

A nevelés hazája

The Homeland of Education

Dr. Kozma Gábor

*PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék
főiskolai tanár*

ORCID: 0009-0005-4988-7954

Absztrakt

A „nevelés hazája” megközelítés újat hozhat a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat számára a professzióknak az ezredfordulón történt tárgyalása után. Azóta a széteső európai kultúrában mindinkább a nevelésre hárul a hazát, sőt a világot megőrző és a társadalmat életető szerep. Ez státútuma is a „nevelés hazájának”, aminek mai térképén jutunk el a fejlesztési utak csomópontjaiban működő központok szerepének tárgyalásához. Az új kihívásokhoz igazodó hivatás-tradíciók hiányában a sürgősségi megoldások a nevelés mind fájdalmasabb sebeinek csak a tetejét kezelik. A „nevelés hazájában” gyakran korábban születnek meg az újgenerációs hivatásképzések, mint hogy rendeződhetnének rokon kapcsolataik a neveléstudomány és a pedagógia viszonyaival. A 20. századra intézményesült óvó és tanító hivatások, majd pedig a bölcsész paradigmából kaput nyitó tanárképzés melletti kibontakozásuk jellemzője a multidiszciplinaritás, amely az „embertudományok” modern kori felgyorsult fejlődéséből merítkezik. A bölcsész paradigma alapkérdése az elmélet és a gyakorlat közti viszonyoknak a hatékonyságot célzó versengése. Mindez a tudás adaptivitásának szerepére irányítja a figyelmet. Az adaptivitás és a normativitás kereszteződéseinek azonosításához a 20. század első felére való újbóli rátekintés is fontos. A „nevelés hazája” térképén eljutunk Esztergomba, ahol a pedagógusképzési utak jelenét is tárgyalhatjuk.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, adaptivitás, normativitás, keresztény pedagógia.

Abstract

The ‘homeland of education’ approach could be a new departure for educational theory and practice after the discussion of the profession at the turn of the millennium. Since then, in a disintegrating European culture, the role of education has increasingly been assigned to that of preserving the homeland, and even the world, and of animating society. This is also the statute of the ‘homeland of education’, the map of which today brings us to a discussion of the role of centres at the crossroads of development paths. In the absence of institutional structures adapted to the new challenges, emergency solutions are only the top of the increasingly pa-

inful wounds of education. In the ‘homeland of education’, the new generation of professional training courses often emerge before their kinship with the relations between education and pedagogy has been settled. The institutionalisation of the nursery and teaching professions in the 20th century, and then teacher training, which opened the door to the liberal arts paradigm, is characterised by multidisciplinary that draws on the accelerated development of the ‘human sciences’ in the modern era. The fundamental issue of the humanities paradigm is the competition between theory and practice for effectiveness. This focuses attention on the role of the adaptivity of knowledge. To identify the intersection of adaptivity and normativity, it is also important to look back to the first half of the 20th century. The map of the ‘homeland of education’ brings us to Esztergom, where we can discuss the present of teacher education pathways.

Keywords: teacher education, adaptivity, normativity, Christian pedagogy.

1. Hol van a nevelés hazája?

Mit hozhat a „nevelés hazája” létének firtatása a 21. század homo digitális számára? Kaphatnak-e szerepet az információs társadalomban a művészet vidékéről (Kozma, 2001, 27) üzenő allegóriák a pedagógiai professzionalizmus vizsgálatában, tehát a pedagógusi tudás mindenféle, akár más tudományokból és gyakorlatokból eredő bővülésének értelmezésében (Illyés, 2001)?

„A bölcsész hagyomány mindig is közel állt egyes művészetekhez [...] így a pedagógia is művészet, amelyet igazán a pedagógus és/vagy a tanítvány életformája hitelesít, és amely műalkotásokban jelenik meg igazán [...] A bölcsész pedagógiának szépirodalma van.” (Kozma, 2001, 27)

„...szélesebb körben ismerik fel, hogy a neveléstudományon kívüli tudományok tudásterületéről és az emberi magatartást befolyásoló különböző tevékenységek gyakorlatából ismereteket lehet felhasználni a neveléstudomány kérdéseinek eddiginél korszerűbb megválaszolásához” (Illyés, 2001, 12)

Olyan kérdések ezek, amelyekhez hasonlókat Illyés Sándor – gyógypedagógusi és pszichológusi nézőpontjából kitekintve – csaknem negyedszázada tett fel az ezredforduló pedagógiai és neveléstudományi feladatairól (Illyés, 2001).¹ Illyés megállapításának időszakában – egy nehézségekkel terhelt, de az új évezred elején még az örökölt lendülettel működő társadalomban – még szokatlan volt az embert és a ráható folyamatokat a természet rendje szerinti egységében láttató holisztikus megközelítés.

¹ Illyés idézett gondolatai az ezredforduló neveléstudományának helyzetét tárgyaló, Nagy József 70. születésnapját köszöntő kötetben jelentek meg, amit Kozma Tamás, Nahalka István, majd pedig az ezredforduló más meghatározó neveléskutatóinak írásai követnek.

Így az allegorikus „nevelés hazájának” létezését sem lehetett firtatni akkor, amikor az ember éppen egy multikulturális világba készült átlépni az avítnak minősített családjából, nemzetéből. Akkor még éppen csak világra jött a homo digitális első nemzedéke, hogy a Gutenberg-galaxisból az Internet-galaxis kultúrájába vezető tudásban növekedve mára már a Z generációs újabb nemzedéket vezesse.²

Az ezredfordulós összegzésekre tekintve megállapíthatjuk, hogy az állandó fejlődést ígérő jövőkép az újabb útkeresések ellenére is eloszlik a 21. század széteső európai kultúrájában, és a racionalitás kiszámíthatósága helyett váratlan szerepet kapnak az allegóriákban is megnyilvánuló holisztikus értelmezések. Ezek képesek kifejezni azt, ahogyan az anómiás helyzetben mindinkább felkeltődik a teremtett világ megtartó rendje iránti vágy, amiben a nevelésre hárul, hogy a távlatos jövő érdekében felkészítsen a hazát megőrző és a családot, társadalmat éltető szerepre.

Mindez akár statútuma is a „nevelés hazájának”, amit a 21. századra nyitott szemmel érdemes bejárni a nevelés térképén. Ezt a nagyon is létező térképet a tudomány és az abból merítkező gyakorlat rajzolja meg, nem pedig az ifjúsági regények vagy kasszasikeres fantasyfilmek, és nem is a virtuális valóságba rántó digitális játékoknak kincseket ígérő mappája. A nevelés térképe vezet el a „nevelés hazájának” vidékeire, ahol a fejlesztés valóságos útjainak csomópontjaiban a tudományos élet és a személyiségfejlesztés fellegvárai állnak, vagyis a nevelés ügyének központjai (Kuminetz, 2020, 44). Ráadásul ezeket a fellegvárakat már új kutatói nemzedékek veszik birtokba (Kozma, 2001, 26).

