

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Pszichológia Doktori Iskola

Elméleti Pszichoanalízis Doktori Program

Szabó Dóra

TÚL A „GYERMEKKERTÉSZETEN”

**PSZICHOANALÍZIS ÉS PEDAGÓGIA KAPCSOLATA A XX. SZÁZAD
ELSŐ FELÉBEN**

Doktori (PhD) értekezés



Témavezető: Dr. habil. Gyimesi Júlia

2023

Pécs

TARTALOMJEGYZÉK

1	Bevezetés	4
1.1	Célkitűzések és módszertan	6
1.2	A gyermek mint a pszichoanalitikus kutatások tárgya	11
1.3	Úton egy pszichoanalitikus nevelés felé.....	15
1.4	Néhány dilemma a pszichoanalitikus nevelés kapcsán	16
1.5	A pszichoanalitikus nevelés és a gyermekanalízis kapcsolata	19
1.6	Egy félbetört karrier: Hermine Hug-Hellmuth úttörő munkássága	21
2	A határtalan optimizmus időszaka.....	24
2.1	Sigmund Freud: Túl a pszichopatológián.....	24
2.2	Ferenczi Sándor: kiáltvány az analitikus közösséghez.....	29
3	Bécs: a pszichoanalitikus nevelés bölcsője.....	32
3.1	Siegfried Bernfeld: a pszichoanalitikus nevelés Sziszüphosza	33
3.2	A nevelés és a pszichoanalízis határa	36
3.3	August Aichhorn: a deviáns fiatalok pártfogója.....	39
3.4	Gyógyítás vagy nevelés? A terápia-nevelői munka sajátosságai.....	42
4	A hazai női pszichoanalitikusok: a laikus analitikusok felértékelődése	49
4.1	Egy lelkes amatőr próbálkozása: Polányi Laura kísérleti óvodája	50
4.2	A laikus női analitikusok térnyerése: speciális témák tematizálása	51
4.3	Fókuszban a nevelési tanácsadás	56
4.4	Laikus a laikusok között: Farkas Erzsébet nevelői munkája a II. világháború előestéjén	61
4.5	A pszichoanalízis határmezsgyéjén: György Júlia és a „nehezen nevelhető gyermek”	65
4.6	Túl a pedagógiai kliséken: a példamutatás új dimenziója	67
5	A pszichoanalízis sajátos irányzata: a svájci analitikusok sokszínűsége	69
5.1	Carl Gustav Jung és a spirituális nevelés kérdése	69
5.2	Oskar Pfister: a pszichoanalitikus nevelés kérdése a lelkész szemüvegén keresztül.....	72
5.3	Hans Zulliger: a vidéki tanító esete a pszichoanalízissel	76
6	Két iskola, két irányzat: a pszichoanalitikus kísérleti iskolák reneszánsza.....	80

6.1	Anna Freud	80
6.1.1	Egy iskola körvonalazódása	83
6.2	A módszertan kérdése.....	87
6.3	A Matchbox School utáni időszak.....	89
6.4	Susan Isaacs	92
6.4.1	Az ötletből valóság lesz: a Malting House School megalakulása	93
6.4.2	Egy versengő nézőpont Jean Piaget-val szemben	98
6.4.3	John Dewey és a kleiniánus iskola	102
6.4.4	Susan Isaacs kritikája a pszichoanalitikus neveléssel szemben	107
7	Az Anna Freud–Melanie Klein vita és hatása a nevelés kérdésre	110
7.1	Vitatott kérdések.....	110
7.2	Anna Freud kontra Melanie Klein: a szembenállás pedagógiai következményei.....	112
8	A pszichoanalitikus nevelés tágabb perspektívából.....	115
8.1	A legmélyebb töréspont: az analitikusi és a tanári szerep összevetése	115
8.2	A szexuális nevelés zsákutcája	120
8.3	Nyelvi és reflektív problémák	124
9	A pszichoanalitikus nevelés új megközelítési módjai	126
9.1	Átmenet az elmélet és a gyakorlat között: pszichoanalízis mint hallgatólagos tudás és reflektív gyakorlat.....	130
9.2	A reflektív gyakorlat jelentősége.....	134
10	Összefoglalás.....	140
10.1	Eredmények és következtetések	140
10.2	Kitekintés.....	146
11	Köszönetnyilvánítás	147
12	Irodalom.....	148
13	Mellékletek.....	177
13.1	Publikációs lista.....	177
13.1.1	Első szerzős folyóirat cikk, könyvrészlet.....	177
13.1.2	Első szerzős konferencia megjelenések	177
13.1.3	Tagságok	178
13.2	Doktori értekezés benyújtása és nyilatkozat a dolgozat eredetiségéről.....	179

1 BEVEZETÉS

A pszichológiatörténeti kutatások visszatérő témája közé tartozik a pszichoanalízis természet- és humántudományos gyökereinek feltárása, illetve más áltudományos- illetve tudományos területekkel való specifikus kölcsönhatásának vizsgálata (Ellenberger, 1970; Utaker, 1986; Sulloway, 1987; Kerr és Gelfand, 1992; Erős, 1995; Pléh, 1998, 2000; Gyimesi, 2009, 2011, 2019; Zepf, 2016). Utóbbit jól illusztrálja például a pszichoanalízis társadalomtudományokon belüli alkalmazása, valamint a pszichoanalitikus elmélet és terápiás módszer pedagógiai vonatkozásainak feltárása is (Wilfrid, 1919/1999; Ruitenbeek, 1962; Vajda, 1995, 1996; Britzman, 1998, 2003; Bainbridge és West, 2012; Elliot és Prager, 2016; Szabó, 2019, 2022). Ugyanakkor, míg a pszichoanalízis társadalomtudományi vonatkozásait szerencsére már számos esetben kiterjedt vizsgálatnak vetették alá, addig igen korlátozott számú kutatás szentelte figyelmét kifejezetten a pedagógiával való szoros egymásmellettségének. Éppen ezért jelen kutatás tárgyát e két tudományterület közötti sajátos kapcsolatrendszer történeti szempontú feltárása nyújtja.

Témaválasztás. A mélylélektani irányzatok képviselői – mint amilyen a pszichoanalízis is, vagy például az abból kiváló individuálpszichológia – kiváltképpen nagy figyelmet fordítottak a neveléssel kapcsolatos pszichológiai és pedagógiai kérdések megválaszolására. Ezen irányzatokon belül a pszichoanalízis kiemelt helyet foglal el, ugyanis egész történetét végigkíséri egy olyan új, pszichoanalitikus alapokon fekvő pedagógia kidolgozásának ideája, mely integrálhatná e két, egymáshoz alapvetően közel álló tudományterületet (Szilágyi, 1979, p. 9). Ugyanakkor a pszichoanalízis pedagógiai szempontú recepciótörténetéből az is jól kirajzolódik, hogy a téma folyamatosan visszatérő tematizálása ellenére nem alakult ki sem egy egységes pszichoanalitikus nevelésemélet, sem pedig módszertan az elmúlt évszázad során (Freud, 1930/1935; Szilágyi, 1979, p. 10; Vajda, 1995). Úgy tűnik tehát, hogy a pszichoanalízis nem volt képes módszertani szempontból oly mértékben forradalmasítani a pedagógiát, mint ahogyan azt a reformpedagógiai mozgalmak tették a XX. század első felében. A múlt század derekán Mérei Ferenc (1942, p. 34) is hangot adott ennek a felismerésnek. Véleménye szerint a pszichoanalitikus elmélet sokkal kevésbé ültethető át a nevelés-oktatás vagy a pályaválasztás területére, szemben a francia iskolapszichológia képviselőivel, akik jóval gyakorlatiasabb, főleg a pedagógiai diagnosztika irányába orientálódtak munkájuk során (K. Horváth, 2017, pp. 18-19). Ennek okát Mérei (1942, p. 34) elsősorban abban látta, hogy a pszichoanalitikusok klinikai tapasztalataik alapján túlságosan is „*általános érvényű rendszert*” alkottak.

Ezt a következtetést erősítheti az a tény is, hogy 1946-ban a *The Psychoanalytic Study of the Child* című folyóiratban megszűnt a pedagógiai kérdések önálló rovaton belüli tárgyalása. Következésképpen magában a pszichoanalitikus közösségen belül is már jóval kevesebb érdeklődésre tartott számot a pszichoanalitikus pedagógia ügye (Vajda, 1995, p. 15).

Holott a XX. század első felében a pszichoanalitikus közösség számára a pszichoanalízis pedagógiai szempontú adaptálása jelentette az egyik legnagyobb szakmai kihívást. A téma fontosságát mutatja, hogy a pszichoanalízis atyja, Sigmund Freud (1933/1993) is igencsak szorgalmazta az ezzel kapcsolatos pszichoanalitikus kutatási irányokat. A pszichoanalízis efféle alkalmazásának kérdése már a Freud lakásán tartott szerdai pszichoanalitikus esték során is felmerült (Cohen, 2002, p. 271). Freud új elméletének és terápiás módszerének pedagógiai alkalmazásáról ekkor úgy nyilatkozott, hogy „*talán a legfontosabb mindazok közül, amelyekkel a pszichoanalízis foglalkozik*” (Freud, 1933/1993, p. 164). Támogató attitűdje mögött azonban nem csak a tudós kutatóöszöne állt, hanem tudománypolitikai megfontolások is nagymértékben közrejátszottak állásfoglalásának kialakításában. Freud ugyanis igen hamar felismerte annak jelentőségét, amit a pszichoanalízis és a pedagógia szorosabb összefonódása az előbbi számára nyújthatna. Nevezetesen, hogyha a pszichoanalízis a pedagógiához hasonló alkalmazott területek alaptudományává válna, már nem korlátozódna kizárólag pszichopatológiai problémák terápiás kezelésére (Jones, 1953/1983). Éppen ezért jelen kutatás a pszichoanalízis fejlődéstörténetére nézve különösen fontos kérdéseket feszeget.

Mindemellett a pszichoanalízis és pedagógia történeti kapcsolatának mélyebb feltárása utóbbi terület számára is releváns adalékokkal szolgálhat. A pszichoanalitikus keretrendszer ugyanis magának a pedagógiai helyzetnek az alaptermészetét helyezi igencsak sajátos megvilágításba: arra vállalkozik, hogy két individuum közötti kapcsolódás pszichológiai mibenlétét, az azt meghatározó tudatos és tudattalan folyamatok komplexitását feltérképezze. Ebben a kapcsolatban a tudás megkonstruálása nem csupán a célszerű pedagógiai módszertan megválasztásán múlik, hanem magának a kapcsolatnak a minőségén, a folyamatban részvevő felek interakcióin, valamint a társas-érzelmi bevonódásuk intenzitásán is. Ez utóbbi jelenség figyelembevételéül különösen fontossá válik a pszichoanalízis pedagógiai szempontú recepciótörténetek értelmezésében. Ebből kifolyólag jelen kutatás a szakmai szocializáció szempontjából is fontos kérdéseket tárgyal, hozzájárulhat a pedagógus pályára készülők felkészítéséhez (Boross, 2019; Pléh, 2019, pp. 549-550). A pedagógiai munka során ugyanis – különösen annak pályakezdő szakaszában, melyet igen intenzív szakmai bizonytalanságérzés kísér (Szivák, 2010, p. 13) – a pszichológiai elméletek és azok gyakorlati alkalmazása közötti

kapcsolat gyakran konfliktusokkal terhelt, számos alkalommal a „pedagógus gyakorlati tapasztalatai nem egyeznek a tanultakkal vagy a tanításról, tanulásról benne élő képpel” (Hunya, 2014).

1.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS MÓDSZERTAN

Célkitűzések. A disszertációban bemutatott történeti rekonstruálás elsősorban a pszichoanalízis és a pedagógia azon érintkezési pontjaira összpontosít, melyek új megvilágításba helyezhetik, hogy pontosan milyen kölcsönhatások mentén formálódott e két diszciplína kapcsolata a XX. század első felében. A témában 1995-ben jelent meg Vajda Zsuzsanna *A pszichoanalízis budapesti iskolája és a nevelés* című kötete, mely részletesen feltárta a hazai pszichoanalitikus közösség neveléssel kapcsolatos felfogását. A monográfia megjelenése óta azonban nem születtek újabb, kifejezetten a pszichoanalitikus nevelés kérdését vizsgáló történeti munkák. Jelen dolgozat célja **(1)** tehát, hogy az említett kötet szellemiségét megőrizve, a kutatás tárgyát a nemzetközi szintésre is kiterjessze, valamint a pszichoanalitikusok pedagógiai törekvéseit az elmélet és a gyakorlat között húzódó kapcsolat tágabb kontextusában értelmezze. A pszichoanalízis és a pedagógia bontakozó kapcsolatának körüljárásához továbbá szükséges a témában határozott véleménnyel rendelkező pszichoanalitikusok állásfoglalásának feltérképezése, különös tekintettel azokra, akik az elméleti munkán túl szorosabban kapcsolódtak a pedagógiai gyakorlathoz.

A pszichoanalízis és a pedagógia egymáshoz való viszonyulása meglehetősen ellentmondásos képet tükröz, ezért a kutatás célkitűzései **(2)** közé tartozik, hogy feltárja a témához kapcsolódó pszichoanalitikusok közötti töréspontokat. A pedagógiai gyakorlattal rendelkező analitikusok ugyanis egymástól igen különböző véleményt képviseltek a pszichoanalízis pedagógiai alkalmazásának lehetőségeit illetően. A markáns véleménykülönbségek egyik legfőbb oka valószínűleg az volt, hogy a nevelési kérdések mellett elkötelezett pszichoanalitikusok között olykor komoly (érdek)ellentétek feszültek a pszichoanalízis pedagógiai szempontú adaptálásával kapcsolatban, melynek leginkább a gyermekanalízist övező módszertani dilemmák ágyaztak meg. Éppen ezért a pszichoanalitikus pedagógia kérdésének mélyebb megértéséhez nélkülözhetetlen a gyermekanalízis technikai problematikájának körüljárása is. Bár a pszichoanalitikus elmélet és módszer korlátaival kapcsolatos pszichoanalitikus diskurzust összességében a konszenzus hiánya jellemzi, a források elemzése során bizonyos kérdések mentén mégis kimutatható egyfajta közös alap. Ez azonban nem csupán módszertani kérdések mentén konkretizálódhatott.

Annak ellenére, hogy a pszichoanalitikus pedagógia ügye az analitikus közösségen belül kulcsfontosságú kérdésként tematizálódott a XX. század első felében, úgy tűnik, hogy mégsem bontakozott ki egy kifejezetten pszichoanalitikus alapokra épülő egységes pedagógiai gyakorlat. Éppen ezért, ha csupán a technikai újítások mentén kerül értelmezésre a két tudományterület közötti viszony, téves következtetésként levonható, hogy Sigmund Freud eredeti elképzelése teljes mértékben kudarcot vallott. Ugyanakkor a vizsgált források közötti összefüggések és közös álláspontok feltárásával ez a preconcepció jelentős mértékben árnyalható. A dolgozat fontos célja **(3)** közé tartozik tehát az is, hogy a véleménykülönbségek mellett az analitikusok közös álláspontjai is azonosításra kerüljenek, beleértve az olyan, technikai kérdéseken kívülre pozícionálható tényezőket is, mint a pedagógiai helyzetben résztvevő felek szociális és emocionális aspektusai. A felhasznált források összehasonlító elemzésének célkitűzése, hogy a két aspektussal kapcsolatos hangsúlyeltolódásokat feltárja. Ennek köszönhetően a pszichoanalízis és a pedagógia történeti kapcsolata újszerű megvilágításba kerülhet. Jelen kutatás bizonyítani igyekszik, hogy a pszichoanalitikus elmélet és módszer pedagógiai jelentőségét nem csak a technikai újítások megléte vagy hiánya mentén lehet interpretálni.

A disszertáció célja továbbá **(4)**, hogy a történeti rekonstrukcióból nyert információk elemzése a mindenkori elmélet és annak gyakorlati alkalmazása közötti viszonyrendszert új megvilágításba helyezze az alábbi kérdések mentén: Milyen kölcsönhatások által formálódik az elméleti és a tapasztalati tudás kapcsolata? Miképpen hidalható át az elméleti tudás és annak gyakorlati alkalmazása során jelentkező hiátus? Éppen ezért a pszichoanalízis történeti vizsgálata olyan, a lélekelemzés speciális esetén túlmutató jelenségkörök magyarázatában is segítséget nyújthat, mint amilyen a mindenkori elmélet és annak gyakorlata közötti viszonyrendszer tisztázása (Smith, 2010).

A dolgozat szerkezeti felépítése egyaránt figyelembe vesz kronológiai- illetve földrajzi tényezőket. A kutatás történeti jellegéből fakadóan kiemelten fontos az időrendiségből adódó kauzális kapcsolatok tisztázása. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan a pszichoanalízis kiterjedt kapcsolati hálózata szempontjából indokolt a pszichoanalízisen belüli irányzatok sajátos fejlődésének figyelembevétele is, melyek földrajzilag jól körülhatárolható kiterjedtséggel rendelkeztek. Ennek megfelelően a dolgozat három fő részre osztható. Az első nagy tematikus egység fejezetei sorra veszik azokat a nevelési kérdések kapcsán jelentőssé váló pszichoanalitikus epicentrumokat, melyek a XX. század első felében bontakoztak ki: a bécsi, budapesti, valamint a svájci analitikusok pedagógiai kísérleteit. A második részben Anna Freud és Susan Isaacs rendhagyó pedagógiai kísérletének elemzése követi. Ezt a választást az

indokolja, hogy bár mind a ketten ún. pszichoanalitikus iskola létrehozásával kísérleteztek, mégis élesen eltérő következtetéseket vontak le a pszichoanalízis pedagógiai alkalmazhatóságával kapcsolatban. Ez a véleménykülönbözőség a gyermekanalízis technikáját övező diskurzusokba ágyazódott be, ezért a történeti kontextus pontos felvázolásához szükséges az Anna Freud és Melanie Klein között húzódó szakmai vita pedagógiai vonatkozásaira is kitérni. A harmadik részben a történeti rekonstrukció és a források összehasonlító elemzése során nyert információkat igyekeztem új értelmezési keretbe helyezni kifejezetten Polányi Mihály (1958/2015), valamint Donald Schön (1983) tudáselméletének segítségével. Polányi és Schön filozófiai keretrendszerében központi helyet foglal el ugyanis az elméleti és a gyakorlati tudás sajátos természete.

Módszertan. Jelen kutatás pszichológiatörténeti fókuszú, tehát feltáró, narratív tevékenységként definiálható (Békés, 1997, p. 79). Éppen ezért módszertanát tekintve a történeti kutatás klasszikus módszerével, vagyis főleg forráselemzéssel operál (Pléh, Mészáros és Csépe, 2019, p. 9; Lovett, 2006): „*gondolati mintákból (irányzatok, iskolák) indul ki, fontos áthallásokkal a jelen felé*” (Pléh, 2019, p. 133). A módszer célja, hogy feltárja a pszichoanalitikus pedagógiával kapcsolatos váltakozó diskurzusok tartalmát és dinamikáját (Vaughn-Blount, Rutherford és Baker, 2009, pp. 123-124). A kutatáshoz használt források kiválasztásának kritériumait két fő szempont határozta meg. Egyrészt olyan elsődleges forrásokat igyekeztem feltárni, melyekre a pszichológia- és pszichoanalízistörténeti kutatások eddig igen kevés figyelmet szenteltek, összehasonlító elemzésükre pedig eziádig egyáltalán nem került sor. Másrészt a források közötti szelektálás során fontos tényezőként jelent meg, hogy a kutatásban részletesen tárgyalt munkák szerzői valamilyen módon – például közvetlen tapasztalatszerzés útján – kapcsolódjanak a pedagógiai gyakorlathoz.

Így jelen történeti kutatás fókuszpontjába elsősorban Siegfried Bernfeld (1921, 1924, 1925/1973, 1927/2016, 1928, 1935), August Aichhorn (1925/1951, 1926), Oskar Pfister (1922, 1931), Hans Zulliger (1940a, 1940b, 1940c, 1941a, 1941b), Anna Freud (1925/1973, 1927/1946, 1930/1935, 1951/1968, 1953/2015, 1954, 1966) és Susan Isaacs (1930/1950, 1933/1952) került, kiegészülve a Budapesti Iskola női analitikusainak vonatkozó munkáival, valamint a hazai pszichoanalitikus neveléshez szorosabban kapcsolódó forrásokkal. A pedagógiai tapasztalattal rendelkező analitikusok sajátos pozíciója és nézőpontja pontosabb képet nyújthat a pszichoanalízis pedagógiai szempontú alkalmazásának lehetőségeiről és korlátairól. A vizsgált források elemzése során körvonalazódnak látszódnak azok a témakörök, illetve elméleti- és technikai jellegű problémák, melyek mentén az analitikusok téma iránti attitűdjében jelentős különbségek és hangsúlyeltolódások figyelhetők meg.

Munkám során több módszertani kihívással is szembesültem, melyek elsősorban a pszichoanalitikus terminológia következetlen használatából fakadtak. A pszichoanalízisre jellemző, hogy a kifejezés némileg mozaikszerű, több területet is magába foglal: egyszerre terápiás módszer – melyet eredetileg Sigmund Freud kifejezetten a neurotikus betegek gyógyítása érdekében hozott létre –, valamint elméleti keretrendszer is, mely elsősorban Freud topografikus, strukturális és pszichoszexuális fejlődéelméletére koncentrált. Azonban a klasszikus pszichoanalízisből fokozatosan egyre több iskola nőtte ki magát, heterogén jelleget adva ezzel a pszichoanalitikus mozgalomnak (Bettelheim, 1969, p. 74). Ebből a sokszínűségből fakadóan a kutatott téma feltárását nehezíti, hogy a pszichoanalitikusok a nevelés fogalmát sem egységes értelemben használták. Ugyanis a nevelés szó jelentéskörébe nem csak a konkrét pedagógiai gyakorlatokat vonták be, hanem igen gyakran a pszichikus struktúrák formálódását is, gondoljunk csak az erkölcsi- és morális viselkedés tekintetében kulcsfontosságú szerepet kapó felettes én kialakulására. Különösképpen jellemző ez a kleiniánus iskola analitikusaira, akik rendkívül nagy szerepet tulajdonítottak a tudattalan fantáziák működésének már a gyermek legkorábbi életszakaszát tekintve is. Ezen kívül a nevelés társadalmi aspektussal is rendelkezik, melyhez egy adott intézmény- és elméleti keretrendszer, valamint számos módszertani és technikai kritérium is társul (Britzman, 2003, pp. 8-9). Az analitikus közösség kezdetben kifejezetten nagy figyelmet szentelt ennek a tényezőnek. A pszichoanalízis társadalomformáló erejébe vetett hit visszatérő téma volt a pszichoanalitikus diskurzusokban, különösen a II. világháborút közvetlenül megelőző és azt követő időszakban. A korabeli pszichoanalitikusok saját tudományterületükben egy olyan új eszközt véltek felfedezni, mely képes az egyén személyiségjegyeit oly módon alakítani, mely egy szabadabb, demokratikusabb, és erőszakmentességre törekvő társadalmi berendezkedést hívhat életre.¹ Ilyen személyiségjegyek közé tartozott a fokozott identifikációra való készség, és ezen keresztül az empátikus és altruista viselkedésformák facilitálása. A pszichoanalitikus keretrendszerben minden morális érték a szülő-gyermek kapcsolat minőségéből eredeztethető (Ekstein, 1939, 1972, pp. 71-72). Ennek nyomán az identifikációt a tanulási folyamatok központi elemeként határozza meg: „*A pedagógusoknak folytatniuk kell annak az anyának a munkáját, aki képes empátikusan megérteni a gyermeket, és aki empátikus megértést teremt a gyermekben.*” (Ekstein, 1972, p. 81).

¹ Ahogyan Theodor Adorno (1969) is megfogalmazza *Nevelés Auschwitz után* című esszéjében: „Az a követelés, hogy Auschwitz soha többé meg ne ismétlődhessen, a legelső követelés a neveléssel szemben. Oly mértékben megelőz minden egyebet, hogy nem hiszem, hogy indokolnom szükséges vagy akár csak ajánlatos is volna.” (p. 29).

A főbb pszichológiai irányzatok sajátossága, hogy belső fejlődési dinamikájukat markánsan meghatározta az éppen aktuális történeti, kulturális- és társadalmi kontextus. A pszichoanalízis szintén ezekkel a tényezőkkel érzékeny kölcsönhatásban fejlődött. Gondoljunk csak Freud halálöszön koncepciójának kidolgozására a világháborús események árnyékában. A történeti hatásokon túl a személyes élettörténetben bekövetkező változások is nagyban befolyásolták a pszichoanalízis fejlődését. Jól megfigyelhető az a tendencia, miszerint az analitikusok témaválasztásának iránya az adott élettörténeti eseményeiknek megfelelően alakult.² Ennek következtében kutatói pozíciómat meghatározta – természetesen figyelembe véve a dolgozat tartalmi kereteit – a vizsgált téma vonatkozó kulturális- és társadalmi beágyazottságának, kontextusának a figyelembevétele is (Danziger, 1992; Lovett, 2006; Pickren és Rutherford, 2010).

Az első világháború sokkja, és annak gazdasági és társadalmi következményei több szempontból is befolyásolták nem csak a pszichoanalitikus, hanem az individuálpszichológiai alapokra épülő pedagógia sorsát is. A pszichoanalitikusokhoz hasonlóan Alfred Adler szintén világháborús tapasztalatai nyomán szorgalmazta, hogy új megközelítési módja az egyéni terápián túl ösztársadalmi szinten is alkalmazásra kerüljenek. Ennek megvalósításának lehetőségét Adler (1920/2011) is egy kifejezetten individuálpszichológiai alapokra épülő pedagógiai koncepció kidolgozásában vélte felfedezni (Manaster, 2011, p. 129). Úgy tűnik tehát, hogy az a feltételezés, hogy világháború kirobbanásához pszichológiai tényezők is hozzájárultak, minden bizonnyal a nevelés-oktatási rendszer megreformálásának gondolatához vezetett el. A nevelés ugyanis az egyéni terápiával szemben tömegeket érint és képes alakítani. Gyakorlati szempontból azonban a gyermekanalízis módszertana értékelődött fel a pszichoanalitikus közösségen belül, hiszen a háború okozta érzelmi károkat – ugyan csak az individuum szintjén – közvetlenebb és hatékonyabb módon próbálta meg csökkenteni. Ez az új terápiás helyzet az 1920-as években számos pszichoanalitikus gondolkodó látókörébe bekerült Pontos módszertana pedig – szemben a pszichoanalitikus neveléssel – standardizálódni kezdett a freudi, valamint a kleiniánus elmélet szerint. A gyermekanalízis fejlődése következtében természetesen megnövekedett az érdeklődés a gyermekek pszichés fejlődése iránt is, hiszen a terápiás folyamat kitüntetett része, hogy a patológiás tünetek mögött rejlő okok felderítésre kerüljenek. A pszichoanalitikus diskurzuson belül az 1930-as és 1940-es évek különösen aktív tudományos diszkussziót eredményeztek ebben a

² Például Melanie Klein életében bekövetkező tragédiák – fiának halálos kimenetelű balesete, vagy a lányával való kapcsolatának végleges megromlása – a depresszió és veszteség témaköre felé irányították figyelmét, így született meg az 1963-as *On the Sense of Loneliness* című munkája. (Britzman, 2016, p. 16).

témakörben (Anthony, 1986; Zornig, 1996; Holder, 2005; Young-Bruehl, 2007; Midgley, 2012; Novick és Novick, 2014).

A pszichoanalízis további sajátossága, hogy gondolkodásmódja felettébb sokat él az analógiákon, metaforákon és hasonlatokon keresztüli értelmezéssel. Ez a nevelés problematikája kapcsán is tetten érhető. Érdekes módon több analitikus is a kertészettel állítja párhuzamba a pedagógiai munkát. Míg Ferenczi Sándor (1908/2000, p. 61) a „gyermekkertészet” kifejezéssel élt a nevelés kapcsán, addig Rudolf Ekstein (1964, p. 527) arra a következtetésre jutott, hogy „*a tanár sokban hasonlít egy kertészhez*”, csak ő a kertésszel szemben „*az óvodából szerzi be a kis palántáit*”. Jelen kutatás legfőbb célkitűzése tehát, hogy ennek a hipotetikus kertésznek a munkáját új, komplexebb, kifejezetten pszichoanalitikus megvilágításba helyezze.

1.2 A GYERMEK MINT A PSZICHOANALITIKUS KUTATÁSOK TÁRGYA

Minden politikai és történelmi turbulencia ellenére a XX. század első évtizedeiben rendkívüli szellemi pezsgés jellemezte Nyugat-Európa tudományos és művészeti életét. A XIX. század végére az orvostudomány – a biológiai ismeretek bővülésével, valamint a technikai és diagnosztikai eljárások pontosabbá válásával – igen gyors tempóban fejlődött (Erős, 2004, p. 18). Ezen kívül olyan új filozófiai- és pszichológiai irányzatok szökkentek szárba, mint a pozitívizmus, a pragmatizmus, valamint a kísérleti lélektan. Mindezek egy teljesen új diszciplína kialakulásához vezettek a XIX. század végére az ún. pedológia, vagyis a gyermektanulmányozás formájában (Pukánszky, 2018, pp. 142-143). A pedológia központi célkitűzése közé tartozott, hogy a gyermeki fejlődés igen széles spektrumát – tehát beleértve annak testi, pszichológiai, intellektuális és morális vetületét – egzakt vizsgálatok tárgyává tegye (Deák, 1998, pp. 59-60). A pedológia tudományos térhódítása nagyban hozzájárult egy új típusú gyermekkép kialakulásához, mely szerint „*a gyermeknek önálló világa van, sajátos szemléletmóddal, nézőpontokkal, problémákkal, értékekkel és tapasztalatszerzési formákkal*” (Németh, 1996, p. 16). A gyermekkép formálódásával párhuzamosan a pedagógiával szemben támasztott igények is fokozatos átalakuláson mentek keresztül. A XIX. század második felének nevelélméletét és gyakorlatát meghatározó herbarti pedagógia protestáns hagyományokra épülő merev, spontaneitást nélkülöző, célorientált rendszere egyre kevésbé illeszkedett a századforduló új gyermekeszményéhez, mely a gyermekre már önálló intellektuális- és alkotó tevékenységre képes individuumként tekintett (Pukánszky, 2000, pp. 12-13). Ebből kifolyólag a századfordulót követően fokozatosan egy új, felforgató

reformtörekvésekkel előálló pedagógiai mozgalom kezdett kibontakozni, mely nagyban visszanyúlt a rousseau-i nevelés szellemiségéhez (Pukánszky, 2018, p. 143). Ennek a fordulatnak a kiindulási pontját Ellen Key 1900-ban megjelent, *A gyermek évszázada* című munkája adta, mely a korabeli, főleg herbarti alapokon nyugvó iskolarendszer igen erős kritikáját fogalmazta meg, ahol a „gyermek lélekgyilkolása” zajlik. Key kötete egyben tükre és katalizátora is volt annak a fokozódó társadalmi igénynek, mely a nevelést a gyermek lelki-érzelmi sajátosságainak figyelembevételével valósította volna meg. Ennek következménye a pedagógia területén nem csak egy újfajta, a gyermek igényeihez jobban alkalmazkodó attitűd megszületésében mutatkozott meg, hanem különböző tudományos jellegű pedagógiai kísérletekben is (Hai, May és Nawrotzki, 2020, p. 2). Ezek a próbálkozások kézzelfogható bizonyítékaivá váltak a tradicionális, elavultnak tekintett nevelési módszerekkel szembeni lázadásnak (Hai, May és Nawrotzki, 2020, p. 8).

A pszichoanalízis markánsan hozzájárult ahhoz a nevelésben bekövetkező paradigmaváltáshoz, mely gyökeresen átírta nem csak a gyermekhez való pedagógiai viszonyulás főbb elemeit, hanem eltolta a pedagógia tárgyának fókuszpontját is. Korábban ugyanis a neveléssel foglalkozó diskurzusok kiemelt figyelmet szántak az elsajátítandó tananyag vizsgálatának, a túlkontrolláló iskolai környezetben pedig a gyermek pszichés és érzelmi szükségletei számos esetben háttérbe szorultak (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005). A pszichoanalízis fordulatot hozott ebben a kérdéskörben, és a korábbiakhoz képest jelentős mértékben a gyermeki lélek sajátosságait, szükségleteit, valamint a mindezek függvényében bekövetkező személyiségformálódását állította vizsgálódásainak középpontjába (Phillips, 1977, p. 378). A pszichoanalitikus elméletből fakadó pedagógiai következtetéseket – a pszichoanalízis egészéhez hasonlóan – először merev elutasítás övezte. Sigmund Freud pszichoszexuális fejlődéseméletére egyfajta veszélyforrásként tekintettek, mely amorális és antiszociális viselkedésformák kialakulásához vezethet (Phillips, 1977, p. 378). A pszichoanalízis korai szakaszában ugyanis az ideális nevelés az ún. Aufklärung, vagyis felvilágosítás jegyeit hordozta magában, különös tekintettel a szexuális természetű jelenségekre. Ez az elképzelés elméleti szempontból Freud 1905-ös, *Három értekezés a szexualitásról* című előadására épült (Britzman, 2016, p. 26). A gondolat, hogy már az egészen kicsi gyermekek is szexuális késztetésekkel rendelkezhetnek, sokak számára nehezen emészthető állításnak bizonyult.

A pszichoanalitikus elmélet tudományos státuszát azonban fokozatosan megszilárdította az empirikus megfigyelésekből származó adatok növekvő mennyisége. A pszichoanalitikusok körében kezdetben nem uralkodott egyetértés a gyermekmegfigyelések tudományos

relevanciáját illetően. A szakmai dilemmát főleg az okozta, hogy a tudattalan tartalmak sajátos jellegükből fakadóan közvetlen módszerek alkalmazásával nem hozzáférhetőek az egyén számára (Midgley, 2020, p. 52). Anna Freud a század második felében így emlékszik vissza erre a korai pszichoanalitikus irányvonalra: „*A pszichoanalitikus munka legkorábbi szakaszában, s még jóval a gyermekanalízis jelentkezése előtt erős tendencia érvényesült, amely az analízis és a felszíni vizsgálat közötti kapcsolatokat teljesen negatívnak és erőszakoltnak tartotta.*” (Freud, 1965/2008, p. 12).

Az ezzel kapcsolatos álláspont azonban fokozatos változáson ment keresztül. Az 1920-as évek közepére pedig nem csak általánosan elfogadott, hanem egyenesen szükségszerű adatgyűjtési módszerként fogadta el a pszichoanalitikus közösség. Freud ezt a hangsúlyeltolódást már jóval korábban megelőlegezte a Bécsi Pszichoanalitikus Társaság által szervezett összejövetelek keretein belül. Freud ekkor hangot adott abbéli igényének, hogy a pszichoanalitikusok az infantilis szexualitás különböző megnyilvánulási módjait – a klinikai tapasztalatok kiegészítéseképpen – közvetlen gyermekmegfigyelésekből származó adatokkal is igyekezzenek alátámasztani (Midgley, 2013, p. 85; 2020, p. 39). Freud ugyanis pszichoszexuális fejlődéelméletét elsősorban felnőtt páciensekkel végzett terápiás munka során dolgozta ki. A gyermekkor pszichológiai sajátosságaihoz tehát a felnőtt viselkedésének megfigyelésén és elemzésén keresztül vezetett az út (Freud, 1905a/1995, 1905b/1993, 1909a/1993, 1909b/1993). A gyermekmegfigyelések tényleges előtérbe kerülése ugyanakkor majdnem két évtizeddel később következett csak be. 1923-ban jelent meg Freud *Az ősválami és az én* (1923/1991) című munkája, így az ödipális korszak mellett a preödipális időszak pszichológiai sajátosságai is egyre nagyobb figyelmet kaptak (Kris, 1951, p. 9). E korai életszakasz esetében is kulcsfontosságúnak bizonyult, hogy ne csak utólagos rekonstrukcióból szerzett adatok álljanak a pszichoanalitikusok rendelkezésére.

A pszichoanalitikus gyermekmegfigyeléseknek két fontos sajátosságát lehet meghatározni. Egyrészt a gyermeki viselkedést annak természetes környezetében igyekeztek vizsgálni. Másrészt a megfigyelés tárgya a lehető legszélesebb spektrumon mozgott, amint azt jól illusztrálja Susan Isaacs megnyilvánulása is: „*Nem arra készültem, hogy csakis olyan viselkedést válasszak, ami nekem tetszett, vagy ami beleillik abba az általános konvencióba, ahogyan a kisgyermeknek érezniük és beszélniük kell.*” (Isaacs, 1930/1950, p. 19). Már Freud 1905-ös, *Három értekezés a szexualitásról* című kötetében is hangot adott abbéli hiányérzetének, hogy „*találhatni ugyan az irodalomban helyenként egy-egy feljegyzést a kisgyermek korai nemi ténykedéséről [...] de mindig csak mint kivételes jelenségeket, furcsaságokat, vagy mint idő előtti romlottság elrettentő példáit említik ezeket*” (p. 49).

