

A herbartianizmus recepciója a pesti egyetemen

Esettanulmány

A tanulmány azt a folyamatot vizsgálja, amelynek keretében a herbartianizmus egyrészt a pesti egyetem pedagógiai tanszékén oktatott, elfogadott egyetemi tudományos diszciplínává, másrészt a középiskolai tanárképzés és a hazai népiskolai tanítóképzés alapvető iskolapedagógiai irányzatává válik. Minthogy az intézményesítési folyamatok szoros kapcsolatban állnak a közép-európai neveléstudomány fejlődésének és azon belül a herbartianizmus közép-európai régióban történő elterjedésének általános érvényű paradigmatis elemivel, a pesti egyetemen történeteket úgy is felfoghatjuk, mint a tágabb fejlődési tendenciák konkrét nemzeti fejlődési keretek között megvalósuló példáját.

Afenti, kissé talán szokatlannak tűnő megállapítást azok a kilencvenes években lezáruló (elsősorban német és francia) nemzetközi neveléstudomány-történeti összehasonlító vizsgálatok alapozzák meg, amelyek egyértelműen bizonyítják, hogy a diszciplína európai fejlődésében két – részben nemzeti tradíciókra alapozódó – paradigmatis irányzat érvényesül; az egyik a tudományfejlődés angolszász, illetve 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, úgynevezett 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 teljeskörű, 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. (1)

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 tanulmányában. (2) Jürgen Keimer közelmúltban lezárult, a kontinentális fejlődés német és francia modellje, valamint az ettől jelentős mértékben eltérő angolszász neveléstudomány újabb fejlődésének összevetésére vállalkozó, összehasonlító vizsgálatának eredményei 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) orientációjára is. A szerző a francia neveléstudomány újabb fejlődési tendenciáit vizsgálva megállapítja, hogy az 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, és ezen túlmenően szoros kapcsolatban áll az olyan nagy hagyományokkal rendelkező rokon diszciplínákkal, mint a pszichológia és a pedagógiai pszichológia. Az Egyesült Államokban kibontakozó neveléstudományra a fenti jegyeken túlmenően jellemző még a pragmatikus, praktikus tudástartalmak (például szakdidaktika, szervezeti és csoporttechnikák) iránti erőteljes affinitás és az alkalmazott társadalomtudomány státusának elnyerésére irányuló törekvés. (3)

A fenti jelenségek történeti gyökereit vizsgálva megállapítható, hogy a kontinentális tudományfejlődésen belül már a 18. század végétől kezdődően érzékelhető a 20. század közepéig tartó „külön utas” fejlődés, amelynek eredményeként erőteljes német dominanciával kibontakozik egy, a többi modellértékű diszciplinarendszertől lényegesen eltérő jegyekkel rendelkező, attól jól elkülöníthető közép-európai neveléstudomány. Ezt a hipotetikus felvetést a 2000 őszién Budapesten és Keszthelyen tartott, „Neveléstudomány Közép-Európában” című tudományos tanácskozás bevezető előadásában *Heinz-Elmar Tenorth* a tudományfejlődés nemzetközi recepciós tendenciáit elemezve fogalmazza meg: „Az a neveléstudomány, amelyről mi most beszélünk, olyan művelődéspolitikai, illetve iskolai törvényalkotási folyamat gyermeke, továbbá a szakmai professzió olyan sajátos formájával áll kapcsolatban, amely azok között az államközpontú, kezdetben még monarchisztikus 19. századi viszonyok között alakult ki, amelyek jellegzetesen Oroszország, Poroszország és a K.u.K. Monarchia fejlődése során figyelhetők meg. Mindezek a folyamatok szoros összhangban állnak ezen országok általános fejlődésmodelljének alakulásával, amely társadalmi és politikai formáiban és hatásában éppen úgy különbözik a nyugati művelődés- és jogállami fejlődés szabad, liberális modelljétől, miként – elmélet-történeti szempontból nézve – különbözik a pozitívista embertudományok francia modelljétől is (jóllehet ennek hatása e fejlődés egyik meghatározó, 1900 körüli időszakában meglehetősen jelentős ellenerőként jelentkezett, további hatásai a 20. század későbbi szakzaiban is kimutathatók).” (4)

