

Németh András

# **A magyar neveléstudomány fejlődése**

*Nemzetközi tudományfejlődés és recepciós hatások,  
egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*

Budapest, 2002

Lektorálta  
Pukánszky Béla

© Németh András, 2002, 2014  
© Gondolat Kiadó, 2014

ISBN 963 389 334 8  
ISSN 1588-905X

# Tartalom

Tartalom	3
Bevezetés	6
I. Hazai és nemzetközi neveléstörténeti és pedagógia-tudománytörténeti kutatások újabb irányzatai és eredményei	8
1. A neveléstörténeti kutatások újabb irányzatai	8
1.1. A társadalomtörténeti orientáció megerősödése	8
1.2. Újabb irányzatok és kutatási témák	11
2. A neveléstudomány-történeti kutatások hazai és nemzetközi eredményei	13
2.1. A témához kapcsolódó nemzetközi kutatási irányok	15
2.2. A kutatás forrásai	19
II. A tudományos pedagógia felvilágosodás kori tradíciói	21
1. A felvilágosodás társadalomtörténeti előzményei	22
1.1. A pedagógia évszázadának kibontakozása	26
2. A felvilágosodás, mint pedagógiai eszmetörténet új szakasza	29
2.1. Források: a XVII. század pedagógiai gondolkodása	30
2.2. A felvilágosodás új emberképe és gyermekantropológiája	33
2.3. A korszak jelentősebb nevelési programjai	34
2.3.1. A nevelés kopernikuszi fordulata	35
2.4. Az iskoláztatás fejlődése	41
2.4.1. A felvilágosult abszolutizmus reformtörekvései és az oktatásügy	42
2.4.2. A nevelő államok kialakulása	43
3. A közép-európai neveléstudomány megjelenése	44
3.1. Előzményei a német felvilágosodásban	46
3.2. A német pedagógia egyetemi tudományá válásának kezdetei	48
III. Az osztrák művelődésügyi reform és az egyetemi neveléstudomány	52
1. Az osztrák felvilágosult abszolutizmus tanügyi reformjai	52
2. Magyarország társadalmi-művelődési viszonyai	53
3. A felvilágosodás és az osztrák államreform kapcsolata	56
3.1. Az osztrák felvilágosult abszolutizmus tanügyi reformjai	57
4. A felvilágosodás pedagógiai eszméinek hazai recepciója	60
5. A neveléstan egyetemi tantárggyá válása az osztrák egyetemeken	66
5.1. A pedagógia mint a teológusok és tanárjelöltek kötelező stúdiuma (1774–1848)	68
5.2. A világi egyetemi neveléstan-oktatás kezdetei	70

5.3. A század első felének teológiai alapokon nyugvó neveléstani munkái	73
6. A pedagógia oktatásának kezdetei a pesti egyetemen	76
6.1. A középiskolai tanárképzés kezdetei	77
6.2. Két korszak határán: a hazai nevelésügy a század első felében	78
6.3. A pesti egyetem tudományos munkássága	79
6.4. A pedagógia szerepe teológusképzés tananyagában	83
6.5. A pedagógia oktatása 1814 és 1848 között	83
6.6. Az első hazai elméleti pedagógiai munkák megjelenése	86
IV. A pedagógia fejlődése a XIX. század második felében	89
1. A korszak társadalomtörténeti vázlata	89
2. A kor főbb szellemi áramlatai és hatásuk a pedagógiai gondolkodás alakulására	93
3. A modern nemzetállamok oktatási rendszereinek kialakulása	97
4. A szakértelmiség fejlődésének európai modelljei	100
5. A német oktatási reformok és az egyetemi tanárképzés	101
5.1. A középiskolai tanári professzió német modellje	103
6. A tudományos pedagógia fejlődése a XIX. században	106
7. A modern magyar egyetem és a középiskolai tanári professzió	112
7.1. Az első hazai kutatóegyetem megszületése	113
7.2. A herbartianizmus jelentkezése	114
7.3. A középiskolai tanári munka szakmásodásának kezdetei	116
7.3.1. A pesti egyetem bölcsészkarának új feladatai	116
7.3.2. A gimnáziumi tanári képesítő vizsga és a középiskolai tanárképzés	116
7.4. Az egyetemi pedagógia oktatás tartalmainak alakulása 1848 és 1870 között	118
7.5. A pedagógiai szakirodalom fejlődése	122
8. A pedagógia egyetemi tudománnyá válása	124
8.1. A hazai szakértelmiség a század második felében	124
8.2. A hazai oktatásügy és tudományos élet a kiegyezés időszakában	126
8.3. Lubrich és Kármán vitája: a katolikus pedagógia és a herbartianizmus „párharca”	128
8.4. A tanárképzés további egyetemi intézményesülése	132
8.4.1. A hazai középiskolai tanárképzés herbartiánus reformja	132
8.4.2. A középiskolai tanárképzés kettős intézményrendszere	133
8.4.3. A felekezetek tanárképzési gyakorlata	135
8.5. A tudományos pedagógia további intézményesülése a pesti egyetemen	136
8.6. Tanárképzés és pedagógiaoktatás a kolozsvári egyetemen	145
8.6.1. A kolozsvári egyetem tanárképzési rendje	147
8.6.2. Felméri Lajos liberális nemzetnevelési koncepciója	149
8.6.3. A pedagógia oktatása a kolozsvári egyetemen	152
8.7. A neveléstudomány akadémiai intézményesülésének kezdetei	154
V. A modern neveléstudomány kialakulása és egyetemi intézményesülése a XX. században	158
1. A modern kor kibontakozása	158
1.1. A modern neveléstudomány kialakulása és főbb nemzetközi irányzatai	161

1.2. A német neveléstudomány újabb irányzatai	164
2. A magyar oktatásügy fejlődése a századfordulótól 1918-ig	171
2.1. Az egyetemen kívüli pedagógiai törekvések hatása	171
2.2. A század első évtizedeinek főbb iskolapedagógiai recepciók tendenciái	173
3. A magyar felsőoktatás fejlődése a század első évtizedeiben	176
3.1. Tudományos pedagógia a pesti egyetemen	177
3.2.1. Fináczy Ernő – a katolikus orientációjú herbartianizmus továbbélése	177
3.2.2. A pedagógia oktatása és a szakmai utánpótlás biztosítása	179
3.3. Tudományos pedagógia a kolozsvári egyetemen	186
3.2.1. A pedagógia oktatása és a szakmai utánpótlás biztosítása	188
3.4. A Magyar Paedagógiai Társaság és a szakmai publikációs munka tudományos színvonalának fejlődése	191
3.5. A forradalmak időszaka	193
4. A magyar egyetemi pedagógia a két világháború közötti időszakban	194
4.1. A bölcsész- és a tanárképzés reformja	196
4.2. A hazai tudományfejlődés főbb tendenciái a húszas években	197
4.3. Tudományos pedagógia a budapesti egyetemen	197
4.3.1. A pedagógiaoktatás és a szakmai utánpótlás	204
4.3.2. Pedagógiai oktatás és elméleti pedagógia az egyetem hittudományi karán	208
4.4. Tudományos pedagógia a szegedi egyetemen	208
4.4.1. A pedagógiaoktatás és szakmai utánpótlás	213
4.5. Tudományos pedagógia a debreceni egyetemen	216
4.5.1. A pedagógiaoktatás és szakmai utánpótlás	220
4.6. Tudományos pedagógia a pozsonyi–pécsi egyetemen	223
4.6.1. A pedagógiaoktatás és szakmai utánpótlás	225
5. Főbb tudományfejlődési és recepciók tendenciák	227
6. Összegzés: A magyar neveléstudomány egyetemi tudománnyá válása	229
Felhasznált irodalom	232

# Bevezetés

Munkánk a magyar neveléstudomány kialakulásának fejlődésének, egyetemi tudományként történő intézményesülésének, illetve az azt befolyásoló nemzetközi recepciós hatások bemutatására vállalkozik. A témakör egyszerre tekinthető alaposan feldolgozott, ugyanakkor feltáratlan területnek is. Ez a látszólagos ellentmondás a téma átfogó megközelítésének két, egymást kiegészítő irányából adódik. A hazai neveléstudomány múltja feltárásának egyik lehetséges útja, olyan nagyszabású kutatási program megvalósítása, amely egy széles körű forrásfeldolgozásra és forráskritikai elemzésekre; az eredeti művek annotált kiadására, bibliográfiák, illetve repertóriumok összeállítására, a jelentősebb alkotók munkásságát elemző monográfiák megírására vállalkozik. Az elmúlt évtizedek hazai neveléstudomány-történeti kutatásaira visszapillantva megállapíthatjuk, hogy számos jelentős eredmény született ezen a téren is. Miután az ezzel kapcsolatos hazai szakirodalom részletes áttekintésére, illetve elemzésére munkánk következő fejezetében kerül majd sor, bevezetőnkben néhány jelentősebb, a nyolcvanas évektől kibontakozó kezdeményezésre utalunk csupán. A téma kutatási előzményei között mindenekelőtt a hetvenes években induló nagyszabású vállalkozás, a Báthory Zoltán és Horánszky Nándor szerkesztette *Tantervelméleti források* érdemel említést. Jóllehet annak profilja nem elsősorban neveléstudomány történeti jellegű, a sorozatban mégis a magyar elméleti pedagógia számos kiemelkedő képviselőjének (Weszely, Kornis, Prohászka, Imre és mások) tudományos munkásságát bemutató figyelemreméltó elemzésekkel és gazdag forrásanyaggal találkozhatunk. Amennyiben a neveléstudománnyal kapcsolatos forráskiadások terén tapasztalható számottevő eredményeket kívánjuk számba venni, feltétlenül meg kell említeni azt az 1980-as évek közepén induló kezdeményezést, amelynek keretében számos jelentős tudományos munka mellett Fináczy Ernő immár klasszikusnak számító egyetemes neveléstörténeti tankönyvsorozatának hasonló kiadása is megjelent. Megállapíthatjuk továbbá, hogy a kilencvenes évektől kezdődően az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum nagy tapasztalatokkal rendelkező szerkesztő, illetve szerzői gárdájának köszönhetően számos témánk szempontjából jelentős további forráskiadvány is megjelent. Ennek a műhelynek köszönhető például a kilencvenes évek elején induló, Kelemen Elemér szerkesztette *A pedagógiai gondolkodás klasszikusai* című sorozat, amelynek keretében – ismertető tanulmányokkal kiegészítve – a magyar neveléstudomány kiemelkedő elméleti munkáinak hasonló kiadásai jelentek meg. Ebbe a sorba illeszkedik az OPKM *Magyar Pedagógusok* címen indított, több kiemelkedő hazai neveléstudós életművét bemutató, majd a kilencvenes évek második felében az ezt folytató *Tudós tanárok – tanár tudósok* kismonográfia sorozata. Az időszak témánk szempontjából talán legfontosabb nagyobb lélegzetű monografikus feldolgozásai; Nagy Sándor 1988-ban megjelenő, Mába nyúló történelem, Kőte Sándor 1997-ben kiadott *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*, illetve Ballér Endre átfogó, *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században* című munkája.

Munkánk során ezekre a figyelemre méltó – elsősorban eszmetörténeti orientációjú monografikus feldolgozásokra, forráskritikai elemzésekre – is jelentős mértékben támaszkodhatunk. Másrészt viszont – miután a hazai pedagógiai szakirodalomban –mindez ideig hiányzott a neveléstudomány fejlődésének társadalomtörténeti hátterére is kitékintő, annak fejlődését a nemzetközi tudományfejlődés kontextusaiban is elemző szintézis, munkánk megkísérli némiképpen törleszteni ezt az adósságot. A különböző jelentős hazai elméleti pedagógiai koncepciók eszmetörténeti elemzésén túllépve, a magyar egyetemi, illetve akadémiai neveléstudomány tudományos közéletének, egyetemi és akadémiai intézményrendszerének, sajtó- és egyéb szakmai orgánumi időbeli tagolódásának és fejlődésének bemutatására, továbbá a diszciplína egyes hazai művelői egyetemi oktató munkáját jellemző tudományos kommunikáció főbb tendenciáinak, illetve a korabeli magyar neveléstudomány nemzetközi orientációjának, recepciójának főbb irányainak felvázolására törekszünk majd. Ezzel összefüggésben arra is választ keresünk majd, hogy fejlődésének egyes szakaszaiban miként követi a korabeli magyar neveléstudomány a nemzetközi tudományfejlődés főbb paradigmáit, annak mely irányzataihoz kötődik szorosabb szálakon. Témánk részletesebb kifejtése előtt, elsősorban kutatásunk

főbb orientációs pontjainak érzékeltetésére, tekintsük át a neveléstörténeti, illetve pedagógia tudománytörténeti kutatások néhány jelentősebb hazai és nemzetközi eredményét, illetve sajátos irányzatát.

# I. Hazai és nemzetközi neveléstörténeti és pedagógia-tudománytörténeti kutatások újabb irányzatai és eredményei

A neveléstörténeti kutatásban az elmúlt évtizedekben – mind az alkalmazott módszerek, mind az azt *megalapozó elméleti háttér* vonatkozásában – világszerte jelentős fejlődés tapasztalható. Ennek eredményeként a neveléstörténet mind témáiban mind azok megközelítésében olyan sokszínű interdiszciplináris kutatási területté alakult át, amely színvonalas nemzetközi folyóiratokkal (legjelentősebb a Belgiumban megjelenő *Paedagogica Historica*), átfogó kutatási eredményeket felvonultató élénk nemzetközi kongresszusi élettel (legfontosabb fóruma az évente változó helyszínen megrendezésre kerülő ISCHE, International Standing Conference for the History of Education – Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencia), továbbá különböző tudományos műhelyek eredményeit bemutató színvonalas könyvsorozatokkal és a változatos tematikájú monográfiákkal van jelen a tudományos életben.

## 1. A neveléstörténeti kutatások újabb irányzatai

Mindennek háttérében ott húzódik a neveléstörténetnek mint a neveléstudomány nagy hagyományokkal rendelkező részdiszciplínájának hatvanas évek végén elkezdődő átértékelése, illetve szemléletváltása. A korábbiakban domináló neveléstörténeti kutatásokat a művelődés és nevelés jelenségeit középpontba állító – tradicionális történeti-rendszerező, esztétörténeti megközelítés, a hermeneutikai, illetve fenomenológiai kutatási módszerek alkalmazása, ebből adódóan elsődlegesen „szövegek” – pl. törvények, programok, elméleti munkák, gyakorlati reflexiók, elbeszélések, önéletrajzok – vizsgálata jellemezte.<sup>1</sup>

### 1.1. A társadalomtörténeti orientáció megerősödése

Az ezt követő – a hetvenes években kibontakozó – átalakulási folyamat legfőbb jellemzőit a német neveléstörténész, Heinz-Elmar Tenorth a közelmúltban magyar nyelven megjelenő tanulmányában az alábbiakban összegezte:

„Úgy látom – és ez az itt következő gondolatok fő mondanivalója –, hogy a pedagógiai historiográfia annak köszönheti jelentős fejlődését, hogy kutatómunkája közös motívumon és következetes stratégián alapul:

Meglátásom szerint ez a fejlődést megalapozó közös motívum az volt, hogy a pedagógia történetírása – ha akarjuk, ha nem, eleinte részben polémikus vitákban kényszerítve – úgy döntött, hogy saját munkáját tudatosan, módszertanilag szervezett historiográfiának tekinti, vagyis eltávolodik az oktatás és a nevelés önabrázolásaitól, amelyeket a nemzeti kultúrák és oktatási rendszerek hagyományában a pedagógiai elit írt és adott tovább. Németország esetében ilyen hagyományos önértelmezésekre például a felsőbb iskolák történetírásaiban, a gimnázium ideológiájában, vagy a XIX. század eleje óta a jövő tanárok képzése céljából megjelentetett

---

<sup>1</sup> A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciáinak részletes elemzését lásd Németh A.–Szabolcs É.: A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest 2001, 46–76.



»pedagógiatörténetekben« találunk példákat. Ezeknek a munkáknak egyöntetűen az volt a feladata, hogy kialakítsanak egy legitim pedagógiai feladattudatot, és hogy a szakma, illetve a mindenkori intézmény erkölcsi értékeit és elvárásait továbbadják.

A második állításom pedig az, hogy a történeti pedagógia új motívuma – a tudatos elfordulás a pedagógiát gyakorlók és azok gondolatainak hagyományozott önábrázolásától – azáltal lett a messzire menő újítás motorja a pedagógiai historiográfiában, hogy saját munkaelvvé és stratégiává radikalizálódott, amely a pedagógia, az oktatás és a nevelés történetírásában is a módszertan- és elméletalkotás egyértelműen választott és átfogó folyamatában nyilvánul meg.<sup>2</sup>

A neveléstörténeti érdeklődés – 1960-as és 1980-as évek közötti – változásait, tematikai gazdagodásának fentiekben jelzett tendenciáit is jól érzékelteti a *Paedagogica Historica* tanulmányainak tematikai tagolódását bemutató alábbi összegző táblázat is:<sup>3</sup>

1. táblázat. A neveléstörténeti tanulmányok témák szerinti megoszlása

A tanulmányok témák szerinti csoportosítása	Száma
A neveléstörténet jelentős személyiségei	102
A nevelési eszmék története	35
A nevelői mentalitás története	14
A neveléstudomány története	7
A nevelési eszmék megvalósulásának története	6
A neveléstudomány története	2
Historiográfia	15
Kutatásmódszertan	7
Bibliográfia	2
Összehasonlító neveléstörténet	4
Nemzeti nevelési rendszerek	1
Iskolatörténet	28
Közoktatáspolitikai-történet	25
Intézményfejlesztés története	23
A nevelés társadalomtörténete	22
Általános áttekintés	12
Intézménytörténet	11
Az oktatási módszerek története	6
Tantervtörténet	4
A gyarmatokon folyó nevelés története	4
Tantárgytörténet	2
A nyelvoktatás története	2
A gyermekvédelem története	2
A felnőttoktatás története	1
Áttekintő alapkutatás	1
Forráskiadás és kommentár	1
<b>Összesen</b>	<b>339</b>

A történelemtudomány paradigmaváltása nyomán a hetvenes évektől a neveléstörténetben is megfigyelhető szemléletváltás legfőbb jellemzője a nevelési jelenségek társadalomtörténeti megközelítése iránti egyre

<sup>2</sup> Tenorth H.-E.: A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – a németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről. *Magyar Pedagógia*, 1997, 2. sz. 112–123.

<sup>3</sup> Depaepe, M. – Simon, F.: *Paedagogica Historica: Lever or Mirror in the Making of the History of Education?* *Paedagogica Historica* 1996, N. 2. 430.

erőteljesebb érdeklődés. A kutatók egyre szélesebb köre törekszik a nevelés és oktatás különböző jelenségeinek az egyes korok társadalmi valóságába ágyazott, komplex jelenségként történő értelmezésére. Ennek nyomán a nyugat-európai neveléstörténészek a diszciplína olyan hagyományos témáin – mint például a közoktatás és a felsőoktatás intézményrendszerének története, az oktatáspolitikai és az oktatási reformtörekvések, a jelentős elméletalkotók nevelésfilozófiai, illetve nevelés koncepcióinak története – túllépve, egyre intenzívebben fordulnak a mindennapok apró mozzanataira reflektáló, az egyes emberi életutak mikró történetére is odafigyelő, továbbá a gyermek és ifjúkor, valamint a család, illetve a felnőttek világának változásaival foglalkozó témái felé.<sup>4</sup>

A kutatók már nem kizárólag az átlagos vagy a „normál körülmények között” felnövekvő gyermekek, hanem a kisebbségi, a kitaszított, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok nevelésének történeti dimenzióival is foglalkoznak. Kitágul a hagyományos – például a művelődés-, illetve nevelésügy társadalmi intézményrendszerével foglalkozó – kutatások horizontja is.<sup>5</sup> Az elmúlt időszakban számos új, változatos módszertani alapokon nyugvó (leíró, esztétörténeti és számszerűsített statisztikai sorozatadatokra alapozódó, történeti szociológiai, összehasonlító és önelemző/ideografikus) kutatási eredmény látott napvilágot, amelyek az iskoláztatás, illetve a közoktatás különböző korszakainak elmélyült vizsgálata mellett a szakképzés és a szociális gondoskodás, a gyógypedagógia, a felnőttoktatás fejlődésére is kiterjedtek.<sup>6</sup> Nagyszámú az iskoláztatás társadalmi hatásaival – mint például az írás-olvasás elterjedése, az irodalmi műveltség elterjedésében betöltött szerepe, továbbá az egyes korok iskoláztatásának a művelődési esélyekre és a társadalmi réteghelyzetre gyakorolt hatásai – foglalkozó regionális, helytörténeti, illetve összehasonlító tanulmány született.<sup>7</sup> Egyre differenciáltabb megközelítés jellemzi a nevelés különböző intézményi helyszíneivel, a közoktatási rendszer egészétől az egyes iskolai osztályokig, az óvodától a nevelőotthonig, továbbá a család és az iskola egyes történelmi korokra jellemző kapcsolataival foglalkozó vizsgálatokat is.<sup>8</sup>

Megszülettek a nem intézményes nevelés történelmi alakulásával foglalkozó első vizsgálatok, amelyek elsősorban az életkori közösségek, például a fiatalok kortárscsoportjainak, a nemre jellemző életpálya alakulásának, a műveltségnek, illetve képzettségnek az énkép alakulásában továbbá az egyéni és a kollektív életpályák megtervezésében megnyilvánuló befolyásoló hatásának történeti feltárására vállalkoztak. Ezek a neveléstörténeti tanulmányok mind elmélyültebben foglalkoznak az iskoláztatás különböző társadalmi tényezőivel, például annak nemek, felekezeti hovatartozás szerinti alakulásával, annak politikai és gazdasági keretfeltételeinek nemzeti, illetve egyes korszakokra jellemző sajátosságai alapján történő rendszerezésével.<sup>9</sup>

A neveléstörténet tartalmi gazdagodásának sajátos vonása a család- és gyermekkor-történeti kutatások megjelenése és a hetvenes évektől kezdődő lassú beépülése a diszciplína keretei közé.<sup>10</sup> Ennek egyik figyelemre méltó alkotása az 1986-ban megjelenő – a különböző családtípusok fejlődését az ókortól napjainkig bemutató – négykötetes francia családtörténeti monográfia (*Histoire de la famille*). A munka nagy érdeme, hogy az Európa-centrikus szemlélettel szakítva részletesen elemzi a japán, a kínai, az indiai, afrikai

---

<sup>4</sup> Conze, W. (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart 1976; Danzelot, J.: *Die Ordnung der Familie*. Frankfurt a. M., 1980; Fend, H.: *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt a. M. 1988; Gillis, J. R.: *Geschichte der Jugend*. Weinheim–Basel. 1980; Martin, J. – Nietzsche, A.: *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Freiburg–München 1984.

<sup>5</sup> Herrmann, U.: *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. Weinheim-Basel 1977; Ringer F. K.: *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington-London 1979; Müller, B. K. – Ringer F. K. – Simon, B.: *The Rise of the Modern Educational System*. Cambridge–Paris 1987.

<sup>6</sup> Chemlik, P.: *Armenerziehungs- und Rettungsanstalten*. Zürich 1978; Peukert, D. J. K.: *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932*. Köln 1986; Pöggeler, F.: *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Stuttgart 1975.

<sup>7</sup> Francois, E.: *Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1983, 755–768.; Lundgreen, P. – Kraul, M. – Ditt, K.: *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Göttingen 1988.

<sup>8</sup> Heinemann, M. (Hrsg.): *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart 1977; Lundgreen, P.: *Sozialgeschichte der deutschen Schule*. I–II. Göttingen 1980, 198.; Petrat, G.: *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland*. München 1979; uő: *Schulerziehung*. München 1987; Mannzmann, A. (Hrsg.): *Geschichte der Unterrichtsfächer*. I–III. München 1983–1984.

<sup>9</sup> Vö. Tenorth, H.-E.: *A neveléstörténeti kutatás új perspektívái*. Az MTA pedagógiai Bizottság. Neveléstörténeti Albizottság 1998. június 2. ülésén elhangzott eladása. Kézirat, 1998, 3–5.

<sup>10</sup> Lásd erről részletesen Pukánszky B.: *A gyermekkor történeti kutatások főbb tendenciái*. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest 2001, 77–95.

és az arab térség különböző kultúráinak jellegzetes családmódjait is.<sup>11</sup> A gazdaságtörténeti és történeti demográfiai módszerekkel dolgozó kutatások<sup>12</sup> mellett a családok életmódját vizsgáló történeti munkák kitérnek a családokban élő gyermekek számára, helyzetére, a gyermeknevelés gazdasági vonzataira.<sup>13</sup> A nyolcvanas években mintegy új diszciplínaként számos gyermekkor-történeti munka is megjelent<sup>14</sup>, ezt követően a vizsgálatok kiterjednek az ifjúkor történeti dimenzióinak vizsgálatára is. A törekvés talán legfigyelemreméltóbb vállalkozása a francia és olasz kutatók együttműködése nyomán 1994-ben olasz (*Storia dei Giovani*), majd 1996-ban francia nyelven megjelenő kétkötetes ifjúkor-történeti monográfia (*Histoire des jeunes en occident*). A gyermek történetiségével kapcsolatos érdeklődés utat nyit a sokat vitatott pszichohistóriai szemléletmódnak is, amely a lélek történetiségének vizsgálatával sokszor meghökkentő, de neveléstörténetileg is továbbgondolandó következtetéseket fogalmaz meg.<sup>15</sup>

## 1.2. Újabb irányzatok és kutatási témák

Számos új eredményt hozott a neveléstörténet a kilencvenes években kibontakozó posztmodern vitája is.<sup>16</sup> Az ezzel kapcsolatos szakmai diszkusszió legteljesebb áttekintése a legrangosabb nemzetközi folyóirat, a *Paedagogica Historica* 1996/ 2. számában található.<sup>17</sup> Az ebben megfogalmazódó kritikai vélemények több szálon kapcsolódnak a történeti körök elsősorban az USA-ban és Franciaországban már hosszabb ideje folyó posztmodern diskurzusához.<sup>18</sup>

A folyóirat ezen tematikus számában megfogalmazódó vélemények szerint a modern kor pedagógiáját egyrészt a rendkívül differenciált tudományos megközelítések, másrészt a családodottságról tanúskodó szkeptikus diagnózisok jellemzik. Ezek a kétségek arról árulkodnak, hogy a modern nevelés elmélete és gyakorlata, az igény és valóság, az ambíciók és lehetőségek között mély szakadék tátong. A modern kor felvilágosodás gondolatvilágában gyökeredző, széles körben elfogadott pedagógiai tézisei egyre inkább érvényüket veszítették. A vita résztvevői a neveléstörténeti kutatások terén is fontosnak tartják az ironikus távolságtartást, a korábbi neveléstörténeti elemzések formai alapelvektől való elhatárolódást, és a korábbi használatos dichotóm (vagy – vagy) megközelítés helyett a nyitott kapcsolatok (mindkettő ... és) típusú sorok, sorozatok alkotását, a régi duális szembeállítások pl. a progresszív – hagyományos elvetését javasolják. A továbblépés útját többen a történeti diszciplínával közvetlen, szorosabb kapcsolatban álló nevelés új kultúrtörténetének (new cultural history of education) megalkotásában látják. A vita nyomán megfogalmazódó kritikai észrevételek egy része felhívja a figyelmet a „nagy elbeszélésekkel” való szakítás várható következményeire is: „A történeti pedagógia semmiképpen sem válhat a regényírás vagy a fikcióteremtés szószólójává, azonban a kutatások megjelenő új fajta szenzibilitás, konstruktív kritika azzal a reménységgel tölthet el bennünket, hogy a neveléstörténet nem lerombolja, hanem egyre gazdagabb empirikus, teoretikus, történeti-összehasonlító és kauzális módszerek felhasználásával újjáépíti önmagát.”<sup>19</sup>

A belga pedagógiai-történész Marc Depaepe az új megközelítés alapján folyó vizsgálódás egyik területként javasolja a pedagógiai mentalitás genealógiájának megalkotását. Ez egyrészt jelzi a megközelítés mentalitástörténet nézőpontját, másrészt a genealógia elnevezés utal a Foucault által, Nietzsche nyomán kidolgozott „leleplező” történetírás szemléletmódjával való azonosulásra, metodikai eljárásainak felhasználására is.<sup>20</sup> Depaepe a „pedagógiai” mentalitáshoz sorolja azokat a nem tudatosuló érzelmi

<sup>11</sup> Burguière, A. et al. (eds): *Histoire de la famille. I–IV*. Paris 1996.

<sup>12</sup> Flandrin, J.-L.: *Families in former times*. Cambridge 1979.

<sup>13</sup> Hanawalt, B.: *The Ties that Bound. Peasant Families in Medieval England*. Oxford 1986.

<sup>14</sup> Shahar, Sh.: *Childhood in the Middle Ages*. London 1992.

<sup>15</sup> DeMause, L. (ed.): *The History of Childhood*. New York 1975.

<sup>16</sup> Az ezzel kapcsolatos német tudományos vita már az 1992 márciusában a Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Berlinben megtartott konferenciáján lezajlott. Lásd erről Lenzen, D. (Hrsg.): *Pädagogik und Geschichte*. Weinheim 1993.

<sup>17</sup> Cohen, S. – Depaepe, M. (eds): *History of Education in the Postmodern Era. Paedagogica Historica* 1996/2 297–450. Roy Lowe, Agustín Escolano, Heinz-Elmar Tenorth, Theresa Richardson, Sol Cohen és Marc Depaepe / Tranc Simon tanulmányaival.

<sup>18</sup> Lásd erről például Gyáni G.: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest 2000.

<sup>19</sup> Tenorth (1998): 4.

<sup>20</sup> *Foucault koncepciójának módszertani elemzését lásd például Sutyák T.: Utószó. In Foucault, M.: Az igazság és az igazságszolgáltatási formák. Debrecen 1998, 137–158. és Kiss B.: Michel*

megnyilvánulásokat és cselekvésmódokat, amelyek hosszabb időn át meghatározzák az egyes társadalmi csoportok szemléletmódját, amelyek egyrészt a különböző pedagógiai elméletekben és ideálokban is nyomon követhetők, másrészt alkalmazásra kerülnek a nevelés és oktatás gyakorlatában is. Úgy véli, hogy Foucault diskurzuselemzéseinek a pedagógia múltjának elemzése során történő alkalmazása segítséget nyújthatna a neveléstörténészeknek a korábbi korok pedagógiai diskurzusainak feltárásához. Ennek segítségével lehetővé válna számukra a történekek háttérben meghúzódó rejtett társadalmi erők és hatalmi tényezők működésének feltárása, amelyek az egyes korok neveléssel és oktatással kapcsolatos retorikáját befolyásolva hozzájárulnak az azokkal kapcsolatos különböző legendák és mítoszok kialakításához.<sup>21</sup>

Egy másik, a nevelés és kultúra viszonyát vizsgáló megközelítés a kultúrának, az egyes emberek, illetve közösségeik által történő áthagyományozási folyamatainak kommunikáció jellegét hangsúlyozza. A nevelés során megvalósuló kultúra áthagyományozás bonyolult kollektív viselkedésmintáinak kialakulása kapcsán használja James Scott a „hidden transcripts” (rejtett transzkripció, átírás) fogalmát. Ugyanis a kutatók rendelkezésére álló történeti forrásanyag nem elegendő a kultúra egészének leírására. A kultúra jelenségeit elemzők előtt ugyanis rejtve marad számos észrevétlen tartalom, eltakart kép, nem szándékos cselekvés. Miután a valóság számos eleme elkerüli az adott kor „hivatalos” feljegyzéseit írásban rögzítő elit figyelmét, azok vizsgálatára a későbbi történeti elemzések sem térnek ki. A levéltárak anyaga tehát úgy adja vissza a különböző társadalmi eseményeket, ahogyan azokat a társadalom vezető csoportjai saját kultúráként megélik, illetve ahogy azokat meg kívánják őrizni. Ebből és megközelítés metodológiai nehézségeiből adódóan, a történeti-pedagógiai stúdiumok elsősorban az oktatáspolitikával, a nevelési ideálok alakulásával és a (politikai jellegű) ideológiákkal, és nem a tényleges társadalmi, kulturális valósággal foglalkoznak. Ezért a mindennapok oktatási viszonyai és azok folyamatai nagyrészt kívül rekedtek a neveléstörténeti vizsgálódások horizontján. Az ezzel kapcsolatos hiányosságok kiküszöbölhetőek lennének például az iskolai tananyag történeti forrásként történő elemzése által.

A nevelés jelenségeinek elméleti és metodológiai szempontból is új megközelítését jelenti a „pedagógiai emlékezet” vizsgálata. Ennek elméleti alapjait Frederic Bartlett angol pszichológus és a Maurice Halbwachs francia szociológus a kultúra átszarmaztatásának fontos eszközeként értelmezett „történeti emlékezettel”,<sup>22</sup> kapcsolatos kutatásai jelentik. Ez a megközelítés az emlékezést a társadalmi folyamatok olyan szervezeteiként értelmezi, amelynek jelenségei, az idővel az adott hellyel és a szociális renddel kapcsolatos alapvető személyes emlékek kizárólag a többi emberrel közös kulturális viszonyítások keretében értelmezhetők. Az emlékezet az egyén szocializációja során válik annak sajátjává.<sup>23</sup> Jóllehet mindig az egyén rendelkezik emlékezettel, de az emlékezőképesség kollektív alkotás. Ennek alapvető közös mentális keretét alkotja a „kollektív emlékezet.”<sup>24</sup> Miután az oktatás a „kollektív emlékezet” kialakításának talán legalapvetőbb eszköze, fontos az annak kialakításával kapcsolatos olyan mechanizmusok, befolyásoló tényezők kutatása, amelynek keretében lehetőség nyílik a tanulói emlékezet történeti változásainak vizsgálatára. Ez a fajta emlékezet nem csupán a különböző rituálékban, hanem az olyan „emlékezeti alakzatokban” is tetten érhető, amely például megmutatja azt, hogy egy adott korban emberek miként vitatkoztak, és érveltek, miként értékelték bizonyos dolgokat, hogyan keresték a különböző feladatok megoldásait, de leginkább abban, ahogy elhatározásaikat módosították. Egy adott generáció „pedagógiai emlékezetének” vizsgálata végül elvezethet azokhoz a mentális struktúrákhoz, amelyek az adott csoport tagjainak gondolkodásának és cselekvéseinek legfőbb motiválói voltak.

Az amerikai oktatástörténész Larry Cuban egy sajátos neveléstörténeti irányzat, a „grammar of schooling” megteremtője. Ennek során az iskola alapvető elemei, az iskolai oktatási tevékenység és módszertani eljárások háttérben álló alapvető rendszerelemeket vizsgálja. Így az oktatás íratlan, ám megváltoztathatatlan szabályai közé sorolja például az évfolyamosztályt, a tanulók teljesítmények szerint történő csoportokba tagolását, az ismeretek tantárgyak szerinti elrendezését, a tanulói teljesítmények bizonyítvánnyal, illetve diplomával történő jutalmazását. Szerinte ez a „grammar of schooling” minden iskolai reformtörekvés ellenére elpusztíthatatlanul él tovább az iskola mindennapjaiban. Ez a XIX. század során kialakított, és azóta szinte változatlanul tovább élő iskolai gyakorlat olyan ma még feltáratlan terület, amelynek történeti gyökereit csak az iskola valóságának alapos tanulmányozásával válnának felismerhetővé.

---

*Foucault és a szimbolizáció. In Kapitány Á. – Kapitány G. (szerk.): „Jelbeszéd az életünk.” A szimbolizáció története és kutatásnak módszerei. Budapest 1995, 289–300.*

<sup>21</sup> Depaepe, M.: De pedagogisering achterna. Aanzet tot een van de pedagogische mentaliteit (1750–2000). Löwen–Amersfoort 1998

<sup>22</sup> Halbwachs, M.: Les cadres sociaux de la mémoire. Paris 1925.; uő.: La mémoire collective. Paris 1950.

<sup>23</sup> Halbwachs, M.: *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main 1985, 121.

<sup>24</sup> Vö. Assmann, J.: *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest 1999, 35–43.

Ezek feltárása elsősorban az indirekt források, például a különböző országok iskolamúzeumaiban fellelhető iskolai dokumentumok új szempontok szerinti elemzésével lenne lehetséges.<sup>25</sup>

Az elmúlt időszakban a neveléstörténeti kutatás számos, korábban nem kellőképpen méltatott forrásra, így például a különböző képi dokumentumok elemzésére is egyre nagyobb figyelmet fordít. Ennek hátterében álló elméleti megfontolás szerint az egyes korszakokban született képek az adott kor történelmi-társadalmi tapasztalatait a maguk sajátos eszközeivel megjelenítve, lehetővé teszik a különböző korok mindennapi életének alaposabb megismerését is. A neveléstörténet ez irányú vizsgálódásai nem korlátozódnak csupán a „magas kultúra” képeire, hanem minden más jellegű képanyagra is kiterjednek. Az iskolai faliképekre, a templomi szentképekre, a felvilágosító szándékú ábrázolásokra éppen úgy, mint a fotókra, a különböző jelvényekre, emblémákra, gyermekrajzokra és karikatúrákra. Az ezzel kapcsolatos kutatási horizont bővülését jól jelzi az 1995 szeptemberében Potsdamban tartott *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte* (A képek mint neveléstörténeti források) című konferencia is, amelynek során a különböző képi források felhasználásával kapcsolatos metodikai problémák is megbeszélésre kerültek.<sup>26</sup> A téma előtérbe kerülését jól jelzi továbbá az is, hogy 1998-ban az International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) konferencia „Imagine, all the education...” *The Visual in the Making of the Educational space through History* címen került megrendezésre, és a képeket vonta a figyelem középpontjába.<sup>27</sup>

## 2. A neveléstudomány-történeti kutatások hazai és nemzetközi eredményei

Miként a neveléstörténet egészére, úgy a neveléstudomány tudománytörténetével kapcsolatos kutatások korábbi törekvéseire szintén – a tudomány fejlődésének elméleti összefüggéseit, metodológiai-filozófiai alapjait vizsgáló – ún. eszmetörténeti megközelítés volt a jellemző. A nemzetközi szakirodalomban az ilyen jellegű első jelentősebb összegző feldolgozások a hatvanas-hetvenes években születtek meg. Ezek a munkák – a kutatói orientációból adódóan – elsősorban a filozófia és az elméleti pedagógia fejlődése közötti kapcsolatot<sup>28</sup> vizsgálták, illetve a tudományos pedagógia korai történetével foglalkoztak.<sup>29</sup> A hetvenes években kerültek megírásra az első, a pedagógia tudománytörténetének nemzeti fejlődési tendenciáit is feltáró összegző monográfiák<sup>30</sup>, továbbá a pedagógia egyetemi tudománnyá válásával foglalkozó munkák.<sup>31</sup>

<sup>25</sup> Cateeuw, K. – Depaep M. – Simon, F.: Forschungsprojekt „Pädagogisches Gedächtnis Flanders”. *Internationale Schulbuchforschung*, Heft 3. 1998, 316–318.)

<sup>26</sup> Schmitt H. – Link J.-W. – Tosch, F. (Hrsg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn 1997.

<sup>27</sup> Lásd részletesen Depaep, M. – Henkens, B.: The Challenge of the Visual in the History of education. *Paedagogica Historica*, Supplementary Series VI. 2000.

<sup>28</sup> Például: Brubacher, J. S.: *Modern Philosophies of Education*. New York 1962; Borrowman, M. L.: *The Liberal and Technical in Teacher Education*. Westport 1956; Powell, A. G.: *The Uncertain Profession. Harvard and the Search for Educational authority*. Cambridge, Mass.- London 1980.

<sup>29</sup> Willke, I.: *Läroskolar i pedagogik vid europeiska universitet*. Stockholm 1975; Rössner, L.: *Die Pädagogik der empirisch-utilitaristischen Philosophie Englands im 19. Jahrhundert*. Farnkfurt am Main et al 1984.

<sup>30</sup> Benner, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1973; Speck, J. (Hrsg.): *Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts*. Bde. 1–2. Stuttgart 1978; Speck, J. (Hrsg.): *Problemgeschichte der neuen Pädagogik*. Bde 1–3. Stuttgart 1976; Böhm W. – D’ Archais, G. F. (Hrsg.): *Die Pädagogik der frankophonen Länder im 20. Jahrhundert*. Stuttgart 1980; Böhm W. – D’ Archais, G. F. (Hrsg.): *Die italienische Pädagogik des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart 1979; Schriewer, J.: *Pädagogik als ein deutsches Syndrom?* *Zeitschrift für Pädagogik*, 1983, 359–389; Herbst, J.: *And Sadly Teach. Teacher Education and Professionalisation in American Culture*. Madison-London 1989.

<sup>31</sup> Schwenk, B.: *Pädagogik in den philosophischen Fakultäten*. *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*. Stuttgart 1977, 103–131; Gosden, P.h.: *The Evolution of a Profession*. Oxford 1972; Thomas J. B. (ed.): *British Universities and Teacher Education: a Century of Change*. London 1990; Simon, B.: *The Study of Education as a University subject in Britain*. London 1994; Brezinka, W.: *Die Geschichte des Faches Pädagogik an der österreichischen Universitäten von 1805–1970*. *Paedagogica Historica*, 1995, XXXI, 407–447, uő: *Pädagogik in Österreich*. Wien 2000.

A nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján megjelenő feldolgozások már a tudományfejlődés általános európai, illetve világtendenciáinak megrajzolására vállalkoztak.<sup>32</sup>

A hazai neveléstörténet érdeklődése a hetvenes évek végén fordult a szűkebb értelemben vett pedagógia tudománytörténeti vizsgálódások<sup>33</sup> felé. Az ezzel kapcsolatos igényeket jól érzékelteti a XX. század legjelentősebb pedagógiai irányzatait bemutató lengyel alapmű hazai megjelenése.<sup>34</sup> Az ezt követő időszakban, a hatvanas évek végétől több, a magyar neveléstudomány XIX. századi hagyományait bemutató tanulmány és monografikus feldolgozás is megjelent<sup>35</sup>, és elkezdődött az egyes hazai egyetemek pedagógiai tanszékeinek történetét bemutató első munkák is.<sup>36</sup>

A két világháború közötti magyar neveléstudomány főbb irányzatainak első monografikus feldolgozására a nyolcvanas évek végén került sor,<sup>37</sup> de számos, a hazai neveléstudomány-történeti vonatkozású elemzés található a Báthory Zoltán, illetve Horánszky Nándor által szerkesztett, az 1980-as években induló *A tantervelmélet forrásai* című sorozat eddig megjelenő 23 kötetében is.<sup>38</sup> Ebből a szempontból szintén jelentős vállalkozások az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkatársainak gondozásában megjelenő sorozatok, amelyek egyrészt a jeles magyar pedagógiai elméletírók műveinek reprint kiadásban megjelenő forráskiadása<sup>39</sup>, másrészt a munkásságukat bemutató és elemző *Magyar Pedagógusok* című kismonográfia sorozatban realizálódik, szintén átnyúlik a kilencvenes évekre.<sup>40</sup> A tudománytörténeti kutatások szempontjából is jelentős forrásértékkel rendelkezik a Jáki László, illetve Kardos József szerkesztette új, *Tudós tanárok – tanár tudósok* című új sorozatban megjelenő munkák (pl. Fináczy Ernő visszaemlékezései, Budapest 2000); illetve Bassola Zoltán *Ki voltam* címen megjelenő önéletrajza, Budapest

---

<sup>32</sup> Oelkers, J.: Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989; Depaepe, M.: Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890–1940. Weinheim 1993; Zedler, P. – König E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989.

<sup>33</sup> Áttekintésünk során nem térünk ki a témához csak érintőlegesen kapcsolódó hazai és nemzetközi reformpedagógiai szakirodalom bemutatására. Ezzel kapcsolatos összegzést lásd Németh A.: *A modern pedagógia kialakulása*. Habilitációs tézisek. Debrecen 1999, 5–6, továbbá Németh–Szabolcs (2001): 59.

<sup>34</sup> Chmaj, L.: Utak és tévtutak a huszadik század pedagógiájában. Budapest 1969.

<sup>35</sup> Heksch Á.: *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere*. Budapest 1969; Faludi Sz. (szerk.): *Kármán Mór pedagógiai művei*. Budapest 1969; Mészáros I.: A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelélméletben. In Nagy S. (szerk.): *Vizsgálatok a nevelés–oktatás korszerűsítésével kapcsolatban*. Budapest 1977; Köte S.: *Közoktatáspolitikai és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában*. Budapest 1975.

<sup>36</sup> Például Mészáros I.: Az ELTE bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814–1900 között. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 1980; Bajkó M. – Petrikás Á.: *Vázlatok és tapasztalatok a pedagógiaoktatás és a Neveléstudományi Tanszék történetéből*. Debrecen, 1981.

<sup>37</sup> Nagy S.: *Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányjai*. Budapest 1988.

<sup>38</sup> Például Zibolen E.: *Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyarországi gimnázium*. Budapest 1990; Mann M.: *Kultuszminiszterek és a műveltségkép alakulása a dualizmus korában*. Budapest 1993; Kékes Szabó M. – Pukánszky B.: *Oktatáselméleti koncepciók és a tanárképzés gyakorlata a kolozsvári-szegedi egyetemen*. Budapest 1998; Ravasz J.: *Schneller István és Imre Sándor pedagógiai felfogásának körvonalai*. Budapest 1984; Ballér E.: *Nagy László tantervfelfogása és hatása*. Budapest 1989; Mészáros I.: *Kornis Gyula neveléstudományi-közoktatáspolitikai tevékenységének korszaka*. Budapest 1984; Németh A.: *Weszely Ödön pedagógiai munkásságának tantervelméleti és művelődélméleti vonatkozásai*. Budapest 1997; Zibolen E.: *Prohászka Lajos tantervelmélete*. Budapest 1983; Kontra Gy.: *Karácsony Sándor műveltségfelfogása*. Budapest 1991; Vecsey B.: *Németh László műveltségképe*. Budapest 1991; Horánszky N. (szerk.): *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban*. Budapest 2001.

<sup>39</sup> Tettamanti B.: *A személyiség nevelésének magyar elmélete – Schneller István rendszere*. Szeged 1932. Reprint: 1995. Fináczy E.: *Didaktika*. Budapest 1935. Reprint: 1994. Fináczy E.: *Elméleti pedagógia*. Budapest 1937. Reprint: 1995. Imre S.: *Neveléstan*. Budapest 1928. Reprint: 1995. Weszely Ö.: *Bevezetés a neveléstudományba*. Budapest 1923. Reprint: 1994. Weszely Ö.: *Pedagógia*. Budapest, 1905. Reprint: 1989. Prohászka L.: *Az oktatás elmélete*. Budapest 1937. Reprint: 1990. Várkonyi H.: *A gyermekkor lélektana. I–II.*; Faragó L. – Kiss Á.: *Az új nevelés kérdései*. Budapest 1949.

<sup>40</sup> Például Ágoston Gy.: *Felméri Lajos*. Budapest 1993; Kontra Gy.: *Karácsony Sándor*. Budapest 1995; Németh A.: *Lubrich Ágost*. Budapest 1992; uő: *Weszely Ödön*. Budapest 1990.; Pukánszky B.: *Schneller István*. Budapest 1990; Tökécsky L.: *Prohászka Lajos*. Budapest 1989.

1998. Figyelemre méltó a szegedi egyetemen Ágoston György tanszéktörténeti, majd Pukánszky Béla vezetésével folyó „A tanárképzés és a pedagógiai tárgyak oktatásának története a kolozsvári-szegedi egyetemen” című OTKA-kutatás. A különböző hazai elméleti pedagógiai törekvések figyelemre méltó elemzéseivel találkozhatunk a közelmúltban megjelenő nagyszabású, kétkötetes magyar neveléstörténeti monográfiában is.<sup>41</sup> A legújabb, a hazai neveléstudomány jelentősebb alkotóinak munkásságát bemutató eszmetörténeti szintézis, Kőte Sándor munkája a magyar neveléstudomány tudományelméletével foglalkozó, annak különböző irányzatait bemutató, jelentősebb elméletalkotóinak munkásságát elemző monográfiája.<sup>42</sup> Tudományelméleti-didaktikai szempontból is figyelemre méltó Ballér Endrének a hazai tantervelmélet történeti fejlődését, annak főbb irányzatait bemutató monográfiája.<sup>43</sup>

## 2.1. A témához kapcsolódó nemzetközi kutatási irányok

Jelen munka a több éve folyó, a magyar neveléstudomány létrejöttének és fejlődésének komplex, a hazai és nemzetközi tudományfejlődési kölcsönhatások feltárására irányuló, OTKA, illetve FKFP pályázati projektek segítségével megvalósuló kutatómunka részeredményeinek első nagyobb lélegzetű, szintetizáló monografikus összefoglalását jelenti. A kutatás közvetlen előzményeit a szerző ebben a témában 1985-ben írt bölcsészdoktori értekezése,<sup>44</sup> illetve 1989-ben megvédett kandidátusi disszertációja,<sup>45</sup> majd ezt követően írt kismonográfiái jelentik.<sup>46</sup> Az 1990-es évek közepén kezdődő további kutatások számos részeredménye hazai és nemzetközi konferenciákon tartott tudományos előadások, a *Neveléstudomány-történeti Tanulmányok* címmel az Osiris Kiadónál megjelenő könyvsorozat<sup>47</sup>, továbbá hazai és nemzetközi szakfolyóiratokban és tanulmányköteteken megjelenő tanulmányok formájában került publikálásra.

A munkánk az alábbi jelentősebb külföldi, elsősorban német tudománytörténeti kutatásokra támaszkodik:

A) A humán és társadalomtudományok körében a tudománytörténeti kutatások során a hetvenes-nyolcvanas években jelentek meg azok a tudásszociológiai orientációjú megközelítések, amelyek a természettudományok tudománytörténetében már korábban is alkalmazott empirikus módszerek segítségével kezdték el vizsgálni az egyes tudományos diszciplínák létrejöttét és fejlődését.<sup>48</sup> A tudománytörténeti elemzések sorában jelentős szerepet játszó német társadalomtörténeti orientációjú neveléstudomány-történeti vizsgálatok szintén a nyolcvanas évek közepén jelentek meg, melyek közül az alábbi jelentősebb kutatási projektek érdemelnek említést: 1. A neveléstudomány tudományos tartalmainak és kutatási módszereinek fejlődésére irányuló kutatás, amely a diszciplína fejlődésének tudományos szempontjait az ebben a témában, a tudományos minősítés megszerzése érdekében alkotott munkák (doktori disszertációk és habilitációs dolgozatok) elemzése alapján vizsgálja.<sup>49</sup> 2. A neveléstudomány egyetemi intézményes, személyi, infrastrukturális feltételeinek alakulása, összehasonlítva más egyetemi tudományos diszciplínák

<sup>41</sup> Horváth M. (szerk.): *A magyar nevelés története. I–II.* Budapest 1988, 1993.

<sup>42</sup> Kőte S.: *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései.* Budapest 1997.

<sup>43</sup> Ballér E.: *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században.* Budapest 1995.

<sup>44</sup> Németh A.: *Weszely Ödön és a gyermektanulmány.* Doktori disszertáció. ELTE BTK 1986.

<sup>45</sup> Németh A.: *Weszely Ödön pedagógiai munkássága, rendszerének elméleti forrásai.* Kandidátusi disszertáció. TMB 1988.

<sup>46</sup> Németh (1990); uő (1992).

<sup>47</sup> Németh A. – Tenorth, H.-E. (szerk.): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok.* Budapest 2000; Horn, K.P. – Németh, A. – Pukánszky B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa.* Budapest 2001; Németh A.: *Reformpedagógia-történeti tanulmányok.* Budapest 2002.

<sup>48</sup> Az ezzel kapcsolatos egyik legnagyobb hatású munka Kuhn, T. S.: *A tudományos forradalmak szerkezete.* Budapest 1984; továbbá Stichweh, R.: *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland.* Frankfurt a. M 1984.

<sup>49</sup> Eigler, G. – Magce G.: *Die Entwicklung der empirischen Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten.* Weinheim 1992; Eigler G. – Magce G.: *Wissenschaftstheorie und erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis.* Weinheim 1994.



helyzetével.<sup>50</sup> 3. Az egyetemek által kínált neveléstudományos tantárgyak tartalmi alakulása és belső differenciálódása.<sup>51</sup> 4. A neveléstudomány fejlődésével kapcsolatos legátfogóbb összehasonlító pedagógiai kutatások a Jürgen Schriewer és H.-Elmar Tenorth vezetésével a frankfurti, majd a berlini egyetemen folynak. Ezek az összehasonlító pedagógiai vizsgálatok nemzetközi hatások és recepciók folyamatok alapján határozzák meg a neveléstudomány fejlődésének társadalomtörténeti összefüggéseit; a neveléstudomány és a szakmai professzió kapcsolatát, a tudomány belső, tartalmi differenciálódásának folyamatait, szervezeti kereteinek, infrastruktúrájának, személyi feltételeinek alakulását.<sup>52</sup> 5. A hetvenes évek végén jött létre a neveléstudománnyal kapcsolatos tudománytörténeti kutatások koordinálására a német neveléstudomány legmagasabb szintű akadémiai fóruma, a Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mellett működő szervezete, az 1977-ben alapított Kommission Wissenschaftsforschung. A bizottság 1987-től megjelenő Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Deutscher Studien Verlag könyvsorozatában az elmúlt években a neveléstudomány tudománytörténetével kapcsolatos számos kutatás eredménye közel húsz kötetben jelent meg.

B) A kilencvenes években zárultak le azok a kutatások, amelyek a tudomány kontinentális fejlődésének két mértékadó modellje – a francia és a német – neveléstudomány törekvéseinek főbb fejlődési tendenciáit vizsgálták,<sup>53</sup> illetve erre alapozva az 1990-es évek második felében befejeződő, a kontinentális és az angolszász (Nagy Britannia és az Egyesült Államok) neveléstudományos fejlődését a szakfolyóiratokban megjelenő publikációkat elemző<sup>54</sup> nagyszabású német empirikus összehasonlító tudománytörténeti kutatásra is sor került.

Már az első, a kilencvenes évek elején lezáruló nemzetközi neveléstudomány-történeti összehasonlító vizsgálatok egyértelműen bizonyítják, hogy a diszciplína kontinentális fejlődésében két – részben nemzeti tradíciókra alapozódó – paradigmátikus irányzat különíthető el; az egyik a tudományfejlődés francia a másik pedig a német fejlődési modelljeként értelmezhető. Ennek – az európai tudományfejlődés tágabb kontextusaiban is kimutatható – két modellnek egymástól eltérő jegyei napjainkig érzékelhetők a német ún. tudományos pedagógia (wissenschaftliche Pädagogik) és a francia nevelés tudományai (sciences de l'éducation) elnevezésű tudományos diszciplína egymástól jelentős mértékben elkülönülő szemléletmódjában. Az első esetben az önálló tudománnyá válás igénye a filozófiai-hermeneutikai hagyományok felvállalásával és ezzel párhuzamosan teljes körű, önálló elméleti rendszerépítésre irányuló törekvéssel párosul, a második modell jellemzője az erőteljes társadalomtudományos-szociológiai megalapozottság, a sokféle tudományos megközelítést összeötvöző multidiszciplináris szemléletmód, illetve az empirikus kutatási módszerekre épülő, gyakorlatias, technológiai jellegű megközelítés előtérbe helyezése jellemzi.<sup>55</sup>

A pedagógia, illetve neveléstudomány filozófiai alapokon nyugvó, önálló rendszerként történő értelmezése tehát nem az egész európai tudományfejlődésre jellemző univerzális jelenség, hanem sajátos „német szindróma” állapítja meg már 1983-ban Jürgen Schriewer a német és francia tudományfejlődés eltérő vonásait elemző első jelentős tanulmányában.<sup>56</sup> Ezt a megállapítást később alátámasztják, illetve további elemeiben pontosítják a német kutató és munkatársai későbbi, nagyszabású, a német és francia szakfolyóiratok publikációira alapozott empirikus vizsgálatainak alábbi eredményei is:

---

<sup>50</sup> Baumert J. – Roeder P.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. Braunschweig 1990; Baumert J. – Roeder P.: „Stille Revolution”. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994.

<sup>51</sup> Herrlitz, H.-G.: Kontinuität und Wandel der Erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt. Weinheim - Basel 1996.

<sup>52</sup> Schriewer, J. et al.: Sozialer Raum und akademische Kulturen. Frankfurt a. M. 1993; Schriewer J.: Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft. Berlin 1994; Zedler-König (1989)

<sup>53</sup> Schriewer, J. – Keimer, E.: Kommunikationsnetze und Theoriegestalt. Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und in Deutschland. In: Schriewer, J. – Keimer E. – Charle, Ch.: *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a. M. 1993, 277–341.

<sup>54</sup> Keimer, E.: *Erziehungswissenschaft 1947–1990 – Eine empirische vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Frankfurt a. M. 1997.

<sup>55</sup> Schriewer – Keimer (1993): 277.

<sup>56</sup> Schriewer, J.: Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft in deutsch-französischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, (29) 1983, Nr. 3. 359–361.



- a) A német neveléstudomány alapvető jellemzője az elméleti rendszerépítő törekvések dominanciája: 1. a német neveléstudomány továbbra is saját filozófiai alapokon nyugvó önálló akadémiai tudomány identitását követi 2. megmarad annak erőteljes szellemtudományos (filozófiai, történeti, filológiai) orientációja;
- b) A francia neveléstudományra már ebben az időszakban jellemző az empirikus, kísérleti orientáció túlsúlya: 1. Kisebb mértékben követi a „klasszikus német értékeket; 2. Erőteljesebb a társadalomtudományos, empirikus kutatások, a pszichológia iránti nyitottsága; 3. Nagyobb arányú interdiszciplinaritás jellemzi.

A kutatás vizsgálja a fenti két kontinentális modelltől némiképp eltérő angolszász neveléstudomány sajátosságait, amelynek két sajátos irányzata az alábbi sajátosságokkal jellemezhető: A Nagy Britanniában kibontakozó neveléstudomány jellegzetessége a nagyfokú interdiszciplinaritás, szociológiai orientáció, továbbá az erőteljes kötődés az olyan nagy hagyományokkal rendelkező rokon akadémiai diszciplínákhoz, mint a pszichológia, illetve a pedagógiai pszichológia. Az angol sajátosságokon túl az Egyesült Államokban kibontakozó neveléstudomány az angolnál is erőteljesebb affinitást mutat a pragmatikus-praktikus tudástartalmak (pl. szakdidaktika, szervezeti és csoporttechnikák) iránt, és az alkalmazott társadalomtudomány státusának elnyerésére törekszik.

A kutatás megállapítja, hogy a nyolcvanas évektől kezdődően mind a francia, mind a német neveléstudomány fejlődésében egyre erőteljesebben szerepet játszik az angolszász neveléstudomány recepciója, amelynek eredményeként a német neveléstudományra egészen a hatvanas évekig jellemző szellemtudományos orientáció pozíciói jelentős mértékben meggyengülnek. A recepciós folyamat legfőbb trendjeit a korábban hivatkozott második német empirikus kutatást végző Keimer, 3-3 reprezentatív folyóirat első három évtizedének idézettségi mutatóinak feldolgozása alapján összegzi:

Az adatok alapján az angolszász neveléstudomány német recepciójának legjellegzetesebb sajátossága, hogy a rokon tudományokkal továbbá a humán és társadalomtudományokkal kialakuló erőteljes kapcsolat ellenére továbbra is megőrizte hagyományos pedagógiai témák iránti érdeklődést. Francia neveléstudományra szintén jellemző a rokon tudományokkal kialakított erőteljes kapcsolat, azonban ennél is nagyobb arányú a rokon tudományok irányába történő nyitás, azonban jóval kisebb a tisztán neveléstudományos jellegű angolszász tudományos tartalmak francia recepciója.<sup>57</sup>

Az adatok alapján megállapítható, hogy az 1980-as évekre tovább erősödik a francia neveléstudomány transzdiszciplinaritás – alkalmazott társadalomtudomány jellege, illetve annak tudománykaraktere. A német neveléstudomány jelentős mértékben nyitott az empirikus társadalomtudományok irányába, és ennek nyomán bekövetkezik metodológiai eszköztárának gazdagodása, elkezdődik multidiszciplináris szemléletmódjának erősödése. Jól jelzi ezt Kron magyar nyelven is kiadott kézikönyvében a német pedagógia főbb irányzatait összegző áttekintését követő összegző megállapítása, amelyben megállapítja, hogy a modern neveléstudomány olyan kritikai-konstruktív megértő és értelmező társadalomtudományként értelmezhető, amelynek a nevelés jelenségeinek vizsgálata során „figyelembe kell vennie a korábban bemutatott irányzatok törekvésein túl a valós feltételrendszereket, a reál- és társadalomtörténeti folyamatokat is, továbbá a kutatás során a klasszikus hermeneutikai hagyomány mellett az empirikus megközelítési módoknak is helyt kell adnia, és ezzel együtt ki kell alakítani saját ideológiakritikai pozícióját is.”<sup>58</sup>

Az újabb szisztematikus történeti-összehasonlító vizsgálatok a korábbi két megközelítés módszertani, illetve elméleti szintű kiegészítésére törekuszenek. Annak folytán, egyrészt felismerhetővé válnak a pedagógiai viszonyok nemzeti szinten áthagyományozódó önábrázolásainak sajátos vonásai, azok korlátjai, más részből pedig lehetőség nyílik a nevelés formai hasonlóságainak a kulturális fejlődés adott szintjével összefüggő vizsgálatára is.<sup>59</sup>

C) Recepciótörténeti kutatások megjelenése: A különböző tudományos irányzatok kölcsönhatására irányuló, közelmúltban kibontakozó neveléstudomány-recepciótörténeti kutatások azt vizsgálják, hogy melyek a jelzett időszakban megfigyelhető tudományos reflexió, illetve a különböző nemzetközi szinten elfogadott irányzatok hazai recepciójának mik a főbb jellemzői, milyen mértékben követi a vizsgált nemzeti tudományrendszer, illetve annak valamely adott rész tudománya, jelen esetben a hazai neveléstudomány a

<sup>57</sup> Vö. Keimer (1997): 292–302.

<sup>58</sup> Kron, W. F.: *Pedagógia*. Budapest 1997, 47.

<sup>59</sup> Ennek a törekvésnek egyik érdekes a közelmúltban megjelenő alkotása Schriewer, J. et al. (Hrsg.): *Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China)*. Berlin 1998., Keimer (1997):

nemzetközi tudományfejlődés főbb tendenciáit, fogja be annak teljes spektrumát, illetve annak mely irányzataihoz kötődik szorosabb szálakon. A recepciótörténeti megközelítést az indokolja, hogy a magyar egyetemi tudományos pedagógia története recepciótörténetként értelmezhető. A hazai neveléstudományos gondolkodás elsősorban külföldi szellemi áramlatok átvételét, befogadását, meghonosítását jelenti. Miként azt látni fogjuk, mind a neveléstan, tudományos pedagógia, illetve neveléstudomány egyetemi-akadémiai tudományként történő intézményesülése, mind pedig egy-egy egyetemi elméletalkotó tudományos teljesítménye legtöbb esetben nem más, mint valamely külföldi szellemi, javarészt német irányzat recepciója. A hazai tudományos teljesítmény elsősorban a recepció gyorsaságát, illetve néha annak eredetiségét jelenti. A neveléstörténetben, illetve a neveléstudomány tudománytörténetében az elmúlt időszakban megjelenő erőteljes összehasonlító recepciótörténeti érdeklődésre utal, hogy az elmúlt évben az ISCHE mellett megalakult egy nemzetközi recepciótörténeti munkacsoport is.

A neveléstudomány közép-európai recepciótörténete vizsgálatának eredményeit, a témával foglalkozó nemzetközi szimpózium eredményeit összegző, a közelmúltban megjelenő tanulmánykötet szerzői arra vállalkoztak, hogy megfogalmazzák a közép-európai neveléstudomány alapvető sajátosságait. A kutatást koncepcionálisan megalapozó bevezető tanulmány hipotetikus felvetése szerint történeti-összefüggésrendszerben szemlélve „Közép-Európa” nem csupán egy adott régióra utaló történeti-földrajzi fogalom, hanem egyben azt a sajátos történeti-társadalmi formációk alapján működő politikai hatalmi erőteret, annak adminisztratív rendjét és az abban zajló nevelési-művelődés folyamatok sajátos elemekkel jellemezhető szakmai irányítását is jelenti, amely viszonylag hosszú időn át, egészen a 20. századig fennálló a porosz, osztrák, magyar, illetve az orosz monarchiaknak köszönhető létét. Ez a differenciális megközelítés teszi lehetővé többek között a régióban zajló fejlődés különböző variációinak elemzését, a kontinentális minta határainak kijelölését, illetve annak a tudománytörténetre gyakorolt hatásainak megválaszolását is.<sup>60</sup>

A közép-európai történelmi régióban a XIX–XX. században megjelenő elméleti pedagógiai törekvések és az ezzel párhuzamosan kibontakozó pedagógus szakmai professzió számos közös vonással jellemezhető:

(1) Közösek keletkezésük körülményei, és az annak háttérében álló európai szellemi áramlatok és irányzatok, vagyis az a tudományos reflexió, ami a filozófusok, teológusok és iskolai szakemberek felfogását jellemezte. A szemléletmód kialakulására Comenius és az utópista irányzatok mellett hatást gyakorolt Hegel, Herbart és Humboldt, az angol empiristák, a francia szenzualisták, továbbá Rousseau, később John Stuart Mill és Emile Durkheim, továbbá megfigyelhető a kultúrfilozófiai felfogás differenciált érvényesülése is.

(2) Hasonló a szakmai professzionalizáció XIX. században lezajló intézményesülési folyamata, amelynek alapvető jellemzője az egyetem és az államilag irányított, különböző iskolatípusok szerint eltérő tanárképzés dualitása és az iskolai elit-, illetve a tömegoktatás elkülönülése.

(3) Az elméleti és gyakorlati jellegű feladatokkal kapcsolatos szakmai tudás merev elkülönülése és hierarchiája (elméleti és gyakorló pedagógusok) valamint művelőinek eltérő szakmai szocializációja

(4) A közép-európai neveléstudomány tudományos modelljeinek egészen a 20. századig érvényesülő, az angolszász és a francia megközelítéstől eltérő vonása továbbá, hogy azok olyan diszciplínaként tagolódnak be az egyetemi tudományok rendszerébe, amelyek nem kizárólag a tudományos kvalifikációt és a közoktatási rendszer empirikus vizsgálatát szolgálják, hanem emellett erőteljes rendszerkonform – etikai és legitimációs – funkciókat is ellátnak.<sup>61</sup>

A munka a fenti hazai és külföldi szakirodalomra, illetve a vázlatosan bemutatott kutatási eredményekre alapozva arra tesz kísérletet, hogy a hazai tudományos pedagógia, illetve neveléstudomány fejlődésének főbb nemzetközi tendenciáinak, az ezzel kapcsolatos fontosabb recepciók és hatásfolyamatok tükrében felvázolja a magyar egyetemi neveléstan tudományos pedagógiává, egyetemi, illetve akadémiai tudományvá válásának folyamatát a XIX. század elejétől a XX. század közepéig. Ennek főbb, egymással szoros összefüggésben álló elemei: *a)* A felvilágosodás hatása a pedagógia megjelenését elősegítő társadalmi, gazdasági, esztétikai, mentalitásbeli változások megalapozásában. *b)* Ennek nyomán a modern európai nemzetállamok közoktatási rendszereinek, és ezen belül a közép-európai nevelőállamok kialakulása. *c)* Az ezzel párhuzamosan, illetve hatására bekövetkező szakmásodási folyamatok, amelyek nyomán létrejönnek az ezzel a sajátos közép-európai állam- és társadalomfejlődési modellel összefüggő, különböző sajátos közép-európai pedagógiai professziók (népiskolai tanító és középiskolai tanár). *d)* A modern európai kutatóegyetem létrejötte, és ennek

<sup>60</sup> Tenorth (2001): 30.

<sup>61</sup> Tenorth (2001): 31.

a humboldti egyetemreform nyomán Közép-, illetve Kelet-Közép-Európában kibontakozó kutatóegyetemek egyetemi, illetve akadémiai tudományrendszereinek kialakulása, majd folyamatos differenciálódása, másrészt az egyetemi képzés keretében megszerezhető különböző szakértelmiségi foglalkozások kialakulásának részeként a középiskolai tanári munkára felkészítő egyetemi keretekben megvalósuló tanárképzés létrejötte. e) A közép-európai egyetemeken a tanári munkára való felkészítésre szolgáló szakmai tartalmak megjelenése és részben ezekre a szakértelmiségi feladatokra való felkészültséghez szükséges új tudástartalmaknak egyetemi, illetve akadémiai diszciplínává válásának folyamatai. Az egyetemi neveléstudomány létrejöttét egy komplex folyamat keretében vizsgáljuk tehát, amelynek keretében a kor társadalmi-gazdasági és politikai átalakulásai nyomán egyrészt létrejönnek a modern európai nemzetállamok állami közoktatási rendszerei, másrészt kialakulnak a modern egyetem tudományos rendszerei.

A monográfia tehát a közép-európai egyetemi neveléstudomány felvilágosodás korában gyökeredző nemzetközi fejlődésben gyökeredző előzményeire alapozva, a magyar tudományos pedagógia, illetve neveléstudomány fejlődése során a nemzetközi recepciós tendenciák középpontba állításával, a hazai egyetemi neveléstudomány intézményesülési folyamatait vizsgálja; annak előtörténetét az első hazai egyetemi pedagógiai tanszék 1814-ben történő megalapításától, majd a modern tudományos pedagógia 1867 után felgyorsuló intézményesülésén át a XX. század harmincas éveinek végéig. A XIX. század első évtizedeinek előtörténete utáni első korszakhatárt, a kiegyezés jelenti. Ekkor kezdődik el az a több szakaszra osztható fejlődési folyamat, amelynek végén a XX. század első harmadának végére a hazai egyetemi neveléstudomány önálló akadémiai diszciplínává válik. Ennek első, századfordulóig tartó szakaszában fejeződik be az intézményesülés első szakasza: megszilárdul a hazai egyetemi pedagógia akadémiai-egyetemi infrastruktúrája, megindul annak tudományos szakmai társaságának munkája, kialakulnak a szakmai tudományos kommunikáció sajtóorgánumai. A második szakaszban, a harmincas évek közepére a középiskolai tanárképzés egyetemi intézményesülésével, és a szellemtudományos pedagógia és a többi részben ezzel konkuráló, elsősorban német gyökerű nevelésfilozófiai-elméleti pedagógiai irányzat hazai elterjedésével, az egyetemi tanszékek intézményi helyzetének megerősödésével, és a pedagógiai tudományos munkák szakmai színvonalának erősödésével a neveléstudomány az egyetemi-akadémiai tudományos rendszer elfogadott diszciplínájává válik.

Munkánkban nem térünk ki a magyar pedagógiai gondolkodás egész, rendkívül sokszínű spektrumának bemutatására. Vizsgálódásunk elsősorban a tudományegyetemek pedagógiai tanszékén tevékenykedő, az egyetemi, akadémiai tudományos élet élvonalába tartozó vezető szakemberek, alkotó értelmiségiek, a szakma „mandarinjainak” (az egyetemek professzorainak és magántanárainak) munkásságára koncentrálódik, akiknek munkássága többé-kevésbe egyéni recepciós karakterrel alapozza meg a magyar tudományos pedagógia, illetve neveléstudomány nemzeti tradícióit. Miután a magyar egyetemi tudományos pedagógia, illetve neveléstudomány fejlődése sajátos recepciótörténet is egyben, munkásságuk elemzésére irányuló vizsgálódásaink során elsősorban arra törekszünk, hogy feltárjuk a különböző külföldi, elsősorban a közép-európai tudományos gondolkodás fejlődésére ebben az időben domináns módon ható szellemi áramlatok átvételének, befogadásának, meghonosításának főbb folyamatait.

## 2.2. A kutatás forrásai

A munka fentiekben áttekintett – és a záró bibliográfiában is részletesen bemutatásra kerülő – nemzetközi, elsősorban német és hazai szakirodalom, továbbá korabeli pedagógiai szakkönyvek és szakfolyóiratok feltárása mellett a budapesti, a kolozsvári–szegedi, pécsi és debreceni egyetemek levéltári és könyvészeti dokumentumaira támaszkodik. A kutatómunka során feltárt források az Egyetemi Könyvtár egyetemtörténeti könyvészeti és dokumentumanyagából, az ott fellelhető pesti és vidéki egyetemek tanrendjeiből, a könyvtárban őrzött egyetemi almanachokból, a különböző egyetemek levéltári forrásaiból származnak. A levéltári kutatás során különösen a budapesti Egyetemi Levéltár, a debreceni és kolozsvári egyetem pedagógiai tanszékeinek levéltári dokumentumait őrző egyéb levéltári forrásokra, elsősorban a bölcsészkar iratanyagokra támaszkodtunk. Feltárásra és részben feldolgozásra kerültek a vizsgált korszak doktori szigorlati jegyzőkönyvei (a szigorlók nevével, felekezetével, előzetes végzettségével, a disszertáció témájával, az azt gondozó professzor nevével, a választott szigorlati tárgyakkal és vizsgaeredménnyel), a habilitációs eljárások anyagai, továbbá a professzorok kinevezésével kapcsolatos eljárások jegyzőkönyvei és a kar egyéb oktatással kapcsolatos iratai. A kolozsvári–szegedi egyetemmel kapcsolatos kutatás során jelentős mértékben támaszkodhattunk a Pukánszky Béla és munkatársai korábbi egyetem, illetve tanszéktörténeti kutatásai során feltárt értékes levéltári forrásokra, de nagy segítséget jelentett a Szegedi Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pedagógia Tanszékének könyvtárában található rendkívül gazdag

korabeli hazai és nemzetközi szakirodalom is. Egyben megköszönöm dr. Szögi Lászlónak az ELTE Levéltár és az Egyetemi Könyvtár főigazgatójának, Kiss József Mihálynak a levéltár vezetőjének, továbbá Bakos Józsefnek a könyvtár munkatársának a kutatásaim során nyújtott segítő támogatást. Megköszönöm továbbá Kékes Szabó Mihálynak a kolozsvári egyetemmel kapcsolatos kutatásaimhoz nyújtott segítségét, Vincze Tamás és fáradozásait, akik a debreceni, egyetemmel kapcsolatos könyvtári és levéltári források felkutatásában volt segítségemre, továbbá Baska Gabriellának a pesti levéltári anyag feltárásához nyújtott segítségét. Köszönet illeti tanszéki kollégáim, Bernáth László a kutatás metodikai megalapozása, Fehér Katalin, Foghtűy Krisztina, Magyar Erzsébet, Mosonyi Mária könyvtári dokumentumanyag feltárása terén nyújtott segítségét. A témával kapcsolatos OTKA- és FKFP-kutatásban közreműködő további kollégáim Kovács Lászlóné Vermes Stefánia, Mikonya György, Pukánszky Béla, Szabolcs Éva számos résztanulmányának eredményét is beépíthetem munkámba. Végül megkülönböztetett köszönet illeti a kutatásban részt vevő német kollégáim, a berlini Humboldt Egyetem Neveléstudományi Intézetének Történeti Pedagógia Csoportjának munkatársai, Heinz-Elmar Tenorth professzor és Klaus Peter Horn munkáját, akik nem csupán a kutatás koncepcionális megalapozásához és kivitelezéséhez nyújtottak szakértői segítséget, nem csupán a közös kutatás számos részeredményének megalkotásában vettek részt, hanem a berlini intézet rendkívül gazdag könyvtárában is több éven át biztosították számomra a kutatás feltételeit.

## II. A tudományos pedagógia felvilágosodás kori tradíciói

Szemben a neveléstörténet és a pedagógiai gondolkodás történetének gazdag hagyományaival, az európai neveléstudomány a kontinens történeti fejlődésének közelmúltjában gyökeredzik. A felvilágosodás nyomán csupán a XIX. század első évtizedeiben megjelenő, az önálló neveléstudomány megteremtésére irányuló első elméleti törekvések a korabeli egyetemi tudományok, elsősorban a teológia és a filozófia fejlődésével, társadalmi gyökereiket tekintve a pedagógus szakmai professzió korabeli szintjével, illetve az abból fakadó igényekkel álltak szoros összefüggésben.

Természetesen maga a nevelői tevékenység nem a felvilágosodás századában és az azt követő modern korban kezdődött, hanem ez ősidők óta létező, az emberi léttel együtt járó alapvető tevékenység, az új generációk emberi világba történő bevezetésének sajátos eszköze. Az európai művelődés- és neveléstörténetét vizsgálva már az ókorban is számos a neveléssel kapcsolatos gyakorlati törekvéssel, elméleti szintű, rendszerezett reflexióval találkozhatunk. Miként azt a jelentős ókori görög gondolkodók, Platón, illetve Arisztotelész munkássága is példázza, már a görög filozófia, antropológia és pedagógia számos az újkori nevelésfilozófia által tárgyalt alapkérdést felvetett, melyek az ókori görög gondolkodók munkáiban az állam alapvető feladataként a politika, Quintilianus munkáiban az a retorika, majd a középkortól egészen a XIX. századig a teológia keretei közé ágyazottan jelennek meg. A középkori egyetemek létrejötté, majd a városi polgárság XVI. században megszülető iskolahálózata szintén számottevő szerepet játszott a modern nevelés megalapozásában.<sup>62</sup> A fenti vázlatosan érintett orientációs pontok jól érzékeltetik a nevelési folyamatok kettősségét, egyrészt az adott társadalom által a felnövekvő generációval szemben támasztott igényekre (politika); másrészt az egyéni létnek az élet végességén túlmutató célja felé (teológia) mutató irányultságát.

Napjaink nevelés- és művelődéstörténeti kutatásai arra utalnak, hogy a XVIII. században, már a modern kor kibontakozását megelőzően gyökeres változások kezdődtek a pedagógiai gondolkodásban, és a nevelés gyakorlatában is.<sup>63</sup> A modern európai államok kialakulása valamint a feudális rend egyre jobban elmélyülő válságának időszaka megteremtette a társadalmi nyilvánosság hagyományos rendi társadalom reprezentációs és szabályozási elemein túlmutató formáit és kereteit,<sup>64</sup> amelyek háttérben egyrészt a közösségi és magánszféra fokozatos elkülönülésének folyamatai, „háznép” átalakulása, illetve a „famille” megjelenése, másrészt az ekkor kialakuló gazdasági, politikai és kulturális „küzdőtér” új elemei állnak. A társas élet új formáinak ápolására létrehozott társaságok, páholyok és szalonok, amelyek a hagyományos nemesi reprezentáció elemeit is felhasználva teremtik meg a polgárság és nemesség felsőbb rétegeiből kialakuló új elit kulturális arculatát.

A nyilvánosság ezen új formái által kezdeményezett társadalmi viták keresztműzébe olyan témák is bekerülnek, mint az iparpártolás, a munkafegyelem, a mezőgazdasági termelés új formái, a közigazgatás és jogi rendszer reformja, és ezzel összefüggésben az államirányítás egyetemi keretek között történő

---

<sup>62</sup> Ezzel kapcsolatban lásd részletesen Blankherz, H.: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Wetzlar 1982; Schwenk, B.: *Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter.* Weinheim, 1996; Mészáros I.: *Az iskolaügy története Magyarországon 997–1777 között.* Budapest, 1981; Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B.: *Bevezetés a nevelés és az iskoláztatás történetébe.* Budapest, 1999.

<sup>63</sup> Kosáry D.: *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon.* Budapest 1980; Hermann, U. (Hrsg.): *Das pädagogische Jahrhundert.* Weinheim – Basel 1981.

<sup>64</sup> Ezeket a folyamatokat lásd részletesen Habermas, J. *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása.* Budapest, 1993.

tudományos megalapozása. A modern társadalomra jellemző rendszerfunkciók és azok intézményeinek kialakulása során alakul ki annak egyik alrendszeréként az iskolarendszer, illetve annak sajátos intézményi gyakorlata.<sup>65</sup> A felvilágosodás pedagógiai gondolkodásának újszerű elemei a hagyományos rendi keretek meghaladására törekvő polgárság nevelési gyakorlatában gyökeredznek. A korszak jelentős gondolkodói, Lessing, Kant és Rousseau által megfogalmazott, az emberi nagykorúság, a felvilágosultság, a tolerancia fontosságát, a nevelés és szabadság paradox jellegét hangsúlyozó, a nevelést az emberi faj nemesebbé válásának alapvető eszközeként értelmező filozófiai és nevelési programok hatása kezdetben az eszmények szintjén marad, és elsősorban a különböző szépirodalmi és filozófiai reflexiókban él tovább. A XVIII. század, sőt az azt követő időszak nevelési gyakorlatát csak lassan formálják majd át a felvilágosodás nevelési elképzelései. Ezek a törekvések elsősorban majd a XX. század neveléelméleti törekvéseire és pedagógiai reformmozgalmaira fejtenek ki számottevő hatást.<sup>66</sup>

## 1. A felvilágosodás társadalomtörténeti előzményei

A XVIII. században nem csupán a korábban soha nem tapasztalt szenvedélyes pedagógiai viták kezdődnek, hanem a korszakban kezd kibontakozni az a gyökeresen új szemléletű nevelésfelfogás, melynek legfőbb társadalomtörténeti jellemzője a polgárság, illetve a polgári családeszmény kialakulása, eszmetörténeti hátterét pedig a felvilágosodás gondolatvilága jelenti. Ezek a tényezők együttesen teremtik meg azokat a feltételeket, amelyek előkészítik és megvalósítják a hagyományos rendi társadalom modern polgári társadalommá történő átalakulását.

A politikai hatalom az Európa-szerte kialakuló monarchiák uralkodóinak kezében összpontosult, melynek modelljét a XIII. Lajos uralkodása alatt kibontakozó francia abszolutizmus jelentette. Ennek államelméletét Jean Bodin (1530–1596) állami szuverenitásáról szóló elképzelése (*De la République* 1576) és Thomas Hobbes (1588–1679) *Leviathan* (1651) című munkájában megfogalmazott szerződéselmélet alapozza meg. Hobbes szerint az emberek saját fennmaradásuk érdekében szerződéskötésre kényszerülnek, amelynek keretében természetes jogukat visszavonhatatlanul átruházzák az államra. Az így kialakuló abszolút (oszthatatlan és feloldhatatlan) hatalom legtökéletesebb képviselője az uralkodó. Az így kialakuló abszolutizmus politikai alapelvei „un roi, une foi, une loi” (egy király egy vallás, egy törvény) szerint az uralkodó Isten kegyelméből, annak helytartójaként uralkodik, így sem az egyháznak sem a népnek nem tartozik elszámolással. Az abszolút monarchia „fénykorát”, a „Napkirály”, XIV. Lajos (1661–1715) uralkodásának időszaka (L’ état c’est moi!) jelenti. A kormány kizárólag az uralkodó rendelkezéseit hajtja végre, aki a „titkos” államtanács, a kabinet és a miniszterek véleményét meghallgatva hozza döntéseit. Királyi elfogató parancsokkal (lettres de cachet), erős titkosrendőrséggel, politikai biztonsági őrizettel (Bastille), az igazságszolgáltatásba is beavatkozva biztosítja saját korlátlan hatalmát. A haditechnikát és a hadvezetést korszerűsítve, megteremti a nemesi származású tisztek által irányított francia „armée”-t a korabeli világ legnagyobb és legjobban kiképzett reguláris hadseregét.<sup>67</sup>

A francia abszolutizmus teremti meg az újkori Európa első korszerű – statisztikával, költségvetéssel, és számvittel, vámok és adók rendszerével – működő állami pénzügyi nemzetgazdasági rendszerét. A társadalom alapvető rendi tagozódása továbbra is megmarad: a klérus és a nemesség megőrizte korábbi privilégiumait (földbirtok, adómentesség, különleges bíraskodás), a kiépülő központosított államigazgatás élén főnemesek által vezetett tartományi királyi intendánsi hivatalok, a városokban királyi magisztrátusok működnek, vidéken a közigazgatási és rendőri jogokkal rendelkező földbirtokos nemesség (seigneurs) kezében van a hatalom.<sup>68</sup>

Az uralkodóktól kiindulva az európai nemesség különböző csoportjait címek és rangok szinte áttekinthetetlen hálózata kötötte össze a szerényebb körülmények között élő vidéki nemesekig bezárólag, akik birtokaikat igazgatva gyakorolták ősi jogukat, illetve uralkodóik hadseregében tiszti állást töltöttek be. Részt vettek az országok nemesi önkormányzati intézményeiben; a megyegyűléseken, és a tartományi parlamentekben, és ápolták a nemesi társas élet szokásait. Sajátos műveltségüket a családi könyvtárakban található jogi és genealógiai könyvek, a család vagy az állam igazgatásának és kiváltságainak története,

<sup>65</sup> Ennek részletes elemzését lásd Halász G.: *Az oktatási rendszer*. Budapest 2001.

<sup>66</sup> Krüger, H. H.(Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen 1990.

<sup>67</sup> Ezeket a folyamatokat részletesen elemzi Chaunu, P.: *A klasszikus Európa*. Budapest, 2001.

<sup>68</sup> Kinder, H. – Hilgemann, W.: *Világtörténelem*. Budapest 1992, 261.

életrajzok és hadtörténetek által gyarapították. A nemes gyermekeket nevelőnők, illetve gyakran teológus hallgatók közül kikerülő házitanítók nevelik.<sup>69</sup>

Miként a társadalmi nyilvánosság kialakulásának történelmi folyamatát elemző munkájában Habermas megállapítja, a polgári társadalmak létrejöttével megszerveződő magánautonómia és politikai nyilvánosság színtereinek elkülönülési folyamatában jelentős állomás az abszolutista uralkodók udvarának reprezentatív nyilvánossága, „a XIV. Lajos-féle etikettben éri el udvari koncentrációjának kifinomult csattanóját”.<sup>70</sup> Az uralkodói udvarban koncentrálódó arisztokrata társaság már nem, illetve már nem elsősorban a saját földbirtokosi uralmát, hanem a monarchiát reprezentálja. Az ekkor megjelenő az ünnepi nagyterem köré felépülő díszes parkkal övezett barokk kastély biztosítja a külvilágtól elzárt udvari életet. A francia udvari abszolutizmus hatalmi mechanizmusát, annak külsőségeit és mentalitáselemeit, annak egész „architektúráját” veszi át az egész korabeli Európa.

Ennek nyomán jönnek divatba a fényűző barokk kastélyok és parkok, az európai arisztokrácia átveszi a francia uralkodó és nemesi elitjének mentalitását; a francia nyelvet, és szokások, az udvari műveltség külsőségeit, a díszfelvonulást, az operát, az udvari bálakat, a balettet és hangversenyeket éppen úgy, mint a parókát és a díszes térdnadrágot viselő „gáláns gavallér” figuráját. Ez a Nyugat-Európában széles körben megjelenő udvari nemesi réteg azonban minden etikettszerű megkötöttsége ellenére már az erősen individualizált társas lét a „jó társaság” szabad világát jelenti a feudális uralom megrendülésének, illetve a korai kapitalizmus kereskedő-gazdasági alapzatán kialakuló nemzeti és területi államok megszületésének ezen időszakában.

Az abszolutisztikus államfejlődés támasztotta követelmények hatására XIV. Lajos uralkodása időszakában a hagyományos nemesség mellett fokozatosan kialakult az új nemesi rangú hivatalnokréteg, amelynek tagjai polgári származású, egyetemi végzettséggel rendelkező jogászok. Így kialakuló noblesse de robe, a taláros, hivatali nemesség, mely ha tekintélyben nem is, de rangjában vetekszik a noblesse d' épée-vel, a régi, katonai érdemekkel szerzett nemességgel. Ez a francia példát a XVIII. században a Bourbonok Spanyolországá és Mária Terézia Ausztriája is átvette. Poroszországban ez a folyamat I. Frigyes Vilmos (1713–1740) uralkodása erősödött fel, és ebben az időben megalapították az első speciális hivatalnokképző iskolákat is. Ebben a nemesi rétegébe tartozott például Montesquieu, a neves francia filozófus is, aki egy ideig a bordeaux-i parlement, azaz a legfelsőbb bíróság elnöke volt, és aki elméleti és gyakorlati megfontolásait 1748-ban *Esprit des lois* (A törvények szelleme) című könyvében megkísérelte felvázolni Franciaország törvényes rendjét, amely többé nem függ a király személyétől.<sup>71</sup>

A hagyományos Európa világában eredetileg a klérus, a papság alkotta az első rendet, bár a rendi tagozódás kereteit megbontotta, hogy a cölibátus folytán tagjait a többi rendből kellett toboroznia. A reformáció kora óta a papság számos közös vonással rendelkező katolikus és a protestáns részre tagolódik. A katolikus és protestáns országokra egyaránt jellemző a merev hierarchiába szervezett államegyházak működnek. A katolikus Európát Spanyolország és Portugália kiterjedt latin-amerikai gyarmataikkal, az összes olasz fejedelemség és köztársaság, Franciaország, a régi Ausztria és a Lengyel Királyság zárt római katolikus területe, valamint a Német Birodalom katolikus vallású részei, a Bajor Választófejedelemség, a Majna és Rajna menti püspökségek, valamint számos kis fejedelemség, különösen az ország déli vidékén, valamint Svájc gazdaságilag fejletlenebb kantonjai alkották. A faluk többségében templom és plébánia található, melynek fenntartását a reformációt is túlélő egyházi javadalom biztosította. A pap, a lelkész továbbra is a település lakóinak, gyülekezete szellemi, vallási vezetője, a városokban az egyes plébániák, illetve gyülekezetek köré szerveződtek a városnegyedek. Bár a két felekezet felépítése sokban hasonló, a felekezeti megosztottság egész Európára jellemző különbségeket eredményezett, a „páristák” és az „eretnekek” szinte ellenségekként álltak szemben egymással.<sup>72</sup>

A világi papság legalsó fokán falvakban működő plébános állt. Az alsó klérus gyakran paraszti származású tagjai közelebb álltak a néphez. Képzésük püspöki szemináriumokban történik, legfőbb feladatuk az istentisztelet tartása, és a lelkipásztori munka végzése. Az elsősorban nemesi, ritkábban polgári származású főpapi testület számos tagja – a püspökök, a püspöki udvar, a városi kolostorok vagy a fejedelmi udvar vezető papjai – a kor értelmiségi elitjéhez tartoztak. Soraikból kerültek ki a kor neves írói, természettudósai, az állam- és erkölcsfilozófusai. A világi papság mellett tevékenykedő szerzetes- és apácarendek régi kolostori struktúrájára az ellenreformáció időszakában rátelepült a kapucinus kolostorok és közép- és felsőfokú oktatást irányító elegáns és művelt jezsuiták kollégiumainak és egyetemeinek hálózata és

<sup>69</sup> Im Hof, U.: *A felvilágosodás Európája*. Budapest, 1995, 32.

<sup>70</sup> Habermas, (1993): 61.

<sup>71</sup> Im Hof (1995): 36–37.

<sup>72</sup> Im Hof (1995): 38–39.

a mellettük megjelenő szigorú barokk katolicizmust ápoló új rendek (szaléziánusok, a kapucinus apácák, az eudisták, a nőneveléssel foglalkozó Orsolya-rend és mások). A katolikus-állami felvilágosodás átmeneti győzelmét jelentette, hogy a pápa 1773-ban elrendelte a rend feloszlását.<sup>73</sup>

A zári felépítésű katolicizmussal szemben a differenciált – három fő felekezetre tagolódó protestáns világ állt. A protestáns államvallások lutheránus, kálvinista és anglikán formái alakulnak ki, amelyek államfője, uralkodója egyben egyház vezetője is. A papság tagjainak, akik az állam sajátos státusú tisztségviselőként a szószékről is hirdették az uralkodó rendeleteit, nagy volt az állam iránti felelősségük és befolyásuk. Mivel a kolostorokat és az egyéb katolikus egyházi szervezeteket a reformáció időszakában megszüntették, a papok számát pedig csökkentették, megnőtt a protestáns lelkészek felelőssége és kiszélesedett azok feladatköre. Legfőbb kötelességük a prédikátori munka, ami Isten igéjének terjesztését és a Biblia értelmezését jelentette. A katekizmus tanításához széles körű írás-olvasás tanításán alapuló népoktatás kapcsolódott. A katolikus iskolázáshoz hasonlóan a protestánsok is megőrizték a képzés általános humanisztikus jellegét.<sup>74</sup>

A lutheránusok csoportjához számos német fejedelemség és birodalmi város, köztük nagyobb zárt egységként elsősorban a Porosz Királyság, a Szász és a Hannoveri Választófejedelemség, a Württembergi Hercegség tartozott, továbbá az északi királyságok (Dánia Norvégiával és Svédország Finnországgal) és az orosz uralom alatt álló Baltikum: Észtország, Livónia és Kurföld, amelyhez az elzászi és magyarországi szórványok kapcsolódtak. A kálvinista felekezethez tartozott Svájc lakosainak többsége, a Genfi Köztársaság és a Németalföldi Köztársaság többsége- valamint ez utóbbi gyarmatai elsősorban Dél-Afrika, valamint a Németország nyugati részén található fejedelemségek (Pfalz, Hessen-Nassau) továbbá a Skót Királyságban többséget, Angliában kisebbséget alkotó presbiteriánusok. Franciaországban elsősorban délen éltek még hugenotta csoportok. Magyarország egykor török uralom alatt álló területének lakossága többségében kálvinista volt. A harmadik az anglikán felekezet, amely államvallás volt Angliában, Írországból azonban már rendkívül kényes helyzetben, Skóciában pedig kisebbségben volt. Az angol gyarmatokon szintén az anglikán vallás terjedt el. A reformáció radikális csoportjait pl. az anabaptistákat csak Hollandiában és Angliában kezdték megtúrni. A szabadegyházak az angol gyarmatokon terjedtek el, és egyre inkább meghatározták az amerikai életfelfogást.

A protestáns lelkészek többsége városi, polgári családokból került ki, a hivatás elsősorban a kézműves és kispolgári réteg felemelkedésének eszközévé vált. A kor sajátos vonása a protestáns lelkészindasziák kialakulása. Az evangélikus lelkészek egyben az adott ország, illetve régió legjobban iskolázott felső rétegét alkotják, így a teológusok nem csupán lelkészek, hanem azokat nagyra becsült értelmiségiként is tisztelték. A papi javadalom kielégítő jövedelmet és elegendő nyugalmat biztosított az értelmiségi munkához is. Létrejött a protestáns egyházak sajátos társadalmi intézménye, a lelkészt és családját magában foglaló, a XVI. században kialakuló új polgári családmódot népszerűsítő protestáns parókia, amelyben a gyülekezet számára a lelkész felesége testesítette meg a női erényeket. A gyakran szintén lelkészcsaládból származó lelkészfeleség férjének teljes értékű segítőjévé válik. A protestáns vidékeken gyakori sokgyermekes lelkészcsaládok gyermekei közül legalább egy maga is lelkészi hivatást választotta, a leányok pedig gyakran lelkészekhez mentek feleségül. A minden protestáns országban tipikus lelkészindasziák fontos szerepet játszottak ezen sajátos értelmiségi örökség generációról generációra történő átszármaztatásában.<sup>75</sup>

A rivalizáló európai hatalmak harcainak (harmincéves háború, spanyol örökösödési háború) befejezése után – a XVIII. század első évtizedeinek végére francia befolyás fokozatos csökken, a tengeri és gyarmati hatalommá váló Nagy-Britannia, „Európa döntőbírája” politikai szerepe (balance of power) és szellemi befolyása egyre inkább megerősödött. A XVII–XVIII. század fordulóján John Locke megalkotja a felvilágosodás első – a francia politikai gondolkodók számára is mintául szolgáló politikai koncepcióját (*Treatise on Civil Government*, 1690), amelyben már szerepelt az ember természetes joga, tulajdona, személyes szabadsága, az alattvalók és uralkodók társadalmi szerződésének gondolata, a népszuverenitáson alapuló kormányzat, a törvényhozó, végrehajtó és igazságszolgáltató hatalom szétválasztásának elve. A század első harmadának végére (I. György és II. György uralkodása és Robert Walpole „1721–1742” közötti hosszú miniszterelnöksége idején) megszilárdul – az elméleti szinten John Locke által megalapozott – angol alkotmányos monarchia új politikai rendszere, amelynek fő politikai bázisát az angol nagybirtokosok és tőkés polgárság szövetsége jelentette. Az új politikai formáció lényege, hogy – szemben az abszolút monarchiával – abban a fokozatosan megerősödő törvényalkotó testület, a parlament által megalkotott törvények korlátozzák a király hatalmát. Az uralkodó a végrehajtó hatalmat a parlamentnek felelős miniszterei útján gyakorolja. Az így kialakuló – lényegében a birtok és kereskedőtöke kettősségét képviselő

<sup>73</sup> Im Hof (1995): 44–45.

<sup>74</sup> Im Hof (1995): 47–48.

<sup>75</sup> Vö. Im Hof (1995): 49.



– tory (konzervatív) és whig (liberális) párt váltógazdasága képezi az egyre inkább stabilizálódó angolszász hatalmi-politikai rendszer alapját.

Az viszonylag alacsony létszámú (a XVIII. század végéig a Lordok Házának kevesebb mint kétszáz örökös tagjából álló) angol főnemesség kiváltságait csak egyenes ági leszármazottaik örökölhették. A szűk körű arisztokrácia alatt helyezkedett el az angol úriember, a gentleman nehezen körülhatárolható osztálya, amelynek legfelső rétege a főnemességgel fonódott össze, míg a másik végletet a módos gazdák és a kereskedők képviselték, akik nagy tiszteletnek örvendtek, viszont nem voltak „előkelők”. Ennek a rétegnek a belső mobilitása meglehetősen nagy volt.<sup>76</sup> Úriemberré válásnak előfeltétele lehetett a vagyon, a kiemelkedő szaktudás vagy a személyi érdem. A XVII–XVIII. századi angol történelem alakító tényezőjévé váló „gentleman” eszmény által szabályozott úriemberi viselkedés szabályozásában alapvető szerep jutott annak a közös viselkedési normarendszernek, amelyben a főnemesi becsület eszményei élnek tovább.

Az európai rendi társadalomnak a késő középkortól kezdődően egyre jelentősebb csoportját alkotja az ebben az időben már jelentős gazdasági és politikai erővé szerveződő, sajátosan tagolt városi polgárság. A városi társadalom élén álló gazdag, tehetősebb polgárok egyre erőteljesebben kérdőjelezik meg a nemesi előjogokat, és egyre hangosabban követelik a kiváltságos rendet megillető jogoknak a polgárságra való kiterjesztését. A nemesi születési előjogokkal szemben egyre erőteljesebben hangsúlyozzák a polgári erények, a megbízhatóság és az egyéni teljesítmény elsődlegességét.

A radikális antifeudális kritika legerőteljesebben Franciaországban érvényesül, ahol XV. Lajos uralkodása idején egyre nagyobb pénzügyi, morális és politikai válságba kerülő abszolutizmus, az udvar fényűző költsége, pazarlása, erkölcsi romlottsága, önkényes intézkedései folytán egyre inkább a közgyűlölet tárgyává vált, egyre erősödött ellenzőinek tábora. A mind nagyobb gazdasági befolyást szerző francia polgárság egyre nehezebben viselte el a feudális hatalom birtokosainak lenézését, és a politikai hatalomból való kizárását. Ebből adódóan a francia felvilágosodás politikai törekvéseinek középpontjában a feltörekvő polgárság és feudális rendszer, az abszolutizmus és a régi típusú arisztokrácia végül forradalomba torkolló politikai küzdelme áll. A változásokat előkészítő francia „filozófusok” (Montesquieu, Voltaire, Helvetius, Maupertius, La Mettrie, D’Alambert, Diderot, Rousseau) politikai téren is a polgári Angliát tekintették mintának. A német polgárság elsősorban minél szélesebb körű műveltség megszerzésével alakította ki sajátos arculatát, amelynek segítségével mind a nemesi előjogokkal rendelkező nemességtől, mind az alsóbb néprétegektől el kívánta határolta önmagát. A XVIII. századra megszilárduló porosz államot a fegyelem és a hierarchikus rend feltétlen tisztelete jellemezte, miután a junker nagybirtokos réteg a hadseregben és az állami bürokráciában megszerzett hatalma az uralkodó iránti feltétlen lojalitással párosult.

Európa lakosságának nagy része még a XVIII. században is vidéken élt, és a gyakori háborúk, a rossz termés, és az azokat követő infláció folytán a városi és falusi alsóbb néprétegek gyakori éhínségekkel is súlyosbított nyomorban éltek. A pauperizmus a korszak alapvető társadalmi problémája, Európa-szerte jelentős a koldusok és a csavargók száma. A faluközösségekben élő vidéki lakosság népi kultúráját a helyi szokások hagyományok szabályozzák, és azt a tudás szóbeli, szájhagyomány által történő átszarmaztatása jellemzi, így abban még nincs szerepe az írni-olvasni tudásnak.<sup>77</sup>

Miután Nyugat-Európa számos országában megvalósuló merkantilista gazdaságpolitikai törekvéseinek szellemében a nagybirtokosok és a városi magisztrátusok jelentős mezőgazdasági fejlesztőmunkája és a céltudatos iparpártolás következtében jelentős mértékben korszerűsödik a nagybirtokrendszer, gyarapszik az ipari manufaktúrák, és nőtt a szegények számára létrehozott dologházak és árvaházak száma. A bekövetkező fellendülés egyre világosabbá tette, hogy az egyes országok prosperitásához jelentős mértékben hozzájárul az alattvalók munkája, a munkások szakmai tudása és felkészültsége is.

A korszerű mezőgazdasági technológiák, valamint az új kézműves technikák elsajátítása egyben a munkavállalók jobb erkölcsi és anyagi megbecsülését, magasabb fizetését is eredményezte. Így a szegénység fokozatos felszámolása az alsóbb néprétegek mentalitásának változásait is előidézte. Egyre szélesebb körben vált világosabbá, hogy a magasabb bérek elérése érdekében nekik is tenniük kell, például a speciális szakképzettség megszerzésével, és ennek megalapozásában jelentős szerepe van az intézményes nevelésnek. A bekövetkező változások hátterében az egyre nagyobb arányú fejlődés áll, amelynek eredményeként Anglia és Hollandia került az európai fejlődés centrumába. Az ezekben az országokban egyre inkább a kibontakozó kereskedelmi kapitalizmus és gyarmatosítás vált a gazdasági, politikai és társadalmi élet meghatározó

<sup>76</sup> Az angol „úriember” fogalom és a korabeli rendi tagolódás leírását lásd részletesen Laslett, P.: *The World we Have Lost*. London, 1968, 38.

<sup>77</sup> Vö.: Diederiks, H. H.: *Nyugat-európai gazdaság és társadalomtörténet*. Budapest 1995, 16–17.

elemévé. Az ennek nyomán bekövetkező demográfiai változások eredményeként új lendületet kapott az urbanizáció, és egyre inkább elterjed a kiscsalád.

Az ekkor kiteljesedő polgári családmodell<sup>78</sup> már nem csupán élet- és gazdasági közösség. A kor társadalmi-gazdasági átalakulásai folytán – mindenekelőtt a bürokratikus államhatalom kialakulása és a nagyarányú iparosodás eredményeként – a polgárság üzleti és családi életében is mélyreható változások következnek be. Az ezt tükröző polgári családideál szerint a férfi racionalitás és aktivitás megtestesítőjeként a család üzleti életének irányítója, míg a nőt érzelmi gazdagsága és passzivitása a család magánéletének gondozására predesztinálja. A polgárság megváltozó férfi és női munkamegosztásából fakadó férfi és női szerepeinek átalakulása jelentős mértékben befolyásolja a kor fiú- és leánynevelési gyakorlatát is. A férfi-nő, férj és feleség kapcsolatát már nem kizárólag a közös munka összehangolásának szempontjai, hanem a szeretet a bizalom és a kölcsönös vonzalom határozza meg. Mindezek a változások nem csupán a külsőségekben, hanem a polgári lakóház belső tereinek kialakításában, a nyilvános és magánélet területeinek elkülönülésében is megnyilvánulnak. A gyermekkor többé már nem a munka világába való korai és fokozatos betagozódás időszaka, hanem azt egyre inkább olyan sajátos életkornak tekintik, amelynek jellegzetes fejlődési szakaszai és azokkal összefüggő feladatai vannak, és ezek optimális feltételeit a szülőknek kell megteremteniük.

A nemesség gyermeknevelési gyakorlatával szakítva a polgári családok nem bízzák gyermekeiket dajkák és szolgálólányok gondjaira, hanem gyermekek gondozását az anyák végzik. Fontosnak tartják például, hogy maguk dajkálják gyermekeiket, és kerüljék azok szoros bepólyázását. A szülőknek meg kell figyelniük gyermekeik fejlődését, figyelembe kell venni igényeiket. A szülők alapvető kötelessége, hogy gyermekeikből derék, eszes embert neveljenek. A szülők számára készített tanácsadó könyvek mellett megjelenő a gyermek- és ifjúsági irodalom jóvoltából a gyermek irodalmi hősként is a színre lép. Megjelennek először a fiúk, majd később a lányok számára készített gyermekruhák, majd a gyermekjátékok. Kialakulnak a gyermekkorral kapcsolatos ünnepek; a gyermekek születésnapjának megünneplése, és a karácsony mint a polgári család összetartozásának bensőséges ünnepe. Az ebben az időben kibontakozó polgári család egyre inkább olyan érzelmi kötődésen alapuló közösségé válik, amelynek középpontjában a gyermek áll.<sup>79</sup>

## 1.1. A pedagógia évszázadának kibontakozása

A nevelés fontos szerepet játszik – a XVII. század második felében megjelenő és a XVIII. század közepére kibontakozó európai eszméáramlat –, a felvilágosodás gondolatvilágában is Ez a modern kort megalapozó időszak jelenti a kora újkorban elkezdődő racionalizálódási folyamat betetőzését, amely a hagyományos népi kultúra visszaszorulásában, a szélesebb körű irodalmi műveltség kialakulásában és elterjedésében, a tudományos forradalomban, a fokozatos kommercializálódásban és végül az újkor emberének individualitásában realizálódik. A korszak alapvető jellemzője a minden területre kiterjedő szekularizáció, amit Max Weber a világ varázstalanítási (Entzauberung) folyamatként értelmezett. Weber úgy véli, hogy a mágia és a technikai, illetve tudományos fejlődés egymás ellenségei. Amíg az emberek a nehézségek leküzdése helyett a varázslatban vagy más irracionális megoldásokban kerestek menedéket, addig nem következhetett be sem igazi műszaki, sem gyökeres tudományos fejlődés. A mágiának el kellett tűnnie mind a népi, mind az elit kultúrából ahhoz, hogy Nyugat-Európa korábban soha nem látott mértékű műszaki fejlődése és egyre erőteljesebb befolyása bekövetkezzen. Ennek a folyamatnak egyik sajátos eleme, az újkori európai mentalitás további alapvető sajátossága a reneszánsz időszakában elkezdődő, majd a felvilágosodás időszakában általánossá váló individualizáció.

A felvilágosodásról mint az európai eszmei fejlődés új szakaszáról attól kezdve beszélhetünk, amikor a racionális bírálatot a társadalmi jelenségek tágabb körére (politika, hitvilág, lélektan) is alkalmazni kezdték. Ennek feltételeit az angol tudós, Isaac Newton (1642–1727) nagy nemzetközi méretű hatást kiváltó műve – Descartes tételeit meghaladó – az 1687-ben megjelenő *Philosophie naturalis principia mathematica* teremtette meg, amely meggyőzően bizonyította, hogy a természet, illetve az egész világegyetem nem

<sup>78</sup> Lásd részletesen Pukánszky B.: A gyermekkor története. Budapest 2001; von Dülmen, R.: Die Entdeckung des Individuums. 1500–1800. Frankfurt 1997, 118–125; Rosenbaum, M.: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt 1982.

<sup>79</sup> Vö. Harney, K. – Krüger, H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, 19.

kiismerhetetlen módon, hanem világos törvények alapján működik. A későbbiekben a newtoni gondolatok elfogadása, illetve elvetése a felvilágosodás alapvető világnézeti fordulatával kapcsolatos viszonyulás fontos fokmérője lesz. A Newton által megalkotott természeti világgépet később széles körben kezdték alkalmazni a társadalom és az ember vonatkozásában is, és ez magában hordozta a bonyolultabb jelenségek leegyszerűsítő, mechanikus szemléletének veszélyét.

A felvilágosodás nagy eszmei áramlatát az egység és sokféleség paradoxona jellemzi. Ezt a sokszínűséget jól érzékelteti a sokféle árnyalat, felfogás, gyakran ellentmondó állásfoglalások és viták keresztútjában kibontakozó francia felvilágosodás példája. A fejlődés első szakaszát – melynek vezető alakja Voltaire (1694–1778) – a hagyományos értékrend elleni támadás jellemezte. *Angliai levelei* (1734), a „newtoni filozófia elemeiről” írt műve (1738) az angol deista gondolkodók felfogását fejlesztette tovább. Kortársa Montesquieu (1689–1755) emlékezetes műve a *De l' esprit des lois* (Törvények szelleme 1748) az angol politikai berendezkedés elemeit népszerűsítve a hatalommegosztás elve és intézményes korlátozásának lehetőségei mellett foglalt állást. Ebben a korszakban tevékenykedik az egyház tanait elvető „természeti teológia” megteremtésére törekvő Maupertuis „Essai de cosmologie” (Kozmológiai tanulmány 1750), La Mettrie (1709–1751), akinek *L' Homme-machine* (Ember-gép, 1747) című munkája a mechanisztikus materialista szemlélet jellemző megfogalmazása, továbbá Condillac (1714–1780) érzetekről szóló művében (*Traité des sensations*, 1754) a szenzualizmus elméleti alapjainak kidolgozója.<sup>80</sup> Az ezt követő időszak jelképe a nagy francia Enciklopédia, amelynek 1751–1772 között 28 kötete jelent meg. Az *Encyclopédie* szerkesztésének legjelesebb személyisége Denis Diderot (1713–1784), a felvilágosodás egyik legaktívabb szervező egyénisége.

A felvilágosodás embere úgy véli, hogy a „maga okozta kiskorúságból” kilépve képessé válik a hagyomány, a vallási dogmatizmus, az egyházi és állami tekintély az erkölcsi és rendi előítéletek legyőzésére, az értelem, a szellemi szabadság, a kritikai bátorság, a vallási türelem világának megteremtésére. A hagyománnyal és a tekintéllyel szembeni erőteljes szkepszis elvezet a vallással szembeni kritikus állásfoglalásig, a vallási felekezetek közötti tolerancia gondolatáig, továbbá a deizmus felfogásáig. Ennek értelmében, mivel az Isten a világot tökéletesre formálta, alkotását a továbbiakban annak fejlődéstörvényeire bízva, többé nem avatkozik bele annak folyásába csodával, vagy kinyilatkoztatásokkal. Isten ésszerű tisztelete az erkölcsileg jó cselekedetben mutatkozik meg, ami minden vallások magva a „természetes vallás” alapja. A felvilágosodás kritikai szelleme, a független, racionális, folyamatos és egyetemes kritikai magatartás intézményesülése egyben a modern európai értelmiség megszületésében fontos indikátora.

A felvilágosodás ember és világjobbító eszméinek legfőbb közvetítői a polgári nyilvánosság ekkor kialakuló különböző intézményei és médiumai. Az Angliában és Franciaországban 1680 és 1730 között virágkorukat élő kávéházak, és elsősorban Franciaországban kialakuló főúri szalonok, ahol az értelmiség az arisztokráciával találkozhatott. Így a XVIII. század minden jelentős gondolkodója a szalonokban bocsátotta először vitára reformgondolatait.<sup>81</sup> A felvilágosodás szellemiségének közvetítésében jelentős szerep jutott a különböző baráti, tudós és közhasznú társaságoknak. A tudomány ápolásának fontos színterei voltak a tudós társaságok, és akadémiák, amelyek szintén az angol (Royal Society of London for Improving Natural Knowledge 1660) és francia mintát követték (Académie française 1635; Académie des inscriptions et des belles lettres 1663; Académie des sciences 1666).<sup>82</sup> A század során szinte minden monarchia megalapította saját akadémiáját: Az 1701-ben létrehozott berlini Királyi Akadémia alapítója nem kisebb személy, mint maga Gottfried Wilhelm Leibniz volt. A tudományok és művészetek ápolására szolgáltak továbbá a szintén széles körben elterjedő művelődési társaságok és olvasókörök,<sup>83</sup> valamint a gazdaság (ipar és mezőgazdaság) és a szociális gondoskodás támogatására létrehozott közhasznú társaságok. A korszak sajátos irányzata – a középkori okkultizmusban gyökerező – szabadkőműves mozgalom, amelynek titkos páholyai szintén fontos szerepet játszottak a felvilágosodás eszméi, reformgondolatai népszerűsítésében. A szabadkőművesség saját önmeghatározása szerint olyan férfiakból álló testvéri szövetség, amelynek célja tagjai morális és spirituális tökéletesítése és ezáltal egyetemes emberiség erkölcsi és szellemi fejlődésének elősegítése a közös cselekvés útján, a szeretet szolgálatában, valamint a rászorulókat támogatása.<sup>84</sup>

<sup>80</sup> Kosáry (1990): 112–113.

<sup>81</sup> Vö. Habermas (1993): 87–89.

<sup>82</sup> Lásd részletesen Müller, H. H.: *Akademie und Wissenschaft im 18. Jahrhundert*. Berlin 1975.

<sup>83</sup> Ezzel kapcsolatban lásd Dann, O.: *Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. Ein europäischer Vergleich*. München 1981.

<sup>84</sup> A mozgalom részletes bemutatását lásd Kiszely G.: *A szabadkőművesség*. Budapest 1999.

A középkori titkos társaságokban gyökeredző szabadkőműves mozgalom a felvilágosodás szellemiségének megfelelő keresztény szemlélet, a természetes vallás megteremtésére törekedett. A szabadkőműves páholyok toleranciája a felekezetek közötti merev korlátok lebontására törekvő korabeli igényeket is szolgálva biztosította, hogy az egyes felekezetek tagjai megőrizhessék felekezeti identitásukat is. A szervezeti formán túl a szabadkőműveseket a tudomány iránti élénk érdeklődés is összekötötte, tagjaik közé a kor számos neves tudósa nyert felvételt. A széles körű nemzetközi hálózattal rendelkező, a társaságon belüli egyenlőséget hirdető szervezet tagjai számos korabeli gazdasági és szociális reform kezdeményezői (iskolák, szegényházak, orvosi segélyszolgálat) voltak.

Az eszmék, információk nem csupán a klubokban és a különböző társaságok által tartott gyűlések keretében, hanem a nyomtatott szövegek útján terjednek. Ennek háttérében a könyvnyomtatás, majd a reformáció térhódítása nyomán a XVII. századra egyre szélesebb körűvé váló írás- és olvasástudás állt. A terjedő írástudás következménye és velejárója a nyomtatott sajtó, illetve a széles közönséghez közvetlenül eljutó felvilágosító, tájékoztató közlemények új típusa, a folyóirat. Ennek feltételeit a nyomdák és kiadók számának növekedése mellett a publikálás egyre jobban kiterjedő szabadsága is elősegítette. A XVII. században a sajtószabadság még csak Németalföldön létezett. A század végére Hollandiát ezen a téren is követi az egyre szabadabbá váló Nagy-Britannia, ahol 1695-ben veszítette érvényét a régi Licencing Act, és a parlament elfogadta a teljes sajtószabadságot. A korabeli egyre szélesebb körben elterjedő folyóiratok mintájául az 1710 és 1724 között megjelenő angliai *Spectator* (Figyelő) szolgált. A kontinensen az angol példát hamarosan változatos címmel megjelenő további folyóiratok: *Journal*, *Giornale*, *Tagebuch*, *Diario*, *Zeitung*, *Gazette*, *Magacin*, *Memorias*, *Mercure* (egy francia, egy német és egy svájci), *Anzeigen*, *Beitriüge* és *Almanache* követték. Hamarosan minden államnak, sőt minden városnak lesz saját folyóirata, közöttük olyanok is, melyek a legszélesebb körben fejtették ki felvilágosító hatásukat. Ilyen volt például Németországban az 1724 és 1726 között Hamburgban megjelenő *Der Patriot* a XVIII. század első felének egyik legnagyobb publicisztikai sikere volt. Az első kilenc hónap alatt a példányszám 400-ról 5000-re emelkedett. 1765-ig még négyszer jelent meg könyv alakban.<sup>85</sup>

A nevelés tehát a felvilágosodás programjának gyakorlati megvalósításának legfőbb eszközévé válik, miként ezt Kant egyik pedagógiai előadásában megfogalmazza:<sup>86</sup> „Az ember csak a nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi.”<sup>87</sup> Az emberi nem kiteljesedése az a végső perspektíva, ami a nevelés művészetének irányultságát ad. A nevelés célját tehát az ember rendeltetéséből vezeti le; ez pedig nem más, mint felemelkedés az igazi erkölcsiség szintjére, ahol már nem az ösztönök vagy a társadalmi törvények és szabályok külső kényszere, hanem a bensővé vált erkölcsi szabályok (maximák) irányítják életét. A nevelés tehát mindenekelőtt a jövőnek szól: „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövendő, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk.”<sup>88</sup>

Miután a felnövekvő gyermeknek a világban elfoglalt helyét már nem kizárólag származása határozza meg, a születési előjogok helyére egyre inkább a mindenki számára megszerezhető a műveltség, illetve képzettség lép. Ezzel párhuzamosan egyre erőteljesebben megfogalmazódó haladógondolat nyomán új értelemben jelennek meg a földi lét, az ember e világi feladatai. Az emberek egyre inkább hinni kezdtek abban, hogy az életet nem csupán a fátum vezérli, nem kell csupán a vakszerencsére várniuk, problémáik megoldására önmaguk is képesek lehetnek. Ennek nyomán egyre inkább elfogadottá válik az a gondolat, hogy az egyén boldogulása egyre inkább az egyéni alkalmasság – egyéni tapasztalatok (Rousseau) függvénye, amely eredményes iskolai pályafutás útján (pl. filantropisták, Pestalozzi) szerezhető meg, illetve saját képe (képzettsége) formálásának mindenki önmaga is részese lehet. Ezzel párhuzamosan egyre szélesebb körben terjed el az a gondolat is, hogy a felnövekvő gyermek ezt az utat önállóan, illetve kizárólag a család, a szűkebb informális társadalmi környezete spontán segítségével többé nem tudja már megtenni – ehhez szakképzett segítőkre van szüksége.

Az egyre szélesebb társadalmi csoportokra kiterjedő új tartalmú műveltség átszarmaztatásához – vélik ebben az időben – már nem elegendő a nemesi gyermekek nevelését végző néhány száz házitánító; néptanítók kellene, akik a hatékony oktatás eszközeivel, az ehhez szükséges szaktudással is rendelkeznek. Az egyre szélesebb körre kiterjedő műveltség megszerzése, az iskolázottság biztosítása nem csupán az

<sup>85</sup> Vö. Im Hof (1995): 132–133.

<sup>86</sup> Vö. Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 137.

<sup>87</sup> Kant I.: *Über Pädagogik*. Langensalza 1901, 71. idézi Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 137.

<sup>88</sup> Uo.

egyén, hanem a közösség számára is fontos. Erről az államnak kell gondoskodni, kezdetben felvilágosult abszolutizmus, később polgári demokráciák mindenkire kiterjedő modern állami közoktatási rendszereinek keretei között.

A felvilágosodás az új és jobb ember nevelése érdekében fontosnak tartotta az emberi viselkedést szabályzó, a görög és latin etika (areté és virtus) tanításaiban gyökeredző európai erkölcs újrafogalmazását is. A kor gondolkodói már megkülönböztetik az egyes személy magáncelekedetei szempontjából mérvadó egyéni és a társadalmi keretek között érvényes közösségi erényeket. Az egyéni erények az egyes ember által vallott, lelkiismereti felelősség által szabályozott etikai alapelvekhez való igazodáson alapulnak. Ebben a deistát a természet törvényei kötik, az ateisták pedig a belső hangot követik. A felvilágosodás képviselőinek többsége tagja valamelyik egyháznak; látogatja annak istentiszteleteit, és követi vallási szertartásait, de ez a vallásosság már nem ortodox, hanem a műveltek vallásossága. Ebben az egyre jobban individualizálódó vallásosságban egyre fontosabb lesz a helyes és helytelen cselekedetek meghatározására szolgáló egyéni lelkiismeret.

A felvilágosodás legfontosabb alapelve az ember iránt kibontakozó általános érdeklődésen alapuló emberiség erénye. Az évszázad új ideálja a „filantróp”, a tevékeny emberbarát, aki a keresztény meggyőződés hagyományát követve végzi az embertársai iránti jócselekedeteit, amelyek egyre inkább az egyházon kívüli közhasznú tevékenységben öltenek testet. A családi és társadalmi együttélés alapját egyre inkább az olyan egyénhez kötött polgári erények jelentik, mint az új szemléletű vallásosság, az emberszeretet, a szerénység, a mértékletesség és a szorgalom, a polgári család szoros összetartása, a gyerekekről és a rokonokról való gondoskodás.

A közösségben, a nyilvánosság színterein folytatott tevékenység feltétele az egyes ember lehetőség szerint kiterjedt szabadságának biztosítása volt. Minden embert megilletnek bizonyos jogok: a személyes szabadság, biztonság és a tulajdon sérthetlensége, melyeket az államnak tiszteletben kell tartania és meg kell védenie, legyen az monarchia-e vagy köztársaság.

A nemesség és polgárság számára egyaránt fontos társadalmi érvényesülés során erénynek számított – különösen, ha valaki szerencséje vagy és munkája révén tehetősebbé vált –, hogy időt, fáradságot és pénzt áldozzon a közösségre. Közhivatalt vagy politikai tisztséget betöltve – tanácsnokként, bíróként; helytartóként, hivatali előjáróként fejedelmi miniszterként – egyaránt kötelessége a közjó önzetlen szolgálata. Az ilyen jellegű tevékenységre ebben az időben gyakran már a közhasznú és gazdasági társaságok keretei között került sor.<sup>89</sup>

Az egyéni erényekhez, azoknak a társadalom számára hasznosíthatóvá tételére különféle hazafias erényeknek kellett társulniuk. Ennek szellemében a XVIII. század során válik a társadalmi elit vezéreszméjévé a sokféle változatban kifejezésre juttatható hazaszeretet, a patriotizmus. Ennek lelkesedése fűtötte a királyt, a minisztert, a nemesi földbirtokost, a vidéki közigazgatás tagjait, a polgármestereket és tanácsnokokat, a kereskedőket és iparosokat, a papokat, tanárokat, orvosokat és a felvilágosult parasztokat. A felvilágosodás felfogásában a haza az a tér, ami az egyénnek megadatik, ahol munkálkodnia kell. Ennek határai nem a nemzet határai, mivel amit az ember a hazájáért tesz, azzal az emberiséget szolgálja.

## **2. A felvilágosodás, mint pedagógiai eszmetörténet új szakasza**

Mivel a felvilágosodás az optimizmus, az emberi fejlődésbe vetett hit korszaka, ezért a nevelés segítségével kívánta az emberi nem boldogságát (az isteni, keresztényi és földi boldogság megteremtésével), erényességét (mind világi, mind vallásos vonatkozásaiban), a polgárság igényeinek megfelelően egyre inkább a gyakorlatias, gazdasági hasznú ismereteket tartalmazó mindenkire kiterjedő műveltségét megteremteni. A felvilágosodás eszméi ennek megfelelően jelentős mértékben átfogalmazzák a nevelés ideáljait, szellemiségét, és annak új tartalmi fokozatosan beépülnek a korszak neveléssel kapcsolatos elméleti gondolkodásba, továbbá a XVIII. század utolsó évtizedétől kezdődően jelentős mértékben befolyásolják a népoktatás fejlődését is.

A felvilágosodás korának új pedagógia gondolatai továbbviszik az európai mentalitástörténet kora újkorban jelentkező jellegzetes elemeit, a racionalizálódás és az individualizáció folyamatait. A reneszánsz korban kiteljesedő individualizmusnak a reformáció időszakában további erősödésében jelentős szerepet játszottak azok a középkori keresztény hagyományokban gyökeredző, a világ „varázstalanításával”, a mágikus gondolkodási és cselekvési formák visszaszorulásával egyre inkább megerősödő mentalitáselemek, mint az önrendelkezés és önfegyelem. A feudalizmus hagyományait és társadalmi struktúráit átforgató kora

<sup>89</sup> Idézi Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 185–186.

újkori szubjektívizmus és individualizmus továbbra is megőrzi a kereszténység vallási és tudományos tradícióit. Azonban emellett megjelennek azok a jellemvonások is, amelyek döntő módon befolyásolják majd az európai gondolkodás minden későbbi irányzatát; az egyén szabad személyiségének nagybecsülése, a teológiai kötöttségeket és elvárásokat nélkülöző szabad diskurzus az antikvitással, az észre és tapasztalatra (rációra és empiriára) épülő tudomány, a gondolkodás nem vallásos jellegében is megnyilvánuló világiasság. A reneszánsz embernek a földi lét felé fordulása, és az annak hatására bekövetkező tudományos fejlődés vezet majd el felvilágosodás emberi jólétet és boldogságot ígérő világmegváltó programjához, amelynek fontos életforma elemeként, új feladatoként és céljaként jelenik majd meg a szekularizált önművelődés, individuális öntevékenység, a saját énré koncentrálódó figyelem és az önértelmezés igénye.

## 2.1. Források: a XVII. század pedagógiai gondolkodása

A kora újkori individuum fejlődése szoros kapcsolatban áll az emberrel kapcsolatos tudományok kibontakozásával, amelyek jelentős mértékben befolyásolják majd a kor emberképének alakulását. Ezek közül a legjelentősebb az újkori antropológia és pszichológia megszületése, amelyek nem csupán a korszak pedagógiai gondolkodásának fejlődésére, hanem a XVIII. század végén megszülető újkori pedagógiatudomány kibontakozására is nagy hatással lesznek majd. Ez az időszak az újkori kultúra „gyermek- és serdülőkora”, amelyben a felvilágosodással kezdődő modern kor szemléletmódjának számos új eleme is megtalálható. Kísérletek történnek az ember és világ egyéni tapasztalaton alapuló értelmezésére; elkülönül egymástól a tudás és a hit; és ennek nyomán a tudós és a klerikus tevékenysége, a vallás és hagyományok útján történő ismeretátadás mellett megjelenik az életformák egyéni átvételére alapozódó intézményes nevelés.

A XVII. századi európai gondolkodás – a középkori balanszától, a túlzott tekintélytisztelettől végleg megszabadulva – két fő irányba, az empirizmus és a racionalizmus felé indul el. A korszak két jellegzetes filozófia-tudománytörténeti irányzatának képviselői Bacon és Descartes merőben ellentétes vélekedéseket fogalmaznak meg a pedagógia számára is kulcskérdésként jelentkező emberi megismerés lényegéről.

Az egyik irányzat, az angolszász empirizmus, melynek megalapozója Francis Bacon (1561–1626) és követői számára (Locke-tól a XX. századi empirista-experimentalista törekvésekig) a megfigyelés és az indukció jelenti a tudományos megismerés alapvető módszerét. Bacon szerint a tudomány célja a társadalom hasznára fordított természet feletti uralom. Ezért minden tudomány szisztematikus megalapozására van szükség, amihez a természet valóságos torzítás, előítéletek idolumok (ködképek) nélküli megismerésén alapszik, amelynek módszere az indukció. „A tapasztalás helyes rendje először fényt gyűjt, azután a világosságban folytatja az utat: kezdi a rendszerezett, tévútra nem vezető nem kanyarodó tapasztalással; ebből leszűri az axiómákat és azok birtokában állít össze kísérleteket.”<sup>90</sup> A módszer, amely az újkor természettudományos fejlődését megalapozza, majd sikerre viszi, az alábbi fő lépésekből tevődik össze: A kiindulópont a munkahipotézis megfogalmazása, majd a tapasztalatok összegyűjtése, céltudatos kísérleti eljárás megfigyeléseinek szisztematikus összehasonlítása, következtetések levonása, általános tételek megfogalmazása, ezek újabb kísérletekkel történő ellenőrzése következik, hogy a kutató az egymást követő általánosítások folyamatában megragadhassa a természet általános formáit. Az indukció tehát nem véletlenszerű tapasztalatok, hanem tervszerűen elrendezett érzékelések rendszerével és kísérletekkel dolgozik.

A korszak másik jelentős szellemi áramlata, a racionalizmus megalapozója, a francia René Descartes (1569–1650), a tudat tiszta önbizonyosságáról (ego cogitans) szóló tételben találja tudományos megismerés módszertani alapját. Miként ennek alapelveit megfogalmazza: „De ha mindent visszavetünk is, amiben valamiképpen kételkedhetünk, sőt hamisnak képzelhetünk is, akkor feltehetjük ugyan, hogy nincs Isten, nincsen ég, nincsenek testek, hogy saját magunknak nincsen kezünk, egyáltalán nincsen testünk, de azt nem, hogy mi, akik ezeket gondoljuk, semmik sem vagyunk. Magamagának ellentmond ugyanis, hogy az, ami gondolkodik, ugyanakkor, a midőn gondolkodik, nem létezik. Ennek következtében ez az ismeret – én gondolkodom, tehát vagyok – valamennyi közt az első és a legfontosabb, melyre mindenki ráakad, aki módszeresen bölcselkedik.”<sup>91</sup>

Descartes tehát a középkori gondolkodásmóddal történő szakítás során egy másik irányba fordult. Míg az empiristák a tapasztalat mindenhatóságát hirdetik, a francia gondolkodó arra hívja fel a figyelmet, hogy nem csupán a skolasztikus tekintélytisztelet, hanem a csupán érzékszervi tapasztalatokra alapozódó vizsgálódás is

<sup>90</sup> Bacon, F.: *Novum Organum és Új Atlantisz*. Budapest 1954, 30.

<sup>91</sup> Descartes, R.: *A filozófia elvei*. Budapest 1906, 137.

hamis útra vezetheti az igaz megismerésre törekvő gondolkodót. A descartes-i filozófia tulajdonképpeni kiindulópontja a kételkedés, ami azután elvezet a legkétségbevonhatóbb tényhez; az individuum öntudatához. A minden más dolog előtt önmaga tudatában lévő szubjektum, az „én” a tiszta ész (ratio) jelenti, amely a veleszületett fogalmak segítségével képes a valóság egészének átfogására. Mivel Descartes esetében a valóság súlypontja a tudati létben van, felfogását a testet és a szellemet szembeállító, működésük független párhuzamosságát valló dualizmus jellemzi, melynek alapján a valóságnak két tartománya különíthető el: a gondolkodó dolgoké (res cogitans) és a kiterjedt dolgoké. Az első tartományt az értelem, a másodikat a mechanika törvényei szabályozzák. A megismerő szubjektum öntudata tehát az alap, amelyre Descartes a filozófia összes többi ágát építeni akarja. Az igazi megismerés alapja nem az érzéki tapasztalás, hanem a megfellebbezhetetlen igazságot sugalló intuíció, a megismerés legfőbb módszere pedig a dedukció: az intuíció segítségével felismert elemi igazságokból azok felismerése után a matematikai levezetés szigorával kell eljutni a teljes jelenségsor megismeréséhez.<sup>92</sup>

A XVII. század folyamán Galilei, Bacon, Descartes, majd Newton nyomán kibontakozó új szemléletű világtérkép hatására meglehetősen szűk körű. A század vilásképe továbbra is a Bibliából és az antik, klasszikus hagyományból nyerte a tájékozódását. Jól érzékelhető ez az ellentmondás a modern kor felé haladó európai ember neveléséről vallott felfogásának új elemeit elsőként megfogalmazó Jan Amos Comenius (1592–1670) munkásságában is.<sup>93</sup> Comenius a XVII. század legjelentősebb pedagógiai gondolkodója a cseh testvérek közösségének püspöke viszontagságos élete során a harmincéves háború zűrzavaros időszakában szinte egész Európát bejárva szerzett magának széles körű elismertséget.

Comenius pedagógiai felfogása még vallásos alapokon nyugszik. Embereszménye azonban már a polgári módon vallásos ember, aki Isten teremtményeként a földi élet után visszatér teremtőjéhez, de akinek fontos a világi feladatai vannak a földi léte során is. Ennek megvalósításának alapja, hogy az ember eszes lényként képes önmaga és a világ megismerésére. Isten képmásaként uralkodásra teremtett lény, aki alkalmas a világ dolgai felett rendelkezni. Lelki tökéletességének biztosítása érdekében alkalmas önmaga és mások cselekedeteinek okos szabályozására, Isten és annak törvényeinek, a vallás tanításainak megismerésére. Ezek a képességek egyben alkalmassá teszik arra is, hogy rendezze a beteg világ gondjait, amihez a szükséges alapokat a nevelés biztosítja.

Comenius nem csupán azzal kíván foglalkozni, „amit mások feltaláltak, elgondoltak, megfigyeltek és hirdettek”, hanem „Didactica magna” című pedagógiai művében megfogalmazza „magát a dolog elemi felépítését”, a tanítás és tanulás „okozati összefüggéseit, módszereit, módját és céljait” is vizsgálta.<sup>94</sup> A könyv mottója<sup>95</sup> „Omnia sponte fluunt, absit violentia rebus – Minden folyjon magától, a kényszer maradjon távol a dolgoktól” azt jelzi, hogy a tanítás művészetének, a didaktikának hasonlóan kell hatnia a tanítás gyakorlatára, miként a különböző természeti törvények gyakorlati alkalmazása történik a különböző mesterségek gyakorlása során. Jól jelzik ezt az analógiát a munkában szereplő gyakori természettel és a különböző mesterségekkel kapcsolatos példázatok, amelyek annak bizonyítására szolgálnak, hogy a didaktikai alapelvek érvényessége a természeti törvények segítségével igazolható.

Mindez a korabeli iskoláztatás reformja érdekében történne, hogy azt alkalmassá tegye az „eruditio, mores, religio” (művelődés, erkölcsösség és vallásosság) megvalósítására, amelynek segítségével „mindkét nembeli ifjúság” minden egyes tagját „rövid úton, de mégis alaposan vértelmezhetjük fel (...) a jelen és a jövő életben szükséges ismeretekkel”. Comenius pedagógiai munkásságának „vezérfonala” az olyan oktatási formák keresése, „amellyel a tanítók kevesebb munkája mellett a diákok mégis többet tanulnak: az iskolákban kevesebb legyen a zúgolódás, undor és hiábavaló küszködés, annál több a szabad idő, az öröm, a szilárd előrehaladás; a keresztény államban pedig kevesebb legyen a sötétség, zavar és széthúzás; annál több a fény, rend, a nyugalom és a békeség”.<sup>96</sup>

Ahhoz, hogy az ember elérhesse céljait széles körű értelmi, vallásos és erkölcsi nevelésre van szüksége, amit Comenius a mindenkit, mindenre, biztosan és alaposan történő megtanítás alapelveire kíván építeni. Az ebből fakadó feladat: omnes, omnia, omnino. – Omnes: a tudást mindenkinek gazdagnak, szegénynek, nemesnek és polgárnak, fiúknak és lányoknak, uraknak és szolgáknak egyaránt biztosítani – a „vakoknak, süketeknek és a butáknak” és „azoknak akiknek nincs kezük” is, mivel „mindig létezik valamilyen bejárat az

<sup>92</sup> Pléh Cs.: *Pszichológiatörténet*. Budapest 1992., 33.

<sup>93</sup> Munkásságát lásd részletesen Németh A. – Skiera, E.: *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest 1999, 22–28. továbbá Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 92–99.

<sup>94</sup> Comenius, J. A: *Didactica magna*. Pécs 1992, 22.

<sup>95</sup> Joh. Amos Comenii, *Orbis Sensualium Pictus*, Noribergae 1658. hasonmás kiadásának címlapja. Leipzig 1910.

<sup>96</sup> I. m. 17.

értelmes lélek világába, amelyen át az megvilágítható”.<sup>97</sup> – Omnia: nem a mindentudást, hanem az életkortól függő összefüggő világkép alapjainak kialakítását jelenti, amelyet aztán a későbbi iskolafokok koncentrikusan bővíthetnek, ahogy az a fák évgyűrűjénél is megfigyelhető. A dolgok teljességének megtanítására azért van szükség, mert az ember csak a „teljességen át” (omnibus) képes önmaga kiteljesítésére. Az omnio elv az „alaposan” a tudás minőségére és közvetítésének módjára vonatkozik. A tudás ne legyen „I. elaprózott részismeret, hanem annak rövidítés nélkülinek és egészségesnek kell lennie; II. ne felületes és külsőséges, hanem jól megalapozott (solidus) és tárgyyszerű (realis) legyen; III. ne legyen megterhelő, kierőszakolt, hanem kellemes és tetszetős, és ennek folytán tartós”.<sup>98</sup> Mindezt a teljességet nem csupán verbális szinten, hanem a dolgokkal kapcsolatos tárgyi tudás formájában is el kell sajátítani, amelyben a klasszikus műveltségtartalmak mellett a gyakorlatias ismeretek is fontos szerepet kapnak.

Ez tekinthető a „pánszófia” (egyetemes bölcsesség) alap gondolatának, amely természetesen nem jelent – számszerű, összegző értelemben – mindent magában foglaló tudást. Azt a tudást jelentette, amely lehetővé teszi azon teljesség megértését, amelyből a létezők értelmet és rendeltetésüket elnyerik. A pánszofikus műveltség az összes emberi ismeretet a legegyszerűbb, legáltalánosabb alapfogalmakra történő visszavezetése, továbbá az alapvető fogalmak egymáshoz való kapcsolódásának, rendszerének kidolgozása vezet el „tudományok tudományához”. Ez a „mindentudás” segíti majd hozzá az embert ahhoz, hogy megtalálja helyét, boldogulását a világban.

Comenius klasszikus tankönyve, az *Orbis sensualium pictus* az anyanyelvi iskola számára foglalja össze ezt a pánszofikus tananyagot. Miként megfogalmazza: „A Látható világ, a mindenség mindennél előbbre valóbb (fontosabb) dolgai és az élet-tennivalói rajzolata (ábrázolása) és megnevezése.”<sup>99</sup> Ennek érdekében 150 témába összegzi a természettudomány, a földrajz, a politika, a vallás- és jogtudomány, mesterségek, a kereskedelem, a felnőttek és gyermekek mindennapi életével kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat, amelyek az I. „Isten” és a CL „Az utolsó ítélet” közé helyezhetők el. A témákat képekkel illusztrálta, amelyek egyes részleteit megszámozva felirattal és német, illetve latin nyelvű értelmező magyarázatokkal látta el.

*Didactica magna* című művében a nevelésművészet legfontosabb oktatási fogásainak leírása keretében mutatja be, hogy miként valósítható meg mindez az iskola gyakorlatában. A könyvben számos máig használatos didaktikai alapelvet és módszertani javaslatot fogalmazott meg, amelyek megfelelnek a természet törvényeinek és az emberi természet sajátosságainak: Ilyen a tárgyi és nyelvi megértés összekapcsolásának elve, „amennyit megtanulunk az egyes tárgyakról, ugyanannyit tanuljunk meg a nyelvből is megérteni, kifejezni. Hiszen embereket és nem papagájokat képezünk.”<sup>100</sup> Az öntevékenység elve (a mesterségek tanítása során): „Cselekvéseket csak cselekvés útján lehet elsajátítani. (...) Az eszközök használatát inkább gyakorlati alkalmazás útján ismertessük, mint magyarázattal”<sup>101</sup>; mert *fabricando fabricamur*, vagyis amikor valamit létrehozunk önmagunkat is alakítjuk. A szemléletesség elve (a tudományos ismeretek elsajátítása során): „Amennyire lehetséges az embereknek nem könyvekből kell okosodniuk, hanem az égből, földből, tölgyekből és bükkösökből. Azt jelenti ez, hogy a dolgokat magukat kell megismerni és megvizsgálni, nemcsak idegen véleményeket ítéleteket és bizonyítékokat a dolgok felől.”<sup>102</sup> Ebből adódik a tanítók arany szabálya, „hogy amennyire csak lehetséges tárjanak mindent az érzékek elé. A látható dolgokat ugyanis a látás, a hallhatókat a hallás, a szagolhatókat a szaglás, az ízlelhetőket az ízlés, a foghatókat a tapintás elé; és ha egyszerre több érzékszerv is felfoghatja őket, akkor egyszerre több elé is.”<sup>103</sup> Az életközelség elve (a tudományok tanítása során): „Bármit tanítunk, tanítsunk úgy, mint előttünk lévő dolgot, amelynek biztos haszna van. Tudniuk kell, hogy lássa a diák, hogy mindaz, amit tanul nem Utópia (...), hanem ezek minket körülvevő igaz dolgok, melyeknek helyes ismerete az életnek valódi hasznára van.”<sup>104</sup> Mindezekkel összefüggésben megjelenik az újkori gondolkodásnak az a sajátos, a felvilágosodás időszakában felerősödő eleme, amit Comenius tágabb értelemben az „önálló” (gör.: autos) kifejezéssel próbál értelmezni: „Minden művemben különösképpen hangsúlyozom az önálló látást, az

<sup>97</sup> Comenus, J. A. : *Pampaedia*. Heidelberg 1965, 48.

<sup>98</sup> Uo. 97., továbbá vö.: Schaller, K.: *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Heidelberg 1967, 6. Fejezet.

<sup>99</sup> Comenius: *Orbis Sensualium Pictus* lásd 34. tábla, cím.

<sup>100</sup> Comenius (1910): 196.

<sup>101</sup> Comenius (1910): 188.

<sup>102</sup> Comenius (1910): 151.

<sup>103</sup> Comenius (1910): 180.

<sup>104</sup> Comenius (1910): 184.



önálló beszédet, az önálló cselekvést, az önálló válaszadást, amely a megbízható tudás, az erény és végül az örök üdvözülés egyedüli előfeltétele.”<sup>105</sup>

Comenius pedagógiája a reformáció korának racionálisan-elemző, analógiákat kereső, antropomorf, biblikus szövegmagyarázó gondolkodásmódjára épül. Annak új szemléletű vallásos-keresztény világtérképéből fakad, amely az embert már felelősnek tekintti saját sorsának, habitusának alakulásáért. A nevelés, az önképzés az ehhez szükséges felelősségérzet előfeltételeit hivatott megteremteni. Ezekre az ismeretelméleti alapokra épülnek az általa megfogalmazott pedagógiai iránymutatások, amelyek majd az újkori-felvilágosult és szekularizált gondolkodás nyomán nyernek végleges megvalósulást. Így Comenius pedagógiai örökségének hatása a későbbi korok számos pedagógiai mozgalmával és reformtörekvésével hozható összefüggésbe. Nagyra értékelték munkásságát a pietista reformerek, iskolaalapítók, A. H. Francke vagy J. J. Hecker, a filantropista Basedow, továbbá Herder és Goethe is. A Pestalozzi körül csoportosuló svájci pedagógusok is megbecsülték Comeniust. Fellenberg és Niederer – sőt maga Rousseau is – az új pedagógiai szemléletmód előfutárának tartották. 1828-ban jelent meg a göttingeni filozófus K. Ch. Krause figyelemre méltó tanulmánya Comenius „alkotásairól”, amely Fröbel figyelmét az „anyai iskola” felé irányítja.<sup>106</sup> Munkássága így kapcsolódik össze a felvilágosítás és romantika különböző pedagógiai áramlataival és személyiségeinek, Rousseau, Jean Paul, Pestalozzi és Fröbel munkásságával is.<sup>107</sup>

Vallásos alapokon nyugszik a felvilágosodást megelőző, pedagógiai szempontból jelentős másik irányzat, a pietizmus is. A mozgalom kiemelkedő iskolaalapító személyisége August Hermann Francke (1663–1727), akinek működése nyomán válik a kezdetben csupán vallási irányzat nevelési mozgalommá. Francke 1695-ben Halléban hozza létre árvaházát és népiskoláját. Intézetében arra törekedett, hogy növendékeinek anyanyelvi oktatást, és általa gyakorlatias tudást és szakmai ismereteket nyújtson. Később megnyitotta a továbbtanulók oktatására szolgáló latin iskoláját és tanítóképzőjét is. Az „első nevelő” emellett nyomdát, gyógyszerterápiát is alapított. Intézeteiben a világtól elzárkózó vallásosság helyett a tevékeny, alkotó, jótékony, belülről fakadó mélyen átélt pietas-ban megnyilvánuló hitéletre nevelt.<sup>108</sup>

Francke felfogásában a nevelés legfőbb célja a bensőséges vallásos érzületen alapuló istenszeretet alapjainak megteremtése, „a természetes ember erőinek kimunkálása” ezért annak megvalósítása csak „az isteni szellemnek megfelelően”, a jámborság erényének kialakítása által lehetséges. Ennek érdekében a nevelőnek meg kell törnie a gyermek akaratát, annak az eredendő bűnben gyökerező makacsságát, hogy törekvéseiben az e világi és túlvilági rend megvalósításán munkálkodjék. A gyermek fölött álló nevelőnek arra kell törekednie, hogy növendékét Isten és az állam engedelmes szolgájává nevelje.

## 2.2. A felvilágosodás új emberképe és gyermekantropológiája

Míg Comenius és Francke pedagógiai felfogása szerint a nevelésnek vallásos alapokon kell állnia, így annak legitimációja a földi léten túlmutató világban gyökerezik, addig a felvilágosodás nevelésfelfogása alapvetően e világi szemléletre épült. A kor egyre erőteljesebb haladásgondolata nyomán új értelmezést nyer a földi lét – és központi szerephez jutnak az ember e világi feladatai. Az embernek – vélik – nem Isten dicsőítésére, hanem anyagi jóléte és ennek nyomán a minél tökéletesebb e világi boldogságának megvalósítására kell törekednie. Miután az ember földi életét nem a fátum, a kiszámíthatatlan isteni akarat vezérli, életének problémáit mindenkinek önmagának kell megoldania. Ennek nyomán egyre inkább elfogadottá válik az a gondolat, hogy az egyén boldogulása az egyéni alkalmasság, az olyan egyéni tapasztalatok függvénye, amelyek eredményes iskolai pályafutás keretében szerezhetők meg, saját, „képének”, emberi habitusának kialakításában és képzettségének megszerzésében az egyén maga is fontos szerepet játszik.

Comenius és Francke neveléskoncepciójában kibontakozó negatív emberkép keresztény tradíciókon nyugszik. Az ember az eredeti bűn terhei alatt görnyedő bűnös lény, akinek természete rosszra hajló. Ebből fakadóan a nevelés elsődleges feladata, hogy a gyermek rossz tulajdonságait szigorú, gondos és következetes neveléssel átformálja, és jobbá tegye. Míg Francke vallási hagyományok által motivált pedagógiája meg

<sup>105</sup> Komenský, J. A. *Analytische Didaktik und andere pädagogische Schriften*. Berlin 1959, 110.

<sup>106</sup> Flitner, A.: *utószószava Leben und Werk des Comenius*. 1970, 234.

<sup>107</sup> Vö. Heiland, H.: *Wegbereiter der Reformpädagogik: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel – Die Grundgedanken und ihre Rezeption durch die Reformpädagogik*. In: Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 1*. Hohengehren, 1996, 36.

<sup>108</sup> Menck, P.: *Geschichte der Erziehung*. Donauwörth 1993. 157–175.

kívánja akadályozni, hogy az ember bűnös maradjon, addig a felvilágosodás optimista emberképen nyugvó pedagógiája elsősorban annak elkerülésére törekszik, hogy a gyermek bűnössé váljon. A felvilágosodás emberképe az ember eredendő jóságát hangsúlyozva, az egyén bűnös cselekedeteit, vétkeit külső okokban, mindenekelőtt a nem megfelelő nevelésben látja. A nevelésnek ebből adódóan nem a gyermek rossz tulajdonságainak korrekciójára kell törekednie, hanem a gyermekben eredendően ott rejlő jó tulajdonságok önkibontakoztatását kell elősegítenie.

Ebből adódóan a növendék nem a nevelő alárendeltje, a nevelés nem nyomhatja el a gyermeket, hanem annak természetes fejlődésének támogatására kell törekednie. A gyermek nem a nevelés passzív tárgya, hanem egyenrangúságon alapuló kölcsönös kapcsolat egyik szereplője. Ezért az elfogadás és a gyermeki fejlődés iránt tanúsított megértő figyelem jegyében a nevelőnek barátként kell közelednie növendékéhez. Ebből adódóan a felvilágosodás szellemiségét követő nevelés szigorúan elítéli az abban az időben széles körben alkalmazott szigorú testi fenyítést.

Ez a fajta gyermek-felnőtt kapcsolat a gyermekkor újszerű megközelítésén alapul. Ezt a gyermekfelfogásban is nyomon követhető alapvető fordulatot talán túlzás a gyermekkor felfedezéseként értelmeznünk, hiszen ezzel azt a hamis képzetet kelthetnénk, mintha korábban az egyáltalán nem létezett volna ez a sajátos életszakasz. Itt inkább arról van szó, hogy ettől az időponttól kezdődően a gyermekkor már nem valamiféle hiányállapotnak, hanem olyan sajátos öntörvényű életszakasznak tekintik, amelynek sajátos szépségei, céljai és feladatai vannak. A gyermeki életkor egyre inkább a fejlődés és a tanulás időszakává válik. Az ennek során kibontakozó sajátosan gyermeki tevékenységek alapvető törvényszerűségeinek feltárása – vélik a felvilágosodás korának nevelésméletei – a pedagógia feladata. Miután az ember értelmes lény, a józan cselekvés adottságai a gyermekben is ott szunnyadnak. Ezek azonban csak akkor bontakoztathatók ki, ha a nevelés módszerei a gyermekhez méretezettek, ha elősegítik szellemi képességeinek kibontakozását.

### 2.3. A korszak jelentősebb nevelési programjai

A felvilágosodás korának alapvető ismeretelméleti tézise egy szinte korlátlan perspektívát fogalmaz meg a nevelés számára. Miután az ember lelke „tabula rasa”, az igaznak tartott nevelés szinte korlátlanul megvalósítható, általa az igazi erkölcs megteremthető. A természetes, vagyis értelmes oktatás és az emberi humanitás értékeinek tiszteletére nevelés biztosítja a haladást, mind tudományos, mind egyetemes értelemben. Elősegíti az „emberiség testvériesülését” (kozmpopolitizmus); megvalósítja az „örök békét” (Kant), az egyén boldogságát (eudémonizmus) és minden ember jólétét. Ennek értelmében az emberi cselekvés értékét az egyéni és közösségi haszon foka (utilitarizmus) határozza meg.

Ezt a szemléletet az angol polgári-nemesi társadalom új eszméinek megfogalmazója, az angol orvos, filozófus, politikus John Locke (1632–1704) alapozza meg. Már az 1688. évi angol forradalom előtti műveiben kifejtette az alkotmányosság és a természeti jogon alapuló személyes szabadság elveit, például a *Treatise on Civil Government*-ben (Értekezés a polgári kormányzatról, 1690). A felvilágosodás fontos ismeretelméleti téziseit foglalja össze másik híres *Essay Concerning Human Understanding* (Értekezés az emberi értelemről, 1690) című műve, amelyben – Descartes felfogásával szembehelyezkedve – azt állítja, hogy az ember tudata „tabula rasa” nincsenek veleszületett eszméi, hanem csak olyanok, melyeket érzékelés, tapasztalatok, nevelés útján szerez.<sup>109</sup>

Pedagógiai elképzeléseit 1793-ban megjelenő *Some Thoughts Concerning Education* (Gondolatok a nevelésről) című könyvében foglalja össze. Ebben megfogalmazódó gondolatai, miként többi elképzelései is, a francia felvilágosodás közvetítésével Európa számos országába eljutottak. Munkájában a gentleman, a nemesi rendbe vagy a polgárság felső rétegeibe tartozó művelt, értelmes, a világban forgoló művelt úriember, aki a különböző élethelyzeteiben helyesen tud cselekedni. Az általa megfogalmazott laikus nevelési program szerint a felelős, önálló cselekvésekre alkalmas embert egyrészt egyéniséggé kell formálni, ami – az emberi tudat tabula rasa jellegéből adódóan – tetszés szerint megvalósítható. Másrészt erkölcsössé kell nevelni, aminek eredményeként mindig azt teszi, amit értelem, legjobb belátása diktál. Az autonóm döntésen alapuló erkölcsös cselekedetet már nem vallási előírások, külső parancsok szabályozzák, annak kialakításában nem a kényszer, hanem az önfegyelm játszik fontos szerepet.

A céltudatosan, következetesen, kiszámíthatóan cselekvő tevékeny polgár nevelésének előfeltétele a felnövekvő ifjú testi egészsége, edzettsége, a fizikai nehézségek, fáradalmak elviselésére való képessége. Ehhez erkölcsös viselkedésnek kell társulnia; az úriember lelkileg fegyelmezett, megbízható, becsületérzése,

<sup>109</sup> Kosáry D.: *Újjáépítés és polgárosodás (1711–1867)*. Budapest 1990. 110–111.

kötelességtudata fejlett. Továbbá praktikus, hasznos ismeretekkel kell rendelkeznie, nem sok, hanem az erkölcsi ítélőképesség fejlesztése érdekében, illetve a polgári élet során hasznosítható tudásra van szüksége. Ennek szellemében Locke az úriember számára legfontosabb négy erényt a jó ízlésben (virtue), az életbölcességben (wisdom), a jólneveltségben (breeding) és a tudásban (learning) összegzi.