Az ilyen bejárás a fejlesztő hatások és az intézmények történeti síkján, tehát időben is előrehalad, hiszen a „nevelés hazájának” fellegvárai a nevelés távoli sivatagjait, vagy éppen mocsárvidékeit járóknak is már messziről kiutat mutatnak. Azok számos intézményében az új kihívásokhoz igazodnak a hivatástradíciók, hogy továbbra is az éltető jövőbe vezessenek (Kozma, 2023b, 32). A „nevelés hazája” saját statútumának megfelelően építi az újabb generációk rendezett jövőjét, amihez a jelenben hatékonyan működő hivatásokra van egyre nagyobb szükség. A „jobb világ építése” nagyon is konkrét, sürgető feladat, pedagógiai teljesítésének nincsen alternatívája, amint azt átfogóan is kitűzi a 2025-ös Szentév vatikáni programja: „Mindent meg kell tennünk, hogy mindnyájan visszaszerezzük az erőt és a bizonyosságot, hogy nyílt lélekkel tekintsünk a jövőbe.” idézi Pietro Parolin bíboros államtitkár Ferenc pápa levelét.³

²Lásd ehhez az *Új Pedagógiai Szemle* 1999. július–augusztusi számában megjelent beszélgetést Nyíri Kristóf filozófussal.

³ <https://teszt-hb.katolikus.hu/jubileum-2025/a-remeny-zarandokai-a-jubileumi-ev-logoja/3>; <https://www.magyar-kurir.hu/hirek/bemutattak-2025-os-szentev-logojat>

2. Hazára találás – a nevelés iránytűje

A „nevelés hazája” nem köthető vidékekhez vagy határokhoz, de még kontinensekhez sem, sőt, a földi mellett égi tájai is vannak. A „nevelés hazája” mégis jelenlévő, védendő és építendő valóság. Anyakönyve a lélekbe van írva, mi is a polgárai vagyunk, és minden ember erre a polgárságra született, aki testvérét látja a másokban, bárhol is él a világban.

A nevelés hazája tehát nem allegória, hanem a legátfogóbb módon megvalósuló nevelés kerete, amiről szólni és amiért tenni a neveléstudomány művelőinek és a pedagógusoknak a küldetése, de legátfogóbban mindenki másnak is, hiszen minden jóra való cselekvésünknek nevelő hatása van.

Amikor a társadalom a „nevelés hazájában” a közjóra törekszik, akkor szülőföldünk, vidékünk, országunk a „nevelés hazája” lesz, ami nemzeti kultúránkat gazdagítja. Kultúránk ezzel erősebb lesz és szebb jövőbe vezet, ahová a személyiséget érintő mind több fejlesztő hatás visz előre a családban, iskolában, közösségekben, az élet minden területén, egész életen át. Imre Sándor megállapítása: „a rendszeres nevelés csak úgy valósulhat meg, ha általánossá válik a nevelői gondolkodás, azaz annak a tudata, hogy minden cselekvésünknek nevelő hatása van, amelyért felelősek vagyunk” (Imre, 1933). Weszely Ödön a kulturális célt tekinti a nevelés lényegének (1935, 19–20):

„Ez a célzat teszi az emberi cselekvést neveléssé. A nevelés nem valamely speciális tevékenység; minden cselekvés, minden tevékenység neveléssé lehet, ha kulturális célzata van [...] A nevelés így felfogva, nem pusztán egyéni életfeladat, hanem sokkal több ennél. Nagy és állandó küzdelme egy-egy nemzetnek a maga sajátos hivatásáért, a maga létéért, a maga különállásának a jogosultságáért, amit nemzeti értékeinek megvalósításával tud igazolni; de küzdelme az egész emberiségnek is a magasabbrendűségért, a szellemi emelkedésért, melyhez közelíteni az emberi szív kiolthatatlan örök vágya.”

Marczell Mihálynál a nevelés tágabb értelemben emberfejlesztést jelent. „Mindenki nevelődik, gyermek, serdülő, ifjú, felnőtt egyaránt. Az ilyen egyetemesen ható nevelő tényezők az anyagi, kulturális, esztétikai, erkölcsi, társadalmi, vallási környezetben, az éghajlati, faji, családi, egyéni adottságokban, az „imponderabile”-k hatásában és a hivatásos nevelők munkájában jelentkeznek.” (Marczell, 1938, 13).

Összességében kijelenthetjük, hogy a „nevelés hazájában” olyan iránytűvel tájékozódhatunk, amely a pedagógusi hivatásképzés helyszíneire mutat, ahova megerősödni később is mindig hazatérhetnek a hivatást gyakorlók. „A nevelés hazájának” éltető erőt adnak közösségei, a helyi kultúra fejlettsége. Településeik központjában a templom és az iskola a helyi kultúrával együtt nyújtja a pedagógusképzés otthonát. A „nevelés hazájába” akkor értünk, ha érezzük, hogy beléptünk a nevelés nagyon is élő erőterébe, ami a hivatásszakmák hatékony képzése és a jó gyakorlatok köré sűrűsödik.

A „nevelés hazáját” lehet lokalizálva értelmezni, vonatkoztatva azt akár területre, személyekre és közösségeikre, akár családra, rokonságra, a nevelés intézményeire, a nevelésügyet a társadalomban éltető rendszerekre. Lehet mindezt szűkebb vagy mind tágabb

fókusszal tenni, és lehet rögtön – mintegy a lényegét megragadva – globalizáltan, az emberiség szintjén tárgyalni. Mindebben napjainkban azt figyelve, hogy miként tükröződnek a társadalmi anómia megnyilvánulásai a családi és az iskolai nevelés gondjaiban.

Ezek legnagyobbikaként a minden ember problémájává vált ökológiai krízis hívja fel a figyelmet az átfogó szemlélet alakításának a szerepére, vagyis a nevelésnek a fontosságára. A glóbusz túlélését célzó átfogó ökológia eredményessége igényli a Ferenc pápa által kezdeményezett Globális Nevelési Paktum (Pope Fr., 2019) érvényesítését, amely a *Laudato si'* kezdetű enciklikája (Ferenc pápa, 2015) alapján feltételezi a nevelés legátfogóbb, minden emberre kiterjedő hatékonyságát. Bolygónkat és az önmagát veszélyeztető emberiséget csak a nevelés által kiteljesedő globális összefogás mentheti meg, amit a *Globális Nevelési Paktum* mellett a Szentszék által közzétett *Globális Családpaktum* (Pope Fr., 2023) is kijelöl. Török Csaba emeli ki a *Laudato si'* enciklika ismertetése során (Török, 2015), hogy a fejlemények:

„...még inkább sürgetővé tették, hogy a kereszténység visszanyúljon saját lelki s szellemi forrásaihoz, és ne csupán a partvonalról szemlélje a történéseket, néha szlogenszerű javaslatokat is elsütve, hanem váljon aktív szereplővé és inspirációs forrássá a mai világban, ahol oly sok ember érzi át a természet iránti szeretet, felelősség, óvás és gondoskodás alapvető morális kötelezettségének a súlyát... A környezet védelme éppen az a terep, ahol a teremtett világnak és az embernek újra találkoznia kell, lévén, hogy az ember is része a »közös otthonnak« – márpedig az ökológia szó pontosan a görög oikosz, lakás, otthon kifejezésből származik.”

