

A Herbart-paradigma magyar neveléstani recepciója

Herbart-kérdésben évtizedek óta megfigyelhető a hazai pedagógiai közvélekedésben és bizonyos értelemben a szakma egészében egy következetes egyoldalúság, holott Európában sok helyütt a vélemények, értékelések mára konvergens irányt vettek és a stigmatizáló hangvételből szakmaira, elemzőre váltottak.

Aminap egy osztrák kolléga (*Adam Erick*) úgy fogalmazott egy nemzetközi rendezvényen, hogy Nyugat-Európában Herbart már senkit sem érdekel. Amit lehetett, mindent kikutattak vele kapcsolatban. Az életútját maximális részletességgel feltárták. Műveit kritikailag elemezték, modernizált formában hozzáférhetővé tették. Viszonyát a reformpedagógiához jórészt tisztázták. (1) Ez mind a jó harminc éve kezdődött és mára lefutott Herbart-reneszánsz terméke. (2) Ami még izgalmat okoz a kutatók számára ebben a témában, az a kisugárzás egyes részleteinek, regionális sajátosságainak a vizsgálata. Vagy olyan érdekességek felmutatása, hogy mi a közös például a herbartianusok és *Rudolf Steiner* pedagógiai eszméiben. Vannak ilyenek. (3) Vagy mi a közös a herbarti pszichológia és a mélylélektan fogalomrendszerében.

Az említett kolléga eredetiben felmutatta azt a gimnáziumi pszichológiakönyvet, amelyből *Sigmund Freud* is tanult, és amelynek a szerzője az egyik neves herbartianus gimnáziumi tanár, *Gustav Adolf Lindner*.

A kutatási hangsúlyok tehát a német, osztrák, svájci szakértők körében – úgy tűnik – jó ideje inkább a folytonosságokra, az eszmék egymásból következéseire esnek, mint a megszakítottságra, a szembenállásokra.

Míndezzel szemben a kelet-közép-európai térségben ma is van aktualitása, de indulati töltése is a Herbart-témának. Az aktualitás és az adósság szerintem abból adódik, hogy – az utóbbi öt-hat évtizedben a magyar neveléstudományi irodalom és pedagógiai közvélekedés Herbartot és pedagógiáját a progresszióval szembeni viszonyítási ponttá, illetve egyfajta szakmai „bűnbakká” avatta;

– a nevelés- és eszmetörténeti kutatások csak töredékesen tárták fel, hogy az átvétel, követés, adaptáció és kritika milyen formái érvényesültek a Herbart eszméinek ismertté válását követő igencsak változatos magyar történeti korszakokban;

– önmagában is adósság, de egyben magyarázat is, hogy a hazai neveléstörténeti, de főleg a neveléstani kutatások, a szakirodalom és főképp a tágabb szakmai közvélekedés alapvetően kimaradt az említett Herbart-reneszánsz vitáiból és tanulságaiból. (4) Mindez adósság és veszteség egyidejűleg, ami csak lassan törleszthető, pótolható.

A magyar neveléstudományt, neveléstani gondolkodást a külföldről, Európából érkező hatások jelentős része a kontinentális, főleg a német nyelvű térségekből érte: vallási, politikai és szaktudományi értelemben egyaránt. A szakmai közvetítők diákok, művek, tudományos iskolák, egyetemi műhelyek, folyóiratok voltak. (5) A herbarti hatások hasonló úton, csatornákon érkeztek, jutottak érvényre a 19–20. századi Magyarországon.

A Herbart-hatások, -recepció kérdését a didaktika és a nevelés elmélete területére szokás, bár nem feltétlen indokolt szétválasztani.

A didaktikai, iskolaügyi vonalon a herbartianizmus beépült a századforduló és a két világháború közötti időszak szakmai közgondolkodásába és gyakorlatába. Ez a hatás dokumentált a szakirodalomban, bár frissítésre váró terület. Az iskolai, oktatási szokások, rítusok ma is számos elemét viszik tovább ennek a gyakorlatnak. Véleményem szerint az ezzel kapcsolatos kritika azonban ezen a téren is inkább csak elnagyolt ítéletekkel, megfogalmazásokkal él, mintsem érdemi elemzésekkel.

A herbarti pedagógia nevelésfilozófiai, nevelésméleti hatása kevésbé feltárt, kevésbé dokumentált területe a magyar pedagógiának. Jelentős különbségeket találunk a Herbart-tanítványok kortársainak írásaiban, majd az azt követő időszak magyar neveléstudományában. Az eltérések részben technikai, részben szemléleti természetűek.