Az előadó a modern iskolarendszerek és a neveléstudomány európai fejlődésének kontinentális, illetve angolszász modelljét elemezve megállapítja, hogy a sajátos közép-európai fejlődési irány helye a kontinentális fejlődés rendszermodelljén belül érvényesül. A tágabban értelmezett kontinentális fejlődés hatósugara Poroszországtól Oroszorszáig terjed, a 19. században már magába foglalja Ausztriát és Magyarországot is, de számos vonatkozásban ide sorolható Franciaország is. Miként megállapítja, a pedagógiai munka intézményesülési folyamatai során jelentkező, az államközpontú rendszer lényegéből fakadó alapvető sajátosság az egyetemi akadémiai-tudományos felkészítés keretében megszerezhető, bizonyítványokkal hitelesített képzettségre alapozó bürokratizált, szakmai autonómiát nélkülöző állami alkalmazotti munka. Ezzel szemben az angolszász-liberális professzionalizáció úgynevezett „free and liberal professions” modelljének alapvető ismérve, hogy az ezt a mesterséget folytatók megőrizték az államtól való viszonylagos függetlenségüket, munkájukat elsősorban a szakmai közösségek belső törvényei vezérik. Ez a gyakorlati és korporatív, a professzió öntörvényei alapján fejlődő szakmai tudástípus egy viszonylagos autonómiával rendelkező, állami ellenőrzéstől viszonylag független oktatási rendszerrel áll kapcsolatban, amelynek működése nem államilag meghatározott képesítési rendszerre alapozódik, hanem azt magán-, illetve helyi közösségi kezdeményezések szabályozzák.

Az angol szakirodalom által használt professzionalizáció fogalom ebben a megközelítésben tehát a különböző értelmiségi (jelen esetben a pedagógus szakmában különböző elméleti és gyakorlati) feladatköröket ellátó csoportok szakmásodásának, a tevékenységkör hivatássá válásának leírására szolgál. Ennek jellemzésére az adott szakmában foglal-

kozottatott létszámának alakulása mellett olyan sajátos szempontokat is figyelembe vesznek, mint hogy az adott értelmiségi foglalkozás miként szervezi meg önmagát, hogyan ellenőrzi az adott feladatkör gyakorlásához szükséges végzettség megszerzését, miként tudja önálló szakmai érdekérvényesítését megteremteni, saját etikai normáit tagjai-val és környezetével elfogadtatni. (5)

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 művelődési folyamatok sajátos elemekkel jellemezhető szakmai irányítását is jelenti, amely viszonylag hosszú időn át, egészen a 20. századig fennálló porosz, osztrák, magyar, illetve az orosz monarchiaknak köszönhette 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. (6)

A közép-európai történelmi régióban a 19–20. században megjelenő elméleti pedagógiai törekvések és az ezzel párhuzamosan kibontakozó pedagógus szakmai professzió során az alábbi fontosabb közös vonások különíthetők el:

– Közösek keletkezésük körülményei és az annak háttérében álló európai szellemi áramlatok és irányzatok, vagyis az a tudományos reflexió, amely 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.

– Hasonló a szakmai professzionalizáció 19. 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.

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

– 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. (7)

Ez a minta 1918 után is meglehetősen stabil marad, szakmafejlődési és eszmetörténeti vonatkozásai a későbbi időszakban a Weimari Köztársaságban, majd a náci Németországban, továbbá Ausztriában, Magyarországon és Lengyelországban is megfigyelhetők. (8)

A herbartianizmus a 19. század második felében megjelenő sajátos közép-európai neveléstudomány egyik alapvető, lényegében a fentiekben vázolt tudománymodell meg-

Eppen ez a Herbart tanítványai által kidolgozott, korszerűnek számító herbartianus koncepció az, amely a korabeli nemzeti liberális közoktatásügyi modernizációját és az intézményes szekularizációt hangsúlyozó eszmevilágával leginkább összhangban állott. Ugyanis szerte Európában éppen ez az irányzat, Ziller és Rein által kidolgozott egyre népszerűbbé váló felfogás jelentette a kibontakozó modern nemzeti közoktatási rendszerek szakszerű működésének tudományos megalapozottságát és hatékony munkájának iskolapedagógiai háttérét.

alapozó, jelentős irányzata. Ugyanis a 19. század közepétől kezdődően Németországhoz hasonlóan Ausztriában és Magyarországon, Lengyelországon és Oroszországban egyaránt a herbartianus pedagógia képviselőit hívták meg az egyetemi tanszékekre, és ezzel alapvetően meghatározták a kibontakozó elméleti pedagógia tudományának ekkor elkezdődő szakmászodási folyamatát, annak intézményesülési formáit és tartalmi elemeit. (9) A herbartianus pedagógia térhódítása ebben az időben az atlanti térségben és Japánban is megfigyelhető. (10) Azonban a közép-európai régióban megfigyelhető fejlődéshez viszonyítva az Egyesült Államokban is vezető szerephez jutó irányzat egyik fontos eltérő vonása, hogy ott befolyásuk csak a tanárképzés területére és nem az egyetemi tudományos élet egészére terjedt ki. (11)