Ebben találkoznak a *Globális Nevelési Paktum* és a *Globális Családpaktum* céljai és megvalósításuk lehetőségei. Ezeket szolgálja a nevelés helyzetének tudományos feltárása, a jó gyakorlatok gyarapítása, és a társadalom legalapvetőbb színtere, a család pozíciójának erősítése. A keresztény nevelés intézményeinek és a családpasztorációnak az egész világra, minden személyre, népre és kultúrára kiterjedő párbeszédben kell kifejtenie a jövőt szolgáló hatását (Kozma G., 2023a, 17–18).

A kérdésre tehát azt válaszolhatjuk, hogy igen, létezik a nevelésnek hazája, ott, ahol a hazát polgárainak közösségei éltetik. A családhoz, a helyi közösségekhez és azokon keresztül a tradícióival, kultúrájával éltető néphez, nemzethez tartozás mellett a minden emberrel való globális testvériség nyújt hazát a teremtés rendjében. Ennek a hazának összetartó ereje a Teremtőhöz kötődésből táplálkozó szeretet, amely mindenhol mutatkozó vezérfonalként erősíti a családok és közösségek és a nemzetek sorsát elrendező viszonyokat, vagy amelynek megaszakadása, szétfoslása a sors-, nemzet- és világrontó tragédiákhoz vezet.

Az emberiség otthonának, a glóbusz egészének kellene a „nevelés hazájának” lennie. Azonban ebben sincsen világegység, vad vidékek sokaságát járhatjuk be a Földön, ahol tehát a legnagyobb veszélyt nem a természeti körülmények jelentik, hanem a társadalomnak a természetet is pusztító rendezetlenségei, az azokból eredő igazságtalanságok, háborúkba vezető békétlenségek képezik. Az ember legteljesebb kibonta-

koztatásához szükséges béke territóriumai a nevelés szigetein jönnek létre, ahol rendszeralkotó a szeretet. A szeretetfelfogásról egyedülállóan átfogó, holisztikus modellt alkotott Noszlopi László, amit Kuminetz Géza is bemutatott (Kuminetz, 2024, 42).

3. A jövőt szolgáló tudás és annak adaptivitása

Az eddigiek is arra irányítják a figyelmet, hogy a nevelés sürgősségi megoldásai – a távlatos célok hiányában – a társadalom mind fájdalmasabb sebeinek csak a felszínét kezelik. A „nevelés hazájában” eddig is világra jöttek a hivatásképzések új generációi, de gyakran korábban is, mint ahogyan rendeződtek volna rokoni kapcsolataik a neveléstudomány és a pedagógia viszonyaiban. Ezért az újabb hivatásokat célzó képzéseknek újra és újra meg kell küzdeniük létükért, pozíciójukért, bevetve ebben a másokkal gyakran vitatott hasznosságuk fegyvertárát.

Ugyanis a 19. században kibontakozott, a 20. század elejére intézményesült és állandó reformokkal erősített óvó és tanító hivatások, majd pedig a – bölcsész paradigmából (Kozma T., 2001, 25) óvatosan kaput nyitó – tanárképzés mellett újabb pedagógusi hivatásszakmák sora jött létre. A múlt század második harmadától napjainkig tartó kibontakozásuk a neveléstudományból, valamint pedagógiai szerepvállalásuk közös jellemzője a multidiszciplináris összetettségük, amely az „embertudományok” modern kori felgyorsult fejlődéséből merítkezik.

Kozma Tamás a bölcsész paradigma alapvető kérdéseként azonosítja az elmélet és a gyakorlat közti kellő viszonyt. Az elméletről a gyakorlatra orientálódó tanárképzésben a neveléstörténet is lassan eszmetörténétté, gondolkodástörténétté kezd alakulni, amit főként Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla munkái rögzítenek, megszabadulva azokban az internacionalista gyökerektől és az oktatáspolitikai kényszerű megféleltetésektől. A bölcsész hagyomány legnagyobb próbatétele a gyakorlat, amit az egyetemi oktatásnak és a tanítóképzésnek a hatékonyságot célzó versengésében is látni. Az igényességre vezető elmélet, illetve az eredményességet nyújtó gyakorlat mérkőzéseinek toposzában a „világtól elvonatkoztatott”, az „iskolához nem értő bölcselkedő” kerül szembe az alsóbb értékű diplomássá minősített tanítóval (Kozma T., 2001, 26–28).

A tudásrendszerek intenzív változása – Nahalka István megfogalmazásában – a társadalom figyelmét mindinkább a tudás adaptivitásának szerepére irányítja, tehát arra, hogy „a tudás mennyire képes működni a valóságos gyakorlatban, mennyire képes magyarázatokkal szolgálni, mennyire képes előre jelezni azokat, vagyis mennyire képes jól irányítani az emberi cselekvést” (Nahalka, 2001, 41).

Az adaptivitás az oktatás-nevelésben a növekvő tudásnak a pedagógiai gyakorlatban való megjelenítésére vonatkozik, a tananyagban és a módszertanban, a nevelési hatásokban egyaránt. A neveléstudomány jelzett rendszertani változásai teljesen új viszonyokat képeznek az oktatás-nevelési rendszerben, amelyek a pedagógiai genealógiában új pedagógiai hivatásszakmák megjelenését eredményezik. A „hivatásszakmák” megnevezésben a pedagógia, vagyis az elmélet mellett a nevelés, a fejlesztés

primátusa mutatkozik, mely szakmák közössé fonódó DNS-ét a társtudományok és a neveléstudomány együttthatása alkotja. A jelen tanulmány nem a természetes pedagógiára (Csibra & Gergely, 2007) alapozó evolúciós pedagógia nézeteit követi, ami az ember specifikus szelektálódásának eredményeként tekint a tanulás és a tanítás képességére (Kormos, 2023, 55), hanem a normatív pedagógiának a tudományok fejlődését követő rendjével azonosul, amely a pedagógusnak a társadalmi tartalmakat szelektáló, preferáló, közvetítő feladatára épít a neveléstudomány valóságkutató és normatív szerepében.⁴

4. Útjelzők: adaptivitás és normativitás – főút vagy zsákutca?

Mint látni fogjuk, a hivatásszakmák fejlődésének természetadta útján jelzőtáblaként mutatkozik az adaptivitás és a normativitás a „nevelés hazája” térképén. Ezen iránymutatók hiányában sokkal nehezebb kijelölni a nevelést szolgáló új hivatásokhoz vezető utakat, sőt, némelyik hivatás – minden jószolgálat mellett is – ma zsákutcában találja magát és kiutat keres az oktatási-nevelési rendszerben folyó pozícióharcban. A „nevelés hazájában” a hivatásszakmák számára a megtartó erőt és távlatot a szolgálatteljesítés hatékonysága biztosítja, legyenek azok akár a hibridre tuningolt óvó, tanító és tanár hivatások, akár pedig a párhuzamos utakon crossoverként elszáguldó új pedagógusszakmák.

