

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

SÁSKA GÉZA

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## A herbarti pedagógia jellegéről

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## A herbartizmus vége és az új korszak kezdete

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

## Politika és a gyermek tanulmányozása

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

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

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

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

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

### Az első gyermekközpontú szocialista állam

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## A magyarországi pedagógia és pszichológia keleti és nyugati ága

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\* \* \*

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

## IRODALOM

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

- BAKONYI P. (1967) Az oktatási törvény végrehajtásának problémái. In: *Pszichológiai tanulmányok X.* Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 229–233.
- BERGMAN E. & BLUMENFELD GY.né (1973) *Pszichológia az iskolában.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- BICSÁK Zs. Á. (2016) *Vált(ak)ozó olvasatok Johann Friedrich Herbart pedagógiájának hazai recepciójában.* Budapest, Gondolat Kiadó.
- BODA L. (1943) *A magyar lelkiség. – A magyar személyiség nevelése. Két tanulmány. (Új élet felé 15–16.)* Budapest.
- BOGNÁR C. (1930) *Gyermekpszichológia és pedagógia.* Különlenyomat a Budapesti Szemle 1930. 635. számából. Franklin-Társulat Nyomdája, Budapest.
- BREZSNYÁNSZKY L. (2020) A pedagógia és a pszichológia együttélési formái a XX. századi debreceni egyetemen. *Educatio*, Vol. 29. No. 4. pp. 606–617.
- DARVAI T. (2020) *A neveléslélektan a korai Kádár-korszakban.* *Educatio* Vol. 29. No. 4. pp. 582–591.
- DÉKÁNY A. (1939) *Pedagógiai elvek. Bevezetés a nevelői gondolkodásba.* Budapest, Országos Középiskolai Tanáregyesület.
- DONÁTH P. (2008) *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958.* Budapest, Trezor Kiadó.
- DORN, D. (2020) *International Teachers Associations Ideologies and the International Labor Movement, The Four Trade Internationals, Competition and Convergence.* <https://education.stateuniversity.com/pages/2130/International-Teachers-Associations.html#ixzz6dIPtRnUH> [Letöltve: 2020. 11. 01.]
- FALUDI SZ. (1983) A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. In: BALLÉR E. (ed.) *A tantervelmélet forrásai I.* Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. pp. 114–117.
- FINÁCZY E. (1932) *Bevezető Herbart Pedagógiai előadások vázlatához.* Budapest, A Kisdiednevelés kiadása.
- FINÁCZY E. (1934) Herbart és követői. In: FINÁCZY E.: *Nevelésemlekek a XIX. században – Harmadik fejezet.* Budapest, Magyar Tudományos Akadémia. pp. 81–120.
- FIZEL N. (2020) *Várkonyi Hildebrand és a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Szegeden.* *Educatio*, Vol. 29. No. 4. pp. 592–605.
- FRIML A., dr. (1913a) *Az első Ratio Educationis.* Kath. Középiskolai Tanáregyesület Pedagógiai Könyvtár. Kornis Gyula (ed.)
- FRIML A., dr. (ford.) (1913b) *Az 1777-iki Ratio Educationis. A nevelés és oktatásügy rendje Magyarországon és kapcsolt tartományaiban.* Kath. Középiskolai Tanáregyesület Pedagógiai Könyvtár. Kornis Gyula (ed.)
- GARAI I. (2020) Szakmásodás, szakszerűsödés, hivatássá formálódás. In: GARAI I., KEMPF K. & VINCE B.: *Mestermunka. A neveléstudomány aktuális diskurzusai.* ELTE PPK – L'Harmattan, Budapest. pp. 200–214.
- HAFFNER, S. (2010) *Poroszország egy porosz szemével.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- HERBART, J. F. (1932) *Pedagógiai előadások vázlata.* Budapest, A Kisdiednevelés kiadása.
- HOLLANDER, P. (1996) *Politikai zarándokok. Nyugati értelmiségiek utazásai a Szovjetunióba, Kínába és Kubába 1928–1978.* Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- ILLÉS L.NÉ & DR. BALOGH I. (1953, eds) *Gazeta Ivántámántului*, 223. sz. Közoktatásügyi Tájékoztató. 1953. július–augusztus 31. sz. füzet. Oktatásügyi Minisztérium Pedagógiai Könyvtár és Dokumentáció Budapest, 10. o. sokszorosítás.
- KARÁCSONY S. (1939) *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja.* Budapest.

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

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

---

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



# MÉREI FERENC A POLGÁRI ÉS A SZOCIALISTA EMBERESZMÉNY FESZÜLTSEGEI KÖZEPETTÉ<sup>+</sup>

PLÉH CSABA

CEU Kognitív Tudományi Tanszéke

Mérei Ferenc (1909–1986) életműve sok nyilvánvaló paradoxont tartalmaz. Ott áll az egyik oldalon az 1945 és 1949 közti kommunista nevelési vezér, aki az általa vezetett budapesti műhelyben és a nagy hatáskörű Országos Neveléstudományi Intézetben aktívan alakította az államilag szervezett szocialista iskolát, és ott van az 1950-től a partvonalra került, majd bebörtönözött értelmiségi, harmadik lépésként pedig az 1970-es évektől a lelki ellenállás alapú, egyéni életmód-szerveződések és csoportterápiák irányítója. Felfogásom szerint a kettősségek nem csupán az élet külsőségeiből fakadó kényszerek következményei, hanem Mérei szellemi arculatára végig jellemző belső dilemmákból fakadtak. A Franciaországban töltött korai 1930-as évek óta élt benne az a hit, hogy összhang teremthető a francia felvilágosodás örökségeként értelmezett baloldali, gyerekközpontú pedagógiai hitvallás (én ezt a polgári, individualizációs eszménynek tartom) és a kommunista társadalomszervezés egyenlősítő centralizációs elvei között. Szervező munkájában, miközben sokat tett azért, hogy a demokratikus eszményképeket követő általános iskola egyenlőség eszméje hassa át a szocialista nevelést, ezt összekapcsolta azzal a hittel, hogy a gyermeki közösségek sajátos érzelmikohó-szerepe meg tudja teremteni az összhangot az egyenlőség és a centralizáció között. Igyekszem rámutatni arra, hogy valójában nehezen összeegyeztethető a polgári individualizáció, mint a modern pszichológia egyik kiindulópontja és a hivatalnok eszményű szocialista közösségi felszabadítás. A gyermekből induló liberális és az egyenlőség elvű baloldali eszmények az oktatás irányába nem olyan könnyen illeszkednek, mint sok baloldali polgár, köztük Mérei hitte volt.

**Kulcsszavak:** gyermekközpontú nevelés, általános iskolázás, központosított oktatás, elemi szocialitás, együttes élmény, szociometria

---

Levelező szerző: Pléh Csaba, 2092 Budakeszi, Zichy Péter utca 4. E-mail: vispleh@ceu.edu

<sup>+</sup> *Köszönetnyilvánítás.* Köszönöm Sáskó Géza biztatását a dolgozat elkészítésére, s a kézirat gondos tartalmi szerkesztését. A tartalmat illetően sokat profitáltam Méreiről folytatott beszélgetéseimből Cameron Brinitzerrel, Forgács Bálinttal, Forgács Péterrel, Gergely Györggyel, Kardos Péterrel, Mészáros Judittal és Mérei Ferenc lányával, Mérei Zsuzsával. Gondolatmenetem egy része követi egy megjelenő dolgozatot Politzer György és Mérei Ferenc összehasonlításáról (Pléh 2021).

The work of Ferenc Mérei (1909–1986) the Hungarian social and clinical psychologist and for a time communist educational leader involves several paradoxes. On one hand, we have the leader of the communist education reform between 1945 and 1949, who, as head of the Budapest municipal institute for education and the Countrywide Institute for Educational Research helped shape socialist schooling. On the other hand, from 1950 on, there is the expelled ostracized intellectual, who is even sentenced to prison after the 1956 revolution. As a third step, from the 1970s on, he appears as the leader of small groups, displaying life style reforms relying on mental resistance and resilience. In my view, these dualities are not only due to constraints of external life events, but are embedded in the internal dilemmas of the intellectual tensions continuously characterizing Mérei. From the time he spent in France in the early 1930s he cherished the belief that a harmony could be found between a child-centered educational commitment as a continuation of the heritage of French enlightenment (I consider this to be a citizen individualization ideal) and the centralizing principles of communist social organization aimed at equalization. In his organizational work while he made many efforts to center socialist education around the program of a comprehensive school based on principles of democratic equality, he connected these to the belief that the peculiar emotional atmosphere of child communities could reconcile equality and centralization. I try to show that bourgeois individualization as one starting point of modern psychology is difficult to reconcile with community liberation with bureaucratic inspirations. The liberal child based ideals of education are not easy to reconcile with leftist ideals of equality – contrary to what was and is believed by many left wing citizen thinkers, among them by Mérei.

**Keywords:** child-centered education, comprehensive schooling, centralized education, elementary sociality, shared experience, sociometry

Mérei Ferenc életműve és hatása a mai magyar pszichológiában és nevelésben kicsit olyan, mint Vigotszkijé a szovjet-országi pszichológiában: egy rejtett Isten, mint Joravsky (1987) fogalmazta meg Vigotszkijről. Ugyanakkor, mint a ritka kritikai elemzések Méreiről (Lányi 1999) megmutatták, munkássága tele van olyan durva és finom ellentmondásokkal, melyek értelmezésem szerint mind Mérei különleges kreativitását, mind sokrétű hatását magyarázzák. Ebben a tekintetben Mérei hasonlít a 20. századi szellemi hatástörténet két óriásához, Marxhoz és Freudhoz. Az ő sok mindenre kiterjedő hatásukat is legalább kétértelmű életművük okozta. Determinizmus és önalkotás, rejtett hatások és tudatos mozgalmárszervezés, lemezelenített természeti törvények és emberi értelemadás kettősségein át érvényesültek.

Egyszerre próbálom értelmezni a pedagógus, a pszichológus és az életmódformáló Méreit, ugyanakkor egyik területen sem megyek filológiai részletekbe. (Mérei életéről Forgács Péter 1987-es filmje, s a Bagdy, Forgács és Pál szerkesztette 1989-es emlékkönyv, valamint K. Horváth [2011] értekezése jó forrás. Művének összetettségéről pedig szintén K. Horváth [2011] és a Borgos, Erős és Litván szerkesztette 2006-os kötet, különösen Borgos [2006] írása, továbbá Erős 1995, 2017.) Értelmezésemben Mérei ellentmondásai egyben a 20. század közepi újító baloldali pszichológia ellentmondásai. Mérei a világnézeti marxista elkötelezettségét (egyenlőség, osztálymeghatározottság) próbálta

összekapcsolni a klasszikus felvilágosodás racionalizmusával (ami persze a sztálinistáktól sem volt idegen) és a gyermekközpontú, az egyéni különbségek kultuszából kiinduló polgári világgéppel, ami viszont az antikapitalista és a középosztály-ellenes politikai mozgalmár és oktatáspolitikus társai számára nagyon idegen volt.

Mérei dilemmáit sokszor életkorszakait összevetve, de sokszor egyidejűségben ismerhetjük fel. Néhány fontosabbat felsorolok kiindulásként. Mindenhol a gondolatjel után olvasható a fővonalbeli koncepció a létező szocializmus szürkeségében.

*Személyes dilemmák – Szocialista világgép követése*  
 Avantgarde viselkedés, művészet – A demokratikus centralizmus fegyelme  
 Polgári életmód – Pártkatona készenléti állapota  
 Spontaneitás – Célracionális intézményi vezető  
 Kreativitás – Igazodás, konformizmus  
 Érzelmi kohó – Karteziánus racionalitás  
 Empátia – Határozott vezetés  
 Humanista klinikus – Társadalmi alkalmazkodás

Az ellentmondások megjelentek Mérei sokféle szerepmintájában. *Lányi Gusztáv* (1999) értelmezésében Mérei egyszerre volt forradalmár és kérdező, példakép, mester és ellenálló, hős, szürke eminenciás és kívülálló, politikai elkötelezett és az önálló pszichológia híve.

### Az életút üzenete

A mi nemzedékünk az 1960-as években már a finom, a törekenysége mellett határozott vezetői stílusát és rendkívül szarkasztikus beszédét is megőrző Méreit ismerte meg. Számunkra nehéz volt elképzelni Méreit mint a Kommunisták Pártja határozott politikáját, a szocialista iskolarendszer és az egykori magyar kommunista tudománypolitika jelentős szervezőjét (*Huszár 1995*). Abban a korban, amikor mi ismertük, mint irányító mestert, s mint mintaképet, ő mindig az underground, a nem fővonalbeli, és a hatalomtól távoli pszichológiák és életszervezések képviselője volt. Olyan pszichológiát jelenített meg és tanított, ami mindig az esetek mellett állt ki, és mindig azt próbálta megmutatni, hogy hogyan lehet a legnehezebb helyzetből is kiutat találni, akkori kedvenc kifejezésével, az *elaboráció* (*Mérei 1985*) segítségével. Ennek lényege, hogy a feszültség-többlet a teljesítmény révén kiegyenlíthető.

Ugyanakkor nyilvános tanári megjegyzéseiben az 1960-as évek végén egyszerre volt egyenesen termelőközpontú marxista, és rejtett üzeneteket elemző pszichológus. Első összejövetelünkön, a Lipót-mezőn tartott szakmai gyakorlaton bevezető mondataiban kifejtette, hogy *mi itt egészséget termelünk*. Aztán azzal folytatta, hogy a pszichológus ismeretelméleti helyzete az atomfizikuséhoz hasonlít. Mindketten olyan determináló erővel foglalkoznak, amelyek közvetlenül nem láthatóak.

Mérei sorsa különös emberpálya volt. Akárcsak Kardos Lajos, az akadémikus egyetemi pszichológia vezetője, Mérei Szondi melletti famulus társa s egyben majd a pszichológusok lelkéért folytatott küzdelemben a riválisa is az 1960-as években. Mindketten a *numerus clausus* világában lettek egyetemisták. Bár Mérei próbált magyar egyetemre, Pécsre jelentkezni, de oda nem vették föl, így Párizsban szocializálódott. Indulásakor

a magyar szocialista mozgalomból és az avantgárd művészetből Kassák inspirációját és Kassák attitűdjét vitte tovább. Azt az attitűdöt, amely mindig összekapcsolja az újítást, az avantgárd igényt az életmód újításával, illetve az esetek felkarolásával (K. Horváth 2009, 2011).

Méreinél ez az affinitás a művészet és a lélektan között örökre megmaradt. Nemcsak hozzászólt a művészethez, mint összegyűjtött művészeti írásai mutatják (Mérei 1986b), hanem művészek – mint Forgács Péter – mentora is maradt. Mérei maga így jellemezte ezt az áthallást művészet és lélektan között saját fiatal kora francia kultúrájában: „a francia szellemi élet egyre sürgette a korszerű, elemző fejlődéslelektant. A modernizmus úgy hangolta át az ízlést, hogy a gyermeki lélek megnyilvánulása egyik forrása lett az esztétikumnak. A gyermek szemével látni, ez nemcsak egy további szempontból gazdagítja ismereteinket, hanem egyben olyan indulati sűrűséget, drámaiságot visz az átélésbe, olyan esetlegességekben láttatja meg a lényegest, amelyet a gyermekek játékaiban észlelünk. A többszempontúság, az átlátszóság, a jelzés az ábrázolásban Braque-tól és Picassótól nyert művészi jogot, de ősforrása a gyermekrajz, s így hatásának magyarázatát is ott kell keresnünk. Proust motívumfüzéreinek, az emlékek érzelmi színezetét felelevenítő utalásrendszernek természetes mintája a kisgyermek élménygondolkodása. A fejlődéslelektannak a világszintjén érvényes kidolgozása most már kulcs a kor szellemi áramlatainak megértéséhez, értékeinek magyarázatához.” (Mérei 1967a: 12.)

Mérei eredetileg közgazdaságtant (valójában inkább könyvelést) tanult Párizsban, majd a baloldal iránt mélyen elkötelezett Henri Wallon<sup>1</sup> egy kurzusával megismerkedve, áttért a pszichológiára. A Wallon-archívum kurzuslistája alapján feltehetően az 1934-ben könyvben is megjelent kurzusról van szó (Charmasson–Méchine–Parot 2001). Wallontól tanulta meg a baloldali elkötelezettség és a társas létből kiinduló pszichológiai gondolat összekapcsolását. Wallon számára a pszichológiában a baloldaliság a társadalmi egyenlőség gondolatát és a demokratikus oktatási hozzájárás iskolapolitikáját jelentette. Másik, Piaget-vel vitázva kifejtett baloldali mozzanata, hogy minden fejlődési kérdésben az elemi szocialitást kiindulásnak tartotta (Wallon 1958; l. Maury 1995 elemzését). Ez a két vezéreszme egész életében alapvető jellemzője lesz Mérei törekvéseinek is.

Mérei már Franciaországban is illegális kommunista volt, mint Mák elvtárs (egykori álneve, vö. Bajomi 1986). Mikor 1934-ben hazatért Magyarországra, fizetés nélküli asszisztens volt a Gyermeklélektani Intézetben, s továbbra is illegális kommunista maradt, a mozgalom különböző körei között mozgott. Ez – mint Hernádi (1987) interjújában is beszámolt róla maga Mérei – számos konfliktus forrása volt magyarországi mesterével, Szondi Lipóttal is, mert akárcsak Kardos vagy Molnár Imre, Mérei is Szondi tanítványa lett, formálisan 1938 és 40 között. Itt találkozott majdani társával és feleségével, (Molnár) Mérei Verával is. Szondival rendkívül sok új hatás éri (ezekről az évekről vö. Benedek 1991). Egyrészt az a hatás, amely révén a közgazdaságból hozott statisztikai és könyvelői attitűdöt Mérei össze tudta kapcsolni a pszichológus teszt-standardizáció módszereivel. Ez lesz majd Mérei egyik jellemzője az 1970–80-as években is, amikor a Rorschach-foltértelmezési próbát standardizálja Magyarországon, s egész tesztírányító fűzetsorozatot ad ki, aminek jegyzetanyagát posztumusz foglalja össze (Mérei 2002).

<sup>1</sup> Wallon 1931-ben belépett a francia szocialista pártba (SFIO), majd egyik famulusa, Politzer kivégzése után a Kommunista Párt tagja és ellenálló lett 1942-től.

Másrészt Szonditól tanulja meg az erősen genetikai alapú biológiai klinikai szemléletet is, amelyet azután próbál tompítani, összekapcsolni, elegyíteni a Wallontól származó szociális meghatározottságú klinikai elmélettel. De áttételesen Szonditól, a párválasztások elemzéséből származik Mérei (1967b) állandó szociálpszichológiai érdeklődése a páros szerveződés iránt.

Mérei az induló saját szakmai és családi élet közepette munkaszolgálatba került, 1942-ben először Szenkirályszabadjára, majd rossz magaviseletéért az orosz frontra. A munkaszolgálatot is a rá jellemző örök optimizmussal élte végig. Biztos volt abban, ahogy azt sok interjújában elmondta, hogy úgys ki fog onnan kerülni. Többedik kísérletére sikerült is átszöknie a Don-kanyarban a front túloldalára. 1945-ben már a foglyótáborbeli propagandamunka után – mint a Vörös Hadsereg által kiadott magyar újság egyik szerkesztője – jött haza a hadsereg egyenruháját viselve (Szemző 1946).

Itthon már nem a szerkesztői munkája lesz fontos, hanem a csoportlélektan meghonosítása az 1940-es évek második felében, politikai küzdelem és pedagógiai kampányolás a modern magyar világi oktatási rendszer megteremtéséért, az általános iskola mellett, ami a korban állami iskolázási monopóliummá vált, és a naiv hit a gyermekközpontú pedagógia és a baloldali elkötelezettség összekapcsolásában. Mérei politikai bukásában érvként ez utóbbit is felhasználták 1950-ben, hiszen maga a pedagógia bírálata egyben a gyermekközpontú nevelési eszmény bírálata is volt.

Még 1948-ban, a berlini szovjet blokádnak évében, éppen a Kossuth-díjjal történt kitüntetés évében publikált gyermektanulmányi könyvében egyértelműen letette a voksot amellett, hogy az ő értelmezésében a helyes szocialista nevelésnek a gyermekek individuális szintű megismerésére kell alapoznia. Ezt hamarosan Nyugat-barátnak és ellenséges polgárinak, azaz nem szocialistának deklarálják, eltávolítják minden funkciójából és kizárják az addigra kizárólagos pártból. Maga a pszichológiai alapozás volt gond. Az 1930-as évek közepétől érvényesülő sztálini doktrína szerint a pedagógiának van elsőbbsége, amit a pszichológia támogathat a saját adataival. A szocialista ember formálásának tárgya az általános gyermek, s az Új Ember célrendszere pártosan kijelölt.

## Társadalmi meghatározottság és marxista pszichológia jelentése Méreinél

Mérei közép-európai életében a pszichológusi és az (oktatás)politikus ihletések összekapcsolásának kulcskérdése volt a Nyugat-Európában kiforrított politikai meggyőződés és az ugyanott kialakult marxi ihletettségű pszichológus szakmaiság összekapcsolása. Sokszor nyilatkozott az 1970-es években is ennek kapcsolatáról a kor egyik visszatérő jelszavával arról, hogy „van-e marxista pszichológia”. Mérei itt megmaradt a korán kialakult szakmai normájánál: a francia, különösen a walloni értelmezésű marxista pszichológia egyszerűen a jó pszichológia. Nem azért jó, mert marxista, hanem azért marxista, mert jó, az ember életújának valós konfliktusait értelmezi. Mai szemmel azt érzi az olvasó, hogy a szakmai mozzanat – különösen miután kiesett a hatalomból – fontosabb volt számára, mint a politikai célokat igazoló marxizmus. Ugyanakkor egy tekintetben mégis összekapcsolta a jó társadalomról alkotott eszméit és szakmai meggyőződéseit. A „marxista pszichológus” – mint minden jó pszichológus – az ember társas voltát keresi mindenütt, illetve az embert konkrét helyzetében s nem elvont lényként tekinti.

Mérei önmaga felépítette „pszichológiai marxizmusa”, hasonlóan kicsit szeniorabb szintén Magyarországról jött francia kortársához, *Politzeréhez* (1928, 1972; vö. *Pléh* 2021), jóval egyszerűbb, és ha nem bántó a fogalmazás, külsődlegesebb, mint a kortárs marxista pszichológiák. Mérei nem sokat törődött a tudat kérdéseivel, illetve a libidó és az emberi felszabadítás kapcsolatával, mint a freudo-marxisták tették (értékelésükre lásd *Erős* 1992 és *Pavón-Cuéllar* 2017). De nem foglalkoztatta a munka helye sem az emberképében, mint *Vigotszkij* (1930/1971) instrumentális pszichológiafelfogása hirdette. Nem foglalkozott azzal sem, hogy mi a fiatal Marx írásainak jelentősége a cselekvéseméltre alapozó marxista pszichológia számára, ahogy az emberi cselekvés teleológiájából kiindulva *Rubinstein* (1934/2004) vetette fel a tudat és a cselekvés egységét. Mérei, akárcsak mestere, Wallon számára a kulcskérdés az *ember elemi szocialitása* maradt.

Wallon, Mérei inspirátora, nemcsak gyermekpszichológus volt, hanem elméletalkotó is. Mint Wallon tanítványa s Mérei diáktársa, *René Zazzo* (1980) a Mérei által magyarra fordított könyvében bemutatta, Wallon azoknak a 20. századi pszichológusoknak a sorába tartozik, akik számára a fejlődés elemzése önmagában érdektelen volt, ezúton próbálnak magyarázó elveket találni a pszichológia azon alapkérdéseire, melyek egyike Méreinel is előkerülő mozzanat: a biológiai és társas együttes kezelésére. Wallon nem kiegészítő vagy „egymásra épülő” tényezőkként kezeli ezt a kettősséget, nem valamiféle megengedő attitűddel, hanem egyértelműen az ember biológikumában adott tényezőnek fogta fel a társas mozzanatot. Ugyanez igaz az Én és a Másik együttelekezéséről szóló elemzéseire.

Mérei értelmezésében ugyanez a walloni gondolat: „az együttesség-ből fakadt »én« visszahat a társasra, és ahogyan a gyerek saját énjét a másik mintájára alakította, úgy látja, érzi és ítéli meg a másikat saját szubjektumának a mintájára, így jön létre egyénnek és társasnak, az »én«-nek és a »másik«-nak az az állandó kettőssége, amelynek egyensúlya a közösségi alkalmazkodás feltétele, zavara pedig a kóros tünetképződés egyik forrása” (*Mérei* 1967a: 18).

Ezt a mozzanatot Mérei a pszichológiai marxizmus értelmezésébe illesztette. Felfogásában az ember elemi társaságából kiinduló pszichológiai marxizmus együtt jár a baloldali egyenlőségi elkötelezettséggel. „Miért olyan vonzó Wallon a marxisták számára? Ennek talán a magyarázata Wallon felfogása az én-élményről. Létezik – mondja Wallon – a régi pszichológiának az az elgondolása, hogy pusztán az élet, az érzékelés, az észlelés képességei kibontakoztatják az emberben azt, hogy én - én vagyok, hogy az érzékelés és cselekvés eredményeképpen kibomlik a magányos én, és ez nyújt majd viszonyítási rendszert a másikkal, a társnak a megítéléséhez.

Ezen a ponton Piaget-val, Sartre-ral, Malebranche-sal, az egész metafizikus pszichológiával száll vitába. Wallon filozófiája szerint a társnak, a sociusnak elsődleges szerepe van a személyiség kialakulásában. A cselekvéstől vezet az út a gondolkodásig, de a cselekvésből csak akkor lesz gondolat, ha a másik, a társ – mint pár, mint csoport, mint társadalom – beékelődik a folyamatba, megerősíti a spontán cselekvést, s tükröt és mintát tart elem.” (*Mérei* in *Papp* 1969: 81.) Éppen ezért különösen fontos az egyenlőség megléte, hiszen meghatározza az egyén felnőttkori gondolkodását.

Zazzo értelmezésében Wallon életművében továbbá az érzelmeknek tulajdonított pozitív konstruktív szerepet. A mozgás kitüntetett jelentősége a descartes-i emberkép intellektualizmusát, az Én keletkezéséről kialakított elmélet pedig a magányos meg-

ismerő Én kiindulópontként kezelését s az általános individualizmust haladja meg. Zazzo, s barátja és fordítója, Mérei értelmezésében Wallon marxizmusának a kulcsa is tudományos gondolkodásmódjával kapcsolódik össze. Wallon számára a marxizmus módszer a pszichológiában, a tárgyban inherensen benne levő ellentétek felismerésének és kibontásának módszere, amiből azután tartalmilag a polgári gondolkodás régi anti-nómiáinak, s végső soron egyén s társadalom vagylagos szembeállításának meghaladása fakad. Wallon és tanítványa, Mérei is beilleszkedik abba a francia hagyományba, mely a baloldali demokratikusság mellett a klinikai ihletésnek megfelelően nagy egyéni eltéréseket is elismer, s ezzel az egyenlőség elv mellett előtérbe állítja az egyéni különbségek értelmezését is.

Mérei (1967a) a saját maga számára megfogalmazta Wallon fejlődési gondolatmenetének lényegét:

1. Az ember lelki életében a fejlődés a cselekvéstől vezet a gondolkodásig.
2. A fejlődés menete szaggatott, válságok szakítják meg, ugrások teszik egyenlőtlennek.
3. A fejlődésnek walloni felfogásában a társas mozzanat kiindulópont.

Wallon társasság- és fejlődésértelmezését Mérei már igen korán, a háború alatti rendkívül aktív korszakában megkísérelte alkalmazni. Az első könyve (Mérei 1942) a meglehetősen baloldali, valójában a Wallontól hozott inspirációkat továbbvivő, *A pályaválasztás lélektana* c. munkájának két mozzanata máig figyelemreméltó. Az egyik a szociális elkötelezettség az ember és a foglalkozás egymáshoz illesztésében. Mérei nem azok közé a baloldali gondolkodók közé tartozik, akik szerint minden proli gyerekeknek az a helyes út, hogy belőlük latintanárrá legyen, hanem az, hogy a szegények és elnyomottak az iskoláztatás révén megtalálják az önmaguknak legjobban megfelelő foglalkozást. Ennek a gondolatmenetnek képviselőjeként lesz majd 1945 után Mérei az általános iskola eszméjének elsődleges politikai harcosa Magyarországon, amivel sajátos konfliktusokat vállal, az állami iskolázás révén az egyházi konzervatívokkal, a francia ihletésű egyénítés révén a kommunistákkal szemben. (L. Sáska 2011; Katona 2017; K. Horváth 2019b.) Mint Sáska (2011) is rámutat, a hazai iskolai hagyományban a 19. századi gimnáziumi oktatás a kezdetektől individualizáló volt. A népoktatás viszont nem. E különbség megszüntetése az egyenlőség megteremtésének célja volt, melyhez az egyik út a középfokú oktatásban is megszüntetni az individualizációt, a másik: a népoktatásba is bevezetni. Az első a szovjet, a másik a svéd modell. Mérei akarva akaratlanul a svéd modell mellett állt ki.

Ma már tudható, hogy a földosztás és a középosztály rovására létrehozott populista politika moszkvai termék volt, bármennyire is francia ihletéssel lépett bele Mérei. Mindez végül is a számunkra balul sikerült, 1945 körüli Jaltában elhatározott választások megnyerésére készült. Az alapvető cél homályban maradt, de az eszme, ami ekkor ideológiai volt, tovább élt. Mérei mint naiv baloldali demokrata a szekuláris iskolázás francia polgári eszményét képviselve küzdött az általános iskoláért. De rá csak a teljes hatalomátvételig volt szükség, éppen azért, mert érvelése túlzottan gyermek-, s nem intézményközpontú volt.

A másik érdekes mozzanat ebben a kis pamfletben, hogy a marxizmusból vett társadalmi determinisztikus gondolatot megpróbálja összekapcsolni az egyén megismeréséből kiinduló pszichológiai determinizmussal. Mérei észjárására (s persze franciaországi kutatási emlékeire is) jellemző, hogy ezt a nagyon absztrakt gondolatot már ekkor is

igen frivolán fogalmazza meg. Azt mondja, hogy legalább Zola óta mindannyian tudjuk, hogy a városi prostitúció a szegénységből fakad. Jellegzetes prostituált életút, amikor a falusi kislány „feljön” a nagyvárosba, és ott rossz társaságba keveredik, majd egy szerelmi afférba bonyolódik, a férfiak elkezdik kihasználni stb. Ez lenne a prostitúció ismert szociológiai útja. Mérei kérdése azonban az, hogy vajon miért nem lesz minden faluról érkezett cseléd lányból prostituált? A pszichológia ott lép be, hogy meg tudja mondani – például a személyiségvizsgálatok segítségével –, hogy miképpen is választódnak ki egyes emberek az átfogó társadalmi determináció keretei közepette.

1945–49-ben a megújuló magyar pszichológia és nevelésügy egyik vezetőjeként Mérei ezeket a kiérlelt gondolatokat viszi tovább.

### A nevelésről és a gyermeki fejlődésről

Nemes Livia, Mérei korai gyermekfejlődési kutatásának munkatársa, elítélt pertársa (vö. Gál 2009), a későbbi neves pszichoanalitikus, igen részletes életinterjúban számolt be erről egy francia szaklapban (Valachi 2008). Az interjúban Nemes beszámolt arról, hogy milyen szerepe volt Méreinek a gyermektanulmányi munkában az 1940-es években és a háború utáni esztendőkből. „Mérei a korai 1940-es években magánórákat adott lakásán, Piaget és Wallon nyomdokain haladva tanított gyermeklélektant. [...] Az órákra olyan embereket hívott meg, mint a gyermek-tesztelési módszereket használó, neves osztrák pszichológust, Charlotte Bühlert. Mérei teszteljárásokat mutatott be a gyermekek intelligenciájának vagy személyiségének megismerésére, bemutatta Piaget kikérdezési módszerét is. Ezekkel a módszerekkel jó kapcsolatot tudott kialakítani a gyerekekkel, hogy gondolkodásukat feltárhassa. Élvezte a gyerekek ötleteit, kibontakozásukat, és gondolkodásmódjukat. Mérei fantasztikusan végezte ezt a munkát, kicsit olyan volt, mint Piaget. [...] 1945-ben úgy éreztük, hogy miénk a világ. Részt veszünk az ifjúság fejlesztésében, abban, hogy máshogy neveljék a fiatalokat és hogy széles látókörű nevelőkkel találkozzanak. Sok vizsgálatot végeztünk az iskolai pedagógiai programokkal kapcsolatban.” (Valachi interjúja Nemes Líviával, 2008: 37.) 1945 után a felszabadulás érzése és valami új születésében való segédkezés sokakat vonzott és cselekvésre készítetett.

Mérei maga is sajátos perspektívából látta ezt. Piaget nekrológiájában a következőket mondta: „A gyermek ügyét már a századforduló beiktatta a lelkiismereti feladatok jegyzékébe. Fel kell szabadítani a gyereket attól, hogy kis felnőttként kezeljék, megvonják tőle a kíváncsiságnak és a szabálytalan ismeretszerzésnek, a képzeletnek és a játéknak, egyszóval a *gyermekinek* a jogát. [...] A korai feltevésnek azonban mindaddig nem voltak érvényes bizonyítékai, amíg Piaget nem valószínűsítette a gyermeki gondolkodás *más-ságát*.” (Mérei 1981: 91.)

Mérei (1945) rögtön a háború után kiadott egy kiskátét a gyermeklélektanról egy kis könyvkiadónál az általa szerkesztett sorozatban. A könyvecske – *A gyermek világnézete* – Piaget előtt tiszteleg a címmel, hiszen Piaget emeli ki a gyermeki világnépet. Valójában azonban a gyermeki társas szerveződés fejlődésének az elemzését mutatja be. Szerinte a gyermek magányos Robinsonból fél éves korában válik társas lénné, azután a családi csoportokon, a bandákon keresztül 11-12 éves korára eljut az erkölcsi szabályok irányította szervezett csoportokhoz. Ezekben a szakaszokban jelennek meg a felnőtt világnézet gyermeki előállapotai: a jó-szegény-igazságosság mércéjéből jön



létre a demokrácia világnézeti tartalma, a bandákhoz való ragaszkodás, a közösséghez való szabad ragaszkodás, a játékszabályokon keresztül vezet az út a törvényesség tudatáig, a gyermeki hierarchia, az ünnepélyek szeretete és a gyermeki optimizmus elvezet a vezetőhöz való felelősségteljes viszony kialakításához. A játékos öntevékenység, a robinzonkodás a konstruktív társas fejlődés tényezői (*i. m.* 112). Ezeknek a fejlődési stációknak az ismeretében kell az ideológiai nevelést megszervezni (*i. m.* 114).

A kis könyvnek volt egy nem nyilvánvaló filozófiai mozzanata is, Mérei visszatérő kérdése az ember kétféle meghatározottságáról. Mérei végig küzd az emberi lélek biológiai és társadalmi meghatározottságának problémájával, két mestere, Wallon és Szondi üzeneteivel. „A fejlődés során *nem* [P. Cs. kiemelése] a biológiai jelenségek válnak társadalmivá. A *societas* nem az ösztönökből származik. Az ösztönös és társadalmi, mint két egymást keresztező fejlődési vonal jellemezhető. Kezdetben a magányos lényekből ösztönös, közvetlen társas kapcsolatok formálnak párokat. Aztán a bandák összehangolt mozgásával, megjelennek az első csoportok, magukba olvasztva és lassan elsorvasztva az ösztönös párokat, mint társas formákat. A páros kapcsolatok azonban megmaradnak a szervezett csoportok kialakulása során is, mint ösztönös kapcsolatok [...]. Az egyéni lélektan szempontjából a társadalom kohéziós hatalmát a csoportélmény képviseli, mely kezdetben az együttlétből és az együttmozgásból származik. Ez hatékonyabb és nagyobb követelményeket támaszt, mint az egyéni és páros élmények, mert a csoportok *sui generis* összetartó erejéből táplálkozik.” (Mérei 1945: 108.)

Mérei mint fejlődépszichológus, és ezzel párhuzamosan mint a szekuláris általános iskola bevezetésének egyik kommunista politikus irányítója, évekig képviselte azt a mély meggyőződését, hogy a gyermekközpontú nevelés összeilleszthető az új – később számára is utópiának bizonyult – szocialista társadalom feltételezett követelményeivel. A felnőttek világában *casus belli*-vé váló pedológiai könyvében a következőket mondja: „A gyermektanulmány közvetítő szerepet játszik a gyermeklélektani kutatás és a nevelés gyakorlata között. A gyermeklélektan alapos ismeretére támaszkodva válaszol a nevelés kérdéseire. Ugyanakkor összegyűjti a nevelők gazdag tapasztalatait a pszichológusok számára, akiknek megvan az a veszélyük, hogy a mesterségesen konstruált kísérletekben félrevezető információkat kapnak.” (Mérei 1948: 1.)

Szerinte egy sajátos területet, a társadalmi nevelést tekintve, a pedagógiai rendszernek nem a meglévő társadalmi szerkezet és felelősség kész fogalmait kell átadnia. Ehelyett, a gyermeki állapot fejlődése szerint spontán épülő társas struktúrákra kell építsen. „A haladó világnézet egyéni és szociálpszichológiai összetevőire kell támaszkodnunk”, s ez lehetővé teszi, hogy „a gyerekek saját közösségeiken keresztül *jussanak el egy szabadon alkalmazható emberi szintre*. Ez a világnézet nem egy írott, verbálisan megtanult és tudott, vagyis elfeledhető szabályrendszer lesz, hanem egy cselekvési mód. Nem azért engedelmeskednek neki, mert engedelmeskedni kell, hanem mert nem is tudnak máshogy tenni.” (Mérei 1948: 114–115.) Mindemellert Mérei nem naiv, tudja, hogy „a gyermeki világból, amelynek alakítója is volt, a serdülőnek át kell lépnie a felnőttek világába, amely idegen keretekbe szorítja és többszörösen alárendeli” (*i. m.* 113). Számára az autonóm gyermekkor az igazán vonzó állapot.

Mérei sokat tett is e téren. A készülő általános iskolai tanterv keretében két igen modern, élettant, genetikát, evolúciót és pszichológiát a társadalomismeret alapjaival összefonó tankönyvet készített munkatársaival a 7. és a 8. osztályosok számára *Az ember élete* címmel (Gleiman Anna és Mérei Ferenc 1947; Havas Ernő, Gleiman Anna és Mérei

Ferenc 1948). A könyvek próbatanítása a parlament 1947. október 28-i ülésén politikai botrányt indított el. A keresztény vezérszónokok az evolúciós mozzanatot becsmérelték, hiányolták a könyvből a keresztény szempontokat, a hercegprímás interveniált a miniszternél, és végül a visszavonatták. Szomorú oldala a neveléstörténetnek, hogy a komplex emberismeret pszichológusok kezdeményezte oktatása az egyházi fundamentalizmus miatt akadt el.

A Magyar Kommunista Párt Pedagógiai Bizottságának vezetőjeként Mérei többször kifejtette elképzeléseit az iskolareform és a pszichológia kapcsolatáról is. A legértékesebb az 1947-1948-as pártfórumon tartott előadása, amely jóval később, az 1985-ös oktatási törvény léghőmérsékletében jelent csak meg a Mihály Ottó szerkesztette *Neveléstudomány és Iskolakutatás* c. lapban. Ahogy a dolgozat kivonata mondja: „kiindulópontom egy szembeállítás a reform hívei egyrészt, másrészt a reform ellenzői között [...]. A javasolt reform, vagyis a 8 éves általános iskola nevelésfilozófiai lényegét pedagógiai realizmusnak nevezem. Ennek főbb mozzanatai a gyerekek és fiatalok közösségi, közös szocializációja, a teljesítmények–követelmények pozitív értékelése, és a közös élmények pedagógiai sugallatainak kidolgozása, valamint a hatékonyság növelése kiscsoportokban.” (Mérei 1985: 9).<sup>2</sup>

K. Horváth Zsolt (2019b: 288) egy szempontot követő optimista olvasatában a gyermekközpontú és az egyenlőség kiemelő elvek összeegyeztethetőek voltak: „Annak a neveléspolitikai fordulatnak a középpontjában, mely az 1945 utáni néhány évben megindult, a gyermek, az iskola, a politikai és társadalmi egyenlőtlenségek elleni küzdelem állt a középpontjában. Jóllehet már korábban is bőven találhatunk a gyermekközpontúságra példát, ám eddig nem volt olyan magyarországi oktatáspolitikai, mely a fentebbi fogalmak közötti viszonyt ilyen radikálisan újragondolta volna.”

Mérei részletesen érvelt amellett, adatok nélkül, főképp retorikusan, hogy a 8 éves általános iskola, a diákok szelekciójának megszüntetésével jó alap lesz a munkásgyerekek esélyeinek növelésére, ugyanakkor, ellentétben az általános iskola polgári és egyházi kritikusaival, nem fogja csökkenteni az iskola hatékonyságát. „Az iskolai szelekció klasszikus felvetői az elitiskoláért harcoltak, míg mi az emberek fejében bízunk” (Mérei 1985: 15).

Ugyanakkor, az akkorra már az iskolarendszer elfogadott elemévé vált reformpedagógiával szemben, Mérei kiállt a szilárd tudásalap mellett. Mint későbbi pszichológiai munkásságában is, az iskolarendszerben is előtérbe helyezte a teljesítményt és az erőfeszítést. Komolyan hitt abban, hogy az iskolai közösségek fejlődésével feloldható lesz a gyermekközpontú és a társadalomközpontú iskoláztatási hozzáállás ellentéte. Az általa hirdetett *pedagógiai realizmus* nem ideológiai alapú megközelítés, hanem egy alakulóban lévő társadalom, egy új társadalmi struktúra kialakításához illeszkedő nevelési és intézményi rendszer. Golnhofner Erzsébet (2004) részletesen bemutatja Mérei erőfeszítéseit a gyermekközpontú pedagógia, a haladás, a társadalmi egyenlőség és a tanügyi központosítás összekapcsolására.

Ez K. Horváth Zsolt (2019b: 294–95) értelmezésében egy valójában nem kommunista ihletésű, de egyenlőség alapú demokráciát volt hivatott megvalósítani. „Így a gyermekek társadalma a gyermekközpontú, demokratikus iskola szabályaival, ugyanakkor spontaneitásával és önkéntességével a társadalom demokratikus nevelésének modelljévé

<sup>2</sup> Mint az eredeti megjelenés mutatja, a kiadvány szerkesztője Habermann M. Gusztáv volt. Feltehetően az 1950-es évektől állandóan megfigyelt Mérei utolsó rendőrspicilje.

lényegült Mérei Ferenc szemléletében. Dacára annak, hogy [...] Mérei szakemberként az MKP égisze alatt dolgozott, szakpolitikai programjai egyértelműen a nyugati típusú szocialista (szociáldemokrata) neveléspolitikai elveket tükrözték (demokratikus szellem, nem hierarchikus szerveződés, csoportmunka, társadalmi igazságosság)."

Mérei is áldozata lett a Moszkvából induló politikai tisztogatásnak, amely valamennyi, a birodalomhoz újonnan csatolt országot érintett. Ennek elemeként a magyarországi pártvezetéstől kapott éles, ideológialapú kritikák hatására tért át egy inkább ideológiai, mint gyermekalapú megközelítésre. Őt is polgári elhajlással és a Nyugat követésével vádolták, miként a harmincas évek szovjet pedológusait, noha 1949-ben az általa vezetett Neveléstudományi Intézet *Értesítőjében* megjelentette és helyeselte az 1936-os szovjet pedológia tévelygéseit leleplező párthatározat szövegét, ám még ugyanabban az évben egy igencsak pártszerű önkritikára kényszerült (Mérei 1949c).

A gyermekközpontú nevelés meggyőződéses szakmai és politikai képviselője a szocializmus fordulatot vett értelmezésében „felismerte”, hogy még a gyermeklélektanban is nemzetközi és osztályharc folyik. Ezzel a pszichológiájának egészét mintegy alávetette a centralizált nevelés elvének és a nemzetközi kommunista mozgalomban az akkor egy éve indult zsdanovi osztályharcos hidegháborús kultúrpolitikának. Eszerint nincsen ártatlan tudományos nézet, csak *Mi versus Ők* közötti harcok vannak. Minden, nem a párt vonalának megfelelő elmélet vagy „tudományos tény” a nemzetközi osztályharc keretében értelmezendő, mint imperialista aknamunka. „Kétféle gyermeklélektan van. Van a polgári gyermeklélektan, mely a nevelés irányítását hirdeti és a valóságban eszköz az osztályhelyzet rögzítésére, s ezzel az osztálynyomás bizonyítására. Van egy szocialista gyermeklélektan, mely a szocialista neveléstudomány része, az új ember alakításáért folyó rendkívül feszült harc eszköze. Segíti a tökéletes maradványok kiirtását, s a szocialista ember új vonásainak kialakítását” – hangzik az Új Ember koncepciója (Mérei 1949c: 69). (Ennek pedagógiai elemzésére vö. Sáska 2011.)

Továbbá sőt hibáinak, sőt, egyenesen bűneinek jellemzésében Mérei így írt: „Nem vettem észre, hogy a vonások, a személyiséget, a tudatot a társadalom határozza meg. Konkrétabban, nem ismertem fel, hogy a szocializmus körülményei között élő embereknek más jellemzői vannak, mint a kapitalista körülmények között élő embereknek. *Gyermektanulmány* című könyvem módszertani és magyarázó elvei a történelemtől és a társadalomtól független embert tételeznek fel, s tagadja, hogy az emberi vonásokat a társadalmi viszonyok határozzák meg. A technikai aspektusok szintén a burzsoá objektivizmus vonalába estek. Feltételezve, hogy a különböző pszichológiai irányok értelmezései és magyarázó elvei lehetnek hibásak, közben azonban módszerük és technológiájuk jó és használható [...]. A technológiának ez a fetiszizálása ugyancsak a burzsoá objektivizmus jellemzője. Különösen érvényes ez az amerikai pszichológiára és gyermeklélektanra. Az amerikai pedagógia és pszichológia dekadenciáját legjobban a technológiai aberrációk mutatják” (Mérei 1949c: 72–73) – írja Mérei 1949-ben, aki az 1960-as évek közepétől ennek a méricskélő pszichotechnikának egyik apostola lesz.

Mérei úgy folytatta, hogy a jövő a szovjet nevelésmélettől való tanulástól függ, s a pszichológiát az új szocialista embert létrehozni hivatott szocialista pedagógiának kell aláátmasztania. Ennek megfelelően kezdi saját lapjában halványan dicsérni Makarencót, aki a pedológia elleni kampány tevékeny szereplője is volt (Mérei 1949d).

A Magyar Kommunista Párton belüli harcokra jellemző, hogy Lázár György (1950) a párt ideológiai főlapjában, a *Társadalmi Szemlében* megjelent bírálatát a pszichológ-

gus Méreivel szemben egy hivatásos kommunista mozgalom (Méreik) ellen folytatta. Méreik a szocialista pedagógia nevében küzdött a régi gárdával, az egyházi és polgári iskolaüggyel. Lázár azonban Méreiket bírálja egy még fiatalabb nemzedék nevében. Mint *Knausz (1986)*, majd *Golnhofer és Szabolcs (2013)* levéltári kutatásokon alapuló munkája kimutatta, máig sem világos, hogy mennyi pártutasítás és mennyi személyes meggyőződés volt Lázár fellépésében.

Méreik, a Központi Vezetőség 1950. márciusi határozatát követően a hivatalos elismertségből kizuhanva, visszatért eredeti értékkombinációihoz. Ahogy *K. Horváth Zsolt (2009, 2011)* Méreiről szóló PhD-értekezésében, majd egy külön elemzésében írja, Méreik a kreativitás fogalma köré szervezve mondanivalóját, megmaradt egy hagyományos „azonos lehetőség” demokratának. „Méreik ugyanakkor megőrizte azt a baloldali meggyőződését, hogy a kreativitás és a tudás kreatív alkalmazásának képessége csak akkor értékes, ha a társadalmi elit privilégiumát a közoktatás révén, közös kincssé tesszük; ez a nevelés célja. A pszichológus persze nem naiv, és tudja, hogy az iskolák többnyire nem valósítják meg ezt a feladatot [...]. A nem konformista mozzanatokban megjelenő kreatív potenciált sokszor nehéz megkülönböztetni az értelmetlen lázadástól, bár az előbbi a tanárnak meg kell erősítenie és ennek felismeréséhez – érvelt Méreik – kreatív tanításra van szükség. Csakhogy a kreatív tanárok képesek tömegesen kreatív gondolkodásra nevelni az embereket.” (*K. Horváth 2019a: 35.*)

## Szociálpszichológiai gondolatok és a nevelésügy

1945 és 1985 között Méreik pszichológusként már olyan részben empirikus, részben elméleti életművet hozott létre, amely, miközben a társas lét építőköveit kereste, egyben a tényleges emberi társas/társadalmi élet (köztük Méreik sorsának) drámai eseményeit konkretizálta. Nagy életfordulatai közepette ki tudott dolgozni egy olyan „társas-materialista pszichológiát” (ez saját kifejezése), mely korai marxista meggyőződéseiből indult ki. Bár Méreik a későbbi, saját véleményvezér szerepét hangsúlyozó interjúiban tagadta elméleti irányultságát („Nekem nincs absztrakt mondanivalóm” – mondja 1987-es posztumusz megjelent interjújának már a címe is – *Hernádi 1987*), valójában egy nagyon fontos elméleti kérdés mozgatta egész életében, az, hogy milyen az *elemi társas jelenségek és a társadalmi meghatározottság viszonya*.

Az egyén és a társadalmi meghatározottság összekapcsolása minden baloldali pszichológia alapvető kérdése. Méreik már fiatalon szembenézett ezzel a problémával. „Pályám kezdetén, Párizsban a cél egyszerűnek és világosnak tűnt. Tudtam magamról, hogy marxista vagyok és pszichológus akarok lenni. Innen származik az az alapvető gondolat, amely a pszichológia legkülönbözőbb területén végig kísért, a legkülönbözőbb vizsgálódási területeken: hogy jön létre a társadalom és az egyének találkozása, s hogyan érik el a társadalmi benyomások az egyént?” (Méreik in *Papp 1969: 77*)

Egy másik interjújában arra is rámutat, hogy a francia-angol *social* kifejezésnek a magyarban két fordítása is van: társas és társadalmi. „A »social«-nak a magyarban két rokon jelentése van: az, hogy társadalmi (makroszociális, intézményes) és az, hogy társas (mikroszociális, kis csoporthoz, baráti körhöz, családhoz stb. kötött). (Méreik in *Hernádi 1987: 593*.) Miután e két meghatározottság, a társas és társadalmi összekapcsolásával próbálkozott már az 1942-es könyvében, a személyes sorsa adott ennek új megvilágítást. „Először a pályaválasztás jelenségkörét vizsgáltam. Ott próbáltam kimutatni,

hogy a társadalmi hogyan határozza meg az egyéni döntést. Spekulatív kacsaringókkal szőttem a magyarázatot. Hamar rájöttem, hogy szépen és okosan fejtegettem, de tulajdonképpen semmit sem mondtam. Jött a háború és a munkaszolgálat évei. Ennek tapasztalatai vezettek oda, hogy a kisközösségek közvetítésével érvényesül a társadalmi hatás. Életemnek ezen a legnehezebb pontján (kicsit még a börtönnél is nehezebb volt) tanultam rá arra, hogy egy kis emberi együttes hogyan emelheti átlagosan efficiens személyek hatékonyságát, társas penetrációs képességét magasabb szintre. Így jutottam el az »együttes élmény« gondolatához, amelynek kísérleti megfogalmazásához a háború után azonnal hozzákezdtem. Így jutottam a csoportdinamika jelenségköréhez.” (Mérei in *Hernádi* 1987: 593.)

Pedológiai könyvében a kettéválasztást mint elsődleges társas és társadalmi ket-tösséget fogalmazta meg. „A társas kapcsolatok vizsgálatával összefüggő jelenségeket két magyarázó elv köré csoportosíthatjuk: az együttes élmény fokozott öröme, a társas kapcsolatok egyéni átélése egyben az a pont, ahol vizsgálódásaink nem tudnak mélyebbre hatolni. A társadalmi modell magyarázza azoknak a külső viszonyoknak a formáló hatását, melyeken túl az egyén egy társadalmi osztály vagy réteg tagjaként jelenik meg, vagy egy intézmény esetleges képviselőjeként. Vizsgálódásom kiterjesztése erre a területre már a szociológiához tartozna.” (Mérei 1948: 157.)

Mérei klasszikus, *Az együttes élményt demonstráló*, 1947-es monográfiája javarészt óvodás korú csoportok kézzel kódolt, munkaigényes megfigyelésén alapult (Mérei 1947a). Az 1947-es könyvnek (mely 1948-ban újra megjelent, s két angol változata is van, Mérei 1949a és Méarei [sic], 1994) többszintű üzenete van. Először is a társasságot bevezette az egyéni elmébe. A társas világnak Mérei szerint nemcsak ellenőrző szerepe van, hanem specifikus élményléte is. Az elszigetelt egyén élményeivel szemben a csoportban máshogy élünk át dolgokat. Mérei megkülönböztette a pusztá együttlétén alapuló együttes élményt a társadalmi hatásoktól. A kis könyv eszmei tónusa jól illeszkedett a kor kommunista magyar közösségi retorikájába, Makarenko kezdeti kultuszába, ahol a sztálini értelmezésű kommunista nevelés hőjét szembeállítják a polgári individualizmussal is.

Munkatársa, a Kurt Lewin berlini laboratóriumából érkezett, már említett Gleiman Anna egy igen részletes francia nyelvű magyar kormányzati bemutatásban úgy állítja be 1948-49-ben Mérei munkáját, mint ami túllép a hagyományos szociológia korlátain. A klasszikus szociálpszichológusok kiinduló problémája, hogy a szociálpszichológiai jelenségeket az egyéni lélektan analógiájára értelmezik (Le Bon, Freud), vagy pedig az egyéni tudatot tekintik a társadalom analógiájára (Durkheim). Gleiman Mérei újításait úgy mutatja be, mint amelyek az egyén és a csoport közti interakcióra összpontosítanak, mikor azt elemzi például, hogy hogyan veszi át a csoport értékeit és szokásait az újonnan érkezett vezető. Két fontos mozzanat van itt. Az egyik a vezető és a csoport közti kölcsönhatás, a másik pedig az, hogy „a csoport több, mint a tagok összessége és eltér a tagoktól. A több különlegessége a hagyományban jelenik meg. A hagyományt azonban a csoportot alkotók érvényesítik, s ezáltal hatékonyabbá válnak.” (Gleiman 1948/49: 108.)

A Mérei bevezette fogalmak a magyar szociálpszichológia önazonosságának s nemzetközi hírének központi kereteivé váltak (Erős 2017; Kiss 2019). Mérei mind személyes, mind szakmai életében 40 éven át a csoportokra összpontosított. A magyar szellemi életben ő volt a *hálózati mintaképző archetípusa*. Azok a hálózatok vagy – saját terminológiájával – csoportok és közösségek határozták meg életét, amelyekhez nemcsak hogy

hozzátartozott, de amelyeket ő is keltett életre. Ugyanakkor ezen életmódbeli hatások mellett, legfőbb tudományos adalékai az egyén és a csoport, a sokszor csak feltételezett demokrácia és az egyéni boldogság, a jó és a rossz közti hálózati viszony kérdései voltak.

Mérei később különböző irányba fejlesztette tovább az együttes élmény gondolatmenetét. Kifejtette az *utalást*, mint egy szemiotikai csoportemlékeztetőt. Ezt a koncepciót először az 1961-ben a börtönben keletkezett *Lélektani naplóban* (Mérei 1986a), majd cikkekben is kifejtette (Mérei 1989, 1997). Az utalás valójában a korábbi együttes élményre való célozgatáson keresztül adja meg az emberek közötti emlékezeti integráció összefoglalásának lehetőségét. Az utalás érzelmi feszültséggel utal a korábbi élményekre, s egy sajátos jelrendszert alkot (Mérei 1989).

Az 1940-es évek pedagógiai reformjának aktív politikai vezetője, amikor kegyvesztett lett, sőt, börtönbe is zárták 1958-ban (Gál 2009), a hatalom és a közösségek közti viszony reflektív mérlegeléséhez jutott el. Kidolgozott egy szociálpszichológiai peremhelyzet-elméletet (Mérei 1987a), amely a Saulus és Paulus, Mérei kedvenc bibliai története, gyakori szerepváltásait eredményezi.

Mérei a börtönökben is megőrizte az egész életszemléletét és szakmai munkásságát jellemző hármast ihletést. Itt is és utána is mindig tanított, ő volt a Tanár Úr, aki miközben léptéket váltott például kis és nagy csoportok között, mindig és mindenki számára a fejlődés lehetőségét mutatta fel. Mint börtönjárt egykori mozgalmi vezető továbbra is összekapcsolta az életmódújítást és a művészeti avantgárdot, az 1940-es években, részben a NÉKOSZ-ból örökölt népi szemléletet a nép kommunista felemelésének gondolatával, s mindezt a klinikai megértő szemlélettel.

Sajátos emberi és intellektuális fölényét azonban Mérei mindig megőrizte. Mérei, miközben avantgárd közegekben élt és avantgárd közegeket inspirált, sosem lett valamilyen öreg motoros. Mindig megőrizte autoritását, s mindig igyekezett autoriter módon irányítani a rábízottakat vagy hozzá fordulókat.