A továbbiakban a pesti egyetem néhány pedagógiai tudomány- és intézményfejlődési tendenciájának vázlatos áttekintését adva a herbartianizmus mint közép-európai modell egy sajátos nemzeti alrendszerének a hazai kibontakozását mutatjuk majd be. Megállapíthatjuk, hogy a herbartianizmus megjelenését megelőző időben a pesti egyetemen oktatott neveléstan sem tekinthető újkori értelemben vett tudományos diszciplínának, az erőteljes teológiai orientációt mutatott. Ezt jól tükrözi, hogy az 1814-ben alapított pedagógia tanszék első kinevezett és ebben a minőségében 1824-ig tevékenykedő professzora *Krobót János*, majd az őt követő neveléstant egészen 1870-ig helyettes tanárként oktató személyek – *Pregriny* kivételével – katolikus papok voltak, és az általuk oktatott tananyag, valamint az oktatás szervezeti keretei egyaránt szorosan követték a bécsi egyetem gyakorlatát. Az ebben az időben oktatott neveléstan tananyaga nem lépett túl a század első évtizedeiben született, továbbra is jelentős hatású alapművek, *Milde*, illetve *Szilasy* munkáinak felfogásán. A két egyetem között fennálló sajátos párhuzamosság csupán az 1870-es években szűnik meg, azzal, hogy a bécsi egyetem tanára az osztrák herbartianizmus kiemelkedő képviselője, *Theodor Vogt* (1835–1906), míg a pesti egyetem első világi tanára, *Lubrich Ágost* (1825–1900), a teológiai orientációjú katolikus neveléstudomány elkötelezett képviselője lesz.

A tanszék fejlődésének erre a korai szakaszára a pesti egyetem egészének arculatára is jellemző erőteljes katolikus orientáció nyomja rá a bélyegét, ami egyben utal az európai modernizációs folyamatok egyik fontos elemét képező szekularizációnak a Habsburg birodalom országaiban érvényesülő sajátos vonásaira is. Miután a francia forradalom szakít a klerikalizmussal, a lényeges közszolgálati és társadalomfelügyeleti funkciókkal felruházott egyház intézményével, a 19. században már egész Nyugat-Európa az elvilágiasodás felé halad. Sorra érvényüket veszítik a kisebbségi vallásokat sújtó tilalmak és korlátozó intézkedések, fokozatosan kialakulnak a szabad felekezetválasztás, az önkéntes vallásosság és a felekezeten kívüliség törvényes keretei. Jóllehet *II. József* vallásügyi reformjainak visszavonását követően az államvallást képviselő katolikus egyház továbbra is állami gyámság alatt marad, 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).

Miként példánk is mutatja, a továbbra is fennmaradó feudális társadalmi és hatalmi viszonyok kifejeződnek a szellemi feladatokat végző csoport belső tagolódásában. Például abban, hogy az egyházi értelmiségi réteg a 19. század első évtizedeiben a szellemi foglalkozásuk legnépesebb, mintegy húszezer főt számláló csoportját alkotja. A pedagógiai munka meginduló szakmászodásának kezdeteire utal, hogy a második legnépesebb (16 ezer főnyi) közigazgatási tisztviselői csoportot a mintegy 10–11 ezer fős gazdasági és pedagógusi csoport tagjai (többségükben néptanítók) követik. (12) 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. Másrészt ezek a tendenciák szorosan kapcsolódnak a katolicizmusnak az egyetemen érvényesülő 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, hangsúlyozva a hasznos tudományokat, különösen a 18. század óta „fellegként homályosító tévedések” eloszlátásának 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 mentesítette az állami felügyelet alól, és a katolikus ifjúság nevelését minden szinten egyházi ellenőrzés alá helyezte. (13)

Herbart hatásának a pedagógiai gondolkodáson túlmutató tágabb kontextusaira – a régió 19. századi fejlődésének ellentmondásaira – *Kiss Endre* már 1978-ban kiadott munkájában rámutat, megállapítva, hogy a német gondolkodó statikus harmónia-megfogalmazására irányuló rendszere a Habsburg monarchia eszmetörténeti arculatát meghatározó fő ideológiai áramlatának tekinthető. Miként *Kiss* írja: „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.” (14)