Ezek közül most a már nem is annyira új, de megújulni akaró gyógypedagógia példája kerül sorra tanulmányunkban – de nem gyógypedagógusi, hanem nevelési rendszertani megközelítéssel. Legyen ebben útjelzőnk az adaptivitás és normativitás megnyilatkozása.

A normatív felfogás Schütz Antalnál abban is kifejeződik, hogy a pedagógiától elválaszthatatlannak azonosítja a gyakorlatra irányulást, a hivatásos nevelők „elsősorban praktikus tanácsokat és útmutatásokat várnak a neveléstudománytól” (Schütz, 2010, 36). Schütz azt mutatja Jób bibliai példázatával, hogy kellenek látók és cselekvők,⁵ vagyis szükség van az elmélet és a norma kettőségére, de „...egészen más az elmélet és más a norma. A kettőt összezagynáltni hiba volna” (Schütz, 2010, 37). Ez a határozottság segíti a tisztánlátást a kutatók és a nevelők számára is, ami kiegyensúlyozott viszonyok között hosszabb távon is támogathatta volna a pedagógia hazai fejlődését. Ennek lényege lehetett volna az, hogy az elméleti megállapítások gyakorlati hasznosságra fordítása segítsen megválaszolni a mind újabb „hivatásszakmákat” igénylő társadalmi kihívásokat. Ezzel a hivatásszakmák egy letisztultabb, sokkal kevesebb válaszfalat (Schütz, 2010, 36) és több kaput, összekötő utat tartalmazó rendszerben alakulhattak volna ki, többféle örökségüket szervezesebben ápolva és gyarapítva. Az új hivatásszakmáknak a pedagógia rendszerében betöltött helye is más lehetne, amiből kiindulva a maitól eltérő rendszertani válaszokat adnának a társadalmi kérdésekre.

⁴Lásd Fináczy Ernő, Marczell Mihály, Weszely Ödön, Schütz Antal normatív felfogását.

⁵Jób 29,15: „A vaknak úgy szolgáltam, hogy a szemem voltam, a sántának meg én voltam a lába.”

Azonban az ehhez szükséges kiegyensúlyozottság a 20. század közepétől, pontosabban 1948-tól sajnálatosan hiányzott a magyar nevelésügyben. Aztán pedig a kelet-európai internacionalista nevelés megszűnését hozó rendszerváltás időpontjára már az európai civil kultúrában is megindult a normativitás kulturális tartalmainak felváltása. Az 1953-ban elhunyt Schütz Antal piaristának a *Pedagógia* című munkája is csak posztumusz jelenhetett meg 2010-ben. Ezért Schütz – Weszelyre is hivatkozó – álláspontját nem is lehetett figyelembe venni a nevelésügyi rendszerváltás utáni húsz évben. Így noha a tárgyyszerűen újraírt neveléstörténetben Finácsy Ernő, Kornis Gyula és Weszely Ödön is a szerepükhöz méltó értelmezést kaptak – főleg Mészáros István, Pukánszky Béla és Németh András 2010 előtti munkáiban⁶ –, de amint Marcell Mihály műveit is hosszas száműzetés után csak a rendszerváltással együtt emelték vissza a pedagógiai kánonba (Németh, 2005, 332), úgy Schütz Antal posztumusz pedagógiai főművében foglaltakat is csak a 2010 utáni munkákban tárgyalhatták.⁷

5. A norma nem probléma

Az adaptivitással összefüggésben említett normativitás kérdésében erre a problémátörténeti helyzetre hivatkozással igényel mai értelmezést az, ahogyan Zrinszky László „A pedagógia (és a pedagógusok) normaproblémája” címmel 2000-ben – tehát még mintegy tíz évvel Schütz posztumusz kötetének kiadása előtt – írt tanulmányában a „dualizmusok” körébe sorolja a Weszely Ödönhöz társított nézetet a pedagógia kettős természetéről (Zrinszky, 2000, 310). Zrinszky ugyan megjegyzi, hogy Weszely álláspontja mégis normatívelező, de a „dualizmust” a tudomány valóságkutató (tény- és törvényfeltáró), valamint normatív szerepének könnyen megbillegő egyensúlyaként értelmezi. Ezzel figyelmen kívül marad Schütz idézett megálapítása az elmélet és a norma összezagylálásának hiábavalóságáról, amit Weszely 1923-as munkájával alátámasztva is tett (Schütz, 2010, 39), és amit ugyan Zrinszky is idéz, de más következtetéssel (Zrinszky, 2000, 313). Itt az igazi egyensúly nem egy kétserpenyős mérleg balanszírozásaként jelképezhető, sőt ebben az esetben nem is a dualizmus – ami önmagában nem egyensúlyt jelent, csak együttes létezését – a fő is-

⁶ Lásd Pukánszky Béla és Németh András 1996-os neveléstörténet kötetét, valamint a Mészáros Istvánnal is közös 1999-es könyvüket a pedagógia és az iskoláztatás történetéről. Németh 2002-ben a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetét áttekintő, majd 2005-ben a pedagógiai tudománytörténetet tárgyaló monográfiái pedig kapcsolódtak a Pukánszky Bélával 2004-ben közreadott pedagógiai problémátörténeti munkájukhoz. Ez utóbbiban Weszely még nem, hanem a 2005-ös tudománytörténetben szerepelt, noha Németh korábban már legalább öt írásában – így a 2002-es fejlődéstörténetben is – tárgyalta Weszely munkásságát, amint azt a 2005-ös tudománytörténet kötetének irodalomjegyzéke is mutatja. Schütz pedagógiai nézetei pedig az említett 2010-es posztumusz kiadás előtt nem kerültek bele a kánonba.