A praktikus ismeretek közül a gentleman nevelése során fontosnak tartja a rajzot, könyvvitelt, gyorsírást, továbbá az anyanyelvű fogalmazást, a földrajzot, csillagászatot, számtant, mértant, jogi és etikai ismeretet. Hasznossági szempontból nagy jelentőséget tulajdonít a társasági életre való felkészítést szolgáló vívásnak, lovaglásnak, táncnak és zenének. Az idegen nyelvek közül mindenekelőtt a francia fontosságát hangsúlyozza, a klasszikus nyelvek, így a latin hagyományos formában történő skolasztikus oktatását feleslegesnek tekinti. Nagy szerepet tulajdonít a testgyakorlás mellett a gyakorlatias kézműves mesterségeknek, például a kertészetnek, az asztalos mesterségnek, az ács munkának, mely tevékenységek a szabadidő hasznos eltöltésére, a szellemi munka ellensúlyozására szolgálnak.<sup>110</sup>

Locke művében megfogalmazódó újszerű nevelési és műveltségi tartalmak, a testi nevelés, a természetesség és szabadság fontosságának hangsúlyozása, éles ellentétben állnak a korabeli európai nevelés hagyományos gyakorlatával. Az első jelentős gondolkodó, aki a felvilágosodás gondolatvilágát átplántálja a nevelés elméleti és gyakorlati elemei sorába, aminek következtében befolyása a XVIII. században tartósan bizonyul. Pedagógiai művét, az eredeti angol nyelvű változat megjelenése után két évvel Pierre Coste fordításában francia nyelven is kiadják, majd 1710-ben németre is lefordítják. Magyar nyelven Borosjenői Székely Ádám gróf fordításában jelent meg 1771-ben. Hatása nem csupán a főnemesi ifjak magánnevelésben, hanem a feltörekvő polgárság nevelési gyakorlatának alakulására is jelentős hatást gyakorolt. Különösen az egyéni tapasztalat fontosságát ismeretelméleti szinten is megalapozó új gondolatai játszottak jelentős szerepet abban, hogy az európai nevelés gyakorlata egyre inkább igyekezett túllépni azon a skolasztikus állásponton, mely szerint a nevelés feladata lehetőleg minél több, könyvből megszerezhető tudás beletöltése a növendék fejébe.

### 2.3.1. A nevelés kopernikuszi fordulata

A „genfi polgár” Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)<sup>111</sup> államelméletével jelentős mértékben hozzájárult a francia abszolutizmus, az „ancien regime” összeomlásához, a francia forradalomhoz. Sokoldalú életművében jól megfértek egymás mellett a filozófiai, társadalomkritikai munkák (például *Du contrat social* – Társadalmi szerződés, 1762), a regényekkel (*La nouvelle Héloïse* – Új Heloise, 1761) önéletrajzokkal, színdarabokkal és zeneművekkel, továbbá a zeneelméleti munkák a botanikai vizsgálgalóddal és a nevelésről való elmélkedéssel.<sup>112</sup>

Rousseau korszakalkotó pedagógiai regénye az 1762-ben megjelenő *Émile ou de l'Éducation* (Emil vagy a nevelésről) „kopernikuszi fordulatot” hozott a pedagógiai gondolkodásba. A Goethe által a „nevelés természeti evangéliumának” nevezett munkában, a szerző egy idealizált mintagyermek nevelését mutatja be születésétől felnőtté válásáig. Rousseau alap gondolata, amit már a könyv első oldalán megfogalmaz, az emberi természet eredendő jóságáról szól: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből.”<sup>113</sup> Az ember, akinek emberi tartalmainak kibontakoztatása a nevelés alapvető feladata, boldogságra született – vallja később –, ami léte természetes állapotában gyökerezik. Ezt az ősi állapotot megrontották a társadalom által létrehozott felesleges dolgok, a közvélemény, divat, szokások terhei, a társadalom intézményeinek kényszerítő ereje. A nevelés feladata az ember felkészítése a létének leginkább megfelelő természetes életre. Ez úgy érhető el, ha alkalmazkodik a növendék természetének lelki komponenseihez, azok kibontakozás során érvényesülő törvényszerűségeihez. Káros tehát a felnőtt minden olyan beavatkozása, amely a gyermeket eltávolítja ettől a természetes fejlődési folyamattól.

A gyermekkor sajátos értékekkel rendelkező időszak, a gyermek nem „kicsinyített felnőtt”. Mivel természetéből adódóan eredendően jó, nincs szükség erőszakos eszközökkel történő megjavítására – miként azt a középkori gyermekfelfogásban gyökerező nevelésfelfogás hirdette –, hanem éppen ellenkezőleg, hagyni kell a gyermeket természetes módon fejlődni. Úgy neveljünk – hangzik Rousseau negatív nevelési elvének sokat emlegetett paradoxona –, hogy ne neveljünk. Ennek megfelelően a gyermek eredményes fejlődésének

<sup>110</sup> Pedagógiai gondolatainak részletes kifejtését lásd Locke, J.: *Gondolatok a nevelésről*. Budapest 1914.

<sup>111</sup> Vö. Németh–Skiera (1999): 28–29., pedagógiai munkásságának és hatásának részletesebb elemzését ld. továbbá Szávai N.: *J. J. Rousseau*. Budapest 1964, Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 108–117.; Pukánszky (2001): 128–139.

<sup>112</sup> Életművével kapcsolatban lásd még Pelle J.: *Rousseau világa*. Budapest 1981.

<sup>113</sup> Rousseau, J.-J. (1957): *Emile vagy a nevelésről*. Budapest 1957, 11

alapja a saját igényeinek, érdeklődésének, belső késztetéseinek megfelelő tevékenység, ha a növendék kellő önállósággal képes kérdéseket feltenni, problémákat megoldani, ha öntevékeny. A gyermeknek három nevelője van: természet, a dolgok és az emberek, de az emberi nevelőnek is alkalmazkodnia kell a természethez. Ezért a nevelőnek a gyermek tanulása során is negatív szerepe van. Ezért mindenféle tanulás-nevelés középpontjába a gyermeki érdeklődést kell állítani: „Mire jó ez? Ez lesz ezentúl az üdvözítő kérdés” – fogalmazza meg Rousseau, s ezzel párhuzamosan megválaszolja a nevelő és az iskola alapvető feladatát is: „Adjátok a keze ügyébe a kérdéseket és hagyjátok, hadd oldja meg ő maga. Ne azért tegyen szert a tudásra, mert ti megmondtátok neki, hanem azért, mert magától megértette; ne tanulja a tudományt, hanem találja fel azt.”<sup>114</sup>

A nevelőnek nem tanácsos beavatkozni a gyermek fejlődésébe, de fel kell tárnia a gyermekkor egyes szakaszainak életkori jellemzőit, hiszen csak ezáltal tudja megvalósítani alapvető feladatát, a gyermek tevékenységterének szervezését, a gyermekre fejlesztően ható nevelődési körülmények megvalósítását. A nevelő szerepe Rousseau felfogásában olyan, mint a rendező: jóllehet tudatosan, de láthatatlanul, a háttérben állva tervezi meg a gyermek életkörülményeit, olyan helyzeteket, szituációkat kialakítva, amelyek segítségével növendéke életre szóló, átélt tapasztalatokat szerezhethet. Ennek segítségével könyvek helyett maga az élet, a magolás helyett a természet válik legfőbb tanítójává. A természet, hiszen Rousseau tanítványát a romlott erkölcsű városból a természet közvetlen közelébe: vidékre, falura kívánja költöztetni, ahol elkezd a növendéke új szellemű nevelését.

A gyermeki fejlődés szakaszait négy életkori szakaszra osztja. 1. Születéstől körülbelül két éves korig, melynek a gyermek testi nevelése áll a középpontjában. Ebben az életkorban fontosnak tartja, hogy az édesanyák természetes módon saját maguk táplálják, gondozzák kisgyermeküket. Szükség van erre az erkölcsök védelme érdekében is, hiszen „az otthon életének varázsa a legjobb ellenmérge a rossz erkölcsökre”. Az apáktól pedig elvárja, hogy maguk neveljék gyermeküket. 2. Két éves kortól tizenkét éves korig – az érzékszervek nevelése. A beszéd megjelenésével kezdődő korszak elsősorban az érzékszervek fejlesztésére irányul, mivel ebben a korban az értelem alszik. Rousseau ezért könyvek helyett konkrét érzékszervi tapasztalatokat kínál Emilnek: „első mestereink a filozófiában a lábunk, a kezünk, a szemünk”. Kiemelt szerepet szán egyes érzékszervek fejlesztésére; nagyon fontosnak tartja a tapintás, a látás, a hallás, az ízlelés és a szaglás érzékszerveinek a nevelését. Rousseau ebben az életkorban ellenzi a tervszerű tanítást. Felfogása szerint tizenkét esztendőig főleg oktatni a gyermeket, olvasni is csak akkor tanuljon meg, ha „érezni fogja annak szükségét”. 3. Tizenkét éves kortól tizenöt éves korig – az értelmi nevelés: Ebben a korban a gyermeket még nem gyötrik a serdülő kor belső lelki feszültségei, szenvedélyes disszonanciái, ezért a lelki harmóniának ezt a rövid periódusát kell felhasználni arra, hogy erőfölöslegét értelme képzésére fordítsa. Ebben a korban már nemcsak közvetlen szükségleteinek kielégítése ösztönzi, hanem az elemi erejű tanulási vágy: „Mire jó ez? – lesz ezentúl az üdvözítő kérdés”. Emil tudását nem a könyvekből meríti, hanem nevelője segítségével fedezi fel a természetet, a tudományokat. Az őt körülvevő természet jelenségeinek vizsgálatával, gyűjtemények összeállításával, egyszerű kísérletek elvégzésével tanuljon földrajzot, csillagászatot, fizikát. Növendéke számára Rousseau egyedül Defoe *Robinsonját* tartja alkalmas olvasmányoknak. A nevelő olyan élet közeli szituációkat teremt, amelyekből nemcsak tanulhat, hanem erkölcsi tapasztalatokra is szert tehet. Rousseau a fizikai munkának is pedagógiai jelentőséget tulajdonít, ezért Emilnek egy kézműves mesterséget is meg kell tanulnia. 4. Tizenöt esztendőig tart – az erkölcsi nevelés időszaka. Ez az ember „második születésének” korszaka, ettől kezdve szűk lesz számára az élet zajától távol eső vidéki, falusi élet, vissza kell térnie a városba, az emberi társadalomba. Ebben az életkorban a természetes körülmények között nevelt ifjú már felkészült a társas élet megpróbáltatásaira, hiszen „elméje pontos és előítélet-mentes, szíve szabad”. Az erkölcsi neveléshez a konkrét tapasztalatokon túl a történelem is jó segédeszköz. Ha erőltetett magyarázatok helyett hagyjuk, hogy olvasmányai eleven erővel hassanak lelkére, akkor ezek az emberek életre szóló példát jelenthetnek az ifjúnak. Ebben az időben kezdődik el Emil vallásos és szexuális nevelése, de nagy hangsúlyt fordít arra, hogy a gyermek természetes nemi érését ne sietessék külső hatások. Az ösztönök kordában tartásához fizikai munkát, szabadban végzett sok mozgást, játékot javasol.<sup>115</sup>

Rousseau művében a pedagógus személyiségével kapcsolatban megfogalmazódó kívánalmak mind a mai napig megőrizték aktualitásukat. A munkában jelenik meg az a modern pedagógia által is hangsúlyozott alapvető elvárás, amelynek értelmében a pedagógus a nevelés során önmagát amilyen gyorsan lehetséges, tegye feleslegessé, és növendékének lehetőleg minél korábban biztosítsa az önálló cselekvés lehetőségét. Rousseau szerint mindehhez a gyermeki fejlődés alapvető fokozatainak pontos ismeretére van szüksége,

<sup>114</sup> Rousseau (1957): 177.

<sup>115</sup> Vö. Pukánszky B. – Németh A.: *Neveléstörténet*. Budapest 1996, 246–251.

amelynek segítségével a kényszerítésen alapuló közvetlen befolyásolást mellőzve is kellőképpen hatni tud növendékére. Emellett a nevelőnek – mai kifejezéssel – kellő empátiával kell rendelkeznie, meg kell értenie növendéke lelkiállapotát, fel kell ismernie annak képességeit, individuális sajátosságait, hogy a számára legmegfelelőbb pedagógiai eljárásokat tudja alkalmazni. A könyv ezzel összefüggésben számos olyan pedagógiai megfigyelést és alapelvet is tartalmaz, amelyek a Rousseau munkájában tapasztalható mélységben és tömörséggel korábban még nem fogalmazódtak meg az európai nevelés történetében. Az *Emil*ben jelenik meg tehát a modern értelemben vett pszichológiai szemléletmód és ezzel párhuzamosan a nevelővel kapcsolatos új kívánalom; a megfelelő tudatossággal, pszichológiai-pedagógiai rafinériával végzett, szakszerű pedagógiai munka igénye, amelynek segítségével képes lesz növendéke individuális sajátosságainak és önállóságának optimális fejlődését elősegíteni.

Rousseau felfogása szerint a nevelőnek a gyermeki fejlődés legkorábbi szakaszától kezdődően szem előtt kell tartania, és követnie kell a gyermek megnyilvánulásait és igényeit, vagyis annak „természetét”. Ezt közvetett módon tudja megvalósítani, olyan nevelési körülményeket teremtve, amelyek összhangban állnak a gyermek mindenkorai fiziológiai-lelki fejlettségével. A pedagógiai irodalomban általában „negatív nevelésként” emlegetett elképzelés szerint a nevelőnek bölcs segítőként, olyan a gyermek és a természet, a gyermek és más emberek, a gyermek és a dolgok között megvalósuló tanulást elősegítő viszonyokat kell kialakítania, amelyekben természetes erői megmutatkozhatnak és kibontakozhatnak. Ennek során szerepe alapvetően megváltozik, többé nem vezető, irányító vagy uralkodó, tehát nem olyan személy, aki a gyermeket csupán betagozza a közösségbe. Sokkal inkább olyan helyzetek megteremtésére kell törekednie, amelyek segítségével a növendék életre szóló tapasztalatokat szerezhethet. Nevelői szerepe elsősorban abban áll, hogy a viszonyok gondos elrendezésével felébressze a gyermekben szunnyadó erőket, vágyakat, akaratot, amelyek a saját értelmének, eszének használatára és a világ felfedezésére irányulnak. Feladata a gyermeki önfejlődés segítése, a megfelelő tanulási helyzetek kialakítása, a tanácsadás, a támogatás és a segítségnyújtás. Ehhez nem csupán megfelelő szaktudással, hanem fejlett morális érzékkel is rendelkeznie kell; mindenekelőtt pedig, hittelt kell vallania a természet eredendő jóságának, a nevelés mint az önfejlődés támogatására szolgáló tevékenység helyességét.

Rousseau jelszava a „természet és szabadság”, a prófétai lelkesedéssel előadott, ragyogó stílusú mű már saját korának felfogására is óriási hatást gyakorolt. Az általa megfogalmazott, gyökeresen új felfogást hirdető pedagógiai gondolatai, az *Emil*ben megfogalmazott ideál, az önállóságra törekvő, saját belátása szerint cselekvő férfi, kezdetben a magánnevelésben, majd a következő évtizedek pedagógiai mozgalmában, továbbá a XIX. század – elsősorban angolszász gondolkodásában gyökeredző – pozitívizmusa és pragmatizmusa által felerősödve a reformpedagógia különféle nevelési koncepcióiban nyer majd realitást.<sup>116</sup>

1762-ben, az *Emil* megjelenésének évében került sor a francia jezsuiták és iskolaszervezetük feloszlására, majd a következő évben, 1763-ban a tartományi parlament elé Bretagne királyi bíróságának főügyésze, Louis René La Chalotais „nemzeti nevelési” programját (*Essai d'éducation nationale*), amelyben azt kéri, hogy az iskola érzékszervi tapasztalatokra alapozott, a tanulók által közvetlenül felhasználó és ne a könyvízü tudományosságához kapcsolódó ósdi ismereteket oktasson. A köznevelés megújításának módja – véli továbbá – az iskolák világvivá tétele, azok egyházi fenntartásának megszüntetése, mivel a gyermekek nevelését azokra kell bízni, akik valóban képesek a jó és hasznos állampolgárok nevelésére. A nevelés elsődleges joga és kötelessége az államé. Egyedül az állam garantálhatná a felnövekvő nemzedék egységes, egyenlő elveken alapuló nevelését-oktatását. Pedagógiai szempontból is figyelemre méltó Diderot II. Katalin cárnő felkérésére készített közoktatási tervezete, a *Plan d'une université pour le gouvernement de Russie* (Egyetem terve az orosz kormány számára 1776), amelyben az iskoláztatás fő célját az uralkodóhoz hű, buzgó alattvalók nevelésében látta.<sup>117</sup>

Hasonló, de ezen túlmutató, figyelemre méltó pedagógiai gondolatokat fogalmaz meg a francia felvilágosodás 1760-as évekkkel kezdődő szakaszában tevékenykedett kiemelkedő személyisége, Claude Adrien Helvetius (1715–1771) is. *Az emberről, értelmi képességeiről és neveltetéséről* (1772) című művében arról ír, hogy emberek között fennálló szellemi különbségek okai azok eltérő életkörülményeiben keresendők. A nevelés nem más, mint a külső környezeti hatások összessége. Ebből adódóan az egyes emberek életútját az a társadalmi környezet határozza meg, amelybe véletlen körülményei folytán beleszületik. Ennek szerepét a szervezett nevelés ugyan csökkentheti, de nem szüntetheti meg. Ezért az állam feladata az esélyegyenlőség, az egyén optimális körülményeinek megteremtése. Ezt az egyén számára az

<sup>116</sup> Vö. Németh A.: *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest 1993. 14–16.

<sup>117</sup> A felvilágosodás pedagógiai jelentőségét részletesen tárgyalja még Oelkers J. (Hrsg): *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit*. Weinheim–Basel 1992.

állam által szervezett nevelés, a közösség számára pedig a törvényhozás biztosítja. Az állami beavatkozás segítségével alakítható ki a tökéletes ember, illetve a tökéletes társadalom.

A munkában jól nyomon követhetők a felvilágosodás szellemiségével összhangban álló sajátos erkölcsi alapelvek is. Az ember természetéből fakadó alapvető kötelessége saját érdekeinek maximális érvényesítésére irányuló törekvés. Ez a belső parancs azonban magában foglalja azt a felismerést is, hogy minden ember jól felfogott érdeke az is, hogy saját érdekeinek érvényesítése során ne sértse mások érdekeit, hiszen ezzel megszegve az emberi együttélés szabályait, saját érdekeit is csorbítaná. Az érdekérvényesítésnek ezt a formája, az értelmes önzés lesz a polgári liberalizmus erkölcsi felfogásának kiindulási pontja.<sup>118</sup>

A XVIII. század utolsó harmadában bontakozott ki Németországban a – Locke, Rousseau gondolatait és a Leibniz–Wolff-féle német racionalista filozófia elemeit is szintetizáló – filantropizmus pedagógiai mozgalma. Az irányzat – gyakorlati pedagógiai munkával is foglalkozó német teológus – képviselői az állam vezetőit és a német polgárságot szerették volna megnyerni az iskola, az oktatás és a családi nevelés reformjához. A mozgalom szellemi vezetője – a magánnevelőként és középiskolai tanárként is tevékenykedő – Johann Bernhardt Basedow (1723–1790), aki Rousseau nevelési regényének hatására fogalmazza meg 1768-ban az iskolák megújítására irányuló felhívását (*Vorstellung an Menschenfreunde*). A tanítás új útjait mutatta be 1770-ben kiadott *Módszertan* (*Methodenbuch*) című könyvében, majd 1774-ben megjelent a négykötetes *Elementarwerk*, az új pedagógiai elvek szerint működő intézmény, az 1793-ig fennálló első dessauai „Philantropium” oktató-nevelő munkájának módszertankönyve. Az intézet iránti érdeklődést jól jelzi, hogy már 1776-ban az első nyilvános vizsgára 100 külföldi és hazai látogató jelenlétében zajlott, és mintájára a századfordulói további 60 hasonló intézet alapítására került sor.

A filantropisták szerint a nevelésnek a gyermek életkorához igazodó módon a mozgást és a testgyakorlást előtérbe helyezve, játékosnak, természetesnek, a nevelő és növendék barátságos viszonyát, az iskola természetközelségét megvalósítva emberinek és a praktikus ismeretek, gyakorlati munkafogások és szerszámhasználat, gazdag szemléltetést alkalmazva gyakorlatiasnak kell lennie. Rousseau pedagógiai elveinek szellemében megvalósuló ember nevelésre törekedve intézeteikben nem vallástant, hanem laikus emberi erkölcsant tanítottak. Véleményük szerint a nevelés állami feladat, az iskoláknak függetlenné kell válniuk az egyháztól, mert csakis az állam irányítása alatt fejthetik ki a közjóra gyakorolt hasznos tevékenységüket.<sup>119</sup>

A fenti nevelési elvekből adódóan a filantropisták intézeteiben kiemelt szerepe volt a testi nevelésnek. Erőssé, ügyessé, edzetté akarták tenni a tanulókat, ennek érdekében sok szabadban folytatott gyakorlatot, játékot, kirándulást iktattak be az iskola életébe. A megfelelő edzettség megszerzése érdekében növendékeiknek kemény ágyon kellett aludniuk, hideg vízben fürödniük, s vékony öltözékben jártak télen is. Emellett úsztak, eveztek, lovagoltak, vívtak, célba lőttek. Rousseau-hoz hasonlóan nagy gondot fordítottak a fizikai munkavégzésre, a mesterségek tanítására és a természet megismerésére is. Az oktatást igyekeztek játékosá, szemléletesé tenni, amit a valóságban nem tudtak bemutatni, annak szemléltetéséhez képet alkalmaztak. Ennek érdekében szemléltetőeszközként élő növényeket és állatokat vittek az iskola falai közé, iskolai gyakorlókertet hoznak létre, állatokat gondoznak. Növendékeiknek gyakorlatias ismereteket nyújtva a fiúkat a polgári életre, a lányokat a háztartás vezetésére akarták nevelni. Az általuk oktatott hasznos ismeretek körébe tartozott az anyanyelv, olvasás, írás, számolás, egészségtan, földrajz, történelem, természettudomány. A közvetlen érzéki tapasztalatszerzés elősegítésére a gyerekeket gyakran vitték el piacra, mesteremberek műhelyeibe, kereskedők boltjába.<sup>120</sup> A filantropizmus szellemében kialakított iskolák törekedtek az otthonosság, a gyermekek számára érzelmi védeltséget nyújtó környezet kialakítására is. A délelőttönként tanteremként használt helyiségek gyakran egyben a tanítók lakásául szolgáltak, ami lehetővé tette a már nem vallási alapokon nyugvó családi kapcsolatok és a pedagógiai szempontok alapján megtervezett tanár-diák viszony kialakítását.

Basedow munkatársaiból került ki a mozgalom legnagyobb hatású, gyakorlati nevelőkből álló második nemzedéke; Joachim Campe (1746–1818), Ernst Trapp (1745–1818) és Christian Salzmann (1744–1811). Campe szerkesztésében jelent meg 1785 és 1792 között *Revisionswerk* címen az első pedagógiai enciklopédia. Campe munkatársa, Trapp a világ első, 1779-ben a hallei egyetemen alapított pedagógiai tanszékének későbbi vezetője. Christian Salzmann (1744–1811) az új nevelési elveket regények és elbeszélések formájában fejtette ki, hatékonyan segítve ezzel a gondolatok elterjedését (*Konrad Kiefer, oder Anweisung zu einer Vernünftigen Erziehung der Kinder* – Konrad Kiefer avagy útmutatás a gyermekek

<sup>118</sup> Helvetius, C. A.: Az emberről, értelmi képességeiről és neveltetéséről. Budapest 1962, 63-65.

<sup>119</sup> Vö. Mészáros (1981): 629–630.

<sup>120</sup> Vö. Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 122–123.

ésszerű neveléséhez, 1799, *Krebsbüchlein* – Rákkönyvecske, 1780; *Ameisenbüchlein* – Hangyakönyvecske, 1806). Salzman tapintatos irányítása, kiváló szervezőképessége eredményeként hosszú ideig működött thüringiai (Schneppenthal) filantropinuma. A pedagógia történetében először a filantropisták, Campe és Peter Villaume (1745–1825) munkáiban jelenik meg az emberi jogoknak a nevelés és oktatás útján való érvényesítésének gondolatai.<sup>121</sup>

A filantropisták köréhez sorolható Friedrich Eberhard von Rochow (1764–1805) Brandenburg közelében, a Reckahn nevű faluban hozta létre 1772-ben parasztyermekek ingyenes oktatására szolgáló népiskoláját. Az iskola hírnevét jól érzékelteti, hogy ott 1773 és 1809 között abban több mint ezer látogató fordult meg, közöttük háromszáz magas rangú állami tisztviselő, számos iskolafelügyelő és mintegy ötven pedagógiai szakíró. Rochow törekvéseiről 1772-ben *Versuch eines Schulbuches für die Kinder der Landsleute, oder zum Gebrauch der Dorfschulen* (Tankönyvi kísérlet gyermekek és vidéki emberek számára, avagy falusi iskolákban való használatra) címmel könyvet is írt, amelyben bemutatja a vidéki nép helyzetét, megfogalmazza az általa leírt rossz állapotok okát és az azok megjavítására irányuló javaslatait. Könyvében Rochow „példázatokot” fogalmaz meg az „értelem használatára” és „segítséget az önsegélyhez”. Hasonlóan jár el az ezután, 1776-ban megjelenő *Kinderfreund* (Gyermekbarát) című munkájában is, amely hamarosan az egész német nyelvterületen elterjed, és amelyből még életében 100 ezer példány kelt el. Az erényekről és gyarlóságokról szóló példázatai elrettentő eseteket mesélnek el, és mintegy mellékesen körképet adnak a falusi nép korabeli életviszonyairól. Abban jó és rossz földesurak, szorgos és lusta szolgálók, becsületes és csaló bérlők szerepelnek. A történetek végén minden esetben megfogalmazódik az „erkölcsi tanulság” is, utalva arra az általános alapelvre, aminek illusztrálására az egyedi történet szolgál. Emellett az elbeszélést megerősítő bibliai idézetekkel fejezi be, hiszen a nép körében továbbra is a Biblia jelenti a legfőbb tekintélyt.<sup>122</sup>

A filantropisták rendkívül jelentős mértékben hatottak a korabeli pedagógia és iskolaügy fejlődésére. A gyermeket állították a pedagógia központjába állítva számos új nevelési elvet valósítottak meg a gyakorlatban, és széles körben felkeltették a nevelés, az iskolaügy iránti társadalmi érdeklődést. 1773-ban megjelentetik az első német pedagógiai folyóirat, a hallei egyetemen 1779-ben felállították a világ első pedagógia tanszékét. 1769 és 1770 között hetven neveléssel-oktatással foglalkozó német nyelvű mű jelent meg. Munkásságuk nyomán a nevelés ügye közüggé válva bekerült a köztudatba, és a század második felében államférfiak, uralkodók is foglalkozni kezdtek az iskolaüggyel.<sup>123</sup> Ez a reformvágy, mintegy uralkodó korhangulat jellemzi ezt a korszakot, amely a legdespotikusabb fejedelemtől is elvárja a felvilágosult reformok iránti fogékonyságot, hogy inkább iskolamesterként, semmint zsarnokként lépjen fel.

Rousseau és a német filantropizmus nyomdokain haladt az Európa-szerte ismert, elismert és köztiszteletnek örvendő neves svájci pedagógus, Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) is, akinek humanista nevelésfelfogása és új oktatáskonceptiója is erőteljesen tükrözi a felvilágosodás hatását. A svájci nevelő saját korában elsősorban elemi oktatásról vallott didaktikai elképzelései folytán vált népszerűvé, mély értelmű történetfilozófiai és antropológiai fejtegetései csupán a XX. század elejére fejtettek ki számottevő hatást. Meggyőződéssel vallja, hogy a kor megváltozott társadalmi-gazdasági-szociális körülményei nyomán egy új szemléletű „életreformra” lenne szükség, amely a szegény nép gyermekeinek megfelelő nevelése folytán teremti meg annak lehetőségét, hogy saját életük urai lehessenek, képesek legyenek megtalálni a megelégedettséget és a boldogságot. Ezzel kapcsolatos elképzeléseit fejteti ki regény formájában megírt pedagógiai műveiben (*Lénárd és Gertrúd*, 1781–87, *Kristóf és Elza*, 1782).

Elképzeléseinek megvalósítására elsőként Neuhoft néven létrehozott mintagazdaságában tett kísérletet, amelynek segítségével a környék gazdálkodó parasztjait akarta az új földművelési módszerekre megtanítani. Azonban gazdasági reformkísérlete, miként az arra irányuló törekvése, hogy a gazdaságot árvák nevelésére szolgáló intézetét, a gyermekeket a paraszti életformára felkészítő termelőiskolával kapcsolja össze, kudarcot vallott. Sikertelen kísérletének újszerűsége abban rejlett, hogy az árva gyermekek nevelése során a kétkezi munkát alapvető nevelési eszköznek tekintve, a gyerekeket hasznos hozó gyakorlati tevékenység segítségével kívánta felkészíteni a paraszti életformára oly módon, hogy emellett oktatásukat sem hanyagolta el. Az írás, olvasás, számolás és vallási ismeretek mellett a fiúkat megismertette a korszerű növénytermesztés eljárásaival, a lányokat pedig bevezette a háztartás vezetésébe, megtanította őket varrni, kertet művelni.

Ez a gyakorlatias nevelésre irányuló törekvés végigkísérte Pestalozzi későbbi nevelői életútját, ennek megvalósítására törekedett Stansban (1799), és a később Burgdorfban létrehozott (1800) nemzetközi nevelőintézetében is. Pestalozzi burgdorfi működése alatt új alapokra helyezte a népiskolai oktatás

<sup>121</sup> Lüth, Ch.: Emberi jogok, értelem nevelés és posztmodern kritika. *Magyar Pedagógia*, 2001. 2. sz.

<sup>122</sup> Vö. Dietrich J. – Tenorth, H.-E.: *Theorie der Schule*. Berlin 1997, 26–28.

<sup>123</sup> Vö. Pukánszky–Németh (1996): 263.

gyakorlatát. A rövid ideig tartó burgdorfi időszak a fordulatot jelentett életében: hírneve nőttön-nőtt. Tanítványok, munkatársak vették körül, akik tovább terjesztették tanításait, s akik segédkeztek új elemi iskolai tankönyvei megírásában. Négyéves működés után átmenetileg Münchenbuchssee, majd Yverdon lett új otthona. Itt tovább folytatta a Burgdorfbán megkezdett munkát: a népiskolai pedagógia oly módon történő megújítását, hogy az a gyermeki megismerés menetének fokozatait kövesse. Az Yverdonban létrehozott új intézet hamarosan felvirágzott, és a korabeli Európa „pedagógiai Mekkájává” vált.

Módszertani elképzeléseinek hátterében az oktatás demokratizálására irányuló törekvés mellett az egyre erőteljesebb ipari fejlődés kihívásainak hatása egyaránt megfigyelhető. Növendékeinek ezért olyan műveltséget kívánt biztosítani, amely lehetővé teszi számukra a társadalom életébe való minél tökéletesebb beilleszkedésüket, annak konstruktív átalakítására való részvételüket. Mivel Pestalozzi nevelői érdeklődése elsősorban a szegény, elhagyott gyermekek nevelésre irányult, azokat a lehetőségeket próbálta megfogalmazni, és nevelői gyakorlatába átültetni, amelyek nyomán neveltjei emberhez méltó, boldog, harmonikus életüket megteremthetik. Ennek egyik feltétele, ha kenyérkereső munkájuk értelmes, örömmel végzett tevékenységgé válik számukra. Pestalozzi intézeteiben ezért nagy súlyt helyezett arra, hogy a gyermekek által végzett kézműves munka (gyapotfonás-szövés, földművelés, kertészkedés stb.) gazdasági haszna összekapcsolódjon a gyermekek által végzett kézi munka személyiségformáló hatásainak érvényesülésével. Növendékeit tehát nem csupán felnőtt életükben hasznos kézműves mesterségekre tanította meg, hanem arra törekedett, hogy megteremtse a szakképzés és az egyetemes embernevelés harmóniáját is. Ezen túlmenően fontosnak tartotta, hogy minden gyermeket alapvető „elemi képzésben” részesítsen, amelynek során egyformán kell foglalkozni a fej (értelem), a szív (érzelem) és a kéz (munkatevékenység) egymással szoros összhangban álló, egymást felerősítő kiművelésével és fejlesztésével. Fontosnak tartotta továbbá, hogy a gyermekek megismerjék a világot, amelynek módja az oktatásnak a növendék életkori sajátosságaira, törvényszerűségeire odafigyelő oktatása. Az oktatás Pestalozzi szerint nem más, mint a lelki erők megfelelő, fokozatos terhelése: segítség biztosítása a természet önkibontakoztatására irányuló gyermeki törekvésekhez.

Didaktikai koncepciójának középpontjában a szemléltetés újszerű megközelítése áll, mely szerint a fogalmak kialakítása csupán érzékszervi tapasztalatszerzésre, szemléltetésre alapozva lehetséges. A valóságnak ez a megtapasztalása nála nem egyenlő a szenzualizmus „tabula rasa” (tiszt lap) elvének valamiféle mechanikus értelmezésével. Az ő didaktikájának a középpontjában az élő „szemlélet” („Anschauung”) kialakítása áll. Ez a szemlélődés sajátos kapcsolatba kerülést jelent a megismerendő tárggyal úgy, hogy a tárgy „külső” érzékelésével szorosan összefonódik ugyanennek a tárgynak a „belső” megtapasztalása, a hozzá való személyes kötődés, érzelmi átélés kialakítása is. Felfogása szerint a népiskolai tanítás célja – a korabeli felfogással ellentétben – a környező világ tárgyainak alapos, sokoldalú és tevékeny megtapasztalása. Ez fejleszti a tanulók belső „erőit”, képességeit úgy, hogy felnőttkorukban majd önállóan tudnak tájékozódni az őket körülvevő világban. Népiskolai didaktikájában tehát harmonikus egységbe ötvöződött az érzékszervi úton szerzett közvetlenül hasznos ismeretek nyújtása a gyermek képességeinek fejlesztésével. (Más szóval a tárgyi és az alaki képzés.)<sup>124</sup>

Pestalozzi – a maga korában egyedülálló – pedagógiai elméleti és gyakorlati munkássága nem csak kortársai körében váltott ki széles körű nemzetközi elismerést. Hatása térben és időben is maradandónak bizonyult, a XIX. század és a XX. század elejének számos reformtörekvése tekinti magát a nagy svájci nevelő örökösének.<sup>125</sup>

A felvilágosodás hatására megszületnek az első kisgyermekneveléssel kapcsolatos elméletek is. Ebből a szempontból kiemelkedő jelentőségű az európai kisgyermeknevelés jeles képviselője, Friedrich Fröbel (1782–1852) munkássága. Fröbel az első speciális foglalkoztató eszközöket alkalmazó „gyermekkert” létrehozója, aki Rousseau újszerű pedagógiai gondolatait és Pestalozzi elemi oktatással kapcsolatos elképzeléseit saját humanista „embernevelési” koncepciójában összegezve fejlesztette tovább. Neveléstanának megalapozásában jelentős szerepet játszott továbbá a német idealizmus, elsősorban Fichte, Schnelling filozófiája. Alapvető pedagógiai műve a *Menschenerziehung* (Embernevelés, 1826) abból indul ki, hogy a természeti-anyagi világ és a szellem világa lényegileg azonos, ezek csupán a világmindenség két oldalát jelentik; az egyikben a tárgyi, a másikban pedig az alanyi lét dominál. Mindezek teremtője az Isten, aki jelen van a természeti és az emberi világban, aki az egész mindenségben jelen van, hat és uralkodik. Minden létező rendelkezik valamilyen rá jellemző, Istentől származó erővel, amit saját törvényei szerint képes kifejezésre juttatni. Ez az isteni eredetűre visszavezethető belső készlet az élettelen dolgok, a növények és az állatok esetében nem tudatosul. Az ember feladata, miután értelemmel rendelkező tudatos

<sup>124</sup> Pukánszky–Németh (1996): 277–278.

<sup>125</sup> Munkásságát lásd részletesen Zibolen E.: *Johann Heinrich Pestalozzi*. Budapest 1984.



lényként rendelkezik az arra irányuló képességekkel, hogy a benne rejlő isteni törvényeket felismerje és kifejezésre juttassa, miként Fröbel megfogalmazza „ábrázolja”; vagyis azokat önmagában szabad elhatározással megvalósítsa, hiányosságai ellenére megélje.

A nevelés feladata ezen magasabb rendű törvényszerűségek kibontakoztatásának, a gyermek fejlődésének elősegítése. Az ember fejlődése során a maga belső lényegét hozza felszínre, a nevelés során a növendék az egyszerű egységektől halad a magasabb rendű, összetettebb tulajdonságok felé. Ez a cél, az emberben rejlő isteni tulajdonságok kibontakoztatása azonban nem érhető el utánzással, ennek feltétele a folyamatos öntevékenység. Miként Fröbel megfogalmazza: „Az örök, az isteni, mint ilyen, megköveteli és feltételezi a szabadságra és isteni hasonlóságra rendelt lénynek, az embernek szabad öntevékenységét és önmeghatározását.”<sup>126</sup>

A gyermeki öntevékenység legeredményesebben a gyermek természetadta ösztöneit, és képességeit gondosan megszervezett, tervszerű foglalkoztatásával fejleszthető, amelynek segítségével a gyermek képes lesz önmaga, a természet és az Isten, vagyis az egész mindenség egységben történő szemléletére. Ennek legfontosabb eszköze a játék, amely a gyermek legfontosabb belülről fakadó, spontán alkotása, az öntevékenységének az a formája, amely leginkább alkalmas a dolgok belső lényegének megismerésére. A nevelő legfontosabb feladata a gyermeki játéktevékenység oly módon történő megszervezése, hogy ezáltal a legteljesebben biztosítsa a gyermeki fejlődést. Ennek érdekében meghatározott, egymással felcserélhetetlen sorrendben alkalmazandó taneszközök és fejlesztő tevékenységek rendszerét alakította ki. Ezek egyik csoportját alkották az ún. „adományok”, a pontosan meghatározott gyermeki játékeszközök: 1. Színes, fonálra felfüggesztett labdák, mint a gömb, mint ősidom (egység, mozgás, végtelenség, tökéletesség szimbóluma), továbbá a színek, irányok, állítás-tagadás műveleteinek gyakorlására szolgáló eszközcsoport. 2. Fagolyó mint az ellentét szimbóluma, fakocka, az egységben való különbözőség jelképeként, a fahenger, a nyugalom és mozgás egységének, azaz az életnek szimbólumaként. 3. Nyolc kisebb kockára osztott fakocka az egész-rész viszonyainak és az „összetett egység” fogalmának érzékeltetésére. 4–7. Nyolc lapra, 27 kisebb kockára, további kilenc kiskockára tovább osztott kockák és különböző fából készült egyéb geometriai testek.

Nevelési gyakorlatában nagy jelentőséget tulajdonított a családi nevelésnek. Keilbauban kialakított nevelőintézetében arra törekedett, hogy az iskolai tanterem inkább a családi lakószobához hasonlítson. Hangsúlyozta, hogy miután céljaik közősek, a tanulók, tanítók és a szülők egy nagy nevelőközösség tagjai, akiket az iskolai élet egyenrangú szereplőinek tekint. Az iskolai ünnepek és ünnepek, a játék és sport, a műhelyben és a kertben végzett munka az iskolai oktatómunka egyenrangú kiegészítőinek számítottak. Intézetében létrehozott, különböző nemű és életkorú gyermekek családi együttélését biztosító iskolaközösség, az ott megvalósuló élet közeli nevelés nagy hatással volt a későbbi különböző pedagógiai reformtörekvések elméletére és gyakorlatára.<sup>127</sup>

## 2.4. Az iskoláztatás fejlődése

A reformáció és ellenreformáció korában az iskolaügy az államvallásként berendezkedő katolikus, illetve protestáns egyház hatáskörébe tartozik. A protestánsok minden gyermek általános, felekezeti keretek között folyó iskoláztatására törekedtek, melynek legfőbb eszköze az igaz hitről és a helyes cselekvésről tájékoztató, a Bibliából merített hittételeket mindenki számára érthető nyelven megfogalmazó katekizmus volt. Ez segítette az olvasástanulást, iránymutatást nyújtott a helyes és helytelen viselkedésről, megtanította felismerni az elemi teológiai fogalmakat, és bevezette a hívőket az európai művelődés alapjául szolgáló zsidó kultúra világába. Ezt a tudást mindenkinek önállóan, a Biblia olvasása útján kellett megszereznie. Hasonló a katolikus katekizmus szerepe, azzal a különbséggel, hogy nem igényelte Biblia önálló olvasásának képességét. A személyes élmény helyett a barokk külsőségei által megerősített katolikus szertartások díszes pompája hatott a hívők érzelmekre és érzékeire, amely által az egyes ember a keresztény világ nagyságát is átélhette. A katolikus világban elsősorban a felsőbb rétegek számára történő tudás közvetítése volt a papság feladata, és ebben kiemelt szerepet játszott a felsőbb oktatást szinte teljesen kisajátító jezsuita rend.<sup>128</sup>

<sup>126</sup> Fröbel, F.: *Menschenziehung*. Keilhau 1826, idézi Fináczy E.: *Nevelélméletek a XIX. században*. Budapest 1934, 73.

<sup>127</sup> Vö. Heiland, (1996) 36–56.

<sup>128</sup> Im Hof (1995): 177–178.

Az iskolareform a felvilágosodás egyik központi kérdésévé vált, képviselői a korabeli közép- és felsőoktatás hagyományos formáinak átalakítására törekedtek. A hagyományos latin nyelven folyó egyetemi oktatás a korábbi évszázadokban kialakult formákat követi; előírt tankönyveket használnak, a fő oktatási forma az előadás, a vizsga disputa formájában történik. A felsőoktatásban majd a XIX. század hozza meg a nemzeti oktatási nyelv széles körű elterjedését. A korabeli egyetem továbbra is teológusokat, jogászokat és orvosokat képezett, és emellett némi gyakorlati ismeretet is nyújtott. A művelt körök tudományról, irodalomról folyó diskurzusai a szalonok, a tudományos társaságok és az olvasókörök világában folytak.<sup>129</sup>

Változások kezdődtek az egyetemen oktatott tudományok tartalmaiban is. A matematika és a fizika ősi tudományágai mellé felzárkózott a természettudományok, a geológia, a geográfia tudományai. A történetírás – mely korábban a retorika tudományának részeként az uralkodó dicséretét szolgálta – az emberrel, az ember évszázadok során végbevitt tetteivel foglalkozó tudomány, sőt a boldogabb jövőbe irányába vezető fejlődés tudománya lett. Az ókor mellett fontos téma lett az újabb korok és a nemzetek történelme, a historia patriae. A jogi fakultásokon a természetjog váltja föl az arisztotelészi etikát. Korábban az orvosi munka gyakorlata, a kezelés az orvosok segédeinek feladata, az egyetemeken képzett doctor medicinae csak tudományosan elemezte és diagnosztizálta a betegséget. Az orvostudományok fejlődése nyomán megnyílt az út a modern orvostudományok felé. Az egyetemeken képzett teológusok, jogászok és orvosok mellett, számos más területen is igény jelentkezik a magasan képzett szakemberek iránt. A műszaki-technikai fejlődés hatására ez leginkább a műszaki pályákon, a mérnökképzésben jelentkezett. Először Franciaországban, Párizsban alakultak, az elsősorban katonai célokat szolgáló mérnökképző iskolák (1718: École des Ingenieurs, 1747: École des Ponts et Chaussées, 1765: École du Génie marin, 1778: École des Mines). Németországban létrejönnek az első bányászati akadémiák (1770: Berlin, 1775: Clausthal-Zellerfeld, 1776: a szászországi Freiberg). Megjelennek a gyakorlatra orientált, könyvvitelt és modern idegen nyelveket oktató kereskedelmi iskolák, és a XVIII. század második felében kialakulnak az ipari-műszaki szakképzés célját szolgáló első ipariskolák, a későbbi reáliskolák, matematikai-természettudományos gimnáziumok és technikumok előfutárai. Az európai monarchiák hivatalnokainak képzésére szolgáltak a jogi és nemzetgazdasági ismereteket oktató kamerális iskolák, és a XIV. Lajos által alapított első kadétiskolák.<sup>130</sup>

A népnevelés szószólói a felnőttoktatás érdekében megteremtik a mezőgazdaság gyakorlati kérdéseivel foglalkozó népszerű felvilágosító irodalmat. A mezőgazdasági tanácsadó munka kezdetben a néptanítói szerepkört is betöltő falusi lelkészek új feladataként jelentkezik. Miután a földbirtokosoknak a termelés szintjének emelése érdekében képzettebb munkaerőre volt szükségük, maguk is törekedtek a teljesen műveletlen szegények számának csökkentésére. Ebben az időben jelennek meg az írni-olvasni tudó parasztok számára készített, első hasznos útmutatásokat tartalmazó tanácsadó füzetek. Az ismeretterjesztő irodalom mellett ezt a célt szolgálták az újságok, a művelt közönség tudós lapjai. A kalendáriumok szintén foglalkoztak a gazdasági és természettudományos ismeretek népszerűsítésével. A kalendárium a zsoldos- és imakönyv mellett egyre jobban hozzátartozott a szerény paraszti könyvtárakhoz. A korabeli tudományos társaságok polgárok és parasztok részvételével rendszeresen tartottak „falusi estétet”. Európa különböző országaiban a polgárság és a nemesség a népet egyre inkább felfedezve, több-kevesebb sikerrel megpróbálta annak tagjait beépíteni az új polgárosuló világba.<sup>131</sup>

#### 2.4.1. A felvilágosult abszolutizmus reformtörekvései és az oktatásügy

A XVIII. században a kevésbé fejlett kontinentális országokkal – Portugáliától Spanyolországtól kezdve Itálián és Közép- illetve Kelet-Európa monarchiáin át a Skandináv félszigetig – más-más időpontban és feltételekkel az abszolutizmusnak egy új, „felvilágosult” formája alakult ki, hogy a feudális rendszer hagyományos hatalmi viszonyait megőrizve, azt korszerűbbé hatékonyabbá téve felzárkózzanak az Anglia és Franciaország által reprezentált fejlődési szintre. Így ezek a reformok részben a „klasszikus” francia abszolutizmus korábbi évszázadában elért eredményeinek (például politikai egységesítés, központosítás, gazdaságpolitika, iparpártolás, iskoláztatás, közegészségügy terén) elérésére irányultak. A felvilágosult abszolutizmus tehát – a felvilágosodás különböző elemeit felhasználó – modernizációs programja során a pénzügyek, közigazgatás, hadsereg, gazdasági élet, a hivatalnoki kar, műszaki, egészségügyi szakemberek képzése, az oktatásügy, igazságszolgáltatás és egyéb területeken kívánta annak hatékonyabb formáit kialakítani.<sup>132</sup>

<sup>129</sup> Im Hof (1995): 178.

<sup>130</sup> Vö. Im Hof (1995): 179–180.

<sup>131</sup> Im Hof (1995): 179–180.

<sup>132</sup> Kosáry (1987): 127–128.

A felvilágosodás eszméit felhasználva a Német-római Birodalom fejlettebb német államai jelentős modernizációs eredményeket értek el. Ennek jellegzetes példája a porosz uralkodó, a már fiatal korában francia filozófusok munkáit olvasó, zenekedvelő II. Frigyes (1740–1786) programja, aki trónra lépését követően apja abszolutisztikus módszereit követve tovább gyarapította a Rajnától Lengyelorszáig terjedő katonai államát. A sikeres hódító politika mellett (Szilézia megszerzése Ausztriától) jelentős államszervezési reformok kezdeményezése fűződik nevéhez. A felvilágosult uralkodó „az állam első szolgájaként” a felvilágosodás szellemében, de abszolutisztikus kormányzati módszerekkel megteremti a porosz jóléti államot, annak államapparátusát és jogrendjét. Korszerűsíti a mezőgazdasági technikát (új angol és holland agrártechnikát felhasználó állami mintagazdaságok létrehozása), belső népességtelepítéseket folytat (900 új települést létrehozva), fejleszti az ország út- és csatornahálózatát és manufaktúráis iparát, továbbfejleszti az oktatási rendszert, és kialakítja annak állami irányítását. Megszervezi az állami alkalmazotti státuszú hivatalnokrendszert és az annak előfeltételét jelentő vizsgarendszert. Széles körű jogi reformot kezdeményez; megszünteti a kínvallatást, bevezeti a törvény előtti egyenlőséget és a hatalmi ágak elkülönítését (közigazgatás és bírászkodás különválasztása, független bíróságok kialakítása). Az evangélikus egyház vezető pozíciójának megőrzése mellett megvalósuló vallási türelem. Az uralkodó továbbra is biztosítja a nemesség gazdasági és politikai hatalmát, de ennek fejében feltétlen szigorú engedelmisséget követel. A felvilágosult abszolutizmus államelméletének átértelmezett szerződéselmélete azt vallja, hogy a nép a védelem és a gondoskodás fejében a hatalmat véglegesen a fejedelemeire ruhazza át, aki ennek szellemében uralkodik („Semmit a néppel, de mindent a népért”).<sup>133</sup>

A felvilágosult abszolutizmus jellegzetes kelet-európai képviselője a 17 éves korában trónra lépő I. Péter (1689–1725) despotikus energiával lát hozzá az orosz birodalom „európaivá” tételéhez. Jelentős lépéseket tett az ország kereskedelmének, iparának, hadseregének és közigazgatásának, iskolarendszerének és tudományos életének fejlesztésére. A két közép-európai (porosz és orosz) hatalom uralkodói a nyugat-európai abszolutizmus államigazgatási és hatalomgyakorlási technikáit alkalmazzák olyan társadalmi környezetben, amelyben nincs meg sem az új funkciók gyakorlásához szükséges hozzáértés, sem pedig a szokásjogoknak az a széles hálózata, amely bizonyos mértékben korlátozza a kizárólagos uralkodói hatalmat. Ez egyben megerősíti – bár nem azonos mértékben – a két állam hatalmi-politikai rendszerének később is érvényesülő erőteljesen autoriter, tekintélyuralmi jellegét.<sup>134</sup>

#### 2.4.2. A nevelő államok kialakulása

Elsősorban a felvilágosult abszolutizmus reformjai nyomán a XVIII. század során egyre jobban megerősödött az a felfogás, amely az állam elkerülhetetlen morális küldetésének értelmezte polgárainak nevelését. Az állami beavatkozás első formája a protestantizmus nyomán bontakozik ki. A német fejedelemségek egy része már a XVII. században bevezeti a tankötelezettséget, és rendszeres állami (királyi) támogatást nyújtanak az iskolafenntartóknak (Weimar, 1619; Gotha, 1642; Württemberg 1649), majd előírják az iskolaállítási kötelezettséget is (pl. Poroszországban I. Frigyes 1717-ben). A következő lépés a XVIII. század végére minden német államban (Poroszország General-Land-Schul-Reglement, 1763; Szászország, 1763; Bajorország, 1774; Ausztria 1789) megjelenő államilag, rendeleti úton előírt iskolakötelezettség, amely társadalmi helyzettől függetlenül, minden gyermekre kiterjed, megfogalmazódnak a falusi tanítók végzettségével és a papok iskolafelügyeleti jogával kapcsolatos előírások, az iskola, valamint a helyi szociális gondoskodás felügyeletét a település papjának hatáskörébe utalják. Az állami beavatkozás következő szintjét az állami (uralkodói) felügyeleti jog deklarálása jelenti, amelynek nyomán felvilágosult abszolutizmus szellemében a század második felében fokozatosan kialakulnak a közép-európai államok nemzeti tanfelügyeleti, illetve tanügy igazgatási rendszerei. Zedlitz, a porosz államminiszter 1787-ben létrehozta a királyság összes iskolájának felügyeletét ellátó Oberschulkollegiumot, később ezt a kezdeményezést Mária Terézia és a bajor uralkodó Karl Theodor is követi.<sup>135</sup> Ez a folyamat majd a XIX. század második felében zárul le, az oktatás egészét szabályozó oktatási törvények kiadásával, és ezzel párhuzamosan az első központi tantervek és az állami felügyeleti apparátus kialakulásával.<sup>136</sup>

A tanítóképzés intézményes kereteinek kialakulása szintén ebben az időben kezdődik el. Az első tanítóképzőt Francke hozza létre Hallében, majd egyik tanítványa, Johann Julius Hecker 1748-ban Berlinben megalapítja az első „Landschullehrer- und Küsterseminar”-t, amelyben 1788 és 1799 között 410 tanító

<sup>133</sup> Vö. Kosáry (1990): 153–154.

<sup>134</sup> Kosáry (1990): 24–26.

<sup>135</sup> Vö. Harney–Krüger (1997): 33–34.

<sup>136</sup> Ezt a folyamatot részletesen elemzi Halász (2001): 55–56.

szerzett képesítést, majd a katolikus Sziléziában Ignaz von Felbiger kezdeményezésére szintén megindult a tanítóképzés.

A felvilágosodás népnevelési programjának első lépéseként az analfabetizmust kívánták felszámolni a minden gyermek számára elérhető iskolázás által. Ezt a célt egyrészt az alsóbb rétegek számára létrehozott sajátos iskolákkal: gyári, kézműves iskolákkal a munkás és a szegény gyermekek iskoláival kívánták elérni. Ennek szellemében hozta létre Pestalozzi intézeteit a svájci Aargauban, Neuuhofban, illetve Rochow a falusi gyerekek számára a brandenburgi Reckahnban. A felvilágosodás iskolareformjai a városi és falusi iskolák demokratikus átalakítására, minden gyermek számára hozzáférhetővé tételére, a szegény és gazdagabb gyermekek közös iskoláztatására törekedtek. Ez azonban több-kevesebb sikerrel csak a 19. század végére valósul majd meg Európában. A városi középosztály gyermekeinek új szellemben történő nevelésére törekszenek a német filantropizmus gyakorlatias, természettudományos ismeretköröket középpontba állító reformiskolái, Basedow Dessauban, Martin Planta és Ulysses von Salis Graubündenben létrehozott intézetei. Kiterjed a reform a gazdag polgárok és nemesek gyermekeinek magánoktatására, a nőnevelés és a kisgyermeknevelés területére is.

### 3. A közép-európai neveléstudomány megjelenése

A felvilágosodás korának a nevelés irányában tanúsított felfokozott érdeklődése jelentős mértékben hozzájárult a nevelésről vallott elméletek önálló tudománnyá válásának megalapozásához is. Ebben a korban indul el az a folyamat, amelynek eredményeként a XX. század végére minden európai országban és az Egyesült Államokban is kialakult a neveléssel kapcsolatos tudástartalmaknak napjainkban összefoglalóan neveléstudományként definiált speciális formája. Miként azt a közelmúltban megjelenő, a neveléstudomány fejlődését és differenciálódását vizsgáló egyik hazai összegző tanulmány szerzői megállapítják, a neveléstudomány tudománnyá válásának első nagy eredménye a pedagógia filozófiától és teológiától történő elkülönülése volt. Ennek nyomán vált ugyanis lehetővé, hogy elméleti konstrukcióinak érvényességét ne csupán ideológiák, világnézetek, filozófiai irányzatok, hanem az elméleti rendszerek koherenciája és gondolati háttérük kritikai vizsgálati eredményei legitimálják. Ehhez jelentős mértékben hozzájárult az empirikus alapokon nyugvó metodológiai létrejötte. A szerzők véleménye alapján a 20. század elejére kibontakozó modern neveléstudomány két alapvető irányzata a német nyelvterületen kibontakozó, a klasszikus filozófiai hagyományokhoz kapcsolódó filozófiai-deduktív, ún. szellemtudományos irányzat, míg az angolszász pragmatizmus az empirikus kutatások megerősödését eredményezte.<sup>137</sup>

Ezt a megállapítást támasztják alá azok közelmúltban lezáruló (elsősorban német és francia) nemzetközi neveléstudomány-történeti összehasonlító vizsgálatok, amelyek egyértelműen bizonyítják, hogy a diszciplína európai fejlődésében két – sajátos nemzeti tradíciókra alapozódó – paradigmatis irányzat különíthető el; az egyik a tudományfejlődés angolszász, illetve francia a másik pedig a német fejlődési modelljeként értelmezhető. Ez az – európai tudományfejlődés tágabb kontextusaiban is kimutatható – két modell a német ún. tudományos pedagógia (wissenschaftliche Pädagogik) és a francia nevelés tudományai (sciences de l'éducation) különbözősége napjainkig nyomon követhető. Az első esetben az önálló tudománnyá válás igénye a filozófiai-hermeneutikai hagyományok felvállalásával és ezzel párhuzamosan teljes körű, önálló elméleti rendszerépítésre irányuló törekvéssel párosul, a második modell jellemzője az erőteljes társadalomtudományos-szociológiai megalapozottság, a sokféle tudományos megközelítést összeötvöző multidiszciplináris szemléletmód, illetve az empirikus kutatási módszerekre épülő, gyakorlatias, technológiai jellegű megközelítés előtérbe helyezése.<sup>138</sup>

A pedagógia, illetve neveléstudomány filozófiai alapokon nyugvó, önálló rendszerként történő értelmezése tehát nem az egész újkori európai tudományfejlődésre jellemző univerzális jelenség, hanem sajátos „német szindróma”, állapítja meg már 1983-ban Jürgen Schriewer a német és francia tudományfejlődés eltérő vonásait elemző tanulmányában.<sup>139</sup> Jürgen Keimer közelmúltban lezáruló, a kontinentális fejlődés két sajátos modellje a német és francia neveléstudomány, valamint az ettől eltérő

<sup>137</sup> Báthory Z. – Perjés I.: A neveléstudomány a tudományok családjában. In Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. 2001. Budapest 2001, 15–16.

<sup>138</sup> Schriewer J. – Keimer, E.: Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Schriewer, J. – Keimer E. – Charle, Ch.: *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a. M. 1993, 277.

<sup>139</sup> Schriewer (1983): 359–361.

angolszász neveléstudomány újabb fejlődésének összevetésére vállalkozó empirikus összehasonlító pedagógiai vizsgálatai arról tanúskodnak, hogy a német neveléstudomány egészen a hetvenes évekig követi a korábbi, filozófiai megalapozottságú, önálló akadémiai tudomány identitását, és megmarad annak erőteljes szellemtudományos (filozófiai, történeti, filológiai) orientációja is. A szerző a francia neveléstudomány újabb fejlődési tendenciáit vizsgálva megállapítja, hogy jóval csekélyebb mértékben követi a „klasszikus” német értékeket, és erőteljesen nyitott a társadalomtudományos, empirikus kutatások, a pszichológia iránt, továbbá szemléletmódjára továbbra is erőteljes interdiszciplinaritás jellemző. Az angol neveléstudomány rokon vonásokat mutat a fenti francia tudományfejlődési sajátosságokkal, de ezen túlmenően szoros kapcsolatban áll az olyan nagy hagyományokkal rendelkező rokon diszciplínákkal, mint a pszichológia, illetve a pedagógiai pszichológia. Az Egyesült Államokban kibontakozó modern neveléstudományra a fenti jegyeken túlmenően jellemző még a pragmatikus, praktikus tudástartalmak (pl. szakdidaktika, szervezeti és csoporttechnikák) iránti erőteljes affinitás és az alkalmazott társadalomtudomány státusának elnyerésére irányuló törekvés.<sup>140</sup>

A fenti jelenségek történeti gyökereit vizsgálva megállapítható, hogy a kontinentális tudományfejlődésen belül már a XVIII. század végétől kezdődően érzékelhető az – a német és osztrák felvilágosult abszolutizmusban gyökeredző – a XX. század közepéig tartó „külön utas” fejlődés. A régióban érvényesülő német dominancia folytán – a diszciplína fejlődésének többi modell értékű fejlődési irányaitól lényegesen eltérő vonásokat felmutató közép-európai neveléstudomány – a magyar elméleti pedagógia, illetve neveléstudomány szemléletmódját is döntő módon meghatározza. Erre a sajátosságra a témával foglalkozó, 2000 őszén Budapesten és Keszthelyen tartott „Neveléstudomány Közép-Európában” című tudományos tanácskozás, a közép-európai tudományfejlődés általános nemzetközi recepciós tendenciáit elemző előadásban is megfogalmazódik: „Az a neveléstudomány, amelyről most beszélünk, olyan művelődéspolitikai, valamint iskolai törvényalkotási folyamat gyermeke, illetve az a szakmai professzió olyan sajátos formájával áll kapcsolatban, amely azok között az államközpontú, kezdetben még monarchisztikus XIX. századi viszonyok között alakult ki, amelynek jellegzetes példái Oroszország, Poroszország és a K. u. K. Monarchia fejlődése során figyelhetők meg. Mindezek a folyamatok szoros összhangban állnak ezen országok általános fejlődésmoделljének alakulásával, amely társadalmi és politikai formáiban és hatásában, éppen úgy különbözik a nyugati művelődés- és jogállami fejlődés szabad, liberális modelljétől, miként – elmélettörténeti szempontból nézve – különbözik pozitivistá embertudományok francia modelljétől is (jóllehet ennek hatása ennek a fejlődés egyik meghatározó 1900 körüli időszakában meglehetősen jelentős ellenerőként jelentkezett, és amelynek hatásai a XX. század későbbi szakaszaiban is kimutathatók).”<sup>141</sup>

Ebben a történeti összefüggésrendszerben szemlélve „Közép-Európa” tehát nem tekinthető csupán egy adott régióra utaló történeti-földrajzi fogalomnak, hanem egyben sajátos történeti- társadalmi minta alapján működő politikai hatalmi erőteret, annak adminisztratív rendjét és az abban zajló művelődés folyamatok sajátos elemekkel jellemezhető szakmai irányítását is jelenti, amely viszonylag hosszú időn át, egészen a XX. századig fennálló a porosz, osztrák, magyar, illetve az orosz monarchiáknak köszönhető létét. Ez a differenciális megközelítés teszi lehetővé többek között a régióban zajló fejlődés különböző variációinak elemzését, a kontinentális minta határainak kijelölését, illetve annak a tudománytörténetre gyakorolt hatásainak megválaszolását is.<sup>142</sup>

Miként munkánk további fejezeteiben ezt számos konkrét példa bizonyítja majd, ezek a sajátosságok a magyar pedagógiai gondolkodást, illetve a hazai neveléstudomány fejlődését is jellemzik egészen a XX. század közepéig. A német tudományosság erőteljes recepciója természetesen nem csupán a pedagógia tudományfejlődése kapcsán követhető majd nyomon. Hanák Tibor a magyar filozófiai gondolkodás fejlődését elemző munkájában magyar eszmetörténet egészére jellemző általános tendenciaként utal arra, hogy a magyar tudományosság csak századunk első évtizedében, a szociológiai szemléletmód megerősödésével bújt ki „a német befolyás alól, képviselői inkább a Németország mögötti Európával, így elsősorban Anglia, Olaszország, Franciaország, s mellettük Svájc és az Egyesült Államok tudományos eredményeivel is megismerkedtek.”<sup>143</sup>

<sup>140</sup> Keimer (1997): 293–304.

<sup>141</sup> Tenort, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In Horn, K.-P. – Németh, A. – Pukánszky, B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit.* Budapest 2001, 24.

<sup>142</sup> I. m. 30.

<sup>143</sup> Hanák T. *Az elfelejtett reneszánsz.* Budapest 1993, 36.

A német kultúrának ez távoli történelmi hagyományokban gyökeredző, a közép-európai történelmi zóna egészére – és ezen belül Magyarországra – gyakorolt számos okra visszavehető hatása (pl. Habsburg Monarchia és a Német-római Birodalom szoros kapcsolata, a magyar diákok német egyetemeken folyó tanulmányai, az ez irányból érkező irodalmi olvasmányok, a sajtó hatása stb.) a felvilágosodás időszakától még erőteljesebben érvényesül. Az ennek nyomán megjelenő mintaadó jelleg elsősorban abban rejlik, hogy a német államokban az eltérő fejlődés korábbi fázisában kidolgozott modernizációs megoldásokat (gazdaságpolitika, iparpártolás, műszaki szervezet, iskolázás, közegészségügy) a hasonló fejlődési tendenciák folytán a közép-európai régió államai jól tudták alkalmazni saját szintén némi fáziseltolódással jelentkező modernizációs törekvéseikhez. Ez a folyamat jól érzékelhető például korábbi példánk, az 1770-es évektől az osztrák felvilágosult abszolutizmus által elindított iskolaügyi reformfolyamatok kapcsán is. Ettől az időtől válik folyamatossá az a német államok irányából, elsősorban Poroszországból kiinduló recepció, amely a Habsburg Monarchia és azon belül Magyarország közoktatásának és tudományrendszerének modernizációját egészen a múlt század végéig döntő mértékben meghatározza majd.

Ezt a sajátos német orientációjú, közép-európai pedagógiát önálló tudománnyá válásának korai fejlődési szakaszában – miként ezt a korábban bemutatott, XVII–XVIII. századi pedagógiai elméletek és gyakorlati neveléstanok is jól tükrözik – tartalmaiban még a teológia szemléletmódja, később pedig a filozófiai orientáció jellemzi. A XVII. században a neveléstant – ezt példázza Comenius munkássága is – még a „tanítás művészetének”, gyakorlati tapasztalati alapokra épülő, módszertani jellegű tantételek rendszerének tekintették. A nevelés elméletével kapcsolatos rendszerezett ismeretek elnevezésére később a „neveléstan”, majd a pedagógia elnevezést használják.<sup>144</sup> Ez már olyan gyakorlati ismeretek elnevezésére szolgált, amelynek segítségével a szülők, nevelők, lelkészek hatékonyan végezheték nevelői feladataikat. A felvilágosodás idején továbbra is gyakorlati tapasztalatokon nyugvó, ám egyre rendszerezettebb pedagógiai reflexiókkal (Locke, Rousseau, filantropisták) találkozhatunk, majd a klasszikus német filozófia képviselői azt (miként Kant pedagógiai jellegű előadásai is tükrözik) az antropológia egyik ágának, vagyis az emberről és erkölcsi neveléséről szóló tannak tekintették.<sup>145</sup>

A tradicionális rendi társadalmakban a nevelés elsősorban szóbeli áthagyományozás keretében zajlott, az adott kor éppen adott rendi és foglalkozási viszonyai közé történő betagolódás elősegítésére még nem volt szükség önálló tudományos pedagógiára. Ennek hátterében az áll, hogy a felvilágosodás, egyrészt az öröklött nemesi előjogokon alapuló abszolutisztikus hatalmi rendszer tarthatatlanságát hangsúlyozva, a hatalom jellegének, és áthagyományozott merev formáinak megváltoztatására, valamint az egyház „világértelmezési” monopóliumának megszüntetésére törekedett. Másrészt eszmevilágában egyre erőteljesebben fogalmazódik meg az egész emberiség javát szolgáló, teljes körű szabadon kutató megismerés vágya a korlátolt hittelt szemben. Így a nevelés jelenségeinek korábbi két alapvető megközelítésmódja (politikai, teológiai) egyre inkább elvesztette a pedagógiai folyamatok értelmezésével kapcsolatos korábbi egyeduralmát. Egyre világossá válik, hogy a nevelési folyamatok már nem értelmezhetőek kizárólag a vallási, illetve politikai orientáció oldaláról.

### 3.1. Előzményei a német felvilágosodásban

Az új értelmezési keretek kialakításához, a közép-európai régióban kibontakozó pedagógia tudománnyá válásához ezért ebben az időszakban jelentős mértékben hozzájárul a német felvilágosodás, majd a német idealizmus filozófiája. Fejlődésére a XVIII. század végétől jelentős mértékben hatottak Kant, Herbart, Schleiermacher, Hegel nevelés- és művelődéseméleti elképzelései, majd az új tudomány a gyakorló pedagógusok és elméletalkotók pedagógiai munkásságában nyeri el sajátos XIX. századi megjelenési formáit. Magyarország szempontjából a német és itáliai felvilágosodás azért érdemel kiemelt figyelmet, mert annak közvetítő szerepe a kelet-közép-európai fejlődés szempontjából kiemelt jelentőségű. Ezt elősegítette az a szoros kapcsolat, amely a Habsburg Birodalmat a Német-római Birodalomhoz, illetve Itália bizonyos területeihez (Lombardia, Toscana). Ehhez kapcsolódott a magyar diákoknak a középkorig visszanyúló, nagy hagyományokkal rendelkező külföldi egyetemjárása. Ebben az időben a német egyetemeket – elsősorban Hallét, Jénát és Göttingent – a protestáns fiataljaink látogatták, míg Itáliába főképp a katolikus egyházi személyek jutottak el.

<sup>144</sup> A pedagógia a német nyelvterületen csak 1770 táján terjedt el. Lásd Roessler, W.: *Zweihundert Jahre Pädagogik*. In Böhm, W. (Hrsg.): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart, 1975, 237–249, 238.

<sup>145</sup> Kron (1997): 26.

A német felvilágosodás első jelentős személyisége, a természetjog elveit kidolgozó Samuel Pufendorf (1632–1694), majd a barokk és a felvilágosodás fordulópontján a korabeli német szellemi fejlődés élén a Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) – a nyugati tudományosság egyik legsokoldalúbb személyisége az európai műveltségű polihisztor – áll. Német anyanyelvre ellenére latinul és franciául írja számos tudományterületet felölelő műveit, és fáradhatatlanul törekedett a tudomány-vallás, a katolicizmus-protestantizmus összebékítésére. Monászkokról szóló tanával olyan világértelmezést keres, amely az Isten által „előre megszabott harmóniában” (*harmonia praestabilita*) nyeri el végső egységét. Ennek szellemében fogalmazza meg optimista világértelmezését koráról, mint az összes lehetséges világok legjobbjáról. A lélek Leibniz értelmezése szerint – szemben Locke felfogásával – nem „*tabula rasa*”. Azonban az emberi elmében megtalálható „*velünk született eszme*” nem kiforrott állapotban, hanem hajlandóságok, diszpozíciók, készségek és természetes erők formájában jelenik meg. A lehetséges világok legjobbjának megteremtésében nagy szerepe van az emberi értelem erejének, a tudományos műveltség fejlődésének. Ennek jegyében létrehozta Európa első tudományos folyóiratát *Acta eruditorum* (Tudósok aktái) címmel, kezdeményezi a Porosz Tudományos Akadémia megalapítását.<sup>146</sup>

Leibniz gazdag, sokoldalú tudományos életműve a német felvilágosodás két jelentős személyisége, Christian Thomasius (1655–1728) és Christian Wolff (1679–1754) közvetítésével fejtett ki maradandó hatást. Tudományos műveit már német nyelven megalkotó, Halléban tevékenykedő Wolff közvetítésével a felvilágosodás gondolatvilága eljut a német egyetemekre is. Mestere hatására megalkotja a XVIII. század jellegzetes pszichológiai irányzata – az empirikus alapokon nyugvó képességlélektan – alapjait. Eszerint tapasztalati úton is igazolható az a tény, hogy születésekor minden ember meghatározott potenciális lelki képességekkel rendelkezik. Az emberi lélek számos egymástól elszigetelten működő olyan rész-képességből áll, amely folyamatosan a fejlődésre, tökéletesedésre törekszik. Ez a fejlődés a tudatos pedagógiai hatások által bontakozik ki a leoptimalisabb formában. Ennek elmaradása esetén viszont azok elsorvadnak, majd elhalnak. Leibnizhez hasonlóan mélyeséges optimizmussal vallotta a művelődés és a nevelés mindenhatóságát a közjó, a társadalmi harmónia érdekében elengedhetetlennek tartva valamennyi gyermek intézményes nevelését és oktatását.<sup>147</sup>

A pedagógiai orientáció jellemzi a német felvilágosodás jelentős képviselője, Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781) munkásságát, aki a toleranciáért (*Bölcs Náthán*, 1779), a nemzeti önismeretért és humanizmusért (*Az emberi nem nevelése*, 1780) szállt síkra. A német felvilágosodás második – a racionalizmussal szemben az érzelmeket előtérbe állító „*Sturm und Drang*” vagy neohumanista – szakaszának kiemelkedő teológus, tudós és költő képviselői (Herder, Wolf, Schiller, Goethe, Humboldt) is nagy súlyt helyeztek a nevelés kérdéseire. Az iskola általuk megvalósítani kívánt reformjának középpontjába az új alapokra helyezett görög–latin stúdiumokat állítják majd, amelyek során a klasszikus kultúra csonkítatlan, eredeti alkotásai útján érzékelhetik a növendékek az antikvitás emberközpontú szellemiségét. Ezzel kapcsolatban fogalmazódott meg a felnövekvő nemzedék erkölcsi fejlődését, lelki gyarapodását, belső világának humanizálását elősegítő fő pedagógiai célkitűzésük, amit az esztétikai élmény – az antik szerzők műveinek átélt elsajátítása útján – segítségével kívánnak megvalósítani. Felfogásuk szerint ezek a művek olyan klasszikus értékeket közvetítenek az ifjúságnak, amelyek hozzásegítik az emberi lényegük megvalósításukhoz, ahhoz, hogy önzetlenül, érdek nélkül harmonikus egésszé művelje ki valamennyi emberi képességét.

Mindezekkel törekvésekkel párhuzamosan és kölcsönhatásban bontakozott ki a kor legnagyobb német gondolkodója, a königsbergi professzor, Immanuel Kant (1724–1804) munkássága, akinek kriticismusa betetőzi és meghaladta a felvilágosodás gondolatvilágát. Filozófiájának alapvető tételei két emlékezetes művében, *A tiszta ész kritikája* (1781) és *A gyakorlati ész kritikája* (1788) nyernek megfogalmazást. A tiszta ész kritikájában annak bizonyítására vállalkozott, hogy tudásunk semmilyen része nem léphet túl a tapasztalaton: mivel az empirikus szemlélet és a racionális gondolkodás a priori (eleve meglévő) kategóriáktól (melyek alapformái: tér, idő, logikai törvények) függ, a világ csak olyannak ismerhető meg, „amilyenek előttünk megjelenik”, és nem olyannak, „amilyen” (hit és tudás szétválasztása). A másik kritikájában a „tiszta ész gyakorlati alkalmazásának” alapjait tárja fel, abból kiindulva, hogy az ész tisztán intellektuális alkalmazása tévedésekhez vezet, ezért az egyedüli helyes felhasználás morális célzatú. Az ennek alapján megfogalmazható etikai törvény megköveteli (posztulálja) Isten, a szabadság és a halhatatlanság létezését. Az etikai parancsok csak akkor erkölcsösek, ha mentesek a személyes haszontól (pl.

<sup>146</sup> Vö. Kosáry (1990): 115.

<sup>147</sup> Hörburger (1967): 65.

siker, vonzalom), és mint kategorikus imperatívuszokat (kötelező törvények) az ember maga tűzi ki és önként teljesíti azokat (a személyiség erkölcsi autonómiája).<sup>148</sup>

Kant nagy fontosságot tulajdonít a nevelésnek is. Ezt bizonyítják korábban már idézett Königsbergben tartott pedagógiai tárgyú előadásai is. Értelmezésében a nevelés célja az ember rendeltetéséből vezethető le. Ez a kategorikus imperatívusz szellemében történő felemelkedés a tökéletes erkölcsiség, az erkölcsi autonómia szintjére. Ebben az esetben azt a bensővé vált erkölcsi szabályok (maximák), nem pedig az ösztönök belső, illetve a társadalmi törvények és szabályok külső kényszerei irányítják.

A német klasszikus filozófia másik jelentős képviselője, Johann Gottlieb Fichte (1672–1814) 1807-ben a francia megszállás alatt levő Berlinben tartott nagy hatású előadás-sorozatában, *Reden an die deutsche Nation* (Beszéd a német nemzetnek) fogalmazza meg a német „nemzeti nevelést” megalapozó elképzeléseit. Fichte szembehelyezkedve a felvilágosodás korának egyéni boldogságot középpontba helyező etikai rendszereivel, és azt vallja, hogy az ember az időföltti, magasabb rendű világ tagjaként élheti át igazi szabadságot, csak itt szabadulhat meg a materiális-természeti-érzéki világ lelket béklyózó ösztöneitől. A régi, kiváltságos rétegek számára biztosított nevelés figyelmen kívül hagyja a közösséget, önzővé, embertársai iránt közömbössé teszi a gyermekeket, a nemzet többségének jellemformálódását csupán a véletlenre bízta. Az új demokrácia jegyében folyó nevelésének az egész nemzetet kell átfognia, és meg kell mutatnia mindenkinek azt az utat, amely a boldog, erkölcsös élethez vezet. A szabadság, boldogság, erkölcs és kultúra csakis egyéni erőfeszítés, egyéni munka révén érhető el, melynek során az ember megtanul együttműködni másokkal, betagozódik az őt körülvevő társas közösségekbe, egyéni értékeivel gazdagítja nemzeti közösségét.<sup>149</sup>

A gyermekek azt tanulják meg, „amit tanulniuk kell”, erkölcsiségük alapja az önuralom, az önfegyelem és az önlegyőzés, önmaguk alávetése a „rend kedvéért való rendnek”. Az államnak mint éretlen alattvalói gyámjának „teljes mértékben joga van arra, hogy polgárait a tulajdon üdvösségére kényszerítse”.<sup>150</sup> A felvilágosodás érzéki-empirikus, korlátoltan specializált és formálisan enciklopédikus teljes megismerés ellenpólusa Fichte esetében egy sajátos képesség kialakítására irányuló törekvés. Ez a társadalom meghatározott rendjére, berendezkedésére vonatkozó olyan képek megalkotásából áll, amelyek legfontosabb jellemzője, hogy nem a jelenleg létező dolgok, hanem a jövőbeli állapot előképei, amelyek a megvalósításukhoz szükséges aktív tevékenységre ösztönzik az ifjúságot. A nevelés feladata, hogy elérje, hogy a növendéknek „egészen egyszerűen lehetetlen legyen a rendet nem akarni”. Bár az ideális társadalom soha el nem érhető, csak megközelíthető – vagyis olyan világ, amely mindig jövőendő marad – a cél mégis az, hogy az emberiség „szabadon azzá munkálja magát, ami tulajdonképpen eredetileg”.<sup>151</sup>

### 3.2. A német pedagógia egyetemi tudománnyá válásának kezdetei

A német tudományos pedagógia önálló tudománnyá válásának folyamata a XVIII. század végén kezdődik el. Ehhez jelentős mértékben hozzájárultak a német felvilágosodás korábban bemutatott nevelésfilozófiai irányzatai, a Wolff-féle pszichológia, valamint Rousseau műveinek pedagógiai reflexiói, továbbá a fenti szellemi áramlatok nyomán kibontakozó pedagógiai mozgalmak, illetve a század második felétől egyre jobban felgyorsuló szociális, gazdasági és politikai változások. Mindezek nyomán a század utolsó harmadában mindinkább megjelenik az igény a katolikus és protestáns teológiától elkülönülő olyan rendszerezési törekvések iránt, amelyek a tudományos pedagógiának, a hagyományos és új diszciplínákkal egyaránt kapcsolatban álló, ugyanakkor mégis önálló tudománykarakterének kialakításához vezetnek majd.

Az ebben az időben megszülető első német neveléstanok szerzői teológusok volt, miután a német „nevelő” államokban bevezetett iskolakötelezettség következtében megjelenő új feladatra, a pedagógiai jellegű elméleti és gyakorlati munkák megalkotására a neveléssel lelkészként korábban is hivatásszerűen foglalkozó teológusok<sup>152</sup> voltak a legalkalmasabbak, akik ezek megalkotása során évszázadok óta

<sup>148</sup> Russel, B.: *A nyugati filozófia története*. Budapest 1994. 581–585

<sup>149</sup> Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 140–141.

<sup>150</sup> Tóth T.: A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In uő (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltásai*. Budapest 2001, 107.

<sup>151</sup> Idézi Tóth (2001): 108.

<sup>152</sup> Teológus volt Franke és legsikeresebb tanítványa, Julius Johann Hecker a potsdami árvaház tanára és lelkésze, az első gazdasági-matematikai reáliskola alapítója. Basedow szintén teológiai tanulmányokat folytatott, Johann Gottfried Herder a bückeburgi konzisztoriális tanács papja, Salzmann Erfurtban tette le



felhalmozódó oktatási-nevelési tapasztalataikat és tudományos iskolázottságukat egyaránt hasznosíthaták.<sup>153</sup> Az önálló tudományvá válás folyamatának korai szakaszában a neveléssel kapcsolatos elméleti reflexiók még nem különülnek el élesen a többi humán tudománytól. A teológia megközelítésmód meghaladására irányuló új törekvések elsősorban antropológiai szempontok alapján, a megfigyelés módszerére támaszkodva, egyre inkább az ember e világi fejlődését a középpontjába állítva kezdik el vizsgálni a nevelés jelenségeit, és a szemléletváltás nyomán a felvilágosodás pedagógiájának részeként megjelenik a nevelés tudománya is.<sup>154</sup>

Ebből a szempontból Ernst Christian Trapp (1745–1818) munkássága a legszámottevőbb, aki *Versuch einer Pädagogik* (1780) című munkájával német egyetemen elsőként tett kísérletet a nevelésre vonatkozó tudomány meghonosítására. Trapp az első német tudós, aki pedagógiaprofesszorként – 1779–1783 között a hallei egyetemen – tevékenykedett. Ennek háttérében Zedlitz – a filantropizmus pedagógiai gondolataival rokonszenvező miniszter – hallei egyetemen egységes tanárképzés megvalósítását szorgalmazó reformelképzelései álltak. Ez a tanárképzés az ebben az időben virágkorát élő filantropizmus pedagógiai törekvéseit lett volna hivatott átvenni az iskolaügy gyakorlatába. Ennek sikeres megvalósítása érdekében emelte a pedagógiát az önálló egyetemi diszciplína rangjára. Az egyetemen létrehozott önálló pedagógiai szeminárium a pedagógiának a teológiától való elkülönülésére is kedvező módon hatott. Azonban a kezdeményezés csak múló epizód a német pedagógia tudományvá válásának történetében, ugyanis Trapp utódja, a klasszika-filológus Friedrich August Wolf már nem a pedagógiát, hanem a klasszika-filológiát tekinti majd a gimnáziumi tanárok képzését megalapozó alapvető tudományos diszciplínának.

A tudományos diszciplína rangjára pályázó pedagógiának két alapvető kihívással kellett megbirkóznia: Megindokolva szükségességét legitimálnia kellett önmagát, továbbá ki kellett alakítania saját önálló tudományos arculatát. Az első feltétel adott volt, hiszen a felvilágosodás a pedagógiát a tudás és a műveltség terjesztésének legfőbb eszközeként fogta fel. Trapp munkájában arra tett kísérletet, hogy új empirikus, „racionális, célirányosan kialakított cselekvéstudományt”<sup>155</sup> hozzon létre. Miként megfogalmazza: „Amennyiben kellő mennyiségű helyesen megválasztott, pedagógiai megfigyelés és megbízható tapasztalat állna rendelkezésünkre, meg tudnánk alkotni azt a teljes és helyes pedagógiai rendszert, amellyel mind a mai napig nem rendelkezünk, és ezen rendszer leírásával a nyilvános nevelést és oktatásügyet olyan szilárd alapokra tudnánk helyezni, amely igazából nem szorulna semmilyen további módosításra és javításra”<sup>156</sup>. Ennek alapján határozza meg és foglalja szisztematikus rendszerbe a pedagógia főbb feladatköréit és vizsgálati területeit. Megfogalmazza a nevelés, valamint a pedagógia mint „nevelésművészet” szükségességét. A felvilágosodás szellemiségének megfelelően a nevelés legfőbb céljának az emberi boldogság elérését tekinti. Munkájában a nevelési szabályok legfontosabb forrásai – az emberi természet és a társadalom – elemzését követően jelöli ki annak főbb területeit, tartalmait, a nevelői tevékenység különböző formáit. Vizsgálódásai során elkülöníti egymástól az emberi „természet” testi és lelki tartományait, melyek megismerését a testi, illetve az erkölcsi morális nevelés megalapozása érdekében tartja fontosnak. Pedagógiai rendszere meglehetősen eklektikus formában kapcsolódik a kor tudományos eredményeihez. Annak megalapozása során a korabeli orvostudomány filozófia, esztétika, pszichológia teljesítményei mellett felhasználja kortárs humántudományok legfontosabb szintetizáló diszciplínája, az antropológia eredményeit is.

Az emberi fejlődéssel kapcsolatos különböző modelleknek a felvilágosodás időszakára két alapvető, történetileg – az újkori európai tudományfejlődés két sajátos irányzatával összhangban álló (empirizmus és racionalizmus) formája különült el. Az egyik az ember értelmi fejlődésének ún. mechanikus-racionális, illetve szenzualista, a nevelést ok-okozati összefüggések alapján értelmező modellje (Locke, Condillac,

---

teológiai vizsgáit, majd Rohrbornban lelkész, Trapp Göttingenben Campe Helmstedtben és Halléban folytatott evangélikus teológiai tanulmányokat, majd lelkész Potsdamban és Heiliggeistkircheben. Teológusok voltak az első nagyhatású neveléstani munkák szerzői; August Hermann Niemeyer (1754–1828), Friedrich Cristian Hermann Schwarz (1766–1828), Friedrich Emanuel Niethammer, továbbá Schleiermacher kora elismert teológiai tekintélye. Erlinghagen (1976): 166–167.

<sup>153</sup> Erlinghagen, K.: *Pädagogik und Theologie*. In Speck, J. (Hrsg.): *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*. Band II.: *Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen*. Stuttgart 1976. 163–164

<sup>154</sup> Kersting, C.: *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*. *Campes "Allgemeine Revision" im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*. Weinheim 1992.

<sup>155</sup> Kresting (1992): 128.

<sup>156</sup> Trapp, E. Ch.: *Versuch einer Pädagogik*. Mit Trapps halleischer Antrittsvorlesung *Von der Notwendigkeit Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren*. Halle 1779. Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780, besorgt von Hermann, U. Paderborn 1977, 62–64.

Helvetius), amelynek szélsőséges értelmezése szerint az ember morális gép. Az erre alapozódó pedagógiai technicizmus felfogása szerint a nevelés valaminek előállítására irányuló cselekvés, mely minőségében analóg a kézműves tevékenységének és az előállított tárgy viszonyával. A nevelő olyan mesteremberhez hasonlítható, aki valamilyen cél felé törekedve, meghatározott eszközök és módszerek segítségével ennek megvalósítása érdekében tevékenykedik.

A másik, idealista, antropológiai-pszichológiai modell (Bonnet, Leibniz) az embert önmagát fejleszteni képes individuumnak értelmezi. Ez a megközelítés a nevelést az orvosi tevékenységgel rokon terápiás, gyógyító tevékenységként közelíti meg. Az erre alapozódó pedagógiai naturalizmus szerint a gyermek a növények organikus fejlődésével analóg módon, természetes adottságai segítségével képes önmaga kiteljesítésére. A nevelés ebben az értelemben gyermeki önfejlődés kedvező feltételeinek biztosítását jelenti. A nevelő a kertészhez vagy földműveshez hasonlítható, aki az általa termesztett növényt ápolva és védve elősegíti annak fejlődési folyamatát, ami – természeti jellegéből adódóan – saját törvényei alapján zajlik. A mind a technicizmus mind a naturalizmus nevelésfelfogása valamilyen szükségszerűség általános törvényszerűségeire épít. Az első felfogás a külső beavatkozás, illetve hatás szabályszerűségeire, a második az endogén fejlődés folyamatának szükségszerűségeire alapozódik.<sup>157</sup>

A tapasztalati tudományként értelmezett pedagógiának két megismerési forma áll rendelkezésére, az egyik a kísérlet, a másik a megfigyelés. Trapp különösen az empirikus tapasztalatszerzés, a megfigyelés, elemzés, kísérlet fontosságát hangsúlyozza. A metafizikai hipotéziseket elvetve magasra értékeli a tudatos tapasztalat objektív tényeit. Munkájának alapvető jellemzője, hogy a többi tudomány eredményeinek elemzése és rendszerezése után azoknak az új tudomány szolgálatába állítására törekszik. Ennek jegyében a pszichológiát és az etikát tekinti a pedagógia legfőbb segédtudományainak, és megfogalmazta azt a később Herbart által továbbvitt megállapítást, mely szerint ezek közül a pszichológia az eszközökre, az etika pedig a célra vonatkozik.<sup>158</sup>

Trapp pedagógiája – jóllehet még nem tekinthető szigorúan vett tudományos rendszernek – saját korának tudományosságát számos vonásában megelőző, figyelemre méltó, úttörő kísérlet, amely a statisztikai elemeket is felhasználó empirikus pszichológia eredményeire támaszkodik. A figyelem, emlékezet, fáradtság stb. jelenségeinek a különböző pedagógiai helyzetek során megjelenő sajátosságainak vizsgálata és regisztrálásának fontosságát hangsúlyozta, mert felfogása szerint csak azokra építve lehet a nevelés és oktatás általános érvényű alapelveit megfogalmazni. Jóllehet Zeidlitz terve már 1783-ben meghiúsult, Trapp rövid hallei működése azt bizonyítja, hogy az elméleti megalapozásra a nevelési reform gyakorlati megvalósításához, a nevelés jelenségeinek, a gyermeki fejlődés sajátosságainak elemzéséhez, az iskola szervezeti felépítésének vizsgálatához, valamint a pedagógusok képzéséhez egyaránt szükség van. Ezek a területek megfelelő metodikai eljárások segítségével kutathatók, szisztematikusan elemezhetőek, eredményeik a pedagógusok gyakorlati munkára való felkészítése során is jól felhasználhatóak. A XVIII. század végén megerősödő német nevelésfilozófia azonban már nem osztja filantropizmusnak ezt az elképzelését. Mindez aztán elvezet annak éles hangú neohumanista kritikájához, ami például F. I. Niethammer *Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit* (1808) (A filantropizmus és a humanizmus vitája korunk nevelési és oktatási elméleteiben) című írásában is megnyilvánul. Ez is hozzájárul ahhoz, hogy a neveléstudomány ebben az időben még nem tud empirikus humán tudománnyá válni.<sup>159</sup>

Ennek következtében a következő időszak pedagógiai gondolkodói – a felvilágosodás eszmevilágában gyökerező Trapp-féle empirikus alapokra épülő koncepcióval szemben – szívesebben fordultak a kor jelentős német filozófusainak gondolatai felé. A korabeli pedagógiai gondolkodók egy része (Gerling, Heusinger, Schuderoff) abból a kanti alapelvből indul ki, hogy a tudományosan megalapozott pedagógiának figyelemmel kell lennie az ember általános rendeltetésére, ezért a moralitásból mint a nevelés legalapvetőbb céljából kell kiindulnia. A Kant által felállított kettős célt szolgálva – a társadalmi szükségleteket is figyelembe véve – a nevelésnek emberré és polgárrá kell nevelnie a felnövekvő generációt. A fichtei elveket

<sup>157</sup> Vö. Gudjons, H.: *Pädagogische Grundwissen*. Bad Heilbrunn 1995, 171. továbbá Harney–Krüger (1997): 32.

<sup>158</sup> Menze, C. Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: Speck, J. (Hrsg.): *Problemggeschichte der neuern Pädagogik. Bd I.* Suttgart 1976, 9-108, itt 14.

<sup>159</sup> V.ö.: Tenorth, H.-E. – Horn, K.-P.: A neveléstudomány fejlődése Németországban 1900 és 1950 között. In: Németh A. – Tenorth, H.-E. (szerk): *Neveléstudománytörténeti Tanulmányok*. Budapest 2000, 71.

valló pedagógusok (Rittel, Harl, Johannsen) – a kanti moralitáselvvel ellentétben – a filozófiát tekintik az új tudomány alapjának. Eszerint a tudományos pedagógia egyenlő a gyakorlati filozófiával.<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> Menze (1976): 15-16.

### III. Az osztrák művelődésügyi reform és az egyetemi neveléstudomány

A felvilágosult abszolútizmus szellemiségében valósul meg a Habsburg Monarchia – és benne Magyarország – Mária Terézia uralkodásának időszakában elkezdődő államreformja is. Az ebben az időben megszilárduló soknemzetiségű monarchia egyre jelentősebb hatalommá válásának hátterében részben a Habsburgok hagyományos riválisa a francia abszolutista hatalom hegemoniájának csökkenése, részben a spanyol örökösödési háborúban az osztrákokat támogató Anglia helyzetének megerősödése állt. A monarchia pozícióját javították a török ellen vívott sikeres felszabadító háborúk, amelyek eredményeként 1699-re Magyarország nagy része felszabadult a török elnyomás alól, és Bécs szorongatott határvárosból hamarosan egy jelentős birodalom fővárosává vált. A Rákóczi-szabadságharc után megszilárduló Habsburg Monarchia „Monarchia Austriaca” országai: az Osztrák Örökös Tartományok (Ausztria) mellett Itália bizonyos részeit, (Nápolyi Királyság, Szardínia, Milánó), a Spanyol Németalföldet (Belgium), a Cseh korona országait (Csehország, Morvaország, Szilézia), továbbá a különleges státussal rendelkező Magyar Korona országait foglalta magában.

A monarchia megszilárdításának első lépése a Habsburg-ház nőági örökösödését elfogadó 1713. évi osztrák Pragmatica Sanctio, amit 1723-ben a magyar országgyűlés is szentesített. A törvény Ausztria és Magyarország közjogi viszonyát – rövid megszakítással – 1918-ig szabályozza. A magyar Pragmatica Sanctio kimondja Habsburgok nőági örökösödésének sorrendjét, továbbá azt, hogy az osztrák örökös tartományok és Magyarország elválaszthatatlanul összekapcsolódnak egymással és külső támadás esetén egymásnak kölcsönösen segítséget nyújtanak. A királynak esküt kell tennie az ország törvényeinek megtartására, rendek kiváltságainak megőrzésére.<sup>161</sup>

#### 1. Az osztrák felvilágosult abszolútizmus tanügyi reformjai

A Mária Terézia reformlépései a porosz–osztrák konfliktusban (osztrák örökösödési háború, hétéves háború – Szilézia végleges elvesztése) gyökeredznek. Sajátos paradoxon, hogy az uralkodónő a felvilágosult abszolútizmus Habsburg Monarchiában érvényesülő változatát éppen porosz reformokat követve alakította ki. A császárnő a porosz államszervezési elvek szellemiségében a birodalom osztrák és cseh tartományait kormányzóságokra és kerületekre osztott modern hivatalnokállammá alakítja át. A kormányzati reform első lépéseként 1742-ben megalakult az osztrák állami kancellária (Haus-, Hof-, und Staatskanzlei), majd 1749-ben kezdődő közigazgatási reform eredményeként létrejött a jogi irányítás új központja (Oberste Justizstelle). Ezzel párhuzamosan megszüntették az erősen rendi jellegű cseh és osztrák kancelláriát, és annak helyét az örökös tartományokban a Directorium in publicis et cameralibus elnevezésű központi szerv vette át. A kormányzati reform keretében jött létre 1761-ben a Kaunitz kancellár vezetésével a Mária Terézia további reformjait előkészítő tanácsadó testület, az 1848-ig működő Államtanács (Staatsrat), és kezdte el működését az összevont osztrák–cseh kancellária, majd az új Kereskedelmi Tanács (Commerzienrat)

A XVIII. század elején újjászervezett magyar közigazgatás legfőbb szervei az uralkodó alá rendelt kormányzóságok (dicasteria) voltak. A legfelső szintű kormányzóság a Bécsben székelő magyar királyi kancellária (Cancellaria regia Hungarico-aulica), az 1723-ban felállított Pozsonyban, majd Budán székelő helytartótanács (Consilium locumtenentiale) – élén a nádorral –, mint az ország legfőbb végrehajtó szerv látta el az ország belső igazgatását. Feladatai körébe tartozott a megyék irányítása, a hadiadók beszedése, a belső állapotok: közrend, közegészségügy, úrbéri viszonyok, kereskedelmi és vámügyek, vallási és

---

<sup>161</sup> Kosáry (1990): 44–48.

iskoláztatási ügyek, a törvények és rendeletek végrehajtásának ellenőrzése. A katonai ügyekkel a helytartóság mellett felállított országos biztosság (communissarius provincialis), a pénzügyekkel a pozsonyi magyar királyi kamara foglalkozott. Horvátország külön politikai testként, sajátos autonómiával kapcsolódott Magyarországhoz, Erdély pedig politikai státusát megőrizve került be a Habsburg Monarchia keretébe.<sup>162</sup>

## 2. Magyarország társadalmi-művelődési viszonyai

A Habsburg Monarchia részét képező XVIII. századi Magyarországot nagyarányú társadalmi, vallási, etnikai és vallási széttagoltság, belső és külső migráció, a hosszú háborús időszak következtében – a Dunántúl nyugati részén az osztrák piac következtében jelentős fejlődésnek induló a gabonatermesztés és a paraszti árutermelés eredményeit leszámítva – a gazdasági elmaradottság jellemezte. A népesség mintegy 80%-át az erőteljes belső rétegződést (jobb módú telkes jobbágyok, saját szolgálkával rendelkező tehetős gazdák, zsellérek) mutató parasztság alkotta. Az 1767-es úrbéri rendelet (Urbarium) részben rendezi földbirtokosok és a jobbágyaik viszonyát, és fokozza annak állami ellenőrzését. Szintén a földesurak fennhatósága alá tartozott a Magyarországon és Erdélyben található mintegy 600 mezőváros, amelyek lakói bizonyos előnyökkel és jogokkal rendelkeztek. A jobbágyság és a kiváltságos nemesség között helyezkedtek el a katonáskodó paraszti réteg (pl. a Hajdú és a Jászkun Kerület lakói, Erdélyben a szász falvak szabad parasztjai és a székelyek). A nyugati polgársághoz képest gyenge, többségében német nyelvű hazai polgárság királyi városokban (1720: 36, 1787: 44) élt. A közélet és politika irányítói a lakosság mintegy 5%-át kitevő nemesség tagjai voltak. A század végéig az ország politikai vezetése – a mintegy 200 családból álló – szinte kizárólag katolikus vallású világi és egyházi nagybirtokos főnemesség kezében volt, melynek szerepe az ország fokozatos újjáépülése és a porosz-osztrák háborúk következtében az 1740-es évektől kezdődően jelentős mértékben megnőtt. Számos magyar főnemes töltött be magas tisztségeket az udvari kancellária és a kamaraapparátusában és kapcsolódott be a birodalom soknemzetiségű udvari arisztokráciájának életébe. Egyre inkább Bécs lett a francia hatások egyik fontos közvetítője Magyarország irányába. Sajátos kelet-közép-európai jelenség a főnemesi címmel nem rendelkező köznemesség magas száma, amely ebben az időben egyre fontosabb szerephez jut, majd a század végén önálló politikai erőként jelentkezik majd.

A XVIII. században az abszolutisztikus államreform nyomán megszilárduló állami bürokráciának két sajátos típusa alakul ki. Az egyik a központi kormányzervek (kancellária, kamara, helytartótanács) szakapparátusa, amelyben kinevezés útján, szigorú hierarchiába rendeződve lehetett előrejutni a ranglétrán. A vármegyei önkormányzatban az uralkodó által kinevezett – a különböző hivatali posztokra jelöltállítási és kinevezési joggal rendelkező – főispán jelentette a központi hatalom képviselőjét. A vármegye önkormányzati tisztségviselőit a nemesség közfelkiáltással (ponderálás), majd szavazással választotta. A megyei kinevezéses állások 1848 előtt meghatározott értelmiségi szakmákhoz kötődtek (vármegyei orvos és sebész, mérnök bába hivatala).<sup>163</sup>

Magyarországon – annak európai megjelenését jelentős időeltolódással követve – csak a XVIII. század második felében jelent meg jól érzékelhető módon a felvilágosodás hatása. Ez egyrészt összefüggésbe hozható az ország török uralom alóli felszabadulásának nehézségeivel, hiszen az országot súlyos veszteségek árán, szinte romokból kellett újjáépíteni. Budát például egy évvel Newton korszakos művének megjelenése előtt (*Philosophiae naturalis*, 1687) sikerült felszabadítani. Másrészt azzal, hogy ennek következtében a magyar társadalom számára még hosszabb időre volt szükség az új eszmék befogadásának lehetőségét megteremtő feltételek meghonosodásához. A század első évtizedeit a katolikus egyház Habsburg uralkodói támogatással történő újjászervezése jellemezte, amely meghatározza a korabeli magyar társadalom és művelődés jellegét is. Ez – a főúri, főpapi mecénási tevékenység folytán – barokk templomok, egyéb egyházi építkezések, továbbá a főúri paloták elterjedése nyomán a barokk művészet elterjedését erősítette, valamint a barokk vallásosság gondolatvilágának erősödését eredményezte. A barokk hitélet elemei a prédikációk, búcsújárások, lelki gondozás, ünnepi felvonulások, vallásos témájú színjátékok útján jutottak el a társadalom alsóbb rétegeihez. Ebben újra jelentős szerep jutott a szerzetesrendeknek. A falusi-mezővárosi lakosság lelki gondozásával elsősorban a ferencesek foglalkoztak. A protestáns egyházak helyzete – Erdélyt leszámítva –

<sup>162</sup> Vö. Kosáry (1990): 49–51. és 42–43.

<sup>163</sup> Gyáni G. – Kövér Gy.: *Magyarország társadalomtörténete*. Budapest 1998, 121.

meglehetősen nehéz ebben az időszakban, helyzetükön majd csak II. József türelmi rendelete (1781) változtat számottevő mértékben.<sup>164</sup>

A XVIII. század első felében az egyházak irányították a kulturális élet szinte minden területét; az oktatást, a tudományt, sőt részben az irodalmat és a művészetet is. Ebben az időben még nem különültek el az egyházi és világi értelmiség határai. Jelentős változások ezen a téren csak az 1760-as évektől kezdődően tapasztalhatók, amikor a felvilágosult abszolutizmus intézkedései nyomán számos egyházi funkció állami ellenőrzés alá kerül. Így ebben az időben az egyházi értelmiség feladatai nagyon sokszínűek voltak. A református kollégiumok tanárai sokszor orvosi praxist is folytattak, számos katolikus szerzetesrend foglalkozott betegek gyógyításával, a jezsuiták gyógyszertárakat, a nagy jezsuita és református kollégiumokban nyomdákat is működtettek. Az evangélikus orvosok közül többen már világi szervek, városok alkalmazottai. Az értelmiségi réteg magasabb képzettségű tagjai általában számos tudományt is művelő polihisztorok. Az egyházi értelmiség többsége azonban már nem a tudós elitbe tartozott, hanem alacsonyabb szinteken foglalt helyet, egészen a különböző felekezetű helyi lelkészeknek alárendelt falusi tanítóikig bezárólag.

Mária Terézia rendeletéig az iskoláztatás kizárólag egyházi feladat volt, az állam az iskolaügyet még nem „politikum”-ként, hanem „ecclesiasticum”-ként (egyházi ügyként) kezelte. A települések vallási életének középpontjában a plébánia, illetve a lelkészség állt. Az egyházi előjáróik a plébánosok, illetve lelkészek kötelességévé tették az alsóiskolák működtetésének (tanító, tanterem, tananyag) megszervezését.<sup>165</sup> Minden „bevett” felekezet (katolikus, protestáns, unitárius) önálló iskolahálózattal rendelkezett, a falusi kisiskoláktól a latin nyelvű közép- és akadémiai (filozófiai, jogi, teológiai) szintet is magában foglaló iskolakollégiumokig. A század közepén Magyarországon (Erdély nélkül) 62 katolikus középiskolája közül 31, továbbá 3 akadémia, főiskola és az ország egyetlen, Nagyszombaton működő egyeteme áll a jezsuita rend fennhatósága alatt. Ebben az időben fokozatosan előretörnek a nemesség új igényeihez jól alkalmazkodó, ekkor már 14 gimnáziummal rendelkező piaristák is. Iskoláik többségében az Itáliában elsajátított új eklekticizmus jegyeit hordozó, természettudományos tartalmakkal kibővített filozófiát is oktatnak. A katolikus főnemeseik maguk is előszeretettel alkalmazták piarista nevelőket és titkárokat. Az evangélikus egyház hatását leginkább az ország viszonylag urbanizáltabb nyugati és északi részének többnyelvű (magyar, német, szlovák) városaiban fejtik ki, és 28 kisebb és 5 nagyobb gimnázium fenntartója. A jelentősebb szerepet játszó kálvinista egyház, főleg az ország középső és keleti részén rendelkezett nagy kollégiumokkal (Magyarországon 2, Erdélyben 5), amelyek filozófiát és teológiát is oktattak. Ezek az intézmények voltak a református értelmiség nagy hazai nevelő- és kiképzőközpontjai, ahonnan kisebb iskoláikat (a partikulákat) is ellátták tanárokkal. A legnagyobb debreceni kollégiumukban ebben az időben közel 1800 diákja volt, ebből 360 tanult az akadémiai tagozaton.<sup>166</sup>

A jelentősebb iskolák számos tanára külföldi egyetemeken szerezte végzettségét. A katolikus papok többsége Itáliában tanult. A protestánsok svájci, holland, részben angol és főként német egyetemeken tanultak különböző pénzalapok, alapítványok, ösztöndíjak segítségével. 1700 és 1790 között mintegy 3000 diák tanult külföldi egyetemeken, Bázelen: mintegy 200, Jéna 1760–1799 között: 629, Göttingen – 1767–1808 között: 285.<sup>167</sup>

A XVIII. század végére – a fennmaradó késő feudális viszonyok, az elmaradottság és alárendeltség ellenére – a művelődés terén is jelentős változások következtek be. Ez megmutatkozik például a nyomtatott kiadványok és olvasóközönségük számának növekedésében is. 1711 és 1790 között Magyarországon 15 103 könyv jelent meg, ennek mindössze 3% az első évtizedben, és 25% a vizsgált időszak utolsó évtizedében került kiadásra.<sup>168</sup> 1730 körül az összes könyv 67,7% latin nyelvű, az utolsó évtizedben ez 36,8%-ra csökkent. A magyar nyelvű munkák száma 20%-ról 33,8%-ra, a német nyelvűeké 16,6%-ról 23,35%-ra nőtt. A kezdeti időszak zömmel egyházi jellegű munkáit egyre növekvő mértékben váltják fel a világi témájú könyvek. Az ipari üzemek száma 1760 és 1790 között háromszorosára, 17-ről 51-re nőtt, berendezésük korszerűsödött, ezen belül ezek tulajdonosai egyre nagyobb számban világi személyek. A teológiának alárendelt filozófiából sorra kiválnak a különböző tudományok; mint fizika, matematika, biológia, kémia. A század közepén megjelenő protestáns és katolikus egyetemi tankönyvekben egyaránt a győzött a newtonizmus.<sup>169</sup>

<sup>164</sup> Vö. Kosáry (1990): 136–138.

<sup>165</sup> Gergely J. – Kardos J. – Rottler F.: *Az egyházak Magyarországon*. Budapest 1997, 110.

<sup>166</sup> I. m. 143–144.

<sup>167</sup> I. m. 145.

<sup>168</sup> Csapodi Cs.: *Könyvtermelésünk a XVIII. században*. *Magyar Könyvszemle*, 1942, 392.

<sup>169</sup> Kosáry (1990): 142.

A XVIII. század első évtizedeiben Magyarországon még a szigorúan vallásos és egyben feudális jellegű európai kulturális-szellemi áramlat, a barokk uralkodott. A vallásos megújulás, a hagyományos ortodoxia visszaszorítására irányuló törekvések természetesen többféle irányból és formában is jelentkeztek ebben az időben. Katolikus részről ilyen volt a janzenizmus, amelynek hatása nem érvényesült a korabeli Magyarországon. Az 1740-es évektől kezdődően nemesség bizonyos rétegei már kezdték szűknek és elavultnak érezni a hagyományos, jezsuita befolyás alatt álló iskolarendszert, amely már egyre kevésbé szolgálta gyermekeik felkészítését a világi hivatali pályákra. Sokkal szívesebben részesítik előnyben a piarista rend gimnáziumait, ahol ebben az időben a newtoni fizika és általában a modern természettudományok elemeit is oktatták. Ugyanis a piarista rend több Rómában tanuló tagja már a század harmincas-negyvenes éveiben megismerkedett – a főleg Eduardo Corsini munkássága nyomán kibontakozó – eklektikus, ún. „recentior philosophiá”-val, és a kor természettudományos felfedezéseit magukévá téve, a korszerű matematikai és természettudományos ismeretekre, Galilei, Descartes, Newton, Leibniz és Wolff tanaira alapozva alkották meg tankönyveiket. Munkásságuk nyomán már a XVIII. század közepétől indult meg az a folyamat, amelynek eredményeként a piaristák kiemelkedő szerephez jutottak a hetvenes évektől kibontakozó magyar felvilágosodás különböző mozgalmában, a korszerű tudományos ismeretek és új eszmék terjesztésében éppen úgy, mint a nemzeti nyelvért, irodalomért és művelődésért folytatott küzdelmekben.<sup>170</sup>

A reformátusokra elsősorban a Hollandia, Anglia felől érkező puritánus, karteziánus irányzatok hatottak, amelyeket a hazai – főként erdélyi – protestáns ortodoxia már a XVII. századtól kezdődően elnyomni, adaptálni igyekezett. A református és evangélikus ifjak a korabeli holland és német egyetemekről hozták haza az új természettudományos eredményeket. Az északnyugati területek evangélikus értelmisége körében jelentősebb pedagógiai szerephez jutott a pietizmus, amelynek tanait a hallei egyetemen tanuló diákok hozták magukkal. A piétizmus hallei központjában 1700–1714 között 112 Hungarus diák tanult, így azok közvetlenül megtapasztalhatták a német mozgalom elvi céljait és gyakorlati megvalósítását. A mozgalom hazai követői – a többnyelvű (német, magyar, szlovák) származású magyarországi polgári Hungarus értelmiség tagjai – szellemiségükben is közel álltak a német urbanizált evangélikus polgárság azon köreihez, amely ezt az új bensőséges, ugyanakkor praktikus, az oktatás és a tudományosság korszerűsítésére törekvő irányzatot létrehozta.<sup>171</sup>

A hazatérő diákok a Hallében elsajátított új szemléletmódot saját egyházi-iskolai intézményrendszerükben is alkalmazni igyekeztek. Többen közülük nemzetközi tudományos színvonalú munkásságot folytattak, több külföldi, főleg német tudós társaság, akadémia tagjai voltak, és a kor szakmai orgánumaiban gyakran jelentették meg saját – főleg természettudományos és orvosi – közleményeiket. Így annak ellenére, hogy a hazai tudományos élet sajtóorgánumai és szervezeti, egyesületi keretei ebben az időben még hiányoztak, a pietista értelmiség legjobb hazai képviselői részesei voltak az ebben az időben formálódó újkori tudomány fejlődésébe.

Mindannyian polgári foglalkozást és életvitelt folytattak, bár néha nemesi címmel is rendelkeztek. Az egyházi-iskolai szervezet keretében folyt iskoláztatásuk, és többségükben lelkészként és tanárként is annak keretében folytatták munkájukat, bár akadt közöttük megyei városi alkalmazásban álló, tehát világi pályán működő orvos és gyógyszerész is. 1749-ig a város evangélikus latin iskolájának felszámolásáig a hazai pietizmus első központja Győr, ahol a hazai magyar nyelvű pedagógiai irodalom első jelentős alkotásai is megszülettek. Ezek szerzői a német pietisták pedagógiai munkáinak adaptálják, és egyben hangsúlyozzák az anyanyelv és a reális tárgyak fontosságát a latin formalizmus egyeduralmával szemben. Ebbe a körbe tartozik Szeniczai Bárány György (1682–1757), a nemesi származású, tanulmányait Pozsonyban, Eperjesen, majd hallében folytató győri tanár, a *Francke oktatása a gyermeknevelésről* (Halle, 1711) című munka szerzője. Vásonyi Márton szintén Hallében adja ki Francke további két munkájának magyar nyelvű változatát, 1736-ban Sartorius Szabó János (1695–1756) Bárányal közösen egy Regallen-fordítást készít a tanítók számára, majd 1740-ben lefordítják J. Rambach munkáját, *Gyermekek kézikönyvecskéje* címmel. A korszak legjelentősebb pietista központja, Bél Mátyás működésének helyszíne, Pozsony volt (Marth János Mátyás, Beer Frigyes Vilmos, Tomka-Szászky Károly), de jelentős szerepe volt a soproni evangélikus líceum tanárainak, városi orvosainak (Deccard Kristóf János, Hajnóczy Dániel, Liebezeit György Zsigmond, Komáromi János Péter, Loew Károly Frigyes, Neuhold János Jakab). Számos jelentős személyiség működött

<sup>170</sup> A kérdés részletes kifejtését lásd Fehér K.: A pedagógiai gondolkodás és a szakirodalom fejlődése Magyarországon a felvilágosodástól a 19. század közepéig. In Németh A. –Tenorth, H.-E.: *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Budapest 1999, 8.

<sup>171</sup> Kosáry D.: *A történelem veszedelmei*. Budapest 1987, 66.

a felvidéki bányavárosokban, Besztercebányán (Moller Károly Ottó), Iglón (Miléter János), Eperjesen (Raymann János Ádám), Késmárk (Bohus György, Kray György, Fischer Dániel).<sup>172</sup>

A Halléban tanuló Hungarus diákok közé tartozott Bél Mátyás, a hazai pietizmus legjelentősebb képviselője Francke közvetlen köréhez tartozott. A hazai pietista értelmiség farra törekedett, hogy a török elnyomás alól felszabaduló országot, annak területeit, népeinek múltját és jelenét felmérjék, bemutassák, megismertessék. Ehhez a német pietizmus által kimunkált két minta, illetve kétféle műfaj, a *historia litteraria* és az ún. államismeret állt rendelkezésükre. A *historia litteraria* szellemiségében született meg például Czvittinger Dániel kezdeményezésére az első magyarországi író- és tudóslexikon (*Specimen*, 1711) és fogalmazza meg Bél Mátyás a magyar nyelv- és irodalomtörténet tervét (*Institutio ad symbola conferenda*, 1713).

A másik műfaj háttérében, amelyben Bél Mátyás nagy munkáit megalkotta, a német államismeret (*Staatskunde*) áll, amely szintén gyűjtőfogalomként magába ötvözi az olyan későbbi tudományágak elemeit, mint a statisztika, politikai földrajz, államtörténet, melynek egyik központja szintén Halléban volt. Hazatérte után a pozsonyi líceumban meghonosította a hazai földrajz, mint korszerű tantárgy oktatását, és megbízza tanítványait, hogy a szünidőben saját környezetükben adatokat gyűjtsenek. Ebből a kezdeményezésből nőtt ki az a munkatársi gárda, amely későbbi nagy vállalkozásában, a *Notitia Hungariae novae historico-geographica* (1735–1742) című hatalmas műben összegződött, amelynek első öt kötete, 10 megye leírásával még Bél Mátyás életében megjelent.<sup>173</sup>

A nemzetállami fejlődés felé haladó Magyarországon a Hungarus-fogalom, a többnyelvű haza fogalmával együtt felbomlóban volt már ebben az időben. Bél Mátyás nem sokkal halála lett annak az olmtüzi tudós társaságnak (*Societas incognitorum*), amelyben van Swientent is ott találjuk. Az értelmiségi csoport útja, amelyhez Bél Mátyás és tanítványai tartoztak, tehát a felvilágosodás, illetve annak első hazai változatához a felvilágosult abszolutizmus irányába kanyarodott.<sup>174</sup>

Az ország XVIII. századi újjáépítését követően az északnyugati területének jelentősége csökkent. A fejlődés súlypontja egyre inkább délebbre, az egykori és a jövőbeli főváros irányába tevődött át. A változások ideológiai megalapozásában a korábbi szerény létszámú evangélikus pietista csoport helyett egyre jelentősebb szerep jut a katolikus értelmiség, és a nemesi rétegek új igényeihez jobban igazodó, az új szellemiségű természettudományos műveltséget elsajátító piarista rendnek. A tanítórend szintén a vegyes etnikumú Felvidéken kezdte el hazai pályafutását, és hamarosan a rendi-nemzeti, később a magyar nyelvi nacionalizmus és nemzeti kultúra fő szószólójává vált.

A változásokban mértékadó szerepe lett a székváros, Bécs francia mintákat (francia nyelv, divat, világias szokások) közvetítő rokokó udvari életének, amelynek nyomán a francia felvilágosodás gondolatai a magyar főnemesség körében is ismertté váltak. Ezt a folyamatot tovább erősítette, hogy Bécs hamarosan a felvilágosult abszolutizmus reformtörekvéseinek középpontjává vált. Mária Terézia reformjait a magyar főnemesség és értelmiségiek is támogatták, és igyekeztek ennek elemeit Magyarországon is érvényesíteni (Bessenyei György művelődéspolitikai röpiratai – nemzeti nyelv és irodalom művelésének komplex programja és ennek nyomán az ún. nyelvújítási program és nemzeti nyelvi mozgalom). A Monarchia további fejlődését döntő módon meghatározó lépés a felvilágosodás nemzetfogalma nyomán bekövetkező „nemzeti ébredés” az egyes etnikai kisebbségek (szlovák, horvát, szerb, román) nemzeti önállósodási törekvéseinek megjelenése.<sup>175</sup>

### 3. A felvilágosodás és az osztrák államreform kapcsolata

Az osztrák modernizáció szószólói sajátos kettősséggel viszonyultak a felvilágosodás gondolatrendszeréhez. Elfogadták és propagálták a felvilágosodás eszméit, ha azok összhangban álltak a Monarchia, illetve a dinasztia érdekeivel. A felvilágosult abszolutizmus reformretorikájában tehát nem általában a felvilágosodás, hanem annak az érvrendszer részeként felhasználható tartalmi játszottak fontos szerepet.

Ennek sorában első helyen az államelméleti munkák közül a holland és német előzményekre visszavezethető természetjogi tanítások állnak. Bacon egy tökéletesen szervezett állam mintáját vázolja fel, Grotius (1583–1645) háborúról és békéről szóló munkájában (*De iure belli ac pacis*, 1625) szerint az állam

<sup>172</sup> Vö. Kosáry (1987): 69–75.

<sup>173</sup> Kosáry (1987): 79–83.

<sup>174</sup> Kosáry (1987): 84–85.

<sup>175</sup> Kosáry (1990): 117–122.



racionalisan értelmezett természetjogon alapszik, amelyet az emberek saját biztonságuk érdekében szabadon kötnek. Erkölcsi jogosultsága csak a védelmi háborúnak van. Hobbes és a német protestáns kartézianus gondolkodó Samuel Pufendorf (1632–1694) szerződéselmélete (*De Iure Naturae et Gentium*, 1672) megalapozza a fejedelmi államnak az abszolút szuverenitáshoz fűződő jogát. A természetjogi tanítások leghatásosabb közvetítője Christian Wolff (*Jus Gentium*, 1750). Munkájában arról ír, hogy az állam a közjó őrzőjeként nemcsak jogosult, hanem köteles is a társalmi élet minden területét felügyelete alá vonni (a népesség számának és mozgásának ellenőrzése, ipar és a kereskedelem fellendítése, munkalehetőségek biztosítása, árak és bérek meghatározása, az egyház és az iskoláztatás biztosítása és felügyelete, jogszolgáltatás egységesítése). A német nyelvterületen széles körben elterjedő természetjogi iskola gondolatai kiváló alapanyagok bizonyultak a Habsburg kormányzat új igényeihez való alkalmazáshoz. Alkalmassá volt arra, hogy legitimálja az uralkodói intézkedések monopolisztikus kiváltságait és megszorító lépéseit a sokféle szokásjogon alapuló nemesi kiváltsággal szemben.<sup>176</sup>

Az osztrák felvilágosult abszolutizmus képviselőire nagy hatása volt Voltaire, Montesquieu és az enciklopédisták gondolatainak is. Voltaire szépirodalmi, történeti, filozófiai művei mind Bécsben, mind a mértékadó magyar arisztokrata és értelmiségi körökben elterjedtek. A katolikus janzenisták és a protestáns vallások követői jelentős szerepet játszottak annak az angoloktól átvett, vallási toleranciával kapcsolatos gondolatainak adaptálásában. Montesquieu *Perzsa levelek* című munkája is ismert volt ezen körökben, azonban azt nem tekintették a reformhoz tanulsággul szolgáló társadalomkritikai munkának. A francia gondolkodónak a különböző hatalmi ágak elválasztásával kapcsolatos gondolatai hatással voltak a bécsi uralkodókörökre is. Hatását jól tükrözi, hogy Pompeo Batoni 1769-ben Józsefről és Lipótról készített kettős portréjának háttérében a könyv díszes példányai is ott találhatók. Jelentős szerepe van az Enciklopédiának, amelynek címszavai tömören összefoglalják a felvilágosodás és azon belül a fiziokraták társadalom és gazdaság átalakító elveit, és közvetítették az angol filozófia fontosabb tételeit a bécsi kormánykörök irányában. Az olasz gondolkodók közül jelentős Cesare Beccaria *Dei delitti e delle pene* (A bűnökről és büntetésekről, 1764) című munkájának hatása, amelyben a korabeli igazságszolgáltatás, a jogi eljárás során alkalmazott kínvallatás és a halálbüntetés ellen emeli fel a szavát.<sup>177</sup> A felvilágosult abszolutizmus célkitűzéseinek és munkamódszereinek előkészítésben jelentős szerepet játszottak a szabadkőműveseknek. A mozgalmon keresztül a közvetlen angol befolyás is nyomon követhető, a szabadkőművesség ott szerveződött meg és onnan terjedt el, közvetlenül vagy közvetve hatott az életre hívott osztrák, olasz, belga, cseh, illetve magyar páholyokon keresztül. Az osztrák és cseh páholyokban sok volt a katonatiszt, és az arisztokrata és nemesi származású szabadkőműves páholyokban jelentős számú értelmiségi is tevékenykedett.<sup>178</sup>

### 3.1. Az osztrák felvilágosult abszolutizmus tanügyi reformjai

A közép-európai felvilágosult abszolutizmus – állampolgári engedelmisséget és az uralkodó és az állam hatalmi szerepét hangsúlyozó – neveléspolitikai modelljének következetes érvényesítésére legelőször Poroszországban került sor (Christian Wolff: a tanügy állami, politikai feladat, annak hasznos tartalma az állam, illetve az uralkodó határozza meg, 1762: porosz iskolaszervezeti szabályzat, 1770-es évek Zedlitz tanügyi reformjai).

Mária Terézia ezt a porosz mintát követi neveléspolitikája kialakításában is. A hallei egyetem, illetve Wolff ez irányú programadó szerepét a bécsi egyetem világi professzorai Martini, majd Sonnenfels vállalták. Az állami közoktatás-politika alapelveit Joseph Sonnenfels, az államnak az iskoláztatásban betöltött szerepét hangsúlyozó *Grundsätze der Polizey und Finanzwirtschaft* (1765) című állam-gazdaságtani munkájában összegzi. A munkában hangsúlyozza, hogy jóllehet gyermekeik nevelése és iskoláztatása a szülők természet adta kötelessége, miután azonban egyben a jövőbeli állampolgárok képzettségét is jelentős mértékben befolyásolja, a nevelésügy egyben fontos állami feladatnak tekintendő.<sup>179</sup> „Az állam sorsa attól függ, hogy vannak-e erényes polgárai; ilyeneket a nevelés a világ bármelyik táján képes formálni, sőt a nemzet java része ilyenné válhat, ha a nevelés, az állampolgárok különböző osztályaihoz alkalmazkodva, megadja az ifjúság számára a józan és világos fogalmakat kötelességeikről”<sup>180</sup> – írja Wenzel Kaunitz kancellár 1766-ban

<sup>176</sup> Vö. H. Balázs É.: *Bécs és Pest-Buda a régi századvégen*. Budapest 1987, 27–30.

<sup>177</sup> Im Hof (1995): 160.

<sup>178</sup> Vö. Balázs (1987): 43–45.

<sup>179</sup> Fináczy E.: a magyarországi közoktatás Mária Terézia korában. I. Budapest 1899. 275.

<sup>180</sup> Kaunitz Mária Teréziának írt 1766. február 18-án kelt emlékirata idézi Mészáros (1981): 634.

kiadott a köznevelés újjáalakításával kapcsolatos tervezetében. A német neohumanizmus szellemiségében meghirdetett „osztrák nemzeti nevelés”, erényes, tevékeny, szülőföldjéhez Ausztriához és annak uralkodójához szeretetteljes kapcsolatban kötődő állampolgárok nevelésére törekedett. Ennek eszközeként az állami, nyilvános nevelésnek arra kell törekednie, hogy az állampolgárokba „elültesse az uralkodója, mindannyiunk közös atyja és a szülőföldje, mindannyiunk táplálója iránti szeretetet, valamint annak parancsainak való feltétlen alávetettséget, a hitet és az engedelmisséget”.<sup>181</sup>

Az osztrák felvilágosult abszolutizmus alattvalóinak hasznos állampolgárrá nevelésére érdekében a birodalom minden országában és tartományában azonos, állami oktatási rendszert kívánt kialakítani. Egyrészt, hogy kellő számú jól képzett hivatalnok, mérnök, orvos és más értelmiségi szakember álljon a megújuló államszervezet szolgálatában, másrészt, hogy az alsóbb társadalmi rétegek között is szélesebb körben elterjedjen el az alpműveltség, és ezáltal megfelelő számú képzett munkaerőhöz juthasson a fejlődő ipar és kereskedelem és az egyre korszerűbb mezőgazdasági technológiákat alkalmazó mezőgazdaság.

Az iskolák kizárólagos egyházi vezetésének felszámolása, a tanügyigazgatás állami kézbe vétele hosszabb folyamat eredménye volt. Ennek első lépését Gerhard van Swieten kezdeményezte, a jezsuiták visszaszorítására irányuló bécsi egyetemi reformja (1749–1753), majd ennek nyomán a monarchia egész egyetemi rendszerének korszerűsítése jelentette. 1757-ben a Directorium keretében hoznak létre tanulmányi bizottságot, majd 1760-ban megalapításra kerül Mígazzi érsek és Van Swieten által irányított az uralkodói tanácsadó testület, az udvari tanulmányi bizottság (Studien Hofkommission), amelynek hatásköre közvetlenül nem terjedt ki Magyarországra. Ezért az uralkodónő 1761-ben Barkóczy Ferenc esztergomi érseket bízta meg, hogy mint az „összes nyilvános tanulmányok védnöke” mérje fel a magyar helyzetet, és dolgozza ki a szükséges reformok terveit. Barkóczy halála után a bécsi udvar 1764 júniusában Pozsonyi székhellyel és Pálffy Miklós országbíró elnökletével létrehozta a magyar Tanulmányi Bizottságot (Commissio Studiorum) is.

Az állami irányítás elve már elfogadottnak számított, azonban annak mértékét és célkitűzéseit illetően eltérőek voltak a vélemények. A katolikus egyház ellenállása következtében Mária Terézia nem valósította meg a volt diplomata, Anton Pergen 1770–1772 között kidolgozott tervezetét, amely az iskolákat – a szerzetesrendek oktatási kiváltságait megszüntető – világi, központi állami szerv által irányított, egységes, állami oktatási rendszer keretébe kívánta megvalósítani. 1773-ban a jezsuita rend feloszlását követően a Studien Hofkommission által irányított reformfolyamat jelentős mértékben felgyorsult. Annak ellenére, hogy a Habsburg Birodalomban a gimnáziumok legnagyobb részét a jezsuiták tartották fenn, a rend feloszlása nem okozott fennakadást a gimnáziumok életében. Magyarországon 1773-ban, a rend feloszlását elrendelő pápai bulla megjelenésekor 31 jezsuita oktatási intézmény, gimnázium és akadémia, valamint 9 nemesi konviktus működött. A jezsuita tanárok a legtöbb intézményben a királynő rendeletére a helyükön maradtak, míg a többi iskolákat a piaristák és más szerzetesrendek, valamint világi papok vették át. Megmaradt a hagyományos tananyag, a régi oktatási módszerek és a tankönyvek is. Perspektivikusan azonban gondoskodni kellett a tanári utánpótlásról, viszont nem voltak már kötelezők a jezsuita tanügyi szabályzatok előírásai, s minden bonyodalom nélkül lehetőség nyílt az eddigi jezsuita oktatási intézmények szervezeti és tananyagbeli átalakítására. A jezsuita rend feloszlását követően annak vagyonaiból 1775-ben létrehozta a Tanulmányi Alapot, amelyet állami hivatal, a királyi kamara kezel, s felette az uralkodó rendelkezik. Még ebben az évben ebből leválasztva létrehozzák az Egyetemi Alapot is.<sup>182</sup>

A bécsi jogtudós, Anton Karl Martini még ebben az évben kidolgozza az újjászervezés egységesítés és korszerűsítés mérsékeltebb reformját: Ennek szellemében a birodalom minden lakójának társadalmi helyzetének és élethivatásának megfelelő nevelésben kell részesülnie, amelynek fő célja a növendékek jó kereszténnyé és engedelmes alattvalóvá formálása. Az így kialakítandó iskolarendszer rendelkezzen biztos anyagi alapokkal, annak minden szintjén a kor eszmevilágának megfelelően érvényesüljön az egyenlőség elve. Az egységes oktatásügy a Habsburg állam jólétének alapja, azért az „úgy legyen megalkotva, mint egy óramű: ha kerekeinek csak egyetlen jó rugóját, ha csak egyetlen csapot vagy szöveget megmászunk, az egész gépezet hasznavehetetlenné válik”.<sup>183</sup>

Anton Karl Martini tervezete alapján kezdődött meg az oktatásügy egészének, ezen belől a Habsburg Birodalom középiskolai szervezetének és tananyagrendszerének kidolgozása. Az átszervezés végül 1775 szeptemberében a piarista Gratian Marx, a bécsi nemesi akadémia igazgatójának tervezete alapján indult el.

<sup>181</sup> Idézi: Engelbrecht, H.: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3 Wien 1984, 486.

<sup>182</sup> Vö. Mészáros (1981): 656–658.

<sup>183</sup> Idézi Mészáros i. m.: 650.

A középiskolák átszervezése, mely szerint az ötosztályos gimnázium három grammatikai és egy-egy retorikai és poétikai osztály tagolódik.<sup>184</sup>

A népoktatás újjászervezése során a bécsi udvar legfontosabb feladatnak a normaiskolák megszervezését és ezáltal a tanítóképzés intézményes formájának kialakítását tekintette. Az erre szolgáló normaiskola megtervezése, illetve a birodalom népoktatásának átszervezése Ignaz Felbiger nevéhez fűződik. Az akkor már Poroszországhoz tartozó Szilézia katolikus népiskoláinak sikeres átszervezését megvalósító Ignaz Felbiger (1724–1788)<sup>185</sup> 1774 tavaszán – Mária Terézia hívására és II. Frigyes hozzájárulásával – Bécsbe telepedett át, és még abban az évben kidolgozza azt a népiskolai rendtartást (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen), amelynek alapján elkezdődött az osztrák népiskolák újjászervezése. Felbiger egységes rendszere kiterjedt az egyes iskolatípusokra, azok tantervére, tankönyveire és az oktatás módszereire is. Módszerének szellemiségét képviseli a tanítók számára készített módszertankönyve (*Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen*. Bécs 1776), majd a következő években általa kibocsátott mintegy harminc tankönyv is. Az Allgemeine Schulordnung háromféle népiskolátípust különböztetett meg: 1. Egyik a tartományi fővárosokban kialakítandó normaiskola, amely a terület összes többi iskolájának mintául szolgál. Ez egyben gyakorló elemi iskola és tanítóképző is, amelynek intézményes keretek között a tanítók utánpótlásáról és megfelelő képzéséről is gondoskodnia kellett. 2. a városokban levő nagyobb népiskola (Hauptschule), 3. a mezővárosokban és a falvakban működő kisebb népiskola (Trivial-Schule). Felbiger szabályzata részletesen tárgyalja az egyes iskolatípusok tananyagát, az alkalmazandó módszereket, a tankönyveket, vizsgákat, a tanévet és a tanítási szüneteket, részletesen szól a tanulók iskolába járásának ellenőrzéséről, a tanítók jogairól és kötelességeiről, az iskola felsőbb felügyeletéről, az iskolaépületről és -felszerelésről. Az első normaiskola 1771-ben Bécsben nyílt meg, majd 1775-ben Pozsonyban.<sup>186</sup> A tanítójelöltek, akik az iskola negyedik osztályát alkották, egyrészt a tanítás elméletét sajátították el, másrészt a tanítási módszer gyakorlatát figyelték. Az öt tanára közül három világi személy volt. Mária Terézia említett 1774-es rendelkezésével az Allgemeine Schullordnung alapján kívánta átszerveztetni az egész Habsburg Birodalom, benne Magyarország és Erdély közoktatásügyét.

Az intézkedések jelentős mértékben befolyásolják a tanítóképzés további intézményesülését és pedagógiai tartalmainak alakulását. A rendelet első alkalommal szabályozza a tanítók képzésének, képzésének, alkalmazásának, munkájuk felügyeletének kérdéseit. A felügyeleti hatóság, a Provinzial-Schulkommission előírja ennek elvégzését a tanítójelöltek, a tehetősebb családok alkalmazta házitanítók és informátorok számára. Az Allgemeine Schulordnung alapozza meg a világi népiskolai tanítónak az egyháztól független, egységes képzésen alapuló szakmai professziójának alapjait, melynek középpontjában a pedagógia, és az oktatásmódszertan áll. Ezzel közel 150 évvel megelőzik a középiskolai tanárképzés bevezetését (nálunk 1924), 1805-ben kiadott 1848-ig volt érvényben maradó Politische Verfassung der deutschen Schulen, előírja, hogy a felsőbb népiskola (Hauptschule) tanítója hat hónapos, az elemi iskolai tanítója (Trivialschule) pedig 3 hónapos tanfolyamon vegyen részt.

Az örökös tartományok tanügyi reformjával párhuzamosan 1774 januárjában kezdődött el Ürményi József vezetésével a magyar iskolaügy<sup>187</sup> reformdokumentumának kidolgozása: 1. 1776 intézkedési terv az állami tanügyigazgatás területi egységeinek megszervezéséről. Az ország kilenc tankerületre osztják, ezek élén a tankerület összes iskolája irányító állami tisztviselők, tankerületi királyi főigazgatók álltak; irányításuk alatt működött a népiskolai tanfelügyelő is. 2. 1777: a magyarországi állami tanügyigazgatás első, országos dokumentuma, a „Ratio Educationis”, megjelenése. Az alapszinten az egy-, két- és háromtanítós népiskola áll, a középszint kéttagozatú, gimnázium és az akadémiák bölcséleti tagozata. A kéttagozatos öt évfolyamos gimnáziumra (hároméves kisgimnázium és kétéves nagygimnázium) két évfolyamos akadémiai bölcsélet-tagozat épül. A rendelet a tankerület székhelyén akadémia (bölcseleti és jogi tagozat) felállítását írja elő. Az egyetemen a diákok 15 éves korban kezdhették itt tanulmányaikat az alapozó bölcséleti fakultáson, majd ennek sikeres elvégzése után léphettek feljebb a jogi, az orvosi vagy a teológiai karra. Az iskolák fenntartása hagyományos marad, gimnáziumok, akadémiák és az egyetem fenntartása alapítványok és különböző javadalmak alapján; falusi és városi népiskoláknál a „község”, vagyis a település lakosai maguk gondoskodtak az iskola létehez szükséges anyagiak előteremtéséről. Az uralkodó tanügyi rendelkezéseinek

<sup>184</sup> Lásd részletesebben Mészáros (1981): 658. és Kosáry 1980

<sup>185</sup> Munkásságát lásd részletesen Lajos M.: *Felbiger pedagógiája*. Budapest 1917.

<sup>186</sup> Vö. Kosáry (1980): 455–456, valamint a normamódszert lásd részletesen Mészáros (1984): 75–78.

<sup>187</sup> Az iskolareform csak az Erdély nélküli Magyarországra terjedt ki, és formálisan Horvátország – Dalmáciával együtt – is szerepelt a reformban; de a rendelkezések-utasítások ott csupán áttételesen érvényesültek.

megvalósítását a protestánsok hagyományos alapelvük szellemében, mely szerint az iskoláról dönteni az iskolát fenntartó egyházi közösség jogosult, abba beleszólni az államhatalomnak nincs joga, elutasították. A tanügyi rendelkezés mégis jelentős hatást gyakorolt a protestáns tanügy alakulására is.

A reform egyrészt megerősítette a meglévő iskolatípusokat, másrészt jelentős lépéseket tett az elemi szintű népoktatás fejlesztése, továbbá a középiskolák tartalmi korszerűsítése érdekében. 1785-ben Magyarországon (Horvátországgal és Erdéllyel együtt) 130 középiskola működött – ebből 69 állami-katolikus: 9 főgimnázium, 43 teljes gimnázium, 27 kiskimnázium, 47 protestáns kollégium, illetve középfokú iskola. A reformátusoknak Magyarországon két nagy központi kollégiuma (Debrecen, Sárospatak), Erdélyben három intézete (Kolozsvár, Nagyenyed, Marosvásárhely) volt a legjelentősebb, melyekben filozófiát és teológiát is oktattak. Ezek voltak a legfontosabb egyházi értelmiségnevelő központok, amelyek a körzetükbe tartozó kisebb iskolákat is ellátták oktatókkal. Az evangélikusok az északnyugati régióban öt nagyobb gimnáziummal rendelkeztek, ezek közül a Bél Mátyás által az 1710-es években átszervezett pozsonyi a legjelentősebb.<sup>188</sup>

A felsőoktatás jelentős intézményei voltak az akadémiák. Ezek közül az egyik Európa-szerre ismert intézmény a selmecbányai Bányászati Akadémia, ahol az egész Monarchia számára képezték a bányamérnököket. A mérnökök és hivatalnokok képzését kezdetben együtt képezték a másik jelentős intézetben, a szempci „gazdasági akadémián”. A hivatalnokképzést az 1776-ban felállított öt királyi akadémia vette át, amelyek filozófiai és jogi tagozatai a közigazgatás gyakorlati feladataira gazdasági, műszaki, államtani, természetjogi, pénzügyi és egyéb ismeretek oktatásával készítették fel növendékeiket. A nagyszombati jezsuita egyetemet 1769-ben a bécsi egyetem mintájára megreformálták, és orvosi karral bővítették, majd 1777-ben Budára, 1784-ben Pestre helyezték át. Ezzel egy időben a korábban alárendelt szerepet betöltő bölcsészkar szerepe jelentős mértékben nőtt, tanszékeinek száma 4-ről 14-re emelkedett.<sup>189</sup>

#### 4. A felvilágosodás pedagógiai eszméinek hazai recepciója

A XVIII. század jelentősebb magyar főúri könyvtáraiban már megtalálhatók voltak az angol, a német és a francia felvilágosodás művei. Ráday Gedeon, Teleki József, Teleki Sámuel, Széchényi Ferenc, Festetics György például képzett könyvbeszerzők segítségével gyarapította könyvgyűjteményét.<sup>190</sup> Ezekbe a főúri családi könyvtárakba számos pedagógiai mű is eljutott, több gyűjteményben a pedagógiai témakör külön szakot képezett. A főúri gyűjteményekben ott találjuk Montaigne, Pascal, Francke, Locke könyveit, a francia enciklopédisták, Fénelon híres nőnevelési munkáját, Christian Wolff, Leibniz, Salzmann munkáit, valamint Campe és Trapp több magyarra is lefordított művét is. Szélesebb körben terjeszthették a korabeli nevelési eszméket a jelentősebb iskolák könyvtárai is. Anyaguk gazdagságát jól példázza a pozsonyi evangélikus líceum könyvtára, amelyben a felvilágosodás íróinak, gondolkodóinak számos műve mellett ott volt a korabeli – viszonylag szerény – hazai neveléstani irodalom<sup>191</sup> is. Emellett a korabeli értelmiségiek – írók és tanárok – is jelentős pedagógiai témájú könyvgyűjteménnyel rendelkeztek. Ennek jellegzetes példája a komáromi író és folyóirat-szerkesztő Péczeli József könyvtára, amelynek értékes állományában számos angol, német és francia nevelési munka található. Péczeli az általa szerkesztett *Minden Gyűjtemény* című folyóiratában (1789–1791) gyakran felhasználta ezeket a forrásműveket, és cikkei nagy részét éppen ezek alapján írta.<sup>192</sup> Figyelemre méltó az erdélyi, Tompa Ádám, Pestalozzi első erdélyi tanítványának a nagyenyedi könyvtárban fennmaradt 127 kötetes gyűjteménye, amelyben szintén számos pedagógiai mű is megtalálható, köztük több korabeli elméleti munka.

A felvilágosodás eszméinek terjedését a cenzúra enyhülése is elősegítette. 1774-ben még 4475, 1784-ben már csak 900 cím szerepelt a tiltott művek listáján. A szigor lazulása a könyvkiadásra is élenkítő hatással volt, 1760 és 1790 között ötvenegyre emelkedett a nyomdák száma, a jozefinista időkben Pest-Budán már nyolc könyvkereskedés működik. Több nyilvános könyvtárral is találkozhatunk ebben az időben. Az

<sup>188</sup> Kosáry (1990): 140.

<sup>189</sup> Kosáry (1983): 495–505.

<sup>190</sup> Vö: Szarvasi M.: *Magánkönyvtáraink a 18. században*. Budapest 1939; Kelecsényi G.: *Múltunk neves könyvgyűjtői*. Budapest 1988. továbbá Fehér K.: A felvilágosodás európai gondolkodóinak pedagógiai művei hazai gyűjteményekben. *Magyar Könyvszemle*. 1986. 4. sz. 316–320.

<sup>191</sup> Például Faludi Ferenc: *Böls ember vagy is az erköltses bölseségre vezérlő rövid oktatások*. Pozsony, 1788, Bessenyei György: *A holmi*, Béts, 1779; Glatz Jakab: *Ein Wort über Erziehung*. Pressburg 1795.

<sup>192</sup> Bíró Ferenc: Péczeli József könyvtáráról. *Magyar Könyvszemle*. 1962. 326–333.

Egyetemi Könyvtár már 1777-ben működik, és több főnemes is felajánlotta gyűjteményét a közönségnek, így Teleki Sámuel gróf marosvásárhelyi tékája 1797-ben nyilvánossá válik. 1802-ben mintegy húszezer kötetet számlált Széchenyi Ferenc alapította gyűjtemény, az ország első könyvtára. A főurak példáját a polgárság is követte, az 1790-es években kölcsönkönyvtár nyílt Pozsonyban is.<sup>193</sup>

A felvilágosodás pedagógiai eszméit a könyvek mellett az újságok és a folyóiratok is közvetítették. Ebben az időben Magyarországon főként a német nyelvű folyóiratok terjedtek el szélesebb körben. Osztrák és németországi kiadású lapok eljutottak városainkba, ahol a német nyelvet a lakosság nagy része beszélte. E lapok révén ismerkedhettek meg sokan nemcsak a német pedagógiai reformtörekvésekkel, hanem az egyéb európai kezdeményezésekkel is. Pesten jelent meg *Merkur von Ungarn* című német nyelvű első hazai pedagógiai folyóirat 1786-ban Martin Georg Kovachich (Doctor der freyen Knste und Weltweisheit der k. ung. Statthalterey Archivskandidat). A folyóirat első évfolyamában részben tanügyi statisztikák, az egyetemi előadások felsorolása, a pesti egyetemen képesített doktorok, szülésznők névsora, továbbá az öt tankerület alá sorolt egyetem, középiskolák, népiskolák és képezdek tanítóinak névsora, tanulónak létszáma. A második évfolyam szinte teljes tematikája iskolatörténeti vonatkozású, abban található az első magyar iskolatörténeti jellegű neveléstörténeti összegzés, *Az új iskolai reform története Magyarországon. A korszak kezdetétől 1755-ig* címmel. Ez a hazai nevelés és oktatásügy múltját tekinti át kiemelve I. István, Hunyadi Mátyás korát, a jezsuita iskoláztatás időszakát, és Mária Terézia uralkodásának időszakát. Ennek melléklete az Adalékok Magyarország újabb neveléstörténelméhez – a korszak jelentősebb hazai iskoláit és tudósait mutatja be. A folyóirat 1887-ben megszűnik, és ezt követően 1841-ig nem adnak ki kifejezetten nevelési témákkal foglalkozó folyóiratot Magyarországon.<sup>194</sup>

Azonban a XVIII. század utolsó évtizedeiben kibontakozó hazai magyar nyelvű sajtó, már kezdettől fogva rendszeresen és bőségesen foglalkozott pedagógiai témákkal. Már az első háromszázhusz előfizetővel rendelkező hetente kétszer megjelenő magyar nyelvű újság, az 1780-ban, Pozsonyban Ráth Mátyás által megindított *Magyar Hírmondó* is nagy figyelmet szentel a neveléssel kapcsolatos kérdéseknek. Szerkesztője levelezőitől értesült készülő pedagógiai munkákról, így azokról már megjelenésük előtt tudósította olvasóit. A korszak későbbi magyar nyelvű újságjai, a *Magyar Kurír*, a *Magyar Mercurius*, a *Hadi és Más Nevezetes Történetek*, az *Erdélyi Magyar Hír-Vivő* és a *Hazai és Külföldi Tudósítások* szintén közöltek ismertetést külföldi pedagógiai munkákról vagy azok magyar fordításairól. A századvég magyar hírlapjai mellett, első folyóirataink is élénk figyelemmel kísérték a korszak neveléssel kapcsolatos eszméit. Míg az újságok inkább csak kisebb-nagyobb hírekben számoltak be a felvilágosodás híveit mindenhol fokozottan érdeklő pedagógiai problémákról, addig a folyóiratok már részletesebb cikkeket és később tudományos igényű tanulmányokat is közöltek.<sup>195</sup> A nyolcvanas évek végén megszülető első magyar nyelvű folyóiratok a nemesi reformmozgalomhoz álltak közel. Ez jellemezte az első hazai magyar nyelvű folyóiratot, a Batsányi, Kazinczy és Baróti Szabó Dávid által létrehozott *Magyar Museumot* (1788–1793), továbbá a Péczeli József komáromi *Mindenes Gyűjteményét* (1789–1792) is. De míg az első inkább irodalmi és világnézeti jellegű lap volt, az utóbbi általánosabb tartalmú ismeretterjesztő folyóiratnak számított. A *Mindenes Gyűjtemény* szerkesztője<sup>196</sup> folyamatosan tájékoztatni olvasóit a legújabb külföldi pedagógiai eredményekről, és bemutatta a legújabb nevelési tárgyú könyveket is. Foglalkozott például a nemzeti nyelven történő közoktatás bevezetésének lehetőségével és hasznával, valamint más, neveléssel-oktatással kapcsolatos felvilágosult eszmék népszerűsítésével, mint például a gyermeki természet alapvető jóságával, a nevelésbe vetett feltétlen hit kérdésével, korszerű erkölcsi nevelési elvekkel, a gyermeki lélek megismerésének szükségességével, az ehhez igazodó oktatási-nevelési módszerek kimunkálásának fontosságával, és számos más kérdéssel, amely ebben az időben foglalkoztatta a korabeli Európát. Azonban jellemző módon, nálunk a nemzeti nyelvű oktatást követelő írások kerültek túlsúlyba.

Főuraink közül többen a felvilágosodás pedagógiai eszméinek szellemében neveltették gyermekeiket is. Erről tanúskodnak azok a kéziratban fennmaradt nevelési tervek, melyeket maguk a főúri apák készítettek gyermekeik házi nevelői számára. Gróf Teleki László 1796-ban fogalmazta meg *Tanácsadás gyermek nevelés ügyében*, ami aztán továbbadva az ifjú Wesselényi Miklós neveléséhez is útmutatóul szolgált. Gróf Festetich György 1799-ben állította össze *Fiam nevelését tárgyzó plánumát*, amelynek pontos követését

<sup>193</sup> Kósa L. (szerk.): *Magyar Művelődéstörténet*. Budapest 2000, 336.

<sup>194</sup> Kiss (1874): 123–126.

<sup>195</sup> A hazánkban megjelent német nyelvű folyóiratok közül Kovachich Márton György *Merkur von Ungarn* (1786-1787) című periodikája említésre méltó, amely az első hazai tanügyi közlönynek tekinthető.

<sup>196</sup> Lásd részletesen Fehér K.: A „Mindenes Gyűjtemény” és a felvilágosodás kori pedagógia kérdései. *Magyar Könyvszemle*. 1990. 134–137. és uő: *A felvilágosodás pedagógiai eszméi a 18. század végi Komáromban*. Limes. 1994. 5–10.

szerződésben írta elő gyermekei nevelőinek. A szövegeken felismerhető Locke nyomán az arra irányuló igyekezet, hogy a főúri gyermekek rangjukhoz méltó nevelést kapjanak, amelybe a sporton és testgyakorláson, a latin, német, francia, angol, olasz nyelv elsajátításán túl számos hasznos ismeret is beletartozott.<sup>197</sup>

Emellett a főúri gyermekek nevelésében jelentős szerepet játszottak a piarista rend tagjai is. Számos piarista szerzetes töltött be a magyar főúri családoknál nevelői és titkári feladatkört, de részt vettek a piarista tanárok a nemesi konviktusok főúri növendékeinek oktatásában is. Ezzel függ össze Cörper Nep. János Bécsben, francia nyelven kiadott, a főnemesi ifjak házi és konviktusi nevelésének elveit összefoglaló műve (*Politique chrétienne à l usage des jeunes princes de la noblesse*, 1770). A piaristák tanári feladatokra történő felkészítése a rend privigyei rendházában szervezett kétéves tanfolyamon történt. Ennek során a tanárjelöltek neveléstudományokat, nyelveket, matematikát és nyelveket tanultak, megismerhették a korabeli legkorszerűbb pedagógiai, filozófiai munkákat, olvasták és jegyzetelték Locke, Wolff, majd Basedow és Campe műveit.

Benyák Bernát (1745–1829), a korszak neves piarista tanárának ifjúkori jegyzetei szerint a privigyei intézet tanárai erőteljesen érdeklődtek a korabeli francia katolikus pedagógia törekvései – főleg a Port Royal tankönyvei és szerzői – iránt, akik az anyanyelvű kultúrát és a természettudományok oktatását szorgalmazták. Tanítványa Farádi Vörös Ferenc 1783-ban lefordítja és átdolgozza Brueys apát könyvét *Okos elméknek mulatozásai* címmel. II. József nyelvredelete után Benyák – aki ebben az időben már a székesfehérvári piarista gimnázium igazgatója – megfogalmazza a felvilágosult rendiség oktatásügyi programját, amit 1790-ben a Fejér megyei közgyűléshez, majd 1791-ben az oktatásügyi bizottsághoz nyújtott be (*Theoria scholarum et rei litterariae pro Hungaria, Croatia et Transilvania*), melyben a Ratio továbbfejlesztése címén a tantárgyak csökkentésére, az ország tanügyének állami irányítás alá helyezésére, továbbá a magyar tanítási nyelv általánossá tételére tett javaslatot. Ugyancsak a Ratio továbbfejlesztésére tett javaslatot egy másik piarista, a soproni gimnázium igazgatója, Pállya István (1740–1802), aki többek között módszertani újításokra, a természetrajz tanításának életszerűbbé tételére és a közjog oktatására tett javaslatot (*Super rationibus didacticis; De politico scholarum regimine*).<sup>198</sup>

A magyar szerzők első neveléstani munkái német vagy latin nyelven íródtak, amelyek főként a Felvidék iskolavárosaiban közvetítették a felvilágosodás pedagógiai eszméit. Ezek közé tartozik az Eperjesen iskolarektorként működő evangélikus Fábri Gergely (1718–1779) 1773-ban Bécsben megjelenő latin nyelvű munkájában (*Considerationes rei scholasticae ad publicum juventutis patriae emolumentum in melius vertendae*). A tanügyi munka a hazai köznevelési rendszer szakavatott bírálatát, ezt követően pedig újjászervezésére vonatkozó javaslatokat fogalmaz meg. A középiskolában fontosnak tartja a reális, a jövő élet szempontjából hasznos ismereteket oktatását, például az alapvető „hazai” nyelvek (magyar, német, tót), a keleti és nyugati nyelvek, a történelem- és egyháztörténet, kereskedelmi és ipari ismeretek, gazdaságtan stb. oktatását. Összesen 53 tárgyat sorol fel, melyek felfogása szerint 3-4 éves kurzusokban lennének elvégezhetőek. A korabeli iskolák az a legnagyobb hibájának azt tartja, hogy mindazoknak, akik először jönnek a „szent lélek e műhelyébe” egyazon „mozsárba gyömöszölik”, egyforma tanulási szabályokra kényszerítik, mindenkinek ugyanazt tanítják, nem veszik figyelembe a gyermekek különböző „tehetségeit”. Fábri értekezésében elsősorban a német filantropizmus hatása érvényesül, például a hasznossági szempont, a tanulást megkönnyítő módszertani megoldások hangsúlyozásában, a gyakorlatias tárgyakban és a világiasabb szellemben. Többször idézi Basedow Philalethiáját, Gesnert, Rollint, Ernestit, továbbá Locke, D’Alambert, La Chalotais műveit is.<sup>199</sup>

Az első magyar nyelvű neveléstani munkát 1776-ban Molnár János jezsuita szerzetes írta *Petrovszky Sándor úrhoz Molnár Jánosnak tizenöt levelei, midőn ötet a jó nevelésről való írásra ösztönözné*<sup>200</sup> címmel. Elsősorban a 7., 9. és 10. levél tartalmaz részletesebb pedagógiai fejtegetéseket. Molnár a tanító (nevelőmester) kötelességei között kiemeli növendékei olvasásra, írásra, keresztény tudományra való megtanítását. Az anyanyelvet a gyakorlat útján kell megtanulni, legcélszerűbb és könnyebb a cselédektől elsajátítani azt. Ezt követően kell a „deáknnyelvet” (latint), számtant, földrajzot, rajzot, történelmet, esetleg a

<sup>197</sup> Erről lásd részletesen Fehér K.: Teleki László nevelésügyi munkásságához. *Magyar Könyvszemle*. 1985. 1. sz. 62–67.; uő: A felvilágosodás pedagógiai eszméi és a főúri magánnevelés. *Iskolakultúra*. 1996. 2.sz. 85-93.; uő: Ráday Pál ismeretlen kéziratot utasítása fia nevelőjének. *Magyar Könyvszemle*, 1997. 2. sz. 220–225.