Herbart sokoldalú munkásságnak pedagógiai recepciója a Habsburg birodalom országaiban az 1848-ban elkezdődő osztrák oktatásügyi modernizációval összefüggésben – a herbarti filozófia osztrák „apostola” (15), *Franz Exner* (1802–1853) hatására – veszi kezdetét. Az 1849 nyarán, közvetlenül a magyar szabadságharc leverését követően megalkotott *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich* a birodalom oktatásügyi modernizációjának egyik leghatékonyabb dokumentumaként gyökeresen meghatározta az elkövetkező évtizedek középfokú iskoláztatásának alakulását, megteremtve a korszerű magyar általánosan képző középiskolát. A pedagógiai szakirodalomban *Entwurf*, illetve *Organisationsentwurf* néven ismertté váló dokumentum a gimnázium és reáliskola szervezeti felépítését, működési szabályait, tantervét és a tantervhez fűzött instrukciókat foglalja magába. Miután az 1849. március 4-i oktrojált alkotmány értelmében Magyarország önálló államisága megszűnt, a bécsi kormány természetesen tartotta, hogy a tantervet külön törvényes intézkedés nélkül, egy miniszteri leirat formájában vezesse be. Amint a bécsi kultuszminisztérium elképzelései a hazai szakmai nyilvánosság elé kerültek, elsősorban a középfokú oktatás átszervezésében érintett katolikus tanítórendek egyre erőteljesebben bírálták annak mind szervezeti, mind pedig tartalmi elemeit. A pesti piarista gimnázium tanári kara nehezményezi annak rögtönzött bevezetését, más, szintén katolikus oldalról érkező kritikák annak tartalmi elemeit sem tartják elfogadhatónak. A legfőbb kifogások, hogy a rendeletből hiányzik a vallásos szellem, és az ókori klasszikusok műveit legalább részben keresztény szerzők írásaiból vett szemelvényekkel kívánták felcserélni. (16) A konzervatív-katolikus álláspontot képviselő *Religio* 1850-ben meglehetősen éles támadást indít a dokumentum ellen, és annak erőteljes neohumanista orientációját bírálva felrója a tervezet készítőinek azt, hogy míg abban

a klasszikus görög-latin kultúra elemeire „annyi gond fordítottak, addig a keresztény istenesség és kegyelet sugallta művek, szokások és erkölcsök, események egészen elmelőztettek, megvetettek, annyira sem méltattak, hogy a történelmi és földleírasi leczkék modorának előírásai közben az azokrai bővebb figyelem legalább olyképpen kötetnék szívére a tanítónak, mint a görög és római történelem, szokások és irodalomra nézve történik.” (17)

Jól látszik, hogy keresztény teológiai alapokon nyugvó Herbart-kritika már az Organisationsentwurf kapcsán elkezdődik. Ugyanis a miniszteri rendelet 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 Herbart talán legtekintélyesebb osztrák tanítványaként jelentős szerepet játszott abban, hogy a herbartizmus – Kiss Endre korábban idézett munkájában is elemzett sajátosságok folytán – a 19. század második felében az osztrák filozófia uralkodó irányzatává vált, így Herbart hatása erőteljesen érvényesül a tanügyi szabályzat tananyag-elrendezési elveiben. Ez Herbart *Leibniz*hez és *Wolff*hoz kapcsolódó, a hegeli filozófiai idealizmussal szembehelyezkedő filozófiájának azon elemében gyökerezik, 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, amelynek hatása az Organisationsentwurf esetében az úgynevezett reáliák, matematika és a természettudományok szerepének felértékeléséhez vezetett. A nyolcosztályos gimnázium tantervében emellett számottevő mértékben csökkent a latin nyelv és a korábbi kétéves filozófiai tanfolyam uralkodó tantárgyának jelentősége, így az a filozófiába való bevezetést némi empirikus pszichológiai és formális logikai elemekkel kiegészítő marginális tantárggyá vált. (18)

A tervezet jóváhagyását követően *Bonitz* tevékenysége az abban foglalt feladatok teljesítésére kellőképpen felkészült tanárok képzésére irányult. A bécsi egyetemen filológiai szemináriumot szervezett, amely később történeti-filológiai szemináriummá bővült. Ehhez a később megszervezett matematikai és természettudományos szeminárium létrejöttével megteremtődtek az önálló gimnáziumi tanárképzés szaktárgyi képzésének szervezeti keretei is. (19)