Siegfried Bernfeld a pszichoanalitikus megfigyelést olyan természettudományos módszernek tartotta, mely az objektivitásra, az adatok ítékezésmentes rögzítésére törekszik. A pszichoanalitikusok „*a dolgokra elfogulatlanul tekintenek, mintha nem lennének sem jók sem rosszak*” hanem csupán csak „*természetes folyamatok*” (Bernfeld, 1935, p. 3). Éppen ezért a pszichoanalitikus megfigyelőt a társadalmi struktúrától való tudatos távolságtartás jellemzi. Ennek következtében olyan viselkedéses megnyilvánulások is rögzítésre kerülhetnek, melyet a kulturális normarendszer tabunak tekintene. A pszichoanalitikus megfigyelést végző szakember minden iránt érdeklődést mutat „*amit a kisgyermek tesz és érez*” (Isaacs, 1933/1952, p. 113). A gyermek viselkedésének és érzelmi életének megfigyelése kivétel nélkül az összes pszichoanalitikus alapon nyugvó nevelési kísérletben kitüntetett helyet foglalt el.³ Anna Freud az 1937-ben alapított Jackson Bölcsődeként elhíresült kísérletet kifejezetten jó lehetőségnek tartotta arra, hogy a kisgyermekek igen korai életszakaszáról – az addig jobbra fekete doboznak látszó első két életévről – a direkt megfigyelés módszerével megbízható információkat gyűjtsön abban bízva, hogy ezek majd képesek alátámasztani, vagy pedig megcáfolni Freud pszichoszexuális fejlődésméletét (Kennedy, 1988, pp. 272-273). Az első és második életév közötti szakasz kapcsán gyűjtött „*közvetlen (nem rekonstruált) információk*” nélkülözhetetlenek bizonyultak annak megértésében, hogy miként halad előre a gyermek az elsődleges és a másodlagos folyamatok között húzódozó kontinuumon. Ez a fajta elmozdulás kulcsfontosságú a táplálkozási és alvási szokások kialakítása szempontjából, szerepet játszik az impulzuskontroll alapjainak elsajátításában, valamint a felettes én erejének fokozatos fejlesztésében is, továbbá a társakkal való tárgyi kapcsolatok létesítésében (Freud, 1978, p. 731).

A gyermekmegfigyelések körülménye és minősége természetesen az éppen alkalmazott pedagógiai módszertannal is szoros összefüggésben állt. Jelen kutatás szempontjából kulcsfontosságúnak számító pragmatista pedagógia – mely John Dewey nevéhez kapcsolható – a gyermeki kíváncsiságot állítja a pedagógiai helyzet középpontjába. Ebből kifolyólag igen nagy teret enged a gyermek részéről megnyilvánuló explorációnak, kérdéseknek és spontaneitásnak. Éppen ezért az ilyen típusú pedagógia alkalmazása során a kognitív- és

³ A korabeli gyermekmegfigyeléssel kapcsolatos adatok eltérő mértékben maradtak fenn az utókor számára. Például az Anna Freud vezette Matchbox Schoolban, és a későbbi Jackson Bölcsődében igen fontosnak tartották a megfigyelések során gyűjtött információk pontos lejegyzését. Azonban jelenlegi tudásunk alapján, sajnálatos módon mind a két intézményből csak korlátozott számú kordokumentum maradt fenn. A megfigyelések mikéntjéről főleg másodlagos forrásokon keresztül lehet betekintést nyerni (Midgley, 2020, p. 40). Ezzel szemben a Susan Isaacs vezette Malting House Schoolban zajló megfigyelések adatai teljes mértékben fennmaradtak, így rendkívüli részletességgel tárják az olvasó elé a gyermeki viselkedés sokszínűségét.

érzelmi fejlődés olyan szegmensei is megfigyelhetővé válhatnak, melyek mesterségesen létrehozott, túlkontrollált kísérlet során aligha mutatkoznának meg (Isaacs, 1930/1950, p. 6).

1.3 ÚTON EGY PSZICHOANALITIKUS NEVELÉS FELÉ

A pedagógia és a pszichológia közötti kapcsolat már a XIX. század végétől kezdve igen bonyolultnak bizonyult. A pedagógia egyfajta ernyőfogalomként is értelmezhető, mely alá számos neveléssel kapcsolatos elméleti, illetve alkalmazott jelenségkör tartozhat. Így tehát az olyan tágabb a nevelésfilozófiai keretrendszerektől kezdve – mely a nevelés legátfogóbb értelmezését igyekszik feltárni –, a nevelélméleten át – mely megkonstruált szaktudományos tudást foglal magába – az olyan részterületekig, mint a családon belüli szocializáció, egészen az iskolai oktatás specifikus módszertani kérdéséig, számtalan kérdéskör kerülhet vizsgálódásának fókuszpontjába (Bugán, 1996; Karikó, 2006). A fogalom tisztázása tehát jelenleg is kutatások tárgyát képezi.

A pedagógiának megannyi kihívással kellett szembenéznie a XX. század első felében. A pszichológia mint önálló tudományterület megszületése, majd fokozatos térnyerése veszélyeztette a pedagógia önálló létjogosultságát. Akik ezt az álláspontot képviselték elsősorban azzal indokolták véleményüket, hogy a pedagógia látszólag saját tudományos ismereteit olyan tudományterületektől kölcsönzi, mint a pszichológia, filozófia, biológia és szociológia. Ebből azt a következtetést vonták le, hogy önálló elméletalkotásra kevésbé képes, elsősorban a gyakorlati problémákra igyekszik választ találni. Noha a pedagógia a pszichológiához hasonlóan erősen interdiszciplináris jellegű, ez alapján mégis úgy tűnik, hogy előbbi határai kevésbé élesek és körülhatárolhatóak (Hall, 1905; Radosavljevich, 1911).

Érdekes módon olykor, a pedagógia tudományos identitását éppen a pszichológia területéről érkező hangok próbálták megerősíteni. Paul Radosavljevich például – ma már kevésbé ismert pszichológusként – 1911-ben az első fejlődéslélektannal foglalkozó tudományos folyóiratban, a *Genetic Psychology*-ban állt ki a pedagógia tudományos státusza mellett, mely véleménye szerint határozottan „önálló tudományág” és nem célszerű a pedagógiát csupán a pszichológia alkalmazott területeként értelmezni (Radosavljevich, 1911).

Fontos különbségtétel még e két tudományterület között, hogy a pszichológiával szemben a pedagógiának inkább tulajdonítható egyfajta normatív, előíró jelleg, ugyanis a gyermek fejlődési ívét – a társadalmi elvárásokat és szükségleteket figyelembe véve – valamilyen cél és terv szerint próbálja meg irányítani. Ez a normatív jelleg szintén visszatérő problémaként jelenik meg a pszichoanalízis történetében. A pszichoanalízis első

generációjához tartozó analitikusok az infantilis szexuális ösztönök elfojtásából eredeztethető karakterváltozásokra helyezték a hangsúlyt. Ebből kifolyólag a fennálló oktatási rendszert is az elfojtásra épülő társadalom személyiségtorzító hatása mentén illették kritikával (Ferenczi, 1908/2000, 1913; Fenichel, 1945; Freud, 1954).

A pszichoanalízis e korai szakaszát rendkívüli optimizmus és a pszichoanalízis ember- és társadalomformáló erejébe vetett szilárd hit jellemezte (Freud, 1954). Nagyszabású terveiket és az ahhoz fűződő idealizmust tükrözi Ekstein reflexiója is, miszerint „*A legtöbben abban reménykedtünk, hogy hozzájárulhatunk az oktatási rendszerhez [...] a pszichológia, a pszichoanalízis és a modern pedagógia ismeretén keresztül, és ez az iskolarendszer megújulásához vezethet*” (Ekstein és Motto, 1969, p. 10).

1.4 NÉHÁNY DILEMMA A PSZICHOANALITIKUS NEVELÉS KAPCSÁN

Azáltal, hogy Freud (1905a/1995) a neurózis patogenezisét a gyermekkorra – és az akkor átélt traumákra – vezette vissza, szinte a pszichoanalízis megszületésével egy időben azonnal meg is teremtette a kapcsolódást a pszichoanalízis és a nevelés között. Freud azonban nem képviselt egységes álláspontot ebben a kérdésben, elméletén több változtatást is eszközölt. Ezek közül a legmarkánsabbnak az ún. csábítás-elmélettől való elfordulását tekinthetjük, mely végérvényesen megváltoztatta a pszichoanalízis fejlődési ívét, és ezzel párhuzamosan a pedagógiához fűződő viszonyára is hatást gyakorolt (Jones, 1953/1983; Szummer, 2016). A csábítás-elmélethez csak igen rövid ideig, 1895 és 1897 között tartotta magát (Freud, 1914/1989). Ebben a két éves időszakban Freud a gyermekkorban átélt, traumatikus élmények, valamint kifejezetten szexuális jellegű abúzusokban vélte felfedezni a későbbi neurotikus megbetegedések gyökerét. Ezzel szemben a későbbi infantilis szexualitás fogalma elsősorban a szexuális felvilágosítást és szexuális nevelést teszi szükségessé (Kris, 1948). Freud tehát már a kezdetektől fogva üdvözítőnek találta a gondolatot, hogy a pszichoanalízis ne csak terápiás módszerként szilárduljon meg, hanem ezzel párhuzamosan a megelőzés terén is biztosítson minél több lehetőséget (Hoffer, 1945, p. 299). Fontos leszögezni, hogy az ezzel kapcsolatos megfontolásait a pszichoanalízis mindig a klinikai tapasztalatok alapján fogalmazta meg, és nem előíró szándék vezérelte.

A pszichoanalitikus közösségen belül nem csak Freud volt azon a véleményen, hogy a vizsgált két területnek szorosabban kéne együttműködni. A Bécsi Pszichoanalitikus Egyesület tagjaként Ernst Kris (1900-1957) szintén kölcsönösen gyümölcsöző kapcsolatot feltételezett a két tudományterület között. Kris az 1945-ben induló *The Psychoanalytic Study*

of the Child című folyóirat társalapítója volt Anna Freud és Marie Bonaparte mellett. Így hangadó analitikusnak tekinthető a vizsgált témakörben. Bár művészettörténészként és pszichoanalitikusként Kris elsősorban a kreatív alkotófolyamatok pszichológiai vonatkozásai iránt érdeklődött (Kris, 1952), ugyanakkor figyelme – különösen életének utolsó szakaszában – fokozatosan a pszichoanalitikus gyermekpszichológia irányába terelődött (Hartmann, 1957, p. 13). Ebből fakadóan a pszichoanalízis nevelésben betöltött szerepe is oly mértékben felkeltette tudományos kíváncsiságát, hogy a témának külön tanulmányt is szentelt 1948-ban, *Psychoanalysis and Education* címmel. Munkájában Kris hangsúlyozza, hogy a pszichoanalízis nem csak a nevelési módszerek megválasztására lehet hatással, hanem egyben a kívánt viselkedésről kialakított képet is befolyásolhatja, tehát egyben a nevelés célját is módosíthatja. Ennek köszönhetően új megvilágításban kerül beemelésre a nevelés folyamatába a mentálhigiéncia területe is: az elérni kívánt emberkép ugyanis egy mentálisan és érzelmileg stabil individuumot vázol fel (Kris, 1948, p. 622).

A nevelési kérdésekkel intenzíven foglalkozó analitikusok a pszichoanalitikus elméletben elsőként a prevenció lehetőségét látták meg, vagyis egy olyan szemléletmód alkalmazását, amely által a neurotikus karakterfejlődés kiküszöbölhetővé válik (Ferenczi, 1908/2000, 1913).⁴ Ezt a felvetést először rendkívüli optimizmus övezte, majd pedig a neurózis patogeneziséről szóló freudi elmélet módosításával párhuzamosan fokozatos kiábrándulás váltotta fel. Eleinte úgy látták, hogy a neurózis kialakulásáért az olyan családon belüli rossz nevelési módszerek alkalmazása a felelős, mint a kiegyensúlyozatlan alvási szokások, a szexuális impulzusok kifejezésének tiltása – amely felerősíti a kasztrációs félelmet –, a szülői autoritással való visszaélés, vagy szélsőségesebb esetben bántalmazás (Hoffer, 1945; Freud, 1954). Tehát a megelőzés elsődleges formájává az elfojtásra épülő szülői magatartás megváltoztatása vált, melynek célja a szorongás csökkentésével a neurózis kialakulásának megelőzése (Freud, 1966).

A kiábrándulást elsősorban az okozta, hogy a patológikus fejlődésben a szülői nevelésen túl egyre nagyobb nyomatókat kaptak a külső behatásokra kevésbé reagens faktorok. A hangsúly a környezeti tényezőkről kezdett eltolódni a személyen belüli ösztönvilág sajátos, részben veleszületett dinamikájára, ami olyan kielégíthetetlen vágyrendszert eredményezhet, melyet már nem tud kompenzálni a szülői nevelés (Freud, 1954; 1965/2008; Nemes, 1991),

⁴ A prevenció gondolata az adleri individuálpszichológiának is központi gondolatává vált. Az ebből építkező ún. bátorító nevelés célja, hogy egyfajta pszichológiai immunrendszerrel vértesse fel a gyermeket. Az önbecsülésre és kompetencia-érzésre alapozó nevelés hozzájárul a gyermek önszabályozási folyamatainak megerősödéséhez, ennek köszönhetően pedig ellenállóbbá válik a magatartás- és viselkedésproblémák kialakulásával szemben (Adler, 1927/1994; Merész, 2021).

valamint a pszichoszexuális fejlődés során kialakuló fixációkra, melyek megváltoztatása pedig már bonyolultabb beavatkozást igényel (Freud, 1954, p. 10). Mindez jól illusztrálja, hogy a pszichoanalízisen belül is váltakozó dinamikával jelent meg az ún. nurture-nature vita, vagyis a környezet és a biológiai adottságok személyiségformáló erejének szembeállítása (Szokolszky, 2002). Anna Freud 1954-es esszéjében kiemeli, hogy például téves az a feltételezés, miszerint a korai preverbális kapcsolatban – az orális fázisban – egyedül az édesanya elutasító viselkedése mint környezeti faktor tehető felelőssé a fixáció kialakulásáért. Véleménye szerint az édesanya ahhoz hasonló szerepet tölt be ekkor, mint az apa a fallikus szakaszban, ahol az ödipális konfliktus során az elkerülhetetlen frusztráció szimbólumaként funkcionál (Freud, 1954, p. 11). Az ekkor tapasztalható neurotikus konfliktus kialakulását tekintve Anna Freudot determinisztikusabb felfogás jellemezte. Véleménye szerint az ösztön és az én közötti dinamikus konfliktus olyan alapvető tulajdonsága az emberi pszichének, melyet még a leggondosabban megválogatott pedagógiai módszerekkel sem lehet feloldani (Freud, 1954, p. 15). Ám amint látható, ahhoz, hogy Anna Freud erre a következtetésre jusson, több évtizednyi klinikai és pedagógiai tapasztalatszerzésen keresztül vezetett az út.

Jól érzékelhető, hogy a kezdeti lelkesedés ellenére a század második felére sem körvonalazódott egy új, kifejezetten pszichoanalitikus alapokra épülő pedagógiai módszertan. Ehhez a tendenciához egy sajátos, visszatérő jelenség is markánsan hozzájárult: azok az analitikusok, akik megpróbálták adaptálni a pszichoanalitikus elméletet valamilyen módon a pedagógiai gyakorlatba – például Siegfried Bernfeld vagy Anna Freud –, végül maguk mögött hagyták a klasszikus nevelői-oktatói munkát, és a klinikum mellett kötelezték el magukat (Bettelheim, 1969).

A pszichoanalízistörténet jelenleg kevésbé ismert tagjai is szerepet vállaltak a pszichoanalízis pedagógiai szempontú alkalmazása kapcsán felmerülő kérdések tisztázásában. Közéjük tartozott a Bécsi Pszichoanalitikus Egyesület tagjaként Wilhelm Hoffer (1897-1967) is. Bár a rivaldafényt kerülve, Hoffer rendkívüli módon szívén viselte a pszichoanalitikus pedagógia ügyét. Ebből kifolyólag több pedagógiai kísérletben is részt vett az 1910-es és 1920-as években. 1919-ben Siegfried Bernfelddel együtt – akihez a szakmai kapcsolaton túl mély barátság is kötötte – megalapították a Kinderheim Baumgartent, melyet kifejezetten menekült, zsidó származású gyermekek számára tartottak fenn. Később, 1927 és 1932 között pedig az Anna Freud által alapított Matchbox School tanári karát gyarapította szakértelmével. Szervezői munkájának köszönhetően a *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik* című tudományos folyóirat szerkesztésével az első, kifejezetten a pszichoanalitikus pedagógia

ügyét felkaroló periodika is napvilágot láthatott 1926-ban (Freud, 1968). Hoffer a következő pszichoanalitikus generáció kiképzésében is fontos szerepet vállalt, melyet pedagógiai érzékének is köszönhetett. A Hoffernél jóval nagyobb nemzetközi hírnévnek örvendő Rudolf Ekstein 1988-as életútinterjújában például kiemeli, hogy Hofferre nem csak „*ideális tanárként*” tekintett, hanem az első olyan pszichoanalitikusként is, aki a pszichoanalízis pedagógiai vonatkozásainak mélyebb ismeretébe is bevezette (Benveniste és Ekstein, 1988). A pszichoanalitikus nevelés ügyének felkarolása tehát nem csak a hangadó analitikusok ügyévé vált, hanem a pszichoanalitikus hierarchia különböző szintjein lévő szakembereket is jelentős mértékben mozgósította.

Hoffer 1945-ben – hasonlóan Anna Freudhoz – csalódottságának adott hangot azáltal, hogy *Psychoanalytic Education* című tanulmányában megjegyzi: a két terület kapcsolatának fejlődése megrekedt a kisgyermekkorban, mondhatni fixálódott. Már az 1940-es évek közepén számos kérdés felmerült azzal kapcsolatban, hogy a sporadikus próbálkozások következtében tulajdonképpen hogyan lehetne konkretizálni az együttműködés lehetőségeit és korlátait. A két terület kapcsolatának szorosabbra vonása képes-e a prevención és az intervención túl módszertani újítások alapjául is szolgálni? Képes-e módosítani a nevelés céljait és eszközeit (Hoffer, 1945, p. 295)?

Mindezen dilemmák ellenére a társadalom jobbra tételének víziója nem halványult el teljes mértékben a század második felére sem. Azonban a témával továbbra is foglalkozó analitikusok úgy látták, hogy a rossz társadalmi beidegződések és viselkedésminták átörökítésének megszakítása csakis a két tudományterület szoros együttműködésével lehetséges. Ehhez pedig a pedagógiának meg kell győződnie arról, hogy ez elsősorban az emberi személyiség megváltoztatásával érhető el (Bettelheim, 1969, p. 86). Tehát a makrokozmosz megváltoztatásához a mikrokozmoszba való beavatkozáson keresztül vezet az út.

1.5 A PSZICHOANALITIKUS NEVELÉS ÉS A GYERMEKANALÍZIS KAPCSOLATA

A pszichoanalízis határainak kiterjesztése az 1920-as és 1930-as években indult meg intenzíven. Ennek következtében a pszichoanalízis már nem csak a neurotikus betegek terápiás kezelésére korlátozódott, hanem azon kívül álló jelenségkörök újszerű értelmezésében is hasznosnak bizonyult. Ennek következtében olyan, a pszichológiával határos tudományterületeken indultak meg pszichoanalitikusan orientált kutatások, mint a kriminológia (Ferenczi, 1928/1982; Aichhorn, 1925/1951; Reik, 1925, 1932; Fromm, 1931;

Dukes, 1933; Alexander, 1937/1961). A neurózison túlmutató pszichopatológiák – például perverziók vagy pszichotikus állapotok – terápiás kezelése szintén napirendi ponttá vált (Freud, 1919/1998; Abraham, 1924/1994; Glover, 1933; Hajdú, 1933/1993; Jung, 1939; Federn, 1943). A pszichoanalízis ilyenfajta térhódításának egy kiemelten sikeres területévé lépett elő a gyermekanalízis. Maga a kifejezés ebben a kontextusban némileg félrevezető, ugyanis nem csak a terápiás kezelés kérdése került a fókuszpontba, hanem azon túlmutatóan a megelőzés lehetőségei és annak nevelésmódszertani kritériumai is (Freud, 1966; Anthony, 1986; Reubins és Reubins, 2014). A gyermekanalízis valóságos katalizátora lett a pszichoanalízis és a pedagógia együttműködésének (Hoffer, 1945, p. 294).

Ennek az új kutatási iránynak a komolyságát mutatja, hogy 1926-ban külön pszichoanalitikus folyóirat is megjelent a témában: a már korábban említett *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* Wilhelm Hoffer szerkesztésében, akinek Anna Freud nyújtott szakmai támogatást ebben a vállalkozásban. A folyóirat több, mint tíz éven keresztül, egészen 1938-ig működött. Ez idő alatt az egyik legmeghatározóbb szakmai fórumává vált a pszichoanalízis pedagógiai alkalmazását illetően (Midgley, 2008, p. 32).

Bár a pszichoanalízis pedagógiai alkalmazásának lehetősége már jóval a gyermekanalízis megjelenése előtt felmerült, úgy tűnik, hogy végül utóbbi fellendülése okozta a pedagógiai kérdések felértékelődését is, bár ezek a kérdésfeltevések eleinte a gyermekanalízis árnyékában értelmeződtek (Klein, 1921/1975, 1927; Fenichel, 1945; Freud, 1966). A pszichoanalitikus nevelés és a gyermekanalízis státuszára az I. és II. világháború súlyos társadalmi következményei jelentős hatást gyakoroltak. Az árván maradt gyermekek gondozásában jelentős szerepet vállalt az analitikus közösség. A háború pusztítása során traumatizálódott gyermekek terápiás kezelése egyre sürgetőbb kérdéssé vált. Számos analitikusan orientált bölcsőde és óvoda létesült a két világháborút követő időszakban: 1919-ben a Kinderheim Baumgarten Siegfried Bernfeld és Wilhelm Hoffer vezetésével, 1937-ben pedig az Anna Freud-féle Jackson Bölcsőde, valamint 1945-ben az Anna Freud és Dorothy Burlingham közös irányítása alatt álló a Hampstead Háborús Óvodák (Holloway, 1978; Penman, 2013; Midgley, 2020). Ezek az intézetek természetükből fakadóan lehetőséget biztosítottak a gyermeki viselkedés folyamatos megfigyelésére, noha az említett első két vállalkozásban még nem valósult meg maradéktalanul a szisztematikus adatgyűjtés (Freud, 1966; Kris, 1948).

1.6 EGY FÉLBETÖRT KARRIER: HERMINE HUG-HELLMUTH ÚTTÖRŐ MUNKÁSSÁGA

Hermine Hug-Hellmuth azon analitikusok közé tartozott, akik igen komolyan vették Freud gyermekmegfigyelésekkel kapcsolatos igényét. Hug-Hellmuth ugyanis elsőként szolgáltatott obszervációs adatokat a freudi pszichoszexuális fejlődélmélet alátámasztásához (Hug-Hellmuth, 1913). Sajnálatos módon tragikusan rövid élete nem tette lehetővé a számára, hogy gyermekanalitikusként ténylegesen kibontakozzon. Hug-Hellmuthot ugyanis 1924-ben gyilkolta meg féltestvérének, Antoine-nak törvénytelen gyermeke, Rudolf –'Rolf' – Otto Hug. Az eset során nem csak egy kiváló pszichoanalitikus vesztette életét, hanem a pszichoanalízis tudományos státusza is megkérdőjeleződött a gyilkosság következményeképpen. Antoine, Rolf kilenc éves korában tuberkulózisban életét vesztette, ezt követően pedig az árván maradt fiú részben különböző családoknál, részben pedig Hug-Hellmuthnál került ideiglenesen elhelyezésre. Hug-Hellmuth több tanulmányának is Rolf szolgált ihletforrással, ugyanis olyan súlyos viselkedés- és magatartásproblémákkal küzdött, hogy egy ideig intézeti nevelésben is részesült (MacLean, 1986b, p. 587). Mivel Hug-Hellmuth ekkor már számos pszichoanalitikus kapcsolattal rendelkezett, jogosan feltételezhető, hogy Rolf pszichoanalitikus kezelésével is próbálkoztak. A gyilkosság éppen ezért különösen rossz fényt vetett a pszichoanalízis ügyére is. A korabeli sajtó hatására ugyanis a közvélemény a pszichoanalízist okolta a tragikus esemény bekövetkeztéért. Ezen kívül az eset komoly kriminálpszichológiai kérdéseket is felvetett. Hug-Hellmuth megfigyelései alapján Rolfnál már igen korán különböző szadisztikus viselkedésformák jelentkeztek, így még a pszichoanalitikus közösségen belül is felmerült a „született bűnöző” koncepciója (Geissmann és Geissmann, 1998, pp. 38-39).

Hug-Hellmuth módszertani újításai egy, a pszichoanalízis számára korábban ismeretlen területre vezette a pszichoanalitikus mozgalom később kiemelkedővé vált alakjait: öröksége tovább élt mind Anna Freud, mind pedig Melanie Klein munkásságában (MacLean, 1986a, pp. 579-580). Hug-Hellmuth a pszichoanalízis történetének egyik első laikus analitikusaként kezdte meg pályafutását, ugyanis általános- és középiskolai tanári képesítéssel rendelkezett.⁵

⁵ Ezen a ponton érdemes röviden kitérni arra, hogy pontosan mit is takart a laikus analitikus fogalma ebben az időszakban. A pszichoanalízis gyakorlatának pontos körülhatárolására tett első kísérletként értelmezhető Sigmund Freud 1910-es, *A „vad” pszichoanalízisről* című tanulmánya. Freud „vad pszichoanalízisen” olyan amatőr terápiás jellegű próbálkozásokat értett, amelyek elméleti megalapozottságukat tekintve, valamint az alkalmazott technikai eljárások terén egyaránt komoly hiányosságoktól és torzításoktól szenvedtek (Schafer, 1985, p. 278), ezáltal pedig a pszichoanalízis tudományos státuszát fenyegették (Freud, 1910-1911/2007, p. 106). A szövegben elsősorban a túlzott leegyszerűsítésben rejlő problémákra hívja fel Freud a figyelmet, valamint a pszichoanalitikus technika kérdésében is állást foglal e rövid tanulmányában. A pszichoanalitikus terápia célja nem merülhet ki abban, hogy a páciens szembesítik addig elfojtott tudattartalmaival, hanem nélkülözhetetlen az ezzel kapcsolatos belső ellenállások leküzdése is, melyek az elfojtás dinamikája mögött állnak (Freud, 1910-

1914-ben – Alfred Adler és Carl Gustav Jung pszichoanalitikus közösségből való kiválását követően – Freud radikális módon foglalt állást a „vad analízissel” kapcsolatban (Bar-Haim, Coles és Tyson, p. xxv). A pszichoanalízis szellemi atyjaként mindenkinél nagyobb jogot formált a pszichoanalízis természetének pontos meghatározására (Freud, 1914/1989). Ugyanakkor míg a „vad analízissel” szemben Freud kíméletlenül fellépett, addig a laikus analitikusok munkáját egész pályafutása során a lehető legkomolyabban támogatta (Freud, 1926/2007). A laikus analízis sajátossága, hogy a terápiás folyamatot olyan analitikus végzi, aki bár orvostudományi végzettséggel nem rendelkezik, de kiképző analízisen átesett. Ebből kifolyólag megfelelő tudással rendelkezik a pszichoanalízis elméleti és gyakorlati vonatkozásaival kapcsolatban (Sandler és Costa, 2019).

Hug-Hellmuth tehát pedagógiai végzettsége miatt laikus analitikusnak számított, habár a természettudományok felé is intenzív érdeklődéssel fordult, 1919-ben például fizikából doktorált. Az 1910-es évek első felében kezdett el vonzódni a pszichoanalízishez, mely érdeklődése 1913-ban csúcsosodott ki. Ugyanis ekkor hagyták jóvá csatlakozását a Bécsi Pszichoanalitikus Társasághoz (Balsam, 2003, p. 328). A pszichoanalízistörténeti munkák eddig viszonylag kevés figyelmet szenteltek Hug-Hellmuth szakmai életútjának, pedig belépése a bécsi egyesületbe mérföldkőnek számított. Hug-Hellmuth ugyanis elsőként használta fel gyermekmegfigyeléseit arra, hogy Freud vitatott pszichoszexuális elméletét tudományosan is alátámassza (Drell, 1982, p. 141).

Bár a gyermekanalízis megszületését klasszikusan Anna Freudnak és Melanie Kleinnek tulajdonítják, Hug-Hellmuth már 1920-ban értekezett a témával kapcsolatban a VI. Nemzetközi Pszichoanalitikus Kongresszuson. Az előadás nyomán készült *On the Technique of Child-Analysis* (1921/1975) című tanulmányában a pszichoanalízis két fontos aspektusára hívja fel a figyelmet. Egyaránt hangsúlyozza ugyanis annak gyógyító és nevelői szempontú következményeit. Előadásában komoly feladatot jelöl ki a pszichoanalitikus közösség számára, miszerint „*megértő és melegszívű nőket kell kiképezni a [gyermekkel] végzett pszichoanalitikus-nevelői munkára*” (Hug-Hellmuth, 1921, p. 289), valamint hozzá teszi, hogy „*a gyermekanalízis célja a karakteranalízis – más szóval a nevelés*” (Hug-Hellmuth, 1921, p. 287). Hug-Hellmuth nem a pszichoanalízis pedagógiai alkalmazásáról értekezik, hanem magában a pszichoanalízis természetében feltételez nevelői aspektusokat. Jól

1911/2007, p. 105). Ehhez azonban szükséges az analitikus és a páciens közötti kötődés, mely lehetővé teszi az áttételi kapcsolat kialakítását. A megfelelő analitikusi technika kulcsfontosságú a terápiás helyzet feletti kontroll megtartásához (Pontalis és Laplanche, 1996, p. 481), ez pedig csakis azoktól a szakemberektől sajátítható el, „*akik már birtokában vannak a tudásnak*”. Tehát a pszichoanalízisre egy igen speciális jegyeket is magába foglaló tudásátadási forma a jellemző (Freud, 1910-1911/2007, p. 106), melyet a kortárs szakirodalmak már jobbra interszjektív elméleteken keresztül értelmeznek (Kiss, 2021).

érzékkelhető, hogy a pszichoanalízis e korai szakaszában még nem tisztázódott kellőképpen a gyermekanalízis és a nevelés közötti határ, ugyanakkor Hug-Hellmuth megtette az első lépéseket afelé, hogy a gyermekanalízis legitim terápiás eljárássá válhasson (Plastow, 2011, p. 209).

Hug-Hellmuth adott hangot elsőként annak a felismerésnek is, hogy a tanulási folyamatok minőségét nem csupán a tanteremben zajló munka határozza meg, hanem a családon belüli dinamika sajátosságai is. Éppen ezért a gyermeki fejlődés facilitálásához a szakmák közötti együttműködésen túl szintén szükséges a szülőkkel való párbeszéd megteremtése is (Hug-Hellmuth, 1914). Később ez a megközelítési mód Anna Freud nevelői munkájában éled újjá, különösen, ami Jackson Bölcsődében töltött időszakát illeti.

A terápiás-nevelői folyamat – Hug-Hellmuth megfogalmazásában az ún. *Heilerziehung* – célja nem szűkíthető le kizárólagosan a gyermeki szenvedés csökkentésére, hanem ezzel párhuzamosan morális, esztétikai és társadalmi értékeket átadását is biztosítani kell. Mivel a gyermek még egy fejlődésben lévő individuum, az analitikusnak kellő énerőt kell biztosítani a számára, hogy végül „*tudatos és akarattal felvértezett emberré váljon*” (Geissmann és Geissmann, 1989, p. 50). Az analitikusnak tehát az örömeivel szemben a valóságelv szerinti működésmódot kell mozgósítani. Ebben a megközelítési módban a később Anna Freud által is képviselt álláspont látszódnak körvonalazódni: a nevelés célja végső soron az én megerősítésén keresztüli karakterformálás. Technikai innovációjának legfontosabb része a gyermeki játék terápiás felhasználásában mutatkozott meg (Plastow, 2011, p. 208). Hug-Hellmuth munkássága tehát ezen a téren is korszakalkotó felfedezések katalizátoraként funkcionált. Melanie Klein ugyanis szintén az egyik legnagyobb módszertani kérdésként tartotta a számon a gyermeki szabad játéktevékenység interpretálásának egyenértékűségét a felnőtt szabad asszociációnak értelmezésével.

2 A HATÁRTALAN OPTIMIZMUS IDŐSZAKA

Ahogy korábban említettük, a pszichoanalitikus pedagógia gyökerei Sigmund Freud *Három értekezés a szexualitásról* (1905a/1995) című munkájáig nyúlnak vissza, amelyben Freud először foglalja össze elméletét az infantilis szexualitással kapcsolatban. Freud állítása szerint a szexuális ösztönöknek – melyek már a legkorábbi életszakasztól kezdve aktívan jelen vannak – igen komplex fejlődési folyamaton kell keresztül menniük, míg megnyilvánulási módjuk elnyerik végső, társadalom által is elfogadott formájukat. A fejlődés menetét azonban könnyen félrevihetik a környezetből érkező káros behatások, így a mentális betegségek megléte gyakran a korai szülői és nevelői módszerek visszhangjai csupán (Freud, 1905a/1995; 1905b/1993). Freud ezzel megnyitotta az utat a nevelési kérdések pszichoanalitikus vizsgálata előtt. Ebben pedig igen hamar társra talált Ferenczi Sándor személyében.

2.1 SIGMUND FREUD: TÚL A PSZICHPATOLÓGIÁN

Ernest Jones (1953/1983) Sigmund Freud szakmai életútját megörökítő monumentális munkájában szintén említésre kerül a pszichoanalízis és a pedagógia kapcsolata. Jones szerint Freud számára stratégiai fontosságú kérdéssé vált a pedagógia diszciplínája, mely az egész pszichoanalízis fejlődéstörténetére pozitív hatást gyakorolhat. Ugyanis, ha a pszichoanalízisnek sikerülne a pedagógia területére behatolnia, az végérvényesen biztosíthatná a pszichoanalízis tudományos státuszát a pszichopatológia és pszichiátria területén kívül is. Ez a kérdéskör szorosan összekapcsolódik a laikus analitikusok szerepével, hiszen Freud részben emiatt állt ki teljes vállszélességgel a laikus – tehát orvosi végzettséggel nem rendelkező – analitikusok létjogosultsága mellett (Freud, 1926/2007). Az 1920-as években élénk vita borzolta a pszichoanalitikus kedélyeket, mely az analitikusi pozíció birtoklásáért folytatott harcban kulminálódott: Milyen végzettségű szakember jogosult egyáltalán analízist végezni? Valóban szükséges-e orvosi tanulmányokat folytatni azért, hogy az egyén később nem csak a test, hanem lélek működését tekintve is kompetens személyé váljon? Freud önéletrajzi írásában már tisztázva látta a laikus analitikusok státuszát, melyhez kiváltképpen a preventív és korrekciós nevelésbe való pszichoanalitikus szempontú beavatkozás vezetett el. A pszichoanalízis neveléslélektani alkalmazása „*fontos következményhez vezetett. A lélekelemzés gyakorlását többé nem lehetett kizárólag az orvosok részére kisajátítani és a laikusokat belőle kizárni.*” (Freud, 1925/1989, p. 77). Freud

kölcsönösséget remélt a két terület között. A pszichoanalitikusok erőfeszítésein túl a „pedagógia sem mellőzheti, hogy hasznára fordítsa azokat a szempontokat, amelyeket neki a gyermeki lelki élet analitikus kutatása ad” (Freud, 1926/1989, p. 176).

A Sigmund Freud által létrehozott topografikus- és strukturális személyiségmodelljéből több pedagógiai következtetés is levonható (Mayes, 2009). Modelljeiben Freud a személyiséget három részre – felettes énre, énre és ösztönre – osztotta, melyek a tudat számára különböző mértékben hozzáférhetőek. A felettes én – mely a morális viselkedését felelős – és az ösztön – mely az ösztönkésztetéseket foglalja magába – jobbára a tudattalan lelki tartományban helyezkedik el, ezért a tudatos belátás számára elérhetetlen tartalmakat foglal magába (Freud, 1933/1994, p. 75). A nevelés számára fontos következtetések a különböző személyiségrészek között húzódó sajátos dinamikából eredeztethetőek, és az ahhoz kapcsolódó elhárító mechanizmusok – különösen az elfojtás és a szublimáció – jutnak fontos szerephez. Elsősorban a túlzott elfojtás, vagyis az én számára kellemetlen tudattartalmak tudaton kívüli száműzése tehető felelőssé a későbbi neurotikus tünetek kialakulásáért (Freud, 1923/1991). Következésképpen az elfojtásra épülő nevelési technikák – például a gyermek szexuális késztetéseinek büntetésén keresztül – kiemelten fontos témája lesz a helyes szülői bánásmóddal kapcsolatos diskurzusoknak (Ferenczi, 1908/2000; Mayes, 2009).