<sup>198</sup> Kosáry (1983): 447–448.

<sup>199</sup> Szelényi Ö. Pedagógiai törekvések Magyarországon. 1770–1848. *Uránia*, 1915. 279.

<sup>200</sup> Petrovszky Sándor urhoz Molnár Jánosnak tizenöt levelei midőn ötet A jó nevelésről való írásra ösztönözné. Pozsony–Kassa, 1776. 392.

görög nyelvet tanítani. A vallásos nevelés mellett Molnár foglalkozik a reális tárgyakkal, melyek tanításához mintaleckéket is mellékel. A munka szemléletmódjában erőteljesen érvényesül a felvilágosodás szellemisége. Ennek jegyében a szerző a nevelés legfőbb céljának a boldogság elérését tekinti. Boldog ember csak az lehet, aki megfelelő nevelésben részesült. Ennek jegyében vallja, hogy a gyermekek nevelése az állam elsőrendű feladata és a szülők alapvető kötelessége. Locke és Rousseau nézeteit követve kiemeli a gyermek testi nevelés fontosságát. Molnár János pedagógiai leveleiben a nevelés és oktatás minden lényeges gyakorlati kérdésével foglalkozik, és abban erőteljesen érvényesül a kortárs külföldi (főként német, francia, angol) szerzők pedagógiai tárgyú műveinek recepciója.

A felvilágosodás gondolatainak a falusi néprétegek irányába történő közvetítését az alsó papság végezte. Ennek egyik sajátos korabeli formája, „a korszak publicisztikája” az igehirdetés, a prédikáció.<sup>201</sup> Számos pedagógiai témájú egyházi beszéd maradt fenn (Katolikus részről Dezső Bernárd, Erdélyi József 1769, Tapolcsányi Gergely, Boros Dániel 1772), amelyekben főként a tanév kezdetén és végén igyekeztek az egyházak képviselői a népet a gyermekek iskoláztatásának fontosságáról, és egyéb nevelési vonatkozású kérdésekről tájékoztatni, felvilágosítani. A pedagógiai tárgyú egyházi beszédek híven tükrözik a korszak nevelési törekvéseit.<sup>202</sup>

A Ratio Educationis megjelenése után megnőtt az érdeklődés a népiskolai oktatás kérdései és – ezzel párhuzamosan – Felbiger módszere iránt. Török Lajos 1789-ben Felbiger híveként – módszerének felhasználásával – írta meg pedagógiai munkáját *Etwas von der Erziehung* címmel. A sagani apát módszere alapján írta meg Szakonyi József pápai evangélikus lelkész *Oskolai vezér* (1792) című módszertankönyvét. Perlaki Dávid (1754–1802), a Göttingenben tanuló komáromi evangélikus tanító Rousseau, Locke és a filantropizmus hatása alatt írja meg neveléstani munkáját *A gyermekek jó neveléséről való rövid oktatás* (1791) címmel, amelyben az intézményes tanítóképzés és a falusi mezőgazdasági, természetrajzi oktatás fontosságát hangsúlyozza.<sup>203</sup>

A fenti szempontok legteljesebben Tessedik Sámuel (1742–1820) szarvasi evangélikus lelkész érvényesítette, akinek intézete – bár megszakítással – mintegy 25 éven át szolgálta a falusi fiatalok szakmai, szellemi, erkölcsi nevelését. Törekvései, gyakorlati munkássága rokon vonásokat mutat a filantropisták, Pestalozzi, Fellenberg törekvéseivel. Az alföldi parasztság elhanyagolt állapota, a hazai iskoláztatás hiányosságai késztetik új szemléletű pedagógiai programjának megfogalmazására. A hazai iskolaügyet kritizáló, és programot adó művében (*A parasztember Magyarországon micsoda és mi lehetne*, 1786) a korabeli falusi iskolák legfőbb hibáját abban látja, hogy az oktatás kizárólag elméleti jellegű (hiú, rendezetlen ismeretekkel tömik meg a fejeket úgy, hogy alkalmatlanná teszik a gyermekeket a gyakorlati élet számára), az oktatás módszerei kizárólag a gyermekek emlékezetére támaszkodnak, nem veszik igénybe a tanulók önálló tevékenységét, a tanítók képzettsége alacsony színvonalú. Hiányzik továbbá az iskolákból a kétkezi munka, amivel ezek a gyermekek egész életükben foglalkoznak majd. A megoldás a „gyakorlati-gazdasági tanmódszer” bevezetése, ami a hasznos ismeretkörök kiválasztását, gyakorlatias módon történő tanítását, a kétkezi-paraszti munka gyakorlatában történő alkalmazását jelenti. Ennek során olyan új tárgyak jelentek meg, mint: ember és környezete, mezőgazdasági ismeretek, földművelés-állattenyésztés, ipari feldolgozás-kereskedelem.<sup>204</sup>

A nemzeti, anyanyelvi nevelés gondolatai fogalmazódnak meg a későbbi egyetemi tanár Vály András (1764–1801) Kassán 1789-ben kiadott *A norma és levélíró* című munkájában. Miként megfogalmazza: „Nem az a célja s tulajdonsága a nemzeti iskoláknak, hogy azokban mély tudományokkal felruházott emberek neveltessenek, éppen nem, a Haza és a közönséges nép boldogsága, az Isteni és felebaráti szeretet, a könnyebb élet módjának terjedése főcélja az új iskoláknak.”<sup>205</sup>

Mivel a felvilágosodás időszakában a protestáns magyar ifjak főként a németországi egyetemeket látogatták, természetes, hogy a német felvilágosodás íróinak pedagógiai művei kerültek hazánkban az érdeklődés középpontjába. Különösen a német filantropizmus eszméi voltak népszerűek. Berzeviczy Gergely 1786-ban látogatott el Basedow Philantropiumába, és naplójában, leveleiben nagy elismeréssel írt az ott látottakról. Herepei János az 1800-as évek elején Basedow elvei szerint nevelte Szász Károlyt, a Nagyenyedi Református Kollégium későbbi neves tanárát. A német filantropizmus további hatásai is kimutathatóak.

<sup>201</sup> Benkő S.: A felvilágosodás meggyökerezésének néhány sajátossága az erdélyi magyar művelődésben. *Korunk Évkönyv*, 1973. 106. l.

<sup>202</sup> Lásd részletesen Fehér K.: Nevelési tárgyú egyházi beszédek a 18. század végén. *Magyar Könyvszemle*. 1993. 337–339.

<sup>203</sup> Kosáry (1983): 449

<sup>204</sup> Vö. Szelényi (1915): 280–281.

<sup>205</sup> Idézi Szelényi (1915): 281.

Salzmann Schnepfenthalban 1784-ben alapított intézetét számos érdeklődő magyar látogató is felkereste. (1786 és 1849 között összesen 366 magyar látogató fordult meg az intézetben.)<sup>206</sup> A filantropizmus számos pedagógiai alapművét magyarra is lefordítják: Szatsvay Sándor J. H. Campe művét, az *Ifjabbik Robinsont* (1787), másik könyvét Földi Ferenc dolgozta magyarra *Erkölcsei könyvecske* (1789) címmel.<sup>207</sup> Számos fordítás készült Campe ifjúság számára írott munkáiból is. Salzmann és munkatársai műveire számos előfizető akadt Magyarországon. Tessedik Sámuel például 32 példányban rendelte meg Salzmann Christliche Hauspostille című, 1792-94-ben kiadott beszédgyűjteményét, Gutsmuts Gimnaztiájára pedig többek között előfizetett két neves felvidéki tudós tanár, Rumi Károly György és Genersich Keresztély is.<sup>208</sup>

Német egyetemeken került kapcsolatba a filantropizmus gondolataival Genersich János (1761–1825)<sup>209</sup> a késmárki evangélikus liceum, majd a bécsi protestáns teológiai akadémia tanára. Fő művében, az 1792-ben, Bécsben napvilágot látott *Beitrag zur Schulpädagogik*<sup>210</sup> című munkában erőteljesen érvényesült Trapp, Gedike és Abbt hatása. Ebben a szerző részletesen szól a pedagógus szerepéről, a társadalomban elfoglalt helyéről, kívánatos személyiségjegyeiről. A nevelő különleges helyet foglal el a társadalomban, annak nélkülözhetetlen tagja. A „pedagógus az állam napja” – vallja Genersich, „melynek sugarainál a növények (a gyermekek) melegednek és kifejlődnek”. A leendő nevelőnek szigorú erkölcsi és szellemi követelményeknek kell megfelelnie. Legyen teljesen egészséges, hibátlan testalkatú, szép arcú, „pallérozott szívű” és nemesen gondolkodó, gyermekszerető ember. Legyen járatos a nyelvekben és a tudományokban, ismerje a neveléstan alapvető elveit. A szerző kora közoktatási viszonyait bírálva fogalmazza meg reformjavaslatait, az oktatás tartalmára, módszereire vonatkozó kívánalmakat éppúgy, mint a tanárok helyzetére, az oktatásügy egészének szervezetére vonatkozó új elképzeléseket. Fontos mind a nyilvános, mind a magántanítók számára a megfelelő „rang”, társadalmi elismerést kell biztosítani. Az állam állítson fel tanítóképzőket, és abban a leendő falusi tanítók nemcsak szakmai, hanem pedagógiai képzésben is részesüljenek. Javasolja, hogy egy állami és egyházi vezetőkből álló bizottság vizsgálja folyamatosan a külföldi egyetemokről hazaérkező ifjak tudását, és ösztönözze őket arra, hogy középiskolákban vállaljanak tanári állást. Tanári vagy lelkesítő munkájuk mellett azonban továbbra is foglalkozzanak az őket leginkább érdeklő tudományok művelésével. A magyar protestáns iskolaügy kritikai áttekintését adja másik, szintén német nyelvű munkája, az 1803-ban megjelenő *Ueber die jetzige verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn*. A könyvben megfogalmazott reformjavaslatok a középfokú polgári iskolától kezdődően, a kémia oktatására, a műhelymunka és a kirándulások szervezésének kérdéseire is kiterjednek. A német neohumanizmus hatására a görög nyelv oktatásának fontosságát is hangsúlyozza.

Sajátos pedagógiai műfajjal kísérletezik a szepességi evangélikus Glatz Jakab, aki Schnepfenthalban több évig Salzmann munkatársa, *Frey müthige Bemerkungen eines Ungarns über sein Vaterland* (1799) című pedagógiai útirajzában az ország több jelentős iskoláját bejárva, azokról filantropista szemléletű kritikát formálva. Helyesnek és követendőnek ítéli például Tessedik működését, de nyomasztónak találja a református kollégiumok, főleg Debrecen légkörét. Hiányolja a megfelelő szintű természettudományos oktatást, a műhelymunkát és sokallja a mindent eluráló teológiát.<sup>211</sup> Szintén németül adta közre 1809-ben pedagógiai elmélkedéseit Kriebel János kislomnici evangélikus lelkész (*Ansichten des jetzigen Erziehung der Jugend nebst Vorschlägen solche zu verbessern von einem Ungenannten*. Leutschau, 1809), akinek munkájában Pestalozzi hatása mellett a német filantropisták, főleg Campe gondolatai is tükröződnek. Szeberényi János, későbbi evangélikus szuperintendens latin nyelven írta 1810-ben, Pozsonyban megjelenő, kezdő tanároknak készült pedagógiai művét (*De praeceptis capitibus primae educationis per paedagogos horumque munera*, 1810), melyben Campe, Salzmann, Niemeier és Pestalozzi nyomán a 6-10 éves korú gyermekekkel foglalkozó magánnevelőknek és népiskolai tanítóknak ad nevelési tanácsokat.

<sup>206</sup> Szelényi Ö.: Schnepfenthal és Magyarország. *Magyar Paedagógia*, 1929. 179–191.

<sup>207</sup> Campe *Psychológiáját* többen is lefordították. Előbb a Bárány Péter (1791), majd a Nagy Sándor féle fordítás jelent meg (1794).

<sup>208</sup> Ezen fordítások részletes könyvészetét lásd még Kiss Áron könyvének Campe, Salzmann és fordítóik című fejezetében Kiss (1874): 68–83.

<sup>209</sup> Életét és munkásságát ismerteti: Szelényi Ö.: Genersich János. Egy szepességi pedagógus I. Ferenc korából. *Közlemények Szepes Vármegye Múltjából*. 1914. 31–74.; 113–140. és uő: Egy régi magyar pedagógus. Adalékok a filantropizmus magyarországi történetéhez. *Magyar Paedagógia*. 1915. 305–330.

<sup>210</sup> A művet ismerteti Fehér K.: Genersich János német nyelvű pedagógiai műve 1792-ből. *Magyar Könyvszemle*, 1994. 339–341.

<sup>211</sup> Horváth M. (szerk.): *A magyar nevelés története I*. Budapest 1988. 241–242.



1797-ben jelent meg Tóth Pápai Mihály sárospataki tanár könyve, melyet a hazai pedagógusképzés első magyar nyelvű pedagógia tankönyveként tart számon a szakirodalom.<sup>212</sup> A szerző e művét az akadémiai tagozaton tanuló diákoknak szánta, akiknek ebben az időben már kötelező tantárgyként kellett tanulniuk a „Paedagogica” című stúdiumot, melynek keretében elméleti-gyakorlati pedagógiai ismereteket sajátítottak el a hallgatók. Elsősorban persze a preceptorok számára volt szükség ezeket az ismereteket összefoglaló, nyomtatott műre, de haszonnal forgathatták azok is, akikből partikuláris iskolai rektor vagy éppen lelkész lett. A tankönyv *Gyermek-nevelésre vezető út-mutatás* címmel Kassán jelent meg 1797-ben.<sup>213</sup> Jelentőségét az adja, hogy rendszerbe foglalt szintézisben tárgyalja a neveléstan, oktatástan, valamint a nevelés- és oktatásmódszertan elméletét és gyakorlatát.

Kiss Áron a XVIII. századi magyar nyelvű pedagógiai munkáit bemutató tanulmányában már az 1870-es években úgy látja, hogy az ebben az időben megjelent neveléstani munkák többségében a jelentősebb nemzetközi irányzatok átvételét jelentették csupán: „Megismerhettük az elmúlt évszázad neveléstudományos irodalmának egyes jelenségeit. A tudomány nagy alkotásaival nem találkoztuk. Päd. (sic!) íróink többsége, a classikus műveltségű eredeti író, Molnárt kivéve, különösen az átvételre terjed. Íróink szorítkoznak arra, hogy a külföld vívmányait és törekvéseit a hazában ismeretessé tegyék, e téren aztán teljes önállósággal járnak el, s bár meglátszik műveiken az idegen befolyás, de a forrást, melyből merítenek, annyira öntudatosan használják fel s az eredetinek netaláni túlzásait, vagy a magyar jellemmel nem egyező sajátosságait oly ügyesen nyesegetik le, hogy munkáik ép azokból, egy-két kivétellel, szoros értelemben vett fordításoknak nem is nevezhetők.”<sup>214</sup>

A Ratiók nyomán kiteljesedő népoktatás metodikai segédanyagai voltak a századforduló után megjelenő népiskolai útmutatók, tanítói segédkönyvek<sup>215</sup>, melyek közül az egyik figyelemre méltó korai példája Simon Antal, a váci siketnéma-intézet igazgatójának *Igaz Mester* című, 1808-ban kiadott könyvecskéje, amelyben úttörő módon javasolja az írás-olvasás párhuzamos oktatását. Friedrich Schlez nyomán írta Józsa János erdélyi református lelkész egyháza népiskolái számára szánt kézikönyvét, az *Oskolai vezér avagy a nevelők s főként az oskolamesterek számára való útmutatás* (1817) címmel. Hasonló céllal készült „Schletz után szabadon” Böszörményi Pál *A falusi oskola tanítók számára* írt kézikönyve (1822), továbbá Beke Kristóf katolikus paptanár *Kézikönyv a magyar falusi mesterek számára* (1828) című módszertani útmutatója.<sup>216</sup>

A századfordulótól kezdődően egyre nagyobb visszhangra találtak Pestalozzi pedagógiai gondolatai is. A Pestalozzi-hatások történetéhez hozzátartozik, hogy a nagy svájci nevelő rokona Heinrich Johann Fäsi több éven át Balmazújvárosban tevékenykedett. Brunsvik Teréz, a magyar kisednevelés nagy alakja 1808-ban hat nagy hatású hetet töltött Yverdonban. Az ott szerzett tapasztalatai döntő módon befolyásolták első „angyalkertjének” későbbi megalapításában.

A különböző pedagógiai irányzatok kapcsolódását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a hazai szerzők szemében Pestalozzi pedagógiai koncepciója szervesen kapcsolódik a korábbi filantropista törekvésekhez. Jól példázta ezt Fáy András egyik korai műve (*Próbatétel a mai nevelés két nevezetes hibájáról*, 1816), amelyben az író a nevelőket formáló iskolák felállításával kapcsolatban megjegyzi: „De ha ez nem lehetne, csak egy-két nevelő institutumunk volna is mustrául a hazában, mint Rochowé Reckahnban, Salzmanné Schnepfenthalban, Pestalozzié Yverdonban.”<sup>217</sup>

Pestalozzi pedagógiáját a korabeli irodalomban legalaposabban Várad Szabó János (1780–1864) ismertette, aki sárospataki és heidelbergi tanulmányokat folytatott és 1810-ben 10 hónapot töltött Pestalozzi yverdoni intézetében. 1817-ben írt pedagógiai tárgyú műve *A hazabeli kisebb oskoláknak jobb lábra állításokról* ennek következtében erőteljesen tükrözi Pestalozzi, illetve Tessedik hatását. A könyv megjelenése után az 1817-ben induló *Tudományos Gyűjteményben* Folnesics Lajos támadó cikket írt (Észrevételek a Pestalozzizmus ellen) a korszerű nevelési törekvések ellen. Az új pedagógiának azonban olyan tekintélyes pártfogói akadtak, mint Schedius Lajos, a pesti egyetem tanára, aki válaszcikkében igyekszik megvédeni a nagy svájci nevelőt a méltatlan támadásoktól.

<sup>212</sup> A művet elemzi Szabóné Fehér E.: Az első hazai pedagógia tankönyv. *Magyar Pedagógia*. 1981. 63–78

<sup>213</sup> [Tóth Pápai Mihály]: *Gyermek-nevelésre vezető út-mutatás* Kassa, 1797. 100. (Hasonmás kiadása 1985-ben jelent meg a Miskolci Városi Könyvtár, a Comenius Tanítóképző Főiskola és a Borsod Abauj Zemplén megyei Levéltár közös kiadásában.)

<sup>214</sup> Kiss Á.: Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez. Buda-Pest 1874, 55–56.

<sup>215</sup> Ezek részletes bemutatását lásd Kiss Áron i. m. *Népiskolai tankönyvek a múlt század végén* című fejezetében. Kiss (1874): 83–92.

<sup>216</sup> Horváth (1988): 243.

<sup>217</sup> Horváth (1988): 244–245

A *Tudományos Gyűjtemény* a későbbiekben is előszeretettel közölt pedagógiai témájú értekezéseket. Ennek hasábjain védelmezte Fehér György a nemzeti művelődés ügyét (1818), és igyekezett Kovács Sámuel megcáfolni Rousseau dijoni pályművét (1819). Kis János a pedagógiai módszerek fejlődését ismerteti (*A nevelésnek különbféle módjai és némelyeknek mi haszna van, továbbá A testet tárgyazó nevelésről Niemeyer után*, 1817). A folyóirat sokat foglalkozott a korszak divatos tömegoktatási módszerével a Bell–Lancaster-féle kölcsönös tanítási metódussal, amely az idősebb tanulókra bízta a fiatalabbak oktatását (Kis Pál: *Új tanítási módszer Bell és Lancaster szerint*, 1819, Fejér György: *A tanítványok által folyó tanításról*, 1820). A folyóiratban jelent meg az első módszertani cikk, Halasy Mihálytól, *Az értelemnek gyakorlásáról* (Niemeyer szerint 1826) és ott fogalmazódott meg először a tanítóképzés reformjának gondolata (1832).<sup>218</sup>

Mindezek a tanulmányok is bizonyítják, hogy a hazai pedagógiai gondolkodás a főnemesi magánnevelés programjától eljutott arra a pontra is, ahol elméleti tudományos diszciplínaként nyer elismerést. Ennek első jelei már az 1790-es években jelentkeznek. Bizonyítja ezt, hogy Révai Miklós a magyar tudós társaság „Planumában” (1790), a pedagógiának mint a „hazának jobb polgárokat nevelő tudománynak” kiemelkedő szerepet szán. Decsi Dániel szintén 1790-ben megjelenő röpiratában, a *Pannoniai fényben* javasolja, hogy a főiskolák külön tárgyként vegyék fel tanulmányi rendjükbe a pedagógiát: „A paedagogia új tudomány Európában, legalább ennekelőtte való százakban teljességgel nem gyakoroltatott – írja. – Ennél sem szükségesebb, sem hasznosabb tudomány nincsen e világon, és vajha a mi magyar iskoláinkban is taníttatna. Papok, gyermektanítók és nevelők, atyák, anyák leszünk, holott teljességgel nem értyük a gyermekek nevelésének mesterségét.”<sup>219</sup>

Az egyetemi oktatás kérdéseivel foglalkozik, az 1792-ben német nyelven megjelenő munka (*Philosophischen Bemerkungen über das Studienwesen in Ungarn*), aminek ismeretlen szerzője az egyetem bölcsészkarának szervezeti és tanulmányi kérdéseiről értekezik. A mindenki számára előírt rendes előadások közé a logikát, morálfilozófiát és a gyakorlati metafizikát sorolja fontosnak tartja továbbá a történelem oktatása során a filozófiai szempontok érvényesítését, mert ebből emberismeretet és erkölcsi okulást meríthetnek a hallgatók. Az empirikus pszichológiát – Wolff rendszerezési törekvéseinek szellemében –, mint természettudományt a fizika részének tekinti. A jozefinizmus radikális szellemét tükrözi radikális megjegyzése, mely szerint a történelemtudomány és a filozófia tanszékei csak úgy szolgálgják a felvilágosodást, ha professzorai teljesen elfogulatlanok és pártatlanok, azaz nem egyházi, hanem világi személyek.<sup>220</sup>

## 5. A neveléstan egyetemi tantárggyá válása az osztrák egyetemeken

Miként azt a nemzetközi tudománytörténeti kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy a magyar tudományfejlődésre domináns hatást kifejtő német neveléstudomány is hosszabb előtörténet után, mintegy „megkésetten” a XX. század elején vált újkori értelemben vett tudományos diszciplínává.<sup>221</sup> Jóllehet az első rendszerezett pedagógiai munkák már a felvilágosodás késői szakaszában megjelentek, a tudománnyá válásnak ebben a kezdeti szakaszában a nevelés jelenségeinek vizsgálata még más tudományok, elsősorban a teológia és a filozófia szemléletmódját követte, és annak tartalmi elsősorban a pedagógusok szakmai tudásához kapcsolódtak. Az újabb tudásszociológiai alapokon nyugvó tudománytörténeti munkák<sup>222</sup> a

<sup>218</sup> Kiss (1874): 127.

<sup>219</sup> Idézi Kosáry (1982): 450

<sup>220</sup> Szelényi (1915): 280.

<sup>221</sup> Lásd erről részletesen Tenorth–Horn (2000), továbbá Helm, L. – Tenorth, H. – Horn, K.-P. – Keimer, E.: *Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß*. In Schriewer, J. – Keimer, E. – Charle, Ch. (Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a. M., Berlin 1992, 251–275.

<sup>222</sup> Például Stichweh, (1984), uő: *Selbstorganisation in der Entstehung des modernen wissenschaftssystem*. In Krohn, W. – Küppers, W. (Hrsg.): *Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution*. Braunschweig–Wiesbaden 1990, 265–277.; uő: *Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation wissenschaftlichen Spezialisierung*. In Formann, J. – Voßkamp W. (Hrsg.): *Wissenschaft und Nation. Zur Entstehungsgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft*. Paderborn–München 1990, 99–112.; átfogó összefüggéseiben uő: *Wissenschaftliche Disziplinen: bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert*. In Schriewer, J. – Keimer, E. – Charle, Ch. (Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a. M., Berlin etc. 1993, 235–250.; Simon, J.: *Die Schulen und die Individualität. Über interne und öffentliche*

modern tudományok egyetemi intézményesülésének fontos tényezőjének tekintik azt, hogy az adott tudományos rangra aspiráló diszciplína mikor kap egyetemi katedrát. A tudomány fejlődés további fontos fokmérője a kor mintaértékű tudományos irányzatainak recepciós szintje, és ezzel összefüggésben az oktatott tudományos tartalmak eszmetörténeti elemzésekkel értelmezhető „minősége”, amely jelzi az egyes országok adott tudományterületen felhalmozott, a korszak jellemző nemzeti és nemzetközi tudományfejlődési sajátosságait tükröző tudásanyagának színvonalát.

Ez a megközelítés lehetővé teszi például az adott szakterület korabeli nemzetközi mércével mért fejlettségének, annak reflexióis, illetve recepciós szintjének vizsgálatát; vagyis a nemzetközi tudósközösség által kialakított, az adott korszakra jellemző tudományos kommunikáció alapvető szabályaihoz, paradigmáihoz (a tudomány tárgyára, módszereire, a megközelítés és értelmezés közmegegyezésen alapuló közös formára irányuló rendezőelveihez) fűződő kapcsolatát.

Ezek a fentiekben felvázolt tudományfejlődési tendenciák a XVIII. század végi osztrák egyetemeken, illetve az azok befolyása alatt fejlődő pesti egyetemen még nem érzékelhetők, annak első elemei csak a XIX. század első évtizedeiben, az első neveléstani tanszékek megjelenése után jelennek meg. Összefügg ez azzal is, hogy a modern egyetemi rendszer első modelljei a XIX. század első felében, Napóleon és Humboldt reformjai nyomán születtek meg. Ezt megelőzően az európai egyetemek többsége megőrizte a középkori egyetemektől örökölt rendi jellegű, korporatív és felekezeti jelleget, a részben középkori eredetű, de részben már kora újkori alapítású francia és német egyetemek többsége a válság jeleit mutatta, és egyre inkább ellentmondásba került a XVIII. század folyamán mind erőteljesebben érvényesülő világi szemlélettel, a polgári társadalomfejlődés, sőt nem egy esetben a különböző típusú központosított monarchiák igényeivel is. Miként a modern európai egyetemek kialakulását elemző munka megfogalmazza: „A kor tekintélyes európai egyetemei többségükben múltba forduló, életidegen, jórészt a holt nyelvek oktatására épülő intézmények voltak, amelyek konzervativizmusukban, pedantizmusukban (sőt olykor egyenesen obskurantizmusukban) alig járultak hozzá valamivel a mezőgazdaság és kézműipar, a kereskedelem és a haditechnika fejlődéséhez vagy akár az államigazgatás színvonalának emeléséhez.”<sup>223</sup>

Ez húzódik 1750-es években kezdődő fokozatosan megvalósuló osztrák egyetemi reform háttérében is. Az osztrák egyetemek állami intézménnyé válásának folyamata a Gerhard van Swieten irányításával megvalósuló bécsi egyetem korszerűsítésére irányuló munkálatokkal kezdődött, amely a jezsuita rend hegemoniájának megtörését, az egyetem világi jellegének, illetve állami felügyeletének erősítését célozta. Az egyetem átszervezésének 1772-ben kezdődő második szakaszában a bécsi egyetemi reform irányítói, Karl Anton Martini (1726–1800) és Mathias Ignaz Heß professzorok a göttingeni egyetemi modell bevezetésére tettek kísérletet.

Ez azért figyelemre méltó kezdeményezés, mert göttingeni egyetem – mint az európai kutatóegyetem legkorábbi modellje – a XIX. század elején kibontakozó modern, Humboldt nevéhez fűződő német egyetem számára is modellként szolgál majd. A göttingeni egyetem alapításának időszakában, a XVIII. század elején az egyetemi oktatás és a tudományos kutatás egymástól független keretek között zajlott. Az egyetemi oktatás elsődleges célja elsősorban az egyházi és részben állami alkalmazottak képzése, az egyetemi professzoroktól megkövetelték, hogy jól értsenek az általuk oktatott tárgyakhoz (teológiához, joghoz, matematikához, klasszikus nyelvekhez), de nem várták el tőlük az önálló tudományos eredményeket. A tudományokat általában az uralkodók köréhez tartozó udvari tudósok művelték. A tudományos érintkezés alapvető formája a személyes látogatás és a levelezés volt. A század elején egész Európára jellemző egyetemalapítások ellenére azok funkciója és belső szerkezete alig változott, és a felvilágosodás hatására szerveződő új típusú tudós társaságok, akadémiák és az egyetemek között mély szakadékok húzódtak. A hagyományos egyetem oktatói és a korszerű tudást megteremtő akadémikusok között alig volt párbeszéd. A XVIII. század elejétől egyre inkább előtérbe került az ifjúság oktatásának és nevelésének, az új tudás intézményesített átadásának programja, ami egyre inkább megkívánta az új típusú egyetem kialakítását.

Az 1700-as évek elején a német tanítási nyelv megjelenését követően az erre irányuló első lépések legelőször a Lipcsei Szász Királyi Egyetemen történtek meg. Ezt követi a porosz királyság területén a pietizmus, majd a német felvilágosodás szellemi központjává váló hallei egyetem erőteljes fejlődése. Részben ennek mintájára alapítja a hannoveri fejedelem 1735-ben a göttingeni egyetemet, amely a választófejedelemség sajátos helyzetéből adódóan (1692–1833 között fennálló brit perszonálunió folytán) az angol érdekek és hatások kontinentális jelenlétének egyik fontos intézményes biztosítékát jelentette. Az egyetem alapítói nagy gondot fordítottak arra, hogy az intézmény vonzó legyen a német és nemzetközi elit

---

Bedeutung der modernen Wissenschaft. In Neumann J. (Hrsg.): *Wissenschaft an der Universität heute*. Tübingen 1977, 97–153.

<sup>223</sup> Tóth (2001): 98.

számára, emellett a kiterjedt ösztöndíjrendszer folytán egyre több alacsonyabb származású tehetséges fiatal is tanulhatott az intézményben. Az ott tanuló diákok körében tudatosan népszerűsítették az angol ipar-technológiai újdonságokat. Az egyetem a gyakorlati és elméleti tudás, a filozófiai megalapozottságú történet-filológiai és a matematikai-természettudományos oktatás összekapcsolására törekedett, tanárai nagyfokú szabadsággal és jelentős állami támogatással, diákjaikkal szoros közösségben élve intenzív oktató és kutatómunkát folytattak, amelynek eredményeit rendszeresen nyilvánosságra kellett hozniuk. Ezt a célt szolgálták az egyetem nagy hírű tudományos folyóiratai (*Göttingische Gelehrte Anzeigen, Göttingisches Magazin der Wissenschaften und Literatur*).

Az egyetemen az angol szerveződési minták és német szellemi hagyományok hatására sajátos új típusú tudósközösség jött létre, amely jelentős mértékben járult hozzá a tudás átadásának új formáját jelentő tudományos iskola kialakulásához. Az intézmény a kor viszonylatai között jelentős kölcsönkönyvtárral, folyamatosan gyarapodó könyv- és nemzetközi tudományos folyóirat-, kézirat- és éremgyűjteménnyel rendelkezett. Az oktatás színvonalát széles körű privilégiumok biztosították (tanítási és tanulási szabadság, mentesülés a cenzúra alól, a kutatás és vélemény szabadság, magas fizetések, nyugdíj). Az új típusú tudós tanár, a tudós testület tagjaként viszonylagos autonómiával rendelkezik, fizetett állami alkalmazott, akinek fizetését, munkafeltételeit a mindenkori uralkodó biztosítja. Ennek eredményeként a XVIII. század második felére a göttingeni egyetem a protestáns kultúra, és talán egész Európa szellemi központjává vált.<sup>224</sup>

A bécsi egyetemnek a korabeli legjelentősebb közép-európai egyetem szellemiségében történő átszervezésére 1773-ban Martini által kidolgozott tervet azonban a királynő egyetértő támogatása ellenére sem valósult meg, miután azt „a jó dolgok titkos ellenségei és kerékkötői megakadályozták”.<sup>225</sup> A várt áttörés elmaradt, a következő években megvalósuló rendeletek elsősorban a gyakorlati képzésre, és nem a tudományos munka színvonalának emelésére törekedtek. A reformok legfőbb eredménye az egyes tanszékeket és az általuk oktatott tantárgyakat pontosan meghatározó tanulmányi szabályzat bevezetése volt, így ebben az időben csupán a korábban jelzett tudomány-intézményesülési folyamatnak csupán a legalapvetőbb intézményi feltételeinek kialakulására nyílik majd lehetőség. Az egyetemi reformnak a pedagógia egyetemi tudománnyá válásával kapcsolatos „hozadéka” 1774-ben megújuló teológia oktatással kapcsolatban jelenik majd meg.

## 5.1. A pedagógia mint a teológusok és tanárjelöltek kötelező stúdiuma (1774–1848)

Az osztrák egyetemi reformok modelljéül szolgáló katolikus és protestáns német államok felsőbb iskoláknak tanárai a XVIII. század végéig egyben teológusok is voltak. Többségük számára a tanárság valamely jól jövedelmező papi állás megszerzéséig tartó átmeneti állomást jelentett csupán. Ez a sajátosság nemcsak az iskolaügy egyházi jellegéből, hanem abból is adódik, hogy az egyetemeken abban az időben csak a teológiai fakultásokon, a teológusképzés részeként nyílt lehetőség a tanári munkához szükséges klasszika-filológiai, illetve pedagógiai előképzettség megszerzésére. A filozófiai kar a magasabb végzettséget nyújtó teológiai, jogi, illetve orvosi tanulmányok megalapozására szolgáló általános tudományos bevezető stúdiumokat helyszíneként még nem biztosította a középiskolai tanárok számára szükséges szakmai felkészültséget.

Először az 1770-es évek „nemzeti nevelés” jegyében kibontakozó német neohumanista ihletettségű művelődési reformprogramjaiban fogalmazódik meg a tanárképzés „jobbá tételének” igénye. Azonban ebben az időben a felsőbb iskolák a tanítórendek, illetve az egyházak kezében volt. A városi fenntartású iskolák mellett csak néhány falusi iskola működött állami fenntartás alatt. Az állam érdeklődése csak a század utolsó harmadában fordult az iskolák felé, és ennek nyomán a protestáns, illetve katolikus országokban elkezdődött a felsőbb iskolák állami jellegének megerősödése.

Az ezen a téren is bekövetkező reformhoz mintaként szolgáló Poroszországban bontakozik ki a XVIII. század második felében a világi pedagógusképzés két sajátos formája: a népiskolai tanítók szemináriumi és felsőbb iskolák egyetemi filológiai képzése. Ennek hátterében szintén Zedlitz porosz államminiszter már korábban érintett reformtörekvései álltak, akinek a teológusképzéstől elkülönülő, világi tanárképzést szorgalmazó kezdeményezéseinek hátterében józan praktikus megfontolások húzódnak. A jól szervezett iskolai munka előfeltétele, a csak ezzel a feladattal foglalkozó, a tanári munkát élethivatásként és fő feladatként felvállaló, megfelelően képzett világi szakemberek végzik. A felsőbb iskolák tanárainak egyetemi szintű képzésének megszervezésére kapott 1778-ban Trapp felkérést, amikor kinevezik az újonnan

<sup>224</sup> Vö. Békés V.: A kutatóegyetem prototípusa. A XVIII. századi göttingeni egyetem. In Tóth T. (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltásai*. Budapest 2001, 73–94. uő: *A hiányzó paradigma*. Debrecen 1997.

<sup>225</sup> Idézi Engelbrecht (1984): 194.

kialakított hallei tanszék élére. Maga Trapp teológiai, illetve klasszika-filológiai felkészültségét a göttingeni egyetemnek abban a szemináriumában szerezte meg, amit Gesner a teológus hallgatóknak a tanári munkára való hatékonyabb felkészítése érdekében 1738-ban hozott létre. Miután Trappnak a teológusok elméleti pedagógiai és módszertani képzésére irányuló filantropista szellemiségű kísérlete 1782-ben kudarcot vallott, Zedlitz a 24 éves Friedrich August Wolf (1759–1824) számára biztosított lehetőséget az egyetemi tanárképzés megszervezésére, aki 1787-ben megalapítja filológiai szemináriumát a hallei egyetemen. Ezzel egy időben Zedlitz létrehozza az ún. Oberschulkollégiumot, majd 1788-ban Friedrich Gedike (1754–1803) közreműködésével bevezeti az érettségi vizsgát is.

Wolf 1806-ig működő szemináriumában már a teológusképzésétől független világi tanárok képzése folyt. A tanárképző szemináriumnak 12, többségében állami ösztöndíjas hallgatója volt. A képzést a teológia helyett a görög-latin klasszikus nyelvi képzést középpontba állító neohumanista klasszika-filológia állt. Wolf tanítványai közül kerül majd ki Johann Wilhelm Süvern (1775–1829) és Johannes Schulze (1786–1869), akik a XIX. század elején jelentős szerepet játszottak a modern porosz gimnázium megteremtésében.<sup>226</sup>

A katolikus országokban a jezsuita rend feloszlata jelentette azt a korszakhatárt, amely mindenütt felvetette a felsőbb iskolák reformjának szükségességét. Ennek nyomán dolgozza ki a bécsi egyetem Würzburgból származó professzora, Ignaz von Hess (1746–1776) 1775-ben az első osztrák gimnáziumi reformtervezetét. Ebben azt javasolja a bécsi kormánynak, hogy szüntesse meg a szerzetesrendek oktatási monopóliumát, és alapos filológiai alapképzés után vezesse be a tanári szakvizsgát, a tanári állásokat nyílt pályázat keretében töltsék be, és az abban való részvételt tegyék lehetővé a protestáns tanárok számára is. Az osztrák középiskolai reform azonban csak jóval később, 1848-ban valósul meg a porosz szakember, Hermann Bonitz közreműködésével.

Az államegyházi rendszer kialakítása törekvő jozefinista egyházpolitika iskolareformjában, az állam politikai céljainak megvalósításában jelentős szerepe volt a katolikus egyháznak. Jóllehet az állam valamennyi egyházra és felekezetre igyekezett irányítási és felügyeleti rendszerét kiterjeszteni, ez legteljesebben a katolikus egyház vonatkozásában valósult meg. A jozefinizmus időszakában a vallás az erkölcsi és állampolgári nevelés legfontosabb eszköze, a katolikus lelkészek pedig állami alkalmazottként, a felvilágosult abszolutizmus legfontosabb népnevelői voltak. Miként azt az egyik korabeli, teológusképzéssel kapcsolatos dokumentum megfogalmazza: „A teológiai tanulmányok legfőbb célja jó lelkipásztorok, a nép jó tanítóinak képzése.”<sup>227</sup> Ennek következtében az osztrák egyetemeken nem elsősorban a világi tanárképzés fejlesztésére, hanem a teológusképzés pedagógiai tartalmainak kialakítására helyezték a fő hangsúlyt. Ezért már a világi tanítóképzés első intézménytípusa, a porosz filológiai szemináriumok létrejötte előtt sor került a teológusképzés reformjára. Ennek során a lelkipásztori munkára való felkészítés részeként már nagy súlyt helyeztek a neveléstan és oktatás-módszertan oktatására is. Ez a gyakorlati teológia, az ún. pasztorális vagy lelkipásztorokodástan keretében valósult meg, és ennek a bécsi egyetem teológiai karán történő bevezetésére a braunauai bencés apát, Franz Stephan Rautenstrauch (1734–1785) által 1774-ben kidolgozott új teológiai tanterve alapján került sor. A teológiai tanulmányok ötödik évében előírt tantárgya lesz az aszkétika, az ember a családapá, polgár patrióta kötelességeit a keresztény ember erényeivel összekapcsoló jámbor életre nevelés, a katechetika, a vallásoktatás módszertana, a homiletika, a gyóntatási esetek megoldása, amelyben a papnak a bíró vagy az orvos szerepét kell betöltenie, a hodegetika a szomorúak vigasztalása, betegek látogatása és a történeti gyakorlati szertartástan. „Mindez megadja a papnak a teljes pasztorális okosságot, amellyel, ha nem is lesz mindegyik tudós, de helyét meg fogja állni szószéken, köznapi életben, kunyhókban, börtönökben, haldoklók ágyánál egyaránt.”<sup>228</sup> Ezek már olyan neveléstani és gyakorlati pedagógiai tárgyak, amelyek arra szolgálnak, hogy elősegítsék az emberek szellemi állapotának javulását.

Az 1785-ben kibocsátott, szintén Rautenstrauch által kidolgozott új tanterv a negyedik évfolyamon oktatott pasztorális mellett az ötödik évben heti két órában bevezette a praktikus pedagógiát (Normalschulmethode) és heti három órában a praktikus katechetikát (Katechisirkunst), valamint egy másik természettudományt és a gazdaságtant magában foglaló tantárgycsoportot.<sup>229</sup> A leendő lelkipásztoroknak ezt a gyakorlati pedagógiai képzését a normaiskola vallástanárának kellett ellátnia, így az egyetemi teológiai kar hallgató és a központi papnevelő szeminárium növendékei ezekben a „gyakorló” normaiskolákban látogatták egy éven át az ott meghirdetett katechetikai-pedagógiai előadásokat.

<sup>226</sup> Vö. Führ, Ch.: Gelehrte Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In Conze, W. – Kocka J. (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert Teil 1*. Stuttgart 1985, 421–422.

<sup>227</sup> Zschokke, H.: *Die Theologische Studien und Anstalten der katholischen Kirche in Österreich*. Wien 1894, 54.

<sup>228</sup> Hermann E. – Artner E.: *A hittudományi kar története*. Budapest 1938, 155.

<sup>229</sup> IHermann–Artner (1938): 193.

Ezért a normaiskolai hittanárként alkalmazott lelkészek számára előírják a pedagógiai végzettség megszerzését. Az egyetemi filozófiai és teológiai végzettségű normaiskolai hittanárok a teológia hallgatóknak nemcsak a vallástanítás módszertanát (katechetikát) oktatta, hanem az ún. katechetikai-pedagógiai előadások (kathetisch-pädagogische Vorlesung) keretében általános neveléstani ismeretek elsajátítását is biztosította. Így a kettős (állami hivatalnoki és egyházi) szerepkört betöltő normaiskolai vallástanár mint a népoktatás és a tanítóképzés szakértője ebben az időszakban rendkívül fontos szerepet töltött be a teológusképzésben is. A normaiskolák vallástanárai – pedagógiai kérdésekben az állam és egyház, a tanítóság és a klérus közötti kapcsolat kulcsszereplői – az egyházmegye papi elitjéhez tartoztak, későbbi pályafutásuk során gyakran püspöki kinevezést is kaptak.

Miután a helyi plébánosok köteleessége volt ebben az időben a települések katolikus iskoláinak felügyelete, a teológiai képzés során azokat felkészítették az iskolai munka szervezésére és felügyeletére is. A leendő lelkészek, illetve egyházi iskolai felügyelők szoros kapcsolatba kerülve a népiskolával, megismerték az ott alkalmazott oktatási módszereket, továbbá a tanítóképzés elméletét és gyakorlatát. A lelkészképzés erre felkészítő új tantárgyainak bevezetését elrendelő dokumentumok hangsúlyozzák, hogy ezek a stúdiumok ne csupán elméleti ismeretekre kiterjedő előadások legyenek, hanem a fiatal lelkészek tanáruk irányításával ismerjék meg az iskolai oktatás módszereit, és szintén tanári irányítás mellett azokat a gyermekekkel való foglalkozás keretében is gyakorolják. Ezeknek a gyakorlati jellegű „alkalmazott” pedagógiai, illetve gyakorlati módszertani tantárgyaknak alapvetően különbözniük kell az elméleti jellegű, „az ifjúság kiművelésének általánosabb tudományos megalapozására” szolgáló neveléstantól. Ennek megfelelően az elméleti neveléstan kötelező tankönyvként előírt tankönyve, Milde munkája mellett 1821-től Johann Michael Leonhard (1782–1862) praktikus katechetikáját (*Theoretische-praktische Anleitung zum Katechisieren. Als Leitfaden zu den katechetischen Vorlesungen und zur eigenen Bildung für katholische Religionslehrer*, 1819) is felvették a teológusok pedagógiai tankönyveinek sorába. 1821-ben megjelent továbbá a lelkészek és a világi tanítók módszertani oktatásának hivatalos tankönyve Joseph Peitl (1762–1830) normaiskolai tanár (*Methodenbuch oder Anleitung zur zweckmäßigen Führung des Lehramtes für Lehrer in Trivial- und Hauptschulen*, 1820). Ezen túlmenően 1788 és 1826 között a leendő lelképásztoroknak mezőgazdaságtant is tanulniuk kellett, hogy a paraszti környezetbe kerülve mezőgazdasági tanácsokat tudjanak nyújtani a falu felnőtt lakosságának. A lelkésznek „nem csupán jó keresztényeket, hanem jó állampolgárokat és az egész emberiség számára hasznos valódi emberbarátokat kell nevelniük”.<sup>230</sup>

A XIX. század elején a teológiai hallgatók négyéves egyetemi tanulmányaik során a pasztorális mellett az alábbi tantárgyak keretében, félévenkénti vizsgákkal összekapcsolva kapták meg két féléves széles körű elméleti és gyakorlati felkészítésüket: neveléstan (heti 2 óra), katechetika (heti 3 óra), népiskolai módszertan (heti 3 óra). Ezek oktatása azonban nem a teológiai karon történt; a neveléstant a filozófiai kar hirdette meg, míg a többi tárgy oktatását a tankerületi, illetve tartományi normaiskolák, valamint az egyházmegyei papi szemináriumok mellett működő gyakorló iskolák tanárai végezték.<sup>231</sup>

Az 1804-ben bevezetett új teológiai tanterv a pasztorális keretében a negyedik évben oktatott katechetika és annak módszertana mellett a második évfolyamon a teológiahallgatóknak előírja az újonnan bevezetett neveléstan hallgatását. Miután ez a filozófiai kar tantárgyai közé tartozott, a teológusoknak, mint „leendő tanfelügyelőknek és a népiskolai igazgatóknak” 1808 és 1848 között ott kellett ezt a vizsgaköteles tantárgyat felvenniük. 1814-ben a neveléstant kötelezővé tették a püspöki szemináriumok, továbbá a házitanítók, illetve magánnevelők képzésével foglalkozó valamennyi egyházi intézmény számára.

## 5.2. A világi egyetemi neveléstan-oktatás kezdetei

A pedagógia egyetemi tudománnyá válásának további indikátorai – a korábban szintén kizárólagos egyházi fennhatóság alatt álló – középiskolák világi jellegének kialakítására tett kísérletek. 1770-ben az osztrák örökös tartományokban – a sziléziai Teschen kivételével – a gimnáziumok teljes egészében a katolikus szerzetesrendek kezében voltak: 37 jezsuiták, 24 piaristák, 6 bencések és 11 egyéb szerzetesrendek fenntartásában. Ezek teljes átalakulása, illetve állami felügyelete majd csak az 1849-ben bevezetett Organisationsentwurf nyomán valósul meg.

A középiskola állami felügyeletére és világi jellegének megalapozására irányuló első lépések már Mária Terézia reformjai időszakában megtörténnek. Ezt mutatja az 1770-ben megszülető ún. Pergen-terv: „Plan

<sup>230</sup> Zschokke (1894): 70.

<sup>231</sup> Vö. Brezinka, W.: Pädagogik in Österreich. Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 1 Wien 2000, 33–34.

über die Verbesserung des Schul- und Erziehungswesens in den kaiserlichen Erblanden”, amelyben először fogalmazódik meg az egyháztól független tanárképzés bevezetésének gondolata. Pergen koncepciója szerint a középiskolák világi tanárainak képzését egy-, illetve kétéves egyetemi szemináriumok felállításával lenne megnyugtatóan biztosítani. Az oktatás és a nevelés ügyét ki kell venni a szerzetesrendek kezéből, és az iskolákat világi, illetve világi szellemiségű egyházi tanárokkal kell betölteni. A nevelés- és oktatásügyről való gondoskodás nem lehet többé a szerzetesrendek feladata, akik eddig sem sokat tettek annak érdekében, hogy tanári feladatokat ellátó tagjaik szakszerű felkészítéséről maguk gondoskodjanak. A középiskolák reformját a tanárképző szemináriumok létrehozásával kell elkezdni, mert az iskolák színvonalának emelését csak az állam érdekeit szolgáló, állami intézményekben képzett, jól felkészült világi tanárok világi tanárok tudják megnyugtatóan megvalósítani.<sup>232</sup>

A Pergen-terv jelentős lépés a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának szempontjából is. Ennek kapcsán veti fel először a cseh államtanácsos Franz Karl Kressel (1720–1801) a javaslatot, hogy a szerzetesrendek kezében lévő iskolák világi jellegének megteremtése után azok tanárainak képzésére az egyetemeken hozzanak létre neveléstani tanszékeket. Elképzelése szerint Bécsben és Prágában kellene az első „kísérleti” iskolákat létrehozni, amelyekben az első egyetemeken kiképzett világi tanárok tanítanak. Öt év elteltével „független” bizottság dönthetné el, hogy ezek a világi iskolák beváltották-e a hozzájuk fűzött reményeket.<sup>233</sup>

Az elképzelés szerint a prágai egyetemen van Swieten munkatársa, Karl Heinrich Seibt (1735–1806), az egyetem filozófiai karának 1763-ban kinevezett első világi professzora, a bécsi egyetemen pedig Joseph von Sonnenfels (1733–1817) látta volna el ezt a feladatot. Nyilvános előadásai azt a célt szolgálták volna, hogy „ezáltal mindazok a hallgatók, akik a világi tanári pályára kívánnak lépni, lehetőséget kapjanak az erre való felkészülésre”. Az 1771. évi javaslat tekinthető az osztrák egyetemi pedagógia születési dátumának. Ezt azért fontos megjegyezni, mert a felvetés nyolc évvel megelőzte Trapp 1779-ben történő kinevezését a Halléban létrehozott, első német pedagógiai tanszék élére.<sup>234</sup>

A jezsuita rend feloszlását követően több, a felsőbb iskolák tanárainak képzésére vonatkozó elképzelés is megfogalmazódik. Ezek a hallei, illetve göttingeni egyetemek szakszemináriumi rendszerének bevezetését javasolták. A középiskolák átszervezése 1775-ben végül a piarista Gratian Marx (1721–1810) programja alapján kezdődött el, majd 1806-ban, már II. Lipót uralkodása idején Franz Innozenz Lang reformja fogalmazza meg a szaktanári rendszerben működő hatéves gimnáziummal kapcsolatos elképzelést. Ekkor kerül sor a felsőoktatás tantervi reformjára (*Reform der philosophischen Studien an den Universitäten und Lyzeen*, 1805),<sup>235</sup> amely az egyetemi filozófiai karok képzési idejét három, az akadémiák és líceumokét pedig két évben határozza meg. A bölcsészkar I. évfolyamának tantárgyai: elméleti filozófia (heti 4 óra), egyetemes történelem (heti 3 óra), matematika (heti 8 óra), vallástan (heti 2 óra), görög nyelv (heti 1 óra), a II. évfolyamon: gyakorlati filozófia (heti 4 óra), egyetemes történelem (heti 3 óra), fizika (heti 8 óra), vallástan (heti 2 óra), görög nyelv (heti 1 óra). A harmadik évfolyamon klasszika filológia (5 óra), vallástan (2 óra) mellett több szabadon választható tantárgy került bevezetésre (esztétika, pedagógia, diplomatika és heraldika, numizmatika, asztrológia valamint modern nyelvek).<sup>236</sup> Ez a filozófiai kari képzést szabályzó rendelet intézkedik a pedagógia mint egyetemi tantárgy és az annak oktatására szolgáló tanszék alapításáról is.

A szabadon választható tantárgyak csoportjába tartozó neveléstant a tanterv azoknak kellett felvennie, akik valamilyen „nevelői hivatalt” betöltésére vállalkoztak. Ennek nyomán 1808-tól a bécsi, prágai és krakkói egyetemen a tanári pályára készülők, valamint a teológusok számára előírják a neveléstan hallgatását. A gimnáziumi tanárok ezt kiegészítő oktatás-módszertani felkészítéséről az 1809-ben jelenik meg a Studien Hofkommission rendelete, amely a gimnáziumi és magántanító jelöltek két féléves heti háromórás gyakorlati kurzusának bevezetéséről intézkedik.<sup>237</sup> Az ezzel kapcsolatos terv kidolgozója, a piarista Franz Xaver Schönberger (1754–1820), a bécsi egyetemi gimnázium prefektusa emellett a

---

<sup>232</sup> Ennek leírását lásd von Helfert, J. A.: *Die Gründung der österreichischen Grundschule durch Maria Theresia*. Prag 1860, 190 és 198.

<sup>233</sup> Helfert i. m. 240.

<sup>234</sup> Vö. Brezinka (2000): 16–17.

<sup>235</sup> A líceumoknak nevezték ebben az időben a II. József által a különböző osztrák egyetemek mellett létrehozott kétéves, az egyetemi tanulmányokat előkészítő általános filozófiai tananyagot oktató főiskolai tagozatokat.

<sup>236</sup> Engelbrecht (1984): 277.

<sup>237</sup> Lehr-Curs für Privat-Lehrer und Candidaten für ein öffentliches Lehramt in Gymnasien

gimnáziumi oktatásra való gyakorlati felkészítés érdekében javasolja a második pedagógiai tanszék létrehozását is.

A 1770-es évektől a lelkészképzés keretében megvalósuló neveléstani oktatást követő fontos lépés a Habsburg Monarchia egyetemeinek bölcsészkarán a XIX. század elején bevezetett pedagógia tantárgy az egyetemi keretek között a későbbiekben megvalósuló világi, illetve állami középiskolai tanárképzés elméleti megalapozásának fontos előfeltétele. Az 1804-ben a bécsi egyetemen Martin Lorenz (1748–1828) tervezete alapján létrehozott első neveléstani tanszék legfőbb feladata – miként az annak létrehozásáról intézkedő uralkodói rendelet azt megfogalmazza – a vallástanárok, házitanítók és udvarmesterek (Hofmeister) szakmai felkészítése, vagyis a korabeli elitképzés egyházi és világi szakemberei, a nemesi és gazdag polgári családok házi magánnevelőinek szakszerű képzése és az alkalmasságukat tanúsító vizsgák feltételeinek biztosítása volt. Miként ezt a rendelet 39. pontja meghatározza, az „udvarmester, illetve udvari tanítómester” kifejezés a gazdag polgári és elsősorban arisztokrata családoknál tevékenykedő házi nevelői feladatkört jelenti: „azon udvari tanítómesterek képzése érdekében, akik a magánházaknál nem csupán az oktatás, hanem a tényleges nevelés hivatását is felvállalják, az ifjúság oktatásának és a nevelésének filozófiájával foglalkozó önálló tanszék állíttassék fel, és ezt követően udvarmesterként csak az alkalmaztassék, aki annak egyéves tanfolyamát sikeresen elvégezte.”<sup>238</sup>

Az intézkedés hátterében az ebben az időben még Európa-szerte széles körben elterjedt, nagy hagyományokkal rendelkező magánnevelési gyakorlat áll. A főnemesek, illetve a tehetősebb városi polgárok ekkor még gyermekeiket házitanítók, nevelőnők, udvarmesterek, udvari tanítómesterek alkalmazásával saját házaikban neveltették. Ez részben az állami iskolahálózat hiányával, részben pedig azzal függött össze, hogy a főúri családok az év nagy részét városoktól gyakran távoli kastélyaikban, vidéki kúriáikon töltötték. Az udvarmester – eredetileg a fejedelmi, királyi udvarokban kialakult – feladatkörét az uralkodó, illetve udvartartáshoz tartozó főurak fiúgyermekének nevelését-oktatását végző magasan képzett magánnevelő töltötte be. Az udvari, illetve családi magánnevelők elnevezésére a XIX. században a házi nevelő, illetve házitanító elnevezést használják. Ezek a főúri házitanítók a XVIII. században már nem kizárólag egyházi személyek, hanem egyetemi vagy akadémiai végzettséggel rendelkező, általában honoráciorok, világi származású fiatal emberek voltak. A protestáns családok gyakran alkalmaztak ebben a munkakörben is egyetemi tanulmányaikat befejező, lelkészi állásra váró fiatal teológusokat.<sup>239</sup>

Az 1804-ben kiadott, a bölcsészettudományi kar tanrendjére vonatkozó császári rendelet, amely a pedagógia választható egyetemi tantárggyá nyilvánításáról és önálló tanszékének alapításáról intézkedik, a következőképpen írja le az új egyetemi diszciplína jellegét és fogalmazza meg annak funkcióit: „Pedagógia, a gyakorlati filozófiának elmúlt időszakban oly sok fáradozással kidolgozott és oly nagy haszonnal kecsegtető része, amely rászolgált arra, hogy önálló tanszéke legyen. Mindazt, amit eddig a különböző nevelési maximák csupán bizonytalanul fogalmaztak meg, az így kialakított biztos alapok helyreigazítják, és gondoskodnak arról, hogy semmi ne maradjon homályban azon dolgok közül, amelyekre a hatékony képzés érdekében mindazon személyeknek szükségük van, akik azt szabadon választják az ifjúság nevelésével foglalkozó szakképzettség megszerzésére törekedve. Ugyanis a gyermekek nevelésében valamilyen formában, családapaként esetleg gyámként tevékenykedő rokonként, netalán barátként, előbb-utóbb mindenkinek részt kell vállalnia. (...) A pedagógiai előadásoknak rá kell mutatniuk arra, hogy a növendékek adottságainak a legmagasabb rendű erkölcsi tulajdonságok irányába történő kiművelése mindenfajta nevelés legfőbb célja. Azoknak össze kell foglalni mindazokat a legfontosabb és legszükségesebb tudnivalókat, a pszichikai, morális, valamint az intellektuális nevelés szempontjából a legjobb és legcélszerűbb tartalmakat, amelyeket a vizsgálódó emberi értelem és tapasztalat mindez ideig megalkotott.”<sup>240</sup>

A rendelet a heti 2 órában meghirdetett pedagógiai előadások egy tanéven át történő hallgatását elsősorban azok számára tartja fontosnak, akik lelkészként, valamilyen nyilvános vagy magániskola tanáraként, illetve magánnevelőként hivatásszerűen foglalkoznak a nevelés és oktatás feladataival.

A bécsi egyetem neveléstani tanszékét 1808. december 15-én megalapító, annak munkájára egészen 1848-ig szabályozó kancelláriai rendelet azok számára a bécsi, krakkói és prágai egyetemen tanuló hallgatók számára előírja a pedagógia előadások látogatását, akik:

gimnáziumok vagy főiskolák filozófiai tagozatán kívánnak tanári állást betölteni;  
teológiai hallgatók, és a jövőben a népiskolák felügyelői, illetve vezetői lesznek;  
tanítórendek bölcsésztanulmányokat folytató tagjai, és ösztöndíjas hallgatók.

<sup>238</sup> Idézi Weiss, A.: Geschichte der Österreichischen Volksschule 1792–1848. Band I. Graz 1904, 223.

<sup>239</sup> Vö. Brezinka (2000): 34–35.

<sup>240</sup> Idézi Brezinka (2000): 36–37.



A rendelettel – 35 évvel a neveléstan oktatásának a lelkészképzésben történő bevezetése után – kezdődött az osztrák örökös tartományokban az egyetemi szintű pedagógia oktatása, amely a későbbiekben a középiskolai tanárképzés kötelező pedagógiai alapstúdiumává válik majd. 1824-es bölcsészkar tanrend módosítását követően továbbra is megmarad a neveléstan elnevezés, azonban annak oktatását az egyetemeken mellett kiterjesztik azokra a nagyobb líceumokra és akadémiákra is, amelyek „teológiai és jogi karral is rendelkeznek”. A tantárgy oktatója rendszerint a vallástan professzora volt. Ez az intézkedés egyrészt egyházpolitikai, másrészt anyagi okokra vezethető vissza. Miután egy professzornak abban az időben heti 8–10 órát kellett tartania, a neveléstan heti 2 órája nem tette indokolttá a teljes tanári státus kialakítását. A vallástan professzorának csak heti négy órát kellett tartania, továbbá feladatai közé tartozott a vasárnapi szentbeszéd, így óraszámra a neveléstan felvállalásával érte csak el a teljes állású tanároktól elvárható hét órát.<sup>241</sup>

A fenti előírások a Habsburg Monarchia német és olasz nyelvű egyetemeken 1848-ig maradtak érvényben. A tantárgy hivatalosan előírt tankönyve Vincent Eduard Milde (1777–1853) 1811-ben és 1813-ban két kötetben megjelenő *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde* című munkája volt. A terjedelmes munkát általában felére rövidített kivonatos formában használták. Az osztrák örökös tartományokban a tanszék kialakítása a napóleoni háborúk időszakában kezdődött, és az 1815 és 1816 közötti győztes felszabadító hadjáratok időszakában fejeződött be. Ez nem csupán az Osztrák Császárság német és szláv nyelvű egyetemeire, hanem az 1814-től újra a Habsburg Birodalomhoz tartozó Lombard–velencei Királyság egyetemeire is kiterjedt. Ez a rendelkezés ebben a formában nem vonatkozott a magyar korona országaira és az Erdélyi Nagyfejedelemségre.

Az osztrák örökös tartományokban a neveléstan oktatását egészen 1848-ig szinte kizárólag papok végezték. Ennek háttérében az állt, hogy ebben az időben ennek az értelmiségi csoportnak volt meg a megfelelő végzettsége és felkészültsége ezen feladat ellátásához. Többségükben ahhoz az egyházi elithez tartoztak, amelynek tagjai az 1816-ban alapított Augustineum tagjaként a bécsi egyetem teológiai karán szereztek doktorátust. Ebbe a császári elit papképző intézetbe a Habsburg Monarchia különböző tartományából nyerhettek felvételt azok a növendékek, akik a püspöki szemináriumokban kitüntetéssel fejezték be tanulmányaikat, és felvételüket az egyházmegye püspöke ajánlólevélben javasolta a császárnak. Az intézmény célja olyan jól felkészült világi papok képzése, akik megfelelő képzettségük birtokában a papi szemináriumok tanár utánpótlását biztosították. A magyar származású papok elitképzésére a Pázmány Péter érsek által 1623-ban alapított Pazmaneum szolgált.<sup>242</sup>

### 5.3. A század első felének teológiai alapokon nyugvó neveléstani munkái

Trapp úttörő próbálkozását leszámítva a XIX. század elején a régió országaiban megfigyelhető tudományos igényű pedagógiai rendszerezési törekvések továbbra is a protestáns és katolikus teológiára alapozva bontakoznak ki. Ezen irányzatok képviselői azonban már arra is törekedtek, hogy összhangba hozzák a korai empirikus irányzatok, valamint a transzcendentális elemeket hangsúlyozó keresztény hagyományokat, továbbá a klasszikus német filozófia hatása nyomán megfogalmazódó pedagógiai elképzeléseket is. Az erre irányuló mozgalom kiemelkedő képviselői (Lehne, Weiller, Niemeyer, Schwarz, Pölit, Milde) mindegyike protestáns vagy katolikus teológus volt. A XVIII. század utolsó harmadában, valamint a XIX. század elején számos főleg protestáns, elsősorban evangélikus teológiai gondolkodó fejtett ki egyben figyelemre méltó neveléstani tudományos munkásságot is. Közülük August Hermann Niemeyer (1754–1828), továbbá F. H. C. Schwarz (1766–1837) hatása a legszámottevőbb a német nyelvterületek, valamint annak recepcióját leginkább tükröző kelet-közép-európai régióban is megjelenő tudományos pedagógia fejlődésére.

Niemeyer a teológiai megalapozottságú tudományos pedagógia egyik kiemelkedő képviselője, Franke dédunokája, 1779-től a hallei egyetem rendkívüli tanára, majd 1784-től teológia professzora, nagy tiszteletet szerzett mind kortársai mind az utókor szemében. 1787-től az újonnan alapított „seminarium praeceptorum” (tanítóképző szeminárium) vezetője, 1799-től a Francke-alapítványok igazgatója az egyetem örökös rektora és kancellárja. Pedagógiai munkáiban a felvilágosodás pedagógiai áramlatainak főbb gondolatait foglalta össze. Írásaival, elsősorban gyakorlatias nevelési kérdéseket tudományos alapossággal feldolgozó, 1799-ben *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner* (magyarul: *Nevelés és tanítás tudomány. A szülők a házi és iskolai tanítók számára I–II.*, 1822–23) címmel kiadott és széles

<sup>241</sup> Brezinka (2000): 37–38.

<sup>242</sup> Brezinka (2000): 58–59.

körben használatos kézikönyvével szerzett magának széles körű elismertséget.<sup>243</sup> Munkája 1820-as években kiadott magyar változatával közvetlenül, továbbá annak Milde és Szilasy munkáiban is megjelenő elemeivel közvetetten is hatott a korszak magyar pedagógiai gondolkodásra is.

A protestáns pedagógiai törekvéseket használja fel Mária Terézia közoktatási reformterveinek egyik megvalósítója, a sagan apát, Ignaz Felbiger (1724–1788), aki kora új nevelési törekvéseinek felhasználásával a katolikus iskoláztatás korszerűsítésére törekedett. Első Saganban kezdett kísérlete a katolikus népiskolák iskolák oktatási és tanítóképzési rendjének korszerűsítésére irányult (1761). Ennek során protestáns előzményekre építve a berlini Heckersche Realschule eredményeit és Johann Friedrich Hähn – evangélikus teológus és berlini szuperintendáns – munkáját a *Berlinische neuingerichtete Schulbuch* – című munkáját is felhasználja. Ezzel kapcsolatos eredményeire figyelt fel II. Frigyes, Poroszország uralkodója, és megbízta az újonnan meghódított sziléziai tartomány katolikus iskoláinak reformjával, felkérte továbbá a porosz és az önálló sziléziai hercegség és a glatzi grófság városainak és falvainak katolikus iskolái számára iskolaszabályzat készítésére is. Eredményei nyomán Maria Terézia 1773-ban Bécsbe hívja és az osztrák iskolaügyi bizottság főigazgatójává nevezi ki. Ezt követően a császárnő által 1774-ben jóváhagyott *Allgemeine Schulordnung* című rendeletében fejt ki az új népoktatási módszer lényegét. Módszerének újszerűségét már annak elnevezésével is jelezni kívánja, amikor azt „Normal-Method”-nak (normarendszer) tekinti, azaz olyan normát, zsinórmértéket akar nyújtani, amelynek mintájára minden népiskolában tanítani kell. Figyelemre méltó törekvése során kora pedagógiai törekvéseihez és optimista szemléletű módszerbe vetett hitéhez továbbá az egyház vallásos szellemiségéhez kapcsolja módszertani újítását, azzal a céllal, „hogy a gyermekeket az egyház szorgos hívévé, az ország uralkodójának törvénytisztelő alattvalójává, az állam kötelességtudó állampolgárává, és a mennybéli boldogság örökösévé tegye”.

A katolikus népnevelés és tanítóképzés terén jelentős szerepet játszott a salzburgi tanítóképző vezetőjeként Franz Michael Vierthaler (1758–1827) és a Münsterben tevékenykedő teológus és iskolareformer Bernhard Heinrich Overberg (1754–1826). Hármuk arra irányuló törekvései nyomán, amelyek a katolikus ifjúságnak általános és színvonalas teológiai is megalapozott iskoláztatására irányuló törekvéseivel kezdődött a katolikus pedagógia irányának kialakítására. Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a XVIII. század közepétől kezdődően nem utolsósorban az említett teológusoknak köszönhetően a nevelés-oktatás gyakorlata egyre szélesebb körben alapozódik az új metodikai eljárásokra és olyan nagy jeletőségre tesz szert, hogy az egyházi elit képviselői – többen közülük püspöki méltóságot is betöltve – Is egyre nagyobb érdeklődést tanúsítanak az iskolaügy és a pedagógia kérdései iránt, és ennek érdekében a pedagógiai nyilvánosság megragadására törekednek.

A katolikus pedagógia kiemelkedő személyisége Vinzenz Eduard Milde (1777–1853), aki számos lelkipásztori és iskolairányítói posztot betöltött, s teológiai tanári munkát is végzett. Teológiai és filozófiai tanulmányait követően udvari káplán és különböző bécsi iskolákban hittantanár. 1806-ban Ferenc császár a bécsi egyetem első pedagógiaprofesszorává (Professor für Kathetik, Didactik und Erziehungskunde) nevezi ki, ahol 1810-ig jelentős elméleti pedagógiai tevékenységet folytatott, és ebben a minőségében számos pedagógiai előadást tartott. Ebben az időben született fő műve a *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde* (Az általános neveléstan tankönyve). 1823-ban Leitmeritz püspöke, 1831-től Bécs érseke lett. Milde az első katolikus teoretikus, aki a pedagógia pszichológiai megalapozására törekedett. Pedagógiájára jelentős mértékben hatott Rousseau, Kant és Pestalozzi szellemisége. Neveléstudományi alapművét és annak kivonatos változatait előírt tankönyvként egészen a század közepéig használták a Monarchia különböző egyetemein a pedagógiai oktatásban, de hatással volt a Szilasy János által írt első jelentős magyar nyelvű neveléstudományi munkára is.

Milde egy teljes, rendszeres pedagógiai művet alkotott, amely egyaránt tekintettel volt a korabeli empirikus pszichológia, valamint a már önálló tudományos diszciplína igényével jelentkező pedagógia eredményeire, továbbá az ezzel összefüggő teológiai ihletettséggű katolikus és protestáns törekvésekre. Az egyik első pedagógiai gondolkodó, aki nevelési rendszerét, annak tudományosságának biztosítása érdekében a pszichológiára alapozta. Munkájának forrásai között a pszichológia mellett jelentős szerep jutott a kor orvostudományának és az azzal összefüggő körlelektani, fiziológiai-antropológiai kutatások eredményeinek, a XVIII. század végi Rousseau hatását tükröző ifjúságtanulmány törekvéseinek, továbbá a test-lélek probléma feloldására irányuló egyéb tudományos irányzatoknak (pl. Wolff és iskolája, Plattner, Krügel, Wenzel, Carus). Pedagógiai felfogására hatással voltak még a felvilágosodás kiemelkedő gondolkodói (elsősorban Locke és Rousseau), de művében kimutatható a skót morálfilozófiai iskola, a német teológia és filozófia, elsősorban Kant hatása. A korszak pedagógiai áramlatai közül filantropizmus állt hozzá a

---

<sup>243</sup> Erlinghagen, K.: Pädagogik und Theologie. In: Speck, J. (Hrsg.): *Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Band II.: Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen*. Stuttgart 1976, 179–180.

legközelebb. Pedagógiai elméletében megfigyelhető az első rendszerezett pedagógiát megteremtő Trapp közvetlen hatása, valamint a neohumanizmus eszméinek érvénysülése is. A legjelentősebb közvetlen hatást – az evangélikus teológus – Niemeyer széles körben használatos, népszerű műve gyakorolta, amire 50 alkalommal hivatkozott.<sup>244</sup>

Milde a nevelő tevékenységét bizonyos mértékben az orvos munkájával rokonítja, mivel a nevelés feladata a gyermek testi és lelki egészségének biztosítása. Neveléstanában foglalkozik mindazokkal a tulajdonságokkal (pl. a fiziológiai és intellektuális képességekkel, az érzékeléssel, az akarattal, az ösztönökkel), amelyek fejlesztése a nevelés alapvető feladata. Az emberi természet antropológiai sajátosságaira alapozza művének felosztását is: az első rész (diatetika) a testi képességek fejlesztésére vonatkozó pedagógiai elveket tárgyalja, az azt követő részekben pedig a gondolkodási, akarati és érzelmi képességek fejlesztésének lehetőségét tekinti át. Az elméleti neveléstudományon alapszik a nevelési gyakorlat, a „techné”, ami az egyes esetek megoldására vonatkozó, az általános alapelvek megvalósítását célzó tudatos módszertanilag megalapozott megvalósítást jelenti, és ebből adódóan lényegileg különbözik a véletlenszerű, spontán nevelői próbálkozásoktól. A nevelés tehát – fogalmazza meg Milde – az ember meglévő hajlamainak, adottságainak fejlesztésére irányuló tervszerű és szándékos befolyásoló hatás.<sup>245</sup>

A nevelés célját Rousseau, Kant és Pestalozzi szellemében fogalmazza meg: „A növendéknek olyan nevelést kell kapnia, ami lehetővé teszi emberi rendeltetése elérését” – mivel legfőbb rendeltetése az erkölcsiség –, „az erkölcsileg megfelelő jellem kialakítása a nevelés végső célja”.<sup>246</sup> Ennek eléréséhez harmonikus, természetes – azaz a növendék egyéni adottságaihoz alkalmazkodó – nevelés szükséges. A nevelői ráhatásnak igazodnia kell a gyermeki fejlődés adott szintjéhez, ezért nem szabad a természetes érési folyamatok elé vágnia, annak egyes szakaszait átugornia. A nevelőnek tekintettel kell a gyermek testi-lelki fejlődésére, érzelmeit, vágyait nem elnyomni, hanem helyes útra kell terelnie. A nevelés végső céljának elérése a vallás segítségével történik, ami lehetővé teszi a növendék képességeinek a legteljesebb lelki javak útján történő kiművelését. A vallásos nevelést – véli – a gyermekkorban kell kezdeni, mivel a vallási érzelmek iránti fogékonyság ekkor a legerősebb.<sup>247</sup>

Tervei között szerepelt még a papnevelés gyakorlati pedagógiai, katechetikai tankönyvének megírása is, amit azonban betegsége megakadályozott. Ezt a munkát végül Milde előadásai alapján, tanítványa Johann Michael Leonhard (1782–1862) készíti majd el (*Theoretisch-praktische Anleitung zum Katechisieren. Als Leitfaden zu den katechetischen Vorlesungen zur eigenen Bildung für katholische Religionslehrer*. Wien 1819). Ez a tankönyv, miként Milde neveléstani tankönyve egyéssen a század közepéig a Monarchia papképzésének alapvető tankönyveként tartották számon. Ezáltal Milde nem csupán az osztrák pedagógia, hanem áttételesen a katechika egyetemi oktatását is jelentős mértékben befolyásolja majd. Miután a század első felében – utóljára 1843-ban előírva – Milde munkája a Habsburg Monarchia egyetemén a neveléstan kötelezően előírt tankönyve lett, gondolatait kevésbé jelentős szerzők egész sora (például Josef Peitl, Josef Weinkopf, Matäus Wiesner, Joseph Ambrosius Stampf) viszi tovább.<sup>248</sup>

A katolikus pedagógia kiemelkedő személyisége Johann Michael Sailer, a dillingeni és ingolstadtai egyetem teológia-, filozófia- és pedagógiaprofesszora (1751–1832), aki hosszú életműve befejeztével mint Regensburg nagyrabecsuült püspöke halt meg. Egész tudományos tevékenységére jellemző volt a modern irányzatok iránti nyitottság, és nem utolsósorban a pedagógiai kérdések iránti fogékonyság, ami teológiai műveiben is kifejeződik. Egyetemi tevékenysége során szintén tartott pedagógiai előadásokat, sőt a landshuti egyetemen 1804-től a pedagógiát, önálló tárgyként vezette be. Legismertebb munkája, pedagógiai fő műve *Über Erziehung für Erzieher* (1807) című neveléstana, amelyben Kant, Schiller és Pestalozzi hatása érvényesült. Ehhez az irányzathoz csatlakozott 1804-ben Baptist Graser, aki a filozófiával közös pedagógia tanszéket alapított. Pedagógiai írásait *Divinität, oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung* címen gyűjtötte össze.<sup>249</sup>

A XIX. század első felében egymás után tűnnek fel a különböző korszerű keresztény szellemiséget hordozó pedagógiai tankönyvek és kézikönyvek, mint például Johann Baptist Hergenröther (1780–1835) – a würzburgi papnevelő és tanárképző szeminárium tanára – által 1823-ban írt kézikönyv az iskolai tanítók és tanítónövendékek számára *Erziehungslehre im Geiste des Christentums* címmel, továbbá 1830-ban Ambrosius

<sup>244</sup> Vö. Bauer, M.: V. E. Milde. Gehalt, Quellen und Wirkungen seiner Pädagogik. Langensalza 1928. 55–92.

<sup>245</sup> Bauer (1928): 26.

<sup>246</sup> Hörburger (1967): 123.

<sup>247</sup> Bauer (1928): 51–52.

<sup>248</sup> Engelbrecht (1984): 217.

<sup>249</sup> Ehrlingen (1976): 171–172.

Stapf (1785–1844), az innsbrucki liceum majd később a brixeni egyetem teológiai karának morálteológia és pedagógia tanárának könyve, az *Erziehungslehre im Geiste des Christentums*. Természetesen ezek a művek nem minden részükben voltak önállóak, gyakran felhasználták a korszakban ismert pedagógiai szerzők műveit, azonban figyelemre méltó az a törekvésük, hogy olyan neveléstant hozzanak létre, amely a tanítóképző szeminárium praktikus szükségleteinek leginkább megfelel.

A jól felkészült katolikus teológusok mellett ebben az időben jelennek meg az első világi pedagógusok a tanügyigazgatás és a tanítóképzés terén, és elnyerik azt a jelentőséget és szerepet, amit első képviselőjük, Vierhaler már korábban is szeretett volna megvalósítani. Ezek közé tartozott Mathäus Zeheter (1787–1849), aki 1838-ban írta *Kurzgefaßten Erziehungs- und Unterrichtslehre* című könyvét, amelyben egyértelműen és határozottan kinyilvánította a katolikus nevelési gyakorlat egyházi, és a katolikus neveléstudomány teológiai függőségét. Ehhez a körhöz tartozott Theodor Rottels (1799–1882), akinek fő műve *Erziehungs- und Bildungslehre vom Standpunkt der christlichen Philosophie* (1852), továbbá kisebb jelentőségű munkája, a *Gottes Erziehung des menschlichen Geschlechts in der Weltgeschichte durch Christus*. Két saját kiadású folyóiratával is a nyilvánosságra lépett: *Katholische Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, valamint a *Kritische Blätter zur Beurteilung der Bewegungen unserer Zeit vom Standpunkt des Christentums*.<sup>250</sup>

## 6. A pedagógia oktatásának kezdetei a pesti egyetemen

A pesti egyetem fejlődése ebben az időben szoros összhangban áll a bécsi egyetem korábban felvázolt főbb fejlődési tendenciáival. Az egyetemen 1814-ben megjelenő neveléstan tanszék alapítása, illetve korai ténykedésének bemutatása előtt ezeket a recepciós tendenciákat egyrészt az első hazai egyetem 1773-tól elkezdődő korszerűsítési munkálatok, másrészt az egyetemen belül megjelenő korai tanárképzési törekvések kapcsán tekintjük át vázlatosan.

Miután XIV. Gergely 1773 júliusában kelt bullájával feloszlatta a jezsuita rendet, a királyi egyetem<sup>251</sup> alakul, „államosított” és szervezeti szempontból is teljessé váló – bölcsészeti, teológiai mellett jogi és orvosi karral is kibővített – nagyszombati egyetem 1777-ben Budára, majd 1784-ben Pestre költözik, majd az egyetem bölcsészkarán folyó, ekkor még alapozó jellegű képzés időtartamát három évre emelték. A jezsuita rend feloszlata, majd később a katolikus szerzetesrendek oktatótevékenységének korlátozása következtében kialakuló helyzet szükségessé tette a korábban teljes egészében rendi, illetve felekezeti keretek között zajló tanárképzés új rendszerének kialakítását is. Jóllehet a jezsuita rend tagjai világi paptanárként továbbra is taníthattak korábbi intézeteikben, azokba ettől kezdődően világi papok és világi személyek is bekerültek. Ennek eredményeként ebben az időben jelentek meg először a világi – tehát nem papi rendű tanárok – középiskoláinkban.

Ezek a modernizációs törekvések jelentős változásokat eredményeztek a hazai közoktatás irányításában is. A királynő, Mária Terézia 1776. augusztus 5-én kelt rendeletével megszületett a magyar állami tanügyigazgatás első országos szinten intézkedő dokumentuma, amely a tanügy-igazgatását a Helytartótanács keretein belül működő állami Tanügyi Bizottság kezébe adta. Az állami tanügyigazgatás alapvető területi egységeit alkotó kilenc tankerület élén állami tisztségviselőként királyi főigazgató állt, mellette tankerületi népiskola-felügyelő tevékenykedett. Az ekkor megszilárduló alap-, közép és felsőfokú iskolaszervezet alapvető intézménytípusai a népiskola, norma-iskolaegyüttes, háromosztályos kisgimnázium, ötosztályos nagygimnázium, akadémia és az egyetem voltak.<sup>252</sup>

A Ratio Educationis jelentős mértékben növelte a bölcsészettudományi kar elismertségét, kinyilvánítva, hogy az egyetem nemcsak szakiskola abban az értelemben, hogy „az egyházi és világi hivatalok ellátására képez”, hanem „a tudományok művelésére és a nemes törekvéseknek a hazában való elterjesztésére” is alkalmassá akarja tenni az ifjúságot. Az 1784-es rendelet (Entwurf für das Philosophische Studium) értelmében a pesti, illetve akkor még budai egyetemen is bevezetik a bécsi egyetem tanulmányi rendjét.<sup>253</sup>

<sup>250</sup> Ehrlingen (1976): 172–173.

<sup>251</sup> Az egyetem működéséhez jelentős mértékben hozzájárult az 1775. február 13-án kelt uralkodói rendelettel – a nagyszombati egyetem meglévő alapítványainak, birtokainak és pénzvagyonának összevonásával – létrehozott 1949-ig létező Egyetemi Alap.

<sup>252</sup> Vö. Mészáros I.: A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája. 996–1996. Budapest 1996, 29–30.

<sup>253</sup> Idézi Szentpétery I.: A bölcsészettudományi kar története. 1635–1935. Budapest 1935, 140.

## 6.1. A középiskolai tanárképzés kezdetei

A bölcsészkar működéséhez kapcsolódott, jóllehet ebben az időben még nem intézményesült formában a tanárképzés is. A bölcsészeti tanfolyam ebben az időben a többi karon folyó tanulmányok megalapozására szolgált, de a középiskolák tanárai már egyre inkább ebből az intézményből, vagy a bölcsészettudományi karhoz szorosan kapcsolódó repetens kollégiumból kerültek ki.

A nagyszombati egyetem újjászervezésével egy időben, 1773-ban sor került az egyes karokon – a katolikus rendi tanárképzés<sup>254</sup> tapasztalatait is felhasználva – a tanárképzést szolgáló ún. collegium repetentium felállítására. A törekvés hátterében emellett felismerhető a göttingeni egyetemen ebben az időben a kialakított, a tanárképzés korai formáját jelentő filológiai szeminárium hatása is. Mária Terézia 1775-ben 18 repetens számára évi 200 forintos ösztöndíjat hozott létre, ebből öten (három egyházi és két világi) a bölcsészettudományi karon tanulhattak.

Ennek tapasztalatait is felhasználva az 1777-i Ratio educationis már részletesen foglalkozik az egyetemi keretek között kialakítandó tanárképzés feladataival is: „Annak érdekében, hogy ezután az előírt tananyag oktatására egy kiválogatott ifjabból álló együttes álljon rendelkezésre, bizonyos összegű éves ösztöndíjakat rendeltek el azok számára, akik – különös gonddal átismételve a teológiát, jogtudományt, az orvostudományt és filozófiát, vagy a latin klasszikus szerzőkkel kapcsolatos tanulmányaikat – az egyetemen felkészülnek a később betöltendő tanári állásra. E tanárképzős növendékek kiválasztásának joga, az egyes fakultások véleményének meghallgatásával, kizárólag az egyetem királyi igazgatótanácsát illeti meg, úgy, hogy a kijelöléshez nincs szükség a közigazgatósági főhatóság előzetes beleegyezésére.”<sup>255</sup>

Az ösztöndíjat a felsőgimnáziumok repetensei kettő, a bölcséleti tudományokkal foglalkozók pedig három évre kaphatták meg. A bölcsészeti karon a repetensi tanulmányokat az elméleti fizika, valamint a felsőbb és alkalmazott mennyiségtan, illetve gazdaságtan tanárai vezették. Ennek képzési ideje két évig tartott, amelynek során a tanárjelöltek esztétikát hallgattak a tárgy professzoránál, egy másik tanár irányításával pedig napi másfél órában a gimnáziumi osztályok fontosabb tantárgyainak; a görög, a földrajz, és a történelem alapvető középiskolai tananyagának áttekintésére került sor. A Ratio azt is megkívánta, hogy a – korábban önálló rendi tanárképzés keretében felkészített – szerzetes tanárjelöltek is látogassák az egyetemet, részt vegyenek a repetensek szemináriumain, és letegyék a világiak számára előírt vizsgákat.<sup>256</sup> Az ígéretes kezdeményezésnek azonban nem volt folytatás, az már az 1780-as évek végére megszűnt, és az 1806. évi Ratio sem újítja fel ezt a kezdeményezést. Miként Kornis Gyula megfogalmazza: „A tanári arravalóság egyedüli, de kétes értékű próbája az abszolutizmusig a főigazgató elnöklete alatt megtartott tanárvizsgálat volt, a tanári pályára való minden rendszeres előkészület nélkül.”<sup>257</sup>

Az 1777-i Ratióban megfogalmazódó államilag szervezett tanári képesítő vizsga elterjedése a királyi gimnáziumok<sup>258</sup> tanári állásainak pályázat útján történő betöltésére irányuló törekvésekkel kezdődött. Ennek gyakorlati megvalósítása úgy történt, hogy a pályázóknak írásbeli és szóbeli vizsgát kellett letenniük a tankerület székhelyén, a főigazgató által vezetett, helybéli akadémiai és gimnáziumi tanárokból létrehozott bizottság előtt. Ennek rendjét a II. Ratio már részletesen szabályozza majd. A katolikus tanítórendek és a protestáns egyházak azonban a későbbiekben is – egészen 1849-ig – saját hagyományaik és szabályaik szellemében alkalmazták tanáraikat. Az egyházi iskolák középiskolai tanárai számára az egyetemi végzettség megszerzését már Mária Terézia reformjai is szorgalmazták. A jezsuita rend feloszlása után elsőként a legnagyobb tanítórend, a piaristák számára írták elő, hogy az általuk képzett tanárjelölteknek csak egyetemi végzettségű tanárok taníthassák a filozófiát, illetve teológiát. II. József már minden rendi tanárjelölt számára kötelezővé akarta tenni az egyetemen kialakítandó tanárképző szeminárium látogatását, és a rendi repetens intézetek megszüntetésére törekedett. A II. Ratio visszalépve a korábbi hagyományokhoz, továbbra is elismerte a tanító rendek tanárképzési jogát, és azok tagjait felmentette mindennemű vizsgakötelezettség alól.

---

<sup>254</sup> Lásd erről részletesebben Németh A.: Fejezetek a katolikus tanárképzés történetéből. *Vigilia*, 2000. május.

<sup>255</sup> Ratio Educationis. Budapest 1981, 171.

<sup>256</sup> Kornis Gy.: Magyarország közoktatásügye a világháború óta. Budapest 1927, 468–469.

<sup>257</sup> Kornis Gy.: A magyar művelődés eszményei. II. Budapest 1927, 29.

<sup>258</sup> A jezsuita rend feloszlását követően, 1775-ben kiadott királyi rendelet a rend vagyonából katolikus tanügyi célokra hozta létre az ún. „Tanulmányi Alapot”. Az ebből fenntartott gimnáziumokat, amelyek kizárólag katolikus iskolák lehettek, 1850-ig „királyi” gimnáziumoknak, majd 1861–1946 között „királyi katolikus” gimnáziumoknak nevezték.

## 6.2. Két korszak határán: a hazai nevelésügy a század első felében

A felvilágosult reformok ellenére a Habsburg Birodalomban és azon belül Magyarországon a XIX. század közepéig tovább él a hagyományos oktatási intézményhálózat. Miután ebben az időben még nem beszélhetünk egységes iskolarendszerről – az elitképzés elsősorban a különböző felekezetek alap- és középszintű intézményrendszerében, a kollégiumok, líceumok akadémiái szintjén és az egyetemen történt. A hagyományos elitképző intézmények három szintre tagolódtak: a kisgimnázium négy grammatikai osztályára, a nagygimnáziumok humán tagozatára (retorika, poétika) és felsőbb tanulmányokra előkészítő bölcsészeti fakultásokra. Az akadémiákon (királyi, érseki), az evangélikus líceumokban és a református kollégiumokban és a pesti egyetemen működő bölcsészeti tagozatok nem képezték kimondottan a felsőfokú képzés részét, azok csak a felsőfokú szakképzést nyújtó jogi, teológiai, orvosi tanulmányok megalapozására szolgáltak.

A bölcsészeti karéhoz képest egyszerűbb formában, szűkebb terjedelemben folyt a munka a királyi akadémiák, katolikus líceumok két féléves filozófiai tanfolyamain, melyek az egyetem számára előírt kötelező tantárgyakat oktatták. Ezek elvégzése szintén megnyitotta az utat a tanári és a különböző hivatalnoki pályák felé, valamint biztosította a főiskolák kétéves jogi tagozatán, illetve az egyetemi karokon történő továbbtanulás lehetőségét. Az öt királyi akadémia (Pozsony, Győr, Kassa, Nagyvárad, Zágráb) mellett három bölcsész és jogi tagozattal rendelkező katolikus püspöki líceum (Eger, Pécs, Temesvár) jogi tagozatán pedig az egyetem jogi karán oktatott tananyag szűkebb változatának, rövidebb kétéves képzési idő alatti elsajátítására nyílt lehetőség. Emellett további hat bölcsész tagozattal rendelkező katolikus líceum (Vác, Rozsnyó, Szombathely, szatmárnémeti, Nagyszombat, Szeged) is működött ebben az időben. A papi pályára történő felkészítést az egyetem teológiai kara mellett a papnevelő szemináriumok végezték. Erdélyben Kolozsvárott működött filozófiai és jogi karral rendelkező akadémia. A katolikus teológiai képzést pedig a gyulafehérvári püspöki papnevelő látta el.

A protestáns líceumok és kollégiumok filozófiai, jogi képzés mellett teológiai képzést is folytattak, mert ezeknek a felekezeteknek nem voltak önálló papképző intézeteik. Az evangélikus iskolaügyet a pesti egyetem esztétikaprofesszora, Schedius Lajos által kidolgozott *Systema rei scholasticae* címen kidolgozott tanrendszer szabályozza. Jelentős bölcsészeti és teológiai tagozattal rendelkező pozsonyi és soproni líceumaikban bölcsészeti és teológiai tagozatán 1802-től nevelést is oktattak. A királyi Magyarország legjelentősebb református kollégiumok Debrecenben, Sárospatakon és Pápán működtek, az erdélyi főiskolai képzés jelentős központjai voltak a Nagyenyeden, Kolozsváron, Marosvásárhelyen és Székelyudvarhelyen működő kollégiumok.<sup>259</sup>

A protestáns kollégiumokban folyó bölcsészeti tanulmányok alapvető sajátosságait, amelyek előkészítő, szelekciós jellege kisebb eltérésekkel a bölcsészképzés különböző típusaira is érvényes, egy korabeli visszaemlékezés a következőképpen jellemzi: „A főiskolai tanfolyam szintén hat évre terjedt ugyanannyi osztállyal, de kétévenként emelkedve más-más életpályára bocsátotta ki ifjait. A bölcséletinek nevezett alsó két osztály tantárgyai voltak: mennyiségtan (aritmética), algebra (geometria és trigonometria), egyetemes történelem, filozófia (anthropológia, a philosophia historiája, metaphysica), természetrajz és természettan; az első évben mellékesen görög nyelvtan és fordítási szemelvények. Innen az orvosi és mérnöki tanfolyamra lehetett átmenni. – A főiskola harmadik és negyedik osztálya a jogászoké volt, kik innen a jogi gyakorlatra léphettek; de ugyanitt előkészíthették magukat a theológusok is, kik ötödik és hatodik osztályban a teológiai tanfolyamot elvégezvén papi gyakorlatra mehettek.”<sup>260</sup>

A felvilágosult abszolutizmus és a magyar jakobinus mozgalom bukását követő több évtizedes stagnálást követően az 1830. évi nemzetközi forradalmi hullám, az 1831. évi kolerajárványt követő felvidéki parasztfelkelés hatására a feudalizmus válságával egyre jobban szembesülő köznemesi vezetésű politikai erők egyre határozottabban fogalmazzák meg a polgári átalakulás és a nemzeti függetlenség szükségességét. Hatásuk nem csupán politikai, gazdasági, hanem művelődéspolitikai és oktatásügyi kérdésekben is érződik. A liberális nemesi reformmozgalom eszméi megalapozása kezdetben Széchenyi, Wesselényi és Kölcsey irodalmi, politikai és közéleti tevékenységéhez fűződik, majd a negyvenes években egyre inkább Kossuth lesz a mozgalom fő ideológusa és vezetője.

A Széchenyi István által 1827-ben alapított Casino a társas érintkezés új formáinak kialakítására törekedett, 1830-ban írt *Hitel* című munkájában pedig az ország gazdasági és szellemi fejlődésének programját fogalmazza meg. A Kazinczy által irányított nyelvújítási mozgalom, majd az 1825-ben Széchenyi által alapított Magyar Tudós Társaság (a későbbi nevén Magyar Tudományos Akadémia) számos

<sup>259</sup> Mészáros I.: Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája. 996–1948. Budapest 1988, 60.

<sup>260</sup> Idézi Gyáni–Kövér (1998): 173.

tudományos intézmény alapítására volt ösztönző hatással volt 1849-ben már ötvenkilenc napilap jelent meg az országban. A korszak egyik jelentős folyóirata a hatszáz-nyolcszáz előfizetővel rendelkező *Tudományos Gyűjtemény* 1817 és 1841 között játszott döntő szerepet az ország szellemi életében. A negyvenes évekre minden vezető politikai irányzata saját lappal rendelkezik: a szabadelvűeké a *Pesti Hírlap*, a konzervatív köröké a *Világ*, a katolikus egyház szócsöve pedig a *Nemzeti Újság* volt. Az 1822-ben megjelenő évkönyvként megjelenő *Aurórát* további szépirodalmi lapok követik (*Regélő*, *Pesti Divatlap*, *Honderű*, *Életképek*).<sup>261</sup>

A harmincas évek közepén a nemesi reformellenzék jelentős lépéseket tett az óvodai mozgalom fejlesztésére, mint a köznevelés olyan területére, amelyet nem tartanak kézben az egyházak. Maga az iskoláskor előtti intézményes nevelés, a kisdédóvás, az 1820-as évek elején jelent meg Magyarországon. Az óvodai nevelés a kapitalista fejlődésben élenjáró Angliában rendelkezett nagyobb hagyományokkal Robert Owen és Samuel Wilderspin munkássága révén. Főleg Pestalozzi példája ihlette meg a filantróp beállítottságú Brunsvik Terézt, aki saját költségen nyitotta meg 1829-ben első krisztinavárosi óvodáját, majd létrehozta a hasonló intézmények megnyitását patronáló egyesületet. A reformkori politikusok ezt az ügyet felkarolva 1834-ben megalapították a Kisdédóví Intézeteket Magyarországon terjesztő Egyesületet, majd 1837-ben Tolnán Wargha István vezetésével megalapítják az első óvónőképző intézetet.<sup>262</sup>

Az 1839–1840-es országgyűlésen már a zsidók emancipációjának ügye is napirendre került, és a Wesselényi Miklós, Deák Ferenc és Kossuth Lajos vezette ellenzék kidolgozta az osztályok közötti érdekegyeztetés programját. A negyvenes évek elején még inkább a közérdeklődés előterébe kerültek a nevelés kérdései. Kossuth 1841-ben a *Pesti Hírlap* hasábjain egy pedagógiai cikksorozatot tett közzé, amelyben a közoktatás legfontosabb problémáit fogalmazza meg. Hatására 1841 közepére Széchenyi is megírja vitairatát, és az ennek nyomán kibontakozó sajtóvita egyre jobban ráirányítja a figyelmet a köznevelés, különösen a népoktatás kérdéseire. Ez a sajtóvita adja a háttérét az 1843-ban az országgyűlés elé kerülő népoktatási törvényjavaslatának. Ez azonban az udvar elutasító álláspontja miatt nem került megtárgyalásra, helyette a helytartótanács 1845-ben közzétette Magyarország elemi tanodáinak szabályai című rendeletét, amely több ponton módosította a II. Ratio népoktatással kapcsolatos intézkedéseit.<sup>263</sup>

Az 1840-es években előremozdult a szakképzés ügye is. 1841-ben a technikai ismeretek terjesztésére megalakult az Ipartestület, majd a kormányzat létrehozta a József Ipartanodát, a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakképzés első hazai középfokú intézményét. A nemesi reformpolitika fontos eleme a nemzeti-polgári átalakulás egyik fontos előfeltételeként a magyar nyelvnek a latinnal szembeni uralomra juttatása. Az 1843–44. évi 2. tc. előírja a magyar nyelvűek legyenek a királyi rendeletek, a törvények szövege, az országgyűlés és a bíróságok nyelve. A törvény 9. §-a előírja, hogy „az ország határain belüli iskolákban a közoktatás nyelve magyar legyen”.<sup>264</sup> A törvény hatására jelentős mértékben fellendült a magyar nyelvű pedagógiai irodalom, a katolikus közép- és főiskolákon (a protestáns iskolákban már a harmincas évek elejétől) a magyar lesz a tanítás nyelve, az ország iskoláiban országszerte nyelvművelő, irodalompartoló, önképzőkörök jönnek létre.

### 6.3. A pesti egyetem tudományos munkássága

Az egyetem Budára, illetve később Pestre történő áttelepítését követő évtizedekben a bölcsészkar meglehetősen szűkös körülmények között folytatta munkáját. Amíg az egyetem néhány évig a budai Várpalotában csupán néhány helyiségben nyert elhelyezést. Az 1784-ben Pestre történő áthelyezéskor a Curia (amelynek emlékét a Curia utca őrzi) az Egyetemi Könyvtárral szembeni régi épületbe került át. 1805-től a kar az Egyetem téri új központi épület harmadik emeletén nyert meglehetősen szűkös elhelyezést, ugyanis abban az épületben működött a jogi és hittudományi fakultás is. A század első évtizedeiben a kar igazgatásában és működésében a két Ratio, illetve az azokat megelőző reformtervezetek ellenére sem következett be lényeges változás.

Az 1850-es egyetemi reformig az intézmény nem rendelkezett valódi autonómiával. Annak politikai irányítói a helytartótanács által kinevezett szenátust alkotó elnök és a kari igazgatók voltak. 1824 és 1833 között a kari igazgatói tisztelet Krobót János, a „felsőbb paedagogia” tanára töltötte be. Azt, hogy erre a

<sup>261</sup> Kósa (2000): 346.

<sup>262</sup> Vö. Horváth (1988): 276.

<sup>263</sup> Vö. Horváth (1988): 257–261.

<sup>264</sup> Idézi Horváth (1988): 260.

tisztségre elsősorban megbízhatónak tekintett katolikus professzorok kaptak felkérést, jól példázza, hogy Krobót halála után 1833-ban a protestáns Schediust nem találják alkalmasnak erre a feladatra. A karok által választott rektor, illetve a dékánok alkotta magisztrátus csupán adminisztratív, ügyviteli, szakmai irányító feladatokat végezhetett. A régi szokásjogot követve a karok képviselői közül váltakozva négyéves időtartamokra kinevezett rektor általában az egyetem legrangosabb, idősebb, tekintélyes professzorok közül lett megválasztva (pl. Dugonics András, Schönvisner István, Mitterpacher Lajos, Tomcsányi Ádám, Schedius Lajos, majd 1863 után Jedlik Ányos), a dékáni tisztséget pedig évenkénti váltásban töltötték be az adott kar nyilvános rendes tanárai.

A pesti egyetemen is érvényesülő osztrák szokásrend egyik sajátossága a kari bekebelezés. Ez azt jelentette, hogy a kinevezett professzor csak akkor vált a kar teljes jogú tagjává, ha befizette az ezért járó nem csekély hetvenöt forintos összeget, amely a kar tanárai között került felosztásra. Az egyetem további sajátos intézménye volt a senioratus, amely címet az ehhez kapcsolódó évi kétszáz forintos illetménnyel a kar legkiválóbb idősebb professzorai nyerték el. A kari státutumok pontosan előírták a tanárok és a vezető tisztségviselők jogait és kötelességeit, megszabták a kari tanácskozások ülésrendjét, a dékánválasztás és a doktori szigorlatok, az ügy- és iratkezelés rendjét. A tanszékek betöltésére általában egy hosszabb procedúra, a pályázattal egybekötött vizsga (concurus) alapján került sor, csak 1825 után engedélyezték bizonyos tanszékeken a professzori állás pályázat nélkül (recursus) történő betöltését. A vidéki akadémiák és líceumok bölcsészeti tanszékeire is a pesti egyetem bölcsészkarán folyt a concurus. A húszas évektől kezdődően a szerzetesrendek tagjainak bölcsésztanulmányaik befejezése után a pesti egyetemen kellett képesítő vizsgát (examen adprobatorium) tenniük, 1838-tól az akadémiák és líceumok bölcsész tanszékeire szerzetesek csak akkor nyerhettek felvételt, ha a doktorátus elnyerése után a pesti egyetemen képesítő vizsgát tettek.

A bölcsészkar tanárainak javadalmazása alacsonyabb volt, mint a többi kar professzoraié, amely a kar előkészítő jellegéből fakadó, kisebb presztízzsel függött össze. Kezdetben a világi professzorok évi 1200, a világi papok 800, a szerzetesek és a rendkívüli tanárok 600 forintos javadalmazást kaptak. A tanév november elejétől augusztus végéig, majd 1832 után október elejétől július végéig tartott. Évközi szünet csak bizonyos ünnepi, jubileumi alkalmakkor volt, illetve hetente csütörtöki napokon is szünetelt az oktatás. A vizsgák a két félév között, illetve a félévek végén lettek meghirdetve. A hallgatóknak a félévi vizsgákon, illetve tanulmányaik befejeztével a doktori szigorlaton kellett számot adniuk tudásukról. A kiváló eredményt felmutató hallgatók teljesítményének értékelésére az eminens fokozat szolgált; a secunda gyengébb eredményt jelzett; a tertia a bukással volt egyenértékű, és annak ismétlődése esetén az egyetemről való eltávolítást eredményezte.<sup>265</sup>

A pesti egyetem bölcsészkarának előkészítő jellege a XIX. század közepéig változatlanul fennmarad, ez a fakultást az „alsóbb kar” színvonalára szorította. Hallgatói között csak kevesen voltak, akik az ott oktatott tudományos tartalmak kedvéért tanultak, többségük csak a „felsőbb karokra” történő belépéshez szükséges előképzettség megszerzésére törekedett. Az egyetem bölcsészkarának sajátos helyzetét Acsay Antal a következőképpen jellemzi: „Egészen 1850-ig az egyetem bölcsészeti karának is az volt a jellege, ami az ország többi részén lévő lyceumoknak, előkészítő tanfolyamul szolgált a tudományegyetem theologiai, jogi és orvosi fakultásaihoz, hová a gimnázium hatodik osztályából léptek át a tanulók. Akár a lyceumokban, akár a budapesti egyetem karában végezte valaki a bölcsészeti tanfolyamot, föl volt jogosítva arra, hogy az egyetem bölcsészeti karának vizsgálóbizottsága előtt az összes lyceumi tantárgyából kiállt vizsgálat alapján bölcsészettudori szigorlatot tegyen. Erre azonban nem voltak kötelezve a hallgatók, aki nem akart bölcsész tudor lenni, az letette a lyceumokban az előírt vizsgálatot és ennek alapján beiratkozott a fentebb említett fakultások valamelyikébe.”<sup>266</sup>

Az egyetem mindenben a bécsi mintát követte, de az intézmény elé többször állították követendő példaként a prágai egyetemet is. A megüresedett katedrákat 1820 után kötelezően Bécsben is meg kellett hirdetni. A pályázati tételeket a bécsi egyetem kari igazgatói állították össze. Az abszolutizmus kormányzati törekvései a tanárok számára kiadott utasításokban jelentkeztek a legerőteljesebben. Munkájukat számos szigorú előírás kötötte.<sup>267</sup> A kari igazgatónak félévenként „informatió”-t kellett szolgáltatnia a professzorokról, amely azok felkészültsége, javadalmi mellett egészségi állapotukkal, feladataik teljesítésének szintjével, gondolkodás- és életmódjukkal kapcsolatos adatokat is tartalmazott. Miközben a jelentősebb német egyetemek, a göttingai, jenai, berlini ebben az időben a már a „szabad filozofálás” jegyében működtek, a pesti és az osztrák egyetemeken az egyetemi állások betöltésénél általában nagyobb

<sup>265</sup> Vö. Diószegi I. (szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának története*. Budapest 1989, 42–44.

<sup>266</sup> Acsay A.: *Lubrich Ágost emlékezete*. Budapest 1901, 29–30.

<sup>267</sup> Vö. Kardos J. (szerk.): *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Budapest 2000, 51–52.



súlya volt a megbízhatóságnak, mint a tudományos eredményeknek és a rátermettségnek. Az elmélyült tudományos munkát is folytató igényesebb professzorok saját tankönyveket adtak ki, és azok alapján tartották előadásukat. Sokan saját kézírataikat, illetve kézíratos jegyzeteiket, gyakran az adott szakterület más széles körben elterjedt külföldi – főleg német nyelvű – szakirodalmat, illetve tankönyveket használtak. Nem térhettek el az előírt tananyagtól, és nem volt kívánatos az előírásoktól eltérő gondolatok kifejtése sem. A pesti egyetemen ebben az időben nem létezett még a klasszikus értelemben vett tanszabadság és a szabad tantárgyválasztás.

Az egyetem munkáját a jezsuita rend megszüntetésétől követően fokozatosan állami fennhatóság alá kerülő egyetem szervezeti és oktatási rendjét uralkodói rendeletek szabályozták. II. József időszakában a magyar tanügy irányítói közül többen szabadkőművesek voltak, és az uralkodó által kinevezett német tanárok (Anton Kreil és Friedrich Werthes) maguk is a titkos társasághoz tartoztak. Az 1790-es években az egyetemen is megjelennek a felvilágosodás eszméi. Jól jelzi ezt, hogy a filozófia tanára, Kreil ellen 1790-ben ateizmus vádját megfogalmazó támadás indult. Az ezt követő vizsgálat megállapította, hogy a megvádolt professzor csak Leibniz és Kant német és osztrák egyetemeken is oktatott tanait népszerűsítette. Miután Kreil az ügyet vizsgáló kancelláriai bizottság megállapította, Kreil bajor származású katolikus, az ellene irányuló támadás elsősorban németellenességnek tulajdonítható.

A Martinovics-féle összeesküvés felfedezése és az abban részt vevő személyek kivégzését követő megtorlás nemcsak a forradalmi, hanem a szabadabb filozófiai eszmék tiltását és mindazok gyanúba keverését, illetve üldözését eredményezte, akik az összeesküvőkkel valamilyen formában kapcsolatba kerültek. 1795-ben helytartótanácsi rendelet tiltja meg, hogy a Kant-féle filozófiát „részben mint veszedelmeset, részben mint homályosat és túlságosan kiélezettet” Magyarország felsőoktatási intézményeiben oktassák, és számos professzor, iskolaigazgató és kerületi tanulmányi igazgató ellen is vizsgálat indult. A titkos társaságoktól való félelem továbbra is fennmaradt, 1802-től a kinevezett tanároknak, később a doktorra avatottaknak az 1840-es évek végéig eskü alatt ki kell jelenteniük, hogy semmilyen titkos társaságnak nem tagjai, illetve a jövőben semmilyen ilyen társaságba nem lépnek be. A francia forradalom reakciójaként további támadások indultak a kanti filozófia ellen, és az 1800-as évek elején a bölcsészkar tanárainak többször is meg kellett fogalmazniuk az attól való elhatárolódásukat kifejező nyilatkozatukat. A század első évtizedeiben továbbra is fennmarad a szigorú állami ellenőrzés. 1813-ban az egyetem tanárainak nyilatkozniuk kellett külföldi tudományos társaságok tagságáról, és minden megye utasítást kapott annak ellenőrzésére, hogy területén vannak-e valamilyen külföldi tudóstársaság a tagjai közé választott személyek. A kiadott helytartótanácsi rendelet értelmében az ilyen irányú felkérést csak az uralkodó engedélyével vállalható el.

Az egyetem szigorú ellenőrzésére utal a külföldi politikai, irodalmi lapok, folyóiratok megrendelésének engedélyhez kötöttsége, 1820-ban a tiltott lapok közé tartozott például a *Journal de France* és a *Schweizer Korrespondent*. Rendszeresen ellenőrizték továbbá az egyetemi ifjúság mozgalmait, társulatalapítási kísérleteit is. 1837-ben a helytartótanács nem csupán az ifjúsági társulatok alapítását tiltotta meg, hanem azt is, hogy a diákok nyilvános helyen politikai tartalmú költeményeket olvassanak fel, illetve ilyen tartalmú beszédek tartssanak. Nehezményezik továbbá azt is, hogy a hallgatók káros hatású iratokat, a Kossuth-féle lapokat olvassák az egyetem területén. 1845-ben elrendelte, hogy „az ifjúság közt bármely név alatt létező társulatokat az egyetemen is széjjel kell oszlatni, és a politikai irányú költemények vagy beszédek nyilvános elszavalását meg kell tiltani”.<sup>268</sup> A hatalom rossz néven vette és tiltotta az egyetemi hallgatók megyegyűléseken való részvételét is. Az egyetem tanárainak előadásait meglepetésszerűen érkező látogatók ellenőrizték, hogy megismerjék előadásaik tartalmát és gondolkodásmódjukat: „Mostanság minden éberséggel elejét kell venni annak, hogy az ifjúságba olyan elveket oltsanak, melyek lelkiükre a legnagyobb befolyást gyakorolhatják.”<sup>269</sup>

Az egyes tantárgyakban a külföldi szerzők munkái, tankönyvei alapján folyt az oktatás. Ezek között voltak olyan munkák, amelyek használata végigvonul az egész korszakon; évtizedekig ezek alapján folyt az oktatás, bár az egyes előadók ezeket az „örök életű” tankönyveket kiegészíthették. Ezek közé a tankönyvek közé tartozott például 1814-től 1848-ig a pedagógiai előadások alapjául szolgáló Milde-könyv is. A Magyar Tudományos Akadémia alapítását követően a kar professzorai közül többen a tudós testület levelező és rendes tagjai voltak. Így az első magyar nyelvű neveléstani munka Szilasy János, 1834-től Horváth Cyrill a

---

<sup>268</sup> I. m. 209.

<sup>269</sup> Az egyetem elnöke, 1837. szeptember 27-i irata. Idézi Szentpétery (1938): 211.

filozófiai professzora, 1841-től levelező tag volt Peregriny Elek, a neveléstan tanszék 1848-as magyar kormány által kinevezett tanára is.<sup>270</sup>

Az egyetemi oktatást ebben az időben az előírt tankönyvek használata, miként a negyvenes években az egyetemen tanuló Mocsáry Lajos megfogalmazza, a tananyag „szajkó módra könyv nélkül történő betanulása jellemezte: „A pesti egyetem nagyon népes volt már abban az időben. A filozófia mindkét osztályában, melynek elsejét logikának, másikat fizikának nevezték, többen voltak háromszáznál. Dominusoknak (uraknak) címeztek bennünket, de azért oly szoros fegyelem alatt állottunk, csakúgy tanultunk szajkó módra könyv nélkül, s lettünk első, második, harmadik stb. eminensek, mint bármely szerzetesiskolabeli grammatisták. Latinul tanultunk mindent természetesen, egy óra volt hetenként Hungaricából; ez magyar irodalom lett volna, de a mi nagy tiszteletben állott s minden előadás után megéljenzett tanárunk, Horvát István nem sokat beszélt magyar irodalomról. (...) Egy piarista pap Reisinger tanúsított nagy érdeklődését tanítványai iránt, a többiek előadása, száraz, rideg, idegenszerű skolaszticizmus volt, mintha nem is Magyarországon lettünk volna midőn az iskolába mentünk. Legkisebb érintkezés sem volt az iskola s a közélet vagy csak a társadalmi élet között. Afféle egyetemi életről, mint Németországban szó sem volt.”<sup>271</sup>

Ezt az átmeneti helyzetet a bölcsészkar hallgatóinak adatai is alátámasztják. A kar hallgatói létszáma az 1770-es évek közepétől a kiegyezés időszakáig a következőképpen alakult:

2. táblázat. A hallgatói létszám alakulása

Tanév	Bölcsészkar hallgatói létszáma	A teljes egyetem hallgatói létszáma
1775/76	146	426
1785/86	192	970
1794/95	126	301
1805/06	174	486
1819/20	551	969
1834/35	409	1446
1844/45	450	1223

Diószegei (szerk.,1989): 45.

A táblázatból két jelentősebb visszaesési periódus tűnik ki; az egyik a jozefinizmus időszakára, a másik pedig a szabadságharcot követő önkényuralom idejére esik. A hallgatók többsége – a rendelkezésre álló hiányos, a hallgatóknak csupán harmadáról, feléről meglévő adatokra támaszkodva – 1800/01-ben polgári származású 19%, 18% nemesi, 8% plebejus, 10% privátus jelölésű, ami polgári és kisnemesi származást egyaránt jelenthetett. 1821/22-ben az egyetem hallgatóinak 23%-a polgári, 19%-a nemesi, és 8% nem nemesi származású. (Ebben az időben a nemesség a lakosság 4-5%-át, a polgárság pedig 1-2%-át alkotta.)

A hallgatók vallási összetételére vonatkozó adatok azt bizonyítják, hogy 1800 és 1830 között a római katolikusok aránya 90%-ról 77%-ra csökkent. A protestánsoké ezzel szemben 3,6%-ról 7,1%-ra, a görög katolikusoké pedig 2,1-ről 3,5%-ra, a görögkeletiek aránya 6-ről 9,8%-ra, az izraelita vallású diákok száma pedig 0,5-ről 5,9%-ra emelkedett. A fenti adatok értelmezéséhez meg kell jegyezni, hogy a századfordulótól a század közepéig az ország lakosságának mintegy 62%-a római, illetve görög katolikus, 22%-a protestáns, 15%-a görögkeleti, kb. 1% pedig izraelita. Mindezek a felületes adatok is jelzik azt a tendenciát, amelyet Karády Viktornak a század második felére vonatkozó kutatásai pontosan jeleznek majd, nevezetesen a zsidó, illetve a protestáns felekezeten belül az evangélikus származású fiatalok túlréprezentációja a közép- és felsőoktatásban.<sup>272</sup>

A hallgatók nemzetiségi összetétele az alábbiak szerint alakul: 1800–1806 között a hallgatók 88%-a volt magyar 6,5% délszláv – szerb, illetve horvát –, 1,4 %-a pedig német. Elenyésző kisebbségben voltak a többi nemzetiség: szlovák, román, rutén, örmény népcsoportok képviselői. Az ország nemzetiségi megoszlása a század közepén a következő arányokat mutatja: a népesség 40% magyar, 14% délszláv, 10% román, 10% német, 4% rutén, 2% zsidó. Az eltérés arra utal, hogy a nem magyar nemzetiségi származású fiatalok közül sokan (főleg a szlovákok soraiból) többen magyarnak vallották magukat, másrészt a német polgárság gyermekei közül sokan valamelyik német vagy más külföldi egyetemen folytatták tanulmányaikat. A délszlávok magas aránya azzal függ össze, hogy fővárosban viszonylag magas az arányszámuk, és elsőként

<sup>270</sup> Szentpétery (1938): 353–354.

<sup>271</sup> Mocsáry L.: *A régi magyar nemes*. Budapest 1889, 199–200.

<sup>272</sup> A téma részletesebb kifejtését lásd Karády V.: *Zsidóság, modernizáció, polgárosodás*. Budapest 1997. 96–102.

alapítottak nemzetiségi kultúregyletet, és követelték az egyetemi szláv tanszék létrehozását. Úgy tűnik továbbá, hogy a román és a rutén népesség körében ebben az időben még nem volt magas a felsőfokú képzés iránti igény.<sup>273</sup>

#### 6.4. A pedagógia szerepe teológusképzés tananyagában

A pesti egyetemen a II. Józsefnek a magyarországi papnevelés átszervezésére irányuló intézkedései nyomán 1786-ban kezdődött a teológusképzés keretébe ágyazott pedagógiaoktatás. Az uralkodó 1784-ben az egyetem Budáról Pestre történő áthelyezésekor megszüntette az egyházmegyei szemináriumokat, majd 1786–1788 között a papnevelés a pesti egyetem teológiai karán és a Pozsonyban létrehozott generális szemináriumban folytatódik. Ennek keretében a Monarchia többi egyetemének gyakorlatához hasonlóan a katechetika mellett pedagógiát is oktatnak, melynek tanárai, Pesten Hackenfleisch Antal, Pozsonyban pedig Pauer Károly voltak. Az 1790-ben felfüggesztett, majd 1805-ben Pesten újraindított teológiai kar hallgatói számára 1812-ben a bécsi minta alapján bevezetett új tanterv írja elő, hogy „a magasabb neveléstan (paedagogia sublimior) a III. és IV. éveseknek négy külön órában kötelező lesz, amelyre nyilvános tanszék állíttatik fel s amelyet az arra kinevezendő tanár ezentúl az ifjúság nevelésére készülő teológusoknak és világiaknak együttesen adjon elő”. Emellett egy tanár a lelkipásztorkodástant tanítja, „és elsősorban a szónoklattan és a gyakorlati hitoktatási módszert”.<sup>274</sup> 1822-től a kötelezően előírt tankönyvek; a pasztorálisra Schenkl Mór és a neveléstanra a mainzi Demeter és a bécsi Milde Eduard munkái voltak.<sup>275</sup> Szilasy János, az első magyar nyelvű neveléstan munkája, *A nevelés tudománya* (1827) alkotója 1842-ben jelentette meg háromkötetes munkáját *A lelkipásztorság tudománya* címmel.<sup>276</sup> Miután 1849-től újra latin lett a pasztorális nyelve, 1853-tól Grynaeus Alajos *Compendium Theologiae Pastoralis* (1853–1854) című latin nyelvű munkáját használják.<sup>277</sup>

#### 6.5. A pedagógia oktatása 1814 és 1848 között

Az egyetem tanszékeinek száma a század első évtizedeiben meglehetősen lassan emelkedik, ebben az időben csupán néhány újabb tanszék alapítására került sor; 1806-ban a francia, 1816-ban az olasz, 1808-ban a számvitel tanszék és ebbe a fejlődési folyamatba tagolódik a neveléstan tanszék alapítása is.

A vázlatosan áttekintett egyetemfejlődési tendenciák összhangban állnak a pedagógusszakma Európaszerte megfigyelhető intézményesülési folyamatának kezdeti törekvéseivel. Ennek sajátos vonása, hogy a XVIII. század végén Közép-Európában, elsősorban a régió fejlődésére leginkább ható német gyakorlatot követve már két intézménytípusban oktatták rendszeresen a pedagógiát: megtalálható az a papnevelő intézetek (szemináriumok) tananyagában, valamint az egyetemeken, ahol az általában a filozófiai vagy teológiai tanulmányok keretébe foglalva jelent meg. Ez a kör a tanítóképzés intézményesülésével a XIX. század elejétől kezdődően jelentős mértékben kiszélesedik. Így hazánkban is megfigyelhető ez az intézményesülési folyamat a század első évtizedeiben. A tanszék első professzora, Krobót János katolikus teológus 1825-ig látta el ezt a feladatát.

1814. december 4-én nevezte ki I. Ferenc Krobót Jánost (1770–1833) a pesti egyetem bölcsészkarának pedagógiaprofesszorává, ez egyben az első hazai egyetemi neveléstudományi tanszék, „cathedra paedagogiae sublimior” megalapítását is jelentette. Krobót 1825-ig látta el ezt a feladatát. Ezt megelőzően – a diszciplína bécsi egyetemen történő bevezetésével egy időben – 1804-ben Stipsics E. Alajos, az éremtan rendes tanára kapott engedélyt arra, hogy a tárgyból előadásokat tarthasson, sőt az uralkodó 1805-ben az önálló tanszék felállítását is kilátásba helyezte.<sup>278</sup> Először az önálló akadémiai pedagógiai tanszékek megszervezésére került sor, majd 1814-ben a pesti egyetem bölcsészkarán is létrejött az önálló pedagógiai tanszék „magasabb pedagógia” (paedagogia sublimior) oktatására.<sup>279</sup> A tantárgy korabeli elnevezése arra a

<sup>273</sup> Vö. Diószegi (szerk.): 45–46.

<sup>274</sup> Hermann–Artner (1938): 307–308.

<sup>275</sup> Hermann–Artner (1938): 325.

<sup>276</sup> Hermann–Artner (1938): 355.

<sup>277</sup> Vö. Hermann–Artner (1938): 413.

<sup>278</sup> Pauler T.: A budapesti magyar királyi tudományegyetem története. Budapest 1880, 155 és 158.

<sup>279</sup> Fináczy E.: *Nevelélméletek a XIX. században*. Budapest 1934, 111.

megkülönböztetésre utal, amely a rendszerbe foglalt elméleti pedagógiát már abban az időben is elkülöníti a másutt – elsősorban a tanítóképző normaiskolákban – oktatott részleges gyakorlatias nevelés- és oktatástanoktól.<sup>280</sup> Az új tanszék első professzora évi 1000 forint fizetést kapott, és heti négy órában, latin nyelven tartotta előadásait, melyek látogatását a teológiai fakultás harmadéves növendékei számára kötelezően előírták, de részt vehettek azokon az oktatói-nevelői pályára készülő bölcészhallgatók is. Miként azt a tanszék felállítását elrendelő királyi rendelet megfogalmazza, „a fensőbb neveléstudományt (paedagogia sublimior) a harmad- vagy negyedéves teológusok négy rendkívüli órában hallgassák és e tudomány szak számára Pesten nyilvános tanszék állíttassék fel, melynek tanárát teológusok és a tanári pályára készülő világiak együtt hallgassák”.<sup>281</sup>

Krobót János gimnáziumi tanulmányait Selmecen, majd az akadémia bölcsészeti tagozatát Pozsonyban végezte. 1790-től a nyitrai papnevelőben folytatott teológiai tanulmányokat, amelyek befejeztével 1794-ben katolikus pappá szentelték. Két évig püspöki titkárként tevékenykedett, majd 1796-tól a nyitrai papnevelő mennyiségtan- és természettan tanára, 1801 és 1808 között a pozsonyi akadémia természettan, logika és metafizika tanára volt. 1808-tól a pesti papnevelő aligazgatója, 1814 és 1824 között a pesti egyetem neveléstan tanára, 1816/17-es és az 1817/18-as tanévben a kar dékánja. Ezt követően haláláig a bölcsészkar igazgatója, és ezzel kapcsolatos munkája során sokat tett a kar tananyagának és szervezetének korszerűsítése érdekében.

Főbb munkái: Tentamen publicum et phisica et oeconomica rurali e praelectionibus. Pozsony, 1807; Oratio aniversaria die 47 instaurationis regiae scient. Universitatis Hungaricae (...) Buda, 1827; Scientia educationis, quam e scriptis Joan. Krobot ... descripsit Franciscus Tomsics (ped. Előadásainak két kötetes kéziratos anyaga a budapesti Egyetemi Könyvtár kézirattárában található F. 53 jelzet alatt); Dissertatio de antiquioribus Hungariae Scholis et Academiis quae intercidunt, statu item scholarum ac studiorum a Mohacsina clade usque erectam Tyrnaviae Universitatem. Buda, 1830 (a főbb magyarországi iskolák történetét 1635-ig feldolgozó mű az első hazai neveléstörténeti munka).

Krobót 1814 és 1824 között saját latin nyelvű neveléstanára alapozva tartotta előadásait. A fennmaradt kéziratos jegyzetek alapján megállapítható, hogy az egyetem első pedagógiaprofesszora előadásait a testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi és esztétikai nevelés kérdéseiről, a tanítandó anyag kiválasztásának szempontjairól, az oktatás rendszeréről és módszereiről tartotta. Jól ismertette Kant, Rousseau pedagógiai nézeteit, sőt előadásain szóba került Pestalozzi munkássága is.<sup>282</sup>

Miután a bölcsészettudományi kar tanulmányi ideje 1817-ben, a monarchia egyetemeinek mintájára három évre emelkedett, a kar vezetése a harmadik évfolyam tantárgyainak sorában jelölte ki a vallástan, magyar irodalom, esztétika, görög filológia, pedagógia és technológia tárgyakat azzal a kikötéssel, hogy azok elvégzése csak a leendő orvosok és tanárok számára is kötelező.<sup>283</sup> Az oktatás egészen 1849-ig a bécsi egyetem 1824. évi szabályzatának az 1826/27-es tanévtől a pesti egyetemen is életbelépő módosított változata (Systema novum studiorum philosophicorum) alapján folyt, melynek kidolgozásában kari igazgatóként jelentős szerepet kapott Krobót is.

Az új szabályzat az oktatott tantárgyakat három csoportba osztotta.<sup>284</sup> Az elsőbe tartozó két évig oktatandó kötelező tárgyak (primae classis seu obligata studia): a hittan, filozófia, elemi matematika, fizika, egyetemes és magyar történelem, valamint a magyar irodalom, amelyekből a felsőbb egyetemi karokra (jogi,

---

<sup>280</sup> Vö. Mészáros I.: Az ELTE Bölcsészkar Neveléstudományi Tanszékének története 1814–1900 között. *Magyar Pedagógia*, 1980. 38–48. A magyar egyetemi neveléstan fejlődésének korai szakaszáról lásd még Németh A. – Pukánszky B.: Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődésében. *Magyar Pedagógia*, 1997. 3–4. sz. 303–304. továbbá ők: Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogik. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education. Supplementary Series. Volume III*. 1998. 275–276.

<sup>281</sup> Fináczy (1905): 585.

<sup>282</sup> Az 1814–1970 közötti időszakban tevékenykedő neveléstan tanárok munkásságának bemutatása során az alábbi fontosabb szakirodalmi forrásokat használtuk fel: Csighy S.: *A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései*. Budapest 1936; Szelényi Ö.: *A filozófiai pedagógia magyar úttörői*. Sopron 1931; Fináczy E.: A paedagogia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. *Magyar Paedagogia*, 1905, 584–586. továbbá Mészáros I.: A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelélméletben. In: Nagy Sándor (szerk.): *Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban*. Budapest 1977, 147–169; ők: Az ELTE bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814–1900 között. *Magyar Pedagógia*, 1980. 1. sz.; Fehér K.: *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Budapest 1999.

<sup>283</sup> Szentpétery (1938): 159.

<sup>284</sup> A tantárgyak fenti besorolását a bécsi egyetem 1805-ben bevezetett új tanterve tartalmazza.

orvosi, teológiai) készülõ hallgatóknak vizsgáznuk kellett. A második szabadon választható tantárgyak csoportba tartozó, az általános műveltség szempontjából fontos tárgyak (pro communi erudita cultura) szabad stúdiumok (classis secundae seu libera studia): természetrajz, mezőgazdaságtan, történeti segédtudományok (diplomatika, heraldika, genealógia, numizmatika, kronológia, földrajz, tudománytörténet), esztétika, klasszikus irodalom, görög filológia, felsőbb pedagógia és módszertan, számvitel, filozófiatörténet, polgári építészet, stilsztika, modern nyelvek (német, olasz, francia). A harmadik csoportba tartoztak a bölcsészkart követő gyakorlati pályákra felkészítő rendkívüli tárgyak: az építészet, mértan, vízműtan, felsőbb matematika.

Az előadások nyelve a magyar nyelv kivételével latin marad. A rendelet szabályozza a professzorok óraszámát is: a rendes tárgyak tanárainak óraszámja 9, a hittané 7, a szabad tárgyaké 4-5. A szabályzat intézkedik arról is, hogy aki a gimnázium felsőbb osztályaiban, illetve a filozófia karon professzor kíván lenni, annak fel kellett vennie és vizsgáznia kellett a felsőbb pedagógia, a görög filológia és az esztétika tantárgyakból. Továbbá az orvosi tanulmányok folytatására készülõ hallgatóknak szintén fel kellett venniük a pedagógiát, a természetrajzot és a görög filológiát. Az akadémiák valamint a nagyobb líceumok filozófiai tagozatán oktatott tárgyak többé kevésbé megegyeztek a bölcsészettudományi kar tantárgyi rendszerével.<sup>285</sup> A tantárgyak, így a pedagógia tanítási nyelve egészen 1844. 2. tc. megszületéséig latin marad. Az ennek nyomán kiadott helytartótanácsi rendelet előírja, hogy a következő 1844/45-ös tanévtől kezdődően a rendes tárgyakat, a filozófia, fizika, matematika, vízműtan és építészet kivételével magyar nyelven, a rendkívüli tárgyakat pedig a történeti segédtudományok kivételével szintén magyar nyelven kell előadni. Ennek nyomán 1845-től magyar nyelven készültek a kari jegyzőkönyvek és a tanszékek is magyar nyelvű elnevezést kaptak.<sup>286</sup>

A tanárképzés ügye ebben az időben még megoldatlan, jelzi ezt, hogy az egyetem új elnöke, Cziráky Antal a tanulmányi szervezet módosítására tett 1829. évi felterjesztésében sürgető feladatként jelöli meg a tanárjelöltek repetensi intézményének bevezetését, és annak elvégzését a gimnáziumi tanári és főiskolai tanszékre készülõ tanárok számára. A tanári pályára készülõ hallgatók a pedagógia és módszertan szabadon választható tárgy előadásainak hallgatásával szerezhettek pedagógiai ismereteket.

Krobót kari igazgatóvá történő kinevezését követően, egészen a hatvanas évek közepéig a neveléstudományt csak helyettes tanárok oktatták a pesti egyetemen. Ezek közül az első az 1825 és 1831 között tevékenykedő Hevászky Lipót (1798–1844), a pesti papnevelő prefektusa volt, aki heti két órában szintén latin nyelven tartotta előadásait.

Hevászky Nagyszombatban folytatott gimnáziumi, majd 1815-től bölcsészeti tanulmányokat. Ezt követően 1817 és 1822 között a bécsi egyetem teológiai karának hallgatója. Miután 1822-ben pappá szentelik rövid ideig pesten segédlelkész, majd a pesti Központi Papnevelő Intézet tanulmányi felügyelője. 1831-től a pozsonyi Emericanum tanára és igazgatója. Szakirodalmi munkássága főleg teológiai jellegű.

Főbb munkái: Predigt am Tage des H. Joseph Calasane vorgetragen... Pest, 1830; Fasten Predigten nebst einer Predigt Charfreytage vorgetragen (...) Pest, 1830; Dank Rede gehalten als die Cholera-Seuche in der Stadt Pest (...) Pest, 1831; Fasten-Predigten nebst einer Predigt am Charfreytage (...) Pest, 1833; Fastpredigten nebst einer Predigt am Charfreytage (...) Pozsony, 1838; Die Ewigkeit, dargestellt in sechs Predigten. Pozsony, 1842; Fasten- und Gelegenheitspredigten. Pozsony, 1845.

Hevászky 1817–1822 között a bécsi egyetem hallgatójaként is találkozott Milde neveléstanával, és miután a pesti bölcsészkar tanrendjei egészen 1848-ig az osztrák elméleti pedagógus neveléstanát írták elő kötelező tankönyvként, nagy valószínűséggel ő is ennek alapján tartotta az alábbi főbb témákat tárgyaló előadásait: I. A nevelés fogalma – a nevelés célja – milyen a jó nevelés – tudomány vagy művészet-e a nevelés? II. A neveléstudomány felosztása. III. A testi nevelés – a test külső formája – a test belső állapota – az érzékszervek – az életmód hatása a testre – a betegségek – a nevelő feladata a testi nevelés területén – a testi erők önfejlesztése. IV. Az értelmi nevelés – az értelmi nevelés fontossága – egyéni különbségek az intellektuális adottságok terén – a nevelő feladatai az értelmi nevelés területén – önfejlesztés az intellektus terén. V. Az érzelmi nevelés – az érzelmi nevelés fontossága – az érzelmek fajtái – lelki gyógy módok – a nevelő feladatai az érzelmi nevelés területén – önfejlesztés az érzelmek területén. VI. Az erkölcsi nevelés – az erkölcs fogalma – erkölcsi ideálok – erkölcsi kategóriák – a nevelő feladata az erkölcsi nevelés területén – önfejlesztés az erkölcs terén. VII. A nevelés általános szabályai és módjai.

1831 és 1833 között a neveléstan következő helyettes tanára, Szalay Imre (1787–1848) az egyetem teológiai karának professzora, szintén heti két órában tartotta Milde munkájára alapozódó latin nyelvű neveléstani előadásait.

<sup>285</sup> Szentpétery (1938): 167–168.

<sup>286</sup> A rendeletet a bölcsészettudományi kar 1844/45-i iratai tartalmazzák.

Gimnáziumi tanulmányait Szombathelyen, majd a teológiát pesti egyetemen végezte. A teológiai doktori cím megszerzése után a szombathelyi püspöki papnevelő tanára, majd 1825-ben kinevezik a pesti egyetem lelkipásztorság és egyházi szónoklat professzora, az 1827/28-as tanévben a teológiai kar dékánja, 1831-től a Magyar Tudományos Akadémia tagja. 1834-től veszprémi kanonok, számos egyházi feladat elvégzése mellett egészen haláláig a tanítóképző intézet vezetője. Számos egyházi beszéde és elméleti teológiai munkája jelent meg. Népszerű tankönyve a több kiadásban is megjelenő A magyar nyelvtudomány rövid foglalata. Pest, 1828.

Miután Krobót egyéb tisztségei miatt a neveléstan tanszékén folyamatosan helyettes tanárok tevékenykedtek, a helytartótanács 1833-ban felvetette, hogy a neveléstan tanszékét össze lehetne vonni a hittani tanszékkel és az ezzel összekapcsolt egyetemi hitszónoki feladatkörrel. Az egyetem elnöke ezt a megoldást nem tartotta megfelelőnek, viszont javasolta, hogy a helyettesi feladatkört a német nyelv tanára töltsse be, aki nem csupán elméleti szinten műveli azt, hanem hosszú időn át nevelőként tevékenykedve alapos gyakorlati felkészültséggel is rendelkezik. Ennek folytán 1848-ig Reseta János (1776–1862) a bölcsészkar német nyelv és irodalom tanszékének professzora lesz a neveléstan helyettes tanára, aki 1844-ig latin, majd magyar nyelven oktatja „felsőbb nevelést” szintén heti két órában.

Reseta János középiskolai tanulmányait Székesfehérváron végezte, majd bölcsészeti tanulmányokat folytatott. Ezt követően magánnevelő, majd 1830-tól a pesti egyetem német nyelv és irodalom professzora. Egyetemi munkája mellett cenzorként is tevékenykedett. 1849 őszén nyugdíjba vonult. Végrendeletében vagyonának nagy részét az akadémiára és a székesfehérvári papnevelő intézetre hagyta. Főbb munkája: Egész esztendőbeli evangéliumok és azoknak magyarázattyaik. Buda, 1821

Miután az 1844. évi 2. tc. nyomán helytartótanácsi rendelet írja elő az egyetemi tárgyak, így a neveléstan magyar nyelven való oktatását, ettől kezdve Reseta János is magyar nyelven tartotta előadásait. A szabadságharc idején, 1848. december 21.-én a kormány Peregriny Eleket (1812–1885) nevezte ki a pedagógia nyilvános rendes tanárává, azonban nem foglalhatta el tanszékét, mivel később veszedelmes forradalmárnak nyilvánították, és kinevezését a bécsi minisztérium törvénytelennek nyilvánította és visszavonta.

Maga az 1814-ben bevezetett neveléstan egészen 1848-ig a leendő lelkipásztorok és gimnáziumi tanárok számára kialakított két féléves, vizsgaköteles, választható tárgy volt csupán, melynek tartalmai a lelkipásztorok iskolai feladataival, illetve a korabeli oktatás és nevelés gyakorlatával álltak összefüggésben. A neveléstan gyakorlatias rendszerezett tartalmai még nem érték el az egyetemi tudomány státusát ebben az időben elnyerő természettudományok, valamint nyelv- és történelemtudományok színvonalát. Tanárait Milde könyvének használatára kötelezték, és semmi nem készítette őket az önálló kutatásokon alapuló egyéni alkotások megjelentetésére. Szakirodalmi munkásságuk elsősorban teológiai jellegű, egyedül Krobót használta előadásai során saját, latin nyelvű neveléstani munkáját. A neveléstan tanárai a tárgy alacsony óraszámú következtében rákényszerültek arra, hogy jövedelmüket más forrásból, jelentősebb hallgatólétszámú előadások tartásával egészítsék ki, a tantárgyat helyettes tanárok maguk is melléktárgynak tekintették.

Bár tanszékek betöltése általában nyilvános, írásbeli és szóbeli concursus-vizsga keretében történt, a tanszék első professzorának kinevezését nem előzte meg pályázati eljárás, mivel Krobót korábban, a papnevelő intézet tanáraként a teológiai hallgatók pedagógiai katechetikai oktatása terén jelentős érdemeket szerzett. A vizsgára bocsátott pályázók írásbeli munkáinak értékelésére a filozófia, az egyetemes történelem és a vallás tanárai kaptak felkérést. A szóbeli vizsgát a kar összes professzorainak jelenlétében tették le a jelöltek, és azok részt vettek a pályázó teljesítményének értékelésében is. A neveléstani helyettes tanárként művelő első tanárgenerációjának tagjai kivétel nélkül katolikus világi papok voltak. A tárgy oktatásához tehát elegendőnek bizonyult a korábbi teológiai előképzettségük, egyedül Reseta esetében játszott szerepet a korábbi pedagógiai, magánnevelői gyakorlat. A tárgy oktatásához szükséges elméleti felkészültségüket a korabeli pedagógiai szakirodalom önálló tanulmányozása útján, a gyakorlati felkészültséget pedig a teológiai hallgatók számára kötelező normaiskolai pedagógiai-katechetikai képzés keretében, illetve saját oktatási gyakorlatuk során szerezhették meg. A tanároktól ebben az időben még nem várták el a tudományos kutatást, így a rendszerezett formában, tudományos képzés keretében történő utánpótlás nevelésére ebben az időben még nem volt igény és lehetőség.

## **6.6. Az első hazai elméleti pedagógiai munkák megjelenése**

Milde hatása a pesti egyetemen is számottevő, a húszas évektől az ajánlott tankönyvek sorában Niemeyer könyve mellett annak pedagógiai munkáját is ott találjuk. A neveléstan oktatásához a pesti egyetemen is

használták a kor további széles körben elterjedt pedagógiai munkáit (pl. Schwarz: Erziehungslehre, Lipcse 1802–1808, Demeter: Vollständiges Lehrbuch, Bécs 1811–1813) is.<sup>287</sup> A mildei törekvések adaptációjaként jelent meg 1827-ben Budán az első teljességre törekvő magyar nyelvű tudományos munka, a szombathelyi papnevelde tanára, Szilasy János (1791–1859) A nevelés tudománya című kötete. Könyvének sikere nyomán 1830-ban a Tudós Társaság elsőként vette fel tagjai sorába, majd 1835-ben a pesti egyetem teológiaprofesszorává nevezték ki.

Neveléstudományi rendszerező munkájának kiindulása rousseau-i fogantatású. A könyv első fejezete „Az ember” címet viseli. Ebben olvashatjuk az alábbi megállapításokat: az ember eredendően jó, mivel „a természetnek jóltevő alkotója nemes tulajdonságok által különböztet meg más állatoktól”. Ez az alap, amelyből a nevelés és neveléstudomány rendszerét meghatározó nevelési alapelvek levezethetők.

Az ember – véli – két tulajdonságában különbözik a többi élőlénytől, ezek testi erői és lelki tulajdonságai. A lelki tulajdonságok közül a három legalapvetőbb: „az ismerő tehetség” – képesség a megismerésre –, „az érző tehetség” – képesség az érzelmek kifejezésére –, „a vágyó tehetség” – az akarati tevékenységre irányuló képesség. Jóllehet a testi erők és lelki képességek spontán módon is fejlődnek, mégis szükség van az emberi tehetség kifejlődésének elősegítésére, mert nélküle „az elme elhomályosodik, az érző erő eltompul, az akarat satnya lesz”. Ezért szükség van a nevelésre, ami elősegíti az ember belső erőinek minél tökéletesebb kifejlődését.

Véleménye szerint a nevelésről kettős értelemben lehet beszélni:

Tágabb értelemben „nevelésnek mondjuk mindazt, mi által az ember erőinek kifejtése és tökéletesítése eszközöltetik”, így felfogva az ember a környezet és embertársai által élete végéig neveltetik.

A nevelés szűkebb értelmezés abból következik, hogy a „nevelés meghatározott rendszabások szerint való kifejtése és tökéletesítése az ember erőinek kivált az életkor első esztendőiben” szükségeltetik.

A nevelés kettős értelmezéséből adódóan a nevelés célja is kettős. Miként Szilasy megfogalmazza: „következésképpen kettős célja vagyon a nevelésnek: az első az, hogy az ember jó embernek neveltessék; a másik pedig az, hogy a közéletben hasznos társ legyen”. Ennek megfelelően a nevelésnek van egy, a minden ember számára azonos „köz célja”, továbbá az egyes emberre vonatkozó „külön” célja.

A nevelési célt megvalósító nevelési folyamat sajátosságainak jellemzőit Szilasy az alábbiakban foglalja össze:

- a) célirányos – a növendéket a nevelés céljai felé vezeti,
- b) „közkiterjedésű” – kiterjed az összes testi és lelki tulajdonságra,
- c) „összehangzó” – harmonikus képességfejlesztést tesz lehetővé,
- d) természetes – alkalmazkodik a gyermek és az ifjú természetéhez,
- e) életkorhoz alkalmazott – szem előtt tartja a gyermek életkori jellemzőit,
- f) lépcsőzetes – a nevelődés egymásra épülő folyamatok során valósul meg.

Az eredményes nevelés helyes elvek és szabályok alapján lehetséges, ezért fontos azok szabályainak feltárása és rendszerbe foglalása. A rendszerezés eredményeként jut el a neveléstudomány fogalmának értelmezéséig, amely tárgya szerint „azon szabályok rendbe szedett foglalata, amelyek szerint az ember erői s tehetségei kifejlődnek s műveltetnek”. A nevelés tudományát meg kell különböztetni a nevelés mesterségétől, mert ez utóbbi nem csupán a nevelés rendszabályainak ismeretét, hanem bizonyos gyakorlati ügyességeket is feltételez.

A fenti, neveléssel kapcsolatos rendszerezési szempontok alapján a neveléstudomány általános és speciális részre osztható:

Az általános neveléstudomány a minden gyermekre és ifjúra egyaránt érvényes szabályokat foglalja magában, s négy részre oszlik:

1. A testi erők fejlesztésével,
2. a megismerő képesség fejlesztésével,
3. az érzelmi képesség fejlesztésével,
4. az akarati képesség fejlesztésével,

kapcsolatos szabályok rendszerezett együttesére.

A legjobban kidolgozott rész az értelmi nevelés kérdéseivel foglalkozik, a tanítás elveinek, szabályainak részletes kifejtésével egy alaposan kidolgozott didaktikát ad.

A speciális neveléstudományi részben Szilasy a gyermek egyéni sajátosságaiból, körülményeiből adódó nevelési elvek rendszerezett gyűjteményét adja.<sup>288</sup>

<sup>287</sup> Vö. Fináczy E.: A paedagogia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. *Magyar Paedagogia*, (14) 1905, 584–586. továbbá Mészáros (1977).

<sup>288</sup> Mészáros (1977): 152–168

Szilasy János, az első magyar nyelven, magyar szerző által írt rendszerezett és teljes neveléstudományos munka megalkotójaként nyitotta meg a tudományos igényű megalkotott, rendszerezett magyar neveléstanok sorát. A hazai pedagógiai irodalomban elsőként vázolta fel a neveléstudomány kategória-rendszerét, belső struktúráját. A mű egyrészt a korszak mértékadó pedagógiai gondolkodóinak és irányzatainak (Locke, Rousseau, Kant, neohumanizmus, filantropizmus, saját kora népszerű szerzői: Niemeyer, Milde) hatását tükröző igényes szintézis, másrészt a nyelvújítást követő, reformkori szép magyar nyelven, világosan és szabatosan megfogalmazott mű, a hazai neveléstudomány szaknyelvének első próbája, figyelemre méltó önálló alkotás. Nagy érdeme továbbá, hogy a kor újabb keletű neveléssel kapcsolatos tudományos elképzeléseit széles körben népszerűsítve tette hozzáférhetővé.<sup>289</sup>

A pedagógiai tárgyú – elsősorban tanítóképzős – tankönyvirodalom az 1840-es években az új tantervi törekvések, tanügyi reformok nyomán, továbbá az 1820-as évektől jelentkező népiskolai tanítástanokban, amit jól tükröznek az 1830-as évektől kezdődően egyre nagyobb számban megjelenő módszertani, didaktikai, neveléstan munkák. Ebbe a sorba sorolható Nemeskéri Kis Pál könyve, a *Tanítás módja*, amit 1830-ban a helytartótanács megbízásából adtak ki. 1832-ben jelent meg Lesnyánszky András normaiskolai tanító *Didaktika és methodika* című munkája, 1839-ben Mócsi Mihály *Elmélkedés a physiologia és psychologia körében, különös tekintettel a polgári iskolai nevelésre*, 1845-ben Széchy Ágoston *Nevelés és tanítástan vázolata* című műve látott napvilágot. Több jelentős pedagógiai tankönyv szerzője volt Beke Kristóf (*Kézikönyv a falusi mesterek számára*, 1828, *Neveléstudomány a mesterképző intézetek számára, Általános tanítástan a mesterképző intézetek számára*, 1845), valamint Zimmermann Jakab (*Népszerű neveléstan, Egészségtan*, 1855).

Szilasy munkájának hatása jól nyomon követhető a következő évtizedek hazai neveléstudományi összefoglalásaiban továbbá a felsőoktatási intézményekben (kollégiumok, liceumok, egyetem) pedagógiai tanszékeken oktató tudományos tartalmak kapcsán. A tanítóképzős pedagógiai tankönyvek mellett említést érdemelnek a református kollégiumi, gimnáziumi és evangélikus líceumi neveléstudományos művek is. Ezek közül kiemelkedő a sárospataki Zákány József pedagógiai koncepciója, illetve utódjának Szeremlei Gábornak 1845-ben kiadott *Neveléstana*. Számos kiadásban jelenik meg egészen a hatvanas évekig a Pestalozzi-követő nagykorú tanítóképző intézeti igazgató Warga János több munkája (*Vezérkönyv az elemi nevelés- és tanításra*, 1836, *Egyetemes oktatástan*, 1858, *Neveléstan*, 1860, *Nevelés és oktatástan alapvonalai* 1871).<sup>290</sup>

---

<sup>289</sup> Mészáros (1977): 168.

<sup>290</sup> Horváth (1988): 327–328.



## IV. A pedagógia fejlődése a XIX. század második felében

A XVIII. század végén kibontakozó kettős – a francia társadalmi-politikai és az angol ipari – forradalom jelentős mértékben átformálta a korabeli Európát, és meghatározza ennek 1780 és 1880 közötti időszakát. Új eszmék és eszmények jelennek meg, az iparosodás és a technikai haladás nyomán megnövekedtek a társadalmi mobilitás lehetőségei. A polgári forradalmak hatására a XIX. századra több országban megszűntek – a hatalmi ágak egy kézben történő koncentrálódását megvalósító, az uralkodói teljhatalomra épülő – abszolút monarchiák, és azokat az alkotmányos monarchia (Anglia), illetve köztársasági államforma (Franciaország) váltja fel. A kettős forradalom gazdasági vetülete, az ipari forradalom a század elejére elsőként Nagy-Britannia, a század végére Európa és az Amerikai Egyesült Államok jelentős részének arculatát is átformálta, megváltoztatva a legtöbb európai társadalom anyagi és szociális viszonyait, élet- és gondolkodásmódját. Az azt követő tudományos-technikai fejlődés hatására lezárult az emberiség fejlődésének „tradicionális” szakasza, megszületett a „modern kor”.

### 1. A korszak társadalomtörténeti vázlata

A gazdasági-társadalmi-politikai struktúraváltással együtt járó gyors agrár-, ipari és infrastrukturális változások jelentős mértékű robbanásszerű demográfiai, urbanizációs átalakulásokat eredményeztek. A XIX. században kiteljesedő dinamikus fejlődés háttérében álló tényezők közül elsőként a demográfiai változásokat kell megemlíteni. A kontinens lakossága az 1750 körüli 266 millióról 1900-ra mintegy 400 millióra növekedett. Ennek következményeként Európában eddig soha nem látott elsősorban a vidék és városok közötti népességmozgás indult meg, amely a korabeli lakosság mintegy 70%-át érintette. A városiasodás mértékét jól jelzi, hogy 1789-ben Európában csupán két igazán nagy város található; a kb. 1 milliós London és az 500 ezres lélekszámú Párizs. A polgárok döntő többsége, még Nyugat-Európában is mintegy 80%, vidéken élt. 1821 és 1831 között London lakossága 2,2 millióról 4,8 millióra nőtt, Párizs lakossága 1876-ra 2 millió, és erre az időre Berlin is milliós várossá vált.<sup>291</sup> 1910-ben már hét város lakosság száma volt milliónál magasabb, és további 23 több mint 500 ezres lakossággal rendelkezett. Az ennek nyomán bekövetkező negatív hatások – a különféle szociális tiltakozó mozgalmak, a növekedő bűnözés – számos országban szükségessé tették a jogbiztonság fokozása érdekében a rendvédelmi szervek megerősítését és az adók emelését.

A XIX. századi fejlődés nyomán bekövetkező átalakulások két alapvető jellemzője az industrializáció, a mindenre kiterjedő iparosodás, a másik a kommercializáció, a piaci folyamatok központi szerepének megerősödése. Ezek dinamikája alapján jelentős mértékben elkülönült egymástól Európa északnyugati és déli régiója, és Angliából kiindulva létrejött egy fejlett atlanti-európai ipari régió, amelynek hatósugara Észak- és Közép-Európán át egészen a Földközi-tenger térségéig (Észak-Itália, Észak-Spanyolország és Katalónia) terjed. Ennek eredményeként a XIX. század közepére a központi zóna fejlett államaiban kialakuló ipari-technikai innováció nyomán kibontakozó modern gyáripar és egyre jobban gépesített mezőgazdasági termelés és az ezzel párhuzamosan megjelenő modern állami közigazgatási rendszer egész Európa fejlődési modelljévé vált.

A politikai-társadalmi változások további sajátos vonása az állami hatalom további erősödése. A nemzetállamok kialakulásával a központi kormányzatok hatalma is megnőtt, az egyes országokat egyre inkább rögzített törvények és szabályok alapján kezdik kormányozni. A hatalom személyessége és az ebből

---

<sup>291</sup> Diederiks (1995): 274.

fakadó önkényesség a gyorsan terjedő állami bürokráciának köszönhetően csökkenni kezdett. A modern állami bürokrácia megszületésével függ össze a XIX. századi fejlődés harmadik alapvető jellemzője, a professzionalizáció vagy szakmásodás folyamata, amelynek eredményeként kialakulnak a magasan iskolázott, befolyásos, önszerveződésen alapuló szakértelmiségi csoportok.