Az intézményes hatalom ingatagságával kapcsolatos élmények Méreinel a *spontaneitás kultivációjához* is elvezettek. Felfogása a spontaneitás és a spontán csoportformálódás folyamatait helyezte előtérbe a tudományban, a szakmai alkalmazásokban és a magánéletben is. Elméleti újítás volt ebben a spontaneitás mozgalomban, hogy Mérei egy új, *kiterjesztett szociometriai módszert* vezetett be. A szociometria és a csoportlélektan Magyarországon az 1960-as években, Mérei börtönből való szabadulása után váltak uralkodó irányzattá a szociálpszichológiában. Mérei *Moreno* 1934-es módszerének kiegészítését már 1948-as könyvében bemutatta. Két újítása volt: az egyik, hogy a csoportban érvényes társas viszonyokat és csoportfolyamatokat részletes mutatókkal osztályozni próbálta (Mérei 1971), a másik, részben Wallon hatására is, Moreno szimpátiaalapú választásait kiegészítette számos funkcionális választási kérdéssel, olyanokkal, hogy „Ki a legjobb vezető a csoportban?“, vagy „Ha az osztály erkölcsi kérdések elbírálására fegyelmi bizottságot alakítana, ki lenne a legalkalmasabb a vezetésére?“ vagy „Ha az edzőjük megbetegedne és egy csapattagnak kellene őt helyettesítenie, ki lenne erre a legalkalmasabb?“

A szociometriai tevékenységnek a szocialista társadalomban volt egy kihívó politikai üzenete. Többről volt szó, mint hogy körökkel és nyilakkal rokonszenv és ellenszenv viszonyokat mutatunk ki egy csoportban. Az 1960–1980-as években a magyar társadalom *de facto* erős hierarchiakon és a feljebbvalókhöz való lojalitáson alapult. A társadalmi szerveződés bürokratikus volt az egyetlen Párt uralta Magyarországon. Ezt

a társadalmi osztály, az osztályérdek és ehhez hasonló fogalmak jelentőségének hangsúlyozása kísérte. A spontán csoportok kiemelése és a természetes vonzalmon és képességeken alapuló csoportszerveződés elméleti és gyakorlati provokációnak számított. Ennek megfelelően mind a szociometria, mind a csoportalapú szociálpszichológia gyánús és csak részlegesen tolerált tevékenységek voltak. Elméletileg leszólták őket, mint az átfogó marxizmushoz képest „középszintű elméleteket”. A gyakorlatban is megvoltak a feszültségek, hiszen a spontán vagy érzelem- és vonzalomalapú csoportosítás szembeállítására a formálissal és hierarchikussal egy olyan társadalomban ment végbe, ahol nagy szócséplés volt a közösségi szerveződésről, s a társadalomnak az egyénnel szembeni fölényéről. „A szociometria a rejtett hálózatról szól: az informalitás világáról, amelyhez a centralizált szabályok, a hivatalos értékrend és autoritás sosem ér el [...] Mérei egész értékrendszerével, intellektuális irányultságával és köznapi életmódjával Magyarországon a »rejtett hálózatok« fogalmának egyszemélyes hírnöke, birtokosa és szenvedélyes prófétája volt – és szembeállása a Kádár-rendszerrel, a »bürokratikus államszocializmussal« e téren jelent meg.” (Erős 1991: 17.)

Mérei követői és más, alternatív társas szerveződések képviselői a magyar társadalomban, már a politikai ellenzéki séget évtizeddel megelőzve is a hivatalos közösségiséggel szemben a *spontán szerveződések*et hangsúlyozták. A mögöttes rejtett utalás szerint a hivatalos csoportok, vezetőikkel együtt egyszerűen rosszak. A hivatalosság rosszabb határfokkal választ ki vezetőket. Mi vagyunk az alternatív igazi vezetők, hangzott az illúzióit vesztett és kitagadott kommunista üzenete. „A szociometria tehát részben a politika helyettesítője volt: egy olyan szerveződést sugallt, amely *érdemi szavazáson és választáson* alapult, ami egyáltalán nem létezett a magyar hivatalos politikában. Az érzelmekre és a közvetlen társas erőre helyezve a hangsúlyt, a szociometriának rejtett, fenyegető üzenete volt.” (Pléh 1998: 160.)

Éz együtt járt a csoportlélektan demokratikus üzeneteinek hangsúlyozásával. Méreinek nagy szerepe volt a *Lewin, Lippit és White (1939)* vezetési stílusokról szóló óvodai kutatásait bemutató népszerű rövid magyar dokumentumfilm (s annak hosszabb módszertani változata) létrejöttében. Az 1968-ban Vas Judit rendezésében készült (<https://www.youtube.com/watch?v=satfAW5Ksoc>) magyar Lewin-film üzenete az volt, hogy a demokratikus csoportkultúra hatékonyabb, mint az autokratikus és a *laissez faire* szerveződés. Visszatérés ez a korai szocialista demokrácia eszméihez, noha Mérei egykor abban hitt, hogy a centralizáció összekapcsolható a népi demokratikus értékekkel.

A szociometria alapkutatói és alkalmazott erőfeszítései mellett Mérei köré nem hivatásos csoportok sokasága szerveződött. Először a művészetben (*K. Horváth 2009*), azután a pszichológiai képzésben és a csoportterápia képzésében és gyakorlatában. Az 1970-es évektől nem hivatalos egyetemzerű csoportszerveződések jöttek létre, ahol a csoportkapcsolatok összetartozást, tréninget és támaszt jelentő ereje megtapasztalható volt. Az elsődleges csoportok és azok elsődleges hangsúlya Mérei számára az emberhez méltó élet összetartó tényezői voltak és az egyéni integritás megőrzésének kulcsai egy olyan merev társadalomban, amely mindenütt a középszerűséget preferálta. Ahogy *Lányi (1999)* rámutatott, a családott kommunista Mérei számára a kiscsoportok spontaneitása egy utópista, laza marxista üzenetet őrzött meg. A kisközösségek a társadalmi kísérletek és a társadalmi ígéretek központjai voltak. A szocializmus és a háború előtti korban eredetileg megvolt baloldali orientációjú hangsúly az élet nem hivatalos moz-

zanatain – ekkorra, a hivatalos szocializmus világában – a természetes csoportok és természetes vezetés elméletileg megalapozott ökológiai fülkéjévé vált.

Mérei magyarul csak elhunya után megjelent interjújában maga is elmondta, hogy a kics csoport a menekülés útja volt a kommunista társadalmi utópiában csalódott politizáló ember számára, s ugyanakkor egy vízió alapja is az erős állammal szemben. Olyan, mintha egy 21. századi csoportalapú zöld manifesztumot olvasnánk, 1980-ból, egy kiábrándult kommunistától, aki, mint maga is tudta, egykori elvtársai állandó belügyi megfigyelésének is tárgya és áldozata (Gál 2013). „Kiscsoportba menekülök, ahol egyenlő vagyok, ahol mindenkit ismerek, ahol bizalmasan lehetek. Ebben a kics csoportban töltöm az életemet, miközben teljesítem a kötelességeimet is az integrációban. Az erős állam nem tűri a kis közösségeket. Elkezdődik a háború a kis közösségek és a nagy integrált államapparátus között. Ez a háború fogja jellemezni a harmadik évezredet, legalábbis annak kezdetét. Sok feszültséget termel ez az egyén életében, de csak akkor, ha az egyén nem vállalja ezt a bizonyos kics csoportot, hanem dolgozik, aztán leül a tévé elé, és lefekszik: tehát nem barátoskodik, nem csatlakozik valamilyen kics csoporthoz. Ez a magatartás megöli a kreativitást. A kreativitás a kics csoportokban fejlődik ki az emberben. A kreativitásra óriási szüksége van az integrált apparátusnak is! Ezek az ellentmondások szinte megoldhatatlanok, de éppen ezért mutatnak az emberiség jövője felé. A jövő éppen antinómiákból születik. Persze arra kell törekedni, hogy ez az antinómia megszűnjön, és más antinómia lépjen a helyébe. De most ez az antinómia még nagyon benne van az életünkben.” (Mérei in *Hernádi 1987*: 595.) A társas médiumok veszekedései, a csoportok bezárulása jól mutatják, hogy ezek az előrevetített feszültségek a magunk készíttette technológiákban is előjönnek.

Ez a csoportmozzanat jelent meg abban is, ahogy Mérei a pszichodráma módszert egyén helyett csoportközpontúvá tette (Mérei et al. 1987). Mint Ajtony (2004) rámutatott, ebben szerepet játszhatott az eredeti Wallon-ihletés a társas kapcsolatok jelentőségéről az egyén formálódásában.

## Mérei kétféle alkalmazott lélektana

Mérei fél évszázados pszichológusi pályája során kritikus iróniával kezelte a klasszikus laboratóriumi pszichológiát, amivel szemben egy személy, személyes jelentés és társadalmi meghatározottság alapú, konkrétabb pszichológiát próbált kialakítani. Hernádi Miklós szociológussal folytatott interjújában, mely angolul 1981-ben, magyarul csak Mérei elhunya után, 1987-ben jelent meg, őszintén rámutatott szkepszisére az akadémikus pszichológiával kapcsolatban, különösen, ami a fizioiógiai redukcionizmust, a korban modernizálódó idegtudományt illeti.

Hernádi a Max Weber-féle „tudományos értékmentességről” kérdezte Méreit. „Én ezen a téren a pszichológiában kicsit »rossz gyerek« vagyok, ezért a magam véleményeként vegye figyelembe, amit mondok, függetlenül a szakma érdekeltségétől. Ami még Lewinnek is reménye volt, ti. hogy topográfaiilag, dinamikailag, számokba foglalva, formalizálva, kvantifikálva lehet megfogalmazni pszichológiai tapasztalatokat – nos, ezek szerintem fizioiógiai történésekre vonatkozó tapasztalatok voltak. A fizioiógiai történések értékmentesen is tárgyalhatók. A pszichés történések, tudjuk, egybefolyznak és ráépülnek a fizioiógiai történésekre, mégsem rögzítettek. Amikor már rögződnek, akkor már fizioiógiaiakká válnak. Ami lelki bennünk, az nem rögződik fizioiógiaiilag...



Gondolom, a genetikusok ezt úgy mondanák, hogy van egy-egy genetikai program, de ez csak keretet ad ahhoz, hogy abban sok minden lejátszódhassék. Egy ember fantáziája, érzelmi benyomásainak belső képre, belső szóra való átfordítása, szóval ami igazán lelki benne — igazából sohasem rögzíthető. Változik, csináljuk, alakul. [...] Ahol megszűnik, véget ér a fiziológiai, ott már olyan régió kezdődik, amely nem közelíthető meg teljes objektivitással. Nos, akkor hogyan? A magatartás tükrözi azt, ami lelki bennünk. A magatartás tanulmányozása megközelíti az objektivitást, de mégiscsak benne vagyok a megfigyelésben én, az értelmező. Egy kicsit mindig benne vagyok. [...] Úgy érzem, szűkül a pszichológia területe, és ennek örülni lehet. Kikerül belőle a fiziológiai meg a pszichofiziológiai szint. Végző soron csak az énen keresztül, magamon keresztül tudok vizsgálni.” (Mérei in *Hernádi* 1987: 590.)

Mérei úgy gondolta, hogy az akadémikus pszichológiától való elhatárolódást a pszichológia alkalmazásai felé való elmozdulás kell kísérje, akárcsak mentora, a francia Henri Wallon esetében. „Szerinte csak akkor van értelme a tudománynak, ha léteznek olyan gyakorlati területei, amelyekben előbb-utóbb alkalmazható is lesz. Elvont fejlődéslelektani vizsgálataiból is elkalandozott az alkalmazás felé: a klinikumba, vagy a reklám-, a munka- és a neveléslelektan területére.” (Mérei in *Papp* 1969: 78–79.)

Az alkalmazott pszichológus Méreinek ugyanakkor ezen belül kétféle identitása volt. Egyik tekintetben *technikus* volt, olyan, mint a *Cronbach* (1957) megfogalmazta „másik tudományos pszichológia” képviselője, az egyéni különbségek számmágusa. Mérei nagy erőfeszítéseket tett azért, hogy standardizálja a klinikai pszichológia hazai eljárásait.<sup>3</sup>

Ugyanakkor Mérei szerint a kvantifikációra csak a pszichológia hitele érdekében van szükség. „Az emberek időnként jobban hisznek a számoknak, mint a szavaknak.” A technikus Mérei mellett egy önmaga számára is felismert, guru-mágus szerepet is játszott. Így jellemezte az alkalmazott pszichológia készségeit: „tudománynak tartom-e a pszichológiát. A tudomány objektíven mutat ki mindent. A pszichológiát nem tartom tudománynak. Szívesen veszem, ha annak tartják, hiszen így nagyobb megbecsülésben van részem, de valójában mindig az jár az eszemben, hogy már anyám se tudta megmagyarázni, mennyi is egy csipetnyi só. Kicsit ilyennek érzem a pszichológiát. Tapasztalt emberek tapasztalata az emberi viselkedésről. Tapasztalataink révén kialakult bennünk egy olyan reakció mód is, amely hatásos. A pszichológia ugyanis hatékonyan tud gyógyítani, jól tud esetleg szervezni, kitűnő ötletei vannak a gyermeknevelésre, de nem úgy tudomány, hogy a történéseket objektíven rögzíteni is tudná. Veres Péter mondta: »A pszichológia csak annyit tud, amennyit mindnyájan tudunk.« Íróként volt igaz, mert a pszichológia valóban nem tud semmi olyat, amit az irodalom addig meg ne fogalmazott volna. Intuitív tudás lehetősége van benne, azután az objektív leolvasás lehetősége, és a kettő között mindig ott közvetít a tapasztalat. [...]

A pszichológia azonban feltétlenül tudomány abban az értelemben, hogy építkezik, rendszert alakít ki nemcsak a közvetlen interakciós tapasztalatokból, hanem más ta-

<sup>3</sup> A kiindulópont ebben Mérei kedvenc Rorschach-tesztje melynek értelmezését egy füzetsorozatban, 1979-ben egyetemi jegyzetben, majd egy 2002-es összefoglaló könyvben „rögzítette”, de ugyanez érvényes a Mérei pszichometriai indítását adó Szondi-tesztre is. Ennek az attitűdnek az összefoglalója a *Mérei-Szakács-féle* (1974) pszichodiagnosztikai kézikönyv. *Szakács* Ferenc (2019), e téren a Mérei-féle pszichometriai hagyomány továbbvivője egy emelkedett emlékezésében méltatta ezt az örökséget. Ugyanez mondható el szociometriai munkásságáról is (*Mérei* 1971), ahol a csoportok jellemzésére 8–10 mutatót dolgozott ki.

pasztalok (tehát korábbi pszichológusok) tapasztalataiból is. [...] A pszichés történések világában csak [kontextustól függő] feltevések léteznek. Jelenségek, s ezeknek kissé mesterséges magyarázata. De nem kivételt nem ismerő törvények. [...] A pszichikushoz hozzátartozik, hogy csak konkrét feltételek közt játszódhat le, és a konkrét feltételek mindenképpen belejátszanak a kimenetelbe. Nincs kísérlet légtüres térben.” (Mérei in *Hernádi 1987*: 592.)<sup>4</sup>

Legfontosabb alkalmazott lélektani mozzanatként Mérei a csoportgondolkodás előtérbe állítója a magyar társadalomtudományban és a pszichológiában is. Mérei mint értelmező klinikus, mint egyik utolsó, Carl Rogersről szóló írásában (*Mérei 1987b*) kifejtette, a kliensek kibontakoztatását, fejlődését, alakítását tartotta a klinikai munka céljának. Egy olyan megértő és elfogadó hozzáállást, mely minden emberben, így a betegben is nem csupán determináltságot, hanem jövőalakítást lát.

Mérei visszatérő dilemmája az volt, hogy hitt abban, hogy azokat a polgári eszméket, melyek a modern művészethez és a modern, individualizált emberkép kialakulásához vezettek, össze lehet kapcsolni a kommunista elkötelezettséggel. Ez volt egyéni életének, és szakmai életének is a drámája. Az életútban mindig polgár maradt, aki tanítványai egy részének még az 1970–80-as években is a marxista szemléletű pszichológiát propagálta egy kiművelt polgár kontextusában. Mindig valamiféle belső ellentmondást hordozott, amit követői és tanítványai nemigen vettek észre. Egyik részük a mozgalmárt, másik részük a pszichotechnikust, harmadik típusuk az életmódgurut követte, míg a művészek Mérei friss szemét és elaborációs élettanácsait követték, mint életfilmjének készítője, Forgács Péter is.

Mérei alkotó élete számomra azt példázza, hogy a 20. század közepén milyen nehéz volt a baloldali innovatív pszichológusok dolga is, amikor a marxizmusnak és a kommunista párt politikai gyakorlatának, valamint a polgári citoyen értékeknek az összekapcsolására törekedtek. Mérei megpróbálta összekapcsolni a kommunista elméletet a polgári egyenlőségi hagyománnyal, a kollektivitást az individualitással, a társas élet központi szerepét a karteziánus elkötelezettséggel. Élete drámája a munkákban is benne rejlő ellentmondást mutatja meg. A liberalizmus és a baloldali, kommunista értékek között igen nehéz a dialógus. Ezt nem mindenki véli így. *K. Horváth Zsolt (2019c: 78)* úgy látja például, hogy a lehetőség megvolt, csupán a megvalósítás volt rossz. „A mellérendelő viszonyok sokaságából építkező, az állam által szorgalmazott emancipatorikus köznevelés egyszerre volt egyenlőségelvű demokratikus és egyszerre volt államszocialista, még ha a kor adta keretek között, a hosszabb időtartamban –

<sup>4</sup> Az interjút készítő Hernádi megkérdezte Méreitől, hogy vajon az intuicionista alkalmazott lélektan melletti elkötelezettsége nem viszi-e el a lélektan lágy irányába. A tisztázás során Mérei elmagyarázta, hogy amit a pszichológiában általában lágynak tartanak, az az ő számára *konkrét*. „Amit ön lágy témának nevez, én inkább konkrét témának nevezném: életben, valóságban, viszonylatokban előadódó konkrétumok, mint mondjuk a féltékenység vagy a testvérlét számos kompromisszuma, vagy a kaland. Sok pszichológus olyasmiről ír, ami absztrakció, a valóságban nem létezik; az ilyen téma ha nem is kemény, de száraz. Én *sec* és *mouillé* különbségét látom inkább a témákban. A »nedves« téma be van áztatva a valóságba. Szokták rám mondani, és én ezt örömmel elfogadom, hogy a pszichológiában szatócs vagyok. A szatócsüzletben ugyanis nem »vitamint« árulnak, hanem karalábét, karfiolt vagy sárgarépát. Nekem nincs absztrakt mondanivalóm. Nekem van mondanivalóm a pár és a csoport problémáiról, de nem a »társadalmi dinamikáról«. De ezeket a lágy témákat nem csak lágy fogalmakkal lehet leírni. Én a lágy témákat a pszichológia realitásainak tartom. [...] Ha felhasználom a kvantifikációt, csak azért teszem, mert a szakma megköveteli. Olykor a számoknak jobban hisznek, mint a szavaknak.” (Mérei in *Hernádi 1987*: 596.) Ez a konkrét pszichológia úgy is tekinthető, mint folytatása *Politzer (1928/2003)* konkrét pszichológia iránti igényének.

sajnálatos módon – mindkettő elbukott metapolitika maradt is.” Ugyanakkor Mérei példája talán épp azt mutatja meg, hogy az eszmével is lehetnek gondok: hiába számos megoldási javaslata, rendre eszmei okokból került perifériára.

Nehéz az is, hogy milyen összhangot lehet találni a politikai elköteleződés és a pszichológiai munka között. Mérei életének és munkásságának emberi üzenete ugyanakkor, hogy a nyitottság és az „átbeszélés” a kerítések fölött fontos rezilienciát biztosító értékek, Mérei a már említett kifejezésével, az elaborációhoz vezető feszültségek.

A kiinduláskor túlpolitizált szakmai élet el tud vezetni fontos társadalomtudományi felismerésekhez. Ezen túlmenően termékeny lehet a kvantifikáció és a „megértés”, valamint az autoritás és az informális guru szerepek közti feszültség is.

A szakmai belső feszültségek a klinikai mozgalom két örökösénél, a folytatásban is megmutatkoznak. Szakács Ferenc a laboratóriumot fejleszti és a klinikai pszichológia mint identitás kialakításának továbbvivője. Bagdy Emőke viszont a Lipótmezei Klinikai Pszichológiai Tanszék vezetőjeként a képzés irányítója lett, majd vagy 15 éven keresztül az Egészségügyi Minisztérium Klinikai Akkreditációs Bizottságának vezetője. Máig, igencsak máig eltérő irányokat képviselnek ők. Szakács a kicsit szárazabb, szigorúbb, szisztematizálni igyekvő Mérei–Szakács-tankönyvek szerzője, aki ugyanakkor emberileg a liberális életmóddal és a liberális politikákkal áll kapcsolatban. A másik oldalon Bagdy Emőke fellépéseiben a szinte vallásos prédikálás felé viszi el a pszichológiát, tartalmában pedig egyházi és népi szlogenekkel színezi azt, míg politikájában és emberi magatartásmintájában a merev szerepképzést kapcsolja össze a politikai jobboldalissággal.

Mérei elemi szocialitás koncepciója is követőkre talál. Ennek egyik kidolgozott változata ma Csibra és Gergely (2007; Gergely–Egyed–Király 2007) természetes pedagógia elmélete. Ez a felfogás a társas viselkedés és szándék értelmezést kiinduló biológiai feltételnek tartja. Méreitől eltérően azonban már a fél évesnél kisebb babákat sem tartja Robinsonnak. Az elmélet egyik kidolgozója, Gergely György pedig Mérei famulusa volt.

## IRODALOM

- AJTONY, Á. (2004) Un moment de l'histoire du psychodrame : Ferenc Mérei et Henri Wallon. *Bulletin de psychologie*, Vol. 57 (4). No. 472. pp. 419–422.
- BAGDY E., FORGÁCS P. & PÁL M. (1989, eds) *Mérei emlékkönyv*. Budapest, Anima.
- BAJOMI L. E. (1986) Mérei–Mák. *Kritika*, Vol. 15. No. 11. pp. 22–25.
- BENEDEK I. (1991) Szondi anekdotárium. *Valóság*, Vol. 34. No. 2. pp. 76–86.
- BORGOS A. (2006) „Egy mutatóanyag forgatókönyve.” Motívumok Mérei Ferenc pályájából és személyiségéből, nyilatkozatai és tanítványai tükrében. In: BORGOS A., ERŐS F. & LITVÁN G. (eds) *Mérei. Élet-mű*. pp. 11–34.
- BORGOS A., ERŐS F. & LITVÁN G. (2006, eds) *Mérei. Élet-mű*. Budapest, Új Mandátum.
- CHARMASSON, T., MÉCHINE, S. & PAROT, F. (2001) Les archives d'Henri Wallon. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, Vol. 5. pp. 117–142.
- CRONBACH, L. J. (1957) The Two Disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist*, Vol. 12. pp. 671–684.
- CSIBRA G. ÉS GERGELY Gy. (2007) Társas tanulás és társas megismerés: A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 62. No. 1. pp. 5–30.

- ERŐS, F. (1991) An Optimist of the Soul. Ferenc Mérei Reviews. *Books – Budapest Review of Books English Edition*, Vol. 1. pp. 14–19.
- ERŐS F. (1995) Mérei Ferenc életműve és a magyar szociálpszichológia. In: Kiss Gy. (ed.) *Pszichológia Magyarországon*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. pp. 123–136.
- ERŐS, F. (2017) Social Psychology in Formation in Hungary: 1960–1990s. *European Yearbook of the History of Psychology*, Vol. 3. pp. 201–218.
- FORGÁCS P. (1987) *Epizódok M. F. tanár úr életéből*. Mérei Ferenc portré film. Budapest, Balázs Béla Stúdió.
- GÁL É. (2009) Mérei Ferenc és társai „ellenforradalmi szervezkedése”, 1957–1959. *1956-os Intézet Évkönyv*, Vol. 16. pp. 9–74.
- GÁL É. (2013) *Lejáratás és bomlasztás. Tudósok, tanárok a titkosrendőrség látókörében*. Budapest, Corvina – Nagy Imre Alapítvány.
- GERGELY GY., EGYED K. & KIRÁLY I. (2007) A természetes pedagógiáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 62. No. 1. pp. 107–125.
- GLEIMAN, A. (1948/49) La force du social. *Miroir des Lettres Hongroises*, No. 5. pp. 102–108.
- GLEIMAN A. & MÉREI F. (1947) *Az ember élete*. Tankönyv a 7. osztály számára. Budapest, Vallás-és Közoktatásügyi Minisztérium.
- GOLNHOFFER E. (2004) *Hazai pedagógiai nézetek. 1945–1949*. Veszprém, Iskolakultúra.
- GOLNHOFFER E. & SZABOLCS, É. (2013) Lázár György és a magyar pedológia – mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, Vol. 113. No. 3. pp. 133–151.
- HAVAS E., GLEIMAN A. & MÉREI F. (1948) *Az ember élete*. Tankönyv a 8. osztály számára. Budapest, Vallás-és Közoktatásügyi Minisztérium.
- HERNÁDI M. (1987) „Nekem nincs absztrakt mondanivalóm.” Beszélgetés Mérei Ferencel. *Magyar Tudomány*, Vol. 94. pp. 588–597.
- HUSZÁR T. (1995) *A hatalom rejtett dimenziói. Magyar Tudományos Tanács*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- JORAVSKY, D. (1987) L. S. Vygotskii: The Muffled Deity of Soviet Psychology. In: M. G. ASH & W. R. WOODWARD (eds) *Psychology in Twentieth-Century Thought and Society*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 189–211.
- K. HORVÁTH, Zs. (2009) L'extension du domaine de la vie privée. Ferenc Mérei et le groupe « Tribu » à Budapest, 1950–1956. *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, No. 7, janvier-avril. pp. 1–10.
- K. HORVÁTH Zs. (2011) *Kívül. Perembhelyzet és a habitus formálódása Mérei Ferenc élettörténetében*. PhD-értekezés. Budapest, ELTE.
- K. HORVÁTH, Zs. (2019a) *The Production of Creativity. The Politics of Ferenc Mérei's Psychological and Educational Approach*. In: *Creativity Exercises. Emancipatory Pedagogies in Art and Beyond*. Berlin–Leipzig–Budapest, Sternberg Press – Galerie für Zeitgenössische Kunst – Transit. pp. 343–353.
- K. HORVÁTH Zs. (2019b) Új iskola – új társadalom. Mérei Ferenc és a demokratikus iskola kísérlete Magyarországon, 1945–1948. In: KOLOH G., PAPP V. & TÖTŐS Á. (eds) *„Eloszta bőkezűen; és termő fa gyanánt.” Tanulmányok Kövér György születésnapjára*. Nagyvárad, Rodosz. pp. 281–297.
- K. HORVÁTH Zs. (2019c): Kollektív emlékezet, kollektív képzet, együttes élmény. *Magyar Filozófiai Szemle*, Vol. 63. No. 3. pp. 63–80.

- KATONA A. (2017) Az általános iskola 70 éve – a történelemtanítás felől szemlélve I. Az általános iskola létrejött és első éve az államosításig. A rövid demokratikus időszak történelemtanítása (1945–1948). *Könyv és Nevelés*, Vol. 19. No. 2. pp. 75–97.
- KISS P. (2019) Hármassugrás: a magyar szociálpszichológia csúcsteljesítményei és recepciójuk itthon és külföldön. In: PLÉH Cs., CSÉPE V. & MÉSZÁROS J. (eds) *A pszichológiatörténet-írás módszerei és a magyar pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat. pp. 262–310.
- KNAUSZ I. (1986) A magyar „pedológia” pere 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, Vol. 36. pp. 1087–1102.
- LÁNYI G. (1999) Ki volt Mérei Ferenc? *BUKSZ*, Vol. 11. No. 1. pp. 52–75.
- LÁZÁR Gy. (1950) A magyar pedológia visszavonulási taktikája. *Társadalmi Szemle*, Vol. 5. Nos 3–4. pp. 250–276.
- LEWIN, K., LIPPITT, R. & WHITE, R. K. (1939) Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *J. of Social Psychology*, Vol. 10. pp. 271–29.
- MAURY, L. (1995) *Wallon. Autoportrait d’une époque*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MÉREI F. (1942) *A pályaválasztás lélektana*. Budapest, Unitas.
- MÉREI F. (1945) *A gyermek világnézete*. Gyermeklélektani Tanulmány. Budapest, Anonymus.
- MÉREI F. (1947a) *Az együttes élmény*. Budapest, Officina.
- MÉREI F. (1948) *Gyermektanulmány*. Budapest, Új Nevelés Könyvtára.
- MÉREI, F. (1949a) Group Leadership and Institutionalization. *Human Relations*, Vol. 2. pp. 23–29.
- MÉREI F. (1949c) A burzsoá objektivizmus a gyermeklélektanban. *Magyar Pedagógia*, Vol. 57. No 1. pp. 68–78.
- MÉREI F. (1949d). Makarenko, a szocialista építés nevelője. *Embernevelés*, Vol. 5. No. 4. pp. 185–192.
- MÉREI F. (1967a) A gyermek lelki fejlődése világképünkben. Henri Wallon 1879–1962. *Valóság*, Vol. 10. No. 9. pp. 11–18.
- MÉREI F. (1967b) A pár és a csoport. Csoportdinamikai kísérlet gyermekeken. *Pszichológiai Tanulmányok* 10. pp. 153–158.
- MÉREI F. (1971) *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest, Közgazdasági.
- MÉREI F. (1981) Jean Piaget (1896–1980) *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 38. No. 1. 91–93.
- MÉREI F. (1985) Demokrácia az iskolában. *Neveléstudomány és Iskolakutatás*, Vol. 4. No. 3. pp. 7–90.
- MÉREI F. (1986a) *Lélektani napló*. Szerk. Forgács Péter. Budapest, Művelődés-kutató Intézet.
- MÉREI F. (1986b) „...vett a füvektől édes illatot.” Budapest, Műzsák.
- MÉREI F. (1987a) A peremhelyzet egyik változata: a szociálpszichológiai kontúr. *Pszichológia*, Vol. 7. pp. 1–5.
- MÉREI F. (1987b) Carl Rogers. *Pszichológia*, Vol. 7. pp. 5–18.
- MÉREI F. (1989) Az utalás. Az élményközösség szemiotikai többlete. In: MÉREI F.: *Társ és csoport*. Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 264–288.
- MÉAREI, F. [sic] (1994) The „Togetherness Experience”. A Sociopsychological Experiment Carried Out with Children. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 32. No. 5. pp. 41–62. DOI: 10.2753/RPO1061-040532
- MÉREI, F. (1997) Allusion as a Semiotic Surplus of Joint Experience. *Journal of Russian & East European Psychology*, Vol. 35. pp. 6–48.

- MÉREI F., AJKAY K., DOBOS E. & ERDÉLYI I. (1987) *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- MÉREI F. & SZAKÁCS F. (1974) *Klinikai pszichodiagnosztikai módszerek*. Budapest, Medicina.
- MORENO, J. L. (1934) *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. New York, Beacon House.
- PAPP Zs. (1969) A pszichológia útjain. Beszélgetés Mérei Ferencsel. *Valóság*, Vol. 12. No. 12. pp. 77–85.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. (2017) *Concepts for Critical Psychology: Disciplinary Boundaries Rethought. Marxism and Psychoanalysis: In or Against Psychology?* London (UK), Routledge.
- PLÉH Cs. (1998) *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Budapest, Balassi.
- PLÉH, Cs. (2021) Two Versions of Marxist Concrete Psychology: Politzer and Mérei Compared. *History of Psychology*, in press.
- POLITZER, G. (1928/2003) *Critique des fondements de la psychologie*. Paris, PUF.
- POLITZER G. (1972) *A filozófia és a mítoszok*. Budapest, Kossuth.
- RUBINSTEIN S. L. (1934/2004) A pszichológia problémái Karl Marx munkáiban. In: PLÉH Cs. & GYÖRI M. (eds) *Olvasmányok a kísérleti pszichológia történetének tanulmányozásához*. Budapest, Osiris. pp. 895–910.
- SÁSKA G. (2011) *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Budapest, Gondolat.
- SZAKÁCS F. (2019) Mérei Ferenc és a hazai klinikai pszichológia sztenderdjei. In: PLÉH Cs., CSÉPE V. & MÉSZÁROS J. (eds) *A pszichológiatörténet-írás módszerei és a magyar pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat. pp. 395–400.
- SZEMZŐ P. (1946) A Magyar Újság és az Új Szó. *Magyar Könyvszemle*, Vol. 70. pp. 90–94.
- VALACHI, A. (2008) Entretien avec Livia Nemes. *Le Coq-héron*, Vol. 2. No. 193. pp. 32–84. URL: [www.cairn.info/revue-le-coq-heron-2008-2-page-32.htm](http://www.cairn.info/revue-le-coq-heron-2008-2-page-32.htm). DOI: 10.3917/cohe.193.0032. [Letöltve: 2008. 01. 20.]
- VIGOTSKIJ, Sz. L. (1930/1971) Az instrumentális módszer a pszichológiában. In: uő. *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Budapest, Gondolat. pp. 267–275.
- WALLON, H. (1958) Le role de l'autre dans la construction du moi. *Enfance*, Vol. 12. pp. 277–286.
- ZAZZO, R. (1980) *Pszichológia és marxizmus. Henry Wallon élete és műve*. Ford. MÉREI FERENC. Budapest, Gondolat.

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

# A SZOVJET PSZICHOLÓGIA AMERIKAI INTERPRETÁCIÓJA AZ EMIGRÁNSOK VISSZAEMLEKEZÉSEI ALAPJÁN

SOMOGYVÁRI LAJOS

Pannon Egyetem MFTK Tanárképző Központ

A Harvard Egyetem Orosz Kutatási Központja egyedülálló projektet valósított meg 1949 és 1953 között, több száz szovjet emigráns életútinterjújának rögzítésével. A szociológiai indíttatású beszélgetések angol átiratban maradtak fenn, az adatbázis elérhető online (Harvard Project on the Soviet Social System). Magyarországon nem elemezték még az 1917 és 1945 közötti szovjet hétköznapiokról tanúskodó anyagot, mely két részre tagolódik: A-jegyzék (személyes élettörténetek), B-jegyzék (speciális témák). Tanulmányom mindkét összeállításból merítve mutatja be, hogy milyen kép rajzolódott ki a pszichológia és pszichiátria helyzetéről az adatközlők és rögzítők interaktív összjátékában: tanárok, klinikai pszichológusok, pszichiáterek beszélnek szakmáról és annak politikai felhasználásáról.

**Kulcsszavak:** kommunista nevelés, emigránsok, interjú, Harvard Project on the Soviet Social System, narratívaelemzés, *oral history*

A unique project was developed between 1949 and 1953 by the Harvard University Russian Research Center, based on hundreds of interviews recorded with Soviet emigrants, conducted by sociologists. The organized system of transcripts, transcribed into English, are available online (Harvard Project on the Soviet Social System). These interviews reflect everyday Soviet reality between 1917 and 1945, and they have not yet been analysed in Hungary. The corpus is constituted by two parts: A-Schedule (personal life stories) and B-Schedule (special topics). Based on both, I give an account of the positions of Stalinist psychology and psychiatry, as created in the interactions of the emigrants and the interviewers, in which teachers, clinical psychologists and psychiatrists spoke about their profession placed in the dimension of the political situation.

**Keywords:** communist education, emigrants, interview, Harvard Project on the Soviet Social System, narrative analysis, *oral history*

---

Levelező szerző: Somogyvári Lajos, Pannon Egyetem MFTK Tanárképző Központ, 8200 Veszprém, Egyetem u. 10. E-mail: tabilajos@gmail.com

## A kutatás előfeltevései

**T**anulmányom a szovjet pszichotudományok (neurológia, pszichológia, pszichiátria, pszichotechnika – a lélek átalakítását megcélzó, alkalmazott pszichológia) amerikai percepcióját mutatja be a kezdődő hidegháború kontextusában, különleges forráscsoportra alapozva. Többszörös transzformációkon keresztül átment narratívákkal van itt dolgunk: azt a módot fogjuk látni, ahogyan a kialakuló bipoláris világrendben a nyugati világ vezető hatalma a megszerezhető, rendelkezésre álló információkból értelmezési kereteket alkotott, hogy előnyt szerezzen a kommunista rendszerrel szemben. Az elemzésben a pedagógiai dimenzió háttérbe szorul, a pszichológia felhasználási területei kerülnek fókuszba: megfigyelhetjük a kommunista logikai sémák által közvetített politikai dominanciát, mely bizonyos területeket és ezek képviselőit bűnösnek bélyegzett meg, kiszorított; míg mások nevét és nézeteit saját céljai elérésére értelmezett át és propagált.

Az amerikaiak egyik legfőbb célja az ellenség megismerése volt, ami egy új tudásterület, a szovjetológia létrejöttét eredményezte (Engerman 2009) – az intézményesülésben a Harvard Orosz Kutatási Központja és az interjúkat eredményező projekt (*Harvard Project on the Soviet Social System*, továbbiakban rövidítve: HPSSS) rendkívül nagy szerepet játszott. A szovjetológia jelentette a szűrőt, amin keresztül a vasfüggöny mögötti országokat és a Szovjetuniót „lefordították” saját maguk számára az USA politikai döntéshozói, szakemberei – ehhez kapcsolódnak a kutatást megalapozó előfeltevéseim:

1. Első olvasatban a szovjet pszichotudományokról szóló amerikai véleményeket ismerhetjük meg, áttételesen a két világháború közötti szovjet valóságról is kapunk egyfajta látteleletet.
2. A hidegháború egyre élesedő légkörében valamennyi, korábban csak a szakma által uralt terület átpolitizálódott: a Szovjetunióban és a szatellitországokban a politika döntötte el, hogy mi a szakma.
3. Az amerikai tudósok és hivatalnokok a kommunista rendszer működési logikáját és sebezhető pontjait igyekeztek feltárni.
4. Mindez találkozott a legfőbb információforrásnak számító emigránsok elképzeléseivel, hiszen feltételezhetően a rendszer üldözöttjeiként menekültek Nyugatra, a Szovjetunió szempontjából ellenségként/árulóként adtak beszámolót az amerikaiaknak.

### Egy különleges forráscsoport

A HPSSS jól feltárt az angolszász világban, online is elérhető,<sup>1</sup> Magyarországon viszont nem nagyon bukkant fel eddig a társadalomtörténeti diskurzusokban. 1945 után több ezer szovjet állampolgár maradt a nyugati szövetségek által megszállt európai térfélen, akik különböző okokból nem akartak hazatérni, így hontalan személyek (*displaced persons*) lettek – ők váltak a kutatás „alapanyagává” (Edele 2007: 353). 1949-ben kez-

<sup>1</sup> <https://library.harvard.edu/collections/hpsss/index.html>. A kutatás elején, 2020 februárjában ezek az interjúk még teljesen hozzáférhetőek (és letölthetőek) voltak online, az írás időpontjában, 2020 júliusában viszont már nem minden.



dődött a munka, mikor *Merle Fainsod* és *Paul Friedrich* próbainterjúkat vettek fel Münchenben – mindkét kutató a Harvardhoz kötődött, *Fainsod* szovjetológusként szerzett magának hírnevet, a harmincas években ösztöndíjas volt a kommunizmus hazájában (*Pipes* 1979); *Friedrich* antropológiai területen dolgozott, nyelvi képességei miatt alkalmazták kihallgatóként Nyugat-Németországban.<sup>2</sup>

A korszakra jellemző volt az akadémiai szféra és a kormányzati-hadiipari komplexum intézményi és személyi szintű összefonódása az USA-ban, nem véletlen, hogy a Harvard Orosz Kutatási Központja a Maxwell Légibázishoz tartozó Human Resources Research Institute-tal (HRRI) kötött szerződést, mely anyagi háttérrel nyújtott a projekthez 1950 és 1953 között (*Mandelstam* 1980: 1). A légielő a társadalomtudományos kutatásokat egyébként a pszichológiai hadviselésben és nukleáris stratégiai tervezésben kívánta felhasználni (*This is Your Air Force* 1951).

1950 és 1953 között Ausztriában, az NSZK-ban és az USA-ban a téma szakértői vették fel az interjúkat, a szociológus *Alex Inkeles* és a szociálpszichológus *Raymond Bauer* által kidolgozott szigorú módszertan felhasználásával. Több mint ezer emigránssal vették fel a kapcsolatot, majd 330 személyt válogattak ki, végeredményként 343 életútinterjút (A-Schedule) és 362 speciális témában készült beszélgetést (B-Schedule) rögzítettek. A digitalizált adatbázisban ez a két fő forráscsoport és a hozzátartozó segédanyagok találhatóak meg, minden fontosnak vélt információt kategóriákba és al kategóriákba soroltak, számsorokká kódoltak és listákba indexeltek, hogy utána lehessen keresni, az A-Schedule esetében ez 33 fő kategóriát jelent (l. 1. kép).

A munkával, családdal, oktatással, lakhatással kapcsolatos tapasztalatok, vélemények és viszonyulások, az életmódról, egészségügyi állapotról, politikai orientációról, vallásosságról tett megállapítások is megjelentek a szempontok között, melyeket utólagos beírások egészítettek ki. Ezek közül a legfontosabb a 001 *Personal data* (személyes adatok), hiszen ehhez 1745 külön akta tartozik (*A-Schedule Face Sheet Data Book*), ami jelzi az összes interjú számát. Feltételezhető, hogy az A- és B-Schedule között nagyfokú az átfedés, de ennek pontos megállapításához további kutatás szükséges. A speciális témákról szóló sorozat (B-Schedule) kevesebb kategóriára oszlik: gazdasági, családi, kormányzati, nemzetiségekkel, háborús megszállással, a partizán hadviseléssel, speciális esetekkel, klinikai interjúkkal és társadalmi rétegződéssel kapcsolatosak. Az utolsó, B11-gyel jelölt kód a szakmákról szól (*Professions*), itt például pszichológusok, pszichiáterek vallottak pályaszocializációjukról, a szakma elismertségéről és tudományos-politikai vitákról.

Az interjúk tapasztalatait feldolgozták, viszont az amerikaiak is felismerték a módszer és a vizsgálati szituáció korlátaiból eredő torzítási lehetőségeket: a volt szovjet állampolgárok negatív érzelmeit (félelem, szégyenérzet, gyanakvás a nyugatiakkal szemben), saját előítéleteiket stb. Ennek érdekében adták ki 1953-ban a szovjet menekültek interjúztatásának kézikönyvét (l. 2. kép), amiből kiderül, hogy a válaszdók vagy a háború alatt hontalanná vált polgári személyek voltak, vagy a szovjet megszálló haderőt elhagyó katonák, akik átmentek a nyugati zónába; többségük menekülttáborokban tartózkodott, mikor önkéntesen nyilatkoztak.

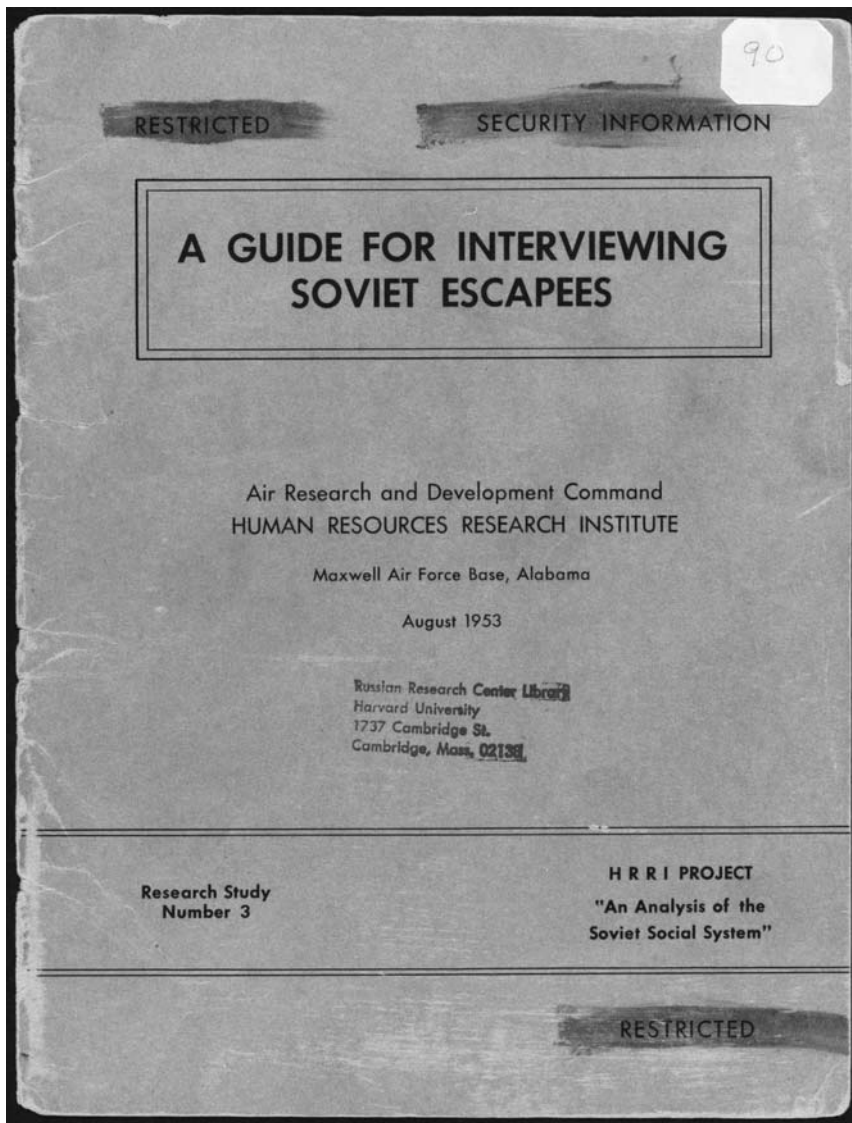
<sup>2</sup> *Guide to the Paul Friedrich Papers, 1945–1999*. Chicago, University of Chicago Library, 2015. <https://www.lib.uchicago.edu/e/scrc/findingaids/view.php?eadid=ICU.SPCL.FRIEDRICH> [Letöltve: 2020. 07. 23.]

QUALITATIVE FILE CATEGORIES		TABLE OF CONTENTS
00	<u>MISCELLANEOUS CATEGORY</u> 001 Personal Data of Respondent	
10	<u>LABOR</u>	20
101	WORK HISTORY & EXPERIENCE	201
102	DROPPED	2011
103	STAKHANOVISM & SOCIALIST COMPETITION	202
104	LABOR UNIONS	203
11	<u>BUSINESS &amp; INDUSTRY</u>	204
111	ORGANIZATION & ADMINISTRATION	205
12	<u>AGRICULTURE</u>	21
121	KOLKHOZ/SOVKHOZ: ORGANIZATION & ADMINISTRATION	211
122	DROPPED	212
123	DROPPED	213
13	<u>PROPERTY - DROPPED</u>	214
131	DROPPED	22
14	<u>STANDARD OF LIVING</u>	221
141	MATERIAL WELFARE & POSSESSIONS	222
15	<u>THE SOVIET SYSTEM</u>	223
151	POSITIVE EVALUATION OF SOVIET SYSTEM	224
1511	DROPPED	23
152	MANIPULATION OF SOVIET SYSTEM	231
1521	DROPPED	232
153	POLICE POWERS & THE LAW	233
1531	SOVIET PENAL INSTITUTIONS	24
154	CIVIL LIBERTIES	241
155	GOVERNMENTAL ORGANIZATION & OPERATION	242
16	<u>THE GOVERNING ELITE</u>	25
161	THE PARTY	251
162	THE NKVD: ORGANIZATION & PERSONNEL	252
163	THE TOP LEADERSHIP	253
164	SANCTIONS DESIRED AGAINST GOVERNING ELITE	26
165	KOMSOMOL	261
1651	PIONEERS & OCTOBRISTS	262
17	<u>THE ARMED FORCES</u>	27
171	MILITARY SERVICE	271
172	STRATEGIC INFORMATION	272
173	DROPPED	28
174	MILITARY ACTION	281
18	<u>POLITICAL ALLEGIANCE/DISAFFECTION</u>	282
181	HISTORY OF RESPONDENT'S DISAFFECTION	29
182	POPULAR SUPPORT/RESISTANCE	291
19	<u>THE FAMILY</u>	292
191	FAMILY BACKGROUND	30
1911	DROPPED	301
192	THE FAMILY & SOCIETY	31
1921	DROPPED	311
1922	DROPPED	32
1923	SWADDLING & INFANT CARE	321
193	DROPPED	33
194	DROPPED	331
195	MARRIAGE & DIVORCE	34
196	SEX	35
197	REPRODUCTION	36
		37
		38
		39
		40
		41
		42
		43
		44
		45
		46
		47
		48
		49
		50
		51
		52
		53
		54
		55
		56
		57
		58
		59
		60
		61
		62
		63
		64
		65
		66
		67
		68
		69
		70
		71
		72
		73
		74
		75
		76
		77
		78
		79
		80
		81
		82
		83
		84
		85
		86
		87
		88
		89
		90
		91
		92
		93
		94
		95
		96
		97
		98
		99
		100

1. kép: A-Schedule, személyes életinterjúk kategóriái (Qualitative File Manual... 1953)

### Elméleti-módszertani háttér

A HPSS-t felhasználó mai történészek többsége az interjúkra „tények gyűjtőhelyeként” („depositories of fact”) tekint, ez a megközelítés azonban figyelmen kívül hagyja a dokumentumok létrejöttének folyamatát (Prendergast 2017: 19). Nemcsak az amerikaiak intenciói alakították ezt, hanem a szovjetek aktív emlékező tevékenysége, a múltat újrakonstruáló, utólagos értelmező munkája, megfelelési szándékai, nem beszélve az átírások, szelekció, hangsúlykiemelések ma már visszakövethetetlen lépéseiről. Ezzel függ össze a kérdés a mások által, korábban létrehozott interjúarchívumok újrafelhasználásáról.



2. kép: Útmutató a szovjet menekültek interjúztatásához (Bauer 1953)

nálására vonatkozóan: ezekben az esetekben a saját kérdésfeltevéseinknek megfelelően rekontextualizálunk egy olyan forrásanyagot, aminek a létrehozásában nem vettünk részt, és ami már egy eleve adott értelmezési keretet jelent (Tureby 2013). Tanulmányomban a rekontextualizálás munkája a már ismertetett előfeltevések alapján kezdődött meg. Az alábbi technikai lépések jelentették a kiindulópontot.

A kutatás alapjául szolgáló korpusz létrehozása kétlépcsős folyamat eredménye volt:

1. A psych\* keresőszóval az összes, pszichológiával kapcsolatos kifejezést tartalmazó dokumentum kigyűjtésre került (490 említés, ami 218 különböző interjúban szerepelt), ezt követően

2. azokat az önálló elemzéseket, alfejezeteket szűrtem ki, amelyekben a dokumentum kulcstémája valamely pszichotudomány (9 item). Az első táblázat bemutatja a legfontosabb információkat az elemzés alapjául szolgáló 9 interjúhoz.

1. táblázat: Az elemzés alapjául szolgáló korpusz (a szerző szerkesztése)

Név	Foglalkozás	Időszak	Topik	Dokumentum
Mr. Soloviev	N/A	N/A	pszichológia a tömeg-kommunikációban, propagandában	B-Schedule, Vol. 2. Case 359
Nikolaus Wetlugin	tesztelő, instruktor	1928–1933	pszichológiai tesztelés a termelésben	B-Schedule, Vol. 2. Case 382
Professor Vashchenko	egyetemi tanár	1917–II. világháború	pszichológiai tesztelés, iskolák és viták	B-Schedule, Vol. 13.
Dr. Hirsch	orvos	II. világháború	pszichotechnikai intézet (Kijev)	B-Schedule, Vol. 13, Case 374
Professor Shumilin	egyetemi tanár	1928–1936	pszichotechnika, tesztelés	B-Schedule, Vol. 21, Case 39
N/A	professzor, kutatóintézet vezetője	1917–1942	a szovjet pszichiátria helyzete, fejlődéstörténete	A-Schedule, Vol. 4, Case 40
N/A	orvos, pszichiáter	1927–1940	munka a kijevi ideg-klinikán	A-Schedule, Vol. 11, Case 139
N/A	orvos	1921–II. világháború	pályaszocializáció, pszichiáteri munka	B-Schedule, Vol. 21, Case 139
N/A	orvos, pszichiáter	1917–1930	pályaszocializáció, kutatói-klinikai munka	B-Schedule, Vol. 21, Case 424

Feltűnő a psych\* kezdetű szavak gyakori előfordulása, aminek két fő oka lehet: a kutatás szakmai háttere és (szociál)pszichológiai érdeklődése, a szovjet mentalitás feltérképezése nyújtja az egyik magyarázati lehetőséget. A kiválasztott szovjet emberek társadalmi összetétele jelenti a másik opciót, hiszen többségében értelmiségi foglalkozásúakat választottak ki, akik vezető beosztásban voltak, a nyelvhasználatuk is szofisztikáltabb lehetett más kortárs forrásokéhoz képest. Mindez természetesen csak feltevés, hiszen nem végeztem eltérő kifejezésekkel ellenpróbát, illetve a dokumentumok készítését alakító, ismert tényezők szintén befolyásolhatták az eredményt. Az interjúzás pszichológiai dimenziója – ami az amerikaiak számára is világos volt és egy külön írás témája lehetne – mindenesetre rányomta a bélyegét a végeredményre.

Az első táblázat összefoglalja az elemzésre kiválogatott korpusz főbb jellemzőit: elsőként a neveket, melyek közül a speciális témákban meghallgatott személyek neve ismert, míg a pszichiáterekkel végzett, teljes életutakat átfogó interjúk anonimizáltak. A foglalkozást tekintve látható, hogy főleg az akadémiai-egészségügyi és oktatásügyi szférában dolgozó értelmiségiekről van szó, akik a II. világháború folyamán kerültek külföldre és maradtak Nyugaton. A topik a narratíva általam meghatározott tematikai fókuszát jelöli, mely a pszichológia alkalmazott jellegét helyezi előtérbe a kérdezők szándékai szerint. A narratíva oktatástörténetben való felhasználása az elbeszélés mód-

jára, közvetetten az emberi szándékok és érdekek (*human agency*) megismerésére helyezi a hangsúlyt (Tamura 2011), a hazai neveléstudományban több példa van már a hasonló megközelítésre (Balog–Szabolcs 2019).

Jelen esetben szerencsés helyzetben vagyunk, mert nemcsak az adatfelvétel és rögzítés, hanem az értelmezés kerete is adott, hiszen 1956-tól megjelentek azok a könyvek, amelyek az interjúkat felhasználva megadták a szovjet emberről, rendszerről és orvoslásról alkotott amerikai narratíva kereteit (Bauer–Inkeles–Kluckhohn 1956; Field 1957; Inkeles–Bauer 1959). Ennek a gondolkodásmódnak a két kulcsfogalma a szovjet típusú totalitáriánus rendszer és megvalósítása, illetve az ipari társadalom, az erőszakos modernizáció folyamata (Edele 2007). Az amerikaiak előfeltevéseit követve az alábbi hipotetikus elemzési szempontokat állítottam fel a kutatás kezdetén:

1. A pszichológia alkalmazott, eszközjellege domborodik ki a forrásokból, mely politikai és gazdasági céloknak alárendelt.
2. A pszichotudományokra jellemző a szakmai kompetenciáktól való megfosztottság, az ideológiai-politikai szféra túlsúlya, az ennek megfelelő determinista szemlélettel, voluntarizmussal és az utólagos, elérni kívánt célok legitímációs erejével párosulva.

Az első szempontot a tesztelési mozgalom (*testing movement* – a kifejezést a források említik) példáján keresztül fogom bemutatni, míg a másodikat a szakma átpolitizálódásán, a pályaszocializáción, a megemléített pszichológiai iskolák és személyek harcain keresztül tematizálom – az elemzés az első táblázatban felsorolt topikok logikája, két fő fókusza mentén történik.

## A húszas-harmincas évek tesztelési mozgalma

A pszichológia széles körű felhasználásának jó példája volt a tesztelés mint a tudomány egyfajta leegyszerűsítő, a nevelés-oktatás kérdéseit megoldó, illetve a termelés hatékonyságát elősegítő tényezőként történő alkalmazása. A pszichotudományok a húszas-harmincas évek Szovjetuniójában (és nemcsak ott) elsősorban hivatkozási keretet jelentettek, az emberi élet megjavításának, a társadalom átalakíthatóságának optimista szemléletét tükrözték (l. pl. Pléh 2011; Sáska 2011). Az amerikai eredetű módszer, a tesztelés mozgalomszerű időszaka, politikai célú felhasználása egészen az ismert 1936-os, konzervatív sztálinista fordulatig tartott (az intelligenciatesztek kontextusához: Leopoldoff 2014), mikor a pedológiai eltévelyedésről párthatározat született, a burzsoá pszichológusokat, az „értelmetlen tesztek”-et és álmarxista nézeteket elítélve (Sáska 2015: 38). A bezárkózás politikája során ideológiai érvekkel diszkreditálták a tesztelést, ami a rosszabb teljesítményeik miatt munkás- és parasztszármazású diákokat szoríthatott ki az oktatásból – a harmincas évek közepétől leváltott pszichológusok helyét pedig pedagógusok és nevelők vették át.

Az elemzés előtt fontos megemlíteni a nézőpontok keveredését: a szövegek olvasása során nem mindig tudjuk elkülöníteni a szovjet megszólalót és az amerikai értékelést, hiszen az élőbeszéd folyamatos lejegyzését gyakran felváltja egyfajta tartalmi összefoglaló, ez pedig óhatatlanul zavarokhoz vezet az interpretációban. A most következő téma esetében ezenkívül hiányzik a distinkció: nem tudjuk meg, milyen típusú tesztekéről van szó, feltételezhetjük, hogy intelligencia-, személyiség-, képesség-, és teljesítményteszteket egyaránt szóba hoznak, amik között egyaránt voltak nyugati

országokból származó kérdőívek és szovjet (tovább)fejlesztések. Ezen szempontok figyelembevételével kísérlem meg kihámozni a szövegekből a tesztelési mozgalom jellemzőit.