Az elfojtás mellett a téma szempontjából további meghatározó énvédő mechanizmus a szublimáció, mely során egy ösztöntörekvés kerülő úton, szimbolikus értelemben és társadalmilag elfogadható módon – például kreatív tevékenység formájában – kerül kielégítésére. A pedagógiai kérdések iránt fogékony pszichoanalitikusok igencsak szorgalmazták azon tevékenységek beemelését az iskolai nevelésbe, melyek nagyobb teret engednek a szublimációs folyamatoknak, ezáltal pedig lehetőséget biztosíthatnak a libidinális energiák átalakítására (Mayes, 2009, p. 541). Freud által talán az egyik legtöbbször idézett kijelentés – noha ennek pontos eredete vita tárgyát képezi –, hogy az egészséges személyiség legfőbb ismérve, hogy munkavégzésre alkalmas (*arbeiten*), valamint képes szeretetkapcsolatokat kialakítani (*lieben*) a környezetében lévő emberekkel (Elms, 2005). Tehát az egyén szociális képességei lehetővé teszik a számára, hogy bizonyos mértékig adaptálódjon a fennálló társadalmi-gazdasági rendszerhez. A nevelés egyik legfőbb célja pedig, hogy ezt a folyamatot megtámogassa az optimális mértékű elfojtás és szublimáción keresztül (Ferenczi, 1910-1911). Freud állításainak következtében a későbbi, nevelési szempontú kísérleti jellegű próbálkozások – bár eltérő formában és mértékben – de szinte kivétel nélkül mind adaptálták Freud ezen megközelítési módját (Schmidt, 1924; Freud,

1930/1935, 1954; Susan Isaacs, 1930/1950, 1933/1952; Bálint, 1941/1990c; Vajda, 1996; Cohen, 2002; Valkanova, 2020).

A pszichoanalízis e korai szakaszában Freud kifejezetten a tudattalan folyamatokat, valamint az ösztönén viselkedésben betöltött szerepét hangsúlyozta. Ezen kívül a klasszikus analitikusi megközelítés elsősorban társadalom személyiségtorzító hatásaira fókuszált (Freud, 1905a/1995, 1905b/1993): „*A mai eljárás mód, amelynél a gyermekeket szexuális fejlődésük leghevesebb válságaiban támasz és felvilágosítás nélkül, magyarázat és megnyugtató nélkül magukra hagyják, nem más, mint kegyetlenség*” (Ferenczi, 1910-1911). Ennélfogva a szülői bánásmód személyiségromboló ereje, az elnyomásra épülő közoktatási rendszer, valamint az egyén veleszületett antiszociális tendenciái kerültek rivaldafénybe (Ekstein, 1972, p. 74). Olybá tűnik tehát, hogy a pszichoanalízis ekkor a nevelés tekintetében leginkább az avított és inadekvát nevelési attitűddel szemben identifikálta magát. A pszichoanalízis fejlődésével párhuzamosan, és így az új neoanalitikus irányzatok létrejöttével, e tekintetben is komplexebb kép kezdett kialakulni. Ugyanis az Anna Freud által fémjelzett énpeszichológiát követően a belső, pszichés konfliktus dominanciája mellett megjelent az én konfliktusmentes adaptív funkcióinak hangsúlyozása is (Hartmann, 1958; Freud 1965/2008; Ekstein, 1972, p. 78).

Freud a nevelés-oktatásnak mint a pszichoanalízis lehetséges alkalmazási területének kitüntetett szerepet tulajdonított a pszichoanalitikus mozgalom fokozatos tudományos térhódításában. Határozottan leszögezi, hogy „*A pszichoanalízis egyik alkalmazási módja sem váltott ki akkora érdeklődést és reményt, következésképpen egyik sem vonzott annyi tehetséges szakembert, mint az oktatás elméletében és gyakorlatában való alkalmazása.*” (Freud, 1925/1951, p. vii). Freud tehát úgy látta, hogy az általa létrehozott elmélettel és terápiás módszerrel szemben rendkívül nagy elvárásokat támasztottak a nevelés kérdései iránt elkötelezett szakemberek. Másutt szintén kiemeli az ez irányú kutatások jelentőségét: „*szerfelett fontos a jövőt illetőleg, nagy reményekre jogosít és talán a legfontosabb mindazok közül, amelyekkel a pszichoanalízis foglalkozik. A pszichoanalízisnek a pedagógiára, a következő generáció nevelésére való alkalmazására gondolok.*” (Freud, 1933/1993, pp. 164-165).

A pszichoanalízis irányába mutatott intenzív figyelem okait abban látta, hogy „*a gyermekek a pszichoanalitikus kutatások fő alanyaivá váltak, és így fontosságukban felváltották a neurotikusokat, akikkel a [pszichoanalízis] tanulmányai megkezdődtek.*” Majd így folytatja érvelését: „*Nem meglepő tehát, hogy felmerült az az elvárás, hogy a gyerekekkel kapcsolatos pszichoanalitikus érdeklődés hozzájárulhatna a nevelői munkához, amelynek célja, hogy a gyerekeket terelje és segítse előrehaladó útjukon, és megóvja őket attól, hogy*

ezen eltévedjenek.” (Freud, 1925/1951, p. vii). Freud gondolatmenetének értelmében a pszichoanalízis a normális, tipikus fejlődési folyamatok támogatásában, valamint a fejlődési zavarok megelőzésében juthat kulcsfontosságú szerephez a jövőben. Saját hozzájárulását a pszichoanalízis pedagógiai adaptálhatóságában meglehetősen visszafogottan értékeli: *„Személyes részem a pszichoanalízis ezen alkalmazásában nagyon csekély volt. Már korai szakaszban elfogadtam azt a bon mo-t, amely szerint három lehetetlen szakma van – a nevelés, a gyógyítás és a kormányzás –, és a másodikkal már teljesen el voltam foglalva. De ez nem jelenti azt, hogy figyelmen kívül hagynám az oktatással foglalkozó barátaim munkájának magas társadalmi értékét.*” (Freud, 1925/1951, p. vii). Freud önéletrajzi írásában még erőteljesebben fogalmaz saját szerepével kapcsolatban: *„A lélekelemzésnek a neveléstanra való alkalmazásához semmivel sem járultam hozzá; de természetes volt, hogy az elemzés által a gyermek nemi életéről és a gyermeki lélek fejlődéséről kiderített adatok magukra vonták a nevelők figyelmét és így feladatukat más megvilágításban látták.*” (Freud, 1925a/1989, p. 76).

Freud szavainak mögöttes tartalma azt a dilemmát is felveti – mely visszatérő elem a pszichoanalízis pedagógiai szempontú recepciótörténetében (Bettelheim, 1969) –, miszerint a nevelés és a klinikai munka egész embert igénylő tevékenység, a kettő párhuzamos végzése a megvalósíthatóság tekintetében komoly akadályokba ütközik. Freud ezzel a megjegyzésével érzékenyen rátapintott arra a jelenségre, hogy a pedagógia iránt érdeklődő analitikusok végül a gyermekanalitikusi pálya mellett állapodtak meg.

Sigmund Freud August Aichhorn 1925-ben megjelent *Verwahrloster Jugend* című könyvéhez írt előszavában leszögezi, hogy a pszichoanalízis pedagógiai szempontú felhasználásának ígérete jelentősen növelte a pszichoanalízis iránti szakmai érdeklődést. A pszichoanalízis alkalmazásának ezen új területe jelentős munkaerő-felszívó hatással rendelkezett, hiszen megnyitotta az utat az orvosi végzettséggel ugyan nem rendelkező, de a pszichoanalízis iránt komolyan érdeklődő közönség előtt. Véleménye szerint a nevelés mint meghódításra váró új terület felbukkanása, a gyermekanalízis megjelenéséhez vezethető vissza. Bár e két terület között szoros kapcsolat található, ez nem jelenti azt, hogy helyettesíthetik egymás feladatkörét.

Freud több szempontból is kijelöli a pszichoanalízis és a pedagógia között húzódozó határvonalat. Ahhoz, hogy az analízis megfelelő hatást érjen el a neurotikus páciens esetében – vagyis megfelelő pszichés struktúrák alakuljanak ki –, speciális kritériumoknak kell teljesülnie. Az ennek megfelelő analitikus szituáció megteremtése pedig az analízist folytató szakember feladata. Freud gondolatmenetével előrevetíti azt az elméleti keretet, mely később

Anna Freud gyermekanalitikus módszerének megszületéséhez vezetett: mivel a gyermek még fejletlen felettes énnel rendelkezik, az analízist pedagógiai elemekkel szükséges vegyíteni. Freud előszavát a már korábban tárgyalt laikus analitikusok tudományos, teljesértékű analitikusi státuszuk melletti kiállással zárja (Freud, 1925/1961, pp. vii-ix).

Freud (1911b/1958, p. 224) a nevelés legfőbb feladataként az örömevel valóságelvvél való felváltását jelöli meg. A nevelésnek tehát elsősorban az ént érintő fejlődési folyamatokat kell támogatnia. Ebből fakadóan a nevelést mindig társas kontextusban, az egyén és a másik ember közötti kapcsolódás viszonylatában keretezi (Britzman, 2003, p. 5). Freud éles határvonalat húzott az analitikusi és a nevelői szerep közé. A nevelővel szemben az analitikusnak óvakodnia kell attól, hogy a terápiás helyzetben szerepmódként és éneideálként funkcionáljon, hogy páciensét a saját tükörcképére formálja (Freud, 1940/1982).

Aichhorn nevelői-terápiás munkássága kapcsán Freud megjegyzi, hogy bár a pszichoanalízis kevés praktikus újítást nyújtott a számára, ugyanakkor stabil elméleti keretet biztosított az általa használt módszertannak (Freud, 1925/1951, p. viii). A század második felében Bettelheim élesebb hangnemben rója fel a pszichoanalitikus közösségnek, hogy bár kellő információt biztosított a gyermeki fejlődéssel kapcsolatban, és tagadhatatlanul igen fontos jelenségekre hívta fel a figyelmet – példának okáért a testvérféltékenység dinamikájára – ugyanakkor adós maradt olyan praktikus tanácsokkal, melyeket a pedagógusok problémás helyzetek megoldása érdekében ténylegesen felhasználhatnának. Tehát ha a diagnózis a rendelkezésükre is állt, az intervenciók lehetőségeket jobbára továbbra is homály fedte (Bettelheim, 1969, p. 73). Ennek okán egy újabb dilemma vetődik fel a pszichoanalitikus pedagógiával kapcsolatban: Mégis milyen újdonságot nyújthat a pszichoanalízis a pedagógia számára, amit az még nem alkalmaz magától?

Freud a saját hozzájárulását a pedagógia ügyéhez gyakorlati szempontból meglehetősen csekélynek tartotta, azonban úgy tűnik, hogy elméletével forradalmian új attitűdöt biztosított a pályán lévőknek. Kortársa, Siegfried Bernfeld így értékeli Freud neveléstörténetben betöltött korszakalkotó szerepét: „*Freud és iskolája valóban az elsők között voltak, akik anélkül képesek megfigyelni a pedagógiai tényeket, hogy ítélnének felettük, és ennek megfelelően a maguk valóságában látják a pedagógiai folyamatokat.*” (Bernfeld, 1935, pp. 3-4). A már korábban részletesen tárgyalt, pszichoanalitikusan orientált megfigyelési módszerekkel járó ítélezésmentes attitűd tehát nagyban hozzájárulhat a pedagógiai munka sikerességéhez.

2.2 FERENCZI SÁNDOR: KIÁLTVÁNY AZ ANALITIKUS KÖZÖSSÉGHEZ

Ferenczi Sándor – a Pszichoanalízis Budapesti Iskolájának ikonikus alapító tagja – kifejezetten lelkesen vetette bele magát a pszichoanalízis ezen új, meghódításra váró területébe. 1908-as, *Pszichoanalízis és pedagógia* című előadása – mely később írott formában a *Gyógyászat* című orvosi szaklapban került publikálásra – több szempontból is kulcsfontosságú szöveg a tárgyalt témakört tekintve (Hárs, 2012).⁶ Az előadás az első nemzetközi pszichoanalitikus kongresszuson hangzott el, mely mérföldkőnek számított a pszichoanalízis történetében, hiszen elsőként gyűltek össze az új tudományterület művelői. A tény, hogy Ferenczi ezt a témát képviselte egy ilyen szimbolikus eseményen, rávilágít arra, hogy valóban igen fontos kutatási területként jelölték ki a pedagógia és a pszichoanalízis szorosabb együttműködését. Freud mellett Ferenczi is felismerte, hogy a pszichoanalízis sikeres átültetése a nevelési gyakorlatba, a pszichoanalitikus elmélet tudományos pozíciójához is bizonyítékul szolgálhatna (Vajda, 1995, p. 38). Az előadás egyfajta manifesztumként is értelmezhető, ugyanis a konkrétumok helyett inkább a fő irányvonalakat villantja fel a pszichoanalitikus közösség számára. Előadásának már legelején határozottan leszögezi: „*Mindnyájunk együttműködésére van itt szükség, és én ezúttal úgyszólván csak az első sorban kínálkozó kérdések felvetésére s az eddigi tapasztalatok méltatására szorítokozom.*” (Ferenczi, 1908/2000, p. 61). Ennek oka részben arra vezethető vissza, hogy ekkor még korlátozott mennyiségű információ állt Ferenczi rendelkezésére a gyermeki fejlődést illetően. A gyermekanalízis kidolgozása – mely egyszerre hozott módszertani és szemléletbeli újítást – ekkor még jócskán váratott magára.

Ferenczi (1908/2000, p. 61) a pedagógia és a pszichoanalízis közötti kapcsolatot ahhoz hasonlóan látja, mely a botanika és a kertészet között húzódik: „*A lélektanhoz a pedagógia úgy viszonyul, mint a botanikához a kertészet diszciplínája. De ha visszaemlékezünk arra, hogy Freud egy szintén csak gyakorlati – neurózispatológiai – részletkérdésből kiindulva mily váratlanul nagyarányú lélektani perspektívához jutott, nem minden heurisztikus reménység nélkül rándulhatunk ki a gyermekkertészet mezejére.*” Tehát a pedagógiát – a neuropatológiával párhuzamba állítva – a pszichológia egyik alkalmazott területeként definiálja ekkor. Ferenczi számára a pszichoanalízis pedagógiai szempontú alkalmazása nem elméleti, hanem elsősorban gyakorlati, technikai jellegű kérdés. Ezen felül más téren is azonosságot vélt felfedezni a pedagógia és a neurológia pszichoanalízishez fűződő viszonyában: szintén a neuropatológiához hasonlóan – mely végül elvezette Freudot a maga

⁶ Az említett előadásnak több írott változata is létezik (Hárs, 2012).

felfedezéseihez, és ennek következtében végül kopernikuszi fordulatot hozott az emberi elme működésének megismerésében – a pedagógia szintén forradalmian új, pszichológiai felismeréseket eredményezhet.⁷

Előadásában Ferenczi – teljes mértékben Freud elfojtás koncepciójára építve – a korban uralkodó nevelési módszerek alkalmazásában találja meg a neurózisok kialakulásának egyik legszembetűnőbb okát, és ezen a gondolatmeneten keresztül fogalmazza meg társadalomkritikáját is. Ferenczi a nevelés feladatát elsősorban abban látja, hogy a viselkedésben megnyilvánuló, szélsőségesen egoisztikus és antiszociális tendenciák visszaszorításra kerüljenek. Ugyanakkor ehhez a célhoz – mely részben megegyezik azzal, amit a pszichoanalízis tűzött ki maga elé – az egyénre nézve igen káros módszerekkel próbál meg közelebb jutni a jelenlegi nevelési koncepció: indulat- és gondolatelfojtással. Ferenczi a nevelést elsősorban az erkölcsi neveléssel azonosítja. Tehát a nevelés célja ebben a kontextusban bizonyos társadalmi szabályok, normák kialakítása és interiorizálása, melyek megteremtik a társadalmi együttélés alapvető feltételeit. Másképpen: a nevelés feladata a gyermek társadalmi lényé váló formálása. Ugyanakkor ennek eléréséhez új pedagógiai módszerek megválasztását tartja szükségesnek „*mely az oly sok esetben kártékonyan ható lelki mechanizmust, a gondolatelfojtást elkerülni igyekszik*” (Ferenczi, 1908).

Véleménye szerint az említett két nevelési eszköz – tehát az indulat- és gondolatelfojtás – diszpozíciók nélkül is igen káros folyamatokat indíthat el az egyénben, mely beláthatatlan társadalmi következményekkel járhat. Éppen ezért a fennálló pedagógiai szemlélet megreformálása nemcsak az egyes egyén, hanem a társadalom működésének egészéhez járulhatna hozzá. Ehhez pedig „*belátásra, célszerűségekre és nem dogmákra alapított, illetőleg alapítandó pedagógia*” létrehozása járulhatna hozzá (Ferenczi, 1908). Ferenczi tehát ebben az előadásában a veleszületett, biológiai adottságokkal szemben a környezeti hatások dominanciáját hangsúlyozza.

Ferenczi egy későbbi 1913-as, *A pszichoanalízisről s annak jogi és társadalmi jelentőségéről* című előadásában is érinti a nevelés kérdését. Ebben szintén a nevelés legfőbb

⁷ Ez a gondolatmenet később Bettelheim 1969-es *Psychoanalysis and Education* című tanulmányában is visszaköszön. Bettelheim hivatkozott munkája kifejezetten elméleti jellegű, a pszichoanalitikus nevelés relevanciájáról és jövőbeli lehetőségeiről értekezik benne. Ebből kifolyólag Bettelheim nem tesz említést az Ortogenetikus Iskolában végzett munkájáról. Pedig Bettelheimet – aki igazgatói posztot töltött be az intézményben 1944 és 1973 között – súlyos vádak érték ezzel kapcsolatban, szavahihetőségét és szakmai hitelességét több szempontból is megkérdőjelezték. Nem bizonyított például, hogy valaha kiképző analízisben vett volna részt, illetve az iskolában alkalmazott pedagógiai-terápiás módszerei is élesen szembementek az általa hirdetett humanisztikus attitűddel (Pollack, 1997; Feinstein, 2011, pp. 54-75). Jelen kutatás éppen ezért csak a már említett 1969-es tanulmányt tárgyalja, mely témájából és elméleti jellegéből fakadóan – a Bettelheimet ért jogos kritikák ellenére – a korabeli pszichoanalitikus diskurzust megkerülhetetlen részét képezte.

feladatának azt tartja, hogy „*az aszociális ösztönöket megfékezze, megszelídítse, domesztikálja.*” Az ehhez vezető utat kétféle módszer jelenti: az elfojtás – melyet bizonyos mértékig elkerülhetetlennek tart –, illetve az átszellemítés, vagyis a szublimáció. Ferenczi ekkor a korábbiaknál még nagyobb jelentőséget tulajdonít a pedagógiai gyakorlatnak a társadalmi problémák orvoslása szempontjából: „*ismét csak a gyermeknevelés reformjáról kell beszélnem, ha a társadalmi bajok orvoslásáról akarok valamit mondani*” (Ferenczi, 1913). Habár ebben az előadásában a pedagógia és a pszichoanalízis közötti határvonal kevésbé markánsan jelenik meg: „*Csak a mélyreható feltárása az egész egyéniségnek, az a teljesebb önismeret, melyet a pszichoanalízis szerez meg, adja meg a lehetőségét a gyerekkor óta elszenvedett milió-hatások ellensúlyozásának és az eddig tudattalanul vagy elferdítve jelentkező ösztönök fékmentartásának, szóval a radikális újnevelésnek.*”. Az optimális és célravezető nevelés alapját tehát a folyamatos önreflektivitás általi önismeret teremti meg.

Ferenczi 1908-as előadása két kiemelkedő női analitikusra is nagy hatást gyakorolt. Egyrészt Melanie Kleinre, aki később kiképző analízisben vett részt Ferenczinél. Másrészt pedig Anna Freudra is, akinek korai írásai és a neveléshez való hozzáállásában ugyanaz a reményteliség érzékelhető, mint amit Ferenczi manifesztójában az analitikus közösség elé tárt. Anna Freud édesapjához képest pragmatikusabban viszonyult a pszichoanalízishez. Míg Freud az elméletalkotói tevékenységét helyezte előtérbe, addig Anna a pszichoanalízist a gyakorlatban, annak különböző alkalmazási területein – például a nevelés vagy a gyermekanalízis terén – igyekezett kamatoztatni (Appignanesi és Forrester, 1992, pp. 286-287). Tehát bár Ferenczi – Freudhoz hasonlóan – ekkor még kevésbé szolgált praktikus jellegű tanácsokkal kifejezetten a pedagógiai gyakorlatra nézve, nagyban megalapozta a következő generációhoz tartozó analitikusok szemléletmódját, különösen, ami a Budapesti Iskola női tagjait illeti.⁸

⁸ Fontos megjegyezni, hogy a freudi életműben jelentős hangsúlyeltolódás figyelhető meg. Freud a gyakorlati terápiás szempontokkal szemben fokozatosan teoretikus és kultúrantropológiai kutatások irányába mozdult el (Szummer, 2005, p. 39). Ezzel szemben Ferenczi „*elsősorban gyakorló, szakmája iránt rendkívüli módon elkötelezett orvos volt, akit pszichoanalitikusként is a gyógyítási hevület vagy szenvedély, a furor sanandi vezérelt*” (Erős, 2004, p. 38). Nem véletlen tehát, hogy ez az attitűd olyan gyakorlatias koncepciók megszületéséhez vezetett, mint a nyelvzavar vagy a kölcsönös analízis.

3 BÉCS: A PSZICHOANALITIKUS NEVELÉS BÖLCSŐJE

A pszichoanalitikus pedagógia gyakorlati megvalósítása az 1920-as évek Bécsében kezdett el körvonalazódni. Azonban a bécsi pedagógiai kísérletek háttérében álló motivációk megértéséhez nem elég a nemzetközi tudománytörténeti kontextust vizsgálni. Érdeemes szűkebb perspektívából is rátekinteni az 1920-as évek Bécsében zajló folyamatokra. Az 1918 és 1934 közötti időszak a Vörös Bécs elnevezést kapta. Az elnevezés elsősorban az 1918. október 11-én tartott helyhatósági választások eredményére vezethető vissza: ekkor kapott elsöprő szavazati többséget Ausztria fővárosának szociáldemokrata jelöltje. Az új vezetés számos megoldandó problémával szembesült, például az első világháború következtében kialakult gazdasági válsággal, fokozódó munkanélküliséggel, ezen kívül a szociáldemokrata eszményeknek megfelelően népjóléti intézkedések bevezetésének szükségességével. Ezek közé tartozott az oktatásügy megreformálása is, melyben a bécsi pszichoanalitikusoknak és a bontakozó individuálpszichológia képviselőinek is kiemelt szerep jutott (Hai, May és Nawrotzki, 2020, p. 203; McCluskey, 2022, p. 388). Az 1911-ben bekövetkező Freud és Alfred Adler közötti szakítást követően Adler saját pszichológiai iskoláját a pszichoanalízishez képest gyakorlatiasabb alapokra építette, így olyan alkalmazott területek is jóval nagyobb figyelmet kaptak, mint amilyen a nevelésnek a kérdése is (Vajda, 1995, p. 101).

Ebben az időszakban a pszichoanalízissel kapcsolatban is – a felmerülő kritikák és szkepticizmus ellenére – optimista elvárások fogalmazódtak meg. Egy olyan új és egyben hatékony eszközként pozícionálta magát, melynek valóban társadalomformáló erőt tulajdonítottak. Anna Freud később így reflektált erre a reményteli időszakra: *„Akkoriban Bécsben mindannyian annyira izgatottak voltunk – tele életerővel, mintha egy teljesen új földrészt tártunk volna fel: mi vagyunk a felfedezők, és végre lehetőségünk van megváltoztatni a világot”* (idézi Midgley, 2020, p. 38). Anna Freud gondolatai nem csak optimizmust sugároznak, hanem határozottan kifejeződik bennük a társadalom jobbítása iránti szándék is, melynek eszközét a pszichoanalízisben vélte megtalálni. A társadalom ügyeibe való fokozott bevonódás igen markánsan jelenik meg Siegfried Bernfeld és August Aichhorn esetében is, akik a pszichoanalitikusan orientált pedagógia történetében úttörő szerepet tölthettek be. Mind a két szerző munkáján tehát tetten érhető a Vörös Bécs szemléletformáló ereje. Ez azért is különösen fontos, mert míg a pszichoanalízis pedagógiai szempontú recepciótörténetében a társadalomkritikai szempontok összességében kevésbé kerültek előtérbe, addig Siegfried

Bernfeld és August Aichhorn esetében a magatartás- és viselkedésproblémák értelmezésében az individuum szociokulturális meghatározottsága hangsúlyosabb szerephez jutott.

A pszichoanalitikus pedagógia iránt elkötelezett bécsi analitikusok tehát különös érzékenységet mutattak a társadalom működésében jelentkező rendszerszintű problémák iránt. Rudolf Ekstein – akinek pályafutását e vizsgált analitikusok markánsan meghatározták – igen szemléletesen úgy fogalmazott ezzel kapcsolatban, hogy a korban analitikusan képzett pedagógusoknak – például Siegfried Bernfeldnek és August Aichhornnak – *„nem csak magánpraxisuk volt, hogy pénzt keressenek, vagy meggyógyítsanak néhány embert”* (Benveniste, 1998), hanem igyekeztek hozzájárulni az aktuális szociális problémák felszámolásához is.

3.1 SIEGFRIED BERNFELD: A PSZICHOANALITIKUS NEVELÉS SZISZÜPHOSZA

A pszichoanalitikus nevelés terén tett első lépések egy zsidó származású osztrák pedagógus, Siegfried Bernfeld nevéhez fűződnek. Annak ellenére, hogy Bernfeld 1919 és 1935 között számos tanulmányt publikált kifejezetten nevelési kérdésekkel kapcsolatban (Bernfeld, 1921, 1924, 1925/1973, 1932/1935) méltatlanul keveset foglalkoznak vele a kurrens pszichoanalitikus, valamint neveléseméleti szakirodalmak. Ennek oka két tényezőre vezethető vissza. Egyrészt Bernfeld németül publikált, megjelenő munkái közül pedig relatíve keveset fordítottak le angol nyelvre. A fordítások hiánya nagyban nehezítette Bernfeld tanulmányainak széles körben való elterjedését. Másrészt a II. világháború kirobbanása már nem csak az esetleges fordításokat, hanem az anyanyelvén íródott tanulmányok közzétételét is megakadályozta. Mindazonáltal Bernfeld pszichoanalitikusi pályafutása különleges helyet foglal el a pszichoanalízis történetében, ugyanis elsőként nyúlt a pszichoanalitikus elmülethez nevelési problémák megoldása érdekében.

Sigmund Freud mellett Karl Marx társadalomelméleti megközelítése gyakorolt rá még kifejezetten nagy hatást (Holloway, 1978, p. 72). Freudot és Marxot együttesen az új típusú nevelés 'védőszentjeinek' tartotta. Freudo-Marxistaként az emberi viselkedést és annak tudattalan mozgatórugóit nem csak a pszichoszexuális fejlődésemélet felől közelítette meg – melyben a családon belüli érzelmi dinamika jutott meghatározó szerephez –, hanem szociológiai szempontok beemelésével, jóval tágabb perspektívából is megvizsgálta (Bernfeld, 1928). A társadalmi-gazdasági tényezők figyelembevételével a kortárs pszichoanalitikusokhoz képest jóval nagyobb hangsúlyt fektetett a társadalom

személyiségformáló erejére. Ebből kifolyólag a fennálló nevelési elveknek kifejezetten baloldali szempontú kritikáját nyújtotta (Holloway, 1978, p. 72).

Bernfeldet szoros kapcsolat fűzte Magyarországhoz, ugyanis édesapja egy zsidó származású magyar üzletember volt. Bernfeld mielőtt a pedagógia, illetve a pszichoanalízis iránt komolyabban elkezdett volna érdeklődni, a növényélettan mellett kötelezte el magát (Ekstein, 1966, pp. 415-416). Sok kortársához hasonlóan, Bernfeld életében is az első világháború kirobbanása, valamint annak súlyos társadalmi következményei hoztak éles fordulatot. Látva a világháború okozta pusztítást, Bernfeld az azonnali intervenció mellett döntött. 1919-ben, a szintén nevelési kérdések iránt érdeklődő pszichoanalitikussal, Wilhelm Hofferrel karöltve létrehozták az ún. Kinderheim Baumgartent, ahol kifejezetten Lengyelországból menekült, zsidó származású árván maradt proletár gyermekeknek biztosítottak lakhatást és pszichológiai segítségnyújtást (Freud, 1968, p. 7).⁹ A sors iróniája, hogy az otthon egy korábban katonai barakként használt épületben került kialakításra, ahova közel 240 – életkorukat tekintve 3 és 16 év közötti – gyermeket fogadtak be. A Kinderheim Baumgartenben zajló munka legfontosabb célja az volt, hogy a háború során traumatizált gyerekek önrendelkezését, az életük feletti kontroll érzetét megerősítsék (Holloway, 1978, p. 73), mely minden bizonnyal valódi pszichológiai segítségnyújtásként funkcionált a kiszolgáltatott állapotban lévő fiatalok számára.

Sajnálatos módon az otthon megfelelő anyagi és politikai támogatás hiányában csupán csak fél évig tudott működőképes maradni. A befektetők ugyanis nemtetszésüket fejezték ki az otthonban alkalmazott túlságosan is progresszív nevelési elvekkel szemben, majd pedig anyagi támogatásukat is megvonták Bernfeldéktől (Holloway, 1978, p. 73). A Kinderheim Baumgarten valóban forradalmian új célkitűzésekkel lépett fel a nevelés színterén. A gyermekek feletti kontroll tudatos csökkentésére törekedtek, valamint a pszichológiai jellegű nehézségeket nem elfojtani, hanem feltárni szerették volna. Továbbá a szexualitás kérdése a korszakhoz képest meglehetősen szabadon kezelt témakörnek számított (Freud, 1925/1973, pp. xix-xx; Holloway, 1978, p. 73; Taubman, 2012, p. 66). Ez a korban nem csak meglehetősen szokatlannak, hanem egyenesen megbotránkoztatónak számító hozzáállás tükrözi talán a legmarkánsabban a Kinderheim Baumgarten pszichoanalitikus ihletettségét.

Bernfeld szociálpedagógiai kísérletként tekintett a Kinderheim Baumgartenben végzett nevelői munkájára. Egy olyan iskolai közösség kialakítását vizionálta, melyet nem a pedagógus tekintélye által vezetett, büntetésre és jutalmazásra épülő pedagógiai módszertan

⁹ Anna Freud és Dotorhy Burlingham hasonló szellemiségű intézményrendszert hozott létre Londonban, a II. világháborút követően, az ún. Hampstead Háborús Óvodákat (Midgley, 2020).

tart egyben. E dichotómián kívül eső, alternatív utakat keresett, mely képes létrehozni a csoport tagjainak kölcsönös egymásrautaltságára alapozva egy dinamikus, önszerveződő közösséget (Bernfeld, 1928, p. 940 idézi Hörster, 1992, p. 151; Weber, 2009, pp. 458-459). Ebből kifolyólag az otthon megalakulását követő közvetlen időszakban kaotikus állapotok uralkodtak a kollektíván belül. Bernfeld a csoportkohézió kialakításának viharos szakaszát egyfajta próbatételként értelmezte: *„A káosz mindig is megelőzte a teremtést, és minden bizonnyal a szervező pedagógus tehetségének a próbája, hogy van-e bátorsága ezt a káoszt megengedni vagy sem.”* (Bernfeld, 1921, p. 50). Bernfeld tehát kiemeli, hogy a pedagógiai affinitás kulcsfontosságú kérdése, hogy a nevelő milyen mértékben képes megbirkózni az adott pedagógiai szituáció nyomán felmerülő kételyeivel, valamint milyen mértékben képes adaptálódni a kiszámíthatatlan és bizonytalan helyzetekhez. Ezek a pedagógiai tényezők elsőként Bernfeldnél kerülnek kifejtésre. Mint az majd láthatóvá válik, a szakmai munka során felmerülő bizonytalan helyzetekkel való megküzdés a pszichoanalitikus nevelés diskurzusának visszatérő eleme lesz, mely képes a heterogén nézőpontok közös alapjául szolgálni.

Bernfeld óriási reményekkel vágott bele ebbe a vállalkozásba. Határozott meggyőződése volt, hogy a jövőben egyfajta prototípusa lehet más, hasonló kezdeményezéseknek. Nem csoda, hogy az intézmény megszüntetése érzelmileg meglehetősen érzékenyen érintette. Hoffer, Bernfeld munkatársa egyenesen így fogalmaz ezzel kapcsolatban: *„Bernfeld Kinderheimjének végével véget ért gyakorló pedagógusi, reformátori tevékenysége, és ezzel minden reménye, hogy hatással legyen a kortárs oktatásra”* (Hoffer 1955, p. 67; Holloway, 1978, p. 73). Bernfeld csalódottságában a pszichoanalízis pedagógiai szempontú alkalmazásának ötletétől is eltávolodott. Új álláspontja szerint a *„pszichoanalízis általános betekintést nyújtott, és megtanított bennünket az emberi psziché általános viselkedési mintáinak azonosítására”*, ugyanakkor ezt a felfedezést az individuális esetekre próbálta meg alkalmazni a személy élettörténetének feltárásán keresztül. Vizsgálódásának tárgyát tehát a múlt eseményeiben találja meg, éppen ezért míg a múltbéli reakciók okait képes megfelelő mértékű bizonyossággal megállapítani, addig a jövőbeli viselkedés bejósolása már kívül esik a szorosan vett alkalmazási területén. Bernfeld ebben látja annak okát, hogy a pszichoanalízis tulajdonképpen *„nem járul hozzá a nevelélmélethez, mert az utóbbinak egyéni prognózisra van szüksége”* (Bernfeld 1925/1973, p. 112).

E korszak végére 1926-ban tett pontot, amikor Bécs városát maga mögött hagyva Berlinbe költözött. Ezután végérvényesen a pszichoanalízis elméleti kérdései kerültek érdeklődésének fókuszpontjába a pedagógiával szemben, valamint politikai kérdésekben

továbbra is aktívan képviselte véleményét. Zsidó származása miatt Hitler 1933-as hatalomra jutásával végül Berlint is el kellett hagynia (Ekstein, 1966, p. 423; Holloway, 1978, p. 74).

Az 1930-as évek közepére már valóban kézzelfoghatóvá vált Bernfeld pesszimista hangvétele. Egy 1935-ös tanulmányában így nyilatkozik a pedagógiai munkával kapcsolatban: „*az oktatás hálátlan, nehéz, bizonytalan munka*”, valamint hozzáteszi, hogy a nevelők ilyen típusú, kételyekkel teli lelkiállapotának megértésére, azok pszichológiai következményeire, nem szentel elég figyelmet a pedagógia tudománya (Bernfeld, 1935, p. 7). Bernfeld ezzel már-már a modern szupervízió gondolatát villantja fel. Bár a pszichoanalitikus szakmát is rendkívül komplex és nehéz feladatnak tartotta, szavaiból mégis az a következtetés vonható le, hogy – szemben a pedagógiával – a pszichoanalitikus közösségen belül jobban artikulálva, tematizálva voltak a terápiás folyamat olykor embert próbáló kihívásai. A pszichoanalízis irányába tapasztalható elmozdulása abban is jól tetten érhető, hogy igen éles megjegyzéseket tesz a pedagógustársadalomra. Az ödipális konfliktus kapcsán például keserűen megjegyzi, hogy a nevelés oldaláról érkezők folyamatosan csak hátráltatják annak elismerését (Bernfeld, 1935, p. 12).

Berlin 1932-es elhagyása után Franciaországba, majd Angliába tette át székhelyét, míg 1937-ben az Egyesült Államokba emigrált. Hitler politikai térnyerésével még súlyosabb kiábrándultság lett rajta úrrá. Tudományos érdeklődési köre meglehetősen beszűkült. Már nem foglalkoztatták társadalmi kérdések, valamint pszichoanalitikus nézőpontja is fokozatosan depolitizálódott. Végül a Freud-Marxizmussal szakítva a pszichoanalízis természettudományos aspektusai iránt mutatott érdeklődést (Buxbaum, 1966, p. 8; Ekstein, 1966, p. 427; Holloway, 1978, p. 74). Bár az Egyesült Államokban laikus analitikusok létjogosultsága erősen megkérdőjeleződött a pszichoanalitikus közösségen belül, ennek ellenére Bernfeldet kiváló szakemberként tartották számon (Zilboorg, 1953).