Az európai államok hatalmának növekedése összefüggött a bekövetkező gazdasági-műszaki változásokkal is. Ez megnyilvánult abban is, hogy a költséges közlekedési infrastruktúra-fejlesztések, elsősorban a vasúti hálózatok kiépítése állami támogatással valósult meg. A vasútépítéssel összefüggésben megjelenő új hírközlési eszközöknek köszönhetően, amelyek legtöbb helyen állami hatósági felügyelet alatt álltak, lehetővé vált az egyes régiók gyors központi irányítása. A hagyományos kommunikációs formák gyökeresen átalakulása, az ebben az időben megjelenő távíró, majd a telefon lebontja az információáramlás tér- és időbeli korlátait. Az írásos és képi kommunikáció új formái; a levél, könyv, újság és folyóirat hallatlan mértékben felerősítették az információk áramlását, és megnövelték a jól informált olvasók számát. A században kibontakozó modern államok közigazgatási rendszerei maguk is jelentős szerepet játszottak ebben a fejlődési folyamatban; szabályozzák az időmérést, a helyesírást, a mindenkire kiterjedő állami közoktatási rendszerek létrehozásával felszámolják az írástudatlanságot, állami felügyelet alá helyezik a vasúti közlekedést, a postai és távíró-, majd telefonszolgáltatásokat, és azokat az országos közigazgatás alapvető kommunikációs formájává tette. A műveltség a szakképzettség és maga a tudomány is az államirányítás fontos segédeszközévé válik.<sup>292</sup>

Az állam új szerepe megmutatkozik az egyes országok központi költségvetésének alakulásában is. Míg a korábbi időszakban az állami kiadások döntő részét a fényűző uralkodói udvartartások és a hadsereg fenntartására fordították, addig a XIX. században néhány nyugat-európai országban az állam tevékenysége kiterjed a szociális területekre is. Az Angliában 1819-ben elfogadott Factory Act (Gyáripari törvény) megtiltja, hogy a textiliparban a 9 évnél fiatalabb gyermekek foglalkoztatását, de a következő fontos, a tízórás munkanapot bevezető munkásvédelmi törvény csak 1874-ben születik meg. Más országokban a megkésett iparosodás következtében a szociális problémák csak később jelentkeznek, de a legtöbb országban 1880 előtt megszületnek az első szociális törvények. A kontinens országaiban legelőször szintén a gyermekmunkát korlátozó gyermekvédelmi törvények jelennek meg (Franciaország, 1841; Rajna-vidék, 1839; Hollandia, 1874). A közrend védelme szintén fontos állami feladattá válik. Megerősítik és kibővítik a rendőrség hatáskörét, titkosrendőri és besúgó hálózatokat hoznak létre. Az ellenzéki erők kordában tartására továbbra is fennmarad a cenzúra. III. Napóleon időszakában csak hatósági engedéllyel adhattak ki újságokat, az állami elvárásoknak nem megfelelő cikkek megjelenése esetén pedig bevonták azok engedélyeit. Az 1863. évi porosz sajtótörvény értelmében a hatóságok bármely közrendet veszélyeztető esetben beavatkozhattak, míg Franciaországban a szabálysértést a hatóságoknak kellett bizonyítani.<sup>293</sup>

Az iparosodás hatására létrejönnek azok az új társadalmi csoportok (vállalkozók és munkások), amelyek társadalmi helyzetét a gazdaságban elfoglalt helyük határozza meg. A gazdasági fejlődés nyomán jelentős mértékben megnövekszik a polgárság befolyása. Angliában az iparosodás nyomán kialakul egy új csoport, az ipari vállalkozók, gyárosok egyre befolyásosabb csoportja. Franciaországban a polgárság összetétele heterogén; a bank és ipari tőkés nagypolgárság (haute bourgeoisie) mellett jelentős volt a francia polgárság – ügyvédek, mérnökök, orvosok stb. álló – szabad értelmiségi (liberal professions) csoportja. Idesorolhatók még a közhivatalnokok és köztisztviselők – és a kisebb városok középosztályának képviselői. Németországban a polgárságon belül különbséget tettek a polgárok között aszerint, hogy azok társadalmi pozíciójukat az iparosodásnak köszönhették, azoktól, akik más háttérrel rendelkeztek. A polgárságon belül nagy szerepet tulajdonítanak a tudásból, műveltségből, illetve iskolázottságból fakadó művelt polgári létformát (Bildungsbürgertum), szemben a tulajdonosi, birtokló polgársággal (Besitzbürgertum). A német polgárságon belül – különösen Poroszországban – kiemelt szerepe volt az állami hivatalnokoknak. A XVIII. században – a német felvilágosult abszolútizmus reformidőszakában megjelenő – hivatalnokréteg jellemzője, hogy katonai, illetve hivatali karrierje erős állami alávetettséggel párosul. Ebből a hivatalnokrétegből indul majd ki számos – Poroszország, majd 1871 után Németország modernizációjára irányuló – reformkezdeményezés; például a vasúthálózat, távközlési rendszer, közoktatás kiépítése. A XIX. században kialakuló modern európai polgárság igyekezett mind nagyobb befolyást gyakorolni az állami politikára. Az államot olyan intézménynek tekintették, amely leginkább köteles és képes megteremteni a gazdasági fejlődés alapjait. Egyben az államtól várták, hogy megvédje őket a gyors társadalmi átalakulások nyomán

---

<sup>292</sup> Vö. Lutz, R.: *Recht und Ordnung. Herrschaft durch Verwaltung im 19. Jahrhundert.* Frankfurt aM 2000, 12–15.

<sup>293</sup> Diedericks (1995): 274–275.

kibontakozó feszültségektől – a városiasodás robbanásszerű változásaiból fakadó szociális gondoktól, az emberről és társadalomról megjelenő új, jólétüket fenyegető eszméktől.

A polgárság gazdasági és társadalmi pozícióinak megerősödésének ellenére a XIX. század első felében a nemességnek sikerült megőriznie politikai hatalmát és befolyását. A városok terjeszkedése, a vasútépítés, az építési telkek és a mezőgazdasági termények árának emelkedése stabilizálta a nemesség gazdasági helyzetét is. Jövedelme Angliában növekedett a legjelentősebb mértékben, ahol a nemesség már korábban képes volt üzleti alapon megszervezni a mezőgazdasági termelést. Az európai nemesség emellett fontos politikai tényező maradt, erősek pozíciói a parlamentben, a hadseregben és a diplomáciában és a közhivatalokban. Az európai ember számára a nemesség erkölcsi tekintélye megmaradt, a feltörekvő polgárság tagjai a nemesi életstílus utánzására törekedtek. A nemesi arisztokrácia maga is igyekezett ezt a hagyományos tiszteletet fenntartani, és életformájával, viselkedésével próbált elkülönülni a népesség többi részétől. Ennek sajátos jegyei; a kereskedői mentalitástól való idegenkedés, illetve olyan elitklubok, iskolák és egyetemek létrehozása, amelyekbe a nemesi arisztokrácia körein kívül állók csak nehezen juthattak be. Az európai nemességen belül a legmélyrehatóbb változások Franciaországban következtek be a forradalom után. A francia nemesek többsége elvesztette birtokát, és vidéken megszűntek a korábbi félféudális társadalmi viszonyok. 1815 után ugyan megindult az ancien régime restaurációja, de a nemesség tagjainak egy része arra kényszerült, hogy állami hivatalt vállaljon. Az 1830-as forradalmat követően Franciaország polgárság uralta ország (la France bourgeoise) lett, de a nemesség életstílusa ott is társadalmi ideál maradt. Németországban a francia forradalom és az azt követő megszállás időszakában megszűntek az úrbéri szolgáltatások. A legmélyrehatóbb változások Poroszországban következtek be, ahol a jobbágyok az 1807. évi Agrarreform nyomán elnyerték szabadságukat, amelynek nyomán a német agrártermelés jelentős korszerűsödése kezdődött el. A német társadalom 1871 után megindult modernizációja során ez a jól szervezett, korszerű nagybirtokkal rendelkező konzervatív arisztokrácia továbbra is megőrizte társadalmi befolyását.

A XIX. század közepére az ipari munkásság Európa-szerte jelentős társadalmi erővé lett. Ezzel párhuzamosan egyre erőteljesebbé vált a feszültség Marx – a modern kommunizmus megalapítója – által „burzsoáziának” és „proletariátusnak” nevezett két alapvető társadalmi csoport között, ami gyakran elviselhetetlennek tűnt, és olykor erőszakba csapott át. A feszültség és az ezt követő erőszak legfőbb oka a gyakran a munkások pusztító létfenntartását is ellehetetlenítő alacsony munkabérekben, az embertelen munkakörülményekben keresendő. A munkaidő a mai mérték szerint hihetetlenül hosszú (heti hat munkanap 84-96 óra heti munkaidővel), de a korszak talán legkegyetlenebb vonása a széles körben elterjedt női és gyermekmunka volt. A hosszú munkaidő – a gyárak egészségtelen körülményeit a forró, zajos, gőzös, kormos levegője – nagyon rossz hatással volt a munkások, de különösen a gyermekek egészségére. A városok munkásnegyedeiben általában hiányoztak a legalapvetőbb városi szolgáltatások, az egészségügyi ellátás, a megfelelő vízellátás, az utcák tisztítása, aminek tragikus következménye volt a tömeges járványok ismételt felbukkanása. A nyomorúságos körülmények között gyakori volt az alkoholizmus. Az új társadalmi osztály, a proletariátus kezdetben teljesen jogfosztott, kiszolgáltatott helyzetben élt. A városiasodással párhuzamosan, tradicionális közösségek megszűnésével lazulni kezdett a házához, családhoz, egyházhoz, államhoz fűződő kapcsolatrendszer, terjedt a bűnözés és a prostitúció. Különösen tragikus és veszélyes mértékű volt az ifjúság testi-lelki elnyomorodása, iskolázatlansága.

A társadalmi változásoknak a hétköznapi mentalitásra, a tradicionális emberi kapcsolatok átalakulására kifejtett hatásának legszembetűnőbb jele a társadalmi nyilvános és a privát szféra már a XVIII. században is megfigyelhető elkülönülésének folytatódása. A „nyilvánosság” egyre inkább az állam által kisajátított hivatalos kapcsolatokat jelentette, míg a korábban jelentéktelenebb szerephez jutó, a családi, és egyben térbeli elhatárolódást jelentő, nyugalom és boldogság szinonimájának tekintett magánélet jelentős mértékben felértékelődött. A „habeas corpus” elv meghirdetésével megerősödtek az egyén személyiségi jogai, törvényi garanciát nyer a lakóhely sérthetetlensége. A forradalom utáni évtizedekben a privát és nyilvános szféra szerepe egyre jobban kiegyenlítődött, a család központi szerepe továbbra is megmaradt és a korábbi szerepek – a politikai életben részt vevő férfi és a háztartásban tevékenykedő nő – egyre jobban differenciálódtak. Lezajlott egy a családon belüli „forradalom”, amely több ponton behatárolta az apa korábbi korlátlan hatalmát.

A század elején Angliában teremtődik meg a családi otthon új ideálja, amelynek létrejöttében az arisztokrácia játszotta a vezető szerepet, azonban hatásai később kiterjedtek egészen a munkásság mentalitásának alakulásáig, például a jó háziasszonyi erények, az erkölcsi nevelés érvényesítésének igényére vonatkozóan. A vidéki nemesség szintén az intimebb társas élet ápolására törekedett, kastélyát vidéki kúriává építtette át, amelynek a gyermekszoba és a kert közötti terében bontakozott ki a háziasszony által irányított „jó szellemű ház”, a boldog otthon aurája. Ez adta a később egész Európa számára mintát jelentő viktoriánus

„privacy” alapját. Ezt a szellemiséget közvetítették a többi európai ország felső rétegei számára – az utazók, a dandyk, a kereskedők, a gyermekek gondozására felfogadott jó házból származó angol „miss”-ek –, így a kontinens arisztokráciájának angolmániája az elkülönülés egyik sajátos eszközévé vált. A szigetország befolyása egyaránt megfigyelhető a testi higiénia (pl. szappan, WC, fürdőkád használata), a divat, a nyelvhasználat alakulásával, a divatos sportjátékok, az új társasági és családi szokások elterjedésével kapcsolatban.<sup>294</sup>

A XIX. század során a polgári család a magánélet színpadának legfontosabb szereplőjévé válik, amely a társadalom „láthatatlan kezeként” szabályozta az életkori és nemi szerepeket, meghatározta a különböző társadalmi szokásokat és rituálét, biztosította tagjai védelmét, és ápolta kapcsolataikat. A kor legkülönbözőbb politikai irányzatai – a konzervatívaktól a liberálisokig, illetve haladáspártiakig bezárólag – egyaránt a társadalmi rend legfontosabb elemi egységének tekintették, és egyöntetűen hangsúlyozták annak fontosságát.<sup>295</sup>

Az otthonközpontú polgári kiscsalád általánossá válása szorosan összekapcsolódik az iparosodás felgyorsulásával; hiszen a háziasság, a nyugodt magánélet igényével összhangban álló a hangyaszorgalom, a feltűnés nélküli, magányos buzgalom a korai kapitalizmus sikerének egyik fontos tényezője, emellett a család az elfogadott szexualitás szentélyeként a férfi-nő kapcsolatok elfogadott hivatalos normáit is megjelenítette. A család „megszentelt hitvesi ágya” volt hivatott garantálni az egészséges utódokat, az „egészséges vért”, a nem kívánatos házasságon kívül született gyermekek kizárását. A család szerepének növekedésével párhuzamosan lezajlott az a Rousseau-nak tulajdonítható, nevelés terén bekövetkező „kopernikuszi fordulat”, amely a figyelmet a gyermeki világ felé fordította. Pedagógiai elképzelései nyomán a gyermeki fejlődés és gyermeknevelés fontosságának hangsúlyozása a kor különböző szellemi irányzatainak alapvető elemévé vált. A XIX. század során a gyermeknevelés egyre inkább a társadalmi érdeklődés középpontjába került. A gyermek egyre inkább a család szimbolikus vagyonának fontos részévé válik, aki egyben a társadalom jövőjének is letéteményese; nem csupán családjának, hanem nemzetének is része, így annak továbbélésének, jövőjének garanciáját is jelentette. A jövő polgáraként és katonájaként egyszer majd neki is tevékenyen részt kell venni a gazdasági életben, a társadalom értékeinek átörökítésében és védelmében.<sup>296</sup> A kor mértékadó gondolkodói arra biztatták az anyákat, hogy a társasági élvezetek helyett a gyermekszobai játékokban leljék inkább örömeiket, az apákat pedig arra igyekeztek ráébreszteni, hogy a gyermekekkel való bolondozást és fejlődésük megfigyelését ne tekintsék méltóságukon alulinak.<sup>297</sup>

A XIX. században Európa-szerte általános modellként elterjedő modern polgári család számos új feladattal és funkcióval rendelkezik. Miután a házasságkötés és családalapítás többé már nem örökölt ingatlan, illetve földvagyonra alapozódik csupán, hanem a családfő által megszerzett családi bevételre, a házastársak közötti szerelem már nem csupán lehetséges, hanem elfogadott alapja a házasságkötésnek. Így a korábbi racionális gazdasági megfontolások mellett a házastársak közötti érzelmi kapcsolatok szerepe is egyre jobban felértékelődik, és az egész életre szóló házastársi életkapcsolat lényeges elemévé vált. A polgári közvélemény elvárja az apától, hogy gyermekei számára – elsősorban a fiúknak – megfelelő, társadalmi helyzetéhez méltó iskoláztatást és hivatást biztosítson. A gyermekkor és ezzel összefüggésben a gyermeknevelés fontosságának felismerésével párhuzamosan a XVIII. század végétől kezdődött a felnőttvilágtól térben is elkülönülő „gyermekvilág” kialakulása. A következő századokban a polgári lakásokhoz mindenütt hozzátartoztak már a gyermekszobák, a gyermekek számára készített használati tárgyak, ruhák, bútorok és játékok. Európa-szerte kialakul egy sajátos gyermekkultúra: a gyermek- és tankönyvirodalom, a gyermeki szórakozások, gyermekszínház, játszótérek megjelenésével.

A családon belüli termelés, illetve fogyasztás elkülönülésével, a család egyre inkább a magánéleti intimitás színterévé válik. A családfő elsődleges feladata a pénzkereset, a családtagok anyagi biztonságának megteremtése, felesége pedig a családi élet érzelmi védelmének biztosítója, akinek családi otthon

---

<sup>294</sup> Ariès, P. – Duby, G. (Hrsg.): *Geschichte des privaten Lebens. Band 4.: Von der Revolution zum Großen Krieg.* (Orig.: Histoire de la vie privée. De la Révolution a la Grande Guerre. Paris 1987). Frankfurt a. M. 1992, 7–8.

<sup>295</sup> Ariès–Duby (1992): 118.

<sup>296</sup> Ariès–Duby (1992): 154.

<sup>297</sup> Vö. Roberson, P.: Das Heim als Nest: Mittelschichten-Kindheit in Europa im neunzehnten Jahrhundert. In: deMause, L. (Hrsg.): *Hört ihr die Kinder weinen: eine psychogenetische Geschichte der Kindheit.* (Orig.: The History of Childhood. New York, 1974) 6. Aufl. Frankfurt am Main 1989, 595–597. Magyarul lásd Az otthon, mint fészek: A középosztály gyermekora a 19. Században. In Vajda Zs. – Pukánszky B. (szerk.): *A gyermekkor története.* Budapest 1998, 269.

megteremtésében, belső harmóniájának kialakítása a legfőbb feladata. Ez a szerepkör férjéhez képest egyrészt korlátozta életlehetőségeit, másrészt – házasársként, háziasszonyként és anyaként – számos újszerű feladatkört is biztosított számára. Háziasszonyként és anyaként az ellenséges világgal szembeni védelmet nyújtó, az elsődleges (családi) szocializáció során a gyermek érzelmi kötődéseinek és elemi szociális kapcsolatainak legfontosabb színterét és modelljét jelentő családi „menedékhely” megteremtője. Emellett gyermekei első nevelőjeként gyermek- és ifjúkoruk, felnőtt életkezdésük sikerének felelőse, aki feleségként és háziasszonyként a társasági élet keretei között a család kulturális és gazdasági szintjét reprezentálja, és biztosítja annak társadalmi elfogadottságát és rangját.<sup>298</sup>

## 2. A kor főbb szellemi áramlatai és hatásuk a pedagógiai gondolkodás alakulására

A fenti változásokkal összefüggésben a XIX. század során olyan a felvilágosodás gondolatvilágában gyökeredző új ideológiák, eszméáramlatok bontakoztak ki, amelyek tükrözték az állampolgár és az állam, illetve az emberek egymás közötti viszonyának módosulását is. Már a felvilágosodás időszakában megfogalmazódnak azok a filozófiai alapelvek (az állam kötelessége polgárainak boldogságáról való gondoskodás, a hatalmi ágak megosztása és a népfenség elve), amelyek a XVIII. század végén az amerikai függetlenségi háború, illetve a francia forradalom nyomán egyre nagyobb társadalmi jelentőségre tettek szert.

A XIX. századi modernizáció vezető ideológiái két alapvető programtípus köré csoportosíthatók. Az egyiket a szekularizáció jelenti, a másikat a felvilágosodás eszmerendszeréből származó univerzalista, legtöbbször világi értékeken alapuló, a jövő társadalmak harmóniájának megteremtésére irányuló különböző – liberális, anarchista, demokratikus, szocialista – utópiák. A különböző radikális, egyben zsidóellenes irányzatok a század utolsó évtizedeiben bontakoznak majd ki. A felvilágosodásban gyökeredző, francia forradalom időszakában megerősödő szekularizáció hatására Nyugat-Európa az elvilágosodás felé halad, amelynek legfontosabb következménye a vallásos elemek kiiktatása a közéletből. Sorra érvényüket veszítik a kisebbségi vallásokat sújtó tilalmak és korlátozó rendelkezések, kialakulnak a szabad felekezeti választás, az önkéntes vallásosság és felekezetenkívüliség törvényes keretei. A hagyományos egyházi funkciókat (oktatás, család- és házasságjog, a betegek és szegények gondozása) világi intézmények (nemzeti iskolarendszer, jogilag szabályozott polgári házasság és válás, társadalombiztosítás stb.) veszik át. A XIX. század második felétől Angliában és Franciaországban például már a nemzeti hovatartozást nem tüntetik fel a nemzeti statisztikák. A szekularizáció ideológiája egyben az Európa-szerzte kibontakozó folyamat, a zsidóság társadalmi beilleszkedésének alapjait is megteremti.<sup>299</sup>

A XIX. század első évtizedeiben a konzervativizmus Európa-szerzte megfigyelhető térhódítása mellett elsősorban Angliában és az Egyesült Államokban kibontakozó polgári liberalizmus, a demokratizmus eszméi nyomán megszülettek az első polgári demokráciák, és az azokban egyre jobban kiteljesedő gazdasági és politikai pluralizmus új nevelési ideáltípusok megjelenését és nevelési gyakorlat kialakítását is megalapozta. Ennek létrejöttéhez jelentős mértékben hozzájárultak a korszak nagy természettudományos felfedezései és ezek nyomán a modern tudomány megszületése, továbbá a virágzó gyáríparral összefüggésben megjelenő, a technikai és gazdasági fejlődésbe vetett optimizmus, melynek nyomán általánossá vált az a vélekedés, hogy alig van olyan tudományos kérdés, amit a tudósok ne tudnának megoldani. Miként ezt a vélekedést a századforduló egyik német materialista gondolkodója megfogalmazza: „A világot évezredek át a mitikus, misztikus és szubjektív eszmék uralták. Közéleg azonban az idő, amikor ezeknek a tudományra, az objektív bizonyosságra gyakorolt hatása elhomályosul. Minél gyorsabb ütemben jutnak el az egyes emberek népek odáig, hogy a múlt igaznak hitt ideáljaitól megszabadulva azok helyére a jelenkor pozitív megismerésén alapuló ideálját helyezzék, annál nagyobb mértékű lesz a jövő nemzedékek boldogsága és elégedettsége.”<sup>300</sup> A század tudományfejlődése során nem csupán a természettudományok szabadultak fel a filozófia gyámsága alól, hanem a pozitívizmus maga is számottevő filozófiai irányzattá fejlődött. Franciaországban Auguste Comte (1798–1857) lépett fel a szellemi áramlat kikezddhetetlen tekintélyeként, míg Angliában John Stuart Mill (1786–1873) vitte tovább az empirizmus hagyományait. Mindkét gondolkodó jelentős hatást gyakorolt

<sup>298</sup> Hermann, U. (1995): Familie und Elternhaus. In Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Reinbek bei Hamburg 1995, 191–192.

<sup>299</sup> Vö. Karády V.: *Zsidóság Európában a modern korban*. Budapest 2000, 263–264.

<sup>300</sup> Büchner L.: *Am Sternbelager des Jahrhunderts*. Gießen 1898, 371.

az irányzat fejlődésére és áttételesen a század elején kibontakozó experimentális pedagógiai irányzatok megjelenésére is.

A pozitivisták gondolkodók nem foglalkoznak az emberi lét nagy metafizikai kérdéseivel, ehelyett inkább a fizikai és társadalmi valóság tapasztalati tényeit vizsgálják és az erre alapozott empirikus vizsgálati módszerek segítségével akarják a természet és az emberi kultúra pozitív, illetve objektív tényeit elemezni, majd ezek alapján a tényeken uralkodó egyetemes, általános igazságokat, törvényeket meghatározni. Meggyőződésük szerint az új, pozitív filozófia lesz képes véget vetni annak a válságnak, amelynek oka a szellemi anarchia, a vélemények, a felfogások, meggyőzések divergenciája. Általa érhető el a végső cél: a tudás egyesítése a legalapvetőbb elvekben, a „közlélek” egységében. Ezt a célt csak a nevelés teljes átalakításával lehet elérni. Ezért a hagyományos teológiai, metafizikai, irodalmi jellegű nevelést meg kell szüntetni, és helyére a pozitív nevelésnek kell lépnie – véli Comte, az irányzat megalapítója –, ami megegyezik a kor szellemével és igazodik a modern polgárosodás szükségleteihez. A nevelés ugyanis „az eszméknek és szokásoknak azt a rendszerét jelenti, mely azért szükséges, hogy az egyesek a társadalmi rendre, amelyben élni fognak, előkészülhessenek”.<sup>301</sup> Erre a korabeli nevelés alkalmatlan, mert irracionális, hiányzik belőle a pozitív gondolkodás. Az egymástól elszigetelt, részleges ismeretek oktatása helyett a tudományok összefüggő rendszerére alapozott, az egész emberiségnek szóló nevelést kell megvalósítani, amely kikapcsolja az elhanyagolható egyéni vonásokat, az „Egység Szellemének” célkitűzéseit teszi a tananyag összeállításának alapjává.

Az emberi egyenlőség és a polgárok államukkal szembeni elsősége, valamint a haladásba vetett hit fontos elemei voltak a liberalizmusnak is. Mill szerint a társadalom szabadsága a véleményalkotás szabadságán, az egyéni jólét elérésére irányuló személyes törekvéseken, illetve az állami hatalom korlátozásán alapszik. Az egyén szabadságának társadalmi szabályozására egyetlen politikai szervezetet sem lehet felhatalmazni, mivel a társadalom nem a tiltásban és a közösség határainak kijelölése által, hanem a nyilvánosság útján, vagyis az álláspontok és vélemények művelt polgári létformát feltételező szinten történő ütköztetése segítségével formálódik meg. A nevelés célja tehát nem lehet az egyénnek a „politikai testbe” vagy közösségbe történő betagozódás, hanem a nyilvánosság által megjelenített érdekek belátását elősegítő ítélő- és döntési képesség kialakításának elősegítése. Miután azonban a szabadság, illetve a művelődés szabadsága nem választható el egymástól, senki nem lehet szabad a műveltséggel szemben. A műveltség a nyilvánosság olyan kötelező érvényű alapelve, amely összeegyeztethető azzal az állami kényszerrel, amelyre a nevelés minden formája alapozódik.<sup>302</sup>

A század közepétől Charles Darwin (1809–1882) evolúciós elmélete egyre nagyobb mértékben befolyásolja az európai tudományos gondolkodás alakulását. *On the Origin of Species by Means of Natural Selection* (A fajok eredete és a természetes kiválasztódás 1859) című művében azt kívánja bizonyítani, hogy az élet különböző formái fokozatosan fejlődtek ki a közös ősből. Elméletének második részét a létért folyó harcra és a legalkalmasabb túlélésének doktrínájára adja, a biológiai fejlődés mozgatórugójának a véletlen mutációkat, az öröklődést és az utódok túltermelését tekinti: Minden élőlénynek több utódja van, mint amennyi fennmaradásához szükséges lenne. Ezek között vannak eltérő formák megváltozott tulajdonságokkal (variációk, mutációk), amelyek a létért folyó küzdelemben (struggle for life) jobban érvényesülnek, és nagyobb számban szaporodnak. A kiválasztódás (szelekció) a környezethez legjobban alkalmazkodókat segíti a továbbfejlődéshez. Ebből a kiválasztódásból keletkezik minden állati és növényi faj. A Darwin elméletének materialista értelmezésére alapozódó darwinizmus az angol tudós természettudományos elméletét filozófiai-világnézeti tanként kezdte értelmezni. Az irányzat jelentős képviselője Ernst Haeckel (1834–1919) Isten létének feltételezését, a lélek hallhatatlanságát, az anyag és szellem dualizmusát tagadva a „biogenetikus alaptörvényen” keresztül az élet minden formáját egy ősről vezeti vissza, amely biokémiai folyamatként írható le.<sup>303</sup>

Az evolúciós szemléletmód társadalmi vonatkozásait és annak nevelési konzekvenciáit az angol pozitívizmus egyik jelentős személyisége gondolkodója, Herbert Spencer (1820–1903) fogalmazta meg. Pedagógiai rendszert nem alkotott, nagy bölcséleti rendszerében sem szerepel külön neveléstan, de 1854-ben, 1858-ban és 1859-ben néhány népszerű cikket írt a témával kapcsolatban. Ezeket később összegyűjtve könyv formájában is kiadta *Education: intellectual, moral and physical* (Értelmi, erkölcsi és testi nevelés) címen. Műve később hatalmas népszerűsége tette szert, 20 nyelvre lefordították. Felfogása szerint az anyagnak minden állapota – az ősködtől a modern ipari társadalomig – a fejlődés eredménye és megnyilvánulása. A

<sup>301</sup> Fináczy (1934): 132., továbbá vö. Depaepe M. (1993): 25–26.

<sup>302</sup> Oelkers, J. (1997): Pädagogik in der Krise der Moderne. In Harney K. – Krüger, H. (Hrsg.): *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen 1997, 62–63.

<sup>303</sup> Vö. Bolberitz P.: *Isten, ember, vallás*. Budapest 1980, 198–199, továbbá Hanák (1993): 53.

természet folyamatok összekapcsolódása, amelyeket állandóan új formákban megnyilvánuló erők váltanak ki. E folyamatok az anyag fejlődési szakaszainak egymás ciklikusan követő és egymásra épülő állomásai. Ezek hosszabb-rövidebb időtartamokat fognak át, de mindenkor törvényszerűen zajlanak le. Az egyes jelenségek magyarázata csak úgy lehetséges, ha ismerjük kialakulásukat és lefolyásukat. Ez egyaránt érvényes a nagy világtörvényekre és az emberiség fejlődésére. A nevelés feladata ezért az, hogy az egyént a fejlődés törvényei alapján felkészítse a természeti és társadalmi környezethez való legtökéletesebb alkalmazkodásra, a tökéletes életre.<sup>304</sup>

Miután a hagyományos nevelés nincs tekintettel erre az alapvető életfeladatra, az iskolában nem azt tanítják, ami előkészíti a tökéletes életre – ami hasznos és szükséges –, hanem amit fitogtatni lehet, ami divatos, ezért az új típusú nevelést oly módon kell kialakítani, hogy annak során azokat az értékes ismereteket kell előtérbe helyezni, amelyek előkészítenek az így felfogott tökéletes életre. Spencer szerint ezek az egyetemes, emberi tevékenységekben gyökereznek, és öt alapvető tevékenységkörhöz tartoznak: 1. azok az ismeretek és készségek, amelyekkel az egyén saját létét fenntartja, 2. amelyek közvetve szolgálják fennmaradását, 3. amelyek a fajfenntartásra, a családalapításra és a fiatal nemzedék nevelésére irányulnak, 4. amelyek a társadalmi rend fenntartására vonatkoznak, 5. amelyek az érzelmi élet körébe tartoznak, amelyek alapján lehetőség nyílik a legfontosabb, emberi cselekvéshez kapcsolódó ismeretek kijelölésére.

Az Angliából kiinduló liberalizmus fontos eleme az állam és gazdaság közötti viszony újrafogalmazása. A gazdasági liberalizmus Adam Smith (1723–1790) és David Ricardo (1772–1823) által kidolgozott alapelvei: a munkamegosztás és a piaci mechanizmus. Ennek szellemében ebben az időszakban az ipari vállalkozók többsége igyekezett elutasítani mindenféle állami beavatkozást, főleg azokat, amelyek a munkások helyzetének javítását célozták. A gazdasági liberalizmus ideológiája a társadalmi elmaradottságot az egyén saját érdekérvényesítési képességei hiányaként, a sikert a fáradozás és szakértelem ellenértékeként fogja fel a vállalkozó a példája annak, hogy a társadalmi siker lehetséges és mindenki előtt nyitva áll. Ezt a felfogást viszi tovább majd az amerikai pragmatizmus, a tudományelméletbe és a megismerés kérdéseibe bevezeti a darwini, illetve a spenceri alkalmazkodás modelljét: Ismereteink, eszméink, foglmaink nem önmagukban léteznek, próbájuk az alkalmazkodás, csak akkor van jelentésük, ha következményük van. Szakít a tiszta megismerés illúziójával, az intellektuális antropológiával. Az embert elsődlegesen cselekvő lényként értelmezi. Az ember választó lény – mondja – akinek életét választásai hozzák létre. Ez a gondolat kiválóan megfelel az amerikai társadalom hitvallásának, a „self made man” [önmagát megteremtő ember] filozófiájának és pszichológiájának.<sup>305</sup>

A liberalizmus jelentős mértékben hozzájárul a nemzet felfedezéséhez. Ez a gazdasági (laissez-faire) politikával ellentétben álló jelenség azzal függ össze, hogy a liberális gondolkodók a magántulajdon és a szabadságjogok megvédését várták az államtól. Az erős nemzetállam képes arra, hogy a vállalkozók számára fontos gazdaságpolitikát és megfelelő infrastruktúrát alakítson ki. Míg a korábbi időszakban az állam iránti lojalitás elsősorban személyek (uralkodó családok) iránti elkötelezettséget jelentett, addig ezt a XIX. századra felváltja a polgárságnak a nemzettel való érzelmi azonosulása. A nyugat-európai országok többségében (Franciaország, Anglia, Spanyolország) a francia forradalom időszakában, a felvilágosodás szabadságeszményei és közös hagyományaik nyomán kialakult a politikai nemzettudat. Ez a folyamat majd azokban a régiókban hat a legerőteljesebben, ahol még nem jöttek létre az egységes nemzetállamok, például a század elején dinamikus gazdasági fellendülésnek induló német államok és Itália esetében. A nemzetté válásban, a nemzeti kultúra megszületésében fontos szerepet játszott a nemzeti nyelvű oktatás megerősödése, amely megerősítette az egység, az együvé tartozás érzését. Hasonló szerepet játszott a közösségi érzés évszázados gyökereit felmutató történelemoktatás is. A monarchikus keretek között végrehajtott német belső reformok nyomán – a hagyományos hatalmi és viszonylag mozdulatlan, lassan változó társadalmi struktúrákat konzerváló – ellentmondásos fejlődésük talaján, a neohumanizmus és a klasszikus német idealizmus szellemi bázisán bontakozott ki Herbart pedagógiája is. Az ennek nyomán megjelenő egyik sajátos XIX. századi nevelési ideál – az erkölcsös, fegyelmezett állampolgár, aki egyéni érdekeit, vágyait, érvényesülését képes összeegyeztetni, ha kell, alárendelni a nemzeti állam érdekeinek, az állami intézmények és törvények nevelő fegyelmének – háttérben azok a jellegzetes német filozófiai gondolatok álltak (Fichte, Hegel), amelyek az állam központi szerepét, megerősödését, egységét elősegítő nevelés fontosságát hangsúlyozták.

Ezek a folyamatok összefüggésben álltak a felerősödő migrációs és urbanizációs változások nyomán, a hagyományos közösségi kapcsolatok (család, faluközösség, szakmai céhközösség) felbomlásával. Ezek lazulásával válik az összetartozás alapvető viszonyítási pontjává a nép, illetve a nemzet, amelynek szüksége

<sup>304</sup> Fináczy (1934): 151.

<sup>305</sup> Vö. Pléh (1992): 116–117.

van saját független államára. Ez a népet összeforrasztó erő sokak számára az azonos életfelfogásból, illetve a tevékenységek közösségi jellegéből fakad. Az emberi szellemet és jellemet a fizikai környezet alakítja, és ezáltal olyan szövetség formálódik, amelyhez a más környezetből származó emberek nem igazán tudnak csatlakozni.

Ennek a mentalitásnak sajátos – az egységes német nemzetállam kialakulásával megjelenő népies (völkisch) gondolkodásban erőteljesen érvényesül a germán múlt, a szülőföld természeti szépségeinek dicsőítése, és az idegenkedés mindentől, ami a modern kor eredménye, az ipar, a város, az idegen emberek. A gondolkodásmódban erőteljesen érvényesülnek a társadalmi tiltakozás elemei. Az új termelési formáktól, a városi élettől, a megjelenő új gondolatoktól való félelem. Ez a Fourier, Toussenel, Proudhon eszméi nyomán Franciaországban kibontakozó formája jóval radikálisabb antikapitalizmussal és zsidóellenességgel párosul. A német népies és a francia radikalizmus főleg a kispolgárság, a kézművesek és a parasztság köreire jellemző. Franciaországban ezek a gondolatok jelentős szerepet játszanak 1848-ban és az 1871. évi kommün időszakában. Németországban az 1880-as évek előtt megjelenő völkisch eszmerendszer később válik majd jelentősebb politikai tényezővé.<sup>306</sup>

A munkásság az ipari forradalom kezdeti szakaszában jelentkező ellentmondásokra két módon válaszolhatott. Kezdetben megpróbálta a történelem kerekét visszaforgatni, összetörte az új gépeket, amelyek megfosztották hagyományos munkájától. A tiltakozás másik sokkal sikeresebb formája a munkástársulások, szakszervezetek alakítása. Ennek nyomán a fejlett államokban sorra jöttek létre a nemzeti munkásmozgalmi szervezetek (Angliában a trade unionizmus, chartista mozgalom, Franciaországban a proudhonizmus, blanquizus, Németországban a Lasalle-mozgalom). A szakszervezetek, szövetkezeti mozgalmak, baráti társaságok kialakulásával a munkásság idővel politikai pártokba szerveződött, és az egyre szervezettebbé váló európai munkásmozgalom hamarosan nemzetközivé terebélyesedett.

Mivel az ipari munkásság legtöbb szenvedése a magántulajdonosok kezében összpontosuló hatalomból – a gyárak, bankok, földek és egyéb anyagi javak birtoklásából –, eredt, ezeket a pártokat a magántulajdon különböző formáival szembeni bizalmatlanság jellemezte. A szocializmus eszméinek szellemében kialakított államnak – vélték – kellene birtokolnia és működtetnie a legfontosabb termelőeszközöket; a magántulajdon helyébe a köztulajdont kellene általánossá tenni. Mivel ezek az eszmék éles ellentétben álltak az európai uralkodó elitnek tulajdonról vallott elképzeléseivel, széles körben nyugtalanságot keltek, mivel úgy látszott, hogy azok aláássák az egész társadalom rendjét. Ez a félelem különösen erőteljesen érvényesült a marxisták esetében, akik azt vallották, hogy az igazi szocialista társadalmat csak erőszakos úton, forradalom útján lehet létrehozni. Az irányzat első jelentős szervezete a Karl Marx (1818–1883) által irányított Kommunisták Szövetsége volt. Az 1848-as európai forradalmakat követően kibontakozó nemzetközi munkásmozgalmában egyre jobban előtérbe kerültek a marxista szocializmus eszméi. A korszak legjelentősebb materialista irányzata a XIX. század második felében elterjedő Marx és Engels által kidolgozott, később V. I. Lenin által továbbfejlesztett dialektikus és történelmi materializmus (marxizmus–leninizmus), amely több elemében elkülönítette magát a pozitivistá-materialista szemléletmódtól. A dialektikus materializmus leglényegesebb eleme a dinamikus értelmezett evolúciós elem, ami természettudományos szempontból elsősorban Darwinra, filozófiai alapjait tekintve Hegelre alapozódik. A pozitívizmussal szemben dinamikus, dialektikájában közelíti meg a valóság törvényszerűségeit. E felfogás szerint csupán az anyagi világ létezik. Az anyag nem statikusan, mennyiségi szempontok alapján értelmezhető jelenség, hanem alapvető elv, ami minőségi ugrásokkal, a dialektika törvényei alapján fejlődik, és jut mind magasabb rendű megjelenési és működési formákhoz. Az élet nem vezethető vissza egyszerűen szervetlen anyagi formákra, hanem azok minőségileg magasabb rendű formája, ami érvényes az emberre, mint természeti lényre és annak tudati (pszichés) életére.

A történelmi materializmus a történelmi fejlődést és az embert mint társadalmi lényt elemzi. E felfogás szerint az egyetlen igazi történelemformáló tényező az anyagi létalap, a gazdasági helyzet, a termelés, fogyasztás, a termelőeszközök és termelőerők közötti viszony. A gazdasági struktúrából mint alaphoz következik a társadalmi helyzet, az ideológiai felépítmény (tudat), amely a jogi, politikai rendet eredményezi, a filozófia, az erkölcs, a tudomány, a művészet, vallás. Az ideológiai felépítmény megmerevedett formái az uralkodó osztályok érdekeit képviselik, akik saját anyagi, gazdasági és társadalmi helyzetének biztosítására és igazolására merevítik meg a felépítmény konstrukcióit. A vallás a „nép ópiumaként” arra szolgál, hogy a kizsákmányolt társadalmi osztályokat a túlvilággal kecsegtetve arra ösztönzi, hogy elviseljék a szociális igazságtalanságot, elnyomást, a kizsákmányolást, ahelyett hogy harcolnának szociális jogaikért. Az embert meg kell szabadítani ettől az elidegenedéstől, és rá kell döbenteni arra, hogy szociális jogait érvényesítse. Ez csupán osztályharc útján történhet meg, melynek

---

<sup>306</sup> Vö. Didericks (1995): 284–286.



végso célja az „osztály nélküli társadalom”. A felfogás antropológiai szempontból is fontos eleme annak hangsúlyozása, hogy az ember a társadalmi viszonyok összessége, az egyes ember, mint individuális személy másodlagos, funkciója elsősorban a társadalmi haladás szempontjából érdekes.

A munkásgyermek nevelése a munkásmozgalomhoz közel álló gondolkodókat már korábban is foglalkoztatta. Az 1854-ben alapított Nemzetközi Munkásszövetség is fontos társadalmi kérdésnek tekintette a nevelésügyet. A szövetség pedagógiai koncepcióját az 1866. évi genfi kongresszus – Marx által kidolgozott – határozata „A mindkét nembeli fiatalok és gyermekek munkája” címen fogalmazta meg. Ennek lényege egy olyan nevelési-iskolai ideál, amely a gyermekek erkölcsi-értelmi-testi nevelését a termelő jellegű munkára alapozza. „Nevelésen három dolgot értünk: először az értelmi nevelést, másodsor a testi nevelést, harmadsor a technikai oktatást, amely megismerteti a termelés minden folyamatának fő elveivel.”<sup>307</sup>

Ez a felfogás a gyermeket kis termelőmunkásnak tekinti, és a termelési folyamatot állítja a nevelés középpontjába. Ehhez kapcsolódik a másik alapvető törekvés, az általános, kötelező és ingyenes iskoláztatás, az iskolarendszer valamennyi fokának megnyitása minden gyermek számára. A kellő elővigyázatossággal irányított, s a gyermekek életkorának megfelelő munka – tanítással párosulva hatalmas képző erővel rendelkezik” – hangoztatja Marx.<sup>308</sup> Az ilyen munka a nevelés elidegeníthetetlen része. Felfogása szerint ennek segítségével lehet „mindenoldalúan harmonikusan fejlett” embereket nevelni.

### 3. A modern nemzetállamok oktatási rendszereinek kialakulása

A XVIII. századi európai nevelés intézményei még csupán meghatározott társadalmi rétegekhez tartozó – fiútanulók viszonylag kis csoportjának – oktatását végezték, az iskoláztatás az egyes korszakok egyházi, illetve politikai és szakmai értelmiségi elitjének utánpótlására szolgált. A francia forradalom idején az állam az egyházak szerepkörének teljes megszüntetésére törekedve átvette a vallás és a gyermekek nevelése és oktatása fölötti teljes felügyeletet. Betiltották az egyházi oktatást, elkobozták az egyházak vagyonát, megszüntették a hagyományos felsőoktatási rendszert, és kísérletet tettek a „köztársasági erkölcsön” alapuló nemzeti nevelési rendszer kialakítását. Ebben az időszakban minden területen megerősödik az egyén feletti állami társadalmi kontroll, és létrejön annak sajátos intézményrendszere (kaszárnyák, börtönök, kórházak, szegényházak, elmegyógyintézetek), mely változások az iskolai ellenőrzés terén is erőteljesen érvényesültek.<sup>309</sup>

A korszak sajátos paradoxona, hogy az egyén társadalmi mozgásterének jelentős mértékű növekedése mellett, egyrészt egyre erőteljesebbé vált a nevelés által kialakított belső kontroll, másrészt nagymértékben megerősödtek a társadalmi elvárásokkal ellentétes megnyilvánulásokat erőteljes mértékben szankcionáló intézményes külső kontroll intézményes formái. A szoros közösségkontroll, a feudális kötöttségek alól felszabaduló egyén megnövekvő szabadságának ellensúlyozására a társadalmi ellenőrzésnek jól szervezett, nyilvános (állami) intézményei jönnek létre. Ennek keretében az iskola is fontos szerepet kapott az egyéni viselkedés, alakítása, illetve szervezett állami ellenőrzésének folyamatában, ami alapvetően hozzájárult a modern tömegoktatás kialakulásához.<sup>310</sup>

A XIX. század fordulóján a modern nyugat-európai államok közigazgatási és hivatalnokrendszerének kibontakozásával szoros összefüggésben kezdődik meg a közép- és felsőoktatás modernizációjának állami irányítással megvalósuló első szakasza. Az ezzel kapcsolatos reformok háttérében az a törekvés állt, hogy a megreformált közép- és felsőoktatás segítségével megvalósítsák a jól felkészült, megbízható és a hatalom iránt lojális állami hivatalnokok képzését. A modern állami közigazgatás kifejlődésével szoros kapcsolatban álló művelődésügyi, illetve oktatásügyi modernizáció három sajátos iránya bontakozik ki a XIX. században.<sup>311</sup> Az egyik a kontinentális – német, francia – iskolarendszer erőteljesen központosított, hierarchizált formájától jelentősen eltérő angolszász iskolarendszer, amelynek legfőbb sajátossága a széttagoltság. Angliában ugyanis a XVIII. század végére az iskolák helyi önállóságán alapuló oktatási

<sup>307</sup> Vág O. (Szerk): A marxista pedagógia története dokumentumokban. II. kötet. Budapest 1971, 30–31.

<sup>308</sup> Marx, K.: Bildung und Erziehung. Studententexte zu Marxschen Bildungskonzeption. Paderborn 1968, 235.

<sup>309</sup> Ezzel kapcsolatos folyamatok részletes elemzését lásd például Foucault, M.: *Felügyelet és büntetés*. Budapest, 1990.

<sup>310</sup> Vö.: Halász (2001): 52.

<sup>311</sup> Ennek főbb modelljeit és fejlődési dinamikáját lásd részletesen Halász (2001): 57–58.

rendszer jött létre, amelyben az oktatás-nevelés intézményrendszerét magánszemélyek, egyesületek és a helyi önkormányzatok működtették és felügyelték.

Ennek jegyében a népnevelés-népoktatás kiszélesítésére az 1810-es évektől különféle szervezetek alakultak, jelentős eredményeket értek el a reális ismeretek, a manuális készségek és a testi nevelés meghonosításában. A XVIII–XIX. század fordulóján Európa-szerte elterjedt a két anglikán lelkész, Andrew Bell és Joseph Lancaster által kidolgozott, az angol népoktatás módszertani megújulására irányuló, az ún. „kölcsonös oktatás” alapján szerveződő Bell–Lancaster-módszer. Ennek lényege, hogy a tanító az idősebb és tehetségesebb tanulók közül segédtanítókat (monitor, pupil teacher) választott maga mellé, akik a kisebb gyerekeknek átadták mindazt, amit a hivatásos tanítótól megtanultak. Így egészen nagy létszámú osztályokkal tudtak dolgozni. A monitor-módszer az USA-ban, Franciaországban, Svájcban, Belgiumban és Oroszországban is elterjedt, sőt Magyarországon is éreztette hatását.<sup>312</sup>

A szigetországban érvényesülő klasszikus liberális korlátok még a múlt században is meggátolták az oktatásba történő állami beavatkozást. A társadalmi elithez tartozók gyermekeit – az önkéntesség elvét valló vallásos, zártkörű elítékpző magániskolák és egyetemek – kiváló oktatásban részesítették. A 14-18 éves korú fiatalok középiskolai elitoktatást a nagy hagyományokkal rendelkező bentlakásos magániskolák az ún. public schoolok (Eton College, 1440; Rugby, 1567; Harrow, 1571; Winchester, Westminster, Charterhouse, Shrewsbury stb.) végezték, amelyek elemi, előkészítő iskolákat is működtettek (preparatory schools) Az angol arisztokrácia híres középiskolái, zárt kollégiumai a magas tandíj fejében olyan műveltséget adtak az előkelő fiataloknak, amelynek középpontjában a tradicionális klasszikus nyelvi (görög és latin) tanulmányok álltak. Ugyanakkor az is tény, hogy Locke gentleman-nevelési elmélete is nagy hatást gyakorolt ezekre a bentlakásos intézetekre. Az úriembert nem az elmélyült lexikális tudás jellemezte, hanem a praktikumhoz is kötődő műveltség igénye, valamint a jellem kiforrottsága, az önuralom, az akaratereő. A középiskolai tanulmányokat az 1854-ben létrehozott Civil Service keretében megvalósuló versenyvizsga az állami hivatalnokok kiválasztására szolgált<sup>313</sup>. Ennek középpontjában nem a jogi, illetve a szaktudományos, hanem az általános műveltség elemei álltak.<sup>314</sup> Az állami középiskolai oktatás bevezetésére csupán 1902-ben került sor. Ekkor hozták létre az elemi és középiskolai oktatási hatóságot (Board of Education, amit csak 1944-ben emeltek minisztériumi szintre), és a helyi oktatási hatóságok (Local Education Authorities: LEA.) rendszerét, amelyek felelőssége az elemi és középfokú iskolákra egyaránt kiterjedt.<sup>315</sup>

A mindenkori brit kormányok azonban idegenkedtek attól, hogy beavatkozzanak, illetve gondoskodjanak az elemi oktatásról. Így az 1833. évi reform is csupán az anglikán egyház felügyelete alá helyezett segélyezési programot eredményezett, amely azonban nem bizonyult elegendőnek az ipari városok oktatási igényeinek kielégítésére. Ennek hatására, a támogatási összegek célszerű felhasználására és ellenőrzésére állami Nevelési Tanács jött létre, és kialakult a szakfelügyeleti rendszer. Az 1860-as évektől egyre nyilvánvalóbbá vált az a tény, hogy számos iskoláskorú gyermek nem jár iskolába, és ennek következtében az ország közoktatásának színvonala elmarad a többi jelentős európai ország mögött. Ezért egy 1862-ben életbe lépő rendelet értelmében az elemi iskolák olyan mértékű állami pénzügyi támogatást kaptak, amilyen mértékben sikerült tanítványaikat megtanítani írni, olvasni, számolni. A hatékony népoktatás megvalósításához az első lépést az 1870-ben – Forster által – megalkotott „Education Act” tette meg, biztosítva az 5–14 éves korú gyermekek taníttatását végző állami iskolák létrehozását ott, ahol nem működött megfelelő egyházi iskola. A kötelező iskolába járás bevezetésére csupán egy évtized múlva került sor, majd az elemi oktatás 1891-ben ingyenessé vált.<sup>316</sup>

A kontinentális fejlődés egyik sajátos irányát jelenti a Napóleon nevéhez fűződő francia oktatásügyi modernizáció az etatizáció, centralizáció és az erőteljes szekularizáció jegyében valósult meg. Ennek előzményei a francia forradalom időszakára nyúlnak vissza, amelynek időszakában több – az oktatáshoz való alapjogot deklaráló, a közoktatás kötelező és ingyenes jellegének kimondása, az állami irányítású egységes nemzeti nevelés igényét megfogalmazó – oktatáspolitikai reformterv került kidolgozásra. A katolikus egyház iskolai monopóliumát – különösen a népoktatás terén – a forradalom időszakában kibontakozó modern francia nemzetállamnak, sőt a császári kormánynak is csak lassan sikerül megtörnie, és a Napóleon által

<sup>312</sup> Pukánszky–Németh (1994): 269.

<sup>313</sup> Mátrai Zs.: *Érettségi és felvételi külföldön*. Budapest 2001, 11.

<sup>314</sup> Vö. Lutz (2000): 172.

<sup>315</sup> Ramirez, F. – Boli, J.: *A népoktatás politikai megteremtése: európai kezdetek és világméretű intézményesülés*. Budapest 1988, 7–33. (Orig.: The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalisation. *Sociology of Education*, 1987. Vol 60., N.1., 2–17), itt 21.

<sup>316</sup> Németh A.: További modellértékű európai közoktatási rendszerek. In Kron, F. W.: *Pedagógia*. Budapest 1997, 376–377.

bevezetett új középfokú iskolatípus, a kifejezetten az állampolgári lojalitás és a katonai erények kialakítására törekvő líceum is csak lassan nyert teret. A konvent 1793-ban az egész hagyományos francia egyetemi rendszert megszüntette, így Franciaország egészen a „császári egyetem” Napóleon általi megalapításáig nem rendelkezett egyetemi szintű felsőoktatási intézménnyel. Ennek helyére viszont még a forradalom időszakában létrehozzák a gyakorlatias felsőfokú szakiskolák, az ún. „nagy iskolák” (Grandes Écoles) rendszerét, és ezt a későbbi időkben továbbfejlesztve és részben újabb szervezeti alapokra helyezve megőrizték. Ennek fő intézménye az École Polytechnique volt. A „nagy iskolák” bázisán épül fel a későbbi „napóleoni egyetem” is.

1808-tól kezdődően valamennyi közép- és felsőfokú intézetet az ún. „egyetem” (Université France), egy olyan tanügyi testület alá rendelték, amely tisztviselőkből állott. Ennek keretében az ország 17 tankerületre (académie) tagolódott, amelyek székhelye egy-egy egyetemi város volt. A tankerületek feje a recteur felügyelete alá tartozott az egész francia iskolarendszer a főiskolai szinttől az elemi oktatásig. A tankerületek kisebb megyei egységekre (département) épültek, melyek élén mind a mai napig az iskolafelügyelők (inspecteur d'academie) állnak. Az egységes, központosított francia iskolarendszert létrehozó Napóleon elsősorban – a hadsereg és a közigazgatás működtetéséhez szükséges hatékony elit képzését biztosító – közép- és felsőoktatás, különösen a líceumok és a Grandes Écoles-ok fejlesztésére helyezett nagy súlyt. A napóleoni koncepcióban az általános képzés, és ennek megfelelően az általános műveltség biztosítása kizárólag a középiskolák feladata volt. Ennek megfelelően a középiskolákra a császár által formálisan egyetemi karok (fakultások) rangjára emelt felsőfokú szakiskolák rendszere épült. Ezeken elsősorban gyakorlati jellegű ismereteket, illetve az ezekhez szükséges minimális elméleti tudományos ismereteket oktattak. A francia egyetem célja olyan praktikus ismeretek biztosítása, amelyek különböző szakmák, hivatások (katonai, jogi, orvosi, természettudományos, mérnöki) sikeres gyakorlásához, illetve azok hatékony hatósági ellenőrzéséhez voltak szükségesek. Ezeken a karokon a párizsit leszámítva hosszú ideig semmilyen tudományos kutatás nem folyt. Ez a gyakorlatias oktatás erőteljesen szelektáló felvételi versenyvizsgákkal (concours) és számonkérési rendszerrel párosult. A fakultások, mint állami intézmények tudományos kompetenciája és adminisztratív illetékességi köre az általuk kiadott diploma – mint egy-egy szakma, illetve foglalkozási ág gyakorlásához szükséges „működési engedély” – meghatározott színvonalát és közigazgatási hitelességét, az egész országra kiterjedő érvényességét, egyenértékűségét igazolja, illetve szavatolja.

A különböző fakultások professzori testülete – amelyek tagjai elsősorban a helyi líceumok tanárai közül kerültek ki – kettős feladatkört láttak el. Közülük kerültek ki az érettségi vizsgák hatóságilag kinevezett vizsgabizottságai, emellett testületeik révén a felsőfokú diplomák kiadásával biztosították saját utánpótlásukat. Az egyetemi vizsgák tananyaga a líceumok felsőbb osztályaiban oktatott tananyag kissé kibővített és elmélyített változatát jelentette, így ezek teljesítése kisebb tanulmányi kötelezettség által is lehetséges volt.<sup>317</sup>

A Bourbon-restauráció idején az alapfokú iskolák ismét az egyház fennhatósága alá kerültek. Az egységes elemi iskola országos rendszerének kialakítására 1833-ban elfogadott, Guizot irányításával megalkotott törvény megalapozásában jelentős szerepe volt Cousin porosz oktatásról szóló jelentésének. Ez a folyamat a II. köztársaság létrehozása után fejeződött be, amikor 1881-ben Jules Ferry közoktatási miniszter közreműködésével létrehozták az általános, világi, ingyenes kötelező (6–13 éves korig tartó) elemi iskolarendszert, és hamarosan megvalósult az oktatás átfogó állami igazgatási rendszere is.<sup>318</sup>

A francia középiskola ebben az időszakban erőteljesebben fejlődött, mint az elemi iskola. A városi testületek egyre nagyobb számban állítottak saját szervezésű (tehát nem egyházi) intézményeiket. Állami líceumok, városi kollégiumok egész sora nyitotta meg kapuit. A középiskolák tantervében továbbra is a klasszikus tanulmányok állottak a középpontban, de fokozatosan tért hódítottak a természettudományos tantárgyak, a reáliák is. A központosított francia közoktatási modell elsősorban Dél-Európa országai (pl. Olaszország, Spanyolország, Portugália) számára szolgált mintául.

A XIX. század elején kiteljesedő modernizációs folyamat eredményeként az európai iskolaügy fejlődésének egy új szakasza kezdődött el, amelynek során a század végére Európa-szerte létrejöttek a nyilvános, kötelező, új szakmai szinten kialakított, és általános szinten megfogalmazott feladatokat ellátó, állami jóváhagyások és elvárások szerint működő nemzeti közoktatási rendszerek, amelyek a század végére a kontinens legtöbb országában magukba fogadták a gyermeknépesség nagy részét. A népoktatás állami jóváhagyása, támogatása, finanszírozása – amely a XX. századra a nemzetállami fejlődés világszerte

<sup>317</sup> Vö. Tóth (2001): 100–102.

<sup>318</sup> Ramirez–Boli (1988): 17.

intézményesülő közművelődési modelljének egyik fontos elemévé válik majd – először Közép-Európában jött létre.

A nagyjából a XIX. század végére kialakuló nemzeti közoktatási rendszerek alap, illetve középszintje elkülönül egymástól, ezek különböző egyre differenciáltabb intézménytípusai továbbra is egymás mellett, illetve egymással párhuzamosan, semmint egymásra épülve fejlődnek tovább. Az így kialakuló duális rendszer különböző iskolatípusai eltérő nevelési-oktatási célokat fogalmaznak meg, és azok megvalósításához sajátos tanítási-tanulási formákat, módszertani megoldásokat alkalmaznak. Különbözik egymástól a két rendszer intézményirányítási és felügyeleti rendszere is, továbbá eltérő a hagyományos iskolafenntartók – az egyházak – azokban való részesedésének aránya, az egyes intézménytípusokban az oktatómunkát egymástól elkülönülő szervezeti keretek között képzett szakemberek (tanítók és tanárok) végzik. Ebből adódóan a kettős rendszerhez tartozó egymástól eltérő iskolatípusok különböznek egymástól az általuk biztosított továbbtanulási lehetőségekben és így tanulók társadalmi összetételében is. A mindenki számára kötelező tömegiskola – általában hatéves tanidejű – elsősorban az alapvető „kultúra-technikák” (írás, olvasás, számolás) megtanítására és a nemzeti érzület fejlesztésére (vallás, történelem) koncentráló – népiskola befejezése nem biztosít széles körű továbbtanulási lehetőségeket. A polgári rétegek felsőbb iskolái, amelyek egy-egy korosztály 5-10%-ának biztosítják a továbbtanulási lehetőségeket, jelentős társadalmi tekintéllyel rendelkeznek, és számos kiváltságot élveznek, örökítik tovább a „művelődés és tulajdon” egybekapcsolásából származó előjogokat. Legtöbb országban a középiskolai végzettség például egyben a rendes sorkatonai szolgálatnál jóval rövidebb időtartamú (általában egy évig tartó) ún. önkéntes szolgálatra jogosít. Az érettségi szabad belépést biztosít a felsőoktatásba, és ezáltal a magasan képzett értelmiségi elibe történő bejutáshoz. Az iskolán belül a nemek szerinti különbségek az európai közoktatási rendszerek további sajátos vonását jelentették. A nők számára legtöbb országban csak a századforduló táján nyíltak meg a középiskolák és a felsőoktatási intézmények kapui.<sup>319</sup>

A fenti folyamatok egyben a hatékony tömeges oktatás intézményi feltételeinek, módszertani eszköztárának gazdagodását is eredményezik. Ekkor szilárdulnak meg azok a didaktikai, metodikai és iskolaszervezési formák (évfolyamosztály, életkori szakaszok alapján kialakított egységes tanterv, tanári előadás, magyarázat, bemutatás, az (előírt) oktatási tartalmak tanárok irányításával történő elsajátítása, felelés, másolás, utánzás, a tananyag kívülről történő megtanulása, az új tantárgyi tartalmak tanulók által történő gyakorlása, az ismeretek, és a megkövetelt teljesítmény szintjének tanárok által történő felülvizsgálata, az ismeretek és készségek osztályozással történő értékelése, és ennek alapján a tanulók meghatározott teljesítményhierarchiába történő betagozása),<sup>320</sup> amelyek mind napjainkig jellemzik a modern oktatási rendszereket Európában és Amerikában.

#### 4. A szakértelmiség fejlődésének európai modelljei

Mindennek háttérében egyrészt az európai tudományfejlődés sajátos differenciálódási, másrészt a modern európai közoktatási rendszerek kialakulásának nagyjából a XIX. század végéig tartó folyamatai állnak, amelyek általános tendenciái a modern magyar közoktatási rendszer kialakulása kapcsán majd a század második felében jelentkeznek. A modern államok létrejöttének időszakában jelentős szerephez jutó magasan képzett állami hivatalnoki elit fejlődésének elemzése kapcsán használja az angol szakirodalom a professzionalizáció fogalmát, ami a különböző értelmiségi (jelen esetben a pedagógusszakma különböző elméleti és gyakorlati) feladatköröket ellátó szakértői csoportjai szakmásozásának, a tevékenységkör hivatássá válásának leírására szolgál. Az ilyen jellegű szakértői foglalkozások létrejötte a modernizáció sajátos következménye, része annak a hosszú folyamatnak, amelynek során a korábbi születési előjogokon hatalomgyakorlást fokozatosan felváltja a tudáson és felkészültségen alapuló szabad foglalkozásválasztás. Ennek jellemzésére az adott szakmában foglalkoztatottak létszámának alakulása mellett az ezt elemző kutatók számos egyéb szempontot is figyelembe vesznek: például, miként szervezi meg önmagát az adott értelmiségi foglalkozás, hogyan ellenőrzi az adott feladatkör gyakorlásához szükséges végzettség megszerzését, miként tudja önálló szakmai érdekérvényesítését megteremteni, saját etikai normáit tagjaival és környezetével elfogadtatni.<sup>321</sup>

<sup>319</sup> Vö. Tenorth, H.-E. : *Geschichte der Pädagogik*. München 1992, 135–154, továbbá uő: *Schulische Einrichtungen*. In Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Reinbek bei Hamburg 1995, 432–433.

<sup>320</sup> Vö. Németh–Skiera (1999): 12.

<sup>321</sup> Gyáni–Kövé (1998): 81.

Ennek megfelelően a professzionalizáció olyan történeti folyamatként értelmezhető, amelynek keretében az értelmiségi hivatások sajátos formái kibontakoznak. Ennek a felsőfokú képzéssel szoros kapcsolatban álló sajátos jegyei; az egyetemi tanulmányok keretében kialakított tudományosan megalapozott szakmai felkészítés, vizsgák, végzettséghez kötött cím és szakmai képesítés, az adott szakma képviselőinek tevékenységét szabályzó közös viselkedéskódex, a vizsgák letételéhez kötött, rangsoron alapuló szakmai karrier, magas társadalmi elismertség, a monopolhelyzet kialakítására irányuló törekvés, a különböző kedvezmények és magas fizetések által biztosított, átlagon felüli anyagi megbecsülés. A középiskolai tanárok szakmásozásának közép-európai folyamatai azt jelzik, hogy ezen a területen az angolszász szakmai professzió alakulásához viszonyítva jelentős eltérések tapasztalhatók.

Az alapvető különbség az, hogy az angolszász országokban a szakértelmiség tevékenységébe nem avatkozik be az állam, az angol minta szerint fejlődő országokban a szakmai egyesületek céhszerű jogköreit nem törölték el, azok továbbra is megőrzik a középkori eredetű szakmai közösségek korporatív rendjét. Ez azt jelenti, hogy ezek a szakmai testületek megőrzik a régi céhek piacellenőrzési funkcióját, a működési engedélyek kiadásának és ezen keresztül a szakma létszámának folyamatos kontrollját is. Erre a szakértelmiségi tevékenységre használatos a liberal professions elnevezés. Ez arra utal, hogy a foglalkozások művelői a liberal education tárgyaiból, a bölcsészet alapvető műveltségtartalmaiból vizsgáztak. Az angolszász-liberális professzionalizáció, ún. „free and liberal professions” modelljének alapvető ismérve tehát, hogy az ezeket a mesterséget folytatók megőrizték az államtól való viszonylagos függetlenségüket, munkájukat elsősorban a szakmai közösségek belső törvényei vezérlik. Ez a fajta gyakorlati, korporatív jellegű, a professzió öntörvényei alapján fejlődő szakmai tudástípus azzal az autonóm, állami ellenőrzéstől viszonylag független angolszász oktatási rendszerrel áll kapcsolatban, amelynek működése nem államilag meghatározott képesítési rendszerre alapozódik, hanem azt elsősorban magán-, illetve helyi közösségi kezdeményezések szabályozzák. Ez érvényes elsősorban a Közép-Európában használatos kifejezéssel ún. szabad foglalkozások (ügyvéd, orvos, mérnök) mellett az egyéb szakértelmiségi feladatkörre is. A közép-európai szakértelmiség ettől eltérő fejlődésének hátterében egy eltérő felsőoktatási rendszer rejlik.<sup>322</sup>

Németországban az ilyen jellegű szakértelmiségi foglalkozások többsége a felvilágosult abszolutista államhatalom gondoskodásának árnyékában alakul ki. Közép-Európában az ún. szabadfoglalkozások (ügyvéd, orvos, mérnök) nem, illetve később tudják kialakítani az államhatalommal szembeni – az angolszász free and liberal professions képviselőire jellemző – önálló érdekvédelmi csoportjait. Ezeknek az értelmiségi csoportoknak a polgársággal közös fejlődése teremti meg a közép-európai Bildunsbürgertum (művelt, tanult polgárság) típusát, amelybe a közhivatalnokok is beletartoznak.<sup>323</sup>

## 5. A német oktatási reformok és az egyetemi tanárképzés

A modern kontinentális állam másik fejlődésmodelljéhez kapcsolódó német iskolaügy kezdetei az oktatási kötelezettségről szóló rendeletre (1717), és az általános iskolakötelezettséget előíró általános porosz népiskolai rendelkezésre (General-Landschul-Reglement, 1763) nyúlnak vissza. A középfokú iskolák reformjai szintén Poroszországban kezdődnek el a XVIII. század utolsó harmadában. Ennek főbb lépései: 1787-ben a tanügyigazgatás központosítására az ún. Oberschulkollegium (Felsőbiskolai Kollégium) létrehozása. Ezt követi az 1788-ban bevezetett gimnáziumi záróvizsga, az érettségi (Abitur), valamint a középiskolai tanárok egységes egyetemi képzésére az ún. „Philologische Seminar” (Filológiai Szeminárium) létrehozása. Az érettségi bevezetésével megszűnik a filozófiai kar egyetemi tanulmányokra felkészítő, a különböző tudással rendelkező kezdő egyetemisták „felzárkóztatását” végző, „ars-fakultás” jellege, ezt követően a gimnáziumi oktatásnak kellett a tanulókat bevezetnie a tudományos munkába. Az ekkor átalakuló bölcsészkarok mindazon szakok „gyűjtőmedencéjévé” váltak, amelyekre elsősorban a gimnáziumi tanárképzés támaszkodik.<sup>324</sup>

Az iskolarendszer történeti-társadalmi fejlődésének következő fontos állomását a Humboldt nevéhez fűződő, 1810-ben megvalósuló középiskolai és egyetemi reform jelentette, amelynek első lépése a berlini egyetem létrehozása. Ez az időszak a neohumanizmus mozgalmának csúcspontja, mely irányzat a középiskolai oktatás során az öncélú latin grammatikai stúdiumok helyett a klasszikus görög-latin irodalom

<sup>322</sup> Vö. Kovács M. M.: Liberalizmus, radikalizmus, antiszemitizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között. Budapest 2001, 21–29.

<sup>323</sup> Vö. Gyáni-Kövér (1998): 81.

<sup>324</sup> Kron (1997): 373–374.

alkotásainak átéltsajátítására, bensővé tételére törekedett. A középiskolai reform során a gimnáziumi tantervben helyet kapott a matematika, a földrajz, a történelem és a fizika. E fölfogás szerint az emberi lelkét nem csupán a klasszikus tanulmányok („studia humanitatis”) képesek gazdagítani, fejleszteni, hanem a matematika és a természettudományok is.<sup>325</sup>

A gimnáziumi reform háttérében a felvilágosodás és a neohumanizmus gondolatain túl a felvilágosult abszolutizmus elveit valló államnak a katolikus és protestáns egyházzal szemben érvényesülő közoktatás-politikai törekvései álltak. A korabeli polgári iskolák, illetve azok a középiskolák, amelyeket nem hivatalosan olykor már reáliskoláknak neveztek, az általános képzésen kívül felkészítettek a különböző szakirányú foglalkozásokra is. Ezek az iskolák megnyitották kapuikat a leányok előtt is, és ezzel elébe mentek a századfordulón jelentkező női emancipációs mozgalomnak is. Ennek a sokrétű igénynek engedve került 1859-ben kiadásra *Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen* (A reál- és felsőbb polgári iskolák vizsgarendje), amely három iskolatípust különböztetett meg: *a*) kilencosztályos reáliskola kötelező latintanítással (1882-től reálgimnázium), *b*) hétosztályos reáliskola fakultatív latintanítással, *c*) hatosztályos felső polgári iskola latinoktatás nélkül. 1882-ben a hétosztályos reáliskola átadja helyét a kilencosztályos (latinoktatás nélküli) felső reáliskolának.<sup>326</sup>

A német középiskolai és egyetemi reformok az átfogó, Stein–Hardenberg-féle porosz államreform szerves részét képezik, amely később egész Németországra kiterjedő modernizáció első jelentős lépéseként fontos hatással volt a XIX. század végére kialakuló fejlett német ipari, városi és polgári társadalom létrejöttére. A nagy hatású modernizációs kísérlet háttérében az a politikai kulturális szövetség áll, amely a porosz bürokraták, liberális reformerek és idealista filozófusok (Humboldt, Schelling, Fichte, Schleiermacher) között alakult ki.

Wilhelm von Humboldt (1767–1835) a porosz arisztokrata családból származó államhivatalnok, a korai német klasszikus politikai és pedagógiai liberalizmus kiemelkedő képviselője. Az általa kivitelezett reform háttérében álló neohumanista műveltségisményének (Bildung) alapelveit Goethe és Schiller, saját klasszika-filológiai és nyelvfilozófiai munkássága, valamint a német idealizmus kiemelkedő filozófusainak hatása nyomán fogalmazza meg. A reformok háttérében a Napóleontól elszenvedett súlyos katonai vereség, valamint porosz király által vallott elv állott, amelynek értelmében az államnak szellemi téren kell pótolnia mindazt, amit a csatatéren elveszített. A berlini egyetem alapítóinak többsége osztotta Fichte fölfogását, amely szerint a német nemzeti egység megteremtésének legfőbb eszköze az oktatási-nevelési rendszer gyökeres reformja. A német egyetemi reform alapvető jellegzetessége, hogy annak kialakítói a neohumanizmus szellemében nem csupán a korábbi feudális (rendi, felekezeti) egyetem, hanem annak (pragmatikus, utilitarisztikus) napóleoni modelljével is szembehelyezkedtek.<sup>327</sup>

Humboldt liberális szellemben megvalósuló egyetemi reformjának kulcsgondolata, hogy az egyetem alapvető feladatát jelentő tudományos kutatás szabad művelésébe nem avatkozhat be az állam. Miután az egyetemi tanulmányok során a különböző tudományokkal való intenzív foglalkozás fejlesztő hatással van az emberi jellemre, az áttételesen befolyásolja a társadalmi gyakorlatot is. A koncepció nyitottsága ellenére sem zárja el az utat az egyre jobban önállóuló (önmagát egyre kevésbé a mindenkori uralkodó személyes akaratának közvetlen végrehajtójaként felfogó) művelt porosz hivatalnokréteg további reformelképzelései előtt. Emellett jelentős mértékben hozzájárult az új típusú felsőbb hivatalnokréteg, illetve hivatalnoki elit felkészítéséhez. Ez a fajta egyetemi képzés teremti meg fokozatosan a korábbi hivatalnok specialista helyett az állami, társadalmi rendet sajátos önérdékként és öncélként felfogó és azt reprezentáló „univerziális államhivatalnok” típusát.

Jóllehet Humboldt hangsúlyozza az állam közvetlen beavatkozását kizáró egyetemi tanszabadság fontosságát, mégis kívánatosnak tartja az egyetem – elsősorban az egyetemi tanárok kinevezése útján megvalósuló – állami felügyeletét. Ezt azonban csak annyiban tartja szükségesnek, hogy az semlegesítse a hagyományos egyetem korporatív előjogait, a felsőfokú tanintézeteket megvédje az egyházi befolyástól, és az egyes egyetemi tudományos irányzatok hegemoniájától. Az egyetem világosan körülhatárolt tevékenységszférájában a különböző tudományok, az oktatás és kutatás egységében, az egyetemi oktatók és a hallgatók egymásrautaltságának elve alapján bontakozhat ki a szabad szellemi tevékenység. Az új egyetemi modellben központi szerephez jut a filozófia, és a korábban előkészítő jellegű, alárendelt filozófiai fakultás az egyetemi karok hierarchiájának élére került, és ez hosszú időre megalapozza a német egyetemi filozófia, filológia és pedagógia befolyását.

<sup>325</sup> Pukánszky–Németh (1994):272.

<sup>326</sup> Kron (1997): 365.

<sup>327</sup> Tóth (2001): 104–105.

A humboldti egyetemi modell jelentősége a korabeli tudományfejlődés és a pedagógiai jellegű tevékenység szakmásokra szemponjtárból az alábbiakban összegezheto: Az annak háttérében álló német idealizmus filozófiatörténeti szempontból a racionalizmus és az empirizmus elemeit összekapcsoló kanti kriticismushoz képest visszalépést jelentett. Társadalomtörténeti szempontból az irányzat a német polgárságnak egy sajátos, filozófiailag magasan képzett, pedagógiai elhivatottsággal rendelkező főleg protestáns pedagógusokból és lelkészekből álló mértékadó rétegének az angolszász empirizmus, utilitarizmus és a francia felvilágosodás kihívásaira adott sajátos reakciója. Az egyetemalapító idealista filozófusok, neohumanista szellemiségű pedagógusok saját tudományterületük (a filozófia, illetve a pedagógia) önállóságát kívánták megteremteni, kivonva azokat a teológia, jogtudomány és az orvostudomány fennhatósága alól. Egyben megfogalmazzák azon igényüket is, hogy a korabeli német egyetem vezető fakultása a filozófiai kar legyen. Az így megszülető modern bölcsészkar az oktatás és a kutatás egységének kialakításával, a tanárok és hallgatók közösségének megteremtésével, a tudományos munka specializálódásával és a szakmai professzió erősödésével, a tudományok szerves egységének hangsúlyozásával, jelentős mértékben hozzájárult az európai kutatóegyetem kialakuláshoz.<sup>328</sup>

A két jellegzetes egyetemi modell elősegíti a német és francia tudományfejlődés – korábban a neveléstudomány fejlődése kapcsán már bemutatott – paradigmaticus vonásainak újraértelmezését, az ennek háttérében álló mélyebb fejlődési tendenciák megvilágítását is. Míg XIX. századi fejlődése során a német egyetem az idealista filozófia, később az ún. szellemtudományok és a historizmus irányába fordul, addig a pozitívizmus hatására a francia egyetem a fizika, matematika, vagyis az egzakt tudományok logikáját követi. A két nézőpont jól nyomon követhető a két paradigmaticus irányzat eltérő tudományrendszerezésében is: Miután a német idealizmus logikája az egyetemes, az univerzális felől halad a partikuláris felé, kiinduló, központi diszciplínája a filozófia lesz. A francia pozitívizmus az indukciós módszert követve az egyszerűtől halad bonyolult felé, a tudományos hierarchia csúcán értelemszerűen a szociológia, mint időben a legkésőbb megjelenő és klasszifikációját tekintve is legkomplexebb tudomány áll.<sup>329</sup>

Már a modern iskolarendszerek, valamint a neveléstudomány európai fejlődésének kontinentális, illetve angolszász modelljének korábbi vázlatos áttekintése során is utaltunk arra, hogy a kontinentális fejlődés rendszermodelljén belül a XIX. századra egy sajátos közép-európai fejlődési irány bontakozik ki, melynek hatósugara Poroszországtól Oroszorszáig terjed. Ez ebben az időben magában foglalja Ausztriát, illetve Magyarországot, de bizonyos vonatkozásokban idesorolható Franciaország is. A régió egyetemei nyitottabbak voltak a szakértelmiségi foglalkozások alapjául szolgáló tudományszakok előtt, és a modern tudományszakokat központi reformok keretében vezették be az egyetemek tananyagába, a szakértelmiség képzése és képesítése, számára a működési engedélyek kiadása államilag hitelesített végzettség megszerzésével valósult meg. Ezekben az országokban a pedagógia munka intézményesülésének az államközpontú rendszer lényegéből fakadó alapvető sajátossága az egyetemi akadémiai-tudományos felkészítés keretében megszerezhető, bizonyítványokkal hitelesített képzettségre alapozódó bürokratizált, szakmai autonómiát nélkülöző állami hivatalnoki munka.<sup>330</sup>

## 5.1. A középiskolai tanári professzió német modellje

A középiskolai tanári professzionalizáció – elsősorban a német területen érvényesülő – sajátos közép-európai modelljét a porosz fejlődés reprezentálja. Ettől az osztrák minta annyiban tér el, hogy ott egészen az 1848-as forradalomig egyházi kézben marad a középfokú oktatás, így a gimnáziumi tanárok szakmai professziója csak ezt követően kezdődött el. A porosz gimnáziumi tanári szakma kibontakozása a felsőbb iskolák tanárainak szakmai vizsgájának bevezetéséről 1810-ben intézkedő examen pro facultate docenti (Prüfung der Schulamt-Candidaten) bevezetésével indul meg. Ezzel az intézkedéssel egy nagy hagyományokkal rendelkező, teológiai megalapozottságú közép-európai értelmiségi foglalkozás kerül olyan új alapokra, amelyek egyaránt biztosítják majd az annak megalapozására szolgáló egyetemi tanulmányok, valamint a későbbi szakmai pályafutás összhangját. Ennek következtében a tanári munka többé már nem a majdani

<sup>328</sup> Vö. Tóth (2001): 115–116.

<sup>329</sup> Renaut, A.: *Les révolutions de l'Université*. Paris 1995, 179–191, gondolatmenetét idézi Tóth (2001): 103–104.

<sup>330</sup> Vö. Lundgreen, P.: Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In Apel, H. J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn 1999, 21–22.

lelkészi állás elnyerése előtti rövidebb-hosszabb átmeneti stádium, a tudós „tanférfiú” többé már nem hátrányos helyzetű teológus vagy jövőbeli lekipásztor. Az önálló „iskolai tudományok” kialakítását, az új professzióhoz szükséges szaktudás állami legitimációját és meghatározását már Humboldt is szorgalmazza. Egy hosszabb fejlődési szakasz lezárását jelentő 1810-es rendelet két szempontból is jelentős: egyrészt megköveteli egy sajátos szaktudás megszerzését, másrészt biztosítja az új professzió önállósodásának feltételeit. A felvilágosodás hatására egyben megfogalmazódik az a felismerés is, hogy az eredményes tanári munkának megfelelő szakmai kompetencia megszerzésére kell alapozódnia.<sup>331</sup>

A XIX. század elején lezajló széles körű német művelődés-, illetve oktatásügyi reform egyben a neohumanizmus műveltségfelfogásának a filantropizmus egyetemes embernevelési elvei feletti győzelmét is jelenti, melynek nyomán a középiskolai tananyag középpontjába a klasszikus görög–latin irodalom, az anyanyelv és a matematika kerül, és abban a különböző „tudományok” – a történelem, földrajz, természettudomány – kiegészítő szerepet kaptak csupán. Az így körülhatárolt szakmai tudástartalom olyan pedagógiai minőség is egyben, amelynek elsajátítását a leendő képzett „tanférfiaktól” elvárták. Ezek olyan világi, általános személyiségformáló tudástartalmak, amelyek nem meghatározott konkrét társadalmi szükséglet kielégítésére, hanem a minden társadalomban egyaránt fontos alapérték, az emberi humánus jegyében kialakítandó műveltség megalapozására szolgálnak. Az ennek szellemében kiképzett szakembertől várható csak el, hogy az állam és társadalom fejlődésének új irányt adjon. Az 1810-es rendelkezés nem szaktanárok, hanem olyan gimnáziumi szakemberek képzésére törekedett, akiknek munkája nem speciális szakismeretekre, hanem az emberi lét lényegét érintő műveltségtartalmak elsajátítására alapozódik. A képzés keretében megvalósuló szakmai differenciálódás nem tantárgyak, hanem teljesítmények alapján történik. A legjobb vizsgateljesítményt elérők kaptak lehetőséget a középiskola felsőbb osztályaiban való tanításra jogosító főgimnáziumi tanári cím elnyerésére.

Ez a tanári szaktudás szoros kapcsolatban állt a bölcsészkarok által művelt tudományokkal. Ettől kezdve ez a kar nyújtja a képzés tudományos színvonalának garanciáját, egyben azok legitimációját a szakmai felkészítésben betöltött gyakorlati jelentőségük biztosítja. Ez a gimnáziumi tanári pályára felkészítő, önállóan – tehát már nem az ezt követő teológiai tanulmányok során – megszerezhető végzettséget garantáló képzési forma biztosítja az új kar számára a kellő hallgatói létszámot. Ezek az igények hozzájárultak a tanárképzéshez szükséges tudományok fejlődéséhez, a pozitívista értelemben vett önálló, modern tudományjellegük erősödéséhez is.

A bevezetett tanári képesítő vizsga a lelkészi vizsga mintáját követte, nyelvi, történelmi, matematikai ismereteket számon kérő írásbeli munkák készítését, szóbeli vizsga letételét, valamint a jelölt gyakorlati felkészültségét vizsgáló próbatanítást ír elő. A sikeres vizsga eredményeként háromtípusú – főgimnáziumi, részleges főgimnáziumi és algimnáziumi – tanári végzettség megszerzésére nyílt lehetőség. A vizsgakötelezettség bevezetését követően az egyetemek bölcsészkarán a történelmi, germanisztikai, modern latin nyelvi, anglistikai, matematikai és természettudományi szemináriumok mellett megjelennek a pedagógiai és pszichológiai szemináriumok is.<sup>332</sup>

A különböző típusú tanári tevékenységek, a szaktanári munka eltérő szakmai kompetenciáinak hangsúlyozása először a filológia- és a matematikatudományok kapcsán figyelhető meg, jöllehet a legtöbb gimnáziumi tanár ebben az időben egyaránt oktatta a természettudományos tárgyakat és a klasszikus nyelveket. A matematika tanári feladatkör elkülönülése azonban azt is jelzi, hogy a nagy európai hagyományokkal rendelkező klerikus, illetve teológus tevékenységben gyökeredző professzió gyorsan differenciálódni kezdett, jöllehet még az 1831-es tanári vizsgaszabályzat még sem írja elő a szaktanárképzést. A vizsga még ebben az időben is magában foglalja a gimnáziumokban, felsőbb polgári és reáliskolákban oktatott valamennyi nyelvi és szaktudományi tárgyat (görög–latin és német nyelv, matematika és természettudomány, történelem és földrajz), valamint a tanári munka megalapozására szolgáló filozófiai, pedagógiai és teológiai ismereteket is. A módosított rendelet további vizsgák letételét is lehetővé teszi; az egyes állások elnyerésére szolgáló „pro loco”, a további szakmai kvalifikációt biztosító „pro ascensione”, valamint az igazgatói cím elnyerésére jogosító „Collocvium pro rectoratu” letételét. A század közepén tovább folytatódik a gimnáziumi tanárképzési szakok differenciálódása; a matematikatanár mellett megjelenik a hittantanár, majd a többi természettudományos szakok oktatására képesítő tanárszakok

<sup>331</sup> A pedagógusi munka kompetencia tartalmainak történeti alakulásával kapcsolatos részletes elemzéseket lásd Németh–Skiera (1999).

<sup>332</sup> Führ (1985): 426. valamint Jensmann, K.-E.: Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In Apel, H. J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn 1999, 61–62.



különülnek el a matematikától. Végül a század második felében a klasszikus nyelvek mellett elkezdődik a modernnyelv-szakos tanárok képzése is.<sup>333</sup>

Az 1866. évi szabályzat már négy tantárgycsoportra osztja a megszerzhető szakokat: 1. filozófia–történelem, 2. matematika–természettudomány, 3. hittan és héber nyelv, 4. modern nyelvek, emellett ezen belül különböző fő- és melléktárgyak kombinációjára is lehetőség nyílt. A vizsga előfeltétele az érettség, a vizsgatárgyak a hittan, filozófia, pedagógia, történelem, földrajz és a nyelvek körére terjedtek ki. Ezzel kezdődött el a korábban egységes középiskolai tanári professzió szakpárok szerinti „részprofessziókra” tagolódása. A minden területre kiterjedő általános vizsga fokozatosan megszűnik, az 1898-as vizsgaszabályzat 15 fajta szakpár-kombinációt vezetett be (pl. latin–görög, francia–angol, történelem–földrajz, hittan–héber nyelv). Az általános vizsga filozófiára, pedagógiára, hittanra és német irodalomra „korlátozódik” csupán. A vizsgateljesítményen alapuló specializáció továbbra is megmarad, az egységes és egyenértékű középiskolai tanári diploma csak 1898-ban jelenik meg.

A gimnáziumi tanárság szakmai professziójának további eleme az érdekérvényesítés, illetve önszerveződés különböző fórumait jelentő önálló szakmai egyesületek és folyóiratok megjelenése. Az első pedagógiai folyóiratok – az egyik első, a számos korabeli pedagógiai szakember közreműködésével szerkesztett, Campe nevéhez fűződő *Allgemeines Revisionswerk* – a XVIII. század végén jelentek meg. Ezt a fejlődést a francia forradalom, majd a napóleoni háborúk jelentős mértékben visszavetették. A porosz reformot követő első kifejezetten gimnáziumi jellegű kiadványok az iskolai évkönyvek voltak, amelyek kiadását és terjesztését 1824-től minisztériumi rendelet írta elő. Az első független német pedagógiai folyóirat az 1840-ben Stuttgartban megjelenő *Pädagogische Revue* volt. Ezt követte a reáliskolai tanárok Magdeburgban kiadott *Pädagogische Monatschrift* című folyóirata, majd 1847-ben a gimnáziumi tanárok egyesületének folyóirata, a *Zeitschrift für Gymnasialwesen*. Az önálló gimnáziumi szakmai testületi élet, az 1823-ban létrehozott gimnáziumi igazgatói konferenciával indult meg, melynek segítségével a szakma irányítói a nevelés és tudomány művelése terén sajátos kompetenciával és jogosultsággal rendelkező országos szervezetet hozták létre. Az 1837-ben alapított Verein Deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten – már az új hivatás szakmai tudományos jelentőségét reprezentálta. Ebben az időben a gimnáziumok és az egyetemek közötti határok még nem voltak élesek, sok gimnáziumi tanár tudományos munkát, sőt nem egy esetben egyetemi és gimnáziumi oktatómunkát is folytat egy időben, számos kiemelkedő gimnáziumi tanár folytatja szakmai-tudományos pályafutását egyetemi tanárként. A középiskolai tanárság erősen kötődik az egyetemhez, de élesen elkülönül a többi pedagógus szakmai csoporttól. A század végére a német gimnáziumi tanárság a társadalmi elit egyik befolyásos közvélemény formáló, és anyagilag is elismert csoportjává válik.<sup>334</sup>

A gimnáziumi tanárnak az állami hivatalnoki hierarchiában elfoglalt helye jelzi leginkább azt az angolszász és a kontinentális fejlődés különbözőségét. Miután az állam kiterjesztette felügyeletét az iskolákra, a vele szoros kapcsolatba kerülő középiskolai tanárok számára állami hivatalnoki státust biztosít, amelynek keretében a színvonalas pedagógiai munkáért cserébe megfelelő anyagi és társadalmi megbecsülést, államilag garantált bérezést kapnak. A XIX. század első felében fizetésük a tanítók, és a jogi végzettségű állami hivatalnokok (pl. bírók) illetménye között helyezkedett el. A nagyobb gimnáziumok igazgatóinak fizetése megegyezett az egyetemi tanári javadalmakkal. A tanári fizetések majd a XX. század elején kerültek azonos szintre a bírói fizetésekkel.

A porosz egyetemi tanárképzésben a pedagógiai felkészültség sokáig alárendelt szerepben maradt. A tanári képesítő vizsga keretében 1810 és 1866 között előírt próbatanításnak is csak akkor lett volna igazán értelme, ha a tanárjelöltek ezt megelőzően lehetőséget kaptak volna a saját iskolai tapasztalatok megszerzésére is. Az 1826-tól, a gyakorlóév bevezetésétől kezdődően a tanárnak készülő diákoknak kellett olyan iskolákat keresniük, ahol letölthették előírt iskolai gyakorlatukat. A Gedike által alapított berlini szeminárium mellett ebben az időben Herbart königsbergi intézménye mellett csak néhány helyen (Stettin, Breslau) működik egyetemi tanárképző szeminárium. A porosz egyetemek gyakorlati képzéssel kapcsolatos intézményi keretei csak 1890-ben alakulnak ki. A gyakorlati idő két évre emelése mellett ekkor tették minden tanárjelölt számára kötelezővé a rendszeres elméleti és gyakorlati felkészülést. Ennek nyomán a század első évtizedének végére Poroszországban 153 pedagógiai szeminárium jött létre. Az ezekben megvalósuló tanárképzés első évében került sor az elméleti és gyakorlati pedagógiai felkészítésre, a második évben pedig gyakorlóiskola igazgatójának és a mentortanárok irányításával a jelölteknek hetente 8-10 órát

<sup>333</sup> A német gimnáziumi tanárképzés fejlődésének részletes elemzését lásd még Mandel, H. H.: *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland. 1787–1987*. Berlin 1989.

<sup>334</sup> Vö. Jensmann (1999): 70–71.

kellett tanítaniuk. 1917-ben valósult meg a kétfázisú, második pedagógiai záróvizsgával végződő tanárképzés.<sup>335</sup>

## 6. A tudományos pedagógia fejlődése a XIX. században

A közép-európai szakmai professzionalizáció – és ezen belül a középiskolai szakma – kibontakozásával párhuzamosan, a humboldti reform nyomán jelentős változások kezdődnek az egyetemi tudományok fejlődésében is. Ennek során a középiskola és a tanári munka során egyre nagyobb szerephez jutott azok egyetemi tudományos megalapozásának igénye. A középszintű oktatás és a felsőoktatás fokozatos elkülönülését követően kialakuló modern kutatóegyetemeken tovább differenciálódó különböző tudományos diszciplínák egyrészt akadémiai tudománnyá, másrészt az iskola világával a középiskolán keresztül kapcsolatban álló egyetemi tudománnyá válnak. A modern tudományoknak ezeket a XIX. században kiteljesedő folyamatait a tudománytörténet, illetve tudományszociológia a tudomány belső differenciálódásának, intézményesülésének különböző komponenseit vizsgáló diszciplína fogalom segítségével értelmezi, amely magában foglalja: *a)* önálló tudományos, azaz társadalmi-politikai és vallási kötöttségektől mentes kommunikáció szakmai és sajtóorgánumainak hálózatát (scientific community), *b)* az egyetemi tudománnyá válást: a tudományos ismeretek olyan összefüggő rendszerének kialakulását, amely az egyetemi oktatás tananyagában, és tankönyveiben is megjelenik, majd annak betagozódását az akadémiai tudományok rendszerébe, *c)* többféle, az adott korban időszerű „tudományos” probléma felvetését, *d)* ezek vizsgálatára intra- és interdiszciplináris szempontból egyaránt elismert, önálló, kutatási módszerek kialakítását és alkalmazását a paradigmatiszta problémamegoldások keresésére, *e)* a szakmai karrier, illetve a szakmai szocializáció intézményesülését a saját utánpótlás biztosítása, és színvonalának folyamatos kontrollja érdekében.<sup>336</sup>

A közép-európai egyetemeken meghonosodó tudományok rendszere a XVIII. század végén, illetve a XIX. század elején alakult ki a hallei, a göttingeni és mindenekelőtt a berlini egyetem mintájára történő egyetemalapításokkal párhuzamosan. Ennek során először a modern természettudományos diszciplínák (kémia, fizika) jönnek létre. A német egyetemeken az olyan régi tekintélyes szaktudományok, mint a jog, az orvostudomány és a teológia a XIX. század közepére szintén kialakították saját újkori arculatukat. A német egyetemek modern diszciplína-rendszere és annak egyetemi személyi háttere a XIX. század végére már szinte teljesen kialakult.<sup>337</sup> Ez egyaránt érvényes a filológiai-történeti tudományokra (például a történettudomány, germanisztika, romanisztika) és a klasszikus természettudományok közül a fizikára is, majd a XX. század elején jelennek meg a természet- és szellemtudományok metodikai eszköztárát egyaránt felhasználó modern cselekvés- és társadalomtudományok.

A tudományos pedagógia létrejöttét vizsgáló kutatások arra utalnak, hogy a közép-európai neveléstudomány alapvető modelljét jelentő német neveléstudomány hosszabb előtörténet után, csak a XX. század elején vált a fenti diszciplínakritériumoknak is megfelelő önálló tudománnyá. Ebben a korai fejlődési szakaszban a pedagógia vizsgálati területei és tudományelméleti hagyományaiból adódó önállósodási, valamint a filozófiai jellegű és egyéb humán tudományoktól való elhatárolásra irányuló törekvései azonban még nem jelentenek magas pozíciót számára a korabeli német tudományrendszerben.<sup>338</sup>

A fejlődés első szakaszában az a Fichte nyomán kibontakozó nevelésfilozófiai felfogás az uralkodó, amely szerint a társadalmi elvárások és a filozófiai-antropológiai alaptételek között feloldhatatlan ellentmondás feszül, ami lehetővé teszi a filozófiai alapokon nyugvó kritikát, de nem indokolja a diszciplína fejlődésének Trapp által kívánatosnak tartott, az empirikus kutatásokra alapozódó fejlődési irányát. Így a humboldti egyetem és iskolareform nyomán – a középiskolai tanárképzés egyetemi intézményesülése és a filozófiai kar megnövekedett szerepével összefüggésben – a XIX. században egyetemi tudománnyá fejlődő német tudományos pedagógia megteremtésében Herbart és Schleiermacher játszik majd kiemelkedő szerepet. A két gondolkodó tekinthető a német tudományos pedagógia sajátos, filozófiai-hermeneutikai megalapozottságú, önálló elméleti rendszerépítésre törekvő irányzata megalapozójának. Felfogásukban közös az idealista alapokra; a kanti transzcendentális etikára és történelemfilozófiára alapozódó rendszeralkotás igénye, továbbá a pedagógia tudományos arculatának a nevelés jelenségeire alapozódó

<sup>335</sup> Vö. Führ (1985): 434.

<sup>336</sup> Stichweh, R.: *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a. M. 1994, 17.

<sup>337</sup> Ennek részletes elemzését lásd Baumgarten M.: *Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler*. Göttingen 1997.

<sup>338</sup> Vö. Tenorth–Horn (2000): 76.

sajátos elmélet-gyakorlat modell kialakítására irányuló törekvés. Herbart ennek megvalósítása érdekében tudományrendszerében a pedagógiát az etika és a pszichológia közé helyezte el, Schleiermacher pedig a legfőbb jóról szóló tanra alapozva fejtette ki elméleti koncepcióját.<sup>339</sup>

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) protestáns teológus, 1804-ben a hallei egyetem teológiai professzora, aki az egyetem francia uralom alatti megszüntetését követően jelentős szerepet vállalt a berlini egyetem alapításában, ahol 1810 és 1834 között a teológia professzora volt.<sup>340</sup> Felfogására a német idealista filozófia, illetve a romantika hatott a legjelentősebb mértékben. A vallás szerinte nem más, mint a világmindenségtől való abszolút függés átérzése, éppen ezért jogosult minden vallás, amely kielégíti az embernek ezt az érzelmi igényét. Összefüggő pedagógiai koncepcióját a berlini egyetemen tartott (1812/13, 1820/21 és 1826) pedagógiai előadásában fejtette ki.

Korai pedagógiai előadásai a Humboldt–Süvern-féle a középiskolai, egyetemi és tanárképzési reformmal állnak összefüggésben. Jelentős szerepe volt a gimnáziumi tanári vizsga (examen pro facultate docendi) bevezetésében (1810), melynek rendelkezései az írásbeli és szóbeli vizsga mellett a pedagógiai ismeretek megszerzését is előírták. Így előadásain a pedagógia hallgatására már korábban kötelezett teológusok mellett a tanárjelöltek is részt vettek. Ugyanis a protestáns teológusoknak is feladatuk volt a vallásoktatás mellett az iskolafelügyelet, valamint a lelkészi állás elnyeréséig – miként ismeretes – sokan közülük házitánítói állást is vállaltak. Schleiermacher ebben az időben tartott előadásai elsősorban a vallásoktatást végző teológusok pedagógiai felkészítését célozták.

1826-os előadásai már elméletileg megalapozott egyetemi tudomány rangjának elérésére törekedtek, amelyek három; egy bevezető, majd egy általános végül egy speciális kérdéseket tárgyaló részből álltak. Megközelítésmódja társadalomfilozófiai megalapozottságú, módszereit tekintve a filozófiához, annak dialógusra alapozott irányzatához áll közel, nem kizárólag a szubjektumra, hanem a társadalom nevelési funkcióinak elemzésére alapozódik. Erre támaszkodva fogalmazza meg nevelélméletének központi gondolatát: „Mit is akar valójában az idősebb generáció a fiataloktól?” Felfogásának újszerűségét az adja, hogy ennek a jellegzetesen nevelélméleti problémának a középpontba helyezésével nem csupán a teológiához viszonyul kritikai távolságtartással, hanem korának két alapvető nevelési elképzelését is új alapokra helyezve vizsgálja. Az egyik az emberi „természetre” történő alapozásra, a másik „társadalom” iránti bizalomra és a növendék szociális státuszára vonatkozik. Schleiermacher szerint a fiatalok nevelése az idősebb generáció erkölcsi kötelessége, amennyiben ez az alakító hatás nem történne meg, a következő nemzedék elmaradna az előző mögött, mivel előről kellene kezdenie a kultúra elsajátítását. Ez a pedagógiai tevékenység kettős irányultságú: egyrészt kibontakoztatja a gyermek természetes hajlamait, másrészt pedig bevezeti, „beleneveli” a társadalom erkölcsi életébe. „A nevelés akkor jó és erkölcsös, ha megfelel a társadalom erkölcsi álláspontjának.”<sup>341</sup> Felfogása szerint a természet nem szolgálhat útmutatóul a nevelélmélet számára, mert az embert és annak kötöttségei által behatárolt lehetőségeit abban a „bizonytalanságban” jeleníti meg, amely csak a nevelés hatására válik majd „bizonyossággá”.<sup>342</sup>

A nevelés „végpontja” az a szűkebb-tágabb társas közösség, amelybe a gyermek beleszületik, amely igényei szerint a nevelés zajlik. Ezek a társas közösségek (állam, egyház, a szabad társas érintkezés, tudás, a nyelvi, nemzeti közösség) egymásra épülnek. Ebből adódóan a nevelés két összetevője univerzális és individuális jellegű. Az első az adott népre jellemző általános sajátosságokat alakítja ki az egyénben, a másik az individuális adottságok, „személyes sajátosságok” kifejlesztésére szolgál. A fenti hatások az ellenhatás: a növendékben fellelhető rossz irányultságok leküzdésére törekvés, illetve a támogatás: az erkölcsi jó eszméjével megegyező adottságok kibontakoztatása. Ennek megfelelően nevelés három szakasza: 1. előkészítő (propedeutikus) – a család körében; 2. nyilvános – iskolai közösségben zajlik; 3. életpályára

<sup>339</sup> Munkásságuk részletes elemző bemutatását lásd Mészáros–Németh–Pukánszky i. m. 143–155.

<sup>340</sup> Munkásságát lásd részletesen Kantzenbach, F. W.: *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*. Reinbek bei Hamburg 1967.

<sup>341</sup> Schleiermacher, F. D. E: *Pädagogische Schriften*. Langensalza 1902, 17.

<sup>342</sup> Tenorth–Horn (2000): 70.

felkészítő időszak – feladata a szakképzés, illetve – egyetemi oktatás esetén – az önálló kutatásra való felkészítés.<sup>343</sup>

Előadásaiban Schleiermacher már egy újkori értelemben vett modern tudományos pedagógia körvonalait vázolja fel,<sup>344</sup> amely a teológiától, filozófiától, valamint az etikától és politikától egyaránt elkülöníthető önálló diszciplínának tekinthető. Nevelélméleti fejtegetéseit Herbarthoz hasonlóan a pszichológiára, illetve az általa ezzel egyenértékűnek tekintett empirikus alapokon nyugvó antropológiára alapozza. Így olyan nevelélméletet dolgoz ki, amelynek tételei egyrészt tapasztalati tényekre alapozódó tudományos igényű megállapításokra épülnek, másrészt annak normatív megállapításai a nevelési gyakorlattal kapcsolatban álló gyakorlati etikára alapozódnak. A teológiától való elhatárolódás igénye szekularizációs törekvéseket takar; hangsúlyozva, hogy a vallásoktatás az egyház és nem az iskola feladata. Az egyetem feladata a filozófiára alapozott szaktudományos és szakmai etikai, illetve módszertani alapokra épülő szakemberképzés. A nevelési folyamat jelenti az ehhez vezető utat, amely a születéstől az egyetemen, illetve a szakképző iskolákban és az ifjúsági egyesületekben folyó nevelésig tart. Az ennek keretében megvalósuló – a családi nevelést is magában foglaló – művelődési rendszer teljes spektrumát vizsgálva elemzi a művelődési intézményrendszer és társadalmi környezete (állam egyház, tudomány, társadalmi kapcsolatok) által megjelenített, részben a nevelés által befolyásolt, illetve az attól független területeket is. Felismeri a nem intencionális, „szabad élet”, illetve „szabad terület” részét képező hatások jelentőségét is, és a „rendezetlen élet” viszonyainak átalakításában fontos szerepet szán a nevelésnek. A nevelésnek tekintettel kell lennie a „kötöttségek és a szabadság” között feszülő ellentétek feloldására. A nemzeti nevelés egyoldalú szemléletmódjának feloldás érdekében törekszik a különböző nemzetközi törekvések bemutatására.<sup>345</sup>

A pedagógiát olyan eszközhöz tekinti, amely az újabb kutatási eredmények fényében biztosítja a felvetődő kérdésekre adott adekvát pedagógiai válaszok megfogalmazását. Az önálló pedagógiai rendszer kialakításában fontos szerepet szán a történeti összefüggések bemutatásának, amelyek segítségével kora dinamikus társadalom- és államfejlődésének bemutatására törekszik, érzékeltetve azt, hogy a fejlődést, az emberi haladást már nem titokzatos ember feletti célok, hanem az emberi együttműködés és a nevelés eredményei határozzák meg. A haladás, a társadalom tökéletesedése egyben az etikai értelemben vett „jó” értékeinek megvalósulását is jelenti. Az általa megteremtett autonóm, speciális, interdiszciplináris és szekularizált elméleti pedagógia jelentős szerepet játszik majd a modern német neveléstudomány létrejöttében.<sup>346</sup>

Ugyanis Schleiermacher alapvető nevelélméleti feladataként határozta meg annak a megválaszolását, hogy miként lehetséges a nevelési folyamatban felismerni és figyelembe venni a nem külső kényszerből adódó egyenlőtlenség olyan formáit, mint például a birtokolt vagyon vagy a társadalmi hierarchiában elfoglalt hely. A korabeli pedagógia még nem reagált erre a fontos felismerésre, koncepciója később szinte teljesen a feledés homályába veszett, elmélete csak a Herbart-iskola egyeduralmának csökkenésével, a XX. század elején, a neveléstudomány szellemtudományos irányzatának elterjedésével válik újra időszzerűvé.<sup>347</sup>

A század második felében Herbart pedagógiája válik egyeduralmódóvá, és még a XX. század elején is jelentős befolyást gyakorolt a közép-európai pedagógiai gondolkodást döntő módon meghatározó német tudományos pedagógia arculatának alakulására. Sikere elsősorban annak köszönhető, hogy a pedagógiát – a nevelés céljaira és módszereire vonatkozó nézetek reflektálatlan összegzését jelentő hagyományos neveléstanokon túllépve – olyan rendszerezett, alapvető vezérgondolat, a nevelési cél alapján felépíthető

<sup>343</sup> Vö.: Mészáros – Németh – Pukánszky (1999):

<sup>344</sup> Vö. Hoffmann, D. – Langewand, A. – Niemeyer, C. (Hrsg.): *Begründungsformen der Pädagogik in der ‚Moderne‘*. Weinheim 1992.

<sup>345</sup> Vö. Lüth, Ch.: „Relationen zwischen Ethnizität und Erziehung in Deutschland und in Preußen (1780–1820) – Anerkennung des Verschiedenen, Abgrenzung der Nationen und Kosmopolitismus”. In Oelkers, J. – Troehler, D.: (Hrsg.): *Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung*. Weinheim und Basel 1999, S. 213–234.

<sup>346</sup> Lüth, Ch.: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) – Zur Grundlegung der modernen Pädagogik. In Horn, K.-P. – Németh, A. – Pukánszky, B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest 2001, 140.

<sup>347</sup> Tenorth–Horn (2000): 72.

tudományos diszciplínává fejlesztette (aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet), amelynek minden egyes eleme koherens módon kapcsolódik egymáshoz.<sup>348</sup>

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) pedagógiai koncepciója tanítványai és követői közvetítésével a XIX. század második felében elterjedt majd Európa számos országában.<sup>349</sup> Tudományos munkásságát a göttingeni, majd a königsergi egyetem – Kant egykori tanszékén – fejtette ki. 1806-ban jelent meg jelentős műve, a pedagógiai irodalom első tudományos rendszere, az *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet* (Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve). Második göttingeni tartózkodása idején, 1835-ben adta ki legérettebb pedagógiai munkáját *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Pedagógiai előadások vázlata) címmel.

Herbart pedagógiája nyomán alakul ki a jellegzetes XIX. századi nevelési ideál – az erkölcsös, fegyelmezett állampolgár, aki egyéni érdekeit, vágyait, érvényesülését képes alárendelni a nemzeti állam érdekeinek, az állami intézmények és törvények nevelő fegyelmének – háttérben azok a gondolatok állnak (Fichte, Hegel), amelyek szerint az állam egyik fő funkciója a Németország megerősödését és egységét elősegítő nevelés. Ennek megfelelően Herbart szerint a nevelés célja az etikus ember kialakítása, akire jellemző, hogy viselkedésében öt alapvető normatív eszme (erkölcsi erény) nyilvánul meg. Ezek akkor bontakoznak ki az egyénben, ha tettei harmóniában vannak: 1. egyéni meggyőződésével, 2. eddigi cselekedeteivel, 3. mások érdekeivel, 4. a törvénnyel, 5. azok következményeivel. Ezeket a tulajdonságokat kell az embernek egyéni élete mindennapjaiban realizálnia, azért erre kell nevelni a fiatalokat is.

Műveiben részletesen leírja azt az utat – a nevelés és oktatás folyamatát –, amelynek segítségével felfogása szerint a nevelés célja, az etikus ember kialakítható. Ennek lépései és eszközei: 1. a kormányzás (Regierung), 2. az oktatás (Unterricht) és 3. a vezetés (Zucht). A nevelés kezdeti szakaszában (kormányzás) alá- és fölérendeltségi viszonyt kell kialakítani a nevelő és növendék között. A nevelő irányít, mert ő már ismeri azt az utat, ami a nevelt előtt áll, akinek tudatát alakítani kell szép szóval, meggyőzéssel, de ha ez nem megy, fegyelmezővel és büntetéssel. A második szakaszban (oktatás) a növendék ismereteket szerez, ezeket rendszerbe foglalja, ezáltal fejlődik értelme, gondolkodása. A harmadik szakaszban (vezetés) kialakul a nevelt és a nevelő partneri kapcsolata, mert a növendék egyre önállóbb, egyre inkább alkalmas az erkölcsös viselkedésre, nem parancsra, hanem baráti tanácsra van szüksége. Az oktatás és vezetés egy időben, párhuzamosan zajlik. Herbart az emberré válást tehát nem csupán spontán belső érésnek, önkibontakozásnak tekintette – mint Rousseau –, hanem olyan művelődési folyamatnak, amelyben nagy fontossága van a pedagógus aktív, tervszerű és céltudatos irányító-vezető szerepének, az ifjúság elé állított eszményeknek, általában minden vele szemben támasztott követelménynek.<sup>350</sup>

A nevelés fontos eszköze az oktatás (erziehender Unterricht), ami nem más, mint a tanuló művelődési folyamatának, ismeretszerzésének a pedagógus által történő tudatos irányítása, amire az jogosítja őt fel, hogy ismeri annak folyamatát, logikai lépéseit (formális fokozatok rendszere), amely – függetlenül attól, milyen tananyag elsajátításáról van szó – lehetővé teszi számára, hogy összefüggő ismereteket szerezzen. A tanárnak ezért alaposan fel kell készülnie az órára, meg kell terveznie a tanuló ismertszerzési folyamatát, óravázlatot kell készítenie. Herbart pedagógiájában a folyamat aktív szereplője a tanító, a növendék elsősorban a nevelői hatások engedelmes befogadója. Az oktatás során például annak első lépéseiben a tanító teszi világossá – azaz megmutatja és összekapcsolja (zeigen, verknüpfen) – a növendék számára az új ismereteket, ő rendeli hozzá az új képzeteket a régiekhez. A nevelés folyamatában is végig ott találjuk a pedagógust mint a kapcsolat domináns szereplőjét. Ez a sajátosság tükröződik abban is, ahogy Herbart az érdeklődés fogalmát értelmezi és használja. Ez Rousseau felfogása szerint a gyermek tevékenységének belülről fakadó – tehát nem rákényszerített – biológiai mozgatórugója, ami aktivizál, cselekedtet. Ezzel szemben az érdeklődés Herbartnál a szellemi tevékenységnek „azt a fajtát jelenti, amelyet az oktatásnak meg kell teremtenie, mert nem szabad beérnünk a pusztá tudással. Ebben a megközelítésben tehát az érdeklődés nem belső hajtóerő, nem a tanulás biológiai alapja, hanem kívülről szabályozott végső célkitűzése.”<sup>351</sup> A

Herbart által kialakított tudományos pedagógia – lényegében – két rendszeresen és módszeresen kutató segédtudományra, az etikára és a pszichológiára épülő alkalmazott filozófia. Az etika mutatja meg a nevelés célját, a módszerre vonatkozó segédtudomány, a pszichológia a célhoz vezető utat, az eszközöket.

Jóllehet Herbart nem azonosul teljes mértékben a pedagógiai „transzcendentálisizmus” fichtei gondolatával, és megpróbálkozik a nevelésre, annak előfeltételeire irányuló empirikus vizsgálatokkal is, megvalósíthatatlannak találja a nyilvános, egységes rendszerbe szerveződő köznevelés gyakorlatát.

<sup>348</sup> Oelkers (1989): 75–78.

<sup>349</sup> Munkásságának részletes elemzését lásd Benner, D.: *Die Pädagogik Herbarts*. München 1986.

<sup>350</sup> Dénes M.: *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*. Budapest 1979, 131–132.

<sup>351</sup> Faragó, L. – Kiss Á.: *Az új nevelés kérdései*. Budapest 1949, 131–132.

Véleménye szerint az egyformává teszi az embereket, és nem biztosítja a szubjektumra irányuló kiemelt figyelmet. Herbart Königsbergben kísérletet tett a tanárok pedagógiai is megalapozott képzésének megvalósítására, és *Allgemeine Pädagogik* (Általános pedagógia) című művével (1806) megalapozta a XIX. és XX. századi német pedagógia legmaradandóbb hatású elméletét, elképzelései továbbra is a gyakorlati filozófia által adott kereteken belül maradtak. Ennek megfelelően elkülönül egymástól a filozófia és az empirikus (a pszichológiára jellemző) kutatás, a gyakorlati tapasztalatok és a pedagógiai reflexiók szintje.<sup>352</sup>

A pedagógia további XIX. századi fejlődését a teológiában, az iskolák irányítási gyakorlatában, valamint a művelődéspolitikában tovább élő hagyományok mellett egyre inkább a filozófia, továbbá a pedagógusok gyakorlati szakembereinek tudása befolyásolta. A filozófiai hatások közül a legszámottevőbb Hegel és a hegelianusok befolyása; ilyen jellegűek voltak például Karl Rosenkranz vagy Gustaw Thaulow nevelésfilozófiai törekvései. A hagyományos filozófiai megközelítésmód érvényesülése figyelhető meg az osztrák és délnémet neveléstani alapvetésekben, például Johann Michael Sailer (1751–1832) vagy Georg Martin Dursch (1800–1881) munkáiban. Filozófiai és tudományos szempontból egyaránt megalapozottabb Theodor Waitz (1821–1864) *Allgemeine Pädagogik* (Általános pedagógia) című nagyobb önállóságot tükröző műve, még akkor is, ha az Herbart elképzeléseire alapozódik.<sup>353</sup>

Az egyre szélesebb körben kibontakozó, tömegesülő és differenciálódó modern európai közoktatási rendszerek pedagógiai igényeinek kielégítésére szolgált a múlt század hatvanas éveitől a délnémet egyetemekről kiinduló, később világszerte elterjedő, Herbart követői által kidolgozott ún. herbartianus pedagógia. Ennek legnagyobb hatású, Ziller és Rein vezette csoportja tett sikeres kísérletet arra, hogy a mester által kidolgozott tudományos pedagógiai rendszert annak önértelmezésére és a nevelés általános kérdéseire irányuló reflexión túllépve, az iskola új intézményi gyakorlatával és a korszerű pedagógusképzés megteremtésére irányuló igényekkel összhangban fejlessze tovább. A herbartianus felfogás képviselői tehát az iskolai gyakorlattal szoros kapcsolatban álló tudományos diszciplína kialakítására vállalkoznak, ami a népiskolai tanítók és a középiskolai tanárság ebben az időben megerősödő szakmai professziójával kapcsolatos igényekkel összefüggésben értelmezhető a maga teljességében.

Herbart königsbergi ténykedésének időszakában (1808–1833) a tanárképzés gyakorlati megalapozásra szemináriumi gyakorlóiskolát (Paedagogium) hozott létre. Kezdeményezését tanítványai később a jénai és a lipcsei egyetemen viszik tovább. A lipcsei – a pedagógia professzora és egy gimnáziumi igazgató által közösen vezetett – pedagógiai szemináriumban a hallgatók kétéves szakmai képzésben vehettek részt. Ebből a szempontból úttörő szerepet játszott Karl Volkmar Stoy (1815–1885), aki 1837-től a göttingeni egyetemen Herbart tanítványa, majd rövid ideig tartó tanári munka után 1843-ben a jénai egyetem magántanára, 1844-ben – az egyetemi szeminárium vezetője, 1845-ben az egyetem professzora. 1858-ban létrehozza a szeminárium gyakorlóiskolát. 1866-ban Heidelbergben folytatja munkáját, ahol hallgatói körébe tartozott későbbi jénai egyetemi utódja Rein is. 1874-től visszatért a jénai egyetemre, ahol újra megnyitja a pedagógiai szemináriumát.<sup>354</sup> A tanárképző szeminárium vezetője a pedagógia egyetemi tanára, munkáját asszisztense, a szeminárium vezetőtanára és a szaktanárok segítik. Ennek keretében a teológiai és a filozófiai kar hallgatói szerezhettek felkészülést a tanári munkára. A hallgatók tanulmányaik megalapozására nevelésfilozófia és pszichológiai és neveléstörténeti tanulmányokat folytatnak, amit a pedagógiaprofesszor által javasolt szakirodalom tanulmányozása egészített ki. A kurzus második részének középpontjában a tanári munka gyakorlatára való felkészülés állt, melynek keretében minden tanárjelölt néhány tantárgyat (legalább kettő) oktat heti 12 órában. Ezt megelőzően az óra részletesen kidolgozott tervezetét be kellett mutatnia az igazgatónak. A tanításon részt vesz a vezető tanár és a többi jelölt is, és ennek értékelése külön konferencián történik. Az órák értékelése megszabott rend szerint folyik: 1. a tanítást végző hallgató bemutatja óravázlatát és értékeli annak megvalósulását 2. egy előre megbízott bíráló értékeli az órát 3. ezt követően a szeminárium tagjainak értékelő hozzászólásai következnek; 4. végül az igazgató értékeli és összegzi az elhangzottakat, a legfontosabb megállapításokat jegyzőkönyvben rögzítik. Azt oktatási feladatok mellett a tanárjelöltnek meg kellett ismernie a különböző iskolai dokumentumok (osztálynapló, személyiséglapok, értesítők, bizonyítvány stb.) készítését, és gyakorolnia kellett az egyéb tanári feladatokat is (ügyelet, szülőkkel történő beszélgetés, szertárral kapcsolatos feladatok stb.). A tanárjelölteknek gyakorló tanításukról minden negyedév végén összegző beszámolót kell készíteniük, amelyek értékelése szintén közös megbeszélés keretében történt. A

<sup>352</sup> Vö. Tenorth–Horn (2000): 71.

<sup>353</sup> Tenorth–Horn (2000): 73.

<sup>354</sup> Ezzel kapcsolatban lásd részletesen Coriand, R: *Karl Volkmar Stoy und die Idee der pädagogischen Bildung*. Würzburg 2000, valamint Mikonya Gy.: Két Herbart-tanítvány: Karl V. Stoy és Wilhelm Rein szerepe a modern iskolapedagógia megteremtésében. *Iskolakultúra*, 2002. május. 27–37.

szeminárium tagjainak minden szemeszterben nevelésfilozófiai vagy neveléstörténeti dolgozatot kellett készíteniük, majd azt társaik előtt védték meg.

Stoy kortársa a másik Herbart tanítvány Tuiskon Ziller (1818–1882), a herbartianus pedagógia elterjesztője 1864-ben Lipcsében létrehozta a *Zeitschrift für exacte Philosophie* című folyóiratot, a Herbart-iskola első jelentős publikációs orgánumát, majd Herbart pedagógiájának és szellemiségének ápolására, tanai továbbadására és fejlesztésére 1868-ban megalapítja a Tudományos Pedagógia Egyesületét. A lipcsei egyetem pedagógiai szemináriumára és gyakorlóiskolájára segítségével sokat tett a herbarti rendszer elemeinek továbbfejlesztése, az iskola gyakorlatába történő átültetése érdekében is. A herbarti formális fokozatok tanát, illetve az ahhoz kapcsolódó eredetileg pszichológiai alapfogalmakat (világosság, asszociáció, rendszer, módszer) a pedagógiai gyakorlat didaktikai-metodikai sajátosságainak szintjén fogalmazta újjá, és ezáltal azt a tanárképzés számára is felhasználható olyan általános oktatási technológiává tette, amelynek segítségével a tanári mesterség elemei szisztematikus formában, eredményesen elsajátíthatóvá válnak. Az ezzel kapcsolatos problémakör megközelítése nála már nem a növendék tanulási folyamatának sajátosságai felől, hanem a tanári tevékenység oldaláról történik, mivel felfogása szerint saját korában pedagógia maga is más, mint Herbart művének megjelenésekor, ezért az csak az iskola, illetve annak didaktikai-metodikai problémái irányából értelmezhető. A tudományos pedagógiának többé tehát nem a nevelés általános kérdései alapján kell önértelmezésére törekednie, hanem az iskola gyökeres átalakítására irányuló új intézményi gyakorlatból kell kiindulnia, amire majd a tanárképzést is alapozni lehet. A herbartianus felfogás képviselői tehát az iskolai gyakorlattal szoros kapcsolatban álló tudomány megalapozására vállalkoznak, ami a népiskolai tanítók és a középiskolai tanárok ebben az időben megerősödő szakmai professziójával kapcsolatos igényekkel összefüggésben értelmezhető a maga teljességében.

Wilhelm Rein (1847–1929) nevéhez kapcsolódik a német herbartianus pedagógia második – a század első évtizedeinek végéig tartó – sikeres szakasza. Rein Stoy tanítványaként, majd 1869-től a lipcsei egyetemen Ziller szemináriumában folytat tanári tanulmányokat. 1871-től reáliskolai, majd tanítóképző-intézeti tanár, 1876-től tanítóképző intézeti igazgató. 1886-tól állt a Jénában kialakított pedagógiai központ élén, amit egészen a század második évtizedéig a megújított herbartianus neveléstudomány legjelentősebb európai centrumaként és műhelyeként tartottak számon. Elméleti és gondolati munkásságának legjellegzetesebb vonása, hogy a herbarti normatív pedagógia alapvető elemeinek következetes megőrzése mellett túl széles teret nyitott a századforduló után kibontakozó reformpedagógia új törekvéseinek (az iskolai élet nevelő hatásai, tanulmányi kirándulások, utazások, ünnepek, a gyermekek manuális tevékenysége stb.) is. Figyelemre méltó a felnőttoktatással kapcsolatos széles körű tevékenysége is (nyári egyetemei, tanfolyamok, népfőiskola alapítása).<sup>355</sup> Tudományos munkásságát *Theorie und Praxis des Volksschulwesens* (A népoktatásügy elmélete és gyakorlata I–VIII., 1878–1885) és *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (1894–99) nagyszabású pedagógiai kézikönyveiben foglalta össze. Mind elméleti, mind társadalmi hatását tekintve nagy jelentőségű volt még az 1903-ig Prágában tanszékvezetőként tevékenykedő Otto Willmann (1839–1920) rendszere is, amely a hagyományos vallásos megközelítés és a herbartianus felfogásának szintézisére, illetve a történelmi megközelítés továbbá az empirikus társadalomkutatás eredményeinek integrálására tett kísérletet.

Az irányzat nem csupán a filozófiai alapokon nyugvó pedagógia kialakításában játszott jelentős szerepet, hanem egyben a XIX. század végére megteremtette a szakszerű iskolai nevelés pedagógiai koncepciójának alapjait is. A Herbarttól átvett, általa kidolgozott gyakorlati filozófiára, valamint annak asszociációelméleti alapokon nyugvó pszichológiai munkáira épülő alapvető tanai azonban az iskola és az oktatás formális, sémává merevített formáinak kialakulását eredményezték. A herbartianizmus által továbbfejlesztett alapelveket – nevelési folyamatértelmezés (kormányzás, oktatás, vezetés) elemeit, a nevelő-oktatás gondolatát, a formális fokozatok tana – a pedagógiai irányzat képviselői a közép-európai államokban érvényesülő államközponturnál kontroll kialakítására törekedve használták fel a pedagógus mesterség szakmai professziójának fejlesztése, a mindennapi iskolai tevékenység technikai megoldásai, és a nevelés erkölcsi tartalmainak kialakítása érdekében. Fontos tehát annak kihangsúlyozása, hogy a herbartianizmus a XIX. század második felében megjelenő sajátos közép-európai neveléstudomány alapvető irányzata. A 19. század közepétől kezdődően Németországhoz hasonlóan Ausztriában és Magyarországon, Lengyelországban és Oroszországban egyaránt a herbartianus pedagógia képviselőit hívták meg az egyetemi tanszékekre, és ezzel alapvetően meghatározták az ekkor kibontakozó elméleti pedagógia tudományának ekkor elkezdődő szakmászodási folyamatát, annak intézményesülési formáit és tartalmi elemeit.<sup>356</sup> A herbartianus pedagógia

<sup>355</sup> Reble, A.: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart 1992, 263–264.

<sup>356</sup> Tenorth (2001): 35.

térhódítása ebben az időben az atlanti térségben és a Japánban is megfigyelhető.<sup>357</sup> Azonban a közép-európai régióban megfigyelhető fejlődéshez viszonyítva az Egyesült Államokban is vezető szerephez jutó irányzat egyik fontos eltérő vonása, hogy ott befolyása csupán a tanárképzésre, és nem az egyetemi tudományos élet egészére terjedt ki.<sup>358</sup>

Az irányzat nyitott volt azonban az iskolai tevékenység során összegyűjtött tapasztalatok, a gyermeki életkörülmények empirikus elemzésének irányába is, amely által több szempontból is megalapozza a talajt a századforduló táján kibontakozó reformpedagógiai szemléletmód és gyakorlat számára, még akkor is, ha ez a mozgalom éppen a herbartiánus koncepcióval szemben alakította ki az ideológiai kritika éles retorikáját. Azonban kétségtelen, hogy az irányzatra jellemző a társadalomkritikával, a gyermekközpontú modern pszichológiával és a kritikai jellegű empirikus kutatásokkal szembeni távolságtartás is. A herbartiánus pedagógiával szemben kibontakozó merev szembenállás – az ún. reformpedagógia kibontakozása – jelenti majd azt a korszakhatárt, amely átvezet a német neveléstudomány újabb fejlődési szakaszához.<sup>359</sup>

## 7. A modern magyar egyetem és a középiskolai tanári professzió

1848 után jelentős reformok kezdődtek a Habsburg Monarchiában. Az ekkor hatalomra kerülő politikusok jelentős lépéseket tettek a birodalom – európai nagyhatalmak versenyében eredményes – korszerű állammá fejlesztése érdekében. Az elkerülhetetlen gazdasági és igazgatási modernizációhoz jól képzett szakemberekre volt szükség. A leverett forradalmak és szabadságharc után Ferenc József kultuszminisztere Leo Thun gróf az oktatási rendszer korszerűsítésével politikai célokat is megfogalmazott; az egységes összbirodalom korszerű iskolának lojális alattvalók, nem pedig nemzeti szellemű, polgárok nevelésére törekedett. Ez a megbízhatatlannak tartott Magyarország esetében különösen élesen jelentkezett, mert az átszervezés során nagy súlyt helyeztek a nemzeti szellem, a magyar közélet hagyományos eszményeinek kiiktatására.

A reform a népiskolák vezetését továbbra is az egyházak kezében hagyja, anyagi ellátásukban, és irányításukban azonban már szerepet juttat a községeknek. A tanulók anyanyelvén folyó iskolai munka szakmai ellenőrzését állami szakfelügyelők látják el. A tekintélyvel nyugvó világrend megerősítésében a központi kormányzat fontos szerepet szánt az egyháznak. Ennek jegyében igyekeztek a lehető legszorosabbra fűzni a katolikus egyház és az állam viszonyát, és visszafordítani a II. József által elindított szétválási folyamatot. Az 1855-ben a pápával kötött konkordátum következtében megerősödött az egyház befolyása.

Az osztrák birodalomban a felvilágosult abszolutizmus kezdeti reformjai ellenére egészen 1848-ig nem alakultak ki – a század első felében Németországra jellemző – középiskolai tanári munka világi szakértelmiségi professzióvá válásának feltételei. Az osztrák uralkodó körök inkább arra törekedtek, hogy a protestáns neohumanizmus eszméit távol tartsák a középiskoláktól. Hermann Bonitz (1814–1888) a bécsi egyetem új klasszika-filológia professzora csak 1849-ben alapítja meg a bécsi filológiai szemináriumot. Az 1849-ben bekövetkező gimnáziumi reform időszakáig létező hatosztályos osztrák gimnázium még nem alapozta meg az egyetemi keretek között megvalósuló szakképzés különböző formáit, arra csak a kétéves, líceumokhoz vagy az egyetemekhez kapcsolódó kiegészítő bölcsész tanulmányok befejezése után nyílt lehetőség. Az erre felkészítő középiskola csak a Thun miniszter idején megvalósuló középiskolai reform délnémet – bajor, illetve württembergi – minták nyomán létrehozott kéttagozatos nyolcosztályos, érettségivel záruló gimnázium megteremtésével jön majd létre. Ezzel egy időben, 1849-ben ideiglenesen, majd 1856-ban törvényi szinten szabályozva kerül bevezetésre a tanári képesítő vizsga is. A törvény ennek előfeltételeként a sikeres érettségit és legalább hároméves egyetemi tanulmányok letételét írja elő. A törvényben három tantárgycsoport kerül meghatározásra: *a)* klasszika-filológia, *b)* történelem és földrajz, *c)* matematika–természettudomány. A vallástanári végzettség megszerzésére pályázó papoknak a fenti tantárgycsoportokból kiegészítő szakot kellett választaniuk. A tanári vizsga négy részből állt: házi dolgozat, írásbeli és szóbeli

---

<sup>357</sup> Rawnsley R. – Robertson, A.: Johann Friedrich Herbart und die Reformpädagogik in England. In Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim, 1998, 65–86.; Kiuchi Y. – Ohto Y.: Herbartianische Pädagogik am Höheren Lehrerseminar in Tokio. In Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim, 1998, 109–114.

<sup>358</sup> Cruikshank, K.: *The Rise and Fall of American Herbartianism: Dynamics of an Educational Reform movement*. University of Wisconsin, 1993.

<sup>359</sup> Vö. Tenorth–Horn (2000): 74.



vizsga, valamint próbatanítás. A vizsga eredménye alapján kiállított bizonyítványban szerepelt, mely tantárgyakra, melyik iskolaszinten és milyen nyelven szerezte meg a jelölt a képesítést. Ez a vizsgarend – az 1884-ben megszüntetett próbatanítást leszámítva – egyre inkább átvéve a porosz tanárképzés rendszerét – egészen 1894-ig érvényben maradt.<sup>360</sup>

Bonitz kezdeményezésére jelent meg 1850-ben Bécsben az első középiskolai folyóirat a *Zeitschrift für österreichische Gymnasien*, majd 1861-ben megalapítják az első osztrák gimnáziumi tanáregyesületet is. Az egyesület tagjai az ország gimnáziumainak és reáliskoláinak tanárai közül kerületek ki és jelentős szerepet játszottak az osztrák művelődéspolitikai további alakulására.<sup>361</sup>

## 7.1. Az első hazai kutatóegyetem megszületése

1848. március 15-e után a pesti egyetem magyar állami intézménnyé vált, és ennek nyomán a bölcsészkar is megkapta egyenjogúságát. Az ezzel párhuzamosan kibontakozó egyetemi reform keretében Eötvös József az Európa nyugati régiójában működő egyetemek autonómiájának megteremtésére tett kísérletet. Ennek alapelvei a valójában soha életbe nem léptetett, *A magyar egyetem alapszabályai* című 1848. évi 19. törvénycikkben fogalmazódnak meg. Ebben „A magyar egyetemre nézve elrendeltetik:

2. § Az oktatás és tanulás szabadságának azon elve, hogy egyrészt a tanuló arra nézve: melly tant, és mellyik tanártól kívánja hallgatni, szabad választást tehessen; más részről: hogy a rendes tanárokon kívül, más jeles egyének is, a ministérium által ideiglenesen megállapítandó, később pedig törvény által meghatározandó feltételek mellett oktathassanak törvényesen kimondatik.”<sup>362</sup>

Ezek a gondolatok a legfontosabb egyetemi alapelv, az egyetemi autonómia, és ezen belül a tanszabadság új szellemű megfogalmazását jelentették. A pesti egyetem újjászervezését azonban nem a 48-as magyar politikuskárda, hanem az osztrák Schwarzenberg kormány valósította meg, az 1849. szeptember 30-án életbe léptetett új egyetemi szabályzat útján. Az intézkedés hátterében az önkényuralom művelődéspolitikai stratégiáját meghatározó azon törekvés állt, amelynek szellemében a rendszer irányítói arra törekedtek, hogy a birodalomhoz fűződő hűségre egyelőre csak fegyveres erővel kényszeríthető népeit mind több kulturális és eszmei kötelék is hozzáfűzze az „új Ausztriához”. Ennek érdekében az önkényuralom korlátlan hatalmi eszközeivel, a közoktatás és a felsőoktatás területén is felülről megvalósított újabb birodalmi reform útján tették meg azokat a feudális viszonyok forradalmi felszámolása nyomán megvalósíthatóvá váló reformlépéseket, amelyek lehetőséget teremtettek arra, hogy a hatalmpolitikai megfontolásokból a bécsi hatalmi elit által is szorgalmazott gazdasági és társadalmi előrelépés minden területen megvalósulhasson. Másrészt e felülről vezérelt reformok megvalósításával azt akarták elérni, hogy intézkedéseik, elsősorban a németesítés és a konzervatív eszmei hadállások egyidejű erősítése révén Habsburg Birodalom egészének új rendjét is megerősítsék.

Ennek érdekében első lépésként a pesti egyetem számos „renitens” professzorát (pl. Bugát Pált, Schoepf-Mérei Ágostont, Tipula Pétert, Petzelt Józsefet és másokat) és a József Ipartanoda sok tanárát megfosztották katedrájuktól. Ezzel egy időben a Thun miniszter vezetésével megkezdődött a nagyszabású – Magyarországra is kiterjedő – birodalmi oktatási reform, melynek során az állam elvi főfelügyelet jogának biztosítása mellett az elemi oktatástól a felsőoktatásig bezárólag megteremti az egységes közoktatás és felsőoktatás rendszerét. Emellett az egyházak számára – némi részlehhajlással a katolikus egyházat előtérbe helyezve – továbbra is biztosította korábbi befolyásának fennmaradását.<sup>363</sup>

A birodalom minden tartományában, így a pesti egyetemen folyó oktatás is az 1849-ben kötelezővé tett rendeleten alapul, amelynek alapja a közvetlen állami irányítástól mentes, a tudományos gondolkodás és oktatás autonómiáját biztosító, Humboldt által a század elején kialakított német egyetemi modell. Az új szabályzat – az egyetem alkotmányaként – kijelöli annak működési kereteit, önkormányzati szerveit, feladatait, a tanárok és a hallgatók jogállását. A tanárok hierarchiájában legmagasabban a „tanszékkal” rendelkező egyetemi nyilvános rendes tanárok álltak, akik főtanzakot, kötelező tárgyat tanítanak. Magas fizetéssel rendelkező állami alkalmazottak voltak, akik emellett különböző pótlékokban, ülés- és

<sup>360</sup> Führ (1985): 433.

<sup>361</sup> I. m.: 447.

<sup>362</sup> Idézi Bíró J.: *Magántanárok a pesti tudományegyetemen. 1848–1952.* Budapest 1990, 7.

<sup>363</sup> Vö. Katus L. (szerk.): *Magyarország története 1848–1890. I.* Budapest 1979. 467–468.

vizsgadíjakban, továbbá állami nyugdíjban részesültek. A rangsorban közvetlen alattuk helyezkedtek el, a szintén állami alkalmazottként foglalkoztatott, általában a fiatalabb oktatók köréből kikerülő rendkívüli nyilvános tanárok, akik a tanszékek megüresedése után léphettek azok élére. A nyilvános rendes és rendkívüli tanárok együttesen alkották az egyetem rektor- és dékánválasztó, a tudományos utánpótlás kérdéseiben határozathozó, fegyelmi ügyekben eljáró testületeit. Felügyeletük alatt működtek az egyetemi gyűjtemények, és laboratóriumok, ők döntenek a tanszékükön alkalmazandó ekkor még meglehetősen kisszámú tudományos segédszemélyzet – adjunktusok, asszisztensek, gyakornokok, demonstrátorok, könyvtárosok stb.) – alkalmazásáról is. Ez a harmadik csoport alkotta az egyetemi tudományos hierarchia legalsó szintjét, amelynek tagjai megfelelő tudományos előmenetel esetén a professzori utánpótlás alapját jelentették.

Az 1851/52-es tanévtől már nincsenek kötelező előadások, azokat évfolyamtól függetlenül hat csoportban – filozófiai, történelmi, filológiai, természettudományi, matematikai, modern nyelvi és irodalmi – kerültek felsorolásra. Az új egyetemi szabályok alapján a hallgatók szabadon megválaszthatták, hogy az egyes előadásokat melyik tanárnál vegyék fel. A tanszabadság bevezetésével bevezetésre került a leckepezék rendszere is. Ennek értelmében voltak ingyenes előadások (publica), és alacsonyabb, illetve magasabb leckepezés ellenében tartott előadások. A fizetéssel kinevezett tanároknak a számukra előírt óraszámban a legalacsonyabb leckepezés mellett voltak kötelesek előadásokat, ún. főkollégiumokat tartani. Emellett a tanároknak joga volt a szaktárgyából magasabb leckepezésért szabadon meghirdetni további előadásokat is, és legalább minden harmadik félévben heti 1-2 órában ingyenes előadásokat is kellett tartaniuk.<sup>364</sup>

Ehhez a rendszerhez kapcsolódik a Thun miniszter rendeletével 1849-ben a pesti egyetemen is bevezetett magántanári intézmény, melynek tudós tagjai nem voltak állami fizetéssel rendelkező, főállású alkalmazottjai az egyetemnek, hanem megtartott óráik arányában a tandíjból részesednek, így oktatói működésük nem biztosít nyugdíjjogosultságot sem. Az egyetemen végzett oktatómunkára vonatkozó magántanári képesítésüket (habilitatio) közvetlenül a karoktól nyerték, a nyilvános rendes és rendkívüli tanárokból létrehozott bizottság döntött a pályázók tanítási jogának (venia legendi) megadásáról. A magántanárok tehát az egyetem oktatói testületében csupán az oktatás jogával rendelkeztek, így nem volt képviselőjük annak hatóságaiban, testületeiben. A Thun korszakban csak nagyon kevesen kaptak magántanári képesítést. A kezdeti időszakban ténylegesen csak Toldy Ferenc esztétikából és irodalomtörténetből, valamint Repiczky János a Magyar Tudós Társaság könyvtárosa tartott keleti nyelvekből magántanári előadásokat.

Az előadások régi iskolás kötöttségeinek megszűnésével elkezdődött a tudományok Németországban már jóval korábban megtörténtő specializálódása, amelyek többé már nem a középiskolából kikerült diákok felsőbb szaktudományokra való előkészítésére, hanem az egyes tudományok részletes kifejtésére, azok egyes ágainak alaposabb megismerésére törekedett. A hatvanas évekre elkezdődött a professzori kar megerősödése, a laboratóriumok és a technikai felszerelés fokozatos gyarapodása, egyre korszerűbbé válása, amely különösen az orvosképzés területén eredményezett jelentős színvonal-emelkedést. Egyre dinamikusabb fejlődése eredményeként a pesti egyetem vonzereje fokozatosan nőtt. Az 1860-as évek elejére hallgatói létszámát tekintve a birodalom 8 egyeteme közül a bécsi mögött a második, Európa 112 egyeteme között pedig a tizenharmadik helyet foglalta el.<sup>365</sup>

## 7.2. A herbartianizmus jelentkezése

Az 1849-ben életbe lépő rendelet, az Organisationsentwurf bevezetésével – a bécsi kormányzat – a humboldti reformok keretében kialakított porosz gimnáziumi koncepciót felhasználva szervezte át a magyar középiskolát. Herbart pedagógiai recepciója közép-európai neveléstudományá válásának folyamata ezzel a Habsburg Birodalom országaiban 1848-ban elkezdődő osztrák oktatásügyi modernizációval összefüggésben indult meg, herbarti filozófia osztrák „apostola”,<sup>366</sup> Franz Exner (1802–1853) hatására. Az 1849 nyarán, közvetlenül a magyar szabadságharc leverését követően megalkotott, a birodalom oktatásügyi modernizációjára irányuló „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich” teremtett meg a korszerű magyar általánosan képző középiskolát. A pedagógiai szakirodalomban Entwurf, illetve Organisationsentwurf néven ismertté váló dokumentum a gimnázium és reáliskola szervezeti

<sup>364</sup> Szentpétery (1938): 26.

<sup>365</sup> Katus (1979): 469–470.

<sup>366</sup> Brezinka (2000): 61.

felépítését, működési szabályait, tantervét és a tantervhez fűzött instrukciókat foglalja magában. Miután az 1849. március 4-i oktrojált alkotmány értelmében Magyarország önálló államisága megszűnt, a bécsi kormány természetesnek tartotta annak külön törvényes intézkedés nélküli egy miniszteri leirat formájában történő bevezetését. A bécsi kultuszminisztérium elképzeléseinek a hazai szakmai nyilvánosság elé kerülése után – elsősorban a középfokú oktatás átszervezésében érintett katolikus tanítórendek részéről – egyre erőteljesebb kritikák fogalmazódnak meg annak mind szervezeti, mind pedig tartalmi elemeivel kapcsolatban. A pesti piarista gimnázium tanári kara nehezményezi annak rögtönzött bevezetését, más szintén katolikus oldalról érkező kritikák annak tartalmi elemeit sem tartják elfogadhatónak. A legfőbb kifogásuk, hogy a rendeletből hiányzik a vallásos szellem, és az ókori klasszikusok műveit legalább részben keresztény szerzők írásaiból vett szemelvényekkel kívánták felcserélni.<sup>367</sup>

A konzervatív álláspontot képviselő katolikus Religio 1850-ben meglehetősen éles támadást indít a dokumentum ellen, bírálva annak neohumanista orientációját. Felrója a tervezet készítőinek, hogy míg abban a klasszikus görög–latin kultúra elemeire „annyi gond fordítottatik, addig a keresztény istenesség és kegyelet sugallta művek, szokások és erkölcsök, események egészen elmellőztetnek, megvettetnek, annyira sem méltattatnak, hogy a történelmi és földleírasi leczkék modorának előírásai közben az azokrai bővebb figyelem legalább olyképpen köttetnek szívére a tanítónak, mint a görög és római történelem, szokások – és irodalomra nézve történik”.<sup>368</sup>

Jól érzékelhető tehát, hogy a hazai Herbart-kritika már az Organisationsentwurf bevezetésekor elkezdődik. Annak szerzői Franz Exner prágai egyetemi tanár és a Poroszországból a bécsi egyetemre hívott klasszika-filológus, Hermann Bonitz Herbart filozófiai és pedagógiai szemléletmódjának és a német neohumanizmus művelődés- és iskolafelfogásának elkötelezett hívei. Exner a talán legtekintélyesebb osztrák Herbart-tanítvány jelentős szerepet játszott abban, hogy a német filozófus tanai a XIX. század második felében az osztrák filozófia uralkodó irányzatává váljanak.

A herbarti filozófia ebben az időben a Monarchiában kibontakozó hatásának a pedagógián túlmutató tágabb kontextusait vizsgálva Kiss Endre a korszak társadalmi és eszmetörténeti fejlődését elemző munkájában megállapítja, hogy a német gondolkodó statikus harmónia megfogalmazására irányuló rendszere a Habsburg Monarchia eszmetörténeti arculatát meghatározó fő ideológiai áramlatának tekinthető. Miként megfogalmazza: „ennek a sajátos gondolkodási modellnek megvolt az »alapja« a monarchia nemzetiségi-társadalmi szerkezetében. A különös csak az, hogy a monarchia utolsó évtizedeinek virágzásában figyelemre méltóan sok tudományos és művészi eredményt érnek majd el – ugyanennek a modellnek segítségével. A humanizmus és emberszeretet (nem lebecsülendő értékek) Herbart rendszerének lényegéhez tartoznak, amennyiben gyakorlásuk nem változtatta meg, sőt éppen elősegítette a »mindenség« status quóját. (...) Sokoldalú munkásságának szinte minden területe egymagában is alkalmassá tette volna a monarchia vezető gondolkodójának szerepére. Nyílt alapmotívuma volt gondolkodásának az ellentmondások eltüntetése, ezt a »spekuláció« igazi feladatának tekintette.”<sup>369</sup>

Exnernek köszönhetően Herbart hatása tehát már az 1849-ben kiadott tanügyi szabályzat tananyag elrendezési elveiben is érvényesül. Ez Herbart Leibnitzhez és Wolffhoz kapcsolódó, – a hegeli idealizmussal szembehelyezkedő – filozófiájának azon elemében gyökeredzik, amely a filozófiai gondolkodás tapasztalati alapokra helyezésére, és a pszichológiai törvények matematikai modellálására törekedett. Ennek köszönhetően a herbarti filozófia az egzakt természettudományok számára is jól hasznosítható elméleti alapvetést jelentett, ami az Organisationsentwurf esetében az ún. reáliák, matematika és a természettudományok felértékeléséhez vezetett. A nyolcosztályos gimnázium tantervében emellett számottevő mértékben csökkent a latin nyelv és a korábbi kétéves filozófiai tanfolyam uralkodó tantárgyának jelentősége, a filozófiába való bevezetés némi empirikus pszichológiai és formális logikai elemekkel kiegészítő marginális tantárggyá vált.<sup>370</sup>

---

<sup>367</sup> Zibolen E.: Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. In Horánszky N. (szerk.): *Az ausztriai gimnáziumok és reálskolák szervezeti terve*. Budapest 1990, 9.

<sup>368</sup> Religio, 1850. február 3.

<sup>369</sup> Kiss E.: A „k.u.k. világtrend” halála Bécsben. Budapest 1978, 40–42.

<sup>370</sup> Zibolen (1990): 12.

### 7.3. A középiskolai tanári munka szakmásokodásának kezdetei

A középiskolai szabályzat jóváhagyását követően Bonitz tevékenysége az új feladatok teljesítésére kellőképpen felkészült tanárok képzésére irányult. Ennek érdekében a bécsi egyetemen megszervezi a – később történeti-filológiai szemináriumra bővülő – filológiai szemináriumot. Ezzel és a későbbi években kialakított matematikai és természettudományos szemináriummal a Habsburg Birodalomban megteremtődtek az önálló gimnáziumi tanárképzés szaktárgyi keretei.<sup>371</sup>

A nyolcosztályos gimnázium és a hatosztályos reáliskola szervezeti kereteinek kialakítása nyomán jelentős változások következtek be a pesti tudományegyetem bölcsészkarának képzési rendjében is. A korábban elsősorban a többi karon folyó tudományos képzés megalapozására szolgáló ars fakultás az 1850/51. tanévtől kezdődően vált a többi három egyetemi karral egyenrangúvá, és ezzel egy időben tanulmányi ideje három évre emelkedett, amely tanulmányi idő a bölcsészdoktori cím elnyerésének egyik feltétele lett. Az új tanrend megszüntette a korábbi vizsgakötelezettséget, és 1851/52-es tanévtől kezdődően csak a doktori szigorlat elnyeréséhez szükséges szigorlatok (rigorosum) letételét írja elő. A szigorlat két vizsgából állt, az egyik (filozófia és történelem), a másik (fizika és mennyiségtan) témaköreit foglalta magában. A sikeres vizsga után került sor a doktorrá avatásra. A felavatott bölcsészdoktorok száma a kezdeti időben alacsony; 1854/55-től egészen az 1860-as évek közepéig évente 1-2 személy.

#### 7.3.1. A pesti egyetem bölcsészkarának új feladatai

Az új bölcsészképzés eredményeként megszűnt a korábbi kötelező és szabadon választható tantárgyak kettőssége: a hallgatók érdeklődésüknek megfelelő módon, tetszőleges sorrendben vehették fel tanegységeiket. Az egyetemi tanulmányok elkezdéséhez fokozatosan megkövetelték a nyolcosztályos gimnázium elvégzését és az érettségi vizsgát is. A reform utáni években a hallgatói létszám jelentős mértékben csökkent. Miután 1850 előtt minden magasabb szintű egyetemi végzettség megszerzésére törekvő diáknak filozófiai tanulmányokat kellett folytatnia, a karnak még az 1850/51-es tanév téli szemeszterében, az utolsó líceumi jellegű képzési évben is 190 hallgatója volt. Az új rendszerű képzés első évében, az 1851/52-es tanévben a hallgatói létszám öt, majd a következő évben négy főre csökkent, és ez a létszám a hatvanas évek elejéig évi tíz fő körül mozgott. Annak köszönhetően, hogy a bölcsész előadások nagy részét a többi karok hallgatói számára hirdették meg, ez a változás nem okozott elviselhetetlen feszültségeket. A kari tanács – a hallgatók nagy arányú csökkenésének okaival fogalalkozva – már 1852-ben bécsi minta alapján javasolta egyetemi tanárképzés német modelljének bevezetését, a filológiai és történeti szeminárium valamint a fizika intézet felállítását. A miniszter a beadványra küldött leiratában a helyzet javulását az új típusú gimnázium kiterjesztésétől várta: „Ha majd a tanulók közt a magasabb tudományos képzettségre való igyekezet a gimnáziumi tanulmányok reformja következtében szélesebb utat tör magának, akkor a magasabb tudományos tanítás szüksége és az előadások látogatottsága is nagyobb lesz.”<sup>372</sup>

#### 7.3.2. A gimnáziumi tanári képesítő vizsga és a középiskolai tanárképzés

Az új filozófiai fakultás kettős feladata egyrészt a tudósképzés, másrészt pedig a tanárképzés megvalósítása lett. Miként azt a hallgatói létszámadatok is jelzik, új feladatát a kar csak minimális mértékben és lassan tudta megvalósítani. Ennek egyik oka a Bach-korszak németesítő politikája, melynek szellemében a magyarországi középiskolákba német, cseh és morva tanárokat alkalmaztak, így jelentős mértékben csökkentek a fiatal magyar nemzetiségű tanárok elhelyezkedési esélyei. A másik ok, hogy a rendelet életbe lépését követően Magyarországon, a pesti egyetem mellett nem hozták létre a tanári képesítővizsga bizottságot. Így a magyar származású tanárjelöltek csak az örökös tartományok egyetemei (Bécs, Prága, Innsbruck, Lemberg) mellett működő bizottságoknál szerezhettek középiskolai tanári oklevelet, illetve számukra a bécsi egyetem tanárképző intézetének látogatását írták elő, bár 1853-tól lehetőség nyílt a magyar tannyelven oktatók számára a német mellett a magyar nyelvi vizsga letételére is.<sup>373</sup>

Az 1851-es miniszteri rendelet az osztrák egyetemek számára a fizika és kémia mellett természetrajzból (állattan, növénytan, és ásványtan) is gyakorlati foglalkozásokat ír elő, és ennek nyomán a következő tanévben a pesti egyetemen is bevezetik a fizika, állattan és kémia gyakorlatokat. A tanárképzési feladatok megerősödésének első lépéseként az 1852/53. tanévtől kezdve – az addigi szaktárgyi és pedagógiai

<sup>371</sup> Zibolen (1990): 10.

<sup>372</sup> Idézi Szentpétery (1938): 402.

<sup>373</sup> Szentpétery: i. m. 408.

előadások mellett – már gyakorlatok (szemináriumok) is szerepeltek a kar tanrendjében. Az ilyen jellegű szemináriumok – először történelemből és klasszika-filológiából – kifejezetten gimnáziumi tanárjelöltek számára kerültek meghirdetésre, és néhány olyan hallgató számára, akik valamelyik magyarországi gimnáziumban kívántak állást vállalni, 2-3 éves 400 forintos ösztöndíjat is biztosított a kormányzat.<sup>374</sup>

Az 1860-ban kibocsátott uralkodói rendelet, „Októberi Diploma” – ha csak rövid időre is, de – biztosítja az ország nagyobb önállóságát, és az enyhülő politikai légkör kedvezett a magyar felsőoktatás fejlődésének is. A pesti egyetem visszakapta rektor- és dékánválasztó jogát, újra a magyar lett a tanítási nyelv, majd az 1860-as évek elején a hazai középiskolai tanárképzés jelentős új szakasza indult meg. 1861-ben a helytartótanács kezdeményezésére elkezdődött a középiskolai tanárképzés egyetemi rendjének kialakítása: „(...) a magyarországbeli gymnasiumi tanárjelöltek e pályára leendő végleges alkalmazása végett (...) a bécsi egyetem kebelében létező tanárképezdei intézetet látogatni s az előírt tanári vizsgákat ott letenni kötelesek, kívánatos, hogy az ország kebelében létezzék oly intézet, melyben a tanári jelöltek kiképeztetvén, a szükségelt vizsgákat letéssék. Erre a pesti egyetem lenne hivatva; ezért tegyen az egyetemi tanács javaslatot arra nézve, miképpen lehetne ezen intézetet a pesti egyetem kebelében létesíteni.”<sup>375</sup>

Az egyetem kidolgozta a tanárjelöltek számára létesítendő két éves filológiai szeminárium tervét, és „a gimnáziumi tanárjelöltek stúdiumának az egyetemen rendezése”, valamint a „vizsgálati bizottmány kinevezése” tárgyában készített felterjesztését. Az uralkodó 1862. március 28-án jóváhagyta, hogy a gimnáziumi tanárjelöltek számára a pesti egyetem bölcsészkarának tanáraiból vizgabizottságot állítsanak fel az osztrák gyakorlatnak megfelelően öt fő csoportban; 1. klasszika-filológia, 2. történelem és földtan, 3. mennyiségtan, természettan és természetrajz, 4. bölcsészet, 5. nemzeti nyelv és irodalom. 1862 augusztusában Pesten elkezdte működését az első hazai gimnáziumi tanárvizsgáló bizottság, amelynek elnöke Purgstaller (Palotay) József, a pesti piarista rendház főnöke, a filozófia 1848-ban kinevezett professzora lett. Tagjai a kor ismert tudósai, Horváth Cirill, Jedlik Ányos, Petzval Ottó, Reisinger János, Róder Alajos, Szabó József, Télfy János professzorok, a kar legkiválóbb tanárai. Az ezzel párhuzamosan létrehozott reáltanodai bizottság<sup>376</sup> elnökévé Stoczek Józsefet, a Műegyetem igazgatóját nevezték ki.<sup>377</sup>

Ennek szabályzata (Szabály a gymnasiumi tanító hivatal jelöltjeinek vizsgálata iránt) a vizsgára jelentkezés feltételül az érettségi bizonyítványt és a hároméves egyetemi tanulmányok igazolását írta elő. Egyetemi éveik alatt a jelölteknek szaktárgyaik mellett filozófiával, pedagógiával és német nyelvvel, illetve azzal a nyelvvel is foglalkozniuk kellett, amelyen a képesítést meg kívánták szerezni (magyar, szlovák, rutén, szerb, román). A vizsga négy részből; házi és zárthelyi dolgozatról, szóbeli vizsgából és próbaelőadásból állt.<sup>378</sup>

A tanárképzés intézményi keretei csak lassan alakulnak ki; a karon még csak a történelem és természetrajz szemináriumok léteznek, továbbá a neveléstan helyettes tanára hirdette meg néhány féléven át speciális pedagógiai kurzusát „Felsőbb nevelési tudomány, különös tekintettel a tanárjelöltekre” címmel. A tanári vizsga letételének lehetőségének hazai biztosítása nyomán a kar hallgatóinak száma jelentős mértékben megnőtt: Míg az 1859/60. tanévben a bölcsészkar rendes hallgatóinak száma 8, a következő évben pedig mindössze 9 fő, a következő években ez a szám ugrásszerűen megemelkedett: 1862/63: 18, 1863/64: 34, 1864/65: 46, 1865/66: 59, 1866/67: 86, és ehhez évente további 20-30 rendkívüli hallgató is társult. Ez alatt az egyetem összes hallgatójának száma csak másfélszeresére, míg a bölcsészkaré tízszeresére emelkedett.<sup>379</sup>

A hallgatói létszám emelkedéséhez hozzájárultak a különböző ösztöndíjak, illetve tanulmányi jutalmak is. 1862-től 4 fő filológus tanárjelölt számára, akik kötelezték magukat arra, hogy szerzett ismereteiket a „magyarországi gimnáziumok javára fordítandják”, évi 200-200 forintos ösztöndíjat alapítottak, az ösztöndíjat elnyert tanárjelölteknek havonta kellett kollokválniuk, és írásbeli munkát készíteniük előmenetelükről.<sup>380</sup>

<sup>374</sup> Vö. Szentpétery: i. m. 410.