Shumilin professzor a sztálini rendszer felgyorsítását célzó, deklarált politikai-gazdasági célokhoz kötötte a tesztek elterjedését:<sup>3</sup> 1928-ban, az első öt éves terv bejelentése jelentette szerinte a fordulópontot, mikor a pszichotechnikusoknak rengeteg munkájuk lett (ő ekkor egy közelebről meg nem nevezett pszichotechnikai laboratóriumban dolgozott) – az igazgatás eszközeiként fő feladatuk a hatékonyságnövelés volt. Ma már nem használjuk a pszichotechnika szóösszetételt (az alkalmazott pszichológia kifejezést viszont igen), a 20. század első felében rendkívül korszerűnek számító szervezetszociológiai, a termelés hatékonyságának növelését célzó irányzatot értettek alatta (Fekete 1940) – Shumilin szerint egyfajta naiv pszichológia valósult így meg a Szovjetunióban. A felvételin és pályorientációs tevékenységekben éppúgy jelen volt a teszt, mint a képzés részeként, alkalmassági vagy ellenőrző vizsgálatokon, a gépkocsivezetőknel szimulációs berendezésekkel kiegészítve. A legfőbb probléma a szubjektivitás és a hiányzó módszertan volt – a rövid történeteket alkotó projektív módszerek értékelésére például semmilyen támpontot nem kaptak a tesztelők, leginkább saját benyomásait rögzítették a vizsgálat során.

Nagy gondot jelentett a megfelelő képzettség hiánya is, Shumilin elmondása szerint bárki dolgozhatott pszichotechnikusként (ezt az innováció gyors, erőltetett bevezetése, az ezt követő túlkéréslet és az egyéb alternatívák kiszorulása egyaránt eredményezhette), ami sok későbbi problémát okozott. A felsőoktatásba bekerülésnél és a munkaerő-elosztásnál is igénybe vették a „szakértők” szolgálatait: így kerülhettek például zenei konzervatóriumba teljesen botfűlű hallgatók, hiszen csak a kapacitásukat nézték, gyakran életszerűtlen szituációkkal felmérve a jelölteket. Különböző szakmákról professziogramokat kellett alkotniuk megfigyelés útján, jellemző módon a kapcsolótábla-kezelővel illusztrálta ezt Shumilin. A szükséges követelmények listázása feltehetően szintén járhatott következményekkel (gondoljunk csak a normarendszerre), jóllehet ezt nem említette az interjúalany. Az objektívnek és megbízhatónak tekintett tesztelhetőség mély gyökereket eresztett a szovjet köznapi gondolkodásban: az emberek lassan minden kérdés megoldása érdekében pszichotechnikushoz mentek, 1934-ben egy asszony például így fordult Shumilinhez: „Professzor Úr, adjon egy tesztet, hogy el tudjam dönteni, kell-e férjjet váltanom vagy sem.”<sup>4</sup> Ez lehetett a csúcspont, a harmincas évek közepétől kezdett visszaszorulni a tesztelés, 1936. április 16-án a pszichológiai elvekre épülő pedológia „tévelygéseiről” szóló párthatározat pedig véget vetett mindennek, csak néhány helyen, például az 1927 óta halott Behtyerevől elnevezett Intézetben használtak továbbra is tesztek (az orosz neurológia és az objektív pszichológia megalapítója Pavlov mellett Behtyerev volt, l. *Skoromets–Akimenko 2007*).

A bukás okaként a pszichotechnikusok rossz munkáját jelölte meg Shumilin, de amerikai kiértékelője szerint ugyanilyen fontos tényezőknek számítottak a tesztelési mozgalom által felvetett ideológiai problémák. Ez utóbbi esetében professzor Budanov véleményére hivatkozik az ismeretlen szakértő, akiről egy másik interjújában tudunk meg

<sup>3</sup> A továbbiak alapjául: B-Schedule, Vol. 21, Case 39.

<sup>4</sup> A hasonló, de valamivel korábbi oktatási „reformok” köznapi recepciójához, mindenhatóságukat kiparodizáló, foklókora kerülésükhöz lásd a Dalton-módszer bevezetését, Kosztya Rjabcev naplójában (Ognyev 1977).

többet.<sup>5</sup> A kijevi Munkaelméleti Intézet (Institute of Labor) vezetőjeként Budanovék az 1936-os év után is használtak (igaz, titokban) amerikai eredetű tesztek a sofőrök szelekciójában – a nyugati mérőeszközök használata pedig biztosan okozhatott ideológiai-politikai zavarokat a tárgyalt időszakban. Az interjúkhoz képest a valóság természetesen összetettebb volt: a tesztek használó pedagógusok diagnózist állítottak fel, a pedagógusoknak pedig előírták a terápiát. A gyerekek egy része „fejlesztő” iskolába került, ahol gyógypedagógiai módszereket használtak, ez ellen pedig a szülők tiltakoztak – ez szintén fontos eleme volt a bukásnak.

A bányaiparban háromfajta tesztet használtak: az általános típus mellett a fejlődés mértékét szintén diagnosztizálták képzés közben, illetve a munkaátirányítást megelőző, képzettséget mérő változat is létezett – Nikolaus Wetlugin ezen a gazdasági területen, egy kutatóintézetben dolgozott.<sup>6</sup> Szerinte már 1933-tól megfigyelhető volt a tesztelés visszaszorulása, amit spontán konfliktus idézett elő a pszichotechnikusok és a társadalom többi rétege között: a tesztelők teljesen determinista nézetével gyakran szembeálltak a pedagógusok és szülők, akik a gyerekek egyéni motivációit, egyéb tényezőket is figyelembe kívántak venni és nem feltétlenül fogadták el a szakvéleményt (*How can you say my child is an idiot?*). Wetlugin a húszas évek végére teszi (Shumilinnal egybehangzóan) a tesztek széles körű használatának kezdetét: középiskolákban, laboratóriumokban és különböző munkaállomásokon alkalmazták; az oktatási és ipari minisztériumok körövényben küldték ki a kötelező tesztek és az utasításokat hozzá. A tét az ember átalakíthatósága, megváltoztathatósága volt, ezt a kontextust pedig egyre inkább a pszichológia és pedagógia konfliktusa határozta meg, ez utóbbi harmincas évekbeli győzelmével.

Az adatközlő szerint a párt fenntartásai vezettek végül a tesztek „bukásához”, az elméletellenesség, a politikai felhasználhatóság és a Blonszkijjal szembeni ellenszenv mind-mind hozzájárult ehhez, de a döntő szerepet Gasztyev, a fordizmus és taylorizmus legfőbb képviselője (*a partisan of fordism and taylorism*) játszotta a tesztelés elleni támadásban. A később kivégzett Alekszej Gasztyev proletárköltőként, táncművészként, a szocialista tudományosság alapuló munkaszervezés úttörőjeként és a Központi Munkaintézet alapítójaként a hatékonyság és többlettermelés jegyében igyekezett az emberi és gépi folyamatokat egyesíteni (*Bailes 1977*), a felgyorsított fejlődés mottójával. Az utópikus, modernizációs cél ugyanaz volt, mint a pszichotechnika esetében, csupán az egyik elméletet radikális hirtelenséggel váltotta fel egy másik (ez az éles váltás bizonyíthatja a politika általi irányítottságot a területen).

A kétfajta szemlélet nem állt túl messze egymástól, ahogyan azt Dr. Hirsch előadta a kijevi Pszichotechnikai Intézet munkájával kapcsolatban.<sup>7</sup> Az idő- és mozgásvizsgálatok, a tekintet, a reflexek, a távolságtartás mechanikus rögzítése a lehető leghatékonyabb ipari termelést kívánta elősegíteni: a vizsgálatokat végző szakemberek „inkább mérnökök voltak, mint orvosok vagy pszichológusok. A vizsgálati személyt nem emberi létezőként kezelték, hanem egy gép tartozékaként.”<sup>8</sup> A hatékonyság ipar- és társadalom-

<sup>5</sup> B-Schedule, Vol. 13.

<sup>6</sup> B-Schedule, Vol. 2, Case 382.

<sup>7</sup> B-Schedule, Vol. 13, Case 374.

<sup>8</sup> Zamjatyin már nagyon korán kimutatta ezt a logikát Szovjet-Oroszországban betiltott disztópiája, a *Mi hasábjain* (*Zamjatyin 2008*).

szervezési szemlélete más területeken is jelentkezett, pszichológusok vizsgálták például a zene hatását a munkára, a politikai beszédek, rádióközvetítések és a propaganda hatását a tömegekre – erről Mr. Soloviev számolt be egy háttérbeszélgetésen,<sup>9</sup> továbbá egy titkos intézet létezéséről is, ahol a legnagyobb politikai foglyokat őrizték és freudi teóriákat használtak.

### A szakma átpolitizálódása

Az A- és B-Schedule-ben is találhatóak pszichiáterekkel felvett beszélgetések, ezek esetében nem ismerjük az interjúalanyok nevét: két életútinterjú és két speciális témában,

```
#40  RD  HARVARD UNIVERSITY REFUGEE INTERVIEW PROJECT CASE NO. COPY NO. -1-
      Munich "A" Schedule - First Version - 3

INTERVIEWING TIME:  5 October 1950:  9:00 - 3:00
                   13 October 1950:  9:00 - 1:00

PLACE OF INTERVIEW:  GYA

                                FACE SHEET DATA

1  Male
2  50
3  Great Russian
4  Married
5  Yes
6  Continued for "B" Schedule
7  Middle School: University (VUZ)
8  Large Urban
8a -
9a Yes
9b Yes
10a Superior intellectual
10b -
11 Professor
12 1942
12b During World War II
13 -
```

3. kép: Személyes adatok (*Face Sheet Data*), A-Schedule, Vol. 4, Case 40

<sup>9</sup> B-Schedule, Vol. 2, Case 359. A rövid, kivonatszerű dokumentumból nem sok mindent tudhatunk meg, vélhetően egy hosszabb interjú állt mögötte, de ennek nincsen nyoma az adatbázisban.



a szakmákra vonatkozó kategóriában fennmaradt szöveg tartozik ide. Mind a négy forrás karriertörténet és a szakma helyzetéről szóló narratíva, tehát egyfajta önreflexió és a pályáiv értékelése, ami biztosan belejárt a mondanivalóba.

Az első példám egy 50 éves professzor és kutatóintézet-vezető profilja,<sup>10</sup> a 3. kép az életútinterjúk első oldalát, a személyes adatok felvételét mutatja be.

Az életkor, nemzetiség jelzése mellett többek között a családi állapot, végzettség, lakóhely, beosztás, a Szovjetunió elhagyásának dátuma szerepel. Az interjút két ülésben vették fel, a második nap, irányított kérdések után beszélt a professzor a szovjet pszichiátriáról – az amerikai szakértő nem tartotta teljesen megbízhatónak az információkat, bár megjegyezte, hogy szovjet beszélgetőpartnere nagyon tájékozott ezekben a kérdésekben. A professzor felvázolta kihallgatójának az orosz-szovjet pszichiátria rövid fejlődéstörténetét, a kiindulópont természetesen a pavlovi reflexológia volt (megjegyzése szerint ennek jelentőségét az USA-ban nem ismerik el eléggé). A Pavlov által alapított idegéletteni iskola később kétfelé ágazott: a diagnosztizáló, esetekkel foglalkozó neuropatológia és a pszichiátria irányába – a sztálini időszak oktatásában pedig (főleg a didaktikában) a kondicionálás logikáját használták fel. Kialakult a belgyógyászat és a mentális rendellenességekkel foglalkozó diszciplína közeli kapcsolata, majd fokozatosan újra egy kezelési rendszerben egyesült a fizikai és elmekórtani kezelés, neuropatológia és pszichiátria, ez pedig már Szperanszkij nevéhez fűződik, aki alapkönyvet írt az idegrendszer és megbetegedések kapcsolatáról 1935-ben, újra szintézisben látva a kezelés tárgyát (*Speransky 1943*).

Behtyerev a pavlovi iskolával vetélkedve, szintén a feltételes reflexre alapozva dolgozott ki egy mechanisztikus elméletet,<sup>11</sup> akárcsak az ukrán Volkov (másik nevén Lifszit), akinek művét (*Reflex a kriminológiában*) a Párt antileninistának és trockistának nevezte. A fő gond a könyv rossz oksági láncolata volt: a bűnözés biológiai eredete hamis, nem marxista elképzelésnek bizonyult, hiszen a kapitalista berendezkedés, a társadalmi faktor a döntő ebben (legalábbis az ideológiai nézőpont szerint). Ugyanaz a determinista szemlélet, közvetlen ok-okozati kapcsolat mutatható ki a biológiai és társadalmi alap feltételezésénél, de Volkov rossz tényezőre helyezte a hangsúlyt, hamarosan eltűnt, csakúgy, mint zsidó munkatársa (nem volt véletlen az eredeti, Lifszit névre való utalás). Egy érdekes bekezdésben Nyecsajev, a pedológia fő képviselőjét (*Minkova 2012; Illés–Albert 2020*) teszi nevetségessé a válaszádo – kicsit mintha ez lenne az a „vörös fark”, ami inkább a szovjet illetékeseknek szólt. A NEP alatti furcsa teóriaként említi Nyecsajev könyvét pszichiátria és testnevelés kapcsolatáról, amiben szerinte a szerző (aki egyébként a pedológiai mozgalom neves képviselője volt és nem összetévesztendő az anarchista forradalmár Nyecsajevvel) a foci ellen szólalt fel, mivel aki a labdát rúgja, előbb-utóbb a macskájával is ugyanezt fogja tenni. A reflexológia egyszerű ok-okozati logikáját kigúnyolta a professzor, de ugyanezt marxista köntösben már nem tette meg, mint korábban láttuk.

Ezt követően egy depressziós ember átlagos kezelési módjáról faggatta az amerikai kérdező a szovjet professzort, amit poliklinikai módszerként (*poli-clinic methods*) írt le a szöveg. A teljes szervi és reflexológiai kivizsgálást mindenfajta fizikai beavatkozás egé-

<sup>10</sup> A-Schedule, Vol 4, Case 40.

<sup>11</sup> Behtyerev előbb meghalt, mint Pavlov – Pavlov neve és nézetei lettek dominánsak a harmincas évektől, a politika által kiforgatva és átértelmezve.

szította ki (elektrosokk, röntgenes kezelések, hőmérséklet megváltoztatása, nyugtatózás) és a páciens folyamatos biztosítása arról, hogy minden rendben volt és lesz. A teljes beszélgetés summázataként leírásra került, hogy a szovjet pszichiátria inkább közel áll a sebészeti szemlélethez, az idegi betegségeket fizikai elváltozásokban szemléli és nem különíti el a különböző területeket: a tiszta pszichiátria (mint például a pszichoanalízis) antimaterialista és nem megengedett a Szovjetunióban. A tudásterület megnevezése vagy a specializálódással és szakmaisággal kapcsolatos attitűdök egyértelműen politikai kérdésnek számítottak, akár pszichotechnikáról, akár neuropatológiáról volt szó, vagy összefoglaló néven pszichiátriáról.

A következő pszichiáter interjúalany, egy ötvenes éveiben járó nő nagyon ideges volt a beszélgetés alatt,<sup>12</sup> félt, hogy az információi szovjet kezekbe jutnak, ez a feszült lelkiállapot a lejegyzett beszélgetésre is hatást gyakorolt. Az 1927 és 1940 között a kijevi Pszichiátriai és Neurológiai Intézetben dolgozó orvosnő nagyon általános dolgokat érintett, amelyekből nem lehetett baja később, egyetlen kitétel érint érzékenyebb területet az interjúban. 1929-ben egy bizottság mindenkit falura küldött dolgozni az intézetből, ezt ő megtagadta a családja miatt, így politikai engedetlenségért kirúgták, majd egy év múlva visszavették – ez a rövid epizód is mutatja, hogy milyen tapasztalatok miatt félhetett az orvosnő. A harmadik, valószínűleg férfi alany (róla még kevesebbet tudhatunk, mint az előző két interjúalanyról) hasonló klinikán dolgozott,<sup>13</sup> az általa elégtelennek ítélt orvosi felkészítés után került be ide, ahol a rosszul alvó páciensektől a skizofréniás esetekig mindenkivel kellett foglalkoznia – később kiderül, hogy minden traumatikus reakciót skizofréniásként definiáltak, ami sokat elárul a kezelési gyakorlatról, ahol az elmondás szerint a hipnózistól az arzénos terápiaig sokmindent felhasználtak.

Az NKVD gyakran kért információkat a páciensekről, az adatok közlése vagy vizsgatartása pedig bizonyos hatalmat adott az orvosok kezébe: voltak esetek, amikor elhallgattak dolgokat, máskor viszont félelemből, egyéb érdekektől vezetve bizalmas információkat árultak el. A csekisták rossz pszichikai állapotáról, mentális torzulásairól szintén megemlékezik a forrás (más dokumentumok is megemlítik ezt, részletek nélkül) – nem véletlen ez a kitérő, mert aki idekerült, az privilegizált helyzetű, többségében párttag volt. Az amerikai kikérdező természetesen kapva kapott az információn és a szükségzavú válaszokból kiderítette, hogy egy előzetes szűrővizsgálat engedélyezte, ki kaphat pszichiátriai kezelést, ami ellentmondott a korábban sugalltának és a több forrás által említett általános, mindenki számára elérhető orvosi ellátás eszméjének, etikájának, a modernizációs legitimáló narratívának.

A politika egyéb szinteken is behatolt az orvosi munkába: 1927 és 1930 között sok hisztériás és neurotikus tüneteket produkáló beteg került be, akik korábban hittek a forradalomban, részt vettek a rendszer kiépítésében, de a felépült sztálinizmus valósága traumatizálta őket. Ők mindig párttagok voltak, általában valamilyen krízisszituáció után kezdték meg a kezelést: egy bútorgyár igazgatója például hallucinációk (az általa meggyilkolt ellenforradalmárok képei) elől menekült a klinikára. Számos hasonló epizódot mesélt még el az orvos, ami a kommunista / szovjet rendszer egy kevésbé kutatott témájára, a pszichére tett hatások, lelki torzulások vizsgálatára hívja fel a figyelmet.

<sup>12</sup> A-Schedule, Vol. 11, Case 139.

<sup>13</sup> B-Schedule, Vol. 21, Case 139.

Különbég volt párttag és nem párttag orvosok között is, vezető beosztásokba csak az előzők kerülhettek, de ezt természetesként fogadta el mindenki, akárcsak azt az orvosi rendszert, amiben szocializálódtak. Ezért érte őket a válaszdó szerint villámcsapás-ként, mikor egy lengyel szakmunka került a kezükbe, ami az elektrosokk elavultságáról írt – ők ezt a modernnek vélt eszközt ekkor kezdték el csak használni. A külföldtől való elzártágot sem észlelték korábban, ami egy újabb problémára hívja fel a figyelmet: a megszokott értelmezési keretek átfordítása és az összehasonlítás munkája nem feltétlenül volt magától értetődő mindenki számára.

Az egyetemeken nem orvosokat, hanem *szovjet* orvosokat képeztek („Nem lehet orvos lakai anélkül, hogy ne lenne leninista”), amit a sok ideológiai tantárgy is tükrözött, valamint a csoportmunka kollektív jellege, ahogyan a negyedik, értelmiségi családból származó pszichiáter arról beszámolt.<sup>14</sup> A régi, cári időkben kibocsátott és a húszas évek új orvosgenerációi számára ég és föld különbségét jelentették: az utóbbiak tudása sekélyesebb, módszerei uniformizáltabbak voltak, a betegek inkább a régi idők doktoraihoz fordultak, még ha ez esetleg hátrányos következményekkel is járhatott. Ez a pszichiáter számos szimulánssal találkozott, hiszen a börtön vagy munkatábor elől sokan menekültek a pszichózisba, akiket ő nem leplezett le, mivel osztályidegenként ő sem volt a rendszer kegyeltje. A velük való beszélgetés tapasztalatait így foglalta össze a beszélgetés végén: a skizofréniás reakciók, fóbiák egy jelentős része a szovjet élet eredménye – de ezt nem tudta tudományosan alátámasztani.

## Befejezés

Talán a legfontosabb levonható tanulság a pszichológia, pszichiátria és egyéb neven illetett diszciplínák önállóságihánya (akár a pedagógia, gazdaság szolgálatában a tesztelés esetében, akár más célokra való alárendeltségben), a politikai logika és ideológia több szinten való beavatkozása a szakmai, tudományos munkába. Ezt természetesen más szakmunka is bemutatta már (egy másik időszakot és helyet vizsgál: *Kovai 2016*), a legfontosabb specifikuma a vizsgálatomnak az elemzés alapjául választott korpusz. A bemutatott forrásbázis nem túl nagy, viszont nagyon fontosnak tartom a HPSSS felhasználását (a felvetett további kutatási irányokkal, például az interjúzás pszichológiai dimenzióval együtt), hiszen az 1945 előtti szovjet korszak tárgyalásakor a hivatalos dokumentumok, párthatározatok, szakcikkek dominálnak, és kevés olyan kortárs szöveg van, ami (ha áttételesen ugyan, de) a társadalomtörténet hétköznapi valóságáról számol be. A hidegháborús kontextus és az amerikai látószög további sajátos értelmezést és dinamikát ad a szövegeknek, ami újra és újra felhívja a figyelmet a forráskritika és módszertan kérdéseire – az elméleti újragondolás kényszerű hangsúlya pedig újabb pozitív következménye a hasonló gyűjteményekre, *oral history* anyagokra alapozó elemzéseknek.

<sup>14</sup> B-Schedule, Vol. 21, Case 424.

## FORRÁSOK

### *Interjúk*

- Valamennyi interjú forrása: <https://library.harvard.edu/col2lections/hpsss/index.html>  
 [Letöltve: 2020. 07. 25.]  
 B-Schedule, Vol. 2, Case 359.  
 B-Schedule, Vol. 2, Case 382.  
 B-Schedule, Vol. 13.  
 B-Schedule, Vol. 13, Case 374.  
 B-Schedule, Vol. 21, Case 39.  
 A-Schedule, Vol. 4, Case 40.  
 A-Schedule, Vol. 11, Case 139.  
 B-Schedule, Vol. 21, Case 139.  
 B-Schedule, Vol. 21, Case 424.

### *Egyéb források*

- A-Schedule Face Sheet Data Book*. [https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:5650830\\$1i](https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:5650830$1i)  
 [Letöltve: 2020. 07. 23.]  
 BAUER, A. H. (1953) *A Guide for Interviewing Soviet Escapees*. Alabama, Maxwell AFB.  
[https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:5420185\\$1i](https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:5420185$1i) [Letöltve: 2020. 07. 23.]  
*Guide to the Paul Friedrich Papers, 1945–1999*. Chicago, University of Chicago Library,  
 2015. <https://www.lib.uchicago.edu/e/scrc/findingaids/view.php?eadid=ICU.SPCL.FRIEDRICH>  
 FRIEDRICH [Letöltve: 2020. 07. 23.]  
 MANDELSTAM, M. B. (1980) *Materials for the Project on the Soviet Social System: Guide*.  
 Cambridge, MA, Russian Research Center, Harvard University. [https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:6493998\\$1i](https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:6493998$1i) [Letöltve: 2020. 07. 23.]  
*Qualitative File Manual of B-Schedule Materials and Friedrich-Fainsod Materials* (1953)  
[https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:5647538\\$1i](https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:5647538$1i) [Letöltve: 2020. 07. 23.]

## IRODALOM

- BAILES, K. E. (1977) Alexei Gastev and the Soviet Controversy over Taylorism, 1918–24.  
*Soviet Studies*, Vol. 29. No. 3. pp. 373–394.  
 BALOG B. & SZABOLCS É. (2019) Narratíva és pedagógiatörténet. *Pedagógiatörténeti Szemle*,  
 Vol. 5. Nos 1–2. pp. 57–65.  
 BAUER, R. A., INKELES, A. & KLUCKHOHN, C. (1956) *How the Soviet System Works*. Cam-  
 bridge, MA, Harvard University Press.  
 EDELE, M. (2007) Soviet Society, Social Structure and Everyday Life. *Kritika*, Vol. 8. No. 2.  
 pp. 349–373.  
 ENGERMAN, D. C. (2009) *Know Your Enemy*. New York, Oxford University Press.  
 FEKETE F. (1940) Az ember és a munka. *Korunk*, Vol. 15. No. 7–8. pp. 596–604.  
 FIELD, M. G. (1957) *Doctor and Patient in Soviet Russia*. Cambridge (MA), Harvard Univer-  
 sity Press.  
 ILLÉS A. Zs. & ALBERT B. G. (2020) Kegyzesztett pedológusok. *Képzés és Gyakorlat*,  
 Vol. 18. Nos 1–2. pp. 47–54.

- INKELES, A. & BAUER, R. A. (1959) *The Soviet Citizen*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- KOVAI M. (2016) *Lélektan és politika*. Budapest, KRE–L'Harmattan.
- LEOPOLDOFF, I. (2014) A Psychology for Pedagogy. *History of Psychology*, Vol. 17. No. 3. pp. 187–205.
- MINKOVA, E. (2012) Pedology as a Complex Science Devoted to the Study of Children in Russia. *Psychological Thought*, Vol. 5. No. 2. pp. 83–98.
- OGNYEV, N. (1977) Kosztya Rjabcev naplója. In: VÁG O. (ed.) *A marxista pedagógia története dokumentumokban III*. Budapest, Tankönyvkiadó. pp. 97–105.
- PIPES, R. (1979) How the Soviet Union is Governed, by Jerry F. Hough and Merle Fainsod. *Commentary*, October 1979. <https://www.commentarymagazine.com/articles/richard-pipes-2/how-the-soviet-union-is-governed-by-jerry-f-hough-and-merle-fainsod/> [Letöltve: 2020. 07. 23.]
- PLÉH Cs. (2011) A pszichológia mint a nevelés eszmei hivatkozási kerete. *Educatio*, Vol. 20. No. 1. pp. 18–36.
- PRENDERGAST, S. (2017) Revisiting the Harvard Project on the Soviet Social System. *Oral History Review*, Vol. 47. No. 1. pp. 19–38.
- SÁSKA G. (2011) *Az új társadalomhoz új embert és új pedagógiát!* Budapest, Gondolat.
- SÁSKA G. (2015) A pedagógiai normák változása az 1920-as 30-as évek Szovjet-Oroszországában. *Pedagógiatörténeti Szemle*, Vol. 1. No. 1. pp. 31–52.
- SKOROMETS, A. A. & AKIMENKO, M. A. (2007) The History of Neurology in St. Petersburg. *Journal of the History of the Neurosciences*, Vol. 16. Nos 1–2. pp. 90–99.
- SPERANSKY, A. D. (1943) *A Basis for the Theory of Medicine*. New York, International Publishers.
- TAMURA, E. H. (2011) Narrative History and Theory. *History of Education Quarterly*, Vol. 51. No. 2. pp. 150–157.
- This is Your Air Force (1951) *Air Reserve Forces Review*, January 1951, p. 15.
- TUREBY, M. T. (2013) To Hear with the Collection. *Oral History*, Vol. 41. No. 2. pp. 63–74.
- ZAMJATYIN, J. (2008) *Mi*. Budapest, Cartaphilus.

# A NEVELÉSLÉLEKTAN A KORAI KÁDÁR-KORSZAKBAN<sup>+</sup>

DARVAI TIBOR

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Általános Gyógypedagógiai Intézet

Az 1950-es évek közepétől kezdve lehetőség nyílt a pszichológia legitím művelésére a Szovjetunióban és az érdekszférájába tartozó országokban, így Magyarországon is. A diszkreditáció megszűnése érvényes volt a pszichológia egyik alkalmazott területére, a neveléslélektanra is. E változássorozat egyik elemeként 1956-ot követően az egyetemi-akadémiai mezőben sorra születtek a neveléslélektani kandidátusi disszertációk először a neveléstudomány, majd az 1960-as években már a pszichológia tudományának területén. Ezzel párhuzamosan a hatvanas években létrejött a neveléslélektannak egy másik iránya, mely nem az egyetemi-akadémiai, hanem a főiskolai szférához tartozott. Kutatásunkban e két neveléslélektani irányzat kialakulásának történetét és főbb jellemzőit tárjuk fel.

**Kulcsszavak:** neveléslélektan, szocialista oktatáspolitikai, pedagógia

From the mid-1950s, there was an opportunity to cultivate psychology legitimately in the Soviet Union and in the countries belonging to its sphere of interest, including Hungary. The termination of the discreditation was valid for all the psychological fields as well as for educational psychology. As one of the results of this change, after 1956, academic-university level Candidate dissertations were published, one after the other in educational psychology, first in the field of educational science and then in psychology, in the 1960s. At the same time, another direction of educational psychology emerged which belonged not to the academic-university level but to the college sphere. In our research, we will reveal the main features and the history of the development of these two educational psychological directions.

**Keywords:** educational psychology, socialist educational policy, pedagogy

---

Levelező szerző: Darvai Tibor, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Általános Gyógypedagógiai Intézet, 1097 Budapest, Ecseri út 3. E-mail: darvai.tibor@gmail.com

<sup>+</sup> Köszönöm Sáska Géza hasznos szakmai észrevételeit, megjegyzéseit.

## Az előzmények: oktatáspolitikai, pedagógiai és lélektan az 1950-es években

Az ötvenes évek elejére Magyarországon a sztálinista mintának megfelelően a nyugati irányultságú és nyugati gyökerekkel is rendelkező tudományokat száműzték a tudományos mezőből, a genetikától kezdve a szociológián át a pedológiáig és a lélektanig. A kiszorítás politikai okokban keresendő, még ha egyes esetekben a bírálatoknak lehettek is tárgyi alapjai. A politikai ok a sztálini autarkiában és a hidegháborús helyzetben keresendő. A szovjet mintának a magyar oktatási mezőre történő implementációja során az 1950-es párthatározat diszkreditálta a pedológiát és lélektant az oktatás és a tudomány területéről (Kardos–Kornidesz 1990). A magyar párthatározat az 1936-os szovjet pedológiaellenes párthatározat forгатókönyvét és érvkészletét vette át (Péter 1954).

Az oktatáspolitikai határozat bírálta az Ortutay Gyula által vezetett Vallás- és Közoktatásügyi Minsztériumot és a gyermekpszichológus, pedológus Mérei Ferenc által irányított Országos Neveléstudományi Intézetet (ONI). A párthatározat implementációja során ez előbbi átszervezték (Kardos–Kornidesz 1990), utóbbit pedig meg is szüntették. Mérei és köre parkoló pályára, az ONI Didaktikai Tanszékét vezető Kiss Árpád pedig Kistarcsára, internálótáborba került. A párthatározat Méreiéket tette felelőssé a tankönyvkiadás zavaraiért, a pedagógusképzés szakmai-ideológiai hibáiért, a munkáparaszt származású gyermekek magas iskolai lemorzsolódási arányáért és a nyugati, burzsoá befolyásért is (Kardos–Kornidesz 1990). A párthatározatot megelőző februári pártközponti jelentés az ONI személyi összetételéről, korabeli szóhasználatlalt káderhelyzetéről, a következőt állította: „*Rohadt kispolgári klikket szervezett maga köré, melyet szőröstől-bőröstől átvett a régi pszichológiai »munkaközösségből«.*” (Kardos–Kornidesz 1990: 374.)

A pedológusok által használt teszt módszertant (Carson 2014; Leopoldoff 2014) erőteljesen opponálta az 1936-os sztálini politika (Péter 1954), míg a magyar határozatból ez teljesen hiányzott. Nem tartalmazta a magyar dokumentum a fogyatékos gyermekek külön iskolába való áthelyezésének hibáját (Péter 1954). Ennek egyik lehetséges magyarázata az lehet, hogy a Szovjetunióban sokkal hosszabb idő állt a pedológia híveinek rendelkezésére, rendszerük kiépülhetett, nem úgy, mint Magyarországon. Közismert, hogy a pedológián alapult a Szovjetunió állami oktatáspolitikája már 1917-től. Magyarországon azonban csupán a kommunista hatalomátvételt követően az 1948-ban alapított ONI képviselte intézményes állami politikaként a pedológiai nézőpontot.

Az oktatási párthatározat hatására a gyermekközpontú pedológiát felváltotta az államközpontú szocialista pedagógia (Sáska 2015). Ugyanúgy, ahogyan az 1936-os pedológiai határozat visszahelyezte jogaiba a szocialista pedagógiát és a neveléstudományt a nyugat orientációjú pedagógusokkal és analitikus pszichológusokkal szemben (Ewing 2001). A szocialista neveléstudományban – talán – a didaktika lett a legfontosabb terület (Sáska 2009). Az új szocialista irányultságú neveléstudomány monopólium helyzetbe került, cserébe viszont megkapta a totális politikai kontrollt.

A diszkreditált tudományok számára Magyarországon a kedvező pillanat három évvel Sztálin halála után, 1956-ban jött el. 1956 februárjában a hatalmi erőviszonyok (ismét) megváltoztak a Kremlben, s Hruscsovnak sikerült legyőznie ellenfeleit. E po-

litikai fordulatról tanúskodik Hruscsov híres-hírhedt, a sztálini rendszer bűneit leleplező beszéde az SZKP XX. kongresszusán. A kongresszuson Hruscsov antisztálinista politikát hirdetett az állami rendszer minden szegmensében, s e gyökeres változás az oktatási és a tudományos mezőt sem hagyhatta érintetlenül. A desztalinizáció a lélektan is érintette. A lélektan száműzetése megszűnt, a „sztálini fogság” véget ért, és lehetőség kínálkozott a politika által kijelölt határok között a pszichológia intézményesülésére.

Az új antisztálinista politikát a szovjet neveléstudomány sztálinista szereplői fordították le a pedagógia nyelvére. Ennek az egyik fontos indikátora a *Szovjetszkaja Pedagogika* 1956-os 8. száma, amelyben megjelent az új szovjet oktatáspolitikai iránydokumentuma, a *Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket* címet viselő anyag. A közlemény *Pedagógiai Szemle*ben<sup>1</sup> közölt fordítása szerint az újértelmezett szocialista, de antisztálinista neveléstudománynak vissza kell hoznia a gyermeket a pedagógiába (Sz. N. 1957). E mozzanatról így referált az iránymutató közlemény: „Neveléstudományunknak ezért határozottan át kell alakulnia, valóban fel kell vértéznie magát a gyermekek életkori sajátosságainak ismeretével, egyéni sajátásaik alapos megértésével, valamint az ember lelki, pszichikai fejlődésére, egyéniségének kialakulására vonatkozó, behatóan kidolgozott marxista elmélettel.” (Sz. N. 1957: 14.)

A nyitás mértékét mutatja, hogy noha a pedológiát és annak tesztmódszerét továbbra is helytelennek tartotta az állásfoglalás, azonban károsnak tekintette, hogy a pedológiával együtt száműzték a gyermekek pszichológiai tanulmányozását is, s a „pszichofóbia” légkörét hozták létre (Sz. N. 1957). Az új kurzus lehetőséget nyitott a újraértelmezett marxista, azaz nem polgári pszichológia művelésére. Az új korszak emblematikus pszichológusa, a sztálini korszakban ünnepezt, majd félreállított Rubinstein lett, ezzel is jelezve az újradefiniált és egyben desztalinizált pszichológia létjogosultságát.

1957-ben az Akadémia II. Osztályán belül létrejött a Lélektani Bizottság, amelynek neve 1958-ban Pszichológiai Bizottságra változott. 1958-ban az Akadémia gondozásában elindult az évenként megjelenő sorozat, a *Pszichológiai Tanulmányok*, majd 1960-tól kezdve újra megjelent a *Magyar Pszichológiai Szemle* (Kovai 2016). A pszichológiában bekövetkező változásokat érdemes összevetni a neveléstudományban történt változásokkal. A pszichológiához hasonlóan szintén 1958-tól jelent meg, szintén az Akadémiai Kiadó gondozásában az évenként megjelenő *Tanulmányok a neveléstudományból* c. sorozat, 1961-ben pedig újraindult a *Magyar Pedagogia*. A két tudományban lévő szinkronitás aligha lehet a véletlen műve.

A hatvanas években a Moszkvai és a Leningrádi Egyetemen is önálló pszichológiai tanszék jött létre (Kozulin 1989), Magyarországon ugyanebben az időszakban, 1963-ban az ELTE-n is megindult az önálló pszichológusképzés (Kovai 2016). A pszichológia újraintézményesülésének fontos állomásaként, felszámolása után tíz évvel, 1958-ban megalakult a Magyar Pszichológiai Társaság (MPT) (Hunyady 2004).

A hatvanas évek elején mindössze egy kis kör művelte a pszichológiát és a pszichológus szerepéig mindig is rendelkezett ellenzéki mozzanattal, a szocialista környezetben

<sup>1</sup> A *Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket* című közlemény az 1957-es *Pedagógiai Szemle* első számában jelent meg. E lapszám volt az 1956-os októberi forradalom után megjelent első *Pedagógiai Szemle*. E helyen a magyar fordításra hivatkozom.



(Pléh 2016), ám a pszichológia tudománya a diszkreditációtól eljutott az intézményesülésig.

### A neveléslelektan egyetemi-akadémiai szinten

A neveléslelektan egyetemi-akadémiai iránya a kandidátusok és az akadémiai doktorok segítségével is leírható. A szovjet mintát követve a felsőoktatásban a tudományos minősítés rendszerét az ötvenes évek elején átszervezték, és a tudományos minősítés hatásköre az egyetemektől az MTA-n belül működő Tudományos Minősítő Bizottsághoz került. A tudományos minősítés megléte a felsőoktatási alkalmazás és a tudományos karrier feltételei közé tartozott. Ebből következik, hogy a szocialista korszakban a kandidátusok és az akadémiai doktorok számának alakulása jól mutatja egy-egy tudomány intézményesülésének fokát és pozícióját az egyetemi-akadémiai mezőben (Breznyánszky 2015; Karády 2015; Péntes 2013; Sáska 2016).

Mivel a neveléslelektan egyaránt érinti a pedagógia és a pszichológia diszciplináját, ezért a neveléstudományon belül a lélektani területtel, a pszichológia területén belül a pedagógiával foglalkozó kandidátusok és akadémiai doktorok számának alakulását vizsgáltuk meg. Forrásként a hatvanas években megjelent Akadémiai Almanachokat használtuk fel (*Almanach 1962, 1967, 1970, 1973*). Az Almanachok a Magyar Tudományos Akadémia kiadásában jelentek meg, ezért ezekre a szocialista tudomány állásáról hűen referáló dokumentumokként tekintettünk.

Meg kell jegyeznünk, hogy vizsgált korszakunkban a tudományterületi besorolások igencsak képlékenyek voltak, ami abból is látszik, hogy néhány minősített esetben az egyes almanachok más és más diszciplinát közöltek. Ezért kellett az almanachok kategorizációja mellett a tudományos életút irányára és tartalmára is hagyatkoznunk. Ennek során a Pedagógiai Lexikonokat használtuk fel (Báthory–Falus 1997; Nagy 1976–1979).

A neveléslelektan egyetemi-akadémiai szálának első megjelenése 1956-1957-re tehető. Hiszen 1957 előtt pszichológiából egyáltalán nem, csakis neveléstudományból lehetett tudományos fokozatot szerezni. Ez egyben azt is jelentette, hogy a neveléstudomány azon kandidátusai, akik lélektani területre tartozó témában védtek meg disszertációjukat 1956-1957-et követően kérésükre tudományos címük területét neveléstudományról pszichológiára változtathatták.<sup>2</sup>

1962-ben a neveléstudomány területén 18 kandidátussal rendelkező személy tevékenykedett, ebből 6 személy foglalkozott neveléslelektannal az Akadémiai Almanach szerint: Baranyai Erzsébet, Várkonyi Dezső, Bartha Lajos, Duró Lajos, Kelemen László és Salamon Jenő (*Almanach 1962*). E csoportot két részre bonthatjuk: a „régiekre”, akik már 1956-1957 előtt is pszichológusok voltak: Baranyai Erzsébet, Várkonyi Dezső; és az „újakra”, akik 1956-1957-et követően váltak nevelépszichológussá: Bartha Lajos, Duró Lajos, Kelemen László, Salamon Jenő. Közülük hárman a kandidátusi címüket a Szovjetunióban védtek meg (Bartha Lajos, Duró Lajos, Salamon Jenő). A Szovjetunióban megszerzett kandidátusi fokozatot a szovjet típusú szocializmushoz való lojalitás releváns indikátoraként értelmezzük. E mozzanatból is látható, hogy milyen erős még a szovjet szál az újonnan rekrutálódott nevelépszichológusok esetében. Érdemes meg-

<sup>2</sup> Ilyen kutató volt például Geréb György.

jegyezni, hogy ekkor még Kardos Lajos a neveléstudománynak és nem a pszichológiának volt az akadémiai doktora.

1962-ben a pszichológiának csupán négy kandidátusa volt, közülük Geréb György és Lénárd Ferenc foglalkozott neveléslélektannal (*Almanach 1962*). Kutatásunk szempontjából viszont igencsak releváns, hogy már 1962-ben is található nevelépszichológiával foglalkozó kutatók az intézményesült pszichológiában.

1970-re a neveléstudományi területen – a témától függetlenül – a kandidátusok száma 18-ról (1962) 46-ra növekedett, s ebből mindössze hárman foglalkoztak neveléslélektannal (vö. 1962-ben 6-an): Baranyai Erzsébet, Várkonyi Dezső és Pataki Ferenc. Ha jól megvizsgáljuk e három személyt, akkor az akár egy főre is redukálható, Pataki Ferencre. Hiszen Baranyai Erzsébet és Várkonyi Dezső még a 19. század végén születtek és már régen elérték a nyugdíjkorhatárt. Emellett 1970-ben a neveléstudomány három akadémiai doktorral rendelkezett – Földes Éva, Nagy Sándor, Szarka József –, s egyikőjük sem foglalkozott neveléslélektannal.

1970-re a Pszichológiai Bizottság előtt védett kandidátusok száma az 1962-es négyről 24 főre emelkedett, közülük 11-en foglalkoztak neveléslélektannal (*Almanach 1970*). Ami nemcsak azt jelenti, hogy összességében hatszorosára növekedett a pszichológiai kandidátusok száma – a neveléstudomány esetében ez csak két és félszeres –, hanem azt is, hogy majdnem minden második pszichológiai kandidátus foglalkozott neveléslélektannal, az intézményes neveléstudomány szervezeti hálózatán kívül, mondhatjuk úgy is, hogy az akadémiai mérce szerint a neveléstudomány ennyit veszített (*Darvai 2019*). Aminek egyik jelentős oka, hogy a hatvanas években a neveléslélektan felé tájékozódó fiatal korosztály tagjai nem a neveléstudományt, hanem a pszichológiát választották, majd a hatvanas évek közepén, végén védtek meg kandidátusi disszertációjukat.<sup>3</sup>

Az 1970-es akadémiai almanach szerint a pszichológia tudományának területén négy akadémiai doktor tevékenykedett: Bartha Lajos, Horváth László Gábor, Kardos Lajos és Kelemen László (*Almanach 1970*). Közülük Bartha és Kelemen a neveléstudomány területén *kandidátusi* címüket neveléslélektanból szerezték meg, azonban 1970-ben már a pszichológia területén lettek az akadémia *doktorai* (*Almanach 1970*). Az akadémiai doktor címek példája is megerősíti korábbi érvelésünket, mely szerint a neveléslélektan a tudományos minősítések szempontjából már nem a neveléstudomány területén, hanem a pszichológiában vált hangsúlyosabbá.

A Kádár-korszakban a pszichológusok hagyományosan a nyugati iskolázottságú és irányultságú kutatók voltak, s 1956 után a részlegesen rehabilitált pszichológusok ellenzéki attitűdje e foglalkozás egészére kivetült (*Pléh 1998a*). A neveléslélektani kutatók – Lénárd Ferenc kivételével – nem ebből a körből kerültek ki. Tudományos habitusokat tekintve a keleti, a szovjet irányultságot képviselték a pszichológiában, ahol nevezzük itt így „az államszocialista pszichológiát” tanulták, s Szovjetunióban szereztek meg a honosított kandidátusi fokozatukat, mint Salamon Jenő, aki az ELTE-n lesz a fejlődéslélektani és neveléslélektani intézet vezetője, Duró Lajos, a szegedi egyetemen, Kelemen László pedig a pécsi, majd a debreceni egyetemen kap tanszéket.

A két egymástól alapvetően eltérő iskolázottságú és szellemű csoport intézményesen is elkülönült, de csak Budapesten. Az ELTE-n, a Salamon Jenő vezette fejlődés- és neveléslélektani tanszékkal szemben, a Barkóczi Ilona nevével fémjelzett általános lé-

<sup>3</sup> Többek között Rókusfalvy Pál is.

lektani tanszéket nevezték a hallgatók „A Tanszéknek” (Pléh 2016). Hunyady György véleménye szerint a két tanszék jellege abban különbözik, hogy: „... egy a nyugati, egy a keleti szakmai orientációnak, egy az informális, egy a formális pártállami befolyásnak” (Hunyady 1996: 9) szöveg. Az ELTE neveléstudományi képviselői a keleti orientációjú és formális pártállami befolyást élvező körrel találták meg a hangot.

Más egyetemi városokban azonban a szovjet eredetű neveléstudományi és pszichológiai felfogásnak, hosszú ideig nem volt személyi és szervezeti alternatívája.

A keleti pszichológiai felfogású és szocialista irányultságú neveléslélektani oktatókutatók közötti összhangot bizonyítja, hogy megtalálhatjuk őket a korszak legrangosabb hazai neveléstudományi periodikáinak – *Magyar Pedagógia*, *Pedagógiai Szemle* –, továbbá a *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* és a *Pszichológiai tanulmányok* kötetek szerzői, szerkesztői és szerkesztőbizottsági tagjai között.

### A neveléslélektan megjelenése a pedagógiai főiskolákon

Az immár legitim lélektani szóhasználatú érvelés fokozatosan terjedt el az egyetemi-akadémiai szférában, és az oktatásügyi-oktatáspolitikai mezőben is, többek között a pedagógusképzésben, különösképpen a tanítóképzői szférában.

Egyik jellegzetessége abból fakadt, hogy a Művelődésügyi Minisztérium egy osztálya is csatlakozott és igyekezett koordinálni e sajátos jellemzőkkel rendelkező neveléslélektani irányt. Szempontunkból a minisztériumi mozzanat azért is releváns, mert az ötvenes években az igencsak elképzelhetetlennek tűnt, hogy a száműzött lélektan egyik ága nemcsak, hogy legitim oktatásügyi irányná szerveződjön, és képviselhesse érdekeit-értékeit az oktatásügyi mezőben, de még a Művelődésügyi Minisztérium támogatását is élvezze. A hatvanas években azonban annyit változott a világ, hogy ez megtörténhetett, legitim módon.

A főiskolai neveléslélektani irányzat szervező, központi intézménye az oktatásirányítás egyik legfőbb szervéhez a Művelődésügyi Minisztériumhoz kapcsolható. 1966-ban a Művelődésügyi Minisztériumon belül létrejött a Pedagógusképzés Önálló Osztálya, Miklósvári Sándor vezetésével.<sup>4</sup> Az osztály feladata a pedagógus képzési terület koordinálása lett. A minisztériumi osztály vezetője az alábbi módon fogalmazta meg oktatásirányítói szerepkörét: „...közoktatáspolitikánknak megfelelően és azzal összhangban gondoskodik az általános iskolai, a gyógypedagógiai és az óvodai pedagógusképzésről, irányítja és ellenőrizzé a tanárképző főiskolák, a tanító- és óvónőképző intézetek munkáját.” (Sz. N. 1966: 492.)

A minisztériumi osztály a minisztérium két lapjában – a *Köznevelésben* és a *Tanítóban* – megjelenő és neveléslélektani érvelést használó főiskolai oktatók közötti összhang megteremtésére törekedett, és egységes nézetet képviselő csoporttá szervezte őket. Ebben élen járt az említett minisztériumi osztályvezető, aki az 1960-as évek második felétől a *Tanító* és a *Köznevelés* szerkesztőségeinek befolyásos tagja volt. Ugyanő irányította a tanítóképzők oktatóira támaszkodó pedagógusképzési- és továbbképzési szervezeti egységet, a Tanítók Akadémiáját.

<sup>4</sup> Miklósvári Sándor az 1961-es oktatási reform – melynek fontos eleme az 5+1 oktatás bevezetése a gimnáziumokban (5 nap tanulás és 1 nap munka) – embere, oktatáspolitikai támogatója és megvalósítója. Miklósvári Sándor szerkesztette az 1962-ben megjelent Nevelési tervet (Miklósvári 1962). Miklósvári 1976–1980 között az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) igazgatója volt, Szarka Józsefet követve.

Magyarországon ekkor 10 tanítóképző intézet működött, s közülük hatban képviselték a lélektani, neveléslélektani szempontokat. A *Köznevelésben* és a *Tanítóban* megjelent publikációk szerzőinek, valamint a Tanítók Akadémiája résztvevőinek nevei alapján azonosítható, hogy a debreceni, a bajai, a nyíregyházi, a jászberényi, az esztergomi és a kaposvári tanítóképzőkről van szó. E körhöz tartozott még a szegedi tanárképző főiskola is.<sup>5</sup>

Az említett minisztériumi lapok témáinak koordinációja és tartalmának irányított szakmaisága a hrucsovi politikát követő 1961-es oktatási törvény céljaihoz és szelleméhez igazodott. A hivatalos pszichológia, s benne a Kelet, illetve az államszocializmus felé tájékozódó neveléslélektani érvrendszer az iskolareformot<sup>6</sup> teljes mellszélességgel támogatta, s ezáltal új és nagyobb tér is nyílt előttük a szakmai közéletben és a főiskolai és egyetemi szintű pedagógusképzésben. Az állami célokat képviselő minisztériumtól való függés következménye, hogy a felépülő szocialista neveléslélektani koncepció a minisztériumi politika része lett, s így a posztsztálini állami politika gyakorlata és a neveléslélektani felfogás egymást feltételezve egyidőben olyképpen épült ki, hogy a lélektan képviselői követték az állami célokat, és alávetették magukat az állami irányításnak.

Miklósvári Sándor, a Pedagógusképzés Önálló Osztályának vezetője először a *Köznevelés* hasábjain jelölte meg az alkalmazott neveléslélektan hatáskörét. Kifejtette, hogy nemcsak a pedagógiai, hanem a lélektani szemléletmódnak is helye van a törvény sikeres végrehajtását támogató, újjászervezett pedagógusképzésben (Sz. N. 1966). A minisztériumi osztályvezető ugyanezt erősítette meg egy évvel később a *Köznevelésben* (Miklósvári 1967a).

Az új szervezésű neveléslélektan a pedagógus-továbbképzés célját a sztálini időszak neveléstudományának meghaladásában jelölte ki, mint állítja: „A pedagógiai dogmatizmus még élő maradványait és ennek a gyakorlatban még tapasztalható jelenségeit ítélik el a korszerű [pedagógiai, lélektani és didaktikai – D. T. megjegyzése] szemlélettel [a továbbképzésen elhangzó] előadások.” (Miklósvári 1967b: 591.) E program e neveléslélektan legitimálásának megerősítését jelenti. Egyben a tudományon és az iskolán belül a politikai-ideológiai harc szakmai eszköze a lélektani tudás lett.

Fábián Zoltán, a jászberényi tanítóképző pszichológus oktatója a nevelésszichológia kormányzati hasznosítását említi cikkében. Megítélése szerint a lélektani megközelítés akkor és azért szükséges „...ha az új tanterv és nevelési terv követelményeit, az iskolareform célkitűzéseit eredményesen akarjuk megvalósítani” (Fábián 1964: 4). Magyarán, a neveléslélektannak a makroszintű oktatáspolitikai termékeinek – központi tervek, nevelési terv, tanterv – mikroszintű implementálásában rejlik elsődleges szerepe. Azaz: végrehajt.

A kor jellegzetes, csupán makroszinten érvényes gondolkodás- és érvelési módjával élt a jászberényi tanítóképző oktatója. Különösen érdekes, hogy a homogén tulajdonságokkal felruházott valamennyi „gyermek” az egyforma szociális összetételű iskolával és

<sup>5</sup> A szegedi tanárképző főiskola Hegedűs András okán tartozik ide, ugyanis Hegedűs András 1968-ig a Bajai Tanítóképző igazgatója volt, majd 1968-tól a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola tanszékvezető főiskolai tanára és a főiskola főigazgatója lett. Hegedűs „vitte magával” pedagógiai-lélektani koncepcióját Szegedre.

<sup>6</sup> Az 1961-es oktatási reform egyik legfontosabb eleméről, a gyakorlati foglalkozásról lásd: Somogyvári 2015; a reform továbbéléséhez pedig: Darvai 2016.

az ugyanolyan felkészültségű pedagógussal került azonos helyzetbe, amelyben a szakértő az alábbi értékviszonyokat és teendőket látja:

„A pedagógus... a tanulók megismerését nem öncélúan, hanem a nevelőmunka érdekében végezzük. [Köztudott, hogy a pedagógia itt, a »gyermek tanulmányozásánál« lényegében megállt.] Az előbbi séma – viselkedés-tulajdonság-várható viselkedés – munkánk lélektani tudatosításának csupán egyik összetevője. A másik: a gyermek fejlesztésének, nevelésének az elemzése. Lélektani szempontból ugyanis a nevelés bonyolult folyamatát – nagyon leegyszerűsítve – így lehet jellemezni: amikor már előre látjuk, hogy a gyermektől milyen viselkedés várható, ezt összehasonlítjuk a nevelési feladatainkban rögzített kívánt viselkedéssel és teljesítménnyel; illetve a gyermek meglévő tulajdonságait a kívánt tulajdonságokkal. Attól függően, hogy életkoronként és egyénenként milyen fokú ez az eltérés az embereszmény, s a valóságos helyzet között, aszerint kell megválasztani nevelési eljárásainkat. Ez megint nagyfokú pedagógiai és lélektani tudatosságot kíván meg, hiszen egy adott tulajdonságot nem lehet akármínő eljárással kialakítani. Ez az a másik kritikus pont, ahol a lélektan ismét sokat segítheti a gyakorlati nevelőmunkát.” (Fábián 1964: 4–5 – kiemelés D. T.)

Az idézett, új neveléslélektani gondolkodás intellektuális hátterének forrását talán meg is találtuk. Fábián Zoltán neveléslélektani szóhasználata egybeesik a már említett, a posztsztálinizmus jelentését és határait kijelölő Sokrétüen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket (Sz. N. 1957) c. szovjet dokumentumban közölteivel. A Fábián-féle főiskolai lélektan szakmaisága Magyarországon az ötvenes évek közepén Moszkvában kijelölt értelmezési rendszer keretei között bontakozhatott ki. A keleti minta követése épp olyan erős volt itt is, mint ahogyan azt az egyetemi-akadémiai neveléslélektan esetében már láttuk.

A fenti idézet utolsó mondata a pedagógia és a (nevelés)lélektan közötti hierarchikus viszonyt érinti. A lélektan nemcsak az oktatáspolitikai irányának, hanem a pedagógiának is alá van vetve.

Ugyanehhez a főiskolai csoporthoz tartozott Kiss Lajos, a debreceni tanítóképző oktatója is. Kiss az 1961-es iskolareform egyik elemeként bevezetett környezetismeret tantárgy tanításának pszichológiai szempontjairól írt (Kiss 1972). Kiss cikke nemcsak oktatáspolitikai, hanem lélektani szempontból is releváns, ugyanis megjelenik az aktivitás problematikája, ami a harmincas évektől a szovjet pszichológia egyik megosztó politikai és szakmai eleme volt, amelyből a posztsztálini időszakban egy „köztes” elméletet tekintettek hivatalosan marxistának, amit a nagyhatású Rubinstein (1967) képviselt. Eszerint a „külső hatások a belső feltételeken keresztül érvényesülnek” (Pléh 1998b). Ezt a hely hiányában nem részletezhető „köztes” elképzelést képviselte Kiss Lajos is (Kiss 1972). Rendszerében a külső hatás a környezetismeret tantárgyat jelentette. A tanítás-tanulás folyamatának pedig a gyermek jellemzőin, motivációján kellett alapulnia, ahogy írja:

„A gyermek azonban nemcsak külső irányítással fejlődik, hanem önvezérléssel, önszabályozással is rendelkezik, belső készítő erők mozgatják, lökik, lendítik előre. [...] Hogy a megismerés, a tanulás ne egyszerű passzív benyomási-felvétel legyen, hanem cselekvő, aktív, a személyiséget továbbfejlesztő folyamat, a belső motivációs tényezők működésbe hozására is gondolnunk kell. Ma már világos, hogy a pedagógiának rendkívül fontos problémája ezeknek a belső erőknek a felhasználása, hasznos munkába fogása. Ez a motiváció és a motiválás problémája.” (Kiss 1972: 4 – eredeti kiemelés.)

A fenti kijelentés voltaképpen pszichológiai nyelven megfogalmazott pedagógiai értékállítás, amely leginkább a pszichológia helyzetéről, képviselőinek közgondolkodást befolyásoló erejéről referál. E szakmai elképzelés a politikum, az állami ideológia szférájából ered, és a pedagógusképzés területén oktatók szakmai elképzeléssé formáltak. Az aktívabb ember- és gyermekkép képviselése nemcsak a sztálini mintakövető iskola-kép alternatívája, hanem kiállítás az egészséges és általános iskola felső tagozatának nép-, illetve a polgári iskolai, valamint a gimnáziumi elegendő értékrendje közül a háború előtti, a polgári iskolai tanárképzés (Várkonyi Hildebrand felfogását tükröző Cselekvés Iskolája, a reformpedagógia) mellett. A szovjet antisztálinista mintának megfelelően az aktivitás témaköre az új főiskolai neveléslélektani irányzat olyan szakmai elképzelésévé vált, amely ideologikus jegyekkel is rendelkezett, s amelynek a kidolgozását az egyetemi-akadémiai mezőben a pedagógia és a neveléslélektan terén végezték el (Salamon Jenő az ELTE-n és az Országos Pedagógiai Intézetben (Szokolszky 1961), s melyet a Minisztérium képviselt és terjesztett sikerrel).