3.2 A NEVELÉS ÉS A PSZICHOANALÍZIS HATÁRA

A Kinderheim Baumgarten rövid működése alatt is elegendő megfigyelési lehetőséget biztosított Bernfeldnek arra, hogy az ott átélt tapasztalatait 1921-ben könyv formájában is publikálhassa. *Kinderheim Baumgarten* című kötetében kifejezetten a pszichoanalitikus keretrendszerrel hívja segítségül, hogy a gondjaira bízott gyermekek viselkedését interpretálja. Bernfeld számára az a hat hónap, amit az árván maradt gyermekek nevelésével töltött, egész szakmai életútját meghatározta. A pszichoanalízis pedagógiai szempontú recepciótörténetében azon kevesek közé tartozott, akik nem csupán az egyén pszichológiai jellegzetességeit, hanem

társadalmi- és szocioökonómiai státuszát is meghatározó tényezőnek tekintették a nevelés sikerességére nézve. Bernfeld élesen kritizálta azokat az idealisztikus felfogásokat, melyek az emberi természet végtelen hajlékonyságát hirdették, amiben a pedagógus a gyermek jellemét oly módon formálja tökéletessé, ahogyan egy rendkívül tehetséges szobrász a márványtömböt faragja tetszése szerint. Bernfeld *„a nevelés szociológiai és pszichológiai határaitól beszél. A közgazdaságtan és a szociológia, valamint a marxista filozófia meglátásait felhasználva mutatja be az oktatás társadalmi határait”* (Ekstein, 1966, p. 419). E határon túl azonban belső, pszichológiai határokat is kijelölt. Fokozatosan elvetette a gyermeki fejlődés plaszticitásának gondolatát, melynek alátámasztását a pszichoanalitikus elméletben vélte felfedezni. A pszichoanalízis alaptétele szerint minél fiatalabb a gyermek annál inkább gúzsba kötik öröklött tulajdonságai, valamint sajátos ösztönvilága, melyek a nevelés számára csak korlátozott mértékben hozzáférhetőek (Bernfeld, 1924, p. 510; Holloway, 1978, p. 79). Bernfeld megközelítési módjában tehát fokozatosan háttérbe szorult a korábban rá jellemző környezetelvűség. Éppen ezért a pedagógus munkáját az ókori görög mítoszról ismert Sziszüphosz hiába való erőfeszítéseivel hasonlítja. Mindezek ellenére Bernfeld megközelítését mégsem lehet teljes mértékig pesszimistának nevezni. Véleménye szerint ugyanis pont a nevelői munka korlátainak felismerése szükséges egy olyan nevelélmélet megalkotásához, mely nem nárcisztikus idealizmuson, hanem valódi tudományos szakértelmen alapul (Ekstein, 1966, p. 419). Tehát csakis a valóságelv szerinti működésmód hozhat maradandó változást a pedagógiába. Mindazonáltal fontos leszögezni azt is, hogy ekkor a gyermekanalízis elméleti és módszertani kidolgozása még igencsak gyerekcipőben járt. Így ez is némileg magyarázatul szolgálhat Bernfeld túlzottan determinisztikussá vált emberképére.

Paradox módon éppen Bernfeldnél – a korabeli pszichoanalitikusokhoz képest – jóval nagyobb arányban jelennek meg szociológiai tényezők is. A különböző társadalmi osztályok között zajló érdekellentétek szempontjából fontos szerepet tulajdonított a pszichológiának, mely véleménye szerint könnyen a kizsákmányolás eszközévé válhat (Bernfeld, 1928).¹⁰ Ezzel egy hallatlanul modern, a kritikai pszichológia alapelveivel összhangban lévő gondolatot villant fel (Rose, 1990; Csányi, Fehér és Máriaasi, 2022).

Bernfeld fordított kapcsolatot feltételezett a társadalom és a nevelés-oktatás között, éppen ezért a pedagógusok politikai aktivizmusát szorgalmazta: *„Az oktatás eredendően konzervatív, szervezete pedig különösen az. Az oktatás soha nem eredményezett*

¹⁰ Különösen a pszichometria, azon belül is az intelligenciatesztek széleskörű használatának visszásságaira hívja fel a figyelmet.

változtatásokat a társadalmi struktúrában. Mindig – kivétel nélkül – a már bekövetkezett változások eredménye volt. [...] Ha meg akarod változtatni [az oktatási rendszert] vagy annak valamely részletét, először a társadalmi struktúrát kell megváltoztatnod (Bernfeld, 1925/1973, pp. 90, 92-93; Holloway, 1978, p. 80). Tehát Bernfeld állítása szerint a mikrokozmosz megváltoztatásához a makrokozmoszon keresztül vezet az út. A korai, nagy reményekkel felvértezett analitikusok – ahogy látható volt Freud és Ferenczi esetében – pont ennek az ellentétét állították: a nevelés-oktatás pszichoanalitikus reformja által alakítható ki egy demokratikusabb társadalmi berendezkedés: a „magát igazán ösmerő ember” a társadalom „betegségének orvossága” (Ferenczi, 1908).

Bernfeld a gyermekkort saját jogán ismerte el. Távol állt tőle az a szemlélet, miszerint a kisgyermekkor funkciója lényegében kimerül a felnőttkorra való felkészülésben. Bernfeld még a Kinderheim Baumgartenben töltött időszaka alatt egyfajta parlamentáris rendszer felállításával kísérletezett, melyben minden gyermeknek jogában állt az érdekeit képviselni.¹¹ Jól látható, hogy a részvételiség növelése az egyik legfontosabb alapelveként jelent meg. Az intézményen belüli fegyelmezés megszervezésével szintén a gyermekeket bírta meg: egy 12-14 évesekből álló csoport felelőssége volt fenntartani a rendet. Bernfeld szerint a gyermeki szabadság biztosításával az addig elfojtott libidó – mely nárcisztikus viselkedésformák megjelenéséért felelős – felszabadulhatott. Ennek köszönhetően a deprivált és traumatizált gyermekek szociális lényekké formálódtak, és önbecsülésüket visszaszerzett individuumokként születtek újjá. A Baumgarten bezárása Anna Freudot is némileg kijózanította kezdeti optimizmusából. Az otthon sorsát végigkövetve arra a következtetésre jutott, hogy „minden nevelő-oktató munka, irányától függetlenül, messzemenő korlátokkal rendelkezik” (Freud, 1978, p. 272).

Bernfeld a tágabb, makroszintű perspektíván túl a tanár és tanuló közötti interperszonális kapcsolat pszichológiai sajátosságait is vizsgálat alá vetette. Ezt a speciális nexust kifejezetten a freudi ödipális konfliktus tükrében értelmezte. A Bernfeld által felvázolt mindenkori nevelési szituáció heves érzelmekkel és elfojtott tudattartalmakkal terhelt helyzet. Megállapítja, hogy „Az összes személyes oktatási kapcsolat alapját képező Ödipusz-komplexus megakadályozza, hogy racionális célok irányítsák” az abban résztvevő feleket (Bernfeld, 1925/1973, p. 114). Bernfeld ezzel szinte a pszichoanalitikus terápiához teszi hasonlatossá a nevelés érzelmileg terhelt helyzetét. Gondolatmenete megkérdőjelezi a csupán objektív szempontok szerinti pedagógia létét, s ezzel párhuzamosan mintegy előfutára is

¹¹ Később Alexander Sutherland Neill hasonló módszert vezetett be a Sumerhillként elhíresült intézményében, ahol a gyermeki szabadság tiszteletének szélsőségesebb formáját alkalmazták.

annak a széles körben elterjedt felvetésnek, miszerint a nevelés sikerességének egyik legfontosabb mércéje a pedagógus önismeretének mélysége, valamint tudattalan konfliktusainak intenzitása. Bernfeld azonban nem a kiképző analízis széleskörű alkalmazásában, hanem a nevelési helyzet megváltoztatásában látta ennek a feloldását. Álláspontja szerint a kollektivista nevelés kevesebb teret enged az indulatáttételi folyamatoknak (Bernfeld, 1925/1973). Az ilyen típusú közösségekben ugyanis számos horizontális kapcsolódási forma alakul ki, a pedagógus pedig – mivel nem tekintélyszemélyként funkcionál a csoportban – kevesebb projekciós folyamatot indukál. Mindezekből következik, hogy az ilyen nevelésben részesülő gyermekek érzelmi ökoszisztémája kiegyensúlyozottabbá válik.¹² Bernfeld ezzel már a pszichoanalitikus pedagógia történetének hajnalán alternatív megoldását kínálja a később oly sokat tárgyalt dilemmának, miszerint technikailag kivitelezhetetlen minden egyes pedagógust analízis alá vetni. Érdekes módon Bernfeldet követő analitikusok körében nemigen talált táptalajra az itt felvetett gondolatmenet. Kivételt képez azonban ez alól bécsi kollégája, a szintén pedagógus-pszichoanalitikus August Aichhorn.

3.3 AUGUST AICHORN: A DEVIÁNS FIATALOK PÁRTFOGÓJA

Siegfried Bernfeldet követően August Aichhorn munkássága újabb fordulópontot jelentett a pszichoanalitikus pedagógia történetében, ugyanis Aichhorn építette tovább azt a hidat, melyet Bernfeld alapozott meg a pedagógia és a pszichoanalízis között húzódó szakadék áthidalására. Azonban Bernfelddel ellentétben Aichhorn egész pályafutása során megőrizte hitét a pszichoanalitikus nevelés ügyével kapcsolatban. Szakmai érdeklődése igen speciális terület felé összpontosult, a pedagógián belül ugyanis kifejezetten a deviáns magatartás és annak redukációs lehetőségei foglalkoztatták. Éppen ezért személye a pszichoanalitikus kriminálpszichológia számára is megkerülhetetlenné vált (Szabó, 2019). Aichhorn érdeklődésének irányát nagyban meghatározta az a szociokulturális közeg, melyben gyermekkorát töltötte. Az 1873-as gazdasági világválságot követően édesapja fehérgalléros állásának feladására kényszerült, így igen nehéz anyagi helyzetben találta magát. Megélhetésüket ezután a család tulajdonában álló pékség biztosította, aminek fiatal munkásaival Aichhorn gyermekként kifejezetten baráti viszonyt ápolt. Ezek a korai tapasztalatok nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy később nevelői-terápiás munkája során

¹²A tradicionális iskolarendszert pedig a politikai manipuláció színtereként értelmezte, éppen ezért nem csak pszichológiai, hanem társadalmi szempontból is elvetendő koncepciónak tartotta (Bernfeld, 1927/2016).

képes volt autentikus módon viszonyulni a nehéz anyagi és társadalmi helyzetből érkező fiatalokhoz (Mohr, 1966, pp. 351-352).

Bernfeldhez és Anna Freudhoz hasonlóan – akihez igen szoros személyes és professzionális szálak fűzték, és egyfajta mentorként funkcionált az akkor még fiatal analitikusnő számára – Aichhorn is gyakorló pedagógusként kezdte meg szakmai pályafutását. Kiképző analízisét követően tehát laikus analitikusként tartották számon a pszichoanalitikus közösségen belül. Anna Freud a pszichoanalízis fejlődésére nézve jelentőségteljes döntésnek tartotta Aichhorn Bécsi Pszichoanalitikus Egyesületbe való csatlakozását, különösen annak pedagógiai vonatkozásai miatt, amelyek forradalmian új kutatási témákkal kecsegtettek e fiatal tudományterület számára (Freud, 1951/1968, p. 628). Az 1920-as évek elején Anna Freud Aichhorn terepmunkájához csatlakozva betekintést nyerhetett a bécsi ellátórendszer azon ágába, mely a kor társadalmi normarendszerének viszonylatában kifejezetten a deviánsnak tartott egyének számára tartott fenn a városvezetés. Anna Freud számos alkalommal rendkívül nagy tisztelettel és elismeréssel írt az Aichhornnal töltött terepmunkáról, mely folyamatos önreflexióra és nézőpontváltásra készítette (Coles, 1992, p. 46). Anna Freud ezen élményei alapján Aichhornt vérbeli pedagógusnak tartotta, aki kiváló érzéssel rendelkezett, hogy megtalálja az érzelmileg elérhetetlennek tűnő gyerekekhez vezető utat (Coles, 1992, p. 46). Aichhornt tehát elsősorban pedagógusként tartotta számon a korabeli pszichoanalitikus társadalom, és csak másodsorban reprezentálódott analitikusként.

A pszichoanalízis pedagógiai szempontú recepciótörténetében kiemelt helyet foglal el az az időszak, melyet Aichhorn 1918 és 1920 között a bécsi Oberhollabrünn Intézetben töltött.¹³ Az Oberhollabrünn egyfajta nevelőintézet volt, ahol Aichhorn komolyabb magatartás- és viselkedészavarokkal küzdő gyermekekkel, serdülőkkel és fiatal felnőttekkel foglalkozott egy igen sajátos módszertan szerint, mely a pszichoanalitikus terápia és a nevelési tanácsadás egyfajta fúziójának tekinthető. Aichhorn így egy meglehetősen interdiszciplináris területen kezdte el kamatoztatni pedagógiai és pszichoanalitikusi tudását. Az intézetben betöltött speciális pozíciója megkövetelte, hogy számos szereppel azonosuljon munkája során: részben klinikusként, kriminál- illetve törvényszéki pszichológusként, részben pedig pedagógusként kellett funkcionálnia a mindennapok során (Szabó, 2019).

Aichhorn az Oberhollabrünnben szerzett tapasztalatait 1925-ben könyv formájában publikálta. Kötetének a *Verwahrloste Jugend* címet adta, melynek első kiadásához maga Sigmund Freud írta az előszót. A kötet nemzetközi szinten is jelentős sikert aratott.

¹³ Az oberhollabrünni időszakot követően Aichhorn 1920 és 1922 között egy hasonló nevelőintézet, a St. Andrä vezetői posztját töltötte be.

Népszerűségét tekintve az Egyesült Államokban – angol fordításban *Wayward Youth* néven – egy ideig Freud *Álomfejtését* is maga mögé utasította (Midgley, 2008, p. 30). Úgy tűnik tehát, hogy igen nagy igény mutatkozott a pszichoanalízis nevelési szempontú alkalmazására, különösen, ami a „nehezen kezelhető” gyermekeket illeti.

A kötettel kapcsolatban fontos kitérni Aichhorn célkitűzéseire is, különös tekintettel arra, hogy pontosan milyen olvasóközönséget jelölt ki a *Verwahrloste Jugend* számára. Aichhorn elsősorban nem pszichoanalitikusoknak szánta könyvét, hanem olyan egyéb, a pszichoanalitikus tudásukat és tapasztalatukat tekintve laikusnak számító szakembereknek, akik munkájuk során viselkedés- és magatartásproblémákkal küzdő fiatalokkal foglalkoznak. Ez a kötet nyelvhasználatát is nagyban befolyásolta, ugyanis a pszichoanalitikus elméleti háttér viszonylag közérthető módon, esettanulmányokkal illusztrálva került tálalásra. Aichhorn nem titkolt motivációja volt továbbá, hogy ne csak elméleti, hanem gyakorlati szempontból is támogassa a hozzá hasonló pedagógusok és klinikusok munkáját. Ez a tényező minden bizonnyal hozzájárult a könyv széleskörű sikeréhez. Úgy tűnik, hogy a pszichológiai-pedagógiai diskurzusok képviselői valóban hiánypótló munkaként tekintettek a kötetre.

Freud a könyvhöz írt előszavában megjegyzi, hogy „*A pszichoanalízis kevés gyakorlati újdonságot tudott megtanítani neki, de világos elméleti betekintést adott cselekvésmódjának igazolásába, és olyan helyzetbe hozta, hogy elmagyarázza annak alapját másoknak.*” (Freud, 1925/1951, p. viii). Tehát a pszichoanalitikus keretrendszer szerepe elsősorban abban mutatkozott meg, hogy tudományosan is alátámasztotta Aichhorn nevelői-terápiás módszereinek érvényességét. Freud Aichhorn Oberhollabrunnben végzett szakmai pályafutását egyértelműen sikertörténetként értékelte. Tanulásgként viszont azt összegzi ezzel kapcsolatban, hogy az ilyen típusú munka sikeres végzéséhez meghatározó a terápiás tapasztalat (Freud, 1925/1951, p. viii).

Az Aichhorn által alkalmazott módszertanra interdiszciplinaritás volt jellemző, egyaránt tartalmazott klinikai-terápiás, valamint pedagógiai elemeket. Legfőbb különlegessége viszont abból fakadt, hogy az utóbbiak jelentősen nagyobb hangsúlyt kaptak a folyamatban. Ugyanis az intézeti nevelés elsődleges célja az volt, hogy a deviánsnak tartott egyént visszaintegrálja a fennálló társadalmi rendbe, melynek kulcsfontosságú részét képezte az elvárt társadalmi normák és szabályok internalizálása. Ennek értelmében a szociális tanulás, valamint a sikertelen szocializáció korrigálása került a fókuszpontba. Aichhorn kifejezetten a korszak kriminológiai kutatásaival szemben dolgozta ki terápiás módszerét, melyek főleg az öröklődő, konstitucionális tulajdonságokra helyezték a hangsúlyt (Mohr, 1966, p. 348).

A metódus pszichoanalitikusan orientált terápiás jellege abban érhető tetten, hogy a gyógyító kapcsolat központi elemévé az áttétellel való munka vált, mely által a korai szülő-gyerek kapcsolatban mutatkozó deficitek korrigálhatóvá válhattak (Aichhorn, 1921/1951). Az áttétel során az analitikusan képzett nevelő tudatja a disszociális gyermekkel, hogy megérti és empatizál a nehézségeivel (Mohr, 1966, p. 349). Mivel nem klasszikus pszichoanalitikus kezeléstről volt szó, a terápiás folyamat időintervalluma meglehetősen lerövidült, ez pedig természetesen a terápia mélységét és jellegét is nagyban befolyásolta. A deviáns személlyel végzett munka abban is különbözött a neurotikussal folytatott analízistől, hogy a két folyamat eltérő pszichés rétegre összpontosított. Míg neurózis esetében az elsődleges cél az ösztönben lévő elfojtott tudattartalmak felszabadítása a szabad asszociáció technikája által, addig az antiszociális viselkedés kapcsán a felettes én és az én megerősítése vált kulcsfontosságúvá (Aichhorn, 1925/1951, pp. 235-236).

3.4 GYÓGYÍTÁS VAGY NEVELÉS? A TERÁPIÁS-NEVELŐI MUNKA SAJÁTÓSÁGAI

Aichhorn gondolkodásmódját környezetelvűség jellemezte. Az egyén karakterstruktúráját plasztikusnak, a környezet által jelentősen modifikálhatónak tartotta. Az ebbe vetett hitét egész pályafutása során képviselte szemben Bernfelddel. A hazai női pszichoanalitikusokhoz hasonlóan nagy jelentőséget tulajdonított a családon belüli nevelési elveknek és azok következetes alkalmazásának. A korai környezeti hatások megakaszthatják a fejlődés optimális ívét, ugyanakkor a felmerülő elakadások egyben korrigálhatóak is gondosan megválasztott, speciális nevelési módszerek, valamint a megfelelő modellszeméllyel való identifikáció segítségével (Aichhorn, 1921/1951, 1926, 1947).

Szintén a terápiás helyzethez tette hasonlatossá Aichhorn munkáját az a bizalmi kapcsolat is, amelyet a gondjaira bízott gyermekekkel és fiatal felnőttekkel alakított ki. Ez az érzelmi kötődés nyújtotta az egész folyamat alapját. Ugyanakkor e tekintetben is különbözött a klasszikus analízistől, ugyanis valamilyen mértékű hierarchia – Aichhorn minden humanisztikus és demokratikus törekvése ellenére – óhatatlanul is fennállt a gyógyító-nevelői kapcsolatban (Szabó, 2019). Az intézmény sajátos jellegéből fakadóan az igazságszolgáltatás határmezsgyéjén helyezkedett el, így a teljesen egyenrangú kapcsolat kialakítása nem tűnt kivitelezhetőnek. Aichhorn komoly döntéshozatali helyzetekben is szerepet vállalt, például, ha egy gyermek családból való kiemelése vált kérdésessé (Aichhorn, 1925/1951, p. 56). Aichhorn úgy gondolta, hogy az intézményébe kerülő gyermekek énje még nincs teljes mértékig kifejlődve, következésképpen énjük gyenge. Erre a deficitre vezette vissza az

érzelmi élet kontrollálásában mutatkozó problémákat. A terápiás folyamat szükséges része, hogy a gyenge énnel rendelkező személyt korábbi, konfliktusokkal terhelt életteréből kiemeljék. Csakis a szerető és gondoskodó, biztonságos térben indulhat be az én fejlődése (Galatzer-Levy, 2007, pp. 154-155).

Aichhorn a valóságelv szerinti működésmód gyermekkori megerősítését elsősorban pedagógiai módszerektől várta. Ebben a kérdéskörben a pszichoanalízis történetében visszatérő elemként szerepel két szélsőséges nevelési attitűd, a gyermekkel szembeni túlzottan engedékeny, vagy túlságosan szigorú hozzáállás középpontba állítása. Mind a két attitűdhez párosítható egy-egy konkrét pedagógiai eszköz is, – a jutalmazás és büntetés – vagy éppenséggel annak hiánya, melyek a gyermekben felmerülő igények kielégítésével állnak összefüggésben. Aichhorn ennek a két végletnek, illetve az ezekből fakadó viselkedés- és magatartásproblémáknak szentelt nagyobb figyelmet munkája során. Különösen az én fejlődésére gyakorolt hatásukat vizsgálta, ugyanis terápiás tapasztalatai alapján a két nevelési stílus következménye az örömelv szerinti működésmód dominanciája, valamint ezzel párhuzamosan a valóságelv háttérbe szorulása. A túlzott kényeztetés következtében – mely szülői szándék háttérében gyakran a gyermekkorban elszenvedett hiány kompenzálása áll – az ösztönkésztetések gátlására való képesség nem alakul ki teljes mértékben (Aichhorn, 1926). Aichhorn amellet érvelt, hogy a szociálisan akceptálható viselkedés kialakulásához nem elégséges a szerepmodell pusztja jelenléte, hanem minden esetben szükséges, hogy érzelmileg is elérhető legyen a gyermek számára. Az érzelmi kapcsolat kialakítása nélkülözhetetlen a szülőkkel való azonosuláshoz, mely során a felnőtt értékrendje beépül a gyermek személyiségébe. Ennek hiányában a felettes én nem lesz képes megfelelően funkcionálni, mely Aichhorn szerint a legtöbb deviánsnak tartott tünet gyökere, ugyanakkor megfelelő reedukációval korrigálható (Aichhorn 1925/1951).

A konkrét terápiás folyamat megkezdését interjúk felvétele előzte meg, melyek során igyekeztek feltérképezni az intézménybe kerülő személy szubjektív narratíváját, élettörténetét, valamint az őt ért eseményekkel kapcsolatos attribúcióját. A konkrét prognózis felállításán túl, Aichhorn törekedett arra is, hogy az önrendelkezésében korlátozott személy gondolatvilágát megoszthassa, aktuális pszichés állapotát kihangosíthassa (Szabó, 2019, p. 33).

Aichhorn módszerében a pozitív áttételi kapcsolat kialakítása vált elsőrendű feladattá, mely a kötődés kialakítását tette lehetővé. Ebben a folyamatban kulcsfontosságú volt a nevelő humánus és empatikus hozzáállása. Oly annyira, hogy egy ponton Aichhorn egyenesen a nevelői attitűd elsőbbségét hangsúlyozza a technikai kérdésekkel szemben: „*A konkrét*

oktatási módszerek sokkal kevésbé fontosak, mint az a hozzáállás, amely a gyermeket kapcsolatba hozza a valósággal.” (1925/1951, p. 150).

A kötődésnek köszönhetően Aichhorn azonosulási pontként – saját megfogalmazásában libidinális tárgyként – tudott funkcionálni a kölcsönösségre építő kapcsolatban. Az identifikálódás elsősorban nevelői célzatot képviselt, hiszen a kívánatos végeredmény elsősorban a szocializációs folyamatok korrigálását jelentette. A pozitív áttétel, a modellkövetés majd az érzelmi azonosulás összjátéka az egyén karakterstruktúráját modifikálta, a kívánatos modell értékrendje beépült a korábban antiszociális jegyeket mutató személyiségbe. Ebből kifolyólag pedig maradandó viselkedésváltozást idézett elő. Aichhorn számos esettel illusztrálta módszerének érvényességét. Egy ponton például említést tesz a csavargás visszatérő problémájáról. Ebben az esetben az iskolakerülés csakis az azonosulás, valamint a gyermekek megfelelési vágya miatt szűnt meg (Aichhorn, 1925/1951).

A pozitív áttétel kialakítása azonban a klasszikus terápiás helyzethez képest eltérő jellegű nehézségekbe ütközött. A legnagyobb kihívást jelentő tényező a szabad akarat korlátozása volt. Felnőttek esetében a terápiás kezelésbe az egyén szabad döntése jogán, a gyógyulás érdekében kezd bele. A neurotikus páciens fokozottan érdekelt az együttműködésben ugyanis tünetei nagymértékben rontják az életminőségét. Ezzel szemben az Oberhollabrunnbe kerülő gyermekek, serdülők és fiatal felnőttek nem rendelkeztek megfelelő mértékű önrendelkezéssel. Éppen ezért részükről intenzívebb ellenállásra lehetett számítani (Aichhorn, 1925/1951, p. 35). A már említett hatalmi viszonyokban észlelhető eltolódást továbbá az is fokozta, hogy Aichhorn mint az intézet vezetője, annak a társadalmi rendnek a szimbólumaként reprezentálódott, mellyel a deviánsnak tartott egyén szembeszegült, amelynek értékrendjével nem volt képes korábban azonosulni (Szabó, 2019, p. 33).

Az ellenséges magatartással kapcsolatban Aichhorn kifejti, hogy az autoriter és büntetésre alapozó nevelés ugyan rövidtávon eredményesnek bizonyulhat, azonban, ha a szigor nincsen szeretettel kompenzálva, hosszú távon deviáns viselkedésformák kialakulásához fog vezetni. Az ilyen nevelésnek kitett gyermek gyakran a szülővel szembeni lázadásban fog valamilyen mértékű kielégülést keresni (Aichhorn, 1925/1951, pp. 197-199). A túlzottan engedékeny, ráhagyó nevelési stílus következtében pedig a gyermek valóságérzékelésének mértéke csökken, a külső realitással való kapcsolata pedig nagymértékben sérül. Ennek oka, hogy az ilyen típusú szülői attitűd sem jutalmazással, sem büntetéssel nem él. Ellenben a nevelő állandó készenléti állapotban van, és arra törekszik, hogy a gyermek mindennemű rezdülésére azonnal reagáljon, felmerülő igényeinek pedig

rögvest eleget tegyen. Az ilyen gyermek tehát egész egyszerűen nem tanulja meg, hogyan kielétesse szükségleteinek kielégítését. Ezen felül pedig inkompetensé is válik az explorációs és manipulációs képességeit tekintve.¹⁴ Hiszen ahhoz, hogy felmerülő vágyai teljesítésre kerüljenek, nem szükséges a környezetében változást indukálnia (Aichhorn, 1925/1951, p. 196).

E két nevelési formán túl Aichhorn felvázol egy harmadik, az említettekénél jóval károsabb családi dinamikát. Ebben az esetben a két szülő külön-külön, a már tárgyalt két véglet egyikét képviseli. A gyermek pedig helyzettől függően ahhoz a szülőhöz fog fordulni, akitől igényeinek kielégítésére garantáltan számíthat. Ez a szituáció a maga következetlenségével igen negatív hatást képes gyakorolni a személyiség fejlődésére, mely nemcsak a felelősségvállalás hiányában manifesztálódhat, hanem a gyermek saját sérthetlenségébe vetett hitét is megerősítheti. Utóbbi számos kriminalitásba hajló egyén személyiségösszetevői között is fellelhető. Aichhorn éppen ezért a terápiás folyamat céljaként az örömelvtől a valóságelv irányába való elmozdulást jelölte ki. Ez ugyanis a legalapvetőbb eleme annak, hogy az egyén a társadalmi rend szabályrendszerit elfogadja és megértse, valamint képessé váljon azoknak eleget is tenni (Aichhorn, 1925/1951, pp. 7, 192, 203-205).

Aichhorn antiszociális személyiségjegyekkel rendelkező gyermekekkel és fiatalokkal kapcsolatos esettanulmányai nemcsak klinikai és pedagógiai, hanem társadalomtörténeti szempontból is igen gazdag forrásnak tekinthetők. Aichhorn megfigyelései ugyanis azokról a viselkedésformákról és tulajdonságokról tájékoztatnak, amelyek mentén a kor társadalmában a normalitás kategóriáját megkonstruálta (Szabó, 2019). Az esetekben szereplő fiatalok igen változatos okok mentén kerültek az Oberhollabrunnbe, melyek súlyosságukat tekintve rendkívül széles skálán mozogtak. A spektrum az olyan hétköznapi jelenségektől kezdve, mint a lustaság vagy a munkanélküliség, az opponáló viselkedésen¹⁵ át, a túlzásba vitt szerencsejátékon keresztül, valóban a kriminalitás területéhez¹⁶ tartozó tevékenységekig terjedt. Aichhorn esettanulmányai ezen kívül a korszak szexualitáshoz való viszonyáról is tájékoztatást adnak. Így a *Verwahrloste Jugendet* olvasva világossá válik, hogy az 1910-es és 1920-as évek osztrák társadalmában a prostitúció és a homoszexualitás szintén elégséges okként merült fel a korrekciós nevelés szükségességéhez (Szabó, 2019).

Aichhorn számára az antiszociális, deviáns vagy kallódó gyermek elsősorban a társadalmi rendhez való speciális, destruktív viszonyáról ismerhető fel. Mivel

¹⁴ Az inkompetencia Adler (1927/1994) nevelési koncepciójában is központi szerepet játszott.

¹⁵ Például az otthoni reprodukció munka megtagadása, fegyelmetlenül viselkedés, szökés.

¹⁶ Például anyagi károkozás, lopás vagy betörés.

ösztönkésztetéseit nem képes megfelelő mértékben kontrollálni, ezáltal azok szublimációja is ellehetetlenül. Ennek következtében nem hajlandó eleget tenni a társadalom által támasztott olyan típusú elvárásoknak sem, mint amilyen például a rendszeres munkavégzés (Freud, 1930/1935, p. 101).

Aichhorn élesen kritizálta a hagyományos javítóintézetek működését, melyek teljesen figyelmen kívül hagyják a pszichológia tudományának legújabb felfedezéseit, különösen, ami a gyermek érzelmi szükségleteit illeti. Ebből kifolyólag tevékenységük eleve bukásra van ítélve. Aichhorn az ilyen típusú intézmények működését a katonai barakkokhoz tette hasonlatossá, melyek központi eleme volt a szigorú hierarchia és a fegyelem mindenáron való fenntartása. E két kritérium biztosítása csakis az érzelmi aspektusok figyelmen kívül hagyásával érhető el. Az individuuum érzelmi vonatkozásainak lehasítása tette lehetővé a személyzet számára a nyers, fizikai erő alkalmazását. Ennek következtében a hagyományos, zárt intézetekben a büntetéstől való félelem vált a legfőbb extrinzik jellegű motivációs erővé (Aichhorn, 1925/1951, p. 209). Az Oberhollabrunn minden szempontból eltért a korábbi gyakorlatoktól. Aichhorn víziójának megfelelően nem kívánt olyan, már-már börtönhöz hasonló intézményként funkcionálni, ahol zárt ajtók mögé rejtik a társadalom számára nem kívánatos egyéneket. Aichhorn szerint ugyanis ez egyértelműen az inklúzió ellen hat. Hiszen a deviáns személy nem lesz képes visszaintegrálódni a társadalmi rendbe, ha éppen az a valóság van tőle elvágva, amelyhez igazodnia kellene (Aichhorn, 1925/1951, p. 151). Aichhorn határozottan kijelentette, hogy *„olyan élményeket kell biztosítanunk a tanulóknak, amelyek alkalmasak a külső, nem pedig csak az intézményen belüli mesterséges életre. Minél jobban igazodik az intézmény élete a tényleges társadalmi közeghez, annál biztosabb a gyermek szociális rehabilitációja”* (Aichhorn, 1925/1951, p. 150).

Mint láhattuk, Aichhorn az antiszocialitást egyfajta sprektumzavarként értelmezte, melyek okai és manifeszt tünetei között igen nagy eltérések is észlelhetőek (Szabó, 2019). Freud már említett célkitűzését tekintve – miszerint a pszichoanalízis ne korlátozódjon csupán pszichopatológiák felismerésére és terápiás kezelésére – Aichhorn nem törekedett szisztematikus diagnosztikai kategóriák felállítására. Az antiszociális karakterstruktúrával kapcsolatos pszichológiai szempontú magyarázataihoz Sigmund Freud pszichoszexuális fejlődésmélettét vette alapul.

Mindezekon kívül Aichhorn a folyamatos önreflexió fontosságát hangsúlyozta: *„Ha a tanár minden esetben pontosan meg tudná figyelni saját viselkedését és alá tudná vetni magát az önkritikának, hamarosan rájönne, hogy az érzelmi reakciója jóval minden racionális ellenőrzés előtt beindult, és az ellenőrzés nem mindig volt elegendő az objektív attitűd*

kialakítására.” (Aichhorn, 1925/1951, pp. 50-51; Galatzer-Levy, 2007, p. 165). Ebben a kijelentésben határozottan visszaköszönnek a Bernfeld által korábban megfogalmazottak, miszerint a pedagógiai munkát számos, az objektivitásnak ellenálló tényező is meghatározza. Aichhorn azonban még inkább nyomatékosítja a folyamatos reflektivitás jelentőségét a gyakorlati munka során.

Bár Aichhorn speciális módszere egyszerre hordozott magában terápiás és pedagógiai elemeket, igyekezett élesebb határt húzni a pszichoanalitikus terápia és az általa végzett nevelői-terápiás munka között. Kardinális különbségnek tartotta, hogy az áttételi kapcsolat kialakítása pontosan milyen módon fogva bizonyul célravezető eszköznek. Az analitikus folyamatban az áttétel elsősorban a tudattalan tartalmak tudatosá tételéhez járul hozzá. Ennek eredményeképpen a neurotikus páciens egész személyiségében permanens és tartós változás érhető el. Ezzel szemben a deviáns esetében egy meghatározott területre fókuszál az áttételi folyamat kiaknázása: egy olyan énideál megkonstruálása a feladat, mely egyaránt magába foglalja a társadalmilag elvárt normákat és a szociálisan akceptálható viselkedésszerepeket (Aichhorn, 1925/1951).

Aichhorn a külvilág tényezőiben azonosítja azokat a faktorokat, melyek a valóságelv szerinti működésmód kialakításáért felelősek. Aichhorn nevelőintézeti munkája után – okulva az ott megszerzett tapasztalatokból – egy nevelési tanácsadói rendszer felállításába kezdett bele. A pszichoanalízis bécsi popularizálódása érhető tetten abban, hogy későbbi tanácsadóit már nem csak súlyos magatartászavarban szenvedő gyermekek gondviselői keresték fel, hanem kevésbé jelentős nevelés-oktatási problémák kapcsán is érkeztek kliensek. Aichhorn szerint ugyanis az intellektuális területen tapasztalható elakadások számos esetben érzelmi problémákra vezethetőek vissza (Aichhorn, 1924).

Aichhorn személye jó lehetőséget kínál arra is, hogy a pedagóguspályához szükséges tulajdonságokra röviden kitérjünk, mely szintén visszatérő téma a pszichoanalitikus diskurzusban: vajon egy gyakorló pedagógusnak milyen kulcsfontosságú – akár veleszületett – képességekkel kell rendelkeznie ahhoz, hogy nevelői-oktatói munkájában sikeresnek bizonyuljon? Freud Aichhorn kapcsán az empatikus megértés minőségét hangsúlyozza, ugyanis a következőképpen nyilatkozik bécsi kollégájáról: *„Nem szabad azt feltételezni, hogy az intuitív megértésnek ez az ajándéka mindenkiben megtalálható, aki gyermekneveléssel foglalkozik.”* (Freud, 1925/1951, p. viii). Kurt Eissler *Verwahrloster Jugend*hez írt előszavában ugyancsak Aichhorn *„kísérteties intuícióját”* emeli ki (Eissler, 1925/1951, p. xiv). A két megjegyzés arra enged következtetni, hogy a sikeres nevelői munka hátterében

állhat egyfajta tacit, procedurális jellegű tudás mozgósítása is, mely könnyen intuíciónként interpretálható.

Aichhorn nevelői-terápiás munkájának feltárása megnyithatja az utat a pszichoanalitikus pedagógia új szempontú történeti vizsgálatához, mely nem csak a módszertani újítások mentén vizsgálja a pszichoanalízis nevelési szempontú alkalmazását. Az azonosulás szerepe, az (ön)reflektív attitűd hangsúlyozása, valamint a nevelő részéről alkalmazott tudás tacit jellege, az Aichhornt követő analitikusok körében még nagyobb jelentőségre tesznek szert, melyre bőven található példa a pszichoanalízis Budapesti Iskolájában is.¹⁷

¹⁷ Aichhorn szellemi befolyása az Egyesült Államokban is kézzelfoghatóvá vált, különösen a II. világháborút követően, melynek társadalmi és pszichológiai következményei minden korábbinál nagyobb kihívások elé állították a segítő foglalkozású szakembereket (Galatzer-Levy, 2007, p. 154).