<sup>375</sup> Bölcsészkar iratok 1860/61. 97. sz.

<sup>376</sup> A továbbiakban csak a tudományegyetemen folyó gimnáziumi tanárképzés, illetve egyetemi neveléstudomány kérdéseivel foglalkozunk, nem térünk ki részletesen sem a Műegyetem, sem pedig az 1871-ben a Mintarajztanodában elkezdődő rajztanárképzésre, sem pedig a kereskedelmi iskolai tanárképzésre.

<sup>377</sup> Vö. Diószegi (1989): 51, valamint Szentpétery (1938): 447.

<sup>378</sup> Balanyi Gy. – Lantos Z. (szerk.): Emlékkönyv a magyar piarista rendtartomány háromszázéves jubileumára. Budapest 1942, 233.

<sup>379</sup> Vö. Szentpétery (1938): egyetemi évkönyvek alapján megadott adataival 461.

<sup>380</sup> Uo.

## 7.4. Az egyetemi pedagógia oktatás tartalmainak alakulása 1848 és 1870 között

A szabadságharc bukása után még további évtizedekig kellett várni a pedagógia tanszék nyilvános rendes tanárral történő betöltésére. Az 1850–51-es tanév I. félévének végéig átmenetileg Majer István (1813–1893), az esztergomi mesterképző tanára lett a neveléstan helyettes tanára.

Majer István gimnáziumi és teológiai tanulmányai befejeztével 1834 és 1836 között a Sennyney bárói család gyermekeinek nevelője lesz, közben a pesti egyetemen jogi karán folytatja tanulmányait, és emellett képzőművészettel foglalkozik. 1836-ban szentelték pappá, ezt követően Muzslán segédlelkész, majd az esztergomi érseki tanítóképző alapítását követően 1842-től annak egyik tanára lesz. 1849 és 1851 között a pesti egyetem helyettes tanára, majd Pest város nyilvános elemi iskoláinak igazgatója lesz. Később hat éven át Kürtös község plébánosa, majd haláláig Esztergomban visel különböző egyházi hivatalokat. Főbb pedagógiai munkái: *Neveléstan*. Buda, 1844; *Színarabok az ifjúság számára*. Pest, 1846; *A magyar képezdek reformja*. Esztergom, 1848; *Milyen legyen a néptanoda*. Buda, 1858; *A szemléleti tanmód az első oktatásnál*. Pest, 1860.

A főleg gyakorlati pedagógiai és népiskolai tankönyvírói munkásságáról ismert Majer megbízatása csupán három szemeszterre terjedt ki. Előadásaiiban valószínűleg az 1844-ben megjelenő neveléstanának rendszerét követte: I. Az iskolák Magyar országban II. A nevelés tudományának viszontagságai a régieknél – a nevelés régi keresztényeknél – a neveléstan újabb időkben különösen hazánkban. III. A nevelésről általában. IV. A testi nevelésről. V. A szellemi nevelésről. VI. Az erkölcsi nevelésről. VII. A vallási nevelésről. VIII. A nevelőről.

1850 végén minisztériumi leirat javasolta, hogy a neveléstant a továbbiakban a filozófiai kar valamelyik tanárának leckepezés fejében kellene pedagógiát legalább minden harmadik félévben tartania. A kari tanács azonban a külön neveléstan professzor mellett foglalt állást, mivel a tanszék 1814 óta rendszeresítve van az egyetemen. Miután Majer Istvánt, kinevezték a Pest városi elemi iskolák főigazgatójává, jöllehet helyére később több arra érdemes személyt is javasolt az egyetem vezetősége – így Beély Fidélf bencés szerzetes, bakonybéli tanár, Rendek József, az esztergomi tanítóképző tanára, Nagy Márton piarista, a szegedi gimnázium igazgatója, és még két további katolikus pap is szerepelt a jelöltek között – a miniszter azonban a felterjesztett személyek egyikét sem találta eléggé megbízhatónak. Ezért az 1850/51-es tanév második félévétől az egyetemi felterjesztést elutasítva, Gryneaus Alajos (1804–1860) beregi esperes kapott helyettes tanári megbízatást.

Gimnáziumi tanulmányait Szatmáron, a teológiát pedig Bécsben végezte. 1828-tól Ungváron segédlelkész, 1830 és 1833 között a bécsi Szent Ágoston Intézetben folytatta tanulmányait, melynek befejeztével 1833-ban teológiai doktorátust szerzett. 1837-ig az ungvári papnevelő teológiai tanára, majd 1842-ig a szatmári intézet filozófia- és teológiatanára. Ezt követően Rónaszegen és Beregszászon lelkész. 1851-től a pesti egyetemen a neveléstan helyettes tanára, 1853-tól a teológiai kar professzora. Számos teológiai és pedagógiai munka, illetve tankönyv szerzője. Fontosabb pedagógia jellegű munkái: *Paedagogia sublimor, theoretica et applicata*. Pest, 1851; *Tankönyv a városi és falusi elemi iskolák használatára 12 különféle reáltanulmánnyal*. Pest, 1851; *Rövid népszerű algebra*. Pest, 1853; *ABC és olvasókönyv*. Pest, 1853; *Kis képes biblia*. Pest, 1853.

Gryneaus 1853-ban teológiai professzori kinevezését követően egészen 1859-ben bekövetkező haláláig folytatta helyettes tanári munkáját, amelynek keretében továbbra is heti 4 órában latin nyelven tartotta pedagógiai előadásait. Ezek vezérfonala könyv alakban is megjelent.<sup>381</sup> Ennek figyelembevételével előadásainak főbb témakörei az alábbiakban rekonstruálhatók: I. Bevezetés a felsőbb neveléstanba. II. Általános kérdések – az emberi képességekről általában – a képességek művelésének elméleti kérdései – a képességek művelésének gyakorlata. III. A neveléstudomány felosztása: 1. A testi képességekről és a testi nevelésről – a test külső formája és állapota – a test állapotára ható tényezők: levegő, táplálék, ruházat, lakás, tisztaság és tisztálkodás, mozgás, pihenés – a testgyakorlásról – gimnasztikai gyakorlatok: ugrás, mászás, futás, dárdahajítás, diszkoszvetés, birkózás – betegségekről és gyógyításukról. Népi gyógymódok. 2. Az értelmi képességekről – az értelmi képességekről általában – az értelmi nevelés és annak szabályai: aktivitásra ösztönzés. 3. A képzeletről – a képzeletről általában – a képzelőerő nevelése és annak szabályai. 4. Az emlékezettről – az emlékezettről általában – az emlékezet nevelése és annak szabályai. 5. Az érzelmekről – az érzelmekről általában – az érzelmi nevelés és annak szabályai.

---

<sup>381</sup> Gryneaus A.: *Paedagogia sublimor, theoretica et applicata*. Pest 1851.

Az őt követő Róder Alajos (1802–1878) az egyetem egyik teológiai professzora volt. Gimnáziumi éveit Tatán és Székesfehérváron töltötte, ezt követően a nagyszombati akadémián filozófiai, majd a pesti egyetemen teológiai tanulmányokat folytatott. 1835-ben történő pappá szentelését követően Budán káplán, majd Pesten hittantanár. 1841 és 1849 között Ludány plébánosa. 1850-től a hittan professzora a pesti egyetem teológiai fakultásán, 1854-ben az egyetem hitszónoka és a bölcsészkar hittan rendes tanára, 1859-től emellett a felsőbb neveléstudomány helyettes tanára. 1869-től a nagyváradi Szent József Intézet, majd 1872-től a pesti Papnevelő Intézet tanára. Számos teológiai témájú munkája mellett három vallástani tankönyv szerzője. Bibliai történetek kisebb gyermekek számára. Pest, 1850; Bibliai történet- Iskolai könyvül nagyobb gyermekek számára. Pest, 1852; Bibliai történet. Iskolai könyvül középkorú gyermekek számára. Pest, 1855.

Róder egy évig még heti négy órában latin, majd a magyar tannyelvnek az Októberi Diploma utáni visszaállítását követően az 1860/61. tanév első félévétől kezdve heti 2 órában, de magyar nyelven tartotta neveléstani előadásait egészen az 1868/69-es tanév végéig. A hagyományos neveléstani előadások mellett Róder ebben az időben már különböző pedagógiai rész témákban is meghirdette előadásait, például az 1862/63-as tanév II. félévében neveléstörténeti témát is oktatott „A neveléstudomány története Bacótól Pestalozziig”, továbbá az 1864/65-ös tanév II. félévében heti egy órában „Általános gymnasiumi módszertan” címmel módszertani kurzusokat is tartott.

1866 januárjában szerezt a tanszék első világi tanára, Peregriny Elek (1812–1885) általános neveléstánból magántanári habilitációt, aki a tanév II. félévében „Általános neveléstán, különös tekintettel az iskolai viszonyokra”, a következő tanév I. félévében pedig „Általános és állami neveléstán” címmel heti két órában tartott előadásokat.<sup>382</sup>

Peregriny középiskolai tanulmányait Máramarosszigeten, egyetemi tanulmányait Pesten végezte. 1833-tól főúri családoknál magánnevelő. 1841-ben a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja. 1848-ban kinevezik a pesti egyetem neveléstán professzorává, hivatalát azonban nem tudta elfoglalni, mivel a hadi események következtében az egyetemi oktatás szünetelt. 1849-ben a kormány közoktatási minisztériumának tanácsosa. Miután a szabadságharc bukása után egyetemi kinevezését semmisnek tekintették, csejtei birtokára visszavonulva gazdálkodással foglalkozott. 1857-ben fiúnevelő intézetet nyitott a fővárosban, majd 1866-ban magántanári habilitációt szerzett. Később a pesti állami tanítóképző igazgatóságának tagja, és a Kisdédővő Egyesület tanügyi szakosztályának elnöke. Számos saját korában széles körben használatos népszerű tankönyv és ifjúsági ismeretterjesztő munka szerzője: *Campe. Amerika fölfedezése*. Pest, 1836; *Életből szedett képek csarnoka. Ifjú szíveknek művelésére*. Pozsony, 1837; *A magyarok története. Az ifjúság használatára*. Buda, 1838; *Bánya. Az ifjúság képzésére*. Buda és Pest, 1840–1845; *Természettörténet*. Buda, 1842; *Uj ABC*. Pest, 1844; *Mythológia*. Pest, 1845; *Állatok, növények és ásványok országának természetleírás*. Pest, 1845; *Olvasókönyv*. Pest, 1846; *Magyarország története*. Pest, 1863; *Epitome historiae sacrae ad usum tironum linguae latinae*. Pest, 1865; *A római és görög mythológia*. Pest, 1870; *A budai állami tanítóképezdek*. Budapest, 1874.

A magántanári habilitáció alapjául szolgáló, 1864-ben megjelenő *Általános neveléstán* című munkája az alábbi főbb fejezetekre tagolódik: I. A nevelés fogalma – szükségessége és fontossága – a nevelés célja, a nevelés alárendelt céljai. II. A nevelés eszközei – az ápolás – a játék – a fegyelem: büntetés, jutalom – az oktatás. III. A nevelés elvei. IV. A nevelés nemei – testi – szellemi – értelmi – erkölcsi – széptani – vallási – házi és nyilvános nevelés. V. természetszerűség a nevelésben. VI. A nevelés módszere – ápolás – fegyelem. VII. Az oktatás módszere – az oktatás folyama – a különféle tantárgyak becse – a tanalak – tanmodor – tanszellelem – tantónus – oktatási műtan. VIII. Történeti módszerek – Pestalozzi módszere – Bell–Lancaster módszere – válogató módszer – Jacotot. IX. Gyakorlati szabályok – a tanítót illető szabályok – a tanítványt illető szabályok – a tantárgyat illető szabályok. X. Az oktatás sikerének akadályai. XI. A nevelés haszna és foganata – a nevelés hatásának bizonyítéka – a nevelés és a nevelő mindenhatóságának korlátozása. XII. A nevelő kellékei. XIII. A neveléstudomány.

Róder az 1869/70-es tanévtől a kar 1863-ban kinevezett filozófiaprofesszora, a piarista Horváth Cirill (1804–1884) követte, majd 1870-ben Lubrich Ágost személyében nyilvános pályázat útján a tanszék élére nyilvános rendes egyetemi tanárt neveztek ki, akinek működésével új korszak kezdődött a tanszék történetében.

---

<sup>382</sup> Előadásainak vezérfonala minden bizonnyal az 1864-ben Pesten megjelent összefoglaló műve, az *Általános neveléstudomány* lehetett.

Horváth Cyrill középiskolai tanulmányait Kecskeméten, Pesten és Privigyén végezte. 1820-ban belépett a piarista rendbe, és Vácott filozófiai, Nyitrán teológiai tanulmányokat folytat. 1828-ban pappá szentelik, és egészen 1848-ig gimnáziumi tanárként és igazgatóként tevékenykedik a váci, majd 1849 és 1859 között a pesti piarista gimnáziumban. 1834-től a Magyar Tudományos Akadémia tagja, 1860-tól a filozófia helyettes, majd 1863-tól rendes tanára. Főleg szépirodalmi műveket, verseket, drámákat írt. Pedagógiai témájú munkái a pesti piarista gimnázium értesítőiben jelentek meg: Nevelési álláspontok. 1851; Mi a művelés? 1852; Mi a tanítás? 1853; A tanodai megbecsülésről. 1855, A lyrai művek tanodai fölfogásáról. 1865; A tanrendszer gyakorlati becsének föltételeiről. 1857; Az írók tanodai jellemzéséről. 1858; Apáczai Csere János bölcsészeti dolgozatai. Pest, 1869.

Horváth középiskolai tanárként korábban elsősorban szépirodalmi munkásságával szerzett magának elismerést. Filozófiai munkássága egyetemi tanárrá történő kinevezését követően kezdődött el. Előadásait a legkülönbözőbb témakörökből tartotta: A filozófiai tudományok enciklopédiája, Bevezetés a filozófia történetébe, Bölcsészeti erkölcsstan, Pszichológia, Bölcsészeti istentan.

A tanszék fejlődésének 1870-ig tartó első szakaszában továbbra is az erőteljes katolikus orientáció érvényesül, ami egyben jelzi, az európai modernizációs folyamatok egyik fontos elemét alkotó szekularizáció a Habsburg Birodalom országaiban csak később jelentkezik majd. Jóllehet II. József vallásügyi reformjainak visszavonását követően az államvallásnak számító katolikus egyház továbbra is állami gyámság alatt marad, de religio praedominans előjogait továbbra is megőrzi. A protestánsok – miután nem képviseltek államvallást – szinte teljes mértékben gyakorolhatták belső autonómiájukat. Ezzel – a feudális jogrenden belül – Magyarországon is megtörténtek az első lépések a polgári vallásegyenlőség felé, azonban erőteljesebb szekularizációs törekvések csak 1848-ban fogalmazódnak meg (vallási egyenlőség, az egyházak és az iskolák állami finanszírozása).

Ez a tendenciák szorosan kapcsolódik a katolicizmusnak az egyetem egészére gyakorolt hagyományosan erős befolyásához is. Ez megnyilvánul például abban is, hogy a korábban is „katolikusnak” minősített egyetemen az önkényuralmi rendszer továbbra is elkötelezte magát a vallási buzgalom felélesztésére irányuló törekvések mellett, és – a Thun-rendelet által deklarált tanszabadság alapelveitől eltérve – kizárta a más vallású tanárok alkalmazását, és hangsúlyozza a hasznos tudományokat, különösen a XVIII. század óta „fellegként homályosító tévedések” eloszlatásának szükségességét. A katolikus egyház és a bécsi udvar közötti kapcsolat erősségét jól jelzi a Ferenc József által 1855-ben aláírt konkordátum, amely az egyház tevékenységét szinte teljesen mentesítve az állami felügyelet alól, és a katolikus ifjúság nevelését minden szinten egyházi ellenőrzés alá helyezte.<sup>383</sup>

Az 1870-es évekig, illetve a herbartianizmus megjelenését megelőző időben a pesti egyetemen oktatott neveléstan tehát még nem tekinthető újkori értelemben vett tudományos diszciplínának. Ebben továbbra is dominált a katolikus teológia szemléletmódja, amely nem lépett túl a század első évtizedeiben született, továbbra is jelentős hatású alpművek, Milde, illetve Szilasy munkáinak felfogásán. A tantárgy oktatói 1848-ig kivétel nélkül teológiai végzettséggel rendelkező egyházi személyek, sőt Peregrinyt leszámítva egészen 1870-ig papok voltak a neveléstant oktató tanárok:

---

<sup>383</sup> Katus (1979): 472.



3. táblázat. A pedagógiát oktató tanárok

Év	Tanár neve	Működési terület	A tárgy jellege	Pedagógiai munkásság
1825–1831	Hevánszky Lipót (1798–1844)	Katolikus pap a pesti papnevelő t.	Heti 2 órás latin nyelvű előadások	1817–1822 a bécsi egyetemen tanul, Mil-de munkáját használja
1831– 1833	Szalay Imre (1787–1848)	Egyetem teológiai professzora	Heti 2 órás latin nyelvű előadások	Milde munkája alapján
1833–1848	Reseta János (1776–1862)	német nyelv és irodalom tanára	Heti két órában, 1844-ig latin nyelven, majd magyarul	Milde és Szilassy alapján
1849–1851	Majer István (1813–1893)	Katolikus pap esztergomi tanítóképző tanára	Heti 2 óra 1844-ben megjelenő nevelés-tana alapján	gyakorlati pedagógiai és népiskolai tan-könyvírói munkásság
1851– 1859	Gryneaus Alajos (1804–1860)	Áldozópap, 1853-tól a teológia professzora	Heti 4 órában latin nyelven, saját műve alapján	Paedagogia sublimor, theoretica et applicata. Pest, 1851.
1860–1869	Róder Alajos (1802–1878)	A teológia másik professzora	Heti 2 óra magyar nyelven,	Már neveléstörténeti témát és heti egy órában módszertani témát is oktat
1869–1870	Horváth Ci-rill (1804–1884)	Piarista, a filozófia professzora	Heti 2 óra magyar nyelven	Több pedagógiai jellegű tanulmánya van

A hazai polgári fejlődés megkésetttségéből fakadóan az egyházi értelmiségi réteg a XIX. század első évtizedeiben továbbra is a szellemi foglalkozásúak legnépesebb, mintegy húszezer főt számláló csoportját alkotja. A pedagógiai foglalkozások szakmásodásának kezdeteire utal, hogy a második legnépesebb (16 ezer fő) közigazgatási tisztviselői csoportot a mintegy 10-11 ezer fős a gazdatiszti és pedagógusi csoport tagjai (többségükben néptanítók) követik.<sup>384</sup> Részben ezzel a sajátos értelmiségi rétegződéssel magyarázható tehát az egyházi személyek kiemelt szerepe az egyetemi pedagógia oktatásában, hiszen abban az időben szinte kizárólag ők rendelkeztek azzal a teológiai-filozófiai megalapozottságú végzettséggel és szakmai műveltséggel, amely az ebben az időben intézményesülő új diszciplína színvonalas oktatásához szükséges volt.

A tanszék első professzora, majd az öt követő helyettes tanárok rekrutációja, szakmai orientációja, illetve elméleti munkássága kizárólag teológiai jellegű. Ez összefügg azzal az a korabeli gyakorlattal, hogy a népiskolák igazgatói és felügyelői tennivalóit továbbra is egyházi személyek látták el plébánosként vagy egyéb a népoktatásban dolgozó egyházi szakértőként is ezt a tantárgyat az egyetemen elsősorban a teológushallgatóknak oktatták. Az egyetemi reform hatásai és a korabeli iskolaügy új igényei nyomán a pesti egyetemen folyó pedagógiai oktatás tartalmi 1848 után eltávolodnak a pasztorális, illetve a katechetika teológiai alapozottságú, kizárólag a lelkipásztori munkára felkészítő tartalmaitól. Ennek első jeleként azt tapasztalhatjuk, hogy az ötvenes évektől tevékenykedő tanárok már közvetlenebb kapcsolatban állnak az iskola világával. Jó mutatja ezt Majer István példája, aki az esztergomi tanítóképző tanáraként jelentős népiskolai gyakorlati tapasztalatokkal és tanítóképzős tankönyvírói munkássággal is rendelkezik. Szintén rendelkezik pedagógiai elméleti munkássággal a latin nyelvű neveléstani munkát megjelentető Gryneaus Alajos is.

A pesti egyetem pedagógia tanszékének munkájára jelentős befolyása van a bécsi egyetemen kialakított képzési rendnek, ami az azonos szervezeti keretek mellett megnyilvánult a két egyetemen oktatott neveléstani tananyagtartalmak hasonlóságában is. A bécsi és a pesti egyetemen folyó pedagógia oktatás szoros kapcsolatát jól érzékeltetik az 1870-es évek elejéig tartó fejlődési szakasz legfőbb jellegzetességeit bemutató összegző táblázat adatai is:

<sup>384</sup> Mazsu J.: A hazai értelmiség fejlődésének sajátosságai a 19. század második felében. In Németh G. B. (szerk.): *Forradalom után kiegyezés előtt*. Budapest 1988, 235.

4. táblázat. Pedagógiaoktatás a bécsi és pesti egyetemen

Bécsi egyetem	Pesti egyetem
1805: neveléstan (Erziehungskunde) – heti 2 órás kötelező vizsgával záruló tantárgy bevezetése, a teológushallgatók és a gimnáziumi tanári pályára készülő világi hallgatók számára	1814: a neveléstan tárgya heti 4 órás, latin nyelvű oktatása, látogatása a teológiai kar harmadéves hallgatóinak kötelező, a tanári pályára készülő bölcsészhallgatók számára ajánlott
1806: a „magasabb pedagógia” (paedagogia sublimior) első egyetemi tanára a katolikus udvari lelkész, Vinzenz Eduard Milde (1777–1853), aki ebben a minőségében 1810-ig áll a tanszék élén	1814: első hazai egyetemi neveléstudományi tanszék, „cathedra paedagogiae sublimior” alapítása, melynek professzora Krobót János (1770–1833) katolikus lelkész 1814 és 1824 között áll a tanszék élén.
1811–13: megjelenik Milde <i>Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde</i> (Az általános neveléstan tankönyve) c. munkája Ennek figyelemre méltó eleme pszichológiai megalapozásra törekvés, és Rousseau, Kant és Pestalozzi szellemiségének érvényesülése	Krobót saját latin nyelvű neveléstana alapján tartotta előadásait 1827: megjelenik az első magyar nyelvű tudományos igényű neveléstan, Szilasy János (1791–1859) „A nevelés tudománya.” 1830-Tudós Társaság tagja, 1835 – az egyetem teológia professzora
1814: egész Ausztriában a neveléstan kötelező tankönyve, népszerűségét csupán a herbartianizmus előretörése törte meg a század második felében	Az 1820-as évektől az egyetem ajánlott tankönyvei Milde és Niemeyer munkái voltak. Peergriny magántanári tevékenysége révén megjelenik a herbartianizmus szemléletmódja
1810: hatvan éven át a neveléstan oktatását „helyettes tanárok” végezték, 1848-ig egy kivétellel katolikus lelkészek, 1849-től a az oktatást a kar filozófia professorai tartották	1825–1848 között a neveléstant helyettes tanárok, többségükben katolikus papok oktatták, ezt követően erősödik a képzés gyakorlati és filozófiai orientációja
1871: Theodor Vogt (1835–1906) rendkívüli egyetemi tanári, 1898-ban rendes tanári kinevezést kap	1870: Lubrich Ágost (1825–1900) tanszék első ténylegesen működő világi egyetemi tanára lesz

A fenti általánosabb fejlődési tendenciák mellett jól felismerhető néhány további, inkább a pesti egyetem fejlődésével összefüggő sajátosság is. Az egyik, hogy Róder tevékenysége kapcsán az egyetem bölcsészkarán az 1860-as években a tanárképzés lassú intézményesülése nyomán, az első részdiszciplínák – a neveléstörténet, majd a tanárképzés módszertana – megjelenésével, elkezdődik a neveléstan belső tartalmi differenciálódása. Ennek következő jelentős állomása az 1866-os év, amikor Peregriny Elek, a tanszék első világi oktatója, a nemesi liberalizmus egyik elismert képviselője megszerezte az első neveléstani magántanári habilitációt. Munkásságának köszönhetően a pesti egyetemen nem csupán a herbartianizmus bizonyos elemei jelennek meg az egyetemi katedrapedagógia tudományos tartalmaiban, hanem ezzel együtt a neveléstan filozófiai orientációjának megerősödése is megfigyelhető. A neveléstan filozófia felé fordulásának folyamatát jelzi, hogy az első világi professzor kinevezését megelőző években a filozófia nyilvános tanára, Horváth Cirill az utolsó helyettes tanár. Azonban a későbbi időszakban ez a közös fejlődési irány megváltozik, míg az 1870-es években a bécsi egyetem tanára az osztrák herbartianizmus kiemelkedő képviselője Theodor Vogt (1835–1906) lesz, addig a pesti egyetem első világi professzora Lubrich Ágost (1825–1900) a teológiai orientációjú katolikus neveléstani szemléletmódot viszi tovább.

## 7.5. A pedagógiai szakirodalom fejlődése

A hatvanas évekig három egyetemi neveléstani munka jelenik meg. Az első Beély Fidél bencés tanár, *Alapnézetek a nevelés és a leendő nevelő s tanítóról, különös tekintettel a tan történeti viszonyaira és literatúrájára* (Pozsony, 1848) című munkája. Ebben a szerző a pedagógia tudomány alapvető kéréseiről értekezik, felsorolja annak segédtudományait, és művének utolsó részben összefoglalja a nevelés történetét az ókortól a XIX. század közepéig, tehát a saját koráig. A zsidó, az egyiptomi, a görög és a római nevelés mellett foglalkozik a középkor és az újkor nevelési törekvéseivel, és a felvilágosodás korának európai nevelésügyével, valamint a magyar nevelés történetét is összefoglalja egészen a saját koráig. A munka értékes része „A neveléstan literatúrája” című fejezet, amelyben a szerző a német nyelvű önálló munkák és a

magyar nyelvű neveléstani munkák bibliográfiai leírását adja. A későbbi években két további, az egyetemi neveléstan oktatással is összefüggő neveléstan jelent meg. Az egyik Grynaeus Alajos 1851-ben kiadott latin nyelvű munkája, a *Paedagogia sublimior theoretica et applicata* (Felsőbb elméleti és alkalmazott pedagógia). A másik Peregriny Elek 1864-ben kiadott *Általános neveléstan* című munkája, amelyben először találkozhatunk a korszak jelentős személyiségei (Pestalozzi, Jacotot) mellett Herbart szemléletmódjának érvényesülésével is.

A korszak tanítóképzős tankönyveinek többsége német és osztrák szerzők munkáinak magyar nyelvű adaptációja. A minisztérium 1857-ben kiadott irodalomjegyzéke a tanítóképzők és a magánúton tanképesítő vizsgára készülők számára nyolc pedagógiai művet sorolt fel, köztük Heinrich Joseph Berthes *Elemi képzéstan* (Pest, 1857) című Mainzban 1854-ben kiadott katolikus munkáját. A katolikus tanítóképzők később hosszú időn át Niemeyer művei alapján készülő munkákat, Bárány Ignác *Tanítók könyvét* (Pest, 1866), Majer István *Népneveléstanát* használják. A protestáns tanítóképzők Warga János 1833-ban megjelenő *Egyetemes és elemi oktatástan* című könyvének többször átdolgozott változatát, valamint a Karl Ohler munkáját adaptáló Mennyey József *Nevelés- és tanítástan* (Pest, 1866–1867) című, háromkötetes munkáját használják. Az ebben az időben megjelenő pedagógiai népszerűsítő munkák közül Sasku Károly *Neveléstan vagy útmutatás a helyes gyermeknevelésre testi, értelmi és erkölcsi tekintetben. Különösen új házások számára* (Kecskemét, 1854), a kisgyermeknevelés kérdéseivel foglalkozó Fáy András *A legegyszerűbb, természet- és tapasztalathűbb s gyakorlatibb nevelési rendszer* (Pest, 1855) című munkája érdemel említést, amelyben az iskoláskor előtti nevelésére ad tanácsokat.<sup>385</sup>

A pedagógusmesterség fejlődése és differenciálódása nyomán a reformkorban merült fel először a magyar tanítók és tanárok társulásának gondolata, ekkor szerveződnek első társaságaik, és jelennek meg a nevelés kérdéseivel foglalkozó első folyóiratok:<sup>386</sup> *Religio és Nevelés* (1841), *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap* (1842–1848), *Közlemények a Kisdédovács és az Elemi Nevelés Köréből* (1843). Az 1850-es évektől kezdve a tanítói egyesületek felekezeti alapokon szerveződnek, majd a kiegyezés után mindegyik iskola- és óvodatípus pedagógustársadalma külön-külön egyesületekbe tömörült. Ezek intézményeik állami vagy felekezeti hovatartozása szerint is differenciálódtak. A szervezetek létrejöttének kettős célja volt, egyrészt az adott iskolatípus oktatási problémáinak közös megbeszélése, másrészt a szakmai érdekvédelem. Többük saját lappal is rendelkezett.<sup>387</sup>

Az 1848 utáni első szakmai folyóirat, az 1855-ben Szarvason kiadott, Szeberényi Lajos által szerkesztett *Néptanítók Könyve*, amely 1858-ban *Család és Iskola*, majd 1861-től *Iskolai Lap* címen jelent meg három évtizeden át. 1856-tól hetente került kiadásra a *Tanodai Lapok*, (szerkesztette Lonkay János) és az 1857–1858 között terjedelmesebb írásokat közlő *Népnevelési Közlemények*. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1857-től ezek előfizetését ajánlja valamennyi magyar népiskolának. 1857-től Ballagi Mór szerkesztésében újból megjelent a *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, és ebben az évben indult meg a *Sárospataki Füzetek* kiadása. 1860-tól majdnem minden évben több rövidebb életű pedagógiai lap kiadására került sor. Kivételt képez az 1862-ben katolikus hetilapként induló *Néptanítók Közölnye*, amely a következő évben a *Népnevelők Lapja* címet vette fel. Rövidebb ideig jelent csak meg 1866–1867 között a Sárospatakon kiadott *Protestáns Népiskolai Közölny*, és ebben az időben indult meg Sátoraljaújhelyen az *Izraelita Magyar Néptanító* című lap is.<sup>388</sup>

A középiskolai tanárok már az 1840-es években összejöttek a pesti piarista gimnáziumban és a Nádor utcai Tigris-Szállóban, hogy megbeszéljék a tanügy aktuális problémáit. 1848-ban létrejött Ney Ferenc elnökletével a magyar pedagógusok első szervezete, a Magyar Nevelési Társaság, és kezdeményezésére rendezik meg az első hazai nevelésügyi kongresszust is. A különböző pedagóguscsoportok szakmai differenciálódása az 1850-es években indul meg a felekezeti tanítók egyesületeinek létrejöttével, majd az 1860-as években sor kerül a középiskolai tanárok önálló egyesületének létrehozatalára. Ennek előzménye az 1865-ben kezdeményezett Magyar Tanárok Egylete, illetve Magyar Tanférfiak Társasága, amelynek alapítását azonban a hatóságok nem engedélyezték. Végül Ney Ferenc elnökletével 1867-ben megalakult az Országos Középiskolai Tanáregylet, és megjelent annak folyóirata az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közölny.

<sup>385</sup> Vö. Fehér (2000): 52–53.

<sup>386</sup> A korszak különböző tanügyi lapjainak részletes elemző bemutatását lásd Kiss (1874) *A magyar időségi pedagógiai sajtó 1868-ig* című fejezetét. 123–156.

<sup>387</sup> A különböző felekezeti tanügyi folyóiratok részletes bemutatását lásd Kiss (1874): 154–155.

<sup>388</sup> Fehér (2000): 53.

## 8. A pedagógia egyetemi tudománnyá válása

A kiegyezést követően, az 1870-es évektől felgyorsuló nagyarányú társadalmi-gazdasági-politikai modernizációs folyamat keretében megtörtént a hazai jog- és igazságszolgáltatás rendszerének reformja, a közigazgatás korszerűsítése, a közoktatás és vallásügyek rendezése, a hitelügyek, a pénz- és áruforgalom, az ipari termelés szabályozása. Az ebben az időszakban kezdődő, a századfordulóig tartó sokoldalú gazdasági, társadalmi és politikai átalakulás természetes velejárója, többnyire következménye, sőt gyakran kimondottan hajtóereje lesz a kulturális szférában bekövetkező nagyarányú fejlődés. Az egyre gyorsabb gazdasági átalakulás, a korábbinál szakképzettebb, a gyorsan fejlődő, egyre bonyolultabb termelési technika szakszerű működtetésére alkalmas mind nagyobb számú szakembergárda kiképzését igényelte az ipar és a mezőgazdaság területén, de az egyre gyorsabban fejlődő nagyipari gazdálkodás szervezeti és adminisztrációs rendszerének is szüksége volt a korszerű gazdasági ismeretekkel rendelkező, jól képzett ügyintézőkre. A demokratikus jogállam megteremtésével, a polgári szabadságjogoknak elvileg az állam minden polgárára történő kiterjesztése, a rohamosan kiterjedő közszolgáltatások (vasút, posta, útfenntartás stb.) államosítása, illetve községestése szintén jelentős számú, szakképzett állami tisztviselőt, hivatalnokot igényelt. Az egyre bonyolulttá váló világban az emberi és anyagi konfliktusok is megszorodnak, tartalmukban és megnyilvánulási formáikban is egyre sokoldalúbbá váltak, amelyek kezelésére a modern igazságszolgáltatási rendszer és a konfliktusokat a tökéletes fejlődést tükröző jogi kategóriákban is bemutatni képes ügyvédi testület kialakítására volt szükség. Az egyre értékesebbé váló szakképzett munkaerő védelme, az egészséges ember a polgári viszonyok között megnövekedő értéke, fizikai és morális értelemben is közérdekké válása egyre inkább igényelte az egészségügyi ellátás különböző szintű szakemberei képzésének fejlesztését is. Mindezek az igények jelentős mértékben hozzájárultak a különböző szintű és profilú oktatási intézmények iránti igények megnövekedéséhez. Ezek a tendenciák egyrészt jelentős mértékben felgyorsították a modern közoktatási rendszer hazai kiépülését, másrészt életre hívták a korszerű tudományos kutatás iránti szükségletet, és megteremtették a különböző szintű pedagógusi foglalkozások, továbbá a tudományos értelmiségi elit szakmai professziójának előfeltételeit is.<sup>389</sup>

### 8.1. A hazai szakértelmiség a század második felében

Az 1857. és az 1869. évi népszámlálások adatai egyaránt arra utalnak, hogy az értelmiségi foglalkozási csoportok aránya a bekövetkező szerény gyarapodás ellenére sem haladta meg az összlakosság 7 ezrelékét. 1857-es adatok szerint a közhivatalok tisztségviselőinek és a közalkalmazotti réteghez tartozó pedagógusok száma 52 798, az írók, művészek, magánoktatók száma 12 571 volt. A következő – a hazai értelmiség belső rétegződését jobban érzékeltető – népszámlálási adatok szerint a közhivatalnokok száma 35 540, a pedagógus tevékenységet folytatókét 2722, a hivatásos íróké, szerkesztőké 715, a művészeké pedig 11 303 főre növekedett.<sup>390</sup> A pesti egyetem tudományos személyzete a kor hazai felsőoktatásának legbefolyásosabb vezető értelmiségi rétegét alkotta, amelynek teljes számaránya – egy 1864-ből származó adat szerint – a következőképpen alakult: a pesti tudományegyetemen 70, a budai „Politechnikumon” 28, felsőfokú gazdasági tanintézetekben összesen 49, jogakadémiákon 80 oktató, míg a gimnáziumokban és reáltanodákban mintegy 1687 tanár tevékenykedett. Az értelmiségi rétegen belül rendkívül magas szinten maradt az egyházi személyek száma; az 1857-ben tartott népszámlálás 19 606 papot, lelkészt és szerzetest írt össze. Jóllehet létszámuknak 1869-ig alig másfél százalékkal – a többi értelmiségi csoporthoz viszonyítva kisebb arányban – növekedett, azonban arányuk még így is magasabb volt minden egyéb értelmiségi rétegnél. Az egyházak társadalmi befolyását növelte az is, hogy ebben az időben a tanítók és tanárok több mint 95%-a még felekezeti iskolákban tevékenykedett.<sup>391</sup>

A fenti folyamatok annak a hazai szakértelmiség alakulásának általános tendenciáit is jelzik, melynek utánpótlását ebben az időben már egyre jelentősebb mértékben a honorácior réteg biztosítja. A birtoktalan nemesi fiatalok a hagyományos közhivatali, jogi, gazdasági pályák mellett egyre nagyobb arányban jelennek meg a humán értelmiségi, pedagógus és műszaki végzettségűek sorában. A kézműves családok – leginkább az apai műhelyből, üzletből kiszoruló kisebb fiúgyermekei – a kispolgári életformán való túllépésre tanulmányi teljesítményükre alapozva szintén egyre növekvő számban jelentek meg az értelmiségi

<sup>389</sup> Vö. Katus (1979) II. kötet 1396–1397.

<sup>390</sup> Ez utóbbi adat valószínűleg az előadó- és képzőművészek száma mellett tartalmazza az egyéb „artisták”, pl. kőfaragók, mutatványosok, kocsmai zenészek is.

<sup>391</sup> Katus (1979): 595.

foglalkozásuk között. A korábbi kiváltságos városi polgárság leszármazottjai mellett a század közepétől kezdődően egyre nagyobb számban jelennek meg az értelmiségi pályákon a zsidó származású fiatalok is. A *Pesti Napló* már 1855-ben utal erre a jelenségre, kiemelve, hogy Pesten a zsidó származású diákok száma a „népesség arányában minden tanodában majdnem a legnagyobb”.<sup>392</sup> Arányuk gyors ütemben emelkedett az egyetem szinte minden tanszakán, de leginkább az orvosi fakultáson, ahol számarányuk 1850-es évek végén rendszeresen meghaladta az egyharmadot. A diploma a fiatal zsidó származású értelmiségiek számára a szakmai, és ezzel együtt a társadalmi érvényesülés feltételét is jelentette.<sup>393</sup>

A hazai zsidó népesség alakulását Karády Viktor elemzései szerint a XVIII. századtól kezdődően a Cseh-Morvaországból érkező bevándorlási hullám, majd Lengyelország feloszlása után a Galíciából kiinduló migráció határozza meg. A Habsburg Birodalom legdinamikusabb zsidó rétegeiből válogatódott ki, ami megkönnyítette gazdasági érvényesülésüket és alkalmazkodásukat a helyi életkörülményekhez. Kulturális asszimilációjuk is a németesedés jegyében kezdődik, először német nyelvű iskolahálózatot hoztak létre, és zömmel az ország viszonylag urbanizáltabb nyugati, északnyugati részein telepedtek le. A némethez közel álló „nyugati jiddis” anyanyelvük révén legtöbbször a német közegbe illeszkedtek be. Ezek a „nyugati zsidók” alkotják majd a magyar-zsidóság konzervatív reformpárti gerincét. A reformkorban ez a rohamosan asszimilálódó zsidó polgári réteg jó kapcsolatot alakít ki a magyar nemesség liberálisabb rétegeivel, és már ettől az időtől kezdve a magyar nemesi vezető réteg szövetségeseivé válik a nemzetállam-építés és a társadalmi modernizációs folyamatokban. Ez a szövetség a zsidók kulturális elmagyarosodása mellett a függetlenségi ügy politikai és gazdasági támogatását is jelentette. A nemesség cserébe védelmet nyújtott a zsidóellenes megnyilvánulásokkal szemben, és olyan toleráns, szekularizált, modern polgári jogállamiság tervét kínálta fel, amelyben a szabad vallásgyakorlás mellett lehetőség nyílik szakmai-gazdasági érvényesülésükre is. Ennek jegyében a magyar asszimiláció mellett elköteleződve részt vettek az 1848/49-es szabadságharcban, és a kiegyezést követően is támogatják a magyar nacionalizmus liberális, majd a kisebbségek magyarosítására irányuló törekvéseit is. 1840-ben törvényi szinten biztosítják a zsidók szabad költözködését, városokban való letelepedését és vállalkozási szabadságát, majd az 1849-es illetve 1867-es törvény megteremti a teljes zsidó emancipációt.<sup>394</sup>

Ez a folyamat a kiegyezést követő liberális reformok időszakában jelentős mértékben felgyorsul. Ezt az időszakot ugyanis a felsőoktatás területén inkább a vallási semlegességre irányuló törekvés jellemezte, ami kedvező helyzetet teremtett a zsidók befogadásához is. Mindennek eredményeként a megreformált felsőoktatási rendszer egy új etnikai és vallási összetételű értelmiségi nemzedéket képzett ki, és a kiegyezést követően megnyílt a zsidóság előtt is a lehetőség a közszereplésre, az állami hivatalokon keresztül történő felemelkedésre. Ezt a tendenciát jól érzékelteti a pesti egyetemen bölcsészdoktori címet szerzett hallgatók létszámának alakulása az 1880-as évek közepétől a századfordulóig.

---

<sup>392</sup> Idézi Katus i. m. 596. Sasvári O.: *Iratok a magyar felsőoktatás történetéből. 1949–1867.* Budapest 1974. 279. alapján.

<sup>393</sup> Vö. Katus i. m.: 596.

<sup>394</sup> Vö. Karádi (2000): 168–169.

5. táblázat. A bölcsészdoktorok létszáma és felekezeti megoszlása

	Római katolikus	Görög katolikus	G.keleti	Református	Ágostai hit. ev.	Unitárius	Izraelita	Összes
1884/85	46	5	5	13	13	0	18	100
1885/86	56	0	4	12	8		30	100
1886/87	50	0	0	11	0		39	100
1887/88	53	7	0	7	0		33	100
1888/89	52	4	4	8	15		17	100
1898/90	40	0	8	4	12		36	100
1890/91	40	2	8	13	11		26	100
1891/92	46	4	4	17	4		29	100
1892/93	35	0	4	16	4		50	100
1893/94	38			9	13		40	100
1894/95	30	6	6	15	6	3	34	100
1895/96	58	3		6	6		27	100
1896/97	41	6	3	6	16		28	100
1897/98	58	3		3	12		24	100
1898/99	62	0		6	12		20	100
1899/1900	48	3		10	10		29	100

Forrás: Egyetemi Levéltár

Jóllehet a Német és Habsburg Birodalomban korántsem olyan gyors az elvilágiasodás és a felekezetek közötti különbségek kiegyenlítődése, mint Nyugat-Európában, a századfordulóra Magyarországon a zsidók ugyanolyan – vagy magasabb – arányban képviseltetik még magukat a közszolgálat legtöbb ágazatában, mint az összlakosságban. Valamivel kisebb arányban a fegyveres erőknél, kissé magasabban a bírói karban, az oktatásban és a városi önkormányzati hivatalokban. A jogi emancipáció után a közös politikai elkötelezettség biztosítja a zsidó és nem zsidó eliteszoportok számára az együttműködés, az eszmeközösség és a (demográfiai) egybeolvadás újabb alkalmait. Ehhez szervezeti eszközt maguk a liberális vagy szocialista pártok, illetve ezek tagságából szerveződő társaskörök, klubok, polgári egyesületek biztosítják.<sup>395</sup>

A zsidó integráció törvényes kereteinek megszilárdítására a század utolsó évtizedében további jelentős lépések történnek, az 1895–1896-ban hozott egyházpolitikai törvénnyel tovább folytatódik az állam szekularizációja, kötelezővé válik a polgári házasság, az állami anyakönyvezés, egyházjogi ügyekben a „bevett” felekezetek közötti viszonyosság, kimondják a zsidó vallás egyenjogúsítását, az ún. „receptiót”, a többi bevett vallással azonos védelmet és támogatást. A magyar kormányok – a zsidók elleni tömegeroszszak megnyilvánulásai során (pl. a tiszaezlári per idején 1883-ban) – mindig erélyesen felléptek a rendbontókkal szemben. Magyarországon a politikai antiszemitizmus egészen 1918-ig nem számíthatott hivatalos cinkosságra.<sup>396</sup>

## 8.2. A hazai oktatásügy és tudományos élet a kiegyezés időszakában

A modern magyar közoktatási rendszer megteremtésére irányuló első jelentős lépéseket az Eötvös József vezette Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium tette meg. A kiegyezés utáni népoktatási reformtervében Eötvös számolt a megváltozott történelmi-társadalmi helyzettel, míg 1848-ban a „közös” (tehát felekezetközi) iskolákat tekintette alapnak, addig 1868-ban már meglévő felekezeti iskolákat érintetlenül hagyva építette fel a népiskolák rendszerét, és csak ott rendelte el a községi iskolák létesítését, ahol nem működnek egyházi népiskolák. Eötvös az állam befolyását közvetett eszközökkel, mindenekelőtt az ellenőrző szerep, a felügyeleti jog fokozásával kívánta elérni. Az állam ösztönző szerepe az állami tanítóképzők felállításában is megnyilvánult, valamint abban, hogy jelentős anyagi támogatással szorgalmazták a színvonalas népiskolai tankönyvek írását. Az Eötvös-törvény megteremtette a népoktatási alapintézmények egységes rendszerét, amelyek az elemi és felsőbb népiskolák, polgári iskolák, és a népiskolai tanítóképezdék tartoztak. Megszabta az oktatási intézményekben tanítandó tantárgyakat, az

<sup>395</sup> Karády (2000): 268.

<sup>396</sup> Karády (2000): 169.

intézményrendszer működésének tárgyi és személyi feltételeit, rendelkezett a tanítók képzésének követelményeiről.

Az 1868. évi 38. törvény intézkedik a városi kispolgárság (tisztviselők, kereskedők, iparosok) igényeinek kielégítését szolgáló polgári iskola létrehozásáról is. Ebbe a négyéves – később széles körben népszerűvé váló – intézménytípusba az elemi iskola első négy osztályának elvégzése után biztosította a továbbtanulás lehetőségét. Az iskolatípus sikerét jól érzékelteti, hogy a századfordulón polgári iskolát végzett mintegy 4000 fiútanuló 60%-a, a közel félezer polgárit végzett lánytanuló 40%-a folytatta tovább tanulmányait (elsősorban tanítóképző, tanítónőképző intézetben). A tanulmányaikat befejező fiúk előtt, az állami hivatalnoki karrier alsóbb szintjei – írnofi, díjnoki, vasúti tisztviselői, jegyzői állások – nyíltak meg, a lányok többsége pedig tanulmányai befejeztével otthon maradván készült a „művelt háziasszony”, a feleség és anya szerepre. A polgári iskolai tanítók képzése 1873-ban kezdődött a Gyertyánffy István vezette budai tanítóképző intézet, a Paedagogium keretében. A polgári iskolai tanítónők képzését pedig a pesti tanítónőképző intézet (a későbbi Erzsébet Nőiskola) végezte.<sup>397</sup>

A kiegyezés a középiskolák terén a Thun-féle reformokhoz képest nem hozott jelentős szervezeti változást. A Trefort Ágoston minisztersége alatt 1883-ban elfogadott középiskolai törvény erre alapozva megőrizte a két korábbi középiskola-típust, a felsőfokú tanulmányokra előkészítő klasszikus gimnáziumot és a – már 1875-ben nyolcosztályossá fejlesztett – reáliskolát. A gimnázium a humanisztikus, mindenekelőtt görög–latin tanulmányokat, a reáliskola pedig a modern nyelveket, a mennyiségtan és a természettan fokozottabb tanítását helyezte előtérbe. A gimnáziumi érettségi a felsőoktatás minden típusában lehetővé tette a továbbtanulást. A reáliskola ezzel szemben szűkebb továbbtanulási lehetőségeket biztosított, elvégzése után csak a műegyetemre, a tudományegyetemek matematikai-természettudományi karára, a bányászati, erdészeti és gazdasági akadémiákra lehetett beiratkozni. A törvény intézkedik a középiskolák felügyeletéről is, az ország területét 12 tankerületre osztja, élükre tankerületi főigazgatót nevez ki, akinek felügyeleti joga a felekezeti középiskolákra is kiterjedt. A középiskolai törvény intézkedett a tanári képzés feltételeiről is, előírva az állami tanárvizsgáló bizottság előtt letett képesítő vizsgát.<sup>398</sup>

6. táblázat: A középiskolák statisztikai adatai

Év	Gimnázium	Reáliskola	Összes középiskola	Tanárok	Tanulók
1867	143	21	164	1633	35 594
1895	151	33	184	3345	53 594
1900	165	32	197	3673	58 022

Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 361

A modernizáció eredményei jól nyomon követhetők a kultúra és tudomány intézményrendszerének látványos fejlődésében is, elsősorban a legnagyobb közvetlenül állami fenntartású közgyűjtemények; központi múzeumok, könyvtárak, levéltárak bővülésében. Ebben az időben indul gyors fejlődésnek a széles gyűjtőkörű (éremtár, régészeti, néprajzi, természetrajzi, néprajzi, képzőművészeti, iparművészeti stb.) Nemzeti Múzeum, az ország vezető könyvtára, a közel félmillió kötettel és értékes kéziratgyűjteménnyel rendelkező, a reformkor óta a köteles példányokat gyűjtő Széchényi Könyvtár. Ebben az időben költözik új épületbe az Egyetemi Könyvtár, jelentős mértékben bővül a különböző országos szaktudományos könyvtárak (Akadémia, Képviselőház, Statisztikai Hivatal, Műegyetem könyvtára), amelyek fejlesztése már állami támogatásokkal történik, és minél könnyebb felhasználhatóságuk érdekében megindul a modern könyvtártani elveknek megfelelő rendezésük és katalogizálásuk is. Számos állami támogatással működő, gazdasági feladatokat is ellátó kutatóintézet jött létre (pl. 1869 Földtani Intézet, 1870 Meteorológiai Intézet, 1880 Országos Filoxéra Kísérleti Állomás, 1881 Borvizsgáló Állomás stb.), és több országos hatósugarú tudományos és szakértelmiségi szakmai egyesület alapítására kerül sor (pl. 1867: Magyar Történelmi Társulat, Magyar Mérnök és Építész Egylet, 1872: Magyarországi Gyógyszerészegylet, 1873: Magyar Földrajzi Társaság, 1876: Országos Régészeti és Embertani Társulat, 1888: Magyar Néprajzi Társulat stb.). Hamarosan csaknem valamennyi szakmai egyesület megteremtette saját szakfolyóiratát is (1867: *Századok*, 1868: *Erdészeti Lapok*, 1869: *Természettudományi Közlöny*, 1873: *Földrajzi Közlemények*, 1876: *Magyar Könyvszemle*, 1877: *Egyetemes Philológiai Szemle* stb.). A tudományos élet irányításában jelentős szerep jutott az 1869-ben újjászervezett Akadémiának is, amely ettől az időtől kezdődően három osztályra

<sup>397</sup> Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 359.

<sup>398</sup> Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 360.

tagolódva (nyelv- és széptudományi, bölcsész-, társadalom- és történettudományi, matematikai és természettudományi) fejtette ki a tevékenységét.

A kiegészítés után sor került a felsőoktatási rendszer továbbfejlesztésére is. Az ezzel kapcsolatos első változások a tudományegyetemen jelentkeztek, amelyek egyrészt a tanulmányi rend módosításában, másrészt a tudományos fejlődés folytán egyre jobban differenciálódó tudománytartalmak alakulását követő új tanszékek szervezésében nyilvánultak meg. Az 1870-es évek elején a korábban homogén jogi kar jogi és államtudományi szakokra bomlik, és ennek nyomán új tanszékek (politikai gazdaságtan, jogtörténet, jogfilozófia, államszámviteltan, statisztika) jönnek létre. Az orvosi karon 1875-ben megszüntetik a felcseri színvonalon álló sebész-, szülész-, szemész-, fogászmesteri képzést, és a kar ettől kezdve csak egyetemes orvosdoktorokat képeznek. A képzés szakmai színvonalát az orvostudományban jelentkező új tudományfejlődési eredményeket tükröző tanszékek (orvosi fizikai, kórszövettani, élet- és kórvegytani, gyermekgyógyászati, közegészségügyi, elmekórtani, általános kórtani stb.) alapítása is növeli. Ezzel párhuzamosan az orvosképzés az ekkor épülő modern épülettömbökben, klinikákon nyer elhelyezést.

### **8.3. Lubrich és Kármán vitája: a katolikus pedagógia és a herbartianizmus „párharca”**

Eötvös József minisztersége alatt, 1870 februárjában kerül sor a neveléstudományi tanszék nyilvános rendes egyetemi tanárának kinevezésére is. Ezt megelőzően a tanszék helyettes tanára Roder Alajos, a kar hittantanára volt. A liberális egyetempolitika szekularizációs törekvéseit jelzi, hogy miután 1869-ban Roder nagyváradi kanonok lett, és lemondott „a vallástan nyilvános rendes és a neveléstan helyettes tanári” állásáról, a karon 1802-től működő hittan tanszékét megszüntették, és a pedagógia nyilvános tanárának kinevezéséig Horváth Cyrill, a filozófia professzora látja el a neveléstan helyettes tanári feladatait. A neveléstan új professzora Lubrich Ágostot (1825–1900), aki 30 évig állt a tanszék élén annak első ténylegesen működő világi egyetemi tanáraként – a tanszékre annak megalapításától jellemző – erőteljes katolikus orientációt vitte tovább.

Lubrich Besztercebányán született. 1837-től a rozsnyói gimnáziumban tanul, majd kétéves bölcséleti líceumi tanulmányait már rozsnyói papnövendékként fejezte be. Ezt követően a pesti központi szemináriumban, majd az 1845/46-os tanévtől kezdődően egy évig az egyetem hittudományi karán folytatja tanulmányait. Ezt követően a szemináriumból kilépve a pesti tanítóképzőbe iratkozik be, melynek befejeztével Eötvös 1848 októberében kinevezte a szegedi tanítóképző tanárává, ahonnan 1855-ben elbocsátották. 1857-ben az újonnan megnyíló kecskeméti alreál iskola igazgatója, 1861-ben a besztercebányai, majd 1861/62-től a pozsonyi kir. katolikus gimnázium tanára, majd igazgatója lett. Közben a tanári képesítési követelmények új rendjének megfelelően 1863-ban letette a tanári képesítő vizsgát, és történelem, földrajz, magyar nyelv és klasszika-filológia szakos középiskolai tanári oklevelet szerzett. Ebben az időben már széles körű tudományos munkát folytat, 1866-ban pedig elkezdte pedagógiai fő műve, a Neveléstudomány írását. Ennek 1869-ben Pozsonyban megjelenő első kiadása után az eddig ismeretlen vidéki gimnáziumi tanár neve országszerte ismertté válik. Miután az 1868/69-i tanév folyamán pályázatot írtak ki a felsőbb neveléstan tanszék betöltésére, az állásra jelentkező pályázók közül 1869 decemberében a bölcsészkar Lubrich mellett döntött. A megválasztás körülményeiről maga a bizottság elnöke, Horváth Cyrill maga tájékoztatja a pályázót: „A megürrült paedagogiai tanszékért heten folyamodtak, Neveik: Lubrich Ágost, Peregriny Elek budai tanácsnok, Pauer Imre szombathelyi tanodai igazgató, Zafrény Károly és Lúcz István szatmári gimnáziumi tanárok (papok), a szakolczai gymnasium igazgatója és Emericzy Géza, ki jelenleg a magas kormány intézkedésének következtében Berlinben tartózkodik, hogy ott a paedagogiát tanulmányozza. A philosophica Facultas az általam előterjesztett Candidatiot – de csak nagy vita és titkos szavazás után – elfogadta. A candidatio ez: 1. Lubrich Ágost 2. Peregriny Elek 3. Pauer Imre (...) Ki lesz a győztes? Nehéz kitalálni. A Minister Ö Exell. Kegyedhez húz, de Peregriny is pártoltatik.”<sup>399</sup> 1870 márciusától, Eötvös megbízásából tanulmányútra megy, Németország, Svájc, Franciaország, Anglia oktatási rendszereit tanulmányozza. Hazatérve javaslatot tesz a tanárképzés megreformálására. Ezzel

---

<sup>399</sup> Garamszegi Lubrich Á.: *Neveléstudomány*. Balassagyarmat, 1901. Ez az eredeti munka Pacséri Károly által sajtó alá rendezett változata, részletes életrajzzal kiegészítve. A továbbiakban Pacséri-Lubrich 1901. LV–LVI.



kapcsolatos 1871 decemberében tartott, „A középtanodai tanárok pedagógiai kiképzéséről” című akadémiai székfoglalója. 1872-től az újonnan létrehozott Országos Közoktatási Tanács ügyvezetője és jegyzője.<sup>400</sup>

Fontosabb munkái: Görögország története Nagy Sándorig. Pest, 1862; Neveléstudomány műveltebb közönség számára. I–IV. Pozsony, 1868; A nevelés történelme. I. Budapest, 1874, II. 1876; Herbart bölcseleti rendszerének alaptévedései és a magyar miniszteriális középtanodai tanterv. Budapest, 1875; Társadalomtudomány. Budapest, 1883; Természetbölcselet. I–IV. Budapest, 1890–93.

Lubrich *Neveléstudománya* – az első hazai rendszerezett, és teljességre törekvő elméleti munka – a jelentős múlttal rendelkező Milde és Szilasy – képviselte katolikus pedagógia szellemiségét viszi tovább arra törekedve, hogy a hazai katolikus teológiával szoros összhangban álló keresztény pedagógiai hagyományokat a 19. század második felének német törekvéseivel összekapcsolni. Milde rendszerezési elveit követve széles teret szentel a nevelés antropológiai, anatómiai-biológiai kérdéseinek, mert felfogása szerint a nevelés céljának és eszközeinek megállapításához ezek a szempontok szolgálnak alapul. Neveléstudománya – minden hiányossága, lélektani alapozásának kezdetlegessége ellenére – a korszak első nagyszabású pedagógiai szintézise, melynek hatása megfigyelhető Fináczy Ernő és Weszely Ödön pedagógiai műveiben is. Részletes didaktikájában és módszertanában – több évtizedes gyakorlati tapasztalataira alapozva – jól hasznosítható alapokat nyújtott a korszak népiskolai tanítói és középiskolai tanárai számára. Pedagógiai munkásságának figyelemre méltó értékét jelenti *Neveléstörténelem* című munkája, amely az első teljes, magyar nyelvű neveléstörténeti összefoglalásnak tekinthető.<sup>401</sup> A nagyszabású munka hazai előzményeinek tekinthető Szabó Mihály 1870-ben írt műve, *A neveléstan rövid története*, továbbá Dölle Ödön 1871-ben megjelenő könyve, *A nevelészet története*, valamint Kiss Áron 1872-ben kiadott *A nevelés és oktatástörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra* című munkája.

A magyar neveléstudomány történeti alakulásának szempontjából is kiemelkedő, Lubrich személyes sorsát tekintve szintén meghatározó jelentőségű az 1872-ben, neveléstudományi főműve és általában tudományos munkássága ellen meginduló támadás, amelynek hátterében Lubrich és a hazai herbartianus pedagógia kiemelkedő képviselője, Kármán Mór közötti személyes és szakmai ellentét húzódik.

Anélkül, hogy a problémakör teljes mélységben történő feltárására vállalkoznánk, tekintsük át annak témánk szempontjából figyelemre méltó, általánosabb összefüggéseit. Az évtizedeken át tartó vita egyik eleme a tanárképzés egyetemi intézményrendszerével függ össze. Lubrich ugyanis – Kármánnal ellentétben – a középiskolai tanárképzést nem önálló tanárképző intézet felállításával, hanem annak elméleti és gyakorlati megvalósítását egyaránt az egyetemen belül képzelte el. Elképzelése szerint a tanári pálya elméleti megalapozására egy négyéves képzési szakaszban kerülne sor, amely az egyetemi neveléstan előadásokból és ennek kiegészítéseként a szintén egyetemi keretek között szervezett tudományos, elméleti szemináriumból állna. Az ezt követő egyéves gyakorlati képzés megvalósítására saját elemi és gimnáziumi osztályokból álló egyetemi gyakorlóiskola végezné, amelynek élén a neveléstan professzora, vagy más a pedagógia elméletében és gyakorlatában egyaránt jártas személy állna. A 4-5 osztályból álló gyakorlóiskola minden osztályát egy-egy, az ország legjelesebb középiskolai és tanítóképző intézeti tanárai közül kiválasztott tanár vezetné, aki heti 5-8 órát tanítana, a többi órát pedig a tanárjelöltek tartanák. Az elemi osztályok mellett elegendőnek tartaná a két gimnáziumi osztály kialakítását. Az elemi szintű osztályokat azért tartja fontosnak, mert szerinte jobban tud a gimnáziumban tanítani az, aki a tanítás elemi szintjét is ismeri. Miután egy év alatt nem lehet a tanárjelöltekkel a teljes gimnáziumi tananyagot feldolgozni, nem a tananyag elsajátítását kell gyakoroltatni, hanem a különböző tantárgyaknak megfelelő „tanmódot”, a különböző módszertani megoldásokat, továbbá a nevelési eljárásokat, a tudatos tanári munka eszköztárának használatát kell megtanítani.<sup>402</sup>

Elméleti alpművének harmadik kötetében fejti ki részletesen a gimnáziumi oktatás szervezeti reformjával kapcsolatos elképzeléseit. Eötvöshöz hasonlóan, a nyolcosztályos német gimnázium helyett, a kilencosztályos (6 + 3 tagolódású) egységes – a francia liceumi modellt követő – középiskola megvalósítását szorgalmazza, amelynek felső tagozatában, az iskolán belül valósulna meg a humán és reál osztályok kialakítása.<sup>403</sup>

A vita másik eleme Herbart felfogásának kritikája, amelynek ellenzőjeként Lubrich a német gondolkodó pedagógiáját a korabeli katolikus nevelésfelfogás szemszögéből bírálja. Lubrich a tantervi vita ürügyén Herbart rendszerének alaptévedéseit vizsgálva, elsősorban ebből a szempontból vonja elemző kritika alá

<sup>400</sup> Életútját lásd részletesen Németh A.: *Lubrich Ágost*. Budapest 1992, 3–16.

<sup>401</sup> Pedagógiai munkásságának részletes elemzését Németh (1992): 17–50.

<sup>402</sup> Lubrich Á.: *A középiskolai tanárok paedagogiai kiképzéséről. Értekezés a bölcsészeti tudományok köréből*. 1871. 1. sz.

<sup>403</sup> Lásd részletesebben Lubrich Á.: *Neveléstudomány. 3. Kötet*. Budapest 1878, 324–406.

annak metafizikáját, lélektanát, etikáját, de kritikusan viszonyul annak neveléstanához is, erőteljesen bírálja annak céltanát, a nevelési folyamat hármasságát, továbbá a formális fokozatok tanát is. Túlságosan mesterkéltséggel, spekulatív jellegűnek tartja Herbart filozófiai rendszerét, pszichológiájáról szólva, annak gépies, az emberi értelem működését mechanikusan leegyszerűsítő jellegét bírálja, amely szerinte mellőzi az alanyi szabadság képzetek feletti hatalmát, továbbá tagadja az akarat autonóm szabadságát. A koncepció legfőbb hibájául azt rója fel, hogy jóllehet határozottan állítja a vallás szükségességét, szinte „irtózik” Isten fogalmának pontos meghatározásától.

Lubrich a tantervi tervezet minden lényeges, elsősorban nem is Herbartra, hanem inkább Kármánra visszavezethető elméleti alapját is elvetette. Szerinte az elméleti koncepció tévedéseiből fakadóan hamisak és használhatatlanok az arra alapozott tanterv, „Herbart silány hazai másolatának” alapelvei is. Azokat is a tudatos tapasztalat teljes hiánya jellemzi, és nem tekinthetők többnek az értelem rovására száguldó képzelet szüleményeinél. A hazai viszonyok között nincs szükség ilyen jellegű kísérletezésre, hangzik a konzervatív kritika végső összegezése: „A kísérletezés a külföldiekre illel, kik nagy számmal vannak, annyi ezer és ezer jeles tanfőúval, tudóssal dicsekedhetnek, akiknél a kísérletezés dacára is jut is marad is, és kockára csak igen keveset tesznek, de mi a kezdeményezés válságos szerepére vállalkozván, éretlen önhittségeinknek, vezérkedési viselkedésünknek több évtizeden keresztül írhatnók keserű levelét s mellette a külföld kaczájának tennők ki magunkat.”<sup>404</sup>

Lubrich kritikájában a bírált tervezetek tényleges fogyatékoságai mellett szerepet játszottak a szerző Herbart- és Kármán-ellenessége. Anélkül is megállapíthatjuk, hogy a személyeskedő és a később meglehetősen eldurvuló vita további részleteire kitérnénk, hogy a Lubrich és Kármán között feszülő ellentét több mint személyes rivalizálás. A hitvalló katolikus Lubrich pedagógiai rendszere lényegében a pesti egyetemen nagy hagyományokkal rendelkező, konzervatív, erőteljesen katolikus, teológiai orientációjú pedagógiai szemléletmód továbbélését jelentette. Az ellene irányuló kritika egyben az általa képviselt keresztény-konzervatív pedagógiai szemléletet is támadta. Jól érzékelteti ezt például a Lubrich munkáját bíráló György Aladár azon kitétele, mely szerint „a mű szerzője buzgó ultramontán”, vagyis a korabeli radikális liberális frazeológiát magyarra átültetve: vakbuzgó katolikus, s ekképpen hazafiatalan.<sup>405</sup>

A vele szemben álló, Kármán által népszerűsített herbarti koncepció tanítványai által továbbfejlesztett változatának is jellemzője a „gottfreier Idealismus”. A német gondolkodó vallásfilozófiai kiindulópontja szerint ugyanis az istenség fogalma nem tárgya a metafizikának. Ennek következtében miként Kant, ő sem bocsátkozik Isten létének sem ontológiai, sem kozmológiai, sem más formában történő bizonyításába. A vallástan számára a javak, kötelességek, erények tana, vagyis az etika kiegészítése. Valószínűleg ez volt az a kitétel, amely Lubrich heves elutasításába ütközött. Jól érzékelteti ezt a kármáni koncepció háttérében álló kultuskormányzat „krachos liberalizmusának” elítélése, amelyik az új tudományos irányokra, korszerű érdekekre hivatkozva veszélyezteti a keresztény hagyományokat.<sup>406</sup> A másik oldalon állók számára pedig éppen ez az abban az időben korszerűnek számító herbarti, illetve az annak nyomán kibontakozó herbartianus koncepció jelenti azt az elméleti bázist, amelyre nemzeti liberalizmus közoktatásügyi modernizációja ráépülhet, amely annak intézményes szekularizációt hangsúlyozó eszmevilágával leginkább összhangban állott.<sup>407</sup> Ugyanis szerte Európában éppen ez az irányzat, a Ziller és Rein által kidolgozott egyre népszerűbbé váló felfogás jelentette az ebben az időszakban kibontakozó modern nemzeti közoktatási rendszerek szakszerű működésének tudományos megalapozottságát és hatékony munkájának iskolapedagógiai háttérét.

Jól érzékelteti a liberalizmus törekvéseinek való megfelelés igényét például a Kármán által kidolgozott tantervi elképzeléseinek középpontjában álló egységes nemzeti műveltség koncepciója is. Ennek gerincét az irodalmi múlt, a hazai történelem, a szülőföld természeti viszonyainak leírása képezi. Kármán a liberalizmus szellemében az egységes nemzeti műveltséget a felekezeti megosztottság fölé kívánja helyezni, és hangsúlyozza a nemzeti műveltség és az emberi kultúra szerves egységét, elválaszthatatlan kapcsolatát. A

---

<sup>404</sup> Garamszegi Lubrich Á.: Herbart bölcseleti rendszerének alaptévedései és a magyar ministerialis középiskolai tanterv. Budapest 1875, 146–147.

<sup>405</sup> A Lubrich *Neveléstudományát* bíráló cikkeket lásd a *Hon* 1872. évi 127., 128. számában. Részletesen idézi és kommentálja Pacséri–Lubrich LXXVIII–LXXX.

<sup>406</sup> Lubrich (1875): 148.

<sup>407</sup> A vita ezen elemeivel kapcsolatos további részleteket lásd Ballér E.: *Tantervelméletek Magyarországon a XIX. és XX. században*. Budapest 1996, 39–40.

koncepció a szekularizáció jegyében a vallástan helyett a világi etikát, illetve az erkölcsi nevelést szeretné az alapvető tantervi alapelv rangjára emelni.<sup>408</sup>

A Lubrich koncepciójával szemben álló felfogás az 1870-es évektől kezdődően egyre számottevőbb hatást gyakorolt a magyar pedagógiai gondolkodás és az iskola gyakorlatának alakulására. Ennek legjelentősebb hazai képviselője, iskolateremtő személyisége Kármán Mór jelentős szerepet játszott a középiskola, illetve a középiskolai tanárképzés ebben az időben kezdődő átszervezésében. Azonban a herbartianus pedagógia, mint egyetemi tudományos diszciplína csak a nagy rivális, Lubrich Ágost 1900-ban bekövetkező halála után kapott jelentősebb szerepet a pesti egyetem neveléstudományi tanszékén.

*Kármán Mór (1843–1915) – az Eötvös József által biztosított kétéves ösztöndíj révén – a lipcsei egyetemen Ziller és Rein tanítványaként ismerkedett meg a korszak nagy hatású pedagógiai elméletével. Hazatérve – Lubrich közbenjárására – a pesti egyetemen magántanári habilitációt nyert, mely minőségében 70 szemeszteren át tartott az egyetemen etikai, pszichológiai és pedagógiai előadásokat. Fontos szerepet játszott továbbá az egyetem mellett működő tanárképző intézet létrehozásában. 1872-ben Pauler Tivadar miniszter megbízására megszervezte a gyakorló főgimnáziumot, és 25 évig annak vezetőjeként több tanárgeneráció oktatója, nevelője. 1873–1883-ig a Közoktatási Tanács jegyzője, ezen minőségében jelentős szerepe volt az új gimnáziumi tantervek kidolgozásában. Nagy jelentőségű volt szerkesztői munkássága is. A Magyar Tanügynek az a tíz esztendeje, amely Kármánt jegyzi szerkesztőjének, magas színvonalú fóruma a kor pedagógiai törekvéseinek. Átfogó tudományos rendszert nem alkotott, de 1909-ben kiadott Pedagógiai Dolgozataiban összegyűjtve, egységes keretbe foglalva kerültek kiadásra legfontosabb pedagógiai értekezései, amelyek alapján körvonalazódnak a herbartianizmusra alapozódó pedagógiai felfogásának legfontosabb elemei.*

A nevelési folyamattal, a nevelés feladataival kapcsolatos fejtegetései során a nevelés három alapvető területét, a testi, erkölcsi és értelmi nevelést különíti el. A testi nevelés két fő feladata a test ápolása (diatetika), és a test gyakorlása (gymnastika). Az erkölcsi nevelés fontosságát az adja, hogy az egyén erkölcsisége a társas közösségekben bontakozik ki, melyek keretében a növendék életét alárendeli a nemzeti élet céljainak. Ennek érdekében a gyermek környezetét, életvitelét oly módon kell kialakítani, hogy fejlődésének kívánatos formái megvalósuljanak, továbbá akarátát meg kell erősíteni, hogy szembe tudjon fordulni kötelességeinek teljesítésének útjában álló hatásoknak. E kettős célnak megfelelően az erkölcsi nevelés fő feladatai: *a)* vezetés, *b)* fegyelmezés. Ennek alapvető területe az értelmi nevelés (oktatás), amely a nagy emberi célok eléréséhez, a nemzeti, társadalmi feladatok megoldásához szükséges, a nemzedékek hosszú sora által létrehozott értékek és teljesítmények eredményeinek számontartása, megőrzése. Ennek eredménye a műveltség; amelynek megvalósítása érdekében az oktatás legfőbb feladata, hogy a növendék lelkét kiművelje, azaz műveltté tegye.<sup>409</sup> Ezzel összefüggésben határozható meg a műveltség tartalma (általános és szakműveltség). A művelődés folyamatának vizsgálata során alakíthatók ki a tantárgyakat megalapozó műveltségi körök, melyek a középiskolai esetében három „érdekkörbe” oszthatók: 1. Nyelvi és irodalmi tanulmányok, melyek feladata, hogy segítségével a növendék elmerüljön „a gondolat és érzület világába, melyben őseinek eszmei hagyományait tiszteli”. 2. Műszaki és természeti tanulmányok, melyek célja, hogy a növendék „ismerje meg a javak bőségét, melyet számára felhalmozott a múlt”, melyek segítségével a jövőben is munkálkodhat. 3. Történelmi és erkölcsi tanulmányok, melyek segítségével átélheti a nemzeti közösséghez fűződő kapcsolatát és társadalmi hivatását.

Kármán életműve jól példázza a korabeli zsidó értelmiségnek a kiegyezés utáni időszakban a modern magyar nemzetállam és oktatásügy megteremtésében betöltött szerepét. Miként azt Karády Viktor a zsidóság és az európai modernizáció kapcsolatát elemző munkájában megállapítja; az asszimilálódott zsidóság különböző csoportjai Közép- és Kelet-Európa országaiban, így a kiegyezést követő időszakban Magyarországon is jelentős szerepet játszottak a befogadó társadalom modernizációjában. Emellett a korabeli hazai zsidóság polgári rétegei jelentős szerepet játszottak a „modern” mentalitáselemek külföldi mintáinak közvetítésében is. Jelentős szerepük volt az új nevelési eljárások (új pedagógiai módszerek bevezetése, tanulmányi minőség kultusza), a demográfiai magatartás (születésszabályozás, a kétgenerációs családmódel népszerűsítése), a lakásviszonyok, a higiénia, a sportolás, a női emancipációs törekvések és az új női szerepek meghonosítása terén. A század második felében tapasztalható – közép és felsőoktatásban

<sup>408</sup> Vö. Felkai L.: *Neveléstörténelmi dolgozatok a dualizmus korából*. Budapest 1983, 224–226., Ballér (1997): 41–43.

<sup>409</sup> Kármán M.: *Paedagógiai dolgozatok I–II*. Budapest 1909.

tapasztalható „túliskolázásnak” köszönhetően – sok zsidó tett szert alapos szakértelemre a különböző új középosztálybeli tevékenységekben, így számos új technológia, politikai ideológia, sőt új tudományos diszciplína meghonosítói lettek.<sup>410</sup>

## 8.4. A tanárképzés további egyetemi intézményesülése

Eötvös József egyetemi reformjának fontos részét képezte az a tervezet, amely a középiskolai tanárképző intézetnek (tanárképezdének) s „tudományegyetem bölcsészeti karának kebelében” történő felállítására vonatkozott. A tanárképzés megszervezésére a külföldi példák alapján két lehetőség nyílt: az egyetemtől teljesen független tanárképző intézet (a francia École Normal mintájára) keretében, továbbá a német egyetemek példája alapján szemináriumi formában történő képzés keretében. A minisztériumi elképzelés a középutat választotta, – a tudományos és tanárképzés feladatainak összekapcsolásával – a bölcsészettudományi karon kívánt tanárképző intézetet létrehozni: „a tanárképezde (...) célja azon egyetemi tanulókat és egyéb tanárjelölteket, kik középtanodai tanárságra készülnek, (...) választott szaktudományukban s annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos felkészültségük, mind a tudománynak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek.”<sup>411</sup> Az ezzel kapcsolatos tervezetet 1870-ben hagyta jóvá a miniszter. A „Középtanodai Tanárképző” szervezeti szabályzata szerint a kétéves tanárképző öt szakosztállyal működik: 1. óklasszikai, nyelvészeti és irodalmi 2. történelmi-földrajzi, 3. mennyiség- és természettani, 4. természetrajzi, 5. pedagógiai. A pedagógiai szakosztály felállítását két évvel későbbre tervezték. A képezde élén az igazgató állt, aki az egyetemi tanári javadalmán kívül 500 forint fizetést kapott munkájáért. Az elképzelés szerint a tanárképzőben a tanárjelöltek rendes és rendkívüli tagként nyerhetnek felvételt. Az első négy szakosztály húsz és a neveléstani tíz rendes tagja számára 400 forint ösztöndíjat kívántak biztosítani. Az elképzelés szerint a szakosztályok a német szemináriumok mintáját követnék: hallgatóiknak írásbeli és szóbeli gyakorlati munkát végeznének, és évente – a szemináriumokon értékelésre kerülő – dolgozatokat készítenének. A szakosztályokban emellett különböző auctorok eredeti munkáit is feldolgoznák, illetve természettudományos gyakorlatokon vennének részt.<sup>412</sup>

A tanárképző intézet gyakorló középiskoláját a karon belül kívánták kialakítani. Miután azonban azt a tervezett formában nem tartották megvalósíthatónak, az 1872-ben létrehozott gyakorló gimnázium végül az egyetemtől független formában jött létre.

### 8.4.1. A hazai középiskolai tanárképzés herbartianus reformja

A korábban körvonalazott Lubrich–Kármán-vita egyik területe éppen a tanárképzéssel kapcsolatos eltérő felfogásuk nyomán bontakozott ki. A Kármán által kidolgozott koncepció munkásságának egyik fontos területét jelenti majd. Az 1870-ben létrehozott önálló tanárképző intézet német modell – Stoy jénai és Ziller lipcsei tanárképzője – nyomán jött létre. Az 1872-ben létrehozott pedagógiai szakosztály megszervezését Kármán Mór végezte. Ennek keretei között a jelöltek nem a nevelés-oktatás általános alapelveivel foglalkoznak – ezeket ugyanis a pedagógia egyetemi tanára előadásaiiban már korábban megtárgyalta, azt a hallgatók szemináriumokon már feldolgozták –, hanem a „gymnasialis paedagogia” speciális kérdéseit tanulmányozták. Ennek keretében kerül sor „a középtanodák ismeretkörének paedagogiai szempontból való feldolgozására, s az ebbeli iskolai életnek a jó nevelés s helyes fegyelem következményeinek megfelelő szervezésére”.<sup>413</sup>

A szakosztály tehát gyakorlati kérdésekkel foglalkozó előadások formájában kifejezetten a pedagógiai képességek és készségek elsajátíttatása törekedett, és a gyakorlati tartalmak elsajátítása érdekében szervezték meg annak gyakorlógimnáziumát is. 1873-tól a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján” folyt, amelynek hatáskörét igyekeztek különböző egyetemi előadásokra is kiterjeszteni, amelyek hallgatását a tanárjelöltek számára is kötelezővé tették. Kármán Mór azt hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak „kötelességévé vált rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezni”.<sup>414</sup> A

<sup>410</sup> Vö. Karády (2000):

<sup>411</sup> Kármán Mór 1879-i felterjesztése a Közoktatási Tanács részére, idézi Szentpétery (1938): 476.

<sup>412</sup> Szentpétery (1938): 496.

<sup>413</sup> Kármán M.: *A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja*. Budapest 1895, 60.

<sup>414</sup> Kármán (1895): 5.

filozófiai kar nem húzódnak az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából. Ez a követelés a pesti egyetem bölcsészkarának határozott elutasításába ütközött, mivel – mint mondták – sértette az „egyetemi tanítás szabadságának” hagyományos elvét. Az átszervezés ellenére a középiskolai tanárképző intézet és az egyetem kapcsolata konfliktusokkal terhelt maradt. A középiskolai tanárok gyakorlati képzésében fontos szerepet játszott az – egyetemtől teljesen független, a minisztérium közvetlen felügyelete alá tartozó – tanárképző és az annak gyakorlati szakosztályának irányításával működő gyakorlógimnázium, melynek pedagógiai arculatának kialakításában Kármán Mór szabad kezet kapott. Az iskola legfontosabb feladata a módszertani eljárások kidolgozása és kipróbálása volt.<sup>415</sup>

A gimnázium alapítólevele kettős célt tűzött ki; egyrészt legyen műhelye a pedagógiai elmélkedésnek, másrészt alakítson ki mintaszerű iskolai életet. A gimnázium és egyben a tanítóképző intézet igazgatója Bartal Antal, Kármán Mór a tanárképző nevelési-oktatási szakosztályának vezetőjeként a filozófiát és a pedagógiát tanította, és a többi szakosztályt Heinrich Gusztáv (történelem, földrajz), Lutter Lajos (természetrajz és matematika), Staub Mór (természetrajz) vezette. Kármán munkatársai közé tartozott Beke Manó, Császár Elemér, Csengery János, Négyessy László, Petz Gedeon.<sup>416</sup>

Az iskola legfőbb feladata a gimnáziumi tanárjelöltek egyéves gyakorlati-módszertani képzése. Ennek során azok bekapcsolódtak az iskola munkájába, hospitáltak, próbatanítást tartottak, részt vettek az elméleti és módszertani előadásokon. A jelöltek gyakorlóévüket 4-6 órás próbatanítással fejezték be, amelynek tervezetét részletes óravázlatban kellett rögzíteniük. A próbatanítást értekezlet követte, ahol a vezető tanár a többi jelölttel elemezte az órát, a tanítás során felmerülő elméleti és gyakorlati problémákat. A próbatanítás, az azt követő megbeszélés tervszerű, jól átgondolt munkára készítette a jelölteket, fejlesztette kritikai érzéküket, problémaérzékenységüket. A gyakorlati képzés elméleti megalapozására szolgáltak a Kármán Mór által vezetett elméleti előadások (teoretikumok).

Az 1872/73-as tanévben alapított gyakorló gimnázium 1907-ig négy osztállyal működött, évente felváltva nyílt meg annak I., III., V., VII., illetve II., IV., VI., VIII. osztályai, és azokban maximum 20 fő tanult. Az intézetben évente átlag 20 tanárjelölt kapott kiképzést, így a századfordulóig annak keretei között mintegy félezer középiskolai tanárjelölt részesült színvonalas gyakorlati képzésben. Az 1894/95-ös tanévben a budapesti tanárképző intézetben 28 tanár foglalkozott 87 tanárjelölttel, és ebben az évben 40 jelölt kapott tanári oklevelet. A következő tanévben az intézetnek 120 (a tanév végén 84) tagja volt, közülük 34 római katolikus, 24 izraelita, 12 evangélikus, 10 református, 3 görög katolikus, oklevelet kapott 53 jelölt. Ez a szám a század végére tovább emelkedik, 1901-ben a fővárosban 141 jelölt szerzett tanári diplomát.<sup>417</sup>

#### 8.4.2. A középiskolai tanárképzés kettős intézményrendszere

Az Eötvös reformmunkálatait 1872-től folytató Trefort minisztersége idején további fontos lépések történtek a tanárképzés érdekében. Megtörtént az egyetemi szemináriumi rendszer és a tanárképzés kapcsolatának kialakítása, a képzés négy évre emelése. Az egyetemi szemináriumok – a XVIII. század végén a tanárképzés céljaira létrehozott első német filológiai szemináriumok hagyományai nyomán kialakuló, majd a humboldti egyetemi reformok hatására megerősödő rendszere – az egyetemi tudományos munka fontos műhelyeivé váltak. Ennek egyik hazai sajátossága, a kettős intézményrendszer – az 1870-es évektől az egyetemtől függetlenül működő, Kármán vezette tanárképző intézet, és a karon fokozatosan bővülő szemináriumi rendszer – egymásmellettiségéből fakadó rivalizálás, és folyamatos szakmai vita volt. Ezt az a minisztériumhoz 1878-ban benyújtott kari előterjesztés is jelzi, amely javasolta a kartól független, önálló tanárképződe kari felügyelet alá helyezését. Az elképzelés kidolgozója, az egyetemen folyó minőségi tanárképzés egyik szószólója, Eötvös Loránd szerint a tanárképzés kizárólag az egyetem ügye és feladata: „adjuk vissza minden felelősséggel együtt az egyetemnek”, a tanárképzés elsősorban tudósképzés legyen. A tanárképzés magasabb tudományos színvonala érdekében javasolja a kar képzési idejének négy évre emelését, mely elképzelés már az 1880/81-es tanévtől megvalósul.

A fenti előterjesztés javasolta továbbá – a természettudományi intézetek mintájára – a középiskolai tanárvizsgálati szabályzatban szereplő tíz diszciplína (klasszika-filológia, magyar, német és francia filológia, történelem, földrajz, mennyiségtan, természettan, vegytan és természetrajz) számára 18 tanárral, továbbá saját helyiségekkel és könyvtárral rendelkező önálló szemináriumok felállítását és az egyes szaktárgyakhoz harminc ösztöndíjas hely biztosítását. A végleges döntés előtt a miniszter Szász Károlyt küldte ki a bécsi

<sup>415</sup> Ezzel kapcsolatban lásd részletesen Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 364.

<sup>416</sup> Vö. Felkai (1983): 264

<sup>417</sup> Vö. Felkai L.: Magyarország oktatásügye a millennium körüli években. Budapest 1994, 160.

szemináriumi rendszer tanulmányozására. Szász jelentésében megállapítja, hogy a bécsi egyetemi szemináriumok feladata a szakképzés, így azok nem biztosítják a középiskolai tanárok megfelelő módszertani felkészítését.

A kar ezt követően 1885-ben az egyetemen belüli tanárképzés problémájának megoldására a tanári vizsgára való felkészülést elősegítő négy (természettudományi-vegytani, matematikai-fizikai, filológiai és történelmi) proszeminárium felállítását javasolja a miniszternek. Ezt követően az 1887/88-as tanévtől három (történelmi, klasszika-filológia, modern filológia) szeminárium felállítására kerül sor. A miniszter emellett fenn kívánja tartani az önálló tanárképző intézetet is, amíg az új internátussal egybekötött tanárképző felállítása meg nem történik. A kötelező szemináriumok bevezetését követően heti 10 órában határozzák meg a hallgatók kötelező óraszámát, amit az 1891/92-es tanévtől heti 20 órára emelnek majd. A kilencvenes évek elején további szemináriumok és tanszaki intézetek alapítására került sor: 1891-ben a földrajzi, 1895-ben a matematika szeminárium kezd el munkáját.<sup>418</sup>

Trefort minisztersége alatt több alkalommal módosul a tanári vizsga rendje is. Első lépésként 1875-ben egységes középtanodai vizsgálóbizottság felállítására, és 2-2 tantárgyból álló 14 szakcsoport elkülönítésére kerül sor. Ezután a tanári képesítés megszerzése két részre; a két egyetemi év után előírt szaktárgyi elővizsga, majd a tanulmányok befejezése utáni házi és írásos és szóbeli vizsgából álló tanári szakvizsga letételére tagolódik. Az egyetemi képzés négy évre emelése után az 1883. évi középiskolai törvény intézkedik a középiskolai tanárok képesítéséről is. Ennek előfeltételeként az érettségi letételét, és szaktárgyainak négyéves egyetemi tanulmányok keretében történő tanulmányozását, továbbá a magyar irodalom és története, nevelés és oktatástan és annak története, logika, pszichológia, filozófiatörténet tárgyak hallgatását írja elő.

1895-ben ismét felvetődött a tanárképzés rendjének átalakítása, az évtizedek óta tartó kettősség felszámolása. Már abban az évben megnyílt az Eötvös Kollégium, a bölcsészhallgatók állami internátusa, melynek tagjait a legjobb eredményt elért középiskolások közül pályázat útján választották ki. Az induláshoz a miniszter 30 fő részére állami ösztöndíjat biztosított. A párizsi École Normal Supérieur mintájára kialakított kollégium a tanári pályára készülő kiemelkedő hallgatóknak a tanári pályára való elméleti és gyakorlati jellegű felkészülését kívánta elősegíteni. Gondoskodott a kollégisták ellátásáról, ellenőrizte felkészültségüket, kiegészítő előadásokat tartott szaktárgyaikból, különösen irodalomból és modern nyelvekből fejlesztette műveltségüket. Az intézmény kezdetben harminc, majd száznál is több, a tanári pályára készülő tehetséges, nagyrészt vagyontalan jelöltet segített egyetemi tanulmányai folytatásában, elősegítve, hogy tanulmányaik befejeztével a középiskolai oktatás színvonalának emeléséhez, és a tudományos munka végzésére egyaránt alkalmasakká váljanak. Tagjai közül a későbbi évtizedek során számos a magyar tudományos élet élvonalába tartozó szakember kerül ki majd.<sup>419</sup>

A hosszú vita után végül 1899-ben megszűnik az önálló tanárképző intézet, és Eötvös Loránd vezetésével elkezdődik az egyetemen belüli tanárképzés új szervezeti kereteinek kialakítása. Az elképzelése nyomán kidolgozott tervezet alapján megszületik a tanárképzés rendjét több évtizedre meghatározó budapesti m. kir. Tanárképző intézet új szabályzata. Ebben az egyetemi képzés és a középiskolai tanári munka szükségleteinek szorosabb összekapcsolására irányuló törekvés figyelhető meg. Ennek érdekében a tanárképző intézet alapvető feladata a középiskolai tanári pályára készülő szakszerű és gyakorlatias felkészítésének biztosítása. A tanárjelölteknek bevezető és áttekintő előadásokat kell hallgatniuk az intézeten belül, hogy azok anyagát rendszeresen feldolgozhassák. Az intézet élén álló elnök mellett héttagú tanács működik. Kidolgozza a négyéves képzés programot, felkéri az intézet tanárait, és a tanárjelöltek munkáját segítő korrepetitorokat alkalmaz. Az elnöki tisztségre elsőként Eötvös Loránd kapott felkérést. Az újjászervezett tanárképző intézethez kapcsolódik az Eötvös Kollégium és a gyakorló főgimnázium is, és a tanárképző keretében meghirdetett előadások és gyakorlatok jelentős mértékben elősegítették a tanári munkára való eredményesebb felkészülést.

Már az első – 1870-es években megvalósuló, az egyetemi tanárképzés fejlesztésére tett –, lépések, továbbá a tanári pályán való elhelyezkedés lehetőségeinek növekedése jelentős mértékben hozzájárultak a kar hallgatói létszámának gyarapodásához. A rendes hallgatók száma az 1867/68 évben beiratkozott 86 főről már az 1870/71-es tanévre, 160 főre növekedett. További intézményesülésre utal az 1869-ben alapított első hallgatói szakmai testület, a bölcsészettan hallgatók önképzőkörének létrejötte is. Az önképzőkör célja a „társulati szellem ébresztése és fejlesztése mellett mindazon tudományokban, melyeket a bölcsészkar magába foglal, (...) önképzés által minél nagyobb tájékozottságot és több ismeretet szerezni”. A könyvtárral,

<sup>418</sup> Vö. Szentpétery (1938): 561

<sup>419</sup> Vö. Felkai (1994): 132 és Szentpétery (1936): 604.

olvasó- és egyesületi teremmel rendelkező hallgatói szakmai szervezetnek tagja lehetett minden beiratkozott bölcsészkaros hallgató, de rendkívüli tagjai lehettek a többi karok diákjai is.<sup>420</sup>

Az 1880-as évek folyamatosan emelkedő hallgatói létszám az 1879/80-as tanévben már a hatszázhoz közelít. A képzési idő négy évre emelkedése, illetve a hetvenes évek „túlképzése” következtében ez a létszám a következő időszakban fokozatosan csökken. A középiskolai tanárképzés 1883-as törvényi szabályozását követően 1885 után egészen 1894-ig lassú emelkedés, majd a század utolsó éveiben gyors növekedés tapasztalható, amely 1517 beiratkozott hallgatóval 1903-ban érte el maximumát. Az 1880-as években a hallgatók színvonalas munkájának anyagi feltételeit további ösztöndíjak (pl. a Pauler által alapított bölcsész tudori ösztöndíj – stipendium graduale, tanárjelöltek számára alapított külföldi ösztöndíjak) is segítették. Az 1895/96-os tanévben nyert felvételt a karra az első női hallgató, Glücklich Vilma, a következő évben három, majd hat nőhallgató iratkozott be. Számuk a század első évtizedeiben rohamosan növekszik: 1906/07: 122 rendes 22 rendkívüli, 1913/14-ben 211 rendes 82 rendkívüli, 1934/35-ben a kar nőhallgatóinak száma már az összes hallgatónak közel fele, 828 fő.<sup>421</sup>

### 8.4.3. A felekezetek tanárképzési gyakorlata

A kiegyezés után az egyházak továbbra is megőrizték korábbi művelődési, oktatási és nevelési pozícióikat. A dualizmus kori egyházpolitika legfőbb szerve a Vallás- és Közoktatási Minisztérium, melynek élén a kialakult szokásjog szellemében katolikus közéleti személyiség állhatott (Eötvös József, Trefort Ágoston, Apponyi Albert). Az egyházak ügyeivel a VKM külön ügyosztályai foglalkoztak. Az egyes felekezetek korabeli helyzetét jól jellemzi, hogy az elemi iskolák több mint fele, a tanítóképzés közel 90%-a valamely egyház által fenntartott intézményben folyt: a viszonylag alacsony számú szakiskolák és polgári iskolák mellett az egyházak jelentős pozíciókkal rendelkeztek a gimnáziumi oktatás terén. A középszintű oktatás-nevelés jelentős része a patinás szerzetesi iskolákban és protestáns kollégiumokban folyt, törvények rendelkeztek az oktatás-nevelés valláserkölcsei megalapozásáról, amelynek megvalósítását a különböző iskolatípusokban kötelező hit- és erkölcsstan tantárgy biztosította.

A magyar liberális törvényalkotás utolsó jelentős alkotásai az 1894–1895. évi egyházpolitikai törvények (például polgári házasság, vegyes házasságból született gyermekek vallása, állami anyakönyvezés, zsidó vallás recepciója, szabad vallásgyakorlás), amelyek egyben a hazai „Kulturkamp” és közvetve az ún. politikai katolicizmus kibontakozását eredményezik, bizonyos mértékben korlátozták az egyházak, főként a többségi katolikus egyház jogállását, ugyanakkor megteremtették a polgári fejlődés öröklési és polgárjogi kereteit.<sup>422</sup>

A középiskolai munkát szabályzó miniszteri rendeletek, majd az 1883. évi középiskolai törvény hatására jelentős változások következtek be a katolikus szerzetesrendek tanárképzési gyakorlatában is. Ezt jól jelezte az is, hogy már az 1870-es évektől kezdődően egyre több szerzetes tanult a pesti, majd az újonnan alapított kolozsvári egyetemen. Trefort miniszter 1875-ben módosított tanárképzési szabályzata némiképpen megkönnyítette a szerzetesrendek helyzetét, mivel lehetővé tette az egyetemi tanulmányok hiányának magánúton történő pótlását is. A középiskolai törvény nyomán azonban megszűntek a korábbi kisebb-nagyobb kedvezmények. A törvény ugyanis arról is rendelkezett, hogy azok kivételével, akik a törvény hatálybalépése előtt valamely nyilvános iskolában legalább három évig rendes tanári minőségben működtek, minden tanár köteles két éven belül a képesítő vizsga letételére.<sup>423</sup>

Az új törvény a tanári vizsga feltételül előírt négyéves egyetemi tanulmányok megkövetelésével, további új szervezeti és tartalmi formák kialakítására készítette a katolikus tanítórendeket. Ez alól csupán a bencés rend tagjai kaptak felmentést, akik tanulmányaikat továbbra is a nagy hagyományokkal rendelkező pannonhalmi rendi tanárképző főiskolájukon végezheték, azonban nekik is az egyetemen kellett vizsgáznuk, ott szerezhették meg tanári oklevelüket. A szigorú szabályokat némileg enyhítette az 1888-ból származó miniszteri rendelet, amely a tanító rendek előkészítő és teológiai tanulmányait két egyetemi évvel egyenértékűnek ismerte el. Ennek értelmében azok a szerzetes tanárjelöltek, akik teológiai tanulmányaik befejeztével fogadalmat tettek és pappá szenteltettek, az első egyetemi év befejeztével jelentkezhetnek a tanári alap-, majd a második év végén szakvizsgára. Az egyetemlátogatással kapcsolatos előírásokat legkönnyebben a piaristák tudták teljesíteni, hiszen mindkét korabeli hazai egyetem székhelyén (Budapest, Kolozsvár) volt rendházuk. A ciszterciek és a premonstreiek kezdetben a teológia elvégzése után egyenként

<sup>420</sup> Szentpétery (1938): 498.

<sup>421</sup> Szentpétery (1938): 606.

<sup>422</sup> Vö. Gergely–Kardos–Rottler (1997): 144–146.

<sup>423</sup> Balanyi–Lantos (1942): 235-236.

küldték növendékeiket az egyetemre, de ez a rendszer nem vált a szerzetesi fegyelem javára. Ezért ezek a rendek 1887-től harmad- és negyedéves növendéküket Pestre küldték, ahol egyetemi szaktudományos tanulmányaikat a teológiával párhuzamosan végezték. Később a piaristák és a premontreiek is áttértek erre a képzési formára.<sup>424</sup>

A század utolsó évtizedében és a századfordulón sorra alakultak Budapesten a különböző rendek saját tanárképzős növendékeik számára létrehozott intézetei; a ciszterciek Bernardiuma (1889), a piaristák Kalazanciumai Budapesten (1895) és Kolozsváron (1894), a premontreiek Norbertinuma (1902). A különböző szerzetesrendek középiskolai tanári pályára készülő növendékei szaktárgyaiknak megfelelő tudományos képzést az egyetemen szereztek meg a világi hallgatókkal együtt, rendi tanárképző intézeteikben pedig a speciális rendi felkészítésük folyt. Egyetemi tanulmányaik befejeztével az állami tanárképesítő bizottságok előtt letett sikeres vizsga után kaptak középiskolai tanári oklevelet. Az ettől eltérő, kiváltságos helyzetben lévő bencés rendi tanárképzés először Bakonybélben (1818–1848), majd ezt követően Főapátsági Főiskolájuk 1866-ban történő megalapítása után Pannonhalmán folyt. Ennek befejeztével a rend tagjai jogosultak voltak az állami tanárképesítő bizottság előtti vizsga letételére.

## 8.5. A tudományos pedagógia további intézményesülése a pesti egyetemen

Lubrich Ágost a hazai – keresztény pedagógiai hagyományokra alapozódó – katolikus orientációjú neveléstudomány hagyományainak továbbvitelére törekedve a pesti egyetem első ténylegesen működő világi professzoraként jelentős – jóllehet meglehetősen ellentmondásos – szerepet játszott a magyar neveléstudomány egyetemi tudománnyá válásának 1900-ig tartó első szakaszában. Erdemei elvitathatatlanok, a tanszéken oktatott pedagógia egyetemi tudománnyá válásában, annak szervezeti, intézményes kereteinek megszilárdításában. Jól jelzi ezt, hogy munkássága időszakában – az 1849-es egyetemi reform nyomán – a korábbi időszakhoz viszonyítva jelentős mértékben megnőtt a pedagógiai témából habilitáltak száma, akik aztán magántanárként jelentős mértékben hozzájárultak az egyetemi tudományként oktatott pedagógia tartalmi és minőségi kínálatához. A nemzetközi tudománytörténeti szakirodalom ugyanis a modern értelemben vett tudományos diszciplínává válás egyik alapvető kritériumának tekinti, hogy bekövetkezett-e annak egyetemi legitimációja, intézményesülése, vagyis egyetemi tudománnyá válása, és ezzel együtt betagozódása a hivatalosan is elismert tudományok sorába, azaz művelésére folyamatosan működő, önálló tanszéket hoztak-e létre, mekkora számban vesznek részt annak művelésében az egyetemi oktatásra képesített kvalifikált szakemberek.

A pedagógia nyilvános tanára, Lubrich neveléstudományi előadásait az 1870/71-es tanévben kezdte meg, és ezt követő harminc évben folyamatosan, minden félévben heti 5 órában hirdette meg előadásait.<sup>425</sup> Az egymást követő félévekben *Neveléstudomány* című munkája alapján pedagógiai rendszerének egyes részfejezeteit adta elő. Előadásainak sorát az általános neveléstudománnyal kezdte. Az ezt követő félévben a speciális „különös” neveléstudomány, majd az általános tanítástan, végül pedig a speciális tanítástan témakörei következtek. Heti 5 órában meghirdetett előadásaiából 2 órát neveléstörténeti témákra fordított. Egy-egy féléven át foglalkozott az ókor, a Nagy Károly előtti keresztény korszak, a középkor, a reneszánsz és az újkor neveléstörténetével.

Tanári munkáját egyik tanítványa így jellemzi: „Lubrich az egyetemi tanszéken a lelki műveltség terjesztésére fordította főgondját; a keresztény erkölcsön alapuló világnézetnek az ifjúság lelkébe átültetése és a hazafias, magyar nemzeti gondolkodásnak, érzésnek, törekvésnek megeremtése, illetőleg megerősítése lebegett mindig szemei előtt. (...) A tudományos műveltség Lubrichnál a lelki műveltség után következik. Egyetemi előadásában gondot fordít hallgatói tudományos műveltségének fejlesztésére, de első mégis a lelki műveltség megeremtése. Négykötetes Neveléstudományát és háromkötetes Neveléstörténelmét használja egyetemi előadásában, amelyekben megállapított elvekhez szívósan ragaszkodik. Az irodalomban megjelent szakmunkákra nem igen hívja föl hallgatóinak a figyelmét, nem tesz említést a pedagógiatudományban jelentkező újabb fejleményekről, az eszmékben, elvekben, törekvésekben fellépő változásokról. A meglévőhöz, ami a könyveiben van, kelleténél jobban ragaszkodik; konzervatív magában a tudományban is. Pedig melegen óhajtottuk volna, hogy a tudomány haladásának figyelemmel kísérésével annak vívmányait felhasználja a tudományos műveltségnek terjesztésére egyetemi előadásában.”<sup>426</sup>

<sup>424</sup> Hermann E.: A katolikus egyház története Magyarországon 1914-ig. München 1973, 493.

<sup>425</sup> Vö. Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendjei 1870–1900.

<sup>426</sup> Acsay (1901): 51–52.



Fináczy Ernő, aki szintén tanítványa volt, a professzor emberi értékeit elismerve már erőteljesebb kritikát fogalmaz meg annak szakmai kvalitásairól: „Lubrich végtelenül tisztességes és becsületes ember volt, elveihez mindhalálig hű, de tudományos szempontból korától elmaradt korlátolt gondolkodású, sőt bizonyos tekintetben tudatlan.”<sup>427</sup>

A pedagógia- és a filozófiaprofesszor előadásai az 1870-es évektől kezdődően mind tervszerűbben illeszkedtek a tanrendbe. Horváth Cyrill előadásainak témaválasztása és azok „történeti-bíráló” módszere a hegeli filozófiatörténet hatását mutatja. Az előadásokat gyakorlati órák, úgynevezett „conversatoriumok”, a tanár vezetésével folytatott szabad viták követték. Előadásai közül a „bölcészeti erkölcsant” hallgatták a legtöbben, az előadásokat az 1870-es években 20-50 hallgató látogatta.

Az egyetemi neveléstan, illetve pedagógia gyakorlati, alkalmazott filozófia jellegét jelzi, hogy az 1880-as évektől a neveléstan nyilvános rendes tanára, Lubrich mellett mindkét filozófia tanszék professzora is rendszeresen tartott pedagógiai-pszichológiai előadásokat. A filozófiai tanszék rendes tanára, Horváth Cyrill (1804–1884) utódja Pauer Imre szintén gyakran tartott pedagógiai témájú előadásokat, illetve 1888-tól kezdődően a neveléstudomány előadására hivatalos jogosultságot is szerzett.

Pauer Imre (1845–1930) egyetemi tanulmányait a pesti és külföldi egyetemeken folytatta. Középkolai tanári vizsgát 1866-ban tett, és ebben az évben szerezte meg bölcsészdoktori címet (filozófia, matematika és fizika a tárgyakból). A piarista rend tagja, 1868-tól 1875-ig a szombathelyi főgimnázium igazgatója, 1875-től 76-ig a pozsonyi jogakadémia filozófiai tanára, majd 1886-ban nevezték ki a budapesti egyetem rendkívüli, 1889-ben rendes tanárává. Ezt megelőzően Trefort miniszter támogatásával külföldi egyetemeken (Berlin, Lipcse, Bonn, Heidelberg) tett tanulmányutat. A Magyar Tudományos Akadémia levelező (1874) rendes (1889), majd tiszteletbeli tagja, 1914-ig osztálytitkára. 1891 és 1914 között az Atheneum c. filozófiai folyóirat szerkesztője. Munkássága főleg az etika, logika és a lélektan és a pedagógia területére terjedt ki.

Fontosabb munkái: A philosophia történelme (I–II). Budapest, 1868–69; Paedagogiai tanulmányok. Budapest, 1869; Bevezetés a philosophiai tudományokba: I.: Tapasztalati lélektan, 1870, II.: Logika, 1870, III.: Metaphisika, 1871; Vázlatok az újkori philosophia köréből. Budapest, 1872; Az ethikai determinismus elmélete. Budapest, 1890; A lélektan alaptana. Budapest, 1900.

1869-ben még gimnáziumi igazgatóként jelent meg Paedagogiai tanulmányok című neveléstani munkája, amelyben Kant és a neohumanizmus recepciójára utaló laikus neveléskoncepció körvonalai bontakoznak ki. A munka megírására a szerzőt a kor alapvető, a célirányos, szabadelvű nevelés megteremtésére irányuló igényei készítették. „Korunk az alakulás és józan haladás kora – ha valaha, úgy e korban nyílik ezerféle alkalom a legszentebb szándékot, a legnemesebb cél és törekvést a legszentebb elvek jogcime alatt, valóban pedig az önérdek és haszon céljából megsemmisíteni; ha tehát valaha, úgy éppen most van szükség célszerű, szabadelvű nevelésre, mely mindenkit megóvhatson a félrevezetéstől. E nehéz bár de eredményeiben fellelt nagy fontosságú munka megkönnyítéséhez volt célom päd. tanulmányaim által hozzájárulni.”<sup>428</sup> Eszerint a nevelés általános célja „az ember összes tehetségének összhangozása”<sup>429</sup> kifejtése.”

A nevelés céljainak megfogalmazása során az ember antropológiai sajátosságaiból kell kiindulni, abból az alapvető tényből, hogy az ember lélektani szempontból kettős – érzéki és szellemi – természetű lény. „Az ember nem csupa szellem, nem csupa test, hanem a kettő sajátos vegyülete. A nevelésnek tehát, ha céltévesztett nem akar lenni az egész emberre ki kell terjednie. Az ember legfőbb lelki tartalmai; az elme (értelmi képességek), a kedély (érzelmek) és az akarat kölcsönösen feltételezik egymást, így azok fejlesztése csak egymással szoros összhangban lehetséges.” Az ember „az örök természet változatlan törvényeinek” alávetett, ugyanakkor egyedi sajátosságokkal rendelkező természetű lény. Az igazán hatékony nevelésnek mindezeket a szempontokat egyaránt figyelembe kell vennie. Ennek megfelelően a nevelés „nem egyéb, mint az ember összes tehetségeinek összhangozása, természetszerű kifejtése”<sup>430</sup>.

Lubrich egyértelműen a katolicizmus szellemiségét képviselő keresztény nevelés kizárólagosságát hangsúlyozó felfogásával szemben Pauer az oktatás felekezeti jellegével kapcsolatban a mérsékelt liberalizmus álláspontján áll, és az oktatás felekezeti, illetve világi (ahogyan nála szerepel, közös) formáinak egyaránt esélyt kíván biztosítani. Ennek jellege a felekezeti oktatás esetében „ugyanegy felekezethez tartozó tanárok által hitfelekezeti szellemben; emitt külön felekezeti tanárok által a legtágasabb és általánosabb erkölcsi alapon történik a nevelés (nem zárván ki természetesen a hitoktatás sem)”. Arra a kérdésre, hogy

<sup>427</sup> Jáki L. (szerk.): Tudós tanárok – tanár tudósok. Fináczy Ernő. Budapest 2000, 51.

<sup>428</sup> Pauer I.: Paedagogiai tanulmányok. Pest 1869, 94.

<sup>429</sup> Pauer (1869): 8.

<sup>430</sup> Pauer (1869): 6.

melyik a célravezető megoldás; a válasz megfelelő tolerancia és önmérséklet mellett mindkettő elfogadható és eredményes lehet: Fontos, hogy a hitfelekezeti szellemben folyó nevelés törekedjen az igazságra, kerülje a különböző hitfelekezetek között válaszfalak felépítését, az ellenségesség szítását. Ha ez nem valósul meg, akkor a „hitfelekezeti oktatás nem nevel, de elfogulttá, vakbuzgóvá tesz”. A világi jellegű (közös) oktatás során a tanároknak ügyelni kell arra, hogy ne tegyenek „az egyes speciális felekezetekre reflexiókat”, a tananyagba ne vonják be a vallást, annak egyes tételeit kiemelve, illetve helytelenítve. „Vannak általános érvényű erkölcsi elvek, minden vallásban egyaránt elfogadott hitigazságok, melyeket felkelteni, ápolni minden nevelőnek kell; melyekkel ellentétben azonban az egyes külön felekezeti tételekkel foglalkozni csakis a vallás oktatásnak lehet feladata.”<sup>431</sup>

Pauer pozitívizmus szellemiségében megfogalmazódó tapasztalati megközelítéssel kapcsolatban is mérsékelt álláspontot képvisel: Miután a nevelés fő elve az ember képességeinek (Pauer megfogalmazásában tehetségeinek) összhangzó, természetszerű kifejtése, és ezáltal „valódi emberré” válás elősegítése, nem fogadható el egyedüli főelv gyanánt, mert „a folytonos experimentálás, mely eként ki nem kerülhető, fölöttébb zavarólag hat s problematicussá teszi a végeredményt”.<sup>432</sup>

A nevelés fogalmának, céljának, alapvető elveinek alapján egyértelmű – állapítja meg Pauer –, hogy „az okszerű nevelhetés első s alapföltétele a beható emberismeret. (...) a célszerű nevelhetésre nélkülözhetetlenül szükséges anthropologiai (physiologiai és pszichologiai) ismereteket előterjeszteni; hogy így az ember testi és lelki szervezetének, s egymáshoz való viszonyának behatóbb ismerete eszközöltetvén; az annyira fontos nevelés nehéz munkája megkönnyíttessék.”<sup>433</sup>

A Pauer által a nevelés fenti szempontjaira is tekintettel később az egyetemen oktatott pszichológia már egyértelműen a pozitívizmus szellemiségét képviseli, amely irányzatnak egyik legjelentősebb hazai terjesztője, pszichológiai felfogásában Wundt kísérleti lélektanának követője. Tankönyveiben gyakran Wundt műveit ismerteti és kivonatolja, emiatt miként korábban Lubrichot is, szintén plágiummal vádolják. Tankönyvei jól használható összefoglalások, amelyek objektíven ismertetik a különböző tudományos irányzatokat, ugyanakkor azok bírálatait is tartalmazzák. Munkáiban főleg J. S. Mill, Buckle és Spencer műveit idézi, és az *Athenaeumot*, a korabeli filozófiai gondolkodás rangos hazai folyóiratát, annak szerkesztőjeként a pozitívizmus fórumává tette. A filozófia Pauer felfogása szerint a kritikai gondolkodás, ennek jegyében elsődleges feladata „a fogalmakat feldolgozni, ha érvénytelenek, elvetni, ha hiányosak vagy hibásak, kiegészíteni, illetőleg megjavítani”.<sup>434</sup> Pedagógiai szempontból figyelemre méltó 1890-ben megjelenő, akadémiai Gorove-díjas munkája, *Az etikai determinizmus elmélete*. A munkában annak bizonyítására törekedett, hogy a szabadelvűség és az etikai determinizmus alkalmas az erkölcs filozófiai megalapozására és társadalmi elfogadására. A morált megalapozó etikai álláspontok, az egoizmus és altruizmus közül az altruizmus mellett kiállva hangsúlyozza: „Cselekedeteink erkölcsi értékének nincs nagyobb mértéke, mint az önzetlenség (...) Az erkölcsiséget nem törvények, hanem eredeti erkölcsi hajlamok, szervezeti diszpozíciók és inklinációk, egyszóval az erkölcsi karakter szabályozza. Akinek minő az erkölcsi jellem – olyan a moralitása.” Ennek kialakítása érdekében a legfőbb feladat olyan jó pozitív törvények kialakítása, amelyek fejlesztik az etikai erényeket, a morális szándék és legális tett egységként megvalósuló önzetlen cselekvéseket. Miután az ember eszes lény alkalmas arra, hogy eleve adott karakterét alakítva cselekedeteit az önzetlenség irányába fejleszti. Az állam, a család, az egyház feladata, hogy befolyásával (például a törvényhozás útján) az egyének kedvező irányú alakítására törekedjen, elősegítve ezáltal az erkölcs terjedését, a bűnözési statisztikák javulását.<sup>435</sup>

Ennek szellemében – az egyetemi tanrend tanúsága szerint – előadásai során főleg a pozitívizmus szemléletét népszerűsítő pedagógiai, pszichológiai jellegű témákat kerültek feldolgozásra. 1899-től kezdődően rendszeresen foglalkozott például a Herbert Spencer munkásságának pedagógiai vonatkozásaival.<sup>436</sup>

---

<sup>431</sup> Pauer (1869): 12–13.

<sup>432</sup> Pauer (1869): 22.

<sup>433</sup> Pauer (1869): 28.

<sup>434</sup> Idézi Hell J. – Lendvai L. F. – Percz L.: *Magyar filozófia a XX. században*. Budapest 2000, 36.

<sup>435</sup> Hell–Lendvai–Percz (2000): 37.

<sup>436</sup> Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendje 1886/87 tanév I. félév – 1899/1900 tanév I. félév

Az 1882-ben alapított második filozófia tanszék professzoraként 1885-től tart rendszeresen pedagógiai és pszichológiai előadásokat a kar nagy műveltségű filozófia professzora, a kantiánus Medveczky Frigyes.<sup>437</sup>

Medveczky Frigyes (1856–1914). Felvidéki evangélikus középnemesi családból származik. Középkispolai tanulmányait Bécsben a Theresianumban végzi, majd ott és különböző német egyetemeken folytat tanulmányokat. Tanulmányai során megismerkedik az ún. katedra szocialisták, az újabb német történelmi iskola, a biológiai szociológia tanításaival, több szemeszteren át Lipcsében a német pozitívizmus – Fechner, Lotze, Wundt – fellegvárában, továbbá Jénában – Haeckel gondolatainak szellemi központjában – és Berlinben szerez széles körű filozófiai és természettudományos (biológiai, pszichológiai, paleontológiai) ismereteket. 1882-ben, 26 éves korában kinevezték a pesti egyetemen a filozófia rendkívüli, majd 1886-ban az filozófiai tanszék rendes tanára. Trefort miniszter megbízásából olasz, francia és német egyetemek munkáját tanulmányozta, és a későbbi időszakban jelentős egyetempolitikai tevékenységet folytat. 1889-től a Magyar Tudományos Akadémia tagja, a Magyar Filozófiai Társaság és a Felső Oktatásügyi Egyesület elnöke. A bölcsészkar „nyilvános rendes” filozófiaprofesszoraként gyakran vállalkozott pedagógiai témák előadására. Medveczky az újkantiánus irányzat követője – nemzetközileg elismert tudósa, akinek 21 éves kora óta jelentek német nyelvű munkái, majd kinevezése után magyar nyelven publikált.

Főbb munkái: *Prolegomena zu einer anthropologischen philosophie*. Leipzig, 1879; *Herder als Vorgänger Darwins und der modernen Naturphilosophie*. Berlin, 1877; *Das Problem einer Naturgeschichte des Weibes. Historisch und kritisch dargestellt*. Jena, 1877; *Gedanken über die Teleologie in der Natur. Ein Beitrag zur Philosophie der Naturwissenschaften*. Berlin, 1878; *A nemzetközi jog elmélete Kant philosophiája szerint*. Budapest, 1881; *Die Socialwissenschaften. Zur Orientirung in den Sozialwissenschaftlichen Schulen und Systemen der Gegenwart*. Leipzig, 1882; *Gedanken über Ziele und Wege der Ethik*. Halle, 1886; *Társadalmi elméletek és eszmények*. Budapest, 1887; *A normatív elvek jelentősége az etikában*. Budapest, 1889; *Az egységes középkispoláról*. Budapest, 1892; *Tanulmányok Pascalról*. Budapest, 1910.

Medveczky széles körű nyelvismerete, korszerű szaktudása révén jelentős szerepet játszott a modern filozófiai és pedagógiai áramlatok hazai közvetítésében. Eszméinek, filozófiai szemléletének formálódására jelentős mértékben hatottak az ebben az időben kibontakozó természettudományok legújabb, a korszak világméretű gyökeresen átforgató, és az ekkor születő új társadalomtudományok eredményei, divatos eszmeáramlatai: a pozitívizmus, darwinizmus, spencerizmus. Habilitációját antropológiából és ismerettanból szerezte, majd a német akadémiai filozófia szellemében szintén meghirdette a „Vissza Kanthoz” programot. Medveczky tudományos programja a kanti kritizmusnak a XIX. századi tudományos eredményekkel való összeegyeztetésére törekedett. Ennek szellemében egy a pedagógiai szempontból is figyelemre méltó kritikai antropológia megalkotására tett kísérletet (*Grundlegung der kritischen Philosophie. Prolegomena zu einer Anthropologischen Philosophie*. Leipzig, 1879). Ez az alaptudomány a megismerés és cselekvés szubjektumának, az ember természetének kritikai vizsgálatával, az ember teoretikus, gyakorlati tevékenységével, annak feltételeivel, törvényszerűségeivel, határaival foglalkozó tudomány. Erre azért van szükség, mert a tudást és a cselekvést csakis az emberi természet törvényeiből lehet magyarázni. Munkásságának első időszakában a kanti ismeretelméletet az érzékelépszichológia segítségével kívánja tudományos alapokra helyezni. A pozitívista tudományfelfogás szellemében azt vallja, hogy az emberi természet, annak pszichológiai törvényszerűségei szabják meg az emberi ismeret minőségét és határait. Az emberi tudás számára nincs másik valóságos világ, mint a „tapasztalatlan valóságos”. Konceptiójának gyakorlati oldala az antropológiai etika, amelynek „tárgyát az emberi akarás és cselekvés természetének elvei alkotják. (...) Az etika az egész emberből induljon ki vizsgálja annak valós tulajdonságaival, reális értékeivel és céljaival, amint a társadalomban kisebb vagy nagyobb közösségekben, másokkal együttműködni látjuk. A szerves és társadalmi fejlődés természeti feltételeiről nem szabad megfeledkeznünk. Azokat a metafizikai előfeltevéseket és posztulátumokat pedig, amelyek a biológia és főleg a pszichológia valamint a szociológia biztos tényállásainak ellentmondanak, határozottan el kell vetni.”<sup>438</sup> Széles körű elméleti munkássága felölelte az összes filozófiai diszciplína, így részben a pedagógia művelését is. Előadásaiban a nyolcvanas évektől kezdődően jelentős szerepet kaptak az etikai problémakörök. A tanrendben leggyakrabban Herbart, Montaigne filozófiai és pedagógiai nézeteivel kapcsolatos témái szerepeltek, de emellett rendszeresen meghirdette a tanárképző hallgatók számára ajánlott pszichológiai és filozófiai stúdiumait is.<sup>439</sup>

<sup>437</sup> Tudományos munkásságát lásd részletesen Hell J.: *Medveczky Frigyes*. Budapest 1995.

<sup>438</sup> Hell–Lendvai–Perecz (2000): 41.

<sup>439</sup> Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendje 1885/86 tanév II. félév – 1898/99 tanév II. félév

Az 1849-ben bevezetett magántanári intézmény Eötvös egyetemi reformját követően jelentős fejlődésnek indult. Míg 1867/68-ban mindössze 5 magántanár működik a karon, számuk 1870/71-ben 18-ra emelkedett, közülük három (Peregriny, Emerecny és Kármán) pedagógiából szerzett habilitációt. A tudományos továbbképzést Eötvös minisztersége idejében jelentős külföldi ösztöndíjak is támogatták. 1870 őszi 30 000 forintot fordított erre a célra és 25 fiatal tudós, többségében végzett, doktorátussal rendelkező tanárjelölt (köztük Lubrich Ágost, Kármán Mór és Emerecny Géza) számára biztosított ösztöndíjas lehetőséget a nyugat-európai iskolák és egyetemek tanulmányozására. Hazatérte után az evangélikus Emerecny Géza 1871 elején nyerte el a magántanári habilitációt, bölcsészpedagógiai tanulmányok témaköréből, aki még ebben az évben kinevezést kapott az iglói tanítóképző élére, így tényleges egyetemi munkát a későbbiekben nem fejtett ki.

Emerecny Géza (1838–1887) a gymnasiumot Késmárkon végezte. 1859 ősszel a jeni s egy évre a göttingai egyetemre ment, hol két évet töltött; mindkét helyen bölcséleti, nyelvészeti s természettani tanulmányokkal foglalkozott és Göttingában bölcsélet-doktori oklevelet nyert. 1862 óta a keletkezőben levő nyíregyházi ág. ev. gymnasiumnak rendes tanára, majd igazgatója. Az 1869–70 évet Németországban, Angliában és Ausztriában töltötte s a nevezett országok nép- és tanítóképző-iskoláinak ügyét tanulmányozta. 1871-ben az iglói állami tanítóképző-intézet igazgatójának nevezetett ki, ahol haláláig működött. Gazdag (matematika, földrajz, természet és vegytani) tankönyvírói munkásságot folytat.

Fontosabb pedagógiai munkái: Gymnasiumaink reformja. Debrecen, 1867; Tapasztalati lélektan, tanítók és művelt szülők számára. Igló, 1875; Részletes általános tanítástan, tanítók és tanítóképezdészek számára. Igló, 1877; Népiskolai neveléstan, tanítók és tanítóképezdészek számára. Budapest, 1877.

Miként korábban már utaltunk rá a pedagógia első pesti magántanára, egyben első világi oktatója, Peregriny Elek 1866-ban habilitált. A következő magántanár, Kármán Mór 1871-végén már Lubrich professzori ajánlásával nyerte el habilitációját „paedagogia, psychologia, ethica” témakörökben. 1872-től egészen az 1915/16-os tanév I. félévéig ezekben a témakörökben folyamatosan meghirdette előadásait. Témaválasztására jellemző, hogy a rivális Lubrich általános pedagógiai témáit minden szemeszterben meghirdette az alábbi címekekkel: „Általános pedagógia”, „Didactica”, „A paedagogia története”. Előadásainak keretében rendszeresen hirdetett filozófiai, filozófiatörténeti, továbbá etika, pszichológiai témákat is, amelyek tulajdonképpen a bölcsészkar rendes professzorainak tudományterületéhez tartozott.<sup>440</sup>

Kármán tehát nem csupán a tanárképző intézetben fejtett ki jelentős hatást, hanem egyetemi magántanári munkásságával is jelentősen befolyásolta a magyar herbartianus pedagógia következő tudósgenerációját. A tanítvány, az egyetem későbbi pedagógiaprofesszora, Fináczy Ernő így ír visszaemlékezéseiben az 1870-es évek közepén folytatott egyetemi tanulmányairól, illetve Kármán hatásáról: „Mindezzel azonban tudományos érdeklődésemnek csak egyik ágáról szóltam. A másik a filozófia és a pedagógia, s különösen ez az utóbbi. Ennek oka tanáromnak, Kármán Mórnak hatásában rejlett. Kármán akkortájt nem régen került haza Lipcséből, ahol Ziller Tuisko volt tanára. Alapjában Kármán a herbarti pedagógiának volt követője, anélkül, hogy ez a rendszer rabul ejtette volna. Önállóan gondolkodó fej volt, aki azt, amit átvett, egyénileg tudta formálni. (...) Előadása nélkülözte az iskolás rendet, a szabatos mondattani formát, a tetszetős folyamatosságot, de amit mondott annak volt súlya és ébresztő ereje. (...) Kármán vetette meg alapját annak a pedagógiai gondolkodásomnak, mely később mind jobban kialakult, melynek végelemzésben pedagógiai tanszékemet köszönhetem. Klasszika-filológiai iskolázottságom adta a történeti tudományos érdeklődést és a módszert, mellyel azután filozófiai és pedagógiai készülség párosult. Kármánnak három év alatt hirdetett valamennyi kollégiumát hallgattam: logikát, pszichológiát, etikát, gimnáziumi pedagógiát, didaktikát, neveléstörténetet.”<sup>441</sup>

Ezzel a hazai egyetemi tudományos pedagógia terén a XIX. századi egyetemi tudományfejlődés nemzetközi szakirodalomban szereplő „háromgenerációs modelljének”, mely szerint az új egyetemi tudományok intézményesülése három egymást követő generáció összehangolt tevékenysége nyomán jön létre, a pesti egyetemen egy sajátos „nemzeti” formája alakul ki. Ez abban nyilvánul meg, hogy az első hazai pedagógiai tudományos műhely létrehozása nem elsősorban az egyetem professzorához, hanem egyik magántanárának személyéhez kötődik. A tudománytörténeti vizsgálatok ugyanis megállapítják, hogy az új egyetemi tudományok intézményesülése három egymást követő generáció kooperációja nyomán, lépcsőzetesen következik be. Az egyetemi tanárok első – még „autodidakta” – generációja képezi ki azokat az

<sup>440</sup> Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendje 1872/73 tanév II. félév – 1899/1900 tanév I. félév

<sup>441</sup> Fináczy Ernő feljegyzései. Budapest 2000, 48–49.

első hallgatókat, akik középiskolai tanárként viszik tovább az új tudomány szemléletmódját, és az annak jegyében általuk kiképezett harmadik generáció, az egyetemre bekerülő középiskolai tanítványaik kapják csak meg az új tudomány műveléséhez szükséges intenzív és teljes körű kiképzést.<sup>442</sup> Ez a mi esetünkben azt jelenti, hogy a herbartianus szemléletmód meghonosítója, Kármán németországi tanulmányait követően egyetemi magántanárként az első gimnáziumi tanár generáció elméleti alapképzését és a gyakorló gimnázium, illetve az ahhoz kapcsolódó tanárképző intézet vezetőjeként annak iskolapedagógiai alapozását is ellátta. Ennek eredményeként az 1890-es évek végén jelent meg Magyarországon az a Kármán tanítványaiból rekrutálódó első tudósgeneráció (pl. Fináczy, Waldapfer, Weszely), amelynek tagjai jelentős szerepet játszanak a herbartianizmus egyetemi tudományá válásában, annak a népiskolai tanítóképzéssel kapcsolatos recepciójában, illetve ennek eredményeként annak a népiskolai gyakorlatban történő elterjesztésében is.

A filozófiaprofesszor mellett 1873-ban az antropológia, psychologia és logika tudományokban magántanári habilitációt nyert Fischer Lajos két féléven át tartott előadásokat.

*Fischer Lajos tanulmányait Szombathelyen végezte, 1856-ban a papnövendék, 1860-ban áldozópappá szenteltetett. Magánnevelő különböző főúri családoknál. 1870-től a pesti egyetemen bölcsészhallgató; 1871-ben bölcséleti doktorrá avatták. Ezután 1872-ig Berlinben antropológiai tanulmányokkal folytat. 1872-ben a pesti egyetemen az anthropológiából, physiologiából és logikából magántanárrá képesítették. 1874-ben átlépett az evangélikus egyházba. 1875 őszétől Szabadkán főgimnáziumi tanár, 1882-ig a magyar, német és latin nyelvet tanított. 1886-ban újra visszatért a katolikus egyházhoz, és katolikus lelkész, oladi plébános. Munkái: A pápa és világi uralma. 1868; Lelki gyakorlatok kézikönyve. 1888.*

Fischer a Darwin-féle származási elv, Antropológia Darwin, és Népek lélektana címmel hirdette meg előadásait. A művelt, Európa több országában nevelőként tevékenykedő szerzetes tanár, a darwinizmus lelkes híve és hazai népszerűsítője. Miután összeütközésbe került egyházi feletteseivel, református hitre tért át. Előadásait feltehetően a teológiai kar ellenállása miatt kellett abbahagynia.<sup>443</sup>

A klasszika-filológia ebben az időben megfigyelhető túlsúlyára utal, hogy ókori filozófiai témák szerepeltek a másik magántanár, Haberern Jonathán magántanári előadásain is.

Haberern Jonathán (1818–1881): magánnevelő, majd 1839–1842 között a jeni, tübingeni, berlini egyetem hallgatója volt. Magánnevelőként hosszabb ideig német, francia és angol tanulmányúton vett részt, 1852-től a szarvasi evangélikus. Főgimnázium filozófia, görög és német nyelv tanára, 1854-től igazgatója. 1858-tól a protestáns teológia filozófia és görög nyelv tanára. 1867-től az akadémia levelező tagja, 1871-ben a pesti egyetemen a görög bölcsélet történetéből magántanári képesítést szerzett.

Munkái: Melanchton Fülöp. Élet- és korrajz. Pest, 1860; Az erkölcsbölcsészet alapvonalai. Pest, 1864; Aristoteles 3 könyve a lélekről. Pest, 1865; Aristoteles és befolyása az új bölcsészetre és az életre. Pest, 1867; Aristoteles politikája. Pest, 1869; Görög nyelvtan tanodai használatra. Pest, 1870; Curtius Görög Nyelvtana. II. rész. Mondattan. Pest, 1870; Aristoteles Nichomachoszhoz címzett Ethikája. Pest, 1873.

Az 1878-ban szerezte meg filozófiatörténeti habilitációját a magyar filozófiai gondolkodás két mértékadó személyisége, Alexander Bernát és Bánóczi József, akiknek neve elválaszthatatlanul összekapcsolódik egymással. Hat évtizedes barátságuk, tudományos együttműködésük ritka jelenség a magyar tudománytörténetben. Együtt végezték a gimnáziumot, az egyetemet, együtt folytatták külföldi egyetemeken tanulmányaikat, egyszerre habilitáltak az egyetemen, majd a Bánóczi József ezt követően négy évtizeden át tartotta magántanári előadásait. Nagy közös vállalkozásuk a Filozófiai Írók Táranak – általuk fordított, szerkesztett és lektorált – kötetei (Descartes, Bacon, Hume, Spinoza, Pascal, Kant, Taine munkái) szervesen kapcsolódtak az egyetemi oktatómunkához, és a középiskolai tanári vizsga tananyagához.

Az 1895-ben alapított harmadik, Filozófiatörténeti Tanszék professzori címét végül 1904-ben elnyerő Alexander önálló filozófiai rendszert nem alakított ki, munkássága végig a neokantiánus szemléletmódot követte. Magántanári éveiben az alábbi témák ismétlődtek előadásaiban: Ismeretlan és logika, Schiller filozófiája, Etikatörténet, Esztétika története a legújabb korban, Történetírás és a történet filozófiája, A XIX. század filozófiai eszméi, A nemzeti szellem a filozófiában és a filozófia történetében.<sup>444</sup>

<sup>442</sup> Stichweh (1994): 134.

<sup>443</sup> Gergely A.: Az Eötvös Loránd Tudományegyetem filozófia tanszékének története. Budapest 1976, 6–7.

<sup>444</sup> Vö.: Tanrend 1883/84. I. félév – 1892/93 II. félév.

1881 és 1888 között hirdette meg a tanszéken magántanári előadásait Bihari Péter (1840–1888).

Tanulmányait Bécsben, Párizsban, Utrechtben folytatta, de megfordult Németország, Svájc, Belgium egyetemén is. 1868-tól a szatmári gimnázium, majd 1878-tól a budapesti református teológia filozófiatanára.

Főbb művei: Rövid nevelés- és oktatástan. Pest, 1872; A philosophiai tudományok encyclopaediája. Budapest, 1875; Általános és hazai művelődéstörténet. I–II. Budapest, 1884; Iskolai és házi neveléstan. Budapest, 1885; Testi nevelés vagy egészségstan. Budapest 1888; Embertan I–II. Budapest, 1885; Egyetemes és részleges esztétika. Budapest, 1885; Népiskolai oktatástan. Budapest, 1886; Tiszta gondolkodástan vagy logika. 1886.

Heti négy órában tartott magántanári előadásai egyaránt tartalmaztak pedagógiai és pszichológiai témaköröket:<sup>445</sup> „Tapasztalati lélektan”, később „Tapasztalati lélektan történelmi és összehasonlító bonczani ismeretekkel kiegészítve”, „Néplélektan”, „A gondolkodás lélektani alapon s történelmi fejlődésében”, „A nevelés- és oktatástani elméletek története emberlélektani alapon”, „A nevelés és oktatás elve és gyakorlata történelmi és lélektani alapon”.<sup>446</sup>

A következő, 1887-ben habilitált magántanár, Bokor József munkássága átnyúlik majd Fináczy Ernő professzori munkásságának időszakára is.

Bokor József (1843–1917) Tanulmányait Csurgón, Pápán és Budapesten végezte, ahol A doktori diplomát szerzett. 1868-ban a sárospataki református főiskola docense, majd tanára. Irodalmi munkássága a bölcsészeti és tanügyi kérdésekre irányult. 1884-ben vette át a Budapesten megjelenő Magyar Philosophiai Szemle szerkesztését, melyet 2 éven át Dr. Buday Józseffel, majd 5 éven át egyedül szerkesztett. 1885 júniusában lemond a sárospataki főiskolai tanári állásáról és Budapestre költözik, és megszerzi magántanári habilitációját. Húsz éven át szerkesztette az Egyetértés vasárnap megjelenő tanügyi rovatát. 1896-óta az Országos Közoktatási Tanács előadó tanácsosa, 1900 óta az Országos Tanárvizsgáló Bizottság tagja a Pallas Nagy Lexikona szerkesztője.

Főbb művei: A középiskola eszménye. Budapest, 1874; Egy középiskola. Sárospatak, 1882. 2. kiad. Budapest, 1889.

Bokor előadásában az egyetemen domináló német tudományosság mellett erőteljesen érvényesül az angol pozitivizmus. Meghirdetett előadásai az angol iskolaügy, Spencer, Bain pedagógiai eszméivel továbbá Rousseau és Kant pedagógiai vonatkozású munkásságával foglalkoznak.<sup>447</sup> Lubrich professzori tevékenységének utolsó éveiben, 1897-ben lett Acsay Antal piarista szerzetes tanár a pedagógia történetének magántanára, aki ebben a témában egészen 1918-ig meghirdette előadásait.<sup>448</sup>

*Acsay Antal (1861–1918): A piarista rend tagja, 1885 és 1888 között a nyitrai szeminárium egyházjog és neveléstörténet tanára, 1887-ben főgimnáziumi tanár, majd 1888-tól 1897-ig a kegyesrendi budapesti papnevelő és tanárképző főiskolájának tanára. 1897-től a budapesti tud. egyetem bölcséleti karán a pedagógia történetének magántanára, egészen 1918-ig.*

Fontosabb művei: A magyarországi kegyestanítórend befolyása a XVIII. sz.-i tanügyünk fejlődésére 1750–1800. Vác, 1887; A humanisták és scholastikusok küzdelme a XVI. sz. elején. Budapest, 1895; Lubrich Ágost emlékezete. Budapest, 1905; A renaissance Itáliában Budapest, 1905.

Bemutató előadása az 1898/99-es tanévben Az újabb kor bölcselő pedagógusai címmel történt, és már abban az évben tartott Herbartról „Plató és Herbart” címen.

A századforduló táján a szellemtudományos diszciplínák további intézményesülésének új formáiként – az oktatást és tudományos munkát elősegítő – később intézetté szerveződő gyűjtemények, és könyvtárak jönnek létre. Ezek közül a pedagógiai oktatáshoz is kapcsolódik – a Pauer Imre által 1902-ben alapított filozófiai és az 1902-ben Fináczy által alapított pedagógiai könyvtár.

Jóllehet a tanárképzés szoros kapcsolatban állt a bölcsészkar működésével, de a tanári képesítő vizsgák nem tartoztak szervesen feladataihoz, a tanári oklevelet sem a kar adta ki. Az egyetemi tudományos munka részét képezte azonban a bölcsészkar tanulmányok befejezéseként, a tudományos fokozat, a doktori cím megszerzése. A doktori szigorlat évszázados formái szintén az 1870-es években módosulnak majd. Az 1871-

<sup>445</sup> Előadásai alapjául két kötetes munkája szolgált Bihari P.: *Embertan I–II*. Budapest 1885.

<sup>446</sup> Tanrend 1881/82 I. félév – 1887/88. II. félév.

<sup>447</sup> Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendje 1887/88 tanév I. félév – 1898/99 tanév II. félév.

<sup>448</sup> Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendje 1897/98 tanév I. félév – 1899/1900 tanév I. félév

ben bevezetett bölcsész tudori szabályrendelet intézkedik a doktori fokozat elnyerésének rendjéről. Ennek előfeltételeként a kar három (1881-től négy) éven keresztül rendes hallgatóként történő látogatását, értekezés írásban történő benyújtását, valamint a szigorló által szabadon választott, három a karon rendszeresen előadott tárgyból (egy fő- és két melléktárgy) szigorlat letételét írja elő. Az 1892-ben bevezetésre kerülő új szigorlati rend tovább fokozza a tudományos munka szakszerűségét. Ebben pontosan kijelölésre kerülnek a fő- és melléktárgyak, és megfogalmazódott az igény, mely szerint az egyik melléktárgynak a főtárgy műveléséhez szükséges tudománynak kellett lennie. Az 1870-es évektől kezdődően a szigorlatok száma jelentős mértékben megnőtt. Míg 1867–1883 között számuk évente 2-3 volt, ez a következő tanévben már 17-re emelkedett és a későbbiekben továbbra is évi 20-30 között ingadozott.

Lubrich kinevezését követően lehetőség nyílt és a pedagógiai témájú doktori szigorlatokra, illetve a neveléstani témával foglalkozó doktori értekezések készítésére is. Ezáltal megteremtődtek az adott tudományterületen is az utánpótlás „szakmán” belülről történő kiválasztódásának előfeltételei. Az ezzel kapcsolatos fejlődési tendenciákat szemlélteti az alábbi táblázat, amely a pedagógiából, mint fő-, illetve melléktárgyból sikeres doktori szigorlatot tett hallgatók és az összes doktori szigorlatot tettek számarányait mutatja be.<sup>449</sup>

7. táblázat. Pedagógiai témájú doktori szigorlatok (1884–1900)

Év	A filozófiai kar doktori szigorlatainak száma	Pedagógia főtárgy	I. Melléktárgy	II. Melléktárgy
1884/85	22	3		
1885/86	27			
1886/87	28	4	1	
1887/88	15	2		
1888/89	29		1	
1889/90	25			
1890/91	38	1		1
1891/92	28			
1892/93	26			
1893/94	32	2		
1894/95	33	1		
1895/96	33	1	1	
1896/97	32			
1897/98	25	1	1	
1898/99	31	2		1
1899/1900	31			
Összesen	422	17	4	2

Az 1884-től letett pedagógiai főtárgyból letett doktori szigorlatokat az alábbi táblázat foglalja össze:

8. táblázat. Pedagógia főtárgyból szigorlatozók

	Név, kor, vallás	Év	Az értekezés címe	A szigorlat tárgyai
1.	Horváth Döme 22 év Görög katolikus	1884	A kedély és annak fejlesztése Lubrich Ágost	Neveléstan – Lubrich, Filozófia, Magyar irodalom
2.	Zsengeri Samu 44 év Izraelita	1884	Pestalozzi válogatott munkái Lubrich Ágost	Neveléstan – Lubrich, Magyar irodalom, német irodalom
3.	Laudon István 23 év Római katolikus	1885	A nevelés és műveltség Lubrich Ágost	Neveléstan – Lubrich Görög filológia, latin filológia

<sup>449</sup> A doktori szigorlattal kapcsolatos adatok az egyetemi doktori szigorlati jegyzőkönyvek feldolgozása alapján történt, ezek jelzete ELTE Levéltár 8/1 I–IV. kötet Bölcsész doktori szigorlati jegyzőkönyvek 1884/85 – 1899/1900.

4.	Purt Iván 28 év Római katolikus	1887	Dupanloup nevelési elvei Lubrich Ágost	Neveléstan – Lubrich magyar történelem, Világtörténelem
5.	Wayand Géza 30 év Római katolikus	1887	A katolicizmus befolyása Magyarország nevelésügyi viszonyaira Lubrich Ágost	Neveléstan – Lubrich magyar történelem, Világtörténelem
6.	Friml Aladár 23 év Római katolikus	1887	Nem és hivatás Lubrich Ágost	Neveléstan – Lubrich, latin filológia, filozófia
7.	Zindl Béla 25 év Római katolikus	1887	A klasszikus tanulmányok értéke-sítése a gimnáziumban. Lubrich Ágost	Neveléstan – Lubrich latin filológia, görög filológia
8.	Acsay Antal 27 év Római katolikus	1888	A magyar kegyesrend befolyása a XVIII. sz. tanügyünk alakulására Pauer Imre	Pedagógia – Pauer Imre, Magyar irodalomtörténet, Latin filológia
9.	Böloga László 29 év görögkeleti	1888	Herbart ped. érdeklődése Pauer Imre	Pedagógia – Pauer Imre, Román filológia, Magyar irodalomtörténet
10.	Blaga József 26 év Görögkeleti	1891	A fegyelem problémája: Lubrich Ágost, Pauer Imre	Pedagógia Lubrich Ágost, filozófia, román nyelvészet
11.	Hirting Antal 31 év Római katolikus	1892	A vérmérséklet elmélete Lubrich Ágost	Neveléstan – Lubrich, filozófia, esztétika
12.	Mázy Engelbert 28 év Római katolikus	1894.	Pedagógiai .alapfogalmak Lubrich Ágost, Pauer Imre	Pedagógia – Lubrich, filozófia, Latin filológia
13.	Pacséri Károly 30 év Római katolikus	1894	Quintilianus nevelési elvei. Lubrich Ágost	Pedagógia – Lubrich., latin filológia, magyar irodalomtörténet
14.	Hübner Gyula	1895	A régi és az új gimnázium rendszere Lubrich Ágost, Pauer Imre	Pedagógia – Lubrich filozófia, esztétika
15.	Waldapfer János 30 év Izraelita	1896	Bacon paedagogiája. Lubrich Ágost, Medveczky Frigyes	Pedagógia – Lubrich filozófia, esztétika
16.	Pokorny Emánuel 37 év Római katolikus	1898	Gyakorlatias vallástanítás a közép-iskolában Lubrich Ágost, Pauer Imre	Pedagógia – Lubrich, oklevéltan, ker.műarch
17.	Frankl István 33 év Római katolikus	1900	Xenophon Memorabiláinak pedagógiai jelentősége Lubrich Ágost, Medveczky Frigyes	Pedagógia – Lubrich Magyar irodalomtörténet, Latin irodalomtörténet

9. táblázat. Pedagógia melléktárgyból szigorlatozók

	Név, kor , vallás	Szigorlat	Az értekezés címe	A szigorlat tárgyai
--	-------------------	-----------	-------------------	---------------------



		t ideje		
1.	Illyési Sándor 24 év Református	1885	Gróf Koháry István élete és munkái	Magyar irodalom. Neveléstudomány Lubrich Német irodalom
2.	Biatsy Demjén 29 év Római katolikus	1886	Locke élete és bölcelete	Filozófia – Medveczky Frigyes Neveléstan – Lubrich Á. Esztétika
3.	Pruzsinszky János 24 év Ág. evangélikus	1886	De proprietate camonibus ris libris distribuendis	Latin filológia Görög filológia Neveléstan Lubrich
4.	Kiss Endre 27 év Római katolikus	1886	Theokritos és a római irodalom	Görög filológia Neveléstan – Lubrich Latin filológia
5.	Harrach József 38 év Római katolikus	1887	Schopenhauer és R. Wagner	esztétika Neveléstan – Lubrich Filozófia
6.	Berecz Sándor 28 év Római katolikus	1889	Zsinataink I.Károly korában	Magyarország története Pedagógia Pauer Imre Egyetemestörténelem
7.	Szabó Aladár 28 év Református	1891	John Locke:	Filozófia Pedagógia – Lubrich, Esztétika
9	Rácz Lajos 27 év Református	1892	Descartes pszichológiájának alapvonalai.	Filozófia. Neveléstan – Lubrich Esztétika
10.	Frisch Ármin 27 év Izraelita	1893	Kant etikájának elmélete	Filozófia Pedagógia – Lubrich Esztétika
11.	Reibner Márton 23 év Római katolikus	1893	De latinitate trium librorum latinorum	Klasszika-filológia Ókori egyetemes történelem Neveléstan – Lubrich
12.	Vásárhelyi József 28 év Református	1896	A determinizmus	Filozófia Pedagógia – Lubrich Esztétika
13.	Pauler Ákos 22 év Római katolikus	1898	A természetfilozófia fogalmáról és feladatairól	Filozófia Pedagógia – Pauer Imre Esztétika
14.	Vonaszek Adolf 27 év Római katolikus	1898	Az emberi értelem evolúciója	Filozófia Pedagógia – Lubrich Esztétika
15.	Palágyi Menyhért 39 év (Silberstein Salamon) izraelita	1899	Az ész törvénye. A logika új alapvetése.	Filozófia Esztétika Pedagógia – Pauer Imre

## 8.6. Tanárképzés és pedagógiaoktatás a kolozsvári egyetemen

A dualizmus időszakának második magyar egyeteme 1872-ben Kolozsvárott jött létre. Az egyetem felállítása több mint három évszázad erdélyi egyetemalapítási törekvéseinek (Báthory István és Mária Terézia rövidebb

életű egyetemei, Aranka György, Döbrentei Gábor, Mikó Imre tudományszervező munkája<sup>450</sup>) megvalósítását jelentette. Az egyetem alapításának közvetlen előzményei az 1848-as forradalom és szabadságharc időszakára nyúlnak vissza. 1867-ben Eötvös József miniszterrel történő kinevezése után újra felkarolta az ügyet, és az uralkodó az 1872. évi XIX. törvénnyel néhány éven belül felállítja az új egyetemet. Azonban több évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy az intézmény a korabeli egyetemi kívánalmaknak megfelelő módon el tudja kezdeni munkáját. Az új egyetem kari szervezete némileg eltér a pestitől, a legszembetűnőbb különbség, hogy a szintén négykarú egyetemnek nincs teológiai fakultása és annak négy kara: 1. jog- és államtudományi, 2. orvosi, 3. bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi, 4. matematikai és természettudományi. Az önálló matematikai-természettudományi kar létrehozása azért is jelentős lépés, mert ebben az időben ezek a tudományok csak a tübingeni egyetemen szerveződtek önálló kari keretbe, a közép-európai egyetemek esetében az önálló természettudományi karok megjelenése majd csak a századforduló után kezdődik el.<sup>451</sup> A törvény a két utóbbi mellett elrendeli a „gymnasiumi tanárképezde” felállítását, azonban annak gyakorló iskolájának felállítására csak 1918-ban kerül majd sor. Az 1873/74-es tanévben az egyetemen 40 (35 rendes 5 rendkívüli) tanár, 3 tanító, 13 tanársegéd, összesen 56 oktató 91 tantárgyból heti 325 órát tartott. Közülük a bölcsészeti- nyelv- és történettudományi karon 10 egyetemi tanár, két nyelvtanár és egy gyorsírás tanár, a mennyiség- és természettudományi karon pedig 7 egyetemi tanár egy magántanár és öt tanársegéd kezdte el munkáját. A karok hallgatói létszáma és azok felekezeti szerinti megoldása az 1873/74-es tanév téli félévében a következőképpen alakul:

10. táblázat. A karok létszáma és a hallgatók felekezeti megoszlása

Kar	Rendes	Rendkívüli	Római katolikus	Görög Katolikus	Görögkeleti	Ágostai evangélikus	Református	Unitárius	Izraelita
Jogtudományi	149	5	78	10	4	11	33	14	4
Orvostudományi	37	9	16	3	1	4	15	3	4
Bölcsészettud.	35	8	19	6	–	1	14	4	0
Természettud.	47	5	19	4	–	–	23	5	1
Összesen	268	27	132	23	5	16	85	26	6

Forrás: A kolozsvári magyar királyi tudományegyetem almanachja 1873/74., 39.

A pesti egyetem és az új erdélyi egyetem viszonya már az első időszakról kezdődően sem volt felhőtlen. Az egyetem 1874/75-ös tanévre megválasztott rektora, Finály Henrik beszédében nehezményezi azt a gyakorlatot, amely az új egyetemet a pestihez viszonyítva alsóbbrendű intézetnek tekinti és előléptetésnek számít, ha egy tanárt Kolozsvárról Budapestre neveznek ki: „Az egyenlőséget a törvény kimondta ugyan, de anyagi és szellemi téren a kormány és társadalom a régi egyetemnek kedvez; s még a hírlapok is csúfolják az egyetemet, amelynek nincsenek hallgatói, de tanárai máris fizetésemelést és nagyságos címet kérnek. A kicsinylésben a kormányon kívül részök van a tanároknak is, kik közül néhányan a kolozsvári kathedrát csak lépcsőnek tekintik a budapestihez. A törvényhozás maga az egyetemet fölállította ugyan, de nem alapította meg; hiszen első felszerelésére sem adott többet, mint amennyi a budapestinek évi átalánya. (...) Még az ifjaknak is kisebb ösztöndíjat adnak, mint a budapestieknek; és gúnyolódhatnak, hogy az ifjak nem tódulnak a még csak hároméves egyetemre, maga a környezet, a város pedig multságok, intézmények, megélhetés dolgában nem vetekedhetik Budapesttel s más külföldi egyetemi városokkal. Mostani bajaitól az egyetem csak úgy szabadulhat meg, ha tanári kara egyet ért, az egyetem jogait erélyesen követeli s a kolozsvári társadalomhoz simul.”<sup>452</sup>

A város vezetése, művelődési és oktatási intézményei jelentős erőfeszítéseket tettek az egyetemi oktatás feltételeinek megteremtésére, fejlesztésére. A bővítéshez elengedhetetlen építkezésre azonban az állami költségvetésnek az 1873-as gazdasági válságot követő visszafogása miatt csak az 1880-as években kerülhetett sor.<sup>453</sup> A nehézségek ellenére az 1881/82-es tanév rektora Ajtai K. Sándor – az első tíz évet a megszilárdulás, az egyetemi szellem megteremtésének olyan fontos korszakaként értékelte, amelynek

<sup>450</sup> Lásd erről részletesen Márki S.: A M. Kir. Ferencz József Tudományegyetem története. 1872–1922. Szeged 1922, 3–30.

<sup>451</sup> Vö. Márki (1922): 34.

<sup>452</sup> Idézi Márki (1922): 40–41.