⁷ Marcell Mihály *Bontakozó élet* című nyolckötetes munkájának – amelynek *Neveléstan* című 8. kötete újrakiadásban 2002-ben is megjelent – érdemeit Németh emeli ki a 2005-ös tudománytörténeti kötetében, bemutatva a „pedagógia perennis” mint az egyetemes emberi értelmezését is. Marcell Mihály munkásságának tiszteletére jött létre a Marcell Mihály Speciális Pedagógiai Kutatócsoportot Szeged (2018), majd PPKE (2023), Kozma G. szervezésében. Hétkötetes sorozat jelent meg (2020) (szerk. Pukánszky B. & Kozma G.). Az 1. kötetben Pukánszky külön is tárgyalja a keresztény pedagógiai szintézisre törekvők között Marcell munkáit. Kozma G. visszatérően hivatkozik Marcellre, többször Kuminetz G. írásaival összefüggésben.

mérv a normativitásból következő adaptivitás kérdésében, hanem egyszerűen a kettő egysége. Erről így ír Weszely egy korábbi, 1907-es esszéjében, amit a korszerű nevelési problémákat tárgyaló 1927-es tanulmánykötetében ismét közreadott: „Nem helyes azonban szembeállítani a gyakorlatot az elmélettel, amint azt sokan teszik. Igaz, hogy a pedagógia gyakorlati tudomány, de ez nem azt jelenti, hogy az elméletre nincs szükség, hogy a gyakorlat az egyedül irányadó s tapasztalatból legjobban lehet megtanulni a pedagógiát.” (Weszely, 1927, 64). Weszely ezzel zárja gondolatsorát Herbartra és Kantra hivatkozva (Weszely, 1927, 66):

„A helyes álláspont tehát nem az elmélet és gyakorlat szembeállítása, hanem egyforma megbecsülése. Az elmélet a gyakorlati tapasztalatból indul ki, de azután ide is tér vissza. A gyakorlat tapasztalatokat szolgáltat az elméletnek, az elmélet ezeket földolgozza s szempontokat és irányt ad a gyakorlatnak.”

Mindez annak is megfeleltethető, amit Marczell mond a nevelő személyiségéről, lényegében a nevelői tudásra és a jó gyakorlatra vezető készségekről, valamint annak alapvetéseként a tudomány és a hit eredendő egymásra utaltságáról (Marczell, 1938, 5–6):

„Természetesen a két előfeltétel: a fennkölt egyéniség sugárzó életenergiája és elméleti tájékozottsága együtt az igazi nevelő egyéniség meghatározói. Ezért áll a tanárképzés munkájának középpontjában a neveléstan, mert igazi eredményt csak az a tanár fog elérni, aki a gondjaira bízott gyermeknépet nevelni is tudja.”

Kuminetz Géza így ír erről Schütz *Pedagógia* című kötetéhez illesztett előszavában és tanulmányában (Kuminetz, 2010, 11): „Abban a reményben adjuk közre pedagógiai alapvetését, hogy általa tanítóink és nevelőink a szakmai ismeretekkel való gazdagodással együtt mélyebb és igazabb hitre is jutnak, illetve hitük fénye termékenyebbé teszi szakmai tudásukat, növeli nevelői személyiségük sugalmazó varázsát.”

Ennek fényében érdemes visszatekinteni Zrinszkynek a pedagógia és a pedagógusok normaproblémájához tett megállapításaira. Zrinszky (2000) tanulmányában a normativitást a neveléstudomány kialakulása előtti kor jellemzőjeként azonosítja, a pedagógiai eszmélés korai szakaszaihoz kötve, valamint némi élellemmel kiemeli a „normatív” jelzőnek napjainkban gyakran elítélő használatát, továbbá a normativista redukció ellen való fellépéseket (Zrinszky, 2000, 307):

„Normativitás uralta a nevelési eszmélést abban a korábbi állapotában, melyben még nem létezett szigorú értelemben vett neveléstudomány, hanem a felhalmozott tapasztalatok és a »józan ész« segítségével igyekeztek válaszokat megfogalmazni a gyakorlatban felmerülő – és valamelyes reflexiót feltétlenül megkívánó – alapkérdésekre: mire kell nevelni, és hogyan lehet a kitűzött célokat elérni. Ennek a helyzetnek a meghosszabbítása a neveléstudományok fokozatos kialakulása után a pedagógia feladatkörének normativista redukciója. Ez ellen főleg a pedagógiát valóságkutató tudományként értelmező nézetek nevében léptek fel. Winnefeld szerint a neveléstudománynak »normatudományból« »reális tudománnyá« kell válnia.”

A normativitás direkter kritikáját tartalmazza az 1997-es kiadású Pedagógiai Lexikon „normatív pedagógia” címszava, amit szintén Zrinszky írt meg. Az 1997-es, tehát három évvel korábbi kiadású lexikon címszava egyfajta vezérfonala lett a 2000-es tanulmánynak, az utóbbiba szó szerinti átvételekkel is. A címszó csaknem emocionálisan összesíti a szerzőnek a normatív pedagógiától elhatárolódó nézőpontját (Zrinszky, 1997, 614):

„A normativitás a nevelői tevékenységre vonatkozik, de az előírt magatartás voltaképpen azt célozza, hogy a felnővekvők egységes normákat kövessenek. Napjainkban a „normatív” jelzőt gyakran elítélően használják [...]. A nev.-tud.-ok fokozatos kialakulása során sem ment ritkaságszámba a ped. feladatkörének normativista redukciója.”

Zrinszky említett összefoglalója a már fentebb idézettek szerint folytatódik, de a következőket is kifejti (Zrinszky, 1997, 615):

„Napjainkban a »normatív« jelzőt gyakran elítélően használják. [...] Ugyancsak elterjedt a nev.-tud. egészének gyakorlati, egyben normatív jellegűvé minősítése... Évszázadokon át uralkodó álláspont volt, melynek ma is vannak hívei, hogy a ped.-t döntő mértékben a filozófia alapozza meg, különösen azok az ágazati, melyek a normák jellegével, forrásaival, indoklásával foglalkoznak (etika, jogbölcselet, esztétika, vallásbölcselet). [...] A ped.-i elméletek paradigmaváltásainak elemzése a ~-kat a múlt maradványaiként tartják nyilván... A ~-val szembeállítható pozitívista nev.-tud. ..., mely oly módon igyekszik regisztrálni nev.-i jelenségeket, folyamatokat, hogy elkerüli a normatív következtetések levonását.”

Zrinszky tehát a „dualizmusok” kategóriájában tárgyalja a normativitást, vagyis különválasztva a megismerő és a normaalkotó funkciókat. „A különválasztás módot ad arra, hogy a neveléstudományba foglalt normatív elemek kevésbé fűggenek a tudományos megismerés eredményeitől, mint más meghatározóktól, vagy éppenséggel teljesen önállósuljanak.” – rögzíti Zrinszky (2000, 311), Mihály Ottóra hivatkozva. A dualizmus kérdésének áthidalásaként itt azt is megfogalmazza, hogy a neveléstudomány ab ovo gyakorlati irányultságú, vagyis a dualizmus kategóriájába csomagolt normativitáskritika nélkül is. Ebben a levezetésben egyenes úton adódik a következtetés: „Az így értelmezett normativitás elvileg kizárja a tudományon kívüli intenciók tudományos mezben való érvényesítését. Egyszersmind megmarad az emberi világ e tartományának megértését szolgáló funkciója is, amiben semmivel sem különbözik a többi (nemcsak tudományos) kogníciótól” (Zrinszky, 2000, 311). Egyet kell érteni Zrinszkyvel abban, hogy „A témakör, melyben tallóztunk, monográfiát igényel.”, noha ő Angelusz Erzsébet antropológiai megállapításaihoz tekintene hátra, amivel már a '80-as évekig, Ancsel Éva korszakáig zakatolnánk vissza. Ennél maibb, egyben sokkal átfogóbb, a korábban említett távlatos jövőt célzó értelmezések rendszerbe állítása szükséges, akár Fináczy, Weszely, Kornis, Marczell, Schütz munkáira és sokakéra támaszkodva, valamint folytatva Mészáros, Németh és Pukánszky megkezdett nagy problémátörténeti rendszerezését.