### IRODALOM

- Akadémiai Almanach (1962, 1967, 1970, 1973) *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- BÁTHORY Z. & FALUS I. (1997, eds) *Pedagógiai Lexikon I–III*. Budapest, Keraban.
- BIRÓ Zs. & NAGY P. T. (2018) Az oktatáskutatás inter- és multidiszciplináris jellege. *Educatio*, Vol. 28. No. 1. pp. 84–100.
- BREZSNYÁNSZKY L. (2015) Kontinuitás és diszkontinuitás a debreceni egyetem pedagógia oktatóinak rekrutációjában 1940–1970. In: NÉMETH A., BIRÓ Zs. & GARAI I. (eds) *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Budapest, Gondolat Kiadó. pp. 225–251.
- CARSON, J. (2014) Mental Testing in the Early Twentieth Century: Internationalizing the Mental Testing Story. *History of Psychology*, Vol. 17. No. 3. pp. 249–255.
- DARVAI T. (2016) Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson. *Neveléstudomány*, Vol. 4. No. 3. pp. 49–61.
- DARVAI T. (2019) A szocialista neveléslélektan megteremtése Magyarországon az 1960-as években. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 8. pp. 47–67.
- EWING, E. T. (2001) Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedology. *History of Education Quarterly*, Vol. 41. No. 4. pp. 471–493.
- FÁBIÁN Z. (1964) Tanítványaink megismeréséről. *A Tanító munkája*, Vol. 2. No. 1. pp. 4–6.
- HUNYADY Gy. (1996) A budapesti tudományegyetem és a pszichológia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 52. Nos 1–3. pp. 3–16.
- Hunyady Gy. (2004) 75 éves a Magyar Pszichológiai Társaság. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 59. No. 2. pp. 175–188.
- KARÁDY V. (2015) Egy szocialista értelmiségi „államnemesség”? Kandidátusok és akadémiai doktorok a hazai társadalomtudományokban. In: NÉMETH A., BIRÓ Zs. & GARAI I. (eds) *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Budapest, Gondolat Kiadó. pp. 251–281.
- KARDOS J. & KORNIDESZ M. (1990, eds) *Dokumentumok az oktatáspolitikai történetéből. 1–2. kötet. 1950–1972*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KISS L. (1972) Pszichológiai nézőpont a környezetismeret tanításában. *A Tanító*, Vol. 10. No. 10. pp. 3–5.

- KOVAI M. (2016) *Lélektan és politika: pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban, 1945–1970*. Budapest, KRE–L'Harmattan.
- KOZULIN, A. (1989) The Changing Face of Soviet Psychology. *Studies in Soviet Thought*, Vol. 37. No. 3. pp. 185–189.
- LEOPOLDOFF, I. (2014) A Psychology for Pedagogy: Intelligence Testing in USSR in the 1920s. *History of Psychology*, Vol. 17. No. 3. pp. 187–205.
- MIKLÓSVÁRI S. (1962, eds) *Nevelési Terv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MIKLÓSVÁRI S. (1967a) A pedagógusképzés jövője. *Köznevelés*, Vol. 23. Nos 13–14. pp. 487–489.
- MIKLÓSVÁRI S. (1967b) A Tanítók Nyári Akadémiája, 1967. *Köznevelés*, Vol. 5. Nos 15–16. pp. 590–591.
- NAGY S. (1976, 1977, 1978, 1979, ed.) *Pedagógiai Lexikon I–IV*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- PÉNZES D. (2013) A tudományos fokozatszerzés átalakulása 1948–1953 között Magyarországon. In: BASKA G., HEGEDŰS J. & NÓBIK A. (eds) *A neveléstörténet változó arcai*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 69–80.
- PÉTER A. (1954, ed.) *Az SzKP, a Szovjet Kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- PLÉH Cs. (1998a) A pszichológia szimbolikája egy slampos totalitárius rendszerben. A magyar pszichológia a hatvanas években. In: PLÉH Cs. (ed.) *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Budapest, Balassi Kiadó. pp. 91–111.
- PLÉH Cs. (1998b) Pszichológia, szimbolika, diktatúra. *Buksz*, Vol. 10. No. 3. pp. 288–291.
- PLÉH Cs. (2016) Intézmények, eszmék és sorsok a magyar pszichológia fél évszázadában 1960–2010. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 71. Nos 4–5. 691–723.
- RUBINSTEIN, SZ. L. (1967) *Lét és tudat*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- SÁSKA G. (2009): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése – a didaktika példáján. In: NÉMETH A. & BIRÓ Zs. H. (eds) *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Budapest, Gondolat Kiadó. pp. 98–130.
- SÁSKA G. (2015) A pedagógiai normák változása az 1920-as 30-as évek Szovjet-Oroszországában. *Pedagógiatörténeti Szemle*, Vol. 1. No. 1. pp. 31–52.
- SÁSKA G. (2016) A szocialista neveléstudomány rekrutációja 1956–1962 között. In: TÓTH P. & HOLIK I. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeremtés világa. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 255–262.
- SOMOGYVÁRI L. (2015) A gyakorlati foglalkozás bevezetése az általános iskolában (1958–1965). *Educatio*, Vol. 24. No. 4. pp. 79–90.
- SZ. N. (1957) Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket. *Pedagógiai Szemle*, Vol. 7. No. 1. pp. 8–14.
- SZ. N. (1966) Napirenden az általános iskolai pedagógusképzés. *Köznevelés*, Vol. 22. Nos 13–14. pp. 492–493.
- SZOKOLSZKY I. (1961, ed.) *Tanulmányok a tanulói aktivitás köréből*. Budapest, Tankönyvkiadó.

# VÁRKONYI HILDEBRAND ÉS A POLGÁRI ISKOLAI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA SZEGEDEN

FIZEL NATASA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,  
Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Jelen tanulmányom témája az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola szegedi megalapítása és hazánk első Pedagógiai-Lélektani Intézetének létrejötte, valamint első vezetőjének, a katolikus Várkonyi Hildebrandnak a munkássága. Intézetében a neveléstudomány és a pszichológia egymástól elválaszthatatlan egységként működött. Munkámban bemutatom Szegedre kerülésének különleges körülményeit, amelyek kiváltó oka elsősorban az volt, hogy a protestáns jellegű kolozsvári egyetem 1921-től kezdődően Szegeden, egy püspöki székhelyen került elhelyezésre. Klebelsberg a Bölcsészkar alacsony látogatottságát növelni kívánta, a katolikus lobbis nyomására az egyetem protestáns jellegét pedig csökkenteni. Ebbe a folyamatba illeszkedik a budapesti székhelyű polgári iskolai tanár-, illetve tanárnőképző főiskolák összevonása és Szegedre helyezése, valamint ezzel párhuzamosan a felekezeti tanárképzők megszüntetése. Várkonyi pedagógia-lélektana a főiskolások egyetemre való áthallgatása révén beépült a polgári iskolai tanárok kultúrájába.

**Kulcsszavak:** felsőoktatás-történet, pedagógia- és pszichológiatörténet, pedagógusképzés

My following study is about the establishment of the State Civic School Teacher's Training College in Szeged. It also contains information about the establishment of our country's first Educational-Psychological Institute, and of its first (catholic) headmaster's, Hildebrand Várkonyi's work. The University of Szeged was put together of protestant teachers from the university in Kolozsvár in 1921. The Religious and Educational Board helped increase the attendance of the Faculty of Liberal Arts, but also decreased the protestant nature of it. The Religious and Educational Board also achieved this by moving the state, and catholic teacher's training college from Budapest to Szeged and by duplicating the departments of the remaining protestant Faculties of Liberal Arts. Várkonyi's pedagogy and psychology got built into the culture of civic schools.

**Keywords:** history of higher education, history of psychology, teacher's training

---

Levelező szerző: Fizel Natasa, SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet,  
6725 Szeged, Hattyas sor 10. E-mail: fizel.natasa@szte.hu



Várkonyi Hildebrand Dezső egyetemi tanár tudományos, oktatói és tudományos-közéleti munkássága, valamint az általa vezetett, hazánkban elsőként létrehozott Pedagógiai-Lélektani Intézet története és kísérleti iskolájának, a Kerti Iskolának a története már számos szerző által feldolgozásra, bemutatásra került. 1988-ban, születésének 100. évfordulóján tanítványai, pályatársai<sup>1</sup> egy emlékkötetben emlékeztek meg a professzor munkásságáról, személyiségéről, oktatói nagyságáról (Zakar 1988). 2009-ben a Várkonyi-féle intézet jogutódja, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézete az intézet fennállásának 80. évfordulójára jelentetett meg egy, a lélektan történetével foglalkozó kötetet (Szokolosky 2009).

A Várkonyi által alapított, saját korában rendkívül újszerűnek számító újszegedi Kerti Iskola története az 1990-es évek végén került a tudományos érdeklődés középpontjába elsősorban Pukánszky Béla és Németh András kutatásainak jóvoltából (Németh–Pukánszky 1997, 1999; Pukánszky 2002). A kutatás a 2010-es években a Pukánszky Béla által elérhetővé tett forrásgyűjteménynek köszönhetően folytatódott. Újabb és újabb publikációk láttak napvilágot a Kerti Iskola működéséről (Fizel 2012), módszertani palettájáról (Kiss 2016), vezetőjének, Dolch Erzsébetnek az életútjáról (Fizel 2013), valamint Várkonyi Hildebrandnak a korabeli pedagógiai gyakorlatra kifejtett hatásáról (Szabó 2016).

A főiskola történetében e tanulmány szerzője mellett a közelmúltban újabb adalékokkal szolgáltak a Nóbik Attila (2010), T. Molnár Gizella (2010), valamint Vajda Tamás (2010) tollából született tanulmányok. Várkonyi Hildebrand Szegedre kerülésének történetét nagyrészt primer források alapján dolgoztam fel, egyebek mellett a szegedi egyetem Bölcsészettudományi Kar tanácsuléseinek jegyzőkönyveit, Mészöly Gedeon dékánnak és Dézsi Lajos rektornak a Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszterrel folyó levelezését használtam fel.

## Várkonyi Hildebrand Szegedre kerülésének körülményei

A kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem fejlődése töretlen volt az első világháború kitöréséig. Történetében sorsdöntő fordulatot hozott, hogy a román hadsereg 1918. december 24-én bevonult Kolozsvárra (Benda 1982: 846). 1919. május 12-én a román katonaság elfoglalta az egyetemet is, majd a rektori hivatal élére a román tanszék professzorát nevezték ki (Makk–Marjanucz 2011: 10). Az egyetemi tanárok a város megszállása után nem tették le a román állampolgárság elnyeréséhez szükséges esküt, így kiutasították őket a városból.

Az elvesztett Kolozsvári egyetem szerepét, oktatói karát és hallgatóinak töredékét Szegeden, a tanítóképzés, a Jogakadémia, a Városi Zenede elődintézményeire is építkezve a Szegeden új életet kezdő Ferencz József Tudományegyetem vette át. Az első tanét 1921. október 9-én nyitották meg, ezzel megkezdődött Szegeden a tényleges egyetemi oktatás.

A kolozsvári, döntően protestáns háttérű egyetem egy többségében katolikus városban, püspöki székhelyen, Szegeden kapott helyet, ami megváltoztatta a közpolitikai életben ekkor nagyjelentőségű felekezeti erőviszonyokat.

<sup>1</sup> Rókusfalvy Pál, Duró Lajos, Veckó József, Baróti Dezső, Zentai Károly, Veszprémi László, Kiss György, Büky Béla és Selli Zoltán.

1926. október 20-án a Bölcsészkar évi II. rendes ülésén Bartók György dékán bejelentette, hogy Klebelsberg Kuno, vallás- és közoktatásügyi miniszter az egyetemen új tanszékek felállítását óhajtja. A Kar egy pedagógiai-lélektani, egy művészettörténeti és egy etnográfiai tanszék felállítását tartotta a leg sürgetőbbnek és a legfontosabbnak.<sup>2</sup>

Ez a kérvény segítette Klebelsbergert abban, hogy keresztülvigye korábbi terveit, és a protestáns professzorok mellett katolikus intézetvezetők is helyet kapjanak azokon a tudományterületeken, ahol a felsőoktatás-átalakítási tervei következtében szükségessé vált. Megelőzendő, hogy a nagy tudású, munkájukat jól végző professzorokat sérelem érje, a miniszter a tanszékek párhuzamosításával akarta az ügyet megoldani. 1928. június 29-én, a Bölcsészkaron rendkívüli ülésen tárgyalták a párhuzamos tanszékek kérdését. Az elnök, Horger Antal dékán kérte a Kar állásfoglalását arra vonatkozólag, hogy második filozófiai vagy második pedagógiai tanszék felállítását kérjék-e a miniszter úrtól. Imre Sándor (aki 1925 óta vezette a Pedagógiai Intézetet) és Bartók György nem javasolták a párhuzamos tanszékek felállítását, inkább – ismét – egy pedagógiai-pszichológiai tanszék felállítását kérték, amit a Kar el is fogadott.<sup>3</sup> Az 51.587-1928. IV. számú miniszteri rendelet alapján úgy tűnt, hogy a vita lezárásra került, és a miniszter az alábbi döntést hozta: „a szegedi m. kir. Ferenc József Tudományegyetemen négy új tanszék és pedig etnográfia, a II. filozófia és a II. magyar irodalomtörténet számára egy-egy nyilvános rendes és a II-ik pedagógia számára pedig egy nyilvános rendkívüli tanszék szerveztessék.”<sup>4</sup>

A rendelet megjelenése ellenére a Bölcsészkaron továbbra is nagy volt az ellenállás az új tanszékek megalakításával kapcsolatban. Az okok között szerepelt a *Nemzeti Újság* 1928. dec. 16-i vezércikke is, amely szerint Klebelsberg az alábbi nyilatkozatot tette: „A szegedi egyetemen kész vagyok azok mellett, amelyeket nem katolikus férfiak töltenek be, parallel tanszékeket létesíteni s azokra katolikus tanárokat kinevezni, hogy a tartományi főnököknek aggodalmaik ne legyenek. Itt neveltsék női szerzetesrendjeink az általuk fenntartott polgári iskolák, középiskolák és tanítóképzők tanári karát.”<sup>5</sup>

Bár a hivatalos dokumentumokban (pl. az új tanszékek élére kiírt pályázatokban) nem szerepelt a felekezeti hovatartozás feltételként, az újságcikkben a miniszter világossá tette ezt az óhajtát. Informális csatornákon keresztül Klebelsberg fülébe jutott, hogy a szegedi egyetemen feliratot készítenek intézkedése ellen, így sértett hangvételű levélben fordult az egyetem rektorához, aki ekkoriban (1928-29-ben) éppen az egyik érintett, az Irodalomtörténeti Tanszék vezetője, Dézsi Lajos volt. A miniszter levelében kitért arra, hogy a VKM felügyelete alatt álló Takarékosági Bizottság a szegedi egyetem teljes eltörlését javasolta, és e szándék mellett szólt a hallgatók száma, ahogy az egyik bizottsági tag gúnyosan meg is jegyezte, hogy „a bölcsészeti karoknak több tanárjuk van, mint hallgatójuk”<sup>6</sup>. Klebelsberg levelében leszögezte, hogy közbenjárása nélkül a szegedi bölcsészkar az ő miniszterségét aligha élte volna túl: „a bölcsészeti karok beépítésének érdeke volt az egyik oka annak is, hogy a Paedagogiumot és az Erzsébet

<sup>2</sup> Jegyzőkönyv, Bölcsészettudományi Kar II. rendkívüli ülés, 1926. okt. 20. MNL CSML VIII. 167. bk. 8 7.

<sup>3</sup> Jegyzőkönyv, Bölcsészettudományi Kar V. rendkívüli ülés, 1928. június 29. MNL CSML VIII. 651. bk. 1927/28.

<sup>4</sup> M. Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 51.587-1928. IV. sz. rendelet

<sup>5</sup> *Nemzeti Újság*, 1928. december 16. 1.

<sup>6</sup> Klebelsberg Kuno miniszter levele Dézsi Lajos rektornak. Budapest. 1929. január 4. MOL K636-1929-30-410-05

Nőiskola főiskolai tagozatát Szegedre levittem”<sup>7</sup>, és így került az apácák polgári iskolai tanárképzése is Szegedre. „Indokom ismét pedagógiai volt, tudniillik a női szerzetesrendek iskolái nivójának emelése, amire azért is súlyt kell helyeznem, mert a magyar leányok igen számottevő része éppen ezekben az iskolákban nyeri egyedüli nevelését. De emellett megint szemem előtt lebegett a szegedi bölcsészeti karoknak további erőteljes benépesítése, mert a karok felvirágoztatása csak akkor lehetséges, ha igazán nagyszámú hallgatóságuk van.”<sup>8</sup> Kitért arra is, hogy a *Nemzeti Újság*ban megjelent cikk ugyan az ő véleményeként adta közre a világnézeti tanszékek létrehozásának tervét, valójában ez a püspökök állásfoglalása volt. Klebelsberg nem vonta vissza a párhuzamos tanszékek felállításáról korábban kiadott rendeletét, így végül a tanszékek betöltésére szolgáló adminisztrációs folyamat a Bölcsészkaron mégis beindult.

A folyamat azonban egyáltalán nem volt zökkenőmentes, és a Kari Tanács továbbra is erősen megosztott volt a kérdésben. A két ellentétes véleményt képviselő tábor vezetői a katolikus Huszti József és a református Imre Sándor voltak, akiknek a Bölcsészkar 1929. április 25-i VIII. rendes ülésén<sup>9</sup> lezajlott szócátája élesen rávilágít arra a légkörre, amelyben a párhuzamos tanszékek felállítása ügyének tárgyalása zajlott.

Huszti József a II. pedagógiai tanszék bizottságának előadója a tanszék betöltésére pályázat kiírását indítványozta (felmerült ugyanis, hogy meghívással töltik be a tanszékét). A szavazás elrendelése előtt dr. Imre Sándor a Pedagógia Tanszék vezetője szót kért, és leszögezte, hogy a párhuzamos tanszékek felállításának előkészítését végző bizottságok létrehozásakor ugyan még ő maga is szavazott, de azt remélte, hogy a Kar jelzéseire reagálva a miniszter visszavonja a rendelkezését. Mivel azonban ez nem történt meg, a párhuzamos tanszékek ügyének további tárgyalásában nem kíván részt venni. Így fogalmazott: „ezek szervezése köztudomás szerint nem tudományos célból történik s ha a Kar ezt számba nem véve tesz javaslatot, azzal egyszerűen a valóságot hagyja figyelmen kívül, ebben pedig én nem kívánok részes lenni; annál kevésbé, mert a három tanszék kifejezetten a szakok mai rendes tanárainak személye miatt, ezek ellenében szerveztetik s mint ezek egyike, önként érthetően nem működhetnek közre azoknak a tanszékeknek betöltésében, amelyek létesítése egyebek között az én tudományos tárgyiaságomnak nyílt kétségbevonását is jelenti. [...] Az ily módon mélyen érintett tanárok mellett a bizottságnak és a Karnak egyetlen szava sem volt; az ülésről nem távozik el, de a bizottsági jelentések elfogadása tárgyában üres lappal szavazok.”<sup>10</sup>

Imre tehát a paralell tanszékek felállítását – mint az egyik érintett tanszék vezetője – személyes támadásnak vette, és elutasította a feltételezést, hogy vallási meggyőződése bármilyen módon nyomot hagyna az általa tartott előadások tartalmán. Ebből következően utasította el tehát Klebelsberg érveit is, amelyekkel az előadások világnézeti alapon történő választhatóságát sürgette.

Huszti József Imre Sándor sértődött szavaira az alábbiakkal reagált: „a Kar az előző két tanév folyamán a Miniszter Urtól ismételten egyhangúlag kérte, illetőleg egyhangú örömmel fogadta többek között a II. philosophiai, pedagógiai, és magyar irodalom-

<sup>7</sup> Uo.

<sup>8</sup> Uo.

<sup>9</sup> *Jegyzőkönyv. Bölcsészettudományi Kar VIII. rendes ülés. 1929. április 25. MNL CSML 555. bksz. 1928/1929.*

<sup>10</sup> Uo.

történeti tanszékek szervezését [...], az előző tanévek ismételt tárgyalásai alkalmával a vonatkozó jegyzőkönyvek tanúsága szerint még a gondolata sem vetődött fel annak, mintha a szóbanforgó tanszékek az illető tudományszakok mai rendes tanárainak személye miatt, mintegy ezek ellenében szervezhetnének.”<sup>11</sup>

Husztai tehát a maga részéről elutasította a feltételezést is, hogy a párhuzamos tanszékeknek szervezése bármelyik kolléga vallási elfogulatlanságának, tudományosságának nyílt kétségbevonását jelentené, és érthetetlen reakcióként, sértődött vagdalkozásként állította be Imre véleményét. Imre Sándor azonban pontosította a Husztai-féle csúsztatást, amikor hangsúlyozta, hogy a Kar II. pedagógiai tanszéket sohasem kért, mindig pedagógiai-lélektani tanszék felállítására tett javaslatot, s a Kar ezt fogadta el egyhangúan. „Mikor azután az egyetem akkori rektorától azt hallom, hogy ez a javaslat az egyetemnek kárt okozhat, mert nem egyezik meg a Miniszter Úr kívánságával, a dékánhoz írt levélben javaslatomtól elállok, de más (személy) javaslatot nem tett, a Kar más javaslatot az ő tudtával nem is tárgyalt, s az ügy 1928 júniusáig szünetelt; ekkor a dékán ismét szóbeli utasításra hivatkozva az évváró ülés után már elszéledt tanároktól írásban azt kérdezte, vajon mit kíván a Kar inkább: II. filozófiai vagy II. pedagógiai tanszéket. Erre a filozófia tanárai (által) közösen aláírt véleményben újból pedagógiai lélektani tanszéket mond indokoltak, a párhuzamos tanszéknek hevesen ellene szólnak, s a távollétükben tartott rendkívüli ülésen a Kar szintén pedagógiai-lélektani tanszék mellett nyilatkozott, bár hozzá tette, hogy ha ez nem lehetséges, arra az esetre filozófiai tanszéket kért.”<sup>12</sup>

Imre tehát meglehetősen nyíltan fogalmazva utalt arra, hogy a „választhatóság” a tanszékek esetében pusztán elviekben állt fenn, hiszen a miniszter már korábban eldöntötte a paralell tanszékek sorsát, sőt a rektor tudomására hozta az erről való döntését, akit arra sarkalt, hogy érje el, hogy a Bölcsészkar is az ő elképzelése alapján kérje a tanszékeket. Imre hangsúlyozta, hogy az csak a látszat, hogy a kari tanácsnak bármi beleszólása lenne ezekkel a tanszékkel kapcsolatban, azért emelte fel a szavát, mert ezt az eljárást nehezményezte. Végül Husztai a vita lezárásaként elismerte, hogy az előző tárgyalások folyamán mindig lélektani irányú pedagógiai (pedagógiai-lélektani) tanszékéről volt szó, és a Kar egy ilyennek felállítására tett javaslatot, ugyanakkor felhívta a figyelmet arra a kiskapura, hogy „a tanszékek által képviselt tudományszakok pontosabb tartalmát egyébként sem a tanszékek elnevezése, hanem inkább a kiszemelt professzorok tudományos egyénisége determinálja”. Mindegy tehát, hogy mi lesz a tanszék neve, az a lényeg, hogy ki fogja azt tartalommal megtölteni. A maratoni nyúló tanácskozás végén a Kar a II. pedagógia tanszék betöltésére szóló pályázatot titkos szavazással 6 igen, 1 nem és 5 üres lap ellenében elfogadta.

A II. pedagógia tanszékre kiírt pályázat szövegét<sup>13</sup> megvizsgálva szembevetendő, hogy abban a lélektan vagy a pszichológia kifejezés nem szerepel.

Az újonnan szervezett három tanszékre összesen kilenc pályázat érkezett. A II. filozófia tanszékre a jezsuita dr. Mester János, a bencés dr. Bognár Cecil, a katolikus dr. Somogyi József és dr. Boda István, a II. pedagógia tanszékre a bencés dr. Várkonyi

<sup>11</sup> Uo.

<sup>12</sup> Uo.

<sup>13</sup> Pályázat. MNL CSML ad. 581. bk. 1928/1929.

Hildebrand, az említett dr. Mester János és dr. Berenkay Lajos, a II. magyar irodalomtörténeti tanszékre dr. Sík Sándor és dr. Földessy Gyula adta be a pályázatát.<sup>14</sup>

Imre Sándor belátta, hogy a tanszékek létrehozása elleni harcot elvesztette, de nem adta fel, hogy az ügyet a nyilvánosság elé vihesse. A Bölcsészkar 1929. október 29-i kari tanácsi ülésén döntött a pályázatokról.<sup>15</sup> Az áprilisi üléshez hasonlóan a szavazás lebonyolítása előtt Imre szólásra emelkedett: „[...] kérnem kell a tekintetes Kar döntését azért, mert ismeretlen forrásból az a híresztelés terjedt el az egyetem tanárai között, és Egyetemünkön kívül is, hogy akik az u. n. világi tanszékeket karunkon ellenzik, azok ebből az ügyből vallási, felekezeti kérdést csináltak. Ez a híresztelés a valósággal tökéletesen ellentétes. Ezért szükséges megállapítani, hogy 1. itt egyetlen szó sem esett felekezeti sérelemlről, hanem igenis egyetemi eszmény sérelméről, arról, hogy egyetemi tanszéket ne lehessen felekezeti, vagy egyéb a tudományos érdeken kívül eső érdekből szervezni és betölteni. 2. nem arról van szó, hogy bármely üres, vagy új tanszék betöltésére legméltyóbbnak talált szakember milyen vallású, hanem arról, hogy a legméltyóbbnak a kiválasztásában ne legyen sem döntő sem irányadó a vallási hovatartozás és ne legyen kikötve, hogy egyik egyetemen ilyen, a másikon amolyan vallású lehet bármelyik világi tanszék tanára.”

Imre azonban nem ért célt a kérésével, indítványa lekerült a napirendről, bár jól látható a tanács megosztottsága, hiszen 7 igen, 6 nem és 1 üres lap volt a beadott szavazatok aránya. A II. pedagógia tanszék élére a kari bizottság első helyen Várkonyi Hildebrandot, második helyen Mester Jánost jelölte. Várkonyi 13 szavazatból 8 igen, 1 nem és 4 üres lapot kapott, míg Mester 7 igen, 2 nem és 4 üres lapot.

Imre azonban láthatóan készült erre a forгатókönyvre is, hiszen a szavazás után azonnal szót kért, és írásbeli indítványt terjesztett a Kar elé, amelyben az események történelmi fontosságát hangsúlyozta: „I, az 51.587/1928. sz. miniszteri rendelettel szervezett tanszékek mind Karunk, mind általában a magyar tudományos élet jövőjére messzire kiható jelentőségűek: egyik tanszék az egyetemeinken eddig nem képviselt tudományszaknak nyitotta meg az egyetemet, a másik három tanszék ügyét pedig széleskörű érdeklődés kíséri, egy év óta nagyon ellentétes nézetek ütköznek össze miatta, s e tanszékek betöltése az illető tudományszakok jövőjére is nagy hatású lesz. Ezért történelmi fontosságúak mindazok az írások, amelyek a négy tanszék ügyében keletkeztek. Javaslom, határozza el a tek. Kar mindezek, tehát a szervező miniszteri leirat, a Kar elé terjesztett indítványok, bizottsági jelentések és kari határozatok kinyomtatását. Ha erre a tek. Kar a hivatalos titok szempontjából nem tartja magát jogosultnak, kérjen felmentést a titoktartás alól. 2, Ha a tek. Kar ezt a javaslatomat nem fogadná el, akkor kérem, méltóztassék engedélyt adni nekem arra, hogy a négy új tanszék ügyében az üléseken előadott indítványaimat és felszólalásaimat szükség esetén a nyilvánosság előtt felhasználhassam. Erre a kérésre az indít, hogy mivel egyedül, vagy főképpen én szólaltam fel a Kar ülésein a tanszékek ügyében, elsősorban engem állítanak egészen téves világitásba azok a híresztelések, amelyek az u.n. világnézeti tanszékek ellenzőit felekezeti keskedéssel vádolják. Mivel felekezeti szempontból soha, még felekezeti iskolában való szolgálatom alatt sem tettem semmit és erős meggyőződésem szerint ebben a kérdésben is tisztán az egyetem szempontját igyekeztem érvényesíteni; ezt a gyanúsítást

<sup>14</sup> Jegyzőkönyv. Bölcsészettudományi Kar, 1929. június 13. MNL CSML 689. bk. 1928/29.

<sup>15</sup> Jegyzőkönyv. Bölcsészettudományi Kar II. rendes ülés. 1929. október 28. MNL CSML 174. bk. 1929/30.

magamtól határozottan elhárítom, de előfordulhat, hogy ellene magamat védenem kell. E végből kérek a tek. Kartól felhatalmazást, a jegyzőkönyvben foglalt nyilatkozataim (indítványaim és felszólalásaim) esetleges felhasználására.”

A Kari Tanács nem akart állást foglalni az ügyben, így az Egyetemi Tanács elé terjesztette, amely 1929. december 11-i ülésén a kérést elutasította.<sup>16</sup>

1929 decemberében a pedagógiai-lélektani tanszék élére Dr. Várkonyi Hildebrandot nevezte ki Klebelsberg Kuno.<sup>17</sup> A II. irodalomtörténet tanszék vezetője – Dézsi Lajos halálát követően – 1930-tól a piarista Sík Sándor, a II. filozófia tanszék professzora pedig Mester János lett (Pukánszky 1999: 219).

A párhuzamos tanszékek nem értek meg hosszú időt. Dézsi Lajos 1932-es halálával Sík Sándor piarista tanár egyesítette és vitte tovább a két magyar irodalomtörténeti tanszéket. Az új Pedagógiai-Lélektani Intézet 1934-ben, Imre Sándor Budapestre távozása után egyesült a korábbi Pedagógiai Intézettel, majd Várkonyi Hildebrand 1940-es Kolozsvárra való költözését követően megszűnt a II. filozófiai intézet, és a Neveléstudományi és Lélektani Intézet vezetését Mester János vette át.

### Várkonyi Hildebrand, a professzor

Várkonyi tehát 1929-ben kezdte el a munkát az egyetemen. Ahogy Zakar András a Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet Előszavában írja:

„Életének legtermékenyebb időszaka következett. Nyilvános rendes egyetemi tanári működése során az oktató-nevelő munkája, tudományos kutatásai és szakmai közéleti tevékenysége alapján az egyetem egyik legismertebb professzora lett.” (Zakar 1988: 3.)

A bizonyíték arra, hogy szükség volt – még ha egy szokatlan történelmi fordulat, egy egyetem elköltöztetése okán is – a Várkonyi-féle intézet létrehozására nemcsak felekezeti, hanem szakmai okokból is (ahogy ezt maga Imre Sándor is szorgalmazta már 1926-tól kezdődően), jól kiviláglik, ha megnézzük a két intézet, azaz a korábbi Pedagógiai Intézet (1929-től I. Pedagógiai Intézet), valamint a Várkonyi féle II. Pedagógiai-Lélektani Intézet (1934-től Pedagógia Intézet) által kínált kurzusokat (*Melléklet*). Ezek az órák jelentették a pedagógiai, pszichológiai alapokat a harmincas években a szegedi egyetemről kikerülő középiskolai tanárság számára, így jelentőségük nemcsak a tanárok konkrét tudásának megbecsüléséhez segít hozzá minket, hanem lehetőséget ad arra is, hogy a pedagógiai attitűdjük felvázolásához is közelebb jussunk. Az alábbiakban néhány példát emeltem ki a két intézet által hirdetett kurzusokból.<sup>18</sup>

A megfelelő mértékű rálátást elősegítendő, a párhuzamos tanszékek felállítására előtti négy tanévet is górcső alá vettem (1926–1930), amikor megvizsgáltam azokat a kurzusokat, amelyeket a Pedagógiai Intézetben 1930 előtt hallgathattak a bölcsészkar hallgatói. A kurzusok sorát áttekintve egyértelműen látszik, hogy Imre Sándor a hagyományos, a tanárképzésben több évtizedes múltra visszatekintő tantárgyakat preferálta. A neveléstörténet oktatása mellett (Neveléstörténet I-II.; Magyar pedagógusok; A nevelői gondolkodás fejlődése) a neveléstudomány általános megismerése (A neveléstudo-

<sup>16</sup> *Jegyzőkönyv. Ferencz József Tudományegyetem Tanácsa IV. rendes ülés. 1929. december 11. MNL CSML 677-1929/30.*

<sup>17</sup> *Várkonyi Hildebrand kinevezése. 1929. december 27. MNL OL 410-11-2078/1929.*

<sup>18</sup> A kurzusok listáját az alábbi tanrendek segítségével készítettem el: A M. K. Ferencz József-Tudományegyetem Tanrendje az 1926/27–1939/40. tanév első és második félévére, Szeged 1926–1939.

mány fejlődése), az oktatási rendszer szervezetének kérdései (A köznevelés szervezete), valamint az oktatás- és a nevelélmélet (Oktatástan; A nevelélmélet alapvető kérdései) kapták a legnagyobb szerepet, de néhány kurzus erejéig már a nevelés pszichológiai megközelítése is helyet kapott az órái között (A nevelés lélektani kérdései; A serdülés kora; Az iskolai nevelő lélektana).

Azonban 1930-tól 1932-ig, azaz a két intézet párhuzamos működése során világosan szétvált a pedagógiai és a lélektani kurzusok hirdetése. Az Imre Sándor által vezetett I. Pedagógiai Intézet a neveléstudományi (nevelésszociológiai, iskolai egyéjszegtani) kurzusokat (Az értelmi nevelés; A magyar közoktatásügy szervezete; A nevelés szociológiája; Az iskola egészségügye), míg a II. Pedagógiai-Lélektani Intézet értelemszerűen a pedagógiai-lélektani kurzusokat hirdette (Karakterológiai vizsgálatok; Bevezetés az alkalmazott lélektanba; Pedagógiai-lélektani gyakorlatok; A gyermekkor lélektana). Jól látszik a kurzusok címét áttekintve, hogy a Várkonyi-kurzusok mennyire új, mennyire modern megközelítésben fordultak a lélektan tanítása felé az alkalmazott pedagógia és pszichológia kapcsolódási pontjainak a középpontba állításával, mintegy friss szelőt hozva az intézet falai közé. Ahogyan Szántó Károly, a Várkonyi-tanítvány írta róla 1984-ben:

„Várkonyi Hildebrand Dezső a polgári liberális haladó pedagógia egyik magas színvonalú képviselője, ugyanakkor az európai élvonal szellemi közvetítője volt hazánkban. Kora nemzetközi színvonalán állt mindabban, amit a neveléslélektani kutatások, a kísérleti pedagógia és pszichológia, a gyermektanulmány és a legjobb reformpedagógiai törekvések jelentettek.” (Szántó 1984: 1232.)

Imre Sándor 1934-ben történt távozása után – amiben szerepe lehetett a párhuzamos tanszékek felállítására körüli vitának is – a két intézet egyesült. Várkonyi részben átvette a pedagógiai előadásokat (Neveléstörténet I–II; Bevezetés a neveléstudományba), de oktatói munkájának és az intézet működésének fókuszában továbbra is a pedagógiai lélektan állt (Neveléslélektan; Gyermeklélektan; Az ifjúkor lélektana).

Várkonyi kurzusai nemcsak a középiskolai tanárnak készülők számára voltak elérhetőek, felvehették azokat az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola hallgatói is. Mint tanulmányom korábbi részében említettem, 1928-ban került Szegedre a korábban budapesti székhelyű Paedagogium és Erzsébet Nőiskola összevonásával és a felekezeti képzők megszüntetésével az országban monopol helyzetűvé vált Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola. Az intézmény Szegedre kerülése – és az ott tanuló nagy számú apáca hallgató – indította be a párhuzamos tanszékek létrehozásának folyamatát is, hiszen Klebelsberg az áthallgatásra kötelezett főiskolásokkal kívánta a szegedi egyetem hallgatói létszámát megnövelni. Kezdetben a főiskolásoknak félelmenként két kurzust kellett a szakjuknak megfelelően vagy a bölcsészettudományi, vagy a természettudományi karon felvenniük, pedagógiai, pszichológiai, illetve filozófiai tárgyakat csak külön engedéllyel hallgathattak. 1933-tól kezdődően azonban megnyíltak a kapuk, és a hallgatók bármilyen kurzust felvehettek az egyetemen. A hallgatói

anyakönyvekből kinyert<sup>19</sup> adatok tanúsága szerint évről évre több hallgató élt azzal a lehetőséggel, hogy pedagógiai, pszichológiai, vagy filozófiai kurzusokat hallgasson az egyetemen a szaktárgyi kurzusok helyett. Míg az 1933–34-es tanév első félévében mindössze 14 alkalommal vettek fel ilyen témájú kurzust a hallgatók, addig ez a szám 1941-re már 132-re emelkedett, és 1943-ra is csak 72-re csökkent. A vizsgált időszakban 661 alkalommal vettek fel 48-féle nem szaktárgyi, azaz pedagógiai, pszichológiai, filozófiai témájú kurzusból órát a főiskolások a szaktárgyukhoz kapcsolódó kurzusok helyett.

A főiskolások Várkonyinak nemcsak a lélektani, hanem a pedagógiai előadásait is szívesen látogatták. Legendásan modern, érdekesítő előadásairól korábbi tanítványa, Baróti Dezső (1988: 181) így írt:

„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 nem csak a pedagógiai lélektan új irányzatait (Claparède, Ferrière, Piaget etc.) méltatta, a modern pszichológia szinte valamennyi jelentős képviselőjével megismerkedhettünk nála, többek között Pavlovval, Freuddal, Junggal, Adlerrel, hogy csak azoknak a nevént említsem most, akikről akkoriban nemcsak hazánkban, más országokban sem sokat beszéltek az 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.”

A polgári iskolai tanárnak készülők hallgatók számára egyedülálló lehetőséget jelentett, hogy bejárhattak Várkonyi óráira. Az 1936-ban megnyílt Kerti Iskolájának a vezetője, Dolch Erzsébet is főiskolai hallgatóként került Várkonyi közelébe, majd 1940-ben tanítványaként szerzett doktori címet.

## A polgári iskolai tanárság ethosza

A polgári iskolai tanárság identitása a népiskolai tanítóságtól, a középiskolai tanárságtól elhatárolódva építkezett. A két háború közötti identitásuk kialakulásában, illetve megerősödésben jelentős szerepet játszott a monopóliumhelyzetben lévő szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola intézménye és benne Várkonyi Hildebrand tevékenysége.

1938-ban és 1940-ben látott napvilágot klasszikus kézikönyvnek számító könyve, a kétkötetes *Gyermeklélektan*, majd 1937-ben a *Bevezetés a neveléslélektanba* című műve, továbbá az Országos Közoktatási Tanács által 1943-ban kiadott, a szerző szándékai szerint a „Lelki egészségtan” címet viselő, de végül a *Lelki élet zavarai* címmel megjelent könyve is.

1934 és 1944 között írta a *Cselekvés Iskolája* című folyóiratban megjelent 37 cikkét is, amelyek részben előtanulmányok is voltak neveléslélektanához, részben alkalmazó kifejezései fejlődéslélektanának és cselekvéslélektanának. Ezek a munkák kifejezetten

<sup>19</sup> *Rendes Hallgatók Anyakönyve (RHA). Földrajz-természettan-vegytani szakcsoport 1928–1942. SZTE Egyetemi Levéltár (EL) 125. kötet; RHA Magyar-német nyelvi szakcsoport 1928–1942. SZTE EL 124. k.; RHA Magyar nyelvi-történelmi szakcsoport 1928–1942. SZTE EL 122. k.; RHA Mennyiségtan-természettan-vegytani szakcsoport 1928–1942. SZTE EL 123. k.; RHA Földrajz-természettan-vegytani szakcsoport 1928–1942. SZTE EL 125. k.; RHA Magyar-német nyelvi szakcsoport 1928–1942. SZTE EL 124. k.; RHA Magyar nyelvi-történelmi szakcsoport 1928–1942. SZTE EL 122. k.; RHA Mennyiségtan-természettan-vegytani szakcsoport 1928–1942. SZTE EL 123. k.*



a gyakorló pedagógusok részére szolgáló, a mindennapi munkájuk során alkalmazható útmutatásul íródtak. Cikkeinek olvasása során magától értetődő, hogy a pedagógiát az alkalmazott pedagógiai pszichológia részének tekintette. Csak később változott meg ez a nézete, amikor 1946-ban a Magyar Pedagógiai Társaság ünnepi ülésén tartott előadásában már önállóan tartott neveléstudományról beszélt, melynek emberismereti, embereszméleti alapot a pszichológia, pontosabban a pszichológiai antropológia ad (*Rókusfalvy 1988: 156–158*).

A *Cselekvés Iskolája* című didaktikai, pedagógiai, módszertani folyóirat 1933 és 1944 között jelent meg. Szerkesztője dr. Kratofil Dezső, a szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájának igazgatója, kiadója a gyakorló polgári iskola tanári testülete volt. A szerkesztőség a Boldogasszony sugárút 8. szám alatt, tehát a Gyakorló Iskola épületében kapott helyet. A folyóiratba a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a magyar királyi Ferencz József Tudományegyetem tanárai, illetve a modern pedagógiai gondolkodás képviselői írtak, például *Dr. Várkonyi Hildebrand Dezső*, *Baróti Dezső* vagy az Új Iskola vezetője, *Dr. Domokos Lászlóné*. A folyóirat 12 évfolyamban, évente öt kettős számban jelent meg. Hatását az mutatja, hogy szinte minden polgári iskolában, középiskolában előfizettek rá (*Pitrik 1999: 409; Veszprémi 1988: 195*).

Veszprémi László így fogalmazta meg a *Cselekvés Iskolája* létrejöttének okát: „A két világháború közötti neveléstudomány jelentős, sok tekintetben hézagpótló kezdeményezése volt ez a folyóirat, és maga köré gyűjtötte mindazokat, akik a hagyományos oktató iskolával szemben a tanulók aktivitását, tevékeny, cselekvő erőinek felszabadítását, az élet követelményeinek figyelembevételét, a gyakorlatiasság elvét tűzték zászlójukra!” (*Veszprémi 1988: 195*.)

## Összegzés

1948 előtt a gyermektanulmányozás, a gyermeklélektan új távlatokat nyitott a pedagógia értelmezésében, ezáltal a két terület, a két megközelítési mód elsőbbségi viszonya óhatatlanul felmerült. A két háború közötti időszakban is érzékelhető, hogy mindkét diszciplína normatív természetű, s a közpolitika részévé is ekképpen vált, ahogy Szegeden Várkonyi és az Intézetében dolgozó nevelépszichológus Boda István sorsa is mutatja. 1950-ben őket is nyugdíjazták és kizárták a tudományos életből, mint annyit, háború előtt a jobboldali eszmék, illetve a pszichológia felé tájékozódó, egymást kizáró világnézetű írástudót, mint Mérei Ferencet, Faragó Lászlót vagy Karácsony Sándort, Bognár Cecil Pált és Prohászka Lajost.

A háború után az egységes általános iskola létrejöttével megszűnt a polgári iskola, és a nyolc éves gimnáziumi képzés ideje megfelelővé vált, s velük együtt a tanárképzésük is. Pedagógusaik évtizedek alatt felépült identitása idővel elmállott az államszocialista neveléstudomány évtizedei alatt.

## IRODALOM

BARÓTI D. (1988) Várkonyi, a professzor. In: Zakar A. (ed.) *Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet*. Szeged, JATE Kiadó.

- BENDA K. (1982, ed.) *Magyarország történeti kronológiája, III. kötet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FIZEL N. (2012) Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködésének hatása Dolch Erzsébet életútjára. In: KERÉKES B. & GÁT Gy. (eds) *V. Nyíregyházi Doktorandusz (PhD/DLA) Konferencia Előadásainak közleménye*. Nyíregyháza. Paper: 11.
- FIZEL N. (2013) A szegedi pedagógusképzés útkeresései a két világháború között Dolch Erzsébet életútjának tükrében. In: FIZEL N. (ed.) *Neveléstudományi tanulmányok a Szegedi Tudományegyetem múltjáról és jelenéről*. Szeged, Délvidék Kutató Központ. pp. 31–39.
- KISS N. (2016) A Waldorf-pedagógia alapelemeinek megjelenése az újszegedi Kerti Iskola oktatási/nevelési koncepciójában. In: FIZEL N. (ed.) *Gutta cavat lapidem. Hallgatói tanulmányok a neveléstörténet tárgyköréből*. Szeged, Délvidék Kutató Központ. pp. 9–25.
- MAKK F. & MARJANUCZ L. (2011, ed.) *A Szegedi Tudományegyetem és elődei története (1581–2011)*. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó.
- NÉMETH A. & PUKÁNSZKY B. (1997) Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 97. Nos 3–4. pp. 303–317.
- NÉMETH A. & PUKÁNSZKY B. (1999) Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 99. No. 3. pp. 245–262.
- NÓBIK A. (2010) A polgár iskolai és a polgári iskolai tanárképzés 1928 előtt. In: KISS R. K. & VAJDA T. (eds) *Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Szeged, Belvedere Meridionale. pp. 11–32.
- PITRIK J. (1999, ed.) *Szegedi Tanárképző Főiskola: 1873–1998. Tanszéktörténet*. Szeged, Hungária Kiadó.
- PUKÁNSZKY B. (1999) Pedagógia és Pszichológia. In: RÁCZ B. (ed.) *A Szegedi Tudományegyetem múltja és jelene, 1921–1998*. Szeged, Officina. pp. 215–223.
- PUKÁNSZKY B. (2002) Reformpedagógiai Szegeden a két világháború között. In: NÉMETH A. (ed.) *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest, Osiris. pp. 101–120.
- RÓKUSFALVY P. (1988) Várkonyi (Hildebrand) Dezső életműve. In: ZAKAR A. (ed.) *Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet*. Szeged, JATE Kiadó. pp. 151–162.
- SZABÓ D. É. (2016) Várkonyi Hildebrand Dezső fő gondolatai a Cselekvés iskolája című folyóirat tükrében. In: FIZEL N. (ed.) *Gutta cavat lapidem. Hallgatói tanulmányok a neveléstörténet tárgyköréből*. Szeged, Délvidék Kutatóközpont Alapítvány. pp. 26–39.
- SZÁNTÓ K. (1984) Várkonyi Hildebrand Dezső életútja és munkássága. *Pedagógiai Szemle*, Vol. 34. No. 12. pp. 1222–1232.
- SZOKOLSZKY Á. (2009, ed.) *Lélektan 80 éves története a szegedi egyetemen 1929–2009*. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó.
- T. MOLNÁR G. (2010) A tanárképző főiskola szegedi megnyitása. In: KISS R. K. & VAJDA T. (eds) *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Szeged, Belvedere Meridionale. pp. 77–88.
- VAJDA T. (2010) Polgári iskolai tanárképzés a '30-as és '40-es években. In: KISS R. K. & VAJDA T. (eds) *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Szeged, Belvedere Meridionale. pp. 89–116.
- VESZPRÉMI L. (1988) Várkonyi és a „Cselekvés iskolája”. In: ZAKAR A. (ed.) *Várkonyi (Hildebrand) Dezső Emlékkötet*. Szeged, JATE Kiadó. pp. 195–201.
- ZAKAR A. (1988, ed.) *Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet*. Szeged, JATE Kiadó.

MELLÉKLET

Imre Sándor		
1926–1927-1	Neveléstörténet I. Magyar pedagógusok. Bevezetés az egyetemi életbe.	
1926–1927-2	Neveléstörténet II. A nevelői gondolkodás fejlődése Magyarországon.	
1927–1928-1	Bevezetés a neveléstudományba. A nevelés lélektani kérdései. A középiskola szervezete. Az egyetemi élet.	
1927–1928-2	Oktatástan. A serdülés kora. Tanuló-típusok.	
1928–1929-1	A neveléstörténet főkérdései. A köznevelés szervezete. Pedagógiai szeminárium. A középiskolai oktatás módszere. Bevezetés az egyetemi életbe.	
1928–1929-2	A neveléstudomány fejlődése. Teleki László gróf neveléstana (1796). Szemináriumi gyakorlatok. A középiskolai oktatás módszere II.	
1929–1930-1	A nevelélmélet alapvető kérdései. Az iskolai nevelő lélektana. Szemináriumi gyakorlatok (a magyar nevelésügyi irodalom). A középiskola belső élete.	
1929–1930-2	Az oktatás elmélete. Az iskolai növendék. Szemináriumi gyakorlatok (a magyar nevelésügyi irodalom). A középiskola belső élete.	
Imre Sándor	Várkonyi Hildebrand	
1930–1931-1	Neveléstörténet I. Újító törekvések a nevelés terén. Szemináriumi gyakorlatok. Középiskolai kérdések.	Karakterológiai vizsgálatok. Bevezetés az alkalmazott lélektanba. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1930–1931-2	Az értelmi nevelés (Oktatástan). A magyar közoktatásügy szervezete. A nevelés szociológiája. Középiskolai módszertan.	Karakterológiai vizsgálatok II. Didaktikai lélektani kérdések II. Paedagogiai-lélektani gyakorlatok.

1931–1932-1	Az erkölcsi nevelés. Nemzedékek ellentéte a nevelésben. Szemináriumi gyakorlatok. Az iskola egészségügye.	A pedagógiai lélektan jelen állása. A gyermekkor lélektana. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1931–1932-2	Az értelmi nevelés (Oktatástan). A magyar közoktatásügy szervezete. A nevelés szociológiája. Középiskolai módszertan.	A gyermekkor lélektana II. A pedagógiai-lélektan jelen állása II. Szemináriumi gyakorlatok.
1932–1933-1	Nincs adat	Nincs adat
1932–1933-2	Nincs adat	Nincs adat
1933–1934-1	Neveléstani alapfogalmak. A neveléstudomány mai állása. Magyar neveléstörténeti kérdések. Az iskolai oktatás anyaga.	A karakterológia alapelvei. Bevezetés a neveléslélektanba. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1933–1934-2	Neveléstani alapfogalmak II. A családi nevelés. Nevelésméleti kérdések. Az iskolai élet rendje.	Bevezetés a neveléslélektanba II. A gyakorlati lélektan főkérdései. Neveléslélektani és kísérleti lélektani gyakorlatok.
Várkonyi Hildebrand		
1934–1935-1	A gyermekkor lélektana. Neveléslélektan. Lélektani gyakorlatok.	
1934–1935-2	Pedagógiai alapfogalmak. Neveléstörténet II. Gyermeklélektan. Pedagógiai és lélektani gyakorlatok.	
1935–1936-1	Neveléstörténet I. Az ifjúkor lélektana. Bevezetés a neveléstudományba. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.	
1935–1936-2	A pedagógia története II. Bevezetés a neveléstudományba II. Az ifjúkor lélektana. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.	
1936–1937-1	Bevezetés a neveléstudományba III. (Módszertan.) Gyermeklélektan. Neveléstörténet (III.) Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.	
1936–1937-2	A pedagógia története. Bevezetés a neveléstudományba IV. Gyermeklélektan. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.	

1937–1938-1	Részletes módszertan. Neveléstörténet. Pedagógiai lélektan. Pedagógiai gyakorlatok.
1937–1938-2	Az újkori nevelés története. Neveléslélektan. Részletes módszertan. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1938–1939-1	A neveléstudomány rendszere I. A gyermekkor lélektana. Neveléstörténet a 19. sz.-ban. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1938–1939-2	A neveléstudomány rendszere II. A gyermekkor lélektana II. Neveléstörténet a 19. században.
1939–1940-1	Az értelmi nevelés elmélete. Az „új nevelés” mozgalma. Az ifjúkor lélektana. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1939–1940-2	Az értelmi nevelés elmélete II. A jelenkor főbb neveléstudományi irányai. Az ifjúkor lélektana II. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.

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

# A PEDAGÓGIA ÉS A PSZICHOLÓGIA EGYÜTTÉLÉSI FORMÁI A DEBRECENI EGYETEMEN

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ

Debreceni Egyetem

Az egyetem alapítását követően 1918-ig nem volt önálló pedagógiai katedra, lélektani tanszék pedig csak 1970-től működik. A diszciplínák viszonyát a szakma, a politika és a vidéki egyetem lehetőségei formálták. A változások szakaszra osztva értelmezhetők: a filozófiába és pedagógiába foglaltságtól (Tankó, Mitrovics, Karácsony), a pszichológia fokozatos leválásán át (Kelemen) a térnyerésig (Hunyady, Mészáros, Kovács). Helyi sajátosság: a lélektan a pedagógiai pszichológia révén emancipálódott. Erre épülhetett a pszichológia szak indítása, az intézet kiteljesedése. A változásokat kívánjuk nyomon követni, bemutatni a pedagógia és a pszichológia szervezeti egységeit, fő képviselőit és a viszony jellemzőit az ezredfordulóig. A tanulmány helyi forrásokra és szakirodalmi munkákra támaszkodik.

**Kulcsszavak:** intézménytörténet, 20. század, pedagógia és pszichológia viszonya

After the foundation of the University, there had been no independent professorship in Pedagogy until 1918 and the Department of Psychology started functioning only from 1970. The relationship of these disciplines was formed by the profession, politics, and the opportunities of the rural university. Changes can be interpreted by dividing them into periods: from their inclusion in philosophy and Pedagogy (Tankó, Mitrovics, Karácsony), through the gradual detachment of psychology (Kelemen) until their headway (Hunyady, Mészáros, Kovács). A local specialty: Psychology was emancipated by pedagogical psychology. In other words, the launching of the psychology major and the establishment of the department were based on pedagogical psychology. We trace the changes by presenting the organizational units of pedagogy and psychology, also their main representatives, and the features of their relationship up until the turn of the Millennium. The study is based on local resources and works of special literature.

**Keywords:** institutional history, 20th century, the relationship between Pedagogy and Psychology

---

Levelező szerző: Brezsnýánszky László, 4032 Debrecen, Dóczy József u. 30. 1/7.  
E-mail: brezsl@gmail.com

A debreceni egyetem alapítása a pozsonyival azonos időben, az 1912. évi XXXVI. tc. által előírt módon történt meg. Klasszikus négykarú egyetemet terveztek, a karok fokozatos kiépítésével. Helyi specialitásnak számított, hogy a bölcsész, a jogi és a teológiai fakultás a Református Kollégium előzményeire épült. A bölcsészkar a humán és a reáltudományi katedrákat foglalta magában. Az új kart az orvosi jelentette. A bölcsészkaron megjelenő lélektanral közel azonos időben jelenik meg az orvosi pszichológia az Orvostudományi Karon (*Mudrák 2015*). Bár volt és van átjárás a szakterületek között, ez a tanulmány a bölcsészek által képviselt lélektanra koncentrálnak.

### A közös szakasz: egy kézben a pedagógia és a pszichológia

Azokról az időkről, személyekről és szervezeti formákról emlékezünk meg, amikor és akik a nevelés és a lélektan kérdéseit azonos szervezeti és gondolati rendszerben igyekeztek megfogalmazni és tanítani, ill. azokról, akik új irányt jelöltek ki a tudományterületnek.

A pedagógiának 1918-ig nem volt önálló tanszéke. A katedra betöltéséig a pedagógiai és a pszichológiai kollégiumok hirdetését a filozófia-pedagógia professzora látta el. Az egyetem az első évtizedekben egyszemélyes tanszékekből állt, amelyeknek egy-egy nyilvános rendes tanár volt a megtestesítője. Munkáját segíthették szakelőadók, lektorok, gyakornokok és habilitált magántanárok.

A filozófia professzora 1914/15. tanévtől hosszú időn át *Tankó Béla* volt. Kezdetben ő tartotta a filozófiai, pedagógiai és lélektani előadásokat. Teológiát és bölcsészeti tanult, tanári és lelkesítő gyakorlattal egyaránt rendelkezett, diplomája előtt ösztöndíjjal angol egyetemre járt. Böhm Károly tanítványa és követőjeként került Kolozsvárról a debreceni egyetemre. Tudományos munkássága értékeméleti filozófián alapult. Rendszerében egységben látta, kezelte a pedagógia és a lélektan kérdéseit (*Fenyő 2004: 20*). A fejlődésben fontos szerepet szánt a nevelésnek/önnevelésnek és a lélektan eszközrendszerének.

A Kar meghívással kívánta betölteni a pedagógiai katedrát, Imre Sándort kérték fel, de nem fogadta el. A kiírt pályázatra hárman jelentkeztek. Esélyesnek Mitrovics Gyula és Szelényi Ödön számított. Mitrovics 1917-ben habilitált, magántanárként Tankó tanszékén tanított. Szelényi (1877–1931) pozsonyi teológiai tanárként pályázott. Az egyetem Mitrovicsot fogadta professzorává. A két életpálya a későbbiekben is találkozott. Szelényi 1925-ben habilitált Mitrovicsnál és tartott neveléstörténeti tárgyú magántanári előadásokat 1925-től 1931 őszéig (*Vincze–Ugrai 2005*).

*Mitrovics Gyula* (1871–1965) bölcsészdoktori címet 1893-ban szerzett. A Református Kollégium tanárként pályázott a tanszékre. Nyilvános rendes tanárként 1918–1941 között folyamatosan töltötte be a vezetői pozíciót. Bölcsészkar dékán és rektori funkciót is viselt (*Vincze 2017*). A munkásságának, pedagógiai rendszerének megítéléséről több „tévesnek” bizonyult vélekedés született. Közülük a leginkább elterjedt az utód, Karácsony Sándor által megfogalmazott vélemény, amely szerint Mitrovics csak mellékesen foglalkozott a pedagógia kérdéseivel, mert ezt kívánta tőle a pedagógia professzorának státusa. Szerinte valójában csak az esztétika érdekelte. Ez a személyes konfliktusukból eredeztethető vád vissza-visszatér a róla szóló írásokban (*Vaskó 1995; Ádám–Tóth 1994*). A konfliktus forrása a katedra utódlása körüli összetűzés. Mitrovics

rektorként külső (kísérleti pszichológiai munkásságot felmutató) pályázót támogatott Karácsonnyal szemben.