4 A HAZAI NŐI PSZICHOANALITIKUSOK: A LAIKUS ANALITIKUSOK

FELÉRTÉKELŐDÉSE

A XX. század első felében Bécs mellett Budapest számított a pszichoanalitikus pedagógia – és egyben a laikus analízis – fellegvárának. Ez több tényező együttállásának tudható be. A pszichoanalitikus szakma ekkoriban kifejezetten nyitottan állt a nők szakmai szerepvállalásához. Bár 1895-től a hazai egyetemeken belül is elérhetővé vált a nők számára az orvosi kar elvégzése, a kérdéskör továbbra is intenzív társadalmi viták keresztüzében állt. A nők analitikusi pályaválasztása szorosan összefonódott a laikus analízis ügyével. Az 1913-ban alakult Magyar Pszichoanalitikus Egyesület nem ragaszkodott ugyanis ahhoz, hogy analitikus terápiát csupán orvosi végzettség birtokában lehessen végezni (Borgos, 2018, p. 40). Ebben a döntésben nagy szerepet kapott az egyesület alapító tagja, Ferenczi Sándor is, aki Sigmund Freudhoz hasonlóan – lándzsát tört nem csak a laikus analízis létjogosultsága, hanem annak egyenrangúsága mellett is: *„alulértékeli azt az előnyt, ami számunkra az alaposan és jól képzett laikus analitikusokkal való együttműködésből származik, mind az orvosi gyakorlat, mind a szociális munka és az oktatás terén. Nem áll rendelkezésre elég orvos, hogy az összes neurózist kezelje, és valamennyi „nehéz” gyerekekkel és felnőtt bűnözővel foglalkozzon. Emellett együtt kell működnünk analitikusan képzett nem orvos végzettségű kutatókkal az etnológia, a pedagógia, a történettudomány és a biológia területén.”* (Ferenczi, 1926/2005, pp. 99-100). Ferenczi e jelenség iránt mutatott hozzáállása a pszichoanalízis egész fejlődési ívére hatást gyakorolt, ugyanis főleg az ő hatására orientálódott – a budapesti analitikusokon kívül – Melanie Klein is a gyermekanalízis irányába.¹⁸

Jellemző volt, hogy a laikus analitikusok olyan, főleg pedagógiai végzettségükhöz közel álló témák felé fordultak, mint amilyen gyermekanalízis (Ferenczi, 1931/2005, p. 278), valamint a nevelési tanácsadás (Borgos, 2017b). Ezen kívül a női analitikusok fontos szerepet töltöttek be a pszichoanalízis kapcsolati hálózatának kiépítésében is. Egyrészt azért, hogy gyermekneveléssel kapcsolatos kérdéseknek külön szemináriumsorozatot szenteltek, mely nagyszámú, főleg pedagógusokból és szülőkből álló közönséget vonzott magához. Másrészt rendszeresen publikáltak olyan a modern, haladó szellemiségű pedagógiai folyóiratokban, mint *A Jövő Útjain* vagy a *Gyermeknevelés* (Borgos, 2018, p. 56). Ennek tükrében úgy tűnik, hogy a hazai pszichoanalízis történetében éppen a pszichoanalitikus pedagógia iránt

¹⁸ Klein kezdetben maga is orvosi pályára készült. Magánéleti okok miatt azonban eredeti célja végül megghiúsult, így laikus analitikusként vett részt a pszichoanalitikus diskurzusban (Britzman, 2016, p. 17).

elkötelezett analitikusok vállaltak döntő szerepet a freudi lélekelemzés népszerűsítésében, ugyanis párhuzamosan különböző platformokon képviselték a pszichoanalízis szellemiségét (Borgos, 2018, p. 58).

4.1 EGY LELKES AMATŐR PRÓBÁLKOZÁSA: POLÁNYI LAURA KÍSÉRLETI ÓVODÁJA

A Budapesti Iskola tagjain kívül is található próbálkozás a pszichoanalízis pedagógiai alkalmazására. A magyarországi pedagógiatörténet egyik kuriózumának számít ugyanis az 1911 és 1913 között Polányi Laura¹⁹ vezette kísérleti magániskola. Noha maga Polányi elhatárolódott az iskola titulustól, melyhez összességében igen negatív asszociációkat társított. Intézményével kapcsolatban kijelenti, hogy „*Nem iskola, nem vizsgáztat, nem ad bizonyítványt, megelégszik azzal, hogy tanít és nevel.*” (Polányi Laura, 1912). Az iskola azzal a céllal jött létre, hogy jobbára óvodáskorú gyermekek nevelését kifejezetten a pszichoanalitikus elmélet alapállításainak megfelelően végezzék. Ugyanakkor források hiányában a mai napig nem tisztázott, hogy ennek megvalósítását Polányi Laura konkrétan milyen pedagógiai módszerek segítségével igyekezett kivitelezni (Bálint, 2008, p. 59). Jogos feltételezésnek tűnik, hogy a korban tabunak számító kérdéskörökhöz meglehetősen liberálisan viszonyultak. A freudi pszichoszexuális fejlődésemélet jegyében a nemiséggel, szexualitással, valamint a születéssel kapcsolatos témakörök, illetve megnyilvánulások relatíve szabadabb teret kaptak. E megfontolás mögött minden bizonnyal az elfojtás elkerülésének ideája állt, melyet Freud a neurotikus tünetek kialakulásáért tartott felelősnek.

A koedukált óvodában az eltérő nemű gyermekek különböző anatómiai felépítését sem övezte titok. Az egymás előtti átöltözés és a fedetlen test látványa a mindennapi élet természetes részét képezte (Bálint, 2008, p. 53). A korban divatosná váló naturizmus gyakorlása szintén jól összeegyeztethetőnek tűnt Freud emberképével, mely a szigorú társadalmi konvenciók, és az abból következő személyiségtorzulások alóli felszabadulás ígéretével kecsegtetett (Bálint, 2008, p. 61).

Polányi pszichoanalízis iránti lelkes érdeklődése elsősorban a családi miliő hatására alakulhatott ki. Ugyanis édesanyja, Polányi Cécil – kezdeti szkepticizmusát leküzdve – szoros szellemi köteléket alakított a korszak olyan meghatározó analitikus figuráival, mint amilyen Freud vagy Ferenczi volt. Továbbá Polányi Laurával ellentétben, aki nem rendelkezett saját élményű terápiás tapasztalattal, egy négy hónapig tartó analitikusi kezelésben is részesült

¹⁹ Polányi Mihály testvére.

Zürichben (Bálint, 2008, p. 60). Budapesti szalonjában is rendszeresen vendégül látta a korabeli szellemi és művészeti élet krémjét (Szapor, 1997).

Pedagógiai koncepciójában hangsúlyos szerepet kapott a gyermekek természettudományos szemléletének kialakítása, melynek Polányi társadalomformáló erőt tulajdonított (Bálint, 2008, p. 60). Bizonyára a pszichoanalitikus elméletet is – Freud eredeti intenciójának megfelelően – természettudományos alapokon nyugvó diszciplínának tartotta. A természettudományos nevelésen túl a művészet iránti érdeklődés felébresztése is az óvoda szellemiségének fontos alappillérvé vált. Ennek hangsúlyozása mögött szintén felsejlik a pszichoanalitikus ihletettség, különösen Freud 1908-as, *A költő és a fantáziaműködés című tanulmánya* (Bálint, 2008, p. 60).

Polányi vállalkozásának végül két évnyi működés után 1913-ban lett vége. Azonban a hazai pszichoanalízis történetében tapasztalt megszokott példákkal ellentétben, nem politikai okok miatt kényszerült Polányi az iskola bezárására. Döntése mögött személyes jellegű okok álltak. Férje ugyanis Bécsben kapott állást, így a család az ország elhagyása mellett határozta el magát. Ugyanakkor sokat mondó, hogy Bécsben – a pszichoanalízis korabeli fellegvárában – Polányi Laura semmilyen formában nem folytatta pedagógiai kísérletét. Érdeklődése a pszichoanalízis és a pedagógia iránt mérséklődött, majd teljesen háttérbe szorult (Bálint, 2008, pp. 61-62).

Az iskola működésével kapcsolatos források hiányában nehéz pontosan megállapítani a pszichoanalízis valós pedagógiai hozzájárulását. Az viszont jól érzékelhető, hogy Polányiék a freudi elmélet legkönnyebben adaptálható fogalmának az elfojtást és a szublimációt tartották. Míg előbbi az ún. *Aufklärung*, vagyis a szexualitással szembeni nyílt attitűd formájában nyilvánult meg, addig utóbbi a művészi kifejezőképesség motiválásában jutott jelentősebb szerephez. Polányiék vállalkozása jól példázza azt a később komoly demarkációs problémává duzzadó jelenséget, miszerint a pszichoanalitikus pedagógiai kísérletek a pszichoanalízis népszerűbb, szélesebb körben elterjedt fogalmai mentén bontakoztak ki, és jellemzően figyelmen kívül hagyták a pszichoszexuális fejlődésemélet komplexitását.

4.2 A LAIKUS NŐI ANALITIKUSOK TÉRNYERÉSE: SPECIÁLIS TÉMÁK TEMATIZÁLÁSA

A pszichoanalízis pedagógiai adaptálhatóságának problematikája és az abban rejlő lehetőségek kiaknázása nemcsak lelkes amatőrökben talált fogadtatásra, hanem kitüntetett figyelemnek örvendett a budapesti pszichoanalitikusok körében, azon belül is kifejezetten a női analitikusok karolták fel ezt az új, meghódításra váró kutatási területet. A női analitikusok

felülreprezentáltsága e témakör kapcsán részben arra vezethető vissza, hogy a gyermeknevelés feladata az olyan, tradicionálisan a női nemhez kapcsolódó értékekkel asszociálódott, mint a gondoskodás és a törődés (Borgos, 2017b, p. 160; 2018, p. 42).

A budapesti iskola női analitikusait megkülönböztetett szereppel ruházta fel a nevelési kérdések iránti elköteleződésük. Elméleti szempontból jelentősen puhítottak Freud determinizmusán: a biológiai ösztönkésztetésekkel szemben nagyobb hangsúlyt fektettek a környezeti tényezőkre, az emberi formálhatóság eszméjére. Ebből a hangsúlyeltolódásból következik, hogy a hazai pszichoanalitikusok munkáiban a klasszikus freudi személyiségmodellt alapul véve az ösztön és a felettes én helyett az én, és az ahhoz kapcsolódó funkciók kerültek előtérbe. Az én viselkedésre gyakorolt hatáskörét jelentősen kitérítették. A korábbiakhoz képest autonómabb entitásként értelmezték, melynek ereje a folyamatos gyakorlás során fejleszthető. Éppen ezért a nevelés, melynek elsősorban az énre kell irányulnia, kardinális kérdése vált a számukra (Bálint 1941/1990a; Bálint, 1949; Vajda, 1996).

Ezt az álláspontot a hazai pszichoanalízisen belül leghatározottabban a Bálint-házaspár, Bálint Alice és Bálint Mihály képviselte. Kettejük közül Bálint Alice kifejezetten praktikus oldalról közelítette meg ezt a témát. Gyakorlati tanácsai között szerepelt például a fegyelem minőségének erősítése, mely azáltal érhető el leginkább, hogy a szülő egyértelműen és konzekvensen keretezi gyermeke számára a szociális interakciók szabályszerűségeit, valamint elvárja a napirendhez való alkalmazkodást is (Bálint 1941/1990a; Vajda, 1996, p. 334). A napirend kialakítása során a gyermek fokozatosan a valóságelv szerinti működésmód irányába mozdul el. Megtanulja, hogy cselekedeteit korlátok közé kell szorítania, késztetéseinek nem engedhet akkor és ott teret, amikor az eziránti vágy felmerül benne. Tehát képessé kell válnia arra, hogy igényeinek kielégítését időben eltolja. A hazai pszichoanalízis kuriózuma továbbá, hogy Bálint Alice a pszichoanalízis történetében elsőként – Bruno Bettelheimet (1975/1985) jóval megelőzve – a mesék nevelésben betöltött szerepét is vizsgálta, melyek a gyermek sajátos nyelvén fogalmazzák meg a valóság komplexitását. Véleménye szerint ugyanis a mesékben „*vannak jó és rossz emberek, még ha boszorkány, vagy tündér alakban is (nemcsak rossz gyerekek és bölcs felnőttek), civódás és veszekedés, bajbajutás és megmenekülés, csupa valóságos dolog, ami valamennyiünk életét kezdettől fogva végigkíséri.*” (Bálint, 1941/1990b, p. 158).

Jól érzékelhető az a kontraszt, mely a Bálint-házaspár által képviselt szemlélet és a korai pszichoanalitikus álláspont között húzódik, mely a korlátozás kérdése kapcsán kristályosodott ki. Míg korábban a szigorú, korlátozó nevelés a neurotikus tünetek egyik elsődleges

forrásaként interpretálódott, addig Bálinték munkáiban a realitáshoz való alkalmazkodás elengedhetetlen feltételeként jelenik meg. Bizonyos fokú feszültség megtapasztalása feltétlenül szükséges az én védekezőrendszerének kialakulásához. Hasonló álláspontot képviselt Hermann Alice (1946/1982) is, akit szintén az ösztönkorlátozás szükségessége és optimális szintjének behatárolása foglalkoztatott. Hermann Alice (1946/1982, p. 61) az egészséges fejlődés mércéjének – kísértetiesen megidézve a korábban Freudnak tulajdonított állítást – a „*boldogan dolgozó, boldogan szerető*” gyermek ideáját tartotta. A fenti gondolatokat Hermann Alice 1946-os *Emberré nevelés* című kötetében fogalmazza meg, mely kulcsfontosságú mű a pszichoanalitikus pedagógia elmélet és gyakorlat szempontjából.²⁰ Hermann Alice könyve kiválóan integrálja a két világháború közötti pszichoanalízist – többek között Anna Freud, Bálint Alice és Bálint Mihály, Ferenczi Sándor és Hermann Imre munkásságát – valamint a korban egyre népszerűbbé váló reformpedagógia szellemiségét, mely leginkább a gyermeki autonómia felértékelődésében ragadható meg (Borgos, 2018, p. 245; Vajda, 1995, p. 100). Az *Emberré nevelésben* (1946/1982) hangsúlyos szerepet kap a már megcsontosodott nevelési- és viselkedéskultúra kritikája is. A felmerülő nevelési problémák pontos értelmezéséhez ugyanis minden esetben figyelembe kell venni az adott társadalmi kontextust is. A nevelés sikeressége tehát nem csak a szülői szándékon múlik: az adott társadalom által támasztott elvárások és konvenciók szintén jelentős hatást gyakorolnak a családon belüli szocializációra (Vajda, 1995, p. 98). Hermann Alice a gyermeki viselkedés megértésére sarkallja a szülőket, mely csakis akkor tárul fel a felnőtt számára a maga komplexitásában, ha a szülő megfelelő önismerettel rendelkezik saját gyermekkorát illetően (Varga, 1995, p. 97). Az önismeret kérdése a szintén népszerűvé váló individuálpaszichológiai megközelítésben is kulcsfontosságú tényezővé vált. Az „önismerő ember” – tehát aki betekintést nyert belső lelki működésébe és annak forrásaiba – egy új, magasabb minőséget képvisel az emberi létezés széles spektrumán (Adler, 1927/1994, p. 23).

Szintén 1946-ban jelent meg Kertész-Rotter Lilian egyetlen, *A gyermek lelki fejlődése* című kötete, mely a Pszichoanalitikus Egyesület által 1938-ban alapított Poliklinika pedagógiai szemináriumainak és előadásainak anyagát tartalmazza. Bár Rotter könyvét az *Emberré neveléssel* azonos évben publikálta, szemléletmódjában mégis különbözik tőle. Hermann Alice-hoz képest például nagyobb szerepet tulajdonít a biológiai determináltságnak a gyermek egészséges lelki fejlődésében (Vajda, 1995, p. 137). A szülő és gyermeke közötti

²⁰ A kötetet két évvel később Mérei Ferenc (1948) éppen a pszichoanalitikus keretrendszere miatt kritizálja, mely véleménye szerint a környezet nevelői hatásával szemben csupán az érzelmi-indulati tényezőknek tulajdonít hangsúlyos szerepet.

kapcsolatot is más megvilágításba helyezte: partneri viszony helyett a két fél között húzódo ellentéteket hangsúlyozta (Borgos, 2018, p. 226). Rotter Lilian (1946) Hermann Alice-hoz hasonlóan a gyakorlat oldaláról ragadja meg a nevelés kérdését, ezért számos praktikus tanáccsal látja el olvasóit. Hangvételeiben azonban szintén eltér analitikus kollégájától: erősebb direktívákkal él, ugyanis nézete szerint a gyermeki fejlődéséhez leginkább a szigorúbb szabályrendszer felállítása járul hozzá példának okáért az étkezési és alvási ritmus terén (Vajda, 1995, p. 138-139). A két megközelítési módban észlelhető különbségek ellenére a két munka – melyről több pedagógiai folyóirat is cikkezett – jelentősen hozzájárult a hazai pszichoanalízis 1945 után tapasztalható növekvő népszerűségéhez. A pszichoanalitikus megközelítésnek köszönhetően egyre elfogadottabbá vált az a nézet, miszerint a formális oktatás eredményességét a kora gyermekkor társas kapcsolatainak minősége is befolyásolja (Golnhofer, 2004, p. 93-94).

A Budapesti Iskola tagjaira – Ferenczi hatása nyomán – fokozottan jellemző volt az újító szándék, a kísérletező kedv. Ez a lelkesedés a pszichoanalitikus nevelés tekintetében is markánsan megmutatkozott, figyelmüket új kutatási témák és korszerű módszerek lankadatlan keresése kötötte le. A magyar pszichoanalitikusok körében visszatérő témaként jelenik meg a deviáns viselkedés mögött álló biológiai, pszichológiai és környezeti tényezők feltérképezése is, melyeket a hazai női analitikusok szintén új perspektívából igyekeztek konceptualizálni (Lázár, 1933/1993, 1938a, 1938b; Lévy, 1933, 1935a, 1935b, 1935c, 1939; Liebermann, 1938, 1941, 1953, 1956). A Budapesti Iskola női analitikusai között felülreprezentálódtak a laikus analitikusok – közéjük tartozott többek között Bálint Alice, Hermann Alice és Lévy Kata–, akik eredeti szakmájukat tekintve főleg a pedagógia különböző területeiről érkeztek a Magyar Pszichoanalitikus Egyesületbe. Ennek eredményeként sajátos témákat képviseltek, melyhez egyedi látásmódon keresztül kapcsolódtak. Terápiás-nevelői munkájuk helyszíne is gyakran eltért a klasszikus pszichoanalitikus felállástól: bizonyos esetekben az analitikus díványt a nevelési tanácsadók váltották fel. Tehát nem csak elméleti szempontból közelítették meg a deviancia jelenségkörét, hanem nagyon is gyakorlatias oldalról, a folyamatos tapasztalatszerzés útján dolgozták ki a viselkedéses- és magatartásproblémákkal kapcsolatos álláspontjukat.

Bálint Alice (1938, p. 27) a nevelésnek kettős célt tulajdonított. Egyrészt célja, hogy a gyermeket szociális lényé formálja, a társadalomba való beilleszkedéséhez hozzásegítse. Másrészt, hogy a gyermek kompetenciáit fejlessze. A nevelési folyamat sikerességét három tényező határozza meg: az egyén környezete, amelyben él, veleszületett adottságai és temperamentuma, valamint a vele kapcsolatban álló nevelők személyisége. A pedagógia iránti

fokozott érdeklődés nagyban befolyásolta Bálint Alice emberképét: a klasszikus pszichoanalízishez képest, sokkal kevésbé determinisztikus fejlődési ív mellett érvelt. Munkáiból egy jól formálható ember képe rajzolódik ki, akinek nem csak a személyisége, hanem képességei is alakíthatóak a megfelelő nevelési eszközök megválasztásával. Utóbbiak ismerve, hogy mind az egyén belső, lelki tényezőit, mind pedig külső, szociális környezetét figyelembe veszik.

A hazai pszichoanalitikus mozgalom számára két pedagógiai fókusszal rendelkező folyóirat is kiemelten fontos szakmai fórummá vált.²¹ 1926-ban, Nemesné Müller Márta és Baloghy Mária²² szerkesztői munkájának köszönhetően jött létre *A Jövő Útjain* című folyóirat, mely 1939-ig évente négy alkalommal jelent meg (Vajda, 1995, p. 111). *A Jövő Útjain* az Új Nevelés Világligájának²³ hivatalosan elfogadott, magyar nyelvű szaklapjává vált (Németh és Pukánszky, 1999, p. 251), így fontos szerephez jutott a reformpedagógia ügyének hazai népszerűsítésében. A folyóirat továbbá számos alkalommal közölt olyan individuálpszichológiai²⁴, valamint pszichoanalitikus orientációval rendelkező cikkeket, melyek kifejezetten neveléssel kapcsolatos kérdéseket tárgyaltak. A folyóiratban Bálint Alice külön rovatot vezetett *A gyermekszoba pszichológiája* címmel, melyben olvasói kérdésekre igyekezett válaszolni. Sőt, *A Jövő Útjaiban* körvonalazódik elsőként az a reménnyel teli gondolat, mely szerint a pszichoanalízisnek köszönhetően a nevelés végre valódi tudományos státuszt vívhat ki magának (Vajda, 1995, pp. 48, 110-111).

Szintén prominens folyóirattá vált az 1935-ben alapított *Gyermeknevelés* is, mely 1938-ig, négy évfolyamon keresztül jelent meg Halász Jenny²⁵ szerkesztésében. A *Gyermeknevelés* a budapesti pszichoanalitikusok – többek között Bálint Alice, Gyömrői Edit, Hermann Alice, Lévy Kata – szakmai orgánumának tekinthető (Borgos, 2018, p. 56). A folyóirat kifejezett célja közé tartozott, hogy a pszichoanalízis pedagógiai szempontú alkalmazásának különböző részterületeit népszerűsítse. A folyóiratban megjelent cikkek – hűen a lap alcíméhez,

²¹ A tárgyalt folyóiratok szerzői rendkívül színes intellektuális bázissal rendelkeztek. Mind *A Jövő Útjaiba*, mind pedig a *Gyermeknevelésbe* például Mérei Ferenc is több ízben publikált (K. Horváth, 2017, p. 11). Cikkei olyan témák köré épültek, mint a tehetség kérdése, a gyermekrajz-elemzés módszertani sajátosságai, valamint érintették a pályaválasztás kérdését is (Mérei, 1934, 1935, 1937, 1938).

²² Nemesné Müller Márta 1915 és 1943 között a reformpedagógiai szellemben működő budapesti Családi Iskola alapítója és egyben igazgatója volt. Baloghy Mária szintén a Családi Iskola pedagógusa volt, intenzíven érdeklődött az individuálpszichológia iránt (Vajda, 1995, p. 111).

²³ Az Új Nevelés Világligája 1921-ben jött létre Beatrice Ensor vezetésével. A Liga a reformpedagógiai irányzatok nemzetközi kapcsolatrendszerét igyekezett kiépíteni (Brehony, 2004, p. 743).

²⁴ 1927-ben alakult meg a magyar Individuálpszichológiai Társaság. Alfred Adler gyakorlatias megközelítése meglehetősen népszerűvé vált a nevelés iránt elkötelezett szakemberek körében (Vajda, 1995, p. 101).

²⁵ Halász Jenny a szerkesztői munkán kívül nevelési tanácsadással foglalkozott, valamint kifejezetten óvónők számára tartott képzéseket (Vajda, 1995, p. 111).

miszerint „Gyakorlati tanácsadó anyák számára” – kifejezetten gyakorlatorientált fókusszal rendelkeztek (Vajda, 1995, p. 111).

Mind *A Jövő Útjain*, mind pedig a *Gyermeknevelés* olvasóközönségének zömét a szó szoros értelmében vett laikusok, tehát pszichoanalízisben kevésbé jártas személyek alkották, jellemzően pedagógusok és a téma iránt fokozott érzékenységet mutató szülők.

4.3 FÓKUSZBAN A NEVELÉSI TANÁCSADÁS

A nevelés legfontosabb feladatai közé tartozik a szocializációs folyamat támogatása. Ebből fakadóan a pedagógiai és pszichológiai diskurzusokban visszatérő téma a sikertelen szocializáció háttértényezőinek feltárása, valamint a prevenció és az intervenció lehetőséginek vizsgálata (Conrad és Schneider, 1992; Rose, 1996; Kovai, 2015; Wright, 2017; Sik, 2018). A pszichoanalízis képviselői sajátos álláspontot képviseltek ebben a kérdéskörben. A korban uralkodó, biológiai redukcionizmushoz²⁶ képest jóval nagyobb hangsúlyt fektettek a környezeti tényezők személyiségformáló erejére. A szemléletváltásból kifolyólag az analitikusok a deviáns viselkedésformákat jellemzően az alkalmazott nevelési módszerekkel igen szoros összefüggésben vizsgálták, háttérbe szorítva az öröklődésen alapuló, veleszületett tulajdonságok jelentőségét. A pszichoanalízisen belül a Budapesti Iskola női analitikusai (Lázár, 1933/1993, 1938a, 1938b; Lévy, 1935a, 1935b, 1935c, 1939; Liebermann, 1941, 1956) még erőteljesebben hangsúlyozták a deviáns viselkedés mögött álló környezeti tényezőket, kiváltképpen a nevelési módszerek szerepét. Mindennek köszönhetően a pszichoanalitikus nézőpont a biológiai redukcionizmus méltó kihívójává vált a XX. század első felében (Rafter, Posick és Rocque, 2016).

A klasszikus freudi pszichoanalízis a biológiai eredetű ösztönkésztetéseket tartotta az ember legfőbb hajtóerejének, ugyanakkor Freud tanítványai fokozatosan egyre nagyobb hangsúlyt fektettek a környezeti tényezők személyiségformáló hatására, ugyanis „*a konstitucionális tényező szerepét a neurózisok és valószínűleg a bűnözési hajlam kifejlésében is eddigelé túlságosan hangsúlyozták*” (Ferenczi, 1928/1982, p. 366). A freudi pszichoanalízis szerinti két veleszületett alapösztön egyrészt az Erősz, vagyis az életösztön, másrészt a gyakran destruktív és agresszív viselkedésben megnyilvánuló Thanatos, más néven halálösztön (Freud, 1920/2003). A deviáns viselkedés szempontjából utóbbi szabályozása a

²⁶ Ezt a megközelítési módot klasszikusan Cesare Lombroso (1876/2006), olasz kriminológus nevével kapcsolják össze a pszichológiatörténeti munkák. Bár Lombroso atavizmus koncepciója kétségkívül igen nagy hatást gyakorolt a korszak törvényszéki- és kriminálpszichológiai gyakorlatára, természetesen nem egyedülként képviselte ezt az álláspontot (Gyimesi, 2019, p. 16).

megfelelő szocializáció döntő tényezőjeként értelmezhető. A klasszikus pszichoanalízis álláspontja szerint mind a két említett alapösztön veleszületett, tehát az agresszivitás az emberi létezés természetes velejárója. Ebből kifolyólag a deviáns és a szociálisan jól adaptálódott személy születésénél fogva alapvetően nem különbözik egymástól minőségileg. Ami a két személyiséget markánsan megkülönbözteti egymástól, az az amorális ösztönök feletti kontroll szintje, amelyet főleg a családi környezetben, a szülőkkel való azonosuláson keresztül sajátít el az egyén. Aichhorn (1925/1951, p. 125) egyenesen így fogalmaz ezzel kapcsolatban: „*A disszociális viselkedésben nincs semmi figyelemre méltó, csak mennyiségileg tér el a normális viselkedéstől.*” Bár ez a pszichoanalitikus megközelítés is feltételez bizonyos mértékű biológiai meghatározottságot, mégis egyértelműen a korábbi, Lombroso (1876) által fémjelzett redukcionista, öröklődésen alapuló megközelítési móddal szemben pozicionálja magát.

A biológiai meghatározottság problematikájára a hazai pszichoanalitikusok is árnyaltabb módon tekintettek. Bálint Alice például a *Gyermekszoba pszichológiája* (1931/1990, p. 37) című munkájában kijelenti, hogy bár a gyermek biológiailag meghatározott ösztönkésztetésekkel jön a világra, ugyanakkor ennek az „energiakészletnek” az irányultsága, illetve levezetésének formája már társadalmi-kulturális kérdés (Vajda, 1995, p. 49).

A Budapesti Iskola női analitikusai a deviáns viselkedés kialakulásával kapcsolatban két fő fejlődési szakaszra helyezték a hangsúlyt. Egyrészt – a klasszikus pszichoanalízisnek megfelelően – a kisgyermekkorban szerzett tapasztalatok szerepét hangsúlyozták, különösen, ami a fallikus szakaszt, azon belül is kifejezetten az ödipális konfliktushoz kapcsolódó élményeket illeti. Hermann Alice (1937) a hatéves kor elérését tekintette vízválasztónak a gyermek társadalmi világképének kialakulása szempontjából, mely után egy minőségében magasabb szintű szociális adaptáció figyelhető meg a viselkedésben. Ebben az időszakban a családon belüli nevelés legfontosabb feladata, hogy a gyermeket megtanítsa késleltetni ösztönkésztetései kielégítését, továbbá, hogy szublimációra képes kultúrlénnyé formálja.

Másrészt a serdülőkorban – avagy genitális szakaszban – zajló pszichés folyamatok személyiségfejlődésben betöltött funkcióját hangsúlyozták, mely a fallikus szakaszhoz hasonlóan szintén intra- és interperszonális konfliktusokkal tarkított időszak. Pubertáskorban megindul a szülőkről való leválás folyamata, mellyel párhuzamosan a serdülő új szeretettárgyak keresésére indul. Ezt az életszakaszt nagyfokú ambivalencia jellemzi, ugyanis két ellentétes vágy kerül egymással szembe: megtartani a szülői gondoskodást, ugyanakkor rendkívül erős a függetlenség iránti igény (Kertész-Rotter, 1938).

A hazai pszichoanalitikus diskurzus egyik kuriózuma, hogy a „nehezen kezelhető” gyermek pszichológiai sajátossága több szakmai életútban is kitüntetett figyelemben részesült. Révész Margit (1926, p. 15) két kritériumát állítja fel a rendellenes viselkedésnek. Egyrészt a munkára való képesség elvesztését, másrészt a szociális kapcsolatok terén jelentkező problémákat, különösen a társas alkalmazkodásban megmutatkozó deficiteket tartja figyelmeztető jelnek. Fontos megjegyezni, hogy e két tényező igen jól megfeleltethető a Freud által már megfogalmazott követelményeknek.

Lévy Kata (1928) a neveléstudományt emelte ki azon területek közül, amelyre a pszichoanalízis a lehető legnagyobb hatást gyakorolta. Jelentőségét elsősorban a mentálhigiéna területén vélte felfedezni, így a prevencióban betöltött szerepét hangsúlyozta. Meggyőződése szerint a pszichoanalízis a mindenkori nevelőt teszi a nevelésre alkalmasabbá. A saját élményű analízis hatására a nevelő *„az önismeret olyan fokára jut, mely érzésindulatreakcióinak kiegyensúlyozottságát biztosítja”* a számára. Lévy a pályaválasztás hátterében húzódó motivációk analitikus feltárását is szorgalmazta. Ugyanis a pedagógus *„pályaválasztása indulati, érzelmi motívumokon indulhat”*, melyek a korai gyermekkor tapasztalati világa nyomán formálódnak (Lévy, 1928, p. 165-166).

A pszichoszexuális fejlődésmélethez kiindulva – mely alapján az első öt év ösztönéletében zajlanak a legdinamikusabb változások – az óvodai nevelést tartotta esszenciálisnak a személyiségfejlődésre nézve. Az óvoda feladata, hogy a gyermeket a *„közvetlen ösztönkieléslről való lemondás irányába vezesse”*, valamint *„szublimálni képes kultúrlénné fejlessze”* (Lévy, 1928, p. 158).

Lévy Kata a pszichoanalízis pedagógiai szempontú alkalmazását a prevenció mellett a korrekciós nevelés területén is megvalósíthatónak látta. Ezzel pedig egyfajta hagyományt indított el a magyarországi pszichoanalízis történetében, ugyanis a nevelési tanácsadás a hazai pszichoanalitikus élet kiemelten fontos részévé vált (Lévy, 1928). A Budapesti Iskola tagjai nagyban merítettek nyugati kollégáik munkáiból, például Oskar Pfister, August Aichhorn és Hans Zulliger gyógyító-nevelői módszeréből. Az ő *„praktikus tapasztalataiknak kedvező eredményei biztatták az analitikusokat arra, hogy analitikus nevelési tanácsadókat állítsanak fel.”* (Lázár, 1933/1992, p. 127). Az első pszichoanalitikus gyermekambulancia 1928-ban jött létre Budapesten a Magyar Gyermekekmentő Liga szervezésében, Dubovitz Margit vezetésével. Ez a vállalkozás azonban sajnos nem mutatkozott hosszú életűnek, mert a Liga megszűnésével az ambulancia működése is ellehetetlenült. 1931-ben azonban a Magyar Pszichoanalitikus Egyesületnek, azon belül is kifejezetten Kovács Vilma anyagi és szellemi támogatásának köszönhetően jött létre egy hasonló típusú, ambuláns pszichoterápiás rendelő a

budapesti Mészáros utca 12. szám alatt²⁷, a Poliklinika, ahol a Dubovitz-féle ambulancia szellemisége tovább élhetett: a gyermekanalitikusi terápiák mellett hangsúlyos szerepet kapott a nevelési tanácsadás műfaja is (Lázár, 1933/1993, p. 128; Borgos, 2018, p. 211; Halász és Alpár, 2020, p. 63). A Poliklinika a terápiás tevékenységen túl, fontos szerepet játszott a pszichoanalízis hazai népszerűsítésében is, ugyanis különböző, a laikusok körében nagy népszerűségnek örvendő ismeretterjesztő jellegű előadások és szemináriumok színhelyül is szolgált (Borgos, 2018, p. 56-58).

A nevelési tanácsadás bevezetését részben infrastrukturális, részben pedig szociális szempontok tették szükségessé. A kiképző analízis jelentős anyagi- és időbeli ráfordítást igényelt, ennek következményeként a pszichoanalitikusan képzett munkaerő nem állt rendelkezésre kellő mennyiségben: a viselkedés- és magatartásbeli problémák mértéke jóval meghaladta az analitikusan orientált szakemberek számát. Számos esetben rövidtávú, alternatív terápiás formákat kellett bevezetniük annak érdekében, hogy megfelelő ellátásban részesülhessenek azok a gyermekek, akik valóban súlyos pszichés problémákkal küzdenek, ezáltal pedig komplexebb terápiás folyamatra szorulnak (Lázár, 1933/1993, p. 128). Az alternatív terápiás-nevelői módszerek bevezetését tehát részben a szükség szülte, ezáltal a pszichoanalitikus közösség is óvatosan viszonyult saját újításaihoz. Lázár Klára²⁸ (1933/1993, p. 142) például leszögezte, hogy *„terápiás biztonsága messze marad a mélyreható, rendszeres gyermekanalízisé mögött”*, ugyanakkor azt is hozzá teszi, hogy *„megállapíthatjuk a „nevelési tanácsadás”-i munka feltétlen szükségességét és nagy szociális jelentőségét”*. Úgy tűnik tehát, hogy ezt a rövidített terápiás formát nem csak egyfajta pszichológiai elsősegélynyújtásként értelmezték – amely nem érinti közvetlenül a psziché mélyebb rétegeit –, hanem fontos társadalmi szerepet is tulajdonítottak neki.

A nevelési tanácsadás által szélesebb rétegek – különösen a gazdaságilag kiszolgáltatottabb helyzetben lévők – számára is elérhetővé válhatott valamilyen formában a pszichoanalitikus kezelés. A Poliklinikát megelőzően ugyanis főleg a fővárosi jómódú, középosztályhoz tartozó páciens engedhette csak meg magának, hogy analitikus kezelésben részesüljön. Ezzel szemben a Mészáros utcai rendelő komoly társadalmi felelősséget vállalt magára azzal, hogy *„kizárólag igazoltan szegény sorsú járóbetegek részére”* nyitotta meg

²⁷ Az Egyesület a Kovács család házának ötszobás földszinti lakását bérelte ki (Borgos, 2008, p. 212).

²⁸ Lázár Klára Ferenczi Sándor hatására kezdett bele pszichoanalitikusi pályafutásába. Egész szakmai életútja a nevelési tanácsadás intézménye köré épült. A Poliklinikán végzett munkán kívül a Magyarországi Munkások Gyermekbarát Egyesülete által alapított nevelési tanácsadó vezetői pozíciójával is megbízták 1932-ben. A zsidótörvények bevezetését követően 1940-ben Ausztráliába emigrált, ahol szintén nevelési tanácsadót létesített a melbourne-i pszichoanalitikus intézeten belül (Borgos, 2017b, p. 260)

kapuit (Borgos, 2018, p. 56).²⁹ Az ambulancián az analitikusok ingyen, társadalmi munkában dolgoztak, a páciensektől pedig nem, vagy csak jelképes összegű anyagi hozzájárulást igényeltek (Borgos, 2018, p. 212). A Poliklinika tehát elérhetővé tette a társadalom periferiáján lévőknek is a szakszerű, pszichológiai segítségnyújtást. Lázár Klára például beszámol egy „*egészen egyszerű munkásasszony*” esetéről, aki egy előadásának nyomán – mely feltételezhetően a híres szerdai szemináriumok egyikén hangzott el – „*jóformán egyedül tudatosította magában nevelési hibájának okait s evvel a kész anyaggal*” érkezett a nevelési tanácsadásba (Lázár, 1933/1993, p. 131).