Ez a középiskolai tanárképzéssel kapcsolatos modernizációs törekvés a pesti egyetemen csak jóval később érvényesül majd. Ennek oka, hogy egyrészt a *Bach*-korszakban a magyarországi középiskolákba német, cseh és morva tanárokat helyeztek, ami jelentős mértékben csökkentette a fiatal magyar nemzetiségű tanárok elhelyezkedési esélyeit. Másrészt a rendelet életbe lépését követően Magyarország területén nem hozták létre a tanárok képesítésére szolgáló bizottságokat, így a magyar származású tanárjelölteknek még hosszú ideig más egyetemek (Bécs, Prága, Innsbruck, Lemberg) mellett működő vizsgálobizottságok előtt kellett a tanári vizsgáikat letenniük, illetve számukra a bécsi egyetem tanárképző intézetének látogatását írták elő. (20)

Számottevő változásokra a kiegyezést követően, az 1870-es évektől felgyorsuló nagyarányú társadalmi-gazdasági-politikai modernizációs folyamatban került sor, amelynek 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 hajtó ereje 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 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. (21)

A modern magyar közoktatás és felsőoktatás megteremtésére irányuló első jelentős lépéseket az *Eötvös József* vezette Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium tette meg. Eötvös 1868. évi törvénye megteremtette a népoktatási alapintézmények egységes rendszerét, amelybe az elemi és felsőbb népiskolák, polgári iskolák és a népiskolai tanítóképződék tartoztak. Megszabta az oktatási intézményekben tanítandó tantárgyakat, az intézményrendszer működésének tárgyi és személyi feltételeit, rendelkezett a tanítók képesítésének követelményeiről.

Az 1868. évi 38. törvény intézkedik a városi kispolgárság (tisztviselők, kereskedők, iparosok) igényeinek kielégítését szolgáló polgári iskola létrehozásáról is. Ez a négy éves – később széles körben népszerűvé váló – intézménytípus 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 százaléka, a közel félezer polgárit végzett lánytanuló 40 százaléka folytatta tovább tanulmányait (elsősorban tanítóképző, tanítónőképző intézetben). A tanulmányaikat befejező fiúk előtt az állami hivatalnoki karrier alsóbb szintjei – írnoki, díjnoki, vasúti tisztviselői, jegyzői állások – nyíltak meg, a lányok többsége pedig tanulmányai befejeztével ott-hon maradva 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. (22)

A középiskolák terén a kiegyezés 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 nyolcosztályosá fejlesztett – reáliskolát. A gimnázium a humanisztikus, mindenekelőtt görög-latin műveltségtartalmakat, a reáliskola pedig a modern nyelveket és a matematikai-természettudományos tanulmányokat 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 tankertületre osztja, élükre tankerületi főigazgatót nevez ki, akinek felügyeleti joga a felekezeti középiskolákra is kiterjedt. A középiskolai törvény intézke-

dett a tanári képzés feltételeiről is, előírva az állami tanárvizsgáló bizottság előtt letett képesítő vizsgát. (23)

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. Számos állami támogatással működő, gazdasági feladatokat is ellátó kutatóintézet jött létre, és több országos hatósugarú tudományos és szakmai egyesület alapításra kerül. 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 tagolódva (nyelv- és széptudományi, bölcsészeti-, társadalom- és történettudományi, matematikai és természettudományi) fejtette ki a tevékenységét.

Megfigyelhető a törekvés arra, hogy a századforduló után jelentkező új pedagógiai irányzatok, reformpedagógiai koncepciók, a gyermektanulmány és a korszerű lélektan új kutatási eredményei a hagyományos herbartianus elméleti konstrukció elemeivel ötvöződjenek, és ezzel összefüggésben megteremtődjék az integrált társadalomtudományként értelmezett elméleti pedagógiai rendszer.

Weszeley Ödön rendszerező munkáinak szellemtudományos-kultúrpedagógiai orientációja sajátos szellemi hidat, átmenetet jelent a késői herbartianizmus és a harmincas években a pesti egyetemen is uralkodóvá váló szellemtudományos-kultúrpedagógiai szemléletmód között.

dő képviselője, Kármán Mór közötti mély személyes és szakmai ellentét húzódik. Ennek egyik fontos eleme Lubrich Herbart-kritikája, amely a német gondolkodó pedagógiáját a korabeli katolikus nevelésfelfogás szemszögéből bírálja. (24) Herbart rendszerének alaptevédeleit vizsgálva Lubrich elsősorban ebből a szempontból vonja elemző kritika alá annak metafizikáját, lélektanát, etikáját, de kritikusan viszonyul a herbarti neveléstanhoz is, erőteljesen bírálja annak céltanát, a nevelési folyamat hármastagolódását, továbbá a formális fokozatok tanát is. Túlságosan mesterkélte, 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 hibájaként azt rója fel, hogy jóllehet határozottan állítja a vallás szükségességét, szinte „irtózik” Isten fogalmának pontos meghatározásától. Lubrich szerint az elmé-

leti koncepció tévedéseiből fakadóan hamisak és használhatatlanok az arra alapozott tanterv alapelvei is. (25)