A megítélés erősen leszűkíti Mitrovics munkásságát. Nem veszi figyelembe, hogy a professzor *A neveléstudomány alapvonalai* címmel megírta a pedagógia alapművét (Mitrovics 1933a). Jelentős a pszichológia területén végzett aktivitása pl. a Magyar Pszichológiai Társaságban. Vezetésével empirikus pszichológiai kutatások folytak a tanszéke mellett 1925-ben szervezett Kísérleti Lélektani Intézetben, ahol 1926–1941 között 15 gyakornok dolgozott (Vincze 2017). Közülük néhányan doktoráltak és az oktatásban, kutatásban helyezkedtek el.

A pedagógia és a lélektan kapcsolatáról egyik tanulmányában (Mitrovics 1933b) fogalmazta meg az álláspontját. A tanulmány az *alapvonalak* egyfajta kiegészítéseként íródott. Azokra a kérdésekre adott érvelő választ, hogy miért látszik a könyv tartalma inkább pszichológiának, mint pedagógiának, és hogy miért nem tekinthető a műve rendszeres és kimerítő pszichológiának? Az egyszerű válasza ezekre, idézzük: „*abból indultam ki, hogy a nevelési feladatokkal kapcsolatban alapos pszichológiai iskolázottságra van elsősorban szükség; mintegy pszichológiai gondolkozásmódot kell megszoknunk.*” (Mitrovics 1933b: 110.) Az érvelés a továbbiakban arra fut ki, hogy a nevelés általa legfontosabbnak tartott céljai (erkölcsi, vallásos, tudományos) és folyamatai mind lélektani összefüggésben értelmezhetők és annak eszközeivel kezelhetők. A pedagógia és a pszichológia kapcsolatát tehát nem diszciplináris alá-fölé- vagy mellérendeltség szempontjából írja le, hanem mint egymásba fonódó tudásokat és cselekvést. Azt is mondhatnánk, hogy az *alapvonalak* egyfajta korai pedagógiai pszichológiának vagy arra irányuló törekvésnek tekinthető.

Karácsony Sándor (1891–1952) 1942-től 1950-ig volt a tanszék vezetője. A debreceni egyetemen doktorált, majd pedagógiából habilitált Mitrovics professzorsága alatt. 1942-ben nyilvános rendes tanár lett. Sokat oktató, népszerű egyetemi tanár volt. A főkollégiumai átfogó, összegző nevelélméleti, didaktikai, neveléstörténeti és módszertani tematikát követtek. A negyvenes évek végére Karácsony számára elfogadhatatlanná vált, hogy előírták a témáit. A hatalom pedig a professzor nézeteit és hatását találta veszélyesnek.

Karácsony nem folytatta Mitrovics kísérleti lélektani irányvonalát, a maga alkotott társaslélektani rendszerét képviselte az előadásain és a publikációiban. Pedagógiai tanainak az elméleti megalapozása „multidiszciplináris” jellegű volt. Boros (1990) értelmezésében a szakmai elődöktől eltérően az akkor még néven nem nevezett szociálpszichológia jellegű szemléletmódja alapozta meg pedagógiai rendszerét. Az egyetemen a *Társaslélektani Intézet* volt hivatva arra, hogy elméleti és gyakorlati tárgyú munkák szülessenek ilyen szellemben. A tanárképzés ebben az időszakban még nem tartozott a tanszék fő feladatainak a körébe, bár Karácsony előadásai és művei sokat tettek egy újabb szemléletű tanárgeneráció kiművelése érdekében.

Jausz Béla (1895–1974) 1951–1966 között látta el a tanszékvezetői feladatokat. Magyar–német tanári szakon végzett, Eötvös-kollégista volt. Germanisztikából doktorált Debrecenben, ahol lektorként dolgozott. Az 1938-ban induló egyetemi gyakorló gimnázium igazgatója 1944-ig. Kandidátusi címet 1961-ben szerzett. Egyetemi tanárrá nevezték ki. Egy periódusban az egyetem rektora volt.<sup>1</sup> Jausz elismert iskolai veze-

<sup>1</sup> Jausz Béla szakmai pályájáról Vargáné Nagy Anikó (2013).



tőként kapott katedrát, személyes respektusa is megvolt hozzá. Erősen megváltozott körülmények között vezette a tanszékét, ahol a szakmai, politikai erőviszonyok nem támogatták szemléleti iskolák alapítását az ideológiaérzékeny területeken. Hiába tudjuk, hogy személyesen nem azonosult az egyetemre erőltetett „marxista-leninista, vagy még inkább sztálinista” szellemű tankönyvekkel, tananyagokkal, mégis ezeket kellett az előadásain bemutatnia. A visszaemlékezők szerint érdekesek és tartalmasak voltak az órái. Elegáns és nagy műveltségre utaló módon tudta feloldani a való és kellő pedagógia ellentmondásait. Publikációi az esztétikai nevelés és a neveléstörténet témakörében fogalmazódtak. A tanszék tevékenységének súlypontja áttevődött a tanárjelöltek pedagógiai, pszichológiai és gyakorlati felkészítésére.<sup>2</sup>

*Kelemen László* (1919–1984), tanítóképző intézeti tanár, egyetemi doktori címet Szegeden szerzett 1947-ben, kandidátus (1964), MTA doktor és egyetemi tanár 1969-ben lett, a Pécsi Pedagógiai Főiskola egyik alapítója, a pszichológia tanszékét 1966-ig vezette. Debrecenben lett a Pedagógia Tanszék vezetője 1970-ig. 1970–1981 között az általa szorgalmazott Pszichológiai Tanszékot vezette. Nevéhez fűződik a pszichológusképzés (1974) elindítása Debrecenben. Egy periódusban a tanárképzés rektorhelyettese volt, jelentős szerepet vállalt a képzés alakításában. Az iskolai folyamatok befutott kutatójaként kapott meghívást a tanszékre. A vezetőváltás szakmai irányváltást is hozott.

Kelemen időszakában is a tanár és a pedagógia szakosok képzése jelentette a tanszék súlyponti feladatait. Az új vezető magával hozta a korábbi, Piaget szellemiségét hordozó kutatásainak eredményeit és sikerrel illesztette a képzés tartalmaiba. A pedagógiai pszichológia szemléletmódját a lehetőségei határáig iskolává emelte. Kollégái és tanítványai révén a gondolkodásfejlesztés gyakorlati alkalmazását szorgalmazta. A pedagógusok körében számos követőre talált azzal, hogy a tanítás és tanulás folyamatának mindennapi kérdéseire újabb, pszichológiai alapozású magyarázattal és módszerekkel tudott válaszolni.

## Együtt a Neveléstudományi – Pszichológiai – Művelődéstudományi Tanszékcsoportban

A háború utáni első években megváltozott az egyetem szervezeti rendje, szellemisége, az oktatói kar összetétele és a hallgatók létszáma. Az orvosi és teológiai kar levált, a jogit szüneteltették. A KLTE-en két kar szerveződött (BTK, TTK).<sup>3</sup> Az 1960-as évek végén a bölcsészkaron belül az „intézetesedés” mint az integráció eszköze tette aktuálissá a Neveléstudományi Tanszék szervezeti átalakulását. Több külső és belső változtatási szándék találkozott és ütközött ebben az ügyben. Kelemen László tervezeteket készített a témában, szerette volna elérni, hogy önálló lélektani tanszék jöjjön létre. A pedagógiai és a népművelési szakterületen is ébredtek olyan személyes ambíciók, hogy önálló tanszék vezetői lehessenek.

Az ügy 1968. december 17-én került napirendre a Kari Tanács (KT) rendkívüli ülésén. Kelemen László december 10-én készült felterjesztését tárgyalták a tanács tagjai.

<sup>2</sup> Tanszékén pszichológiát oktató munkatársak is voltak: Ádám Péter, Nádudvari Imréné, Surányi Gábor.

<sup>3</sup> Kossuth Lajos Tudományegyetem karai: Bölcsészettudományi és Természettudományi.

Az előterjesztés<sup>4</sup> fő érvei arról szóltak, hogy a szakmai, tudományos korszerűsödés a pszichológia terén önálló szervezeti keretet, tanszéket igényel; a három szakterületet egybefogó tanszék irányítása nehézkes, a pénzügyeket már külön-külön kezeli az egyetem; megvannak a jelöltek az egyes tanszékek élére.

A Kari Tanács vitájában felszólalók aggályokat fogalmaztak meg. Mindenekelőtt a személyi feltételek hiányára hivatkoztak, halasztást javasoltak, és azt szorgalmazták, hogy bizottság vizsgálja meg a Kar többi tanszékének az igényeit az újabb tanszékek felállítását illetően. A hozzászólásokból nem derül ki egyértelműen, hogy az oktatók létszámára és felkészültségére vagy a vezetők személyére utaltak-e, amikor a hiányt említették. A még osztatlan neveléstudományi tanszéken 13 oktató és 3 egyéb munkatárs dolgozott. Közülük 1 egyetemi tanári, 4 docensi, 7 adjunktusi és 2 tanársegédi besorolásban. Négyen oktattak pszichológiai tantárgyakat, öten pedagógiai és négyen népművelési kollégiumokat vezettek. Az akkori viszonyok között ennyi oktató együtt, egy tanszéken soknak tűnt, bár a feladatok is sokrétűek voltak. A Kari Tanács végül nem hozott döntést. A dékán azt javasolta, hogy bizottság vizsgálja meg a többi tanszék igényét, és a Kar várja meg az egyetem új működési szabályzatát. Ezzel gyakorlatilag a rektor hatáskörébe utalta az ügyet. A folytatásban 1970 őszére az eredeti tanszéket három részre bontották. Létrejött a Pszichológiai Tanszék Kelemen László vezetésével, tanszéki státust kapott a népművelés Durkó Mátyás irányításával. A pedagógiaoktatás feladatait ellátó egységet Petrikás Árpád vezetésére bízták. A három önálló tanszék a Neveléstudományi–Pszichológiai és Művelődéstudományi Tanszékcsoporthoz keretében továbbra is együttműködést vállalt. A tanszékcsoporthoz vezetője 1981-ig Kelemen László, majd Vaskó László docens lett.

A tanszékek összetett oktatási feladatokat láttak el. Rövidesen három szakért lett felelős a tanszékcsoporthoz (pedagógia, pszichológia, népművelés szak). A tanárképzés pedagógiai és pszichológiai modulját mindkét karon a pedagógia és a lélektan oktatói tanították.

## A pszichológia szervezeti karrierje

A döntés nyomán az egyetem szervezetében a pedagógia és a pszichológia elkülönült egymástól. Az adott tudomány képviselője, oktatása és kutatása az önálló tanszékek felelősségévé vált. A vállalás és a kockázat is a pszichológia oldalán volt a súlyosabb.

Az új debreceni pszichológiai tanszék esetében a szakmai szétválás sajátosan alakult. Kelemen László kutatásai, publikációi ugyanis alapvetően pedagógiai indíttatásúak voltak, nevelési, oktatási, tanulási jelenségek és folyamatok megértéséhez és kezeléséhez lélektani megközelítésben keresték a válaszokat. Az ő szakmai világlképében ilyen módon egységben voltak jelen lélektani és neveléstani jelenségek. Ez a szaktudományos megközelítés tette rokonná a munkásságát a gyermektanulmányozásnak és a fejlődéslélektannak az ötvenes évek második felétől már legitim, a sztálini időszakban még üldözött hazai és külhoni nagyjaihoz (Nagy László és köre, Harsányi István, Mérei Ferenc, Jean Piaget, Hans Aebli). Az irányultság jól követhető Kelemen műveiben és hivatkozásaiban (Kelemen 1981).

<sup>4</sup> BTK Jegyzőkönyvek: 1968. dec. 17. KT rendkívüli ülés, melléklet. A Neveléstudományi Tanszék intézetté szervezése. Gépelt kézirat.

A *pszichológia története a Debreceni Egyetemen* c. tisztelegő kiadvány azt az alaphangot üti meg, amit majd a későbbi hasonló írások is követnek, hogy az önálló tanszék létrehozása egy korszak végét jelenti a pszichológia helyi történetében (Ádám–Tóth 1994). Ez szervezeti értelemben aligha vitatható, bár legalább ennyiben kezdetnek is nevezhető. Más megközelítésben viszont a professzor távozásával zárult le egy időszak. Kelemen átfogó szemléletmódja a pedagógia és a lélektan érintkezési felületére vonatkozott. Szerintünk ilyen értelemben a korszakhatár nem 1970, az önálló tanszék alapítása, de nem is 1974, a pszichológusképzés elindítása, hanem a professzor 1981-ben történő távozása az egyetemről.

Az önálló tanszék alapításával és a szakos képzés indításával sokat változott a szaktudomány egyetemi státusa. A lélektani tárgyak oktatását a tanárképzésben a pedagógiai pszichológia tanszéke vette át. A szakos képzés igényei a differenciálódás útjára terelték a tanszéket.

### A pszichológusképzés indítása

Az önálló tanszék felállításával szinte azonos időben tervezetek születtek az általános pszichológia szak indítása és a tanszék intézetté fejlesztése érdekében. A szakindítást illetően négy tervezetet ismerünk Kelemen László tollából. Az első 1970. 10. hó 12-én, a második 1972. 11. hó 4-én keletkezett, a harmadik 1973. 12. hó 10-én íródott (Ádám–Tóth 1994: 1., 2., 4. melléklet).<sup>5</sup> A negyedik a BTK Kari Tanács ülésének melléklete.

Az első két javaslatban a képzés indításának szükségessége kap hangsúlyt, a növekvő szakemberszükséglet a tanácsadásban, iskolai életben, médiában. Fontos érv, hogy Budapesten kívül nem folyik pszichológusképzés, a fővárosban képzettek pedig ritkán vállalnak máshol állást. Az első felvetésben több képzési forma jelenik meg. Nappali tagozaton tanár szakkal párosítva (idegen nyelv, biológia, matematika) vagy harmadik, ún. c) szakként. Személyi feltételként 7, majd 15 új státust jelölnek meg a tervezetek.

Az 1972 őszen írt javaslat előrelépésről tanúskodik, hangneme is határozottabb. A szövegben megjelennek az intézményen belüli és a főhatóságoknál lefolytatott egyezkedések eredményei. Ebben a szövegben jelenik meg először az MSZMP KB Agitációs Propaganda Bizottságának határozatára történő hivatkozás, melynek nyomán a Művelődésügyi Minisztérium az ötéves egységes pszichológusképzés mellett foglalt állást. Ezek a dokumentumok a későbbiekben normaként működtek. Érvként használták valamilyen fejlesztés, privilégium elérése érdekében. A tényleges tartalom viszont nem jelent meg a kari vagy egyetemi anyagokban, de a minisztériumi leiratban sem. Ebben az időszakban az MSZMP KB Tudománypolitikai Irányelvek (1969. 06. 26.) jelentették az útmutatást a tudományos élet és a kutatás fejlesztésének stratégiájáról (Bakó Á. et al. 1978).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Gépelt kéziratok 1. Javaslat a pszichológia szak bevezetésére a Kossuth Lajos Tudományegyetemen (7); 2. Javaslat a pszichológus képzés bevezetésére a KLTE-en (4); 3. A cím ugyanaz. (18). Az említett kötet mellékletében közölt dokumentumok forrásértékét gyengíti, hogy a fénymásolatok egyikén sem szerepel kézjegy, aláírás, pecsét.

<sup>6</sup> Az Irányelvek szövegében a pszichológia fejlesztésére egy megjegyzést találtunk. Idézzük: „szükségessé válik a szociológia területén több kutatócentrum létesítése, megfelelő pedagógiai kutatóbázis kiépítése, a pszichológiában pedig a kutatások helyes struktúrájának megteremtése” (Bakó Á. et al. 1978: 30).

A felülről érkező biztatás megtette hatását. A Művelődési Minisztériumból Polinszky Károly miniszterhelyettes levélben<sup>7</sup> kéri a KLTE rektorát, Bognár Rezsőt, hogy vizsgálja meg a pszichológusképzés indításának helyi feltételeit, és azt, milyen további fejlesztések mellett indítható a szak (12–15 fős felvételi létszámmal) az 1974/75. tanévben.

Kelemen professzor 1973 decemberében fogalmazott javaslatában – válaszul – tételesen ismerteti a tanszék aktuális személyi összetételét (8 oktató és 1 ösztöndíjas kutató), indokolja, miért van szükség partneroktatókra. Összesen 10 új státus létesítését kezdeményezi az 1974–77 közötti időszakban. A szükséges tárgyi feltételek között tanári szobák és laboratóriumi helyiségek szerepelnek.

A szakindítás tárgyában a negyedik – általunk ismert – javaslat a Kari Tanács 1974 júniusában tartott IV. rendes üléséhez csatolt *Az új, öt éves, egyszakos, egységes pszichológusképzés célja, tantervének alapelvei, óraterve, tanulmányi és vizsgakövetelményei c. dokumentum*.<sup>8</sup> A felterjesztés a címében megjelölt tematikát követi. A korábbiaknál részletesebben ismerteti azokat a munkaterületeket, ahol a végzett pszichológusok iránt igény mutatkozik. Alapozó képzést ígér, de megjelöli a speciális gyakorlati képzés lehetséges irányait is (nevelési és pályaválasztási tanácsadás, gyermekvédelem, klinikai munka, felső- és középfokú oktatás, kutatómunka).

Az igényeknek megfelelően a képzés három alapozó irányt céloz meg: munka-, klinikus- és pedagógiai lélektant. A tervezet hangsúlyozza, hogy a tervezési folyamat szakmai szervezetek, szakértői bizottságok közel ötévnnyi munkáján alapul. A főhatóságok kontrollját végigjárta. Itt is említésre kerül a párt agitprop bizottságának támogató állásfoglalása. A tanterv tartalmi kérdéseiben a tudományok közti együttműködés elve hangsúlyos.

A tanácsülés vitáján a támogató hozzászólások mellett több gond is megfogalmazódott. Lesz-e elegendő oktató a szak indításához? Van-e garancia arra, hogy a személyi fejlesztés nem a Kar többi tanszékének rovására történik? A tanterv kisebb módosításaira tett javaslatot a dékán és a tanszékvezető. Az első két félév tantervét elfogadta a Tanács. A többi félév tervezetét átdolgozásra visszaadta. A dékán egyben emlékeztette a tanács tagjait, hogy a szakindítás maga nem volt tárgya az ülésnek, mivel arról már főhatósági döntés született. Az eredmény lényegében egyezett Kelemen professzor szándékaival. Az egyszakos pszichológusok képzése útjára indulhatott Debrecenben.

Jelen tanulmány szempontjából nem hagyhatjuk említés nélkül, hogy a vitában a neveléstudomány vezetője támogatta a szak indítását. Annak ellenére azonban, hogy a szakindítás ekkor még a közös tanszéki csoport keretén belül történt, ahol a felek a feladatok kölcsönös támogatása mellett álltak ki, a tervezetekben nem szerepel olyan tárgy, amihez a társtanszékek oktatóira számítottak volna.

## A Pszichológiai Intézet

A pszichológia szak indítása és ezzel együtt a bölcsészkarai fejlesztésekhez képest rapid bővülés tovább távolította egymástól az 1970-ben tanszékcsoporthoz „integrált” tanszékeket. Ebben a konstrukcióban egyik tanszék sem érezte jól magát. A mun-

<sup>7</sup> MM iktatószám: 69931/1973.XII.

<sup>8</sup> BTK jegyzőkönyvek: KT 1974. 06. 25-én tartott IV. rendes ülés.

katársi létszámot illetően nagy egyenetlenség alakult ki. A pszichológiai tanszék a szétváláskor magával vitte a pszichológiát oktatókat. Az újabb alkalmazások több forrásból adódtak: frissen végzett pedagógia szakosokkal,<sup>9</sup> felállású átkatárokkal a budapesti ELTE-ről és az MTA intézetéből, kutatói státusú munkatársakkal (6 fő) és óraadókkal (13 fő)<sup>10</sup> gyarapodott a tanszék. Kelemen professzor utolsó debreceni éveire a létszám 23 főre növekedett, beleértve az 5 egyéb munkatársat (Ádám–Tóth 1994). Összehasonlításként említhetjük, hogy az 1970–1980 közötti időszakban a neveléstudományi tanszék a kutatói státusokkal együtt 7-ről 15 főre emelkedett. A tanszékcsoporton belüli aránytalanság egyre feszültebbé tette az együttműködést. Mindhárom tanszék önállóságra törekedett, keresték az alkalmat a kiválásra, magasabb státusú szervezeti egységgé szerveződésre. A Kar és az Egyetem sem tudott megfelelő megoldást találni. Kelemen gyakran felvetette, hogy a pszichológiai képzést szakmai okokból a TTK-ra kellene áttelepíteni, ahol intézeti keretben működtek a tanszékek. A BTK nem pártolta a „kiugrás” kísérletét.

Az önálló intézet létrehozására a nyolcvanas évek közepén érett meg a helyzet. A Kari Tanács 1984-ben tárgyalta<sup>11</sup> a Pszichológiai Intézet létrehozása c. napirendi pontot. Az ülésen meghívottként jelen volt Hunyady György, aki 1980 őszétől felállásban lett tanszékegyeztető. Az előterjesztés bizottsági előkészítő munka alapján készült.<sup>12</sup> Az intézet létrehozásának legfőbb érvei a megnövekedett létszámból adódó helyzetre, a Magyar Tudományos Akadémia Tudománypolitikai Bizottságának támogató állásfoglalására<sup>13</sup> és a diszciplináris tagozódás igényére támaszkodott. A tanszék létszáma 1984-re 37 főre gyarapodott, ami messze meghaladta a BTK-n megszokott 6-8 fős tanszékek személyi állományát. A pszichológia kiugró létszáma és finanszírozása így nem csupán a tanszékcsoporton belül, hanem a karon is feszültségeket generált. A szkeptikus tanácsstagok nem támadták a tervezetet, de garanciát kértek arra, hogy nem a többi egység rovására történik a pszichológia további gyarapítása és elhelyezése. Az előterjesztők úgy nyilatkoztak, hogy számítanak a minisztérium támogatására, mert a Kar és az Egyetem önmagában nem vállalhatja az intézet létrehozásának terhet. A Kari Tanács végül az intézet létrehozására, de fokozatos kiépítésre tett javaslatot. Az előterjesztésben felvázolt öt intézeti tanszékből kettőt (a Pedagógiai Pszichológiai és az Általános Lélektanit) terjesztette tovább. A dékán a döntés előtt kettős nyomás alá került, mivel tagja volt a minisztériumi előkészítő bizottságnak, ugyanakkor jól érzékelte a vezetésére bízott és a kollégáiból álló bölcsészkar hangulatát.

Az Intézet ügye az Egyetemi Tanács (ET) elé került. 1984. 09. 06-án, az I. rendkívüli ülésen, majd 1985. 02. 28-án, az V. rendes tanácsülésen. Az őszi előterjesztés a Kari Tanács anyagát tartalmazta, amelyet Orosz István kiegészítésekkel látott el. Az ET 1985. február végi ülésén a különfélék között szerepelt az intézet ügye. Ekkorra már valójában megszületett a minisztérium döntése az alapításról. A vita itt főleg a társtanszékek jövőjéről szólt.

<sup>9</sup> Balogh László, Bugán Antal, Cserhalmi Magda, Furi Rajmund, Kálmánchey Márta.

<sup>10</sup> Köztük Kiss Tihomér (1905–2005), Piaget-tanítvány, óraadó és kutatói feladatokat is ellátott.

<sup>11</sup> 1984. 05. 24-én az V. rendes ülés.

<sup>12</sup> BTK jk: KT 1984. 05. 24. V. rendes ülés melléklete: 13 gépelt oldal, Orosz István dékán aláírásával.

<sup>13</sup> Forrásra hivatkozás nélkül.

Tóth (2004) kézírata úgy írja le az intézet alapításának történetét, mint amit a BTK és az ET kevésbé támogatót, inkább késleltetni kívánta. A legfőbb ellenállás viszont a társtanszékek részéről volt tapasztalható – írja. Szerinte Hunyady kitartó erőfeszítésének köszönhetően jutott az ügy révbe. Forrás megjelölése nélkül idéz Hunyady György egyik leveléből: „A Pszichológiai Intézetről lefolytatott vitákban csak azt tapasztalhattuk, hogy a pedagógiai, illetve felnőttnevelési társtanszékek szószólói leplezetlen önértékelésből helytelenítik a pszichológusok kiválását a jelenlegi formális keretből.”<sup>14</sup>

Nincs okunk a levélben megfogalmazottakban kételkedni, sőt bizonyára elhangzottak hasonló csípős szavak a másik fél részéről is, de megjegyezzük, hogy a tanácsüléseken a társtanszékek hivatalos és meghívott képviselői inkább támogatásukról nyilatkoztak, viszont – talán „önértékelésből” – mindig hozzátették, hogy a társtanszékek ügyét egyidejűleg rendezni szükséges. Erre a felvetésre csak 1985-ben született válasz. Az egyetemi döntéshozók nem támogatták azt a javaslatot, hogy a Nevelés- és a Művelődéstudományi külön-külön intézeti státust kapjon. Azt is elutasították, hogy a tanárképzésben játszott szerepe alapján a neveléstudomány tanszéke rektorközvetlen egységgé legyen. Táblacserés „megoldás” született: intézette neveztek át az egykori tanszékcsoporthoz, de már a pszichológus testület nélkül.

Ami Hunyady György szerepét, érdemét illeti az intézeti rang kivívásában, vitathatatlan, de az is, hogy a megoldáshoz az erő kívülről, felülről érkezett. Az egyetem mellékszereplővé vált az ügyben. A szokásos pártállami forgatókönyv érvényesült. A párt megmondta, a főhatóság erőt vitt bele, az egyetem végrehajtotta. Természetesen az egyetem is nyert az új és divatos képzéssel, az idővel megnövekedett hallgatói létszámmal és bevételekkel. Az utóbbiak feletti rendelkezés idővel komoly viták forrásává lett.

Az új intézet vezetője kívülről érkezett, Mészáros István idegéletani professzor személyében, aki 1985-től nyugdíjazásáig töltötte be az igazgató szerepét.<sup>15</sup> Kovács Zoltán majd Bugán Antal követte a vezetői székben.

Az intézet rapid növekedésével nehézségek is jelentkeztek. Nem sikerült pl. saját tanítványi köréből intézetvezető professzort nevelni. Nem minden káderfejlesztés járt tartós sikerrel. A növekedés és a tanszékek számának további emelkedése félállású vezetőket és személyi ellentéteket is szült az intézetvezetésért folyó versenyben. Kovács Zoltán igazgatósága idején a „lejáró” és a helyi oktatók között vált feszültté a helyzet, ami végül az igazgató és hívei távozásával megoldódni látszott (Tóth 2014: 26–27.) Az általunk áttekintett időszakon túl, 2005-ben a személyi és szakmai ellentétek az intézet szakadásához vezettek. Az utolsó közös intézetigazgató, Bugán Antal öt munkatársával együtt az integrált nagyegyetem Népegészségügyi Karához, a Magatartástudományi Intézethez csatlakozott.

## A neveléstudományi katedra feladatvállalásai és viszonya a pszichológiához

A Neveléstudomány Tanszéket Petrikás Árpád (1928–1999) vezette az 1970–1991 közötti időszakban. Leningrádi aspiráns volt 1959–1963 között, itt kandidált. A nevelő

<sup>14</sup> Idézet a forrás megjelölése nélkül.

<sup>15</sup> Erre az időszakra esik Kürthy Tamás (1921–1994), az aacheni egyetem Felvidékről származó professzornak díszdoktorrá avatása. A professzor Bagdy Emőke meghívására vett részt a mentálhigiénés képzés indításában és szponzorálásában.

közösség funkciói témában írt dolgozatával (1982) indított MTA doktori folyamat sikertelen próbálkozásnak minősült. Nyugdíjazásáig egyetemi tanárként vezette a tanszékét.<sup>16</sup>

A tanszék létszáma a pszichológus kollégák távozásával csökkent. A nyugdíjazottak helyére fiatalabb, jórészt pedagógia szakot végzettek kerültek. A hetvenes évektől kutatói csoport működött az MTA Pedagógiai Kutatócsoport (PKCS) debreceni „alcentrumában” (1974–1976), majd a Neveléstudomány fejlesztését szolgáló 6. számú pedagógiai kutatások főirányának finanszírozásában (1976–1980). A pályázati időszak végén a kutatók közül néhányan a tanszék állományába kerültek. A vizsgálatok az iskolai közösségfejlesztést és a helyi nevelési rendszerek értelmezését célozták.

A kilencvenes évek elején Vaskó László, majd Orosz Gábor vezette a tanszékét. Az egyetemi vezetés MTA doktorátussal rendelkező egyetemi tanárt kívánt a tanszék élére állítani, pályázat útján.

*Kozma Tamás* nyerte el a vezetői megbízást részfoglalkozásban, majd teljes státuszban az 1995–2004 közötti időszakban. Ekkor kapott lendületet a PhD-képzés a filozófus, pszichológus, szociológus egységek összefogásának eredményeként. Kozma Tamás 1995–2010 között vezette a neveléstudományi doktori programot. Tanszékvezetői hitvallása értelmében igyekezett a katedrát a szaktudomány szolgálatába állítani. A jelentős kutatóintézeti múlttal rendelkező vezető gyors és hathatós átalakítás ötleteivel érkezett, kevésbé érzékeltte, hogy az egyetem nem a rövid távú célfeladatokra szerveződött, hanem folyamatos képzések és kutatások ellátására. Szívesen lemondott volna akár a tanárképzés kiszolgáltatásáról, ha így erőket szabadíthat fel a nevelésszociológia javára. Ennek az elképzelésnek a doktori képzés biztosított kedvező terepet. A tanszék nyert is és veszített is a képzési súlypontok átrendeződésével. A kutatómunka a doktori hallgatók bevonásával eredményesebbé vált, főleg a felsőoktatási témák területén. Háttérbe szorult viszont a tanár szakos, az alapképzés és a későbbi rendszer szerinti mesterképzés. Egy új szak alapítása és indítása nem járt sikerrel. A tantervek, tantárgyak az oktatáskutatás irányába átstrukturálódtak. Az iskolateremtés szociológiai irányt vett.

Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a tanszék profiljában és a pedagógia hagyományos problémáinak értelmezésében fordulat állt be. Csakúgy, mint Kelemen László idejében, új megközelítést kaptak a nevelés és oktatás jelenségei, folyamatai. Kelemen a pszichológia körébe vonta, Kozma pedig a szociológia, az oktatáskutatás terepévé tette azokat. A tanszék kutatói bázisként hasznosította.

## A pedagógia és a pszichológia viszonyának alakulása a képzésben, kutatásban

Ami a szakmák, a szervezeti egységek és a kollégák egymáshoz való viszonyát illeti, nehéz hiteles és jól dokumentált képet adni. A szervezetkutatások (*Kozma 2004*) és sokan mások szerint az egyetem olyan szerveződés, amelyben a formális és informális viszonyok erősen hierarchizáltak. Hivatali és elismertség szerinti rangsorok hálózakká be a tanárok, kutatók világát. Esetünkben a diszciplináris távolodás kétségtelenül vetél-

<sup>16</sup> Részletes, kissé szépitett szakmai életrajzát *Tölgyesi (2002)* munkájában olvashatjuk. Ld. még: [http://w.fmg.hu/sites/default/files/egykori\\_tanarok\\_diakok/egykori\\_tanarok/petrikas\\_arpad.pdf](http://w.fmg.hu/sites/default/files/egykori_tanarok_diakok/egykori_tanarok/petrikas_arpad.pdf)

kedést is hozott magával. A fölény felmutatására a vitákban, tantárgyfelosztási egyezkedésekben láthattunk példákat.

A pszichológia diverzifikálásával egyre nehezkesebbé vált a szakok közti átoktatás. Az együttműködés helyett az elzárkózás és a saját körben történő fejlesztés felé alakultak a viszonyok. A pszichológiai intézet többnyire hátrította a pedagógia szak lélektani tárgyainak oktatását, mivel a saját kurzusaik magasabb óraszámban és részletesebb tematikával futottak. Ebből adódott, hogy a saját szak érdekében a pedagógián idővel pszichológus munkatársakat alkalmaztak. A pszichológiai intézet pedig saját erőből oldotta meg a tanárjelölt pszichológus hallgatók pedagógiai tárgyainak oktatását. Hogy ebben az elzárkózásban a gazdaságosság vagy a szakmai önrzet, esetleg a szakmai fölény játszott-e a nagyobb szerepet, ennek megválaszolása nem a feladatunk.

A *tanárképzésben* az együttműködés a kilencvenes évektől gördülékenyebbé vált. Köszönhetően annak, hogy a Pedagógiai Pszichológiai Tanszék saját profiljának tekintette a modul pszichológiai tantárgyainak oktatását, ahogy a Neveléstudományi Tanszék a pedagógiai tárgyakét. A tanárképzés folyamatát pedig az illetékes rektorhelyettes mellett létrejött Tanárképzési Kollégium koordinálta valamennyi tanár szak esetében.

A *kutatások* a vizsgált időszakban leginkább a tanszékeken szerveződtek. Kevés példát találhatunk társtanszékek közötti együttműködésre.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a pedagógiai és pszichológiai nevet és különféle felfogásokat képviselő kollégiumok a debreceni egyetem alapítása óta jelen voltak a bölcsészkar tantárgy kínálatában.

Kezetben a filozófiai kurzusokhoz társulva. Az *önálló pedagógiai tanszék* alapításával a pedagógia professzorának illetékességi körébe kerültek a nevelési és lélektani kollégiumok.

Az *önálló pszichológiai tanszék* létrehozása új pályát nyitott e szakterület számára. A szakindítás és az intézeti rang eléréséhez a tanszék mindenkor vezetői jelentős külső segítséget kaptak. Javukra fordították a 70-es, 80-as évek pártállami mechanizmusait. A pszichológia és az egyetem is profitált a fejlesztésekből.

A *neveléstudomány* jó ideig a marginalizálódás veszélyével küzdött. Vezetői vagy a tanárképzésben igyekeztek a tanszék legitimálni, vagy szakmai irányváltással próbáltak a képzésben és a kutatásban.

## IRODALOM

- ÁDÁM P. & TÓTH L. (1994) A pszichológia története a Debreceni Egyetemen. In: KOVÁCS Z. (ed.) *A debreceni pszichológusképzés 20 éve*. Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. pp. 5–108.
- BAKÓ Á. et al. (1978, eds) *A MSZMP KB Tudománypolitikai alapelveinek végrehajtása és további feladatok*. Budapest, Kossuth.
- BOROS D. (1990) *Boros Dezső kiadatlan dolgozatai Karácsony Sándor pedagógiájáról és a tanárképzésről*. Debrecen, KLTE.
- BREZSNYÁNSZKY L. (2007, ed.) *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Budapest, Gondolat.
- FENYŐ I. (2004) Tankó Béla. In: BREZSNYÁNSZKY L. & FENYŐ I. (eds) *A debreceni iskola*. Debrecen, pp. 17–25.
- KELEMEN L. (1981) *Pedagógiai Pszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.



- KOZMA T. (2004) *Kié az egyetem?* Budapest, Új Mandátum.
- MITROVICS GY. (1933a) *A nevelés alapvonalai*. Debrecen–Budapest, Csáthy Könyvkereskedés R.T.
- MITROVICS GY. (1933b) A pedagógia és a pszichológia kapcsolata. *Magyar Paedagogia*, Vol. XLII. Nos 7–8. pp. 110–122.
- MUDRÁK J. (2015) Pszichológia a Debreceni Tudományegyetemen a XX. század első felében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 70. No. 3. pp. 579–595.
- TÓTH L. (2014) *A pszichológia története a Debreceni Egyetemen*. Kézirat.
- TÖLGYESI J. (2002, ed.) Petrikás Árpád bibliográfiája. *Veszprémi Egyetem Neveléstörténeti Füzetek* 2. Veszprémi Egyetem.
- VARGÁNÉ Nagy Anikó (2013) *Jausz Béla a pedagógus professzor*. Az 1919–1959 közötti szakmai életút elemzése. PhD-értekezés (kézirat). Debrecen.
- VASKÓ L. (1995) *Mitrovics Gyula oktatáspolitikai és pedagógusképzési elképzelései*. Debrecen, KLTE.
- VINCZE T. (2007): Mitrovics Gyula, az egyetemi professzor. In: BREZSNYÁNSZKY L. (2007, ed.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Budapest, Gondolat. pp. 104–117.
- VINCZE T. (2017) *Alkotás és iskolateremtés*. Pedagógia tanszék a Tiszántúl egyetemén 1918 és 1941 között. Debrecen, Egyetemi Kiadó.
- VINCZE T. & UGRAI J. (2005) *Szelényi Ödön*. (Tudós tanárok – tanár tudósok sorozat.) Budapest, OPKM.

## A MAGYAR, NÉMET ÉS BELGA FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK EREDMÉNYESSÉGE<sup>+</sup>

KOSZTYÁN ZSOLT TIBOR<sup>a,b,c,\*</sup> – CSÁNYI VIVIEN VALÉRIA<sup>a,b</sup> –  
BANÁSZ ZSUZSANNA<sup>a,b</sup> – TELCS ANDRÁS<sup>a,b,d,e</sup>

<sup>a</sup>MTA-PE Budapest Rangsor Kutatócsoport

<sup>b</sup>Pannon Egyetem, Kvantitatív Módszerek Intézeti Tanszék

<sup>c</sup>ASK Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete

<sup>d</sup>BME Számítástudományi és Információelméleti Tanszék

<sup>e</sup>Wigner Fizikai Kutatóközpont, Komputációs Tudományok Osztálya

A tanulmány a magyarországi felsőoktatási intézményeket vizsgálja, kontrollként kiegészítve németországi és belgiumi intézményekkel. E három ország (főként hazánk) intézményei közül számos nem szerepel a nemzetközi rangsorokban, ezért további elérhető szekunder forrásokból számítottunk tipikus rangsorképző indikátorokat a rangsorokban általában vizsgált tényezőkre, mint az oktatás, a kutatás, a nemzetköziesség, valamint a finanszírozás. Ez alapján elsősorban arra a kutatási kérdésre kerestük a választ, hogy a magyar felsőoktatási intézmények miként (mely indikátoraik javításával) kapaszkodhatnak fel a rangsorok szerint világszinten legjobbnak tartott 100, illetve 200 intézmény közé. Elemzéseink alapján a magyar felsőoktatási intézményeknek a következő indikátorokban szükséges leginkább fejlődniük: egy oktatóra vetítve három mutatóban (PhD-fokozatot szerzők száma, nemzetközi publikációk száma, kutatási bevétel), az alapszakos hallgatókra jutó oktatók számában, valamint a külföldi oktatók arányában.

**Kulcsszavak:** felsőoktatási rangsorok, főiskolák, egyetemek, magyar, német, belga, hatékonyság, Data Envelopment Analysis

---

\* Levelező szerző: Kosztyán Zsolt Tibor, Pannon Egyetem Gazdaságtudományi Kar Menedzsment Intézet, 8200 Veszprém, Egyetem u. 10. E-mail: kosztyan.zsolt@gtk.uni-pannon.hu

<sup>+</sup> A közlemény megjelenését a TKP2020-NKA-10 sz. projekt keretében a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap 2020-4.1.1-TKP2020 sz. Tématerületi Kiválóság Programja finanszírozta. A kutatás, amelyről ebben a cikkben számoltunk be a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap (TUDFO/51757/2019-ITM, Tematikus Kiválósági program), valamint az Emberi Erőforrások Minisztériuma, Felsőoktatási Kiválósági Program (BME FIKP-MI/SC) támogatásával jött létre a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Mesterséges intelligencia kutatási területének a keretében.

This study examines higher education institutions in Hungary, using German and Belgian institutions as a control group. Since many of these institutions are not represented in international rankings (mainly Hungarian institutions), we use further available ranking indicators from different secondary sources – these indicators are related to education, research, internationalization, and funding. We aim to answer the following research question: how Hungarian higher education institutions can reach and be among the top 100 and top 200 best institutions in the world? Based on our analyses, Hungarian higher education institutions need to develop the most in the following indicators: per lecturer in three indicators (number of Ph.D. graduates, number of international publications, research revenue), number of lecturers per undergraduate student, the proportion of foreign lecturers.

**Keywords:** university rankings, colleges, universities, Hungarian, German, Belgian, benchmarking, Data Envelopment Analysis

## Bevezetés

Jelen kutatás célja annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a magyar felsőoktatási intézmények hogyan (mely rangsorképző indikátorok fejlesztésével) juthatnának közelebb a világ legjobbnak tartott 100 intézményéhez. A kutatás tárgyát elsődlegesen a magyar (HU) felsőoktatási intézmények képezik. A hatékonyságot vizsgáló elemzéseinkben kontroll gyanánt német (DE) és belga (BE) intézményeket is vizsgálunk. A vizsgálat a 2013. évre vonatkozik. Ezek alapján elemezzük a tipikus rangsorképző indikátoroknak a három ország intézményeire vonatkozó eredményességét. A kutatás módszerként keresztmetszeti (2013. évi) *Data Envelopment Analysis* (DEA) alkalmazunk.

A tanulmány négy fejezetből épül fel: az elsőben bemutatjuk a vizsgálatainkhoz felhasznált szekunder adatok forrásait, a másodikban a kutatás során alkalmazott módszereket, majd a harmadikban az eredményeket, vagyis azt, hogy a vizsgált országok intézményei mennyire eredményesek és hatékonyak a tipikus rangsorképző indikátorkategóriákban: az oktatás, a kutatás, a nemzetköziesség és a finanszírozás terén. Végül a negyedik fejezetben összefoglaljuk kutatásunkat és megfogalmazzuk következtetéseinket.

## Felhasznált adatok

Elemzéseinkhez három fő adatforrást használtunk: 1) különböző egyetemi rangsorok adatait, 2) az Európai Felsőoktatási Regiszter (ETER: European Tertiary Education Register) adatbázisát, és 3) a Magyar Tudományos Művek Tárá (MTMT). Adatbázisunkba olyan magyar (48 db), német (108 db) és belga (10 db) intézmények kerültek be (összesen 166 db), amelyek rendelkeztek ETER intézményi azonosítóval. Ezekhez az intézményekhez társítottuk azoknak a nemzetközi rangsoroknak az adatait, amelyek esetében 2013-ban szerepelt hazai intézmény. Ezek a következők: ARWU, SIR, THE, URAP, RUR. Az 1. táblázatban ezen rangsorok fő jellemzőit (készítő szervezet neve, székhelye, rangsor teljes neve és rövidítése) foglaltuk össze.

1. táblázat: A vizsgált nemzetközi rangsorok

Publikáló szervezet		A globális rangsorok	
neve	székhelye	neve	rövidítése
Shanghai Ranking Consultancy	Sanghaj, Kína	Academic Ranking of World Universities (ARWU)	ARWU (Sanghaj)
U.S. News World Report	Washington, US	Best Global Universities	U.S. News
SRG S.L. / Scimago Lab	Granada, Spanyolország	Scimago Institutions Rankings / Higher Education	SIR
Times Higher Education (THE)	London, UK	World University Rankings	THE
Quacquarelli Symonds (QS)	London, UK	World University Rankings	QS
Round University Ranking (RUR) Agency	Moszkva, Oroszország	World University Rankings	RUR
Informatics Institute of Middle East Technical University	Ankara, Törökország	University Ranking by Academic Performance (URAP)	URAP
Center for World University Rankings (CWUR)	Rász el-Haima, Egyesült Arab Emírségek	World University Rankings	CWUR

*Forrás:* Saját szerkesztés a rangsorok honlapjain elérhető információk alapján

Bizonyos elemzéseinkhez lekérdeztük az MTMT-ből a hazai intézmények 2013-as publikációit. *Csóka–Neszveda–Sebestyén (2019)* tanulmányában szintén az MTMT adatait használta arra, hogy ajánlást tegyen a publikációs indikátoroknak a hazai rangsorokba való beemelésére.

Vizsgálatunk során az elérhető adatok legteljesebb körét a 2013-as adatokon tudtuk meghatározni, ezért az intézmények eredményességének és hatékonyságának vizsgálatát is 2013-ra végeztük el.

### Alkalmazott módszerek

A kutatás módszereként sorrendben a következő lépéseket követtük:

Nemzetközi ragsorok indikátorainak kategorizálása.

1. A 2013-as ETER-ben szereplő magyar, belga és német intézményekről – az ETER-ből és MTMT-ből – rendelkezésünkre álló adatok alapján a rangsorokban használt indikátorokhoz hasonló mutatók számítása.
2. Hatékonyság-vizsgálatok (DEA-módszerrel).
3. A továbbiakban ezeket a lépéseket egy-egy alfejezetben ismertetjük részletesebben.

### Rangsorképző indikátorok kategorizálása

A 2. táblázat mutatja a vizsgált rangsorok készítésekor tipikusan felhasznált indikátorokat, amelyeket 4 kategóriába soroltunk: oktatás, kutatás, nemzetköziesség és finanszírozás. Az első három az egyetemek három missziójához kapcsolódik, az utolsó az oktatási, kutatási tevékenységek finanszírozásához. E 4 kategória mellett egyéb mutatókat is figyelembe vesznek egyes rangsorok: például az ARWU-ban 10 százalékban beszámítják az összes alindikátor átlagát egy oktatóra vetítve, a SIR pedig 50 százalékban veszi figyelembe az innovációt és az egyetem társadalmi kapcsolatait mérő mutatókat. Ezeket jelen tanulmányban nem vizsgáljuk.

2. táblázat: Vizsgált rangsorok közös területei, illetve az indikátorok súlyai (%)

Indikátorok a négy (I–IV.) kategóriában	Rangsorok						
	ARWU	SIR	THE	QS	RUR	URAP	CWUR
<b>I. OKTATÁS</b>	<b>30</b>		<b>45,75</b>	<b>70</b>	<b>58</b>		<b>60</b>
oktatók/hallgatók			4,5	20	8		
oktatók / végzett BA-hallgatók					8		
PhD-hallgatók vagy végzetek / BA-hallgatók vagy végzetek			2,25		8		
PhD-t végzetek / PhD-felvettek					8		
PhD-t végzetek / oktatók			6		8		
reputáció felmérések			33	50	18		
neves nemzetközi díjat (pl. Nobel-díj) nyert (egykori) oktatók, öregdiákok, alumni tagok	30						35
világvezető cégnél vezérigazgatói pozícióban lévő alumni tagok							25
<b>II. KUTATÁS</b>	<b>60</b>	<b>48</b>	<b>36</b>	<b>20</b>	<b>26</b>	<b>85</b>	<b>40</b>
publikációk (száma, vagy egy oktatóra jutó száma, vagy a kutatási jövedelemre vetítve)	20	35	6		10	49	30
idézetek (száma, vagy egy oktatóra jutó száma)	20	13	30	20	16	36	10
sokat hivatkozott kutatók	20						
<b>III. NEMZETKÖZIÉSSÉG</b>		<b>2</b>	<b>7,5</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	
nemzetközi oktatók, illetve hallgatók aránya (az összes létszámhoz képest vagy a hazaiakhoz képest)			5	10	4		
nemzetközi együttműködésben készült publikációk (száma, ill. aránya)		2	2,5		2	15	

2. táblázat: (folyt.)

Indikátorok a négy (I–IV.) kategóriában	Rangsorok						
	ARWU	SIR	THE	QS	RUR	URAP	CWUR
<b>IV. FINANSZÍROZÁS</b>			<b>10,75</b>		<b>8</b>		
intézmény jövedelme (vagy egy oktatóra vagy hallgatóra jutó nagysága)			2,25		4		
kutatásból származó jövedelem (vagy az oktatókhoz vagy a publikációkhoz vagy az intézményi jövedelemhez viszonyított nagysága)			6		4		
iparból származó jövedelem			2,5				
<b>EGYÉB</b>	<b>10</b>	<b>50</b>			<b>2</b>		

*Forrás:* Saját szerkesztés a rangsorok módszertani információi alapján

Bár egyes indikátorokat más kategóriába is sorolhattunk volna, az kijelenthető, hogy minden rangsorban szerepelnek mutatók, amelyek a kutatási tevékenységet mérik. Érdeemes megfigyelni, hogy a kérdőíves felmérések milyen nagy súllyal számítanak az egyes rangsorokban: a QS-nél 50 százalékban, a THE-nél 33 százalékban, a RUR-nál 18 százalékban.

### *Rangsorképző indikátorokhoz hasonló mutatók számítása*

Két ok miatt volt szükség erre a lépésre. Az egyik, hogy vizsgálatunkba szeretnénk volna a három ország intézményeinek minél szélesebb körét bevonni, azonban a vizsgált intézmények jelentős része egyetlen rangsorban sem szerepel. A másik pedig az, hogy még azon rangsorok esetében is, amelyek publikálják a rangsorképző indikátoraik értékét, ez sosem az alapadatokat jelenti, hanem az abból számolt pontértékeket (amelyekhez általában 0–100 terjedelmű skálákat használnak, ahol 100 pontot kap az adott indikátor szerint legjobban teljesítő intézmény).

E lépésen belül elsőként azt tekintettük át az egyes indikátorkategóriákban, hogy a vizsgált felsőoktatási intézményekre milyen – a rangsorokban használtakhoz hasonló – mutató számítható az ETER-ből. Ezek minden esetben arányok, ahol a nagyobb arány jelenti a jobb helyezést.

### *Hatékonyságvizsgálatok (DEA)*

Az előzőek szerint számolt mutatókat két kategóriába soroltuk: input és output, majd ezekre vonatkozóan hatékonyságvizsgálatokat végeztünk. A DEA módszer segítségével azt vizsgáltuk, hogy az output/input mutatók aránya miként alakul az egyes intézményekben. Másképp fogalmazva megvizsgáltuk, hogy a mutatókon milyen módon lenne érdemes javítani annak érdekében, hogy az adott intézmény bekerüljön az adott rangsor szerint a top 100 intézmény közé. A vizsgálat során a már említett négy nagyobb terület-

tel foglalkoztunk: oktatás, kutatás, nemzetköziesség és társadalmi kapcsolatok, valamint finanszírozási kérdések.

A DEA módszernek (*Charnes–Cooper–Rhodes 1978*) számos alkalmazása ismert, amelyekben a különböző termelő egységek hatékonyságát hasonlítják össze (például *Sickles–Zelenyuk 2019*). Jelen esetben a módszert felsőoktatási intézmények egymás közötti relatív hatékonyságának megállapítására alkalmaztuk (lásd például *Agasisti–Dal Bianco 2006* és *Lee–Worthington 2015*). Ez a csoportosító eljárás a közös jellemzőkkel bíró intézményeket a rendelkezésre álló adataik alapján két részhalmozatra osztja: *hatékonyakra* és *nem hatékonyakra*. A vizsgálat elvégzéséhez szükség van az intézmények tevékenységét jellemző inputok és outputok adataira. A csoportosítás során: *nem hatékonyak* azok az intézmények, melyek esetében létezik – egységnyi inputot felhasználó –, outputok tekintetében jobban teljesítő másik intézmény. A többi intézmény, a mintára nézve *relatív hatékonyak* tekinthető. Ezen intézményeket egy olyan koordináta-rendszerben ábrázolva, amelynek mindkét tengelyén output/input arányok vannak, kijelölhetünk egy ún. hatékonysági határt. A nem hatékony intézményeket összekötve ezzel a hatékonysági határral többféle fejlesztési alternatíva is kirajzolódhat. Egyrészt meghatározható, hogy mennyivel kell növelni egy-egy inputot ahhoz, hogy elérjük a hatékonysági görbét, ugyanakkor az origóval összekötve az adott intézményt, azt is megkaphatjuk, hogy az input/output vagy fordítva, az output/input arányok változatlanul hagyásával miként növelhető a hatékonyság. Kijelölve egy-egy intézményt megvizsgálható, hogy az inputok növelésével vagy a felhasználás hatékonyságának növelésével milyen módon érheti utol az adott intézmény például a 100. helyezettet.

### Az intézmények hatékonysága a nemzetközi rangsorok tipikus rangsorképző kategóriáiban

A nemzetközi rangsorokban megjelenő 4 nagy indikátorkategóriát, azaz az oktatást, a kutatást, a nemzetköziességet és a finanszírozást a továbbiakban 1–1 alfejezetben mutatjuk be. Az alfejezetekben a 3. táblázatban felsorolt hazai intézmények pozícióit elemezzük. Mivel 2013. évi adatokat elemeztünk, ezért a listában a 2013. évi állapotnak megfelelően szerepelnek a felsőoktatási intézmények.

#### 3. táblázat: A vizsgált hazai felsőoktatási intézmények

---

Apor Vilmos Katolikus Főiskola (AVKF)
Budapesti Corvinus Egyetem (BCE)
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME)
Eszterházy Károly Főiskola (EKF)
Kaposvári Egyetem (KE)
Károli Gáspár Református Egyetem (KRE)
Kodolányi János Főiskola (KJF)
Közép-európai Egyetem (KEE)
Debreceni Egyetem (DE)

---

## 3. táblázat: (folyt.)

---

Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE)
Dunaujvárosi Főiskola (DF)
Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE)
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE)
Miskolci Egyetem (ME)
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME)
Nemzeti Közzolgálati Egyetem (NKE)
Nyíregyházi Főiskola (NYF)
Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME)
Óbudai Egyetem (OE)
Pannon Egyetem (PE)
Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE)
Pécsi Tudományegyetem (PTE)
Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola (SSZHF)
Semmelweis Egyetem (SE)
Széchenyi István Egyetem (SZE)
Szent István Egyetem (SZIE)
Szegedi Tudományegyetem (SZTE)
Színház- és Filmművészeti Egyetem (SZFE)

---

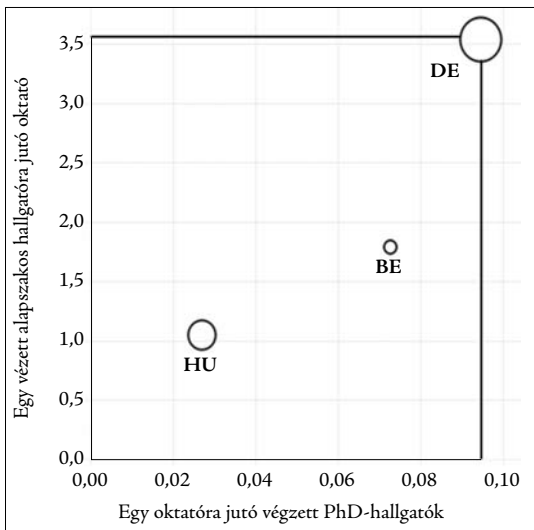
*Forrás:* Saját szerkesztés

### Oktatás

Az oktatás (az intézmények 1. missziója) területén két olyan indikátort érdemes kiemelni, amely az ETER adatokból kiszámítható, és a DEA logikájához illeszkedve input-output párokat képez. Ilyen a végzett alapszakos (BA, BSc) hallgatóra (mint output) jutó oktatók száma (mint input). Ennek kapcsán az feltételezhető, hogy a jobb egyetemeken több oktató, kevesebb hallgatóval, magasabb színvonalon foglalkozik. Érdekes, hogy amikor a végzős PhD-hallgatók és az oktatók arányát vizsgálják, akkor ez az input-output logika megfordul, és azt vizsgálják, hogy egy oktatóra (mint input) hány végzős PhD-hallgató (mint output) jut. Ennek egy lehetséges magyarázata, hogy a PhD-hallgatók magas színvonalú oktatást biztosítanak, miközben a vezető professzorokat részben tehermentesítik az oktatástól.

Az 1. ábra mutatja a három vizsgált ország felsőoktatási intézményeinek e két mutató szerinti elhelyezkedését. Az 1. ábrán a körök nagysága az intézmények számosságával arányos. Átlagosan az egy oktatóra jutó végzett PhD-sek száma Németországban a leg-

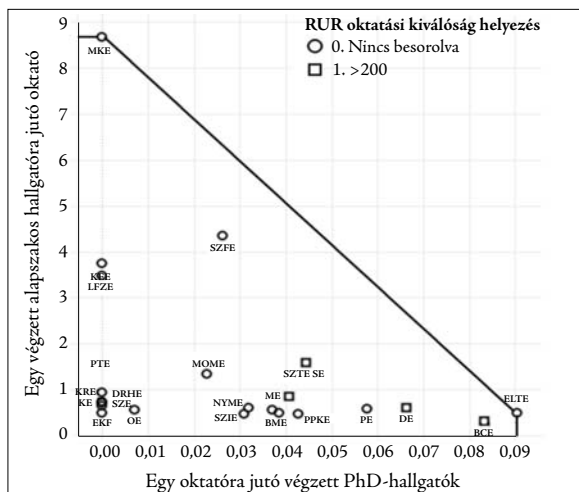




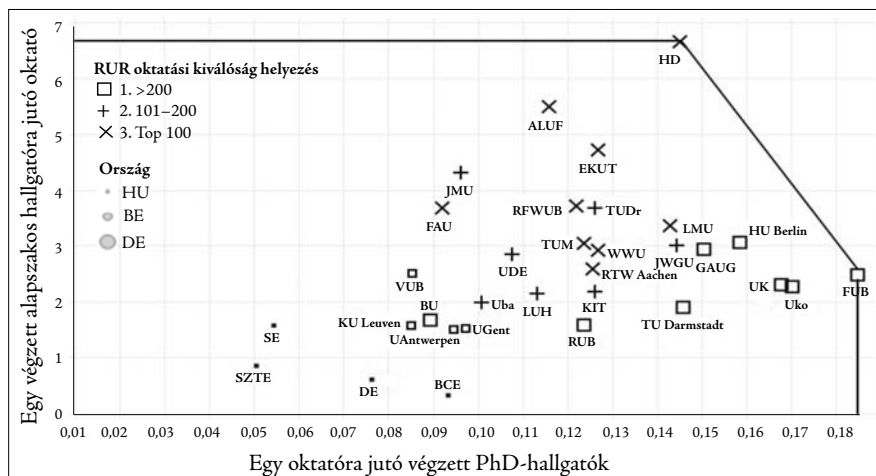
1. ábra: Intézmények ETER-ből számolt oktatási teljesítménye vs. RUR-helyezések, 2013 – országos átlagos teljesítmény (Forrás: Saját szerkesztés)

magasabb, míg hazánkban a legalacsonyabb. Ugyanígy az egy végzős alapszakos hallgatóra jutó oktatók száma hazánkban a legalacsonyabb, míg Németországban a legmagasabb.