6. A határvidék hatékonysági küzdelmei

A pedagógia családjában világra jövő hivatásszakmák a hatékonyság békés eszközeivel alakítják ki életterüket a „nevelés hazájának” határvidékein. A jövőjüket alapozó identifikálás fő feladatában is megmutatkozik a „dualitás” dilemmája.

A gyógypedagógia példájával azonosítható ez a folyamat a már idézett Illyés Sándor és – még inkább – a rá reflektáló Gereben Ferencné (2022) rendszertani problémafelvetéseiben. Illyés mértékadó gyógypedagógusi és pszichológusi hitelességgel kereste a választ a pedagógiai gyakorlatot támogató tudást szélesítő tudomány szerepéről. Mindeközben úgy jellemezte az ezredfordulás helyzetet (Illyés 2001, 11), hogy:

„A neveléstudomány tudáskínálata és a nevelési gyakorlat tudásszükséglete nem mindig van összhangban, vagy azért, mert a neveléstudományban nincs jelen az az ismeret, amit a gyakorlat igényel, vagy pedig azért, mert a neveléstudományban már meglévő tudás a gyakorlatban nem hasznosul.”

A neveléstudomány és a nevelési gyakorlat összhangjának hiányára figyelmeztető megállapítás máig érvényes, a mindkét oldalon jelentkező hiányokból adódóan. A gyógypedagógiánál maradvát jelzi, hogy Gereben húsz év után is – ugyan hivatkozás nélkül – idézi Illyés említett gondolatát, 2022-ben vetve fel „a tudomány, a gyakorlat és képzés megújulásának lehetőségét az évezredforduló kihívásaival szemben” (Gereben, 2022, 3). Gereben válasza a gyógypedagógiára vonatkozik, és felvetéseiben azonosítható annak az evolúciós pszichológiai paradigmának az evolúciós pedagógiát eredményező hatása, ami az utóbbi másfél évtizedben bontakozott ki és erősödött meg a viselkedéstudományok körében. Ennek dinamizmusát jelzi az evolúciós antropológia, evolúciós etika, evolúciós társadalomelmélet, evolúciós pedagógia jelenléte. Kormos (2023, 56) az evolúciós pedagógia nevelésfilozófiai értelmezésekor kiemeli, hogy annak alapozása az evolúciós pszichológiára történik, amely az emberi viselkedés integratív megközelítését kívánja nyújtani.

Gereben a klinikai jelleg kiemelésével újrapozicionálja a gyógypedagógiát a tudomány rendszerében: „a multidiszciplináris társadalomtudományként értelmezett gyógypedagógiának is méltó helye van az ún. „tudományos hibridek” csoportjában, társaihoz, a klinikai nyelvészethez, vagy a klinikai pszichológiához hasonlóan” (Gereben, 2022, 3). Ezzel olyan lépést tesz meg, ami – visszautalva a jelen írás elején tett megállapításra – a pedagógiai hivatásképzések új generációjába tartozó gyógypedagógia esetében igyekszik értelmezni annak kapcsolatait a neveléstudomány és a pedagógia viszonyaiban. Ebben a pozícióküzdelemben Gereben (2022, 4) ténylegesen is használja a hasznosság említett fegyvertárát, amikor kiemeli a „magatartás(viselkedés)tudományi, más megközelítésben a pszichológiai paradigma jelentőségét, amely szemléletformáló és tudásközvetítő jellege miatt a neveléstudomány paradigmái között megkerülhetetlen szerepet játszik.” Gereben is lényegesnek tartja kiemelni, hogy a gyógypedagógiáról átfogóan csak a neveléstudomány kihívásait azonosítva lehet szólni: „napjaink

valóságában gyakran szembesülünk avval, hogy a neveléstudomány tudáskínálata és a gyakorlat tudásszükséglete között nincs mindig összhang” (Gereben, 2022, 4). Az oktatás-nevelés rendszerszemlélete érvényesül abban, hogy Gereben (2022, 11) a pszichiáter Buda Béla edukációs modelljét tekinti viszonyítási pontnak, ami lehetővé teszi „a fejlődés bizonyos zavarainak befolyásolását.” Ez a rendszerszemlélet a legkevésbé sem allegorikus a „nevelés hazája” határai között, a pedagógusképzések rokoni körében értelmezi konkrétan a gyógypedagógia újgenerációs fejlődését a neveléstudomány rendszerében. A pozícionyerés erőforrásaként, vagyis a hatékonyság eszközeként a nevelési terápiát (Educational Therapy), a nevelés elméletének és gyakorlatának klinikai szemléleten alapuló, Amerikában indult irányzatát azonosítja Gereben (2022, 12).

A „nevelés hazájában” való útkereséssel járó hatékonyságküzdelmekre további példaként lehetne hozni a fejlesztőpedagógiát, aminek kifejtésére azonban a jelenlegi keretek kötöttségében nincs lehetőség. A fejlesztőpedagógia a pedagógia, gyógypedagógia és pszichológia módszer- és eszköztárával indította útjárása során saját illetékességi területet foglalt. A fejlesztőpedagógia interdiszciplinaritása a képzés bemeneteiben is mutatkozik. A pedagógusi hivatások teljes körére épít, hiszen gyógypedagógussá az válhat, aki óvodapedagógus, tanító, tanár, szociálpedagógus, konduktor, gyógypedagógus, pedagógia szakos előadó, pedagógia szakos nevelőtanár diplomák valamelyikével rendelkezik. A fejlesztőpedagógia a fejlesztés módszereit állítja középpontba a pedagógiai hivatások számára, nagy hatékonysággal.

7. A nevelés végvárai – Esztergom példája

A „nevelés hazája” térképén a nevelés hazai fellegrárai sorában kiemelkedő helyet foglal el az esztergomi Várhegyre kapaszkodó úton álló egykori Tanítóképző, ma a Pázmány épülete. Pozíciója is predesztinálta küldetését, és valóban máig összeköti a nevelés földi és égi hazáját, közel sem csak látványban, hanem az idén 95. éve folytatott hivatásképzésben. Csiffáry Tamás, a tíz éve elhunyt tanszékvezető webes kronológiája is sorolja a napjainkig elvezető esztergomi lépéseket (Csiffáry, 2007).