A technikai feltételen a nyelvi és fizikai hozzáférhetőséget értem. A múlt századi magyar neveléstudomány képviselői, és sokan az első világháborút követő időszakban is, kiváló német nyelvtudással rendelkeztek. Mindenekelőtt a német szakirodalmat használták, nem ritkán anyanyelvként (*Fináczy*), vagy ezen a szinten tudták és használták a németet. Az ő esetükben a Herbart-művek és a követők munkái is közvetlenül elérhetőek voltak. Többek személyes ismeretségi vagy tanítványi viszonyban voltak a herbarti pedagógia németországi képviselőivel, gyakorlati megvalósítóival. A nyelvi hozzáférhetőség önmagában nem jelentett kulcsot Herbart pedagógiájának megértéséhez. A korszaknak megfelelő filozófiai felkészültséget, tájékozottságot legalább ennyire feltételeztek.

A későbbi szakember-generációk egyre inkább áttételesen, közvetítéssel ismerhették meg ezt a pedagógiai rendszert. A nyelvtudásban a német lassan visszaszorult. A Herbart-művek hozzáférhetősége egyre nehezebbé vált. A másodlagos feldolgozások és a fordítások vitatható pontossággal adták tovább az eredeti gondolatokat, szándékokat. A fordítások nem is terjedtek ki a teljes életműre. Ez azazal magyarázható, hogy a viszonylag kis számú tudományos érdeklődő az eredeti munkákat is kézbe tudta venni. A többieknek be kellett érniük feldolgozásokkal, interpretációkkal.

Ebben a körben közismert, hogy csak az „Umriß” jelent meg magyarul 1932-ben a Fináczy Ernő köréhez tartozó tanítványok fordításainak felhasználásával. (6) Mára régies, nehezen érthető szöveggé vált, amely nem is eléggé pontos, következetes. Elég talán arra utalni, hogy *Dénes Magda* a monográfiájában nem erre, hanem saját olvasatára támaszkodott. (7)

A második világháborút követő időszakban ezek a művek a hasonló szellemű hazai könyvekkel együtt ténylegesen vagy pszichológiai értelemben „tilalmi listára” kerültek. Tehát sem nyelvi, sem fizikailag nem voltak jól hozzáférhető helyzetben.

A közvetettség szempontjából Magyarországon is fontos körülmény, hogy a 20. század elején felerősödtek a kritikai hangok, amelyek mindenekelőtt Herbartra célozva, az ő művének tekintve, ám rendszerét egyre kevésbé ismerve, bírálták a tradicionális iskolát és a normatív pedagógiát. A szakmai közvélemény idővel ezekből a kritikai érvekből „tanulta meg”, hogy mi is a herbarti pedagógia, mi a nevelő oktatás, a pedagógiai tekin-tély, a korlátozás szerepe ebben a nevelésfilozófiában. (8)

A nemzetközi hatások közvetítésének századunk ötvenes éveiiig az egyetemeken neveléstudományi műhelyei voltak a legfontosabb fórumai. A nyolcvanas évek végén indult

A szocialista pedagógia és iskolaügyi kritikai elemzése kapcsán megfogalmazódott az a tétel, hogy a szocialista pedagógia lényegi azonosságot mutat(na) a herbartival: normatív, konzer-vatív, dogmatikus stb. jellegzetes-ségei révén. A „vörösre festett herbartizmus” megnevezés – miközben a szocialista pedagó-giát bírálja – valójában a herbarti szemlélet továbbbélését teszi felelőssé, amiért ez a kor-szak nem a „másik” alternatívát követte. Ebben a megközelítés-ben Herbart ismét viszonyítási pont, sőt ennél több: bűnbak lett.

hazai nevelés- és eszmetörténeti kutatások révén fokozatosan és eredményesen tárják fel a budapesti, a kolozsvár-szegedi, a pécsi és a debreceni pedagógia professzorok munkásságát, eszmei hatókörét. (9) A kutatások bizonyítják, hogy a változások, tudatos elhatárolódások ellenére is felismerhető bizonyos eszmei folytonosság ezekben az egyetemi műhelyekben. Az egyetemi tanszékek és az itt született művek a kontinentális és az atlanti eszméknek egyaránt fórumai voltak. Természetesen a műhelyt alkotó tanárok, professzorok meggyőződésének mértékében.