A 2. ábra a magyar intézményekre fókuszál, az ábrán használt jelölések az intézmények 2013-as RUR oktatási kiválóságának rangsorbeli helyezése alapján változnak. Kör jelzi azokat az intézményeket, amelyek nem szerepeltek a RUR rangsorában. A többi intézmény jelölése aszerint változik, hogy a RUR oktatási kategóriába sorolt indikátorai (lásd az 2. táblázatot) alapján mennyi az intézmények helyezése (tehát a RUR oktatási



2. ábra: Intézmények ETER-ből számolt oktatási teljesítménye vs. RUR-helyezések, 2013 – magyarországi intézmények teljesítménye (Forrás: Saját szerkesztés)



3. ábra: RUR-helyezett intézmények ETÉR-ből számolt oktatási teljesítménye, 2013  
(Forrás: Saját szerkesztés)

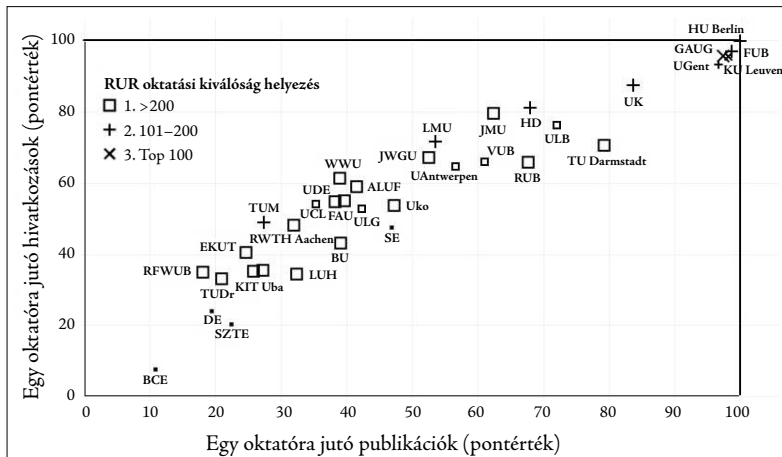
kiválóság indikátorcsoportjának rangsorszámától). Mindössze négy intézmény (SE: Semmelweis Egyetem, SZTE: Szegedi Tudományegyetem, DE: Debreceni Egyetem, BCE: Budapesti Corvinus Egyetem) szerepelt a RUR rangsorában, mégpedig a RUR oktatási kiválóságában a 200. helyezett után. A többi (a RUR által nem listázott) magyar intézmény esetében az ETÉR adatbázisból reprodukálhatók az indikátorok. Egyrészt ezen az látszik, hogy csak e két mutatót vizsgálva, számos, nem besorolt intézmény is bekerülhetne ebbe a rangsorba, ilyen például az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE) és a Pannon Egyetem (PE), ugyanakkor ezek az intézmények is elmaradnak a többi két ország átlagos teljesítményétől, az egy oktatóra jutó PhD-hallgatók tekintetében minden esetben, és emellett még az intézmények többsége az egy végzett alapszakaios hallgatóra jutó oktatók esetében is.

Ha a rangsorban szereplő intézmények adatait vizsgáljuk, akkor ez a lemaradás még szembetűnőbb (3. ábra). Az egy végzett alapszakaios hallgatóra jutó oktatók számában a négy hazai intézményé a legalacsonyabb adat. Az egy oktatóra jutó PhD végzettek tekintetében e négy hazai intézmény közül csak a BCE előz meg néhány belga, illetve német intézményt. Az intézmények jelölése itt is a RUR oktatási kiválóság indikátorcsoportjának helyezése alapján változik. Mindössze négy intézmény (SE, SZTE, DE, BCE) szerepelt a RUR rangsorában, mégpedig a RUR oktatási kiválóságában a 200. helyezett után.

Ahhoz, hogy a magyarországi intézmények felzárkózhassanak a top 200 vagy később a top 100 németországi intézményekhez, jelentősen növelni kellene az egy oktatóra jutó PhD-fokozatot szerzők számát, ugyanakkor javítani kell az egy alapszakaios hallgatóra jutó oktatók számát is. Az oktatók számának növelése tehát nem elegendő, ha az nem párosul a végzett doktorok számának növekedésével.

### Kutatás

A kutatás (az intézmények 2. missziója) kategóriában nem tudunk a három országra saját indikátorokat számítani, mivel az ETÉR-ben nincsenek sem a publikációkra, sem az



4. ábra: RUR-helyezett intézmények kutatási teljesítménye, 2013 (Forrás: Saját szerkesztés)

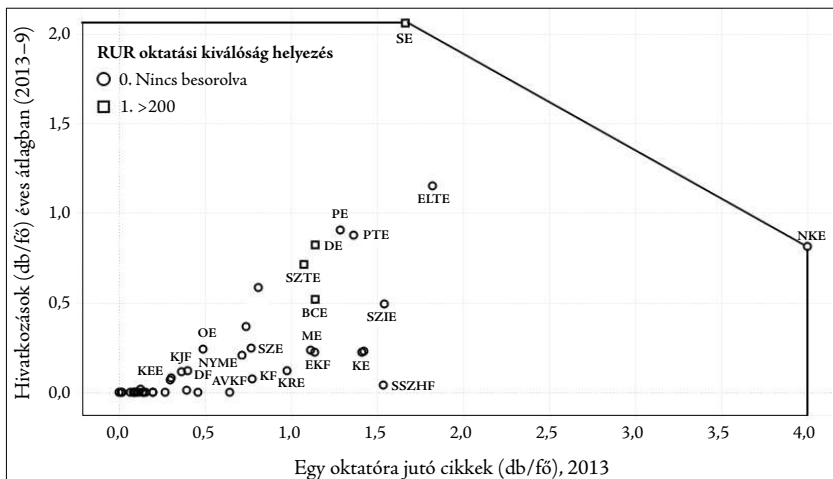
idézetekre vonatkozó adatok. Csak a hazai intézmények 2013-as teljesítményét tudjuk vizsgálni az MTMT alapján.

Pontértékeket a RUR rangsora is tartalmaz, így a besorolt intézmények kutatási eredményét közvetlenül is össze lehet hasonlítani. A 4. ábrán a RUR rangsorának két alindikátorát ábrázoljuk (nem saját számítások eredményeit, mint az előző ábrákon): a publikációk és a hivatkozások számát, mindkettőt egy oktatóra, kutatóra vetítve. Az intézmények jelölése a RUR kutatási kiválóság indikátorcsoportján képzett helyezés alapján változik.

Mivel mindkét mutatóban a mintánkban nem szereplő (USA-beli) Harvard University kapta 2013-ban a legnagyobb, 100-as pontértéket, ezért a 4. ábra tengelyein a Harvard teljesítményét 100 százaléknak tekintve értelmezhető pontértékek láthatók. Mindkét RUR-indikátorban a német Humboldt University Berlin (HU Berlin) végzett a legjobb helyen. A RUR-ban szereplő négy magyar intézmény közül a Semmelweis Egyetem (SE) ugrik ki.

Az oktatási tevékenység területén látható éles elkülönülés a német és a belga intézmények között itt nem figyelhető meg. Sajnos a magyar intézmények – a Semmelweis Egyetemet kivéve – az egy oktatóra jutó nemzetközi publikációs tevékenység tekintetében messze elmaradnak a top 100, vagy a top 200 egyetem egy oktatóra, kutatóra vetített publikációs teljesítményétől.

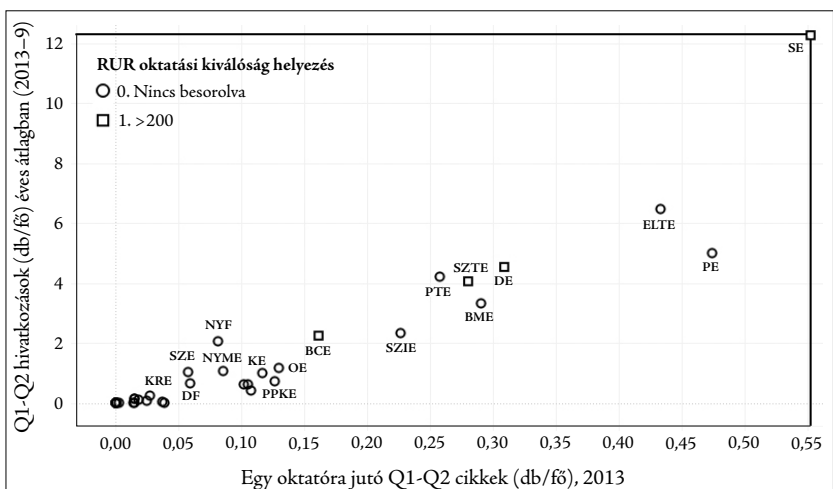
A továbbiakban az MTMT-ben szereplő publikációk alapján a magyar intézményeket vizsgáljuk részletesebben, így nem csak a RUR-ban szereplő négy hazai egyetem kutatási teljesítményét tudjuk vizsgálni. A RUR 2013-as rangsorában úgy számolta az egy oktatóra, kutatóra jutó publikációk számát, hogy a Web of Science-ben indexált, 2010-es megjelenésű publikációk számát osztotta az intézmények 2010-es oktatói, kutatói létszámával. Az egy oktatóra, kutatóra jutó hivatkozások számának meghatározásához pedig a 2010-es publikációkra 2010-ben és 2011-ben kapott hivatkozások számát osztotta a 2010-es oktatói, kutatói létszámmal. Mivel az ETÉR-adatok 2010-ről nem állnak rendelkezésünkre, ezért saját számításainkban a 2013-as létszámadatokat vesszük figyelembe, és az MTMT-ből az intézmények 2013-as folyóiratcikkeit, valamint az ezekre kapott független hivatkozásokat az azóta eltelt 6,5 év (2013–2019) átlagában.



5. ábra: Magyar intézmények MTMT-ből számolt kutatási teljesítménye, 2013 – összes folyóiratcikkre (Forrás: Saját szerkesztés)

Az 5. és a 6. ábra tengelyein az így számolt cikkeket és hivatkozásokat mérjük. Az 5. ábra az összes folyóiratcikket figyelembe veszi, míg a 6. ábra csak a D1, Q1 és Q2 nemzetközi minősítéssel rendelkező folyóiratokban megjelenteket.

Az 5. ábrán látható, hogy a Semmelweis Egyetem (SE) vezeti az egy oktatóra, kutatóra vonatkozó hivatkozások számát, míg a RUR-rangsor által nem besorolt Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE) az egy oktatóra, kutatóra jutó publikációk számát. Ha valamennyi folyóiratcikket, legyen az magyar vagy angol nyelven megjelent referált vagy nem referált, egyenlő értékkel vennénk figyelembe, akkor e két intézmény tekinthető az egy oktatóra jutó publikációk és hivatkozások tekintetében relatíve hatékonynak.



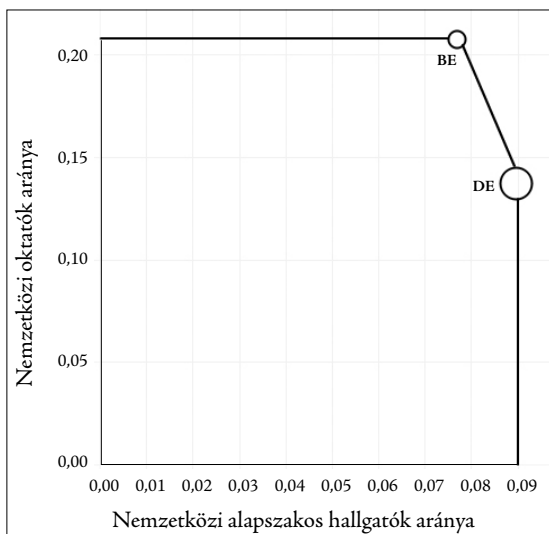
6. ábra: Magyar intézmények MTMT-ből számolt kutatási teljesítménye, 2013 – csak a Q1-Q2 folyóiratcikkre nézve (Forrás: Saját szerkesztés)

Ugyanakkor, ha csak a publikációs kiválóságnak tekinthető D1 és Q1-Q2 besorolású folyóiratokat vesszük figyelembe, akkor a 6. ábrát kapjuk. Itt egyértelműen látszik a Semmelweis Egyetem vezető szerepe, amely a RUR szerinti rangsorban a 393. volt. A többi rangsorolt intézmény az 583–648. helyen szerepelt. Őket, amennyiben a rangsor készítői számba vették volna a Pannon Egyetem (PE), a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE), az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) előzi meg egy-egy területen, de összességében a rangsorpozíciójuk ezen a területen is a 400–600. intervallumba várható, míg a többi egyetemnek az első 1000 intézmény közé is nehéz lenne bekerülnie.

Az általunk vizsgált intézmények közül az egy oktatóra jutó hivatkozások vagy cikkek számában a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE), a Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME), a Pécsi Tudományegyetem (PTE), a Pannon Egyetem (PE), az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) és a Szent István Egyetem (SZIE) előz meg egy-egy, RUR-rangsor által besorolt intézményt.<sup>1</sup> Ugyanakkor ezek az intézmények is nagyon messze esnek még a kutatási kiválóság szerint a top 100 vagy a top 200-as egyetemektől. A jobb helyezés érdekében az egyetemek minőségi publikációs tevékenységét mindenképpen fokozni kellene.

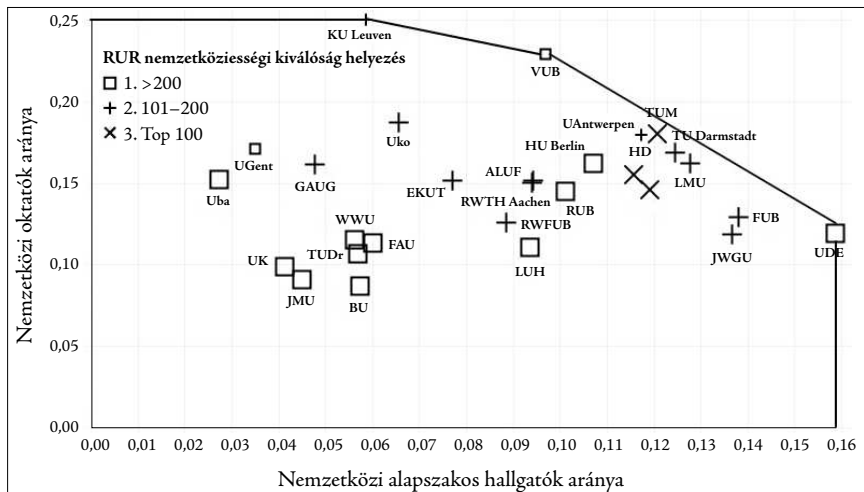
### Nemzetköziesség

Az oktatás és kutatás után az intézmények 3. missziójához sorolható, nemzetköziességgel kapcsolatos indikátorokat részletezzük.



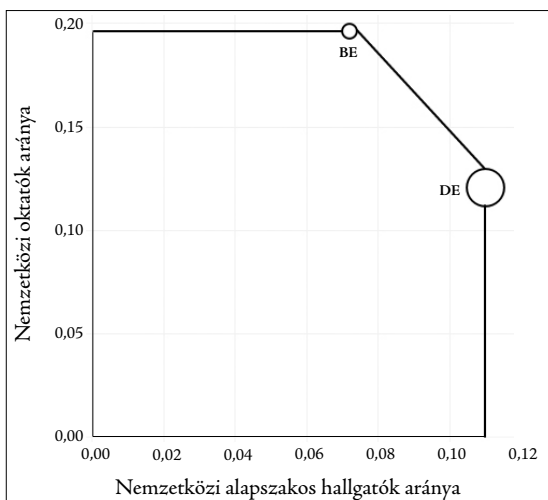
7. ábra: RUR-helyezett intézmények ETER-ből számolt, nemzetköziességet mérő teljesítménye, 2013 – országos átlag (Forrás: Saját szerkesztés)

<sup>1</sup> Itt jegyezzük meg, hogy a rangsorok készítői az egy oktatóra jutó publikációk vagy hivatkozások számításakor nemcsak egy törtet számítanak, hanem ezt még normalizálják például az intézmény méretére, tudományterületére, karainak számára is.

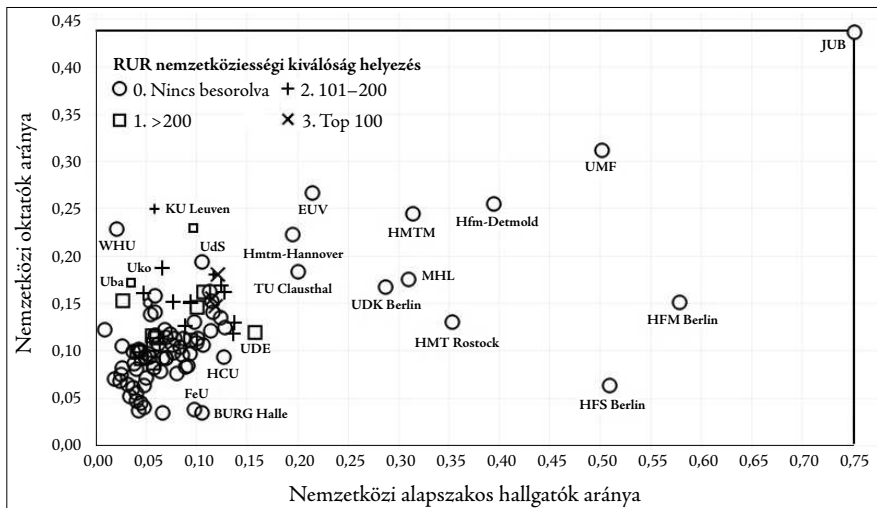


8. ábra: RUR-helyezett intézmények ETER-ből számolt, nemzetköziességet mérő teljesítménye, 2013 – RUR-helyezett intézmények nemzetköziesedése (Forrás: Saját szerkesztés)

A nemzetköziesség két legfontosabb mutatója, amelyet az ETER-ből is ki lehet számítani, és amelyek több rangsorban is megjelennek, az a nemzetközi oktatók és a nemzetközi hallgatók aránya. A 7. és 8. ábrán az intézmények jelölése a RUR nemzetközi kiválóság indikátorcsoportján képzett helyezés alapján változik. Hazai intézmények nem szerepelnek az ábrán, mivel az ETER-ben nincs információ a nemzetközi oktatók arányáról, csak a hallgatókéról. A RUR által besorolt intézmények átlagát tekintve, Németországban kissé nagyobb a nemzetközi alapszakos hallgatók aránya (7. ábra), ugyanakkor a nemzetközi oktatók aránya Belgiumban magasabb (8. ábra). E két mutató szerint



9. ábra: ETER-ből számolt, nemzetköziességet mérő teljesítmény vs. RUR-helyezések, 2013 – országos átlag (Forrás: Saját szerkesztés)



10. ábra: ETER-ből számolt, nemzetköziességet mérő teljesítmény vs. RUR-helyezések, 2013 – intézmények (Forrás: Saját szerkesztés)

a Belgiumban található Leuven-i Katolikus Egyetem (KU-Leuven), valamint a szintén Belgiumban található Vrije University Brussel (VUB) jár leginkább az élen a külföldi oktatók és hallgatók fogadásában.

Sok szempontból hasonló, de színesebb képet kapunk, ha ezeket a mutatókat közvetlenül az ETER adatbázisából számolva valamennyi (nemcsak a RUR-ban szereplő) intézményre vonatkoztatva határozzuk meg. Ennek eredményeit szemlélteti a 9. és a 10. ábra.

Bár a magyarországi intézmények esetében a nemzetközi oktatók arányáról nincs információ, a nemzetközi hallgatók arányában a Közép-európai Egyetem (KEE) mondhatja magáénak a legtöbb külföldi hallgatót. A nemzetközi oktatók és hallgatók fogadásában leginkább a brémai magánegyetem, a Jacobs University Bremen (JUB) jár élen.

A fentiekből az következik, hogy a magyarországi intézményeknek erőteljesebben kellene törekedniük a nemzetközi oktatókról történő adatszolgáltatásra. A nemzetköziességgel kapcsolatos mutatók javulásán túl a neves külföldi oktatók bevonásának további jótékony hatása lenne a publikációs teljesítmény növelésére is.

### Finanszírozás

Az intézmények 3 missziója után áttérünk az utolsó témakörre, amely megjelenik a felsőoktatási rangsorokban, a finanszírozással, jövedelemmel kapcsolatos mutatókra.

Azok az indikátorok, amelyek hasonlóak a rangsorokban használt, finanszírozással kapcsolatos mutatókhoz, és amelyeket az ETER-ből ki lehetett számítani, a következők: intézményi bevétel / oktatók-kuratók, valamint intézményi bevétel / hallgatók. Az ETER-ben többféle bevételt szerepeltetnek, mi a teljes folyó bevételeket vettük figyelembe, amelyeket vásárlóerő-paritás (PPP: Purchasing Power Parity) alapon számoltak.

A hazai egyetemek viszonylag magas egy oktatóra jutó bevételi arányokkal rendelkeznek a német és belga intézményekhez képest. A 4. táblázat mutatja az intézmények országonkénti átlagának alakulását egy oktatóra, illetve egy hallgatóra. Magyarországon

az oktatók alacsony száma az egy oktatóra jutó bevételt javítja, ugyanakkor az egy végzett alapszakos hallgatóra jutó oktatók számát rontja (lásd a 3. ábrát).

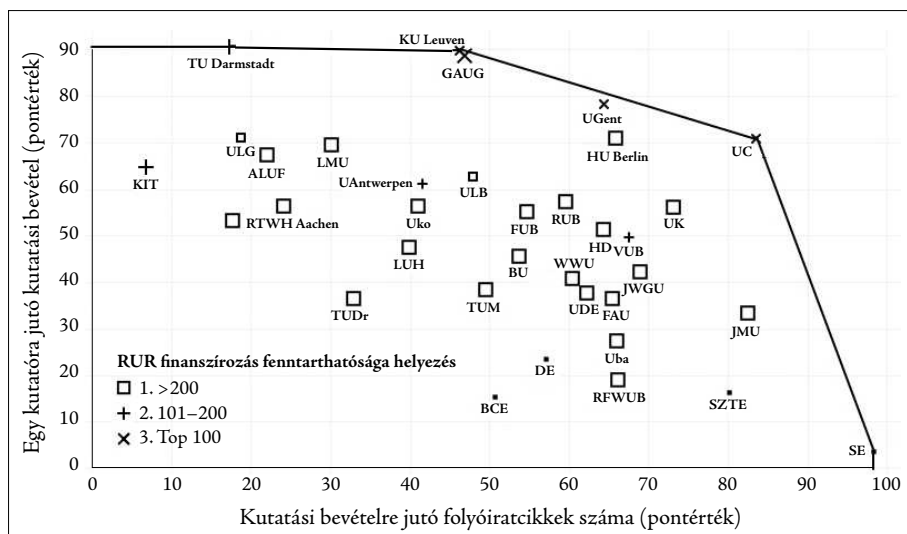
4. táblázat: Az ETER-ben lévő alapadatok országonkénti átlaga, 2013

ETER-ben lévő alapadatok	Országok			
	Belgium	Németország	Magyarország	Együtt
Összes folyó bevétel (PPP)	347 345 127	319 076 824	80 894 427	251 057 649
Oktatók száma (fő)	4 346	2 395	471	1 882
Hallgatók száma ISCED 5-7 szinten (fő)	22 435	14 609	6 441	12 417
Összes folyó bevétel / oktatók száma (PPP/fő)	79 923	133 226	171 750	133 399
Összes folyó bevétel / hallgatók száma ISCED 5-7 szinten (PPP/fő)	15 482	21 841	12 559	20 219

Forrás: Saját szerkesztés

A 11. ábra a RUR finanszírozási indikátorai alapján mutatja az intézmények finanszírozási teljesítményét (bevételét), mégpedig a vízszintes tengelyen a folyóiratcikkekkel összehasonlítva, a függőleges tengelyen az oktatók számával. Az intézmények jelölése a RUR finanszírozás fenntarthatósága indikátorcsoportján képzett helyezés alapján változik.

Az egy oktatóra jutó kutatási bevétel hazánkban nagyon alacsony, ami nyilvánvalóan összefügg a kutatásról szóló alfejezetben bemutatott alacsony publikációs tevékenységgel.



11. ábra: RUR-helyezett intézmények finanszírozási teljesítménye, 2013 (Forrás: Saját szerkesztés)



## Összefoglalás, következtetések

A felsőoktatási intézmények számára egyre fontosabb, hogy nemzetközi rangsorokban is megjelenjenek, illetve, hogy ott a pozíciójukat javítani tudják. A magyarországi intézmények többsége egyetlen rangsorban sem szerepel, azonban, ahogy arra felhívtuk a figyelmet egy előző cikkünkben (Banász et al. 2020), vannak olyan rangsorok (pl. QS, RUR), amelyekbe úgy is be lehet kerülni, hogy az intézmény felveszi a kapcsolatot a rangsor készítőivel. Jelen tanulmányunkban rámutattunk arra, hogy a rangsorokban szereplő intézményeink folyamatosan leszakadnak az élmezőnytől, és részletesen bemutattuk, hogy melyek azok a területek, amelyek fejlesztése elengedhetetlen ahhoz, hogy a hazai egyetemeink rangsorpozíciója javuljon.

Az intézmények 1. misszióját, az *oktatás területét* tekintve, jelentősen növelni kellene az egy oktatóra jutó PhD-fokozatot szerzők számát, és javítani kellene az egy alapszakos hallgatóra jutó oktatók számát is. A *kutatás kategóriát* (2. misszió) vizsgálva láthattuk, hogy a magyar intézmények az egy oktatóra jutó nemzetközi publikációs tevékenység tekintetében messze elmaradnak a top 100 vagy a top 200 egyetem egy oktatóra, kutatóra vetített publikációs teljesítményétől. Ahhoz, hogy a hazai intézmények e tekintetben előrébb tudjanak lépni, növelniük kellene a minősített folyóiratcikkek számát. A *nemzetközieség* (3. misszió) kategóriában való előrelépéshez a külföldi oktatók arányának növelésére van szükség, hiszen a magyar intézmények többségében ez az arány a nullához közelít. Ennek további előnye lehet, hogy a nemzetközi oktatók bevonása elősegíti a nemzetközi társszerzőségben írt publikációk születését is, amely szintén fontos alkotóeleme a legtöbb nemzetközi rangsornak. A *finanszírozás* tekintetében elemzéseink rámutattak, hogy a magyar intézményekben igen alacsony az egy oktatóra jutó kutatási bevétel.

## IRODALOM

- AGASISTI, T. & DAL BIANCO, A. (2006) Data Envelopment Analysis to the Italian University System: Theoretical Issues and Policy Implications. *International Journal of Business Performance Management*, Vol. 8. No. 4. pp. 344–367.
- BANÁSZ Zs., CSÁNYI V. V., TELCS A. & KOSZTYÁN Zs. T. (2020) Hazai felsőoktatási intézmények a nemzetközi rangsorokban. *Educatio*, Vol. 29. No. 3. pp. 495–508.
- CHARNES, A., COOPER, W. & RHODES, E. (1978) Measuring the Efficiency of Decision Making Units. *European Journal of Operational Research*, Vol. 2. No. 6. pp. 429–444. DOI: [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(78\)90138-8](https://doi.org/10.1016/0377-2217(78)90138-8)
- CSÓKA I., NESZVEDA G. & SEBESTYÉN G. (2019) Tudományos teljesítmény mérése a magyar felsőoktatás gazdasági képzéseiben. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 66. Nos 7–8. pp. 751–770.
- LEE, B. L. & WORTHINGTON, A. C. (2015) A Network DEA Quantity and Quality-Orientated Production Model: An Application to Australian University Research Services. *Omega*, Vol. 60. No. 3. pp. 26–33.
- SICKLES, R. C. & ZELENYUK, V. (2019) *Measurement of Productivity and Efficiency*. Cambridge University Press.

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

# ELSŐ GENERÁCIÓS OKTATÓK PÁLYAKÉPE ÉS ÖNREFLEXIÓI<sup>+</sup>

BOCSI VERONIKA

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

Vizsgálatunk során 11 első generációs oktató életútját és pályaképét tekintjük át, elemezzük az őket ért hátrányokat, a helyzetükből fakadó előnyöket, valamint igyekszünk feltárni az oktatási karrierjük főbb állomásait, továbbtanulásuk motivációit és pályaválasztásuk történetét. Az eredmények szerint az interjúalanyok tapasztalatai diverz mintákat mutatnak, tehát a hátrányok megélése nem általános jelenség, bár a megkérdezettek nagyobb részénél az erre utaló elemek megragadhatók. A hátrányok azokon a tudományterületeken jelentkeznek élesebben, ahol a kulturális tőke felhalmozása a szakmai identitás markánsabb részét képezi, vagy pedig az adott intézmény társadalmi háttere (mind oktatói, mind hallgatói) kedvező.

**Kulcsszavak:** első generációs oktatók, felsőoktatás, társadalmi mobilitás

The aim of this study is to recover the career and life path of 11 first-generation academics. We try to map their disadvantages or advantages –which are embedded in their social circumstances– motives of their further studies and the history of their career choices. The results have shown that their experiences are diverse. The experiencing of handicaps does not work in every case nevertheless these kinds of traces can be found in some forms by most of them. These handicaps seem to be more significant in the field of those disciplines in which cultural capital is rather the parts of the professional identities and professional socialisation or the prestige of the institution is high.

**Keywords:** first-generation academics, higher education, social mobility

## Bevezetés

Az első generációs hallgatók kutatásának komoly felfutását tapasztalhatjuk a nemzetközi oktatásszociológiai szakirodalomban az ezredforduló óta (többek között: *Terenzini et al. 1996; Oldfield 2012; Reay–Crozier–Clayton 2010*).

---

Levelező szerző: Bocsi Veronika, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, 4220 Hajdúböszörmény, Désány István utca 1–9. E-mail: bocsiveron@gmail.com

<sup>+</sup> A tanulmány a Bolyai János Kutatási ösztöndíj támogatásával készült. A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-05 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

A kutatások fő kérdésköreit az eredményesség, a lemorzsolódás, az egyetemi integráció, a társadalmi mobilitás átélése, az identitás és a habitus átalakulása képezik. Az első generációs oktatókkal foglalkozó írások száma ugyanakkor a nemzetközi szakirodalomban is csekélyebb (például: *Archer 2008; Bugaighis 2015; Dews–Law 1995*). Az ő esetükben a befutott társadalmi mobilitási ív meredekebb, és az akadémiai világhoz történő adaptációt is egyértelműen sikeresnek tekinthetjük. Az első generációs oktatók egy éles váltással a habitusminták átadásának túlsó oldalán találják magukat, és egy olyan mezőbe kell beilleszkedniük, amelyről korábban kevés információval rendelkeztek, szabályait nem ismerték. Vizsgálatunk, ami egy nagyobb, más hangsúlyokkal bíró elemzés része, erre a folyamatra próbál rávilágítani pilotkutatás jelleggel.

### Az első generációs lét főbb jellemzői

Elemzésünk elméleti kereteit zömmel a hallgatókra vonatkozó írások adják, hiszen az első generációs oktatókra vonatkozó elemzések nem állnak nagy számban a rendelkezésünkre. A campusra történő integráció, az itt átélt élmények és reakciók az oktatók életpályájának is szerves részét képezik.

A hallgatói elemzések talán legfontosabb csapásvonalát a nemzetközi szakirodalomban Bourdieu elméleteit alapul véve a különböző tőkefajtákkal való ellátottág és a habitus fogalom adja (például: *Soria–Bultman 2014; Reay–Crozier–Clayton 2010*), és itt mind a tőkefajták hozott hátrányait, mind pedig a campuson történő akkumuláció folyamatát vizsgálhatjuk. A hátrányok értelemszerűen a hozott tőkemennyiség alacsonyabb mértékében és az akkumuláció alacsonyabb fokában ragadhatók meg például a kulturális vagy a társadalmi tőke mentén, míg végzés után a gazdasági tőke csekélyebb felhalmozását figyelhetjük meg. A kutatások külön szála tárja fel az érintett diákok társas integrációját, ami a campuson belül és kívül is vizsgálható, illetve az oktatókhoz fűződő kapcsolatok is fontosak (*Rubin–Wright 2015; Lehmann 2012; Laemli 2011; Christie 2016; Tiele et al. 2017*) – különösen amiatt, hogy szoros kapcsolatban állnak a hallgatói eredményességgel. Itt a legtöbb vizsgálat egy alacsonyabb fokú integrációt, az extrakurrikuláris tevékenységekbe való ritkább részvételt, illetve az oktatókhoz fűződő szálak gyengébb mintáit mutatja. Más kutatások az identitás változásának folyamatát tárják fel, a hibrid identitások kialakulását vagy teljes transzformációt (*Reay–Crozier–Clayton 2010; Pearce–Down–Moore 2008*), de fontos a családi környezet nevelésszociológiai elemzése is, ami sok esetben a szülők oktatáshoz fűződő speciális attitűdjét jelenti (*Cooper 2013*). Itt jegyezzük meg, hogy az előbb felsorolt jellemzők beágyazottak a kulturális sajátosságokba (*Xie–Reay 2019*) és az egyetem szervezeti kereteibe is (*Nimer 2020*), s bizonyos doxáknak tekinthető kijelentéseket is cáfoltak már meg kutatások (pl. alacsonyabb karrieraspirációk – vö. *Rahim–Azman 2010* és *McCarron–Inkelas 2006* eltérő eredményeit).

Összességében azt mondhatjuk, hogy ezeknek a hallgatóknak ugyan alacsonyabb az esélye egy sikeres egyetemi karrierre, egyesek számára ez mégis elérhetővé válik. A szakirodalom őket nevezi első generációs oktatóknak. Arányuk a felsőoktatás rendszerszintű változásaiba, illetve a társadalmi mobilitás mértékébe is beágyazott. Az első inkriminált kutatások a 80-as években kezdődtek (*Bugaighis 2015*), és leginkább – a populáció alacsonyabb elemszáma miatt – kvalitatív technikák alkalmazásával készültek. A kvalitatív technikák használatát indokolta az is, hogy azok a jelenségek, amelyeknek a szűrőjén

keresztül vagy felhasználásával ez a speciális élethelyzet megközelíthető, inkább ezekkel az eszközökkel írhatók le. Ilyen jelenség az identitás átalakulása (sok esetben kettős identitás kialakulása vagy akár a munkásosztálybeli identitás elvesztése), a nyelvhasználat, az öltözködési szokások, a habitus transzformációja és a bizonytalanság érzése. A leírások központi eleme az akadémiai világ és a kibocsátó közeg közötti távolság, annak megélése, az azzal való megküzdés és annak narratívája (Archer 2008; Dews–Law 1995). Az első generációs oktatók százalékos arányának bővülése összekapcsolódik az oktatók társadalmi rétegének heterogénebbé válásával is, akár a nemi, akár pedig az etnikai összetételt vizsgáljuk.

Magyarországon átfogó, az oktatók társadalmi hátterét leíró kutatások nem állnak rendelkezésünkre.<sup>1</sup> Elszórvva találunk kapcsolódó elemzéseket, mind például Bukodi (1998) munkáját, vagy a neveléstudomány területén fokozatot szerzettek vizsgálatát (Hrubos 2002; Kozma–Fényes–Tornyai 2007). Kozma és szerzőtársai (2007) hangsúlyozzák, hogy a 47 fős mintájukba kerültek legnagyobb hányada második generációs értelmiségi, Bukodi (1998) pedig a kilencvenes években a „tudós társadalom” bezáródásáról ír, amely „speciális szelekciós mechanizmusok által” történik. Itt a szerző a foglalkozás státuszinkonzisztens helyzetére is utal: a pálya presztízse kimondottan magas (KSH 2018), miközben a bérezés alacsony, így annak választása egzisztenciális kockázatnak minősül.<sup>2</sup> A nemzetközi szakirodalom által körbejárt olyan elemzési területek, mint az identitás átalakulása vagy a mobilitás narratívája a hazai elemzésekben még nem jelennek meg.

## Módszertan

A tanulmányban feldolgozott interjúk egy átfogó, az értelmiségképzés és a felsőoktatás kapcsolatát vizsgáló kutatásnak a részei. A vizsgálat kvalitatív szála oktatói és hallgatói interjúkat tartalmaz. Az oktatói interjúkat félig strukturált formában, egyénileg vettük fel. A kérdésblokkok a következők voltak: az értelmiségi lét jellemzőinek meghatározása, a hallgatói bázis jellemzése, az egyetem szerepe az értelmiségképzésben és az intézmény kulturális klímájának jellemzői, az oktatói szerepek jellemzői, illetve első generációs oktatók esetén a lehetséges hátrányok és kompenzációs technikák leírása. Tanulmányunkban csak az utóbbi kérdésblokkra adott válaszokat elemeztük.

A tanulmány megírásának pillanatában 21 oktatóval már rögzítettük a beszélgetést (összesen 30 oktatói interjút tervezünk). A 21 oktatóból 11 volt első generációs, azaz a szüleik nem voltak diplomások (bizonyos esetekben a nevelőszülők végzettségét használtuk). Jelen tanulmányunkban csak ezeket az interjúkat elemezzük.

Az interjúalanyok számát, az intézményünk városának betűkódját és a vizsgált képzési területet az 1. táblázat mutatja be. Az interjúalanyok az intézményekben eltérő beosztásban dolgoztak: volt köztük egyetemi tanár és tanársegéd is, de a minta legnagyobb hányadát a docensek és adjunktusok adták. Az oktatói interjú felvételét 2019 szeptemberében kezdtük. 18 interjút személyesen vettünk fel, ebből 17-et az adott intézményben és városban. 2020 tavaszától a járványhelyzetre való tekintettel a beszélgetéseket

<sup>1</sup> A jelenség beágyazott a társadalmi mobilitás egészébe és jelentős oktatáspolitikai vonzatai is vannak. Ezeket a dimenziókat azonban a terjedelmi korlátok miatt nem fejtjük ki.

<sup>2</sup> Köszönettel tartozunk Polónyi Istvánnak, hogy ráirányította a figyelmünket ezekre a vizsgálatokra.

telefonon rögzítettük. Szakértői mintavételt alkalmaztunk, és ennek során igyekeztünk lefedni a különböző tudományterületeket és a felsőoktatás minél szélesebb spektrumát (települési szinten és presztízsbén, illetve bekerült a mintába egy felekezeti intézmény két alannyal). Az 1. táblázat hét helyszínt tartalmaz, ugyanakkor a városok listája bővílni fog, illetve újabb tudományterületek beemelése is folyamatban van (egészségügyi, tisztán hitéleti, társadalomtudomány újabb szegmense). A táblázatban az első generációs oktatók számkódját félkövérrel jeleztük.

1. táblázat: Az interjúalanyok képzési terület és város szerint

Képzési terület	Település (város betűkódja)						
	A	B	C	D	E	F	G
művészeti	<b>1., 2.</b>						
orvosi		<b>3., 4.</b>					
agrártudományi			<b>5., 6.</b>				
jog	<b>7., 8.</b>						
műszaki		9.	10.				
gazdaság				<b>11., 12.</b>			
bölcsészettudomány					<b>13., 14.</b>	15.	
természettudomány							<b>16., 17.</b>
műszaki tudományterület, informatika	<b>18., 19.</b>						
egyházi intézmény hitéleti és világi profillal		<b>20., 21.</b>					

*Megjegyzés:* Az első generációs alanyokat félkövérrel jelöltük. (Forrás: Saját szerkesztés)

Az interjúkat kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel. Az elemzett területek a következők voltak: a családi háttér és a szülői attitűdök leírása, a pályaválasztás és tanulmányok bemutatása, illetve az önreflexió.

## Kutatási eredmények

### *Családi háttér és szülői attitűdök*

A nemzetközi szakirodalom, mint korábban említettük, leginkább a tőkefajta segítségével igyekszik leírni az első generációs hallgatók és oktatók helyzetét. Jelen interjúalanyoknál az anyagi tőke hiányára történő utalások nem voltak jellemzők, ugyanakkor a kulturális tőke alacsonyabb szintje, illetve az ennek a helyzetnek a korrekciója a beszélgetések visszatérő elemei voltak. A kulturális tőkének mind az objektívált, tehát

a tárgyakkhoz kapcsolódó, mind pedig az inkorporált, azaz belsővé tett elemei hiányoztak – leginkább a bölcsészettudományi, társadalomtudományi és művészeti képzéseken tanítók esetén, valamint a magasabb presztízsű intézményekben. Két interjúalany helyzete annyiban volt speciális, hogy bár a szülők nem voltak diplomások, de az interjúalanyok elmondása alapján kultúrafogyasztóként kell őket elképzelni. Általánoságban a szülők a gyermekeik tanulási aspirációit támogatták (arra azonban volt példa, hogy az idősebb testvérét még nem), de legalábbis nem hátráltatták, ugyanakkor nem várták el a magas eredményességet és a továbbtanulást. Információkkal a szülők a gyermekeiket nem tudták segíteni a tanulási döntések során, és sok esetben nem volt, és jelenleg sincsen rálátásuk arra, ami a gyermekük tanulmányainak és munkájának tárgyát képezi.

*„Vannak budapesti belvárosi barátaim, és amit ők kaptak, az teljesen más háttér, mint amit én kaptam. Tehát jártunk színházba, de félévente egyszer, és nincs olyan szintű olvasottságom. Mert adtak a kezembe könyveket, de mégsem olyan minőségűeket.”* (13. alany)

*„Amikor betegeskedtem, édesanyám nagyon sokat foglalkozott velem. Azt mondták, hogy ismételnem is kell, de anyukám mindig leült velem, és megkérdezte a tanároktól, hogy mi a feladat. És tovább is jutottam, mint a többiek. Ez sokat jelentett számomra. Ő nem értelmiségi, de az általános iskolás dolgokat még tudta.”* (7. alany)

*„A testvérem előtt nem volt kitaposott út, ezért volt vargabetűsebb az élete. Hiába volt általános iskolában a legjobb tanuló, apa megmakacsolta magát, hogy csak a szakma. Na, most (város neve)-ban mi van? Óvónőképző. Tehát a nővérem nem mehetett gimnáziumba. Toronymagasan elvégezte, de nem vették fel az egyetemre, mert nem volt meg az az alapműveltsége.”* (1. alany)

*„Én ott középiskolában a hülye vidéki voltam, aki egyszerű ember, ők meg a nagyvárosban éltek. Aztán kiderült, hogy mindegyik faluból beköltözött szülők gyereke.”* (19. alany)

*„Az előrejutás vágya megvolt a családban. A nagyapám a saját anyámmal együtt érettségizett. De hát azok más idők voltak, munkába kellett állni. De attól még a maguk módján kultúrafogyasztók voltak.”* (2. alany).

*„Arra emlékszem, hogy nyolc évesen hordtam haza a könyvtári könyveket. Nem tudom, hogy egy pszichológus ehhez mit szólna, de szerintem ez nekem picit menekülés volt. A körülmények a családukban nem voltak túl rózsásak, mint erre már tettem utalást, és én a könyvekbe meg a fantáziákba menekültem.”* (20. alany)

A megkérdezettek többsége, mint már említettük, megnevezte azokat a hátrányokat, amelyekkel meg kellett küzdenie az életpályája során. A kulturális tőke különféle formáira már utaltunk, azonban fontos elemként jelenik meg az egyetem látens működéséről alkotott hiányos kép és az oktatói rekrutációval kapcsolatos ismeretek hiánya – az érintettek egy részének semmilyen információja nem volt a doktori képzésről (néha még a létéről sem). A kompenzáció módja a kulturális tőke esetében a tudatos és pótló fogyasztás (könyvolvasás, színházba járás), illetve több esetben megjelent az átalakuló kapcsolathálóban folyó diskurzusok hatása. A korábbi baráti kapcsolathálók fenntartása kevésbé jellemző.

Az első generációs lét előnyeként azt a sajátos világlátást emelhetjük ki, ami a társadalom mind a két szegmensének a megértését biztosítja. Ugyanakkor a megfutott mobilitás értelemszerűen valamilyen módon elvágja az alanyokat a kibocsátó közegtől. Az egyik interjúalany narratívájában egyértelmű előnyként fogalmazódik meg az, hogy

a megtett életpálya csak a saját munkájának az eredménye, hiszen mások ebben nem tudták támogatni.

„Mivel soha nem gondoltam bele abba, hogy milyen hátrányom származik ebből, ezért nem hinném, hogy lett volna hátránya (a származásomnak). Mezőgazdasági szakközépiskolába jártam, ott nagyon ritka volt az, hogy diplomások lennének a szülők. Főiskolán megint ez volt a helyzet.” (5. alany)

„Amikor színjátszást tanultam, ott volt pár színjátész társam, akik második vagy harmadik generációs értelmiségiek voltak. Ott szembesültem vele, hogy én, bár mindig nagyon szorgalmasan olvastam, meg vásároltam is könyveket, de az én általános műveltségem semmi ezekhez a gyerekekhez képest. És kérdezgettem is őket, hogy te hogy tudsz ennyi mindenről? (20. alany)

„Szerintem az előnye az ennek a helyzetnek, hogy mind a két világnak a részeseként tartom számon magamat [...]. Látom mind a két világnak a pozitívumait meg a negatívumait is. Részesültem a nem értelmiségi világból, és láttam, hogy annak is vannak impulzusai.” (7. alany)

### Pályaválasztás és tanulmányok

A tanulmányi előmenetellel kapcsolatos legfontosabb sajátosság az, hogy a karrierépítés „királyi útja” ritkán fordul elő. A legtöbb interjúalany élete kerülőutakkal, vargabetűkkel teli – volt, akinek a PhD képzését részben a kötelező katonaság kikerülése inspirálta. Gyakoriak voltak a tudományterületi váltások is. A szülők a képzések közötti választást segíteni értelemszerűen nem tudták, így a döntéseket az alanyok önállóan hozták meg. Felvételijük időpontja sok esetben még az expanzió előtti időszakra esett, amikor is a bekerülés esélye alacsonyabb volt – azt azonban látni kell, hogy gyakran második vagy harmadik körben sikerült bejutniuk a kiválasztott képzésekre –, majd sok esetben még újabb tudományterületi váltások következtek. A PhD megkezdése előtt szintén láthatunk kerülőutakat, amelyekről az egyéni kapcsolatháló egyes szereplői (korábbi témavezetők, élettársak stb.) „húzzák vissza” a felsőoktatásba a későbbi oktatókat.

„Hogy mit szóltak, amikor bejelentettem, hogy zongorista akarok lenni? Nem mondom, hogy kitörő örömmel fogadták. Tudták, hogy vannak eredményeim [...]. Országos társadalomkutató versenyt nyertünk, és az volt a nyereményünk, hogy bármelyik középiskolába felvettek volna. Kivéve a művészetit. És mit mondtam én? Megyek, felvételizek a művészetibe.” (1. alany)

„Három-négyes tanuló voltam. Felsőben 3,6 is volt az átlagom. Semmi különlegesség. Annyi, hogy voltak ilyen heppjeim, hogy hetedikben a kémiát megszerettem, és elmebeteg módon a szabadidőmben kémia könyveket olvastam. Ott már lehetett érezni, hogy baj van velem.” (19. alany)

„A rokonságom akkor nézett először hülyének, amikor otthagytam a főiskolát, és elkezdtem színházat csinálni. Nagymamám nem akart szóba állni velem. Édesanyám sem. És aztán, mikor kitaláltam magamnak a nyelvészetet, akkor meg csak néztek, hogy ezt miért kell? [...] És amikor a doktoriba jelentkeztem, szegény édesanyám, már nem sokáig élt, és még a halálos ágyán is kérdezte, hogy ez tulajdonképpen mire jó? Miért csinálod?” (20. alany)

Az egyetemi karrier felépítésében nagyon nagy szerepet kapnak a témavezetők (akár szakdolgozati, akár PhD szinten). Több interjúban is felidéztek az alanyok a téma-

vezetők hatását az egyéni döntésekre – ez azért is különösen fontos, mert az alanyok nem, vagy alig rendelkeztek információkkal arról, hogy miként is lehet felépíteni egy egyetemi karriert. Az oktatói és tanári kapcsolatok fontosságára az első generációs hallgatók kapcsán több tanulmány hívja fel a figyelmet (Laemml 2011; Lightweis 2014; Tinto 1999).

„Már gimnáziumban is volt kémia tanárom, aki nagyon támogattott, és beszervezett be-mutatókra, mikor jöttem az általános iskolások [...]. Az egyetemen a kísérletezés vonzott, és nagyon hamar bekerültem diákkörösnek. [...] A témavezetőmnek sokat köszönhetek, mert nagyon támogattott. Ő is első generációs értelmiségi egyébként, és mondta, hogy van lehetőség ott maradni, meg kell csinálni a PhD-t. De le kell menni a boncterembe, el kell kezdeni megtanulni, aztán oktatni. Akkor én ezt megtettem, bár nem volt könnyű.” (3. alany)

„Nekem a fővárosba bekerülni PhD-zni a ...-i intézetbe, az felért egy kulturális sokkal. Azért mert (város neve) közege, ez a szellemi és kulturális közeg attól fényévekre van. Onnan ránézni erre... És amit látok, és ezt most nem lenézésemből mondom, mert én is ennek a részese vagyok... az olyan provinciális.” (8. alany)

„A szakdolgozat témája jó volt, kutattunk, nagyon tetszett. Valahol megláttam, hogy lehet PhD-zni, de nem nagyon tudtam én, hogy ez mit jelent. Próbáltam utánajárni, és feltettem pár kérdést a témavezetőmnek. Én úgy általában akartam kérdezetni, de ő meg azt hitte, hogy én mindenképpen hozzá akarok menni. Életem legjobb választása volt egyébként, mert amúgy azt sem tudtam, hogy mi a témája.” (19. alany)

## Önreflexió

Az interjúalanyok egy részénél egy választóvonal válik láthatóvá, ami az alany saját világát, gondolkodását és a többgenerációs értelmiségi kollégák világát egymástól elválasztja, és ez több esetben egy földrajzi (Budapest és a többi város közötti) dimenzióval egészül ki. Az első generációs értelmiségi lét alacsonyabb önértékeléssel is társulhat („nem vagyok annyira patkolt, mint mások” 20. interjúalany), és előhívhatja a frusztráció érzését („abszolút frusztráció nekem az értelmiséghez tartozás” 13. alany). Azoknak az oktatóknak az esetében, akik származásukhoz kapcsolódó hátrányt nem tudtak megnevezni, értelemszerűen ezek a motívumok hiányoznak. Két interjúban köszönt vissza az a törekvés, hogy saját megélt hátrányai miatt igyekeznek maguk is olyan hallgatóknak segíteni, akik hasonló szituációban vannak, tehát szülői támogatás nélkül, alacsonyabb kulturális tőkével kerültek be a felsőoktatásba (vö. Dews–Law 1995). Más interjúalanyok nagyobb szociális érzékenységüket, a társadalmi folyamatok több szempontból való átlátását jelelték meg a helyzetük pozitív hozadékaként.

„Az zárkóztatott fel valamennyire, hogy értelmiségi körökben mozgok. Elkapok beszélgetésfoszlányokat, vagy beszélgetnek valamiről, és akkor jelen vagyok, majd utánanézek ennek. Próbálok felvenni a fonalat.” (13. alany)

„Ez bennem is megvolt, hogy neki lehet vágni egyedül (az életnek). Nem gondoltam, hogy ott maradok (otthon). Én ettől soha nem riadtam vissza, hogy olyat csináljak, amit még nem láttam. És, hát, első generációs vagyok, szóval nem tudtam, mire vállalkozok. [...] Hogy milyen érzés hazamenni? Jó amúgy. Egy dolog van, ami érdekes. Mikor megkérdezik, hogy mit tanítok. Statisztikát. Ūristen! Erre ez a reakció, mert el sem tudják képzelni, hogy hogyan



lehet statisztikát tanítani. De mindig mondják, hogy jó esze volt, és jól tette, nagyon ügyes. Ezek a reakciók megvannak, de nyilván furcsa.” (12. alany)

„Első körben ez nagyon rosszul érintett (a lemaradásom). Önértékelési problémáim voltak emiatt. Sokáig azt gondoltam, hogy ezt képtelenség behozni, de már azt gondolom, hogy ezt nem is kell behozni. Együtt kell tudni élni azzal, hogy te ez a fajta értelmiségi vagy [...]. Így kell együtt haladnom a többivel. Már korábban rá kellett volna jönnöm, hogy ezt fel lehet vállalni, hogy gyerekek, én a magam erejéből eddig jutottam.” (20. alany)

## Limitációk

A kutatás limitációját egyrészt a mintavétel és a minta elemszáma képezi. Bár igyekeztünk lefedni az tudományterületek és a helyszínek minél szélesebb spektrumát, az ebből eredeztethető torzító hatás nem zárható ki. A limitációk másik szála ahhoz kapcsolható, hogy az első generációs oktatók nem képezték a minta egészét, így jelenleg 11 első generációs oktatóval készült interjú áll a rendelkezésünkre. Fontos hangsúlyozni, hogy jelen téma nem képezte a tágabb vizsgálat fő fókuszát.

## Összegzés

Vizsgálatunknak a célja az volt, hogy ráirányítsa a figyelmet egy hazai és nemzetközi viszonylatban kevésbé vagy alig kutatott témára, az első generációs oktatók helyzetére. Az elemzéshez a nemzetközi kvalitatív vizsgálatok főbb csomópontjait használtuk fel, és az elméleti keretekben bemutatott sajátosságokhoz hasonló életpálya-elemeket találtunk. Ki tudtuk mutatni az interjúalanyok többségénél a hátrány vagy a diszsonancia érzését, illetve a külső segítség és fogódzók fontosságát a karrier felépítésében. Láthattuk az életpályák vargabetűit, és azt, hogy az ún. „királyi út”, ami töréspontok nélkül vezet az egyetemi-főiskolai oktatói léthez, az említett hátrányok és a felsőoktatással kapcsolatos információk hiánya miatt ritkábban valósul meg. Az így kapott adatok érvényessége ugyan az előbb felsorolt limitációk miatt korlátozott, de reményeink szerint képletesen bemutatják a társadalmi mobilitás megélésének folyamatát, az egyetemek látens működését, és azt az érdekes, kettősségekbe ágyazott társadalmi pozíciót, ami az első generációs oktatókat jellemzi.

## IRODALOM

- ARCHER, L. (2008) Younger Academics' Constructions of 'Authenticity', 'Success' and Professional Identity. *Studies in Higher Education*, Vol. 33. No. 4. pp. 385–403.
- BUGAIGHIS, T. E. (2015) *I Am Just Like My Students: Working Class Academics at a Community College*. Thesis. USA (PA), Lehigh University.
- BUKODI E. (1998) A tudományos elit anyagi és mobilitási viszonyai. In: KOLOSI T., TÓTH I. GY. & VUKOVICS Gy. (eds) *Társadalmi Riport 1998*. Budapest: TÁRKI, pp. 200–215.
- CHRISTIE, F. (2016) Career Guidance and Social Mobility in UK Higher Education. *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 44. No. 1. pp. 72–85.
- COOPER, L. (2013) Women in Higher Education: Perspectives of Middle-Class, Mother Daughter Dyads. *Gender and Education*, Vol. 25. No. 5. pp. 624–639.

- DEWS, C. L. B. & LAW, C. L. (1995) *The Making of Working Class Academics: "This Fine Place So Far from Home"*. USA (PA), Temple University Press.
- HRUBOS I. (2002) Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*, Vol. 11. No. 2. pp. 253–265.
- KOZMA T., FÉNYES H. & TORNYSI Zs. (2007) Negyvenheten. Gyorskép a neveléstudományi oktatókról és kutatókról. *Educatio*, Vol. 16. No. 3. pp. 418–433.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (KSH) (2018) Mikrocenzus 2016. A foglalkozások presztízse. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- LAEMMLI, T. (2011) "Getting Educated": Working Class and First Generation Students and the Extra-curriculum. *Sociology of Honour Projects*. Paper 32. [https://digitalcommons.macalester.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=soci\\_honors](https://digitalcommons.macalester.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=soci_honors) [Letöltve: 2019. 03. 10.]
- LEHMANN, W. (2012) Extra-credential Experiences and Social Closure: Working Class Students at University. *British Educational Research Journal*, Vol. 38. No. 2. pp. 203–218.
- LIGHTWEIS, S. (2014) The Challenges, Persistence, and Success of White, Working-Class, First-Generation College Students. *College Student Journal*, Vol. 48. No. 3. pp. 461–467.
- MCCARRON, G. P. & INKELAS, K. K. (2006) The Gap between Educational Aspirations and Attainment for First-Generation College Students and the Role of Parental Involvement. *Journal of College Student Development*, Vol. 47. pp. 534–549. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0059>
- NIMER, M. (2020) Beyond Social Mobility: Habitus and Responses to Changing 'Condition of Existence' among University Scholarship Students. *Sociological Research Online*. First published on April 2, 2020. <https://doi.org/10.1177/1360780420911380>
- OLDFIELD, K. (2012) Still Humble and Hopeful: Two More Recommendations on Welcoming First Generation Poor and Working-Class Students to College. *About Campus*, (December 14, 2012). About Campus, November–December 2012. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3018759> [Letöltve: 2020. 06. 28.]
- PEARCE, J., DOWN, B., & MOORE, E. (2008) Social Class, Identity and the Good Student: Negotiating University Culture. *Australian Journal of Education*, Vol. 52. No. 3. pp. 257–271. <https://doi.org/10.1177/000494410805200304>
- RAHIM, A. H. A. & AZMAN, N. (2010) Educational Aspirations among First-generation Students and their Parental Influence towards Pursuing Tertiary Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 7. pp. 414–418. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.056>
- REAY, D., CROZIER, G. & CLAYTON, J. (2010) 'Fitting in' or 'standing out': Working class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, Vol. 36. No. 1. pp. 107–124.
- RUBIN, M. & WRIGHT, C. L. (2017) Time and Money Explain Social Class Differences in Students' Social Integration at University. *Studies in Higher Education*, Vol. 42. No. 2. pp. 315–330. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045481>
- SORIA, K. & BULTMAN, M. (2014) Supporting Working-Class Students in Higher Education. *NACADA Journal*, Vol. 34. No. 2. pp. 51–62.
- TERENZINI, P. T., SPRINGER, L., YAEGER, P. M., PASCARELLA, E. T. & NORA, A. (1996) First-generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development. *Research in Higher Education*, Vol. 37. No. 1. pp. 1–22.
- TIELE, T., POPE, D., SINGLETIN, A., SNAPE, D. & STANISTREET, D. (2017) Experience of Disadvantage: The Influence Of Identity on Engagement in Working Class Students' Educational Trajectories to an Elite University. *British Educational Research Journal*, Vol. 43. No. 1. pp. 49–67.