A Lubrich és Kármán között feszülő ellentét azonban 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 éle elsősorban az általa vallott keresztény szemlélet konzervativizmusa ellen irányul. 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 eképpen hazafiatlan. (26)

A vele szemben álló, Kármán által népszerűsített herbartianus pedagógia jellemzője a „gottfreier Idealismus”. Valószínűleg ez volt az a kitétel, amely Lubrich heves elutasításába ütközött. A vele szemben állók számára pedig éppen ez a Herbart tanítványai által kidolgozott, korszerűnek számító herbartianus koncepció az, amely a korabeli nemzeti liberalizmus közoktatásügyi modernizációját és az intézményes szekularizációt hangsúlyozó eszmevilágával leginkább összhangban állott. Ugyanis szerzte Európában éppen ez az irányzat, *Ziller* és *Rein* által kidolgozott egyre népszerűbbé váló felfogás jelentette a kibontakozó modern nemzeti közoktatási rendszerek szakszerű működésének tudományos megalapozottságát és hatékony munkájának iskolapedagógiai hátterét.

Ez a Lubrich törekvéseivel élesen szemben álló felfogás az 1870-es évektől kezdődően egyre számottevőbb hatást gyakorolt a magyar pedagógiai gondolkodás és iskolai gyakorlat alakulására. Az irányzat legjelentősebb hazai képviselője, iskolateremtő személyisége, adaptálója és népszerűsítője Kármán Mór (1843–1915), aki jelentős szerepet játszott a középiskola, illetve a középiskolai tanárképzés ebben az időben bekövetkező átszervezésében. A herbartianus alapokra épülő elméleti pedagógia mint egyetemi tudományos diszciplína csak a nagy rivális, Lubrich Ágost 1900-ban bekövetkező halála után kapott hivatalos megerősítést a pesti egyetem neveléstudományi tanszékén.

Ezt megelőzően a herbartianus pedagógia elsősorban a Kármán által vezetett, az egyetemtől elkülönítve működő tanárképző intézetben és annak gyakorlógimnáziumában éreztette hatását. 1873-tól a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján” történt, amelynek hatáskörét igyekeztek az egyetemi előadásokra is kiterjeszteni, közülük jó néhánynak a hallgatását a tanárjelölteknek kötelezővé is tették. A tanárképző tehát kísérletet tett arra, hogy az egyetemet – a tanszabadság adta lehetőségekhez képest – felhasználja saját céljaira. Kármán Mór azt hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak „kötelességévé vált rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezni”. (27) A 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 – úgy mond – sértette az „egyetemi tanítás szabadságának” hagyományos elvét. Az átszervezés ellenére a középiskolai tanárképző intézet és az egyetem kapcsolata mindvégig konfliktusokkal terhelt maradt. A középiskolai tanárok gyakorlati képzésében kiemelkedő szerepet játszott a tanárképző gyakorlati szakosztályának irányítása alatt álló – az egyetemtől teljesen független – gyakorlógimnázium. Így ennek pedagógiai arculatának kialakításában Kármán Mór szabad kezet kapott. Az iskola egyik legfontosabb feladatának a módszertani eljárások kidolgozását és kipróbálását tartotta. (28)

Ezzel a hazai egyetemi tudományos pedagógia terén a 19. századi egyetemi tudományfejlődés nemzetközi szakirodalomban szereplő „három generációs 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. 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 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. (29) Ez a mi esetünkben azt jelenti, hogy a herbartianus szemléletmód meghonosítója, Kármán németországi tanulmányait követően egyetemi magántanárként az első gimnáziumi tanárgeneráció 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 (például *Fináczy, Waldapfer, Weszely*), amelynek tagjai jelentős szerepet játszanak a herbartianizmus egyetemi tudománnyá válásában, illetve annak a népiskolai tanítóképzéssel kapcsolatos recepciójában, valamint ennek eredményeként annak a népiskolai gyakorlatban történő elterjesztésében is.