Lázár Klára szerint a nevelési tanácsadás által elérhető eredményeket két fő szempont határozza meg. Először is, a szülő tudattalanjának hozzáférhetősége. Másodszor, a gyermek magatartásproblémájának komolysága, amely nem mindig korrelál a tünetek súlyosságával. Lázár saját klinikai tapasztalatai alapján arra a megállapításra jutott, hogy a pszichoanalitikus ambulanciára érkező esetek csupán 10%-a szenvedett valóban neurózistól. Az esetek túlnyomó többségében a gyerekek kórosnak tűnő tüneteit nem traumatikus alapokon nyugvó neurózis jeleiként, hanem szimplán a nem megfelelő családi környezetre, a gondozók inadekvát viselkedésére adott természetes reakciókként értelmezte. Tehát az ilyen típusú viselkedéses problémák kialakulása a nem megfelelő szülői gondoskodásra vezethetőek vissza, éppen ezért könnyebben korrigálhatónak tekintette őket. A korrekció zömében a szülő nevelési szokásainak módosításában merült ki. Az ilyen típusú korai intervencióval megakadályozhatónak tartotta a neurózis, vagy egy bizonyos karaktertípus kialakulását (Lázár, 1933, pp. 128-129).

Számos körülmény és indok mentén került valaki a korabeli pszichoanalitikusan orientált nevelési tanácsadás ellátása alá. Gyakori jelenség volt például az érzelmi intim kapcsolatoktól való irracionális rettegés vagy elutasítás, az elviselhetetlen szorongás, a figyelemzavar, a rossz alvási- és étkezési szokások kialakulása, különböző fóbiák, mozgás- és beszédzavarok megjelenése, valamint a súlyos dührohamok visszatérő jellege, melyek verbális és fizikai agresszióban is manifesztálódtak, továbbá nem álltak egyensúlyban a rohamot kiváltó ingerekkel (Lázár, 1933/1993). Általában tehát alkalmazkodási problémákkal küzdő gyerekek terápiás-nevelési kezelését vállalták, akik valamilyen oknál fogva olyan beilleszkedési zavarokkal küzdöttek, melyek a családi és iskolai életre egyaránt kiterjedtek.

Lázár szintén új szempontot nyújtott a neurózis etiológiájának értelmezéséhez. Nem csak a mindenkori nevelő felelőssége felől közelítette meg ezt a kérdéskört, hanem a gyermek

²⁹A Poliklinika példáját követve 1937-ben Liebermann Lucy szintén nevelési tanácsadót hozott létre a Pázmány Péter Tudományegyetem Orvoskarának I. sz. Gyermekklinikáján (Borgos, 2018, p. 58).

adaptációs lehetőségeit is vizsgálat alá vonta. Véleménye szerint, míg a szülői bánásmód nem minden esetben korrigálható megfelelő mértékben, addig a gyermeket képessé lehet tenni arra, hogy az őt ért káros hatásokkal szemben hatásosabb megküzdési módokkal éljen. Ez utóbbi lehetőség azért is fontos, mert az inadekvát szülői bánásmód általában mélyen eltemetett, tudattalan okok által determinált, így azok megváltoztatása olykor csak analitikus terápia árán kivitelezhető (Lázár, 1933/1993).

Lázár esettanulmányai alapján arra a következtetésre jutott, hogy a nevelési tanácsadás legjelentősebb része – a pszichoanalízishez hasonlóan és abból inspirálódva – az emberi viselkedés értelmezése. A nevelési tanácsadás célja, hogy a szakember a gyermeki magatartással összefüggésben tárja fel a szülők nevelési hibáinak tudattalan okait. Módszertanának sajátossága, hogy a tudatos belátáson keresztül módosítja a szülők nevelési szokásait, és ezen keresztül a gyermek viselkedésében is képes tartós változást indukálni (Lázár, 1933/1993). Sőt, a szakember olykor konkrét tanácsokkal is ellátja a hozzáforduló családokat, mely egy terápiás relációban már nem engedhető meg. Így a nevelési tanácsadás és a pszichoanalízis között újabb határvonal húzható a gyógyító eljárást végző analitikus attitűdjében.

4.4 LAIKUS A LAIKUSOK KÖZÖTT: FARKAS ERZSÉBET NEVELŐI MUNKÁJA A II. VILÁGHÁBORÚ ELŐESTÉJÉN

A múlt század második felétől kezdve a pszichoanalízistörténeti kutatások fokozott érdeklődést kezdtek el mutatni a női pszichoanalitikusok specifikus életútja, elméletalkotói- valamint terápiás munkássága iránt (Chodorow, 1989; Thompson, 1987; Appignanesi és Forrester, 1992; Perelberg és Raphael-Leff, 1997; Sayers, 1991; Freidenreich, 2002; Borgos, 2010, 2018; Naszkowska, 2021). Ugyanakkor a nem szakmabeli, de a pszichoanalízis iránt komoly fogékonysággal rendelkező személyek történeti jelentősége összességében továbbra is feltárandó terület maradt (Szabó, 2023).

Pedig a hazai pszichoanalízistörténetben markáns példát találhatunk erre a különleges együttállásra egy 1938 és 1942 között működő békési gyermekotthon képében, melynek vezetője – Farkas Erzsébet – a pszichoanalitikus elmélet felé bár nem professzionális, ellenben őszinte lelkesedéssel fordult, melyet igyekezett nevelői munkája során is kamatoztatni (Hódos és Farkas, 2019). A békési gyermekotthon a korábban tárgyalt Polányi Laura vezette kísérleti óvodának szociokulturális szempontból ellenpontjának tekinthető. Míg a Polányi-féle óvoda a budapesti liberális értelmiségi körökből érkező gyermekek számára

létesült, addig a békési gyermekotthon árván maradt, vagy anyagi okok miatt nevelőszülőkhöz kirendelt zsidó származású gyermekek nevelését tűzte ki célul maga elé. Az otthonba kerülő gyermekek súlyos magatartásproblémákkal küzdöttek, valamint hányattatott sorsukból adódóan intellektuális képességeik terén is elmaradást mutattak kortársaikhoz képest. Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy ilyen, szociokulturálisan meglehetősen terhelt közegből érkező gyermekek esetében milyen adalékokkal tud szolgálni a pszichoanalitikus elmélet?

Az otthon 1938-ban jött létre Békésen egy helyi gyógyszerész, Goldberger Lajos magánkezdeményezésére, aki komoly anyagi áldozatot vállalt az otthon működtetése érdekében. Az otthon hivatalos fenntartójává azonban az Izraelita Patronázs Egyesület vált, melynek kitüntetett céljai között szerepelt a fenyegetett zsidó identitás megerősítése, valamint a vallási tradíciók átörökítése a fiatalabb generációk számára. Bár az egyesület törekvését részben a jó szándék, részben pedig a valós fenyegetettségre való reagálás motiválta, intézkedésük sok esetben nem várt negatív következményekkel járt: a gyermekeket több esetben is kiemelték a keresztény nevelőszülők gondoskodása alól, és zsidó családoknál vagy nevelőotthonokban helyezték el őket. A megszokott környezettől való hirtelen elszakítás, valamint az új identitáshoz szükséges alkalmazkodás súlyos pszichés problémáknak ágyazott meg (Hódos és Farkas, 2019).

Az otthon vezetését egy, a pszichoanalízis iránt intenzíven érdeklődő laikus, Farkas Erzsébet vállalta el. Farkas Erzsébet négy éven keresztül rendszeresen részt vett a Magyar Pszichoanalitikus Egyesület által szervezett ún. szerdai szemináriumokon, ahol kifejezetten a pszichoanalitikus elmélet pedagógiai szempontú alkalmazási lehetőségei kerültek a fókuszpontba. A szemináriumokon a hazai pszichoanalízistörténet olyan kiemelt személyiségei tartottak prezentációkat, mint Hermann Alice, Bálint Alice, Lévy Kata, Kertész-Rotter Lillian, és Gyömrői Edit (Borgos, 2017b). Ebben az időszakban Farkas igen komoly szakmai kapcsolatot alakított ki Lévy Katával, aki később Farkas fiát is analitikus kezelésben részesítette (Hódos és Farkas, 2019).

Farkas és Lévy között intenzív lelevelezés bontakozott ki a békési évek alatt. Kettőjük dialógusának egyfajta konzultációs jelleget lehet tulajdonítani: Lévy igyekezett külső, szakmai szempontból reflektálni Farkas Erzsébet pedagógiai módszereire, illetve a gondjaira bízott gyermekek viselkedésében jelentkező problémákra. A kapcsolat elmélyülésével párhuzamosan fogant meg azaz elképzelés is, miszerint Farkas jelentéseit Lévy Kata a szerdai szemináriumok keretein belül dolgozná fel az összejövétel résztvevőivel közösen. Ez az ötlet azonban rövidesen kudarcba fulladt, melynek hátterében részben praktikus, részben pedig szakmai okok álltak. Egyrészt, a budapesti pszichoanalitikusok nevelési tanácsadói munkájára

oly mértékű érdeklődés mutatkozott, hogy nem tudtak megfelelő mennyiségű időt szakítani Farkas eseteinek átbeszélésére (Hódos és Farkas, 2019, pp. 51-52). A helyzet igen jól tükrözi, hogy a tudományos alapokon nyugvó, pszichológiai magyarázatok iránti érdeklődés fokozatosan növekedett a budapesti édesanyák körében. A Budapesti Iskola tehát valóban egy meglévő társadalmi szükségletet próbált meg kielégíteni a maga korlátozott mértékű erőforrásaival (Szabó, 2023). Másrészt, a tanácsadói munka személyes részvételt követelt meg. Mivel Farkas nem tudott részt venni az üléseken, a távkonzultáció gondolata komoly módszertani problémákba ütközött (Farkas és Hódos, 2019, pp. 51-52). Ennek ellenére Lévy Kata rendíthetetlen segítőtársként funkcionált Farkas számára a békési évek alatt, ugyanakkor több ízben is éles kritikával illette az otthonban folyó nevelői gyakorlatot, különösen, ami a testi fenytést illette, mely „*elrontja minden nevelés lehetőségét*” (Farkas és Hódos, 2019, p. 42) és amiről minden áron – nem csak morális, hanem tudományos szempontból is – igyekezett Farkast eltántorítani. Lévy ezzel kapcsolatos szándéka sikeresnek mondható. A napló ugyanis egyfajta fejlődéstörténetként is értelmezhető: a büntetésen alapuló nevelési módszereket – az érzelmi kötődés kialakulásával párhuzamosan – felváltotta a jutalmazásra és elismerésre építő pedagógiai hozzáállás (Szabó, 2018, 2023).

A kettejük között zajló párbeszéd fokozatosan kinyílt a gyermekek irányába is. Lévy Kata gyakran maguknak a fiúknak címezte leveleit, akiket igyekezett önreflexióra ösztönözni. Ezáltal nem csak Farkas Erzsébet, hanem az egész kollektíva számára egyfajta „felettes énként” funkcionált (Vajda, 2019, p. 78).

Az 1920-ban bevezetett Numerus Clausus – mely drasztikusan korlátozta a zsidó származású egyetemi hallgatók számát – ellehetetlenítette, hogy Farkas Erzsébet pedagógiai képesítést szerezzen. Éppen ezért a szerdai szemináriumokon való aktív részvétel, valamint a békési gyermekotthon vezetése a szakmai kiteljesedés alternatív útjait biztosították a számára.

A nevelőotthon vezetése során Farkasnak számos, súlyosan traumatizált gyermek nevelésével kellett megbirkóznia, akik szociokulturális okokból fakadóan intellektuális nehézségekkel is küzdöttek. Ebben az embert próbáló helyzetben egyedül a szemináriumokon megszerzett pszichoanalitikus tudására és látásmódjára támaszkodhatott. Nevelői tapasztalatait napló formájában örököltette meg, aminek köszönhetően rekonstruálhatóvá vált, hogy pontosan hogyan, milyen szituációk kapcsán emelt be pszichoanalitikus szempontokat a pedagógiai munkába. Farkas pszichoanalitikus háttértudása a napló nyelvhasználatában is tetten érhető, ugyanis olyan fogalmakkal operál, mint például a kasztrációs szorongás, a női genitálé szimbolikus értelmezése, valamint az ismétlési kényszer (Szabó, 2018, p. 321).

Lévy Kata Farkashoz írt leveleiben a pedagógiai folyamat alapjaként az érzelmi azonosulást határozta meg. Ennek kialakítása a békési, hányattatott sorsú gyermekek esetében rendkívül nehéznek bizonyult: „*A menhelyi nevelés átka az, hogy a gyerekeknek nincs idejük egy azonosítás keresztülvitelére, mert elcibálják onnan őket, ahol a folyamat alighogy megindult.*” (Farkas és Hódos, 2019, p. 42). Ezt a gondolatmenetet képviselve igen erős kritikával él Farkas nevelői stílusával szemben: „*Egészében túl kemény és túl harcias nekem, és ahol egy kicsit belemegy a gyerekek anyakeresésének megértésébe, ott úgy látszik, mintha rögtön jobb eredmény mutatkoznék.*” (Farkas és Hódos, 2019, p. 54), majd később hozzáteszi, hogy „*Minden egyes referátumából azt érzem ki, hogy a gyerekek a Maga szeretetért vannak oda, azt várják, keresik, azért képesek még jónak is lenni.*” (Farkas és Hódos, 2019, p. 202). Ebben a gondolatmenetben szintén visszaköszön August Aichhorn (1925/1951) identifikációval kapcsolatos elképzelése, mely szerint a deviáns magatartásban csak akkor következik be pozitív irányú változás, ha az érzelmi kötődés már kialakult a gyermek és a nevelő között, ezáltal pedig a felnőtt személye képes élideállá, és ennek következtében referenciaponttá válni.

A szerdai szemináriumokon a bécsi, pszichoanalitikusan orientált pedagógiai kísérletekről is bizonyára szó eshetett, ugyanis Farkas levelezéseiben két ízben is említi August Aichhorn módszertanát.³⁰ 1938. november 8-án, Dr. Gál Emmához³¹ írt levelében így ír Aichhornról: „*Mikor Eichhorn [Sic!] a javítóintézetében, az első időben bezárta a gyerekeket egy üres pavilonba, ahol féltetni való nem volt, hogy kitombolhassák magukat – könnyű dolga volt, mert volt neki egy külön pavilonja. De mi egy közös udvarban, kétszobás parasztlakásban lakunk, ahol úgyszólván minden tilos a gyerekeknek, és ha én ezt nem veszem figyelembe, meg kell szünnünk.*”. Ez alapján úgy tűnik, hogy Farkas fontos nevelői funkciót tulajdonított az acting out pszichológiai jelenségének, még ha magát a fogalmat nem is használta. A beszámoló nem csak pszichoanalitikus szempontból érdekes, hanem a korabeli vidéki Magyarország gazdasági-társadalmi helyzetébe is betekintést enged.

A békési gyermekotthon bizonyos szempontból magában hordozta August Aichhorn oberhollabrünni nevelőotthonának szellemiségét. A történeti-politikai helyzetből adódóan részben pedig megelőlegezte az Anna Freud és Dorothy Burlingham-féle Hampstead Háborús

³⁰ Lévy Kata és August Aichhorn között személyes kapcsolat is fennállt. Lévy Kata fia, Lévy Vilmos ugyanis 1925-ben Magyarországról Bécsbe költözött, ahol jó darabig Aichhornál vendégeskedett (Borgos, 2017a, p. 153). A szoros családi kapcsolat valószínűvé teszi, hogy Lévy Kata naprakész információkkal rendelkezett Aichhorn nevelői-terápiás munkájával kapcsolatban.

³¹ Dr. Gál Emma doktornő szintén a szerdai szemináriumok rendszeres résztvevője volt. 1938-ban felajánlotta közbenjárását Farkas Erzsébetnek, miszerint a gyerekekről készített esettanulmányait a szeminárium elé terjeszti (Farkas és Hódos, 2019, p. 37-38). Sajnos Gál ötlete végül nem valósult meg.

Óvodák működését. Noha jól látható, hogy kidolgozottságát tekintve – főleg a gazdasági és szakmai feltételekben jelentkező hiányosságok miatt – jóval elmaradt az említett a két vállalkozástól. Farkas Erzsébet valóban laikusként kezdett bele nevelői munkájába, ugyanis sem pedagógiai végzettséggel, sem pszichoanalitikusi tapasztalattal nem rendelkezett. Lélektani tudásra egyedül a szerdai szemináriumoknak, valamint a Lévy Katával folytatott levelezésnek köszönhetően tett szert. Ebből kifolyólag Farkas példája jól modellezi, hogy milyen mértékű tudásátadást tett lehetővé az említett programsorozat, valamint a Lévyvel kialakított informális kapcsolat. Úgy tűnik, hogy bár a tényleges szakmai elmélyülést nem tették lehetővé – erre mutatnak a pszichoanalitikus fogalmak terén tapasztalható hiányosságok –, viszont az alkalmazott nevelői attitűd tekintetében egyértelműen érzékelhető a pszichoanalitikus inspiráció. Ebből kifolyólag Farkas Erzsébet esetében is kialakult egyfajta tacit tudás a pszichoanalízis főbb elméleteit tekintve – különösen, ami az érzelmi kötődés kialakítását illeti –, mely nagyban befolyásolta az árván maradt gyerekekkel folytatott mindennapos pedagógiai munkát.

4.5 A PSZICHOANALÍZIS HATÁRMEZSGYÉJÉN: GYÖRGY JÚLIA ÉS A „NEHEZEN NEVELHETŐ GYERMEK”

A deviáns viselkedés pedagógiai módszerekkel való „kezelése” mint kitüntetett kutatási téma végigkíséri a pszichoanalízis XX. századi történetét. Ez a Budapesti Iskolán kívül elhelyezkedő kutatók intenzív érdeklődését is felkeltette. Közéjük tartozott György Júlia, aki jelentős elméleti és gyakorlati eredményekkel járult hozzá a devianciával kapcsolatos hazai diskurzushoz. Bár nem tartozott szorosan a pszichoanalitikusok közé, Freud pszichoszexuális fejlődésemélete és Adler individuálpszichológiája egyaránt meghatározta gondolkodásmódját és emberképét (Szabó, 2020, p. 76).

György Júlia a budapesti Gróf Apponyi Albert Poliklinika Ranschburg Pál vezette neurológiai osztályának segédorvosaként kezdte meg pályafutását. György Júlia orvosi végzettségéből fakadóan sajátos helyet foglal el ebben a témakörben. Habár tagadhatatlanul nagy hatást gyakorolt rá a pszichoanalízis, neurológusként – a Pszichoanalízis Budapesti Iskolájához képest – némileg specifikusabb szemszögből vizsgálta a deviáns viselkedés kialakulásának okait. Elsősorban a deviancia és a neurózis alapmechanizmusa közötti különbséget igyekezett feltárni (György, 1965, 1967). A tisztán pszichoanalitikusokhoz képest nagyobb szerepet tulajdonított a diszpozícióknak, melyek alatt azonban nemcsak az.

ún. konstitucionális, veleszületett tulajdonságokat és hajlamokat értette, hanem a kora gyermekkor meghatározó életeseményeit is (György, 1929, p. 274).

Számos működésmódot azonosított a devianciával kapcsolatban. Egyfelől, az antiszociális tüneteket mutató személy nem csak elfordul a külvilágtól, hanem egyúttal aktív gyűlöletet is érez vele szemben. Ez a mechanizmus kezdetben sokféleképpen megnyilvánulhat, például túlzott mértékű nappali álmodozásban, különböző játéktevékenységekben való feloldódásban, valamint túlkompenzáló fantáziák megjelenésében. A külvilággal szembeni szélsőségesen negatív érzelmek megjelenése elsősorban a primitív nárcizmusban gyökerezik. Ez az énközpontú gondolkodásmód ellehetetleníti, hogy az egyén új szeretet-tárgyakkal alakítson ki kapcsolatot. Ennek a folyamatnak két végkimenetele lehet. Az egyik esetben a destruktív intrapszichés erők az egyénre irányulnak, melynek eredményeképpen neurózis vagy melankólia alakul ki. A másik esetben – melyet a téma szempontjából hangsúlyosabb – a külvilággal szembeni tartós gyűlölet nem befelé, hanem kifelé fordul, ennek következtében pedig antiszociális viselkedésformák jelennek meg (György, 1929).

A személyiség belső dinamizmusát tekintve a legfontosabb különbség a neurózis és a deviancia között abban keresendő, hogy a pontosan mely pszichikus erők állnak konfliktusban egymással. A neurózis esetében az ösztön és a felettes én feszül egymásnak, tehát a konfliktus intraperszonális. A deviancia esetében azonban a gyenge felettes énnel ütköznek össze a külvilág által támasztott elvárások és szabályrendszerek. Ezt a különbségtételt György Júlia rendkívül fontosnak tartotta nemcsak a diagnózis és prognózis felállításának szempontjából, hanem a megfelelő terápiás módszer megválasztásában is. A neurózissal ellentétben, a deviancia esetében a konfliktust nem lehet csupán pszichoanalízissel feloldani, hanem kiegészítésként reedukációra is szükség van. A gyenge vagy elfojtott felettes ént az áttételi kapcsolat segítségével ugyanis újra kell konstruálni: *„A pozitív indulatátétel erősödésével s a nevelővel való azonosítás kapcsán fokozatosan új szemlélet s magatartás alakul ki az Énben, amely most már nem az addigi destruktív impulzusaival ért egyet, vagy legalábbis ambivalens azokkal, így a külső destruktív aktivitást már nem engedi akadálytalanul keresztül – hanem szembefordulva azokkal, az Énjébe már bizonyos fokig beépült nevelővel vagy terapeutával, mint új Én-ideállal, küzd ellenük, kezdetben több-kevesebb sikerrel.”* (György, 1972, p. 276). Az antiszociális viselkedésformák reverzibilitásának mértékében szintén fontos szerepet tulajdonított a tanulási folyamatoknak. Az adott viselkedéses megnyilvánulás minden egyes megisméltése hozzájárul a hibás mechanizmus rögzüléséhez. Éppen ezért minél korábban történik a felismerés és a

beavatkozás, annál könnyebben kezelhető a fennálló probléma (György, 1929, p. 286). Tehát tanulási folyamatként is lehet értelmezni a deviáns viselkedésformák megszilárdulását.

Amint látható, György Júlia bár nem tartozott a Budapesti Iskola tagjai közé, ugyanakkor a pszichoanalitikusokhoz hasonlóan az azonosulási folyamatot tette meg a nevelői munka alapelemének. Gondolatmenetében a pozitív indulatáttétel pedagógiai szempontú kiaknázása jelenik meg, mely szépen összecseng a későbbi kleiniánus iskolát képviselő analitikusok állásfoglalásával. Susan Isaacs és Nina Searl³² ugyanis amellet érveltek, hogy a pedagógiai helyzetben – szemben a terápiás szituációval – csupán a pozitív indulatáttételi folyamatok mutatkoznak hasznosnak. Úgy látszik, hogy a nevelés kérdésében az áttétel és annak alkalmazása egyfajta közös alapként szolgált a heterogén pszichoanalitikus közösség számára.

4.6 TÚL A PEDAGÓGIAI KLISÉKEN: A PÉLDAMUTATÁS ÚJ DIMENZIÓJA

Összefoglalóan elmondható, hogy a hazai női pszichoanalitikusok igen nagy jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy a gyermekek hogyan és milyen mértékben képesek kontrollálni saját agresszív késztetéseiket. Álláspontjuk szerint a deviáns viselkedésformák megjelenése nem csupán biológiai alapon nyugszik, hanem elsősorban a nem megfelelő azonosulási mintákra vezethető vissza. Tehát az öröklött tulajdonságok helyett jelentősen felértékelődött a külvilág, a környezet szerepe. Azon belül is kifejezetten a család intézménye vált felelőssé a deviánsnak tekintett magatartás kialakulásáért. Hiszen a család egyik legfontosabb feladata közé tartozik, hogy segítse a társas együttélés szabályrendszereihez való alkalmazkodási folyamatokat. A terápiás munka első szakaszában a gyermekek pszichotoxikus közegének megváltoztatására törekedtek, legfőképp a szülők nevelési módszereinek korrekciója által. E tekintetben túllépték a testi fenytés dimenzióját, és fokozatosan a nem kielégítő otthoni nevelés kompenzálására helyezték a hangsúlyt.

Az általam elemzett munkák meghatározó jelentőséget tulajdonítottak a gyermek életében szerepet játszó tárgykapcsolatok minőségének. A pszichoanalitikusok a nevelési tanácsadásban szerzett szakmai tapasztalatok alapján határozottan kijelentették, hogy a személyes példamutatás egyáltalán nem tekinthető pedagógiai klisének. Ennek nevelői hatása pedig a gyermekben zajló tudattalan azonosulási folyamatok által jön létre. Liebermann Lucy (1938, 1956) szerint az azonosulás a tudattalan számára szimbolikus aktus, amely az egyének

³² Nina Searl (1883-1955) analitikusként szintén a kleiniánus irányzathoz tartozott. Szoros szakmai kapcsolatot ápol mind Melanie Kleinnel, mind pedig Susan Isaacs-szel.

későbbi érzelmi életét és viselkedését nagymértékben alakítja. Az azonosulás során a gyermek elkezd hasonulni a környezetében élő felnőttekhez. Ebből kifolyólag a gyerek képes lesz új, ideális viselkedést kialakítani a felnőttől látott minta nyomán.

A pszichoanalízis Budapesti Iskolája egyértelműen neveléstörténeti fordulóponthoz járult hozzá azáltal, hogy egy új, terápiás-nevelői módszert forradalmasított a nevelési tanácsadás formájában.³³

³³ Azonban ezen kívül a pszichoanalitikus pedagógia koncepciója sajnos nem tudott gyökeret eresztetni a hazai közoktatási gyakorlatban. Alapelveinek megvalósítása a magánszférában mutatkozott életképesnek, melyek közül két kezdeményezés emelkedik ki pszichológiatörténeti szempontból. Az egyik Révész Margit 1911-ben létrehozott Erdei Iskolája, - a 'Szani' – melyet kifejezetten „ideges gyermekek” számára tartottak fenn. A másik pedig az 1915-ben Nemesné Müller Márta által alapított Családi Iskola (Kovai, 2016, p. 92).

5 A PSZICHOANALÍZIS SAJÁTOS IRÁNYZATA: A SVÁJCI ANALITIKUSOK SOKSZÍNŰSÉGE

A pszichoanalízisen belül a svájci analitikusok – részben földrajzi izoláltságukból, egyedi társadalmi berendezkedésükből és sokszínű protestáns tradícióikból fakadóan – sajátos iskolát képviseltek (Decker, 1994). A pszichoanalitikus nevelés tekintetében szintén rendhagyó pályafutásokat találhatunk. A svájci pszichoanalízis legikonikusabb alakjának minden bizonnyal Carl Gustav Jung számít, akinek Freuddal való szakítása és saját analitikusi irányzatának létrehozása az egész tudományos életet felforgatta. Jung neveléssel kapcsolatos megnyilvánulásai ugyan szórványosan jelentek meg, de fontos adalékokkal szolgálnak a vizsgált témakört illetően. A nevelés kérdéséhez való egyéni hozzáállása szintén egy olyan pontnak tűnik, amely mentén analitikus pszichológiáját képes volt elhatárolni a klasszikus pszichoanalízistől. Míg a jelen kutatásban vizsgált pszichoanalitikusok előszeretettel fordították figyelmüket a deviancia felé, addig Jung (1942/2008) ilyen specifikus érdeklődést a tehetséges gyermek pszichológiai sajátosságai iránt mutatott.

Míg Jung hozzáadott értéke a nevelés ügyéhez elsősorban elméleti, addig két svájci kollégájának, Oskar Pfisternek és Hans Zulligernek egyértelműen gyakorlati jellegű is. Pfister és Zulliger sokban hasonlított egymásra: mindketten laikus analitikusként kezdték meg pályafutásukat, valamint terápiás munkájuk mellett gyakorló pedagógusként is tevékenykedtek. Mindezen hasonlóságok ellenére pedagógiai megközelítésükben eltérő súlypontok jelölhetőek ki.

5.1 CARL GUSTAV JUNG ÉS A SPIRITUÁLIS NEVELÉS KÉRDÉSE

Sigmund Freud és Carl Gustav Jung 1909-es közös amerikai útja ideiglenesen Jung pályafutását is a nevelés irányába orientálta. A két európai pszichoanalitikust a korszak egyik legmeghatározóbb észak-amerikai pszichológusa, Stanley Hall kérte fel, hogy előadásukkal gazdagítsák a Clark Egyetem alapításának 20. évfordulója kapcsán tartott konferencia tematikáját. Jung előadásának tagozati beosztása sokatmondó a tárgyalt probléma szempontjából, ugyanis azt a szervezők a pedagógia témaköréhez társították. Ez azt a benyomást keltheti, hogy nemzetközi szinten Jungot kifejezetten a gyermeki psziché szakértőjeként tartották számon (Gitz-Johansen, 2016, p. 365). Noha figyelembe kell venni olyan egyéb, praktikus szempontokat is, mint például a konferenciaszervezés műfaji

sajátosságai: a szervezők általában arra törekednek, hogy a panelek hosszúsága kiegyensúlyozott legyen, mely olykor felülírhatja a szigorúan vett tematikus határokat (Skues, 2012; Gitz-Johansen, 2016, pp. 365-366).

Jung kapcsolódási pontja a nevelés kérdéséhez, a Freuddal való szakítást követően kezdett kibontakozni. Saját analitikus pszichológiájának létrehozása vélhetően – a pszichoanalízishez hasonlóan – felkeltette a pedagógiával foglalkozó szakemberek érdeklődését, hiszen minden elméleti újítás egyben az alkalmazás új formáit is magában hordozza. Jung megszülető analitikus pszichológiája az 1921-ben alapított Új Nevelés Világligájára gyakorolt számottevő hatást, melynek alapító tagja Beatrice Ensor (1885–1974) volt, aki jelentős teozófiai háttérrel rendelkezett. Nem karakteridegen tehát, hogy az Új Nevelés Világligájának legfontosabb célkitűzése közé tartozott „*a spirituális lelkiező megőrzése és növelése a gyermekben*” (Brehony, 2004, p. 743). Az egyesület analitikus pszichológia iránti érdeklődéséhez minden bizonnyal hozzájárult Jung spirituális tradíciók iránti vonzódása is.³⁴

Jung (1928/1955) először 1923-ban tartott előadást az egyesületen belül, mellyel olyan nagy hatást gyakorolt a hallgatóságra, hogy később visszatérő előadóvá vált köreibben (Sherry 2014, p. 35). Jung előadásaiban felsorakoztatta a nevelés legfontosabb céljait. Véleménye szerint a nevelés feladata, hogy a gyermeket felszabadítsa a családja által meghatározott tudattalan identitása alól, ezáltal pedig támogassa individualizációjának kibontakozását (Gitz-Johansen, 2016, p. 370).

Bár Jung szakított a pszichoanalitikus közösséggel, bizonyos témakörök mentén a már tárgyalt analitikusok véleményéhez kísértetiesen hasonló álláspontot képviselt. Jung (1925/2008) a sikeres nevelés feltételeként szintén a nevelő önismeretének mélységét és személyiségének autentikusságát jelöli meg. Amellett érvelt, hogy szemben az intellektuális tudással, a gyermeki fejlődés útvonalát főleg a szülők és pedagógusok személyiségének kiegyensúlyozottsága határozza meg. Csakis az érett, autentikus személyiség képes pozitív értékekkel telített modellt funkcionálni a gyermek számára. Ez a kritérium pedig elsőbbséget kell, hogy élvezzen a konkrét nevelési eszközök megválasztásával szemben. A példamutatás tehát Jung esetében is határozottan több, mint pedagógiai közhely: „*esetenként még a legjobb, tudatos nevelési módszer is teljesen lehetlenné válik a rossz példa folytán*” (Jung, 1972, p. 171; Szilágyi, 1979, p. 163). Ehhez a mindenkori nevelőnek tisztában kell lennie tudattalan pszichés konfliktusaival. Ezáltal képes megelőzni, hogy azokat kivetítse a

³⁴ Az Új Nevelés Szövetség egyik konferenciáján Alexander Sutherland Neill (1921) is előadott, aki prezentációjában Freud és Adler mellett Jungra is hivatkozott.

külvilág irányába (Jung 1933/1966, p. 109; Gitz-Johansen, 2016, p. 369). Tehát Jung szerint a „nevelés előfeltétele az önnevelés”. Ennek azonban szigorú szakmai kereteket között kell zajlania. Jung ugyanis – Susan Isaacs és Nina Searl későbbi álláspontjához hasonlóan – rossz szemmel nézte azokat a laikus próbálkozásokat, melyek során a tudattalan tartalmakat megfelelő analitikusi hozzáértés nélkül akarják tudatossá tenni (Jung 1928/1955, p. 260; Gitz-Johansen, 2016, p. 369). A tudattalan problémák megértéséhez, valamint az individualizáció kibontakozásához vagy szakszerű analízis szükséges, vagy pedig megfelelő tudást és módszertant kell biztosítani az egyén számára, hogy saját álmait és fantáziát képes legyen megfelelő módon interpretálni.

1954-ben jelent meg Jung *A személyiség fejlődése* című munkája. A kötet több olyan előadást is tartalmaz, melyek a nevelés különböző kérdéseit járják körül. Jung háromféle nevelést különböztet meg egymástól, melyek a tudatosság különböző szintjein helyezkednek el (Henderson, 1956, p. 368). Az egyik nevelési formát a példamutatással azonosítja, aminek fő sajátossága, hogy akár „teljesen tudattalanul is történhet”. Véleménye szerint ez a legősibb és egyúttal leghatékonyabb módszer, amely akár súlyosabb patológiák esetében is alkalmazható. A példamutatás pedagógiai hatása mögött a gyermek azon lelki sajátossága áll, hogy „többé-kevésbé azonos a környezetével”. Jung tehát a folyamat mozgatórugójaként az identifikációt azonosítja: „Végső soron e lelki azonosság alaptényén alapul minden nevelés, és lehet, hogy a végső tekintetben működő hatótényező mindig ez az – úgymond – automatikusan bekövetkező ragályosság” (Jung, 1925/2008, p. 139). A nevelés második típusán a tudatos közösségi, vagy más néven kollektív nevelést érti. Az elnevezés első olvasatra megtévesztő lehet, Jung ugyanis nem a csoportos, intézményes nevelést érti a fogalom alatt, hanem az alapelvek és szabályszerűségeken keresztüli formálódást. Jung meglehetősen óvatosan közelítette meg ezt módszert, mert véleménye szerint bizonyos esetekben az individualizáció ellen hathat, „károkat okozhat az egyén egyediségében”. Ezen kívül pedig az ember adaptációra való képességét is jelentősen csökkenheti, mert „bizonytalan lesz, ahol az ismert szabályok hiányában egyéni döntésre van szükség”. Jung azonban minden aggodalma ellenére igen fontos funkciót tulajdonított a kollektív nevelésnek, mely a társadalmi normák elsajátításán keresztül a társas együttműködés alapfeltételeit teremti meg (Jung, 1925/2008, pp. 139-140).

Ugyanakkor álláspontját árnyalja az egyéni nevelés harmadik típusának beemelésével, aminek célja – a közösségi neveléssel ellentétben – az „egyén egyediségének” kialakítása. Jung szerint ezt a technikát elsősorban azokkal szemben érdemes alkalmazni, akik valamilyen oknál fogva ellenállást mutatnak a kollektív nevelés irányába. Ebbe a kategóriába tartozónak

ítéli egyrészt azokat, akik értelmileg akadályozottak, másrészt pedig akik „különleges adottságokról tesznek tanúbizonyságot” (Jung, 1925/2008, p. 141).

Jung amellett érvel, hogy pszichiátriai kutatásokból levonható következtetések „nemcsak érdekesek a nevelő számára, hanem adott esetben sokat segíthetnek is, hiszen bizonyos esetekben olyan belátáshoz juttathatják, amelyekhez ilyen ismeretek nélkül nem juthatna el” (Jung, 1925/2008, p. 152). Állításával bár nem kifejezetten a pszichoanalízis mellett tör lándzsát – tekintve, hogy már jóval korábban sor került a hírhedt szakításra Freuddal –, ugyanakkor az általa említett tudás markáns részét képezi a tudattalan lelki működés alapvető törvényszerűségeinek ismerete is. Azonban Freuddal ellentétben a tudattalan lelki élet mozgatórugójának már nem a pszichoszexuális fejlődélméletben kifejtett dinamikákat tartotta. Ez az elfordulás a neveléssel kapcsolatos megnyilatkozásaiban is tetten érhető, hiszen nem jelenik meg bennük az amorális ösztönök feletti kontroll megszerzésének gondolata. Másik fontos különbségtételként értelmezhető, hogy míg a pszichoanalitikusok a társadalmi elvárásokhoz való józan adaptálódásra helyezték a hangsúlyt a nevelés kapcsán, addig Jung (1925/2008) az egyén egyedi vonásainak kiteljesedésében látta a pedagógia végső célját.