A Herbarthoz való viszony tekintetében az egyetemi műhelyeinek eltéréseket mutatnak. Ismereteink szerint mindenképp a budapesti egyetem volt az, ahol az egymás mellett és egymás után, egymás tanítványaként ott tevékenykedő professzorok: Kármán Mór, Fináczy Ernő és *Weszely Ödön* munkássága hordozza a leghatározottabban a herbarti vonásokat. (10)

A második világháborút megelőző időszak egyetemi műhelyek képviselőire a fentieknél szélesebb körben ugyancsak érvényes, hogy Herbart művei, eszméi mellett jól ismerték azok forrásait is. Ebből adódóan nem csupán a Herbartnak tulajdonított nevelés iskolai következményeivel kapcsolatban voltak vitaképesek, hanem annak szaktudományos és filozófiai alapállását illetően is. Ők azok, akik hasonló világnézeti, tudományos bázisról indultak ugyan, de eltérő következtetésekre jutottak a nevelélméletükben (például *Schneller István* és *Imre Sándor*).

A magyar neveléstudomány szocialista periódusának időszakára kevesen maradtak olyanok, akik Herbartot eredetiben tanulmányozták volna. (11) Az a filozófiai alapállás, amelyre ez a rendszer épült, „idealistának”, tehát tévesnek minősült az uralkodó eszmével, a materializmussal szemben. A német, az úgynevezett „porosz” szellemiségű kontinentális pedagógiai eszmék pedig az atlantiakkal együtt a „másik táborhoz” tartozó jelenséggé lettek. Nem a szakma, hanem a hidegháború érvei csengnek ki az ítéletekből.

A szovjet neveléstörténeti kézikönyvek (12), nevelélméleti írások adták meg a hangot hosszú időn át egy-egy személyiség, felfogás hivatalos megítéléséhez. Ebben az értékrendben a tekintélyelvű pedagógia ugyanazt a minősítést kapta, mint a pedológia. A különbség csupán annyi volt, hogy a herbartival szemben alkalmazták a reformpedagógia kritikáját, fordítva viszont nem.

A politikai rendszerváltás a Herbart-interpretációk egy újabb fordulatát hozta. A szocialista pedagógia és iskolaügy kritikai elemzése kapcsán megfogalmazódott az a tétel, hogy a szocialista pedagógia lényegi azonosságot mutat(na) a herbartival: normatív, konzervatív, dogmatikus stb. jellegzetességei révén. (13) A „vörösre festett herbartizmus” megnevezés – miközben a szocialista pedagógiát bírálja – valójában a herbarti szemlélet továbbélését teszi felelőssé, amiért ez a korszak nem a „másik” alternatívát követte. Ebben a megközelítésben Herbart ismét viszonyítási pont, sőt ennél több: bűnbak lett.

Talán ez az egyetlen körülmény is elegendő ok arra, hogy a hazai egyoldalú sztereotípiák emlegetésének a helyét korrekt és sokoldalú elemzések vegyék át.

Feltételezéseink szerint a neveléstan két kevésbé bizonyított tétel csapdájában ismétli önmagát azzal, hogy a mindenkori reformeszmék ellenpontját a herbarti pedagógiában jelöli meg. Abban a pedagógiában, amelyet csak többszörös és nem feltétlen hiteles áttételekben ismert, ismer a szakmai közvélemény jelentős része.

A reformeszmék örök ellenpontja itt azt jelenti, hogy az önmagukat progresszívnek nevező nevelési és úgynevezett „nem nevelési” eszmék rendre a herbartit deklarálják a meghaladásra ítéltnek, ehhez viszonyítják az új, a haladó megoldásokat, szemléletet. Mérécként használják a Herbart-féle neveléstani gondolkodást, paradigmát. Olyan mércéként azonban, amely valójában nincs hitelesítve. Nincs hitelesítve sem az ismertséget, sem a korszakba illesztettséget, sem a valódi hatásait illetően.

Nem csupán a történetietlenség vagy a folytonos fejlődés illúziója (az a meggyőződés, hogy az újabb, frissebb eszmék egyben magasabb minőséget, fejlettebb pedagógiát is

képviselnek) az, ami kifogásolható a sommás kritikákban. Hanem az, hogy elvitatják az értékalapú, normatív pedagógiai paradigma létjogosultságát.