A pesti egyetem pedagógiai tanszékének arculatát – a Lubrich halálát követő harminc évben, egészen 1930-ig – a nagy tekintélyű neveléstudós, *Fináczy Ernő*, a *Willmann* által képviselt, tudományos igényű katolikus alapokon nyugvó herbartianizmus (30) hazai megteremtője határozta meg. Szerepét kissé leegyszerűsítve úgy értékelhetjük, hogy egy olyan középutat keresett, amelynek segítségével a katolikus pedagógiai hagyományok, azok világnézeti és értéktartalmai a kor színvonalán álló tudományos megalapozottsággal és alaposzággal párosulva továbbfejleszthetővé váltak. 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, öt kötetes pedagógiatörténeti munkájában követhetők nyomon. Rendszeres felépítésű, elvi következetességet tükröző, széleskörű nemzetközi szakirodalmi tájékozottsággal és stiláris szempontból is kiváló elméleti pedagógiai és neveléstörténeti munkái a hazai neveléstudomány máig maradó értékű alkotásai. Professzori munkásságának éveit tartott előadásaiiban a neveléstudomány klasszikus területeit tárgyaló nevelélméleti, didaktikai és neveléstörténeti témái dominálnak.

A pedagógia egyetemi tudományként történő intézményesülésével párhuzamosan a múlt század végére megszületnek szakmai közéletének tágabb intézményi feltételei is. 1892-ben megalapításra került a Magyar Pedagógiai Társaság, amely Magyar Pedagógia címmel folyóiratot adott ki. Erre az időszakra szilárdult meg a magyar közoktatás alapját jelentő – az 1868. évi 38. tc. által létrehozott – hatosztályos népiskolák hálózata. A népiskolák száma 1869 és 1914 között 14 ezerről 17 ezerre, a tanítók létszáma 18 ezerrel 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 1890-ben már 80, 1913-ban 85 százaléka rendszeresen járt iskolába. (31)

Ezzel összefüggésben a századforduló után az egyetemen művelt tudományos pedagógia elméleti műhelyei mellett, illetve gyakran azokkal rivalizálva új pedagógiai törekvések is megjelentek. Ezekben jelentős szerepet játszanak az egyre erőteljesebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítók, illetve tanítóképző intézeti tanárok, akiknek 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 és egy 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 szá-

mára, könyveket, folyóiratokat adtak ki: 1907-től Nagy László szerkesztésében A Gyermekek címen megjelent a társaság önálló folyóirata is. A gyermektanulmányozás fővárosi központján kívül vidéki fiókkörök jöttek létre. A magyar elméleti pedagógia kiemelkedő személyiségei közül főleg *Weszely 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. (32)

Weszely tudományos munkássága, életútjának főbb állomásai egyben a herbartianizmus intézményesülésének egyéb irányaira is ráirányítják figyelmünket. Kezdetben Kármán hatására, majd a tanítványai, a 19. század utolsó évtizedében és a századforduló után megjelenő fiatal tudósgeneráció munkássága nyomán a herbartianus pedagógia elfogadott egyetemi elméleti tudományává válik. A generáció szakmai tudományos pályafutásának „királyi útját” jól példázza például Fináczy Ernő életútja és 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 (33) karrierívével ellentétben pesti iparos családból érkező, korán árvaságra jutó *Weszely* pályafutását az 1880-as évek végén elemi iskolai tanítóként kezdi. A pedagógus szakma 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.

Weszely elméleti pedagógia-felfogásának alakulására az első impulzusokat szintén Kármán Mór gyakorolta, azonban a századforduló után kiadott első pedagógiai tárgyú műveiben – elsősorban a több kiadásban is megjelenő, népszerű tanítóképzős tankönyvében, a „Népiskolai tanítástan, neveléstan és módszertan” című munkában – már a herbartianizmus Rein, *Willmann* neve által fémjelzett újabb törekvései is érvényesültek.

Weszely korai pedagógiai munkásságának jelentős fejezete – a *Bárczy István* főpolgármesterré választása nyomán kibontakozó széleskörű várospolitikai reformokhoz kapcsolódva – a főváros közoktatásügyének átszervezésére irányuló szervező és programadó tevékenység. 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 irányítására 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. (34)