- TINTO, V. (2002) Taking Student Retention Seriously: Moving beyond Add-ons. *NACADA Journal*, Vol. 19. No. 2. pp. 5–10.
- XIE, A. & REAY, D. (2019) Successful Rural Students in China's Elite Universities: Habitus Transformation and Inevitable Hidden Injuries? *Higher Education*, First published on October 23, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00462-9>

---

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

# A KITERJESZTETT VALÓSÁG ALKALMAZÁSA A NYELVOKTATÁSBAN KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A RENDÉSZETI SZAKNYELVRE<sup>+</sup>

BARNUCZ NÓRA

Nemzeti Közzolgálati Egyetem  
RTK Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus

A felsőoktatás egyik legfontosabb feladata, hogy a munkaerőpiac által megkövetelt kompetenciákra felkészítse a hallgatókat, tehát a felsőoktatás, a munkaerőpiac, különösen a rendvédelmi szervek által képviselt speciális munkaerőpiac kongruenciájának kialakítása kiemelt figyelmet érdemel. A kompetenciák közül a 21. században megjelenő pozíciók ellátásához a digitális olvasás- és írástudás, valamint a kommunikáció fejlesztése elengedhetetlen. A kutatási téma célja a hallgatók digitális és verbális kommunikációs szintjének fejlesztése a szaknyelvi órák keretében különböző nyelvtanulási módszerek és nyelvtanulási stratégiák alkalmazásával. Tervezett kutatásunkban empirikus vizsgálatot végzünk a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Rendészettudományi Karán szaknyelvet tanuló nappali tagozatos hallgatókkal.

**Kulcsszavak:** felsőoktatás, digitális kommunikáció, verbális kommunikáció, kiterjesztett valóság

The main task of higher education is to prepare students for the competencies declared by the labour market, thus the development of congruence between higher education and labour market especially the special labour market represented by law enforcement deserves special attention. Among the competencies, digital skills are placed at the forefront, as digital literacy and communication are essential for 21st-century positions. The aim of the research topic is to improve students' digital and verbal communication levels with the use of different language teaching methods and language learning strategies

---

Levelező szerző: Barnucz Nóra, NKE RTK, Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus,  
1083 Budapest, Üllői út 82. E-mail: barnucz.nora@uni-nke.hu

<sup>+</sup> A tanulmányban bemutatott kutatás elméletének rövid összefoglalója és tervezete a Belügyi Tudományos Tanács által kiírt *Online és offline tanítási-tanulási módszerek a belügyi ágazatban* című pályázatra *Kiterjesztett valóság és közösségi oldalak alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre* címmel benyújtott pályamű formájában a Belügyi Tudományos Tanács díjazása szerint I. helyezést ért el.

in ESP (English for specific purposes) classes. Empirical research will be carried out with full-time students at the Faculty of Law Enforcement at the University of Public Service.

**Keywords:** higher education, digital communication, verbal communication, augmented reality

## Bevezetés

Az egyetemi oktatásban is megjelent a Z generáció (1995 és 2009 között születettek), akit a világ első globális nemzedékeként aposztrofálnak (Buda 2018: 38). A Z nemzedék tagjai teljesen más tanulási elveket mozgósítanak az ismereteik elsajátítását illetően, melyhez az oktatásnak is igazodnia kell. A kutatási téma relevanciáját a felsőoktatásban részt vevő hallgatók megváltozott tanulási szokásai adják. A felsőoktatás egyik legfontosabb feladata, hogy a munkaerőpiac által megkövetelt kompetenciákra felkészítse a hallgatókat.

Vizsgálatunk helyszínének szempontjából fontos megemlíteni, hogy a Nemzeti Közszerzői Egyetemről (továbbiakban: NKE), valamint a közigazgatási, rendészeti és katonai felsőoktatásról szóló 2011. évi CXXXII. törvény rendelkezései alapján a rendvédelmi szervek speciális munkaerőpiaci követelményeket határoznak meg. A törvény paragrafusai arról rendelkeznek, hogy az államtudományi és közigazgatási, a rendészeti, a katonai, a nemzetbiztonsági, valamint a nemzetközi és európai közszerzői felsőoktatás szakembereinek munkaerőpiacra történő felkészítése, illetve kompetenciáik fejlesztése ún. „*egyenruhás duális képzésben*”<sup>1</sup> zajlik (Patyi 2011). A kompetenciák közül a digitális képességek előtérbe helyeződnek, hiszen a 21. században megjelenő pozíciók ellátásához a digitális olvasás- és írástudás, valamint a kommunikáció fejlesztése elengedhetetlen. Annak ellenére, hogy az NKE fenntartói jogainak gyakorlója és általában a felsőoktatási intézmények alapítói között különbség mutatkozik, eddig minden felsőoktatásban tanító oktató és tanuló hallgató körében a tanítási-tanulási folyamat azonos mechanizmusok mentén zajlik. Emiatt fontos figyelembe venni a hallgatók megváltozott tanulási szokásait és csökkenteni a hallgatók és az oktatók közötti digitális különbséget (Patyi–Barnucz 2020).

Az információs és kommunikációs szemlélet alapján a tanítási-tanulási folyamat olyan kommunikációs folyamat, amelynek során a tanár és a tanuló médiumokat használ az információk elsajátításához. A tanulás során a két fő érzékelési csatorna (auditív, vizuális) mellett a többi érzékszerv tanításba-tanulásba való bevonása is fontos lehet. Az elsajátítási folyamat eredményesebb lehet, ha egyidejűleg több érzékszervre hatunk, így a hatások egymást erősítik és kiegészítik. A kommunikáció eredményességét jelentősen befolyásolják az alkalmazott módszerek (Molnár–Uricska 2019; Uricska 2020a, 2020b, 2020c) és az átviteli csatorna minősége (zaj) (Sabah 2012). A Dale-féle tapasztalati piramis fogalmi modell lényege is az, hogy ha a tanulók a tanulási folyamat során minél több audiovizuális eszközt használnak, annál eredményesebb lesz a teljesítményük (Dale 1969). Ehhez viszont fontos „a pedagógus eszközkulturáltsága”, azaz a pedagógusnak

<sup>1</sup> A kifejezés Prof. Dr. Patyi Andrásról, az NKE alapító rektorától származik.

ismernie kell a tantárgyához felhasználható taneszközöket, tudnia kell kezelnie azokat, valamint felkészültnek kell lennie a taneszközök tudatos tanórai használatára.

A taneszközök megfelelő kiválasztását a tanítási-tanulási folyamatban betöltött változatos funkciók határozzák meg, mint például a motiválás, az ismeretnyújtás, a szemléltetés stb. A taneszközök a pedagógus oktató-nevelő munkáját segíthetik, kiegészíthetik, helyettesíthetik, vagy akár új dimenzióba helyezhetik, míg a tanulót/hallgatót aktivizálják, motiválják, segítik a tevékenységüket, fokozzák a versenyszellemet és a motivációt, ellenőrzik, értékelik az elvégzett tevékenységeket. Az elméleti megfontolások mellett a taneszközök kiválasztásánál saját döntéseink alapján mérlegelhetjük, hogy céljaink megvalósításához milyen taneszközökre van szükségünk. Az oktatástechnológia területén született empirikus vizsgálatok (Bubernik 2012; Gonda 2016) legfontosabb megállapításai jól tükrözik azt, hogy az eszközök oktatásba való integrálása meglehetősen komplex és szoros összefüggésben lévő tényezők együtteseként hat.

### Elméleti háttér

A kutatás relevanciáját tehát a 21. századi tanítást-tanulást meghatározó irányelvek adják. Ennek tudatában tény, hogy a digitális eszközök óriási tárháza (Andrews 2000) eredményes lehet a különböző nyelvi területek fejlesztésében (Barnucz 2019a). Az IKT-alapú módszerek mellett, hogy fejlesztik a tanulók kommunikációs készségét, magabiztosságát (Aknai 2016), az idegennyelv-tanulásukra is jótékony hatással vannak (Lankshear–Snyder–Green 2000), növelik a tanulók számítógépes ismereteit, erősítik a kulturális tudatosságukat és fejlesztik a szociális identitásukat is (Chapelle 2001; Navracsics 2011).

Általánosságban a tanulás másik fontos feltétele a motiváció magas szinten tartása (McQuarrie–McRae–Stack–Cutler 2008). Ehhez – az oktatás szintjétől függetlenül – rendkívül jól alkalmazható az élménypedagógia, melyre az NKE jelenleg is érvényes *Intézményfejlesztési Tervében (2015–2020)* még nem találunk konkrét utalást. A tervben a főbb támogatható tevékenységcsoportok felsorolt tételei leginkább a digitális taneszköz rendszerének kidolgozására, a tanulást támogató szolgáltatások bővítésére, a digitális kompetenciák fejlesztésére, valamint a digitális eszközökkel való tanulás és kutatás elsajátításának elősegítésére tesznek utalást.

Az NKE új *Intézményfejlesztési Tervezetének (2020–2025)* célja az oktatás minőségére és hatékonyságára vonatkozó hallgatói elégedettség növelése. Ebben az új tervezetben már megjelenik az élménypedagógia és nagyobb hangsúlyt fektetnek a felsőoktatás modernizálására, az idegen nyelvtanulás ösztönzésére, mely egyrészt a hallgatóközpon-tú oktatás, másrészt a digitális tudás fejlesztésével valósulhat meg. A képzségek eredményességét a nyelvtanulás ösztönzésében és a motiváció növelésében látják.

Az általunk vizsgálni kívánt egyik, nyelvtanulást elősegítő módszer a *kiterjesztett valóság* tanórai alkalmazása, melynek köszönhetően a hallgatók tanórai aktivitásán túl a kommunikációs képességük is fejleszthető. A mai nyelvtanulók – a 21. századi információs technológiai lehetőségeknek köszönhetően – kreatívan sajátíthatják el az újabbnál újabb szóképzést (Matthey 2006), igazolva ezáltal a behavioristák elképzeléseit (Barnucz 2019b), akik szerint a nyelvtanulás utánzásra és megerősítésre alapszik (Polonyi–Abari–Nótin 2009). Ezt erősíti az a tény, hogy szókinccs nélkül még a nyelvtani szabályok is értelmüket veszítik. Mivel a különböző technológiai eszközöknek és

megoldásoknak köszönhetően leginkább a lexika, a kiejtés és ezáltal a kommunikáció elsajátítására van lehetőség, így a szókincs-elsajátítás pszichológiai és pedagógiai aspektusait is fontos megemlíteni.

A sikeres kommunikációhoz elengedhetetlen a megfelelő mennyiségű szó ismerete, azonban évek óta kevesebb figyelmet kapott a szókincstanítás – szemben a nyelvtani ismeretek bővítésével – az idegen nyelvi órák keretében (Vecsernyés–Wichmann 2013). Az oktatásban egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a kommunikáció fejlesztésére, azonban ehhez elengedhetetlen a széles körű szókincs ismerete. Vizsgálatok bizonyítják, hogy a tanulók prioritási listájukon is kiemelkedő helyen kezelik a szókincsfejlesztést. Számos nyelvtanító módszer létezik, amellyel bővíthető a tanulók szókinccse (Bárdos 2000: 77–78). Nissilä (2011) finn kutató szerint az új kifejezések rögzítésére időt és energiát kell szánni (önálló szótanulás), és ahhoz, hogy jól bevessük az egyes szavakat, jó memóriára is szükség van.

Pszichológiai megközelítésből a szókincskutatás a szókincs méretével, nagyságának meghatározásával, a szókincs-elsajátítás mechanizmusaival, az új kifejezések megértésével, tárolásával, felidézésével, a rövid és hosszú távú memória kapcsolatával foglalkozik (Buzan 1974; Baddeley 1986; Racsmany et al. 2005). A kifejezések periodikus ismétlésével a kifejezések a hosszú távú memóriában tárolódnak, mely során bővülés tapasztalható (Németh 2006). Cornelissen és szerzőtársai (2004) szerint a szemantikai tanulás egy egész életen keresztül tarthat, de a kor előrehaladtával teljesítményromlás tapasztalható az emlékezés, felidézés, forma- és betűfelismerések kapcsán. Ezért feltételezhetően érdemes akár anyanyelv, akár idegen nyelv vonatkozásában sokkal nagyobb hangsúlyt fektetni és nagyobb erőfeszítést fordítani a szókincs bővítésére az életkor növekedésével is.

A nyelvtanulás sikerességét befolyásoló tényezők három csoportba sorolhatók: „külső tényezők; személyiségjegyek és intelligencia; motivációs és kognitív tényezők” (Polonyi–Mérő 2007). Az említett kategóriák közül a szókincstanulás szempontjából a motivációs és a kognitív tényezők a leginkább érintettek. A motiváció meghatározása ugyan nem egyértelmű, de tény, hogy egy jó nyelvtanulóknak magas szintű motivációra van szüksége (Rubin 1975). Jellege szerint lehet integratív (intrinzik, belülről jövő érdeklődés) és instrumentális (extrinzik, egy cél elérése érdekében) (Gardner–Lambert 1972), melyeket élesen elhatárolni egymástól szinte lehetetlen. A nyelvtanulás sikerességét leginkább meghatározó tényezők a kognitív tényezők: a memória, a fonetikai kódoló képesség, asszociációs és kommunikációs képesség, logika, elemző és kombináló képesség. Különböző szótanítási technikák mellett (pl. szókérték alkalmazása, egyes kifejezések jelentésének kontextusból való kikövetkeztetése, az idegen nyelvi szó anyanyelvi jelentésének ismertetése – Brewster–Ellis–Girard 1991; Nation–Waring 1997) a sikeres tanítás-tanulás előfeltételeit az osztálytermi jó légkör megteremtése, rugalmas oktatási programok létrehozása és megvalósítása, a tanulók tanórai aktivizálása, a téma iránti érdeklődésük felkeltése, a megfelelő tanári öntudat, valamint a célnyelv megfelelő ismerete alapján határozzák meg (Borszéki 2019).

### Kiterjesztett valóság mint digitális nyelvtanulási módszer

Az IKT-alapú segédeszközök nagy szerepet vállalhatnak a szókincs-elsajátítás folyamatában azáltal, hogy a tanulók/hallgatók online szótárakat, szójegyzékeket szerkeszt-

hetnek, használhatnak, filmeket, zenéket tölthetnek le eredeti változatban, amelyek a tanórák keretein belül például interaktív tábla (Barnucz–Labancz 2015) vagy kiterjesztett valóság szoftver segítségével akár osztály-/csoportszinten is alkalmazhatók (Hismanoglu 2011). Az IKT-alapú módszerek mellett, hogy növelik a tanulók/hallgatók számítógépes ismereteit, erősítik kulturális tudatosságukat és fejlesztik szociális identitásukat a céltudatban (Chapelle 2001) és a négy alapkészség/-képeség (kommunikáció, hallott és olvasott szövegértés, íráskészség) fejlesztésében is hatékonyak lehetnek a papíralapú tananyagok, tankönyvek mellett (Borszéki 2014; Pálffy 2015). Ugyanakkor egyik alkalmazása sem történhet a tanár utasítása és kontrollja nélkül.

A nyelvtanításban-tanulásban is hatékony módszer lehet a kiterjesztett valóság alkalmazása, melynek tanórai integrálásával lehetőség nyílik a valós világ objektumainak és a digitális világ információinak összekapcsolására (Aknai 2017). A kiterjesztett valóság (AR: *Augmented Reality*), a virtuális valóság (VR: *Virtual Reality*), a digitális fényképezés már a mindennapok részét képezik és alacsonyabb áron elérhető mobil eszközök segítségével is működtethetők (Czékman 2017a). A mobiltechnológia a konnektivitás, a kommunikáció és a kollaboráció új dimenzióját kínálja (McQuiggan et al. 2015), így a mobil eszközök (pl. az okostelefon, a tablet stb.) oktatási célú alkalmazása nagy előrelépést jelenthet az oktatás minden szintjén (Traxler 2007; Berecz–Seres 2013; Czékman 2017b).

A mobil tanulás egyik legnagyobb erőssége a multimodalitás, azaz a fotó, a hang- és filmfelvételek készítésének lehetősége, az önálló információszerzés. A kiterjesztett valóság funkciói ezeket a lehetőségeket szolgálják, melyek célnyelven való közvetítése az adott idegen nyelven történő kommunikáció fejlesztésére rendkívül pozitív hatással lehet (Tímár 2017). Pegrum (2014) véleménye szerint a kiterjesztett valóság alkalmazásával egyrészt egy helymegjelölést alkalmazunk, másrészt pedig a valóság és annak virtuális kiterjesztésének kapcsolatát (*mixed reality*) kell megértenünk és közvetítenünk a célnyelven. Pegrum (2014) a mobilműveltség területéhez szükséges multimodális műveltségről beszél, ahol a kiterjesztett valóság és a reprezentáció jelenik meg, mint a kommunikáció fejlesztése érdekében megvalósítható hatékony tanulási-tanítási módszer. A kiterjesztett valóság alkalmazások közül a legtöbb a modern szemléltetést, tartalom-előállítást és annak megosztását is lehetővé teszi (Czékman 2017b).

Az újabbnál újabb oktatásban is megjelenő technológiai eszközöknek köszönhetően a problémaalapú tanulás hatékonyan fejleszti a digitális/technológiai műveltségi készségeket, amely azonban fordítva is igaz, hiszen a technológia használata felgyorsítja a problémaalapú tanuláskörnyezetben való fejlődést. Ez a 21. századi kompetenciákkal való rendelkezés fontossága miatt sem elhanyagolható, hiszen ebben kiemelt szerepe van a problémaalapú tanulás által fejlesztett készségeknek/képességeknek és a modern digitális írástudásnak egyaránt (Czékman et al. 2017). Ezzel szemben persze nem célszerű kizárólag a technológia használatától várni a pozitív eredményeket, és rendkívül fontos a hagyományos és az IKT-eszközök tanórai integrálásának egyensúlya, azok indokolt használatának szem előtt tartása.

Az általunk vizsgált rendészeti szaknyelvi képzés egy általános középfokú nyelvismeretet feltételez a hallgatók részéről. A rendészeti szaknyelvre mint speciális munkanyelvre tekintünk, hiszen a Rendészettudományi Kar jellegéből adódóan a rendészeti szakmai nyelv egy sajátos feladatellátási eszközzé válik a (leendő) rendőrtiszt életében. Mivel a rendészet egy speciális, erősen kommunikációintenzív és jelentősen tényállás-



kötött tevékenység, ezért a rendészeti szaknyelvi képzés során számos rendészeti szituáció kerül feldolgozásra. Ennek ismeretében tehát a kiterjesztett valóság alkalmazásával bizonyíthatóvá válik a rendészeti szaknyelv elsajátításának hatékonysága. Az eredmények tükrében a Z generáció igényeit szem előtt tartva és az új nyelvtanulási eszköznek/módszernek köszönhetően hatékony, tanulást elősegítő program dolgozható ki.

### A tervezett kutatás kérdései, hipotézisei és módszerei

Tervezett kutatásunkban az NKE Rendészettudományi Kar szaknyelvi képzés hasznosíthatóságának megítélését vizsgáljuk a hallgatók körében (tervezett elemszám:100 fő). A kutatást a következő két akadémiai tanévben végezzük (2020/2021–2021/2022), mely három lépcsőből áll: (1) kvalitatív (fókuszcsoporthozos interjúk) kutatás; (2) osztálytermi kutatás; (3) kvantitatív (kérdőíves) kutatás. Az osztálytermi kutatás során a korábbiakban bemutatott nyelvtanulási módszerek bevalását teszteljük, melyek tanórai alkalmazásához a HY-DE modellt (*Dani 2014*) mint módszertant kölcsönözzük és vizsgáljuk annak hatékonyságát is a szaknyelvi órák keretében. A HY-DE modell megalkotója szerint három – módszertani szempontból – különböző, de időtartamában azonos részre osztható a tanóra. A modell lényege a hallgatók hiperfigyelmének megragadása, melyhez multimediális környezet megteremtésére van szükség, ahol a többtétetés (*multitasking*) – a videó, a hang, a prezentáció – egyszerre kapnak hangsúlyos szerepet és az oktató mint szupervizor jelenik meg az osztályteremben (*Barnucz–Uricska 2021*).

Vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy a hagyományos vagy az internetalapú megoldások/eszközök segítik-e jobban a szaknyelvi terminus technikusok elsajátítását a szaknyelvi órák keretében. Vizsgáljuk, hogy miként befolyásolja a kiterjesztett valóság alkalmazása a digitális és a verbális kommunikáció fejlesztését.

Kutatásunk fókuszában a szaknyelvi képzés során használt nyelvtanulási módszerek alkalmazhatóságának vizsgálata áll. Feltételezésünk szerint az internetalapú megoldások és digitális eszközök alkalmazása elősegítik a szaknyelvi terminus technikusok elsajátítását. A kiterjesztett valóság szoftvernek köszönhetően pozitívan fejlődik a hallgatók digitális és verbális kommunikációja a célnyelven. Továbbá feltételezzük, hogy a digitális technológia tanórai alkalmazása pozitív hatással van a hallgatók nyelvi képességterületeinek fejlődésére.

A vizsgálat során egyéb hipotézisek is bizonyításra kerülnek, melyek a digitális olvasás- és írástudás, valamint a digitális és a verbális kommunikáció fejlesztésére irányulnak. A kutatási tapasztalatok és eredmények alapján egy rendészeti szituációs jegyzék összeállítását tervezzük, melyek életszerű megvalósításához a kiterjesztett valóság szoftver nyújt segítséget.

A 21. századi hallgatók olyan digitális környezetben érzik jól magukat, ahol hívások elé vannak állítva, melyek gondolkodásra, problémamegoldásra és együttműködésre indítják őket, ezáltal fejlesztve azokat a kompetenciákat, amelyek elengedhetetlenek a 21. századi munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez (*Barnucz–Labancz 2017*), illetve a rendőrségi feladatok ellátása során. A kutatás eredményeinek köszönhetően a rendészeti szaknyelv mint munkanyelv elnyerheti méltó helyét a rendészeti képzésben.

## IRODALOM

- AKNAI D. O. (2016) Táblagépes alkalmazások a gyógypedagógiai gyakorlatban, súlyosan-halmozottan sérült gyermekek körében. *Fejlesztő Pedagógia*, Vol. 27. Nos 2–3. pp. 64–69.
- AKNAI D. O. (2017) Táblagépes alkalmazások használata értelmi sérült, autizmus-spektrum-zavarral élő tanulók megsegítésében. In: AKNAI D. O. & FEHÉR P. (eds) *Mobil – Világ – Iskola. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 38–49.
- ANDREWS, R. (2000) Learning, Literacy and ICT: What's the Connection? *English in Education*, Vol. 34. No. 3. pp. 3–18.
- BADDELEY, A. D. (1986) *Working Memory*. Oxford, Oxford University Press.
- BÁRDOS J. (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapja és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BARNUCZ N. (2019a) IKT-eszközökkel Támogatott (Rendészeti) Nyelvoktatás. *Magyar Rendészet*, Vol. 19. No. 4. pp. 15–31.
- BARNUCZ N. (2019b) IKT-eszközök szerepe az angol nyelv oktatásában. *Educatio*, Vol. 28. No. 2. pp. 403–414.
- BARNUCZ N. & LABANCS I. (2015) Pedagógusok és az IKT Magyarország keleti régióiban. In: PUSZTA G. & MORVAI L. (eds) *Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó. pp. 235–245.
- BARNUCZ N. & LABANCS I. (2017) Az IKT-eszközök használatának különbözőségei a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 2. pp. 283–290.
- BARNUCZ N. & URICSKA E. (2021) Innovatív nyelvtanulási módszerek és módszertan a rendészeti szaknyelvi képzés vizsgálatában. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 70. Nos 9–10. pp. 53–63.
- BERECZ A. & SERES Gy. (2013) Mobilizáljuk az E-learninget. *Journal of Applied Multimedia*, Vol. 2. No. 8. pp. 49–58.
- BORSÉKI J. (2014) The Principles of Modern Language Teaching Represented in an EU Training Tool for Border Guards II. *Hadtudományi Szemle*, Vol. 7. No. 2. pp. 106–122.
- BORSÉKI J. (2019) E-learning anyagok használata az angol rendészeti szakmai nyelv oktatásában. *Rendőrségi Tanulmányok*, Vol. 2. No. 3. pp. 115–149.
- BREWSTER, J., ELLIS, G. & GIRARD, D. (1991) *The Primary English Teacher's Guide*. London, Penguin English.
- BUBERNIK E. (2012) Az információs és kommunikációs technika (IKT) szerepe az oktatásban – megvalósulása a bencés gimnáziumoknál. *Képzés és Gyakorlat*, Vol. 10. Nos 3–4. pp. 4–21.
- BUDA A. (2018) *Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban*. Habilitációs értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- BUZAN, T. (1974) *Use Your Head*. London, Guild Publishing London.
- CHAPELLE, C. (2001) *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge, CUP.
- CORNELISSEN, K., LAINE, M., RENVALL, K., SAARINEN, T., MARTIN, N. & SALMELIN, R. (2004) Learning New Names for New Objects: Cortical Effects as Measured by Magnetoencephalography. *Brain and Language*, Vol. 89. No. 3. pp. 617–622.
- CZÉKMÁN B. (2017a) Tabletten támogatott oktatási intézményi implementáció. In: MRÁZIK J. (ed.) *A tanulás új útjai*. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). pp. 75–90.

- CZÉKMÁN B. (2017b) Mobiltechnológia a tanórán: oktatási tartalmak, oktatást segítő digitális megoldások. In: FEHÉR P. & AKNAI D. O. (eds) *I. Mobil eszközök az oktatásban konferencia. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Debrecen, Debreceni Egyetem Kiadó. pp. 249–254.
- CZÉKMÁN B., SZABÓ F., SOMFALVI Z. & MAJOR E. (2017) ICT-supported Problem-based Learning: Possibilities of Applying Problem-based Learning from Primary School to Higher Education. *Pedacta*, Vol. 6. No. 2. pp. 41–50.
- DALE, E. (1969) *Audio-visual Methods in Teaching*. New York, Dryden.
- DANI E. (2014) *A kétfázisú HY-DE-modell: a hiper- és mélyfigyelem fázisváltásai a katedrától a hallgatói önfejlesztésig*. Informatika a felsőoktatásban 2014 konferencia. <https://bit.ly/2XWlvHI> [Letöltve: 2020. 04. 23.]
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley.
- GONDA Zs. (2016) Tanárjelöltek kommunikációja az IKT-osztályteremben. *Anyanyelv-Pedagógia*, Vol. 16. No. 2. pp. 17–29.
- HISMANOGLU, M. (2011) The Integration of Information and Communication Technology into Current ELT Coursebooks: A Critical Analysis. *Porcedia – Social and Behaviour Sciences*, Vol. 15. pp. 37–45.
- LANKSHEAR, C., SNYDER, I. & GREEN, B. (2000) *Teachers and Techno-Literacy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. St Leonards, NSW, Allen & Unwin.
- MATTHEY, M. (2006) Bange Pierre (en collaboration avec Rita Carol et Peter Griggs). *Lidil* 34. <http://lidil.revues.org/36> [Letöltve: 2020. 04. 07.]
- MCQUIGGAN, S., KOSTURKO, L., MCQUIGGAN, J. & JENNIFER, S. (2015) *Mobile Learning: A Handbook for Developers, Educators, and Learners*. Wiley, New Jersey, USA.
- MCQUARRIE, L., MCRAE, P. & STACK-CUTLER, H. (2008) *Differentiated Instruction Provincial Research Review*. Edmonton, Alberta Initiative for School Improvement.
- MOLNÁR K. & URICSKA E. (2019) A Café módszer alkalmazásának tapasztalatai a rendészeti felsőoktatásban. *Magyar Rendészet*, Vol. 19. No. 4. pp. 69–80.
- NATION, I. S. P. & WARING, R. (1997) Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. In: SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge. pp. 6–19.
- NAVRACSICS I. (2011) *Szóaktiváció két nyelven*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- NÉMETH D. (2006) *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- NISSILÄ, L. (2011) *Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja rektioiden oppimiseen*. Oulu, Oulun yliopisto.
- PÁLFFY G. (2015) *A nyelvtanítás nyelvészeti megközelítései és pedagógiai vonatkozásai francia nyelvkönyvekben*. Szakpedagógiai Körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3. Eötvös Loránd Tudományegyetem. pp. 152–170.
- PATYI A. (2011) „E pluribus unum” – A Nemzeti Közszolgálati Egyetem előtt álló kihívások. *Magyar Közigazgatás, Új folyam.* Vol. 61. No. 3. pp. 24–31.
- PATYI A. & BARNUCZ N. (2020) A közszolgálati és rendészeti felsőoktatás néhány időszzerű kihívása. *Új Magyar Közigazgatás*, Vol. 13. No. 4. pp. 1–12.
- PEGNUM, M. (2014) *Mobile Learning. Languages, Literacies and Cultures*. Macmillan.

- POLONYI T., ABARI K. & NÓTIN Á. (2009) Mesterséges nyelvtanulás első benyomás alapján. *Alkalmazott pszichológia. Az Alkalmazott Pszichológia Alapítvány – APA – folyóirat*, Vol. 11. Nos 1–2. pp. 5–26.
- POLONYI T. É. & MÉRŐ D. (2007) A sikeres nyelvtanulás tényezői. *Alkalmazott Pszichológia*, Vol. 9. No. 2. pp. 88–117.
- RACSMÁNY M., LUKÁCS Á., NÉMETH D. & PLÉH Cs. (2005) A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 60. No. 4. pp. 479–505.
- RUBIN, J. (1975) What the „Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, Vol. 9. No. 1. pp. 41–51.
- SABAH, A. (2012) A Conceptual Foundation for the Shannon–Weaver Model of Communication. *International Journal of Soft Computing*, Vol. 7. No. 1. pp. 1–9.
- TÍMÁR B. (2017) Mobilokkal vagy mobilokról – médiaműveltség a mobil eszközökkel támogatott oktatásban. In: AKNAI D. O. & FEHÉR P. (eds) *Mobil – Világ – Iskola. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 184–192.
- TRAXLER, J. (2007) Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The Moving Finger Writes and Having Writ... *The International Review in Open and Distance Learning*, Vol. 8. No. 8. pp. 1–12.
- URICSKA E. (2020a) Közösségi rendészet – közösségi oldalak: Elméleti háttér és a rendészeti digilektus fogalmának bevezetése. *Magyar Rendészet*, Vol. 20. No. 2. pp. 153–168.
- URICSKA E. (2020b) Proper Interactive Communication of the Police as a(n E-)trust-building Strategy. Introducing the Term Policing Digilect. *Kosice Security Review*, Vol. 10. No. 2. pp. 185–195.
- URICSKA E. (2020c) A rendészeti közösségi oldalak alkalmazása a szaknyelvtanításban. *Educatio*, Vol. 29. No. 4. pp. 653–662.
- VECSEERNYÉS I. & WICHMANN, I. (2013) A szókincs tanításának néhány kérdése az egyetemen kívüli felnőttoktatásban és a Hungarobox project. *THL2*, Nos 1–2. pp. 119–123.

### Dokumentumok

- Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Intézményfejlesztési Terv (2015–2020). <https://bit.ly/3ejSMIO> [Letöltve: 2020. 04. 20.]
- Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Intézményfejlesztési Tervezet (2020–2025). <https://bit.ly/2VwHfXG> [Letöltve: 2020. 04. 20.]

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

# RENDESZETI KÖZÖSSÉGI OLDALAK ALKALMAZÁSA A SZAKNYELVOKTATÁSBAN

URICSKA ERNA

Nemzeti Közszolgálati Egyetem  
RTK Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus

A felsőoktatás egyik fontos feladata, hogy igazodjon a munkaerőpiac kihívásaihoz. Korábban még nem létező, digitális képességekre épülő pozíciók jelentek meg az utóbbi években, amelyek ellátásához a digitális olvasás- és írástudás, valamint a kommunikáció fejlesztése elengedhetetlen. A tanulmány célja a hallgatók jelenlegi digitális és verbális kommunikációs szintjének és azok fejlesztési lehetőségeinek bemutatása a rendészeti szaknyelvi órák keretében. Bemutatjuk a különböző nyelvtanítási módszerek és nyelvtanulási stratégiák alkalmazhatóságát, melyre építve ismertetjük a tervezett empirikus vizsgálatunk legfontosabb jellemzőit, melyet a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karán a rendészeti szaknyelvet tanuló hallgatók körében valósítunk majd meg.

**Kulcsszavak:** közösségi oldalak, digitális kommunikáció, rendészeti digilektus, szaknyelvvoktatás, nyelvtanulási stratégiák

One of the main tasks of higher education is to adapt to the challenges of the labour market. New positions have emerged nowadays that can be filled only by those possessing appropriate digital and communication skills, thus these jobs require these skills on a daily basis. The aim of the study is to present the students' actual digital and verbal communication level and the possible ways of their improvement in ESP (English for Specific Purposes) classes. We present the applicability of various language teaching methods and language learning strategies, and relying on them, we present the main characteristics of our planned empirical research that will be carried out with the students of the Faculty of Law Enforcement at the University of Public Service.

**Keywords:** community websites, digital communication, policing digilect, teaching languages for specific purposes, language learning strategies

---

Levelező szerző: Uricska Erna, NKE RTK Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus,  
1083 Budapest, Üllői út 82. E-mail: uricska.erna@uni-nke.hu

## Bevezetés

**A** tanulmányban bemutatott kutatási tervezet elméletének rövid összefoglalója és a kutatás tervezete a Belügyi Tudományos Tanács által kiírt *Online és offline tanítási-tanulási módszerek a belügyi ágazatban* című pályázatra *Kiterjesztett valóság és közösségi oldalak alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre* címmel benyújtott pályamű a Belügyi Tudományos Tanács díjazása szerint I. helyezést ért el.

A kutatási téma relevanciáját a felsőoktatásban részt vevő hallgatók megváltozott tanulási szokásai adják. A hallgatók attitűdje megváltozott, az egyetemi oktatásban is megjelentek a Z generáció tagjai, akiket már i generációnak<sup>1</sup> (Twenge 2018) is neveznek. A mesterképzésben és a levelező tagozaton is az Y generáció (az 1980 és 1994 között születettek) tagjai mellett már a Z generáció (az 1995 és 2009 között születettek) tagjai is jelentős létszámban vannak jelen, akik teljesen más tanulási elvek mentén sajátítják el ismereteiket (Tapscott 2001; Tari 2010, 2011, Borszéki 2014). Tény, hogyha megváltoztak a hallgatók tanulási szokásai, akkor – részben vagy egészben – az oktatási folyamatban is másfajta módszereket kell alkalmazni.

Ugyanakkor az információs társadalom nemcsak az oktatási folyamatot alakítja át (Dessewffy 2019), hanem ezzel párhuzamosan a munkaerőpiacon is olyan új pozíciók és munkakörök jelennek meg, amelyek korábban még nem léteztek. Erre a mindenkori oktatásnak fel kell készülnie, vagy a már meglévő képzéseit a munkaerőpiac kihívásaihoz kell igazítani (Pirzada–Khan 2013). Ilyen például a digitális kommunikációs rendőrtiszt, amely álláshirdetést az egyesült királyságbeli Metropolitan Police tette közzé a honlapján,<sup>2</sup> vagy a digitális törvényszéki rendőrtiszt, melyre az essexi rendőrség várja a jelentkezőket.<sup>3</sup> Látható, hogy a digitális társadalmi kor kihívásaira reagálva és a közösségi rendészet alapelveihez igazodva világviszonylatban is korábban nem létező feladatok jelennek meg.

A tervezett kutatás relevanciáját egyrészt a rendészet tudományterületté válása, másrészt a 21. századi tanítást-tanulást meghatározó irányelvek támasztják alá, mint például az önálló problémamegoldás és egyéni felelősségvállalás képességei, melyek ugyanolyan fontossá válhatnak a hallgatók jövőbeli munkahelyén, mint a digitális tudás.

### A tervezett kutatás elméleti háttere

Álláspontunk szerint a felsőoktatás keretein belül is érdemes a tanítási-tanulási folyamatot mint kommunikációs folyamatot különböző médiumok használatával segíteni. A *tanulási piramis* elmélete alapján (Dale 1969), ha a tanulás során egyidejűleg több érzékszervre hatunk, és az ezekre gyakorolt hatások egymást erősítik, és/vagy kiegészítik, akkor az elsajátítási folyamat eredményesebb lesz. A tanulási piramis alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy az audiovizuálisan támogatott tananyag 20 százalékkal növeli a tanítás-tanulás hatékonyságát, és minél több érzékszerv van bevonva és aktivizálva, annál mélyebben és annál hosszabb távon rögzül a tananyag. A piramis

<sup>1</sup> i mint pl. az iPod, iPhone szavakban.

<sup>2</sup> Lásd: <https://bit.ly/39YoC5x> [Letöltve: 2020. 01. 02.]

<sup>3</sup> Lásd: <https://bit.ly/2UWvhqc> [Letöltve: 2020. 04. 02.]

csúcsa felől lefelé haladva csökken az absztrakció mértéke, és az új ismeretanyag egyre közelebb kerül a hallgatóhoz, miközben egyre inkább részese is a folyamatnak (Dale 1969). Annak a célnak az eléréséhez azonban, hogy egyidejűleg minél több érzékszervre hassunk, nagyon fontos az oktató digitális pedagógiai módszer- és eszköztára (Kubinger-Pillmann 2011).

A tanítási-tanulási folyamat során a bemeneti tényezők között szerepel a célok kitűzése, a folyamat tényezők között pedig az ehhez megfelelő taneszközök kiválasztása (Báthory 2000). A tanulási célkitűzések érintik a tárgyi ismereteket, a kritikai gondolkodás képességét és az alapvető tanulási képességeket is. A mérhető tanulási célok lehetővé teszik az oktató számára annak feltérképezését, hogy a tanulók/hallgatók miként és milyen mértékben fejlődnek az oktatás során. A kritikus gondolkodás magában foglalja a tény és a vélemény közötti különbség felismerését, az információforrás pontosságának, hitelességének és aktualitásának felmérését. Az alapvető tanulási képességek közé tartoznak az írásbeli és verbális kommunikációs készségek, az információ kezelése, feldolgozása különböző (tan)eszközök alkalmazásával. A helyesen és alapos átgondolással megválasztott módszerek és taneszközök a hallgatót aktivizálják, tevékenységét támogatják, és serkentetik a csoporton belüli versenyszellemet, ezáltal a hallgatói motivációt is (Molnár–Uricska 2019).

A magyar rendészettudomány akkreditációja 2012-ben történt, így az azóta eltelt időszak történelmi léptékkal ma még mérhetetlen (Sallai 2019). Az viszont megkérdőjelezhetetlen, hogy a rendészettudomány Magyarországon is azok közé a tudományterületek közé tartozik, amelyek az elmúlt pár évben nagymértékű fejlődésen mentek keresztül. Nemcsak egészében a rendészettudomány, de annak a minket leginkább érintő részterületei – mint a rendészeti kommunikáció (Castells 2013; Molnár 2018, 2019a; Uricska 2020a), a szociológia (Citron 2009; Kozáry 2019), vagy akár a szakmai idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése (Barnucz 2019a, 2019b) – is előtérbe kerültek.

A közösségi oldalak szerepének, lehetőségei kiaknázásának, jótékony és káros hatásai vizsgálatának napjainkban kiemelt figyelmet tulajdonítanak (Klausz 2016, 2019). Az angol nyelvterületeken a rendészeti egységek napi szinten és tudatosan használják ezeket az oldalakat a lakosság tagjainak gyorsabb, szélesebb körű és közvetlenebb eléréséhez. 2016 októbere óta a hazai közrendvédelemben is fokozatosan épül ki az ilyen típusú partnerség: a Készenléti Rendőrség Partner Csoportja a rendezvények rendőri biztosítása előtt és közben a partneri kommunikáció eszközeivel dolgozik (Less 2015, 2016). Vagyis ma már elmondható, hogy a rendészet Magyarországon is kezdi felismerni ezen oldalak lehetőségeit. 2019. július 3-án elindult az Instagram alkalmazáson a *police.hu*<sup>4</sup> oldal, míg 2019. október 11-én a Facebook közösségi hálózaton a „*Legyél te is rendőr*”<sup>5</sup> közösségi oldal kezdte meg működését (Uricska 2020a). Az új média a partnerség új, minden eddiginél szélesebb, gyorsabb és közvetlenebb elérést biztosító színtere lehet a rendőrök számára (Christián 2013).

A rendőrség sokrétű feladatainak köre napjainkban nem szűkíthető le a bűnüldöző munka végzésére (Mátételkiné 2009; Wall 2010). A rendőrök munkájának eredményes elvégzéséhez alapos szakmai ismeretek és tapasztalatok szükségesek, amelyek közé hozzátartozik az állampolgárokkal folytatott hatékony kommunikáció is, legyen ez akár

<sup>4</sup> Lásd: <https://bit.ly/2H04uCR> [Letöltve: 2020. 02. 07.]

<sup>5</sup> Lásd: <https://bit.ly/2S5r8Qy> [Letöltve: 2020. 02. 07.]

offline (Molnár 2018), akár online (Uricska 2020b) kommunikáció. A jelenkor információs és kommunikációs technológiai eszközeinek ismerete, illetve az ezekben rejlő lehetőségek felismerése és gyakorlati alkalmazásuk elsajátítása (Erstad 2010; Borszéki 2018, 2019; Barnucz 2019c) fontos lehet a rendészet területén dolgozó állomány, illetve a Rendészettudományi Kar aktív hallgatói számára is. A Nemzeti Közszoigálati Egyetem „A biztos jövő egyeteme 2020–2025” elnevezést kapott intézményfejlesztési tervezetének Felsőoktatási modernizálásáról<sup>6</sup> szóló részében is megjelennek az idegen nyelv tanulásának ösztönzésére és a munkaerőpiac számára releváns képzési struktúra átalakítására irányuló törekvések, amelyek tematikájába beépíthetők lennének a digitális képességek mellett a szaknyelvi fejlesztésre vonatkozó innovatív módszerek kutatási eredményei is.

### A rendészeti közösségi oldalak alkalmazása mint nyelvtanulási módszer

A közösségi rendészet és a közösségi rendészeti kommunikáció szoros kapcsolatáról szóló tanulmány (Uricska 2020a, 2020b) kiemeli, hogy a minket körülvevő világból a biztonsági kockázatokat és deficiteket érintő eseményekről szóló információk a média különböző csatornáiból jutnak el hozzánk. A hiteles és tényszerű információknak vitathatatlan szerepük van a hétköznapi életben is, ezért az álhír- és rémhírterjesztés témakörével (Klausz 2019), a kritikus gondolkodás fejlesztésével foglalkoznia kell a közoktatásnak és a felsőoktatásnak egyaránt.

Tény, hogy a digitális eszközök egyre bővülő rendszere hatékony lehet a különböző nyelvi területek fejlesztésében (Borszéki 2014; Barnucz 2019b) és bármely más tantárgy fejlesztése során is.<sup>7</sup> A mobiltanulás (*m-learning*) egy technológia (pl. tablet, okostelefon) által támogatott olyan tanulási forma, amely egyrészt akkor történik, amikor a tanuló nincs fix, előre meghatározott helyszínen, másrészt, amikor a tanuló a tanulás során kihasználja a mobil technológiák kínálta lehetőségeket (O'Malley et al. 2003). Ennek egyik legnagyobb erőssége a multimodalitás – azaz a fotó-, hang- és filmfelvételek (akár egy időben történő) készítésének lehetősége – és az önálló információszerzés (Nouri 2019). A közösségi oldalak bejegyzéseinek elemei ezeket a lehetőségeket kínálják, melyek bármely nyelven – legyen az anyanyelv vagy egy adott idegen nyelv – a kommunikáció fejlesztésére pozitív hatást gyakorolnak, és azok további megosztását is lehetővé teszik (Czékmán 2017).

Természetesen igaz az is, hogy nem célszerű kizárólag az IKT-eszközök és alkalmazások használatától várni a pozitív eredményeket, és nem állítjuk, hogy minden probléma, kérdés önállóan, digitális formában megoldható lenne. Inkább a két módszer ötvözéséről lenne szó, azaz a hagyományos és az irreguláris tanulási módszerek meg-

<sup>6</sup> Lásd: <https://bit.ly/2X1fNDV> [Letöltve: 2020. 04. 02.]

<sup>7</sup> Egy 2020-ban készült interjúban Csépe Valéria annak az álláspontjának adott hangot, mely szerint ennek hatékony megvalósulása nagyrészt a pedagógusok hozzáállásán és digitális kompetenciáján múlik. Véleménye szerint, ha a pedagógusok jól kivitelezik a digitális oktatást, akkor az egyszerre lehet játék és mélyreható tanulás is egyben. A 2020-as világvárvány felbukkanásával ezért is szorgalmazta a mobiltelefonok rehabilitációját az oktatásban. Megállapítását azzal indokolta, hogy szemben a PC- és internetpenetráció során tapasztalható társadalmi esélykülönbségek által fékezett folyamatokkal, a mobiltelefon demokratikusabb módon terjedt el a fiatalok körében, így a leszakadó térségek tanulói és a hátrányos helyzetű csoportok tagjai között is, akiknek csak mobiltelefonjuk van. (Lásd: <https://bit.ly/3aG73XO> – letöltve: 2020. 04. 02.)



felelő, kutatási eredményekkel alátámasztott alkalmazását kellene szem előtt tartani. Ennek egyik gyakorlati példája lehet a Café módszer (Molnár 2019a, 2019b) és a Café EFLE módszer (Molnár–Uricska 2019), mely a tantermi keretek között is a párbeszédre koncentrálnak.

A közösségi oldalakon található bejegyzések a Café módszerhez hasonló módon párbeszédre adnak lehetőséget a rendőrség és a lakosság tagjai között. A hazai és a külföldi rendészeti szervezetek által létrehozott bejegyzéseket oktatási célra is felhasználhatjuk. A digitális eszközök és applikációk alkalmazását lehetőség szerint érdemes a hagyományos, tantermi keretek között már bevált, de online keretek közé átalakított új módszerrel, az ún. digitális projekttel (Benedek 2008) kibővíteni, amelyben a hallgatók a feldolgozandó tananyaghoz digitális formában keresnek megoldásokat, és ezen a felületen osztják meg javaslataikat is. Az idegen nyelvű oldalak kiváló lehetőséget biztosítanak arra, hogy értesüljünk a legfrissebb hírekről és tetten érjük a nyelvhasználat azonnali változásait, azaz a *rendészeti digilektus* jellegzetességeit (Uricska 2020a, 2020b).

A digitális szövegek (jelen esetben bejegyzések) támogathatják a tanulás folyamatát, mert könnyebb megértést, flexibilitást, elérhetőséget, mobilitást és megoszthatóságot biztosítanak a tanulók/hallgatók számára (Nouri 2019). Az angol nyelvű rendészeti közösségi oldalak a szövegszintű tanulás mellett az autentikus nyelvhasználat és a szóhasználat felismerésére, feltárására, a szókincs elsajátítására, míg a magyar nyelvű oldalak a fordítási, a retorikai és a kommunikációs készségek fejlesztésére is kiválóak. A rendészeti közösségi oldalak oktatási célú alkalmazásának előnye, hogy a tanulók/hallgatók online szótárakat, szójegyzékeket szerkeszthetnek, autentikus és aktuális témájú videókat nézhetnek meg a tanórák keretein belül. A hallgatók által összegyűjtött szakszókincs témaszintű szintetizálásánál jól alkalmazható a Café módszer (Molnár–Uricska 2019). A hallgatók, csatlakozva a Café EFLE nevű Facebook-csoporthoz, saját maguk is szerkeszthetik az ott megosztott tartalmakat, azokhoz órai kereteken kívül is hozzáférnek, tehát a felület úgy funkcionál, mint egy virtuális kávéház.

A gondolatot továbbsszöve: a virtuális Café egyik legnagyobb előnye, hogy kiterjeszthető időben és térben is. Nincs tanórához, tanárhoz, közösségi oldalhoz kötve, bármikor vissza lehet térni, bármikor lehet folytatni az olvasást, az újabb hírek után való böngészést. Az ilyen jellegű közösségi tanulást nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hiszen jelen van a mindennapjainkban, és az oktatási kultúrának is viszonyulni kell ehhez a lehetőséghez.<sup>8</sup> Az újmédiumok egy elképzelt hierarchikus rendszerében a hálózat révén az összekötő csatornák bármelyik pillanatban megnyílhatnak, és változást okozhatnak az addig stabil rendszerekben (Forgó 2017). A *wirearchikus* (melynek szótöve az angol *wire*, azaz *drót* vagy *vezeték* szó) hálózati tanulás kifejezésről *Husband és Krebs* (2015) munkájában olvashatunk. A kifejezést teljes pontossággal lefordítani lehetetlen, de arra utal, hogy az online tér résztvevői nem hierarchikus kapcsolatban állnak egymással, hanem például egy digitális csoportmunkában több, egyenrangú személy vesz részt.

Ilyen esetekben a projektek vezetői egymással és a csoportok tagjaival is kapcsolatban állhatnak. Az interaktív infokommunikációs technológiák révén a *wirearchikus*

<sup>8</sup> A tanulmány kéziratának készítésekor épp a koronavírus járvány miatt szembesül a világ a távoktatás immár halaszthatatlan kihívásaival.

rendszerek jellemzője, hogy lehetővé „tegyék a tudáson, a bizalmon, a hitelességen és az eredményeken alapuló hatékony folyamatokat és cselekvéseket” (Forgó 2018:101). Az új médiarendszer online környezetében, a tanulási-tanítási folyamat során az előre megtervezett mondanivalót felválthatják és kiegészíthetik a szabadon és véletlenül keletkező, a tervezettől eltérő tartalmak és narratívák (Forgó 2017).

## A tervezett kutatás körvonalai

Tervezett kutatásunk módszere a *rendészeti közösségi oldalak bejegyzéseinek vizsgálata és netdialógusok* (Veszelszki 2017) kivitelezése a hallgatók körében. A kutatás arra fókuszál, hogy a hallgatók mennyire követik a jövőbeli szakmájukhoz kapcsolódó új médiumokat (Capurro–Hjørland 2003), pontosabban az angol és magyar nyelvű rendészeti közösségi oldalakat, illetve szükség esetén mennyire tudnak magyar és idegen nyelven is nyelvtanilag és terminológiailag is adekvát bejegyzéseket létrehozni. Tervezett kutatásunkban a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar szaknyelvi órái hasznosíthatóságának megítélését vizsgáljuk az RTK nappali és levelező tagozatán részt vevő hallgatók körében (N=100). A vizsgálat gyakorlati tapasztalatait és az empirikus kutatást a következő két akadémiai tanévben végezzük (2020/2021. és 2021/2022). Kvalitatív (fókuszcsoportos interjúk) és kvantitatív (kérdőíves) kutatást tervezünk.

Az általunk vizsgálni kívánt nyelvtanítási módszer (rendészeti közösségi oldalak és bejegyzések, valamint netdialógus és netkommunikáció) elméleti síkon tökéletesen illeszkedik a fentiekben említett tanulási modellekhez, hiszen a közösségi oldalaknak köszönhetően audiovizuálisan támogatott tananyagokról van szó, melyek tanórai feldolgozásához minél több érzékszerv bevonását igyekszünk aktivizálni annak érdekében, hogy a tananyag minél hosszabb távon kerüljön rögzítésre. A vizsgált nyelvtanítási módszerek szaknyelvi órák keretében történő gyakorlati bevalását a HY-DE modell (Dani 2014) alkalmazásával teszteljük, melyhez nagyon fontos, hogy az oktató megfelelő szintű digitális pedagógiai módszerrel és eszköztárral (Kubinger-Pillmann 2011) rendelkezzen. Az említett vizsgálat egy hosszabb kutatás alapját képezheti, mely által bizonyíthatóvá válik a rendészeti szaknyelvi oktatás új módszerének hatékonysága. A digitalizáció korának megváltozott kulturális sajátosságaival összefüggésben a pedagógiai kultúraváltásról is beszélnünk kell, ami pedagógiai fejlődést vár el az oktatók részéről is, és az új nyelvtanulási módszereknek köszönhetően a Z generáció igényei is szem előtt tarthatók (Barnucz–Uricska 2021).

A rendészeti közösségi oldalak tanórai használata során számos kérdést vizsgálunk. A kutatásban arra keressük majd a választ, hogy van-e összefüggés az angol nyelvű rendészeti közösségi oldalak alkalmazásának a szaknyelvi terminus technikusok elsajátításában a szaknyelvi órák keretében. Továbbá vizsgáljuk, hogy a rendészeti közösségi oldalak miként befolyásolják az írásbeli és a szóbeli idegen nyelvi kommunikációt. Ezenfelül kutatjuk azt is, hogy ezen módszerek segítségével milyen nyelvi képességeterületek fejleszthetők leginkább. Alaphipotézisünk, hogy a Rendészettudományi Kar szaknyelvi témakörei az adott hallgatói csoportok érdeklődésének megfelelően vannak előállítva. Feltételezésünk szerint a digitális kompetencia fejlesztése együtt jár a szaknyelvi kommunikáció fejlesztésével.

A kutatási tapasztalatok és eredmények alapján egyrészt egy angol nyelvű rendészeti szójegyzék összeállítását tervezzük a rendészeti közösségi oldalak korpuszvizsgálata alapján az itt szerzett új terminus technikusok összegyűjtésével, másrészt a vizsgálat anyagát a magyar nyelvű rendészeti közösségi oldalakon feltárt terminus technikusok (szaknyelvi, szakzsargon és szleng) alkotják. A 21. század rendőreinek ezen ismeretek szükségesek, mert ezek megértésével és alkalmazásával a kommunikációjuk hatékonyra és ezzel együtt tevékenységük is eredményesebbé tehető (*Mátételkiné 2010*).

Az eredmények tükrében tehát egy hatékony tanulást elősegítő program dolgozható ki, mely az egyéni képességek fejlesztését szolgálja, és megalapozhatja az élethosszig tartó önálló tanulóvá nevelés elképzelését, hiszen pedagógiailag is az egyik legfontosabb célunk az, hogy a hallgatók önállóan képezzék magukat, különösen akkor, amikor már nincsenek a látókörünkben. A módszer másik célja, hogy a hallgatókban felébresszük az élethosszig tartó tanulás igényét, és megcélazzuk az önálló olvasóvá, önálló tanulóvá nevelés gondolatait, mert fontos lenne, hogy a szaknyelv tanulása és fejlesztése az egyetemi nyelvi kurzusok végeztével se érjen véget. Bárdos szerint ebben az esetben „a tanulói önállóság nem azt jelenti, hogy valaki egyedül tanul, hanem egy olyan magatartásforma kialakítását igényli, amelynek segítségével a tanuló a tanulás folyamatára, tartalmára reagál” (*Bárdos 2000: 275*).

Összességében azon az állásponton vagyunk, hogy a tanítási-tanulási folyamat során szükséges személyes jelenlét és kontaktus – lehet, hogy a mainál ritkábban ugyan, de – olyan elemi igény, amiről remélhetőleg nem fog és nem is tud leszokni az emberiség. A közvetlen kommunikációnak olyan előnyei vannak, amelyek soha nem pótolhatók teljesen távértekezletekkel és ehhez hasonlókkal (*Bernáth 2006: 29*). Ám azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy az új generációk tagjait a virtuális közösségi terekben lehet elérni, megszólítani. Tehát a nyelvtanulásban sem halaszthatjuk el ennek az esélyét.

A digitális kor sajátosságaira vonatkozó megállapításainkkal érzékeltetni szeretnénk a digitális társadalom megváltozott piaci helyzetét, felhívni a figyelmet a digitális állampolgárok kommunikációs igényeire, és ezzel párhuzamosan a szolgáltatói szféra és az oktatásügy felelősségvállalási oldalára is irányítani a figyelmet.

## IRODALOM

- BÁRDOS J. (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BARNUCZ N. (2019a) IKT-eszközök szerepe az angol nyelv oktatásában. *Educatio*, Vol. 28. No. 2. pp. 403–414.
- BARNUCZ N. (2019b) Digitális egyenlőtlenségek a szociológiai elemzések tükrében. In: KARLOVITZ J. T. (ed.) *Tanulmányok a kompetenciákra építő, fenntartható kulturális és technológiai fejlődés köréből*. Komárno, International Research Institute. pp. 205–212.
- BARNUCZ N. (2019c) IKT-eszközökkel Támogatott (Rendészeti) Nyelvoktatás. *Magyar Rendészet*, Vol. 19. No. 4. pp. 15–31.
- BARNUCZ N. (2020) A kiterjesztett valóság alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. *Educatio*, Vol. 29. No. 4. pp. 644–652.