Fontos, ettől eltérő próbálkozás szerintem ezen a téren az ELTE oktatóinak közös neveléstani kötete, amely a *Comenius*-Herbart paradigmát és a *Rousseau-Pestalozzi* paradigmát állítja párhuzamba a nevelési hatásfolyamat néhány mutatója szempontjából. Ha nem is maradhat kétségünk, hogy az utóbbit tekintik a szerzők modernebbnek, adekvátabbnak (14), az esélyt azonban megadják ennek a Comenius-Herbert féle neveléstani elképzelésnek.

De vajon egyetlen, egységes paradigma-e a herbartizmus? A tudományos igényű Herbart-kutatások ezt a kérdést alaposan körüljárták, amikor a Herbart-követők és mester viszonyát, majd amikor a követők egymáshoz való viszonyát tanulmányozták. Illetve amikor Herbart korai és késői pedagógiai műveinek (mindenekelőtt az „Allgemeine Pädagogik”-nak és az „Umriß”-nak) (15) az eszmei összehasonlítását végezték el. *Jürgen Oelkers* (16) hívja fel a figyelmet arra, hogy ezek a próbálkozások gyakran arra irányultak, hogy az egyik felet, alkotói korszakot a másik rovására kimentsék a kritikák tüzeiből. Az eltérések, elmozdulások egy életpálya évtizedei alatt természetesen. Még inkább egy sok ágra bomló és a legalább 60–80 éves fénykort élő irányzat esetében. Ennyi idő alatt a szakmai, tudományos környezet éppúgy annyira megváltozott, mint a társadalmi. Nem szerencsés tehát változatlanul és megbonthatatlanul egységesnek tekinteni a Herbart-paradigmát.

A herbartisták neveléstani felfogásában vannak jelentős eltérések, a hazaiaknál és a külföldiekénél egyaránt. Mindenki, mindenhol valamit beleszólt, hozzátett az alapeszmékhez. Jól mutatják ezt azok az írások, amelyek a magyarországi Herbart-követők munkásságát dolgozták fel.

A személyes, szakmai meggyőződésből fakadó változtatások mellett az elterjedés földrajzi dimenziója is fontos módosító tényező. A befogadás és a földrajzi értelemben vett elterjedés azt is jelenti, hogy helyi, nemzeti, kultúraspecifikus szempontokkal telítődnek a neveléstani kiterjesztések. A monarchia határain belül, majd az utódállamokban is megfigyelhető ez a jelenség. Nem ritka, hogy az új nemzetállamok ennek a neveléstannak és közoktatási felfogásnak a szellemében legitimálják a sajátjukat.

A sommás, „címkéző” megítélés tehát ebben a tekintetben sem indokolt.

Fontos körülmény továbbá, hogy a herbartizmus neveléstudósai nyitottságot mutattak a „modern” pedagógiák irányában. Ismerték, reagáltak a felvetéseikre. Fináczy és Weszely is jól ismerte a 19/20. századforduló időszakában fellépő újító mozgalmakat és a pedagógiai reformeszméket. Weszely „A modern pedagógia útjain” című kötetében (17) Herbart és követőinek a módszertanról vallott nézetei mellett szerepelteti *Meumann*, *Lay* és mások elképzeléseit. Külön fejezetet szentel az Új reform-iskoláknak. Nem érzéketlenek tehát az új eszmékkel szemben, sőt maguk figyelmeztetnek azok egyikének-másikának érvényességére. Fináczy Ernő a 19. század jelentős neveléstudományi rendszerei között ismerteti Herbartét. Teret ad munkájában a századforduló néhány kritikai észrevételének is. Az idősebb Fináczy a budapesti egyetemen elmondott tünnepi előadásában (1928-ban) kitartóan érvel a szilárd moralitás formálásának és az akarat edzésének nevelésfelfogása mellett, de konklúzióként megfogalmazza, hogy: „Az új pedagógia még sok tanulságot kínál a köznevelés intézőinek. Még azok is, akik elvi ellenségei minden nevelői naturalizmusnak, okulhatnak a modern törekvésekből”. (18)

Ilyen szakmai szempontok színezik, árnyalják a paradigmát, amelyről nem mondhatjuk ki tehát, hogy alapvetően a merevség az elszigeteltség, a zártság és a változatlanság jellemezné. Valamiféle konklúzióként ismét hangsúlyozhatjuk, hogy a részletes, elemző és szakmai értelemben vett kritikai elemzés, kutatás a mi térségünkben feltétlen indokolt, sürgős feladat. Csak ez oldhatja a paradigmák közti bizalmatlanságot, az előítéletté merevedett vélekedéseket.