<sup>453</sup> Vö. Kardos (2000): 81.

eredményeként a kolozsvári intézmény valódi egyetemmé szerveződött. Tantárgyainak száma tíz év alatt 91-ről 127-re, az órák száma pedig 325-ről 625-re, a hallgatók létszáma 456 főre emelkedett. Jelentős mértékben gyarapodtak az egyetem laboratóriumai, intézetei, bár számos egyetem intézményeinek elhelyezése még korántsem tekinthető megnyugtatónak. A század utolsó éveiben tovább folytatódik az egyetem tartalmi és infrastrukturális fejlesztése. Az 1890-es években többször is felvetődött annak gondolata, hogy az egyetemen protestáns és görögkeleti teológiai kart hozzanak létre. Jóllehet a terv nem valósult meg, de a különböző felekezetek egyetemi jelenléte különböző intézmények formájában megtörtént. 1894-ben nyílt meg Kalazantium néven – a rend teológusai és tanárjelöltjei számára – a piarista rend teológiai intézete, melynek tagjai négyéves képzés keretében az intézetben teológiai és az egyetemen pedig ezzel párhuzamosan teljes óraszámában bölcsészeti és természettudományi tanulmányokat folytattak. Ezzel egy időben – öt teológiai tanár vezetésével, 38 teológus és 30 bölcsészhallgatóval – létrejött az erdélyi református egyházkerület teológia fakultása. Ennek az egyetem bölcsészettudományi vagy természettudományi karán tanulmányokat folytató hallgatói heti 10 óra felvételével megszerezhették az egyetemi hallgatói jogokat, és tanulmányaik befejezése után bölcsészdoktori vizsgát tehetnek. Azoknak a teológus hallgatóknak, akik tanári oklevelet akartak szerezni, ezen túlmenően még további kétéves kiegészítő egyetemi tanulmányokat kellett folytatniuk.<sup>454</sup> A század utolsó évtizedének végén felépülnek a régóta várt új egyetemi épületek; 1895-ben átadják az új egyetemi klinikát, 1896-ban elkezdik az új egyetemi könyvtár, valamint az egyetem új központi épületének építése. A századforduló éveiben egyre erőteljesebben vetődik fel az egyetemi oktatás korszerűsítésének gondolata. Ezt jól jelzi a rektor Terner Rudolf, az 1898/99. tanévet megnyitó beszéde, amely jól érzékeli a korszak sajátos európai modernizációs hatásoknak a magyar tudomány erdélyi „végvárába” is érzékelhető jelenségeit: Beszédében hangsúlyozza, hogy az előadások látogatottsága az elmúlt időszakban csökkenést mutat. Ennek magyarázata szerinte az, „hogy az egyetemi iskolázás súlypontja régi helyéből kimozdult, a gyorssajtó, táviró, távbeszélő korában a szónokias tanítás módszere jelentőségéből sokat veszített, a fiatalok nem előadásokon akarják azt megtanulni, amit nyomtatott munkákból is megtanulhatnak s a felsőoktatás súlypontja mindinkább a laboratóriumokba, seminariumokba, gyakorló iskolákba helyezkedik át”.<sup>455</sup>

Fabinyi rektor az 1899/1900-as tanév megnyitásakor már jelentős eredményekről számolhatott be. Az egyetem első 28 évét méltatva megállapította, hogy az egyetem a legnagyobb sikert a tanítás terén érte el. Az egyetem a XX. századba már „nagyreszt erős vértessel, modern fegyverekkel (intézetekkel, felszerelésekkel) lépett át”, mert az utóbbi években tudományos intézetek, klinikák, laboratóriumok „kincsházaival” gyarapodott. Az új központi épületben nyertek elhelyezést az egyetem intézetei (ásványtani, földtani, növénytani, fizikai), könyvtára, érem és régiségtára, a szemináriumok, az orvosi kar kivételével a kari tantermek, a rektori, dékáni, gondnoki hivatal, a questura, aula, tornaterem. A hallgatók létszámának növekedésével felvetődött egy új műszaki egyetem alapításának gondolata.<sup>456</sup> Az egyetem hallgatóinak létszáma a század első éveiben tovább növekedett, és az 1903/04-es tanévben megközelítette a 2000 főt, a kiadott doktori oklevelek száma 718, míg a pesti egyetemen csak 483 volt. Ebből 681 a jog- és államtudományi karra esett. A nagyarányú fejlődés nyomán a két egyetem ellentéte is újra fellángol. A pesti egyetem rektora a kolozsvári intézményt „a távol keleten vígan működő diplomagyárnak” nevezte. Nem is maradt el Apáthy rektor válasza; mely szerint „a halandó jelöltek szívesebben jelennek meg Kolozsvárt emberi hangon beszélő tanárok, mint Budapesten viszálykodó olymposi félistenek előtt, kik reájuk csak mennydörögni szoktak”.<sup>457</sup>

### 8.6.1. A kolozsvári egyetem tanárképzési rendje

A kolozsvári egyetemet megalapító 1872. évi XIX. tc. 3. §-a intézkedik a bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi és a matematika-természettudományi karok mellett gimnáziumi tanárképzés felállításáról<sup>458</sup>, de az csak a következő tanévben kezdte el működését. A természettudományi kar hét (Abt Antalt, Brassai Sámuel, Entz Gézát, Fleischer Antalt, Kanitz Ágostot, Koch Antalt és Martin Lajost), a

<sup>454</sup> Márki (1922): 58.

<sup>455</sup> Idézi Márki (1922): 68.

<sup>456</sup> Idézi Márki (1922): 71–72.

<sup>457</sup> Idézi Márki (1922): 81.

<sup>458</sup> A téma kifejtése során elsősorban a kolozsvári egyetemen folyó tanárképzést elemző munkára Kékes-Szabó M. – Pukánszky B.: Oktatásméleti koncepciók és a tanárképzés gyakorlata a kolozsvári-szegedi egyetemen. In Horánszky N. (szerk.): *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban*. Budapest 2001, 319–370. támaszkodtunk.

bölcsészettudományi kar pedig négy professzorát (Hóman Ottót, Ladányi Gedeont, Szabó Károlyt és Szamosi Jánost) jelölte ki képezdei tanárnak. A tanárképezde igazgatója Szamosi János lett. Az intézet az 1873/74-es tanévben 16 rendes taggal kezdte el működését.

A kolozsvári tanárképző intézet megalakításakor a pesti szabályzatot vette át, de a helyi sajátosságok folytán attól több ponton eltérő rendszer kialakítására került sor. Két szakosztály: *a)* nyelvészeti-történelmi és *b)* mennyiségtan-természettudományi szakosztály felállítására került sor, de nem intézkedett a Pesten már működő nevelés-oktatástani szakosztály felállításáról. Eltörölték a rendes és rendkívüli képezdei tagok közötti különbséget, a kötelező képezdei tanrendet pedig a helyi lehetőségek szerint alakították ki. Az eltérések elsősorban a szűkösebb elhelyezési lehetőségekből, a tanárjelöltek alacsonyabb létszámából és a kedvezőtlenebb oktatói ellátottságból adódtak.

A tanárképzésben érdekelt karok oktatói egyetértettek abban, hogy a tanárjelöltek érdekeit a szaktudományos (egyetemi) oktatás során is figyelembe kell venni. Az egyetemi előadások és a képezdei gyakorlatok együttesen biztosították a középiskolai tanításra való felkészítést. Szamosi János a kolozsvári egyetem megnyitásakor kinevezett professzorok legifjabb nemzedékéhez tartozott, és 32 évesen lett a klasszika-filológia tanszék vezetője, majd a Kolozsvárott felállított Országos Középtanodai Tanárképezdének 33 éven át igazgatója. 1889-től 1906-ig az Országos Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság kolozsvári egyetem mellett működő bizottságának elnökeként komoly szerepe volt a középiskolai tanári pályára készülő hallgatók elméleti és gyakorlati felkészítésével kapcsolatos koncepció kidolgozásában. Ennek megalapozására nagy hatással voltak külföldi (bécsi) egyetemi tanulmányai, a budai gimnáziumban szerzett tízéves tanári gyakorlata, valamint a Pauler Tivadar vallás- és közoktatásügyi miniszter által biztosított ösztöndíj, amelynek segítségével 1871-ben alaposan megismerhette a németországi egyetemi szemináriumokat, a német tanárképzés elméletét és gyakorlatát. Bécsi tanulmányai befejezése után 28 évesen az Országos Középtanodai Tanárregylet Közlönye szerkesztője lett, majd 1870-ben a pesti egyetemen a görög irodalom történetéből magántanári képesítést szerzett.

Szamosi igazgatósága alatt nem került sor a gyakorló iskola felállítására, de költségvetési támogatással az 1890/91-es tanévben Szász Béla beindította a filozófiai gyakorlatokat, az 1891/92-es tanévben pedig Felméri Lajos „az ügy iránti buzgóságból” minden tiszteletdíj nélkül megszervezte a pedagógiai gyakorlatokat. A következő években a tanárképző intézet filozófiai és pedagógiai gyakorlatai – heti 2-2 órás tárgyként – rendszeresen helyet kaptak a bölcsészeti kar tanrendjében, és a szaktárgyi gyakorlatokhoz hasonlóan a tanárképzés részévé váltak. Kolozsvárott a tanárjelöltek viszonylag alacsony létszáma, a gyakorló iskola hiánya folytán az egyetemi oktatás keretein belül kialakított szemináriumszerű gyakorlatok is lehetőséget biztosítottak az oktatók és hallgatók közvetlenebb, személyesebb jellegű kapcsolatainak a kialakítására.

A kolozsvári egyetem, az egyetemi tanárképzés és a helyi felekezeti felsőoktatási intézmények között, a kolozsvári protestáns teológiai akadémia és a piarista szeminárium között a századfordulót megelőző években újszerű együttműködés alakult ki. Az 1895-ben létrehozott kolozsvári ev. ref. teológiai fakultás hallgatói a bölcsészeti és neveléstani tárgyakat az egyetemen hallgatták és ezeken kívül előadásokat választhattak a magyar irodalomtörténet, az egyetemes történet, a modern nyelvek, valamint egyes jogi tárgyak köréből. Az internátusban lakó tanárjelöltek – többi tanárjelölt társukhoz hasonlóan – szaktárgyi, bölcsészeti és pedagógiai képzésüket az egyetemen nyerték, de valláserkölcsi neveltetésükről az internátusban gondoskodtak.<sup>459</sup>

Az internátus megnyitásáról hírt adó közlemény írója szerint a kollégium várhatóan „az új Eötvös Collegiumnak egy társintézete” lesz, amely remélhetően a protestáns gimnáziumok tanárhiányán is enyhíteni fog. A másik két felekezeti főiskola (a piarista Kalazantinum és az unitárius teológiai akadémia) növendékei szintén megkapták az egyetem látogatására jogosító miniszteri engedélyt. A hittudományi intézet a hallgatók teológiai elméleti és gimnáziumi hittanári ismeretei elsajátításáról és a szerzetesi hivatásra való lelki előkészítésről gondoskodott. A tanárképző intézet működési köre pedig kiterjedt az egyetemre (a választott tanárszakok tanulmányozására, az alap- és szakvizsgálat, esetleg a bölcsészeti doktorátus letételére) és a rend gimnáziumában szervezett gyakorlati tanárképzőre.

Az egyetemi szintű, rendszeres tanárképzés 1894-től vált általánossá a piaristáknál, de az iskolai munkára történő tervszerű előkészítésük már korábban helyet kapott a felkészítésben. (Pl. 1903-ig a teológiai intézeteikben oktatott rendes tárgyak között szerepelt a neveléstan, a nyitrai teológiai intézetben pedig a

---

<sup>459</sup> Breznay Béla – Kenessey Béla – Schneller István: A felső oktatásügy Magyarországon. Budapest 1896, 700–702.

tanítástan elméletét és történetét is tanították és – a teológia mellett – jövőendő szaktárgyaikkal is foglalkoztak a növendékek.<sup>460</sup>)

Az unitárius teológiai akadémia növendékei 1897 ősztől kaptak lehetőséget az egyetemi előadások hallgatására. Az egyetemi képzés és a főiskolai (akadémiai) szintű felekezeti oktatás összekapcsolása lehetővé tette, hogy a református és unitárius papjelöltek teológiai tanulmányaikkal egy időben az egyetemi előadásokat is látogassák, a hallgatott stúdiumokból vizsgázhassanak, tanulmányaik befejezése után pedig doktori szigorlatot tegyenek. A piarista rend tanárjelöltjei a tanítás gyakorlatába saját gimnáziumukban nyertek bevezetést. Az unitárius és református akadémia internátusában kedvezményes férőhelyhez jutó tanárjelöltek jelentős része számára – felekezetük középiskolájában – szintén tanítási lehetőséget biztosítottak.

Az egyetem alapításától az 1894/95-ös tanévig bezárólag 481 tanári oklevél kiadására került sor. 1885/86 és 1895/96 közötti időszakban a nyelvészeti-történeti szakon a 351 jelentkező közül 276, a mennyiségtan-természettudományi szakon 162 jelentkező közül 118 tett sikeres alapvizsgát. A nyelvészet történeti szakvizsgára jelentkező 299 jelölt közül 199, a mennyiségtan-természettudományos szakon 133 főből 84, a pedagógiai vizsgára jelentkező 246 jelölt közül 204-en teljesítették a vizsgaelőírásokat.<sup>461</sup>

### 8.6.2. Felméri Lajos liberális nemzetnevelési koncepciója

A kolozsvári egyetem elméleti pedagógiai törekvéseinek egyik jellegzetes vonása, a protestantizmus erőteljes hatásának érvényesülése. Megnyilvánul ez az ott érvényesülő szellemi hatásokban, valamint a pedagógia professzorainak és magántanárainak személyében is. Jól példázza ezt az új egyetem pedagógia tanszékének első professzora, Felméri Lajos tanári pályája, aki kinevezését megelőzően a sárospataki református kollégium filozófia tanára. Ebből adódóan a kolozsvári egyetemen érvényesülő pedagógiai törekvései az egyetem alapításától kezdődően a protestáns kollégiumokban is érvényesülő törekvések és hagyományok folytatását jelentik. A protestáns egyházak és az állam viszonyát szabályzó 1791. 26. törvény, a protestáns vallásszabadság elérése a különböző felekezetek egyházi életének erősödését, iskoláik és teológiai intézeteik gyarapodását eredményezte. Az evangélikusok korábbi eperjesi, pozsonyi, soproni tanintézetéhez ekkor kapcsolódott Lócse, Selmechánya, Késmárk. A reformátusok magyar királyságon belüli ősi debreceni és sárospataki kollégiumai is tovább erősödtek. Az első a klasszikus humanisztikus, a második pedig a természettudományos műveltség fontos központjának számított. Új intézeteik is létrejöttek Losoncon, Máramaroszigeten, Pápán és Kecskeméten. Az erdélyi fejedelemség területén Nagyenyed, Kolozsvár, Marosvásárhely régi kollégiumához Székelyudvarhely csatlakozott. Az intézmények gimnáziumi tagozatához mindenütt kapcsolódott főiskolai tagozat is.<sup>462</sup> Ezek teológiai tagozatain a képzés keretében pedagógiát is oktattak. A debreceni kollégiumban már 1792-ben megindult a neveléstan oktatása, majd a tanszék létrehozása is napirendre került, azonban ténylegesen csak 1825-ben jött létre. Ezt követte a sárospataki kollégium pedagógia tanszékének alapítása 1841-ben. A kolozsvári egyetemen érvényesülő filozófiai, illetve pedagógiai szellemi orientációk hátterében ott húzódnak a protestáns diákok peregrinációjának sajátos irányai is. A protestáns teológusok a XVI. század végétől kezdve nagy számban tanultak német, svájci, hollandiai és angol egyetemeken. A külföldön tanulók száma a XIX. század negyvenes éveitől megnőtt, majd a század hatvanas éveitől kezdődően ez az arány még tovább emelkedett. Az evangélikusok továbbra is Hallét részesítették előnybe, a reformátusok pedig Utrecht és Edinburgh egyetemét látogatták a legnagyobb számban, de sok diák megfordult Jéna, Berlin, Lipcse, Marburg, Bázél, Genf, Aberdeen, Glasgow, Belfast, Montauban egyetemein is.<sup>463</sup>

Ebbe a sorba tartozott a kolozsvári egyetem 1872-ben kinevezett első pedagógiaprofesszora, Felméri Lajos (1840–1894) is, aki gimnáziumi tanulmányainak befejezése után magánnevelőként tevékenykedett, majd. 1863-tól Pesten végzett református teológiai és egyetemi filozófiai tanulmányokat folytatott. 1866–1868 között tanulmányait Angliában (Oxford), Skóciában (Edinburgh) és Németországban (Jéna, Heidelberg, Tübingen) folytatja. Tanulmányai és utazásai során széles körű műveltségre és nyelvtudásra (görög, latin, német, angol, francia olasz) és széles körű modern természettudományos és pedagógiai,

<sup>460</sup> Balanyi Gy. (szerk.): Magyar piaristák a XIX. és XX. században. Életrajzi vázlatok. Budapest 1942, 251–252.

<sup>461</sup> Vö. Pisztóry M. (szerk.): A kolozsvári Magyar Királyi Ferecz-József Tudományegyetem története és statisztikája. Kolozsvár 1896, 130.

<sup>462</sup> Bucsay M.: A protestantizmus története Magyarországon. Budapest 1985, 198–199.

<sup>463</sup> Bucsay (1985): 224.

pszichológiai, társadalomtudományos műveltségre tett szert. 1868-tól a sárospataki kollégium bölcsészeti tárgyainak tanára, mely minőségében nevelés- és oktatástant is oktatott. A kolozsvári egyetem felállításakor 1872-ben a neveléstudomány tanára lett. Az 1879/80. iskolai évben a vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából az angol iskolaügyet tanulmányozza. Az egyetem filozófiai kara 1880-ban tiszteleti doktori oklevéllel tüntette ki; majd 1882–1887 között az országos középiskolai tanárvizsgáló bizottság elnöke.

Felméri munkáiban, a korábban megszokott erőteljesen új hangnem és recepciós orientáció jelenik meg a hazai pedagógiai szakirodalomban. Ennek egyik karakterisztikus vonása, a közép-európai egyetemeken ebben az időben intézményesülő, a tanár- és tanítóképzés fontos iskolapedagógiai irányzatát jelentő herbartianizmus elvetése. Már egyetemi tanári működésének első éveiben is számos tanulmánya jelenik meg a különböző folyóiratokban. Reflektál Stuart Mill rektori beszédére, megjelenését követően Darwin újabb munkájára (*The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London, 1872), Bain később magyarul is megjelenő *Neveléstudomány* (Education as a Science) című munkája első részének kiadását követően azt már 1874-ben ismerteti az *Athenaeumban*, értekezik az angol és amerikai nevelés különböző törekvéseiről, különböző pszichológiai problémákról. Tanulmányai jelennek meg szociológiai, családszociológiai, vallásszociológiai kérdésekről, az Egyesült Államok, Anglia, Oroszország, Franciaország, Olaszország közoktatásügyi és közművelődési kérdéseiről. Felméri munkáiból kitűnik, hogy jóllehet alaposan ismeri a német tudományos eredményeket is, orientációjára mégis jelentős mértékben eltér kora elméleti szakembereinek nézőpontjától, fő forrásai a kor legkiválóbb angol és francia szerzői.<sup>464</sup>

A szemléletváltás mélyebb összefüggéseire, a recepciós modellek közötti különbségek érzékeltetéséhez kanyarodjunk vissza a XIX. század elején kibontakozó két jellegzetes európai egyetem, illetve tudományos paradigma közötti különbségek felvázolásához. A humboldti modell hátterében álló neohumanizmus és idealizmus a német polgárság egyik mértékadó, filozófiailag magasan képzett, pedagógiai elhivatottsággal rendelkező, főleg protestáns pedagógusokból és lelkészekből álló rétegének az angolszász empirizmus, utilitarizmus és a francia felvilágosodás kihívásaira adott sajátos reakciója. Az egyetemalapító idealista filozófusok, neohumanista szellemiségű pedagógusok – a filozófiai kart a korabeli német egyetem vezető fakultásává fejlesztve – saját tudományterületük (a filozófia, illetve a pedagógia) önállóságát igyekeztek megteremteni. A XIX. században kialakuló modern közép-európai egyetem bölcsészkarra az oktatás és a kutatás egységének kialakításával, a tanárok és hallgatók közösségének megteremtésével, a tudományos munka specializálódásával és a szakmai professzió erősödésével, a tudományok szerves egységének hangsúlyozásával, jelentős mértékben hozzájárult az európai kutatóegyetem kialakulásához. Az angolszász, illetve francia egyetem ettől paradigmatisztikus elemeiben, szemléletmódjában is eltérő, bár némely vonásában egymástól is jelentős mértékben különböző egyetem, illetve tudományfejlődési modellt jelent. A Napóleon által létrehozott erőteljesen központosított francia állami egyetemen elsősorban gyakorlati jellegű ismereteket, illetve az ezekhez szükséges minimális elméleti tudományos ismereteket oktattak, amelyek különböző szakmák, hivatások (katonai, jogi, orvosi, természettudományos, mérnöki) sikeres gyakorlásához, illetve azok hatékony hatásági ellenőrzéséhez voltak szükségesek. Ez a gyakorlatias oktatás erőteljesen szelektáló felvételi versenyvizsgákkal számonkérési rendszerrel párosult. A francia és az angolszász egyetem elsősorban az angol gondolkodásra hagyományosan is jellemző pragmatikus, empirista, illetve pozitivisták szemléletmódban mutat rokonságot. A közös vonások mellett azonban jelentős eltérések is megfigyelhetők. Az angol társadalom szervezettebb fejlődéséből adódóan, ez egyrészt a hagyományok megőrzésére irányuló törekvésben, másrészt a felsőoktatásra is jellemző nagyfokú autonómiában és decentralizációban, a nagy hagyományokkal rendelkező önálló tudományos és kutatóműhelyek szerepében, az öntevékeny hallgatói kutatómunkán alapuló gyakorlatias tudástartalmak elsajátítására irányuló törekvésekben, továbbá a szakmai testületek bevonásával kialakított független bizottságok előtti vizsgarendszerben nyilvánul meg. A fenti sajátosságok jól nyomon követhetők a német és francia, illetve angolszász tudományfejlődés – korábban a neveléstudomány fejlődése kapcsán már bemutatott – paradigmatisztikus vonásaiban, amelyek lehetővé teszik az annak hátterében álló általánosabb tendenciák megvilágítását is.

Míg XIX. századi fejlődése során a német egyetemi tudományosság az idealista filozófia, később az ún. szellemtudományok és a historizmus irányába fordul, addig a pozitívizmus, illetve a pragmatizmus hatására a francia és az angolszász tudományfejlődés egyrészt a fizika, matematika, vagyis az egzakt tudományok logikáját, másrészt a tudás gyakorlati hasznosíthatóságának szempontjait követi. Miután a német idealizmus logikája az egyetemes, az univerzális felől halad a partikuláris felé, kiinduló, központi diszciplínája a filozófia lesz. A pozitívizmus az indukciós módszert követve az egyszerűtől halad bonyolult felé, a tudományos hierarchia csúcán értelemyszerűen a szociológia, mint időben a legkésőbb megjelenő, és klasszifikációját tekintve is legkomplexebb tudomány áll.

---

<sup>464</sup> Vö. Ágoston Gy.: *Felméri Lajos*. Budapest 1993, 8–9.

A pesti egyetem, az ott kibontakozó modern tudományos diszciplínák kialakulása és fejlődése az európai egyetem humboldti modelljének erőteljes recepciójára utal. A pedagógia terén ezt a sajátos szellemi orientációt eszmetörténeti szempontból leginkább Schleiermacher és Herbart, illetve a herbartianus egyetemi, majd iskolapedagógiává válása reprezentálja, amelynek intézményesülése meglehetősen sok nehézség után éppen ebben az időben fejeződött be a pesti egyetemen, illetve a mellette működő tanárképző intézetben. A pozitívizmusnak a pesti egyetemen is megfigyelhető recepciójára szintén a német dominancia, és az ebből fakadó sajátos hangsúlyeltolódás jellemző. Felméri tehát ezzel az egyoldalú, minden szellemi eredetiséget és önállóságot nélkülöző német orientációval szakít, amikor a nevelés elméletét és gyakorlatát egyaránt új alapokra kívánja helyezni.

A német filozófiai pedagógia spekulatív etikai és pszichológiai tételeiből deduktív módszerekkel kialakított rendszereivel szembeni ellenérzéseit jól jelzik az 1890-ben megjelenő, *A neveléstudomány kézikönyvének* előszavában megfogalmazódó, a hazai elméleti pedagógia egyoldalú német orientációját kritizáló ironikus mondatai: „Ha az írókat két csoportra osztjuk, mint a fogakat: metszőkre és őrlőkre, mi tőrés-tagadás, hazai paedagogiai íróink nagy többsége az utóbbiak közé tartozik. Bámulatos buzgalommal őrlik német mestereik ezerszer fölelevenített mondókáit, melyekben nyoma sincs a gyermeki természet megfigyelésének.”<sup>465</sup>

Felméri újszerű orientációja jól nyomon követhető már korai, az 1879–80-as angliai tanulmányútját követően írt kétkötetes, az angol és a magyar iskolaügyet összehasonlító *Az iskoláztatás jelenéről Angliában* (1881) című munkájában. Az angol iskolaügyet elemezve és azt a hazai viszonyokkal összehasonlítva megállapítja, hogy az angol iskolák a közösségi, illetve társas élet valódi gyakorlóterei. Ebből adódóan azokban nem csupán különböző tantárgyak oktatása folyik, hanem nevelőmunkájuk során fontos szerepet kap az erkölcsi, a testi nevelés és a játék is. Ezzel szemben a magyar iskolák elhanyagolják ezt a fajta nevelést, és elsősorban a verbális ismeretközvetítést állítják a középpontba.

Felméri szemléletmódjának újszerűsége, az ebben az időben jelentkező különböző társadalmi és reformmozgalmak iránti rokonszenve jól nyomon követhető későbbi értekezéseiben is. Két tanulmányában is foglalkozik Tolsztoj pedagógiai eszméivel és iskolájával, de nagy figyelmet fordít a nőnevelés, a művészeti nevelés a közművelődés kérdéseire. Pedagógiájának legfontosabb – az angol és francia tudományos orientációjával összefüggő eleme – az iskola és társadalom kapcsolatának vizsgálata. Ez nyilvánul meg különböző szociológiai orientációjú tanulmányaiban, és ez a szemléletmód jellemzi 1890-ben megjelenő nagy sikerű kézikönyvét is, amelyben a német orientációjú filozófiai pedagógiai rendszerépítő törekvésekkel szakítva, empirikus alapokon nyugvó, a nevelés jelenségeinek társadalomtudományos, szociológiai összefüggéseit is vizsgáló elképzelés körvonalazódik: „Talán nem mondok nagyot – írja munkája előszavában –, ha azt állítom, hogy az induktív tudomány most szólal meg először magyar nyelven.”<sup>466</sup>

Felméri művében tehát a korszak angol liberális társadalmi eszméire, a természettudományok új eredményeire támaszkodva utasítja el Herbart és követőinek spekulatív pszichológiáját és pedagógiáját. Jól jelzi ezt, hogy munkájában felsorolt több mint 120 angol és francia szerző munkája mellett mindössze 14 német szerzőre hivatkozik. Ezek közül többen empirikus pszichológiai munkák szerzői (például Wundt, Physiologische psychologie, Lazarus, Das Leben der Seele, Über die Reize des Spieles). Nem szerepel a hivatkozott irodalomban sem Herbart, sem a korszak olyan nagy hatású német herbartianus elméletalkotói, mint Ziller és Rein. Az irodalomjegyzékben csak olyan Herbart koncepciójától elkanyarodó, új utat kereső szerzők művei, mint Willmann és Waitz. A német törekvések helyébe lépő induktív pedagógia és az erre alapozódó nevelési gyakorlat kiindulópontja egyrészt a gyermekek megismerésére irányuló törekvés, másrészt a társadalom szempontjával összefüggésben, a nevelés nemzeti jellege. Ennek érdekében fontosnak tartja a gyermek korszerű eszközökkel való megismerését, a nevelés konkrét folyamatának tudományos elemzését. Maga Felméri is aktív gyermekmegfigyelő, aki műveiben felhasználja saját gyermekeiről készített feljegyzéseit. Könyvének előszavában felsorolja az általa felhasznált gyermektanulmányi munkákat, akik „a testi nevelés, s a testi és szellemi munka egymáshoz való viszonya kérdéseiben” útmutatást jelentettek számára: Edgeworth M., Mrs. Ellis, Bryant, Taylor I, Carpenter, Sully, Bain, Peres, Legouve, Egger, Gréard, Compayré, Ribot, Taine, az olasz Rosmini és a német Preyer. Továbbá Lagrange, Daryl, (Pacal Grousset), Fonssagrives, Riant, Réveillé-Parise, Combe.<sup>467</sup>

Nevelésfilozófiai fejtegetésének kiindulópontja szerint az emberi lét alapja a társadalom, amelynek természetes velejárója a nevelés: „Az ember minden nélkül ellehet: de ember nélkül és nevelés nélkül

<sup>465</sup> Felméri L.: *A neveléstudomány kézikönyve*. Kolozsvár 1890, V.

<sup>466</sup> Felméri (1890): I.

<sup>467</sup> Felméri (1890): VI–VII.

nem.”<sup>468</sup> Az ember társas lény, aki a családon keresztül kapcsolódik a társadalomba, életcélját is csak a társadalomban találhatja meg. „Célja emberré lenni, azaz erkölcsi eszmékkel egyensúlyba, összhangba jutni. Eszköz erre a célra: az ész és tapasztalás; azaz tanulás és tapasztalás.” Az emberi természet kifejlődése két nevezetes törvénynek a társulás és a nevelés törvényének van alárendelve, az emberi élet igazi célját az erkölcsi eszmék megvalósítása adja. Ennek eredményeként a „társadalom szabad, felelős tagjának (...) be kell illeszkednie a társaséleti szabályok keretébe, s magaviseletével és működésével ki kell érdemelnie a közösség becsülését és jóindulatát, mint belső nyugalmanak főbenjáró kellékeit.”<sup>469</sup>

Az ember tehetetlen a kollektív társadalmi tapasztalatok nélkül, amelyeket a nevelés közvetíti az egyén felé. Az ember nem rendelkezik kész „tehetségekkel”, „készségekkel”, mint amilyenek az állat ösztönei, hanem csak „tehetségcsírákkal”, „diszpozíciókkal” születik, amelyeket nevelése során még ki kell fejleszteni. Felméri társadalomeszménye a polgári demokrácia. Felfogása szerint a demokratikus társadalom létrejöttének feltétele az ember egyéniségének, a személyiségének a felszabadítása, önálló egyéniségnek kiművelése. A nevelés feladata az ember művelt személyiséggé fejlesztése. Munkájában önálló fejezet foglalkozik a családdal, a gyermeket körülvevő, nevelő legelső közösségi kör kapcsolatával, amelynek keretei között válik az ember történeti lénné. A polgári társadalom lerombolta a „régii” család „despotikus kötelekeit”, „összetörte a férj és atya abszolút tekintélyét”, és megvetette „az egyéni szabadság és az önálló állam alapjait”, amikor a „democratia kötelekeit” vitte be a családba.<sup>470</sup>

Felméri nevelésfelfogásának másik kulcsfogalma a nemzeti nevelés, amelynek feltételei felfogása szerint a XIX. században teremtődtek meg. A nemzeti közösség két legfontosabb jellemzője a nemzeti műveltség és a nemzeti öntudat. A nemzeti nevelés „lényegében fegyelmezés és oktatás oly folyamata, mely az ifjúságot a nemzet érzés-, gondolkodás- és cselekvésmódjába (éthosz) vezeti be. Mondhatnók röviden ezt az átalakulás oly folyamatának, mely szerint a nemzeti éthosz az egyének éthoszává válik.”<sup>471</sup> Munkájában részletesen foglalkozik a „nemzeti színezetet nyert” polgári társadalom nevelő hatásával, amelynek összetevői között bemutatja a szülőföld „nemzeti karakterre” gyakorolt hatását, az anyanyelv „tisztaságát és méltóságát”, a nemzeti irodalom és költészet szépségeit, a nemzeti hagyományok nevelő szerepét. Ahhoz, hogy az egyén eltéphetetlen szálakkal kötődjön a „nemzetesthez”, műveltséggel kell rendelkeznie. Ahhoz, hogy az egyén a nemzet „nagy családjának” körében otthon érezhesse magát, nem tanultságra, hanem műveltségre van szüksége, ehhez pedig a liberális nevelésen keresztül vezet az út.<sup>472</sup>

### 8.6.3. A pedagógia oktatása a kolozsvári egyetemen

Felméri egyetemi tanárrá történő kinevezését követően már az 1872-es tanévtől elkezdte pedagógiai előadásait. A tanárképzés alapozó (filozófiai és pszichológiai) tantárgyait Szász Bélával, a filozófia professzorával közösen tartotta.

*Szász Béla (1840–1898) középiskolai tanulmányait a budai piaristáknál, a pesti evangélikus, majd a marosvásárhelyi és nagyenyedi református kollégiumban végezte. 1859–1863 között a pesti református teológia hallgatója, majd 1863 és 1865 között a jenai egyetem és az utrechti egyetemen folytatta tanulmányait. 1865-től a marosvásárhelyi főiskola bölcséleti tanszékének tanára 1870-től a kolozsvári református főiskola, majd 1872-től a kolozsvári egyetem filozófia tanára, 1883-tól az Akadémia levelező tagja.*

Munkái: *A deductív és inductív logika rendszere.* Irta Mill John Stuart. I–III. Budapest, 1874. és 1877; *A reflexio és vallás erkölcsi elem a költészetben s Longfellow. Székfoglaló.* Bpest, 1884 (Értekezések a nyelv- és széptud. köréből XII. 3.); *Anglia története korunkban. Mc Carthy Justus után ford.* I–III. Budapest 1885–87; *Az erkölcs metafizikájának megalapítása.* Irta Kant Emmanuel, ford. és bevezetéssel ellátta. Kolozsvár, 1887. (Külön nyomat az Erdélyi Múzeumegylet bölcs-, nyelv- és tört.-tud. szakosztálya kiadványai II. kötetéből); *A philosophiai facultásról.* Rectori értekezés. 1887 (Az egyetem Actái és a M. Philosophiai Szemle).

<sup>468</sup> Felméri (1890): 4.

<sup>469</sup> Felméri (1890): 25.

<sup>470</sup> Pukánszky B.: Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák a szegedi egyetemen. In: Németh A. – Tenorth, H.-E. (szerk.): *Neveléstudomány-történeti Tanulmányok.* Budapest 2000, 206.

<sup>471</sup> Felméri (1890):84.

<sup>472</sup> Lásd Pukánszky (2000): 207.



A filozófiai-pedagógiai elméleti tárgyak mellett a történelem professzora, Ladányi Gedeon tartotta a tanárképezde gyakorlati óráit. Felméri időszakában mindössze idősebb Bartók György szerzett 1875-ben magántanári habilitációt filozófiából. Felméri egyetemi tanárként a pedagógiai és pszichológiai témájú előadások egész rendszerét alakította ki, amelyek egyrészt a klasszikus pedagógiai részdiszciplínákra terjedtek ki: *a)* pedagógia története (ókor, középkor, reneszánsz, új és legújabb kor) négy féléven át heti három négy órában; *b)* pedagógiai enciklopédia két féléven át heti három órában; *c)* neveléstan és *d)* oktatástan egy-egy félévben heti négy órában *e)* gimnáziumi pedagógia egy félév heti négy óra; *f)* pszichológia; *g)* iskolai etika egy-egy félév heti két órában. Emellett széles körű, egyéb speciális témákat is meghirdetett: 1872/73 II.: A fajkeletkezés elmélete Darwinizmus; 1873/74. I.: Spencer bölcsészeti rendszere; Összehasonlító pedagógia; 1874/75 I.: A tapasztalati pszichológia jelene Angol és Németországban; 1875/76 I.: Angol pedagógiai irodalom; II.: Amerikai pedagógiai irodalom; 1876/77. II.: Mann Horác néveléstana; 1877/78 II.: Az angol iskolázásról; 1879/80 I.: A francia iskolázásról; 1880/81 II.: Locke és Rousseau neveléstana; 1881/82 I.: Comenius nevelésmélete.

A kolozsvári egyetem bölcsészet-nyelv- és történettudományi karának bölcsészdoktori szigorlati adatai 1878-tól a századfordulóig terjedő időszakból hiányosak. Az egyetemi dokumentumokból csak a bölcsészdoktorok teljes számának alakulása követhető nyomon:

11. táblázat. Bölcsészdoktori szigorlatok 1872/73–1894/95 között

Év	Bölcsészkar	Matematikai kar
1872/73	–	–
1873/74	3	5
1874/75	–	–
1875/76	2	2
1876/77	3	2
1877/78	3	8
1878/79	5	2
1879/80	4	2
1880/81	3	8
1881/82	3	3
1882/83	6	-
1883/84	6	6
1884/85	1	4
1885/86	7	4
1886/87	2	3
1887/88	3	2
1888/89	4	2
1890/91	5	1
1891/92	7	4
1892/93	4	2
1893/94	6	3
1894/95	2	2
Összesen	83	67

A töredékesen fennmaradó levéltári források arról tanúskodnak, hogy a kolozsvári egyetemen Felméri professzori működésének első időszakában – 1872 és 1877 között – neveléstan, mint főtárgyból két doktori szigorlatra került sor: 1874-ben Kiss Áron neveléstan, lélektan és erkölcsstan tárgyakból, Ladányi Gedeon elnökletével, Felméri Lajos és Szász Béla professzorok előtt, cum laude eredménnyel letett doktori szigorlata valamint *A neveléstudomány kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra* című, 1870-ben Pesten megjelenő munkája alapján nyerte el a bölcsészdoktori címet. 1877-ben szerzett pedagógiai főtárgyból, illetve etika és pszichológia melléktárgyból doktori címet Csécsi Miklós, akinek munkája *A jellemnevelés mint a nevelés főcélja*.<sup>473</sup> Nem került sor ebben az időszakban pedagógiai témájú magántanári habilitációra

<sup>473</sup> A kolozsvári m.kir. Ferencz József Tudomány-egyetem bölcsészet- nyelv- és történettudományi kara szigorlatai és doktorai. 1872-1810/11. 112.fszám.

sem, az egyetlen, a kolozsvári egyetemen 1920-ig mindössze Imre Sándor szerzett pedagógiai témájú habilitációt 1902-ben. Ezt megelőzően Imre Sándor 1898-ban, már Schneller professzori időszakában szerzett bölcsészdoktori címet *Eötvös József művelődéspolitikája* című disszertációja alapján.<sup>474</sup>

## 8.7. A neveléstudomány akadémiai intézményesülésének kezdetei

A neveléstudomány polgári intézményrendszerének kialakulása a XIX. század utolsó évtizedében, a Magyar Pedagógiai Társaság létrejöttével, illetve a *Magyar Paedagógia* című folyóirat kiadásával fejeződik be. Ennek nyomán a hazai tudományokon belül egyre önállóbbá válik a neveléstudomány, megszilárdul annak infrastruktúrája, jelentős mértékben fejlődik szaknyelve. A kiépülő akadémiai-egyetemi intézményrendszernek – az 1814-ben alapított egyetemi tanszék melletti – további fontos intézménye a Magyar Tudományos Akadémia II. bölcsészeti tudományokat művelő osztálya. Az 1825-ben alapított Magyar Tudós Társaság (1858-ig ezt a nevet viselte) alapvető feladata a tudományok és az irodalom nemzeti nyelven történő művelésének elősegítése: „munkálkodása által hazánkban a tudományok és a szépművészségek honi nyelven műveltessenek, s viszont ezek által a nyelv a maga csinosodását, fennséget és bővülést nyerjen.” Az alapítók tökéletesen tisztában vannak a bölcsészeti tudományok – és az ezek körébe sorolt neveléstan – jelentőségével. Jól jelzi azt, hogy a neveléstan mindegyik korabeli művelője; Szilasy János, az első magyar nyelvű neveléstani munka, Peregriny Elek a neveléstan – 1848-ban kinevezett, majd később neveléstanból elsőként habilitáló magántanára és Lubrich Ágost a tanszék első ténylegesen működő világi professzora, neveléstudományos munkásságának elismeréseként az Akadémia tagja lesz. Az 1880-as évekig nincs szakosztálynak önálló folyóirata, a filozófiai és pedagógiai munkák az Akadémia sorozataiban, a *Tudományos Gyűjteményben* (1817–1841), *Athenaeum* (1837–1843), *Tudománytár* (1834–1844), továbbá az Emlékbeszédekben és az értekezésekben jelenhettek meg.

Az *Athenaeumban* több pedagógiai témájú tanulmány jelent meg ebben az időben; például Soltész János az erkölcsi nevelést tárgyalja, Briedl Fidél a Jacotot módszeréről értekezik, Peregriny és Szeremlei pedig a Bell–Lancaster-módszert elemezte. A Tudós Társaság Tudománytára folyamatosan közölve a megjelenő szakmunkákat, de jelentős mértékben hozzájárult a nevelési szakirodalom gyarapodásához is. Figyelemre méltó neveléstani cikkei például a Humanizmus és realizmus témakörében (1842), Chazár András életművének bemutatása, Győry Sándor népnevelésről írt sorozata (1842).

1869-ben a második osztály új elnevezése: Bölcsészeti, társadalmi és történelmi tudományok osztálya lesz. Az átszervezésben jelentős szerepe lesz a németországi egyetemekről hazatérő filozófusnemzedék tagjainak; Alexander Bernátnak és Medveczky Frigyesnek, akik nem csupán a pozitívizmust, hanem a korszak megerősödő történelmi szemléletét és a kibontakozó neokantiánus irányzat befolyását is magukkal hozták. Ebből adódóan a modern egyetem megszületését követően gyakorlati filozófiaként művelt akadémiai pedagógia a filozófiával szoros szimbiózisban fejlődik tovább. Az első nagy vállalkozás a könyvkiadás terén az Alexander Bernát és Bánóczi József által indított Filozófiai írók Tára, majd 1882-ben indult Baráth Ferenc és Böhm Károly szerkesztésében megjelenő *Magyar Philosophiai Szemle*, annak megszűnését követően 1893-tól az *Athenaeum*, amely hamarosan európai színvonalú tudományos folyóirattá alakult. 1885-ben a neoskolasztikus szemléletmód művelésére és terjesztésére *Bölcseleti Folyóirat* címmel katolikus folyóirat alapítására került sor. 1901-ben jött létre a felekezetekhez nem tartozó, szakmai alapokon szerveződő Magyar Filozófiai Társaság.

A pedagógia egyetemi, illetve akadémiai tudománnyá válásának fontos állomása, a Magyar Pedagógiai Társaság 1892-ben történő megalapítása. A szaktudományos egyesület előzményei, a modern tudományok kibontakozásával, illetve egyetemi intézményesülésével, majd a közép-európai egyetemi tudományos műhelyek és országos intézmények megerősödésével a XIX. század elején Nyugat- és Közép-Európában megjelenő különböző humán tudományos egyesületek voltak. A pesti egyetem 1849 utáni átszervezését követően a filozófiai kar tudományos színvonalának emelkedésének folytán először a különböző tradicionális filológiai-történelmi tudományos egyesületek (1867: Magyar Történelmi Társulat, 1878: Magyar Régészeti és Művészettörténelmi Társaság, 1889: Magyar Néprajzi Társaság) jönnek létre.

Az 1870-es években felmerült annak gondolata, hogy a „nevelési szakirodalom művelői” is létrehozzák a maguk tudományos, szakmai közösségét. Az 1878–1880 között elkezdődő szervezőmunka még nem járt sikerrel, bár két évkönyvük nyomtatásban is megjelent. 1891-ben – már nevükben is elkülönítve a különböző korabeli tanító- és tanáregylettől – megalakult a neveléstudományi szakemberek egyesülete, a Magyar

---

<sup>474</sup> Kékes Szabó Mihály szóbeli közlése alapján.

Paedagogiai Társaság, Klamarik János miniszteri tanácsos, elnök és Szuppán Vilmos tanítóképző intézeti tanár mint jegyző vezetésével.

A Magyar Paedagogiai Társaság alapszabálya sokrétű tevékenységre utal: „A paedagogiának és segédtudományainak magyar nyelven művelése, a hazai közoktatásügy egész körében felmerülő elvi kérdéseknek tudományos jellegű tárgyalása, a paedagogia múltjának kutatása, a paedagogiai elvek népszerűsítése és terjesztése.” Ezeket a feladatokat a társaság felolvasások és vita-ülések rendezésével, pedagógiai szakkönyvtár létesítésével, illetve szakkönyvek kiadásával, valamint szakfolyóirat megjelentetésével kívánta teljesíteni.

A társaságban, amelynek törzsgárdáját a rendes, illetve külső tagok alkották, négyféle tagsági viszony létezett. A rendes tagok „a hazai közoktatásügy s különösen a magyar paedagogiai irodalom kiválóbb munkatársai” közül kerültek ki. Számuk száznál több nem lehetett. A rendes tagok a társaság folyóiratát és egyéb kiadványait ingyen megkapják, tagdíjat nem kellett fizetniük. Felvételük egy rendes tag ajánlása alapján a nagygyűlés jelen lévő tagjainak kétharmados szavazata alapján történt, és tagsági jogukat csak akkor érvényesíthették, ha –legkésőbb három éven belül – megtartották székfoglalójukat. A szabályzat előírta, hogy a rendes tagok „mindennemű tanintézetek és a közoktatásügyi administratio minden ágának képviselői” közül „társadalmi állás és nem különbsége nélkül választassanak ki”.<sup>475</sup>

A tagok másik, népesebb csoportját alkotják a külső tagok, akik sorába jelentkezés alapján kerülhettek be azok, „akik a közoktatás terén működnek vagy működtek”. Egy ajánló javaslata alapján az elnökség dönt tagságukról. Egy évre 2 forint tagsági díjat fizettek. Ennek fejében megkapták a társaság szakfolyóiratát, kedvezményesen juthattak hozzá a társaság kiadványaihoz. Megjelenhettek a felolvasóüléseken, részt vehettek az ott folyó megbeszéléseken, vitákon; saját értekezéseiket is benyújthatják az elnökséghez, amelyet az felolvasásra, megvitatásra kitűzhetett. A társaság tiszteleti tagjai, akik jogai azonosak a rendes tagokéival „oly férfiak és nők közül választhatók, kik a paedagogia elméleti és gyakorlati művelése körül érdemeket szereztek”. Ezenkívül a – a külső tagokkal egyenlő jogállású – alapító tag lehetett, aki legalább 50 forintot felajánlott a társaság céljaira.

A társaság rendezvényei a havonként tartott felolvasó- és vitaülések voltak, legfőbb fóruma az évente ülésező nagygyűlés volt, amely titkos szavazással tiszteleti és rendes tagjai sorából három évre megválasztotta a társaság elnökségét. Ennek tagjai; az elnök, három alelnök (egy-egy a népiskola, a középiskola és a felsőoktatás területéről), a titkár, a szerkesztő, a jegyző, a könyvtáros, a pénztáros, az ellenőr. A Magyar Paedagogiai Társaság 1892. január 5-én tartott nagygyűlésén megválasztotta az elnökség tagjait és első elnökét, Heinrich Gusztáv budapesti egyetemi tanár személyében, továbbá 66 neves számottevő pedagógiai, közoktatásügyi személyiséget – köztük négy nőt – választottak be a rendes tagok sorába.

A társaság szervezeti élete Fináczy Ernő által az első ülésen, „Külföldi középiskolai mozgalmak 1890- és 1891-ben” címmel tartott felolvasással kezdődött meg. A következő üléseken további rendes tagokat választottak, míg betelt a maximális százfős létszám. A társaság rendes tagjává történő megválasztásnak nagy volt a szakmai presztízse. Az élénk szervezeti életre utal, hogy a felolvasóüléseken általában a rendes tagok mintegy egynegyede rendszeresen megjelent, de a rendezvények résztvevőinek nagy része a külső tagok közül került ki. Az egyesületnek nem volt önálló székháza, sem irodája: a tagsági díjakat a pénztároshoz, a társasági ügyeket a titkárhoz, a folyóiratba szánt közleményeket a szerkesztő lakására vagy iskolájába kellett küldeni. A havi felolvasóüléseket az Akadémia kistermében tartották. Az első, 1892. szeptember 24-éi ülésen: „Szépszámú hölgy- és férfiközönség hallgatta végig a két érdekes felolvasást. Az első, Márki Sándor dr.-nak mint a társaság rendes tagjának székfoglaló értekezése volt, melyet Csengeri János dr. olvasott fel ily címen: »A középkor tanulmánya«. A második felolvasás Felméri Lajos székfoglalója volt »Egyetemszervezés és felsőoktatás Franciaországban«, melyet Badics Ferenc dr. mutatott be. Mindkét felolvasást megéltjeneztek.”<sup>476</sup>

A megalakulást követő első év után az 1893. január 21-én tartott nagygyűlésen az elnök elégedetten állapította meg: „Társaságunk már az első évben is igen örvendetesen közelítette meg egyik főcélját, hogy ti. a közoktatásügynek legkülönbözőbb fokain és ágaiban működő tanfőfiakat egyesítse és egymással gyümölcsöző érintkezésbe hozza; és a másik, hogy meglepően nagy számmal körünkbe sereglett kartársaink a legélénkebben vettek részt munkásságunkban: siettek érdekes és tanulságos fölolvassalásokkal vonzókká tenni üléseinket, melyek a szakértők érdeklődők köréből mindig nagy közönség előtt folytak le; a napirend

<sup>475</sup> Vö. Mészáros I.: A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada 1891–1991. In Kelemen E (szerk.): *A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai*. Budapest 1991, 5.

<sup>476</sup> Idézi Mészáros (1992): 8.

kérdéseire vonatkozó fölszólalásaikkal pedig oly gazdag és értékes eszmecserét tettek lehetővé, amellyel hazánkban ez idő szerint semmiféle tudós vagy irodalmi társaság nem dicsekedhetik.”<sup>477</sup>

Az 1897-ben fogalmazta meg a társaság, hogy szükségesnek tartja egy Magyar Paedagogiai Encyclopaedia (lexikon) megjelenését. E terv megvalósulására – mint ismeretes – sokat kellett várni. Apáczai összes pedagógiai műveinek kötete viszont már 1899-ben megjelent, Hegedűs István szerkesztésében és fordításában, de nem a társaság, hanem a Franklin Társulat kiadásában. 1903 elején Fináczy Ernő előadást tartott „Paedagogiai irodalmunk némely hiányairól”, amelyben nagyszabású programot vázolt fel, egy elméleti pedagógiai és egy neveléstörténeti kézikönyv, a *Paedagogiai Encyklopaedia*, valamint a *Monumenta Hungariae Paedagogica* sorozat szükségességét fejtegette, melyek megalkotására és kiadására a társaság hivatott.

1892 elejétől havonta rendszerben megjelent a társaság folyóirata, a *Magyar Paedagogia* első szerkesztője Csengeri János budapesti latin–görög szakos középiskolai tanár lett. Miként az első szám élén közölt – „Olvasóinkhoz” című – szerkesztői beköszöntőjében hangzott: a Magyar Paedagogiai Társaság „programjához híven működésének egyik legfontosabb terül oly folyóirat kiadását határozta el, mely egyrészt a Társaság munkásságának is hű tükrre legyen, másrészt hazánk nevelés és oktatásügyének előmozdításán fáradozva és ez ügy minden munkására számítva mentől szélesebb körre hasson s főképp, hogy mindazokat egyesítse, kik nevelésünk ügyének fejlesztését szívükön hordják”.<sup>478</sup>

A szerkesztési koncepció lényege a szerkesztő szerint a következőkben összegezhető: „A Magyar Paedagogia mindenekelőtt a paedagogiai tudományágak művelését tűzte ki feladatául s az általános érvényű paedagogiai eszméknek organuma kíván lenni. Mindaddig nem volt olyan lap, mely a nevelésügy munkáit egyesítse, őket egymással megismertesse, élénké tegye köztük az összetartozás érzetét, a közös cél tudatát s lehetővé tegye egymásnak megértését, méltánylását. A Magyar Paedagogia közös tere akar lenni a paedagogia gyakorlati és elméleti munkásainak; nyílt mezeje a vélemények szabad nyilvánításának és higgadt megvitatásának.”

A korábban létrehozott hazai pedagógus-egyesületek és pedagógiai lapok elsősorban egy-egy iskolatípus oktatási problémáinak megtárgyalására, továbbá egy-egy adott iskolatípus pedagógusainak érdekvédelmére jöttek létre. A *Magyar Paedagogia* minden iskolatípus, mindegyik pedagógusréteg számára közös nevelési-oktatási alapok, az „általános érvényű” nevelési elmélet számára kívánt fórumot teremteni, szükségesnek ismerte el a különféle pedagógiai nézetek vitáját, szakírói és olvasói közé mindegyik pedagógusréteg tagjait tömörítve. Mind az általános nevelési elmélet kérdéseinek megtárgyalására vonatkozó törekvés, mind az összes pedagógusréteg képviselőinek egyesítését célzó szándék új, a korabeli hazai pedagógiai folyóirat-irodalomban ismeretlen jelenség volt.

Ezt a törekvést az 1893 januárjában tartott nagygyűlésen az elnök is megfogalmazza. Eszerint a Társaság és folyóirata egyaránt arra törekszik, hogy „a hazai nevelés- és oktatásügy vezérlő elveit vegye tárgyalás, tudományos vitatás alá, az általános érvényű eszméket, igazságokat terjessze, népszerűsítse; hogy kutassa a paedagogia múltját, okulásul, tanulságul, hogy lássuk, mi a nemzeti hagyományban, amit fönn kell tartanunk, s hol vannak pótlásra szoruló hiányok. Egyszóval tudományos működés a cél, a legkülönbözőbb tanügyi ágakban működő erők bevonásával, hogy ekként a közös működéssel egyfelől az eszmék bővebb kifejtését, másfelől a közös értékeléssel azok megvalósulását mennél hathatósabban előmozdíthassák.”<sup>479</sup>

A folyóirat kiadását a Magyar Paedagogiai Társaság saját anyagi alapjaiból fedezte, és azt már 1892-ben alkalmanként 1000-1000 példányban nyomtatták ki. A kiadvány belső szerkezete egyszerű volt. A legnagyobb részt a tanulmányok foglalták el, ehhez kapcsolódott a szakirodalmat bemutató rész, amelyben a hazai és a külföldi folyóiratok ismertetésére került sor. Mindegyik számban külön részben szerepelt az Országos Köznevelési Tanács, illetőleg a Magyar Paedagogiai Társaság üléseiről készített beszámoló.

A folyóirat tanulmányainak többségét a havi társasági felolvasóülések szolgáltatták, de megörökítésre került az évente rendezett társasági nagygyűlés anyaga, az elvi álláspontot kifejező elnöki megnyitó, valamint a titkári beszámoló. A *Magyar Paedagogia* első szerkesztői Csengeri János (1892–1895), Négyesy László (1896–1899) voltak.

A folyóirat tematikája változatos volt. Foglalkozott nevelélméleti és didaktikai, iskolaszervezeti és tankönyv-vonatkozású, tantervi és óravezetési, valamint neveléstörténeti, lélektani és tanügyi költségvetési kérdésekkel; megvitatta a művészeti nevelés, a testnevelés, az iskolai kirándulások, az érettségi, a nemzetiségi oktatás, az állam és iskola viszonyát, a pályaválasztás, a beszédhibás, a vak gyermekek tanítása

<sup>477</sup> Idézi Mészáros (1992): 9.

<sup>478</sup> Idézi: Mészáros István: Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia 1892–1992 – *Magyar Pedagógia*, 1992a, 5–24.

<sup>479</sup> Idézi Mészáros (1992a): 7.

körébe eső problémákat. A kísérleti lélektanról már 1895-ben készült tanulmány, 1896-ban az ekkor felújított olimpia nevelési vonatkozásait, 1900-ban a vetítőgép iskolai alkalmazásának lehetőségeit beszélték meg. A görögpótló tanterv vitáján a kultuszminiszter is részt vett.<sup>480</sup>

Részletes híradások jelentek meg a *Magyar Paedagogia* hasábjain a külföldi országok tanügyéről, iskolarendszeréről; sok pedagógia szakkönyv-ismertetés is megjelent a folyóiratban; nyugat-európai és egyesült államokbeli szerzők munkái; külföldi nevelésügyi kongresszusok; külföldi nyári továbbképző tanfolyamok (például Rein jénai szemináriuma) hirdetései is, hogy a hazai pedagógusok is jelentkezhesse nek ezekre. A tanulmányok szerzőinek többsége a korszak legjelentősebb hazai neveléstudományi szakemberei közül került ki.<sup>481</sup>

---

<sup>480</sup> Mészáros (1992): 12–13.

<sup>481</sup> A tematika részletes elemzését lásd Szabolcs É.: Neveléstudomány és a Magyar Paedagogia című folyóirat. 1892–1918. In: Németh A. – Tenort, H.-E.: *Neveléstudomány-történeti Tanulmányok*. Budapest 2000, 229–257.

# V. A modern neveléstudomány kialakulása és egyetemi intézményesülése a XX. században

Az ipari forradalom és az azt követő jelentős tudományos-technikai fejlődés nyomán a XIX. század utolsó évtizedeiben a fejlett ipari államokban; Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban nagyarányú gazdasági fellendülés kezdődött, amely a század utolsó évtizedére megteremtette a fejlett kapitalizmus virágkorát. A robbanásszerű technikai-gazdasági fejlődés új energiaforrásokat tárt fel (kőolaj, elektromos áram), új iparágakat (gépipar, elektrotechnika, vegyipar, közlekedés- és híradástechnika) alakít ki, létrehozza a modern infrastruktúrát (vasút, tengeri hajózás, autó, telefon stb.), a városi közszolgáltatásokat (csatorna, villany, gáz, tömegközlekedés), megteremti a világgazdaság és világkereskedelem alapjait. Megtörténik a monopolkapitalizmus intézményeinek kiépítése, az üzemek különböző nagyvállalati formák (részvénytársaságok, konszernek, kartellek, szindikátusok, trösztök) keretében történő egyesítése, a nagybankok létrejötte. Az európai kontinensen és az Egyesült Államokban bekövetkező jelentős gazdasági fejlődés, a növekvő termelés következtében tovább emelkedik az egyes országok életszínvonala (közegészségügy, elemi oktatás, munkakörülmények szabályozása, biztosítási és adórendszer, közszolgáltatások).

Ennek eredményeként Európa a világ legjelentősebb gazdasági és politikai hatalmává vált. A kolonializmus térhódítása nyomán Afrika és Ázsia tekintélyes része az európai államok uralma alá került. Az európai gyarmatbirodalmakat létrehozó hadsereg, az abban személyesen érdekelt nagy- és kispolgárság segítségével a nyugati civilizáció is széles körben elterjedt; aminek eredményeként a századfordulóra Európa a világ gazdasági és kulturális központjává is vált. Az eszmék és a fejlesztés gyakorlati módszerei – a politika, gazdaság, filozófia, vallás, sport, öltözködés, tömegkommunikáció terén egyaránt – Európából áramoltak a világ többi része felé. Európai mintára valósult meg a gyarmatok infrastrukturális fejlesztése (vasút, ipar, kikötők, iskolák, kórházak) lendült fel azok gazdasága (ültetvények, iparosítás, piacosodás), de ezzel párhuzamosan fokozatosan kizsákmányolták, sőt több esetben kiirtották a gyarmati népeket, megsemmisítették azok hagyományos kultúráját. Az európai fejlődéssel párhuzamosan a századfordulóra az amerikai földrész vezető hatalma, az USA is egyre nagyobb befolyásra tett szert. Jóllehet annak gazdasági, politikai, kulturális intézményei főbb vonásaiban hasonlítottak a mintául szolgáló európai intézményrendszerhez, azonban az egykori európai bevándorlók utódaiból összekovácsolódott amerikai társadalom tagjainak többsége szilárdan hitt abban, hogy az általuk létrehozott új világ minden tekintetben fölébe emelkedik majd az elhagyott „vén” Európának.<sup>482</sup>

## 1. A modern kor kibontakozása

Az egyre fokozódó urbanizációs változások; a nagyvárosi életforma, az új szakmák megjelenése, az állami alkalmazottak számának emelkedése nem csupán a társadalom szerkezetét, hanem az egyes emberek és társadalmi csoportok életmódját, magánéletét is megváltoztatta. A századforduló előtt ezen a területen is jelentős – a korszakváltás új életformaelemeit előrevetítő – változások következtek be, amelynek háttérben a beköszöntő modern kor olyan későbbi jellegzetes új vonásai figyelhetők meg, mint például a termelés növekedése, a robbanásszerű technikai fejlődés nyomán egyre erőteljesebben jelentkező piaccgazdaság által felerősített fogyasztói magatartás és az egyéni cselekvés lehetőségeinek hangsúlyozása: A reklám felélesztette az egyén fogyasztói vágyát, a korszerű tömegközlekedési eszközök; a vasút, kerékpár és az autó könnyebbé tették mozgását, ezáltal megkönnyítették az ember számára a különböző árucikkek megszerzését,

<sup>482</sup> Roberts, M. : Az ipari forradalom és a liberalizmus kora. Budapest 1992, 9.

a telefon és a postai képeslapok személyesebbé tették a kommunikációját, a divat szerepének növekedése megváltoztatta és egyre jobban hangsúlyozta az egyén külső megjelenésének fontosságát, a fénykép pedig lehetővé tette számára önmagáról készített képének sokszorosítását.

Az időbeli korlátok, a tér, illetve távolság kényszerei alól egyre jobban felszabaduló ember mindinkább azt érezte, hogy különösebb megkötöttség nélkül képes a saját törekvései által meghatározott útra lépni. A megjelenő új esztétikai és filozófiai elvárások középpontjába egyre inkább az autonóm ember, az önmagát alakítani és saját boldogulását is befolyásolni képes individuum került. Az autonóm ember, aki önmagáról is gondoskodik; ápolja testét, ismeri annak idegrendszeri, fiziológiai működését. Lelki életének titkai, viselkedésének rejtett mozgatórugói is egyre inkább kifürkészhetővé válnak számára. Természetessé válik nemisége, amely az utódnemzés kötelességből egyre inkább a házasélet, a heteroszexuális kapcsolat természetes megélésének elfogadott formáját jelenti.<sup>483</sup>

A „modern ember” legfőbb jellemzője az önértékesítő individualizmus, miként azt a kortárs német esszéíró, Franz Blei találóan megfogalmazza: „A nagyvárosi polgárember, vagy ahogy szívesen nevezi önmagát, a »modern ember«, nem valamely osztály tagja, hanem mindegyiké, nem valamely sajátos műveltséget, nevelést és politikai állásfoglalást, hanem magát a műveltséget, nevelést és politikát jelenti.”<sup>484</sup> A modernség maga a tapasztalat határtalansága, társadalmi helyzetétől, származástól független kötetlenség. A modern ember úgy véli, hogy saját véleménye a közvélemény, az eleve egyetemes érvényű megfellebbezhetetlen ítélet.

A múlt század utolsó évtizede nevelésben is új korszak kezdetét jelentette, amelynek során a nevelés a kultúrakritika, a szocializmustól, illetve a munkásmozgalom előretörésétől való félelem, valamint a liberális polgári reformtörekvések által felerősített olyan univerzális ideológiává válik, amelytől a legkülönbözőbb társadalmi mozgalmak képviselői a kor és a jövő társadalom valamennyi égető problémájának megoldását, a demokratikus, emberközpontú társadalom megteremtését várták. Korszakváltást jelentett ez az időszak elmélettörténeti szempontból is, hiszen ebben az időben bontakoztak ki azok az új empirikus pszichológiai irányzatok, és fogalmazódtak meg azok az új művelődés-, illetve nevelésfilozófiai elképzelések, amelyek a tudomány és a közvélemény figyelmét egyre inkább a gyermeki fejlődés sajátosságaira és a pedagógiai munkára irányították. A modern európai iskolarendszerek létrejöttével párhuzamosan jelentős változások kezdődtek a mindennapi nevelés gyakorlatában, és a hagyományostól jelentős mértékben eltérő „új nevelés” megvalósítására törekvő pedagógiai reformmozgalom kibontakozását eredményezte. Ez az irányzat szorosan kötődik a modern európai család kialakulásához, és ezzel párhuzamosan jelentkező emancipációs mozgalmakhoz, amelyek nők egyenjogúságára, a „gyermek- és ifjúkor felfedezésére” irányultak.

Miután a polgári családokban a gyermekek egyre inkább az érdeklődés középpontjába kerültek, a XIX. század utolsó harmadára a gyermekkor az orvostudomány, a pszichológia, a pedagógia, illetve a jogtudomány képviselői által egyaránt szorgalmazott, új tudományos igényű vizsgálódásainak tárgya lett. Ennek nyomán a gyermekkor az emberi életút fontos életszakaszává vált. Az ebből az időből származó életrajzok egyre pontosabban dokumentálták az első életévek történéseit, a kor nevelési regényei egyre gondosabban részletezik hőseik gyermek- és ifjúkorát. A gyermekkor, miként azt egyre szélesebb körben megfogalmazódik, a felnőttkor megalapozására szolgáló időszak, ezért a gyermeket is önálló személyként kellene értelmezni. Mindezzel párhuzamosan elkezdődik a gyermekkor tudományos igényű vizsgálata is. 1878-ban jelent meg az első – rendszeres és tudományos gyermekmegfigyelésen alapuló – gyermeklélektani mű, Pérez munkája, a *Les trois premières années de l'enfant* (A gyermek első három éve), majd 1881-ben Preyer *Die Seele des Kindes* (A gyermek lelke) című könyve, amely saját gyermeke hároméves, rendkívül gondos megfigyelésének eredményeit összegzi.

Egyre szélesebb körben válik elfogadottá az a – tudományos, antropológiai alapokon nyugvó – tétel, hogy a gyermekkor minőségében más, mint a felnőttlet időszaka. Ez személyiségének csak rá jellemző pszichés struktúrájában, életkori sajátosságaiban is megnyilvánul. A gyermeknek önálló világa van – sajátos szemléletmóddal, nézőpontokkal, problémákkal, értékekkel és tapasztalatszerzési formákkal –, mely világ nem mérhető a felnőtttség mércéjével, s amelyre a nevelőnek is feltétlenül tekintettel kell lennie. A gyermekkor sajátosságainak újbóli felfedezése és részletes kifejtése a múlt század végén egy gyökeresen új pedagógiai-pszichológiai szemléletet alakít ki, amely döntő módon befolyásolja a századforduló után kibontakozó „új nevelés” gyakorlatát és későbbi időszak neveléstudományos gondolkodásának és pedagógiai gyakorlatának további alakulását.<sup>485</sup>

<sup>483</sup> Ariès–Dubuy. (1992): 122–124.

<sup>484</sup> Blei, F.: *Der Montblanc sei höher als der stille Ozean*. Hamburg 1994, 13.

<sup>485</sup> Németh (1996): 16.

Az ebben az időszakban bekövetkező gyors tudományos és technikai fejlődés azonban nem csupán a haladás és a töretlen fejlődés biztos tudatát erősítette meg a hétköznapi emberében és a kor gondolkodóiban, hanem megteremtette a századvég – különböző művészeti és szellemi-filozófiai áramlataiban és politikai-társadalmi mozgalmában is nyomon követhető – kritikáját is. A pozitivisták tudományfilozófia ésszerűségkultusza, a korlátlan haladásra vonatkozó optimizmus ellenpólusaként egyre erőteljesebbé vált a felismerés, hogy a haladás csupán felszíni jelenség, a társadalom mély rétegeiben ellenőrizhetetlen, irracionális erők munkálnak. Ennek az életérzésnek a legfontosabb tartalmi jegyeit megfogalmazó életfilozófia gyökerei a romantikában, Schopenhauer filozófiájában fedezhetők fel, mely gondolatok a század utolsó évtizedeiben kibontakozó kultúrakritikában – elsősorban Nietzsche életműve kapcsán – továbbá az életfilozófiában és a korszak új művészeti törekvéseiben, valamint társadalmi reformmozgalmában nyernek majd aktualitást.

Az egyre erőteljesebb kritika szerint a robbanásszerű iparosodás eredményeként megjelenő új életforma gyökeretelenné tette a nagyvárosi embert, egyre jobban eltávolította a természettől, szétrombolta hagyományos kapcsolatait, kötődéseit. A technika fejlődése, a termelés fokozódása, az életszínvonal állandó emelkedése sem tudta ellensúlyozni az atomizálódást, a lelki elszegényedést. Az ipari munka differenciálódása, mechanikussá válása, a racionális értelem túlhangsúlyozása, az egyoldalúan célirányos gondolkodás és cselekvés komolyan veszélyeztette az egyén biológiai, lelki-szellemi létének egységét. Akadályozta individuális erőinek fejlődését, a személyes életforma megteremtésére irányuló törekvéseit. Sajátos paradoxon, hogy a gyors iparosodás nyomán jelentkező magas fokú szervezethez, a tömegtermelés gépiessége egyre jobban veszélyeztetni látszott az emberi élet természetességét, az egyén éppen hogy megtalált eredetiségét és alkotóképességét.

Azok a korjelenségek, amelyek a széles körű társadalom-, illetve kultúrakritika kialakulásához elvezettek – mint például a művelt polgári középrétegeknek az európai nemzetállami eszméből fakadó, egyre nagyobb pártosszal megfogalmazott hivatalos sovíniszta nemzetideáljával szembeni fokozódó ellenérzése, a pénztöke egyre hivalkodóbb hatalma, a városok nagyarányú iparosodásából fakadó válságtünetek –, hozzájárultak számos, a modern életmóddal szembeni alternatívákat kereső antimodernista reformkezdeményezés létrejöttéhez. Ezek a törekvések a századvég és századelő művészeti mozgalmainak eszmei támogatása mellett, illetve azokkal gyakran szorosan összekapcsolódva vezettek el a század első jelentős „ellenkultúra” mozgalmához. A kibontakozó mozgalmak a korszak magas szinten prosperáló, jóllehet konjunkturális ciklikussággal fejlődő ipari társadalmának gazdasági sikertörekvéseivel szembenállók, a nagyvárosi életmód negatív hatásai elől menekülni vágyók számára kínáltak az élet mindennapjaiban megélhető és a mentálisban is megjelenő alternatívákat.

Az ebben az időben megjelenő új életforma keresésére irányuló romantikus ihletésű utópiák közös alapmotívuma az emberiség aranykorához, a természethez, a természetes életkörülményekhez való visszatérés vágya, továbbá az ember belső világának feltárására és az abban zajló történések kifejezésére irányuló törekvés. Ez manifesztálódott az élethez és a világhoz való irracionális viszonyulásban, az emberi, továbbá a férfi-nő kapcsolatok természetességének, az élmények eredetiségének, illetve közvetlenségének keresésében, a bensőségesség, önálló egyéniséggé válás iránti vágyban, illetve az életmegnyilvánulások természetes módon történő kifejezésének igényében. Ez a törekvés jelenik meg a konvencionális szokásokkal szakítani kívánó különböző lakás-, életmód- és testkultúra- mozgalmakban, a korabeli természet- és környezetvédelmi irányzatokban, továbbá a természetgyógyászat és a vegetáriánus, valamint a földművelési, illetve öltözködési reform törekvéseiben. Ez fejeződik ki a kertvárosi lakónegyedek és kertművelő telepek alapításában, alkoholelles és egyéb reformkörök, továbbá a különböző teozófiai, spiritualista és okkultista csoportok létrehozásában, amely közösségek mindegyike valamilyen módon alternatívát jelent a nagyvárosi életformával, a nyárspolgári létmóddal, a sörözők, a névtelen kocsmák, a bárok, kabarék és pornográfia világával szemben. Ebből adódóan a különböző életreform-mozgalmak eszmei háttere is rendkívül sokszínű. A holisztikus ökológiai szemléletmód panteizmusa mellett fellelhetők abban a „vér és föld” ködös mítoszai éppen úgy, mint a dionüszoszi életöröm, illetve a mélységes aszkézis szélsőségei, valamint a felvilágosodás gondolatisága mellett az irracionális szellemisége is.<sup>486</sup>

A különböző korabeli életreform-mozgalmak világában fontos szerepet játszó vidéki kommunák, a forradalmi gondolatokat hangoztató diákszövetségek, valamint az expresszionista gyökerű emberiségpátosz retorikája egyaránt hatott az ebben az időben kibontakozó iskolai reformmozgalmakra, de a különböző pedagógiai koncepciók kapcsolatba hozhatók a természetes életmód kialakítására törekvő vitalista, misztikus, erotikus elemeket hordozó testkultúra-mozgalmakkal, és a társadalmi kötöttségeket, a

---

<sup>486</sup> A különböző reformtörekvések részletes leírását lásd Krebs, D. – Reuleche, J. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen. 1880–1933*. Wuppertal, 1998.



hagyományos generációs kapcsolatokat és az intézményesülés minden formáját a gyermeki génusz jogán felszámolni igyekvő anarchista nevelési törekvésekkel is. A különböző életreform-utópiák szemléletmódjának gyakran reflektálatlan recepciója tehát jelentős mértékben hozzájárul a korszak pedagógiai reformmozgalmainak gyermekmítoszaihoz, és az ezekben megfogalmazódó, új alapokon nyugvó, néha meglehetősen extrém nevelési ideológiáihoz.<sup>487</sup>

A modern iskolarendszerek kialakulásával nem csupán a gyermekek szociális kontrollja erősödött meg, illetve nem csupán a gyermekekkel való törődés intézményes keretei jöttek létre, hanem ezek a változások felerősítik a gyermekkor, illetve gyermekszemlélet romantikában gyökeredző vonásait, annak mintegy szent és kifürkészhetetlen misztériumként történő értelmezését is. Ennek jegyében hangsúlyozzák a kor gondolkodói a nevelés során is az érzelmek elsőbbségét, a gyermeki önállóság figyelembevételének fontosságát. A gyermekort a tökéletesség, a büntelenség, a lelki tisztaság és romlatlanság megtestesülésének tekintik, amelynek szimbólumvilágában erőteljes hangsúlyt kapott az a keresztény jelképek világában gyökeredző – az újszülöttekben az ártatlanság, a bűn nélküli tisztaság újbóli megjelenését ünneplő – megközelítés. A gyermek reprezentálja továbbá a természet egyszerűségét és univerzális szépségét és tökéletességét, ezért a nevelésnek kizárólag annak természetéből fakadó érdekeit szabad szolgálnia, annak függetlennek kell lennie minden külsőleges céltól és elvárástól. A nevelőnek tudomásul kell vennie, hogy a gyermek érdekei nem mindig esnek egybe a felnőttek elvárásaival, továbbá azt, hogy saját világát, életvalóságát nem csupán a felnőtt, hanem önmaga is képes alakítani, ezért lehetővé kell tenni számára is az önálló kezdeményezéseket.

Jól érzékelteti ezt a századforduló reformmozgalmainak nagy hatású kordokumentuma, a svéd tanítónő, Ellen Key (1849–1926) 1900-ban *Barnetsarhundrade* (A gyermek évszázada) címmel megjelenő nagy sikerű műve, amelynek 1902-ben kiadott német fordítása (Das Jahrhundert des Kindes) révén vált világszerte ismertté. Művében a gyermek fenségéről, és egyenesen a gyermeki lét univerzális jellegéről, sajátos, öntörvényűségéről értekeznek. Elképzelései szerint az új század – a gyermek évszázada – adja meg a gyermek hiányzó jogait, megfelelő elismertséget. Ehhez új nevelés szükséges; a gyermek fejlődési sajátosságaival összhangban álló nevelési módszerek, új művelődéspolitikai reformok bevezetése kívánatos. Az új nevelés megvalósításához az iskolarendszer radikális reformja szükséges.

A svéd tanítónő könyve a később kibontakozó új nevelési törekvések elképzeléseivel összecsengő, számos olyan alapvető gondolatot fogalmaz meg, melyek később majd gyakran visszaköszönnek a következő évtizedek pedagógiai reformáramlatainak változatos jelszavai sorában. Ellen Key lélekgyilkos iskolára vonatkozó vádja a kor sajátos közhangulatának kifejeződését jelentette, amelyben számos kortársa egyetértett. Az ebben az időben elkezdődő reformkezdeményezések, az első új szemléletű bentlakásos nevelőintézetek, és közösségi iskolák alapítása, továbbá a „gyermekből kiinduló” pedagógiai szemléletmód térhódítása egyaránt arra utal, hogy a különböző irányzatok képviselői arra törekedtek, hogy az általuk elavultnak tartott hagyományos iskola gyakorlatát egy valódban „új nevelés” segítségével megváltoztassák.

## 1.1. A modern neveléstudomány kialakulása és főbb nemzetközi irányzatai

A XIX. század végére – a filozófiától és a teológiától is egyre jobban elkülönülő, és egyre inkább saját tudományos arculatának megteremtésére törekvő pedagógia is – jelentős lépéseket tett az önálló tudományá válás útján; megváltoztak és bővültek tárgykörei, módszerei, emelkedett reflexiók színvonala. Ez egyrészt a század utolsó évtizedeiben kibontakozó új társadalomtudományokhoz, elsősorban a pszichológia és a szociológia kutatásaihoz és elméleteihez való közeledéssel függ össze, másrészt a Herbart által kijelölt alapok megőrzését (a pedagógiának célokat meghatározó etikára és a cél megvalósításához eszközöket és megoldási irányokat jelentő pszichológiára történő alapozása) jelentette, amelyek alapján a XX. század elején két irányban fejlődik tovább: a nevelés feladatjellegét és kívánatosnak tartott jövőbeni alakulását hangsúlyozó normatív, továbbá az adott társadalmi tapasztalatként létező valóság tényeit vizsgáló experimentális, leíró, illetve társadalmi pedagógiaként.

Ezek a tendenciák jól érzékelhetők a századforduló táján jelentkező azon törekvések színre lépésében, amelyek a pedagógia új modelljét a pozitivizmus szemléletmódjára alapozva, a kísérleti pszichológia mintájára, a természettudományos paradigma belső logikája szerint felépített tudományos szemléletmód – experimentális úton, induktív módszerek segítségével kibontakozó tudományos megismerés – segítségével kívánták megteremteni. Ezen irányzatok képviselőinek munkássága nyomán, a korábbi spekulatívnak

---

<sup>487</sup> Ennek kapcsolatát lásd részletesen Németh A.: A reformpedagógia gyermekképe. *Iskolakultúra*, 2002. március, 21–32.

tekintett neveléseméleti koncepciók (elsősorban a herbartianizmus) ellen fellépve bontakozott ki a századforduló táján a gyermektanulmány különböző irányzatait összefogó (child study, Kinderforschung, pedológia), a gyakorlati pedagógusok és elméleti szakemberek pedagógiai-pszichológia reformmozgalma, amely az új módszerek (megfigyelések, mérések, tesztek) segítségével a gyermeki lét sajátos törvényeinek minél teljesebb feltárására törekedett, hogy segítségével egyrészt megújítsák a nevelés gyakorlatát, másrészt elősegítsék pedagógia természettudományokhoz hasonló, kísérleti jellegű tudományá válását. Ezen tudományos igyekezet legjellegzetesebb megnyilvánulása az önmagát pozitív, azaz értéksemleges tudományként definiáló kísérleti pedagógia, melynek képviselői (pl. Lay, Meumann, Schuyten, Binet, Claparède és mások) nem csupán a gyermektanulmány törekvéseivel álltak szoros kapcsolatban, hanem az ezzel egy időben, azzal párhuzamosan kibontakozó másik nemzetközi mozgalommal, a reformpedagógiával is, amelynek korabeli – a mozgalom első fejlődési szakaszához kapcsolódó – reprezentánsai (pl. Montessori, Decroly, Lietz és mások) elsősorban a pedagógusok kreatív, innovációs alkotómunkájára alapozva törekedtek a megváltozott társadalmi viszonyoknak megfelelő, a gyermeki fejlődés számára optimális feltételeket biztosító, „gyermekközpontú” iskolakoncepciók kialakítására. A kísérleti pedagógia fejlődésének első szakaszában olyan kutatási módszereket és elméleti koncepciókat alakít ki, illetve fejleszt tovább (pl. pszichológiai teszt, antropometria, eugenetika, pszichofiziológia, statisztika stb.), amelyek mindegyike szorosabb-lazább szálakon a darwinizmushoz kapcsolódott. A nevelés-oktatás kérdéseire irányuló experimentális kutatások századforduló utáni kibontakozása és egyre erőteljesebb intézményesülése, nem csupán számos laboratórium, intézet, és egyesület alapítását eredményezte, hanem megteremtette az új tudományos szemléletmód szakirodalmát, és lehetővé tette képviselőinek nemzetközi tudományos kommunikációját elősegítő konferenciák szervezését is. Hatására a század első évtizedének végére már a Föld északi felének szinte minden országában – Amerikától Oroszorszáig, sőt Japánig bezárólag – létrejönnek nemzeti szervezeteik is.<sup>488</sup>

Az európai neveléstudomány fejlődésére jelentős hatást gyakorolt továbbá az ebben az időszakban kibontakozó, szintén a pozitívizmusban gyökeredző új tudományos diszciplínává váló szociológia, melynek gyors térhódítása szorosan összefügg az újkori tudományfejlődés paradigmaváltásával. A szociológia tudományos szemléletmódjának megalapozói (pl. Comte, Marx, Spencer) arra törekedtek, hogy az összes korábbi tudományt – a természet- és társadalomtudományokat egyaránt – egy új tudományos modellre alapozódó nagy tudományos rendszerben összegezzék.<sup>489</sup> Ennek a pedagógiára gyakorolt hatása áttételesen nyomon követhető a korábban felvázolt, a pozitívizmusban gyökeredző pedagógiai-pszichológiai mozgalmakban és tudományos törekvésekben, azonban a szociológiai szemléletmód elsősorban Emile Durkheim (1902-től a Sorbonne pedagógia- és szociológiatanára, majd 1906-tól professzora), illetve az amerikai pragmatista filozófus John Dewey munkásságának hatására a nevelés társadalmi megalapozottságát hangsúlyozó szociálpedagógia megjelenésével a század első évtizedétől kezdődően egyre erőteljesebb közvetlen hatást is gyakorol a pedagógiai gondolkodás alakulására. Durkheim munkáiban széles tapasztalati bázisra alapozva bizonyítja, hogy az emberi magatartásformákat minden más hatáznál erősebb kollektív társadalmi erők és lelkiállapotok szabályozzák, amelyek állandóan fennállnak, és minden más hatáznál erősebbek. Az emberre ható társadalmi jelenségek alapvető mechanizmusainak feltárása során rámutatott arra is, miként lehetséges ezeket a törvényszerűségeket az ember nevelésének, szellemi felszabadításának szolgálatába állítani. Ezzel összefüggésben a nevelés jelenségeinek vizsgálata során a szocializáció (socialisation méthodique) fogalmát bevezetve hangsúlyozta, hogy a nevelés lényege csak úgy válik érthetővé, ha tekintetbe vesszük annak közösségi jellemzőit, függőségét az adott térben és időben létező társadalomtól.<sup>490</sup> Munkásságával lényeges új szemléletmódot adott a pedagógia elméleti rendszerének kialakításához, ami számos későbbi elméleti törekvés és gyakorlati tapasztalat forrásává vált, továbbá jelentős mértékben hozzájárult az új pedagógiai rész tudomány, a nevelésszociológia alapjainak megteremtéséhez is.

A modern társadalomtudományok különböző modelljeinek kialakulását elemző összehasonlító tudománytörténeti vizsgálatok megállapítják, hogy a nyugati országokban a XIX. század második felében kibontakozó modern tudományos diszciplínák intézményesülését döntő módon befolyásolták a nemzetállami fejlődés eltérő tradícióiban gyökeredző, különböző egyetemfejlődési modellek. Az ekkor kialakuló különböző modellértékű, egymástól számos jellegzetes elemükben eltérő tudományrendszerek, képzési és vizsgaformák, akadémiai intézményrendszerek, tudományos kommunikációs formák összefüggenek az azok háttérében álló, illetve azok fejlődésére visszaható szakértelmiség szakmások folyamataival, illetve az

<sup>488</sup> Depaepe (1993): 397–398.

<sup>489</sup> Korte, H.: Einführung in die Geschichte der Soziologie. Opladen 1995, 59.

<sup>490</sup> Durkheim, E.: *Nevelés és szociológia*. Budapest 1980.

akadémiai intézményrendszer alakulását befolyásoló társadalmi-gazdasági viszonyokkal is. Ez a fejlődés eltérő módon alakul az állami befolyástól viszonylag független angolszász és a kontinens erőteljesen centralizált, államközpontú rendszereiben. A kontinentális fejlődésnek ezen belül is különböző modelljei különíthetők el. Másként alakul a viszonylag hosszú történeti fejlődés eredményeként kibontakozó központosított francia állami intézményrendszer, és ettől eltérő módon fejlődő Németország és Olaszország esetében, ahol a nemzetállami fejlődés megkésettége következtében az egyetemeknek egyaránt kiemelt szerepük volt az ország kulturális identitásának kialakításában és tudományos kutatásban.

Az eltérő nemzeti fejlődési modelleket elemző Wagner és Wittrock<sup>491</sup> a XIX. század végén a társadalomtudományok intézményesülésének három alapvető típusát különbözteti meg:

Az egyik az angolszász fejlődéssel összhangban kibontakozó pragmatikus, gyakorlatias-szakmai orientációjú specializálódási forma (pragmatically specializing professions), amely eredetileg az American Social Science Associations szukcesszív (gazdaságtudományi, történelem, pszichológia, szociológia, politikatudomány szakmai társaságok formájában kialakuló) tagolódását követte. Ez a társadalomtudomány olyan, a hosszadalmas metateoretikus bizonyítási kényszert mellőző, dogmatikus elemektől mentes munkamegosztást biztosító diszciplináris rendjét alakította, amely elsősorban a különböző professziók gyakorlatias tudás, illetve szakmai igények kielégítésére szolgált. Minden egymástól elkülönülő részterületre jellemző volt az erőteljes empirikus orientáció és a tudományos munkának a konkrét társadalmi problémák megoldásának szolgálatába állítására irányuló törekvés. Ennek sajátos, az Egyesült Államokban kialakuló neveléstudományos diszciplinái az educational studies, a különböző pedagógusi professziók (szaktanárok, iskolai adminisztrációs szakemberek, iskolai pályaválasztási tanácsadók és iskolapszichológusok), államilag csak lazán szabályzott terület konkrét képzési szükségleteinek szolgálatában állnak. Ezeknek az empirikus kutatási orientációval összekapcsolt, praktikus szempontok figyelembevételével összerendezett gyakorlati tapasztalatok és tanügyigazgatási ismeretek formájában összegyűjtött tudástartalmak csak később formálódtak diszciplinákká. Ekkor alakultak ki annak flexibilis, meglehetősen differenciált interdiszciplináris intézményi formái – például nevelésszociológia és nevelésszociológia, tanügyigazgatás és iskolai management elmélete, később iskola-gazdaságtan és tervezés – a különböző Schools of Educations, illetve Departments of Educations szervezeti keretei.

Ezzel a szemléletmóddal rokon vonások jellemzik az integrált-egységes társadalomtudomány (comprehensive social science) francia modelljét, amely Emile Durkheim elméleti és empirikus szempontból is jelentős szociológiai programjára alapozódik. A túlzottan szétaprózott szakdiszciplinák szegmentáló törekvéseitől éppen úgy elzárkózott, mint a kizárólag a professzió igényei által vezérelt specializációtól. Jelentős szerepe volt a francia egyetem XIX. század végén megvalósuló tartalmi és módszertani korszerűsítésében, a császári egyetemet ebben az időben felváltó francia köztársasági egyetem megteremtésében. Már az ekkor kibontakozó – a társadalomfilozófiával, a szociológiával, társadalom-gazdaságtannal és az etikával – szoros kapcsolatban álló francia neveléstudomány, mint pozitív alapokon nyugvó erkölcsstudomány a Durkheim által kialakított széles körű, integrált társadalomtudomány részét képezi.

Ennek alternatívájaként megjelenő, csak formálisan létező diszciplináris kapcsolat (formalised disciplinary discourses) elsősorban a német tudományfejlődést jellemzi. Ez a modell a német egyetemeken alkalmazott kutatási metodika és az ott kialakuló, egymástól szigorúan elkülönülő, szétaprózott szakdiszcipliná-rendszer következménye. Elsősorban a tudományok hierarchiájában előkelő helyen álló magánjog dominanciája hátráltatta az empirikus társadalom-, illetve államtudományok fejlődését. A német tudomány intézményesülése elsősorban a népgazdaságtan, az államjog fejlődésének kedvezett, és a szociológiának diszciplináris rendjét és tematikáját tekintve egyaránt meglehetősen zárt rendszere jött létre, amelyre metodikai szempontból is elsősorban az önreflektáló kommunikáció volt a jellemző. A német tudomány zárt diszciplináris rendszerének logikáját követve az ebben az időben kibontakozó német egyetemi pedagógia szintén az önálló akadémiai diszcipliná rangjára pályázott. Ezért önálló diszcipliná jellegének – a pszichológiától, szociológiától, valamint a pszichoanalízistól és a teológiától elkülönülő egyedi sajátosságainak hangsúlyozásával – saját elméleti-metodikai rendszerének megteremtésére törekedett. Ennek érdekében kialakítja saját fogalmi rendszerét, önálló vizsgálati területét a nevelés valóságát, és az empirikus kutatással konkuráló kutatási módszer, a normatív hermeneutika kialakítására törekedett.

---

<sup>491</sup> Wagner, P. – Wittrock, B.: States, Institutions and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuralisation on the Social Sciences. In Wagner, P. – Wittrock, B. – Whitley, R. (Ed.): *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*. Dordrecht 1990, 331–357.

## 1.2. A német neveléstudomány újabb irányzatai

A fentiekben körvonalazott, önálló tudományos diszciplína rangját a XX. század elején elnyerő német neveléstudomány létrejöttében jelentős szerepet játszott Wilhelm Dilthey, aki a pozitívista természettudományos szemléletmódnak az emberre vonatkozó tudományok esetében leegyszerűsítő, naiv módon történő alkalmazása ellen fellépve, az emberrel mint történeti lényvel foglalkozó ún. „szellemtudományok” számára kidolgozta az önálló, tudományos igényű vizsgálati módszer alapjait. Dilthey 1888-ban megjelenő nagy hatású munkájában – *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* (Az általános érvényességű pedagógia létrehozásának lehetőségéről) – fogalmazza meg kételyeit, hogy a „természeti rendszereket” vizsgáló természettudomány módszertani eljárásai elegendőek az „általános érvényű pedagógiai tudomány” metodikai megalapozásához. A kor tudományos pedagógiáját, mindenekelőtt Herbart követőit kritizálva fogalmazódik meg Dilthey értékelése: „Míg a történeti irányzat az általa bevezetett történeti szemléletmód segítségével mindenütt háttérbe szorítja a természettudomány megközelítésmódját, addig ez a szemléletváltás a pedagógia esetében elmaradt. Ennek folytán a tudomány jelen fejlettségi szintjén sajátos ellentmondás jött létre. A vele szemben megnyilvánuló lenézés arra a valós alapokon nyugvó megállapításra épül, hogy az még nem tekinthető modern értelemben vett tudománynak, (...) teljesen vak a történelem mélyebb értelme és annak szerkezeti formái iránt.”<sup>492</sup>

Miután minden az emberrel foglalkozó humán, vagy ahogy Dilthey nevezi, szellemtudomány, így a neveléstudomány is az emberi szellem által teremtett történeti világgal foglalkozik, jelenségeinek megismerésére természettudományos vizsgálódás által használt eljárásoktól eltérő módszerek alkalmazására van szükség, ugyanis a természet jelenségeit magyarázzuk, a történelmet pedig megértjük. Ezért az eljárás, amellyel az ember a szellemtudományok tárgyává válik, a megélés, kifejezés és megértés. Ez teszi indokolttá tehát a szellemtudományos megismerés általa kidolgozott ún. megértő módszerét.

Miként ezt korábbi elemzéseink is bizonyítják a XIX. századi elméleti pedagógia a filozófiával és a teológiával szoros kapcsolatban álló tudományos tartalmait, a tanárok tapasztalati alapon nyugvó szakmai bölcsessége, továbbá a különböző ebben a korban uralkodó ideológiák elegendőnek bizonyultak a nevelési problémák értelmezéséhez, azok ellentmondásainak feloldásához. Miként Dilthey kritikája és az ennek nyomán kibontakozó új tudományos orientáció is jelzi, a korábban domináló, herbartianus, úgynevezett szemináriumi pedagógia a századfordulóra már túlhaladottá vált. Ekkor kezdődött el az egyetemi tudományok „kínálatában” már korábban is jelen lévő neveléstudomány felértékelődése, már nem csupán az oktatásügyben dolgozó szakemberek, hanem a társadalom mind szélesebb rétegei igénylik a pedagógiai problémák új megközelítésű vizsgálatát. A társadalmi rend és a generációs viszonyok különböző jelenségeire erőteljesebben reflektáló tudományosan is megalapozott válaszokat. Ennek hátterében a század utolsó évtizedeiben felerősödő német társadalmi modernizációs folyamatok és az ezek nyomán kibontakozó politikai átalakulások állnak, melyek hatására jelentős mértékben megnő a – társadalmi réteghelyzet átörökítésében, és a felnövekvő nemzedék politikai magatartásmintáinak kialakításában és kontrolljában egyaránt jelentős szerepet játszó – művelődés- és az oktatásügy jelentősége. A társadalmi pozíciók megőrzésében egyre fontosabb szerep jut a különböző oktatási intézménytípusok vizsgarendszereinek, amelyek biztosítják szakmai karrier, a bonyolult állami hivatali előmeneteli rendszerbe történő belépés lehetőségét. Ennek következtében kialakul az ebben a szelekciós folyamatban központi szerepet játszó intézménytípus, a felsőoktatás elvárásaihoz igazodó, nagy vonzerővel rendelkező ugyanakkor a túlterhelés és a férőhelyhiány által korlátozott csak korlátozott tanulólétszámot befogadó gimnázium fenti elvárásoknak megfelelő társadalmi rétegződése is.

Pedagógiai oldalról nézve ez a folyamat olyan sajátos expanzió keretében kibontakozó modernizációs folyamat, amelynek hatására az iskola minden szintjén bekövetkezik a nevelés-oktatás céljainak és a tanterveinek módosulása, a tanári munka szakszerűbbé válása. Ez a tendencia legerőteljesebben a népiskolai oktatásban érvényesül, annak intézményeiben gyorsulnak fel legjobban – a tanszemélyzet létszámának és az ott folyó pedagógiai munka egyre differenciáltabb feladatainak köszönhetően – a szakmai professzionalizáció folyamatai. A XIX. század utolsó harmadában kibontakozó, a fiatalok tanórán és iskolán kívüli tevékenységének egyre erőteljesebb kontrolljára irányuló közoktatás-politikai törekvések – kötelező iskoláztatás időszakán is túlmutató, mind több tanulóra kiterjedő gyermek- és ifjúságvédelmi törekvések, a szakképzés és a felnőttképzés és továbbképzés különböző formái – egyaránt hozzájárulnak pedagógusok különböző csoportjai szakmai professziójának gazdagodásához és a neveléstudomány további differenciálódásához.<sup>493</sup>

<sup>492</sup> Dilthey W.: *Gesammelte Schriften. Band 6.* Göttingen 1994, 61–62.

<sup>493</sup> Vö. Tenorth-Horn (2000): 81–82.

Az újabb kutatási eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy a XX. század elején a német tudományos pedagógia a fentiekben felvázolt, egyre differenciáltabb társadalmi igények hatására modern egyetemi tudományos diszciplínává válik: 1. bekövetkezik egyetemi intézményesülése, vagyis egyetemi tudománnyá válása, és ezzel együtt betagozódása az akadémiai tudományok rendszerébe. Ennek eredményeként a század első évtizedeiben Poroszország után minden jelentős német egyetemen kialakulnak a tekintélyes német tudósok által vezetett<sup>494</sup> önálló egyetemi neveléstudományi tanszékek.<sup>495</sup> Megtörténik 2. továbbá az önálló tudományos, sajtóorgánumainak megalapítása. 3. Létrejön a tudományos körökben elfogadott paradigmája (a szellemtudományos pedagógia). 4. Ennek pedagógiai tudástartalmai nem csupán egyetemi tudományként és a tanárképzésben, hanem más emberekkel foglalkozó mesterségekre való felkészítés során (felnőttoktatás, szociális munka, és a szakképzés) is eredményesen adaptálják. 5. Megjelennek az önálló pedagógiai „tudományos” publikációk, monográfiák, kézikönyvek, folyóiratok és tankönyvek<sup>496</sup> is. 6. Megjelennek a tudományos utánpótlás biztosítására és annak folyamatos szakmai kontrolljára irányuló törekvések. A húszas évekre a német neveléstudomány már számos olyan diszciplína sajátosságát felmutat, amelyek biztosítják elfogadottságát mind a bölcsészkar más tárgyai, mint az egzakt tudományokkal való összehasonlításban.<sup>497</sup>

Dilthey követői, Herman Nohl, Max Frischeisen-Köhler, és néhány ehhez a körhöz tartozó gondolkodó, mint Eduard Spranger, illetve Theodor Litt fejlesztik majd 1914 után ezt az elméleti megközelítést olyan uralkodó pedagógiai irányzattá, amely egészen napjainkig meghatározza a német neveléseméleti gondolkodás alakulását. A századforduló után nem a Dilthey-féle pedagógia volt az első és a leginkább figyelemre méltó elméleti pedagógiai irányzat. Ugyanis már a szellemtudományos pedagógiát megelőző időszakban is számos, elméletalkotásra alkalmas, metodikai szempontból is megalapozott teóriával találkozhatunk. Ennek következtében az akkoriban elavultnak számító herbartiánus pedagógiával szemben három elméleti alternatíva is megfogalmazódott:<sup>498</sup>

1. A filozófiai koncepciók közül elsőként az újkantiánus neveléseméleti törekvések érdemelnek említést. A szellemtudományos alapokon álló kultúrpedagógiával szoros rokonságot mutató neokantiánus mozgalom a pozitívizmus és irracionálizmus szélsőséges megnyilvánulásai elől a klasszikus német filozófia kanti hagyományához tért vissza, megfogalmazva a „Vissza Kanthoz!” jelszót. Az ennek alapján szerveződő sokszínű szellemi áramlat alapvető közös jellemzője, hogy a nagy német filozófus tanaiból kiindulva tett kísérletet annak legfőbb gondolatainak továbbfejlesztésére. A legnagyobb súlyú – német neokantiánizmus – két iskolája ismert: a marburgi és badeni, de voltak jelentős neokantiánus gondolkodók, akik egyik irányzathoz sem csatlakoztak.

Az irányzat megalapozójának H. Cohen (1842–1918) tekintő, aki P. Natorppal (1854–1924) hozza létre a tudományelméleti és logikai érdeklődésű ún. marburgi iskolát. Cohen felfogása szerint az emberi megismerés végtelen és befejezhetetlen folyamat, ezért lehetetlen eljutni az egyetemesen érvényes objektivitáshoz. Ez érvényes az erkölcs világára is, így a kanti etikában az öszövétségi morál filozófiai szintű megfogalmazását látja. Az állam feladatának akkor tud eleget tenni, ha jogállammá válik, azaz az egyén erkölcsi felemelkedését és az emberiség eszményének megvalósítását tekinti céljának. Natorp, az irányzat marburgi iskolájának másik képviselője a törekvések rendszertani összegzéseként 1898-ban alkotja meg *Sozialpädagogik* (Szociálpedagógia) című, a közösségben megvalósuló akarati nevelés elméletének kialakítására irányuló átfogó elméleti munkáját. Ezt követő munkáiban, *Allgemeine Pädagogik* (Általános pedagógia 1905), *Philosophie und Pädagogik* (Filozófia és pedagógia 1909), *Sozial-Idealismus* (Szociálidealizmus 1920), a „szociálidealizmus”, valamint az „individuum és a közösség” jegyében fogant összegző társadalomtörténeti tanulmányokba ágyazottan egy sajátos pedagógiai koncepció körvonalazódik.

<sup>494</sup> A német egyetemi professzorok társadalmi háttérének, egyetemi karrierjének részletes elemzését lásd Schmeiser, M.: *Akademischer Hasard. Das Berufschicksal der deutschen Universität*. Stuttgart 1994.

<sup>495</sup> Lásd erről részletesen Tenorth-Horn (2000): továbbá Schwenk, B.: *Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen” Pädagogik in Deutschland*. In Haller, H.-D. – Lenzen, D.(Hrsg.): *Wissenschaft im Reformprozeß*. Stuttgart 1977, 103–131.

<sup>496</sup> Vö.: Hoffmann, A. (Hrsg.): *Das erziehungswissenschaftliche Schrifttum*. Erfurt 1924.

<sup>497</sup> A fenti folyamatok részletesebb elemzését lásd Tenorth, H.-E.: *Erziehungswissenschaft in Deutschland. Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990*. In Harney, K. – Krüger, H.: *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen 1997, 111–154.; Tenorth-Horn (2000): 74–76.; Tenorth-Horn (2001): 176–178.

<sup>498</sup> A német tudományfejlődés és egyetemi tudományosság részletes társadalomtörténeti alapokon nyugvó elemzését lásd Ringer, F. K.: *Die Gehlerten. Der Niedergang der deutschen Mandarine. 1890–1933*. Stuttgart 1983. különösen 273–330.

Natorp az emberi közösséget nem történeti produktumként, sem pedig az egzakt empirikus szociológia eszközeivel értelmezhető társadalmi jelenségként, hanem Platón nyomán ideális értéként, örök emberi eszményként fogja fel. Ezzel párhuzamosan fontosnak Pestalozzi pedagógiai eszméinek előtérbe helyezését, ugyanakkor gyökeresen szakít Herbarttal – aki az etikát és a pszichológiát csupán a tudományos pedagógia segédtudományainak tekintette –, és erőteljesen kritizálva annak pedagógiai felfogását, Sprangerhez hasonlóan teljes mértékben egyesíteni kívánta a filozófiát és a pedagógiát.

Felfogása szerint azonban sem az állam – amely az állampolgár külső viszonyait szabályozza –, sem pedig a társadalom nem valódi közösség. Az igazi közösség az egyedek olyan belső kapcsolata, ami csupán tagjainak tudatában létezik, ezért mentes minden kényszertől. Alapvető feladata az objektív értékek megvalósítása, az ember alakítása, ezért legfőbb jellemzője az öntevékeny cselekvés. A pedagógia csupán társadalmi pedagógiaként értelmezhető, mivel egyrészt az egyén nevelése minden fontos irányban a társadalom által meghatározott, másrészt az egyének nevelése döntő módon meghatározza a társadalom alakulását. Fejlődésük végső törvénye is ugyanaz, az egyén teljes erkölcsi egysége a „teljes közösség”. Ez az egység a nevelőmunka eszménye és egyben alapvető szabályzó elve. Ezért a társadalmi pedagógiának forradalminak és kritikai jellegűnek kell lennie, a társadalmi viszonyok gyökeres átalakítására, az állam és gazdasági élet reorganizálására kell irányulnia. A társadalom végső célja az értelem uralma, ezért a gazdasági és politikai tevékenységet – mint az ember alakulására irányuló egyszerű eszközöket – a magasabb rendű célnak szükséges alárendelni. Elképzelése szerint a társadalom minden rétegére kiterjedő állami nevelésnek demokratikusnak kell lennie, mindenkinek egyformán jogot kell biztosítani a művelődésre, az államügyekbe való beleszólásra, a tanulásra és az erkölcsi tökéletesedésre. Natorp a családot tekinti a gazdasági szervezet legfontosabb sejtjének, és fontosnak tartja, hogy a felnövekvő gyermekeket már a családban munkára neveljék. A családoknak magasabb szintű munkaközösségekké egyesülve „családi szövetségként” kell a gyermekek neveléséről gondoskodniuk.

Az iskola mint a nevelés szolgálatában álló legfontosabb szervezet a gyermeket sajátos törvényei által szabályozott, állandóan ismétlődő életformába vezeti be. Pedagógiai értékét fokozza, hogy a családi háznál jobban szervezett, így hozzászoktatja a gyermeket a rendhez, fegyelemhez. Az iskola szervezetének úgy kell működnie, hogy lehetővé tegye a gyermek számára a felnőtt élet szociális rendjének átélését. Az iskola csak akkor teljesítheti teljes mértékben társadalmi feladatát, ha egységes vagy nemzeti iskolaként (Nationalschule, Einheitsschule) működik, amelyet minden 6–12 éves gyermek látogathat. Ez az iskolatípus törölheti el az osztálykülönbségeket, hozhatja létre a modern értelemben vett nemzetet. Az ezt követő 18. életévig tartó iskola két részre tagolódik, az egyik a praktikus készségek fejlesztését, a különböző szakmák tudományos jellegű megalapozását nyújtó szakiskola, a másik pedig az elméleti jellegű tanulmányokra felkészítő gimnázium.<sup>499</sup>

Natorp „általános érvényességű” megállapításai, a Dilthey által is felvetett problémára adott tudományos igényű válasz, elméleti koncepciója egyben a funkcionálisan szerveződő, differenciáltan működő demokratikus társadalomban a társadalmi integráció eszközeként értelmezett nevelés új legitimációjának kialakítására irányuló figyelemre méltó kísérlet. Vizsgálódásai az „általános pedagógiára” és az „általános pszichológiára” mint a pedagógiai munka alapdiszciplínáira alapozódó olyan szisztematikus rendszerezések, amelyek számos, a megújuló tanárképzésre, a felnőttoktatásra és az egyetemek bővítésére irányuló gyakorlatias pedagógiai értelmezéssel egészülnek ki. Gyakorlatias orientációjú művelődéspolitikai írásainak is köszönhetően Natorp az 1914 előtti liberális pedagógiai, és a polgári ifjúsági mozgalom képviselői körében jóval nagyobb elismerésre tett szert, mint Dilthey és tanítványai, akiket ebben az időben még csak viszonylag szűk szakmai körben ismertek.<sup>500</sup>

A neokantiánusok másik jelentős központja a délnémet badeni iskola, amelynek W. Windelband (1848–1915) és H. Rickert (1863–1936) voltak a legjelentősebb képviselői. Az irányzat a pedagógiai gondolkodás fejlődésére az értékelméleti idealizmus kialakítása által gyakorolta a legnagyobb hatást. Az irányzat képviselői az értékeket a történelemben és a kultúrában keresve eljutottak a kultúrfilozófiai, történetfilozófiai és világnézettani vizsgálatokhoz, melyek révén szemléletmódjuk találkozott, illetve számos ponton összekapcsolódott a szellemtörténeti, szellemtudományos irányzattal. Az értékelmélet (axiológia) Windelband felfogása szerint a filozófia kritikai tudománya, amelynek legfőbb feladata, hogy számot adjon az általánosan érvényes értékekről. Erre alapozva dolgozza ki Rickert filozófiai rendszerét, az értékelméleti idealizmust, amely a különböző értékek sajátosságait vizsgálja. Az értékek a tárgyi valóságon kívüli értékvilágban gyökereznek, megvalósulásukra a kultúra teremt lehetőséget. Ezért a különböző értékfajták megismeréséhez a történelem, a filozófia alapvető segédtudománya szolgáltatja az alapot. Az

<sup>499</sup> Munkásságának részletes elemzését lásd Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 253–255.

<sup>500</sup> Vö. Tenorth–Horn (2000): 83–84.

értékelméletként értelmezett filozófia feladata – a szaktudományokkal szemben – a történelmi folyamatban megjelenő kultúrjavak alapját képező objektív értékek jelentésének megvilágítása és rendszerük feltárása.

A filozófiai értékelmélet tehát az érvényes értékek világát kutatja, amelyek transzcendentális létezők, mivel a „Legyen” (Sollen) mozzanatát és ezzel az ideák világát tartalmazzák. Ezek az alapvető, időtlen ideális értékek a szép, jó, igaz, nem fizikai, sőt nem is pszichikai jellegűek. Ezeket nem az ember alkotja, hanem az objektív létezés fölött állnak, és az emberi szellem olyan alkotásaiban öltönek testet, mint az állam, tudomány, jog, művészet, vallás. Ennek megfelelően egy-egy alapvető érték természetét egy-egy tudomány tanulmányozhatja: a logika az igazságot, az esztétika a szépséget, az etika az erkölcsi jót, az erotika az érzelmi odaadást, a misztika a szentséget. Az emberi élet során a legfőbb ideális értékek megvalósítására kell törekednünk, mert ha egyes értékeknek kizárólagos szerepet szánunk, akkor világnézetünk egysíkúvá válik.

Mindkét neokantiánus irányzat legfőbb törekvése annak bizonyítása, hogy a pozitív tudományok, a materializmus előretörése ellenére a filozófiának fontos szerepe van; csupán a tények pozitivistá leírása és csoportosítása, továbbá csak és kizárólag az anyagi-gazdasági alapokra történő marxista megközelítés által nem értelmezhetők a valóság tényei. Ennek megfelelően a tudományelméleti irányzat a logikai a priori, a matematikai háttér, a logosz vizsgálatára vállalkozott, az értékelméleti irány pedig az ember számára érvényes és kötelező értékeket, a valóság előfeltételeit szolgáltató értékek világát kívánja feltárni.<sup>501</sup>

A pedagógia szempontjából éppen ezért Rickert értékelméleti koncepciója a legszámottevőbb, mely alapul szolgált a pedagógia értékrend – axiológiai alapjainak – megfogalmazásához. Rendszere hatással volt E. Dürr (1878–1913), a berni egyetem tanára által kidolgozott pedagógiai értékelméleti rendszerre, de hatott a korabeli pszichológiai irányzatok (Messner, Dürr, Spranger) és a hazai értékelméleti szemlélet filozófiai, pszichológiai és pedagógiai reprezentánsaira (Böhm Károly, Somló Bódog, Kornis Gyula, Szelényi Ödön, Weszely Ödön) is.<sup>502</sup>

2. A századforduló után kibontakozó másik jelentős német pedagógiai irányzat a Wilhelm Wundt kísérleti pszichológiájára épülő, Ernst Meumann által kifejlesztett empirikus alapokon nyugvó kísérleti pedagógia. Natorp elsődlegesen a neveléssel és annak etikai vonatkozásainak legitimálásával foglalkozó koncepciójával ellentétben Meumann elsősorban arra vállalkozott, hogy a pedagógiai munkát objektív és racionális tevékenységgé formálva nyújtson korszerű ismereteket a tanárok és nevelők számára. Herbart és a herbartiánus pedagógia képviselői ugyanis nem csupán Dilthey és tanítványai, hanem Natorp és Meumann számára a hamis tudás, a régi meghaladásra érett világ képviselői voltak.

A kísérleti pedagógia alapvető művét megalkotta Ernst Meumann (1862–1915) az 1890-es években Wundt munkatársaként dolgozott Lipcsében, majd tanársegéd lett a neves tudós híres kísérleti lélektani laboratóriumában. A századfordulótól haláláig számos német egyetem professzora volt (1905–1907 Königsberg, 1907–1909 Münster, 1909–1910 Halle, 1910–1911 Lipcse, 1911–1915 Hamburg). A tudományok széles körét művelte, amíg eljutott igazi munkaterületéhez, a kísérleti pedagógiához. 1905-ben Lay társaságában kísérleti pedagógiai folyóiratot indított (*Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*), majd Hamburgban kísérleti pedagógiai intézetet hozott létre. Fő műve a *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik* (Előadások a kísérleti pedagógiába való bevezetéshez), amelynek első kiadása 1907-ben jelent meg. Meumann kísérleti pedagógiai kézikönyve hatalmas összefoglaló munka, amely három kötetben, hét és fél ezer oldalon dolgozza fel mindazt, amit a tudományterület a mű megjelenéséig produkált.

A kísérleti pedagógia – állapítja meg művének bevezető részében – a tudományos pedagógia új alapjainak lerakására szolgál. Ezzel tehát azt a pszichológiai irányzatot követi, „amelyben a rendszeres megfigyelés és kísérletezés oly jelentőségre tett szert, hogy módszertani sajátosságaira való tekintettel nevezzük kísérleti pszichológiának”.<sup>503</sup>

Erre azért van szükség, mert a régi pedagógiából – amely részben fogalmi, részben normatív tudomány jegyeit viselte – hiányzik az általa vizsgált normák hibátlan, kimerítő, tudományos megalapozottsága. A kísérleti pedagógia így felfogva nem más, mint empirikus pedagógiai kutatás, amely a tapasztalati kutatás minden eszközét (tömeges vizsgálatok, kísérlet, megfigyelés, mérés, ankét, matematikai statisztika stb.) a pedagógiai vizsgálódás szolgálatába állítja. Legfőbb módszere a pedagógiai kísérlet, amely a fejlődő és tevékeny gyermekre alkalmazott pszichológiai kísérlet. Meumann szerint a kísérleti pedagógia legnagyobb módszertani és tartalmi újítása az, hogy valamennyi pedagógiai problémát a növendékből kiindulva (vom Zögling aus) igyekszik megoldani.

Meumann kísérleti pedagógiája a herbartiánus pedagógiával való szembefordulás egyik sajátos formája. Az általa végzett kiterjedt kísérleti tevékenység, s az általa feldolgozott hatalmas forrásanyag nem csupán a

<sup>501</sup> Hanák (1993): 77.

<sup>502</sup> Vö. Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 256.

<sup>503</sup> Meumann, E.: *Kísérleti pedagógia*. Budapest 1974, 19.

korabeli pedagógiai gondolkodás megújítására volt döntő hatással, hanem a mai empirikus irányú pedagógiai kutatás és szemléletmód kialakulásának is fontos történeti dokumentuma.<sup>504</sup>

3. A pozitívizmus – Comte és Spencer – szemléletmódja érvényesül a társadalmi szempontok figyelembevételére törekvő pedagógia első jelentős német képviselője, Paul Bergemann (1862–1946) munkásságában. A pozitívizmus mechanikus társadalomszemlélte érvényesül 1901-ben Gerában kiadott *Soziale Pädagogik* (Társadalmi pedagógia) című munkájában. Bergemann felfogása szerint a nevelés – olyan tudatos ráhatás, amely az egyedeket felkészíti a társadalmi életre – csak az emberi közösség által megvalósítható alapvető társadalmi tevékenység, célja a társadalmi struktúrák módosulásával együtt változik. A növendék testi, értelmi és erkölcsi kiteljesedését az önnevelés követi, melynek legfőbb szinterei a különféle társadalmi intézmények, szakmai és politikai szervezetek. A társadalmi szempontokat felvállaló pedagógia alapjai az életről szóló tudományban, a biológiában gyökereznek. A biológiai létezésre épülő kultúra teszi magasabb szintűvé, nemesebbé az életet. Ezért a nevelés végső célja az emberi faj fenntartása és tökéletesítése. A folyamatos tökéletesedés teszi lehetővé az emberi életminőség fokozódását, a kultúra mind bensőségesebbé, kifinomultabbá válását. Az erkölcsi értelemben vett jó az, ami elősegíti a faj fennmaradását, és szolgálja annak fejlődését. Ezért az egyénnek magára nézve kötelező érvényűnek kell elismernie az adott kor erkölcsi szabályait, hiszen lényegében ugyanúgy gondolkodik, érez, cselekszik, mint az a társadalom, amelybe beleszületett, nevelkedett, és amelyben érett emberré vált. Tagadja az egyház évezredek jogát a neveléshez, feleslegesnek véli a felekezeti vallásoktatást is. Ehelyett azt követelte, hogy az állam nevelői gondoskodását terjesszék ki minden gyermekre, teremtsék meg a felnőttnevelés feltételeit, az egész társadalom kulturális színvonalának fokozása érdekében hozzanak létre népkönyvtárakat és népfőiskolákat, és biztosítsák mindenki számára a szabad művelődés feltételeit.

A nevelés társadalomelméleti elemzésére irányuló későbbi törekvések azonban már a domináns szerepet betöltő Dilthey-hagyomány megszabta irányzat szemléletmódjához kapcsolódva, illetve bizonyos elemeiben azon túllépve jöttek létre. Jól példázza ezt a már Herbert Spencer által is szorgalmazott nevelésszociológiát megteremtő Paul Barth (1858–1922) munkássága,<sup>505</sup> aki a lipcsei egyetem tanáraként a német történetfilozófiai irányzat és a szociológiai szemléletmód szintézisének megteremtésére törekedett. Erre utal 1897-ben megjelenő munkája, a *Die Philosophie der Geschichte als Soziologie* (A történetfilozófia mint szociológia), de szociológiai irányultságát jelzi 1921-ben megjelenő *Soziologische Pädagogik* című munkája is.

A szellemtudományos irányzat felfogásán túllépve hangsúlyozza, hogy a történelmi folyamatok csak úgy érthetők meg mélyebb rétegekben, ha elfogadjuk az ember társas lény mivoltából adódóan azt a tényt, hogy a társadalmi élet törvényei történelmi törvények is egyúttal, így a történetfilozófia lényegében azonos a szociológiával. Ebből adódik, hogy a legfontosabb társadalmi tevékenységet, a nevelést is a szociológia segítségével lehet értelmezni. A primitív népek vak, tudattalan akaratát a tapasztalatok szaporodásával, az objektív megismerés kiszélesedésével felváltják a társadalom magasabb szintű formái. Megszületik a társadalmi törvénykezés, és létrejönnek az államok, amelyek egybegyűjtik és védelmezik a hozzájuk tartozó egyedeket. Az ennek hatására létrejövő képzetvilág (Vorstellungslieben) elsősorban a jogalkotásban ölt testet, ezáltal határt szab az ember ösztönös viselkedésének és alapvető területekre – tudásra, technológiára, eszmékre – tagolódik. A társadalom szempontjából az eszméknek van a legnagyobb jelentősége, mert ezek alakulásával, fejlődésével együtt megváltozik a társadalom szervezete, ezek alkotják a társadalmi szervezetet mozgó belső erőket, választ adnak az élet problémáira, közös cselekvésre egyesítik az embereket. A szociológia feladata, hogy „empirikus törvények” formájában leírja a kollektív akarat eszmékben realizálódó nagy mozgalmait, feltárva azok legjelentősebb vonásait, tulajdonságait.

1911-ben írt neveléstörténeti művében a *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung* (Neveléstörténet szociológiai és szellemtörténeti megvilágításban) Barth elsőként tett kísérletet a társadalom szerkezetében lezajló változások és az ezekkel összefüggő szellemi áramlatok kölcsönhatásának vizsgálatára. Ez egyben azt is jelentette, hogy a pedagógia történetének vizsgálatában is meg kívánta valósítani kora két meghatározó jellegű szellemi áramlata – a szellemtudományos és szociológiai irányzat – összekapcsolását, eredményeik, szemléletmódjuk szintézisét.

A húszas évektől kezdődően a gyakorló pedagógusok körében is elterjedt a szociálpedagógia szemléletmódja. Jól kifejeződik ez számos, ebben az időszakban kiadott pedagógiai munka felfogásának változásában, amit azok címe is jól érzékeltet: Georg Siegfried Kawerau: *Soziologische Pädagogik* (Szociológiai pedagógia, 1921), Rudolf Lochner: *Deskriptive Pädagogik* (Leíró pedagógia, 1927), Hugo Schröder: *Soziologie der Volksschulklasse* (A népiskolai osztály szociológiája, 1928). A húszas évek végén

<sup>504</sup> Németh (1996): 39.

<sup>505</sup> Brinkmann, W.: *Zur Geschichte der Pädagogischen Soziologie in Deutschland*. Würzburg 1986.



jelenik meg a pedagógiai szociológiai elnevezés, az első nevelésszociológiai alapmű, Karl Weiß (1892–1974) *Pädagogische Soziologie* (Pedagógiai szociológia, 1929) című munkája kapcsán. Az új tudományos diszciplína létrejöttében jelentős szerepet játszott Theodor Geiger (1891–1952), és Alois Fischer (1880–1937).

Theodor Geiger 1922-től a berlini Munkásfőiskola vezetőjeként, majd 1928-tól a braunschweigi Műszaki Főiskola szociológiaprofesszoraként tevékenykedett. A harmincas években Dániába emigrált, ahol a koppenhágai, majd az Írhusi egyetem professzora lesz. Nevelésszociológiai vizsgálatainak összefoglalását az 1930-ban kiadott *Abhandlung zur Soziologie der Erziehung* című munkája jelentette. Emellett számos társadalmi rétegződésvizsgálat és makroszociológiai rendszerelemzés fűződik nevéhez (*Die soziale Schichtung des deutschen Volkes*, 1932, *Soziale Umschichtungen in einer dänischen Mittelstadt*, 1952).

Alois Fischer egyetemi tanulmányait követően magánnevelő, később egy müncheni magángimnázium igazgatója. 1906-tól a bajor herceg fiainak tanulmányait irányítja, majd 1908-tól a müncheni egyetemen a szociológia, a pszichológia és a pedagógia magántanára, 1918-tól a filozófia és pedagógia professzora. Sokszínű életművében a filozófia, szociológia és pszichológia sajátos szintézisét teremtette meg. 1914-ben megjelenő *Deskriptive Pädagogik* című munkájában a kísérleti pedagógia hagyományait továbbfejlesztve a nevelést annak sokszínű társadalmi megjelenési formáiban tette tudományos vizsgálat tárgyává. A deskriptív pedagógia célja – véli –, hogy leírását és megértését adja a jelenkor és a történelem nevelői tevékenységének. Ennek érdekében kezdte vizsgálni a környezet gyermekre gyakorolt hatását (élet, lakó, iskolai, utcai), az iskolai időt (napi, éves munka, tanterv), a közösség nevelőhatását (egyke – több testvér, osztálymunka, csoportoktatás) a nevelés szociológiai és pszichológiai történései szempontjaiból. Ennek a pedagógiának a szolgálatába kívánta állítani a szociológia mellett a pedagógiai pszichológiát, mint a pszichológia nevelési vonatkozásainak tudományos igényű feldolgozását. Ezen felfogás értelmében a pedagógiai pszichológia már önálló kutatási területtel rendelkezik, amelynek alapját az általános, a gyermek- és ifjúságpszichológia adja.

Felfogása szerint azonban a pedagógia normatív alapjait sem a szociológia, sem a pszichológia nem tudja biztosítani, azt elsősorban a filozófiára kell alapoznia; ami nevelői cselekvés számára a filozófiai megalapozottságot biztosító pedagógiai művelődéstan formájában jelenik meg. A pedagógia ugyanis éppen filozófiai megalapozottságában különbözik a szociológia és a pszichológia megközelítésmódjától. 1931-ben jelent meg ebből a szociológiai szemléletmódot legkövetkezetesebben érvényesítő munkája, a *Pädagogische Soziologie und Soziologische Pädagogik* (Pedagógiai szociológia és szociológiai pedagógia). Fischer nevéhez fűződik az egyetemen, elsősorban a tanárok továbbképzésére létrehozott pedagógiai-pszichológiai intézet alapítása is.<sup>506</sup>

Ebben az időszakban bontakozott ki a később „frankfurti iskola” néven ismertté vált tudóscsoport első generációjának (a magyar származású Mannheim Károly, továbbá Norbert Elias, Wilhelm Reich, Max Horkheimer, Erich Fromm és mások) tevékenysége, akik a pszichoanalízis, marxizmus és szocializmus alapelveire támaszkodva alakították ki a pedagógia későbbi fejlődését jelentős mértékben befolyásoló elméleteiket. Legtöbbjük a nemzetiszocializmus előretörése után emigrációba kényszerülve az Egyesült Államokban folytatta tudományos munkásságát. A harmincas években bontakozott ki két további jelentős amerikai szociológiai irányzat – a Herbert Mead és tanítványai nevéhez fűződő szimbolikus interakcionizmus és a Talcott Parsons által kidolgozott struktúrafunkcionalizmus, mely áramlatok majd a század második felében gyakorolnak jelentős hatást az európai, ezen belül elsősorban a német szociológiai, illetve neveléstudományos gondolkodás alakulására.<sup>507</sup>

A húszas évek két sajátos tendenciája egyrészt az empirikus alapokon nyugvó, mechanikus és racionális világ- és valóságértékelést hangsúlyozó szociológiai, illetve szociálpedagógiai irányzatok, másrészt az ezek háttérében álló pozitivisták szemléletmóddal szemben álló kritikai törekvések nyomán azoknak a szellemi áramlatoknak a megerősödése, amelyek a világ és az emberi élet jelenségeinek megragadására és értelmezésére az intuitív, érzelmi és „megérett” megközelítést kívánták alkalmazni. Ezzel kapcsolatos kezdeményezések egyaránt érzékelhetők a művészetek, a természet- és a humán tudományok (különösen a pszichológia és filozófia) területén. Különösen szembetűnően érzékelhető a természettudományok esetében a pozitívizmus és a materializmus háttérbe szorítása, de megfigyelhető ez a pszichológia szemléletmódjának változásában is. Ez tapasztalható például az organikus, lelki és szellemi élet egységes szemléletére irányuló törekvésekben (struktúr- és alaklélektan); továbbá a mélylélektan azon igyekezetében, hogy a tudatalattit a lelki élet sajátos tényezőjeként értelmezze. Ebben az időben továbbra is jelen vannak az európai szellemi életben azok az irányzatok is, amelyek a pozitívizmus szikár empirizmusa, a materializmus egyoldalúsága

<sup>506</sup> Plake, K. (Hrsg.): *Klassiker der Erziehungssoziologie*. Düsseldorf 1987, 133–135.

<sup>507</sup> Lásd részletesen König, E. – Zedler, P.: *Theorien der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1998, 141–152.

vagy éppen az életfilozófiák irracionálisnak vételei elől a klasszikus német filozófia hegeli vagy kanti vonulatához térnek vissza. Az első világháborút követően a Dilthey által megalapozott szellemtörténeti szemléletmód uralkodóvá válik a német neveléstudományban is.

A XX. századi német neveléstudomány legtekintélyesebb és legnagyobb hatású, „uralkodó irányzata” a szellemtudományos pedagógia legjelentősebb képviselői, Herman Nohl (1879–1969), Theodor Litt (1880–1962), Eduard Spranger (1882–1963) Max Frischeisen-Köhler (1878–1923), továbbá az oktatásügyi igazgatáshoz erősen kapcsolódó Georg Kerschensteiner (1854–1932) olyan új típusú pedagógiai gondolkodás alapjait teremtették meg, amely mind a mai napig jelentős hatással van a német neveléstudomány alakulására.

A szellemtudományos pedagógia képviselői szerint a nevelés olyan társadalmilag intézményesített feladatok rendszere, amelyben a kultúra megtestesül, és az emberiséget magasabb szintre emeli. Ezért az irányzat elnevezésére a szellemtudományos pedagógia helyett elsősorban a kultúrpedagógia kifejezést használják. A korabeli magyar pedagógiai gondolkodásra legjelentősebb befolyással rendelkező Spranger a kultúrpedagógiát az érték- és kultúrfilozófia részének tekinti, amely a szubjektív szellem (az egyén) ismeretére, valamint az objektív szellem (a kultúra) tartalmainak és formáinak – mint történetileg létrejött, a társadalmi szervezetek által fenntartott értékrendszer – megértésére törekszik, és e két tényező közötti összefüggések és kölcsönhatások kritikai szemléletén alapszik. Ezen felfogás szerint a nevelés feladata – az objektív értékalakzatok – a történelmileg kialakult kultúra tartalmainak az egyén számára történő átszarmaztatása oly módon, hogy az annak magatartását formáló élménnyé váljon, és ebben a minőségében aktivitását fokozza.<sup>508</sup>

Ennek a modern német neveléstudomány megteremtésében kiemelkedő szerepet játszó német kutatógenerációnak a tevékenysége elsősorban tehát a szellemtudományban, illetve a német filozófiai hagyományokban gyökeredzik. Így módszertani repertoárjuk elsősorban a hermeneutikára alapozódik, amely részben a dialektikához és a fenomenológiához is kapcsolódik. A kutatás horizontjának kibővítése során kiemelt szerephez jut a pszichológia, elsősorban Spranger munkásságában, továbbá Alois Fischer tevékenysége kapcsán a szociológia is. Az irányzat képviselői elsősorban arra törekszenek, hogy a szellemtudományos szemléletmódra alapozva a pedagógia és a különböző társadalomtudományok interdiszciplináris kapcsolatát megteremtsék.<sup>509</sup> A kultúrpedagógia a német neveléstudomány egészen a hatvanas évekig egyeduralkodó nagy hatású irányzatává válik.

A szellemtudományos irányzat létrejöttével a neveléstudomány olyan elméletileg is megalapozott akadémiai tudománnyá vált, amely a nevelés jelenségeinek elméleti és a gyakorlati szintjének elemzésére egyaránt alkalmas volt. Az egyetemi tudománnyá válással nemcsak a neveléstudomány bölcsészkaron belüli tudományos presztízse nőtt, hanem a pedagógia elmélet, mintegy a többi egyetemi diszciplína művelőit tehermentesítve, „a filozófia fakultás gyakorlati tudománytartalmává” vált. Szerepének felértékelődésében szerepet játszott a tanári professzió új struktúrájának kialakulása is, az alsó és a középfokú intézetekben tanító pedagógusok között fennálló kvalifikációs különbség. Miután a középiskolák tanárainak gyakorlati képzése az egyetemeken kívüli szervezeti keretekbe került, a pedagógia a tanári hivatás számára nélkülözhetetlen elméleti alaptudománnyá vált, amellyel szemben új követelményként megjelenik az igény, hogy legyen képes az oktatási rendszer reflexióinak feldolgozására is. A szellemtudományos pedagógia, a – korábban bemutatott – 1914 előtt kialakuló neveléstudományos koncepcióktól eltérően meg tudott felelni az ebben az időben megjelenő új elvárásoknak és kihívásoknak. Az egyre jobban háttérbe szoruló, az egyetemi körökben népiszkolai pedagógiaként számon tartott empirikus neveléstudománnyal szembeni előnyét fokozta továbbá filozófiai megalapozottságából származó tekintélye. Előnybe került a filozófiai pedagógiaként elismert egyéb irányzatokkal, például Natorp koncepciójával szemben is. Ebben szerepe volt annak, hogy szemben Natorp elkötelezettségével, az irányzat képviselői távol tartották magukat a különböző baloldali törekvésektől. Az elemző értelmezésre törekvő empirikus neveléstudománnyal szemben előnyt jelentett, hogy a szellemtudományos irányzat nem csupán a normák leírására, hanem azok megvalósításának megalapozására törekedett.<sup>510</sup>

<sup>508</sup> Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 250–253.

<sup>509</sup> Kron (1997): 32

<sup>510</sup> Vö. Tenort–Horn (2000): 96–97.

## 2. A magyar oktatásügy fejlődése a századfordulótól 1918-ig

A XIX. század utolsó évtizedeiben Európa szellemi és kulturális élete jelentős fejlődésnek indult. Ez a kontinens egészére kiterjedő dinamikus fejlődés részben a korszak gazdasági fejlődésével kapcsolatos, de számos elemében túl is mutat azon. Ennek eredményeként Európa-szerte létrejönnek a modern nemzeti művelődési rendszerek, amely nem csupán a népoktatás, hanem – bizonyos időbeli eltolódással az egyes országok – középfokú és felsőoktatásának különböző szintjeire is kiterjednek. Ez a fejlődés jelentős hatással volt a kor egész műveltségi színvonalának – bár szociálisan differenciált formában történő – nagyarányú emelkedésére, amely Európa egész kulturális és szellemi életének további alakulását is jelentős mértékben befolyásolta. Ennek nyomán számottevő mértékben megnőtt a tudományos szakkönyvek és folyóiratok szakmai publikumának létszáma és általában a kulturális javak iránti érdeklődés. A fejlődés további jellemzője a szellemi javak piacának differenciálódása, amelynek fő fogyasztói az ebben az időben mind számarányukban, mind tevékenységük repertoárjában jelentős mértékben gazdagodó, egyre sokszínűbbé váló európai értelmiségi réteg különböző képviselői voltak. A felsőoktatásban, amelynek elvégzése Európa fejlettebb régiójában is csak egy szűk kisebbség kiváltsága volt, nincsenek nagy számbeli különbségek. Az I. világháborút megelőző időszakban Franciaországban és Németországban egyaránt csak az adott népesség 1,1%-a szerezte meg az érettségit, azonban a felsőoktatásba bekerülő hallgatók száma Európa legtöbb országában a duplájára emelkedett.<sup>511</sup>

Ezek az általános európai tendenciák jól nyomon követhetők a hazai középfokú és felsőoktatás egyre dinamikusabb fejlődése kapcsán is. A magyar középiskolák száma 1870 és 1913 között 170-ről 257-re, tanulók száma 36 ezerről 81 ezerre emelkedett, 1901-re 251 ezerre nőtt az érettségizett polgárok száma, amely az összlakosság 1,4%-át tette ki. Sok gimnáziumi tanár rendelkezett bölcsészdoktori diplomával. Jelentős számban voltak közöttük olyanok, akik íróként, költőként vagy természettudósként szereztek elismertséget maguknak, közülük többet a Magyar Tudományos Akadémia is tagjai közé választott. Miként ezt John Lukács a századforduló Budapestjéről írt könyvében megállapítja, a századvégen, illetve századunk első évtizedeiben a magyar középiskolákban oktató tanárok képzettsége felért a legnevesebb amerikai egyetemen tanszékvezető professzorainak szakértelmével.<sup>512</sup> A magyar középiskolák magas szintű tananyagának és az ott folyó kiváló pedagógiai munka bizonyítéka, hogy 11 magyar Nobel-díjas közül kettő az 1870-es években érettségizett, 7 pedig 1886–1920 között végezte középiskolai tanulmányait.<sup>513</sup>

### 2.1. Az egyetemen kívüli pedagógiai törekvések hatása

Erre az időszakra szilárdult meg a magyar közoktatás alapját jelentő – az 1868. évi 38. tc. által létrehozott – hatosztályos népiskolák hálózata. Ez a folyamat szorosan kapcsolódik az Eötvös József nevével fémjelvezhető, a magyar népoktatás történetében is korszakos fordulatot jelentő modernizációhoz. Az általa megalapozott, a tanszabadság és a tanítás szabadsága liberális elveire épülő és a tankötelezettség elvével ellenpontosított polgári népoktatási rendszer nem csupán szervezetében és működési tartalmaiban, hanem funkcióban is eltért a korábbi népoktatás szocializációs rendeltetésétől, a tömegessé váló, kötelező és egységes népiskola a polgári társadalom igényeihez igazodó, arányosan fejleszhető, demokratikus iskolarendszer több irányba nyitott alapintézményét jelentette. A népoktatási törvényre épülő modern magyarországi közoktatási rendszer növekvő társadalmi szerepe, egyre szélesebb rétegekre kiterjedő műveltségközvetítő és szocializációs hatása statisztikai adatokkal is jól érzékelhető: 1870 és 1910 között csaknem duplájára nőtt az elemi népiskola 1–6. osztályát rendszeresen látogató tankötelezettek száma, a korszak új típusú alsó (iparos- és kereskedőtanonc-iskolákat), illetve alsó középfokú iskolákat (elsősorban a polgárit) 1910-ben már több mint 185 ezer diák látogatta, az egyéb szakiskolákba járók száma megközelítette a 30 ezret.<sup>514</sup> A népiskolák száma 1869 és 1914 között 14 ezerről 17 ezerre, a tanítók száma 18 ezerről 34 ezerre, az iskolába járó diákoké pedig 729 ezerről több mint 2 millióra emelkedett. Ezt a dinamikus fejlődést jól érzékelteti, hogy a 6–12 éves tanköteles korosztálynak 50, 1890-ben 81, 1913-ban 85%-a járt iskolába.<sup>515</sup>

<sup>511</sup> Charle, Ch.: *Vordenker der Moderne. Die Intellektuellen im 19. Jahrhundert.* Frankfurt a. M 1996, 105–106.

<sup>512</sup> Lukács, J.: *Budapest, 1900. A város és kultúrája.* Budapest 1991, 154.

<sup>513</sup> Romsics I.: *Magyarország története a XX. században.* Budapest 1999, 41–42.

<sup>514</sup> Kelemen E.: *Iskolarendszer és társadalmi mobilizáció Magyarországon a 19–20. században.* In Balogh László (szerk.): *Iskola a magyar társadalom történetében.* Budapest, 1997, OPKM., 47–59., itt 52.

<sup>515</sup> Romsics (1999): 39.

A tanítók szakmai professziójának alakulását, illetve a hazai tanítóképzés történetét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy Magyarországon az 1820-as években alapított katolikus püspöki tanítóképzők létrejöttével (1819 Szepeskáptalan, 1828 Eger) indult fejlődésnek az alapszintű, általános tanulmányokra épülő középfokú-középszintű tanítóképző, mely intézménytípus kisebb-nagyobb módosításokkal 1959-ig a hazai népiskolai tanítóképzés egyedüli és legfőbb formája. Az új típusú önálló tanítóképző szakiskolák már bizonyítványokkal igazolható szakképzettséget adtak növendékeiknek, amit az ehhez szükséges általános és pedagógiai szakműveltség tervszerű megszerzésével hitelesítettek. A hazai tanítóképzésnek ezt a hagyományát fejlesztette tovább a népoktatási törvény nyomán dinamikus fejlődésnek induló, három, majd négy (1881–1920), illetve ötéves (1923–48) tanítóképző szakiskola. A későbbi évtizedekben ez a képzési forma mind szervezeti, mind tartalmi vonatkozásban megszilárdult, megteremtve a polgári igényeknek is megfelelő művelt értelmiségi mesterember, a néptanító(nő) képzésének időtálló formáját, amely a végzett növendékeket képessé tette a gyermekek szakszerű oktatására és nevelésére, továbbá a kisebb településeken a népnevelési feladatok elvégzésére is. A hazai középfokú tanítóképző legértékesebb szakmai öröksége ebben a tudatosan felvállalt szakiskolai jellegben ragadható meg; az egész képzési rendszer tudatos, funkcionális (mai divatos szóval „kimenetorientált”) felépítésében, amely lehetővé tette az intézménytípus legfőbb képzési céljának megvalósulását, a szakmáját-hivatását értő és szerető, művelt, „gyermek- és népnevelő mesterember”, a néptanító kiképzését. Ennek elérésére a közműveltségi vagy szaktárgyak, a mesterségtudást nyújtó pedagógiai tárgyak és a tanítási gyakorlat a tanítói munka szempontjai alapján kerültek kiválasztásra. A szaktárgyak a népiskolai tantárgyak ismeretanyagát és annak feldolgozásának módját (metodikáját) helyezték előtérbe, olyan szinten kifejtve, hogy a leendő tanító képes legyen ismeretei fölött uralkodni és azokkal céljának megfelelően rendelkezni.<sup>516</sup>

A népoktatás expanziójával párhuzamosan tehát számottevően megnőtt a népoktatási és az alsóbb szakoktatási rendszer (óvoda, népiskola, tanonciskola) intézményeiben tevékenykedő pedagógusok száma, emelkedett szakmai felkészültségük és társadalmi elismertségük szintje. Ezt a dinamikus fejlődést jól érzékelteti az alábbi erre vonatkozó, 1910-es statisztikai adatok alapján készített táblázat:

12. táblázat. Az egyes intézmények tanító- és gyermeklétszámjai

Intézménytípus	Száma	Pedagógus létszám	Gyermek létszám
Kisdedóvó	2 762	4 133	241 211
Elemi népiskola	16 455	32 402	2 457 000
Tanonciskolák	620	4 962	92 973
Felső népiskola	12	78	668
Óvó- és tanítóképző	98	1 192	10 196

Ennek hatására a századforduló után az egyetemek és akadémiai tudományosság műhelyei mellett, illetve gyakran azokkal rivalizálva megjelentek az olyan új pedagógiai törekvések is, amelyben jelentős szerepet játszanak az egyre erőteljesebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítók, illetve tanítóképző intézeti tanárok. Kiemelt szerepük van a századforduló modern pszichológiai-pedagógiai áramlatainak, a gyermektanulmány eredményeinek hazai elterjesztésében. A budapesti tanítóképző intézeti tanár, Nagy László és munkatársai 1906-ban létrehozzák a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot. A mozgalom szervezői és követői – az irányzat külföldi képviselőihez hasonlóan – a neveléstudomány új kísérleti, tapasztalati alapokra helyezését, új pedagógiai szemlélet elterjedését várták a korszerű nevelési-pszichológiai törekvések térhódításától. A gyermekközpontú pedagógiai felfogás terjesztése érdekében széles körű népszerűsítő munkába kezdtek: tanfolyamokat szerveztek a gyakorló pedagógusok számára, könyveket, folyóiratokat adtak ki: 1907-től Nagy László szerkesztésében *A Gyermek* címen megjelent a társaság önálló folyóirata is. A gyermektanulmányozás fővárosi központján kívül vidéki fiókkörök jöttek létre. A magyar elméleti pedagógia kiemelkedő személyiségei közül főleg Wessely Ödön (1918-tól a pozsonyi, ezt követően a pécsi, majd 1935-ben, halála előtt rövid ideig a pesti egyetem pedagógia professzora) tett sokat a mozgalom kibontakozása, valamint a gyermektanulmány és a reformpedagógia eredményeinek népszerűsítése érdekében.<sup>517</sup>

<sup>516</sup> Németh A.: *A magyar tanítóképzés története*. Zsámbék 1990, 4.

<sup>517</sup> Vö. Németh A.: *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, 1996, 216.

A századforduló táján beértek a kiegyezés mindazon „szellemi javai”, amelyek valódi újjáéledést eredményeztek a magyar szellemi élet egészében. Miként Hanák Péter a magyar filozófiai gondolkodás korabeli fejlődését jellemezve megfogalmazza: „Nekilendült a szellemi élet, készülődött a nagyot akarás irodalomban, művészetben, tudományban, reformgondolatok pattantak elő a fejből, s a cvikkeres tanárokból eszméhes lázadók laktak.”<sup>518</sup> Ez a fejlődés jeles gondolkodókat, irányzatok versengését, új társulatok alapítását, folyóiratok indítását és azok szellemi párharcát eredményezi.<sup>519</sup> Emellett a századforduló táján a hazai társadalomtudományok egészében is jelentős fejlődés kezdődött el. 1901-ben megalakul a „szociológia első magyar műhelye”, a Magyar Társadalomtudományi Társulat, és a radikális értelmiséget maga köré tömörítő Huszadik Század című folyóirat.

Szintén részben az egyetemen kívüli tudományos törekvések nyomán bontakozik ki a század elején a magyar alkotó értelmiség jelentős részét is erőteljesen befolyásoló pozitívizmus, és az ezzel párhuzamosan jelentkező szociológiai szemléletmód. Ez a folyamat egyben a hazai tudományos gondolkodás egészére korábban jellemző egyoldalú német recepció gyengülését is eredményezte, melynek folytán a hazai társadalomtudományok művelőinek figyelme egyre inkább kiterjed a „Németország mögötti Európa”, elsősorban Anglia, Franciaország, sőt az Egyesült Államok tudományos eredményeire is. A pozitívizmus hazai követőinek munkáiban (pl. Pauer Imre, Pikler Gyula, Jászi Oszkár, Somló Bódog, Posch Jenő és mások) a Spencer felfogására alapozódó szemléletmód a század elején ötvöződik a korszak további biológiai és pszichológiai irányzataival, mindenekelőtt a darwinizmussal, majd Emile Durkheim elméletével és Sigmund Freud pszichoanalitikus felfogásával. A hazai pozitívizmus – elsősorban szociológiával foglalkozó képviselői – később több elemében átvették a marxizmus társadalomelméletét (pl. Szabó Ervin, Varjas Sándor), illetve később a hazai marxista filozófia jelentős személyiségei lettek (Fogarasi Béla, Lukács György, Rudas László).<sup>520</sup>

A tanítóság és a radikális értelmiség törekvései, majd Budapest liberális főpolgármestere, Bárczy István nagyszabású, a század első évtizedének végétől kibontakozó 1918-ig tartó művelődés-, illetve közoktatási reformjában kerültek közel egymáshoz. Ez a háború végéig tartó együttműködés az 1912-ben szintén Weszely Ödön irányításával,<sup>521</sup> a fővárosi tanítók továbbképzésére létrehozott Pedagógiai Szeminárium létrejöttével tovább erősödött.<sup>522</sup>

## 2.2. A század első évtizedeinek főbb iskolapedagógiai recepció tendenciái

Ezeket a változások – a közoktatási rendszerek és a tanítói professzió általános európai fejlődési trendjei, egyben a különböző tudományos irányzatok hazai recepciójának sajátos vonásai – mint „cseppben a tenger” vannak jelen a század első hazai pedagógiai szaklexikonjában, az *Elemi Népoktatás Enciklopédiájában*.

A XX. század első évtizedeiben megjelenő nagyobb formátumú hazai pedagógiai enciklopédiái előfutárának, az első magyar pedagógiai lexikonkísérletet, Molnár Aladár félbemaradt munkáját, az 1873-ban Pesten kiadott *Néptanítók ismerettára* első kötetét, továbbá Verédy Károly kisebb füzetek formájában megjelentetett *Pedagógiai Enciklopédia* különös tekintettel a népoktatás állapotára (Budapest, 1883) című alkotásait tekinthetjük. Ezekre a hazai előzményekre alapozódik a század első tudományos igényű hazai lexikona a Körösi Henrik és Szabó László szerkesztésében megjelentetett, gyakorlatias szemléletű munka, *Az elemi népoktatás enciklopédiája* (1911–1915). A szakmai kiadvány a századforduló után létszámában is jelentős, képzettségében és szakmai kvalitásaiban is kiemelkedő, több mint 40 ezer főre tehető szakmai csoport, a magyar tanítóság számára készült, hogy összefoglalja „mindazt a pedagógiai és iskolaigazgatási ismeretet, melyre egy modern magyar néptanítónak szüksége van”.

A háromkötetes munka egyes szócikkeinek szerzőit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy azok csupán egy része került ki az egyetemi, akadémiai-főiskolai szférából (14%), illetve a vezető minisztériumi (10%) és tanügyigazgatás (8%) tisztviselők köréből, és viszonylag alacsony (5%) a gimnáziumi tanárok száma.

<sup>518</sup> Hanák (1993): 9.

<sup>519</sup> Hanák (1993): 52–56.

<sup>520</sup> Hanák (1993): 52–56.

<sup>521</sup> Lásd részletesen Németh, (1990): 13–17.

<sup>522</sup> Az intézmény munkájának részletes elemzését lásd Mann M. – Hunyadi Z. – Lakatos Z.-né: *A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története*. Budapest 1997.

13. táblázat. A szerzők foglalkozási adatai

A szerzők foglalkozása	Száma	Megoszlás %
Egyetemi tanár, illetve magántanár	4	7
Minisztériumi tisztviselő	6	10
Tanfelügyelő	5	8
Akadémiai-főiskolai tanár	4	7
Gimnáziumi tanár	3	5
Tanítóképző intézeti tanár	9	15
Polgári iskolai tanár	3	5
Gyógypedagógiai intézeti tanár	7	13
Népiskolai tanító	17	28
Egyéb	2	3

A könyv szerzőinek többsége (61%) tehát a közoktatási rendszer alsó, illetve alsó középszintjéhez tartozó valamely iskolatípus gyakorló pedagógusa, ezen belül is legalacsonyabb – a gimnáziumi tanárokéhoz hasonló – arányban reprezentáltak a polgári iskolai tanárok (5%), azonban figyelemre méltó a gyakorló népiskolai tanítók (28%) és a tanítóképző intézeti tanárok (15%) feltűnően magas aránya (összesen 43%), valamint a különböző gyógypedagógiai területek szakpedagógusainak (13%) viszonylag magas száma. Mindez egyrészt jelzi a kettős iskolarendszer: a felülről építkező felsőoktatás és elitképző középiskola, valamint a tömegoktatás elkülönültségét, másrészt a népoktatási rendszer magas fokú intézményesültségét, és szervezettségét, az abban tevékenykedő pedagógusok elméleti és gyakorlati felkészültségének kiemelkedő színvonalát, és ezen túlmenően tudományos látóköri európai horizontját is.

A továbbiakban arra keresünk választ, hogy ennek tudományos megalapozásában miként tükröződnek a nemzetközi tudományfejlődés korábban felvázolt tendenciái, illetve azoknak mely irányzatai jutnak abban domináns szerephez. Az enciklopédia egészének szemléletmódját a pedagógia nemzetközi tudományreceptiójára vonatkozásában az alábbi fő tendenciák jellemzik: 1. A herbartianus pedagógiai tudományrendszerezési és didaktikai-metodikai elemeinek erőteljes dominanciája, amely jelzi annak a hazai tanítói mesterség szakmai igényeinek tudományos megalapozásában betöltött szerepét. 2. Az ezzel konkuráló pozitivisták orientációjú új pedagógiai mozgalmak: *a)* gyermektanulmány, *b)* korai reformpedagógiai törekvések és 3. tudományos pedagógiai irányzatok: *a)* kísérleti pedagógia erőteljes, bár még reflektálatlan érvényesülése, továbbá *b)* szociálpedagógia szemléletmódjának megjelenése.

Miként a herbartianizmus általános sajátosságai kapcsán már utaltunk arra, a német pedagógiai irányzat jelentősége két egymással összefüggő eleme a legszámottevőbb: 1. Egyrészt egy koherens, tudományosan megalapozott pedagógiai rendszer kialakítására irányuló törekvés, 2. amely megfelel a pedagógusi professzió (jelen esetben a tanítói) egyre erőteljesebben jelentkező új igényeinek is. Ezzel kapcsolatban a magyar helyzet a következő sajátosságokkal jellemezhető. A herbartianus pedagógia az 1870-es évektől kezdődően gyakorol jól érzékelhető hatást a magyar pedagógiai gondolkodásra. Annak legjelentősebb hazai terjesztője, népszerűsítője Kármán Mórnak a gyakorló főgimnázium és az egyetemtől függetlenül működő tanárképző intézet pedagógiai vezetőjeként, több középiskolai tanárgeneráció oktatójaként, és nevelőjeként a középiskolai tanárképzés és a középiskolák tantervi munkálataiban szerzett jelentős érdemeket. Tanítványa Wessely Ödön, aki az enciklopédia megjelenése idején a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium igazgatója, a pesti egyetem magántanára – Rein talán legkövetkezetesebb hazai követőjeként – a herbartianizmusnak a századforduló után bekövetkező népiskolai elterjesztésében játszott számottevő szerepet.<sup>523</sup> Az enciklopédia szócikkeit tanulmányozva megállapíthatjuk, hogy a kor jeles gyakorló pedagógusai, tanügy-igazgatási szakemberei mellett a korabeli hazai neveléstudomány képviselői közül a nagy tekintélynek örvendő Kármán Mór, Wessely Ödön és annak tehetséges munkatársa Gockler Lajos, valamint a fiatal Imre Sándor játszott fontos szerepet az enciklopédia tudományos arculatának megteremtésében.

A Herbart hatást jól érzékelteti a porosz tudós életművét és pedagógiai rendszerét bemutató terjedelmes (8 oldalas) ismertető, amely részletesen taglalja annak etikai rendszerét, asszociációs lélektanának főbb jellemzőit, nevelés- és oktatástani és az érdeklődés típusaival kapcsolatos elképzeléseinek táblázatba foglalt összegzését (pl. a nevelés folyamatának három szakasza, az oktatás formális fokozatai, a tanítási anyag kijelölése az érdeklődéstípusok alapján, a fegyvelmezés és tanítás feladatai). Ezt követően részletes

<sup>523</sup> Ennek részletes elemzését lásd Németh (1990): 6–8.

bemutatásra kerül Herbart követőnek – elsősorban Ziller és Stoy – munkássága is, sőt a két neveléstudós munkásságának bemutatására a harmadik kötetben külön szócikk keretében is sor kerül majd. A herbartianizmus – Willmann képviselte irányzatának – hatása tükröződik a didaktika, és pedagógia címszavak szemléletmódjában, de az irányzat általános didaktikai-metodikai-iskolaszervezeti-tantervelméleti kérdéseinek részletes kifejtésére kerül sor az alaki fokozatok, koncentráció, módszer, nevelés, művelődéstörténeti fokozatok szócikkek kapcsán, illetve azok dominanciája megfigyelhető a szaktárgyi metodikai kérdéseket tárgyaló, nevelés és oktatástani fejezetek esetén is.

A korszak új pedagógiai-pszichológiai mozgalmainak és tudományos törekvéseinek érvényesülése: A herbartianus tudományos pedagógia dominanciája mellett enciklopédiában megjelenő új tudományos irányzatok megjelenése részben a korábban már jelzett, a századforduló után jelentkező tudományos paradigmaváltással függ össze, amely a magyar szellemi életben az ebben az időben megjelenő pozitívizmus és az ezekhez kapcsolódó pedagógiai és pszichológiai törekvések nyomán figyelhető meg. Herbert Spencer műveit azok megjelenését követően az 1870-es évektől kezdődően magyarul is kiadták (pl. pedagógiai jellegű tanulmányainak gyűjteménye *Értelmi, erkölcsi, testi nevelés* címmel már 1875-ben megjelent). A századforduló után, 1912-ben megjelenik magyarul az angolszász pedagógia kiemelkedő képviselője, Alexander Bain *Neveléstudomány* című műve is két kötetben. A Spencer felfogására alapozódó szemléletmód a század elején ötvöződik a korszak további biológiai és pszichológiai irányzataival, továbbá a darwinizmus szemléletmódjával.

A századforduló új pszichológiai-pedagógiai áramlatainak megjelenésében, a gyermektanulmány eredményeinek hazai elterjesztésében jelentős szerepet játszottak a tanítóképzős tanárok, akiknek közvetítésével a gyermektanulmány, illetve a hazánkban ezzel szorosan összekapcsolódó reformpedagógia fejlődése elsősorban német hatásra indult meg hazánkban. A magyar elméleti pedagógia kiemelkedő személyiségei közül főleg Weszely Ödön tett sokat a mozgalom kibontakozása, valamint a gyermektanulmány és a reformpedagógia eredményeinek népszerűsítése érdekében.<sup>524</sup> Ezek a főként tanítóképző intézeti tanárok és népiskolai tanítók köréből kikerülő gyermektanulmányozók jelentős számban szerepelnek az enciklopédia szerzői között is.

A munka három kötetének fenti általános tendenciákkal összefüggésben értelmezhető további sajátossága a gyermektanulmány, illetve kísérleti pedagógia szemléletmódjának erőteljes érvényesülése. Az ezzel kapcsolatos jelentősebb szócikkek az első kötetben található gyermekpszichológia, illetve gyermektanulmányozás címszó alatt található, melyek részletesen foglalkoznak a gyermektanulmányozás különböző megközelítési módjával, mint például a fiziológiai vizsgálatokkal, az azok eredményeit összegző törzslapokkal, a különböző pszichológiai vizsgálatokkal, a gyermektanulmányozás különböző nemzeti irányzataival. A gyermektanulmányozás témakörei előkerülnek a különböző pszichológiai fogalmak kapcsán is (pl. emlékezet, érdeklődés, érzelem, fáradtság, felejtés, figyelem, reakció kísérletek). Ezt a kérdéskört a tudományos rendszerezés oldaláról vizsgálják a második kötetben található terjedelmes (21 oldalas) kísérleti lélektan, illetve kísérleti pedagógia címszavak. A kísérleti lélektan témakörében elsősorban Wundt munkásságának értékelésére, majd az irányzat legfontosabb eredményeinek kifejtésére kerül sor. Ennek kapcsán részletes bemutatásra kerülnek a különböző kísérleti módszerek (ingerküszöb, ingerkülönbség, tapintási érzetek, Weber-törvény, helyzet-, tér- és időérzékelés, vérkeringés és légzés, emlékezés stb. vizsgálatok) és korabeli vizsgálati eszközök (pl. színkorongok, esztheziometer, kinematometer, szfigmográf, kardiograf, Ranschburg-féle emlékezetmérő stb.). A kísérleti pedagógia témakör keretében elsősorban Lay és Meumann koncepciójának ismertetésére kerül sor, ennek kapcsán bemutatásra kerülnek a kísérleti pedagógia céljai, módszerei, a nevelés egyéni, természeti, és szociális tényezői, az ösztönök, érdeklődés és figyelem tanulmányozásának kérdései, valamint a pedagógiai relevanciával rendelkező fontosabb pszichológiai jeleségei, mint pl. gyermeki képzelet, emlékezet, félelem, ideálok, tanulás kérdései. Mindkét szócikkhez gazdag, a legújabb hazai és nemzetközi szakirodalmat bemutató bibliográfia is csatlakozik.