Ebben meghatározó a város kulturális erejének rohamos növekedése a 19. század közepétől. A papnevelés a Nagyszeminárium 1865-ös átadásával érkezett vissza, de addigra már a világiak felsőfokú oktatása és képzése is megindult Esztergomban. „István bácsi”, azaz Majer István nagyprépostnak, pedagógusnak is köszönhető, hogy 1842-ben megnyílt a népiskolai tanítóképző a szenttamási elemi iskolának ma is álló épületében. Aztán ő segítette 1845-ben a Kisasszonynevelő és Tanítóképző Intézet átalakítását, majd „István bácsi” halála évében, 1892-ben megnyitották az Esztergomi Érseki Kisdédóvónőképző Intézetet. Az Esztergomi Vízivárosi Irgalmas Nővérek 1922-ben indították az Érseki Tanítónőképző Intézetet, amivel elkezdődött a nők tanítóképzése is a férfiaknak fenntartott Érseki Tanítóképző mellett. Klebelsberg Kuno kultuszminiszter 1929 novemberében meglátogatta az akkorra felépült Érseki Tanítóképző Intézetet, a Pázmány mai Iohanneum épületét.

Már a rendszerváltás előszele volt, amikor 1989-ben az intézmény felvette Vitéz János nevét. A főiskola egyházi fenntartásba 1993-ban került, majd ténylegesen egyetemet is kapott a város, amikor a Vitéz 2008-ban önálló karként beolvadt a Pázmány Péter Katolikus Egyetembe, később annak Bölcsészkarába.

Klebelsberg a magyar jövőként a nemzeti kultúrát felemelő nevelés hazáját álmodta meg és építette minden eszközzel. Esztergomot a királyvárosi polgárság és a papság támogatásával a nevelés otthonává tette. A református Imre Sándor, a budapesti, később a szegedi egyetem pedagógiaprofesszorának szavaival: „...a nevelés sorsa a tanítóságon fordul meg, minden rendű tanítók készültségén, erején, jóakarátán. A nemzetnevelés gondolata csak úgy érvényesül, ha az egész nemzetben elterjed; ennek pedig a tanítók ily irányú meggyőződése a feltétele” (Imre, 1912, 220). Tehát a nemzetépítésben az alapvető feladat a nevelésre hárul, amihez Imre Sándor alapvetően Széchenyi István nézeteit fűzi egységes rendszerré (Pukánszky, 1999, 398–399). Imre Sándor felfogását annak szociális, demokratikus tendenciája miatt élesen támadta Kornis Gyula, Klebelsberg miniszter közoktatási államtitkára, azonban mégis feltehető Imre Sándor hatása a köz- és felsőoktatáspolitikai, tudományfejlesztési koncepcióik nemzetnevelési tartalmaira.⁸

Magyarország a Ratio Educationis óta az 1930-as évekig erősített nevelői mesteriség a jövőre nézve is kiváló alapot adott. Erre és az európai kultúra mértékrendszerére tudott építeni még a fényes szelek nemzedéke is. Továbbá ezért tartották érvényesnek a 21. században is az Antall József egykori miniszterelnöknek tulajdonított mondást, hogy Európában még az ateista is keresztény, hiszen az európai kultúrát áthatják és éltetik a keresztény gyökerek.

8. A nemzeti nevelés nemzetek feletti

Az előbbire, tehát a keresztény gyökerekre hivatkozva kell kiemelni azt, hogy a tárgyalt nemzeti nevelés csakis nemzetek feletti jellegében teljesebben ki. Vagyis a „nevelés hazájában” mindenkinek a saját kultúrájában, a családjában örökölt nemzeti, és országon belüli nemzetiségi hovatartozásában kell erősödni, neveltetésében támaszt kapnia.

Békés vármegyei párhuzamok (Kozma G., 2014) mellett az esztergomi pedagógusképzés ennek szép példája, ahol a nemzetiségi nyelv és kultúra oktatásának a tanító-, majd az óvóképzés kezdetektől igazi végvára volt. Ennek elemzésekor Juhász Márta azonban kiemeli azt a sajnálatos tény is, hogy országosan is csökken a nemzetiségi pedagógusképzés hallgatóinak létszáma (Juhász, 2024, 20). Így a sokáig működő szlovák nemzetiségi képzés mára Esztergomban is megszűnt, most a német nemzetiségi

⁸ Tény, hogy Széchenyi István nemzetépítő munkássága meghatározó volt Klebelsberg számára, amint az sem véletlen, hogy az alig 24 éves Széchenyi Károly gróf (akinek dédapja a „legnagyobb magyar” bátyja volt) 1930-tól a miniszter bizalmas munkatársa lett. Kis esztergomi vonatkozás, hogy Széchenyi Károly gróf felesége, a polgári származású Vágvölgyi Gabriella esztergomi leány volt, aki 1897-ben született Vágvölgyi Béla tanítóképzési tanító gyermekeként.

képzés megtartásáért folyik a küzdelem. Juhász (2024, 20) fontos megállapítást tesz éppen a nevelés szerepének középpontba állításával:

„Mivel ma már nagyon kevés gyermek ismeri ősei nyelvét és kultúráját, és csak néhány család ápolja továbbra is kulturális örökségét, a nemzetiségi iskolának nincs más választása, mint hogy átvegye az identitásképző közeg szerepét. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a nemzetiségi oktatás fejlessze és erősítse az etnikai hovatartozást, és stabil nyelvtudást közvetítsen.”

A nemzetiségi nevelés kulturális és identitási megközelítéséhez (Kozma, 2014) a legátfogóbb keretet nem valamely párt programjában, illetve hazai vagy uniós rendelet preambulumban kapunk, hanem azt igazi távlattal a Gravissimum Educationis, a II. Vatikáni Zsinatnak a keresztény nevelésről szóló 1965-ös nyilatkozata rögzítette, már három nemzedéknyi idővel korábban, most hatvan éve (Gravissimum, 1965, 2007, 378):

„Minden embernek – bármilyen fajhoz, társadalmi osztályhoz vagy korosztályhoz tartozzék – személyi méltósága folytán elidegeníthetetlen joga van a neveléshez, amely megfelel elete céljának, alkalmazkodik egyéni képességeihez, neméhez, az adott kultúrához és a nemzeti hagyományokhoz, ugyanakkor nyitott a testvéri kapcsolatra más népekkel, és így a valódi egységet és békét szolgálja a földön. Az igazi nevelés az emberi személyt formálva szem előtt tartja a végső célt, s egyúttal a társadalom javát is, melynek az ember tagja, s melyben felnőttként a feladataival szerepet vállal.”

A nemzeti és a nemzetiségi nevelés szempontjából is rögzíteni kell, hogy mindez következik egyrészt magából a dolgok természetéből, másrészt a természetjog rendjéből. A keresztény nevelés keretei között különösen teljes perspektívában fogalmazódnak meg a nemzeti nevelés és a nemzetiségi identitás fejlesztésének társadalmi céljai és feladatai (Kozma, 2014, 13).

Latorcai Csaba a nemzetiségi oktatás biztosítását célzó társadalmi felelősségvállalást fogalmazza meg, amikor a nemzetiségeknek a korfájukból adódó elöregedése, illetve az anyanyelvvesztés folyamatának ezzel összefüggő gyorsulása miatti teendőkről szól: „Azonban a nemzetiségiek nyelve ezzel együtt sem vész el, hiszen az adott nyelvet beszélők száma az anyanyelvi adatok csökkenésénél lényegesebben lassabban csökken.” (Latorcai, 2014, 18).