5.2 OSKAR PFISTER: A PSZICHOANALITIKUS NEVELÉS KÉRDÉSE A LELKÉSZ SZEMÜVEGÉN KERESZTÜL

Oskar Pfistert szintén úttörő pszichoanalitikusként tartják számon, aki a nevelés bizonyos kérdéseire a pszichoanalízis elméleti keretrendszerén keresztül igyekezett választ adni (Zulliger, 1966, p. 169). Munkásságával nemcsak a pszichoanalízis pedagógiai szempontú adaptálásában végzett korszakalkotó munkát, hanem ezzel párhuzamosan a későbbi gyermekanalízis kibontakozásának is meglehetősen jó táptalajt nyújtott.

Pfister igen sajátos helyet foglal ebben a diskurzusban, ugyanis pedagógiai munkája mellett lelkipásztorként is tevékenykedett (Kienast, 1974). Lelkészi hivatásából fakadóan a pedagógián belül elsősorban a morális és erkölcsi nevelés kérdésével foglalkozott mélyebben (Pfister, 1922, 1931). A morális nevelés kapcsán különösen nagy jelentőséget tulajdonított a szublimáció mechanizmusának, melynek köszönhetően az amorális ösztöntörekvések proszociális irányba terelhetőek (Pfister, 1931). A nevelés ügyét azért is tartotta kardinális kérdésnek, mert úgy látta, hogy a pszichoanalízis képes lehet kielégíteni azokat az igényeket, melyeket eredetileg a kísérleti pszichológiával szemben fogalmaztak meg az oktatásért-nevelésért felelős szakemberek. Véleménye szerint a kezdeti elvárásokhoz képest a kísérleti

pszichológia érdemben nem járult hozzá a mindennapi pedagógiai gyakorlat elősegítéséhez. Éppen ezért pedagógusok tömegeit hagyta „üres kézzel”, mely tátongó úrt viszont a pszichoanalízis képes lenne betölteni (Pfister, 1922).

Pfister aktívan részt vett a svájci pszichoanalitikus közösség felépítésében, valamint intézményes keretrendszerének megteremtésében. Eugen Bleuerral közösen alapították meg a Svájci Pszichoanalitikus Társaságot, amely egészen 1914-ig, Freud Bleuerral majd Junggal való szakításáig meghatározó fóruma volt a svájci tudományos életnek. A kirobbanó konfliktusokban Pfister egyértelműen Freud mellett foglalt állást, ugyanis igen nagyra becsülte Freud pszichoszexuális fejlődéelméletét. Pfister tehát e vitákat követően szakmailag meglehetősen izolált helyzetben találta magát. Ezen azáltal igyekezett változtatni, hogy a Freud szellemiségét szintén megőrizni kívánó svájci analitikusokkal karöltve saját pszichoanalitikus egyesület alapítása mellett döntött. Ennek eredményeképpen 1919-ben, Emil Oberholzerrel közösen – akivel ekkor Pfister igen szoros barátságot és munkakapcsolatot ápolt – megalapították a Svájci Pszichoanalitikus Egyesületet (Zulliger, 1966, p. 170). Az Egyesület rövid időn belül rendkívül nagy szakmai tekintélyre tett szert, olyan kiváló szakemberek döntöttek a csatlakozás mellett, mint Hermann Rorschach vagy Hans Zulliger (Friedemann, 1966, p. 345). A pszichoanalízis pedagógiai szempontú recepciótörténetében is komoly következményekkel járt ennek az új egyesületnek a létrehozása. Ugyanis az Egyesületet – hűségesnek maradván Freudhoz ebben a tekintetben is – inkluzív attitűd jellemezte. Mivel maga Pfister sem orvostudományi végzettséggel rendelkezett, szívesen fogadták soraik között a pszichoanalízis szempontjából laikusnak számító szakembereket, különösképpen bátorították a pedagógusok, illetve lelkészek csatlakozását (Zulliger, 1966, p. 170). A laikus analitikusok ügye itt is élesen megosztotta a pszichoanalitikus közösséget, így az egyesület döntése szintén nagy port kavart.³⁵ Végül Freud is hangot adott véleményének a témában, és kiállt a laikus analitikusok létjogosultsága mellett (Freud, 1926b/1959).

Pfister határozottan amellett érvelt, hogy a tanulási folyamatokat csak akkor lehet a maguk komplexitásában megérteni, ha az azokat meghatározó háttértényezők mellett – például a biológiai érésen és a kognitív fejlődésen túl – a gyermek mélyebb pszichológiai működése is a vizsgálat tárgyává válik. Ezzel kapcsolatban egy érdekes jelenségre, az ún. tudattalan nevelőre hívja fel a figyelmet Pfister 1922-ben. Tudattalan nevelő lehet minden olyan korábbi élettapasztalatok alapján formálódó mélypszichológiai folyamat a gyermek

³⁵ Végül Oberholzer is kivált az egyesületből és megalapította *Svájci Orvosi Pszichoanalitikus Társaságot*, kifejezetten orvosi végzettséggel rendelkező szakemberek számára (Zulliger, 1966, p. 170).

működésében, amely valamilyen oknál fogva markánsan meghatározza az iskolához és a tanuláshoz való viszonyulását (Mayes, 2009, pp. 546-547).³⁶

Pfister Freud elméletének klinikumon kívüli alkalmazását a pszichoanalízis történetében első látásra talán szokatlannak számító területen vélte felfedezni: az etika és az ezzel szoros kapcsolatban álló morális nevelés terén (Pfister, 1931). Pfister szerint a pszichoanalízis célja az önkontroll képességének megszerzésében összpontosul: az egyén saját – egyaránt tudatos és tudattalan – működésének megismerésével viselkedése és érzelmi élete felett fokozatosan, egyre magasabb minőségben tud önuralmat gyakorolni (Pfister, 1922, p. 15).

Más analitikusokkal ellentétben érdekes módon a pszichoanalízist Pfister kifejezetten nem tartja különösebben jó eszköznek arra, hogy a patológikus és az egészséges működés között különbséget tegyen. Véleménye szerint ugyanis „*nincs éles határvonal betegség és jóllét között.*” (Pfister, 1922, p. 16). Attitűdjében tehát érzékelhető egyfajta elmozdulás a pszichoanalízis patológizáló szemléletmódjától. Ugyanezt már Aichhorn esetében is kimutatható vált, aki a devianciát nem éles határokkal rendelkező kategóriaként, hanem inkább spektrum jellegűként értelmezte.

Pfister tanulmányaiban gyakorlati jellegű megállapításokat is tesz, például az íráskép elemzésével kapcsolatban. Pfister ugyanis szoros kapcsolatot feltételezett a finommotorikus mozgások koordinációja, az íráskép formai jellegzetességei, valamint a személyiség működése között. A kézírás minőségében jelentkező hirtelen változásokat vagy visszatérő problémákat speciális kommunikációs csatornaként értelmezte, melyek képesek tudattalan pszichés tartalmakat közvetíteni a külvilág felé. Ezen kívül felhívta az írásmozgással járó olyan egyéb viselkedéses megnyilvánulásokra is a figyelmet – mint amilyen például a körömrágás vagy a kontrollálhatatlannak tűnő mozgáskényszer, amit ma már minden valószínűség szerint hiperaktív tünetként definiálnak –, melyek a gyermekben lejátszódó, gyakran tudattalan pszichés folyamatok manifesztációi (Pfister, 1922, pp. 17-18). Ez is jól illusztrálja, hogy Pfister a gyermeket egy rendkívül komplex rendszerként értelmezi, éppen ezért óva inti a pedagógusokat attól, hogy csupán csak egy tényező alapján, elhamarkodottan vonjanak le következtetéseket. Az ezzel kapcsolatos aggályait példákkal is alátámasztja. 1922-es kötetében részletesen ismerteti egy olyan tanítványának az esetét, akinek kiváló aritmetikai képessége messze átlag fölötti órai teljesítményben mutatkoztak meg, ugyanakkor ezzel párhuzamosan az órán kívüli viselkedése komoly beilleszkedési- és szociális problémákról tett tanúbizonyságot. Éppen ezért, ha az adott szakember csakis az órai

³⁶ Például egy olyan gyermek, akit otthon fizikailag bántalmaznak, elutasíthatja, vagy egyenesen képtelenné válhat olyan témakörök elsajátítására, melyekben tartalmilag megjelenik ez a motívum.

teljesítménye alapján von le vele kapcsolatban következtetéseket, egy olyan hasított képet alakít ki magában a gyermek képességeit illetően, ami nélküli működés módjának mélyebb megértését (Pfister, 1922, pp. 19-20). Pfister tehát pszichoanalízis egyik legfontosabb pedagógiai szempontú hozadékának azt látta, hogy képes a tanítót érzékennyé tenni még a leghétköznapibbnak tűnő folyamatok rejtett jelentésrétegei iránt is.

Úgy gondolta, hogy a tanítás sikerességének alfája és omegája a pedagógusok megfelelő szakmai felkészítése. Ez bizonyos szempontból a pszichoanalitikushoz hasonló sajátos kiképzés is, hiszen a folyamatnak kulcsfontosságú mozzanata a pedagógusok önismeretének mélyítése. Pfister leszögezi, hogy csupán a neurotikus tünetektől mentes személy képes maradéktalanul eleget tenni nevelői feladatainak. Az önismereti munka elmélyítésének köszönhetően olyan karaktertorzulások válnak megelőzhetővé, melyek túlzott irritabilitásban, részrehajlásban, olykor agresszióban, vagy éppen felesleges szigor alkalmazásában manifesztálódnak. Ezen kívül csakis a saját pszichés működésével tisztában lévő individuum képes embertársainak viselkedését pontosan értelmezni (Pfister, 1922, p. 154). A másik megismeréséhez vezető királyi út komoly önismereti munkával van kikövezeve.

Pfister ugyanakkor határozott elképzelésekkel rendelkezett a pszichoanalitikus interpretáció korlátaival kapcsolatban. A terápiás kezelésnek szigorú határokat húzott, óva intett az analitikus interpretációk meggondolatlan alkalmazásától. Igen drasztikusan úgy fogalmaz ezzel kapcsolatban: *„A pszichoanalízis éles eszköz, amellyel veszélyes meggondolatlanul bánni. Nem tudjuk elég gyakran figyelmeztetni az embereket az analízis meggondolatlan alkalmazására, és abúzusnak kell tekintetnünk minden olyan kezelést, amely nincs teljes mértékig tisztában a lehetséges következményekkel és veszélyekkel”* (Pfister, 1922, p. 155). Még széleskörű pszichoanalitikus tudás birtokában sem tartotta helyénvalónak, hogy a pedagógus a diagnosztika szerepét öltse magára, kiváltképpen olyan esetekben, amikor látszólag valamilyen biológiai alapon nyugvó betegség kockázata áll fenn. Ezt a szakmai távolságtartást azzal indokolta, hogy a laikus szakember nem rendelkezik olyan orvosi alapkompenciákkal, melyek az organikus, szomatogén és a pszichogén okok közötti különbségtételhez feltétlenül szükségesek. Ennek belátása a pszichoanalízis tudományos státuszát hivatott megvédeni: a fizikai tünetek pszichogénként való félrediaosztizálása fatális következményekkel járhat a páciens számára. Az ilyen sajnálatos esetek pedig a pszichoanalízis egész ügyét veszélybe sodorhatják (Pfister, 1922, pp. 30-31): *„Természetesen nem árt, ha egy egészséges gyerek időnként elmeséli az álmait, és összegyűjtjük az általa javasolt asszociációkat; de ha kellemetlen vágyak is jelentkeznek, nem szükséges felhívni rájuk a gyermek figyelmét. Másrészt analizálhatunk anélkül is, hogy a gyermek észrevenné.”*

(Pfister, 1922, pp. 156-157). Gondolatmenetéhez Pfister hozzáfűzi, hogy azok a pedagógusok, akik gondosan figyelik a gyermek hétköznapi működését, a viselkedés legapróbb változásaiból is képesek „olvasni”, s azok mögöttes jelentéstartalmát feltárni (Pfister, 1922, 157).

A pszichoanalízis legnagyobb hozzájárulását a pedagógia problémák megoldásához Pfister abban látta, hogy olyan jelenségeket tett hozzáférhetővé és ezáltal megérthetővé a nevelő számára, melyek korábban a pedagógia vakfoltjában helyezkedtek el. Ezen jelenségek közé olyan mindennapos pedagógiai mozzanatokot sorolt, mint például a gyermeki gondolatok csapongása, annak mértéke és iránya, továbbá a figyelem minőségének hullámzása, valamint az osztálytermi kommunikáció sajátos dinamikája. Pfister specifikus és igen gyakorlati jellegű témaválasztásaiban egyértelműen megmutatkozik gyakorló pedagógusi tapasztalata. Az olyan hétköznapi pedagógiai szituációk pszichológiai magyarázata, – mint amilyen az írás és számtani feladatok kivitelezésének színvonala – már közelebb vitte a pszichoanalízist a tényleges osztálytermi munkához.

Ezen felül elsőként Pfister tematizálta részletesebben is a pedagógus és a pszichoanalitikus kompetenciája közötti határ problematikáját, mint az jól láthatóvá vált az interpretációs kérdések mentén. Mindemellett a pedagógus önismerete és az önreflektív képessége Pfister esetében is a sikeres nevelés alapfeltételeként konceptualizálódik.

5.3 HANS ZULLIGER: A VIDÉKI TANÍTÓ ESETE A PSZICHOANALÍZISSEL

Oskar Pfisterhez hasonlóan a gyakorló pedagógusok körét bővítette személyével Hans Zulliger is, aki a nevelés addig feltáratlan területeire vezette el a pszichoanalitikus kutatásokat. Svájci születéséből adódóan Hans Zulliger nemcsak Sigmund Freudon, hanem Eugene Bleueren, C. G. Jungon és Oskar Pfisteren keresztül került közelebbi kapcsolatba a pszichoanalízissel. Ez is jól illusztrálja Pfister azon törekvésének sikerességét, hogy a pszichoanalízis ügyének minél több laikus szakembert nyerjen meg. Zulliger ugyanis szintén laikus analitikusnak számított, tanári képesítését 1912-ben szerezte meg. Ezt követően nem sokkal egy Bern vonzaskörzetében lévő faluban, Ittingenben helyezkedett el gyakorló pedagógusként. Ittingenben egy 63 fős csoporttal kezdte meg munkáját, akik nem csak életkorukat tekintve mutattak meglehetősen heterogén képet, hanem szocioökonómiai státuszukat tekintve is igen széles spektrumon mozogtak (Friedemann, 1966, p. 343). A későbbi kísérleti (magán)iskolákkal ellentétben – amilyen például a később tárgyalt Matchbox School vagy a Malting House School volt, ahová a helyi intellektuális elit gyermekei kerültek

– Zulliger eltérő képességű és szociokulturális közegben élő gyermekek viselkedését és fejlődését figyelhette meg, ráadásul állami fenntartású intézményben. Így nyilatkozik erről 1940-ben: „*A növendékek kifejezetten jó, és egyben nagyon rossz körülmények közül érkeztek, ahogyan az egy külváros félig ipari, félig mezőgazdasági lakossága esetében történni szokott*” (Zulliger, 1940a, p. 379). Kortársaihoz képest egy egészen másfajta pszichoanalitikusi életút mellett határozta el magát: a nagyvárosi, polgári életmóddal szemben Svájc rurális vidékét választotta székhelyül, ahol végül megszületett az ún. paedoanalízis koncepciója. Az ezzel kapcsolatos tapasztalatait számos szakmai cikkben publikálta (Zulliger 1940a, 1940b, 1940c, 1941a, 1941b), amelyekben igyekezett részletes esetbemutatókkal illusztrálni azokat a pedagógiai helyzeteket, melyek megoldásához a nevelő pszichoanalitikus tudása nagymértékben hozzájárulhat.³⁷ Zulliger cikksorozatában nem bocsátkozik elméleti fejtegetésekbe – szemléletmódjának alapját ugyanis a klasszikus freudi pszichoanalízis szolgáltatta –, hanem kifejezetten saját tapasztalati tudásának átadására törekedett, éppen ezért életszerű problémákat és azok praktikus megoldási módjait vázolta fel az olvasók számára. Saját adaptálási kísérletei felett is folyamatosan önkritikát gyakorolt. Kinőve pszichoanalitikus gyermekbetegségét arra törekedett, hogy a tudattalan pszichés élet megnyilvánulásait komplex módon értelmezze, megelőzve ezzel, hogy egy bizonyos értelmezési sémát használjon az emberi viselkedés sokszínűségére (Zulliger, 1940a, 1940b, 1940c). Zulliger tehát szintén konceptualizálta a Ferenczi Sándor (1908/2000) által már megfogalmazott problematikát: hogyan vihet tévútra a pszichoanalitikus elmélet reflektivitást nélkülöző alkalmazása.

E svájci pszichoanalitikus azért is foglal el kitüntetett helyet a pszichoanalízis pedagógiai szempontú recepciótörténetében, mert pszichoterápiás praxisa mellett közel negyven éven keresztül tevékenykedett gyakorló pedagógusként. Saját életútjával részben megcáfolta Bettelheim 1969-es vitatott állítását, miszerint a pszichoanalitikus pedagógia egyik nagy kerékkötője, hogy az az iránt érdeklődő analitikusok előbb-utóbb maguk mögött hagyják a tanítói gyakorlatot, és fokozatosan átpártolnak a klinikum területére.

Zulliger számára Oskar Pfister szolgált elsőszámú ihletforrásként. Pfisterhez hasonlóan Zulliger (1940a) szintén amellet érvelt, hogy a pszichoanalízis pedagógiai alkalmazása nem valósítható meg az analitikus kezelés iskolai közegbe való bevezetésén keresztül. A terápia és a nevelés közötti határmezsgyét határozottan kijelöli: az analitikusan képzett szakember nem

³⁷ Zulliger a nevelési kérdéseken kívül a pszichodiagnosztika területe iránt is érdeklődött (Zulliger 1950, 1953). A Pfister által alapított svájci pszichoanalitikus egyesületben ismerkedett meg Herman Rorschach-kal. Később saját diagnosztikai eljárást dolgozott ki, az ún. Z-tesztet, melynek legfőbb különlegessége az volt, hogy nem csak egyénileg, hanem csoportban is fel lehetett venni (Friedemann, 1966, pp. 345-346).

jogosíthatja fel magát arra, hogy a rábízott tanulókat analizálja. Választania kell a felkínált szerepek közül: egyazon gyermekkel szemben, vagy csak nevelői, vagy csak klinikai munkát végezhet. Ezzel szemben két tényezőt is kiemelt, amelynek köszönhetően a pszichoanalízis megtermékenyítően képes hatni a pedagógiai folyamatokra. Egyrészt olyan megfigyelői szempontrendszerrel vértelje fel a nevelőt, mely által képessé válik arra, hogy megkülönböztesse egymástól a normális és patológikus viselkedésmódot. Az intő jeleket pedig megfelelő módon képes kommunikálni a szülők felé, elősegítve ezáltal a gyermek mihamarabbi kezelését (Zulliger 1940a, p. 372). Tehát a lélektani tudás lehetővé teszi, hogy a pedagógus egyfajta jelzőrendszerként funkcionáljon. Ebben a gondolatban egyértelműen visszatükröződik Zulliger pszichodiagnosztika iránti intenzív érdeklődése.

Másrészt úgy gondolta, hogy a gyermeki psziché működésével kapcsolatos kiterjedt tudás egy igen speciális attitűddel képes felruházni az egyént. Zulliger amelletl érvelt, hogy a hagyományos nevelési eszközök – mint például a szigor, a büntetés és testi fenyítés – csak ideiglenesen képesek kontrollt gyakorolni az olyan mindennapos tanári munka során észlelt magatartásproblémák felett, melyek a tipikus fejlődésű gyerekek részéről is megmutatkoznak például makacsság, túlzott szégyenlősség, vandalizmus vagy gátlástalanság formájában. Ezek a módszerek csak késleltetik a tünetek megjelenését, majd transzferálják azokat egy másik időpontra és tárgyra.³⁸ A testi fenyítésnek számos pszichológiai következményét felsorolja – a sadizmus kialakulásától kezdve a mazochizmuson át a halálfantáziák megjelenéséig – melyek egyértelműen patológikus irányba terelik a gyermek személyiségének fejlődését (Zulliger, 1940a, p. 379). Az analitikus attitűd mozgatórugója a gyermekek viselkedésével szemben mutatott empátikus hozzáállás, melynek hatására kevésbé fojtják el érzelmeiket, mert *„tudják, hogy a tanár nem ítélik felettük, hanem megérti és segít őket”* (Zulliger, 1940a, p. 373). A pszichoanalitikusan képzett nevelő célja, hogy a viselkedés- és magatartásproblémák okait megértse, valamint azokat a gyermek felé bizonyos szintig visszatükrözze. Zulliger szavaival élve: *„Szándékosan vezetem rá a tanulókat arra, hogy legyenek őszinték magukkal szemben, és gondolkodjanak el a viselkedésükön. Alkalmas pillanatokban mondom nekik valamit a gyűlölet és a bűnbánat pszichológiájáról saját tapasztalataim alapján.”* (Zulliger, 1940a, p. 373). Zulliger tehát folyamatos önreflektivitás gyakorlására ösztönözte saját tanulóit. Meggyőződése szerint *„mindennek megvan az oka, még ha gyakran nem is ismerjük fel rögtön.”* (Zulliger, 1940a, p. 374). Ennek megfelelően olyan beszélgetéseket kezdeményezett, melyekben a gyermekek egyszerre váltak a

³⁸ A viselkedésért testi fenyítésben részesített gyermek jellemzően másokon – például állatokon – fogja kiélni felgyülemlett haragját és bosszúvágyát. Tehát agresszióját egy másik alanyra helyezi át.

megfigyelés alanyává és tárgyává. Következésképpen nem csak fokozatosan megértették saját viselkedésmódjaik alapvető törvényszerűségeit, hanem képessé váltak verbalizálni is azokat. Zulliger analitikusi érzékenységét bizonyítja, hogy – Pfisterhez hasonlóan és feltételezhetően belőle is inspirálódva – olyan, kevésbé feltűnő tevékenységek mögöttes jelentésére is felfigyelt, mint például a tanulók kézírásában bekövetkező hirtelen változások. Ezzel kapcsolatban megjegyzi: „*A kézírás jelentéséről semmit sem tudok. Azt viszont tudom, hogy a lélek a testben és ennek megfelelően az írásban is kifejeződik.*” (Zulliger, 1940c, p. 829).

Bár Zulliger Freud pszichoszexuális fejlődésméleteivel maradéktalanul egyetértett, annak pedagógiai következményeit illetően más nézőpontot képviselt. Zulliger a pszichoanalitikus nevelést ugyanis sokkal inkább kollektív és társadalmi intézménynek tekintette, semmint egyéni kezelés kérdésének (Zulliger, 1940a, 1940b, 1940c, 1941a, 1941b). Ezzel az állítással élesen megkülönbözteti egymástól a pszichoanalízis két alkalmazási módját. Az individuális, terápiás kezelés kétszemélyes interperszonális kapcsolatra épül, melynek középpontjában az egyéni tudattalan munka áll. A nevelés ezzel szemben mindig kollektív cselekvés, egy egész közösség életére terjed ki, melynek összetétele meglehetősen heterogén képet mutat. A közösségen belül sajátos erők működnek, melyet mai szakkifejezéssel már csoportdinamikának neveznénk. A nevelés kollektív a szó azon értelmében is, hogy a csoport minden tagjának egy univerzális szabályrendszerhez kell igazodnia, mely jól modellezi a társadalom által támasztott elvárásokat, ezáltal pedig kulcsfontosságú társadalmi funkciókkal rendelkezik.

6 KÉT ISKOLA, KÉT IRÁNYZAT: A PSZICHOANALITIKUS KÍSÉRLETI ISKOLÁK RENESZÁNSZA

6.1 ANNA FREUD

A pszichoanalízis történetének egyik legkiemelkedőbb és legtöbbet tárgyalt alakja kétségkívül Anna Freud, aki úgy őrizte meg apja szellemiségét, hogy közben a saját jogán is a lélekelemzés meghatározó szakmai kiválóságává vált (Young-Bruehl, 2008). Anna Freud eredeti szakképesítését tekintve pedagógus volt, tehát nem rendelkezett orvostudományi ismeretekkel. Pszichoanalitikus látásmódját jelentősen befolyásolta az a tényező, hogy Bernfeldhez, Aichhornhoz, Pfisterhez és Zulligerhez hasonlóan laikus analitikusként dolgozott.

Anna Freud 1915-ben szerzett tanári képesítést és közel hat éven keresztül dolgozott gyakorló pedagógusként (Donaldson, 1996, 167). A pályaválasztási döntésére édesapja, Sigmund Freud is hatással volt, aki lányát az orvostudományi pálya helyett a tanári szakma irányába terelte. A döntés háttérében feltételezhetően részben Freud már korábban említett víziója állt, mely igen nagy jövőt jósolt a pszichoanalízis pedagógiai szempontú alkalmazásának (Freud, 1925/1951). Freud eredeti intenciója tehát lánya személyében is üdvözlésre talált.

Anna Freud valóban nagy lelkesedéssel vetette bele magát a pedagógiába, aktívan nyomon követte a korabeli reformpedagógiai módszerek fejlődését. Azon belül is rendkívüli módon szimpatizált Maria Montessori (1915/2012) gyermekcentrikus pedagógiai módszertanával, mely különösen az I. világháborút követően vált igen népszerűvé. Ez az érdeklődés igen intenzív lehetett, ugyanis Sigmund Freud lánya lelkesedésére egy 1917-es, magának Maria Montessorinak címzett levelében is kitért (Freud, 1960, p. 320; Midgley, 2008, p. 27).

Sigmund Freud – ha nem is oly mértékben, mint Anna Freud – szintén kíváncsian fordult Maria Montessori munkássága felé. Sőt, eleinte stratégiai jelentőséget tulajdonított e reformpedagógiai közösséggel való szoros viszony kialakításának. Freud ugyanis kölcsönösen gyümölcsöző vállalkozást látott a pszichoanalízis és a montessori pedagógia közötti tudományos kapcsolat elmélyítésében. 1923-ban egy lépéssel közelebb is került ennek a jövőbeli perspektívának a megvalósításához, ugyanis Maria Montessori egy bécsi montessori intézet létrehozásában kérte Freud szellemi támogatását (Berger, 1996, pp. 85-98). Freud Montessorihoz intézett levelében így fogalmaz: „Tisztelt Asszonyom! Szerfelett örültem, hogy

levelet kaptam Öntől. Kezdetektől fogva a gyermeki lélek tanulmányozása foglalkoztat, ezért éppúgy emberbaráti, mint megértéssel teli nagy szimpátiát tanúsítok Ön iránt, és lányom, aki analitikus pedagógus, az Ön lelkes követője. Nagyon szívesen kész vagyok arra, hogy egy kis intézet alapítási felhívását, amelyet Frau Schaxel tervez, aláírjam. Az ellenállást, amelyet a nevem a közönségben ébresztene, az Ön nevének sugárzása legyőzi majd. Odaadó híve: Freud” (Freud, 1968). A két mozgalom közötti kapcsolat azonban hamarosan zátonyra futott, mert a Freud részéről megnyilvánuló érdeklődés nem talált viszonzásra. Maria Montessori – a segítségkérés ellenére – elzárkózott a pszichoanalízissel való szorosabb együttműködés gondolatától (Kurucz, 2007, p. 15).

Szintén 1923-ban Anna Freud saját szemináriumsorozatot indított, melynek a Freud család rezidenciája szolgált helyszínül. Az összejövetelek kifejezetten azzal a céllal szerveződtek, hogy az egybegyűlt analitikusok esetmegbeszéléseken keresztül dolgozzák ki a pszichoanalízis pedagógiai alkalmazásának módszertanát. A szombatonként tartott szemináriumokon rendszeresen részt vettek a korabeli pszichoanalízis olyan meghatározó figurái, mint Aichhorn, Bernfeld és Hoffer, valamint alkalmanként maga Sigmund Freud is tiszteletét tette (Houssier, 2009, p. 115).

Az esetmegbeszélések kiváló lehetőséget biztosítottak Anna Freudnak arra, hogy internalizálja azt a humanisztikus és szakmai alázattal átítatott attitűdöt, mely Bernfeldet és Aichhornt oly annyira jellemezte. E meghatározó élmények később kifejezetten pedagógusoknak tartott előadásainak hangvételére is hatást gyakoroltak. Anna Freud előadásait ugyanis mindig alázatos hangvétel jellemezte, mert a pszichoanalízist nem tartotta a pedagógiához képest felsőbbrendű tudományterületnek. Ebből kifolyólag prezentációi során is törekedett a demokratikus, egyenrangú szakmai kapcsolatok kialakítására. Ez a hozzáállás minden bizonnyal elősegítette, hogy a hallgatóságban fogadókészségre találjon az éppen aktuális téma kapcsán.

Sok közös pontot vélt felfedezni a két terület művelői között. Úgy gondolta, hogy a pedagógusok munkájuk során – az analitikusokhoz hasonlóan – folyamatosan új tudásbázisra tesznek szert a gyermeki psziché működésével kapcsolatban. Sőt, tulajdonképpen a pedagógusok már jóval a pszichoanalízis megszületése előtt igen fontos megfigyeléseket végeztek ebben a tekintetben. Anna Freud ezért úgy vélte, hogy jogosan válthat ki ellenállást a pedagógustársadalomból az a felvetés, miszerint a pedagógusok csak akkor végezhetik adekvát módon a munkájukat, ha minél előbb analitikus kezelésnek vetik alá magukat (Midgley, 2013 p. 44). Ez az elképzelés ugyanis valójában azt sugallja, hogy a több évtizede

pályán lévő pedagógusok és nevelők – korszerű pszichológiai tudás hiányában – eddig nem végeztek minőségi munkát.

Anna Freud szakmai szempontból tehát rendkívül szerencsés helyzetben találta magát a tárgyalt témakör szempontjából: nyomon követhette Bernfeld és Aichhorn úttörő terápiás-nevelői munkásságának kibontakozását. Anna Freud és Aichhorn 1921-ben találkozott először Lou Andreas-Salomé, orosz pszichoanalitikus közbenjárásával, aki ideiglenes bécsi tartózkodása során szeretett volna látogatást tenni az akkor Aichhorn vezette St. Andrä intézetben. Ehhez Anna Freudot is meginvitálta, ugyanakkor kettőjük közül végül csak Freud lánya tette tiszteletét az intézményben. Anna Freudot letaglózta az a három nap, melyet a St. Andrä-ban töltött (Aichhorn, 2018, p. 76). Andreas-Saloméhoz intézett levelében így foglalja össze első benyomásait Aichhornnal kapcsolatban: „*Sokkal mélyebb pszichoanalitikus tudás birtokában van, mint azt ő maga beismerni látszik, és sokkal analitikusabb a munkájában, mint ahogy beszámolóit elhitetik az emberrel.*” (idézi Rothe és Weber, 2001, p. 15). Anna Freud dicsérete azért is figyelemre méltó, mert Aichhorn a maga pszichoanalitikus tudását ekkor még csak autodidakta módon szerezhette meg, hivatalos analitikusi kiképzését 1922-ben, éppen Anna Freud nyomására kezdi meg a Bécsi Pszichoanalitikus Intézet keretein belül (Mohr, 1966, p. 348).

Aichhorn a pszichoanalízis pedagógiai alkalmazását kortársaihoz képest jóval szélesebb társadalmi körben képzelte el. Eredeti víziója szerint egy olyan nevelési tanácsadói rendszer kiépítését tervezte, mely kiterjedt volna Bécs mind a tizennégy kerületére. Interdiszciplináris beállítódása ebben a témakörben is szépen visszatükröződik, bizonyos szerzők egyenesen a pszichoanalitikusan orientált szociális munka megalapítójaként hivatkoznak rá (Federn, 2000, p. 1; Aichhorn, 2018, p. 77). A kijelentés némileg túlzónak tűnhet, mindazonáltal a bécsi pszichoanalitikus élet szempontjából mérföldkőnek számított az 1932-es esztendő, amikor a Bécsi Pszichoanalitikus Társaság ernyője alatt, valamint Anna Freud szoros közreműködésével együtt, megnyílt az első, kifejezetten pszichoanalitikusan orientált nevelési tanácsadó centrum, melynek Aichhorn közel hat évig, 1932 és 1938 között volt a vezetője (Aichhorn, 2018, p. 77). Ebből kifolyólag a pszichoanalízis meglepően meleg fogadtatásra talált az 1930-as évekbeli Bécsben. Anna Freud és Aichhorn akkoriban számos, pszichoanalitikus tematikájú előadást tartott kifejezetten pedagógusoknak.³⁹ A történet pikantériája, hogy bár Maria Montessori különösképpen nem szimpatizált Freud elméletével, Anna Freud és Dorothy Burlingham montessori óvodákban is igen népszerű

³⁹ Az ekkor tartott előadásokból született meg végül az 1930-as *An Introduction to Psychoanalysis for Pedagogues* című munkája (Aichhorn, 2018, p. 78).

szemináriumsorozatot tartott ebben az időszakban. Sőt, a pszichoanalitikusok szűk körén kívül kifejezetten olyan hangok is felcsendültek, melyek határozottan a két mozgalom együttműködését szorgalmazták (Kurucz, 2007).⁴⁰

Ezt az álláspontot képviselte Maria Montessori egyik tanítványa, Lili Roubiczek-Peller is, aki egyben a bécsi montessori mozgalom alapítójává is vált. Peller rendszeres résztvevője volt a Freud-Burlingham-féle szemináriumoknak, így a pszichoanalízis emberképe és módszertana is egyre nagyobb hatást gyakorolt pedagógiai hitvallására. Freud elmélete iránti érdeklődése végül oly nagy méreteket öltött, hogy Peller egyenesen a pszichoanalízis bevezetését indítványozta a bécsi montessori intézményekbe. Maria Montessori azonban távol akarta tartani nevelésfilozófiáját a pszichoanalitikus befolyástól, így Peller ötletét is határozottan elutasította. Ez a markáns véleménykülönbség a két szakember közötti kapcsolat megromlásához vezetett, Peller ugyanis nem volt hajlandó mérsékelni a pszichoanalízis iránti lelkesedését (Kurucz, 2007, p. 15). A szakadásról egy levelében is említést tesz, melyet kollégájának, a szintén montessori pedagógiával foglalkozó Clara Grunwaldhoz címzett: *„Dottoressának nem tetszett, nagyon felbosszantotta, hogy pedagógiáját összeolvastottam a pszichoanalízissel. Írt egy keserű-haragos levelet és teóriájának és a pszichoanalízisnek minden további összevegyítésétől eltiltott.”* (Berger, 1996. p. 88). Peller szakmai életútja ezután határozottan a pszichoanalízis irányába indult meg. 1921-ben legközelebbi munkatársaival karöltve saját intézmény alapításába fogott, mely szintén fontos kapocsá vált a montessori pedagógia és a bécsi pszichoanalitikusok közötti viszonyban (Kurucz, 2007). Habár e két nagy mozgalom – az individuális vállalkozásokon túl – nem igen kollaborált egymással, Peller és Anna Freud között szoros szakmai kötelék alakult ki: míg Peller a montessori módszer mentén járult hozzá a bécsi pszichoanalitikusok látóterének tágításához, addig Anna Freud a freudizmusról adott elő a Peller köré gyűlt montessori pedagógusoknak (Foschi-Innamorati, 2020).⁴¹

6.1.1 EGY ISKOLA KÖRVONALAZÓDÁSA

A bécsi pszichoanalitikus életet igen kiterjedt kapcsolati hálózat jellemezte. Ahogyan Anna Freud Aichhornnal Lou Andreas-Salomén keresztül ismerkedett meg, úgy Eva Rosenfeldhez fűződő barátságát Siegfried Bernfeldnek köszönhette, aki 1924-ben kötötte össze a két

⁴⁰ Habár Maria Montessori személyesen elzárkózott a bécsi pszichoanalitikusokkal folytatott együttműködéstől, nemzetközi szinten – például Hollandiában – akadtak olyan montessori pedagógusok, akik igencsak érdeklődtek a Bécsben zajló pedagógiai kísérletek iránt, melyek valóban gazdag táptalajt nyújthattak volna egy közös szakmai kollaborációhoz (Pretorius, 2018, p. 94).