A szaklexikon további figyelemre méltó sajátossága a különböző korai reformpedagógiai törekvések, elsősorban az angliai „New School”-mozgalom és ennek hatására kialakult különböző nemzeti pedagógiai reformirányzatok (Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerzeihungsheim, reformiskola, Parker-iskola, munkaiskola, szlőjd, reformiskola, erdei iskola, cserkészlet) bemutatására irányuló törekvés. Az irányzat jelentős személyiségei közül külön címszóként szerepel Tolsztoj, Ellen Key, Ruskin, Berthold Otto sőt a koncentráció kapcsán feltűnik Dewey neve is. A kortárs külföldi, elsősorban német herbartianus pedagógiai és pszichológiai szakemberek mellett néhány jeles angol, német és francia (pl. Spencer, Bain, Bernard Henry, Bernardo Thomas, Buisson, Carré, Compayre) személyiség is külön címszóban szerepel.

---

<sup>524</sup> Németh (1996): 126.

A munkában a szociálpedagógiai szemléletmódjának megjelenése is érzékelhető. Ez egyrészt a jelentős számú, aktuális politikai és társadalmi kérdés külön témaként történő szerepeltetésében (pl. anarchia, bűnös gyermekek, egyenlőség az iskolában, felnőttek oktatása, fiatalok büntetése, gyermekmunka, szegény gyermekek segítése, társadalmi gyermekvédelem, tanulók öngyilkossága, újság az iskolában, polgári jogok és kötelességek stb.), másrészt a harmadik kötetben található, Imre Sándor által írt szociális pedagógia témakör kapcsán válik elemezhetővé. Ennek kapcsán a különböző értelmezési lehetőségeket tekinti át, és főként Dewey hatása érzékelhető, az amerikai gondolkodó egyik alapvető munkája, *Az iskola és társadalom* 1912-ben megjelent magyar nyelven. Miután Imre Sándor *Nemzetnevelés* című munkája, amely sajátos szociálpedagógiai koncepciójának első összegzését adja szintén 1912-ben került kiadásra, a szócikkben szintén részletes ismertetésre kerül.

A fenti figyelembevételével megállapítható, hogy a század tízes éveinek közepén megjelenő pedagógiai enciklopédia a hazai néptanítók szakmai identitásának, a pedagógia európai tudományfejlődési tendenciáinak reflexióját és recepcióját is jól tükröző, figyelemre méltó szakmai dokumentuma. Az enciklopédia rendkívül gazdag megyei szintű statisztikai adatai is jól érzékeltetik annak a népiskolai oktatást előtérbe helyező tanügy-igazgatási, erőteljes iskolapedagógiai szemléletét.

### 3. A magyar felsőoktatás fejlődése a század első évtizedeiben

Az 1890-es évektől a világháborúig terjedő időszakban – a nagyarányú gazdasági fejlődéssel összhangban – a magyar felsőoktatásban is jelentős mennyiségi változások kezdődtek. A századforduló időszakában Magyarországon már 67 felsőoktatási intézmény működik: két tudományegyetem (Budapest, Kolozsvár), a műegyetem (Budapest), három állami jogakadémia (Kassa, Nagyvárad, Pozsony), hét felekezeti jogakadémia (Debrecen, Eger, Eperjes, Kecskemét, Máramarossziget, Pécs, Sárospatak), az Országos Mintarajztanoda és Rajztanárképző (Budapest), Bányászati és Erdészeti Akadémia (Selmecbánya), Állatorvosi Főiskola (Budapest), gazdasági akadémia (Magyaróvár), négy gazdasági tanintézet (Debrecen, Kassa, Keszthely, Kolozsvár), továbbá 46 hittudományi intézet. Ezenkívül számos – ebben az időben még nem a felsőoktatás körébe tartozó – felsőfokú szakiskola is működik az országban (Színművészeti Akadémia, Zeneakadémia, Iparművészeti Iskola, polgári iskolai tanárképzők – egy-egy állami férfi és női, öt felekezeti női intézet, három kereskedelmi akadémia). Azonban a fenti intézmények többsége a század első évtizedében szintén elnyerik a főiskolai rangot. A hazai felsőoktatás legjelentősebb változása 1912-ben – Pozsonyban és Debrecenben – két újabb tudományegyetem alapítása volt. Az oktatás Debrecenben a református hittudományi, a jogi és a bölcsészeti karon, a pozsonyi egyetemen pedig a jogi karon indult meg az 1914/15. tanévben. Jelentős mértékben gyarapodott az egyetemek és főiskolák épületállománya, nőtt az oktatási és kutatási infrastruktúra fejlesztésére szolgáló költségvetési előirányzatok mértéke (budapesti tudományegyetem esetében 1900 és 1913 között több mint kétszeresére, a kolozsvári tudományegyetem esetén több mint másfélszeresére).<sup>525</sup>

1872-ben Kolozsvárott alapított második hazai egyetem létrejötte utáni időben jelentős mértékben nő a hazai egyetemeken tanuló hallgatók létszáma. 1892-ben 6700 egyetemi hallgatót tartanak nyilván az országban, majd ez a szám 1900-ra eléri a 10 500-at, 1905-ben pedig a 13 ezret. A bölcsészek száma 1892-ben 421, 1900-ban 1116, 1905-re ez a szám 1763-ra emelkedik.<sup>526</sup> A hallgatók száma az 1890-es évek közepétől az első világháborúig 81,5%-kal nőtt. Az egyre gyarapodó számú különböző hazai egyetemek és főiskolák közül a legnagyobb vonzereje és befogadóképessége a budapesti tudományegyetemnek volt. Az első világháború előtti utolsó békeévben, 1913–1914-ben itt tanult a diákok fele, mintegy 8 ezer fő. A budapesti tudományegyetem a század első évtizedében Európa legnagyobb egyetemei közé tartozott. A hallgatólétszám a népességhez viszonyítva – a jelentős növekedés ellenére – nem érte el a közép-európai vezető országok szintjét (az 1913/14-es tanévben Ausztriában 16,5, Németországban 14, Magyarországon csak 9,6 hallgató jutott 10 ezer lakosra).<sup>527</sup>

---

<sup>525</sup> Vö. Ladányi A: *Magyar felsőoktatás a 20. században*. Budapest 1999, 9. a különböző hazai felsőoktatási intézményekről lásd még Szögi L. (szerk.): *Hat évszázad hazai egyetemei és főiskolái*. Budapest 1994.

<sup>526</sup> Horváth (1974): 72.

<sup>527</sup> Ladányi (1999): 11.



14. táblázat. A hallgatói létszám alakulása 1895/96 és 1913/14 között

Tanév	Hallgatók száma
1895/1896	10 031
1901/1902	13 472
1904/1905	15 852
1908/1909	15 962
1913/1914	18 206

Ladányi 1999, 12.

A legnépesebbek – bár csökkenő mértéket mutatnak– továbbra is a hagyományos képzési ágak, a jogászképzés (1904/05: 46%; 1908/09: 43%; 1913/14: 36%) és a hittudományi képzés (1904/05: 15%; 1908/09: 14%; 1913/14: 11%) voltak, emellett fokozatosan nőtt az orvosképzés (1904/05: 9%; 1908/09: 14%; 1913/14: 22%) és az 1910-es évektől kezdődően a mérnökképzés (1904/05: 9%; 1908/09: 10%; 1913/14: 16%) aránya. A bölcsészkarai humán és természettudományos képzés csökkenő arányainak (1904/05: 12%; 1908/09: 10%; 1913/14: 8%) háttérben a középiskolai tanári pályák telítődése, illetve a bölcsészkarai szakképzettséget igénylő munkakörök viszonylag alacsony száma áll.

A tudományegyetemek hallgatóinak többsége (70%) az 1913/14-es tanévben a középréteg alkotja (köztisztviselő-katonatiszt: 17,1%, értelmiségi: 20,5%, magántisztviselő: 12,7%, kisiparos-kiskereskedő: 19,4%). A vagyonosabb felső középréteghez (nagy- és középbirtokos, nagyiparos, bankár, nagykereskedő) tartozók, valamint a parasztságból származók aránya 10-10%, míg a munkás származásúaké mintegy 6% volt. A hallgatók felekezeti összetételének legjellemzőbb vonása a zsidó származásúak magas száma (1904/05: 25,2%, 1908/09 és 1913/14: 23,6%), arányuk a legmagasabb az orvostudományi karokon, a műegyetemen, és némileg kisebb a bölcsészkarokon. A nőhallgatók száma a század első évtizedeiben 1900 és 1913 között közel négyszeresére nőtt.<sup>528</sup>

### 3.1. Tudományos pedagógia a pesti egyetemen

A század első évtizedeiben a pesti egyetem bölcsészkarán az oktatás és a tudományos munka terén egyre erőteljesebb konzervativizmus tapasztalható. Ez megnyilvánult például abban is, hogy az egyetemi tudomány sok esetben elzárkózott az ebben az időben kibontakozó modern tudományos irányzatoktól és kutatási módszerektől. Jellemző példa erre, hogy az egyetemen ebben az időben nem lehetett szociológiából magántanári képesítést szerezni. A pesti egyetem jogi és bölcsészeti fakultásai egyaránt elutasították az erre vonatkozó kérelmeket, sőt a modern társadalomtudományos szemlélet iránt elkötelezett professzorok ellen éles támadások indultak (például 1901-ben és 1907-ben Pikler Gyula, 1903-ban Somló Bódog, 1908-ban Zoványi Ernő ellen). A felsőoktatásban erősödő keresztény konzervativizmus és nacionalizmus összhangban állt a kormányzat művelődéspolitikájában 1906 után, Apponyi Albert és Zichy János minisztersége idején bekövetkező változásokkal. Ezek a jelenségek a pedagógia terén a korábbi fejezetben, az egyetemen kívüli törekvések – a polgári radikális erők és a tanítóság reformmozgalmai közötti kapcsolattal összefüggésben – már érintettük.

#### 3.2.1. Fináczy Ernő – a katolikus orientációjú herbartianizmus továbbélése

Ez a a pesti egyetem pedagógiai tanszékének arculatát is meghatározó konzervativizmus – a Lubrich halálát követő harminc évben a tanszék élén álló a nagy tekintélyű neveléstudós – Fináczy Ernő (1935) munkásságában követhető leginkább nyomon.

*1880-ban szerzett latin–görög szakos tanári képesítés, majd 1880-ban letette görög–latin szakos tanári vizsgáját és 1881-ben doktorált görög filológiából (A görög nő az ókorban). Rövid (egy évig a budapesti gyakorló gimnáziumban, három évig Pancsován, egy évig a VII. kerületi állami főgimnáziumban) középiskolai tanári munka után 1885-től minisztériumi tisztviselőként a középiskolák ügyeivel foglalkozott. Részt vett az 1883. évi középiskolai törvény végrehajtásában, a reformalapelvek és tantervek kidolgozásában. 1891-től az Országos Közoktatásügyi Tanács – a korszak legmagasabb szintű közoktatási testülete –előadója, 1905–1919 között ügyvezető alelnöke.*

<sup>528</sup> Vö. Ladányi (1999): 13–17.

Érdeklődésének középpontjában már fiatalon a modern középiskola megteremtésének kérdései álltak, ezzel függöttek össze első jelentős művei: *A francia középiskolák múltja és jelene (1890)*, *A magyarországi középiskolák múltja és jelene (1896)*. Ez az indulás alapvetően meghatározta további munkásságát. Bár évtizedeken át számos tanulmányt, könyvet írt a pedagógia főbb elméleti kérdéseiről, érdeklődése középpontjában mindvégig a neveléstörténet állt.

Ezzel kapcsolatos első nagyszabású vállalkozása 1899-ben, illetve 1902-ben látott napvilágot két kötetben *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában* címmel. A könyv első része után 1900-ban az MTA levelező tagjává választotta. Miután 1901-ben kinevezték a pedagógiai tanszék professzorává – mely tisztségét három évtizeden át töltötte be –, hivatali kötelessége volt a neveléstudomány klasszikus diszciplínáinak, a nevelélméletnek, didaktikának és neveléstörténetnek az előadása. Nevelélméleti és didaktikai előadásainak szövegét tanítványai rendezték sajtó alá: *Elméleti pedagógia (1937)*, *Didaktika (1935)*, neveléstörténeti előadásait maga formálta kötetekké: 1906-ban jelent meg *Az ókori nevelés története*, 1914-ben következett *A középkori nevelés története*, 1919-ben látott napvilágot *A renaissance-kori nevelés története*, 1927-ben *Az újkori nevelés története*, végül 1934-ben a *Nevelélméletek a 19. században*.

A Lubrich Ágost 1900-ban bekövetkező halálával megüresedett pedagógiai professzori állásra az egyetem által kiküldött szakbizottság egyhangúan Fináczy Ernő minisztériumi osztálytanácsos meghívását javasolta. Az ezt követő vita során a jelölt személyével és a pályázati eljárást mellőző meghívással kapcsolatban több ellenérv is megfogalmazódott; hogy Fináczy nem rendelkezett magántanári képesítéssel, továbbá nem került bemutatásra a többi esélyes jelölt munkássága. Végül a kari tanács a kisebbségi érvek ellenére nagy többséggel elfogadta a jelölt nyilvános rendes tanárként történő meghívását. A kar 1901. október 31-én tartott ülésén üdvözölte első alkalommal az új professzort. Köszöntőjében a dékán kiemelte, hogy „a közoktatási adminisztráció egyik legfontosabb ágában működő férfiúnak meghívására a buzgó kutató tevékenységének, nevezetesen a tanügyi intézmények történetére vonatkozó kiváló tudományos munkásságának méltatása volt mérvadó”.<sup>529</sup>

Fináczyt a Willmann által képviselt, tudományos igényű katolikus alapokon nyugvó herbartianizmus<sup>530</sup> legnagyobb tekintélyű hazai követőjének tekinthetjük. Szerepét kissé leegyszerűsítve úgy értékelhetjük, hogy Willmannhoz hasonlóan olyan középutat keresett, amelynek segítségével a katolikus pedagógiai hagyományok, azok világnézeti és értéktartalmai a kor színvonalán álló tudományos megalapozottsággal és alapossággal párosulva továbbfejleszthetővé váltak. Ezt a törekvést jól érzékelteti Fináczy *Elméleti pedagógia* című munkájának *Világnézet és nevelés* című fejezetét összegező alábbi rövid idézet: „Összefoglalva az elmondottakat, a vallási és a nemzeti eszmény az idealisztikus világnézet két sarkpontja. Nincs értékes élet Isten és haza nélkül. Azért vagyunk a földön, hogy magunkat az Isten-eszmény mértéke szerint tökéletesítsük, közvetlenül nemzetünk, közvetve az egész emberiség javára. Nagyobb, szentebb, nemesebb életcélt nem ismerek.”<sup>531</sup>

A német értékelméleti idealizmus szellemében a pedagógiát az eszmények világában található abszolút értékekre, a szép, jó és igaz eszményére kívánta alapozni. A nevelési cél megvalósítása során ezek közül a legalapvetőbb érték a jó, és az erre épülő emberi tulajdonság a valódi jóakarát, a jóra irányuló szabad akarat a legértékesebb emberi tulajdonság: „A jó az ami a tökéletes isteni akarathoz, mint értékmérőnek megfelel, vagyis ami az embert közelebb hozza ehhez a legtökéletesebb isteni akarathoz, ami tehát felfogásunk szerint az embert azzá teszi, aminek a szó legnemesebb értelmében lennie kell.”<sup>532</sup> Ez a legalapvetőbb érték alapozza meg az emberi jellemet, így a nevelés legfőbb célja „az egyént arra képesíteni, hogy a jót szabad akaratral megtegye, mind az egyén, mind a társadalom tökéletesedése érdekében”.<sup>533</sup>

Tudományos életművének gerincét katolikus orientációjú normatív pedagógiája antik, illetve keresztény nevelési hagyományokon nyugvó történelmi-deduktív alapjait megteremtő neveléstörténeti munkássága jelenti, amelynek legfőbb eredményei nagy formátumú, ötkötetes pedagógiatörténeti munkájában követhetők nyomon. Ezzel kapcsolatos vizsgálódásai arra az alapgondolatra épülnek, amely szerint a „neveléstörténet az emberiség fokozatos erkölcsösödésének útját mutatja meg”.<sup>534</sup> Rendszeres felépítésű, elvi következetességet

<sup>529</sup> ELTE Levéltár, Bölcsészettudományi Kar Dékáni Hivatalának (BKDH) Irattára. Jegyzőkönyv a kar 1901. október 31-én tartott rendes üléséről. 225. sz.

<sup>530</sup> Vö. Oelkers, (1989): 170.

<sup>531</sup> Fináczy E.: *Elméleti pedagógia*. Budapest 1937, 19.

<sup>532</sup> Fináczy (1937): 40.

<sup>533</sup> Fináczy (1937): 39.

<sup>534</sup> Fináczy E.: *Az ókori nevelés története*. Budapest 1906, 4.

tükröző, széles körű nemzetközi szakirodalmi tájékozottsággal és stiláris szempontból is kiváló elméleti pedagógiai és neveléstörténeti munkái a hazai neveléstudomány máig maradandó értékű alkotásai.

1904–1925 között a Magyar Paedagogiai Társaság elnökeként szakmai tekintélye döntő módon meghatározza a korszak pedagógiai arculatának alakulását. Jelentős szerepe volt abban, hogy a századforduló után kibontakozó szociológiai irányzatok és empirikus gyermektanulmányi törekvések egészen a húszas évek elejéig az egyetem falain kívül maradnak. Figyelemre méltó a reformpedagógia és gyermektanulmány eredményeivel és képviselőivel kapcsolatban kialakított álláspontja. Egyrészt fontosnak és hasznosnak vélte a tudományos igényű pszichológiai kutatásokat a neveléstudomány számára, másrészt viszont élesen szembehelyezkedett azokkal, akik a hagyományos, normatív neveléstudomány helyére, ettől teljesen elkülönülő új pedagógiát akartak állítani.<sup>535</sup>

### 3.2.2. A pedagógia oktatása és a szakmai utánpótlás biztosítása

Fináczy professzori munkásságának éve alatt tartott előadásaiban a neveléstudomány klasszikus területeit tárgyaló nevelélméleti, didaktikai és neveléstörténeti témái dominálnak.<sup>536</sup> A század első évtizedeiben a tanszék profilját nagymértékben befolyásolta Fináczy erőteljes neveléstörténeti orientációja. Erről emlékirataiban Fináczy így ír: „Minden igazi egyetemi tanárnak vannak tudományos problémái vagy legalábbis tárgyának egy-egy speciális területe, melyet különös előszeretettel művel. Én kezdettől fogva a pedagógia történeti részére helyeztem a fő súlyt. (...) Elődeim mind lelkes ápolói voltak a hagyományoknak, mind konzervatív emberek, nem közönséges történelmi műveltség birtokában. (...) Ez a mélyeséges történelmi érdeklődés készítetett – nemcsak arra, hogy Mária Teréziáról szóló monográfiámat egyetemi tanárságom második évében már teljesen kidolgozva adhattam át az Akadémiának, hanem hogy az egész nevelés az egyetemes szintetikus történelem (sic!) megírását tervbe vettem s e terv kivitelezéséhez, idevágó neveléstörténeti előadásaimmal kapcsolatban, hozzá is fogtam. (...) Fő törekvésem az volt, hogy tárgyalásomat az eredeti forrásokra alapítsam. (...) Valamennyi irodalmi termék, mely tollam alól kikerült, úgy szólva előadásaiból nőtt ki, melyek mindenkor legszorosabb kapcsolatban voltak azzal, amit tanulmányoztam és közzétettem.”<sup>537</sup>

Ennek szellemében Fináczy a neveléstörténet minden korszakával és területével foglalkozott. Professzori működésének harminc évében tartott előadásaiban legritkábban az ókori nevelés szerepelt, 1927-ig jóval rendszeresebben tartott előadásokat a középkori, a XVI., a XVII. és XVIII. századi nevelés kérdéseiről. A XIX. századi neveléssel ténykedésének utolsó éveiben foglalkozott csak részletesebben. Emellett rendszeresen tartott előadásokat a Ratio Educationisról, a magyar közoktatás szervezetéről, neves neveléstörténeti személyiségekről: Comeniusről, Rousseau-ról, Pestalozziról. Két féleven át a különböző európai államok nevelési intézményeiről, külön a francia középiskolákról és Anglia közoktatásügyéről. Saját korának pedagógiai irányzatai négy féleven át szerepeltek előadásainak tematikájában.

A nevelélméleti témákban általános pedagógia és alkalmazott pedagógia címmel működésének első éveiben hirdetett meg előadásokat. További témái pedagógiai enciklopédia, a pedagógia főbb problémái, gyakorlati pedagógia, iskolai törvények címmel szerepeltek a tanrendben. 1922-től két évenként hirdette meg féléves elméletipedagógia- előadásait.

Didaktikai és módszertani előadásai három területre összpontosultak; a témakörben nyelvi, irodalmi, történelmi tárgyak, külön a reálszakok, később a klasszikus nyelvek tanításának módszertana szerepelt. A pedagógiai gyakorlatok keretében Herbart pedagógiai alpműveinek, Comenius Didactica magna című munkájának és Rousseau Emiljének forráskritikai elemzésére került sor.<sup>538</sup>

A levéltárban őrzött hagyatékában fennmaradt tanítványa, Bulla Béla által készített kéziratos jegyzet alapján nem csupán Fináczy előadásainak témáiba, hanem azok felépítésébe, stílusába és előadói módszereibe is betekintést nyerhetünk. Előadásaiban általában érdekes kérdésekből, problémafelvetésekből indul ki. Jellemző előadásaira a történeti analógiák használata és a történeti-összehasonlító feldolgozásmód.<sup>539</sup>

<sup>535</sup> Pukánszky B. – Németh A.: Neveléstörténet. Budapest 1994, 512–516.

<sup>536</sup> Lásd erről részletesen Balogh L.: Fináczy Ernő az egyetemen. In Mészáros I. (szerk.): *Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII–XX. századi történetéből*. Budapest 1980, 227–241.

<sup>537</sup> Fináczy (2000): 102–104.

<sup>538</sup> Előadásai az egyetemi tanrendekből követhetők nyomon. Lásd még erről Gergely L.: *Fináczy Ernő pedagógiája*. Szeged 1937, 80–82.

<sup>539</sup> Bulla Béla egyetemi jegyzetei a pedagógiából dr. Fináczy Ernő egy tr. Előadásai nyomán. Általános pedagógia. 72 oldal. MTA Kézirattár-Levéltár. MS 5263/35-40.

A tanszék erőteljes neveléstörténeti orientációja megnyilvánul abban is, hogy a pedagógia professzorával párhuzamosan két magántanár, az 1897-ben habilitáló piarista szerzetes Acsay Antal 1917-ig, a neveléstörténet mellett 1901 és 1907 között minden félévben általános pedagógiai témákat is előadott (Általános paedagogia az újabb időben, Alkalmazott [gyakorlati] paedagogia az újabb időben, Didaktika és methodologia az újabb időben). Tovább folytatta neveléstörténeti előadásait a református Bokor József is. 1912-ben Fináczy javasolja Imre Sándor, akkor állami polgári iskolai tanárképző intézeti tanár számára a magántanári cím megadását „magyar neveléstan” témakörben, az 1904-ben a kolozsvári egyetemen a „magyar nevelés történelméből” szerzett magántanári képesítésének elismerése által. Ezt követően Imre Sándor egészen 1921-ig heti két órában hirdette meg előadásait magyar neveléstörténeti témákból. 1910-ben lett a módszertan egyetemi magántanára Weszely Ödön, a pozsonyi, majd pécsi egyetem későbbi pedagógia professzora – ebben az időben a Rein által képviselt késő herbartianus pedagógia elkötelezett követője –, aki ezt követően egészen a harmincas évek közepéig rendszeresen meghirdeti metodikai előadásait.

Fináczy által képviselt katolikus orientációjú herbartizmus és az egyetemi tudományos kutatások erőteljes neveléstörténeti orientációja mellett a pedagógiai előadásokat is tartó és a tanárképzésbe is bekapcsolódó egyértelműen pozitivistá-neokantiánus elkötelezettségű filozófiaprofesszorok – Pauer, Medveczky és részben Alexander – hatására, majd a Pauler Ákos által rendszeresen meghirdetett pszichológiai és pedagógiai előadásai folytán ezen irányzatok szemléletmódja a századforduló után egyre erőteljesebben érvényesült a pesti egyetem pedagógiai tartalmaiban. A kevésbé eredeti, ám az Atheneum szerkesztőjeként az akadémiai berkekben legnagyobb befolyással rendelkező Pauer először Comte, majd Spencer, John Stuart Mill, Tain és Wundt pszichologista filozófiáját hirdette. A másik – jóval eredetibb alkotó – filozófiaprofesszor Medveczky Frigyes, aki életének ebben a szakaszában már kevesebbet publikál, nincs jelen a nemzetközi és hazai filozófiai közéletben, kizárólag egyetemi oktatással, ezen belül tanárképzéssel és egyetempolitikai kérdésekkel foglalkozik. Medveczky bizonyos vonatkozásokban szintén a pozitívizmus antimetafizikus, antispekulatív felfogásának követője, akinek szellemi orientációja főleg abban tér el Pauer felfogásától, hogy erőteljesebben kötődik a német filozófiai és humán tudományos tradícióhoz, és így esetében nagyobb hangsúlyhoz jut a kanti bölcselet és a német pozitívizmus összeegyeztetésére irányuló törekvés. A század első éveiben alapított harmadik filozófia tanszék tanára, Alexander Bernát szintén erősen kötődik Kant filozófiájához és a pozitívizmushoz. Nem alkotott eredeti filozófiai koncepciót, inkább tanítónak tekintette magát. Ebben a minőségében kiterjedt fordítói tevékenységével, több felsőoktatási intézményben folytatott oktatói munkájával a hazai filozófiai kultúra közvetítésében szerzett magának elévülhetetlen érdemeket.<sup>540</sup>

A hazai pozitívizmus recepciójának a filozófia és ennek nyomán a pedagógia terén is megfigyelhető tendenciáinak kapcsolata, az irányzat tágabb recepciótörténeti, illetve társadalomtörténeti folyamatai az alábbiakban összegezhetőek. Az 1871 után európai hegemoniáját elvesztő irányzat egészen az első világháború végéig elhúzódó hatása Magyarországon még több hullámban jelentkezik. Az egyes szaktudományokban már a reformkorban, majd a kiegyezés előtt jelentkező előzmények ellenére a pozitívizmus első hazai recepció hulláma 1867 után, mint a kiegyezés – erősen centralizált állam és központilag polgárosított társadalompolitikai célkitűzését alátámasztó – késő liberális ideológiájának filozófiai alapjaként indult meg. Az 1875 után kezdődő második recepció szakaszban az irányzatot a rendi struktúra maradványait támogató történeti-jogi érvelés megerősítésére, a középbirtokosi törekvések ideológiai támaszaként használják fel. Az 1890 után kezdődő, egészen a világháború végéig tartó harmadik szakaszban válik egyértelműen a polgári törekvések kifejezőjévé, eszméiből a nagyvárosi polgárság meríti majd társadalomkritikai elemzésének új eszköztárát, a szociológiai megközelítést és a jelenségek analitikus vizsgálatának módszereit.<sup>541</sup>

A század első évtizedében a tanárjelöltek számára is ajánlott pszichológiai témákat meghirdető két magántanár szintén a pozitívizmus követője. Az egyik, Székely György (1866–1928), a polgári iskolai tanárképző főiskola tanára, 1907-ben szerezte meg magántanári habilitációját, és elsősorban az emberi megismerő tevékenység (érzékelés, értelem és érzelem) lélektanával foglalkozott. 1908 és 1918 között a kísérleti pszichológia magántanára, majd emigrációját megelőzően 1918–1920 között az egyetem első pszichológia professzora, Révész Géza (1878–1955). Egyetemi előadásai során 1908-tól már rendszeresen foglalkozott gyermeklélektani, majd később pedagógiai lélektani témákkal is.

A bölcsészettudományi kar már az 1913/14-es tanév során foglalkozott a kísérleti lélektan tanszék létesítésével, és annak mielőbbi felállítását javasolta. 1915-ben felterjesztették Révész Géza magántanárnak nyilvános rendkívüli tanárrá történő kinevezésére irányuló javaslatot is, azonban a tanszék megalapítására

<sup>540</sup> Vö. Somos (1999): 20.

<sup>541</sup> Vö. Hell–Lendvai–Perecz (2000): 85.

csak 1918 szeptemberében került sor. Miként Szentpétery egyetemtörténeti munkájában megfogalmazza: „A lélektani kutatások újabb, kísérleti módszereinek az egyetemre bevezetése a bölcsészettudomány kiterjedéséből szempontjából nagyon jelentős lehetett volna. A kinevezés utáni hónapok eseményei azonban magukkal sodorták ezt a tanszéket.”<sup>542</sup>

A pozitívizmus pedagógiai vonatkozásai Pauer mellett a legteljesebben az 1902-ben ismeretelméletből és az ismeretelmélet történetéből magántanári képesítést szerzett Pauler Ákos, a filozófia tanszék későbbi professzorának korai munkáiban érvényesült a legerőteljesebben.

*Pauler Ákos (1876–1933) a korabeli magyar filozófiai gondolkodás egyik legsokoldalúbb és legtehetségesebb alakja tudós-politikus hagyományokban gazdag családból származik<sup>543</sup> (nagyapja Pauler Ákos jogtudós, miniszter, apja Pauler Gyula történész). Későbbi pályafutását jelentős mértékben meghatározza a szülői ház liberális pozitívizmussal és mély katolicizmussal egyaránt áthatott légköre. Érettségi után a budapest egyetemen tanult, majd 1898 és 1901 között a lipcsei, majd a párizsi egyetemen folytatott pszichológiai tanulmányokat. 1902-től a pesti egyetem magántanára, 1906-tól a pozsonyi jogakadémia, majd 1912 és 1915 között a kolozsvári, Medveczky halálát követően 1915-től a budapesti egyetem pedagógia tanítására is jogosított filozófiaprofesszora. Viszonylag fiatalon, már 1910-ben a Magyar Tudományos Akadémia levelező, majd 1924-től rendes tagja, 1920-tól az újjászerveződő Magyar Filozófiai Társaság elnöke.*

Fontosabb munkái: A pozitív paedagogia alapelveiről. 1902; Az ismeretelméleti kategóriák problémája. Budapest, 1904; Az etikai megismerés természete. Budapest, 1907; A logikai alapelvek természete, Budapest, 1911; Bevezetés a filozófiába. Budapest, 1920; Logika. Budapest, 1925; Didaktika. Budapest, 1931; Lélektan. Budapest, 1932.

Pauler munkásságának első szakaszára jellemző pozitívista szemléletmód jellemző vonásai Az etikai megismerés természete című doktori disszertációban követhetők nyomon. A munka a filozófia alapvető feladatát a tudományos világnézet megalkotásában látta. A kor legnagyobb hatású pozitívista gondolkodója Herbert Spencer maga is átfogó világnézet kialakítására tett kísérletet oly módon, hogy a pozitívista felfogást a hagyományos filozófiai diszciplínákban is érvényesítette. Wund és Mach esetében inkább a tudományjelleg van a hangsúly. Pauler pozitívizmusa mindkét irányba lépéseket tesz, de ennek ellenére felfogására inkább a tudomány, ezen belül a pszichológia felé fordulás a jellemző. Filozófiai jellegű munkáiban elsősorban ismeretelméleti kérdésekkel foglalkozik. Pozitívista meggyőződésével függ össze a hasznos tudomány eszméjének gondolata, amely elvezet a pedagógia jelentőségének hangsúlyozásához. Ennek részletes kifejtését egy hosszabb külföldi tanulmányút előzi meg, aminek befejeztével születik majd meg 1901-ben egyik alapvető pedagógiai munkája. 1898-tól egy éven át Lipcsében Wundt intézetében kísérleti pszichológiai tanulmányokat folytat, majd következő egyéves párizsi tartózkodása alatt Pierre Janet kísérleti pszichológiai előadásait és pszichológiai demonstrációit látogatja.

A kétéves tanulmányút tapasztalatai is összegződnek az 1901-ben a Magyar Paedagogiában megjelenő A pozitív paedagogia alapelveiről című nagyszabású munkájában, melyben az angolszász és francia pozitívista tudománymodell erőteljes recepciója érvényesül. Ebből a szempontból számos rokon vonást mutat Felméri Lajos felfogásával, például abban, hogy szintén elsősorban az angol, francia és német pozitívizmus tudományos eredményeinek pedagógiai adaptációjára törekszik. Ezt a szemléletváltást jól jelzi a tanulmány első, bevezető tétele: „A tudományos paedagogia alkalmazott physiologia, lélektan, ethika, aesthetika, logika és társadalomtan.”<sup>544</sup>

A megállapítás alapja az, hogy a nevelőnek ismernie kell a gyermekek fiziológiai sajátosságait, a gyermekek lelki funkcióit, a társadalom alapvető etikai elveit, a művészeti képzésnek tekintettel kell lennie az esztétikai sajátosságokra, ismernie kell az emberi gondolkodás logikai törvényszerűségeit, és az ember társadalom szociológiai alapigazságait. Másrészt viszont a pedagógia alkalmazott filozófiai tudomány is: „A paedagogia nem elvont alaptudomány, sem nem önálló diszciplína, hanem több, nagyrészt philosophiai tudományok igazságainak alkalmazása. Ép ezért az általános paedagogia, mely a nevelés és tanítás alapelveivel foglalkozik, nem választható el a filozófiától.”<sup>545</sup>

<sup>542</sup> Szentpétery (1938): 613.

<sup>543</sup> Életútjának és munkásságának részletes elemzését lásd Somos R.: *Pauler Ákos élete és filozófiája*. Budapest 1999.

<sup>544</sup> Pauler Á.: A pozitív paedagogia alapelvei. *Magyar Paedagogia*, (8)1901, 1.

<sup>545</sup> Pauler (1901): 2.

Ennek a filozófiának azonban nem metafizikai, hanem pozitív alapokon kell nyugodnia. Miként a nevelés céljáról szólva megállapítja, „úgy kell nevelnünk, hogy az emberek erősek, jók és okosak legyenek. Nevelni úgy kell, hogy erejük legyen a cselekvésre és szervezetük ellenálló a létért való küzdelemben, fejleszteni azon érzelmeket, amelyek nemcsak önmagunkért, de másokért való munkálkodás készségét és gyönyörűségét megteremtik, és tanítani annyit, hogy az emberek jól dolgozhassanak azon körben, amelyet élethivatásuknak választottak, amellet, hogy a magasabb szellemi gyönyörökre is alkalmasak legyenek – ez a pozitív paedagogia által kijelölt cél, amelyet mindenkor követni kell.”<sup>546</sup>

Pauler etikai pozitívizmusa követhető nyomon A szemléleti módszer az erkölcsi képzésben című tanulmányában. Elfogadva azt a herbarti alaptételt, mely szerint a pedagógia célját az etikából, eszközeit a pszichológiából veszi, megállapítja, hogy a pedagógia olyan technika, amely az ember biológiailag meghatározott alkatát a biológikumban és az empiriában gyökeredző humanitaseszmény irányába optimalizálja. „Senki, aki élettani, lélektani és pszichopatria legelemibb tanaiban járatos, nem tagadhatja, hogy a moralitás, vagyis az egyénben felmerülő erkölcsi érzések, és az ezekből kikristályosodó habitus (...) szorosan a szervezet élettani állapotától függenek. Hiszen erkölcsi cselekvésünk mindegyike egy-egy sajátos reakció külső ingerekre, éppúgy, mint érzeteink, és mozgásaink, a különbség csupán az inger (motívum) és a reakció különböző bonyolultságában áll.”<sup>547</sup>

Munkájában bírálja az egyoldalú valláserkölcsei nevelést, az etika forrását kizárólag az isteneszmében kereső etikai megközelítésben látja. „A morál egészen viszonylagos, katexochén emberi, vagyis biológiai jelenség, melyet a jelenségek köréből nem emelhetünk föl a transzcendens világba, mert ezzel épp lényegét tagadjuk meg. Az ember erkölcsi ideálja csak az ember lehet, s bármint is forgassuk a morál fogalmát, az mindig viszonylagos marad. A kereszténység az ő nagy hatalmát is annak köszönheti, hogy Jézus Krisztus személyében rendelkezett egy rendkívüli tökéletességű ember képével, ki szaturálva valódi erkölcsi, altruisztikus elemekkel közöttünk élt a valóságban, s csak későbbi mítoszok fátylán át látszik az ég messzeségében eltűnni.”<sup>548</sup>

A különböző hazai egyetemek és főiskolák hallgatói létszámai az első világháború előtti időszakban jelentős mértékben emelkedtek, de továbbra is a budapesti tudományegyetem rendelkezik a legnagyobb vonzerővel és befogadóképességgel. Az 1913/1914-es tanévben itt tanult a hazai egyetemi hallgatók közel fele, mintegy 8 ezer fő. A képzési ágak közül hagyományosan a jogászok szerepelnek a legnagyobb létszámban, akik a századfordulón és a háború előtti időszakban az összlétszám több mint egyharmadát adták. Míg azonban a jogászok száma a század első két évtizedében csak duplájára emelkedik, az orvosok száma megháromszorozódik, és hasonló mértékben növekedett a bölcsészkar hallgatóinak arányai is. A doktori szigorlattal tanulmányaikat befejező hallgatók létszámadatait összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy ez a szám a bölcsészhallgatók esetében még nagyobb arányú. Ez a dinamikus fejlődés azonban nem jár együtt a pedagógiai témából doktori szigorlatozók számának látványos emelkedésével, ami jelzi azt, hogy a korabeli értelmiség számára a pedagógia tudományos művelése még ebben az időben is periférikus tevékenységnek számított, hiszen a táblázatban vizsgált húsz év során mindössze 11 személy tett a pedagógiából, mint főtárgyból sikeres doktori vizsgát.

15. táblázat. Pedagógiai témájú szigorlatok (1900–1920)

Év	A filozófiai kar doktori szigorlatainak száma	Pedagógia főtárgy	I. Melléktárgy	II. Melléktárgy
1900/01	32			
1901/02	50	1		
1902/03	41			
1903/04	50			1
1904/05	56			
1905/06	67	1	1	
1906/07	77			
1907/08	70		1	1
1908/09	101		1	
1909/10	103	2	5	
1910/11	87		2	4

<sup>546</sup> Pauler (1901): 10.

<sup>547</sup> Pauler Á.: A szemléleti módszer az erkölcsi nevelésben. *Atheneum* 1899, 55.

<sup>548</sup> Pauler (1899): 60.

1911/12	96			1
1912/13	102			
1913/14	107	2	2	2
1914/15	40			
1915/16	52		1	
1916/17	48			
1917/18	66	2	4	2
1918/19	74	1	2	
1919/20	49	2		
Összesen	1368	11	19	12

Az 1900-tól letett pedagógiai témájú doktori disszertációkat és a szigorlatozókat az alábbi táblázat foglalja össze:<sup>549</sup>

16. táblázat. Pedagógiai főtárgyból szigorlatozók

	Név, kor, vallás	Év	Az értekezés címe	A szigorlat tárgyai
1.	Fallenbüchl Ferenc 28 év Római katolikus	1901	Herder nevelési elvei Pauer Imre, Alexander Bernát	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Esztétika
2.	Nagy József 22 év Római katolikus	1906	Fleury Kolos Fináczy Ernő, Pauer Imre	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Magyar irodalomtörténet
3.	Kováts Lajos 39 év Református	1910	Alexandriai Kelemen pedagógiája Fináczy Ernő	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Művészettörténet
4.	Lázár Szilárd 25 év Római katolikus	1910	A methodus foka a didaktikai elmélet történetében és a fizika okt. Fináczy Ernő, Pauer Imre	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Természettan
5.	Kisparti János 28 év Római katolikus	1913	Az erkölcsi nevelés elvei a filozófiában Fináczy Ernő, Pauler Ákos	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Esztétika
6.	Nagy József 41 év Református	1913	Condillac pedagógiája	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Ókori egyetemes történelem
7.	Lajos Mária 31 év Római katolikus	1913	Felbiger pedagógiája Fináczy Ernő, Alexander Bernát	Pedagógia – Fináczy Ernő Középkori történelem filozófia
8.	Szilágyi Kornélia 25 év Római katolikus	1918	Az anyagelv tanítása Pestalozzi pedagógiájában Fináczy Ernő, Alexander Bernát	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Ókori történelem
9.	Hajdu János 26 év Római katolikus	1918	Az irodalomoktatás Herbart pedagógiájában	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia

<sup>549</sup> ELTE Levéltár 8/1 I. Kötet Bölcsészdoktori szigorlati jegyzőkönyvek

				Magyar irodalomtörténet
10.	Radák Olga 21 év Görögkeleti		Az érdeklődés didaktikai jelentősége, tekintettel Herbart elméletére Fináczy Ernő, Pauler Ákos.	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia esztétika
11.	Prohászka Lajos 23 év Római katolikus		Pedagógiai naturalizmus Fináczy Ernő, Pauler Ákos	Pedagógia – Fináczy Ernő filozófia Görög filológia

Ha azonban közelebbről megvizsgáljuk azokat a személyeket, akik pedagógiát választották fő- vagy melléktárgyként, akkor ezek sorában a következő évtizedek számos jelentős elméleti pedagógus nevével (Bognár Cecil, Várkonyi Hildebrand, Kisparti János, Mester János, Prohászka Lajos) találkozhatunk

17. táblázat. A pedagógia melléktárgyból szigorlatok

	Név, kor, vallás	Év	Az értekezés címe	A szigorlat tárgyai
1.	Gonda (Gottlieb) József 24 év izraelita	1904	Reformatio mint tény	Újkori történelem Magyar művelődéstörténet Pedagógia – Fináczy Ernő
2.	Polgár Gyula 25 év Izraelita	1906	A logikai érték elmélete	Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő esztétika
3.	Singer Leo 29 év Izraelita	1906	Maimon Salamon élete és működése	Filozófia esztétika Pedagógia – Fináczy Ernő
4.	Dujmovits Zsigmond 34 év Római katolikus	1906	A platonikus isteneszme hatása a renaissancera	Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő Irodalomtörténet
5.	Ányos István 26 év Római katolikus	1907	Az ok viszony ismerettana	Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő Esztétika
6.	Lukács Károly 25 év izraelita	1907	A farancia államgazdaság Lully idejében	Magyar történelem Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő
7.	Schmidt Erzsébet 24 év Római katolikus	1908	Corday Sarolta	Egyetemes történelem Művészettörténet Pedagógia – Fináczy Ernő
8.	Varjas Sándor 23 év Izraelita	1908	A kategóriák tarszcendenciája.	Filozófia Esztétika Pedagógia – Fináczy Ernő
9.	Trithal József dr.th. 35 év Római katolikus.	1908	Duns Scotus voluntarizmusa	Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő



				Esztétika
10.	Varga Jenő 29 év izraelita	1909	A transzcendentális módszer fenomenológiai kritikája	filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő Kozmográfia
11.	Gajdács Gyula 26 év	1909	A pszichológia és megismeréstan közötti különbségekről	filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő Magyarország történelme
12.	Holub József 24 év Római katolikus	1909	Istvánffy Miklós historiája hadtörténelmi szempontból	Magyar művelődéstörténet Diplomatika Pedagógia – Fináczy
13.	Kelecsényi János 21 év Római katolikus	1910	Henszlmann Imre esztétikája	Esztétika Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő
14.	Székely József 29 év Római katolikus	1911	Petőfi szerelme	Magyar irodalomtörténet Esztétika Pedagógia – Fináczy Ernő
15.	Görög Samu 28 év Izraelita	1911	Valószínűségi számítás	Filozófia matematika Pedagógia – Fináczy Ernő
16.	Zivucka Jenő 34 év Római katolikus	1911	Platon Parmenidese	Filozófia Pedagógia Fináczy Ernő Ókori történelem
17.	Auermann Miklós 37 év Római katolikus	1911	Főbb államtani kérdések Szent Ágoston és Szt Tamásnál	Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő Esztétika
18.	Bognár Cecil Pál 28 év Római katolikus	1911	A fizika alapfogalmainak és alapelveinek ismeretelméleti vizsgálata.	Filozófia fizika Pedagógia – Fináczy Ernő
19.	Gedeon Gyula 27 év Római katolikus	1911	A hitujítás terjedésének okai hazánkban	Művelődéstörténet Újkori egyetemes történelem Pedagógia – Fináczy Ernő
20.	Várkonyi Hildebrand 25 év Római katolikus	1913	A tudat fogalmáról	Filozófia Esztétika Pedagógia – Fináczy Ernő
21.	Madai Pál 30 év Református	1913	Zwingli mint politikai reformátor	Újkori egyetemes történelem Magyar történelem Pedagógia – Fináczy Ernő
22.	Magda Sándor 30 év Református	1914	A magyar egyezményes filozófia	Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő Magyar művelődéstörténet
23.	Frenkl Bernát 33 év	1914	Sinosa Tractatusa a módszerről	Filozófia

	Izraelita			Pedagógia – Fináczy Ernő Keleti népek története
24.	Mester János, 36 év Római katolikus	1915	Rogierius Baco fejlődése, jelleme és szerepe az emberi műv. tört.	Filozófia Pedagógia Fináczy Ernő Olasz irodalom
25.	Viktor Zsófia 36 év Református	1917	A gyermek nyelve	Magyar nyelvészet Filozófia Pedagógia – Alexander Bernát
26.	Vass Vincze 28 év Református	1917	Vallás és erkölcs	Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő Esz­tétika
27.	Vekerdi Béla 35 év Evangélikus	1917	Induktív kutatási módszer	Fej­lő­dés­­történet Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő
28.	Trebitsch Jenő 23 év Izraelita	1918	Ptolemaios bölcseleti munkái	Keleti népek története Ókori történelem Pedagógia – Fináczy Ernő
29.	Hantos Ferenc 56 év Római katolikus	1918	Az emberi társadalom életének modern történelem felfogása	Új­ko­ri történelem Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia
30.	Pröhle Károly 43 év Evangélikus	1918	Euchen Rudolf életfilozófiája	Filozófia Esz­tétika Pedagógia – Fináczy Ernő
31.	Kardos Margit 24 év Római katolikus	1918	Bethlen Gábor udvara 1613–1619	Magyar művelődéstörténet Pedagógia – Fináczy Ernő Középkori történelem
32.	Mannheim Károly 25 év Izraelita	1918	Az ismeretelmélet szerkezeti elemzése	Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő Német irodalomtörténet
33	Hauser Arnold 26 év Izraelita	1918	Az esztétikai rendszerezés problémája	Filozófia Pedagógia – Fináczy Ernő Német irodalomtörténet

### 3.3. Tudományos pedagógia a kolozsvári egyetemen

Schneller István 1895-től Felméri utódja a kolozsvári egyetem pedagógia katedráján. 1895 februárjában tartott székfoglalójában elődje szellemi hagyatékának továbbvitelét ígéri: „S most ezen új munkanap hajnalhasadásakor kedvező és biztató jelnek veszem, hogy azon elv, melynek boldogult elődöm az életét szentelte – saját életemnek, tudományos munkásságomnak s nevelői hivatásomnak szintén vezérelve, s hogy reám ennek következtében nem egy más irányt kezdeményező feladat vár, hanem lényegileg a réginek, a megkezdettnek csak az egyéniség s az egyéni kutatás által módosult folytatása.”<sup>550</sup>

<sup>550</sup> Schneller I.: *Paedagógiai dolgozatok. I.* Budapest 1900, 84.

Felvetődik a kérdés, valóban továbbviszi-e Schneller, miként ígérte elődje szellemi hagyatékát, illetve annak „az egyéni kutatás által módosított folytatását jelenti” csupán. Felméri tudományos orientációjára az angolszász konzervatív liberalizmus iránti vonzódás, az angol pozitivizmus organikus-szociologisztikus társadalomszemlélete, és ennek nyomán a különböző empirikus pedagógiai törekvések, a francia és angol gyermeklélektan és pedagógiai lélektan, a gyermektanulmány, illetve a német kísérleti pszichológia iránti elkötelezettség jellemzi. Schneller evangélikus teológusként, a német protestantizmus elkötelezett híveként, a Habsburg Birodalom neobarokk katolicizmusának ekkor már hivatalos ideológiájává váló herbarti filozófia, illetve herbartianus pedagógia ellenzőjeként, a neohumanizmusban gyökerező német filozófiai pedagógia másik alapvető irányzatát megalapozó Schleiermacher teológiai és pedagógiai felfogásának követőjeként, ezt a német orientációt viszi tovább. Az általa választott recepció mintája, a pedagógia protestáns teológiai forrásaihoz való visszakanyarodás tehát más irányt mutat, mint a Felméri által követendőnek tartott, szekularizált, pozitivisták társadalom, illetve tudománymodell. Amennyiben kettőjük koncepciójának van közös eleme; az a pedagógia szociális társadalmi-közösségi orientációja, amely Schleiermacher pedagógiai felfogásának is alapvető jellemzője.

*Schneller István (1847–1939) kőszegi evangélikus lelkészcsaládból származik. A soproni líceum elvégzése után a hallei egyetemen folytatott teológiai tanulmányokat. A pedagógia iránt is felébredt érdeklődése – a Herbart-tanítvány Ziller és Barth gyakorlóiskolájába is ellátogatott. Tanulmányai befejezése után a kor szokásai szerint magánnevelőként tevékenykedett, majd 1874-ben az eperjesi, illetve 1877-ben a pozsonyi evangélikus teológiai intézet tanára lett. Közel húszesztendő munkásság után, 1895-ben kinevezést nyert a kolozsvári egyetem pedagógia tanszékére. Egyetemi professzori működésével párhuzamosan az egyetem mellett működő tanárképző intézet tanáraként, majd később igazgatójaként a középiskolai tanárképzésben is tevékenyen részt vett. Az egyetem Szegedre történő átköltötése után még két éven át (1921–1923) folytatta egyetemi tanári munkáját. Fontosabb pedagógiai munkái: Paedagogiai dolgozatok. Budapest 1900–1910; Egyéniség-személyiség. Budapest 1906.*

Az eredetileg evangélikus teológusként tevékenykedő professzor pedagógiai koncepciójának kidolgozásakor tehát más utakat keresett, mint elődje, Felméri Lajos. Miként Schneller koncepciójában domináns módon van jelen a Schleiermacher-recepció, mind a nevelésnek az emberi „természetre” vonatkozó szociálanropológiai megalapozottságában, mind a „társadalom” iránti bizalom, illetve a növendék szociális státuszának vonatkozásában. Schleiermacher szerint ugyanis az idősebb generáció erkölcsi kötelességeként értelmezett nevelés kettős irányultságú: egyrészt kibontakoztatja a gyermek természetes hajlamait, másrészt pedig bevezeti, „beleneveli” a társadalom erkölcsi életébe. Ennek megfelelően a nevelés „végpontja” az a szűkebb-tágabb társas közösség, amelybe a gyermek beleszületik, amely igényei szerint a nevelés zajlik. Ezek a társas közösségek (állam, egyház, a szabad társas érintkezés, tudás, a nyelvi, nemzeti közösség) egymásra épülnek. Ebből adódóan a nevelés két összetevője univerzális és individuális jellegű. Az első az adott népre jellemző általános sajátosságokat alakítja ki az egyénben, a másik az individuális adottságok, „személyes sajátosságok” kifejlesztésére szolgál. A fenti hatások az ellenhatás: a növendékben fellelhető rossz irányultságok leküzdésére törekvés, illetve a támogatás: az erkölcsi jó eszméjével megegyező adottságok kibontakoztatása. Ennek megfelelően nevelés három szakasza: 1. előkészítő – a család körében; 2. nyilvános – iskolai közösségben zajlik; 3. életpályára felkészítő időszak – feladata a szakképzés, illetve – egyetemi oktatás esetén – az önálló kutatásra való felkészítés. A másik recepció mintája – a Schleiermacher gondolataival is jól összhangba hozható – a XIX. század végén a herbartianus pedagógia ellenhatásaként kibontakozó, szintén német személyiségpedagógiai irányzat, amelynek legfőbb képviselője Ernst Linde 1896-ban jelentette meg *Persönlichkeitspädagogik* című munkáját. Azonban a reformpedagógus Linde érzelempedagógiája jelentős mértékben különbözik Schneller filozófiai alapokon nyugvó eszménypedagógiájától.<sup>551</sup>

A német idealista filozófia (például az emberi tudat fejlődésének hegei koncepciója) nyomán Schneller az ember erkölcsösödésébe vetett hitre alapozva a jövő számára is érvényes utat kíván kijelölni. Ebből adódóan a nevelés legfőbb célja „a személyiség kifejlesztése, azzá a vallásos, erkölcsös személyiséggé,

<sup>551</sup> Munkásságának ezeket az összefüggéseit részletesen elemzi Pukánszky (2000): 208–210.

amely az emberiség történetében, Krisztus alakjában és tanításában jelent meg előttünk”.<sup>552</sup> Az ehhez vezető – az egyes ember és az emberiség fejlődésében – kijelölhető út három egymásra épülő értékfokozatot jelent. Ennek bejárása során alakul ki a nevelés célját és egyben legfőbb feladatát jelentő etikai személyiség. Az egyén és az emberiség célja, hogy az érzéki éntől (egoizmus) a történeti én fokozatain át (altruizmus, család, otthon, nemzet, egyház) eljusson a tiszta énhez, és felemelkedjen a nemzetek köztársaságához, Isten országához. Az egyes ember egyéniségét az egyes fejlődési fokok átélése alakítja személyiséggé.<sup>553</sup>

A fentiekben felvázolt személyiséggé válási folyamatot elősegítő nevelő a szeretet hatalma által közelítheti meg növendékét, ennek segítségével találhatja meg annak lényegét. Ez a keresztényi szeretet a legmagasabb szintű etikai érzelem, amelynek fontos jellemzője a másik ember egyéniségének megismerése, elfogadása a nevelés legfőbb eszköze. Nem az experimentális tapasztalatok, hanem a szeretet eszközei által megismert, nevelője iránt bizalommal viselkedő gyermek nevelése vezethet csak igazi eredményre. A gyermekek megítélése nem bízható csupán az empirikus úton összegyűjtött, tisztán kvalitatív adatokra: „Jöjjünk tisztába azzal, hogy a gyermektanulmányi laboratórium nem a gyermek lelkével, hanem csak is a lélek és a külvilág szolgálatában álló idegekkel foglalkozik, azok gyors vagy lassú reakcióit constatálja.”<sup>554</sup>

Schneller a pedagógus személyisége és a gyermeki egyéniség sajátos értékei mellett az ember etikai fejlődésének, az egyéniségből személyiséggé válásának fontos tényezőjének tekinti a kultúra, a gyermeket körülvevő társas közösség nevelő hatását. Ezért pedagógiai rendszerében a fejlődés harmadik mozgatójának a kultúrát tekinti, annak a különböző társas-közösségi körökben, az úgynevezett „történelmi hatalmakban” megtestesülő kulturális javait. Ennek koncentrikus közösségi körei a család, a község, a nemzetiség, a nemzet, a kultúrállam, az egyház, végül az emberiség. Ez a társadalmi orientáció tehát az a közös elem, amely különböző szellemi hátterük ellenére mintegy hídként kapcsolja össze Felméri angolszász, francia gyökerű empirikus szociológus társadalomelméletét, Schneller protestáns német teológiában, illetve a német idealizmus gondolatvilágába visszavezethető közösségfelfogását, továbbá Imre Sándor ennek nyomán kibontakozó nemzetnevelési koncepcióját.

### 3.2.1. A pedagógia oktatása és a szakmai utánpótlás biztosítása

Az elméleti és oktatómunka mellett Schneller jelentős gyakorlati iskolaszervező munkát is folytatott. Kolozsváron 1917-ben létrehozott egy különleges középiskolát, amely belső tagolása, tagozatai révén lehetőséget nyújtott az egyéni képességeknek megfelelő differenciálásra. Azonban az iskola sem élte túl azt a változást, amikor a kolozsvári magyar egyetemet a román hatóságok 1919. május 12-én az éppen rektori tisztséget betöltő Schneller Istvántól átvették. Ezután a professzorok többsége Budapestre költözött, ahol a kolozsvári egyetem átmenetileg menedéket lelt a Pozsonyból kitelepített egyetemmel együtt. Schneller prorektorként állt Budapesten az egyetem élén. Jelentős szerepet játszott abban, hogy a tanárok – ellenállva a fővárosi állások csábításának – kitartottak az intézmény mellett. Az áttelepített egyetemet az 1921. évi 25 t. c. alapján – „ideiglenesen” – Szegeden helyezték el.

Schneller az egyetemi tanrendben a bölcsészeti előadások tantárgycsoportba sorolt tanárképzős és elméleti pedagógiai előadásait 1895/96-os tanévtől kezdődően még az egyetem alapító tagjai közé tartozó Szász Béla filozófiai professzor társaságában tartja. Professzori tevékenységének első évében heti 3 órában neveléstan, heti 2 órában a XIX. század neveléstudományainak ismertetése és az egyórás, A Jézus társaság nevelési rendszere című neveléstörténeti előadásokat hirdette meg. A következő szemeszterben a neveléstörténeti téma helyett két órás pedagógiai gyakorlatok című tantárgy meghirdetésére került sor. 1896-tól már az új filozófiaprofesszorral, Böhm Károllyal közösen végezte egyetemi oktatómunkáját.

Böhm Károly (1846–1911) Besztercebányán született jómódú német iparoscsalád gyermekeként. Bölcsészeti tanulmányait német egyetemeken folytatja, filozófiai műveltségének fontos összetevője a német idealizmus, politikai és kulturális azonosságtudata azonban mindvégig magyar. Göttingenben Lotzénál lélektant, Tübingenben Liebmann természetfilozófiai előadásait hallgatja, de megfordult a berlini egyetemen is. 1870-től a pozsonyi evangélikus líceum, 1873-tól az evangélikus főgimnázium tanára, majd igazgatója. 1882-ben megalapítja és szerkeszti az első hazai bölcsészeti

<sup>552</sup> Idézi Dér M.: Schneller István pályája és pedagógiai munkássága. Szeged 1937, 36.

<sup>553</sup> Vö. Tettamanti B.: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere. Szeged 1932, 139.

<sup>554</sup> Schneller I.: Program értekezésül: Dr. Schneller István a Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszervezetére és tantervére vonatkozó javaslata. Kolozsvár 1918, 192.

folyóiratot, a Magyar Philosophiai Szemlét. 1896-tól a kolozsvári egyetem professzora, 1896-tól az MTA levelező, majd 1918-tól rendes tagja.<sup>555</sup>

Főbb munkái: Az értékelmélet feladata és alapproblémái. 1900; Ember és világa: Dialektika vagy alapfilozófia. 1883; A szellem élete. 1893; Az erkölcsi érték tana. 1906; A logikai érték tana. 1912; Az erkölcsi érték tana, Az esztétikai érték tana. 1942.

Böhm a magyar filozófia egyik legkiemelkedőbb alkotója, akinek filozófiai rendszere, részben tanítványai révén nagy hatással volt a korabeli elméleti pedagógiára is. Konceptiója egyesíti magában a klasszikus filozófiai rendszerek örökségét és kora pozitivisták törekvéseinek eredményeit. A pozitív naturalista bölcséletként induló böhmi rendszer később nagy formátumú, criticista értékelméletbe ágyazott, történelem- és kultúrfilozófiává tágul majd. Hatása azért is jelentős, mert a pozitívizmus századforduló utáni, a radikális nagyvárosi polgári értelmiségi csoportok körében megnyilvánuló harmadik, a pozitivisták szociológiai alapokon nyugvó társadalomkritika megalapozására szolgáló recepciójának ellenhatásaként szolgál. Ezzel Magyarországon is erőteljesebbé válnak az antimetafizikus pozitívizmussal szemben kibontakozó metafizikai alapokon álló új-idealizmus különböző irányzatai; a késői értéktudományos neokantianizmus, a diltheyi életfilozófia, a husserli fenomenológia. Böhm munkásságának korai szakaszában jelentős mértékben hozzájárult a pozitívizmus, majd később neokantiánus értékfilozófiájával a század első évtizedeiben jelentkező antipositivisták új idealizmus hazai recepciójához.<sup>556</sup>

Hatása tanítványai, a későbbi Erdélyi iskola tagjain keresztül éppen kolozsvári egyetemi éveiben érvényesül a legerőteljesebben. Az egyetemen kibontakozó – a korabeli elméleti pedagógia fejlődésére is számottevő hatást gyakorló – tudományos iskola a badeni neokantiánus törekvésekkel rokon értékelméleti-értékfilozófiai programot követ. Tagjai Böhm tanítványai, a két világháború közötti időszak jelentős protestáns filozófus-teológusai, és emellett elméleti pedagógusai is. A legnevesebb tanítvány Bartók György, a neokantianizmustól az antropológiai alapokon nyugvó szellemfilozófiát művelő filozófus, Varga Béla, a böhmi és pauleri koncepciót integráló bölcselő és elméleti pedagógus, Tankó Béla a neokantiánus szellemiségű filozófiatörténeti etikai és teológiai művek alkotója, a református püspökök, Ravasz László, a szubjektív idealizmustól az egzisztenciális analitikához érkező vallásbölcselő, Makkai Sándor a pozitivisták, neokantiánus, szellemfilozófiai és vitalista hatásokat egyesítő teológus.<sup>557</sup>

Ennek a hazai szellemi életben később jelentős szerephez jutó protestáns gondolkodói körnek pedagógiai szempontból is figyelemre méltó gondolatokat megfogalmazó képviselői a század első évtizedében voltak Böhm és Schneller tanítványai. A bölcsészdoktori jegyzőkönyvek nem tartalmazzák az összes pedagógiai, illetve filozófiai témájú doktori szigorlat adatait. A hiányos adatokból megállapítható, hogy Bartók György 1906-ban *A szabadakarat problémája* című doktori értekezése alapján tett sikeres doktori szigorlatot (filozófia, esztétika, pedagógia), 1908-ban Kemény Gábor *A végzet és szabad akarat viszonya Sophocles drámáiban* (görög filológia, pedagógia latin irodalomtörténet), majd Varga Béla 1909-ben teszi le filozófiai, pedagógiai és esztétikai szigorlatát, Tankó Béla pedig 1911-ben szerzett doktori címet. 1912-ben két pedagógiai témájú doktori szigorlatra került sor: Brandsch Henrik *Az erdélyi szászok falusi iskolái 1600-ig* (pedagógia, filozófia, esztétika) és Makkai Sándor *A személyiség paedagógiájának alapkérdései* (pedagógia, filozófia, esztétika), 1913-ban Imre Lajos *Az erkölcsi nevelés viszonya a valláshoz* (pedagógia, filozófia, esztétika) című értekezése alapján szerezte meg a doktori címet.

Az egyetem áttelepítéséig a kolozsvári egyetem bölcsészeti és történelmi karán bölcsészdoktori címet szerzett hallgatók létszámának alakulását az alábbi táblázat szemlélteti:

<sup>555</sup> Életútját lásd részletesebben Hell–Lendvai–Percz (2000): 70–71.

<sup>556</sup> Vö. Hell–Lendvai–Percz (2000): 85–86.

<sup>557</sup> Hell–Lendvai–Percz (2000): 84–85.

18. táblázat. Bölcsészkar doktori szigorlatok száma

Év	Doktorok száma
1899/1900	4
1900/1901	7
1901/1902	5
1902/1903	14
1903/1904	11
1904/1905	8
1905/1906	19
1906/1907	16
1907/1908	23
1908/1909	15
1909/1910	16
1910/1911	20
1911/1912	25
1912/1913	22
1913/1914	10
1914/1915	7
1915/1916	10
1916/1917	8
1917/1918	8

Pedagógiaprofesszorként – Böhm mellett – Schneller is számos hallgató tudományos pályafutását egyengette. Tanítványai közé tartozott Imre Sándor mellett (Schneller utódja a szegedi egyetem pedagógiai katedráján), Varga Béla, az értékelméleti alapozású pedagógia hazai kidolgozója (a Kolozsvárra 1940-ben visszatelepülő Ferenc József Tudományegyetem pedagógiaprofesszora), Makkai Sándor (a debreceni egyetem teológiaprofesszora), Kemény Gábor (közoktatás-politikus, pedagógiai szakíró) is.

Imre Sándor az egyetem nagy értékének tartja az egyetem tanárai és tanítványaik között kialakult közvetlen, bensőséges mester-tanítvány viszonyt: „A tanárok és hallgatók viszonyára elég annyit mondanom, hogy sokunk érzése szerint bennünk már felsőbb éveinkben a munkatársat, a leendő szaktársat nézték. Itt értettük meg, hogy mit jelent a tanítvány szó egyetemi szempontból. Igaz, hogy ezt nem szabad általánosítanom, sem a megértést, sem a megértetést, de az biztos, hogy aki nem nézte a hallgatóit azt nem tartottuk kolozsvári tanárnak. Rendszerint nem is volt az, hanem csak átutazó, vagy a várakozásba belefásult útrakész idegen.”<sup>558</sup>

A századfordulóig Böhm a klasszikus filozófiai részdiszciplínák (filozófiatörténet, logika, etika) mellett Herbert Spencer rendszeréről, továbbá a német Fechner filozófiai rendszeréről hirdetett meg előadásokat. Az 1899/1900 tanévben találkozhatunk először értékelméleti témájú előadással, Az értékek elméletének alapvonalai, különös tekintettel az erkölcsstanra címmel. Ezekben az években Schneller a folyamatosan meghirdetett neveléstani, oktatástani előadásai és pedagógiai gyakorlatok mellett további előadásokat hirdetett meg Pestalozzi munkái és nevelési rendszeréről, Herbart neveléseméletéről, a tudományelméletek történetéről, a görög és az ókori keleti népek nevelésének történetéről, a középiskolai tanügy jelen állapotáról, a szociálpedagógiai törekvésekről, a német tanárképzés kérdéseiről, a „lefolyt század” tanterveiről, a legújabb kor kiváló pedagógusairól, a legújabb tanügyi törekvésekről. A századfordulótól az 1910-es évek elejéig előadásai továbbra is változatos tematikát ölelnek fel. Így szó esik Németország felső tanügyéről, az újhumanista oktatásról, a diákéletéről, az osztrák tanárképzésről, Kant neveléseméletének alapjairól, az Organisationsentwurf keletkezéséről és jelentőségéről, Kant egyetemi oktatásról vallott nézeteiről, Exner és Bonitz pedagógiai munkásságáról, a hazai állami tanterveméleti alapvetésről, család és családi nevelés, társadalmi tényezőknek a nevelésben betöltött szerepéről, és 1909-től megjelenik a személyiség paedagogiájával kapcsolatos téma is. Az 1910-es évektől kezdődően ez a tematikai sokszínűség elapad, és csak a hagyományos pedagógiai témakörökkel találkozhatunk, neveléstan, didaktika, nevelésemélet, pedagógiai gyakorlatok.

A kolozsvári egyetem egyetlen pedagógiai témában habilitált magántanára, Imre Sándor az 1905/06-os tanév első félévében kezdte meg előadásait, Nevelésügyi mozgalmak a nemzeti ébredés korában címmel. Ezt

<sup>558</sup> Imre S.: A Ferenc József Tudományegyetem a századforduló táján. Kolozsvár 1944, 14.

követően számos magyar neveléstörténeti témában, egészen az 1912/13-as tanév első félévéig hirdeti meg stúdiumait: Magyar neveléstörténet és pedagógiai gondolkodás 1780-1800, Magyar középiskolai reformtörekvések a XIX. században, Apáczai Csere János pedagógiai nézetei, Széchenyi nevelési rendszere, Magyar paedagogusok.

Böhm halála után az 1912/13 tanévben hirdette meg először filozófiai magántanári előadásait Bartók Görgy, majd Pauler Ákos rövid ideig tartó egyetemi tanári működését követően az 1917/18-as tanévtől kezdődően már nyilvános rendes tanárként vezette a filozófia tanszékét. Az 1915/16-os tanévtől Varga Béla habilitációját követően rövid ideig filozófiából két magántanár tartott előadásokat.

Varga Béla (1886–1942) a Böhm-tanítványok köréből kialakuló protestáns gondolkodókat tömörítő Erdélyi Iskola egyik kiemelkedő, később legszámottevőbb elméleti pedagógiai munkásságot is folytató tagja. Középiskolai tanulmányait Tordán és Kolozsváron végzi, majd a kolozsvári egyetemen szerez magyar, görög–latin szakos középiskolai tanári oklevelet és bölcsészdoktorátust. Ezt követően Berlinben, Lipcsében, Genfben folytat filozófiai és neveléstudományi tanulmányokat. 1911-től a kolozsvári unitárius kollégium tanára, majd 1915-től a kolozsvári egyetem magántanára. 1918-tól a kolozsvári református, majd a római katolikus teológia, 1923-tól az unitárius teológia filozófia és pedagógia tanára. 1938-tól unitárius püspök, majd 1940-től az újjáalapított kolozsvári egyetem pedagógia professzora.

Fontosabb pedagógiai munkái: Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához. Szeged, 1922; A paedagogia alapkérdése. Szeged, 1936.

Munkásságára a böhmi és kantianus indíttatás mellett számos kontinentális és angolszász irányzat hatott. A magyar gondolkodók közül Pauler Ákos és Schneller István is befolyással volt szemléletének alakulására. Munkásságán végigvonul a lélektani és pedagógiai tevékenység. Pedagógiai ténykedésének első időszakát összegző munkájában, amely 1922-ben jelent meg *Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozására* címen, Böhm és Windelband nyomán a pedagógia értékelméleti megalapozására tesz kísérletet. A pedagógia Herbart utáni fejlődését elemezve megállapítja, hogy annak két karakterisztikus irányzata alakul ki, az egyik „túlnyomóan etizáló”, a mások pedig „túlnyomóan psychologizáló”. A második, kísérleti pedagógia minden eredménye mellett azonban vannak a pedagógiának olyan problémái, mint például a nevelési célok kérdései, amelyek megválaszolásához a filozófiához kell fordulni. Ebből adódóan a pszichológiai háttér mellett a pedagógiának általános értékelméleti megalapozásra is szüksége van. Az értékelmélet jelentőségét elsősorban abban látja, hogy a gyermek lelki fejlődésének elemzése elősegíti az értékelési mozzanatok keletkezésének és fejlődésének feltárását, és ez lehetővé teszi ezeknek a nevelés során történő felhasználását is. „Az értékelés – emberi szempontból (...) egy psychogenetikus mozzanat (...), amely a lélek életével átalakul és fejlődik, míg eljut azon ideákhoz, amelyeket ő teremt ugyan s ennyiben tőle és az ő pszichológiai adottságaitól függetlenek s egyúttal normák reá nézve, de amelyek helyes felismerése viszont a lelki fejlődés egész tényének meghatározója s egyúttal egyedül helyes magyarázója. Ha az értékek felismerésében bekövetkező átalakulásokat ki lehet deríteni, a lelki fejlődéshez »hű« paedagogia valóban megbecsülhetetlen anyaghoz jut.”<sup>559</sup>

Ezt a pszichológia számára is fontos szempontot – véli Varga – az értékelméleti vizsgálatok hozták a felszínre. A pedagógia és a pszichológia számára is fontos Böhm Károly két megállapítása: 1. az értékelési módokat pozitív módon csak úgy lehet megállapítani, ha az egyes személyek lelki életéből kiemeljük azokat az időszakokat, amelyekre jellemzőek az értékelés változásai. Ez adja lélek ontogenezisét, amely az értékelés heurisztikus elvéül szolgál. 2. Amennyiben sikerül azt a törvényt megtalálni, amelynek alapján az öntudat változik és fejlődik, sikerül a tartalom – az uralkodó gondolatok haladásának, mértékének, értékelési módjának – fejlődési törvényszerűségeit is megtalálni.<sup>560</sup>

### **3.4. A Magyar Paedagogiai Társaság és a szakmai publikációs munka tudományos színvonalának fejlődése**

A század elején kibontakozó pedagógiai reformmozgalmak szoros összhangban állnak a tanítóság egyre erőteljesebb szakmai professzionalizációja nyomán jelentkező önlegitimációs törekvésekkel. Ennek egyik sajátos vonulatát jelentette az a század elején kibontakozó – a korábbiakban már részletesen elemzett – folyamat, amely elvezetett a különböző, egyetemen kívül jelentkező pedagógiai reformmozgalmak,

<sup>559</sup> Varga B.: Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához. Szeged 1922, 40.

<sup>560</sup> Vö. Böhm K.: Ember és világa. III.: Axiológia vagy értékstan. Kolozsvár 1906, 107–108.

elsősorban a tanítóság gyakorlatias szakmai igényeivel összefüggő gyermektanulmány megerősödéséhez. Ez a folyamat – a két funkciójában, társadalmi presztízseben is – eltérő szakmai csoport; az alapfokú intézményrendszer pedagóguscsoportjai (óvónő, népiskolai és polgári iskolai tanító, gyógypedagógus, iparos- és kereskedelmi iskolai tanító) és a nagyobb társadalmi rangot képviselő, egyetemi, akadémiai képzettségű, középiskolai tanárok konzervatívabb szemléletet képviselő szakmai csoportjának egyre nagyobb arányú elkülönüléséhez vezet.<sup>561</sup> Ezt jól érzékelhetjük például abban, hogy Magyar Paedagogiai Társaság és folyóirata a század elejétől fokozatosan a középiskolai tanári professzió és az ezzel szoros kapcsolatban álló egyetemi tudományos pedagógia szakmai-tudományos fórumává válik.

A szemléletváltás jól érzékelhető az 1904 januárjában a Társaság elnökévé választott Fináczy Ernő elnöki programjában: „Egy paedagogiai társaságnak ép ma igen nagy fontossága van a keletkezében lévő új irányzatokkal és törekvésekkel szemben. A társaság érdemes feladatot végezhet, midőn ezen új irányzatok beható méltatásával utat nyit a jogosult haladásnak a magyar pedagógiai köztudatban is, de másfelől a nemes értelemben vett konzervativizmus egy nemével kegyeletes öre igyekszik lenni annak a nagy gondolat munkának, melyet a paedagogiai elmélkedés klasszikusai megalkottak.”<sup>562</sup>

A változás egyik eleme a tudományos reflexió erősödése, amelynek jegyében immár a pedagógia tudományának magasából tekintik át, elemzik és értékelik a hazai és nemzetközi iskolaügy különböző új témaköreit és jelenségeit. Ennek szellemiségében foglalkoznak a különböző tanügyi kérdésekkel (népiskolai törvények revíziója, népoktatás tanügyi kérdései és reformja, a középiskola tantervi reformja, különböző tantárgyak oktatásának módszertana). Az iskolaüggyel kapcsolatos tanulmányok számszerű adatait vizsgálva megállapítható, hogy 1892 és 1918 között a népiskolai témával foglalkozó cikkek aránya kb. 30%, és középiskolai témával foglalkozik a tanulmányok közel 70%-a. Több tanulmány foglalkozott a korszak divatos témáival; az ekkor felerősödő „gyermektanulmány”, továbbá a nemi nevelés, a koedukáció, az intelligenciavizsgálatok problematikájával, továbbá a cserkészlet pedagógiájával; nagyszabású tanulmány foglalkozik az „értékelmélet és pedagógia” témájával, továbbá írások jelennek meg a kriminál-pedagógiáról, a tehetséges gyerekekről és más, ekkor friss témákról.

Az egyetemi tudományosság szemléletmódjának megerősödését jól jelzi, hogy a folyóirat az 1910-es évektől kezdődően folyamatosan közölte a hazai tudományegyetemek (Budapest, Kolozsvár, majd később Debrecen) pedagógiai tanszékein meghirdetett előadások témáit és előadóit. Újdonság, hogy a folyóirat minden évben közreadta az előző év hazai pedagógiai szakirodalmának teljes repertóriumát, és egy új rovat, a „Nemzetközi nevelésügyi mozgalmak” részletes kitekintést nyújt a különféle nyugati pedagógiai áramlatokra.

A társaságnak az 1917-es jubileumi esztendőben 27 tiszteletbeli, 100 rendes 952 külső és 72 alapító tagja volt. A titkár visszaemlékezve fennállásának 25 évére, megállapítja, hogy az „hivatását soha félre nem ismerve valóban állandóan törekedett is összekapcsoló és irányító, centrális szerepét betölteni, kijelölt útján haladva, mindvégig megőrizte tudományos jellegét és a tanügy terén is felmerülő, efemer értékű napi vitatkozásokba s pártos civódásokba bele nem vegyülvén, némileg hidegen, de állandóan elvi magaslatokon maradva objektíve oldotta meg feladatát”.<sup>563</sup>

A századforduló után megerősödő tudományos szakmai közélet erős kohéziójára utal, hogy a társaság alapításától a szakma „mandarinjai” szombatontként rendszeresen összejöttek (kezdetben a Krisztina körüli Ilona kávéházban, a budai, majd pesti Vigadóban, a Vadászkiirt, később a Pilvax kávéházban). A kávéházi társaság elnöke nyugalomba vonulásáig Fináczy, majd tanszéki utódja Kornis Gyula volt. Visszaemlékezései szerint az asztaltársaság tagjai közé tartozott Bozóki Endre, Kornis Gyula, Rombauer Emil, Hegedüs István, Suppan Vilmos, Kemény Ferenc, Friml Aladár, Walter Béla, Nagy J. Béla, Gyulai Ágost, Margitai József, Frankl Antal, Kenyeres Elemér, Mosdóssy Imre, Prohászka Lajos, Balassa Brúnó, Éltes Mátyás, Nagy Zsigmond, Szemere Samu. „Néha eljárak a társaságba Heinrich Gusztáv, Imre Sándor, Schneller István, Waldapfer János, Madzsar Imre, Szelényi Ödön, Bognár Cecil, Náday Pál és mások.”<sup>564</sup>

---

<sup>561</sup> A különböző iskolatípusok pedagógusai szakmai professziójának differenciálódási folyamatait részletesen elemzi Nagy P. T.: *Neveléstörténeti előadások. – előadások a nevelés társadalomtörténetéből.* Székesfehérvár–Budapest 1997, 111–194.

<sup>562</sup> Idézi Mészáros (1992): 14.

<sup>563</sup> Idézi Mészáros (1992): 16.

<sup>564</sup> Fináczy (2000): 107–108.



### 3.5. A forradalmak időszaka

A Monarchia katonai összeomlása és felbomlása, a társadalmi feszültségek fokozódása 1918 októberében elvezetett a forradalom kitöréséhez. A felsőoktatás átalakításának, reformjának kérdései már a forradalom első heteiben előtérbe kerültek. Ennek keretében lépések történtek a baloldali értelmiségi körök által már korábban is kifogásolt hiányosságok pótlására: a mellőzött tudományágak oktatására, új, illetve párhuzamos tanszékek felállítására, a budapesti egyetemen közgazdasági, szociológiai és közigazgatási karainak megszervezésére, a magántanári képesítések során a tudományos követelmények fokozatosabb érvényesítésére, a nők egyetemi tanulmányait korlátozó intézkedések megszüntetésére, a hallgatói képviselő és a diákok szociális problémáinak megoldására.

A Tanácsköztársaság Közoktatásügyi Népbiztossága, amelynek élén Kunfi Zsigmond, majd Lukács György állt, a hagyományos egyetem átalakítására irányuló radikális intézkedésével egy gyökeresen új szellemiséget kívánt kialakítani a felsőoktatás terén is. Ezzel, miként a korabeli tudományos élet átalakulását elemezve Hanák Tibor megállapítja, „a Tanácsköztársaság kezdte el a magyar tudósok megtizedelését, a magyar elit leváltásának sorát. A közoktatásügyi népbiztosság nem engedélyezte a Magyar Tudományos Akadémia működését, elnökét és főtitkárát menesztették, a tudományos szakosztályok nem tarthattak üléseket, számos egyetemi tanárt eltiltottak az oktatástól (...)»<sup>565</sup> Már a Tanácsköztársaság kikiáltása után öt nappal mindazokat a professzorokat, „akiknek működése a forradalom érdekeit vagy a tudomány komolyságát veszélyeztetné”, minden jogalap nélkül eltiltották az oktatástól, így a budapesti egyetem bölcsészkarán 25, jogi karán 10, orvosi karán 4, a Képzőművészeti Főiskolán 5, a műegyetemen pedig 1 professzor felfüggesztésére került sor. A professzorok közé számos elismert tudós került, akiknek eltiltása nemcsak jogi, hanem tudományos-szakmai szempontból is elfogadhatatlan volt. Az eltiltott professzorok helyére megbízott előadókat jelöltek ki, majd azok jelentős részét egyetemi, illetve főiskolai tanárnak nevezték ki. Az új tanárok részben középszerű szakemberek voltak, többségük kiemelkedő fiatal tudós, akik közül többen, így például Mannheim Károly, Pólya György és a Nobel-díjas Hevesy György később nemzetközi hírnévre tett szert.<sup>566</sup>

Pauler Ákos, aki maga is az eltiltott tanárok közé tartozott, naplójában így ír ezekről az eseményekről: „Szombat. Délután az egyetemre jöve a következő iratot kézbesítették nekem: »Az egyetemi biztos 87/1919. számú irata szerint a közoktatási népbiztos a kar több tanárának további működését kívánatosnak nem tartván Önt a főiskolai tanári állásával egybekötött tevékenységében további intézkedésig eltiltotta.« Stb. aláírva Asbóth e.c. dékán. Vigasztaló, hogy eddig Szókratész óta minden kiváló bölcsészt eltiltottak a tanítástól. Tehát utolért nagyatyám sorsa, ki szintén bizonytalan sorsúvá vált a forradalom következtében. (...) Ugyanilyen sorsban részesült karunkon még 25 tanár is, köztük olyanok is (Hegedüs és Fröhlich), kik a tanárok megesketése körüli ügyben nem szavaztak az első forradalmi kormány intézkedéseinek végrehajtása ellen.»<sup>567</sup>

Fináczy Ernő emlékirataiban így emlékszik vissza erre az időszakra: „Egészen 1919. március 21-ig tanítottam az egyetemen, amikor Kármán Tódor, helyettes népbiztos, apjának méltatlan utódja, magához kéretett a minisztérium (népbiztosság) épületébe. Az apa iránt való kegyeletes érzelmeimtől indítva, megjelentem nála. Azzal fogadott, hogy a kommunisták nem akarnak engem tanszékemen eltűrni s ezért kérjek szabadságot (felfüggeszteni állásomból nem akartak). (...) Ezt a szabadságot a népbiztosság július végével hatályon kívül helyezte és engem végelbánás bekövetkeztéig rendelkezési állományba sorozott. Az erre vonatkozó hivatalos iratot azonban nem kaptam meg, mert augusztus első napjaiban az egész proletárdiktatúra megbukott s ezzel ismét régi tanári jogaimba léptem.»<sup>568</sup>

Később a *Magyar Paedagogia* 1919-i évfolyamában „Négy hónap a magyar közoktatás történetéből” című tanulmányában értékelte a Tanácsköztársaság időszakának oktatáspolitikáját: „A tanácsköztársaság közoktatásügyi kormányzatának legélesebben kiemelkedő jellemvonása az, hogy nemcsak lehetőnek, de szükségesnek tartotta a politikának normatív szerepét a közművelődés egész területén és összes viszonylataiban, mégpedig nem is a politikáét általában, hanem a pártpolitikáét, a maga végletes egyoldalúságában és kizárólagosságában. (...) Az uralmon volt alkotmányos nemzeti kormányok sem oldhatók fel ama vád alól, hogy pártjuknak alkalomadtán kedveztek s az ügyek intézésében illetéktelen befolyásoknak is tért engedtek, de túlzás nélkül állítható, hogy nem volt Magyarországon közoktatási kormány, melynek égisze alatt ez a pártpolitikai irányítás oly leplezetlenül és oly erőszakosan érvényesült

<sup>565</sup> Hanák (1993): 39–40.

<sup>566</sup> Ladányi (1999): 37.

<sup>567</sup> Idézi Szkladányi M.: *Pauler Ákos életművészete*. Budapest 1938, 127.

<sup>568</sup> Fináczy (2000): 124–125.

volna, mint amikor a proletárság intézte népbiztosai útján a közművelődést. E helyen nem kell hosszasan fejtegetnem, mit jelent az, amikor a közoktatás vezetésére hivatott legfőbb kormányzó szerveit eljárásában nem a kultúra önzetlen eszménye, hanem a politikai hatalom állandósításának érdeke vezeti.”

Fináczy saját, alapvető pedagógiai-közoktatáspolitikai hitvallását itt is kifejezte: „Az iskola, azt hisszük, sohasem válhatik hatalmi törekvések martalékává; feladatát a közösség és az egyén javára a pedagógia szabja meg. Nem szabad lennie pártnak, mely mást vár az iskolától. Sem a klerikalizmus (melytől élesen megkülönböztetem a pozitív vallásos nevelést sürgető, pedagógiai érvekkel igazolható álláspontot), sem a liberalizmus, sem a konzervativizmus, sem a szocializmus, mint politikai pártok nem támaszthatnak jogot arra, hogy a lelkek átforgatására lefoglalják maguknak az iskolát.”<sup>569</sup>

#### 4. A magyar egyetemi pedagógia a két világháború közötti időszakban

A Tanácsköztársaság bukása után a magyar felsőoktatásban a forradalmak intézkedéseinek hatályon kívül helyezése után visszaállt a régi rend. Ugyanakkor a korábbi időszak, elsősorban a Tanácsköztársaság időszakának visszahatásaként széles körű adminisztratív intézkedések kezdődtek a felsőoktatásban is. Nem csupán az 1918. október 31. után kinevezett új tanárokat távolították el az egyetemokről, hanem a forradalmi időszak művelődéspolitikájával rokonszenvező egyetemi oktatók ellen is felléptek. A budapesti bölcsészkaron például 15 magántanártól vonták meg az előadás jogát. Ezeket a korábbi időszak túlkapásaival ellentétes előjelű szélsőségeket elemezve Hanák Tibor így ír erről a korszakról: „1919-ben, ahelyett hogy megnyerték volna és egy demokratikus Magyarország építésébe bevonták volna a vezető szellemeket, olyan személyiségeket veszítettünk el évtizedekre, vagy örökre mint Hauser Arnold, Jászi Oszkár, Lukács György, Mannheim Károly, Szende Pál, Tolnay Károly, azokról nem is beszélve, akik belső emigrációba vonultak, évekre elhallgattak. Megszüntették a század elejének filozófiai sokszínűségét, nem tértek vissza a pluralizmushoz, és éveken át minden újító gondolatban, kísérletben, játékban a bolsevizmus jelentkezését vélték felfedezni.”<sup>570</sup>

A forradalmi törekvéseket tevélegesen támogató baloldali egyetemi hallgatók közül többen börtönbüntetést kaptak, sok hallgató ellen indult fegyelmi eljárás, és sorozatossá váltak a jobboldali egyetemi szervezetek atrocitásai. Ezek a megmozdulások mindinkább antiszemita jellegűek voltak. A jobboldali egyetemi ifjúság fő követelése a zsidó hallgatók számának radikális csökkentése volt. Ez az antiszemitizmus elsősorban a középosztálybeli fiatalok helyzetével, azok egzisztenciális bizonytalanságával, az értelmiségi pályákon erőteljesen érvényesülő „zsidó konkurencia” kiküszöbölésére irányuló törekvésével, valamint a zsidó értelmiségiek, diákok jelentős részének a polgári forradalom és a Tanácsköztársaság idején játszott szerepével függött össze. Ebben a légkörben született meg 1920 szeptemberében a numerus clausus törvény néven ismert 25. törvény, amely bár direkt módon ezt nem mondta ki, a zsidó hallgatók létszámának csökkentésére irányult.<sup>571</sup>

Ennek értelmében „tudományegyetemekre, a műegyetemre, budapesti egyetem közgazdasági karára és a jogakadémiákra az 1920/21-ik tanév kezdetétől csak oly egyének iratkozhatnak be, kik nemzethűségi s erkölcsi tekintetben feltétlenül megbízhatók és csak oly számban, amennyinek alapos kiképzése biztosítható. (...) Az engedély megadásánál a nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság követelményei mellett egyfelől a felvételt nyervek szellemi képességeire, másfelől arra is figyelemmel kell lenni, hogy az ország területén lakó egyes népfajokhoz és nemzetiségekhez tartó ifjak számaránya a hallgatók közt elérje az illető népfaj vagy nemzetiség országos arányszámát, de legalább kitegye annak kilenctizedrészét.”<sup>572</sup>

A világháború utáni területi változások, a trianoni béke következtében jelentős mértékben módosult a magyar felsőoktatás intézményhálózata. A kolozsvári és pozsonyi tudományegyetem 1920-tól átmenetileg Budapesten folytatta működését, majd a kolozsvári 1921 őszén „ideiglenesen” Szegedre kerül, a kitelepített pozsonyi egyetem pedig 1923-ban költözött át Pécsre.

Az 1918–19-es forradalmak, majd a vesztes háborút követő Trianoni békekötés nyomán kialakuló nehéz helyzet feloldását, a húszas évek elejének fokozatos konszolidációját nagymértékben elősegítette, hogy a Bethlen-kormány kultuszminisztere, az átfogó kultúrpolitikai programmal rendelkező széles látókörű

<sup>569</sup> Fináczy E.: Négy hónap a magyar közoktatás történetéből. *Magyar Paedagogia* 1919 (28) 3–4. 1919, 92–114.

<sup>570</sup> Hanák (1993): 40.

<sup>571</sup> Vö. Ladányi (1999): 42.

<sup>572</sup> Magyar Törvénytár. 1920. évi törvények. Budapest 1921, 145–146.

politikus Klebelsberg Kunó lett, aki 1922 és 1931 között állt a minisztérium élén. Klebelsberg a súlyos gazdasági-társadalmi problémákkal szembekerülő ország fejlődésében kiemelt szerepet szánt az oktatásnak és a művelődésnek, és ennek érdekében jelentős intézkedéseket tett az oktatásügy és a tudományos kutatás fejlesztése érdekében. A húszas évek elején kibontakozó modernizációs programjának középpontjába a középosztály erejének növelésére szolgáló reformot állította, amelyben a kultúra rendkívül fontos szerephez jutott. Egyrészt a Trianon sokkjából még fel sem ocsúdó magyar társadalom „szellemi öngyógyításának” eszközeként, másrészt elősegítve a magyar társadalom belső szerkezetének lassú evolúcióját, „konzervatív modernizációját” is. Klebelsberg a magyar társadalom fokozatos és óvatos átalakítása legfontosabb eszközének az iskoláztatás tartalmi átalakítását tekintette, a társadalmi modernizációt valamiféle „tudásberuházás” útján kívánta megvalósítani.<sup>573</sup>

Ennek érdekében irányítása alatt 1922–1926 között megszervezik az ország egységes tudományos intézményrendszerét, állami támogatásban részesítik az Akadémiát, egységes szervezetbe vonják a múzeumokat, levéltárakat. A konzervatív modernizáció a felsőoktatás terén elsősorban a kulturális decentralizáció megvalósításában, továbbá a magas színvonalú, európai látókörrel rendelkező értelmiségi szakembergárda képzésében realizálódott. Törekvései megvalósítása során gyakran hivatkozott a kultúrfőlény biztosításának szükségességére. Konceptiója megvalósítása során kiemelt szerepet tulajdonított a vidéki egyetemek fejlesztésének. Ennek érdekében felgyorsítják az 1910-es években megkezdett egyetemfejlesztéseket (Debrecen, Szeged, Pécs), illetve azok intézményeinek kiépítését. 1924-26 között elkezdődik a középiskolák korszerűsítése, és 1926–28-ben eddig példátlan mértékű népiskola építési program kezdődött.<sup>574</sup>

A hallgatók létszáma az 1922/23. tanévben tetőzött 23 196 fővel. A jogászképzés visszaszerezte korábbi vezető szerepét, növekedett a bölcsészkar, valamint a hittudományi képzés aránya, míg az orvosi, műszaki, mezőgazdasági és közgazdasági képzés fokozatosan csökkent. A hallgatói létszám alakulása összefüggött az 1928-ig változatlan formában fennmaradó numerus clausus törvény megvalósulásával, amelynek eredményeként a zsidó hallgatók száma jelentős mértékben csökkent. A módosítást követően, miután a jeles érettségivel rendelkező tanulók mindegyikének felvételt nyertek, a zsidó hallgatók aránya az 1928/29. évi 9,4%-ról az 1931/32-es tanévre 14,1%-ra nőtt. A politikai és törvényi változások hatására némileg módosult a hallgatók szociális összetétele is. Többségük továbbra is a középosztály soraiból került ki, de azon belül növekedett a köztisztviselők, és némiképp csökkent a szabadfoglalkozású értelmiségiek és kiskereskedők gyermekeinek aránya. A munkás- és parasztszármazású hallgatók aránya 13-14%, ezen belül a dualizmus korához képest kissé emelkedett a munkás, míg némileg csökkent a parasztság gyermekeinek aránya. A pénzügyi stabilizáció nyomán javult a diákok szociális helyzete, kiszélesedett a kollégiumi és menzaellátás, 1927-től a közalkalmazottak gyermekei részére bevezették a rendszeres tanulmányi ösztöndíjat is. Klebelsberg művelődéspolitikai programjának egyik fő célkitűzése, az európai látókörű értelmiségi elit képzése érdekében hozza létre a külföldi magyar intézetek, a Collegium Hungaricumok hálózatát és a kül- és belföldi tudományos ösztöndíjak rendszerét. A húszas években az ösztöndíjasok száma fokozatosan emelkedett, a csúcspontot 241 fővel az 1930/31-es évben érte el. Nagy részük Bécsben, Berlinben, Rómában folytatta tanulmányait és kutatásait, de számos franciaországi és angliai, sőt az Egyesült Államokba szóló ösztöndíj biztosítására is sor került.<sup>575</sup>

A Bethlen-kormány és Klebelsberg lemondása egybeesett a gazdasági válság elmélyülésével. Ennek következtében a felsőoktatásban is komoly megszorító intézkedések kezdődtek. Jelentős mértékben csökkent a költségvetési támogatás, a tanárok bére, és 1934-ig a tanszékek és oktatók száma is, és felvetődött bizonyos vidéki egyetemi karok megszüntetésének lehetősége is.

A hallgatólétszám csökkenése ellenére az egyes képzési ágakon belül továbbra is fennmaradtak a korábbi aránytalanságok; a jogász és hittudományi képzés viszonylag magas, a műszaki és közgazdász képzés alacsonyabb aránya. A harmincas években emellett csökkent a bölcsész- és orvosképzés számaránya is.

<sup>573</sup> Vö. Mészáros–Németh–Pukánszky (1999): 369.

<sup>574</sup> Glatz F.: Konzervatív reform – kultúrpolitika. (előszó) In *Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai. (1917–1932)*. Budapest 1990, 21–22.

<sup>575</sup> Vö. Ladányi (1999): 51–57.

19. táblázat. Hallgatólétszám az 1930-as években

Tanév	Hallgatók száma
1932/1933	16 802
1934/1935	16 402
1936/1937	15 167
1938/1939	13 666

Ladányi 1999, 61.

A hallgatói létszámok csökkenéséhez hozzájárult az érettségizők alacsonyabb száma, a gazdasági válság hatására romló életkörülmények mellett a fokozódó értelmiségi munkanélküliség is.

A hallgatók társadalmi összetétele a harmincas években alig változott. Kiseb mértékben csökkent a magántisztviselők és kereskedők, és nőtt a parasztságból származó hallgatók számaránya. Ehhez hozzájárult a köztisztviselői ösztöndíj fenntartása mellett 1937-ben, a „szegény sorsú, jeles tehetségű, kiváló előmenetelű” középiskolai tanulók és egyetemi hallgatók támogatására létrehozott Horthy Miklós-ösztöndíj is.<sup>576</sup>

#### 4.1. A bölcsész- és a tanárképzés reformja

A vidéki egyetemek fejlesztésével és részben a felsőoktatás intézményhálózatának racionalizálásával összekapcsolódott a pedagógusképzés reformja. A húszas években megerősítést nyert az immár ötéves tanítóképző státusa, és a polgári iskolák középfokú jellegének megerősítését követően a két állami – a férfi és női – polgári iskolai tanárképzőt egyesítették, és a főiskolai képzést átszervezve az intézetet Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola elnevezéssel Szegedre költöztették. A főiskola, mint a szegedi egyetem bölcsészkarával kooperáló, önálló intézmény hamarosan a hazai tanárképzés rangos és elismert intézményévé vált, melynek gyakorló iskolája harmincas évek legkorszerűbb európai és hazai módszertani törekvéseinek, a reformpedagógia gondolatvilágának hazai népszerűsítésében és a tanárképzés gyakorlatába történő integrálásában is kiemelkedő szerepet játszott. 1925-ben kezdte el működését a Testnevelési Főiskola, és 1928-ban főiskolává alakult a gyógypedagógiai tanárképző. 1934-ben a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem létrejöttével, annak gazdaságtudományi kara mellett kialakult a szélesebb képzési profilú gazdasági szaktanárképzés is.<sup>577</sup>

Az 1924. évi új törvényi szabályzás nyomán az egyetemek bölcsészettudományi fakultása mellett létrehozzák a tanárképző intézeteket, amelyek biztosították a középiskolai tanári pályára készülő egyetemi hallgatók számára, hogy egyetemi tanulmányaik során szaktudományaik minden területével, tervszerű tanulmányi rendben megismerkedhessenek. Ennek nyomán középiskolai tanári képesítés azok a valamely magyar tudományegyetem bölcsészettudományi (bölcsészet-, nyelv- és történettudományi, illetve mennyiség- és természettudományi) karára beiratkozott rendes hallgatók szerezhettek, akik beiratkoztak a tanárképző intézetbe is, és legalább két középiskolai szaktárgyat felvettek, és eredményesen részt vettek a kijelölt egyetemi, továbbá tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon.

A középiskolai tanárképzés új rendjének kialakítása nyomán az egyetemeken is lépések történtek a kötöttebb rendszerű oktatás irányába. A középiskolai képesítésről szóló törvény a tanári pályára készülő hallgatók számára négy éven át kötelezővé tette a tanárképző intézeti tagságot. Ennek folytán a tanári alap-, illetve szakvizsga előtt a hallgatóknak igazolniuk kellett, hogy szakjaik részstúdiumait félévenként legalább egy-egy főkéllégium keretében hallgatták, és a vizsgákat megelőző félévek során a szaktárgyainak egy-egy főkéllégiumából sikeresen kollokváltak. Emellett a vizsgaszabályzat minden tanárjelölt számára előírta egy-egy féléven át a magyar irodalomtörténet, a művelődéstörténet és a filozófia hallgatását. A tanárképző intézeti leckeönyvbe a tanárképző intézet által meghirdetett órákat kellett felvenni. A csak bölcsésztanulmányokat folytató hallgatók számára az egyetemi szabályzat csupán azt írta elő, hogy legalább heti 20 órát vegyenek fel a leckeönyvükbe. Vizsgakötelezettség a bölcsészhallgatókat csak akkor terhelte, ha tandíjmentességért folyamodtak. Ebben az esetben igazolniuk kellett, hogy szaktárgyaiból félévenként

<sup>576</sup> Lásd részletesen Ladányi (1999): 58–67.

<sup>577</sup> Munkánkban csak a tudományegyetemek bölcsészettudományi karain folyó tanárképzéssel, illetve tudományos munka elemzésével foglalkozunk, így nem térünk ki sem a polgári iskolai, sem a műszaki, gazdasági és tanítóképző intézeti tanárképzés kérdéseire, sem az ezekkel összefüggésben álló tanszékek tudományos munkájának bemutatására.

legalább heti hat órából jeles eredménnyel kollokváltak. A minden hallgatóra kiterjedő bölcsészkar reform 1933-ban került bevezetésre. Ennek keretében minden hallgató számára kötelezővé vált a félévenkénti egy szeminárium vagy proszeminárium gyakorlaton való részvétel. A már 1885-ben felvetődött proszeminárium rendszer kidolgozása a minisztériumi rendelet nyomán 1926-ban kezdődött el. Ennek értelmében az ilyen jellegű kollégiumokat nemcsak az egyetem rendes és rendkívüli tanárai, hanem külön megbízás alapján a magántanárok vagy más meghívott külső szakemberek is tarthattak. Miután a minisztérium az 1934/35-ös tanév II. félévétől biztosította ennek anyagi feltételeit, a budapesti egyetemen már ebben a félévben 52 tanár hirdetett meg proszeminárium gyakorlatokat általában heti 1 órában. A szemináriumok vezetői továbbra is a nyilvános rendes és rendkívüli tanárok maradtak. Miután a proszemináriumok, illetve a szemináriumok látogatása minden hallgató számára kötelező volt, az egyetemi oktatás ettől az időtől kezdődően egyre szabályozott keretek között folyt tovább. A szellemtudományi intézetek fejlesztését célozta az a minisztériumi rendelet, amely az 1933/34-es tanévtől 14 fővel bővítette az intézetek segédszemélyzetét, akik az intézeti könyvtárak kezelése mellett bekapcsolódtak az intézetek oktatómunkájába is.<sup>578</sup>

## 4.2. A hazai tudományfejlődés főbb tendenciái a húszas években

A Klebelsberg reformjával párhuzamosan jelentős átalakulás indult meg a hazai tudományos életben is. A század első évtizedeire jellemző analitikus szociológiai irányultságú elemző, leleplező törekvéseket felváltották a szintetizáló, megőrző, a változatlant, az abszolútumot kereső irányzatok. Újra előtérbe került a görög klasszikus filozófusok munkásságának az antik kultúra hagyományainak kutatása (Pauler Ákos, Brandenstein Béla, Kerényi Károly), illetve a német filozófia nagy alakjai, elsősorban Kant és Hegel újrafelfedezése (Bartók Béla és köre). A századforduló utáni időszakra jellemző szociológiai érdeklődés visszaszorult, illetve jelentésmódosuláson ment át; a társadalmi témák nemzeti síkra terelődtek, a filozófiában is téma lett a nemzeti sajátosságok, a magyar lelkiség vizsgálata (Dékány István, Prohászka Lajos, Karácsony Sándor). A harmincas években ismét széles körben jelentkező szociális téma azonban nem elsősorban elméleti síkon, nem reformer szellemű szociológiai és filozófiai írásokban, hanem a gyakorlat szintjén, a szociográfiában, falukutatásban és a népi mozgalomban vált gyakorlati realitássá. A korabeli magyar szellemi élet egészére a legerőteljesebb hatást a külföldi kultúrfilozófiai művek fejtették ki; pl. Oswald Spengler nagy hatású műve *A nyugat alkonya*, Ortega y Gasset a *Tömegek lázadása*, továbbá a holland Huizinga művelődéstörténeti írásai, valamint a hazai neveléstudomány arculatát is kialakító német szellemi történet jelentős alkotói, elsősorban Dilthey, Spranger munkái.

Az ebben az időben kibontakozó egzisztenciálfilozófia, Heidegger és Jaspers művei elsősorban a protestáns gondolkodók körében hatottak, azonban a pozitívizmus ebben az időben szinte teljesen visszaszorult és a marxizmus sem volt számottevő szellemi tényező ebben az időben.<sup>579</sup>

## 4.3. Tudományos pedagógia a budapesti egyetemen

A pesti egyetem pedagógiai tanszékének arculatát a húszas évek elején továbbra is Fináczy határozza meg, azonban Klebelsberg minisztersége idején, miután annak kultúrpolitikai programjának számos elemével nem értett egyet, és a miniszter emberi habitusának hiányosságait sem tudta elfogadni, továbbá mellőzöttségét sérelmezve egyre inkább háttérbe vonult.<sup>580</sup> Befolyásának csökkenését jól jelzi, hogy húsz év után 1924-ben lemond a Magyar Paedagogiai Társaság elnöki posztjáról is. Az 1927/28-as tanévben az egyetem rektora lesz, azonban utolsó professzori éveiben szinte kizárólag a tudományos kutatómunkának és a tudományos utánpótlás nevelésének szenteli idejét. Visszaemlékezéseiben így ír utolsó professzori éveiről: „Rektorságom lejártával még egy kötelességet kellett az egyetemmel szemben teljesítenem: lehetőség szerint gondoskodnom tanszékemen utódomról. S évégből három fiatalembert habilitáltam tanári szolgálatom utolsó évében. Ezek: Kenyeres Elemér (gyermeklélektan), Balassa Brúnó cisztercita (neveléstörténet), Prohászka Lajos (elméleti pedagógia). Az első Kenyeres, aránylag fiatalon, tragikus körülmények között elhalt. Nagy

<sup>578</sup> Szentpétery (1938): 642.

<sup>579</sup> Hanák (1993): 42–44.

<sup>580</sup> Klebelsberg személyiségével és programjával kapcsolatos komoly fenntartásairól, a miniszter részéről személyét ért sérelmeiről Fináczy részletesen ír visszaemlékezéseiben Fináczy (2000): 125–137.

kár érte, mert munkássága hézagpótló volt hazánkban és egyetemünkön. Nagyon komoly lelkiismeretes művelője volt a gyermektanulmányoknak, amelyet maga is igen fáradságos kutatások eredményeivel gazdagított. Balassa Brúnó rendkívüli odaadással műveli a neveléstörténetet. Már néhány nagyobb terjedelmű műve tanuskodik erről. Legkiválóbb a három közül Prohászka Lajos, aki rajtam és a bold. Pauler Ákoson kívül Eduard Sprangert vallja mesterének. Határozott egyéniség, aminő ritkán akad. Nem nehéz megjósolni, ha egészsége kitart, csakhamar egyetemi tanár lesz belőle. Minden tulajdonsága erre minősíti: éles és elmélyedő elme, a gondolkodás ereje és finomsága, a kutatás lelkiismeretessége, rendkívüli szorgalom, szóban és írásban jó (bár kissé elvont) előadó képesség jellemzi. Valamennyi tanítványom közül legközelebb állott hozzám, s éveken át sűrűn érintkeztem vele.<sup>581</sup>

A bölcsészkar filozófiai és részben pedagógiai oktatásának a húszas évek elejétől megformálódó új arculatának kialakulására egyre jelentős hatást gyakorol a szellemtudomány és a katolicizmus felé forduló Pauler Ákos és annak legkorábbi tanítványa Kornis Gyula, aki elsősorban a húszas évek végéig fejtett ki számottevő pedagógiai, kultúrpolitikai, illetve pszichológiai munkásságot.

Az 1918–19-es forradalmi évek, a háború vége és a békeszerződések után, Pauler korábbi visszavonultságát feladva jelentős szerepet vállal Trianon utáni időszak szellemi újjáépítésében. A pozsonyi és a kolozsvári egyetem átköltözése folytán, a szegedi és pécsi egyetemi építkezések ellenére, éveken át csak a debreceni és pesti egyetem tudja ellátni funkcióit, és a körülmények szinte predestinálják Paulert arra, hogy olyan személyként, aki már a Károlyi-kormány idején határozottan kinyilvánította tiltakozását a forradalmi változásokkal szemben, az újjászerveződő hazai szellemi-tudományos élet élére álljon. 1920-ban a Magyar Filozófiai Társaság elnökévé választják, majd a Közoktatási Tanács ügyvezető elnöke lesz. 1922-től jelentős szerepet játszik a *Napkelet* című, Tormay Cécile szerkesztésében meginduló új, konzervatív, nemzeti és katolikus elkötelezettségű irodalmi folyóirat előkészítésében. 1920-ban megjelenő *Bevezetés a filozófiába* című munkája széles körű sikert aratott. Ezt követő munkáiban egyre erőteljesebb szerepet kap az életfilozófiai, illetve gyakorlati filozófiai munkálkodás, és háttérbe szorul a munkásságára korábban jellemző teoretikus filozófiai tevékenység.

Ennek háttérében részben az áll, hogy a háború és a forradalmak után a tekintélyesebb filozófiai gondolkodók közül egyedül Pauler maradt a helyén. Alexander Bernát külföldre távozott és tanítványainak egy része (például Lukács György, Fogarasi Béla, Szilasi Vilmos, Mannheim Károly) a forradalmak idején játszott szerepe miatt emigrálni kényszerül, itthon maradt tanítványai pedig ekkor kezdenek a hazai tudományos életben vezető pozíciókat betölteni. 1920 nyarán Pauler ajánlására legkorábbi tanítványát Kornis Gyulát hívják meg a pesti egyetem második filozófiai tanszékének élére.

A húszas években Pauler a bölcsészkar egyik legnépszerűbb előadója, hallgatóinak száma folyamatosan gyarapodott. A népszerű professzor óráinak hatását, a tanítvány Mátrai László így örökíti meg visszaemlékezésében: „Pauler Ákos tekintélye ugyancsak európaiságával függött össze, és ugyancsak a logika erejébe vetett hitéből táplálkozott, ezt a hitet árasztotta. Amikor délután (...) felbukkant alakja a XI-es tanterem folyosóján, vállára vetett fekete felöltőben, fején széles karimájú fekete kalapban, amit már akkor is csak festőművészek és rabbinusok hordtak: elnémult a legnagyobb tanterem zibongása, és a »professzort« őszinte tiszteletet adó felállás üdvözölte. Mindig fekete csokornyakkendőt hordott, télben-nyárban egyaránt viselt fekete »ferencjós-kájához.« Ennek két szárnyát leülés előtt azzal a mozdulattal csapta félre, mint a zongoraművészek frakkjuk két szárnyát, mikor hangszerük elé ülnek. Néma csendben kezdte meg előadását, mindennemű feljegyzés, jegyzet vagy cédula nélkül. Egy krétát szorongatott mindvégig kezében, hogy a netán előforduló neveteket vagy idegen kifejezéseket a táblára írja. Nemcsak az előadott tárgy, az előadás is maga volt a logika. Mondatai – bármilyen témáról szóltak is – tisztán gördültek elő és következtek egymásból, soha nem veszítette el a »fonalat«, soha nem ismételte önmagát. A szöveg nyomdakész pontossággal hangzott a buzgón »jegyzetelő« hallgatók előtt, s óra végén mindenki elcsodálkozott, hogy ötven perc alatt mekkora intellektuális területet jártak be.»<sup>582</sup>

A húszas évek Pauler előadásainak gazdag repertoárjába pedagógiai témák is bekerültek és fennmaradtak a didaktikai témájú előadásait rögzítő jegyzetek. Ezek során egyrészt a herbartianizmus didaktikai alapelveire épít, másrészt Willmann és a német szellemtudomány szemléletmódjára alapozva a Bildung fogalmat állítja a vizsgálódásainak középpontjába. Jóllehet alaposan ismeri a korabeli reformpedagógiai különböző irányzatait (például Montessori, a hamburgi kísérleti iskolák munkája, a személyiségpedagógia). Előadásait a didaktika két alapvető kérdése – a mit kell tanítanunk és a hogyan kell tanítanunk – köré csoportosítja. Az első megközelítés vezet el a tanterv elméletéhez, a másik pedig a didaktika módszertani részéhez. A tanítás alapvető jellemzője, hogy az tervszerű, a gyermeki tevékenységére alapozódó, a tanító és

<sup>581</sup> Fináczy (2000): 146–147.

<sup>582</sup> Mátrai L.: *Műhelyeim története*. Budapest 1982, 94–95.

a tanítvány által közösen végzett tevékenység, amely egyben neveli is a tanítványt. A tanítás egyben a gyermek elméjének tervszerű művelése. A műveltség (Bildung) fogalma, amely kapcsolatban áll a kultúrával, viszonylag új keletű. A kultúra azon szellemi javak összessége, amelyekkel egy nép rendelkezik. „Magába zárja a tudomány, művészet, vallás, állami- és társadalmi élet szellemi világában megragadható értéket. A kultúra bizonyos értékrendszer, aminek végső vizsgálatával a kultúrfilozófia foglalkozik.”<sup>583</sup>

A művelt emberre jellemző a tudás, a logikus gondolkodás, az ízlés és az érdeklődés, az ösztönszerű törekvés a további művelődésre. „A művelt ember soha sincsen önmaga szellemi színvonalával megelégedve. Kimondhatjuk, hogy a kultúr színvonal emelésére irányuló tendencia nélkül nincsen igazi művelődés. (...) a művelődés jelenti a tudásnak, készségnek, ízlésnek sokoldalú érdeklődésnek organikus egészét.”<sup>584</sup>

A tananyag kiválasztását az adott iskolatípus célja határozza meg: „a középiskola feladata, hogy a tanulókat vallásos alapokon erkölcsös polgárokra nevelje, továbbá hazafias szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa és felsőbb iskolai tanulmányokra képessé tegye. Hogy valakinek vallása van, azt jelenti, hogy neki a mindenségben való helyzetéről hit alapján határozott álláspontja van. (...) Az erkölcsös ember bizonyos értékrendszerhez ragaszkodik, mely világbeli helyzetének szemléletétől nem független. Mindenkinek van vallása. Tehát ha a nevelő a gyermeket erkölcsössé akarja nevelni, úgy a vallási vonatkozások megismertetését nem mellőzheti.”<sup>585</sup> A második tantervi céllal kapcsolatban megállapítja, hogy bár az igény, mely szerint a nevelés hazafias alapon történjen konzervatívnak tűnhet fel, a konkrét társadalmi élet mindig egy nemzet élete. „Az emberiség lehet eszmény, sőt kell is, hogy az legyen, de a konkrét társadalom mindig nemzeti. A történet közössége, a kialakult faji sajátosságok stb. teszik a nemzetet; ahogy Széchenyi mondta: a nemzetek a maguk sajátosságaival gazdagítják az emberiséget. A nevelőnek arra kell mutatnia, hogy az emberiségnek úgy szolgáljak, ha a nemzeti kultúra talaján állok.”<sup>586</sup>

Miként Pauler didaktikai munkája is utal rá, a húszas évektől kezdődően a pesti egyetemen a pedagógia tudományos tartalmainak gazdagodásában, annak további intézményesülésében is további jelentős változások következnek be. Ehhez a mesterek, Fináczy és Pauler mellett jelentős mértékben hozzájárult, hogy 1920-ban Pauer utódjaként a hazai szellemtudomány első generációjának egyik legjelesebb képviselője, a korszak meghatározó jelentőségű tudósa, kultúrpolitikus, Kornis Gyula lett a második filozófia tanszék professzora.

*Kornis Gyula (1885–1958) piarista, 1907 és 1914 között a rend budapesti gimnáziumának tanára, majd 1914-ben kinevezték a pozsonyi egyetem filozófiaprofesszorává, 1916-ban az MTA levelező tagja, 1920-tól az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető alelnöke, 1926-tól a Magyar Paedagogiai Társaság elnöke, 1928-tól az Akadémia rendes tagja. 1927–1931 között Klebelsberg által vezetett VKM államtitkára, a hazai középfokú oktatás legfőbb irányítója. 1938-tól az országgyűlés elnöke.*

Fontosabb munkái: *Értékelmélet és pedagógia*. Budapest, 1913; *A lelki élet I–III*. Budapest, 1917–1919; *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. Budapest, 1927; *A magyar művelődés eszményei I–II*. Budapest, 1927; *A lélek világa*. Budapest, 1927; *Neveléstörténet és szellemtörténet*. Budapest, 1932; *Az államférfi*. Budapest, 1933.

Eredeti munkaterülete a pszichológia. Már első munkáiban szemben állt a pozitivisták lélektani törekvésekkel. Számba véve a tapasztalati lélektani kutatásokat és elméleteket, hiányolta, hogy azok nem vették tekintetbe a lelki élet egységét, önállóságát és egyediségét. „Minthogy a pszichikai jelenségek körében a kvalitatív természetű értékek és célok nagy szerepet játszanak, s mint szubjektív tényezők spontán módon belenyúlnak a lelki történés lefolyásába (amiről a fizikai világban szó sem lehet): a fizikai determinizmusnak azon törekvése, hogy a természeti kauzalitást érvényesítse a lelki jelenségek magyarázatában, a lelki jelenségek nem atomizálható, kvalitatív és szintetikus természetén hajótörést szenved.”<sup>587</sup> Az okság elve érvényes a lelki jelenségeknél, azonban nem mechanisztikusan, nem a természettudományok determinizmusa alapján, hanem kiszámíthatatlan és sajátos módon. A pszichológia nem természet-, hanem szellemtudomány, sőt minden szellemtudomány általános módszertani alapja.

<sup>583</sup> Pauler Á.: *Didaktika*. Budapest 1931, 11.

<sup>584</sup> Pauler (1931): 13.

<sup>585</sup> Pauler (1931): 17–18.

<sup>586</sup> Pauler (1931): 18.

<sup>587</sup> Kornis Gy.: *Okság és törvényszerűség a pszichológiában*. Budapest 1911, idézi Hell–Lendvai–Percz (2000): 221.

Kornis viszonylag rövid idő alatt 1920 és 1935 között fejtett ki intenzív neveléstudományi munkásságot, és ezzel párhuzamosan zajlott széles körű közoktatás-politikai tevékenysége is.<sup>588</sup> Sokoldalú tudományos munkássága a szellemtörténeti orientációjú történelem- és kultúrfilozófia mellett kiterjedt a pszichológia és pedagógia területére is. Pedagógiai szempontból legjelentősebb 1927-ben megjelenő „A magyar művelődés eszményei” című munkája, amelyben a magyar nevelési intézmények és a bennük ápoltt értékek, (eszmények) történeti elemzését adja. Ennek keretében azzal a céllal mutatta be a magyar felvilágosodás, a neohumanizmus, a reformkor és a természettudományos korszak főbb művelődési ideáljait, hogy „a legközelebbi múltnak a lelkeség mélyéig ható ismeretéből vonja le a jelenre vonatkozó kulturális feladatokat”.<sup>589</sup> Kornis a korszak nemzetközi tudományos színvonalán álló, számos olyan hézagpótló munkát alkotott, amelyek jelentős mértékben hozzájárultak a korabeli magyar társadalomtudománynak a korszerű nyugati gondolkodáshoz történő felzárkózásához.<sup>590</sup>

A háború utáni időszak legjelentősebb tartalmi változása a szellemtudományos szemléletmód egyre erőteljesebb térhódítása mellett, hogy az egyetemen folyó pedagógiaoktatásban megjelenik a reformpedagógia szemléletmódja és az ennek megalapozására szolgáló korszerű gyermeklélektan, valamint a szociológiai orientáció. Kornis maga is rendszeresen meghirdette gyermeklélektani előadásait, de emellett 1923-ban a gyermektanulmány magántanára lesz Bognár Cecil (1883–1967) a pécsi (1938–), majd a szegedi egyetem (1941–1950) későbbi pedagógiaprofesszora,

*Bognár Cecil (1883–1967) 1899-től a pannonhalmi Szent Benedek rend tagja. Az ottani tanárképző intézetben és a pesti Pázmány Péter Egyetemen végezte felsőbb tanulmányait és szerzett mennyiségű tan, természettan és filozófia tanári oklevelet, majd 1911-ben tett doktori szigorlatot a filozófiából, mint főtárgyból, a pedagógiából és elméleti fizikából, mint melléktárgyakból. 1921-ben a pesti egyetem bölcsészettudományi karán „A természettudományok ismeretana” c. tárgykörből nyerte el magántanári habilitációját, majd ennek körét 1926-ban „Az ismeretana és logika” c. tárgykörre, 1930-ban pedig a „Pszichológia” és a „Kísérleti pedagógia” tárgykörre is kiterjesztette. Emellett helyettes tanárként a filozófiai tanszéken is tartott előadásokat, majd 1933-ban az egyetemi nyilvános rendkívüli tanára, és ezzel párhuzamosan 1932-től a pécsi tudományegyetem pedagógiai tanszékének nyilvános rendkívüli, majd 1938-ban nyilvános rendes tanárrá nevezték ki. A bölcsészkar áttelepítése után 1941-től a szegedi egyetem tanára. Az egyetem Kolozsvárra történő visszatelepülése után a Szegeden maradó intézmény Lélektani Intézetének első vezetője. A húszas évektől kezdődően számos jelentős gyermeklélektani munka szerzője (Tanulmányok a gyermeklélekről, 1923; Gyermekpszichológia és pedagógia, 1930; Az iskolásgyermek, 1935; Psychológia, 1935; Lélektan és nevelés, 1943). A tudományos közéletben is jelentős szerepet játszott, 1931-től ő vezette a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Gyermekpszichológiai Szakosztályát. Szegedi éveinek elején jelent meg a Mi és mások. A mindennapi élet lélektana című munkája.*

Bognár Cecil neoskolasztikus szellemben, de a természettudományos módszerek eredményeit felhasználva építette ki pszichológiai elméletét és karakterológiáját.<sup>591</sup> Régi tanítványai, köztük a világhírű kanadai professzor visszaemlékezéseikben kiemelik, hogy milyen mesteri módon tudta feléleszteni tanítványaiban az igazi tudomány tiszteletét, annak szenvedélyként való művelésének vágyát. Életstílusa hasonlított a régi humanisták életfelfogásához. Rendtársai megőrizték egyik ausztriai nyaralásának történetét: „Dollfus meggyilkolásakor forradalomra, háborúra számítva taxiba ugrott, s Kőszegig meg sem állt. Ott találkozott Bódog és Árpád rendtársaival; éppen Máriacellbe készültek, s ezért elkérték Cecil bácsi maradék schillingjeit. Színes szellemességgel azt mondta nekik: – Maguk szerencsétlenek, belerohannak a biztos vértanúságba, amelyet Bognár Cecil finanszírozott!”<sup>592</sup>

<sup>588</sup> Ennek részletes elemzését lásd Mészáros I.: Kornis Gyula neveléstudományi-közoktatáspolitikai tevékenységének korszaka. In Horánszky N. (szerk.): *A tanterv kérekköre az elmúlt másfél évszázadban*. Budapest 2001, 439–448.

<sup>589</sup> Kecskés P.: *A bölcsélet története főbb vonásaiban*. Budapest 1943, 669.

<sup>590</sup> Kornis pszichológiai munkásságáról lásd még Hunyady Gy.: *Kornis Gyula pszichológiai-ideológiai munkássága*. Budapest 1967; uő: *Történeti bevezetés a szociálpszichológiába: a meghonosítás lépései*. Budapest 1998, 50–53.

<sup>591</sup> Bognár C.: *Mi és mások*. Budapest é. n.

<sup>592</sup> Emlékezés Bognár Cecil OSB halála alkalmával. In Gyököcssy, E. – Bognár, C.: *Mi és mások. A mindennapi élet lélektana*. Budapest 1992, 399.



1922-ben nyerte el magántanári habilitációját a két világháború közötti időszak másik vezető szellemtudományi orientációjú társadalomfilozófusa és szociológusa, az egyetem későbbi pedagógiai témákkal is foglalkozó professzora, Dékány István (1886–1965).

Kecskeméten született, Budapesten, Jénában és Londonban folytatott tanulmányokat. 1922-ben az Akadémia levelező tagjává választják. A Magyar Társadalomtudományi Társaság elnöke, a Magyar Filozófiai Társaság és a genfi székhelyű Institut International de Sociologie alelnöke. Széles körű pedagógiai munkát folytat. Ezzel kapcsolatos munkássága kiterjed a nevelés általános kérdéseire, a nevelésszociológiára és a gazdaságpedagógiára. Emellett középiskolai tanárként (1924–) behatóan foglalkozott a történelemtanítás módszertani kérdéseivel is. A harmincas évektől az egyetem tanárképző intézetének tanára (1932–1942), majd 1942-től a szociológia egyetemi tanára.

Fontosabb munkái: Társadalomalkotó erők. Bevezetés a társadalomelméletbe. Budapest, 1920; Bevezetés a társadalom lélektanába. Pécs–Budapest, 1923; Pedagógiai elvek. Bevezetés a nevelői gondolkodásba. Budapest, 1936; Bevezetés a neveléstanba, Budapest, 1947.

Szociológiai, társadalom-lélektani, történelemfilozófia és pedagógiai munkáiban nem elégedett meg a pozitívista tényleírásokkal, hanem az érték- és kultúrfilozófia hatására mindig a társadalom fejlődésében érvényesülő nagyobb összefüggések vizsgálatára törekedett. Felfogása szerint a modern társadalomban először a célszerűségi rendezőelvek érvényesülnek, majd a célracionális organizációk keletkeznek, majd bizonyos vonatkozásban nagy egységek, más szempontból pedig sajátos atomizáció jön létre. Erre alapozva a modern társadalom fejlődésének három iránya különíthető el: 1. az intenzív, bensőséges életkapcsolatból halad az extenzív, individualista életkapcsolat felé. 2. a kisméretű társadalmi egységekből a nagyobbak felé, 3. a tagjainak teljes életét átfogó életkapcsolatok helyét átveszik a speciális szervezetek szervezett formái.

Pedagógiai munkái elsősorban a tanárképző intézetben végzett tevékenységével állnak kapcsolatban. *Pedagógiai elvek* című munkájában a szellemtudományos pedagógia szellemiségében kívánja a középiskolai tanárok gyakorlati, szakdidaktikai tanulmányait elméleti szinten is megalapozni. Miként a munka előszavában megfogalmazza: „A pedagógiai elvek rendszeres kutatása sajnos különösképpen elhanyagolt terület a pedagógia mai rendszereiben, pedig úgy látjuk, a gyakorlat és elmélet egyaránt rászorul ezen elvek tudatosítására és szem előtt tartására. (...) Magunk több, mint egy évtizede élvén hazánk legnagyobb sajátos célú gyakorlati pedagógiai intézetében, állandóan kénytelenek voltunk foglalkozni e kérdésekkel, tanárjelöltjeink vezetése közben. Láttuk és látjuk, hogy fiatal tanáraink bizony rászorulnak az ilyenmű mementókra; természetesen, ezek sohasem lezártak, hidegen klasszikusak, hanem örök vitakérdések.”<sup>593</sup> A munka utolsó, *Elmélet és gyakorlat kapcsolata a neveléstanban* című fejezetében a nevelélmélet és a tanári munka gyakorlati tartalmainak összekapcsolására vállalkozik. Ezzel a pedagógia alapvető problémáját az elmélet és gyakorlat feszülő alapvető ellentmondást kívánja feloldani, hogy „egyfelől az elméleti cikkek írói alig vetnek ügyet a gyakorlat szükségleteire, másfelől a gyakorlat emberei közönyösen haladnak el az elmélet mellett”.<sup>594</sup>

A pedagógia tudományelméletének bonyolult helyzetét az adja, hogy van olyan neveléstan, amely a nevelésről szól (tisza elmélet) és létezik olyan gyakorlati neveléstan, amely a nevelőknek szól. Ez a kettősség tarthatatlan, mert a pedagógiának, mint tudománynak az alapvető feladata, hogy segítse a nevelői munkát, tehát az a nevelőknek és iskolaszervezőknek szól. Még a tiszta elméletnek is van egy mélyen húzódo gyakorlati célzata, abban is fellelhető valamilyen a nevelői cselekvésre irányuló pragmatikus jelleg. Ezt a kettősséget már Herbart is érzékeli, amikor megfogalmazza, hogy a pedagógia, mint tudomány a gyakorlati filozófiától (etikától) és a lélektantól függ. Natorp ezt a kört annyiban tágítja, hogy a nevelés célját nem csupán az etika, hanem a többi normákat kijelölő értéktudomány (logika, etika, esztétika) jelöli ki, és szélesíteni kell a lélektani megalapozás terjedelmét is. Ezzel a kérdéssel a szellemtudományos irányzat a pedagógiai autonómia kérdéskörével összefüggésben is sokat foglalkozott. Ennek alapján megfogalmazható, hogy a neveléstan megalapozásához kétféle tudomány szükséges: 1. A nevelés céljára vonatkozó érték vagy normatív tudományok: logika, etika, esztétika, vallásfilozófia, társadalomfilozófia, történelemfilozófia. 2. A nevelés eszközeire és útjára vonatkozó valóság tudományok: egyéni és társadalmi lélektan és karakterológia, élettan, pedológia, társadalomtan (pl. az iskola lényege) és több más társadalomtudomány (pl. iskolaszervezés). Ezek nem segédtudományok, hanem mindezek szintézise jelenti a pedagógiát.<sup>595</sup> Dékány ezen fejtegetése azért figyelemre méltó, mert összecseng azzal a közelmúltban kibontakozó, az angolszász tudományfejlődésben gyökerező felfogással, amely a neveléstudomány alkalmazott társadalomtudomány jellegét hangsúlyozza.

<sup>593</sup> Dékány I.: *Pedagógiai elvek*. Budapest 1935, 5.

<sup>594</sup> Dékány (1935): 98.

<sup>595</sup> Dékány (1935): 100

Az egyes tudományok túl általános elméleti fogalmaival azonban a gyakorló nevelő nem tud mit kezdeni, azok a kereteket neki kell „élettel”, akcióval megtöltenie. A pedagógiai elmélet tehát csak „általánosságban” ad célokat – ezek mintegy elméleti síkon maradnak. A pedagógus pedig ezeket az „adott” célokat nemcsak konkrét cselekvéssel tölti ki, hanem maga is keres „gyakorlati célt” – ami éppen nem csak „specifikáció” vagy „alkalmazás”, hanem célteremtés, alkotás.<sup>596</sup>

A célkitűzés mindig függ a gyakorlatilag lehetséges eljárástól, maga az eljárás pedig a valóság állandóan változó konkrét viszonyaitól: 1. az adott történelmi kor folyamatos változásaitól; 2. a növendékek, az egyes, egymástól mindig különböző iskolai osztályok sajátosságaitól; 3. a tanár folyamatosan változó egyéniségétől; 4. az iskola társadalmi helyzetének, például a szülőkkel való kapcsolatainak változásaitól. Ebben a folyamatosan változó társadalmi környezetben a tanárnak jó megfigyelővé kell képeznie önmagát. A különböző hatótényezők mérlegelése alapján kell a legtöbbet és a legjobbat megtalálni, és ennek érdekében valódi alkotómunkát kifejtenie. „A nevelő ily módon – a gyakorlat terén – a valóságot az érték szempontjából (eszközként, instrumentálisan) nézi, az értéket a valósággal összekapcsolja, s ebből – az illető helyzetben – »szisztematikusan« alkotja meg azokat a programokat, amelyekben a gyermek a jövő üdvét keresi s véli feltalálni. Ily gyakorlati szintézis nélkül a nevelő csak báb, aki nem érzi nagyszerű felelősségét és felfokozható formáló-erőit. (...) Ezért fontos ismernünk – és ápolnunk – az igazi nevelői személyiség benső erőit, formáit, készségeit, azaz közszóval a tanári egyéniséget.”<sup>597</sup>

1927-ben lett az egyetem magántanára Pauler Ákos tanítványa, Somogyi József (1898–1948), aki 1930-tól a szegedi egyetem mellett működő polgári iskolai tanárképző főiskola pedagógia tanáraként folytatja majd munkáját. 1929-ben szerezte meg magántanári habilitációját gyermektanulmányi-gyermeklélektani témában Kenyeres Elemér a magyar reformpedagógia egyik legjelentősebb képviselője.

Kenyeres Elemér (1891–1933) A tanítói oklevél megszerzése után tanulmányait a budapesti Paedagogiumban (polgári iskolai tanárképző) folytatta, majd az Apponyi Kollégium pedagógia–filozófia szakán szerzett 1914-ben tanítóképző intézeti tanári oklevelet. 1918-tól a budapesti VII. kerületi állami óvónőképző pedagógia tanára. 1926–27 között állami ösztöndíjasként a genfi egyetemen folytathatta gyermektanulmányi-lélektani és pedagógiai kutatásait. A jelentős svájci gyermeklélektani, reformpedagógiai műhely, a genfi Rousseau Intézet kiemelkedő képviselőivel (Claparède, Bovet, Piaget) kialakított személyes kapcsolata, a tanulmányútja során megismert új tudományos eredmények, az intézet tudományos életének légköre döntő hatással volt munkássága további alakulására. 1929-től a Testnevelési Főiskola tanára. Jelentős szerepe volt – a Nagy László halála után – 1931-től a Magyar Gyermektanulmányi és Lélektani Társaság főtítkáráként, folyóiratának szerkesztőjeként annak újjászervezésében.

Fontosabb munkái: Fröbel gyermekismerete. Budapest, 1925; A gyermek első szavai és a szófajok fellépése. 1926; Az új iskola és pedagógiája. Budapest, 1928; A gyermek beszédének fejlődése. Budapest, 1928; A gyermek gondolkodásának és világfelfogásának fejlődése (Piaget J. vizsgálatai). 1929.

Kenyeres tudományos életművének meghatározó eleme a reformpedagógiával kapcsolatos munkássága. Ennek során megkülönböztetett figyelemmel fordult Montessori pedagógiai koncepciója felé, és igyekszik annak elemeit felhasználni a magyar óvodaügy megújítása érdekében. Jelentős szerepe volt a Magyar Montessori Egyesület 1933. évi megalapításában. A korszak nemzetközi reformiskolai törekvéseit bemutató, *Az új iskola és pedagógiája* című munkája a reformpedagógia korai szakaszának máig egyik legjobb magyar összefoglalása.

Még Fináczy professzori időszakában szerzi meg neveléstörténeti témájú habilitációját Balassa Brúnó, aki 1939-ig tartott neveléstörténeti témájú magántanári előadásokat.

Balassa Brúnó (1896–1979): ciszterci szerzetes, 1915–1919 között az insbrucki egyetemen teológiát hallgat, majd doktorátust szerzett. Ezt követően az egri gimnázium tanára (1921–), majd a budapesti rendi tanárképző pedagógia tanára (1925–1933), azután az egyetem magántanára és a székesfehérvári tankerület főigazgatója (1935–), 1939-től minisztériumi tisztviselő.

Fontosabb munkái: A történettanítás múltja hazánkban. Pécs, 1929; A latintanítás története. I–II. Budapest, 1930.

Az 1930-as évek elején Fináczy nyugalomba vonulását követően néhány évig Pauler és Kornis helyettes tanárként látta el a pedagógia tanszék vezetését. 1935-ben néhány hónapra Weszely Ödön, a pécsi egyetem

---

<sup>596</sup> Dékány (1935): 102.

<sup>597</sup> Dékány (1935): 104.

korábbi professzora kerül a tanszék élére, akinek halála után az egyetemen 1932-től magántanárként tevékenykedő Prohászka Lajos lesz a pedagógia professzora.

*Prohászka Lajos (1897–1963) középiskolai és egyetemi tanulmányait Budapesten folytatta. Az egyetemen – Alexander Bernát, Pauler Ákos, Fináczy Ernő, Beöthy Zsolt tanítványaként – görög–latin filológiát, filozófiát és pedagógiát hallgatott. 1917-től Fináczy mellett a Pedagógiai Intézet segédmunkatársa, 1923–29-ig a Nemzeti Múzeumban dolgozott, majd 1933-ig múzeumi könyvtáros. 1924-ben és 1927-ben ösztöndíjasként a berlini egyetemen Spranger intézetében filozófiai és pedagógiai tanulmányokat folytatott, és a német iskolaügy egyéb kérdéseivel foglalkozott. 1926-ban és 1928-ban saját költségén Münchenben és Freiburgban további tanulmányúton vett részt. Ezek a Németországban eltöltött évek egy életre elkötelezték a német kultúra és tudományosság mellett, és Spranger hatására a német tudományos felfogás jellegzetes irányzata, a kultúrfilozófia, illetve az arra alapozódó kultúrpedagógia legkiválóbb hazai képviselőjévé tették. 1929-ben Pécsen, majd 1930-ban Budapesten habilitált pedagógiából és filozófiából, közben középiskolában és a Képzőművészeti Főiskolán is tanított. 1935-től rendkívüli tanárként, majd Weszely Ödön halála után 1937-től a pedagógiai tanszék professzoraként a pesti egyetemen tevékenykedett. 1939-ben az Akadémia levelező tagja, emellett a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke, a Magyar Filozófiai Társaság titkára, majd elnöke és 1931 és 1940 között az Athenaeum szerkesztője, és számos pedagógiai és pszichológiai társaság és bizottság tagja. Számos ezekben az évtizedekben alkotott jelentős műve közül a pedagógia szempontjából leginkább jelentős munkák: *A pedagógia mint kultúrfilozófia* (1929), *Az oktatás elmélete* (1937), *A tanterv elmélete* (1938), *Hagyomány-nevelés-jövő* (1940), valamint neveléstörténeti előadásainak tanítványai által kiadott kötetei: *A hellenizmus kor nevelésének története* (1947), *A római nevelés* (1948), *A nevelés története a középkorban* (1948).*

Kinevezésével a szellemtudományos szemléletmód egyeduralmává válik a pesti egyetemen folyó pedagógiaoktatásban is. Ez jelentős mértékben meggyorsította a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának több évtizedes folyamatát, melynek eredményeként ebben az időszakban a hazai neveléstudomány is jelentős lépéseket tett a modern tudományos diszciplínává válás útján. Prohászka keresztény szemléletű, kultúrpedagógiai alapokon nyugvó nevelés- és oktatáselmélete nagy hatással volt a korabeli egyetemi tanárképzés elméletére és gyakorlatára.<sup>598</sup>

Prohászka koncepciója a német tudományos pedagógia ezen irányzata legszínvonalasabb hazai recepciójának tekinthető. Ebből adódóan a magyar neveléstudós felfogásának is alapvető jellemzője a kultúra lényegének megragadására és arra alapozva olyan fogalom- és keretrendszer kidolgozására irányuló törekvés, amely az iskola körülményeire adaptált tartalmi segítségével korszerű humanista nevelést tesz lehetővé. Kultúrpedagógiai rendszerének alapelveit az 1929-ben megjelenő *Pedagógia mint kultúrfilozófia* című munkájában fejt ki részletesen. Ebben német mestere, Spranger felfogására alapozva foglalja össze a kultúrfilozófia és az arra épülő pedagógia alapvető jellemzőit, megállapítva, hogy a pedagógia csak a kultúrfilozófia részeként tarthat igényt a tudományosságra, mert csupán annak egyetemes érvényű elveire alapozva vezethető le szisztematikusan felépített fogalmi rendszer. A pedagógiának ugyanis – véli Prohászka – nem a gyermekből, sem valamely metafizikai alapelvből, hanem a műveltség fogalmából kell kiindulnia.<sup>599</sup>

A kultúrfilozófián alapuló pedagógia alapvető jellemzője továbbá, hogy az nem régi irányzatokkal szemben fellépő reflexió, nem fellengzős, utópisztikus program, hanem lelkiismeretes tudományos vizsgálódás eredménye. Nemcsak a műveltség-művelődés viszonylatait elemzi, hanem azokat egyben értékszempontra alapján tagolja is. Távol marad a herbarti normativitástól, mert a művelődési célok normatív megállapítása csak közvetve érdeklődik, és elsősorban a művelődés és műveltség strukturális elemzésével foglalkozik. Az alapul szolgáló kultúrfilozófia tárgya az objektív szellem, feladata pedig azon struktúrák és felelősségek vizsgálata, amelyekben az megnyilvánul.

Elméleti pedagógiának<sup>600</sup> Prohászka a neveléstudománynak azt a részét tekinti, amely a neveléssel összefüggő kérdésekről elvi alapokon, rendszeres kifejtésével foglalkozik, a nevelés általános alapvető problémáit tisztázza. Megkülönbözteti azt a szintén elméleti megközelítést igénylő gyakorlati pedagógiától, amely az általános elveket konkrét esetekre alkalmazza, valamint a történeti pedagógiától. Az elméleti pedagógiát öt részterületre osztja: 1. A pedagógia tudományelmélet, amelynek feladata a pedagógia

<sup>598</sup> Munkásságának részletes bemutatását lásd Németh A.: Prohászka Lajos neveléstudományos munkássága a nemzetközi recepció tükrében. In Balogh L. (szerk.): *Hatszáz év neveléstörténetéből*. Budapest 2000, 56–64. továbbá Tökéczky (1999).

<sup>599</sup> Prohászka L.: *A pedagógia mint kultúrfilozófia*. Budapest, 1929.

<sup>600</sup> Ezzel kapcsolatos elképzeléseit lásd részletesen Zibolen E.: Prohászka Lajos tantervelmélete. In Horánszky N. (szerk.): *A tanterv kérésköre az elmúlt másfél évszázadban*. Budapest 2001, 463–480.

tudományjellegének, tárgyának, módszerének, a tudományok rendszerében elfoglalt helyének és a többi tudománnyal kialakított kapcsolatának vizsgálata. 2. A nevelés metafizikája a nevelés legáltalánosabb kérdéseinek fogalmi elemzése, a nevelőhatás természetének, lehetőségeinek, határainak vizsgálata. „Nevelésen – írja *Az oktatás elmélete* című munkájában – mindenkor a pedagógiai tevékenység egészét értjük, amennyiben az egy személyes életforma kialakítására irányul. Ez a kialakítás azonban nem a pusztán egyéni adottságok kifejlesztése, kibontakoztatása által, hanem inkább az egyéni adottságokon felülálló, objektív tartalmak segítségével történik. Amennyiben pedig valamely egyéniség úgy alakítja ki a maga életformáját, hogy ezeket az objektív tartalmakat elsajátítja, magáévá teszi, velük mindegy lényegessé válik, nevezzük a folyamatot művelődésnek. Vagyis röviden: a nevelés a személyes életforma kialakítására, a művelődés az objektív tartalmakkal való ellátására irányul. (...) Nevelés és művelődés tehát egyformán egyetemes, a pedagógikum egészét kifejező tevékenység; ellenben a nevelés ennek a tevékenységnek inkább szubjektív, a művelődés pedig inkább objektív oldalát jelöli meg, s épp ezért a kettő tulajdonképpen a legszorosabban összetartozik.”<sup>601</sup>

3. A nevelés értékelmélete azokkal a kérdésekkel foglalkozik, amelyek a nevelés céljának és feladatainak megállapítására vonatkoznak. Ennek alapja az, hogy a nevelési cél „mindig valamilyen eszménnyel kapcsolatos, az eszmény pedig mint megvalósítandó érték mindig az egyetemesnek kifejezője, amely a történelmi változások során is valami állandót és maradandót jelent”.<sup>602</sup>

A német kultúrpedagógia, illetve mestere Spranger nyomán a nevelés és oktatás személyes alakító hatása kapcsán nagy hangsúlyt kap neveléseméleti felfogásában a pedagógiai Erősz, a pedagógiai szeretet, amelynek három összetevője; 1. a szubjektív tetszés mozzanata: az alakítandó szeretete az alakítandó személyiségéhez mint adottsághoz, 2. objektív tetszés mozzanata: egyben a kialakítandó értékekhez is, amelyeket a szeretett személyben kialakítva „objektivált” formában kíván látni, 3. a szociális mozzanat: a közöttük az együttműködés során kialakuló személyes megértés. A kívánatos nevelőhatás akkor valósul meg, ha a kapcsolat során mindhárom mozzanat érvényesül.

3. Műveltségelmélet: A kultúrpedagógia a didaktikát, illetve magát a pedagógiát is műveltségstudományként értelmezi. Ebből adódóan a műveltségelmélet Prohászka pedagógiájának is központi eleme. Ennek körébe tartozik a műveltségi javak kiválasztásának, illetve a műveltség elsajátításához felhasználható módszerek és eljárások.

4. A szervezetelmélet középpontjába az egyén és a társadalmi közösség nevelésre való jogosultságának, a pedagógiai szociológiai kérdéssel foglalkozik.

#### 4.3.1. A pedagógiaoktatás és a szakmai utánpótlás

Az 1920-as évektől kezdődően a Fináczy által oktatott hagyományos neveléstörténeti orientáció mellett két sajátos új vonás figyelhető meg a tanárképzésben, illetve az elméleti pedagógia oktatásával kapcsolatos tárgyak oktatásában: Az egyik a gyermeklélektan erősödése, és ezzel összefüggésben a reformpedagógia emancipálódása nyomán annak szemléletmódjának beépülés a hivatalos egyetemi pedagógia tartalmaik közé. A pszichológia fejlődésében Kornis Gyulának van jelentős szerepe, aki az 1920/21-es tanévtől kezdődően folyamatosan meghirdeti általános lélektani, továbbá gyermekpszichológiai, illetve gyermektanulmányi előadásait. Jelentős szerepe van abban, hogy az általa tartott pszichológiai és filozófiai előadások folytán már a húszas években megjelenik a szellemtudományos szemléletmód az egyetem tantárgyi tartalmaiban. Bognár Cecil egyrészt a természettudományok ismeretelméleti kérdéseivel, így például Einstein relativitáselméletével foglalkozik, emellett 1922-től szintén rendszeresen tart a gyermek és ifjúkor pszichológiájával kapcsolatos elméleti előadásokat, illetve gyermektanulmányi-gyermekpszichológiai vizsgálatokkal kapcsolatos szemináriumokat is. A másik új vonás, Dékány Istvánnak köszönhetően a szociológiai témák megjelenése, továbbá az általa tartott történelem-módszertani előadások, illetve a Weszely ödön által ebben az időben is megtartott általános módszertani előadások jelentős mértékben gazdagítják a tanárképzés gyakorlati pedagógiai tartalmaival kapcsolatos választékát is.

A harmincas évek elejétől – elsősorban a szemináriumi reformot követő időszakban – további tartalmi gazdagodás figyelhető meg a pedagógia- és filozófiaprofesszorok, illetve magántanárok által kínált előadások, szemináriumok és proszemináriumok témáiban. Megállapítható, hogy a pedagógia és a filozófia terén egyaránt uralkodóvá válik a szellemtudományos szemléletmód. A Fináczy nyugdíjba vonulását követő időszakban – Weszely 1935-ben történő kinevezését, illetve annak hirtelen halálát követően Prohászka 1936-ban bekövetkező professzori kinevezéséig 1930 és 1933 között Pauler rendszeresen tartott pedagógiai

<sup>601</sup> Prohászka L.: *Az oktatás elmélete*. Budapest 1937, 29.

<sup>602</sup> Idézi Zibolen (2001): 475.

előadásokat (Elméleti pedagógia, Herbart pedagógiája, didaktika). A pedagógiával kapcsolatos előadások 1930–1936 között az alábbiak szerint alakultak: Kornis Gyula pedagógiai jellegű előadásai a következő témákkal foglalkoznak: Magyarország közoktatási szervezete összehasonlítva Európa és Amerika államaival; A magyar közoktatásügy története a XIX. században, A művelődés elmélete, A pedagógia rendszere, Az ókori nevelés története, Az állampolgári nevelés története, A munkaiskola mozgalom kérdése, A kultúrpolitika alapelvei, Az iskolaszervezet kérdése, A magyar közoktatásügy szervezete, A nevelés története a XV–XVI. században, Magyar neveléstörténeti kérdések, A magyar nevelés története a XIX. században, A nemzeti kisebbségek iskolázási jogai, A pedagógia rendszere, Pázmány Péter szelleme. Prohászka Lajos magántanári előadásai ebben az időszakban: A pedagógia filozófiai alapvetése, Bevezetés a kulturfilozófiába, A modern ember – kultúra és nevelés az utolsó negyedszázadban, Bevezetés a pedagógiába, helyettesként, illetve nyilvános rendkívüli tanárként: A nevelés története a VII. századtól, Bevezetés a pedagógiába, A nevelés története Rousseu-tól napjainkig, Spranger és Kerschensteiner, Az oktatás elmélete, A közoktatás szervezete Európában, A nevelés története az utolsó félszázadban. Balassa Brúnó neveléstörténeti témájú magántanári előadásai: A vallásszakadás korának neveléstörténete, A XVII. század neveléstörténete, A felvilágosodás korának neveléstörténete, A neohumanizmus korának neveléstörténete, A humanisztikus iskola történeti korszakai és mai válságának történeti okai, A nevelélméletek története, Újkori nevelélméletek története. Dékány István: Történetelmélet és történetpedagógia, A történeti kultúra és nevelés, Társadalomfilozófiai alapfogalmak, A történelmi kultúra útja. Emellett Weszely Ödön egészen 1934-ig tartott módszertani magántanári előadásaihoz 1934-től Loczka Lajos további módszertani jellegű magántanári előadásai is kapcsolódnak: A természettudományi oktatás története, A kémia tanításának módszertana, A kémia középiskolai anyaga kísérletekkel, Bevezetés a kémiai előadási kísérletezésbe. 1937-től a pedagógiai proszemináriumokat tanárságédként Faragó László, a lélektani proszemináriumokat pedig Noszlopi László vezette.

A húszas évektől kezdődően jelentős mértékben nőtt a pedagógiából doktori disszertációt készítő hallgatók száma. A változás legjellegzetesebb eleme, hogy a – hazai egyetemek között egyedül a budapesti egyetemen – a pszichológia önálló – szigorlati főtárgyként választható diszciplínává vált. Súlyát jól jelzi, hogy a harmincas években többen írtak pszichológiai témájú disszertációt is.

20. táblázat. Pedagógiai témájú szigorlatok

Év	A filozófiai kar doktori szigorlatainak száma	Pedagógia főtárgy	I. melléktárgy	II. melléktárgy
1920/21	54			4
1921/22	86			2
1922/23	122	1	2	8
1923/24	90	4	2	2
1924/25	119	1	1	1
1925/26	97	–	3	1
1926/27	64	3	2	–
1927/28	68	–	–	–
1928/29	58	2	1	1
1929/30	79	–	1	2
1930/31	84	–	1	2
1931/32	85	–	2	3
1932/33	78		1	2
1933/34	86	1	1	4
1934/35	102	4	2	5
1935/36	96	2	4	7
1936/37	126	1	3	7
1937/38	149	2	1	11
1938/39	98	-	2	6
1939/40	92	-	2	6
Gesamt	1833	21	31	74

21. táblázat. Pedagógiai főtárgyból szigorlatozók

Név, kor, vallás	Év	Az értekezés címe	A szigorlat tárgyai
------------------	----	-------------------	---------------------

1.	Frank Antal 39 év	1923	A testi nevelés a filantropistáknál Fináczy Ernő, Kornis Gyula	Pedagógia – Fináczy Ernő Pszichológia Filozófia
2.	Csegény Margit 25 év	1924	A figyelem szerepe az oktatásban Fináczy Ernő, Kornis Gyula	Pedagógia – Fináczy Ernő Pszichológia Fizika
3.	Tóth Antal 28 év	1924	Az objectiv természet szerepe Comenius pedagógiájában Fináczy Ernő, Pauler Ákos	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Pszichológia
4.	Bálint Emma 26 év	1924	A concentratio didaktikai elve a középisk. math. oktatásban Fináczy Ernő, Fejér L.	Pedagógia – Fináczy Ernő Matematika Elméleti fizika
5.	Tátrai Károly 25 év	1924	A vallás szerepe Pestalozzi paedagógiájában Fináczy Ernő, Pauler Ákos,	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Magyar irodalomtörténet
6.	Kenyeres Elemér 33 év	1924	Fröbel gyermekismerete Fináczy Ernő, Kornis Gyula	Pedagógia – Fináczy Ernő Pszichológia Filozófia
7.	Tóth Zoltán 34 év	1927	A vakok képzetvilága, Pauler Ákos, Kornis Gyula	Pedagógia – Kornis Gyula Pszichológia Filozófia
8.	Tóth Géza 29 év	1927	A matematika oktatás Herbart pedagógiájában Fináczy Ernő, Fejér Lipót	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Matematika
9.	Kováts Gyula 37 év	1927	Campanella Tamás Napvárosa különösen neveléstörténeti szempontból Fináczy Ernő, Kornis Gyula	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Pszichológia
10.	Balassa István 33 év	1929	A történettanítás múltja hazánkban Fináczy Ernő, Kornis Gyula	Pedagógia – Fináczy Ernő Filozófia Pszichológia
11..	Budai Gergely 46 év	1929	Joannes Chrisostomos (?) pedagógiája Fináczy Ernő, Pauler Ákos	Pedagógia – Fináczy Ernő filozófia Pszichológia
12.	Jablonkai József 39 év	1933	Coeducatio. Kornis Gyula Brandenstein Béla	Pedagógia – Kornis Gyula Pszichológia Esztétika
13.	Szakál János 30 év	1934	A magyar tanítóképzés története KGY, Brand	Pedagógia – Kornis Gyula filozófia Pszichológia
14.	Kalmár Jolán 30 év	1934	A középfokú matematika	Pedagógia – Kornis

			oktatás a munkaiskolában, KGY, Fejér Lipót	Gyula Matematika Elméleti fizika
15.	Lakatos Géza 29 év	1935	A francia nyelvtanítás múltja hazánkban Kornis Gyula, Eckhardt Sándor	Pedagógia – Kornis Gyula Esztétika Filozófia
16.	Faragó László 25 év	1935	A harmadik humanizmus és a Harmadik Birodalom, Kornis Gyula, Brandenstein Béla	Pedagógia – Kornis Gyula Filozófia Psziológia
17.	Patay Katalin Izabella 23 év	1935	Kerschensteiner pedagógiai rendszere Kornis Gyula, Prohászka Lajos	Pedagógia – Kornis Gyula Filozófia Művészettörténet
18.	Magyari Piroska 25 év	1936	A nagymagyarországi románok iskolaügye Kornis Gyula, Prohászka Lajos	Pedagógia – Kornis Gyula Filozófia Művelődéstörténet
19.	Hodge Vernon 40 év	1937	A felnőttek oktatása az Amerikai Egyesült Államokban. Kornis Gyula, Prohászka Lajos	Pedagógia – Kornis Gyula Filozófia Kémia
20.	Ujvári Béla 31 év	1938	Művészeti nevelés Kornis Gyula, Prohászka Lajos	Pedagógia – Kornis Gyula Filozófia Psziológia
21.	Hanák Tibor 28 év	1938	Az új német középiskoláról, Kornis Gyula, Prohászka Lajos	Pedagógia – Prohászka Lajos Filozófia Kísérleti fizika

22. táblázat. Pszichológia főtárgyból szigorlatozók

F. sz.	Név, kor, vallás	Év	Az értekezés címe	A szigorlat tárgyai
1.	Tóth Zoltán 40 év	1926/2 7	A vakok képzetvilága, Pauler Ákos, Kornis Gyula	Pszichológia – Kornis Gy Pedagógia, filozófia
2.	Cser János 29 év	1933/3 4	A figyelem kísérleti vizsgálata a 10-14 éves korban, Kornis Gyula, Brandenstein Béla	Pszichológia – Kornis Gy Filozófia, pedagógia
3.	Nagy Mária Ilona 29 év	1936/3 7	A gyermek és a halál Kornis Gyula, Brandenstein Béla	Pszichológia – Brandenstein B., Filozófia, pedagógia
4.	Esztergomi Emilné, 27 év	1937/3 8	Szorongás és félelem az iskolá-ban. Kornis Gyula, Brandenstein Béla	Pszichológia – Kornis Gy Pedagógia, filozófia
5.	Katona Klára 29 év	1938/3 9	Gyermeki álm elméletek, Kornis Gyula, Brandenstein Béla	Pszichológia – Brandenstein B., Filozófia, pedagógia

### 4.3.2. Pedagógiai oktatás és elméleti pedagógia az egyetem hittudományi karán

A hittudományi kar hallgatói egészen Lubrich haláláig továbbra is a bölcsészkaron hallgatták a pedagógiát, majd ezt követően Acsay Antal vette át a kar hallgatóinak oktatását, aki a minisztertől 1907-től hivatalos felkérést is kapott. „Karunknak Acsay személye ellen nem volt kifogása, de óvást kellett emelnie a megkérdése nélkül, sőt kifejezetten akarata ellenére történt rendelkezés ellen, amely egyrészt száműzte a bölcsészkarról a keresztény neveléstudományt, másrészt megsértette az egyetemi és kari autonómiát. Eredményt természetesen nem ért el s így a következő tanévtől Acsay a III. És IV. éveseknek heti két-két órában adott elő”.<sup>603</sup> Halála után 1918-tól Trikál József, majd Tóth Tihamér és 1931-től Marczell Mihály lesz a pedagógia oktatója.