A fentieket figyelembe véve – szerintünk – a Herbart-recepció feldolgozásában a második világháborúig tartó időszak látszik még a viszonylag egyszerűbb feladatnak. A

„frontvonalak” összetettségük ellenére is áttekinthetőbbeknek tűnnek. Vannak valóságos szakmai viták, álláspontok. Idővel mindez áttételesebbé vált. Szakmai értelemben rejtettebbé lett a követők és az ellenzők álláspontja, motivációja. Jellemzőnek vélem, hogy ez az alapvetően nevelésfilozófiai, neveléstani indíttatású pedagógia neveléstörténeti és didaktikai ügygé lett az utóbbi évtizedekben. A magyar neveléseméleti munkák nem vagy csak elvétve utalnak az erkölcsi nevelés, jellemformálás összefüggésében erre a felfogásra és a szellemében megvalósuló praxisra. Az is megköszönhető, hogy nem kizárólag szakmai okokból.

A herbarti pedagógia sorsába, nevelési eszményének hitelességébe kétségtelenül beleszólt a történelem, a politika. Beleszólt az aktuálissá válásába a 19. század közepén, de kritikájába, a vele kapcsolatos bizalmatlanság fellépésébe és tartós érvényesülésébe egyaránt. Nem hiszem, hogy pusztán fikció lenne végül azt a kérdést feltenni, hogy tehet-e erről a Herbart-paradigma.

Vajon a szakmai, tudományos függetlenségre vágyó herbartizmus politikai értelemben maga tehet-e a sokat bírált, támadott sorsáról? Elképzelhető, hiszen pedagógiai megalapozója lett a széleskörű iskolázásnak, sokat tett a pedagógus társadalom szakmai önértékelésének, foglalkozási súlyának, képzettségi erejének a fokozásáért. Vajon nem azért kellett-e fizetnie, mert hivatalossá lett, és mert a politika ráértett ennek az emancipálódó tömegformáló tényezőnek a jelentőségére? Lehetséges, hogy nem is annyira a paradigma szakmai tartalékai merültek ki, váltak érdektelenné, hanem olyan erőterbe került, amelyből csak a paradigma nevelésfelfogásának, értékalapjának feladása árán lehet kikerülni bármely egyéb alternatíva irányában.

Jegyzet

- (1) Mindenekelőtt Walter Asmus biográfiai kutatásaira hivatkozhatunk.
- (2) Indulását H. Nohl nevéhez és az 1948-ban tartott: Der lebendige Herbart c. előadásához kötik.
- (3) Metz (1992) szerint Ziller és Steiner pl. azonos módon, a a kultúrhistoriai fokozatok logikája szerint indokolta és strukturálta a gyerekek számára feldolgozásra javasolt meséket, regéket, irodalmi alkotásokat.
- (4) Maga a jelenség is csak kevésbé vált ismertté. Az 1956-os balatonfüredi pedagógus konferencián Faragó László beszédében figyelmeztet az egyoldalú, elfogult, „stemplizó pedagógia” veszélyeire. Rövidített jegyzőkönyv. Kézirat, 1957. Felelős kiadó: Zibolen Endre. Pedagógiai Tudományos Intézet. Az ELTE *Neveléstörténet* c. jegyzetében olvashatjuk a Herbart-fejezetben: „Napjainkban a polgári pedagógia egyes képviselőinél (Hermann Nohl, Erich Weisser) Herbart reneszánszról beszélhetünk”. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. 158. Dénes Magda hivatkozik a Herbart-reneszánsz kiadványaira, azonban leginkább az életrajzi vonatkozású kutatásokat építi bele a monográfiájába.
- (5) A magyar-német kapcsolatokról: Kemény F. (1938): A német pedagógia világviszonylatban. *Magyar Paedagogia*, 10. 96. Uő. (1939): Német hatások a magyar nevelés- és oktatásügyre. *Magyar Tanítóképző*, 1–6. Brezsnay L. (1988): Der Einfluß der deutschen Konzeptionen der staatsbürgerlichen Erziehung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in Ungarn. *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 19/20. 141–150. Szabolcs É. (2001): The Reception of German Education Tendencies in the Journal *Magyar Paedagogia*. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E.: (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris, Budapest. 275–284. Horn, K. P.: *Die Rezeption ungarischer Pädagogik in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. U. o. 285–305.
- (6) *Pedagógiai előadások vázlata*. Fordította: Nagy J. Béla, bevezetéssel ellátta: Fináczy E. Budapest. 1932. A „Kisdednevelés” kiadása. A fordító utószavában hivatkozik F. E. Pedagógiai gyakorlatok c. 1906/7. tanévi kölégiájára, amelynek keretében hallgatói (név szerint felsorolja őket) az Umriff mintegy felé lefordították.
- (7) Dénes Magda (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest. 75.
- (8) Közbevetőleg megjegyezhetjük, hogy ezeknek a terminus technikusoknak több értelmezése jelenik meg a neveléstanokban.
- (9) A frissebb közlemények közül kiemelhetjük Németh András, Pukánszky Béla, Mikonya György és Vincze Tamás idevonatkozó tanulmányát a Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E. (Hrsg., 2001): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris, Budapest. kötetből: Németh A.: Die Entwicklung der Pädagogik zur Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionalisierung an der Universität in Budapest. (309–345) Mikonya Gy.: *Pädagogik an den ungarischen Universitäten – das Beispiel der Elisabeth-Universität in Pécs-Fünfkirchen*. (346–361) Pukánszky B.: *Erziehungswissenschaft an der Universität „Franz Joseph” zu Kolozs-*