Jóllehet az 1920-as évek elejétől kezdődően a pozsonyi, majd a pécsi egyetem pedagógia professzoraként tevékenykedett, munkássága mégis a pesti egyetemen kibontakozó elméleti pedagógiai törekvésekhez áll a legközelebb. *Weszely* munkásságában érvé-

nyesül a késői herbartianizmus, elsősorban Rein felfogásának legteljesebb hazai recepciója. Ennek köszönhetően elméleti és iskolapedagógiai munkásságában is megfigyelhető a törekvés arra, hogy a századforduló után jelentkező új pedagógiai irányzatok, reformpedagógiai koncepciók, a gyermektanulmány és a korszerű lélektan új kutatási eredményei a hagyományos herbartianus elméleti konstrukció elemeivel ötvöződjének, és ezzel összefüggésben megteremtődjék az integrált társadalomtudományként értelmezett elméleti pedagógiai rendszer. A húszas években született rendszerező munkáinak szellemtudományos-kulturpedagógiai orientációja sajátos szellemi hidat, átmenetet jelent a késői herbartianizmus és a harmincas években a pesti egyetemen is uralkodóvá váló szellemtudományos-kulturpedagógiai szemléletmód között.

Jegyzet

- (1) Schriewer, J. – Keimer, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Schriewer, J. – Keimer, E. – Charle, Ch.: *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Peter Lang, Frankfurt a. M. 277.
- (2) Schriewer, J. (1983): Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft in deutsch-französischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. 3. 359–361.
- (3) Keimer, E. (1997): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Frankfurt a. M.
- (4) Tenort, H. E.: Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E. (Hrsg., 2001.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluss – nationale Eigenständigkeit*. Osiris, Budapest. 24.
- (5) Gyáni G. – Kövér Gy. (1998): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris, Budapest. 81.
- (6) I. m.: 30.
- (7) I. m.: 31.
- (8) A német és magyar neveléstudomány ezzel is összefüggő rokon vonásainak bemutatását ld. részletesen Németh A. – Tenorth, H. E. (szerk., 2000): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- (9) Tenorth (2001): 35.
- (10) Rawnsley, R. – Robertson, A. (1998): Johann Friedrich Herbart und die Reformpädagogik in England. In: Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Beltz, Weinheim. 65–86. Kiuchi Y. – Ohto Y.: Herbartianische Pädagogik am Höheren Lehrerseminar in Tokio. In: Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg., 1998): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Beltz, Weinheim. 109–114.
- (11) Cruikshank, K. (1993): *The Rise and Fall of American Herbartianism: Dynamics of an Educational Reform movement*. University of Wisconsin.
- (12) Mazsu János (1988): A hazai értelmiség fejlődésének sajátosságai a 19. század második felében. In: Németh G. Béla (szerk): *Forradalom után, kiegyezés előtt*. Gondolat, Budapest. 235.
- (13) Katus László (szerk., 1979): *Magyarország története 1848–1890. I.* Akadémiai, Budapest. 472.
- (14) Kiss E. (1978): A „k.u.k. világrend” halála Bécsben. Magvető, Budapest. 40–42.
- (15) Brezinka, W. (2000): *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien. 61.
- (16) Zibolen E. (1990): Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. In: Horánszky N. (szerk., 1990): *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. OPI, Budapest. 9.
- (17) Religio, 1850. február 3.
- (18) Zibolen (1990): 12.
- (19) I. m.: 10.
- (20) Szentpétery I. (1935): A bölcsészettudományi kar története 1635–1935. In: *A királyi magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története*. IV. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 408.
- (21) V. ö.: Katus (szerk.): i. m. II. kötet. 1396–1397.
- (22) Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest. 359.
- (23) V. ö.: i. m. 360.
- (24) A kolozsvári egyetemen is jelentkező Herbart-kritikát ld. részletesebben Pukánszky B. (2002): Herbart, Scheller és Kant az erkölcsi nevelésről. *Iskolakultúra*, 5. 18.
- (25) Garamszegi Lubrich Ágost (1875): *Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései és a magyar ministerialis középiskolai tanterv*. Budapest. 146–147.

- (26) A Lubrich Neveléstudományát bíráló cikkeket ld. a *Hon* 1872. Évi 127, 128. számában. Részletesen idézi és kommentálja Pacséri – Lubrich LXXVIII–LXXX.
- (27) Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja*. Eggenberger, Budapest. 5.
- (28) Ld. részletesen Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): I. m 364.
- (29) Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Profession*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am M. 134.
- (30) Oelkers, J. (1989): *Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt. 170.
- (31) Romsics I. (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest. 39.
- (32) Németh A. (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 216.
- (33) Erre vonatkozóan ld. Fináczy Ernő. OPKM, Budapest. 2000.
- (34) Ezirányú tevékenységét ld. részletesen Németh András (1987): Weszely Ödön és a Népművelés. *Budapesti Nevelő*, 4. 21–28.