Marczell Mihály (1883–1962) a két világháború közötti katolikus neveléstudomány legjelentősebb szintézisének megalkotója, a pesti Szent Imre Kollégium és a Polgári iskolai Tanárképző Főiskola Központi Szemináriumának rektora Papnevelő Intézet rektoraként tevékenykedett. 1928-tól a hittudományi kar magántanára „A neveléstan újabb útjai” témában, 1934-től c. rendkívüli tanárként címzetes rendkívüli tanár, majd 1936-tól a kar erkölcsstan tanszékének nyilvános rendes tanára.

*Bontakozó élet* című 1931–1937 között írt nyolckötetes munkája a hazai neveléstudomány máig maradandó értéket jelentő, méltatlanul elfelejtett alkotása. Marczell munkájával jelentős mértékben hatott a korszak katolikus tanár- és tanítóképzésének elméletére és gyakorlatára. Nagy formátumú, széles körű hazai és nemzetközi szakirodalmi forrásokra támaszkodó nyolckötetes munkájának *A nevelés alapvonalai* címet viselő hatodik kötetében a nevelés legáltalánosabb alapelveinek bemutatására vállalkozik. A nevelői munka kiindulópontja felfogása szerint az ember belső világának ismerete: „(...) aki komolyan akar az ember lelki életével foglalkozni annak ismernie kell az emberi természetet, a kívülről és felülről ható tényezők erősségét és jelentőségét. Ez az ismeret azonban nem lehet csak általános vagy elvont, hanem gyakorlati és az egyes lelkekre vonatkozó vagyis egyéni megismerés. A nevelés tehát – a legmélyebben – nem reprodukálható tudomány, hanem az egyéni életet alkotó priori – művészet.”<sup>604</sup>

Ezért az emberi lélek arculatát formáló pedagógusnak világosan megfogalmazott, organikus nevelési elvekre kell munkáját alapoznia, olyan módszereket kell elsajátítania, amelyek segítségével az emberben – a gyermekben, a serdülőben, az ifjában, a felnőttben és az öregemberben – képes lesz kialakítani a tökéletes életet. Ennek megvalósítása az örök emberi tulajdonságok megtalálása után, az emberi lélek gazdagítására hivatott segítségével lehetséges: „A paedagogia perennis az egyetememes emberi kifejlesztése, amelyben a részletkérdések mindig egyetemlegesek és nyíltak. (...) mindig örök törvényszerűséggel dolgozik az emberlélek szolgálatában, de eredménye nem a gépszerűen egyforma ember, hanem az egyénien sajátos személyiség.”<sup>605</sup>

## 4.4. Tudományos pedagógia a szegedi egyetemen

A Kolozsvárról Budapestre, majd 1921 őszen Szegedre települő egyetem a város jelentős anyagi áldozata ellenére is meglehetősen szerény körülmények között kezdte el munkáját. Az áttelepülés idején rektorként, majd prorektorként tevékenykedő idős Schneller már nem sokáig vállalta az oktatómunkát az egyetem új székhelyén. Az 1922/23-as tanévre szabadságolását kérte, végül 1923 decemberében nyugalomba vonult. Ezt követően még több mint másfél évtizedig élt, és aktív, elismert tudósként a későbbiekben is részt vett a tudományos közéletben.

Az 1922/23-as és a rá következő tanévben Bartók György (1882–1970) filozófus látta el az intézet pedagógiaprofesszorának helyettesítését.

Bartók György (1882–1970) régi protestáns erdélyi családból származik, apja református püspök. Egyetemi tanulmányait a kolozsvári, lipcsei, heidelbergi és berlini egyetemen végzi. Kolozsváron Böhm Károly, Heidelbergben a neokantiánus Windelband, a vallásfilozófus Troeltsch a mestere. 1907–1909 között a nagenyedi Bethlen Kollégiumban, 1909 és 1918 között a kolozsvári protestáns teológián tanít. A kolozsvári egyetemen 1911-től magántanár, majd 1917-től nyilvános rendes tanár. 1921-től a szegedi egyetem filozófiaprofesszora, 1939–1940-ben az egyetem rektora. Számos hazai közéleti tisztség mellett a Société de

<sup>603</sup> Zibolen (2001): 479.

<sup>604</sup> Marczell, M.: *A nevelés alapvonalai. A bontakozó élet VI.* Budapest 1934, 5.

<sup>605</sup> Marczell M.: *Neveléstan. A bontakozó élet VIII.* Budapest 1938, 44.



psychologie et Psychothérapie, az Internationales Sozialwissenschaftliches Institut, továbbá a deutsche Philosophische Gesellschaft, továbbá 1927-től az MTA levelező tagja.

Fontosabb művei: A filozófia lényege. 1924; Ember és élete. 1939; Faj, nép, nemzet. 1944.

Bartók – mint a leghűségesebb Böhm-tanítvány – mestere értékfilozófiai programjának megvalósítójaként, a neokantianizmus elkötelezett híveként indul el pályáján. Hangsúlyozottan antipozitivist és antipszichologista normatív filozófia művelője, amely a fejlődés iránti optimizmusra, az észre és a megalapozott hitre, a valóság racionális alakításának lehetősége melletti elkötelezettségre épül. Ezt a század elején felívelő értékfilozófiai programot azonban a két háború között, a szellemtörténet előretörése idején már nem tudja képviselni, így munkássága más irányba fordul. Ez a váltás a harmincas évek végén, egyik fő művében, a pedagógiai szempontból is jelentős, nagyszabású antropológiában realizálódik. Az ebben az időben kibontakozó, Schelertől, Gehlenig ívelő német filozófiai antropológia hatásait tükröző munkájában, egyrészt az embert két világ polgárának, egyszerre érzéki-fizikai és szellemi lénynek tekintve megőrzi a kanti emberképet, másrészt a korabeli filozófiai antropológiai törekvéseknek megfelelően az ember lényegének megértéséhez a kulcsot ő is az ember-környezet viszonyban látja. A világ – a kozmikus rendszer – makrokozmosz: az élő és az élettelen természet, a lelket és a szellemet foglalja egységbe. Az ember – a maga tevékenységeinek szerves rendszere – mikrokozmosz. Test, lélek és szellem egysége. Az emberi mikrokozmosz alapja a test, szabályozója a szellem. A test-lélek-szellem viszony magyarázatára két elmélet az Uexküll elméletére támaszkodó életmezők tana és az ösztönelmélet.<sup>606</sup>

Bartók társadalomelmélete – a kolozsvári szellemi hagyományokból és közös mesterük, Schneller hatásából adódóan is – számos rokon vonást mutat Imre Sándor pedagógiai koncepciójával. Bartóknak rendszeréből adódó társadalom, illetve történelempép logikája alapján jut el a professzortársához hasonló, a nemzet és egyén kapcsolatára irányuló végkövetkeztetésekig. Eszerint a történelem során megnyilvánuló emberi tevékenységek egyben a szellem megvalósulásának folyamatát is jelentik. Ennek során értékek jönnek létre, szilárdulnak meg és terjednek el. A történelem értékelések láncolata, amelynek fejlődését az adja, hogy milyen legfőbb érték szerint értékel az emberiség: az érzékiség szintjén az élvezet, az értelemén a haszon, az észén a szellem a legfőbb jó. Az emberiség fejlődése szakadatlan és egyenes vonalú folyamat, amely az érzékiségtől az észig, a hedonizmustól az idealizmusig vezet. Az emberi fejlődés során az egyén és közösség egymástól elválaszthatatlan, egymást feltételező fogalmak. Az egyén – test és szellem egysége – feladata szellemének kifejlesztése, ez azonban csak a közösség segítségével valósítható meg, a közösség fejleszti ki kötelességtudatát és erkölcsi érzékét. A szellem önmegvalósítása a nemzeti művelődés által történik. A művelődés alapja és hordozója a nemzet, a történelmileg kialakult erkölcsi-szellemi egység, eszköze pedig az ember lényeges értékes tulajdonságait kifejlesztő nevelés. Az egyéni értékfejlődés csak a család, iskola, egyház, állam közösségi keretei között valósulhat meg.<sup>607</sup> Ez az Imre Sándor nemzetnevelési koncepciójával szellemi rokonságban álló józan kiegyensúlyozottságra törekvő, a szélsőséges fajvédelem minden megnyilvánulásától elhatárolódó megközelítés jól nyomon követhető Bartók első világháború idején a „nemzetnevelés” témakörével foglalkozó, majd későbbi egyetemi előadásában, illetve a nevelés kérdéseivel foglalkozó tanulmányaiban is.<sup>608</sup>

Egyetemi előadásai széles tárgykört ölelnek fel; tanít filozófiatörténetet, filozófiai propedeutikát, logikát, pszichológiát, esztétikát, filozófiai antropológiát. Schnellert helyettesítve Paedagogia filozófiai alapon, Paedagogiai reformkérdések, Az egyetem feladatai címen hirdet meg pedagógiai előadásokat. Emellett ezekben az években didaktikai és iskolaszervezeti kérdésekkel is foglalkozik, míg 1925 januárjától a Bartók filozófiai koncepciójában is fellelhető nemzetnevelés részletes pedagógiai koncepcióját kidolgozó Imre Sándor<sup>609</sup> került a Pedagógiai Intézet élére.

Imre Sándor (1877–1945) a kolozsvári egyetemen szerzett magyar–német szakos tanári oklevelet, majd tanulmányait a heidelbergi és lipcsei egyetemen folytatja, majd hazatérve nyolc éven át a kolozsvári református főgimnázium tanára. Az egyetemen 1904-ban magántanári képesítést szerez. 1913–1918 között a Magyar Paedagogia szerkesztője. 1908–1918 között a budapesti polgári iskolai tanítóképző pedagógia és filozófia-lélektan tanára, 1918–1919 között a közben főiskolai rangra emelkedett tanítóképző (Paedagogium)

<sup>606</sup> Vö. Pecz L.: Következetes következetesség. In Bartók Gy.: *Szellem és rendszer*. Budapest 2001, 13–15.

<sup>607</sup> Lásd részletesebben Bartók Gy.: Egyén és közösség. In uő: *Szellem és rendszer*. Budapest 2001, 172–183.

<sup>608</sup> Háború, köznevelés, nemzetnevelés. Kolozsvár 1916, Faj, nép, nemzet. Szeged 1940.

<sup>609</sup> Életútját és pedagógiáját lásd részletesen Heksch Á.: *Imre Sándor művelődés-politikai rendszere*. Budapest 1969.

igazgatója. Lovászi Márton és Kunfi Zsigmond minisztersége alatt a VKM helyettes államtitkára, 1919. elején rövid ideig ügyvivő miniszter, majd 1924. december végéig VKM államtitkár, Klebelsberg miniszter 1922 őszétől kényszerszabadságra küldte, majd 1924-ben elbocsátják a minisztériumból. 1925 elején a szegedi egyetem elfogadja pályázatát a pedagógia tanszék professzori állására. Kilenc esztendő telt itt, majd 1934-től 1945-ig a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen a pedagógia professzora.

Fontosabb munkái: Nemzetnevelés. 1912; A magyar nevelés körvonalai. 1920; A családi nevelés főkérdései; Neveléstan. 1928; A neveléstudomány magyar feladatai. 1935.

Pedagógiája Schneller és a német kantianus pedagógia Natorp által kidolgozott szociálpedagógiai irányzatának hatását tükrözi, de a német recepció ellenére is arra törekszik, miként azt 1935-ben írt programadó munkája, A neveléstudomány magyar feladatai is jelzi, hogy a hazai viszonyokhoz alkalmazkodó sajátosan magyar elméleti koncepciót dolgozzon ki. Schneller hatása megmutatkozik abban is, hogy átvette annak személyiségfogalmát azzal a lényeges különbséggel, hogy míg mestere a nevelés célját az isteni célgondolat megvalósításában, a szeretet országának földi megvalósításában látta, addig Imre reális nemzeti célokat állítva a középpontba, pedagógiájában a közösségi, nemzeti cél egybefonódó szerves egységet alkot: Az egyén fejlődésének három nagy szakasza van. Az első szakaszban kialakul az ember egyénisége, kibontakoznak másoktól különböző vonásai, testi és szellemi sajátosságai. A fejlődés második szakaszában alakulnak ki az egyén cselekvéseinek állandó mozgatói, jön létre jelleme, magatartása, cselekvéseinek határozottsága. A harmadik szakaszban bekövetkezik jellemének fokozatos tisztulása, amely az érzékiség, a hedonizmus, az önzés fokán át a közösségi életet szabályzó törvényeknek való alávettség az utilizmus, a kényszerű alkalmazkodás fokán át vezet az a szándékos alkalmazkodás, az idealizmus, az autonómia fokára. Erre a fokra csak az juthat el, aki rendelkezik tiszta önismerettel, és végighaladt a fejlődés egész útján: 1. kialakult egyénisége, 2. jelleme, cselekvéseinek határozott iránya, 3. ez kiforrott erkölcsös jellem. A fejlődés végső eredménye a kiművelt ember, a személyiség kialakulása, amelynek jellemző tulajdonságai a tudatosság (önmaga, feladatainak, erejének ismerete), az erkölcsösség (mások iránti jóakarát, felelősség). „A személyiség eszerint a szociálissá vált egyén, aki tudja, hogy ő a közösségnek sajátos értékű tagja, s ennek megfelelően munkálkodik a közösségért.”<sup>610</sup>

Ebből adódóan a személyiséggé nevelés mellett a nevelési cél másik fontos összetevője a nemzetnevelés: „Az egyes ember és az emberiség között áll a nemzet: azok összessége, akik a földrajzi viszonyok, a közös múlt erejénél fogva az emberiség egyetemes körén belül együtt lelki közösségbe tartoznak. Ez a közösség jelenti az egyén számára az egész közösséget, az általános közösségi tudatosság e szerint határozottabb, tisztább nemzeti tudatossággá alakul.”<sup>611</sup>

Népszerű egyetemi tankönyvéből is kitűnik, hogy élénken érdeklődött a gyermektanulmányozási mozgalom eredményei iránt, maga is tagja volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak. Művében többször hivatkozik Nagy László munkáira, elsősorban annak gyermek-fejlesztési alapon nyugvó didaktikájára, érdeklődéseméletére. A könyvnek iskolai növendékről szóló fejezetének az elején hivatkozik a kísérleti pedagógia, a „nevelésügyi kísérletezés” jeles képviselőinek műveire is. Munkájában felhasználja Ernst Meumann gyermekek körében folytatott experimentális vizsgálatainak az eredményeit. Ennek ellenére inkább bizonyosfajta távolságtartás jellemzi a pedagógiával s általában a reformpedagógiával kapcsolatos viszonyát: nem azonosul a gyermeket középpontba helyező, a gyermek sajátosságait abszolutizáló törekvésekkel.<sup>612</sup>

Imre Sándor nemzetnevelés koncepciója – miként Bartók ez irányú megnyilvánulásai is – mindvégig mentes marad az elvakult nacionalizmustól. Később mindketten elutasítják a nemzetiszocializmus eszméit is, mivel azok „gátolják az egyén fejlődését”, és gondolkodás nélküli alárendelődést, „alávetettséget” eredményeznek. A nemzetnevelés Bartók, illetve Imre Sándor munkásságában is fellelhető elemei összefüggenek a kolozsvári–szegedi egyetem körül kialakuló szellemi kör erőteljes, már Böhm munkásságában összpontosuló, a neokantianus értékfilozófia erőteljes recepciójával. Ebből a szellemi közösségből fakad az Imre pedagógiájában érvényesülő Natorp recepció. Emellett a két gondolkodó személyes életútjában, politikai elkötelezettségében megfigyelhetők rokon vonások is. Natorp szociálidealizmus szellemiségét tükröző, az individuum és közösség kérdéseivel foglalkozó gyakorlatias társadalompedagógiai, művelődéspolitikai írásainak köszönhetően már 1914 előtt széleskörű népszerűsége telt szert a német liberális pedagógia, és a polgári ifjúsági mozgalom különböző irányzatainak körében. Natorp és tanítványainak neokantianus társadalomfilozófiája nagy hatással volt a német szociáldemokrácia revizionista irányzatának felfogására (Karl Staudinger, Kurt Eisner). Ez is hozzájárult ahhoz, a húszas

<sup>610</sup> Imre S.: *Neveléstan* 1928, 61–62.

<sup>611</sup> Imre (1928): 64.

<sup>612</sup> Vö. Pukánszky (2000): 216.

években a német kormányzat inkább a szellemtudományos irányzatot részesítette előnyben vele szemben. Felrótta neki, hogy nem tanúsított kellő távolságtartást a szocialistákkal szemben.

Amennyiben Imre Sándor politikai és szakmai életútját nézzük, a baloldali elkötelezettség és a húszas években az ebből fakadó mellőzöttség az ő esetében is megfigyelhető. Fináczy Ernő visszaemlékezésében a kortárs szemével így ír az általa rendkívül nagyra becsült professzortársáról, annak sok mellőzöttséget okozó politikai szerepvállalásáról, illetve annak következményeiről: „Imre Sándor, a szegedi egyetem tanára a becsületesség és jellemesség mintaképe. Kiváló tudós és író. Nagyon szerettem volna az Akadémiában is látni, de sajnos, abban az irányban tett tapogatózásaim hidegséggel és közönyösséggel találkoztak, úgyhogy nem mertem az ajánlást megkockáztatni. A proletárdiktatúra alatt viselt államtitkári tiszt emléke volt akadály a felkarolásának, holott a szerep, melyet Lovász és Kúnfi idejében viselt, igaz hitem szerint éppen nem volt felforgató, még kevésbé forradalmi jellegű, sőt túlzottan radikális sem. E hitemnek a törvényszék előtt is kifejezést adtam, amikor tanúságtételre szólítottam fel. Imre Sándor, talán kissé naív hittel, de legjobb meggyőződése szerint segíteni akart szolgálatával a magyar közoktatás dolgán, melynek sorsát szívében viselte; munkái pedig csak erőszakos belemagyarozással minősíthetők a fennálló állami rend ellen irányuló szellemi termékeknek.”<sup>613</sup>

Szintén Fináczy ír arról, hogy a nagy hatalmú miniszter, Klebelsberg haragját, aki a legcsekélyebb kritikát is rendkívül nehezen viselte el, Imre Sándor később, már szegedi egyetemi tanárként újra maga ellen fordította. Azon kevesek egyikeként, akik szembe mertek szállni a miniszter nagyszabású, ám sokszor megalapozatlan közoktatás-politikai és pénzügyi rögtönzéseivel, kritikával illetve annak a középiskolai reform kapcsán hozott, a szakmai körök ellenérzéseit kiváltó intézkedéseit: „Imre Sándor – írja Fináczy – megcáfolhatatlan érvekkel érvekkel bizonyította a Magyarság hasábjain a humanisztikus nevelés kérdéseiben elfoglalt álláspontjának következtelenségét, az ezen a téren mutakozó véleményének ellentmondásosságait. A cikk olyan tárgyilagosan volt megírva, hogy lehetetlen volt belekötni, avagy a szerzőt beperelni. Imre Sándor személye vörös posztó volt a miniszter szemében, aki különben azelőtt is forradalmi szereplése miatt (ebben a tekintetben nem egészen ok nélkül) neheztelt Imrere. (...) Ő soha sem volt forradalmár; ő csak az okos evolúciónak volt híve. Tetőtől talpig becsületes becsületes férfi, aki nem értett a görbe utakhoz, s talán túlzott idealizmusának lett áldozata.” Imre államtitkári felmentésének körülményeivel kapcsolatos elmarasztaló véleménye: „Hogy Klebelsberg nem szívesen látott minisztériumában egy oly férfit, aki Kúnfinak államtitkára volt, érthető; de eltávolítását másképpen, más módszerrel, más úton kellett volna végrehajtania.”<sup>614</sup>

Klebelsberg miniszter decentralizációs felsőoktatás-politikájának részeként 1928 őszén újjászervezte és Szegedre költöztette a Paedagogium és az Erzsébet Nőiskola főiskolai tagozatát, így létrejött az új országos vonzáskörrel rendelkező polgári iskolai tanárképző főiskola.<sup>615</sup> Ezzel együtt – az angolkisasszonyok képzője kivételével – megszűntek a felekezeti polgári iskolai tanárképző intézetek. A főiskolán oktatott szaktárgyak egyikét az egyetemen is fel kellett venniük a hallgatóknak, akik így egyetemi képzésben is részesültek. Az egyetem nem járult hozzá a főiskolások pedagógiai-módszertani képzéséhez, ennek a színtere a főiskola pedagógia tanszéke és a gyakorló polgári iskola volt. A tanárképzővel együtt ugyanis Budapestről Szegedre költözött a nagy múltú „minta polgári” is.<sup>616</sup> A főiskola filozófia és pedagógia tanára 1928 és 1930 között Mester János, majd egyetemi tanárrá történő kinevezését követően Somogyi József lett a főiskolai tanszék vezetője. Az 1929/30-as tanévtől Szegedre került a tanítóképző intézeti tanárok képzését végző Apponyi Kollégium, így az az egyetem és a főiskola kooperációjával a magyar tanárképzés országos szinten is jelentős szakmai bázisa jött létre. A kétéves képzési idejű intézetbe a polgári iskolai tanárképző főiskola befejezése után lehetett jelentkezni, és annak tagjai többnyire a legkiválóbban végzett hallgatók köréből kerültek ki.

A polgári iskolai tanárképzés szegedi elhelyezésével összefüggésben a minisztérium három új „párhuzamos” tanszék: – a II. filozófia, II. irodalomtörténet és II. pedagógia – létesítését határozta el. Ennek a katolikus részről megfogalmazódó igénynek az oka a polgári iskolai tanárképzés átszervezésében rejlett. Miután a női szerzetesrendek polgári iskolai tanárképző intézetei megszűntek, a szerzetesnők magasabb képzését is a szegedi egyetemen kívánták megvalósítani. Miután az úgynevezett „világneveti” tanszékek

<sup>613</sup> Fináczy (2000): 143.

<sup>614</sup> Fináczy (2000): 134–145.

<sup>615</sup> A főiskola történetét lásd részletesen Simon Gy.: *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története*. Budapest 1979.

<sup>616</sup> Vö. Pukánszky B.: Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In Németh A. (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest 2002, 117.

(filozófia, pedagógia) vezetői protestánsok voltak, Klebelsberg ígéretet tett a párhuzamos „világnézeti” tanszékek felállítására, amelyeken katolikus tanárok képezhetik a női szerzetesrendek tanári pályára készülő tagjait. A döntés háttérében tehát egy latens felekezeti ellentét húzódik. Úgy tűnik, a miniszter – a Kolozsvárról áttelepült professzorok révén – erőteljesen protestáns jellegű szegedi egyetem felekezeti erőviszonyait – és ismerve Klebelsberg és Imre ellentétét – egyben a pedagógiaprofesszor pozícióját is – gyengíteni kívánta. Jól jelzi ezt, hogy a szegedi egyetem bölcsészkar tanárainak egy része – élükön Imre Sándorral – erősen kifogásolta az elképzelést. Tiltakoztak az ellen, hogy új tanszékek létesítésekor és betöltésekor felekezeti vagy pártpolitikai szempont érvényesülhessen a tisztán tudományos értékek rovására. Imre Sándor és Bartók György továbbra is a pedagógiai-lélektani tanszék mellett szállt síkra, míg Huszti József klasszika-filológus professzor (a tanárképző főiskola igazgatótanácsának elnöke) úgy vélte, hogy az II. pedagógiai tanszék elnevezés nem zárja ki a lélektani irányultságú pedagógia művelését. A tanszék által képviselt tudomány szak pontos tartalmát nem a tanszék elnevezése, hanem a kiszemelt professzor tudományos egyénisége határozza meg.

A kibontakozó, és a miniszter tiltakozása nyomán egyre jobban elmérgesedő vita végül kompromisszumos megoldással rendeződött, 1929. december 18-án az egyetemen „átszervezéssel rendszeresített” új – a magyar felsőoktatás történetének első – pedagógiai-lélektani tanszékére nyilvános rendes tanárnak nevezte ki Várkonyi Hildebrand bencés szerzetes-tanárt. A többi párhuzamos tanszék élére is katolikus professzor került, a második irodalomtörténet-tanára Sík Sándor, a második filozófiaprofesszora pedig Mester János lett. Ők hárman jelentettek a felekezeti „alternatívát” a református Dézsi Lajossal és Bartók Györggyel és Imre Sándorral szemben. A Pedagógiai Lélektani Intézet Imre Sándor Budapestre távozását követően 1934-ben egyesült a korábbi Pedagógiai Intézettel.<sup>617</sup>

Várkonyi Hildebrand (1888–1972) Szent Benedek-rendi áldozópap középiskoláit az esztergomi főgimnáziumban, főiskolai tanulmányait a pannonhalmi hittudományi és tanárképző főiskolán és a Pázmány Péter Tudományegyetemen végezte, ugyanitt szerzett bölcsészdoktori oklevelet (bölcselet, pedagógia, esztétika). 1912-től 1923-ig főiskolai tanár volt Pannonhalmán. 1923-ban az Erzsébet tudományegyetemen magántanár „A logika és logika története” c. tárgykörből. Habilitációjának jogkörét a pedagógia mellett később kiterjesztették a lélektan területére is. 1925-től az egyetem könyvtár őre és megbízott könyvtárigazgató, 1922-től c. rk. tanár, majd 1929 végén a szegedi tudományegyetemre a pedagógiai lélektan nyilvános rendes tanárává nevezték ki. Kinevezését megelőzően 1928–1929 között Párizsban, a Sorbonne-on ösztöndíjasként folytatott további filozófiai és pszichológiai tanulmányokat. 1935-ben a neveléstudomány ny. r. tanára, és az 1936/37-es tanévben a bölcsészettudományi kar dékánja. 1940–1945 között a Kolozsvárra visszatelepülő egyetem, majd a műegyetem, végül 1948–1950 között a budapesti tudományegyetem tanára.

A szegedi egyetemi tanári évek Várkonyi legtermékenyebb tudományos alkotói időszakát jelentették. 1940-ig, az egyetem Kolozsvárra történő visszatelepítésig jelentős művek egész sorozatát alkotta. Nevelés és gyakorlati lélektan címmel Cikksorozatot jelentet meg a *Cselekvés Iskolája* című szegedi pedagógiai folyóiratban. 1937-ben jelent meg első nagyobb lélegzetű pszichológiai tárgyú munkája, a *Bevezetés a neveléslélektanba*. Hamarosan megszületnek az egyetemi oktatómunkájával összefüggő pedagógiai témájú művei (*Neveléstan*, 1938, *A nevelés néhány alapelve*, 1939), majd *A gyermek lélektana* (1938–1940) című kétkötetes összefoglaló munkája. Szegedi éve alatt Várkonyi közel száz publikációt tett közzé. Neve gyakran szerepel a *Gyermek és a Magyar Pszichológiai Szemle* című folyóiratok hasábjain.<sup>618</sup>

Várkonyi kutatómunkájának középpontjában a nevelést megalapozó pszichológiai kérdések álltak. Kritikusan fogadta a kísérleti lélektan kvantitatív szemléletmódját, inkább a bergsoni, illetve a német szellemtudomány „megértő” pszichológia szemlélete állt hozzá közel. Már korai műveiben is (*A pszichológia alapvetése*, 1926), amikor középutat keres az empirikus pszichológia és a metafizikai alapokon nyugvó tradicionális lélektan között. A pedagógiai elvek és a nevelői gyakorlat megalapozására alkalmas értelmező, „értékelő” pszichológia megteremtésére törekedett. Fejlődés-lélektani műveiben a személyiség egészének fejlődésével foglalkozik.<sup>619</sup> Ez a fajta „holisztikus” szemléletmód jellemzi cselekvéslélektannal foglalkozó munkáiban is, amelyekben a cselekvés rendszeralkotó komponens jellegét, egységes mivoltát hangsúlyozza a pszichikum funkcionális széttagoltságát hirdető, képesség-lélektani alapokon nyugvó irányzatokkal szemben.<sup>620</sup>

<sup>617</sup> Az átszervezési folyamat bemutatását lásd részletesen Pukánszky (2000): 218–219.

<sup>618</sup> Pukánszky (2002): 103.

<sup>619</sup> Pl.: *A gyermekkor lélektana*. I–II. Szeged, 1938–1940.

<sup>620</sup> Vö. a munkásságát részletesebben elemző Pukánszky (2002): 104–105.

#### 4.4.1. A pedagógiaoktatás és szakmai utánpótlás

Az általa vezetett Pedagógiai Lélektani Intézet és az ahhoz csatlakozó pszichológiai laboratóriumban sokoldalú kutatómunka folyt, amelynek során számos tehetséges tanítványa vált a kísérleti pedagógia és a neveléslélektan elkötelezett szakemberévé (Baranyai Erzsébet, Dolch Erzsébet, Deák Gábor). Várkonyi azonban az eredmények ellenére elégedetlen az elért eredményekkel, miként lélektani munkájában megállapítja, „hazánkban a lélektan művelése és hivatalos értékelése messze elmarad más nemzetek törekvései és intézményei mögött. Elég rámutatni arra a tényre ezzel kapcsolatban, hogy a lélektannak, vagy a kísérleti lélektannak nincsen egyetlen olyan egyetemi tanszéke a hazai négy egyetemnek egyetlen olyan korán sem, hol a jövőző tanítók, tanárok s nevelők nevelődnek.”<sup>621</sup>

Várkonyi a korabeli lélektan eredményeit kiválóan ismerő, kiváló előadó is egyben, óráin a hallgatók széles körében népszerűsítette a legmodernebbnek számító nemzetközi pszichológiai irányzatokat (Piaget, Janet, Freud, Jung és Adler) és a korabeli reformpedagógia elképzeléseit. Jelentős mértékben azonosulva az „Új Nevelés” tagja (egy ideig társelnöke) volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak. Eszmei irányításával, munkatársa Dolch Erzsébet vezetése alatt működött 1936–1940 között Szeged egyik reformiskolája, az újszegedi Kerti Iskola, ahol lehetőség nyílt az új elvek és módszerek kipróbálására.<sup>622</sup> Nagy hatású egyetemi előadásaira egyik tanítvány így emlékezik vissza:

*„Másokra viszont a szenzáció erejével hatottak a »Várkonyi-órák« és a szemináriumok. Már csak azért is, mert ezek során sokkal behatóbban ismertette a tárgyalt kérdések irodalmát, mint a publikációiban, ahol elegendő lehetett, ha szűkszavúan szólt róla. Így azután nemcsak a pedagógiai lélektan új irányzatait (Claparède, Ferrière, Piaget etc.) méltatta, a modern pszichológia szinte valamennyi jelentős képviselőjével megismerkedhettünk nála, többek között Pavlovval, Junggal, Adlerrel, hogy csak azoknak a nevének említsem, akiről akkoriban nemcsak hazánkban, más országokban sem sokat beszéltek egyetemi katedrákról. Aligha túlzok tehát, amikor azt állítom, hogy azt a korszerű lélektani műveltséget, amelynek így vagy úgy későbbi pályánkon is nagy hasznát vettük, nálunk akkoriban csak a szegedi egyetemen lehetett megszerezni.”<sup>623</sup>*

A tanszéken folyó oktatómunka tematikája és tartalmi gazdagodása Imre Sándor professzori kinevezésével kezdődött. A pedagógia professzora a pedagógiai témájú előadások mellett már a tanszéki átszervezés előtt is tartott pedagógiai lélektani előadásokat (A személyiség fejlődése, az iskolai nevelő lélektana, az iskolai növendék). Emellett az 1927-ben könyv alakban is megjelenő *Neveléstan* különböző témakörei kerültek meghirdetésre.

Imre Sándor szegedi működésének utolsó időszakában, az 1933/34-es tanévtől kezdődően kezdte előadásait az egyetem történetében második pedagógiából habilitáló magántanár, Tettamanti Béla.<sup>624</sup>

Tettamanti Béla (1884–1959). Egyetemi tanulmányait a budapesti egyetemen végezte, majd Makón gimnáziumi tanár. Ezt követően a szegedi egyetem mellett működő Tanárvizsgáló Bizottság jegyzője. 1926 szeptemberétől az Imre Sándor által vezetett egyetemi tanárképző intézet tanára, majd az egyetem magántanára, 1939-től címzetes rendkívüli tanára.

Fontosabb munkái: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Szeged, 1932.

Az elsőként meghirdetett témája A neveléstudomány fejlődésének főbb irányai címet viselte. Bölcsészdoktori értekezésében a herbartianus pedagógus, Kármán Mór neveléstudományi rendszerét elemzi (*A közösség gondolata Kármán Mór neveléstudományában*, 1928). Schneller István személyiségpedagógiájával foglalkozik az a munkája, amely alapján az egyetem magántanárává habilitálták (*A személyiség nevelésének magyar elmélete – Schneller István rendszere*, 1932). A szerző erényeit: a kritikai képességet és a más által létrehozott elméleti rendszerbe való beleélés képességét maga az idős kolozsvári professzor is elismerte. Tettamanti Imre Sándor nemzetnevelés-elméletével azonosulva, több recenzióban, tanulmányban népszerűsítette Imre pedagógiáját. A *Magyar Pedagógia* hasábjain két ízben is élesen kritizálta a rivális pesti szellemtudományos irányzat törekvéseit, Prohászka Lajos kultúrfilozófiai alapozású pedagógiájának vélt és

<sup>621</sup> Várkonyi H. D.: *Bevezetés a neveléslélektanba*. Budapest 1937. 4. idézi Pukánszky (2002): 106.

<sup>622</sup> Vö. Németh, A. – Pukánszky, B.: Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia* 99 (1999) 3. sz., 246–247, továbbá Pukánszky (2000): 219–220 és Pukánszky (2002).

<sup>623</sup> Baróti D.: Várkonyi, a professzor. In *Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet*. Szeged 1988. 199., idézi Pukánszky 2000, 220.

<sup>624</sup> Munkásságát lásd részletesen Gácsér J. – Pukánszky B.: *Tettamanti Béla*. Budapest 1989.

valós gyenge pontjait. Prohászkanak az oktatás tárgyi oldalát hangsúlyozó, „műveltség-centrikus” szemléletmódja helyett Tettamanti a szociális nevelő tényezők, közösségi körök szerepét fölismerő nemzetnevelés-pedagógiát tekintette követendő példaként.<sup>625</sup>

Szintén ebben az időszakban (1932) lett az „Értelmiség lélektana” tárgykörben az egyetem magántanára Boda István. Publikációiban elsősorban a személyiség szerkezetével, az értelmi képességek és a jellem fejlesztésével, később a nemzetkarakterológiával foglalkozott.

Ugyancsak az egyetem magántanára volt Baranyai Erzsébet (1894–1976), aki Imre Sándor irányítása alatt 1932-ben doktorált az egyetemen: disszertációjában az első magyar reformpedagógus, Nagy László pedagógiájával foglalkozott. Már Várkonyi időszakában 1938-ban habilitált a neveléslélektan tárgyköréből. Majd 1942-ben a korabeli egyik legismertebb reformiskola, a Domokos Lászlóné által vezetett budapesti Új Iskola mellett működő neveléslélektani kutatóintézet vezetője. Az iskolában empirikus lélektani vizsgálatokat végzett. Nevelés-lélektani, gondolkodás-lélektani (ezen belül is a logikai struktúrák fejlesztésével foglalkozó) publikációkat tett közzé.

A húszas évek második felétől a tanszéki viszonyok rendeződésével egyre rendszeresebben találkozhatunk pedagógiai, majd pszichológiai témájú doktori disszertációkkal.

### 23. táblázat. Pedagógiai főtárgyból szigorlatozók

	Név	Év	Az értekezés címe
1.	Steiger Imre	1920/21	Rein pedagógiai rendszere, Schneller István
2.	Tettamanti Béla	1927/28	A közösség gondolata Kármán Mór neveléslélektanában, Imre Sándor
3.	Bíró Bertalan	1929/30	A tudatalatti világ William James lélektanában. Bartók György
4.	Tukáts Erzsébet	1930/31	A nőnevelés Eötvös gondolatvilágában, Imre Sándor
5.	Heksch Ágnes	1931/32	William Stern személyiségfilozófiája és lélektana Bartók György
6.	Baranyai Erzsébet	1932/33	Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei. Imre Sándor
7.	Lux Gyula		Modern nyelvoktatás
8.	Evva Gabriella	1933/34	A magyar nőnevelés két úttörője Karacs Ferencné és Karacs Teréz nőnevelési nézetei Imre Sándor
9.	Fischer Júlia		A nevelés gondolata Bessenyei György munkáiban Imre Sándor
10.	Tomori Viola	1934/35	A parasztság szemléletének alakulása. Szemléletének és eszméltési fokának lélektani vizsgálata
11.	Berend Klára	1935/36	Az ifjúság irodalmi érdeklődése Imre Sándor
12.	Zentai Károly		A nemek együttes nevelésének kérdése Imre Sándor
13.	Bárány Irén	1936/37	A gyermek lényegismeretének fejlődése Várkonyi Hildebrand
14.	Bassola Zoltán		Decroly pedagógiai rendszere Várkonyi Hildebrand
15.	Békési Gabriella		A gyermek erkölcsi fejlődése és az erkölcsiség kísérleti vizsgálata Várkonyi Hildebrand
16.	Dér Miklós		Schneller István pályája és pedagógiai munkássága
17.	Márkus Gábor		A XIX. századi magyar neveléstörténeti irodalom bibliográfiája
18.	Sáray Julianna		A gyermekrajzok lélektani vizsgálata

<sup>625</sup> Vö. Pukánszky (2000): 217.

.			
19	Strasser József		A tanuvalomás kísérleti vizsgálata a gyermekkorban
.			
20	Takács Tibor		Madae de genlis nevelői eszméi
.			
21	Dolch Erzsébet	1937/38	Az „Új Nevelés” elmélete és gyakorlati megvalósulása Várkonyi Hildebrand
.			
22	Gergely László		Fináczy Ernő pedagógiája Várkonyi Hildebrand
.			
23	Márkus Antal		A matematikai képesség lélektana Várkonyi Hildebrand
.			
24	Pettendi Gabriella		Kifáradás, fáradtság, túlterhelés Várkonyi Hildebrand
.			
25	Szántó Károly		A szokás lélektana és pedagógiája Várkonyi Hildebrand
.			
26	Berg Pál	1938/39	Az angol középiskola Várkonyi Hildebrand
.			
27	Garai József		Az erkölcsi nevelés alapelvei Maria Montessorinál Várkonyi Hildebrand
.			
28	Mirkó János		Az alapfokú mezőgazdasági szakoktatás nevelés-tudományi kérdései
.			
29	Paál Ezsébet		A jellemvonások lélektani vizsgálata
.			
30	Romlehner László		A cselekedtető oktatás francia elméletírói
.			
31	Szeliánszky Ferenc		A hibakutatás neveléslélektani problémái
.			
32	Barta Ilona	1939/40	Az erkölcsi motiváció vizsgálata a gyermekkorban
.			
33	Buzás László		A nevelő személyiségének lélektani vizsgálata
.			
34	Draskovics Pál		A magyar kisednevelés és kiseddívónőképzés története és jelen állapota
.			
35	Szögi Endre		A zenei képesség és tehetség elemzése
.			
36	Szörényi József		Garamszeghy Lubrich Ágost neveléstudományi rendszere
.			
37	Tóth Béla Zoltán		A félelem jelenségeinek lélektana és pedagógiája.
.			
38	Uherkovics Gábor		A korszerű biológia oktatás
.			
39	Wieder György		Kriekc népi-politikai nevelésmélete

Országos szinten is egyedülálló a szegedi egyetemen kibontakozó, a doktori disszertációkban is tükröződő gyermek- és pedagógiai lélektani kutatómunka, ami szoros kapcsolatban állt a Szegeden is polgárjogot szerző reformpedagógia különböző törekvéseinek a tanárképzés és ezen keresztül a korabeli polgári iskola és középiskola gyakorlatába történő megjelenésében. Ugyanis az egyetem és a főiskola szakmai kooperációja nem csupán a főiskolás tanárjelöltek egyetemen is folyó képzésében nyilvánult meg. Várkonyi egyetemi munkája mellette nem csupán a polgári iskolai tanárképzést kísérte figyelemmel, hanem támogatta annak gyakorlóiskolájának munkáját, és tanulmányai gyakran megjelentek az iskola folyóiratában, a *Cselekvés Iskolájában* is.

A tanárképző főiskola gyakorló polgári iskolájának jelentős szerepe volt a reformpedagógia új törekvéseinek (tanulói aktivitás, öntevékenység és csoportmunka, élményszerűség) az iskolai mindennapokba történő átültetésében. Az ott hospitáló és tanítási gyakorlatot folytató tanárjelölt hallgatók nemcsak a reformpedagógia elméletével ismerkedhettek meg, hanem közvetlen élményeket szereztek az

annak szellemében folyó iskolai oktatás gyakorlatáról is. A gyakorlóiskola tanárai egyidejűleg végezték innovációs, képző-továbbképző munkájukat. Miután a polgári iskolai tanárképző főiskola hallgatósága az egész ország területéről érkezett, az új pedagógiai eszmék és az ezek nyomán formálódó tanári gyakorlat új elemeinek hatása Magyarország területének egészére kiterjedt. A gyakorlati munkát vezető tanárok metodikai újításai a *Cselekvés Iskolája* című folyóirat mellett az iskola által kiadott módszertani szakkönyvsorozatban is megjelentek (Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára), és ennek köszönhetően az innovációs munka eredményei a korabeli gyakorló pedagógusok széles körei módszertani kultúrájának fejlesztéséhez is hozzájárultak.<sup>626</sup>

Az erdélyi egyetem újjászervezése után a professzori kar egy részével Várkonyi is Kolozsvárra távozott. Szegeden 1940-ben új egyetemet létesítettek, amelynek Pedagógiai Intézetének élére Mester János (1879–1954), a filozófia tanszék korábbi professzora került,

Mester tudományos munkássága elsősorban a tanárképzés tartalmi és módszertani korszerűsítésére irányult.<sup>627</sup> Foglalkoztatták a tehetségnevelés és a munkáltató oktatás kérdései is. Figyelemre méltó az a kísérlete, amelyben a tradicionális herbartianus pedagógia formális fokozatait igyekszik megtölteni a reformpedagógia szellemében működő munkaiskola életére jellemző tanítási tartalmakkal. Mindemellett lelkesen népszerűsítette az olasz pedagógia képviselőinek eszméit, könyvet írt az olasz nevelésügyről. Az egyetem Lélektani Intézetének vezetője pedig a pécsi egyetem időközben megszüntetett bölcsészkarának pedagógia-professzora, Bognár Cecil lett.

Míg a kolozsvári, később szegedi egyetem elméleti pedagógiai törekvéseire a tradicionális herbartianus pedagógia meghaladásának igénye, illetve egy erőteljesen szociálpedagógiai megalapozottságú, neokantiánus hatásokra visszavezethető nemzetnevelési koncepció megteremtésére irányuló törekvés jellemezte, addig az egyetemen ezzel szoros összhangban álló pszichológiai tudományos műhely legfőbb vonása egyfelől a gyermektanulmány és a fejlődéslélektan iránti érdeklődés, másfelől pedig a nevelési problémák lélektani jellegű vizsgálatának igénye, mely törekvés nem csupán Várkonyi Hildebrand pedagógiai-lélektani munkásságát, hanem Bognár Cecil tevékenységét is jellemezte.<sup>628</sup>

#### 4.5. Tudományos pedagógia a debreceni egyetemen

Hosszú előkészítés után, dualizmus korának utolsó éveiben, 1912-ben született törvény két új egyetem – a debreceni és pozsonyi egyetem – felállításáról. Az oktatás az 1914/15. tanévben a debreceni egyetemen a református hittudományi, a jogi és a bölcsészeti karon, a pozsonyi egyetemen pedig csak a jogi karon indult meg. Ezzel egy időben megszűnt a debreceni református teológiai és jogakadémia és a pozsonyi jogakadémia.

Az 1912. évi XXXVI. tc nyomán 1914–15. tanév során a bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi karon csak az első évfolyam nyílt meg és a tervek szerint az 1917/18-as tanévre vált volna négy évfolyamúvá. Miután az orvosi kar megnyitását későbbre tervezték, a református kollégium három főiskolai tagozatának 24 tanszéke (6 teológiai, 9 jog- és államtudományi, 9 bölcsészeti) továbbfejlesztésével a miniszter 28 tanszékre nevezett ki egyetemi tanárokat, akik közül 17 a debreceni kollégium tanára volt. Ennek során a bölcsészeti karon egyesített bölcsészeti és pedagógiai, egyetemes történeti, magyar történeti, I. és II. klasszika filológiai, magyar irodalomtörténeti, magyar- és összehasonlító finnugor nyelvészeti, német nyelv- és irodalmi, valamint földrajz tanszék került megalapításra.<sup>629</sup>

Az egyetem alapítása utáni években a tanárképzés sokáig rendezetlen állapotban volt. „Az egyetemi előadások a Bölcsészeti Karon már csak a tanszékek szűk oktatói kerete s az egy-egy szakon meghirdetett kollégiumok korlátozott óraszámú miatt sem tudták biztosítani a tanárképzés során felmerült igények kielégítését, a túlnyomó többségében tanári pályára készülő bölcsészeti hallgatóknak a tanári alap-, szak- és pedagógiai vizsgára történő felkészítését. Ezt annál kevésbé teheték, mivel az egyetemi oktatás területén érvényesülő tanszabadság elve a tanárok előadási rendjének kialakításában alig biztosított akárcsak a legcsekélyebb tervszerűséget is.”<sup>630</sup> Lényeges javulás ezen a téren a Tanárképző Intézetnek 1924-ben történt

<sup>626</sup> Vö. Pukánszky (2002): 117–120, amely részben a gyakorló iskola munkájának részletes elemzése található.

<sup>627</sup> Munkásságát lásd részletesen Oláh J.: *Mester János élete és munkássága*. Gyula é. n.

<sup>628</sup> Vö. Pukánszky (2000): 222–223.

<sup>629</sup> Varga Zoltán: *A debreceni tudományegyetem története I. 1914–1944*. Debrecen 1967, 30–31.

<sup>630</sup> Varga (1967): 37.



felállítása, valamint az önálló Gyakorló Gimnáziumnak 1936-ban való megszervezése után következett be. Az első pedagógiaprofesszor, Mitrovics Gyula 1918-ban kapott kinevezést a pedagógiai tanszékre.

Mitrovics Gyula<sup>631</sup> (1871–1965) 1893-ban lett bölcsészdoktor, Sárospatakon és Miskolcon tanár, 1917-ben egyetemi magántanár, majd 1941-ig a pedagógia rendes tanára. Kinevezését megelőzően 1909-től a református kollégium tanára, majd könyvtárának igazgatója, 1917-től pedig az egyetem magántanára. Elsősorban esztétikával foglalkozott, a Magyar Esztétikai Társaság elnöke, valamint az Esztétikai Szemle c. folyóirat szerkesztője. Esztétikai témájú publikációival párhuzamosan több nevelési, oktatási és tanárképzési témakörben mozgó cikket, tanulmányt tett közzé. Rendszeresen közölt ilyen tárgyú cikkeket a Magyar Pedagógiában, a Budapesti Szemlében, az Atheneumban és más országos és vidéki folyóiratban, újságban. Mitrovics további tudományos munkái közül említést érdemel a hazai esztétikai irodalom történetéről szóló műve,<sup>632</sup> mely úttörő jelentőségű volt a maga idejében, a közművelődés társadalmi kapcsolatairól írott alkotását, amelyben az iskola és az iskolán kívüli nevelés egyaránt fontos helyet kap; valamint a pedagógia és a pszichológia viszonyáról közzétett tanulmányát.<sup>633</sup> Önállóan megjelent munkái, tanulmányai, cikkei, recenziói, kritikái és szerkesztései összességükben megközelítik a 200-at.<sup>634</sup>

Esztétikai nézetei kapcsolódnak pszichológiai felfogásához. Az esztétikát alkalmazott lélektannak tekinti, és azt vallja, hogy „míg a lélektudomány figyelme az összes lelki mozgalmakra kiterjed, a széptudomány kizárólag csak az esztétikus lelki mozgalmakkal foglalkozik”. Elméleti pedagógiáját, esztétikai koncepciójához hasonlóan, pszichológiai alapokon igyekszik felépíteni: „Ezt részemről érthetővé és jogosulttá is teszi annak a megfontolása, hogy az esztétikának és a pedagógiának is közös találkozó helye a pszichológia mint mindkettőjüknek fontos segédtudománya.”<sup>635</sup> Neveléstudományi koncepciója elsősorban a debreceni, sárospataki kollégium, valamint a kolozsvári egyetem protestáns hagyományaihoz táplálkozik, de szoros kapcsolatot mutat a világháború után megújuló külföldi keresztény pedagógiai irányzatokkal is (pl. Paul Barth, Ebenhard Griesbach, a münsteri katolikus pedagógiai intézet munkatársainak munkássága).

Pedagógiai rendszerének megalapozására a német szociálpedagógia Paul Barth által kialakított – a szellemtudomány és szociológia szintézisére – törekvő irányzata volt a legnagyobb hatással, de művében jól nyomon követhető H. Höffding (1843–1931) – a koppenhágai egyetem professzora – etikai felfogásának hatása is. A pedagógiai koncepció pszichológiai megalapozásában Meumann mellett J. Fröbes, a neves jezsuita tudós nagy hatású kísérleti lélektani szintézise, *A kísérleti pszichológia tankönyve* fejtett ki számottevő hatást. Mitrovics pedagógiai felfogását legteljesebben 1933-ban megjelenő fő művében, *A neveléstudomány alapvonalaiban* fejtette ki, amely a hazai keresztény antropológiai orientációjú neveléstudomány figyelemre méltó vállalkozása.

A mű antropológiai kiinduló tétele az emberi létnek az univerzum teljességével összefüggő totalitásra utal, mely szerint létező dolgok és történések kapcsolatban vannak egymással, az egész teremtett világon minden egyetemes összefüggést mutat, hogy ezáltal egy felsőeszméleti harmóniában teremtőjére utal. Ebbe a nagy egyetemességbe kapcsolódik be az ember fizikailag az állatvilágon keresztül, hogy szellemisége révén túllépve az anyagi világot, és a transzcendenciális kapcsolatok szintjére emelkedjen. Az állatvilággal összehasonlítva láthatók meg legteljesebben az ember megkülönböztető antropológiai vonásai, ennek során bontakozik ki egyöntetűen magasabb rendű emberi sajátossága, a „tisza humanitás”.<sup>636</sup>

Az ember legfőbb antropológiai sajátossága, a „tisza humanitás” tartalmi jegyei közé tartozik, hogy organikus megnyilvánulásai is magasabb formákat és erkölcsi tartalmakat nyernek, kifejező eszközeinek gazdagsága és az ebből adódó művészi és értelmi képességei korlátlan fejlődésének-fejleszthetőségének lehetőségei, az ember fejlődésének faji folytonossága, a magasabb szellemi színvonal. Ez teszi lehetővé az emberek közötti kölcsönös érintkezést és a magasabb rendű érzelmi életet. Az emberek közötti kölcsönös érintkezés nem csupán fizikai, élettani szinten jelenik meg, hanem bensővé válik, megtelik szellemi tartalommal, kifejező eszköze, a beszéd segítségével. A beszéd az ember legalapvetőbb sajátossága, nemcsak a szellemi értékek kifejezését, kölcsönös cseréjét teszi lehetővé, hanem lehetőséget teremt a jelen, múlt és jövő összekapcsolására. Így az egyén a kulturális fejlődés kereteit kiterjeszti utódaira, az emberiség egész élettartamára, ezáltal megteremt a kultúrát. Az emberi kifejező eszközök nyitják meg a szimpatikus érzés kifejlődésének folyamatát, amely egyike az emberi lélek legmagasabb értékeinek, a társadalom

<sup>631</sup> Munkásságának korabeli részletes méltatását lásd *Mitrovics emlékkönyv*. Budapest 1939.

<sup>632</sup> Mitrovics Gy.: *A magyar esztétikai irodalom története*. Budapest–Debrecen 1928. 448.

<sup>633</sup> Mitrovics Gy.: *A pedagógia és a pszichológia kapcsolata*. *Magyar Paedagógia*, 1933. 110–122.

<sup>634</sup> Kozocsa S.: *Mitrovics Gyula irodalmi munkássága*. In *Mitrovics Emlékkönyv*. Budapest, 1939. V–XI.

<sup>635</sup> Mitrovics Gy.: *A neveléstudomány alapvonalaiban*. Debrecen–Budapest, 1933. V.

<sup>636</sup> Mitrovics (1933): 21.

nélkülözhetetlen összetartó erőinek. Az ember legmagasabb szellemi színvonalát a transzcendens kapcsolatok ápolása jelenti. A tiszta humánus másik jellemző vonása az érzelmi élet, főleg a szimpatikus és értelmi érzelmek fejlettségét jelenti, amely a társas élet bensőségének és az ember tudományos, művészi tevékenységének lesz forrása.<sup>637</sup>

Az ember antropológiai sajátosságaival összefüggésben Mitrovics nagy jelentőséget tulajdonít az etikai kérdéseknek, mivel az erkölcsiségben az embernek az egyetemességre való törekvése kifejeződését látja, amivel a többi emberhez embertársaihoz, a társadalomhoz, általában az emberiséghez fűződő viszonyát szabályozza, sőt lefelé az állatvilághoz is, végül egyetemes kiterjedésében a transzcendentális világhoz a hit és valláserkölc formájában.<sup>638</sup>

Az ember erkölcsiségének kialakulásában négy fokozatot különböztet meg. Az első a pillanatok szuverenitása; ennek hatása alatt akkor áll az ember, ha mellőzi a korábbi tapasztalatai tanulságait, tettei várható következményeit, figyelmen kívül hagyva, véletlen sorsára bízva magát. A második az egészséges lelkiület az első fokozat szerepét önfegyelmével a minimálisra szorítja vissza, úrrá lesz a pillanatokon, nagyobb életegységek átfogására törekszik. A harmadik fokozaton az egyén öntudatra ébred, látva erejét és hivatását, bekapcsolódik a mind nagyobb életegységbe, az erkölcsi közösségérzés szuverenitása alá kerül, ahol kiegyenlítődnek az egoizmus és altruizmus ellentétei. A negyedik fokozatot a fejlődés legmagasabb szintjét a kozmikus életközösség egyetemességének, abban a legfőbb lény kegyelmének, magához emelő akaratának felismerése jelenti.

Ezen a ponton kapcsolódik pedagógiai rendszerébe az esztétika, mivel felfogása szerint az ember magasabb rendű differenciáltságának lényeges jegye a művészet. A művészet nevelésre gyakorolt hatását egyrészt abban látja, hogy az esztétikai értékelés az ember érzelmi életét gyarapítja, nemesíti és ezáltal neveli. Az esztétikai érzések nyomán válik még érzékenyebbé, finomabbá, magasabb rendűvé az ember világnézete. Másrészt az állandó művészi ráhatás gyakorlati eredménye szociális jelentőségű, az esztétikai élményszerzés az erkölcsi életközösség mellett esztétikai közösségbe is foglalja az embert. A nevelés során az emberre jellemző a tiszta humánus (humanitás) nem bontakozik ki az esztétikai szempontok érvényesítése nélkül, mert ezek a szempontok vezetik az embert leghatározottabban önmagához. Az ember lényé legteljesebben a művészetben tükröződik.

Mitrovics a nevelés célját az embernek ezen az úton történő végigvezetésében látja, amely által elérhető a tiszta humánus kifejlődése. Ennek eredménye a valláserkölc személyiség, aki lehetősége határáig kifejlesztett erőit képes kora nemzeti társadalma szolgálatába állítani.

A magasabbrendű tiszta humánus eszmekörének és fejlődési fokozatainak megfelelően a pedagógia segédtudományait három alapvető csoportra osztja: 1. A nevelés tárgyára, anyagára és eszközeire vonatkozó antropológiai tudományok; 2. A teleologikus tudományok szolgálatában álló szellemi és világnézeti tudományok (esztétika és szociológia); 3. A transzcendens életközösség szolgálatában álló teológia.

Ezen a személyiségfogalmon keresztül kapcsolódik rendszerében harmonikus egységbe Schneller István, Imre Sándor és Makkai Sándor személyiségeszménye Höfding etikai felfogásával. Ebben a megközelítésben a személyiség fogalma kifejezi, egyrészt az egyén lehető legteljesebb kiteljesedésének jogát és köteleességét, másrészt azt a köteleességet, hogy ezt az erőt az emberi közösség életfolytonosságának szolgálatába kell állítani.<sup>639</sup>

A többi egyetemek gyakorlatához hasonlóan Mitrovics a filozófia tanszék professzorával, Tankó Bélával együttműködve folytatta oktatói és tudományos munkáját.

Tankó Béla (1876–1946) Nagyenyeden majd Kolozsváron folytat teológiai tanulmányokat. Ezt követően nyugat-európai tanulmányúton vesz részt, és 1898-tól az edinburghi egyetemen filozófiát tanul. 1900-tól gimnáziumi tanár, majd 1909-ben doktorál a kolozsvári egyetemen. 1914-től a kolozsvári egyetem magántanára, majd a debreceni egyetem filozófiai tanszékének rendkívüli, 1916-tól rendes tanára. 1936–1937-ben az egyetem rektora.

Angolszász filozófiai tájékozottsága ellenére a brit empirizmus semmilyen érdemi hatást sem gyakorolt munkásságára, bölcséleti munkáiban mindvégig ortodox kantiánus és Böhm követője. Kiterjedt munkásságának nagy részét teológiai munkák alkotják. Tankó számára a hit alapélménye alapoz meg mindenfajta antropológiát és történelemfilozófiát. Felfogása szerint a vallást megértve minden emberi életmegnyilvánulás és kultúrobjektíváció érthetővé válik. Mitrovics esztétikai munkásságával rokon Tankó a vallás és a művészet kapcsolatával kapcsolatos felfogása. Eszerint a vallás és a művészet közötti viszony

<sup>637</sup> Mitrovics (1933): 24–26.

<sup>638</sup> Mitrovics (1933):28.

<sup>639</sup> Pukánszky–Németh (1996): 479.

történetileg egyaránt magában foglalja egymás kölcsönös kizárásának és egymás kölcsönös feltételezésének lehetőségeit. Ennek magyarázata a vallásos és esztétikai tapasztalat ellentétében, illetve a vallási és esztétikai érték egymást kiegészítő jellegében rejlik. A vallásos tapasztalatra a közvetlen valóságból való elvágyódás, az esztétikai tapasztalat a közvetlen valóságba való belefeledkezés jellemző. Az esztétikai szép értéke értékfilozófiailag a logikai és az etikai érték az igaz és jó kiegészítője. A vallási érték ezek közvetlen szintézise: az igazat a jót és a szépet létrehozó szellemiség valóságát és értékét közvetlenül felismerő bizonyosság. A művészet és vallás egymás szerves kiegészítői; a vallás adja a művészet legnemesebb tartalmát, a művészet a vallás legméltóbb formáját.<sup>640</sup>

1925-ben szerezte meg neveléstörténeti témájú magántanári habilitációját Szelényi Ödön, aki egészen haláláig rendszeresen meghirdette előadásait.

Szelényi Ödön (1877–1931) gimnáziumi tanár (Mezőtúr, Késmárk, Lőcse), majd a pozsonyi (1909–1919) és a budapesti evangélikus teológiai akadémia tanára (1919–1923), 1923-tól a Veres Pálné Gimnázium vallástanára. Neveléstörténeti munkásságának középpontjában a hazai evangélikus iskolaügy története állt.

Fontosabb munkái: Tessedik Sámuel élete és munkássága. Budapest, 1916; A magyar evangélikus iskolák története a reformációtól napjainkig. Pozsony, 1917; A filozófiai pedagógia magyar úttörői. Sopron, 1931.

A második magántanár, Karácsony Sándor 1934-ben habilitált, majd azt követően minden szemeszterben népes hallgatóság előtt tartotta egyéni stílusú, sikeres előadásait.

*Karácsony Sándor (1891–1952) a század magyar pedagógiájának egyik markáns egyénisége 1942 júliusától követte Mitrovicsot a debreceni tudományegyetem pedagógia professzori székében. Egyetemi tanulmányait a budapesti egyetemen folytatja, közben vendéghallgató Genfben, Münchenben, Grazban és Bécsben. Külföldi tartózkodása idején kerül kapcsolatba a wundti néplélektani kutatásokkal. Önkéntes katonai szolgálatának befejeztével 1918-ban szerez magyar–német szakos tanári oklevelet, majd 1929-ben a debreceni egyetem bölcsészeti karán avatják a filozófia, pedagógia, magyar nyelvészet egyetemi doktorává. A húszas években Kassán, majd Budapesten volt középiskolai tanár. A két világháború közötti időben a hazai cserkészmozgalom egyik dinamikus vezéralakja.*

Pedagógiai felfogása számos hazai és külföldi forrásból táplálkozik. Műveiben a korabeli modern pedagógiai törekvések – a reformpedagógia és az új lélektani koncepciók – elemeit a protestantizmus újjászületését szorgalmazó elképzeléseivel ötvözi. A hívő protestáns Karácsony filozófiájának és pedagógiájának emellett az egzisztencializmus hatása és eszméinek népies ihletettsége ad sajátos arculatot. Egyik legismertebb, *A magyar észjárás és közoktatásunk reformja* (1939) című művében a Horthy-korszak közoktatásának bírálata mellett a korabeli viszonyokat ellensúlyozó új nevelés útkeresését is tartalmazza. A mű elsősorban azért keltett nagy visszhangot, mert a magyar nép nyelvi és gondolkodásbeli sajátosságaiból néhány – az akkoriban divatos nemzet karakterológia számára hasznosítható – következtetést is levont a jellegzetes magyar gondolkodás, magyar észjárás, magyar mentalitás, magyar nemzeti génusz problémáival kapcsolatban. Emellett megfogalmazza a sajátos magyar lélekből kialakítandó új magyar köznevelés körvonalait is. Karácsony művének legfontosabb állítása, hogy a nemzet alsó néposztályainak gyermekei nem jutnak túl az elemi iskolán, és a középiskolába bekerülő kis töredék is rosszul érzi magát, mert az iskola nyelve fordításnyelv, idegen a gondolkodásuktól. „A magyar észjárás” zárófejezetében fogalmazza meg Karácsony társaslélektani koncepciójának logikai alapjait, megállapítva, hogy a társas lélektani működések logikailag is jól elhatárolhatók az egyén és tömeg pszichikus tevékenységeitől.

Neveléstudományi koncepciójának lélektani alapjait – érdekes módon – 1938-ban megjelenő *A magyar nyelvtan társas-lélektani alapon* című művében vetette meg, amely figyelemre méltó párhuzamosságokat mutat a modern kommunikációelmélet, illetve Herbert Mead által kidolgozott szimbolikus interakcionizmus szemléletmódjával. Ezt a megközelítést az tette felfogása szerint szükségessé, hogy mindenféle emberi megértés alapja és záloga a másik ember. Művét sem kimondottan nyelvtudományi munkának, sem módszertani kézikönyvnek nem tekintette, hanem abban arra próbált választ adni, hogy lehetséges-e a nevelés, ami szorosabban véve nyelvi nevelés. Így műve sajátos neveléseméleti tanulmány, amely a nyelvi nevelés közegében vizsgálja a nevelhetőség kérdéseit. A nyelv ugyanis Karácsony értelmezésében lelki jelenség, ami nem az egyén vagy a tömeg pszichikus funkciója, hanem a társaságé, legalább két beszélgető emberé. Ez a közösség akkor él, ha tagjai beszélgetnek egymással, ha kicserélik gondolataikat, társalognak,

<sup>640</sup> Vö. Hell–Lendvai–Perecz (2000): 158, 162.

szóval tartják egymást. Ha valaki egyedül van, az normális körülmények között hallgat, éppen úgy, mint amikor idegen emberek társaságában tartózkodik. Ha ismerősök találkoznak, megindul a beszélgetés.

A beszélgetés feltételei: Én is mondok valamit, te is. Néhány mondat után társalgás kezdődik, szó szót követ, megértjük egymást. Ha ismerős érkezik, bekapcsolódik a párbeszédbe. Neki nincs fogalma arról, miről beszélgettünk eddig, egy hangot sem ért eszmecegerünkéből. Csakhamar kiderül azonban, hogy közös nyelven beszélünk, ő is világosan lát, akárcsak mi. A fenti példa tartalmazza a Karácsony által megfogalmazott „társaslélektani nyelvtan” – vagy ahogy ma fogalmaznánk: emberi kommunikáció – minden lényeges elemét: én – a beszédben első személy – vagyok az adó, te – a második személy – a vevő, az ő – a harmadik személy – vagy tárgy. Együtt vannak az elemek: a nyelv, beszéd, párbeszéd, társalgás (mondat, szó, hang, előzmény, megértés, fogalom, világos látás).

Karácsony a nyelv és a gondolkodás összefüggéseit pszichológiai folyamatként írja le, amelyek mélyén ott rejlő logikai mozzanatokra is felhívja a figyelmet. Az alapfogalom itt a jel, a tétel a mondat, a következtetés – szillogizmus – a beszéd. Ebben a folyamatban a beszédem egyetlen célja, hogy engem megérts – itt és most –: Te a másik ember vagy a fontos, mint a megértés záloga. Erre az új alapvetésre azért van szükség – véli Karácsony –, mert nyilvánvalóvá vált, hogy a nevelés nem az egyén, de nem is a tömeg lelki szférájában játszódik le, hanem „társasjáték”. Kisgyermeknél pedig minden esetben társas jellegű. A nyelv pedig az emberek legjellegzetesebb társaslelki tevékenysége.<sup>641</sup>

#### 4.5.1. A pedagógiaoktatás és szakmai utánpótlás

A harmincas évektől Mitrovics a klasszikus pedagógia-előadások (A neveléstudomány alapvető elvei, az egyes korszakok neveléstörténeti áttekintése, a neveléstudomány bölcséleti alapjai) mellett oktatáslélektant (Az iskolás gyermek lélektana, akarati nevelés az iskolában) és kísérleti lélektani (kísérletek az intelligenciavizsgálatok köréből, emlékezet és típusvizsgálatok) szemináriumokat is meghirdet. A pedagógiai előadások keretében a nevelési különböző területeinek és feladatainak részletes kifejtésére is sor kerül (értelmi nevelés, érzés és akarat nevelése, egyéni nevelés). Karácsony az 1934/35-ös tanévtől hirdette meg magántanári előadásait (Az oktató munka nevelő hatása, Az érzelmi és akarati nevelés az iskolában, Fizikai és vallásos nevelés az iskolában, Technikai és gazdasági nevelés az iskolában, Az iskolai szexuális nevelés problémája, Az iskola nevelő munkája a lélektani logika szempontjából, Az iskolai akaratnevelés irodalma, Nemzeti szellem az iskolai nevelésben). A debreceni egyetem tantárgykínálatának sajátos vonása, hogy abban 1935-től megjelenik a felnőttoktatás is a Hankiss János professzor által folyamatosan meghirdetett népművelési szeminárium formájában.

A harmincas évek közepétől, az egyetem pedagógia tanszékének tudományos munkája jelentős mértékben megerősödik, ami megnyilvánul a doktori szigorlatozók számának nagyarányú emelkedésében is. Mitrovics munkájának esztétikai orientációját hatását jól jelzi, hogy a pedagógiát főtárgyként választó hallgatók valamelyik melléktárgya szinte minden esetben az esztétika volt.

---

<sup>641</sup> Munkásságának részletes elemzését lásd Kontra Gy.: *Karácsony Sándor*. Budapest 1995.

24. táblázat. Pedagógiai témájú szigorlatok

Év	Pedagógia főtárgy	I. melléktárgy	II. melléktárgy
1916/17		1	
1917/18	1		
1918/19			2
1923/24		2	1
1925/26			1
1928/29		1	
1930/31	1		1
1931/32	1		1
1932/33	2		3
1933/34	1		2
1934/35	1	2	4
1935/36	5		1
1936/37	1		7
1937/38	1		1
1938/39	4		7
1939/40	1		4
Összesen	19	6	37

25. táblázat. Pedagógiai főtárgyból szigorlatozók

	Név	Év	Értekezés címe	A szigorlat tárgyai
1.	Bodnár Gábor 33 év	1917/18	A paedagogia tudományos alapvetésének főbb vonásai a XIX. században Tankó Béla, R. Kiss István	Pedagógia – Tankó Béla filozófia művelődéstörténet
2	Urbán Barnabás 34 év	1930/31	A középiskolai matematika és fizika tanításának szerepe a világnézet kialakításában. Tankó Béla, Mitrovics Gyula	pedagógia filozófia esztétika
3.	Somos Lajos 30 év	1932/33	Vizsgálatok a helyesírás és írászavarok köréből Mitrovics Gyula, Tankó Béla	pedagógia filozófia esztétika
4.	Fónyad Imre Dezső 26 év	1932/33	Az ifjúság örök sebe. A nemi nevelés. Tankó Béla Mitrovics Gyula	pedagógia filozófia esztétika
5.	Bujdosó Ernő Imre 25 év	1933/34	A matematika didaktikája Bólyai Farkasnál Mitrovics Gyula, Dávid Lajos	pedagógia filozófia matematika
6.	Zombor Zoltán 25 év	1934/35	A lélektan szerepe a pedagógiában és a reakciós idő pedagógiai vonatkozásai Mitrovics Gyula, Tankó Béla	pedagógia esztétika műv. történet

7.	Kiss Tihamér László 30 év	1935/3 6	A humanizmus és a protestantizmus hatása a franciaországi nevelésre és oktatásra a XVI. században Mitrovics Gyula R. Kiss István	pedagógia filozófia esztétika
8.	Borbély András 31 év	1935/3 6	Gondolatok az érzelmi élet nevelése köréből Mitrovics Gyula, Tankó Béla	pedagógia filozófia matematika
9.	Kósa Szabó Erzsébet 24 év	1935/3 6	A gyermeknyelv pedagógiájának alapvonalai Mitrovics Gyula, Csúry Bálint	pedagógia filozófia nyelvtudomány
10.	Lengyel Imre 25 év	1935/3 6	A modern nyelvoktatás főbb tényezői a már meglévő anyanyelvi ismeretek szempontjából Mitrovics Gyula, Csúry Bálint	pedagógia filozófia nyelvészet
11.	Csighy Sándor 44 év	1936/3 7	A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései Mitrovics Gyula Tankó Béla	pedagógia filozófia esztétika
12.	Bánki (Braun) Magdolna 26 év	1936/3 7	A korszellem és a politikai élet hatása a nevelésre a magyar felújulás korában Mitrovics Gyula, Szabó Dezső	pedagógia filozófia esztétika
13.	Lengyel Lajos 36 év	1936/3 7	A komikum és a humor szerepe a nevelésben Mitrovics Gyula Tankó Béla	pedagógia filozófia esztétika
14.	Tomay Dezső 1903. július 16. ref.	1937/3 8	Az élmény lélektana és szerepe a nevelésben Tankó Béla, Mitrovics Gyula	pedagógia filozófia esztétika
15.	Csendes József Szilárd 24 év	1937/3 8	Reáliák tanítása a 400 éves Debreceni Református Kollégiumban. Dávid Lajos, Mitrovics Gyula	pedagógia filozófia matematika
16.	Schwarz Etel 32 év	1938/3 9	Nőnevelés és -oktatás a XIX. században Magyarországon. Mitrovics Gyula, Tankó Béla	pedagógia filozófia esztétika
17.	Faragó Tibor Andor 26 év	1938/3 9	A matematikában tehetséges tanuló. Mitrovics Gyula, Dávid Lajos	pedagógia filozófia matematika
18.	Berger Magda	1938/3	Montessori Mária	pedagógia

	23 év	9	és követői. Mitrovics Gyula, Tankó Béla	filozófia esztétika
19.	Gál Lajos 35 év	1939/40	Protestáns iskolák és tanítók Magyarországon a XVI. században. R. Kiss István, Mitrovics Gyula	pedagógia filozófia esztétika

#### 4.6. Tudományos pedagógia a pozsonyi–pécsi egyetemen

A szintén 1912-ben alapított pozsonyi egyetemen az 1914–15-ös tanévben a jog- és államtudományi kar került megalapításra, az orvostudományi és a bölcsészettudományi kar felállítására csak az 1917–18-as tanévben került sor. Kornis Gyula 1916-tól az egyetem filozófiaprofesszoraként tevékenyen részt vett az egyetem létrehozásában, majd 1918 tavaszán megalakult bölcsészettudományi kar első dékánja. 1918 őszén mindhárom fakultás megkezdte működését, és ebben az évben nevezték ki a pedagógiai tanszék élére a hazai kísérleti pedagógia és a gyermektanulmány szellemiségében alkotó Weszely Ödönt. Munkásságáról és kinevezéséről a Társaság folyóirata is megemlékezik: „Weszely pedagógiájának elméleti része a Herbart–Willmann-féle pedagógiára épült fel, de didaktikáját teljesen a modern tudomány, a gyermektanulmány, a kísérleti pedagógia alapján dolgozta ki. Az általa megteremtett pedagógiai szemináriumban a pedagógiai kiképzést is ezen az alapon vezette. Remélhető, hogy a fiatal pozsonyi egyetem pedagógiai tanszékét üde szellem fogja átjárni és a pozsonyi fiókkörben is pezsgő tudományos élet fog megindulni, amit csakhamar meg fog érezni minden iskolafaj, bizonyára a középiskola is.”<sup>642</sup>

*Weszely Ödön (1867–1935) több évtizedes – különböző iskolatípusokban eltöltött – gyakorló tanári munkássága után 1910-ben lett a pesti egyetem magántanára. A század első évtizedében jelentős szerepet játszott – a főváros liberális polgármestere – Bárczy István munkatársaként, a főváros iskolaügyének korszerűsítésében (a szakfelügyelet újjászervezése, tantervi munkálatok stb.). 1912-ben a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium szervezője és 1918-ig első igazgatója. A magyar gyermektanulmányi mozgalomnak létrejöttétől kezdődően szorgalmas munkatársa, szervezője és aktív vezetője. Jelentős szerepe volt a mozgalom 1930-as évek elején bekövetkező újjászervezésében. A herbartianus alapjain nyugvó elméleti pedagógiájának körvonalait az 1909-ben kiadott A modern pedagógia útjain című tanulmánykötetében fogalmazta meg. Ezt fejlesztette tovább 1923-ban megjelenő Bevezetés a neveléstudományba című munkájában, amelyben már erőteljesen érződik a német kultúrpedagógia különböző irányzatainak hatása. Erre építette fel 1935-ben kiadott neveléstanát, amely A korszerű nevelés alapelvei címen jelent meg. 1935-ben, halála előtt néhány hónappal nevezték ki a pesti egyetem pedagógiaprofessorává.*

Weszely ígéretesnek tűnő pozsonyi egyetemi tanári munkásságát azonban visszavetették a felgyorsuló politikai események; a kitör a forradalom, majd kikiáltják a csehszlovák köztársaságot. Az egyetem tanárai hiába adtak ki memorandumot, amelyben tudományos érvekkel igyekeztek bizonyítani, hogy a történelmi Magyarország tervezett felosztása ellentétes a természetes, történelmi államfejlődés elveivel, Felső-Magyarország és ezen belül Pozsony francia, majd cseh megszállása elkerülhetetlenné vált. Az egyre zavarosabb helyzet teljesen ellehetetlenítette az egyetem működését, 1919 januárjában az egyetemet bezárják, rektorát, Polner Ödönt letartóztatják, az előadások csak márciusban kezdődnek újra. A tanév végére bizonyossá vált, hogy az egyetemet megszüntetik, és szeptember közepén a csehszlovák hatóságok elkezdtek annak átvételét. A fokozódó atrocitások következtében az egyetem tanárai hamarosan elhagyták a várost. A kitelepített pozsonyi és kolozsvári egyetem 1920-tól ideiglenesen Budapesten nyert elhelyezést. 1921-ben megszületett a nemzetgyűlés döntése az egyetem Pécsre történő áthelyezéséről, és az 1923/24-es tanévet az áthelyezett egyetem már új székhelyén kezdte.<sup>643</sup>

Weszely a költözés nehézségei ellenére a budai Paedagogiumba áthelyezett bölcsészkaron már az 1919/20-as tanévtől meghirdette előadásait, és egészen az 1922/23-as tanév végéig ott folytatta munkáját. Az

<sup>642</sup> A Gyermek, 1918, 68.

<sup>643</sup> Szabó P. (szerk.): A m.kir. Erzsébet Tudományegyetem és irodalmi munkássága. Pécs 1940, 12–66.

1923/24-es tanévben a kar dékánja, majd prodékánja, azután az 1929/30-as tanévben az egyetem rektora. A kibontakozó gazdasági válság ellenére sokat tett az egyetem oktatási színvonalának emeléséért. Rektori működése alatt kezdik el építeni a jogi és bölcsészkar épületét, megnyílik az egyetemi gyógyszertár, és új tanszékek alapítására is sor kerül.

Weszely tudományos munkássága, életútjának főbb állomásai jól mutatják a herbartianizmus hazai intézményesülését és abban a Kármán-tanítványok által betöltött szerepet. Kezdetben Kármán hatására, majd a tanítványai, a XIX. század utolsó évtizedében és a századforduló után megjelenő fiatal tudósgeneráció munkássága nyomán a herbartianus pedagógia elfogadott egyetemi elméleti tudománnyá válik. A generáció szakmai tudományos pályafutásának „királyi útját” jól példázza például Fináczy Ernő egyetemi tudományos karrierje, míg a korszak másik lehetséges karriermodelljét, az egyetemi professzorrá válásnak a gyakorlati tanári munkával is szoros kapcsolatban álló lehetőségét, az alacsonyabbról érkező Weszely Ödön életútja mutatja. Fináczy budai középosztálybeli, német gyökerű művelt konzervatív, aulikus katolikus tisztviselőcsalád (apja 1868 után magas rangú pénzügyi hivatalnok, majd miniszteri titkár) gyermeke, töretlen 8 osztályos gimnáziumi tanulmányok – egyetemi doktorátus – középiskolai tanári – vezető minisztériumi tisztviselő – egyetemi tanár<sup>644</sup> karrierívével ellentétben pesti iparos családból érkező, korán árvaságra jutó Weszely pályafutását az 1880-as évek végén elemi iskolai tanítóként kezdi. A pedagógusszakma korabeli ranglétráján végighaladva a polgári iskolai tanítói oklevél megszerzése után a főváros több polgári iskolájában is tanított. Közben 32 éves korában tette le a középiskolai tanári vizsgáit, majd 1899-től a IV. kerületi főreáliskola tanára, 1906-tól igazgatója. Az 1890-es évek elejétől kezdődően több sikeres nyelvtan és irodalomkönyv szerzője, majd tanára Kármán Mór biztatására érdeklődése a neveléstudomány felé fordult. 1895-ben a Rein által vezetett, világszerte számon tartott herbartianus pedagógiai műhely, a jénai egyetem nyári tanfolyamának hallgatójaként ismerkedett meg a német tudós pedagógiai rendszerével, akinek egyik legkövetkezetesebb hazai követőjévé válik.<sup>645</sup>

Weszely korai pedagógiai munkásságának jelentős fejezete a – Bárczy István főpolgármesterré választása nyomán kibontakozó széles körű várospolitikai reformjaihoz kapcsolódó – a főváros közoktatásügyének átszervezésére irányuló szervező és programadó tevékenysége. A belvárosi reáliskola igazgatójaként kapott megbízatást Budapest iskoláinak pedagógiai felügyeletére, majd a későbbi években kiteljesedő nagyszabású reformmunkálatok során tevékenysége a főváros oktatásügyének négy területére összpontosult: Megszervezte a főváros szakfelügyeleti rendszerét, amely később az országos rendszer egyik modelljéül szolgált, Budapest helyi tantervi munkálatainak irányítása, 1912-ben megalapította a fővárosi tanítók továbbképzésére szolgáló Fővárosi Pedagógiai Szemináriumot, amelynek első igazgatója lett, 1906-tól szerkeszti a Bárczy-program kultúrpolitikai és közoktatási sajtóorgánumát a Népművelés című folyóiratot, és – részben annak hasábjain – a kultúrpolitikai reform egyik fő teoretikusaként elméleti szinten is megalapozza a nagyszabású korszerűsítési munkálatokat.<sup>646</sup>

Jóllehet Weszely a pozsonyi, illetve pécsi egyetem pedagógiaprofesszoraként tevékenykedett, munkássága mégis a pesti egyetemen kibontakozó elméleti pedagógiai törekvésekhez áll a legközelebb. Munkásságában a késői herbartianizmus, elsősorban Rein felfogásának erőteljes recepciója figyelhető meg. Ennek köszönhetően elméleti és iskolapedagógiai munkásságában is arra törekszik, hogy a századforduló után jelentkező új pedagógiai irányzatok, reformpedagógiai koncepciók, a gyermektanulmány és a korszerű lélektan új kutatási eredményeit a hagyományos elméleti konstrukció kereteibe illessze, és integrált társadalomtudományként értelmezhető elméleti pedagógiai rendszert hozzon létre. Bár a pedagógia értékelméleti megalapozásának igénye ebben az esetben a herbartianus pedagógia eszmevilágában gyökerezik, az 1920-as években átveszi a szellemtudományos pedagógia szemléletmódját. A műveiben megjelenő, értékelméleti elemek egyrészt a neokantiánus filozófia badeni iskolájának hatásáról (Windelband, Rickert), másrészt a hazai értékelméleti törekvésekre (Böhm Károly és tanítványai) alapozódnak. 1935-ben megjelenő posztumusz műve, *A korszerű nevelés alapelvei* jól tükrözi Weszely kötődését a Spranger neve által reprezentált német kultúrpedagógiához. A húszas években született rendszerező munkáiban kibontakozó szellemtudományos-kultúrpedagógiai orientáció sajátos szellemi hidat, átmenetet jelent a késői herbartianizmus és a harmincas években a pesti egyetemen is uralkodóvá váló szellemtudományos-kultúrpedagógiai szemléletmód között.<sup>647</sup>

<sup>644</sup> Erre vonatkozóan lásd Fináczy (2000)

<sup>645</sup> Életútjának részletes elemzését lásd Németh (1990): 3–25.

<sup>646</sup> Ez irányú tevékenységét lásd részletesen Németh A.: Weszely Ödön és a Népművelés. *Budapesti Nevelő*, 1987. 4. sz. 21–28.

<sup>647</sup> Az ezzel kapcsolatos munkásságának részletes elemzését lásd Németh A.: A herbartianizmus recepciója a pesti egyetemen. *Iskolakultúra*, (12) 2002. 5. sz. 5–17.



Weszely mellett foglalkozott pedagógiai témákkal a filozófia tanszék professzora, Halasy Nagy József is, aki 1935 és 1938 között, Bognár Cecil kinevezéséig a pedagógiai tárgyakat is oktatta.

Halasy-Nagy József (1885) egyetemi tanulmányait Budapesten végezte, majd a párizsi Sorbonne-on folytatta filozófiai tanulmányokat. 1902-ben Budapesten nyert bölcsészdoktori oklevelet 1905–1919 között Kiskunhalason a ref. főgimnázium tanára. 1916-ban a budapesti egyetemen nyert magántanári képesítést. 1919–21-ben az Erzsébet Nőiskola polgári iskolai tanárképzőjén a filozófia és pedagógia tanára. 1921-től a pécsi tudományegyetemen a filozófia nyilvános rendes tanára, 1923–24-ben az egyetem rektora. Elsősorban filozófiatörténész, filozófiája az értékelméleti idealizmust követi. Munkájában pedagógiai törekvés vezet, tanítónak érzi magát, akinek szenvedélye a megértetés és ebből a törekvéséből fakad stílusának elismert fénye és világossága.

Fontosabb munkái: A filozófia története. Budapest, 1921; A mai filozófia főirányai. Budapest, 1923; Az ethika alapvonalai. Pécs, 1925; Két filozófus: Platon és Kant. Budapest, 1926; A pszichológia főkérdései. Pécs, 1921; A filozófia egyetemi tanulmányozása. Pécs, 1922; A filozófia nagy rendszerei. Budapest, 1929.

#### 4.6.1. A pedagógiaoktatás és szakmai utánpótlás

Az 1920/21-es tanévben mindössze 16 hallgatóval rendelkező bölcsészkar létszáma lassan emelkedett, csak az 1926/27-es tanévben haladta meg a 100 főt, majd a hallgatói létszám az 1929/30-as tanévre 173-ra emelkedett. A fokozatosan kiépülő bölcsészkaron ebben a szemeszterben 12 nyilvános rendes tanár, továbbá hat magántanár (köztük Prohászka Lajos pedagógiából) hirdethette meg előadásait. Ebben a tanévben már 13 intézete van, melyek közül a legrégebbi, az 1914-ben Kornis Gyula által alapított, 1921-től Halasy Nagy József által vezetett Filozófiai Intézet. Az intézethez 2500 kötetes könyvtár és a tanári szoba tartozik. A Weszely Ödön által 1923-ban alapított Pedagógiai Intézetben ekkor már egy tanársegéd is tevékenykedik. Az intézethez 2000 kötetes szakkönyvtár, a pedagógiai laboratórium, valamint múzeum tartozik. Feladata a hallgatók bevezetése a tudományos munkába, és számukra az elmélyült munkához szükséges segédeszközök és szakirodalom biztosítása.

A pedagógiai laboratórium egyrészt szemináriumként működik, másrészt biztosítja a kísérleti vizsgálatok feltételeit. A hazai egyetemeinken ebben az időben egyedülálló pszichotechnikai laboratórium feladatait az egyetemi Almanach az alábbiakban összegzi: „a szellemi élet jelenségeit kísérleti úton vizsgálja, s abban különbözik a tisztán pszichológiai laboratóriumtól, hogy ezt azzal a gyakorlati céllal teszi, hogy megállapítsa, mily módon lehet a cselekményfolyamatokat befolyásolni és a képességeket fejleszteni. Laboratóriumunk kétféleképpen kísérletezik: 1. az ún. tesztekkel, próbákkal, s a 2. pszichológiai eszközökkel. (...) Laboratóriumunknak nagy gyűjteménye van a külföldön és nálunk használatos tesztek közül, ezeket sorra kipróbáljuk, hogy értéküket megállapítsuk. Ámde laboratóriumunknak ezenkívül számos eszköze és készüléke is van a testmérés, az érzékek, a reakció, a figyelem, az emlékezet, a fáradtság, az érzelmek, az energia, a félelem stb. vizsgálatára. (...) Pécs különböző iskoláiból kérünk önként jelentkező tanulókat, kikkel kísérleteinket végezzük. A kísérletek eredménye egy-egy adat, de nekünk az adatok százaira és ezreire van szükségünk, hogy azokból általános érvényű törvényeket és szabályokat vonhassunk le.”<sup>648</sup>

A karon 1925 októberében megszervezett, Weszely Ödön elnöklete alatt működő középiskolai tanárképző intézetnek a tanári oklevél megszerzésére törekvő hallgatók 4 éven voltak az intézet tagjai, és ez alatt a tanárképző által kijelölt egyetemi előadásokat, továbbá az intézet által meghirdetett gyakorlati előadásokat kellett hallgatniuk. Ezt követően egy gyakorló évet kellett eltölteniük az egyetem gyakorló iskolájában, a Széchenyi István Reáliskolában.<sup>649</sup>

26. táblázat. Tanárképző intézeti tagok és sikeres tanári vizsgát tettek száma

Tanév	A bölcsészkar hallgatólétszáma	Tanárképző intézeti tag	Alapvizsga	Szakvizsga	Pedagógiai vizsga
1926/27	116	87	13	9	2
1927/28	143	122	26	6	10
1928/29	160	165	33	10	7
1929/30	173	143	23	17	11

<sup>648</sup> A pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem Almanachja az MCMXXIX–MCMXXX. Tanévre. Pécs 1930, 115–116.

<sup>649</sup> Almanach (1930): 118.

1930/31	188	144	41	20	14
1931/32	179	148	25	43	16
1932/33	186	143	38	38	33
1933/34	180	150	24	30	37
1934/35	158	138	30	34	32
1935/36	143	137	25	30	32
1936/37	122	106	13	19	26

Szabó 1940, 176.

Nem rendelkezünk adatokkal a bölcsészettudományi karon pedagógiai témában letett bölcsészdoktori szigorlat számáról, miután azonban az összes bölcsészkar szigorlatok száma is meglehetősen alacsony volt, feltehetően a hazai egyetemek közül itt szerezték a legkevesebb pedagógiai témájú bölcsészdoktori oklevelet.

27. táblázat. Doktori és tanári oklevelek száma

Tanév	Doktori oklevél	Tanári oklevél
1926/27	3	3
1927/28	5	9
1928/29	8	7
1929/30	9	11
1930/31	6	14
1931/32	11	22
1932/33	3	33
1933/34	27	34
1934/35	15	32
1935/36	21	35
1936/37	29	29

Szabó 1940, 177

Bognár Cecil 1932-től a pedagógiai tanszék nyilvános rendkívüli tanára, 1938–1940 között a pedagógia nyilvános rendes tanára. A szegedi egyetem későbbi pedagógiai lélektan, majd pedagógia professzora Várkonyi Hildebrand 1923-ban lett az egyetem magántanára „A logika és logika története” c. tárgykörből, 1925-től egyetem könyvtárigazgatója, 1922–1929 között címzetes rendkívüli tanára. 1929-ben Prohászka Lajos szerzett „Az elméleti pedagógia” tárgykörből magántanári képesítést, de mindössze egy szemeszteren át hirdette meg (1929/30 I.) A pedagógiai alapvetése című magántanári előadását. Barankay Lajos 1935-ben lett magántanár „A magyar köznevelés története és problémái” tárgykörben.

Barankay Lajos (1882–?) tanulmányait a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsészeti karán folytatta. 1901-ben szerzett bölcsészdoktori oklevelet a magyar nyelvészetből, 1908-ban középiskolai tanári oklevelet a magyar és német nyelvi és irodalmi szakból. 1906-tól a pécsi városi felső kereskedelmi iskola tanára, 1931-től címzetes igazgató, 1932-től a pécsi tankerület tanulmányi felügyelője. A pedagógia elméleti, gyakorlati és történeti kérdéseivel foglalkozik.

Fontosabb munkái: A nevelő hatás elmélete. Pécs, 1924; A nemzeti közszellem pedagógiája. Pécs, 1926; A magyar integritás művelődéspolitikája. Pécs, 1928; A szaknevelés elméletének alakulása. Pécs, 1932; Magaviselet és személyiség az iskolában. Pécs, 1936.

Halasy Nagy a filozófia mellett elsősorban pszichológiai és etikai témákban tartotta előadásait. Weszely a klasszikus neveléstudományi diszciplínák mellett, minden félévben meghirdette a pedagógiai és pszichotechnikai gyakorlatokat is. Az elméleti előadásokat legtöbb esetben gyakorlati-módszertani témák is követték: Tanítástan – oktatásmódszertan, A szellemi fejlődés tényezői, Az egyéni képességek kiművelése, Szellemi képességek fejlődése, Az akarat nevelése, A műveltség tartalmi elemei. A logikatörténeti témák mellett az 1927/78-as tanévtől hirdette meg Várkonyi az első pszichológiai témájú előadását, Differenciális és individuális lélektan címen. 1935-től Halasy Nagy Neveléstan, Újkori neveléstörténet, A XIX. század neveléstörténete, Az iskola munkája, A pedagógia az utolsó száz évben címen tartott pedagógia előadásokat. Az 1935/37-es tanévtől hirdette meg Barankay Géza magántanári előadásait: A magyar köznevelés története, majd A közoktatás fejlődése hazánkban, Apáczai Csere János mint pedagógus, Kölcssei nevelő hatásának irodalmi tudata címmel.

A kolozsvári egyetem újjászervezését követően az 1940/41-es tanévtől az egyetem bölcsészkarát megszüntették. A kar professzorai részben a kolozsvári, részben a szegedi, illetve debreceni egyetemre kerültek át. Halasy Nagy József már ettől a tanévtől, Bognár Cecil pedig egy tanévvel később folytatta szegedi egyetemen professzori munkáját.

## 5. Főbb tudományfejlődési és recepciós tendenciák

A korabeli külföldi tudományos irányzatok recepciós tendenciái az egyetemi előadások és a pedagógiai tudományos monográfiák mellett leginkább a magyar neveléstudomány legjelentősebb korabeli szakmai orgánuma a *Magyar Paedagógia*, valamint az 1933–1935 között Kemény Ferenc szerkesztésében kiadott kétkötetes *Magyar Pedagógiai Lexikon* lapjain követhetők nyomon. A továbbiakban ezek alapján tekintjük át a húszas–harmincas évek nemzetközi tudományfejlődésének néhány jellegzetes hazai recepciós tendenciáját.

1924 szeptemberében – egészségi állapotára hivatkozva – Fináczy Ernő lemondott elnöki tisztségéről, majd 1925-ben Kornis Gyula egyetemi tanár lett a szakmai társaság új elnöke. A folyóirat szerkesztését már korábban is Fináczy Ernő és Nagy J. Béla végezte (1919–1932), majd Nagy J. Béla és Kornis Gyula (1932–1938), Kornis Gyula, Pintér Jenő és Nagy J. Béla (1938–1939), Kornis Gyula, Prohászka Lajos és Gyulai Ágost (1940–1943) ezt a feladatot.

Kornis megválasztása után, az 1920-as évek közepétől jól érzékelhető a folyóirat szerkesztési koncepciójának módosulása is. Ennek legfőbb vonása a határozottabb nyitás a gyermektanulmány, a gyermekpszichológia, az Új Iskola-mozgalom irányában. A nemzetközi reformpedagógia jeles hazai és külföldi képviselőinek tanulmányai ebben az időben már mind erőteljesen befolyásolták a társaság tagjainak, s rajtuk keresztül a hazai középiskolai tanárok többségének hagyományosan konzervatív beállítottságát. Egyre gyakoribbak lesznek a gyermektanulmányi mozgalom által előszeretettel tárgyalt problémakörök: öntevékenység, iskolaorvos, szülők szerepe, ifjúsági olvasmányok, a tanulás pszichológiája. Új témák is megjelennek: világnézet és nevelés, az iskolán kívüli népművelés, az iskola „egyénisége”. Ebben az időben tűnnek fel a folyóirat szerzői között az olyan Európa-szerte ismert nevek, mint Ferrière, Montessori.

A lapot megjelenésének első évtizedeiben – miként az egész hazai tudományos pedagógia szemléletmódjának egészét is – a német, illetve osztrák neveléstudomány recepciója jellemezte, ami Fináczy szerkesztőségének időszakában a francia pedagógia iránti erőteljesebb érdeklődéssel párosult. Az 1920-as évek második felétől megnőtt a figyelem a nyugat-európai, s főként az angolszász területek újabb nevelésügyi törekvései iránt is. A folyóirat szerkesztősége ezekben az években megkülönböztetett figyelemmel fordult az ún. „utódállamok”-ban élő magyarság tanügye, kulturális helyzete felé is.

1920–1930-as évek fordulójának új témái között szerepel „pedagógia és kultúrfilozófia”, iskolai túlterhelés, film és filmoktatás, a mozi pedagógiai szemmel, a nemi ösztön pedagógiája, munkaiskola, munkáltatás, az iskolai kiválasztás, tanár- és diáktipológia, intelligenciavizsgálatok, lélektani laboratóriumi teszt-vizsgálatok, tanórai természettudományos kísérletek, pályaválasztás, iskola és tuberkulózis, sport, gramofon azaz lemezjátszó az iskolai oktatásban, a tehetséges gyermek, „a munkaközösség elve a nevelőiskolában”, „a nevelő lelki függetlensége”, nemzetközi kulturális egyezmények és hasonlók.<sup>650</sup>

Az 1930-as években a magyar kormányzatnak a német birodalmi orientáció irányában teret engedni készülő, majd egyre inkább teret nyújtó politikájának időszakában a Társaság, és folyóirata – az új, nemzeti szocialista német birodalmi tanügy alakulását ismertetve is – megmaradt a tárgyilagosság talaján. Baranyai Erzsébet 1934-ben írt „A német neveléstudomány legújabb alakulása” című tanulmányát az alábbi gondolatokkal fejezte be: „Az egész neveléstudománynak a politika alapján való felépítése általában azt jelenti, amit az egyoldalúan filozófiai, természettudományi vagy más idegen szempont: a neveléstudomány önállósága elvész és a neveléstudomány másnak a függeléke lesz. Ez történt a német neveléstudománnyal.”<sup>651</sup>

Az 1938. január 15-i felolvasóülésen Lukács György egykori vallás- és közoktatásügyi miniszter „A német nemzeti szocializmus pedagógiai elvei” címmel tartott, a *Magyar Paedagogiában* is olvasható előadásában a nemzetiszocializmus elveit lényegében elutasító véleményt fogalmaz meg: „Végzetes hiba

<sup>650</sup> Vö. Mészáros (1992a): 17–18.

<sup>651</sup> Baranyai E.: A német neveléstudomány legújabb alakulása. *Magyar Paedagógia*, 1934 (43) 7–8. 97–106.

volna, ha a magyar köznevelés bármely tényezője igyekeznék helyet biztosítani a magyar közművelődés területén a népünk higgadt, józan felfogásától merőben elütő fajelméletnek.”<sup>652</sup>

Az 1933–1936 között kiadásra kerülő – a korabeli hazai neveléstudománynak a hazai és nemzetközi tudományosságban elfoglalt helyét és színvonalát is jól reprezentáló – első nagyszabású, tudományos igényű hazai pedagógiai lexikonunkat vizsgálva annak három alapvető jellemzője emelhető ki: 1. A kiadvány tudományos színvonalának jelentős növekedése, ami a szerzők szakmai összetételében és kvalifikációjában is érzékelhető. 2. Tudományos szemléletmódjában a szellemtörténeti orientációjú német kultúrpedagógia erőteljes recepciója. 3. A munka egészére jellemző szakszerűség, a többi korabeli, a neveléstudománnyal valamilyen szinten kapcsolatban álló tudományterületek (antropológia, a szociológia és pszichológia különböző irányzatai és személyiségei) objektív bemutatására irányuló törekvés.

A lexikon leginkább szembetűnő jellemzője – az annak szakmai színvonalát reprezentáló – szerzők tudományos kvalifikációjának jelentős mértékű növekedése, aminek főbb tendenciái néhány statisztikai adattal is érzékeltethetők. A kiadvány közel 200 fős alkotói gárdájának tízen az akadémia tagjai (pl. Balanyi György piarista történész, Dékány István szociológus, Fináczy Ernő az ismert neveléstörténész, György Lajos erdélyi irodalomtörténész, Gombos Albin középiskolai tanár, Kornis Gyula, Négyessy László, Hegedüs István). A szerzők közül 20 fő egyetemi tanár, további 10 pedig egyetemi magántanár, ami azok közel 20%-át jelenti. A lexikon közreműködőinek főbb foglalkozási csoportjait összegző táblázat jól érzékelteti a szerzők kvalifikációjában is megfigyelhető változásokat:

28. táblázat. A szerzők tudományos státusának adatai

A szerzők foglalkozása, illetve tudományos státusa	Százalékos megoszlás
MTA-tagság	5
Egyetemi tanár	10
Egyetemi magántanár	5
Főiskolai tanár	10
Minisztériumi tisztviselő	15
Középiskolai tanár	20
Tanítóképző intézeti tanár	15
Polgári iskolai és gyógypedagógiai intézeti tanár	20

A táblázat százalékarányai meggyőzően bizonyítják, hogy a lexikon szerzőinek többsége a magyar tudomány „mandarinjai”; egyetemi főiskola tanárok, magántanárok, minisztériumi főtisztviselők köréből kerül ki (45%) és a további 20%-ot a hazai tudós szakértelmiség körébe tartozó középiskolai tanárok teszik ki. Csak a fennmaradó 35% képviseli az alsófokú oktatás különböző iskolatípusait; 15% a rendkívül jelentős gyakorlati potenciált jelentő, pedagógiai szempontból kimagasló elméleti és gyakorlati felkészültséggel rendelkező tanítóképző intézeti tanárok aránya, és mintegy 20% a polgári iskola, a népiskola, a gyógypedagógia különböző intézménytípusaiban és az alacsonyabb szakképzési intézményekben tevékenykedő gyakorló pedagógusok aránya. Ebből az utolsó két csoportból nem csekély azon gyakorló pedagógusok száma, akik a különböző reformiskolák, illetve a gyermektanulmány különböző intézményeiben tevékenykednek. A kiadvány szakmai színvonalának további fokmérője, hogy annak szerzői között a hazai tudományosság jeles képviselői mellett a nemzetközi tudományos élet több kiváló – elsősorban német – szaktekintélye (pl. Czermak – Bécs, Spranger és Schlemmer – Berlin, Kupper – Zürich, Lochner – Nürnberg, Lohrer – Mannheim) is képviselteti magát.

A lexikon szemléletmódjára leginkább a német szellemtudományos orientációjú kultúrpedagógia egészének, és ezen belül annak egyik legkiválóbb képviselője, Eduard Spranger hatása a legszámottevőbb. Ez egyrészt magyarázható a korabeli magyar tudományosság egészére jellemző, korábban már bemutatott szellemtudományos orientációval, ami a magyar filozófia és pedagógia olyan kiváló képviselőinek munkásságában is kimutatható, mint Fináczy Ernő, Kornis Gyula, Weszely Ödön. Másrészt viszont szorosan összefügg a lexikon készítésében oroszlánrészt vállaló Prohászka Lajos szellemi orientációjával, aki 1924-ben és 1927-ben ösztöndíjasként a berlini egyetemen Spranger tanítványaként filozófiát és pedagógiát hallgatott és a német iskolaügy egyéb kérdéseivel foglalkozott, majd 1926-ban és 1928-ban saját költségén Münchenben és Freiburgban további tanulmányúton vett részt. Ezek a Németországban eltöltött évek egy

<sup>652</sup> Lukács Gy.: A nemzeti szocializmus pedagógiai rendszere. *Magyar Paedagogia*, 1938 (47) 3–4. 65–73.

életre elkötelezték a német kultúra és tudományosság mellett, és Spranger hatására a német tudományos felfogás jellegzetes irányzata, a kultúrfilozófia, illetve az arra alapozódó kultúrpedagógia legkiválóbb hazai képviselőjévé tették.

A kultúrpedagógia közvetlen hatása főképp az ennek szellemében elsősorban a lexikon segédszerkesztője Prohászka (filozófiai pedagógia, újkori nevelés története, alaki, tárgyi képzés) továbbá Kornis (kultúra, kultúrpolitika) és részben Spranger (pl. kultúrfilozófia, kultúrpedagógia) által írt elméleti pedagógiai szócikkeknel érzékelhető, de a kultúrpedagógia interdiszciplináris szemlélete, és tudományrendszerezési logikája hatja át munka egészét. Talán ezzel az erőteljes kultúrpedagógiai irányultsággal függ össze, hogy a szakkönyv szerzői közül kimaradtak a szegedi egyetem olyan kiemelkedő tudósai, mint a német tudományosság Natorp által reprezentált neokantiánus pedagógiai vonulatával rokonszenvező Imre Sándor, és a sokoldalú tudományos munkásságot folytató Mester János is.

A lexikonban jól érzékelhető a húszas évek neveléstudományos, illetve pszichológiai fejlődésnek néhány további jellegzetes tendenciája: továbbfejlődő gyermektanulmány új pszichológiai eredményeinek, gyermekszempontú elemeinek integrálása, az új kutatási eredmények nyomán a tudományos vizsgálatok körének kibővülése és a gyermektanulmány ifjúságtanulmánnyá, majd a harmincas években korszerű gyermeklélektanra történő átalakulása. Ez összefügg annak az Európa-szerte megfigyelhető tendenciának a hazai jelentkezésével, hogy nálunk is egyre nagyobb számban tevékenykednek olyan pszichológusok, akik nem csupán egy kiemelt szempont (viselkedés, tudattalan, egészek) keretében jutnak el a gyermek és ifjú fejlődésének kérdéseire, hanem egész munkásságukat vagy pszichológiájuk egy részét erre a területre összpontosítják. Ez különösen érvényes a lexikon elkészítésében és szemléletének kialakításában kiemelkedő szerepet vállaló Bognár Cecil, Kenyeres Elemér és Várkonyi Hildebrand, a magyar pedagógiai lélektan megteremtője munkássága kapcsán.<sup>653</sup>

A lexikon pszichológiai és filozófiai, valamint a korabeli pedagógiai irányzatokat bemutató szócikkeinek nagy része Várkonyi Hildebrand nevéhez fűződik, aki szegedi egyetemi tanárrá – az első hazai pedagógiai pszichológiai tanszék élére – történő kinevezését (1929) megelőzően két éven át a párizsi Sorbonne-on folytatott filozófiai és pszichológiai tanulmányokat. A reformpedagógia különböző irányzatainak objektív bemutatását az a Kenyeres Elemér végezte, aki európai kitekintését 1926–1927 között, a reformpedagógia és gyermektanulmány egyik legjelentősebb európai központjában a genfi egyetemen és a Claparède vezette Rousseau Intézetben szerezte, amely tudományos iskola munkatársai között számos európai híru neveléstudós (Bovet, Dottrens, Ferrière) társaságában a korszerű gyermeklélektan egyik legjelentősebb személyisége, Jean Piaget is tevékenykedik.

Ez a néhány példa is érzékelteti talán, hogy a lexikon szerzői gárdájának tudományos felkészültségét, a legkiválóbb korabeli nemzetközi tudományos műhelyekhez fűződő élő, mindennapi munkakapcsolatának intenzitását. Ennek is köszönhető, hogy az 1930-as évek közepén készített a korabeli magyar neveléstudomány európai színvonalát reprezentáló *Magyar Pedagógiai Lexikon* máig sem veszített aktualitásából, az abban található tudományos igénnyel írott szócikkek biztos alapot, kiindulási pontot és a tudományos igényesség és filológiai pontosság vonatkozásában is etalont nyújtanak mind a közelmúlt, mind pedig napjaink magyar pedagógiai lexikonjainak szerkesztői és szerzői számára is.

## 6. Összegzés: A magyar neveléstudomány egyetemi tudománnyá válása

A fenti fejlődési tendenciák azt bizonyítják, hogy a század harmincas éveiben a magyar tudományos pedagógia a hazai egyetemeink elfogadott tudományává vált, és ennek eredményeként a neveléstudomány jelentős lépéseket tett a modern tudományos diszciplínává válás útján. Ennek a harmincas években kiteljesedő folyamatnak főbb elemei az alábbiakban összegezhetők:

A) A szellemtudományos pedagógia térhódításával egyetemeinken befejeződik a diszciplína egyetemi tudománnyá válása, betagozódása az akadémiai tudományok rendszerébe, és bekövetkezik egyetemi intézményes kereteinek bővülése:

A pesti egyetemen 1870-től a pedagógiának kinevezett nyilvános tanár irányításával működő önálló tanszékkel rendelkezik, melynek vezetői egyre gazdagabb tartalmakkal bővülő tudományos munkásságukat és egyetemi oktatótevékenységüket a bölcsészettudományi kar filozófiaprofesszoraival kooperálva végzik. A budapesti egyetem pedagógiaprofesszorai tudományos elismertségét jelzi, hogy szinte mindannyian (a professzori címet csak néhány hónapig viselő

<sup>653</sup> Pukánszky–Németh (1996): 454–458.

Weszely Ödön kivételével) elnyerték az akadémiai tagságot (Lubrich Ágost, Fináczy Ernő, Kornis Gyula, Prohászka Lajos). Többen közülük széles körű nemzetközi elismertséggel és tudományos kapcsolatokkal rendelkeztek (Kornis, Prohászka, Dékány). A vidéki egyetemek pedagógiai professzorai közül az akadémia tagjai voltak Felméri Lajos, Schneller István, Mitrovics Gyula.

Jelentős mértékben nő az egyetemek pedagógiai magántanárainak és az általuk meghirdetett előadások száma, bővül azok tematikai repertoárja. Míg a pesti egyetemen Lubrich professzori tevékenységének ideje alatt (1870–1900) összesen négyen szereztek pedagógia és rokontudományaiból magántanári habilitációt, addig a harmincas évek közepéig 14 személyt képesítettek magántanárrá. A harmincas évektől kezdődően a filozófia és pedagógiai nyilvános tanárai mellett a vidéki egyetemeken is legalább egy magántanár hirdette meg pedagógiai témájú előadásait, de a hallgatóknak ebben az időben emellett lehetőségük volt a tanárképző intézet által meghirdetett elméleti pedagógiai és módszertani stúdiumok látogatására is.

Weszely Ödön az újonnan alapított pozsonyi egyetemünk 1918-ban kinevezett professzora annak Pécsre telepítését követően 1923-ban megszervezte a könyvtárral és laboratóriumokkal felszerelt egyetemi Pedagógiai Intézetet, de hasonló intézményesülési törekvések jellemzik a Szegedre költöztetett kolozsvári egyetem, illetve a pozsonyival egy időben alapított, Mitrovics Gyula vezette debreceni tanszék munkásságát is, a budapesti egyetemen is létrejött a könyvtárral és laboratóriummal felszerelt és szemináriummal összekapcsolt egyetemi pedagógiai intézet. Az 1933-tól bevezetett egyetemi reform minden hallgató számára előírja a heti 20 óra felvételét és félévenként legalább egy szemináriumi vagy proszemináriumi gyakorlaton való részvételt. Ennek nyomán a tanszék személyzete a professzor és a magántanárok mellett a szemináriumokat vezető tanársegédi státusszal is gazdagodik.

B) A múlt század végén kialakulnak, majd folyamatosan bővülnek az önálló nemzeti tudományos szakmai egyesületeik és sajtóorgánumok, amelyek irányításában az egyetem professzorai és magántanárai jelentős vezető szerepet játszanak. 1891: Magyar Pedagógiai Társaság, 1892: *Magyar Pedagógia* című folyóirat megjelenése 1906: Magyar Gyermektanulmányi Társaság megalapítása, 1907: *A Gyermek* című folyóirat megjelenése 1906: Országos Pedagógiai Könyvtár alapítása. További szakmai folyóiratok megjelenése: 1908: *Magyar Középiskola*, 1909: *Magyar Gyógypedagógia*, 1926: *A jövő útjain*, 1927: *Protestáns Tanügyi Szemle* stb.

C) 1930-as évek közepén a pesti egyetemen a pedagógia terén is egyeduralmukodóvá válik az új elméleti paradigmaként értelmezhető szellemtudományos pedagógia. A vidéki egyetemeken, elsősorban Szegeden és Debrecenben a húszas években tovább élő neokantiánus pedagógiai törekvések ellenére ezeken az egyetemeken is egyre erőteljesebb a szellemtudomány recepciója:

– Ezt a szemléletváltást jól jelzik a tanrendben meghirdetett előadások tematikájában bekövetkező változások.

– Ennek egyik további jellegzetes példája az 1930-as években megjelenő *Magyar Pedagógiai Lexikon* (1932–1936), amelynek megalkotásában a pesti egyetem munkatársai mellett (elsősorban Fináczy, Prohászka, Kornis) mellett az irányzat jeles német képviselői (Spranger és munkatársai) is részt vesznek.

D) A kibontakozó szellemtudományos vizsgálódás jellegéből fakadóan az empirikus kutatási módszerek háttérbe szorulnak. Ez alól csak a pécsi egyetem jelent kivételt, ahol Weszely munkássága nyomán tovább él a kísérleti pedagógia szemléletmódja is.

E) Jelentős mértékben emelkedik a 'tudományos' publikációk, monográfiák, kézikönyvek, folyóiratok és tankönyvek száma és szakmai színvonala. Elsősorban a szellemtudományos orientációjú pedagógiai, nevelésfilozófiai, illetve antropológiai művek elérik a korabeli európai tudományosság színvonalát. Ezek közül – a teljesség igénye nélkül – néhány kiemelkedő ebben a korban született pedagógiai, illetve nevelésfilozófiai, filozófiai antropológiai munka: Brandenstein Béla: *Az ember a mindenségben. I–III.* 1936–1937; Kornis Gyula: *A magyar művelődés eszményei 1777–1848. I–II.* 1927; *Magyarország közoktatásügye a világháború után.* 1927; *Kultúra és nemzet.* 1930; *Neveléstörténet és szellemtörténet.* 1932; *A kultúra válsága.* 1934. Dékány István: *A szellemtörténet történetelméleti alapon megvilágítva.* 1930; *A történelmi kultúra útja.* 1935; *Pedagógiai elvek.* 1936; *Bevezetés a neveléstanba.* 1937; Prohászka Lajos: *Pedagógia mint kultúrfilozófia.* 1929; *Az oktatás elmélete.* 1937; Marczell Mihály: *Bontakozó élet. I–VII.* 1931–

1937. Imre Sándor: Neveléstan. 1920; A neveléstudomány magyar feladatai. 1935. Varga Béla: A pedagógia alapkérdése. 1936. Várkonyi Hildebrand: Bevezetés a neveléslélektanba. 1937; A gyermekkor lélektana. I–II. 1938–1940. Mester János: Az olasz nevelés a XIX. és XX. században. 1936. Bartók György: Az erkölcsi értékeszme története. 1926–1935; Ember és élet. 1939; Faj, nép nemzet. 1940. Weszely Ödön: A korszerű nevelés alapelvei. 1935. Bognár Cecil: Gyermekpszichológia és pedagógia. 1930; Az iskolás gyermek. 1935; Pszichológia. 1935; Mitrovics Gyula: A neveléstudomány alapvonalai. 1933; Makkai Sándor: Magyar nevelés, magyar műveltség, 1937.

*F)* Jelentős mértékben növekszik a pedagógiai témából doktori címet szerzők száma, és ennek nyomán a tudományos utánpótlás egyre inkább a diszciplínát művelők köréből rekrutálódik. A harmincas évek végére jelentős mértékben emelkedett azoknak a pedagógiai témákból bölcsészdoktori címet szerzettek száma, akik közül később többen egyetemi magántanárként, illetve professzorként folytatják majd szakmai pályafutásukat (például Prohászka Lajos, Tettamanti Béla, Baranyai Erzsébet és mások).

# Felhasznált irodalom

- Acsay A.: *Lubrich Ágost emlékezete*. Budapest 1901.
- Ágoston Gy.: *Felméri Lajos*. Budapest 1993.
- Ariès, P. – Duby, G. (Hrsg.): *Geschichte des privaten Lebens. Band 4.: Von der Revolution zum Großen Krieg.* (Orig.: *Histoire de la vie privée. De la Révolution a la Grande Guerre.* Paris 1987). Frankfurt a. M. 1992.
- Assmann, J. A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Budapest 1999, 35–43.
- Bacon, F.: *Novum Organum és Új Atlantisz*. Budapest 1954.
- Bajkó M. – Petrikás Á.: *Vázlatok és tapasztalatok a pedagógiaoktatás és a Neveléstudományi Tanszék történetéből*. Debrecen, 1981.
- Balanyi Gy. – Lantos Z. (szerk.): *Emlékkönyv a magyar piarista rendtartomány háromszázéves jubileumára*. Budapest 1942.
- Ballér E.: *Nagy László tantervfelfogása és hatása*. Budapest 1989.
- Ballér E.: *Tantervelméletek Magyarországon a XIX. és XX. században*. Budapest 1996.
- Balogh L.: *Fináczy Ernő az egyetemen*. In Mészáros I. (szerk.): *Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII–XX. századi történetéből*. Budapest 1980, 227–241.
- Baranyai E.: *A német neveléstudomány legújabb alakulása*. *Magyar Paedagogia*, 1934. 7–8. sz. 97–106.
- Bartók Gy.: *Egyén és közösség*. In uő: *Szellem és rendszer*. Budapest 2001, 172–183.
- Bartók Gy.: *Faj, nép, nemzet*. Szeged 1940.
- Bartók Gy.: *Háború, köznevelés, nemzetnevelés*. Kolozsvár 1916.
- Báthory Z. – Perjés I.: *A neveléstudomány a tudományok családjában*. In Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. 2001. Budapest 2001, 11–29.
- Bauer, M.: *V. E. Milde. Gehalt, Quellen und Wirkungen seiner Pädagogik*. Langensalza 1928.
- Baumert, J. – Roeder, P.: *„Stille Revolution”. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1994.
- Baumert, J. – Roeder, P.: *Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin*. Braunschweig 1990.
- Baumgarten M.: *Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler*. Göttingen 1997.
- Békés V.: *A hiányzó paradigma*. Debrecen 1997.
- Békés V.: *A kutatóegyetem prototípusa. A XVIII. századi göttingeni egyetem*. In Tóth T. (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Budapest 2001, 73–94.
- Benner, D.: *Die Pädagogik Herbarts*. München 1986.
- Benner, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1973.
- Bihari P.: *Embertain*. I–II. Budapest 1885.
- Bíró J.: *Magántanárok a pesti tudományegyetemen. 1848–1952*. Budapest 1990.
- Blankherz, H.: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1982.
- Bognár C.: *Mi és mások*. Budapest é. n.
- Bolberitz P.: *Isten, ember, vallás*. Budapest 1980.
- Borrowman, M. L.: *The Liberal and Technical in Teacher Education*. Westport 1956.
- Böhm K.: *Ember és világa. III.: Axiológia vagy értékstan*. Kolozsvár 1906.
- Böhm, W. – D' Archais, G. F. (Hrsg.): *Die italienische Pädagogik des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart 1979.
- Böhm, W. – D' Archais, G. F. (Hrsg.): *Die Pädagogik der frankophonen Länder im 20. Jahrhundert*. Stuttgart 1980.



- Brezinka, W.: Die Geschichte des Faches Pädagogik an der österreichischen Universitäten von 1805–1970. *Paedagogica Historica*, 1995, XXXI, 407–447.
- Brezinka, W.: Pädagogik in Österreich. Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 1. Wien 2000.
- Breznay B. – Kenessey B. – Schneller I.: *A felső oktatásügy Magyarországon*. Budapest 1896.
- Brinkmann, W.: Zur Geschichte der Pädagogischen Soziologie in Deutschland. Würzburg 1986.
- Brubacher, J. S.: *Modern Philosophies of Education*. New York 1962.
- Bucsay M.: A protestantizmus története Magyarországon. Budapest 1985.
- Burguière A et al. (eds): *Histoire de la famille*. I–IV. Paris 1996.
- Catteeuw, K. – Depaepe, M. – Simon, F.: Forschungsprojekt „Pädagogisches Gedächtnis Flanders”. *Internationale Schulbuchforschung*, Heft 3. 1998, 316–318.
- Charle, Ch.: Vordenker der Moderne. Die Intellektuellen im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1996.
- Chaunu, P.: *A klasszikus Európa*. Budapest 2001.
- Chemlik, P.: Armenerziehungs- und Rettungsanstalten. Zürich 1978.
- Chmaj, L.: Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában. Budapest 1969.
- Cohen, S. – Depaepe, Marc (eds): History of Education in the Postmodern Era. *Paedagogica Historica*, 1996, N.2 297–450.
- Comenius, J. A.: *Didactica magna*. Pécs 1992.
- Comenius, J. A.: *Pampaedia*. Heidelberg 1965.
- Conze, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart 1976.
- Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998.
- Coriand, R.: Karl Volkmar Stoy und die Idee der pädagogischen Bildung. Würzburg 2000.
- Cruikshank, K.: The Rise and Fall of American Herbartianism: Dynamics of an Educational Reform movement. University of Wisconsin 1993.
- Csighy S.: A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései. Budapest 1936.
- Dann, O.: Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. Ein europäischer Vergleich. München 1981.
- Danzelot, J.: *Die Ordnung der Familie*. Frankfurt a. M. 1980.
- Dékány I.: *Pedagógiai elvek*. Budapest 1935.
- DeMause, L. (ed.): *The History of Childhood*. New York 1975
- Dénes M.: Johann Friedrich Herbart pedagógiája. Budapest 1979.
- Depaepe, M. – Henkens, B.: The Challenge of the Visual in the History of education. *Paedagogica Historica*, Supplementary Series VI. 2000.
- Depaepe, M. – Simon, F.: Paedagogica Historica: Lever or Mirror in the Making of the History of Education? *Paedagogica Historica*, 1996, N. 2. 427–442.
- Depaepe, M.: De pedagogisering achterna. Aanzet tot een van de pedagogische mentaliteit (1750–2000). Löwen-Amersfoort 1998.
- Depaepe, M.: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890–1940. Weinheim 1993.
- Dér M.: Schneller István pályája és pedagógiai munkássága. Szeged 1937.
- Descartes, R.: *A filozófia elvei*. Budapest 1906.
- Diederiks, H. H. et al.: Nyugat-európai gazdaság és társadalomtörténet. Budapest 1995.
- Dietrich J. – Tenorth, H.-E.: *Theorie der Schule*. Berlin 1997.
- Dilthey W.: *Gesammelte Schriften*. Band 6. Göttingen 1994.
- Diószegi I. (szerk.): Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának története. Budapest 1989.
- Durkheim, E.: *Nevelés és szociológia*. Budapest 1980.
- Eigler, G. – Magce, G.: Die Entwicklung der empirischen Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten. Weinheim 1992.
- Eigler, G. – Magce, G.: Wissenschaftstheorie und erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis. Weinheim 1994.
- Engelbrecht, H.: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3. Wien 1984.
- Erlinghagen, K.: Pädagogik und Theologie. In Speck, J. (Hrsg.): *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*. Band 2.: *Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen*. Stuttgart 1976.
- Faludi Sz. (szerk.): *Kármán Mór pedagógiai művei*. Budapest 1969.
- Faragó L. – Kiss Á.: *Az új nevelés kérdései*. Budapest 1949.

- Fehér K.: A felvilágosodás európai gondolkodóinak pedagógiai művei hazai gyűjteményekben. *Magyar Könyvszemle*, 1986. 4. sz. 316–320.
- Fehér K.: A felvilágosodás pedagógiai eszméi és a főúri magánnevelés. *Iskolakultúra*, 1996. 2. sz. 85–93.
- Fehér K.: A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon. Budapest 1999.
- Fehér K.: A pedagógiai gondolkodás és a szakirodalom fejlődése Magyarországon a felvilágosodástól a 19. század közepéig. In Németh A. – Tenorth, H.-E.: *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Budapest 1999, 7–68.
- Fehér K.: Ráday Pál ismeretlen kézirat utasítása fia nevelőjének. *Magyar Könyvszemle*, 1997. 2. sz. 220–225.
- Felkai L.: Magyarország oktatásügye a millennium körüli években. Budapest 1994.
- Felkai L.: Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából. Budapest 1983.
- Felméri L.: *A neveléstudomány kézikönyve*. Kolozsvár 1890.
- Fend, H.: *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt a. M. 1988.
- Fináczy E.: A magyarországi közoktatás Mária Terézia korában. I. Budapest 1899.
- Fináczy E.: A paedagogia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. *Magyar Paedagogia*, 1905, 584–586.
- Fináczy E.: *Didaktika*. Budapest 1935.
- Fináczy E.: *Elméleti pedagógia*. Budapest 1937.
- Fináczy E.: Négy hónap a magyar közoktatás történetéből. *Magyar Paedagogia*, 1919, 3–4. sz., 92–114.
- Fináczy E.: Nevelélméletek a XIX. században. Budapest 1934.
- Fináczy Ernő feljegyzései. Budapest 2000.
- Fináczy E.: *Az ókori nevelés története*. Budapest 1906.
- Flandrin, J.-L.: *Families in former times*. Cambridge 1979.
- Foucault, M.: Az igazság és az igazságszolgáltatási formák. Debrecen 1998.
- Foucault, M.: *Felügyelet és büntetés*. Budapest, 1990.
- Francois, E.: Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1983, 755–768.
- Fröbel, F.: *Menschenerziehung*. Keilhau 1826.
- Führ, Ch.: Gelehrte Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In Conze, W. – Kocka J. (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Teil 1. Stuttgart 1985, 417–457.
- Gácsér J. – Pukánszky B.: *Tettamanti Béla*. Budapest 1989.
- Gergely A.: Az Eötvös Loránd Tudományegyetem filozófia tanszékének története. Budapest 1976.
- Gergely J. – Kardos J. – Rottler F.: *Az egyházak Magyarországon*. Budapest 1997.
- Gergely L.: *Fináczy Ernő pedagógiája*. Szeged 1937.
- Gillis, J. R.: *Geschichte der Jugend*. Weinheim–Basel 1980.
- Glatz F.: Konzervatív reform – kultúrpolitika (előszó). In *Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932)*. Budapest 1990, 5–46.
- Gosden, Ph.: *The Evolution of a Profession*. Oxford 1972.
- Gryneaus A.: *Paedagogia sublimor, theoretica et applicata*. Pest 1851.
- Gudjons, H.: *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn 1995.
- Gyáni G. – Kövér Gy.: *Magyarország társadalomtörténete*. Budapest 1998.
- Gyáni G.: Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése. Budapest 2000.
- Gyökössy, E. – Bognár, C.: *Mi és mások. A mindennapi élet lélektana*. Budapest 1992.
- H. Balázs É.: Bécs és Pest-Buda a régi századvégen. Budapest 1987.
- Habermas, J.: *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Budapest 1993.
- Halász G.: *Az oktatási rendszer*. Budapest 2001.
- Halbwachs, M.: *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main 1985.
- Halbwachs, M.: *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris 1925.
- Hanák T.: *Az elfelejtett reneszánsz*. Budapest 1993.
- Hanawalt, B.: *The Ties that Bound. Peasant Families in Medieval England*. Oxford 1986.
- Harney, K. – Krüger, H. (Hrsg.): *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen 1997.
- Heiland, H.: Wegbereiter der Reformpädagogik: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel – Die Grundgedanken und ihre Rezeption durch die Reformpädagogik. In Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Band 1. Hohengehren 1996, 36–57.
- Heinemann, M. (Hrsg.): *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart 1977.
- Heksch Á.: Imre Sándor művelődés-politikai rendszere. Budapest 1969.
- Helfert, J. A.: *Die Gründung der österreichischen Grundschule durch Maria Theresia*. Prag 1860.

- Hell J. – Lendvai L. F. – Percz L.: *Magyar filozófia a XX. században*. Budapest 2000.
- Hell J.: *Medveczky Frigyes*. Budapest 1995.
- Helm, L. – Tenorth, H.-E.- Horn, K.-P. – Keimer, E.: Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In Schriewer, J. – Keimer, E. – Charle, Ch. (Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a. M. –Berlin 1992, 251–275.
- Helvetius, C. A.: Az emberről, értelmi képességeiről és neveltetéséről. Budapest 1962.
- Herbst, J.: *And Sadly Teach. Teacher Education and Professionalisation in American Culture*. Madison–London 1989.
- Hermann E. – Artner E.: *A hittudományi kar története*. Budapest 1938.
- Hermann E.: A katolikus egyház története Magyarországon 1914-ig. München 1973.
- Hermann, U. (1995): Familie und Elternhaus. In Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Reinbek bei Hamburg 1995, 186–204.
- Hermann, U. (Hrsg.): *Das pädagogische Jahrhundert*. Weinheim–Basel 1981.
- Herrlitz, H.-G.: Kontinuität und Wandel der Erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt. Weinheim–Basel 1996.
- Herrmann, U.: Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim–Basel 1977.
- Hoffmann, A. (Hrsg.): *Das erziehungswissenschaftliche Schrifttum*. Erfurt 1924.
- Hoffmann, D. – Langewand, A. – Niemeyer, C. (Hrsg.): *Begründungsformen der Pädagogik in der ‚Moderne‘*. Weinheim 1992.
- Horánszky N. (szerk.): *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban*. Budapest 2001.
- Horn, K. P. – Németh, A. – Pukánszky B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Budapest 2001.
- Horváth M. (szerk.): *A magyar nevelés története*. I–II. Budapest 1988, 1993.
- Hunyady Gy.: Kornis Gyula pszichológiai-ideológiai munkássága. Budapest 1967.
- Im Hof, U.: *A felvilágosodás Európája*. Budapest, 1995.
- Imre S.: A Ferenc József Tudományegyetem a századforduló táján. Kolozsvár 1944.
- Imre S.: *Neveléstan*. 1928.
- Jensmann, K.-E.: Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In Apel, H. J. – Horn, K.-P.: – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn 1999, 59–79.
- Kant I.: *Über Pädagogik*. Langensalza 1901.
- Kantzenbach, F. W.: *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*. Reinbek bei Hamburg 1967.
- Karády V.: Zsidóság Európában a modern korban. Budapest 2000.
- Karády V.: Zsidóság, modernizáció, polgárosodás. Budapest 1997.
- Kardos J. (szerk.): *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Budapest 2000.
- Kármán M.: *A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja*. Budapest 1895.
- Kármán M.: *Paedagógiai dolgozatok*. I–II. Budapest 1909.
- Katus L. (szerk.): *Magyarország története 1848–1890*. I. Budapest 1979.
- Kecskés P.: A bölselet története főbb vonásaiban. Budapest 1943.
- Keimer, E.: *Erziehungswissenschaft 1947–1990 – Eine empirische vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Frankfurt a. M. 1997.
- Kékes Szabó M. – Pukánszky B.: Oktatásméleti koncepciók és a tanárképzés gyakorlata a kolozsvári-szegedi egyetemen. Budapest 1998.
- Kelemen E.: Iskolarendszer és társadalmi mobilizáció Magyarországon a 19–20. században. In Balogh László (szerk.): *Iskola a magyar társadalom történetében*. Budapest 1997, 47–59.
- Kersting, C.: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campus “Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992.
- Kinder, H. – Hilgemann, W.: *Világtörténelem*. Budapest 1992.
- Kiss Á.: Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez. Buda-Pest 1874.
- Kiss B.: Michel Foucault és a szimbolizáció. In Kapitány Á. – Kapitány G. (szerk.): „Jelbeszéd az életünk.” A szimbolizáció története és kutatásnak módszerei. Budapest 1995, 289–300.
- Kiss E.: A „k.u.k. világrend” halála Bécsben. Budapest 1978.
- Kiszely G.: *A szabadkőművesség*. Budapest 1999.
- Kiuchi, Y. – Ohto, Y.: Herbartianische Pädagogik am Höheren Lehrerseminar in Tokio. In Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim 1998, 109–114.
- Kontra Gy.: Karácsony Sándor műveltségfelfogása. Budapest 1991.

- Kontra Gy.: *Karácsony Sándor*. Budapest 1995.
- Kornis Gy.: *A magyar művelődés eszményei*. I–II. Budapest 1927.
- Kornis Gy.: Magyarország közoktatásügye a világháború óta. Budapest 1927.
- Kornis Gy.: Okság és törvényszerűség a pszichológiában. Budapest 1911.
- Korte, H.: *Einführung in die Geschichte der Soziologie*. Opladen 1995.
- Kósa L. (szerk.): *Magyar Művelődéstörténet*. Budapest 2000.
- Kosáry D.: *A történelem veszedelmei*. Budapest 1987.
- Kosáry D.: Művelődés a XVIII. századi Magyarországon. Budapest 1980.
- Kosáry D.: Újjáépítés és polgárosodás (1711–1867). Budapest 1990.
- Kovács M. M.: Liberalizmus, radikalizmus, antiszemitizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között. Budapest 2001.
- König E. – Zedler P.: *Theorien der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1998.
- Köte S.: A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései. Budapest 1997.
- Köte S.: Közoktatáspolitikai és pedagógiai az abszolutizmus és a dualizmus korában. Budapest 1975.
- Krebs, D. – Reuleche, J. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen. 1880–1933*. Wuppertal 1998.
- Kron, W. F.: *Pedagógia*. Budapest 1997.
- Krüger, H. H. (Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen 1990.
- Kuhn, T. S.: A tudományos forradalmak szerkezete. Budapest 1984.
- Ladányi A.: Magyar felsőoktatás a 20. században. Budapest 1999.
- Lajos M.: *Felbiger pedagógiája*. Budapest 1917.
- Laslett, P.: *The World we Have Lost*. London, 1968.
- Lenzen, D. (Hrsg.): *Pädagogik und Geschichte*. Weinheim 1993.
- Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Reinbek bei Hamburg 1995, 427–446.
- Locke, J.: *Gondolatok a nevelésről*. Budapest 1914.
- Lubrich Á.: A középiskolai tanárok paedagogiai kiképzéséről. Pest 1871.
- Lubrich Á.: Herbart bölcseleti rendszerének alaptévedései és a magyar ministerialis középiskolai tanterv. Budapest 1875.
- Lubrich Á.: *Neveléstudomány*. Budapest 1878.
- Lubrich Á.: *Neveléstudomány*. Balassagyarmat 1901.
- Lukács Gy.: A nemzeti szocializmus pedagógiai rendszere. *Magyar Paedagogia*, 1938. 3–4. sz. 65–73.
- Lukacs, J.: Budapest, 1900. A város és kultúrája. Budapest 1991.
- Lundgreen, P. – Kraul, M. – Ditt, K.: Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Göttingen 1988.
- Lundgreen, P.: *Sozialgeschichte der deutschen Schule*. Band 1–2. Göttingen 1980–1981.
- Lundgreen, P.: Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In Apel, H. J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn 1999, 19–34.
- Lutz, R.: Recht und Ordnung. Herrschaft durch Verwaltung im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 2000.
- Lüth, Ch.: „Relationen zwischen Ethnizität und Erziehung in Deutschland und in Preußen (1780–1820) – Anerkennung des Verschiedenen, Abgrenzung der Nationen und Kosmopolitismus”. In Oelkers, J. – Troehler, D. (Hrsg.): *Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung*. Weinheim-Basel 1999, 213–234.
- Lüth, Ch.: Emberi jogok, értelem nevelés és posztmodern kritika. *Magyar Pedagógia*, 2001, 1. sz. 63–84.
- Lüth, Ch.: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) – Zur Grundlegung der modernen Pädagogik. In Horn, K.-P. – Németh, A. – Pukánszky, B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest 2001, 115–141.
- Mandel, H. H.: Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland. 1787–1987. Berlin 1989.
- Mann M. – Hunyadi Z. – Lakatos Z.-né: *A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története*. Budapest 1997.
- Mann M.: Kultuszminiszterek és a műveltségkép alakulása a dualizmus korában. Budapest 1993.
- Mannmann, A. (Hrsg.): *Geschichte der Unterrichtsfächer*. Band 1–3. München 1983–1984.
- Marczell M.: Neveléstan. A bontakozó élet VIII. Budapest 1938.
- Marczell M.: A nevelés alapvonalai. A bontakozó élet VI. Budapest 1934.
- Márki S.: A M. Kir. Ferencz József Tudományegyetem története. 1872–1922. Szeged 1922.
- Martin, J. – Nietzsche, A.: *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Freiburg–München 1984.

- Marx, K.: *Bildung und Erziehung. Studentexte zu Marxschen Bildungskonzeption.* Paderborn 1968.
- Mátrai L.: *Műhelyeim története.* Budapest 1982.
- Mátrai Zs.: *Érettségi és felvételi külföldön.* Budapest 2001.
- Mazsu J.: A hazai értelmiség fejlődésének sajátosságai a 19. század második felében. In Németh G. B. (szerk.): *Forradalom után kiegyezés előtt.* Budapest 1988, 234–250.
- Menck, P.: *Geschichte der Erziehung.* Donauwörth 1993.
- Menze, C. Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In Speck, J. (Hrsg.): *Problemggeschichte der neuern Pädagogik.* Bd 1. Stuttgart 1976, 9–108.
- Mészáros I.: A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája. 996–1996. Budapest 1996.
- Mészáros I.: A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada 1891–1991. In Kelemen E (szerk.): *A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai.* Budapest 1992, 3–56.
- Mészáros I.: A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelélméletben. In Nagy S. (szerk.): *Vizsgálatok a nevelés–oktatás korszerűsítésével kapcsolatban.* Budapest 1977, 147–169.
- Mészáros I.: Az ELTE Bölcsészkar Neveléstudományi Tanszékének története 1814–1900 között. *Magyar Pedagógia*, 1980. 1. sz. 38–48.
- Mészáros I.: Az iskolaügy története Magyarországon 997–1777 között. Budapest, 1981. Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B.: Bevezetés a nevelés és az iskoláztatás történetébe. Budapest, 1999.
- Mészáros I.: Kornis Gyula neveléstudományi-közoktatáspolitikai tevékenységének korszaka. In Horánszky N. (szerk.): *A tanterv kérésköre az elmúlt másfél évszázadban.* Budapest 2001, 439–448.
- Mészáros I.: Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája. 996–1948. Budapest 1988.
- Mészáros István: Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia 1892–1992. *Magyar Pedagógia*, 1992a, 5–24.
- Meumann, E.: *Kísérleti pedagógia.* Budapest 1974.
- Mikonya Gy.: Két Herbart-tanítvány: Karl V. Stoy és Wilhelm Rein szerepe a modern iskolapedagógia megteremtésében. *Iskolakultúra*, 2002, 5. sz. 27–37.
- Mitrovics emlékkönyv. Budapest 1939.
- Mitrovics Gy.: *A magyar esztétikai irodalom története.* Budapest–Debrecen 1928.
- Mitrovics Gy.: A neveléstudomány alapvonalai. Budapest–Debrecen 1933.
- Mocsáry L.: *A régi magyar nemes.* Budapest 1889.
- Müller, B. K. – Ringer, F. K. – Simon, B.: *The Rise of the Modern Educational System.* Cambridge–Paris 1987.
- Müller, H. H.: *Akademie und Wissenschaft im 18. Jahrhundert.* Berlin 1975.
- Nagy P. T.: Neveléstörténeti előadások – előadások a nevelés társadalomtörténetéből. Székesfehérvár–Budapest 1997.
- Nagy S.: Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai. Budapest 1988.
- Németh, A. – Pukánszky, B.: Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogik. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, Supplementary Series. Volume III.* 1998, 275–276.
- Németh A. (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok.* Budapest 2002.
- Németh A. – Pukánszky B.: Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődésében. *Magyar Pedagógia*, 1997. 3–4. sz. 303–318.
- Németh A. – Skiera, E.: A reformpedagógia és az iskola reformja. Budapest 1999.
- Németh A. – Tenorth, H.-E. (szerk.): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok.* Budapest 2000.
- Németh A. – Szabolcs É.: A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest 2001, 46–76.
- Németh A.: *Weszely Ödön.* Budapest 1990.
- Németh A.: A herbartianizmus recepciója a pesti egyetemen. *Iskolakultúra*, 2002, 5. sz. 5–17.
- Németh A.: A magyar tanítóképzés története. Zsámbék 1990.
- Németh A.: A modern pedagógia kialakulása. Habilitációs tézisek. Debrecen 1999.
- Németh A.: A reformpedagógia gyermekképe. *Iskolakultúra*, 2002, 3. sz. 21–32.
- Németh A.: A reformpedagógia múltja és jelene. Budapest 1993.
- Németh A.: A reformpedagógia múltja és jelene. Budapest 1996.
- Németh A.: Fejezetek a katolikus tanárképzés történetéből. *Vigília*, 2000. május, 328–337.
- Németh A.: *Lubrich Ágost.* Budapest 1992.
- Németh A.: Prohászka Lajos neveléstudományos munkássága a nemzetközi recepció tükrében. In Balogh L. (szerk.): *Hatszáz év neveléstörténetéből.* Budapest 2000, 56–64.

- Németh A.: További modellértékű európai közoktatási rendszerek. In Kron, F. W.: *Pedagógia*. Budapest 1997, 371–400.
- Németh A.: *Weszely Ödön és a gyermektanulmány*. Doktori disszertáció. ELTE BTK. Budapest 1986.
- Németh A.: *Weszely Ödön és a Népművelés*. *Budapesti Nevelő*, 1987. 4. sz. 21–28.
- Németh A.: *Weszely Ödön pedagógiai munkássága, rendszerének elméleti forrásai*. Kandidátusi disszertáció. Budapest 1988.
- Németh A.: *Weszely Ödön pedagógiai munkásságának tantervelméleti és művelődéseméleti vonatkozásai*. Budapest 1997.
- Németh, A. – Pukánszky, B.: Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 1999, 3. sz., 245–262.
- Oelkers J. (Hrsg.): *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit*. Weinheim–Basel 1992.
- Oelkers, J. (1997): Pädagogik in der Krise der Moderne. In Harney K. – Krüger, H. (Hrsg.): *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen 1997, 39–72.
- Oelkers, J.: Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989.
- Oláh J.: *Mester János élete és munkássága*. Gyula é. n.
- Pauer I.: *Paedagogiai tanulmányok*. Pest 1869.
- Pauler Á.: A pozitív paedagogia alapelvei. *Magyar Paedagogia*, 1901, 1. sz. 1–22.
- Pauler Á.: *Didaktika*. Budapest 1931.
- Pauler T.: *A budapesti magyar királyi tudományegyetem története*. Budapest 1880.
- Pelle J.: *Rousseau világa*. Budapest 1981.
- Perecz L.: Következetes következetesség. In Bartók Gy.: *Szellem és rendszer*. Budapest 2001, 13–15.
- Petrat, G.: *Schulzerziehung*. München 1987.
- Petrat, G.: *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland*. München 1979.
- Peukert, D. J. K.: *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932*. Köln 1986.
- Pisztóry M. (szerk.): *A kolozsvári Magyar Királyi Ferecz-József Tudományegyetem története és statisztikája*. Kolozsvár 1896.
- Plake, K. (Hrsg.): *Klassiker der Erziehungssoziologie*. Düsseldorf 1987.
- Pléh Cs.: *Pszichológiatörténet*. Budapest 1992.
- Powell, A. G.: *The Uncertain Profession. Harvard and the Search for Educational authority*. Cambridge, Mass.–London 1980.
- Pöggeler, F.: *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Stuttgart 1975.
- Prohászka L.: *A pedagógia mint kultúrfilozófia*. Budapest 1929.
- Prohászka L.: *Az oktatás elmélete*. Budapest 1937.
- Pukánszky B. – Németh A.: *Neveléstörténet*. Budapest 1994.
- Pukánszky B. – Németh A.: *Neveléstörténet*. Budapest 1996.
- Pukánszky B.: *A gyermekkor története*. Budapest 2001.
- Pukánszky B.: A gyermekkor történeti kutatások főbb tendenciái. In Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest 2001, 77–95.
- Pukánszky B.: Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák a szegedi egyetemen. In Németh A. – Tenorth, H.-E. (szerk.): *Neveléstudomány-történeti Tanulmányok*. Budapest 2000, 203–228.
- Pukánszky B.: Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In Németh A. (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest 2002, 101–120.
- Pukánszky B.: *Schneller István*. Budapest 1990.
- Ramirez, F. – Boli, J.: A népoktatás politikai megteremtése: európai kezdetek és világméretű intézményesülés. Budapest 1988, 7–33. Orig.: *The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalisation*. *Sociology of Education*, 1987. Vol 60., N.1., 2–17.
- Ratio Educationis. Budapest 1981.
- Ravasz J.: *Schneller István és Imre Sándor pedagógiai felfogásának körvonalai*. Budapest 1984.
- Rawnsley R. – Robertson, A.: Johann Friedrich Herbart und die Reformpädagogik in England. In Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim 1998, 65–86.
- Reble, A.: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart 1992.
- Renaut, A.: *Les révolutions de l'Université*. Paris 1995.
- Ringer F. K.: *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington–London 1979.
- Ringer, F. K.: *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine. 1890–1933*. Stuttgart 1983.

- Roberson, P.: Az otthon, mint fészek: A középosztály gyermekora a 19. században. In Vajda Zs. – Pukánszky B.: (szerk.): *A gyermekkor története*. Budapest 1988, 267–286.
- Roberts, M.: Az ipari forradalom és a liberalizmus kora. Budapest 1992.
- Roessler, W.: Zweihundert Jahre Pädagogik. In Böhm, W. (Hrsg.): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart, 1975.
- Romsics I.: Magyarország története a XX. században. Budapest 1999.
- Rosenbaum, M.: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt 1982.
- Rousseau, J.-J. : *Emile vagy a nevelésről*. Budapest 1957.
- Rössner, L.: Die Pädagogik der empirisch-utilitaristischen Philosophie Englands im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1984.
- Russel, B.: A nyugati filozófia története. Budapest 1994.
- Sasvári O.: Iratok a magyar felsőoktatás történetéből. 1849–1867. Budapest 1974.
- Schaller, K.: Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg 1967.
- Schleiermacher, F. D. E.: *Pädagogische Schriften*. Langensalza 1902.
- Schmeiser, M.: Akademischer Hasard. Das Berufschicksal der deutschen Universität. Stuttgart 1994.
- Schmitt, H. – Link, J.-W. – Tosch, F. (Hrsg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn 1997.
- Schneller I.: *Paedagogiai dolgozatok*. Budapest 1900.
- Schriewer, J.: Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft. Berlin 1994.
- Schriewer, J. – Keimer, E.: Kommunikationsnetze und Theoriegestalt. Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und in Deutschland. In Schriewer, J. – Keimer E. – Charle, Ch.: *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a. M. 1993, 277–341.
- Schriewer, J. et al. (Hrsg.): Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China). Berlin 1998.
- Schriewer, J. et al.: *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a. M. 1993.
- Schriewer, J.: Pädagogik – ein deutsches Syndrom ? Universitäre Erziehungswissenschaft in deutsch-französischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1983, Nr. 3. 359–389.
- Schwenk, B.: Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter. Weinheim 1996.
- Schwenk, B.: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland. In Haller, H.-D. – Lenzen, D. (Hrsg.): *Wissenschaft im Reformprozeß*. Stuttgart 1977, 103–131.
- Shahar, Sh.: *Childhood in the Middle Ages*. London 1992.
- Simon Gy.: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története. Budapest 1979.
- Simon, B.: *The Study of Education as a University subject in Britain*. London 1994.
- Simon, J.: Die Schulen und die Individualität. Über interne und öffentliche Bedeutung der modernen Wissenschaft. In Neumann J. (Hrsg.): *Wissenschaft an der Universität heute*. Tübingen 1977, 97–153.
- Somos R.: Pauler Ákos élete és filozófiája. Budapest 1999.
- Speck, J. (Hrsg.): *Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts*. Bde. 1–2. Stuttgart 1978.
- Speck, J. (Hrsg.): *Problemgeschichte der neuen Pädagogik*. Bde 1–3. Stuttgart 1976.
- Stichweh, R.: Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation wissenschaftlichen Spezialisierung. In Formann, J. – Voßkamp, W. (Hrsg.): *Wissenschaft und Nation. Zur Entstehungsgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft*. Paderborn–München 1990, 99–112.
- Stichweh, R.: Selbstorganisation in der Entstehung des modernen wissenschaftssystems. In Krohn, W. – Küppers, W. (Hrsg.): *Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution*. Braunschweig–Wiesbaden 1990, 265–277.
- Stichweh, R.: Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In Schriewer, J. – Keimer, E. – Charle, Ch. (Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a. M.–Berlin 1993, 235–250.
- Stichweh, R.: *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a. M. 1994.
- Stichweh, R.: Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland. Frankfurt a. M. 1984.
- Szabó P. (szerk.): *A m. kir. Erzsébet Tudományegyetem és irodalmi munkássága*. Pécs 1940.
- Szabolcs É.: *Neveléstudomány és a Magyar Paedagogia című folyóirat*. 1892–1918. In Németh A. – Tenort, H.-E.: *Neveléstudomány-történeti Tanulmányok*. Budapest 2000, 229–257.

- Szabóné Fehér E.: Az első hazai pedagógia tankönyv. *Magyar Pedagógia*, 1981. 2. sz. 63–78.
- Szávai N.: *J. J. Rousseau*. Budapest 1964.
- Szelényi Ö.: A filozófiai pedagógia magyar úttörői. Sopron 1931.
- Szentpétery I.: A bölcsészettudományi kar története. 1635–1935. Budapest 1935.
- Szkladányi M.: *Pauler Ákos életművészete*. Budapest 1938.
- Szögi L. (szerk.): Hat évszázad hazai egyetemei és főiskolái. Budapest 1994.
- Tenort, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In Horn, K.-P. – Németh, A. – Pukánszky B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest 2001, 23–40.
- Tenorth, H.-E.: A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – a németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről. *Magyar Pedagógia*, 1997, 2. sz. 112–123.
- Tenorth, H.-E. – Horn, K.-P.: A neveléstudomány fejlődése Németországban 1900 és 1950 között. In Németh A. – Tenorth, H.-E. (szerk.): *Neveléstudomány-történeti Tanulmányok*. Budapest 2000, 69–140.
- Tenorth, H.-E.: *Geschichte der Pädagogik*. München 1992.
- Tenorth, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Deutschland. Skize ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In Harney, K. – Krüger, H.: *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen 1997, 111–154.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1998): A neveléstörténeti kutatás új perspektívái. Az MTA pedagógiai Bizottság. Neveléstörténeti Albizottság 1998. június 2. ülésén tartott eladása. Kézirat, 1998.
- Tettamanti B.: A személyiség nevelésének magyar elmélete – Schneller István rendszere. Szeged 1932.
- Thomas J. B. (ed.): *British Universities and Teacher Education: a Century of Change*. London 1990.
- Tóth T.: A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In uő (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Budapest 2001, 95–124.
- Tökécsky L.: *Prohászka Lajos*. Budapest 1989.
- Trapp, E. Ch.: Versuch einer Pädagogik. Mit Trapps halleischer Antrittsvorlesung Von der Notwendigkeit Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren. Halle 1779. Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780, besorgt von Hermann, U. Paderborn 1977.
- Vág O. (szerk.): A marxista pedagógia története dokumentumokban. 1–2. Budapest 1971.
- Varga B.: Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához. Szeged 1922.
- Varga Z.: A debreceni tudományegyetem története I. 1914–1944. Debrecen 1967.
- Várkonyi H. D.: *Bevezetés a neveléslélektanba*. Budapest 1937.
- Várkonyi H. D.: *A gyermekkor lélektana. 1–2*. Szeged, 1938–1940.
- von Dülmen, R.: Die Entdeckung des Individuums. 1500–1800. Frankfurt 1997.
- Wagner, P. – Wittrock, B.: States, Institutions and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuralisation of the Social Sciences. In Wagner, P. – Wittrock, B. – Whitley, R. (Ed.): *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*. Dordrecht 1990, 331–357.
- Weiss, A.: Geschichte der Österreichischen Volksschule 1792–1848. Band 1. Graz 1904.
- Weszely Ö.: *Pedagógia*. Budapest 1905.
- Willke, I.: Läroskolar i pedagogik vid europeiska universitet. Stockholm 1975.
- Zedler, P. – König, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim 1989.
- Zibolen E.: *Johann Heinrich Pestalozzi*. Budapest 1984.
- Zibolen E.: Prohászka Lajos tantervmélete. Budapest 1983.
- Zibolen E.: Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. In Horánszky N. (szerk.): *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. Budapest 1990.
- Zschokke, H.: Die Theologische Studien und Anstalten der katholischen Kirche in Österreich. Wien 1894.