- BARNUCZ N. & URICSKA E. (2021) Innovatív nyelvtanulási módszerek és módszertan a rendészeti szaknyelvi képzés vizsgálatában. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 70. Nos 9–10. pp. 53–63.
- BÁTHORY Z. (2002) A rendszerszintű oktatási felmérések néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 52. No. 2. pp. 31–37.
- BENEDEK A. (2008) *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Budapest, Typotex Kiadó.
- BERNÁTH L. (2006) A magyar újságíró múltja és jelene. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*, Vol. 33. pp. 28–30.
- BORSZÉKI J. (2014) *Activities That Have Worked Well in Teaching ESP*. In: B. FREGAN (ed.) *Success and Challenges in Foreign Language Teaching: International Conference for Language Instructors*. Budapest, Nemzeti Közzolgálati Egyetem. pp. 55–64.
- BORSZÉKI J. (2018) *The Definition of Specific-purpose English Language Competences Needed in Border Control and their Development Potentials II*. English for Border and Coast Guards: Specific-purpose English Language Skills and the FRONTEX Tools Designed for Their Development – Level A2/B1. *Magyar Rendészet*, Vol. 18. No. 5. pp. 139–175.
- BORSZÉKI J. (2019) E-learning anyagok használata az angol rendészeti szakmai nyelv oktatásában. *Rendőrségi Tanulmányok*, Vol. 2. No. 3. pp. 115–149.
- CAPURRO, R. & HJORLAND, B. (2003) The Concept of Information. *Annual Review of Information Science and Technology*, Vol. 37. No. 1. pp. 343–411.
- CASTELLS, M. (2013) *Communication Power*. Oxford, Oxford University Press.
- CHRISTIÁN L. (2013) Miért bíznak a finnek a rendőrségben? Új rendészeti megoldások Finnországból. *Belügyi Szemle*, Vol. 61. Nos 7–8. pp. 130–142.
- CITRON, K. D. (2009) Cyber Civil Rights. *Boston University Law Review*, Vol. 89. No. 1. pp. 61–125.
- CZÉKMÁN B. (2017) Mobiltechnológia a tanórán: oktatási tartalmak, oktatást segítő digitális megoldások. In: FEHÉR P. & AKNAI D. O. (eds) *I. Mobil eszközök az oktatásban konferencia. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Debrecen, Debreceni Egyetem Kiadó. pp. 249–254.
- DALE, E. (1969) *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York, Dryden.
- DANI E. (2014) A kétfázisú HY-DE-modell: A hiper- és mélyfigyelem fázisváltásai a katedrától a hallgatói önfejlesztéséig. Informatika a felsőoktatásban konferencia, Debrecen. <https://bit.ly/2XWlvHI> [Letöltve: 2020. 04. 23.]
- DESSEWFFY T. (2019) *Digitális szociológia*. Budapest, Typotex Elektronikus Kiadó Kft.
- ERSTAD, O. (2010) Educating the Digital Generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Vol. 5. No. 1. pp. 56–70.
- FORGÓ F. (2017) Új médiakörnyezet, újmédia-kompetenciák. In: FORGÓ S. (ed.) *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei*. Eger, Líceum Kiadó. pp. 9–25.
- FORGÓ F. (2018) Az újmédia az információközvetítő szakmákban. *Könyv és Nevelés*, Vol. 20. No. 1. pp. 82–104.
- HUSBAND, J. & KREBS, W. (2015) Networks and Wierarchy. *Workforce Solutions Review*, Vol. 6. pp. 5–8.
- KLAUSZ M. (2016) *A közösségi média nagykönyve*. Budapest, Athenaeum Kiadó Kft.
- KLAUSZ M. (2019) *A közösségi média botránykönyve – Hogyan kezeljük a közösségi média konfliktusait a digitális térben?* Budapest, Közösségi-média.com Kiadó.

- KOZÁRY A. (2019) Töprengések a biztonságról és a rendőrségbe vetett bizalomról. In: GAÁL GY. & HAUTZINGER Z. (eds) *Gondolatok a rendészettudományról. Írások a Magyar Rendészettudományi Társaság megalapításának tizenötödik évfordulója alkalmából*. Budapest, Magyar Rendészettudományi Társaság, pp. 203–208.
- KUBINGER-PILLMANN J. (2011) Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, Vol. 11. No. 12. pp. 48–59.
- LESS F. (2015) A közösségi hálózatok és a közösségi rendőrség kapcsolata. (Mi keresnivalója van a rendőrségnek a Facebookon?) *Nemzetbiztonsági Szemle*, Vol. 3. No. 1. pp. 26–51.
- LESS F. (2016) A politikai demonstrációk demokratikus rendőri tömegkezelésének kérdései. Doktori disszertáció. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
- MÁTÉTELKINÉ HOLLÓ M. (2009) A francia rendőri szaknyelv és az argó. In: SEBESTYÉN J. & SURÁNYI Zs. (eds) *A nyelv, az irodalom és a kultúra varázsa*. Veszprém, Pannon Egyetemi Kiadó. pp. 89–93.
- MÁTÉTELKINÉ HOLLÓ M. (2010) Rendészet és nyelv. In: DOBOS Cs. (ed.) *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolc–Budapest, Miskolci Egyetem – Tinta Tankönyvkiadó. pp. 285–299.
- MOLNÁR K. (2018) *Rendészeti kommunikáció – a média tükrében*. Kézikönyv és szemelvénygyűjtemény a rendészeti szakújságíró szakirányú továbbképzési szak hallgatóinak. Budapest, Dialóg Campus Kiadó.
- MOLNÁR K. (2019a) Kompetenciafejlesztés mesterfokon – tízéves a rendészeti mesterképzés. In: HEGEDŰS J. (ed.) *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem. pp. 102–114.
- MOLNÁR K. (2019b) A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben. In: HEGEDŰS J. (ed.) *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem. pp. 89–101.
- MOLNÁR K. & URICSKA E. (2018) The Police Café – AN Efficient Method for Improving the Dialogues between the Police and the Community. *European Law Enforcement Research Bulletin*, Special Conference Edition 4.
- MOLNÁR K. & URICSKA E. (2019): A Café módszer alkalmazásának tapasztalatai a rendészeti felsőoktatásban. *Magyar Rendészet*, Vol. 19. No. 4. pp. 69–80.
- NOURI, J. (2019) Students Multimodal Literacy and Design of Learning during Self-studies in Higher Education. *Technology, Knowledge and Learning*, Vol. 24. pp. 683–698. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9360-5>
- O'MALLEY, C., VAVOULA, G., GLEW, J., TAYLOR, J., SHARPLES, M. & LEFRERE, P. (2003) *Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. London, The Open University. <https://bit.ly/3p27yCc> [Letöltve: 2020. 12. 16.]
- PIRZADA, K. & KHAN, F. N. (2013) Measuring Relationship between Digital Skills and Employability. *European Journal of Business and Management*, Vol. 5. No. 24. pp. 124–133.
- SALLAI J. (2019) A rendészettudomány forrásai, gyökerei. In: GAÁL GY. & HAUTZINGER Z. (eds) *Gondolatok a rendészettudományról. Írások a Magyar Rendészettudományi Társaság megalapításának tizenötödik évfordulója alkalmából*. Budapest, Magyar Rendészettudományi Társaság, pp. 241–248.
- TAPSCOTT D. (2001) *Digitális gyermekkor*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- TARI A. (2010) *Y generáció*. Budapest, Jaffa Kiadó.
- TARI A. (2011) *Z generáció*. Budapest, Tericum.
- TWENGE, M. J. (2018) *iGeneráció*. Budapest, Édesvíz Kiadó.

- URICSKA E. (2020a) Közösségi rendészet-közösségi média. Elméleti háttér és a rendészeti digilektus fogalmának bevezetése. *Magyar Rendészet*, Vol. 20. No. 2. pp. 153–168.
- URICSKA E. (2020b) Proper Interactive Communication of the Police as a(n E-)trust-building Strategy. Introducing the Term Policing Digilect. *Kosice Security Review*, Vol. 10. No. 2. pp. 185–195.
- VESZELSZKI Á. (2017) *Netnyelvészet – Bevezetés az Internet nyelvhasználatába*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- WALL, D. S. (2010) *Policing Cybercrimes: Responding to the Transnational Challenges of Cybercrime*. Hanover, Dartmouth College, Institute for Security, Technology and Society.

---

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

# TÖRÉKENY HATÁROK: AHOL A POLITIKA ÉS A TUDOMÁNY ÖSSZEÉR

ALEXANDROV ANNA

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pszichológiai Doktori Iskola

ANNA BORGOS, FERENC ERŐS & JÚLIA GYIMESI (eds): *Psychology and Politics: Intersections of Science and Ideology in the History of Psy-sciences*. Budapest, New York, Central European University Press. vii + 372 p. ISBN: 9789633863121

Ha valamit politikai hatások érnek, az vajon megszűnik tudományosnak lenni? Kézenfekvőnek tűnik, hogy azt válaszoljuk: igen. *Igen, a tudomány értéksemleges, és ha a politika megkísérléi átítani, az szakmaiatlan és nemkívánatos*. A helyzet azonban közel sem ennyire egyszerű. A (tágan értelmezett) politika – ideértve például az intézményi politikát és a tudományos szereplők személyes hatókörét, az ideológiát és meggyőződést, vagy akár olyan politikai körülményeket, mint a háború vagy egy tekintélyelvű rendszer – a kezdetektől fogva része volt annak a talajnak, amelyből a tudomány, ezen belül pedig a „pszichotudományok” kinőttek. A Borgos Anna, Erős Ferenc és Gyimesi Júlia által szerkesztett *Psychology and Politics* tanulmányai is emellett érvelnek; rámutatnak, hogy a „politikai” és a „tudományos” nem különálló szférák, sosem voltak azok, és nem is lehetnek. De ha nem várhatunk politikamentességet a pszichotudományoktól, akkor mit várhatunk? A kötet tanulmányai különféle, általában történeti példákon keresztül

mutatnak rá arra a folyamatra, ahogyan a diszciplináris határok, a „tudományos” és „nem tudományos” kategóriái formálódnak – mindmáig.

Azt, hogy miként olvastam ezt a könyvet, meghatározta, hogy pszichológus vagyok. A kötet azonban nemcsak pszichológusoknak lehet izgalmas, hanem másoknak is; elsősorban persze azoknak, akik kapcsolódnak a kötet által körbeírt pszichotudományok valamelyik ágához. Ezeket a területeket egyrészt a modern szubjektum meghatározásában és létrehozásában betöltött szerepük tartja össze, másrészt a segítő munka gyakorlata, ideálja – és ez a két tényező szorosan összekapcsolódik.

A történeti szemlélet nem pusztán kutatási módszer a kötetben, hanem fontos eszköze a tudományos univerzalitás és objektivitás kritikájának, amely a kötet egyik fő tárgya. Ha egy tudományos elképzelést elhelyezünk egy adott történelmi kontextusban, és megmutatjuk, miként alakította az a kontextus, akkor egyúttal kritika alá vonjuk az elképzelés „mindentől függet-

len” örökkévalóságát, változatlanágát is, akárcsak a politikamentességét. Hozzá kell tenni, hogy a „politika” fogalma a kötetben tágabb értelemben jelenik meg, mint ahogy a hétköznapi életben használjuk. Nem pártpolitikát jelent, nem is mindig hagyományos értelemben vett világpolitikai eseményeket (bár a kötet egy-egy tanulmánya ezekről is szót ejt – például háborúkkal, diktatúrákkal hoz összefüggésbe pszichotudományos fejleményeket), hanem idetartozik a társadalmi berendezkedés egésze, annak minden feszültségével és egyenlőtlenségével. A kötet egyik fő állítása, hogy a tudománypolitika és az egyéb („külső”) politikák nem függetlenek egymástól.

A kötet szerzői – azzal összhangban, hogy a tudományos eredmények tér- és időfüggetlenségét vonják kétségbe – töreksenek konkrét esetek (főleg kelet- és közép-európai témák) feldolgozására. Az egyik szerző, Ruszlan Mitrofanov az, aki talán a legvilágosabbá teszi a kelet-európai fókusz lényegét: jóllehet a kötet több tanulmánya támaszkodik Michel Foucault munkáira, Mitrofanov a foucault-i pszichiátriaelemzés kritikátlan alkalmazása ellen érvel más (értsd: nem francia) társadalmi kontextusok elemzésekor. Ez egyben azt is jelenti, hogy a kötet a kelet-európai pszichotudományok történetét nem a nyugat-európai történelem „fejletlenebb” másának, esetleg – a Mitrofanov (274. o.) által kritizált szóval élve – „különutas” változatának tekinti, hanem saját jogán vizsgálható kontextusnak, amely azonban természetesen összekötetésben állt, áll más régiókkal.

Az írások számos témát járnak körbe, és bár egy részük szorosan kapcsolódik egymáshoz (sőt, párbeszédben állnak), néhányuk kissé elkülönül a többitől. A szerkesztői munka – a fejezetek felépítése és a bevezetőben vázolt ív – sokat segít ennek az ellentmondásnak a

feloldásában. Az egyetlen hiányérzetem a kötet befejezésekor abból fakadt, hogy örömmel alkottam volna még átfogóbb képet a pszichotudományok számtalan ágazatáról. Annak a benyomásomnak, hogy a kötet nem teljesen „fedi le” a témáját, részben a vállalkozás léptéke lehet az oka (a pszichotudományok rendkívül tág területet képviselnek), részben pedig az, hogy a kötet egy konferencia<sup>1</sup> nyomán született.

Terjedelmi okokból nem térhetek ki mind a huszonkét tanulmány összegzésére, így az alábbiakban csak arra teszek kísérletet, hogy vázoljam a kötet felépítését, és néhány példával illusztráljam a központi témákat. Elsősorban arra fogok kitérni, hogy 1) mi mindent ért a kötet „politika” alatt a pszichotudományokkal összefüggésben, illetve 2) milyen kutatási és gyakorlati elveket, irányokat állítanak követendő mintaként az olvasó elé a tanulmányok.

A könyv öt fejezetre oszlik – az ív a pszichoanalízistől a pszichiátrián át a kritikai pszichológiáig nyúlik. Az első fejezet középpontjában a pszichoanalízis áll: annak társadalmi megítélése, de ezzel összefüggésben egyéni életutakban játszott szerepe is. A következő fejezet szintén a pszichoanalízis történetéből villant fel szakaszokat, elsősorban Ferencki Sándor és Róheim Géza alakjaihoz kötődően. A kötet harmadik fejezete a pszichotudományok diktatúrák idején vállalt szerepével foglalkozik, míg a negyedik a pszichiátria történetét tárgyalja különféle társadalmi kontextusokban. Végül az ötödik fejezet a kritikai pszichológia

<sup>1</sup> A konferencia 2015-ben került megrendezésre Budapesten, és a *Psycho-Politics: The Cross-Sections of Science and Ideology in the History of Psy-Sciences* címet viselte.



fogalma köré csoportosul,<sup>2</sup> a hagyományos pszichológiai tudástermelés és gyakorlat kritikájával foglalkozik.

A tanulmányok egy része azt vizsgálja, miként dől el különféle történelmi helyzetekben, a tudósok aktív részvételét igénylő folyamatokon keresztül, hogy mi számít tudományosnak. Ezt teszi például a kötet első tanulmánya, amelyben Michael Molnar a londoni Freud Múzeum történetének egy szakaszán keresztül elemzi a tudomány és a művészet határának problémáját – és azt a „kapuőri” munkát, amelyet a múzeum intézményi politikája végzett ennek a határnak a „tudományos” oldalán. Gyimesi Júlia tanulmánya is a tudományos határkijelölés politikáját tárgyalja: azt a folyamatot, melynek során Sigmund Freud és a pszichoanalízis más alakjai – a pszichoanalízis és a spiritualizmus találkozásaira felelve – meghatározták, meddig terjedhet az általuk művelt tudomány, és hol kezdődik a tudománytalanság (ebben az esetben az okkultizmus).

A tudomány és politika metszetének kapcsolódó aspektusa az intézménypolitika és a benne érvényesülő személyes hatások kérdése. Több tanulmány (például Gyimesi Júliáé vagy Stephen Froshé) érinti Freud vezetői szerepét és döntéseit a pszichoanalitikus mozgalomban, míg Aleksandar Dimitrijević a fragmentált jelenkori pszichoanalitikus mozgalom egyesítésének szükségességéről és lehetőségeiről ír. Hasonló témát dolgoz fel a tanulmányoknak az a csoportja, amely azzal foglalkozik, hogyan fordult egy-egy pszichotudomány érdeklődése adott történelmi kontextusokban adott irányokba. Kovai Melinda az 1945 és 1970 közötti magyar pszichológia történetéről ír, és azt a folyamatot vizsgálja, melynek so-

rán a 70-es évekre a magyar pszichológia a korábbiakhoz képest sokkal inkább az egyénre és tüneteire koncentrált, alapértékévé tette a politikamentességet, és igyekezett elhatárolni magát még az oktatási rendszertől is. Lafferton Emese hasonló, de épp fordított irányú folyamatot elemez, amikor azt vizsgálja, hogy a 19. századi magyar pszichiátria miként terjesztette ki a hatókörét pszichiátriai szempontból releváns *társadalmi* problémákra.

A könyv számos tanulmánya foglalkozik különféle politikai rendszerek és események pszichotudományos intézményekre, pályákra, gyakorlatokra tett hatásával. A 2020-ban elhunyt Erős Ferenc egyik utolsó (még életében megjelent) tanulmánya szerepel a kötetben. A tanulmány Ferenczi Sándor munkásságát tárgyalja: hogyan alakultak, változtak Ferenczi – elsősorban is erőszakellenes, saját szavaival élve „liberális szocialista” – nézetei a történelem sodrásában? Kik és mik befolyásolták ezeket a változásokat? Borgos Anna tanulmánya pedig Bálint Alice munkásságának állít emléket: arra keresi a választ, hogy milyen szerepeket kapott Bálint Alice szakmai életében és politikai nézeteiben a pszichoanalízis.

Az intézményes, tágabb szakmai közeget érintő példák közt Máriási Dóra tanulmánya világít rá arra, hogy a magyar pszichológia Kádár-rendszer alatti újraintézményesülésének emlékezetében hogyan lepleződnek el intézménypolitikai kérdések – amelyekre természetesen erős hatással voltak a Kádár-rendszer nyújtotta lehetőségek és keretek. Ezek a kérdések azonban gyakran más, kevésbé politicizált keretben bukkannak fel, például az arról szóló vita képében, hogy melyek voltak a valóban „szakmai” ágak a pszichológia tudományában ebben az időszakban. Azt, hogy hasonló politikai hatások nem csak a múltban léteztek, jól mutatja Philip Tho-

<sup>2</sup> Vö. MÁRIÁSI D. & VIDA K.: Kritikai pszichológiát! A pszichológia intézményrendszere a kritikai pszichológia perspektívájából. *Imágó Budapest*, 2015. Vol. 4. No. 2.

mas tanulmánya, aki a jelenleg is működő neoliberalis politikai tendenciák fényében fogalmazza meg az antipszichiátria kritikáját.

Itt érdemes megemlíteni Csabai Márta és Papp-Zipernovszky Orsolya tanulmányát is, amely azt világítja meg, hogy nemcsak a pszichológusoknak és pszichológiai intézményeknek, de a pszichológiai fogalmaknak, sőt, a mentális betegségeknek is van történetük. A szerzők kiindulási pontja, hogy a mentális betegségek meghatározásainak változása a diagnosztikai kézikönyvekben nem más, mint a tudománynak a környező társadalommal való bonyolult interakciója. Példájkban a trauma fogalmának változása a DSM diagnosztikus rendszerében egyrészt a társadalom alakulása által meghatározott, másrészt pedig különféle tudomáspolitikai szereplők küzdenek a fogalom meghatározásáért és ezáltal a szociális világ alakításáért. Politika tehát az is, ahogyan a pszichotudományok egy-egy korszak emberképéhez, ideológiájához járulnak hozzá, pontosabban ahogyan *interakcióba lépnek* azzal. Erre erős példát hoz Agora Zsuzsanna és Rab Virág tanulmánya is: ők az első világháború német (hadügyi) pszichiátriájának domináns „traumapolitikáját” (261. o.) tárgyalják, amely a hazafiság és bátorság hiányának tekintette a háború okozta mentális sérüléseket.

Amint az a fentiekből is kiderül, a *Psychology and Politics* sok fejezete valójában a tudományos megismerés problémáival foglalkozik, és a hagyományos – (neo)pozitivistá, a modernitás emberképéből következő – tudománykép kritikáját kínálja. A pszichotudományok művelőiként, amint arra Berkovits Balázs tanulmánya is ráirányítja a figyelmet, érdemes kritikusnak lennünk a „tudományos” és „morális” szempontok elkülönítésével a tudománytörténetben. Berkovits a pszichiátria olyan ismeretelméleti kritikáit

elemzi, amelyek végső soron a következő érvre futnak ki: a pszichiátria egy-egy diagnózisa konstruált („kitalált”), és nem az „objektív” valóság leírására szolgál. Berkovits (Ian Hacking és Michel Foucault nyomán) amellet érvel, hogy attól, hogy valami konstruált, még lehet valóságos – sőt, épp ezáltal jön létre a társas valóság.

A pszichológiát és pszichiátriát – Foucault nyomán – több másik szerző is úgy értelmezi, mint a modernitás új szükségleteire felelő tudományágakat, amelyek fő célja, hogy létrehozzák az embernek és az ember megismerésének egy bizonyos (politikailag és ideológiailag meghatározott, sőt, hasznos) képét. Ebből a szempontból vizsgálja Gordana Jovanović is a pszichológia huszadik századi történetét. Állítása szerint a pszichológia (ahogy a modernitás emberképe is) az egyént helyezi a megismerés középpontjába, a társadalmi kontextust pedig másodlagosnak tekinti. Így gyakran a változtatás felelősségét is az egyén nyakába varrja, még olyankor is, amikor a probléma tömegeket érint, és társadalmi változással lenne megszüntethető. Ezzel összefüggésben a pszichológia – különösen a huszadik század háborúk sújtotta időszakában, mutatja be Jovanović – újra és újra a bizonyosság, az általános és változatlan tudás felé fordul, leegyszerűsítve ezzel az emberi tapasztalatok komplexitását. Bár számos kísérlet történt a pszichológia emberképének módosítására (ilyenek látja Jovanović a kognitív forradalom kezdetét és a kulturális pszichológiát), ezek a kísérletek sorra visszatértek, visszatérnek az eredeti vágányra – emiatt (nemzet)politikai, sőt, alkalmanként akár háborús igények szolgálatába is állíthatók.

Még ha a pszichotudományok egy adott kor szubjektumainak kitermelésére (és így hatalomgyakorlásra) szolgálnak is, a kötet nem állítja azt, hogy ne lenne meg bennük

a lehetőség az emberi szenvedés enyhítésére (201. o.). Milyen tudományos megközelítés és gyakorlat következik tehát a *Psychology and Politics* kritikáiból? A tanulmányokat természetesen leegyszerűsítő lenne közös, ellentmondások nélküli egységként kezelni, amely egy összefüggő stratégiát vázolna. Itt érdemes lehet azonban visszatérnünk a politikai elköteleződés kérdésére, és arra, hogy egészen pontosan mit is állít a könyv ezzel kapcsolatban.

Amint arra különböző nézőpontokból felhívják a figyelmet a kötetben (pl. Julia Borossa és Stephen Frosh szövegei), a társadalmi elnyomás és egyenlőtlenségek esetében az állásfoglalás semmiképpen sem megkerülhető a pszichotudományok művelői számára. Ezekben az esetekben ugyanis bármi, ami nem aktív és tevőleges állásfoglalás az esetetek mellett, valójában fenntartja az elnyomás vagy egyenlőtlenség állapotát, így szenvedést okoz – ez pedig egy segítő szakma etikájával nem összeegyeztethető. Tehát annak felismerése, hogy a politika mindenütt jelen

van az emberi társadalomban – így nem kiküszöbölhető a tudomány és a segítő szakmák működéséből sem –, egyben bizonyos fokú elkötelezettséget jelent az esetetek felé.<sup>3</sup> A pszichoanalitikusi (és pszichológusi) neutralitás, amint azt Frosh megjegyzi, eredetileg arra vonatkozik, hogy a klienshez ítékezés nélkül viszonyulunk, nem pedig arra a megalapozatlan elképzelésre, hogy a politika „külső” világa és a terápia élesen különválaszthatók – ez utóbbi elképzelés vezet végső soron a pszichoanalitikus (pszichológus) politikai konformizmusához (141. o.).

Ahhoz azonban, hogy a pszichotudományok művelői aktívan kiállhassanak a szenvedők mellett, elsősorban reflexióra van szükség. Ez részben a tudományos megismerés korlátaival és jellemzőivel való szembenézést, részben pedig a pszichotudományok saját történelmének ismeretét jelenti (annak sötét foltjaival együtt). A reflexiónak ebben a munkájában nyújt támpontot a *Psychology and Politics*.

<sup>3</sup> A szerzők emiatt maguk sem töreksenek a politikamentességre: a legtöbb tanulmánynak van (implicit és tágan értelmezett) politikai, társadalmi elköteleződése. Ezek a legtöbbször demokratikus értékeket, a társadalmi egyenlőtlenségek elleni állásfoglalást, erőszakellenes álláspontot jelentenek. Néhány tanulmány szerzője pedig kimondottan valamilyen politikai irányzattal vagy eszmével azonosul (pl. Dennis Fox az anarchista mozgalmakkal).

# HÁROM TUDOMÁNYÁG EGGYÉ FORMÁLÁSA, AVAGY ISMERETTERJESZTŐ KÖTET KEZDŐKNEK

KEREKES KRISTÓF

ELTE Pszichológia Doktori Iskola

TRACEY TOKUHAMA-ESPINOSA: *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-based Teaching*. New York, 2011. W.W. Norton. 438 p. ISBN: 978-0-393-70681-9

A neveléstudomány folyamatos fejlődésének egyik oka a különböző interdiszciplinák megjelenése és aktív használata a tudományos körökben. A pedagógiai pálya iránt érdeklődők egyrészt ma minden korábnál szélesebb körű, mélyrehatóbb ismeretekkel lehetnek gazdagabbak, másrészt a képzés pszichológiai megközelítéséről is szól, beleértve az agy működésének és az oktatásnak a kapcsolatát. Ezen tudományterületek alapos ismerete természetesen nem elégséges, mégis szükséges ahhoz, hogy bizonyos oktatói tevékenységeket biztonsággal alkalmazzon a pedagógus, tudósként pedig az újabb és újabb trendek, módszerek kialakítása állhat érdeklődése középpontjában.

Hasonló elvek vezérik a Harvard Egyetemen végzett Tracey Tokuhama-Espinosa is, aki több tudományterület összeolvasztására törekszik a jobb és sikeresebb pedagógiai munka érdekében. 2011-ben megjelent könyvével (*Mind, Brain and Education Science*) a szükséges tanulásmechanizmusokat segítő tudományos információkat egyfajta szintézisként, holisztikus szemléletbe ágyazva ismerteti meg az olvasóval.

A könyv tekintélyes terjedelmű, szabatos, jól átgondolt, megfelelően strukturált, és első látásra – a borító és a frappáns cím alapján – átható tudományosság benyomását kelti. A bevezetőből az olvasó megismerheti a szerző lenyűgöző, szerteágazó, a könyv tartalmának megalapozottságát biztosító életútját, végigkövetheti a hosszú évek kutatásaiból és tanulmányokból álló utat a könyv megírásáig.

A szerző nem titkolt célja három tudományterület (neveléstudomány, kognitív idegtudomány és pszichológia) összeolvasztása és ezáltal egy új diszciplína megteremtése, amely a modern oktatás alapját képezheti. A három különálló terület együttes alkalmazása egy olyan egymással harmóniában álló rendszert alakít ki, amely egyrészt magában foglalja még a pszichiátriát és a neurológiát is (a pszichológia és az oktatás kapcsolatában), lehetőséget adva arra, hogy az egyetemi képzésből kikerülők könnyebben tudják értelmezni, kezelni növendékeik teljesítményét, állapotát, reakcióit, másrészt olyan összefüggésekre hívja fel a figyelmet, amellyel az olvasó már-már diagnosztikai képességre tehet szert.

A három tudomány közvetve már a címben is megjelenik, és a könyv teljes tartalmának vázát képezi. A szerző azon igyekszik, hogy hármójuk kapcsolatait – egyiket a másikkal magyarázva – részletesen bemutassa, felvetéseit pedig saját kutatási eredményeivel igazolja. Majd mindezt a tagoltságot később figyelmen kívül hagyva, egységes egészként alkalmazza különböző kérdések megválaszolására – életből hozott példákon keresztül. A módszereket elsajátító pedagógusok az új diszciplína használatával személyre szabott segítséget nyújthatnak a diákoknak, így növelve a teljesítményüket, vagyis az oktatás sikerét, egyúttal csökkentve az esetleges negatív, sértő vagy káros hatásmechanizmusokat.

Tokuhama-Espinosa – művéből tökéletesen érezhető – szándéka, hogy a pedagógusok széles körű ismeretekkel rendelkezzenek az emberi agy működéséről, annak molekuláris és strukturális folyamatairól, valamint hogy ezeket a folyamatokat különböző kontextusban felismerjék, és szükség esetén orvosolni tudják.

A könyv nemcsak jól strukturált, illetve könnyen áttekinthető, de kimondottan olvasmányos. A szerző maximálisan sikeresen alkalmazza az olvasási élmény megteremtéséhez szükséges közérthető, mégis tudományos szóincset, szóhasználatot és központosítást, ezáltal a mű kellően didaktikus ahhoz, hogy tankönyvként is könnyen használható legyen. A bemutatott témák kivétel nélkül figyelemfelkeltő alcímnek örvendenek, kár, hogy a szerző nem mindig bontja ki elég részletesen az említett tudományterületeket. Idegtudományi szempontokról például inkább csak általánosságban beszél, vagy éppen túl köznyelvi, annak ellenére, hogy többször is hangsúlyozza, tudományos művet adott az olvasó kezébe. Bár így nyilvánvalóan szélesebb célközönséget tud megszólítani, a címben és a bevezetésben

leírt megteremtetni kívánt új diszciplína megteremtéséhez mérten, úgy érezzük, a könyv ezt a tudományágat hagyta leginkább magára.

A szerző kitér fejlődéstani kérdésekre, és ezeket egy könnyen értelmezhető, jól felépített rendszerben tálalja. Az átgondolt összefoglalás bemutatja a pedagógus számára legfontosabb alapelveket, illetve a hozzájuk kapcsolható fejlődési stádiumokat, ami a különböző korcsoporttal foglalkozó szakemberek számára mindenképpen előnyös.

Az útmutatóként működő fejezetek naprakészek, és gyakorlatias példákat boncolgatnak. Az olvasó valóban úgy érezheti, hogy a könyv gyakorlatorientált, és kézzel fogható, hasznos ismereteket nyújt bizonyos helyzetek, esetek megoldására. A magyarázatok és a megoldások könnyen vizualizálhatók, egyszerű kontextusba helyezhetők, azonban hiányzik a hatásmechanizmusok részletes ismertetése: idegtudományi magyarázatokról még az azokra utaló fejezetekben sem olvashatunk, vagy legalábbis nem az elvárt mértékben. A könyv minőségét ez nagyban csorbítja, még akkor is, ha ezt a hiányt a fejezetek végén található ajánlott irodalmak jegyzéke némileg pótolja.

Írásunk elején említést tettünk arról, hogy a szerző terjedelmes művet készített, azonban ennek funkcionalitását eddig még nem taglaltuk. A művet olvasva többször felmerült a kérdés: „nem olvastuk ezt már korábban?” Nem véletlenül, bizonyos témakörök újra és újra előkerülnek, visszatérő motívumként szolgálnak. A történelmi kitekintések valószínűleg elhagyhatók lehetnének – már csak a rövidebb terjedelem érdekében is. A szerző mintha egy kicsit alábecsülné az olvasó kognitív képességeit. Példaként említhető a 8.1-es táblázat, amely, bár a könyv második felében található, mégis csupán olyan általánosságokat tartalmaz, mint például,

hogy egy „jó oktató tudja, hogy az agy nem egyenlő mértékben jó mindenben”.

Akik tudományos érdeklődésüket szándékoznának kielégíteni a könyvvel, inkább csak egy összefoglalót kapnak. Egy olyat azonban, amely remekül elirányít bizonyos alterületek és témák között, a fontosabb kutatók nevével és kutatási területeivel. A terjedelmes lista, amelyet az olvasó az adott fejezetekben talál, kevéssé tartalmazza az adott kutatók eredményeit, így egyben házi feladatot is biztosít az érdeklődők számára, akik a nevek mellett tartalmi tudnivalók iránt is érdeklődnek.

A szerző többször is utal arra, hogy bizonyos folyamatokat, tudományterületeket előnyös lenne ismernie a pedagógusnak. Így például a biokémiai folyamatokat a memóriaképzésnél, amelyek ismerete szükséges lehet ahhoz, hogy a pedagógus bizonyos helyzeteket megértsen és megfelelően kezeljen. Sajnos ezekről a folyamatokról sem ad a könyv megfelelő tájékoztatást.

Összességében a mű kiemelkedően széles kutatási és lexikális tudásról, ismeretanyagról ad tanúbizonyságot, kétértelműen mutatva a szerző érdemeit. Az olvasó szakmai előképzett-

ségétől függhet, hogy a kötet kielégíti-e a tudományos érdeklődését, vagy inkább hiányérzetet kelt (ez leginkább bizonyos neurológiai és kognitív idegtudományi témákra vonatkozhat). A vázlatos és lényegi összefoglalók minden olvasó számára egyértelműsítik, hogy a szerző miket tart a legfontosabb oktatói alapelveknek, valamint egyfajta holisztikus szemléletet biztosít azoknak, akik érdeklődést mutatnak a diákokkal való nehézségek szövevényes hátterének megértése iránt. Kellő tudományos ismeretanyaggal rendelkezők számára okozhat némi hiányérzetet a témák nem megfelelő vagy nem elég alapos körüljárása, de ez szinte természetes velejárója annak, ha egy szerző nagy mennyiségű tudományos információt kíván egy műben megjeleníteni, szélesebb célközönség számára értelmezhetővé tenni. A könyvet azok számára ajánljuk, akik oktatói pályájuk során szeretnék a kapcsolódó szak- és tudományterületek összefonódási pontjait megérteni, szélesebb és komplexebb tudást kívánnak megszerezni, valamint gyakorlatorientált, valós példákon keresztül szeretnék megérteni bizonyos tudományos szempontokat.

# PEDAGÓGUS, BÁTRAN MENJ ODA, AHOVÁ EMBER MÉG NEM MERÉSZKEDETT!

FRÁNYÓ ZSÓFIA

PhD-hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

GRETCHEN M. REEVY & STANLEY N. BURSTEN: *Pedagogical psychology: beyond the 21st century*. 2015. *Frontiers in Psychology*, 2015. 80 p. ISSN: 1664-1078, ISBN: 978-2-88919-562-6

A *Frontiers in Psychology* által 2015-ben megjelentetett tanulmánykötet (a folyóirat tematikus különszáma) a jövő (feltételezett) pedagógiai pszichológiájáról szól. A szerkesztők nem egy átfogó munkát kínálnak az olvasónak, célul azt tűzték ki, hogy rövid bepillantást nyújtsanak azokba a változásokba, amelyek az oktatás világában is egyre gyorsuló ütemben zajlanak. A 20. században az elmélet és a kutatás általában a hagyományos tanulási modellt követte (a legfontosabb pedagógiai módszer az előadás: a tanár aktív, a diák passzív befogadó), azonban a tanulók rendkívül változatos összetétele, a sokszínű igények megjelenése, az elektronikus adatmegosztás (internet) és a globális kooperáció/versengés kora új megközelítéseket hoz magával. Régi modelleket cserélnek le olyanokra, melyek többek között a technológiában végbemenő változásokat is kihasználják, és a pedagógiát egy eddig talán soha nem látott pályára terelik. A ma még mindig sokak által elképzelhetetlennek tűnő változások már a jelen kutatások részét képezik. A kötetbe válogatott tanulmányok kimondott célja, hogy a teljesség igénye nélkül, intuitív módon, mégis realiztikusan érzékeltessék a pedagógiai pszichológia és az oktatás jövőjének trendjeit. E célból a kötet szerkesztői több, egymástól

fajsúlyukban is eltérő cikket válogattak össze, így teljesen szubjektív véleménycikkek mellett több évig tartó kutatást lezáró tanulmányokat is olvashatunk. Úgy vélem, éppen ez a sokszínűség biztosítja az olvasó számára azt az izgalmat, amit minden jövőbe tekintő felfedező érezhet, mielőtt belépne az időgépbe.

A kötet első három írása – *Intelligens Virtuális Ágens (IVA)*, *Virtuális Valóság (VR)*, illetve a gesztus (testbeszéd) szerepe az idegen nyelv oktatásában – egy téma köré épül. Manuela Macedonia, Iris Groher és Friedrich Roithmay *Intelligent virtual agents as language trainers facilitate multilingualism* című munkájában megismerkedhetünk Billie-vel, „aki” virtuális személyként humán tanárhoz hasonlóan oktat gyerekeket és felnőtteket egyaránt az idegen (vagy második) nyelv szavaira. A cikk bemutatja az IVA alkalmazásának aktuális eredményeit, előnyeit és jövőbeli lehetőségeit. Billie jelen pillanatban főként szótanításra alkalmas eszköz, mely *AsapRealizer* rendszer alapján nonverbális jelölőnyelvet (*Behaviour Markup Language – BML*) használva koordinálja a beszédet, a gesztusokat, a test és fej mozgását, aminek köszönhetően egy kisfiúhoz hasonló viselkedéssel lép kapcsolatba a tanulókkal. Azonban Billie az idegtudo-

mány legújabb eredményeit is felhasználja a tanításban: a szó kimondásával egy időben egy, a szót jellemző, ikonikus kézmozdulatot is végez annak érdekében, hogy a szó jobban bevésődjön a memóriába, nehezebben kopjon ki onnan.

Az ún. enactment hatásról, amely szerint a kézmozdulatok segítik a kognitív folyamatokat, már sok tanulmány született, azonban a testet a mai napig nem tekintik tanulási eszköznek, holott laboratóriumi vizsgálatok egyértelműen bizonyítják, hogy a cselekvés melletti tanulás kiterjesztett memóriahálózatot hoz létre a nyelvért felelős agyterületeken, mivel a szenzomotoros és asszociációért felelős területek is bekapcsolódnak a folyamatba. A megnövekedett ideghálózat miatt a rövid és hosszú távú memória javul a hagyományos audiovizuális tanulási módszerhez képest.

Manuela Macedonia IVA-val folytatott kutatásai arra a következtetésre jutnak, hogy Billie tevékenysége bizonyos (a cikkben közölt) feltételek mellett jobb eredményeket produkál, mint a kísérletben részt vevő tanár (ember). Ez számos következtetésre ad lehetőséget, hiszen míg egy emberi tanár reprodukálhatatlan tulajdonságai ellenére bizonyos szinten túl már csak minimális fejlődésre képes, addig a technológia adta lehetőségek messzire mutatnak. Billie egy megfelelő humán forrású beszédatbázisból táplálkozó fejlett automata beszédfelismerő (ASR) szoftver segítségével már korrekzív feedback funkcióval is rendelkezhet, melynek segítségével kijavíthatja, korrigálhatja a tanulót.

Billienek további előnyei is vannak: nem fárad el, és csak pozitív motivációt ad a tanulónak. Megfelelő adatbázissal a háttérben nem csupán egy szabvány oktatási tervet hajt végre, de alkalmazkodhat a tanuló szociális helyzetéhez, értelmi, tanulási képességeihez, felmérheti speciális igényeit, és személyre szabott tanulási programot konstruálhat számára, nem

is beszélve arról a nem elhanyagolható tényről, hogy Billie időtől és helytől függetlenül bármikor elérhető, és szolgálatai nagyságrendekkel megfizethetőbbek, mint humán versenytársainak a munkája.

A témát kiegészítő további két cikkben Claudia Repetto a Virtuális Valóság szerepét tárgyalja a tanulási folyamatokban (*The use of virtual reality for language investigation and learning*), Manuela Macedonia pedig a testbeszéddel rásegített nyelvtanulás lehetséges szerepét vizsgálja (*Bringing back the body into the mind: Gestures enhance word learning in foreign language*). Az általuk felsorakoztatott kutatási eredmények ígéretesek: a test taneszközként való alkalmazása alapvető fontosságúvá válhat a közeljövőben.

Ezt követően, mintegy intermezzóként, egy rövid írás következik, amely egy szokatlan, de hatékony módszert mutat be a tudományos gondolkodás elősegítésére. Rodney Schmaltz és Scott O. Lilienfeld tanulmányából (*Hauntings, homeopathy, and the Hopkinsville Goblins: Using pseudoscience to teach scientific thinking*) a pszeudotudományok tudományos alkalmazását ismerhetjük meg. Az írás számos érzéletes példával illusztrálja, hogy az áltudományos állítások (pl. vonzás törvénye, homeopátia, kanálhajlítás) és a tudományos állítások ütköztetése hogyan növeli a hallgatók tudományos érvelési képességeit, miként nevel egy – nem csak – tudósként követendő tudományos szkepticizmusra.

Ezután a „Frontier-időgép” közelebb kerül a jelenhez. Nava Levit Binnun és Riccardo Tarrasch egy több hónapig végzett kutatás eredményeiről számol be (*Relation between contemplative exercises and an enriched psychology students' experience in a neuroscience course*), ezzel szélesítve a jövőben oktatási eszközként használható új megközelítések és módszerek tárházát. A kutatás arra próbált választ találni, hogy a pszichológiahallgatók idegtudományi



kurzusain bevezetett buddhista gyökerű kontemplációs gyakorlatok miként segítik elő az anyag megértését, a tanórai figyelem koncentrációját. A cikk érdekessége nem csupán a kiterjedt vizsgálati eredményekben összegezhető, hanem abban is, hogy a felsőoktatás berkein belül egyre nagyobb az érdeklődés a tudásmegszerzés alternatív módszerei iránt. Ennek egy példáját mutatja be az írás: pszichológus hallgatók új módon, saját maguk által és magukban (magukon) végzett kísérletek (kontemplációs technikák) segítségével próbálnak megérteni nem feltétlen magától értetődő, sőt egyenesen nehezen befogadható idegtudományi fogalmakat.

A kötet olvasója persze itt is felfigyelhet arra a jelenségre, hogy a jövő esetleges oktatási módszereiben minduntalan felmerül egy visszatérő motívum: mégpedig az a tendencia, hogy a tudás megszerzésének módjai a kognitív folyamatok egyre komplexebb, integráltabb egységét képezik, ahol a személyes tapasztalás, az információ megszerzése már nem az egydimenziósnak ható audiovizuális sémát követi, hanem egyszerre „több oldalról” teszi lehetővé és segíti elő a megértést. Az új technológiák (VR, IVA) és a régről ránk hagyományozódott, de eddig nem kihasznált módszerek (kontemplációs gyakorlatok) mind ezt a célt szolgálják.

Ha az olvasó áttekinti az eddig ismertett tanulmányok sorrendjét, már biztosan érzi a tendenciát, ahogy a Billie által fémjelzett messi jövöből egyre inkább közelítünk a jelen felé. Nem csoda, hogy a következő két cikk a jelen oktatási gyakorlatnak már integráns részét képező online oktatás kérdéseit tárgyalja.

Morton Ann Gernsbacher tanulmányában (*Why internet-based education?*) mosolyogató lelkesedéssel sorolja fel az online képzések előnyeit és jövőbe mutató pozitív hatásait. Ecseteli a hely- és időfüggetlen tudásanyag-elérés tanulóakra gyakorolt jó-

tékony hatását. Azt, hogy az online kurzusok lehetővé teszik a személyes tanulási igények kielégítését, mélyítik a memóriát, erősítik a kritikai gondolkodást és növelik az írásképességet. Nem lebecsülve a cikkíró odaadását, halkán megjegyzem, hogy valószínűleg a jövő sem lesz tökéletesen fényes, mindig maradnak „sötét” foltok. Mindazonáltal a cikk éppen megfelelő arra, hogy az oktatástudomány előremutató lelkes törekvéseinek hangot adjon.

Ezt a talán túlzottan pozitív felhangú cikket állítja Föld körüli pályára Judy R. Van Dóron és John D. Van Doorn szerzőpáros írása (*The quest for knowledge transfer efficacy: Blended teaching, online and in-class, with consideration of learning typologies for non-traditional and traditional students*). Céljuk az volt, hogy számos kutatási anyag eredményeit felhasználva olyan tipológiát hozzanak létre, mely jól jellemzi a hagyományos (tanuló és nem dolgozó fiatal) és nem hagyományos (rész- vagy főállásban dolgozó, sokszor családos, többnyire idősebb) diákok tanulási stílusát és tanulási szükségleteit. Az így kialakított tanulásiszükséglet-tipológia segítségével és a hagyományos és nem-hagyományos szükségletek összehasonlító elemzésével, illetve a tantervek figyelembevételével átfogalmazhatókká válnak a különböző oktatási formák (kevert, online, osztálytermi) és azok rendelkezésre bocsátásának módjai. A tanulmány egyik konkrét eredménye (nem számítva az elemzés egyéb, adatokkal nem kellően alátámasztott, de érdekfeszítő állításait) annak megállapítása, hogy a különböző oktatási formák közül a nem tradicionális hallgatók számára a kevert (blended) oktatás a legmegfelelőbb, mely egyaránt tartalmaz online feladatokat, valós idejű és késleltetett online kurzusokat, osztálytermi módszereket.

A cikk elolvasása után ismét egy visszatérő motívumra figyelhetünk fel: a tanár technikai, módszertani képességeinek, fel-

készültségének rendkívüli fontosságára és a tanárok folyamatos képzésének elengedhetetlen voltára. Ide sorolható a következő két cikk is. Az elsőben Rodney M. Schmaltz és Rickard Enström a PowerPoint prezentációk csapdáira hívja fel a figyelmet (*Death to weak PowerPoint: Strategies to create effective visual presentations*), a másodikban Kim J. Calder Stegemann személyes vallomását olvashatjuk, aki azt meséli el, hogy miként tette „21.-század-kompatibilissé” oktatápszichológiai bevezető kurzusát (*Confessions of an educational psychologist*). A két írás rövid és inkább anekdotikus jellegű, de mindkettő felhívja a figyelmet arra, hogy a modern oktatásban nem elhanyagolható szempont a hallgatók figyelmének lekötése, a tudásmegszerzés változásainak figyelembevétele, a meglévő anyagok folyamatos átgondolása és modernizálása.

Végül – időgéphaszonlatunk záróakordjaként – a szemelvénykötet utolsó tanulmánya visszahoz bennünket a jelenbe. Gretchen M. Reevy és Grace Deason a *non-tenure* oktatói státusszal járó káros hatásokkal foglalkozik (*Predictors of depression, stress, and anxiety among non-tenure track faculty*). A téma talán földhözragadtnak tűnik, de ha figyelembe vesszük, hogy a kérdést eddig még jóformán senki sem kutatta, azt is mondhatjuk, hogy ez a cikk is a jövőbe mutat, hiszen olyan kérdést tárgyal, mely közvetlen hatással van és lesz a felsőfokú oktatási intézményekre. Az Egyesült Államok tanári státuszainak 70 százaléka *non-tenure* pozíció (határozott idejű szerződéses foglalkoztatás, ahol a szerződést jó esetben újra és újra megújítják). Az ismertett kutatás előtt nem folytattak olyan vizsgálatot, amely számba vette volna azon faktorokat, melyek segítségével előre jelezhetők a tanárokat érő egészségkárosító,

negatív hatások és a nyomukban kialakuló depresszió, stressz, szorongás.

A vizsgálat előzetes, más területen végzett kutatási eredményekre és saját – kvantitatív és kvalitatív – felmérésre támaszkodva érdekes eredményeket hozott. Kimutatta, hogy a stressz, szorongás, depresszió milyen összefüggésben áll a *non-tenure* oktatók demográfiai helyzetével (pl. családi jövedelem), megküzdési mechanizmusával (coping mechanisms), illetve szervezeti elkötelezettségével. A kutatás egyik érdekes eredménye az, hogy a *non-tenure* oktató szervezet felé mutatott elkötelezettsége a más vizsgálati területeken tapasztaltakkal ellentétben nemhogy csökkenti, de egyenesen növeli a stresszorok jelenlétét. A cikk írói végül olyan stratégiákat is bemutatnak, melyek alkalmazásával az egyetemeken könnyíthetnek a *non-tenure* oktatókra nehezedő nyomáson.

Amikor az olvasó „digitálisan becsukja” a szemelvénykötetet, joggal érezheti, hogy nem kapott teljes képet az oktatápszichológia jövőjéről, apró villanásokat érzékelhetett csupán. Azonban talán éppen ez a lényeg: a kötet célja nem volt más, mint megmutatni azt, hogy a jelen jövőre irányuló vizsgálódásai, a most még csíráként jelen lévő, de rohamosan fejlődő technológiák milyen pályákat járhatnak (és valószínűleg járnak majd) be, és mivé változtathatják az oktatást. Persze nem szabad elfelejtenünk, hogy nem látunk a jövőbe: ha egy negyven évvel ezelőtt keletkezett hasonló tárgyú szemelvénykötetet vennénk most a kezünkbe, valószínűleg megrökönyödnénk azon, hogy az akkor felvázolt trendeket milyen mértékben haladtuk meg, illetve tértünk el azoktól. Ettől függetlenül kicsit mindig érdemes a jövő felé kacsintani.

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

---

## ABSTRACTS IN ENGLISH

---

Educatio 29 (4), pp. 675–679 (2020)  
DOI: 10.1556/2063.29.2020.4.14

### PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY IN EDUCATION POLICY – STUDIES

#### GÉZA SÁSKA PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY IN EDUCATION POLICY – (IDEA)HISTORICAL OUTLINE

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

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

#### CSABA PLÉH FERENC MÉREI IN THE MIDDLE OF TENSIONS OF A CITOYEN AND SOCIALIST IMAGE OF MAN

The work of Ferenc Mérei (1909–1986) the Hungarian social and clinical psychologist and for a time communist educational leader involves several paradoxes. On one hand, we have the leader of the communist education reform between 1945 and 1949, who, as head of the Budapest municipal institute for education and the Countrywide Institute for Educational Research helped shape socialist schooling. On the other hand, from 1950 on, there is the expelled ostracized intellectual, who is even sentenced to prison after the 1956 revolution. As a third step, from the 1970s on, he appears as the leader of small groups, displaying life style reforms relying on mental resistance and resilience. In my view, these dualities are not only due to constraints of external life events, but are embedded in the internal dilemmas of the intellectual tensions continuously characterizing Mérei. From the time he spent in France in the early 1930s he cherished the belief that a harmony could be found between a child-centered educational commitment as a continuation of the heritage of French enlightenment (I consider this to be a citizen individuation ideal) and the centralizing principles of communist social organization aimed at equalization. In his organizational work while he made many efforts to center socialist education around the program of a comprehensive school based on principles of demo-

cratic equality, he connected these to the belief that the peculiar emotional atmosphere of child communities could reconcile equality and centralization. I try to show that bourgeois individualization as one starting point of modern psychology is difficult to reconcile with community liberation with bureaucratic inspirations. The liberal child based ideals of education are not easy to reconcile with leftist ideals of equality – contrary to what was and is believed by many left wing citizen thinkers, among them by Mérei.

**Keywords:** child-centered education, comprehensive schooling, centralized education, elementary sociality, shared experience, sociometry

### LAJOS SOMOGYVÁRI EMIGRANTS' LIFE STORIES AND INTERVIEWS: THE SOVIET PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY IN AMERICAN INTERPRETATION

A unique project was developed between 1949 and 1953 by the Harvard University Russian Research Center, based on hundreds of interviews recorded with Soviet emigrants, conducted by sociologists. The organized system of transcripts, transcribed into English, are available online (Harvard Project on the Soviet Social System). These interviews reflect everyday Soviet reality between 1917 and 1945, and they have not yet been analysed in Hungary. The corpus is constituted by two parts: A-Schedule (personal life stories) and B-Schedule (special topics). Based on both, I give an account of the positions of Stalinist psychology and psychiatry, as created in the interactions of the emigrants and the interviewers, in which teachers, clinical psychologists and psychiatrists spoke about their profession placed in the dimension of the political situation.

**Keywords:** communist education, emigrants, interview, Harvard Project on the Soviet Social System, narrative analysis, oral history

### TIBOR DARVAI EDUCATION POLICY AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN THE EARLY/CLASSICAL KADAR-ERA

From the mid-1950s, there was an opportunity to cultivate psychology legitimately in the Soviet Union and in the countries belonging to its sphere of interest, including Hungary. The termination of the discreditation was valid for all the psychological fields as well as for educational psychology. As one of the results of this change, after 1956, academic-university level Candidate dissertations were published, one after the other in educational psychology, first in the field of educational science and then in psychology, in the 1960s. At the same time, another direction of educational psychology emerged which belonged not to the academic-university level but to the college sphere. In our research, we will reveal the main features and the history of the development of these two educational psychological directions.

**Keywords:** educational psychology, socialist educational policy, pedagogy

**NATASA FIZEL**  
**HILDEBRAND VÁRKONYI AND THE STATE CIVIL SCHOOL**  
**TEACHERS TRAINING COLLEGE OF SZEGED**

My following study is about the establishment of the State Civic School Teacher's Training College in Szeged. It also contains information about the establishment of our country's first Educational-Psychological Institute, and of its first (catholic) headmaster's, Hildebrand Várkonyi's work. The University of Szeged was put together of protestant teachers from the university in Kolozsvár in 1921. The Religious and Educational Board helped increase the attendance of the Faculty of Liberal Arts, but also decreased the protestant nature of it. The Religious and Educational Board also achieved this by moving the state, and catholic teacher's training college from Budapest to Szeged and by duplicating the departments of the remaining protestant Faculties of Liberal Arts. Várkonyi's pedagogy and psychology got built into the culture of civic schools.

**Keywords:** history of higher education, history of psychology, teacher's training

**LÁSZLÓ BREZSNYÁNSZKY**  
**FORMS OF ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL COHABITATION**  
**OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY IN THE UNIVERSITY OF DEBRECEN**

After the foundation of the University, there had been no independent professorship in Pedagogy until 1918 and the Department of Psychology started functioning only from 1970. The relationship of these disciplines was formed by the profession, politics, and the opportunities of the rural university. Changes can be interpreted by dividing them into periods: from their inclusion in philosophy and Pedagogy (Tankó, Mitrovics, Karácsony), through the gradual detachment of psychology (Kelemen) until their headway (Hunyady, Mészáros, Kovács). A local specialty: Psychology was emancipated by pedagogical psychology. In other words, the launching of the psychology major and the establishment of the department were based on pedagogical psychology. We trace the changes by presenting the organizational units of pedagogy and psychology, also their main representatives, and the features of their relationship up until the turn of the Millennium. The study is based on local resources and works of special literature.

**Keywords:** institutional history, 20th century, the relationship between Pedagogy and Psychology

**RESEARCH ACTIVITIES**

**ZSOLT TIBOR KOSZTYÁN – VIVIEN VALÉRIA CSÁNYI –**  
**ZSUZSANNA BANÁSZ – ANDRÁS TELCS**  
**THE EFFECTIVENESS OF THE HUNGARIAN, GERMAN**  
**AND BELGIAN HIGHER INSTITUTIONS**

This study examines higher education institutions in Hungary, using German and Belgian institutions as a control group. Since many of these institutions are not repre-

sented in international rankings (mainly Hungarian institutions), we use further available ranking indicators from different secondary sources – these indicators are related to education, research, internationalization, and funding. We aim to answer the following research question: how Hungarian higher education institutions can reach and be among the top 100 and top 200 best institutions in the world? Based on our analyses, Hungarian higher education institutions need to develop the most in the following indicators: per lecturer in three indicators (number of Ph.D. graduates, number of international publications, research revenue), number of lecturers per undergraduate student, the proportion of foreign lecturers.

**Keywords:** university rankings, colleges, universities, Hungarian, German, Belgian, benchmarking, Data Envelopment Analysis

**VERONIKA BOCSI**  
**FIRST-GENERATION ACADEMICS' BIOGRPAHIES**  
**AND SELF-REFLECTIONS**

The aim of this study is to recover the career and life path of 11 first-generation academics. We try to map their disadvantages or advantages –which are embedded in their social circumstances– motives of their further studies and the history of their career choices. The results have shown that their experiences are diverse. The experiencing of handicaps does not work in every case nevertheless these kinds of traces can be found in some forms by most of them. These handicaps seem to be more significant in the field of those disciplines in which cultural capital is rather the parts of the professional identities and professional socialisation or the prestige of the institution is high.

**Keywords:** first-generation academics, higher education, social mobility

**NÓRA BARNUCZ**  
**THE USE OF ARGUMENTED REALITY IN LANGUAGE TEACHING**  
**AND LEARNING**

The main task of higher education is to prepare students for the competencies declared by the labour market, thus the development of congruence between higher education and labour market especially the special labour market represented by law enforcement deserves special attention. Among the competencies, digital skills are placed at the forefront, as digital literacy and communication are essential for 21st-century positions. The aim of the research topic is to improve students' digital and verbal communication levels with the use of different language teaching methods and language learning strategies in ESP (English for specific purposes) classes. Empirical research will be carried out with full-time students at the Faculty of Law Enforcement at the University of Public Service.

**Keywords:** higher education, digital communication, verbal communication, augmented reality

**ERNA URICSKA**  
**THE USE OF POLICING SOCIAL NETWORKING SITES IN TEACHING  
TECHNICAL LANGUAGES**

One of the main tasks of higher education is to adapt to the challenges of the labour market. New positions have emerged nowadays that can be filled only by those possessing appropriate digital and communication skills, thus these jobs require these skills on a daily basis. The aim of the study is to present the students' actual digital and verbal communication level and the possible ways of their improvement in ESP (English for Specific Purposes) classes. We present the applicability of various language teaching methods and language learning strategies, and relying on them, we present the main characteristics of our planned empirical research that will be carried out with the students of the Faculty of Law Enforcement at the University of Public Service.

**Keywords:** community websites, digital communication, policing digilect, teaching languages for specific purposes, language learning strategies