9. Otthonra lelni a nevelés világában

A most megtett történeti áttekintés során egy tapodtat sem mozdultunk, itt maradtunk a „nevelés hazájában”, ahol most az esztergomi magaslatról tekinthetünk körbe. Innen is láthatjuk, hogy mind nagyobb szerepe van más fellegváraknak, a pedagógusképzés szellemi magaslatainak, akár Budapesten, Vácott, Egerben és sokféle másutt is,

szerte a Kárpát-medencében. Bárcsak mondhatnánk, hogy a mai feladatok könnyebbek, de értékvesztett világunkban továbbra is a nevelésnek kell nyújtania a megmentő erőt. Ezekben a fellegvárakban pedig körbevesz minket a történelemből sugárzó erő, ami a nevelés lehetőségeit bontja ki számunkra. Tamási Áron 1934-es regényében Ábel mondta ki, hogy mi végre is vagyunk a világon, amit úgy is olvashatunk, hogy mi a nevelés időtlen helye a világban?

„Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne. ...] Igaza van: késelem nélkül haza fogok menni, hogy otthon lehessen valahol ezen a világon!”

Irodalomjegyzék

- Csibra G. & Gergely Gy. (2007). Társas tanulás és a társas megismerés. A pedagógia szerepe. In Csibra G. & Gergely Gy. (szerk.), *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai, pp. 5–30.
- Csiffáry T. (2007). Az Esztergomi Főiskola kronológiája. In Csiffáry Tamás személyes honlapja. <https://csiffary.wordpress.com/esztergomi-foiskola-oregdiakjai/>
- Fináczy E. (1925). Világnézet és nevelés. *Tanulmányok. Filozófiai Könyvek* 8. Szerk.: Kornis Gy., 1925, p. 162.
- Gereben F. (2022). A gyógypedagógiai folyamat nevelési és terápiás összefüggései – a nevelési terápia alapkérdései a neveléstudomány diszciplináris rendszerében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 50(1), 1–23.
- Gravissimum Educationis. Nyilatkozat a keresztény nevelésről (1965). In Diós I. (szerk.) (2007). *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. Szent István Társulat, pp. 367–389.
- Illyés S. (2001). A tanuló neveléstudomány. In Csapó B. & Vidákovich T. (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 11–22.
- Imre S. (1912). *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához*. A Magyar Társadalomtudományi Egyesület Könyvtára 2. sz., Budapest, p. 234.
- Imre S. (1933). *A nevelés sorsa és a szocializmus, 1909*. In *Magyar Pedagógiai Lexikon* I., Fináczy-Kornis-Kemény, Révai Irodalmi Intézet, 1933, 907.)
- Juhász M. (2024). Tendenciák az esztergomi (német nemzetiségű) tanítóképzés történetében. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, 2(1), 9–22. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.1.1>
- Kormos J. (2023). Az evolúciós szemlélet szerepéről a pedagógiában. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, 1(2), 53–61. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.2.3>
- Kozma G. (2014). Nemzeti nevelés – kultúra és identitás. In *Nemzetiségi identitás – nemzetiségi kultúra (2014)*. GFE Pedagógiai Kar Nemzetiségi Kutatóközpontja, pp. 5–13.
- Kozma G. (2023a). Az átfogó nevelés kihívása – a pedagógusképzés felelősségéről. In Kozma G. & Szőke-Milinte E. (szerk.), *Energiatudatossági és környezeti nevelés – programok a magyar felsőoktatásban*. Szent István Társulat, pp. 7–39.
- Kozma G. (2023b). Fénybe állított pedagógia. Kuminetz Géza nevelési gondolatai. *Mester és Tanítvány, Új folyam*, 1(1), 21–52. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.2>

- Kozma T. (2001). Pedagógiánk paradigmái. In Csapó B. & Vidákovich T. (szerk.). (2001). Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 23–38.
- Kuminetz G. (2010). Schütz Antal ismeretlen arca: a pedagógiatudós. In Schütz A.: Pedagógia. Szent István Társulat, pp. 371–419.
- Kuminetz G. (2020). A tudományos élet és a személyiségfejlesztés sajátos fellegvára a katolikus egyetemen. (Pázmány Könyvek Sorozat, 10). Szent István Társulat.
- Kuminetz G. (2024). A szeretet etikája és /vagy az etika szeretete: Noszlopi László (1901–1990) szeretetbölcselete és pszichológiája. In Noszlopi László (2024). A szeretet lélektana és bölcselete. Ős-Kép, p. 42.
- Latorcai Cs. (2014). Nemzetiségpolitikai eredmények és az azokból levonható konzekvenciák. In Nemzetiségi identitás – nemzetiségi kultúra GFE Pedagógiai Kar Nemzetiségi Kutatóközpontja, pp. 14–21.
- Marczell M. (1938). Neveléstan. In A bontakozó élet VIII. Élet Kiadása, Budapest, p. 377.
- Nahalka I. (2001). Modellek és pedagógia. In Csapó B. & Vidákovich T. (szerk.), Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 39–53.
- Németh A. (2014). A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődés és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés. Gondolat, p. 240.
- Noszlopi László (2004): A szeretet lélektana és bölcselete. Ős-Kép, 332.
- Pope Francis (2019). Message of His Holiness Pope Francis for the Launch of the Global Compact on Education. In: https://www.vatican.va/content/francesco/en/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html
- Pope Francis (2023). Family Global Compact. Dicastery for the Laity, Family and Life and the Pontifical Academy for Social Sciences. <https://familyglobalcompact.org/wp-content/uploads/2023/05/Brochure-Family-Global-Compact-ENG.pdf>
- Pukánszky B. (1999). A modern pedagógia történeti gyökerei. Káptalani iskolák. In Mészáros I., Németh A. & Pukánszky B. (1999). Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris, pp. 52–53.
- Pukánszky B. (2004). Az iskola története a kezdetektől a 17. századig. In Németh A. & Pukánszky B. (2004). A pedagógia problémátörténete. Gondolat, pp. 401–426.
- Schütz A. (2010). Pedagógia. Szent István Társulat, p. 419.
- Török Cs. (2015). Laudato si' – I. Egyház és környezetvédelem. (Az enciklika elemzése). <http://www.magyarKurir.hu/hirek/laudato-s-i-egyhas-es-kornyezetvedelem>
- Weszely Ö. (1927). Korszerű nevelési problémák. Szent István Társulat, Budapest.
- Weszely Ö. (1935). A korszerű nevelés alapelvei. A neveléstudomány rendszere. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Zrinszky L. (1997). Normatív pedagógia – címszó. In Báthory Z. & Falus I. (szerk.), Pedagógiai Lexikon, II. kötet. Keraban, pp. 614–615.
- Zrinszky L. (2000). A pedagógia (és a pedagógusok) normaproblémája. Magyar Pedagógia, 100(3), 303–313.