vár 1872–1940. (362–375) Vincze T.: „Pädagogische Schulen” an der Debrecener Universität vor 1950. (376–385)

(10) Kármán Mór a budapesti egyetemen magántanárként a tanárképzési szemináriumokon tartott előadásokat; Fináczy Ernő 1901–1930 között volt a pedagógia professzora és állt a pedagógia tanszék élén; Weszely Ödön a pozsonyi, pécsi, majd a budapesti egyetem tanáraként vált ismertté.

(11) Nagy S. (1962): *Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete*. MTA, Budapest. Dénes M. (1979): *Johann Friedrich Herbart Pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest. 178.

(12) Medinszkij, J. Ny. (1951): *A nevelés története*. Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Budapest.

(13) *Új Pedagógiai Szemle*, 1991. 7–8.

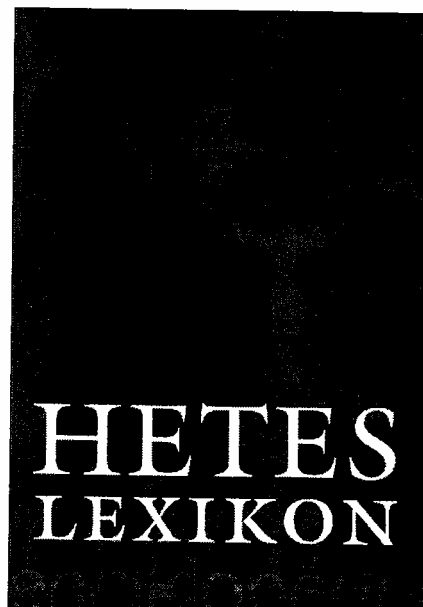
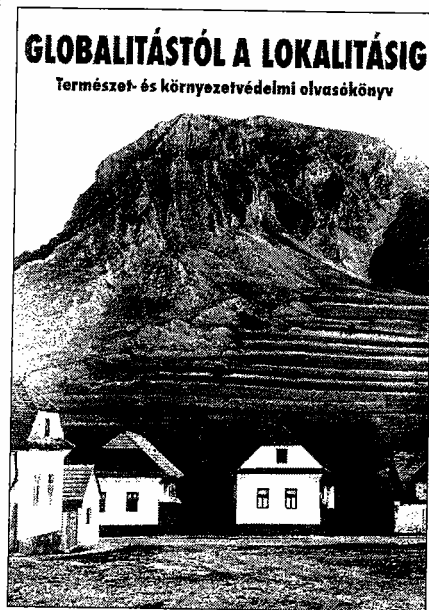
(14) A kötet címe eleve erre utal: Bábosik István (szerk., 1997.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz, Budapest.

(15) Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet; illetve: Umriß pädagogischer Vorlesungen. Első megjelenésük szerint 1809, illetve 1835.

(16) Előszó Metz, P. (1992): *Herbartismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Lange, Frankfurt a. M. kötetéhez.

(17) Weszely Ö. (1909): *A modern pedagógia útjain*. Budapest.

(18) *Újabb pedagógiai törekvések*. A Budapesti Magyar Királyi Pázmány Péter Egyetem tanácsának 1924. május 14-i ünnepi ülésén elmondott beszéd.



A Pont Kiadó és az Enciklopédia Kiadó könyveiből