⁴¹ Peller később az Egyesült Államokba emigrált számos más pszichoanalitikussal együtt.

analitikust egymással. Noha Rosenfeld már korábban is szoros baráti és szakmai kapcsolatban állt Aichhornnal, akit nagymértékű anyagi támogatásban is részesített (Aichhorn, 2018, p. 80). 1927-ben Rosenfeld – Dorothy Burlingham mellett – jelentős szerepet vállalt az Anna Freud vezette első bécsi pszichoanalitikus kísérleti iskola megalapításában. Az iskola az elhelyezkedése és a mérete alapján számos ragadványnevet kapott az évek során, ezáltal a szakirodalmakban, három változatban is hivatkoznak rá (Midgley, 2008, p. 32). Egyrészt utalnak rá Hietzing Iskolaként, ugyanis Bécs városának a Hietzing nevet viselő 13. kerületében helyezkedett el a Wattmangasse 11-es szám alatt. Másrészt említik Burlingham–Rosenfeld Iskolaként az anyagi finanszírozójuk nyomán, valamint az apró méretéből kiindulva a Matchbox School forma is gyakran előfordul. A három elnevezés közül az utóbbi tekinthető a leginkább elterjedtnek, ezért dolgozatomban én is ekként fogok hivatkozni rá.

A szakirodalmak túlnyomó többsége az iskola alapítását elsősorban a fentebb említett három karizmatikus nőalakhhoz kapcsolja, ugyanakkor Aichhorn szintén fontos szerepet játszott annak működésében. Aichhorn részben klasszikus tanítói feladatokat látott el, különösen, ami a geometriai ismeretek oktatását illeti. Ezen kívül mentálhigiénés munkát is végzett: kifejezetten serdülőknak tartott csoportos, segítő jellegű beszélgetéseket. Mindezen felül még adminisztratív feladatokért is felelősséget vállalt, valamint részt vett a tantárgyakkal kapcsolatos tartalomfejlesztésben is (Aichhorn, 2018, p. 72). 1931-ben pedig egyenesen az intézményes hierarchia csúcsára került azáltal, hogy Peter Blost leváltva az iskola igazgatói posztját tölthette be egészen annak 1933-as megszűntetéséig (Aichhorn, 2018, p. 75). Az iskola bezárása adminisztratív hiányosságok miatt következett be, ugyanis nagy valószínűséggel mindvégig Bécs Városi Tanácsának hivatalos engedélye nélkül üzemelt. Mindez annak ellenére vált elkerülhetetlenné, hogy Anna Freud szerint Aichhorn „*óriási erőfeszítéseket tesz az iskola érdekében*” az említett jogi procedúra megoldásával kapcsolatban (Heller, 1992, p. 162; Aichhorn, 2018, p. 76).

A Matchbox Schoolt elsősorban személyes indítékok hívták életre. Dorothy Burlingham 1925-ben, közel 4000 mérföldet megtéve azzal a céllal érkezett az Egyesült Államokból Bécsbe, hogy a legidősebb fiát, Bobot, Anna Freud analitikus kezelésére bizza. Bob különböző pszichoszomatikus tünetektől szenvedett, melyeket vélhetően a szülei házasságának végleges megromlása okozott. Burlingham a pszichoanalízisbe vetett bizalmát és egyben a fia állapota iránti kétségbeesését jól érzékelteti, hogy annak tudatában vállalta az utazást, hogy a gyermekanalízis módszertana még igen újszerű és kiforratlan módszer volt az 1920-as évek közepén (Burlingham, 1989, p. 151). Bob analízisének megkezdése utána nem sokkal Burlingham kilenc éves lánya is gyermekanalitikus kezelésben részesült Anna

Freudnál. A módszer minden bizonnyal hatásosnak bizonyult Burlingham gyermekei esetében, ugyanis hamarosan maga is analízisbe kezdett először Theodor Reiknél, majd pedig Sigmund Freudnál. Utóbbi egészen Freud haláláig folyamatban volt (Burlingham, 1991, p. 614).

Azonban az akkor tíz éves Bob terápiáján túl, három gyermekének iskoláztatását is meg kellett oldania. Mivel a bécsi állami iskolákat azok poroszos jellege miatt nem szívesen választotta volna – különösen egy neurotikus tünetekkel küzdő gyermek esetében –, felmerült annak a lehetősége, hogy magánúton biztosítsa a megfelelő oktatást a családjá számára. Az ötlet Anna Freud személyében lelkes fogadtatásra talált, így közösen egy igen nagyszabású vállalkozásba fogtak bele 1927-ben (Midgley, 2008, pp. 32-33). Közös célkitűzésük szerint olyan magániskola létrehozására törekedtek, amelynek a pszichoanalízis nyújtana elméleti keretrendszert, módszertanát pedig a progresszív nevelési elvek mentén dolgoznák ki. Burlingham a milliomos amerikai ékszerész, Charles Tiffany unokája volt, így a kísérleti iskola létrehozásához szükséges tőkét részben az ő személye biztosította. A vállalkozás másik fontos befektetője Eva Rosenfeld volt, aki mind Anna Freuddal, mind Dorothy Burlinghammal szoros baráti kapcsolatot ápolt (Midgley, 2012, p. 42). Rosenfeld az iskola helyszínével járult hozzá a kezdeményezéshez, ugyanis felajánlotta egy kihasználatlanul álló ingatlanjának a felét, ahova nem sokkal később egy norvég típusú rönkházat építettek. Az építmény meglehetősen kicsi volt, így innen az egyik elhíresült elnevezés, a Matchbox School, azaz gyufásskatulyányi iskola. A Matchbox Schoolban érdekelt ügyfelek körét a pszichoanalízishez való kapcsolódás jelölte ki, így például nem csak Anna Freud unokaöccse, hanem August Aichhorn fia, Walter is a Matchbox School növendéke lett (Midgley, 2008, p. 33).⁴²

Kulturális szempontból az iskola pedagógiai karának összetétele meglehetősen színesnek számított. Nem csak Ausztriából, Németországból és Magyarországról érkeztek a szakmai stáb tagjai, hanem az Egyesült Államokból és Kanadából is. Tehát a tengeren túlról származó kollégáknak köszönhetően egy valóban transzatlanti együttműködés példája bontakozott ki. Ezt a tanulók összetétele is lekövette, így az oktatás nyelve a német és az angol között váltakozott (Hai, May és Nawrotzki, 2020, p. 199). Bár Dorothy Burlingham tette lehetővé anyagi értelemben a Matchbox Schoolt, az olyan szakmai jellegű döntések, mint például a leendő munkatársak kiválasztása, főleg Anna Freud kezében összpontosultak. Az Anna Freud által felkért leendő oktatók különlegessége közé tartozott, hogy többük nem

⁴² Walter Dorothy Burlinghamnál került analízisbe, így Burlingham – Anna Freudhoz hasonlóan laikus analitikusként – valószínűleg ekkor kóstolt bele elsőként a gyermekanalitikusi munkába (Aichhorn, 2018, p. 81).

rendelkezett vonatkozó szakmai képesítéssel, sem pedig pedagógiai tapasztalattal. Úgy tűnik, hogy egyrészt Anna Freud más, tanulással kevésbé elsajátítható kvalitásokat tartott szem előtt – például az empátiára való képességet –, másrészt az iskola működését olyan forradalmian új koncepció mentén képzelte el, melynek alapjairól aligha szerezhettek korábban jártasságot intézményes keretek között (Hai, May és Nawrotzki, 2020, pp. 204-205).

Aichhorn mellett, a pszichoanalízis történetének egy másik kitüntetett elméletalkotója, Erik H. Erikson szintén a Matchbox Schoolban kezdett el dolgozni évekig tartó identitásválságát követően, noha sem pedagógiai végzettséggel, sem oktatói gyakorlattal nem rendelkezett. Erikson szintén informális úton, Peter Bloshoz fűződő baráti kapcsolatának köszönhetően került be Anna Freud látóterébe. Blos ugyanis igen meggyőzően érvelt Erikson alkalmassága mellett: *„Azt mondtam Miss Freudnak, hogy van egy barátom, aki szerintem jó tanár lenne. Képzettségét tekintve azonban alkalmatlannak tűnhet: sohasem tanított gyerekeket, sőt, semmit sem tudott a gyerekekről, de – tettem hozzá nyomatékkal – tehetséges. Én inkább a tehetséges emberekben hiszek, mint a képzett emberekben.”* (Blos, 1974, p. 13) Jogosnak tűnik az a feltételezés, hogy a Matchbox Schoolban töltött időszak és a gyermekekkel való mindennapos érintkezés hozzájárult Erikson későbbi pszichoszociális fejlődéseméletének kidolgozásához. Szintén ekkor kezdi meg analizisét Anna Freudnál is, tehát minden szempontból meghatározó éveket töltött bécsi kollégái társaságában (Erikson és Erikson, 1980; Midgley, 2008, p. 33).

A már említett Peter Blos némiképp különbözött a Matchbox Schoolban alkalmazott többi pedagógustól, különösen, ami a pszichoanalízishez való kapcsolatát illeti. Blos ugyanis egyáltalán nem rendelkezett analitikus háttértudással. Végzettségét tekintve biológus volt, így ehhez kapcsolódó témakörök oktatásával bízták meg. A Matchbox Schoolban való alkalmazását megelőzően Dorothy Burlingham gyermekeinek magántanáráként kereste kenyerét, akiket szintén természettudományos témakörökben tanított (Hai, May és Nawrotzki, 2020, p. 205). Ettől függetlenül Blos és Aichhorn között olyan szoros szakmai kapcsolat alakult ki, hogy – noha Anna Freud volt az iskola hivatalos vezetője – Blos mégis elsősorban Aichhornt kereste meg a felmerülő szakmai kérdésekkel kapcsolatban (Aichhorn, 2008, p. 82).⁴³ Erikson is hasonlóan példaképként tekintett Aichhornra (Aichhorn, 2008, p. 87), akiről a következőképpen nyilatkozott: *„rendszeres és bensőséges kapcsolat a nagyszerű August Aichhornnal nyitotta fel először a szemünket az ifjúság problémáira”* (Erikson, 1974/1987, p.

⁴³ Blos végül Aichhorn unszolására kezdett bele saját analizisébe 1930-ban. Később a II. világháború elől az Egyesült Államokba emigrált. Éles kontrasztba állította azt az attitűdöt, amit laikus analitikusként a tengerentúlon tapasztalt, szemben a Bécsben töltött éveivel (Aichhorn, 2018, pp. 83-84).

711). Jól érzékelhető, hogy Aichhorn szerepe kiváltképpen meghatározó volt az őt követő pszichoanalitikus generáció „felnevelésében”.

6.2 A MÓDSZERTAN KÉRDÉSE

A progresszív nevelési elvek és technikák markánsan jelen voltak az iskola életében, mind a tantárgyak és a tananyag, mint pedig az alkalmazott módszertan terén. A pszichoanalízissel összevetve a reformpedagógiai irányzatok hatása egyértelműbben, direkter módon fejtette ki hatását az iskola működésében. Ami a bevett tanulási technikákat illeti, a projektmódszer által facilitált megismerési folyamatok váltak meghatározóvá. Érdekes módon, a projektmódszer sajátosságaival Anna Freud először Magyarországon találkozott. Maga a módszer William Heard Kilpatrick (1918, 1925) nevéhez fűződik, aki John Dewey tanítványaként és szellemi örököséként dolgozta ki annak pontos keretrendszerét az Egyesült Államokban, melyet 1918-ban tanulmány formájában is publikált. A projektmódszer elméleti bázisát John Dewey (1897, 1912, 1916/2001) nevelési filozófiája nyújtotta, aminek központi eleme, hogy a gyermek saját tapasztalatszerzésén keresztül képes a legoptimálisabb módon új képességeket és információkat elsajátítani. Kilpatrick (1918, 1925) a korábbi nevelési elveket legfőképpen azért kritizálta, mert azok figyelmen kívül hagyták a gyermek pszichológiai sajátosságait és igényeit. Erik Erikson így ír a módszer alkalmazásáról: *„Az egész iskola egy időre például az eszkimók világává vált. Ekkor minden tantárgy az eszkimók életéhez kapcsolódott – földrajz, történelem, természettudomány, matematika, és természetesen az olvasás és írás is. Zseniális kombinációja volt a játékos új élményeknek, a gondos kísérletezésnek és a szabad diszkusszióknak.”* (Erikson, 1980, p. 4). A projektmódszer azonban nem csak egy effektívebb tanulásszervezési forma volt, hanem meglehetősen komoly morális célkitűzéssel is rendelkezett. Kilpatrick ugyanis hangot adott abbéli aggályainak, hogy a tradicionális oktatási rendszer túlzott konformizmusra nevel.⁴⁴ A morálisan fejlett egyén azonban egyben autonóm személyiség is (Kilpatrick, 1918, 1925).

Anna Freud unokaöccse, Ernst Halberstadt-Freud – aki később maga is pszichoanalitikussá avanszált – szintén a Matchbox Schoolba járó gyerekek közé tartozott. Felnőttként így tekintett vissza az ott töltött időszakra, és különösen Anna Freud személyiségére: *„megvolt az a ritka képessége, hogy intuitív módon azonosuljon, és együtt érezzen velünk, gyerekekkel, és különleges érzéke volt ahhoz, hogy egy gyermek szemén*

⁴⁴ Kilpatricknak ezen kijelentése érdekes párhuzamba állítható Ferenczi Sándor 1908-as *Pedagógia és pszichoanalízis* című előadásával.

keresztül lássa a világot...Ez lehetővé tette számára, hogy olyan kérdéseket tegyen fel, amelyeket egy gyermek könnyen megértett...[Az óráin] azt hittük, hogy a világ nyitva áll előttünk. Arra készítetett bennünket, hogy olyan dolgokat is megcsináljunk, amikre egyébként soha nem gondoltunk volna” (Freud, 1983, p. 7).

Habár a kísérleti iskolában dolgozó szakemberek mind egyetértettek abban, hogy az alkalmazott pedagógiai módszertannak a pszichoanalitikus elméletre kell épülnie, a konkrét gyakorlati kivitelezésében olykor igen eltérő álláspontot képviseltek. A véleménykülönbségek elsősorban a gyermeki szabadság kérdése körül koncentráltak. Erik Eriksonhoz vagy Peter Blosshoz képest Anna Freud mérsékeltbb álláspontot képviselt ebben a kérdésben. Erikson és Blos olyan élesen elutasították a büntetést mint nevelési módszert, hogy már az iskolába járó gyermekek is szóvá tették annak hiányát. Erikson az irányukba tapasztalt kifakadásukat a büntetés iránti tudattalan vágyként interpretálta: *„Nyíltan bevallották, hogy nem reagálunk eléggé a büntetés iránti igényükre.”* (Houssier, 2009, p. 120).

Sőt, arra is találhatunk példát, hogy Anna Freud is kifejezetten éles kritikával illette két kollégájának pedagógiai munkáját. Egy 1929-ben Eva Rosenfeldhez címzett levelében úgy fogalmaz Erikson és Blosszal kapcsolatban, hogy ők ketten *„Csak a kényszert ismerik, illetve a kényszerből való felszabadítást – és az utóbbi káoszt eredményez.”* (Midgley, 2008, p. 36). Az éles megfogalmazás ellenére Anna Freudot is belső vívódás jellemezte a témával kapcsolatban. Habár a túlzott szabadság biztosítását nem tartotta célravezetőnek, ugyanakkor a kényszerítés pedagógiai eszközként való használata mellett sem tudott teljes vállszélességgel kiállni. A már említett levélben hivatkozik Rosenfeld egy korábbi állítására, miszerint az iskolának kényszerítő erővel is élnie kell. Anna Freud reakciója a felvetésre a következő: *„Azt akarom, hogy a gyerekek kedvet kapjanak ahhoz, amit tenniük kellene. Te azt akarod, hogy arra is rákényszerítsék őket, amit nem szeretnének megcsinálni.”* (Heller, 1992, p. 112).

Anna Freud a dilemma feloldását Aichhorn (1925/1951) munkásságában találta meg, akire közös szakmai múltjukból fakadóan mindig is zsinórmértékként tekintett. Ahhoz, hogy a gyermek azt akarja tenni, amit alapvetően tennie kellene, első lépésként a pedagógussal való azonosulás szükséges. A pedagógusnak éppen ezért éndealként kell funkcionálnia a gyermek számára. Ennek a folyamatnak köszönhetően semmiféle kényszerítő erőre nem lesz szükség a felnőtt részéről (Heller, 1992, p. 112). Jól megfigyelhető, hogy ez a téma vissza-visszatér a pszichoanalízis történetében. Anna Freud, 1930-ban leszögezi, hogy *„A pedagógia feladata a pszichoanalitikus adatok alapján, hogy középutat találjon e két szélsőség között, vagyis, a*

gyermek minden életszakaszában a megfelelő arányban engedni az az ösztön-kielégítésnek és az ösztönkorlátozásnak.” (Freud, 1930/1935, p. 104).

6.3 A MATCHBOX SCHOOL UTÁNI IDŐSZAK

Az iskola 1932-ben kényszerült bezárásra a már említett jogi bizonytalanságok miatt, de minden bizonnyal Eva Rosenfeld berlini emigrációja is hozzájárult ehhez. Rosenfeld később némi megbánással nyilatkozik erről a kérdéskörrel és annak okát, hogy akkoriban visszakozott az iskola további működtetésével kapcsolatban abban vélte felfedezni, hogy akkori énje még túlságosan tudatlan, éretlen és nem megfelelően analizált állapotban volt (Midgley, 2008, p. 37).

A Matchbox School emlékezete nem tekinthető teljesen homogénnek. Heller (1992, p. 87), az iskola egyik volt diákja, visszaemlékezve gyermekkori élményeire annak adott hangot, hogy a túlzott szabadság következtében nem tanulták meg, hogy hogyan alkalmazkodjanak a napi rutinhoz, illetve a kitartás és önfegyelem képessége terén is hátrányt szenvedtek kortársaikhoz képest. Maga Anna Freud is reflektált erre a jelenségre, mely abban is tetten érhető, hogy későbbi vállalkozásait igyekezett közelíteni a nevelés-oktatási rendszer főáramlatához, és ezzel párhuzamosan fokozatosan elhatárolódott a radikálisabb próbálkozásoktól (Midgley, 2008, p. 39). Az iskola eredményességét illetően Dorothy Burlingham véleménye szintén árnyaltabb képet mutat. Kritikus megjegyzéseihez valószínűleg nagymértékben hozzájárult a vállalkozás személyes vonatkozása is. Burlingham számára – mivel saját gyermekei is részt vettek a kísérletben – nagyobb téttel rendelkezett az iskolai nevelés sikerességének kérdése. Több volt csupán tudományos kísérletezésnél. Az iskola bezárása után ugyanis a gyermekei gyengébb alkalmazkodókészséggel rendelkeztek, és alapvető képességek terén is hiányosságokat mutattak. Sőt, egy ponton Burlingham egyenesen hibának tartotta az Anna Freuddal közösen véghez vitt vállalkozást (Burlingham, 1989, p. 230).

A Matchbox School története jó ideig marginális helyet foglalt el a pszichoanalitikus diskurzusokban. Ennek oka részben arra vezethető vissza, hogy az iskola helyszínét biztosító épületet a hozzá tartozó udvarral együtt a II. világháború során bombatámadás érte. A bombázás következtében az iskolának helyet nyújtó ingatlan teljes mértékben megsemmisült (Ross, 1992). Tehát mintegy szimbolikusan is kiíródott a pszichoanalízis kollektív emlékezetéből.

A Matchbox School 1932-ben bekövetkező megszűnése azonban nem szegte Anna Freud vállalkozó kedvét.⁴⁵ Sőt, öt évvel később egy újabb nagyszabású vállalkozásba kezdett bele: korábbi tapasztalatait felhasználva egy speciális bölcsőde alapítása mellett kötelezte el magát. Ez az új kísérlet egy igen fontos űrt töltött be a pszichoanalízis történetében, ugyanis korábban igen kevés információt sikerült gyűjteni 1-2 éves kisgyermekek pszichés fejlődésével kapcsolatban. Pedig ez az időszak kulcsfontosságúnak bizonyult annak megértésében, hogy az elsődleges folyamatok hogyan indulnak fejlődésnek, hogy végül az egyén működését a másodlagos folyamatok határozzák meg (Freud, 1940/1964).

A bölcsődét 1937 februárjában sikerült megnyitni. A finanszírozását tekintve a Matchbox School esetében már megmutatkozó mintázat ismerhető fel. A bölcsőde anyagi hátterét Sigmund Freud és Dorothy Burlingham korábbi páciense, Edith Banfield Jackson – akiről végül az intézményt is elnevezték –, valamint George Strausser Messersmith, az Egyesült Államok korabeli ausztriai nagykövetének támogatása biztosította. A Jackson Bölcsődébe járó kisgyermek – akik életkorukat tekintve 12 és 17 hónapos kor között mozogtak – Bécs legszegényebb családjaiból érkeztek (Freud, 1980, p. xiii). Tehát Anna Freudnak a Matchbox Schoolhoz képest igen eltérő helyzethez kellett adaptálnia azáltal, hogy egy számára szokatlanabb szociokulturális közeggel találta szembe magát.

A bölcsőde befektetői, Edith Jackson és George Messersmith mindketten orvosi végzettséggel rendelkeztek, így a bölcsődébe járó kisgyermek egészségügyi állapotának ellenőrzéséért vállaltak felelősséget (Freud, 1978). A bölcsődei ellátás különlegessége volt továbbá, hogy Anna Freud igyekezett a szülőket is bevonni az intézmény működésének mindennapjaiba. Ennek egyrészt szociális-jóléti okai is voltak: a szülői látogatásokat kihasználva számos alkalommal biztosítottak ingyenes étkeztetést a nélkülöző családok számára (Pretorius, 2018, p. 93). Másrészt, edukatív célokat is szolgált, hiszen a szülők fontos, neveléssel kapcsolatos információra tehetek így szert. Harmadrészt pedig pszichológiai szempontból a szülők saját gyermekükkel kapcsolatos megfigyelései és tapasztalatai kulcsfontosságú adalékokkal szolgálhattak a szakemberek számára. A gyermeki fejlődés ugyanis nem értelmezhető egyedül a pedagógus, vagy az analitikus narratíváján keresztül. Nem utolsósorban pedig a szülők gyakori jelenléte képes volt átsegíteni a gyermeket a kezdeti szeparációs szorongáson. Ezen felül fontos edukációs vonzattal is

⁴⁵ Bloss érdeklődése a pedagógiai kérdések iránt a bécsiektől való elszakadása után is markánsan megmaradt. A század második felétől kezdve – akárcsak Aichhorn – kifejezetten deviáns serdülőkkel foglalkozott. Aichhorn intellektuális befolyása abban is tetten érhető, hogy egy egész generációra gyakorolt maradandó hatást. A már említett bécsi analitikusokon túl Margaret Mahler munkásságán is ott hagyta kéznyomát (Houssier, 2009, pp. 116-118).

rendelkezett az édesanyák ilyen típusú bevonása. Nemcsak alapvető életvezetési tanácsokkal látták el őket – például a megfelelő táplálással kapcsolatban – hanem a gyermek érzelmi-pszichológiai igényeire is igyekeztek felhívni a figyelmet (Pretorius, 2018, p. 93). Tehát egy újfajta, anya és csecsemője közötti viszonyrendszer kialakítására törekedtek.

Mint a pszichoanalízis történetében visszatérően, a Jackson Bölcsőde kiteljesedését is XX. század politikai konfliktusai akadályozták meg. 1938 márciusában, Ausztria Németország általi anektálását követően, Anna Freudnak ezt a nagyszabású projektjét is maga mögött kellett hagynia, ugyanis családjával együtt londoni emigrációba kényszerültek (Krivanek 2014). Mindazonáltal a bölcsőde egy évnyi fennállásával kapcsolatban úgy nyilatkozott Anna Freud, hogy az volt „*a legszebb évem Bécsben, a legjobb, ami valaha volt*” (Pretorius, 2018, p. 94).

Susan Isaacs-hez hasonlóan Anna Freud elméletalkotói munkája – például az 1938-ban megjelent, a pszichoanalízis történetében mérföldkönek számító *Az én és az elhárító mechanizmusok* című kötete – nagymértékben a Matchbox Schoolban töltött időszak alatti megfigyeléseire és gyermekanalitikusi tapasztalataira épült. Ennek köszönhetően bizonyos elhárító mechanizmusokat – például az intellektualizációt – tipikusan a serdülőkor pszichológiai működésében vélte felfedezni. Ezáltal egy teljesen új utat nyitott meg a pszichoanalitikus diskurzusban: a serdülőkor sajátosságait univerzálisabb perspektívából vizsgálta, fokozatosan eltávolodva a patológizáló szemlélettől, mely elsősorban az adott életszakaszra jellemző abnormális jelenségekre – mint például az anorexia, a bűnözés és a pszichózis – koncentrált (Houssier, 2009, p. 120). Anna Freud a neurotikus tünetek hátterében külső, társas és társadalmi tényezőket feltételezett. Úgy gondolta, hogy speciális terápiás-nevelői módszerek segítségével – melyek a gyermek énjét hivatottak megerősíteni –, a neurotikus gyermek képessé tehető az aktuális társadalmi elvárásokhoz és morális értékrendszerhez való alkalmazkodásra. A külső tényezők ilyen fokú felülértékelésében tetten érhető a már korábban tárgyalt szocialista Vörös Bécs hatása is (Donaldson, 1996, p. 170).⁴⁶

A pszichoanalízis e korai szakaszában a viszontáttételi jelenségek pontos értelmezése még kidolgozás előtt állt, ugyanakkor számos példát találhatunk arra, hogy maga a dinamika felismerhetővé és reflektálhatóvá vált. Ez leginkább abban a gondolatmenetben érhető tetten, miszerint a gyermek viselkedése jelentős hatást képes gyakorolni a mindenkori nevelő

⁴⁶ A Vörös Béccsel szemben Nagy-Britanniában Sir Francis Galton szellemiségének hatása érvényesült. Ennek értelmében a veleszületett, öröklésen alapuló képességek markánsabban meghatározták a korszak pszichológusainak látásmódját (MacKenzie, 1976).

tudattalan dinamikájára, mely pedig jelentős befolyással bír a pedagógiai folyamatokra (Midgley, 2013, p. 46).

6.4 SUSAN ISAACS

A nemzetközi pszichológiatörténeti diskurzusokban (Gardner, 1969; Wooldrige, 1995; Graham, 2009) Susan Isaacs-szel számos alkalommal az egyik legnagyobb hatású gyermekpszichológusként prezentálják. Ennek ellenére a hazai szakirodalmak – Anna Freuddal ellentétben – szinte egyáltalán nem tesznek említést Isaacs pszichoanalitikusi, illetve pedagógiai munkásságáról. Pedig Isaacs nem csak a pszichoanalitikus közösség számára közvetíthet fontos információkat a gyermeki tudattalan működésével kapcsolatban, hanem a pedagógia iránt érdeklődőknek is új adalékokkal szolgálhat – Jean Piaget szellemi vetélytársaként – a kognitív fejlődés, valamint a szocializációs folyamatot meghatározó pszichológiai sajátosságok tekintetében is. Mivel a hazai pszichoanalitikus- és pedagógiai diskurzusokban kevés információ található Susan Isaacs-szel kapcsolatban, érdemes a szakmai életútjának azon részeit részletesebben is felvázolni, melyek a pszichoanalízis és jelen kutatás szempontjából különösen relevánsnak számítanak.

Susan Isaacs a pszichoanalízis kleiniánus irányzatához tartozott. Melanie Klein és Susan Isaacs között a szakmai kapcsolat az 1920-as évek közepén kezdett kialakulni. Ugyanis 1925 júliusában Klein személyesen tette tiszteletét az Isaacs vezette Malting House Schoolban. Ekkor az intézmény még csak egy éve működött, az alkalmazott pedagógiai módszertan pedig nem kristályosodott ki. Az átfogó pedagógiai koncepció hiányában Klein éles kritikával illette ekkor az iskolában zajló munkát, különösen, ami a gyermeki szabadság szélsőséges tolerálásában mutatkozott meg (Graham, 2009). Klein meglehetősen aggasztónak találta, hogy a gyerekek részéről megnyilvánuló verbális és olykor fizikai agressziót nem korlátozták megfelelő mértékben. A pszichoanalízis történetében ugyan nem lett volna egyedülálló eset, ha Klein kritikus megjegyzései szakmai ellentétek elmérgesedéséhez vezetett volna a két analitikus között. Azonban ez alkalommal éppen az ellenkezőjére találhatunk példát: a személyes találkozást követően mindkettőjük számára meghatározó szellemi kapcsolat kezdett kibontakozni közöttük. Klein tanácsait megfogadva – miszerint a gyermeki szabadságnak a sikeres szocializáció érdekében egyértelmű korlátokat kell szabni – Isaacs (1933/1952) arról számolt be egy évvel később, hogy az iskolába járó gyermekek szociális kompetenciája gyors ütemben fejlődésnek indult, a csoportdinamikában szintén pozitív

változások figyelhetőek meg. Ezen kívül látványosan megerősödött a gyermekek impulzuskontrollja, ráadásul már a szabálykövetést is magától értetődőnek tartották.

Kettejük kapcsolata Klein londoni emigrációját követően vált igazán intenzívvé. Klein tárgykapcsolat-elmélete ugyanis számos fiatal női analitikus – Isaacs-szen kívül például Nina Searl, Hanna Segal és Joan Riviere – érdeklődését felkeltette, akiknek köszönhetően egy egészen új pszichoanalitikus irányzat nőtt ki magát. Neofreudianusként némileg eltávolodtak a klasszikus freudi pszichoanalízistől: kifejezetten a preödipális időszakban zajló pszichés folyamatok vizsgálatának szentelték figyelmüket, szemben Freuddal, aki a fallikus szakasz személyiségformáló erejére összpontosított (Isaacs, Klein és Searl, 1936/1952).

A Klein szellemi vezetésével szerveződött csoport tagjai közül Isaacs vált az egyik legelkötelezettebb követőjévé: Klein unortodox tárgykapcsolati megközelítése egész szakmai életútját meghatározta. A kettejük közötti szoros szakmai együttműködést kiválóan példázza, hogy Klein kimondottan Isaacs-szet kérte fel 1948-ban, hogy elméleti megközelítésüket képviselje az Anna Freuddal folytatott vitasorozatban, ahol Isaacs a tudattalan fantáziák működéséről és funkciójáról értekezett (Isaacs, 1948/1952; Ogden, 2011). Ugyanakkor fontos leszögezni azt is, hogy a szoros kapcsolat ellenére Isaacs saját teljesítményének köszönhetően képes volt kilépni Klein árnyékából. Mind elméletalkotói (Ogden, 2011; Gray, 2022), mind pedig gyakorlati munkássága (Isaacs, 1930/1950; 1933/1952; Bar-Haim, 2017a) terén úttörő tudományos felfedezéseket tett. Kleinhez hasonlóan szintén bírálta Anna Freud gyermekanalitikusi módszerét, melyet túlságosan didaktikusnak tartott (Isaacs, 1930/1950). Kritikai szempontú éleslátásával olyan elméleti és technikai jellegű problémákra hívta fel a figyelmet a pszichoanalízis pedagógiai alkalmazását illetően, amelyek a mai napig releváns problémafelvetésként értékelhetőek. A továbbiakban ezek az aspektusok kerülnek bemutatásra.

6.4.1 AZ ÖTLETBŐL VALÓSÁG LESZ: A MALTING HOUSE SCHOOL MEGALAKULÁSA

A Malting House School 1924-ben alakult meg Cambridge-ben. Az intézmény ötlete – melynek vezetését majd Susan Isaacs vállalja el – egy akkor mindössze 27 éves Geoffrey Pyke nevű üzletembertől származott, akit elsősorban saját, traumatikus gyermekkori élményei inspiráltak egy forradalmian új oktatási-nevelési intézmény létrehozására.⁴⁷ Ugyanakkor

⁴⁷ Pyke-ot édesanyja egy igen szigorú bentlakásos iskolába, a Wellingtonba íratatta be, ahol Pyke folyamatos antiszemita támadásoknak volt kitéve. Az ott töltött traumatizáló évek fogadtatták meg vele, hogy a saját gyermekét minden áron meg fogja kímélni ettől a sorstól. Éppen ezért egy elfojtásoktól mentes gyermekkort idealizált fia számára, melyet igyekezett a gyakorlatban is biztosítani neki. Ez az eltökéltség adta a Malting

fontos szem előtt tartani, hogy Pyke sikeres üzletemberként valószínűleg profitábilis vállalkozás lehetőségét is meglátta a felmerülő ötletben. Az 1920-as évek Angliájában még nem volt kiterjedt óvodai hálózat, így Pyke számára kevés választási lehetőség állt fenn, melyek közül még kevesebb kecsegtetett kifejezetten demokratikus, gyermekközpontú szemlélettel. A középosztály tagjai között pedig alapvetően sem volt szokás a gyermeket 6-7 éves kora előtt beiskoláztatni. Néhány magánintézményen kívül, a legtöbb óvoda a helyi hatóságok felügyelete és finanszírozása alatt állt. Így a költségcsökkentés érdekében közel 40-50 fős osztályokkal dolgoztak, melyek élén az esetek többségében egy szakmailag kevésbé képzett pedagógus állt, akinek a munkáját egy pubertáskorú gyermek támogatta. A megfelelő szemlélet hiányán túl, a rendkívül magas osztálylétszám is inkább a szigorú, tekintélyelvű attitűd alkalmazását tette lehetővé (Graham, 2009, pp. 98-99).

Pyke nevelésről alkotott elképzeléseit erősen befolyásolta a pszichoanalízis. Bár valódi tudásának mértékét nehéz felbecsülni, annyi minden bizonynal megállapítható, hogy tájékozott volt Sigmund Freud pszichoszexuális fejlődéelméletével kapcsolatban, illetve valószínűleg olvasta Melanie Klein 1921-es *Development of the Child* című tanulmányát is. Ez az érdeklődés egyre komolyabb méreteket öltött, mígnem 1924-ben – körülbelül fia születésével párhuzamosan – analízisbe kezdett a Brit Pszichoanalitikus Egyesület egyik alapító tagjánál, James Glovernél. Az analízis azonban félbeszakadt, melynek oka elsősorban Pyke túlzottan domináns személyiségében keresendő, ami megnehezítette a közös együttműködést (Lampe, 1959; Graham, 2009, p. 98). A befejezetlen analízis nem szegte Pyke kedvét a pszichoanalízisben való elmélyülésben. Intenzív érdeklődése ellenére azonban továbbra is olyan lelkes amatőrnek volt tekinthető, aki nem rendelkezett mély analitikus tudással.

Pyke eredeti szándéka szerint valóban tudományos, a modern lélektani felfedezéseknek megfelelően akarta megválasztani jövőbeli iskolájának nevelői gárdáját. Két szempontot tartott igazán fontosnak a kiválasztási folyamatban. Egyrészt a leendő pedagógusok megfelelő szakmai képzettségét, magas színvonalú felkészültségét. A konkrét végzettségen túl pedig különösen nagy hangsúlyt fektetett a jelentkezők szakmai motivációira: a hirdetésében olyan vállalkozó szellemű nevelők jelentkezését várta, akik (természet)tudományos attitűddel viszonyulnak saját szakmájuk felé. Pyke utóbbi kritériumot fontosabbnak tartotta annál, minthogy a pályázó az oktatás-nevelés terén ténylegesen rendelkezzen gyakorlati

House School alapötletét. Pyke igazi self made man volt, húszas éveire tekintélyes vagyont halmozott fel, mindezt önerőből, csupán intellektusának és vállalkozó szellemének köszönhetően (Graham, 2009, pp. 97-98).

tapasztalattal (Forrester és Cameron, 2017, p. 432).⁴⁸ Ennek oka abban keresendő, hogy az intézmény létrehozását részben egyfajta tudományos kísérletként interpretálta.

Elképzelésének a nyomán olyan rendkívül magas színvonalú és presztízzsel rendelkező tudományos folyóiratokban adta fel álláshirdetését, mint *Nature*, a *British Journal of Psychology*, vagy a *New Statesman*. Susan Isaacs-szel azonban mégsem a hirdetésein keresztül ismerte meg, hanem a már meglévő, informális kapcsolatainak segítségével, melyek a Brit Pszichoanalitikus Egyesülethez kötődtek. 1924-ben ugyanis korábbi analitikusának, James Glover közreműködésének köszönhetően találkozott személyesen Isaacs-szel (Forrester és Cameron, 2017, p. 445).

Susan Isaacs-nél ideálisabb jelöltet Pyke aligha találhatott volna. A hirdetés feladásakor Isaacs 39 éves volt – majdnem 10 évvel idősebb Pyke-nál – így már széleskörű elméleti és gyakorlati tudásbázissal rendelkezett. 1924-re – azon kívül, hogy filozófiából is diplomázott, Isaacs nemcsak tanítói képesítéssel rendelkezett, hanem évek óta pszichoanalitikus kiképzésben is részt vett. Sőt, 1923-ban már a Brit Pszichoanalitikus Egyesület tagjává is megválasztották. Kiképző analízisét 1920 szeptemberében kezdte meg John Carl Flügelnél, mely közel tíz hónapon keresztül tartott, majd három hónapon keresztül Otto Ranknál folytatta Bécsben (Graham, 2009, pp. 71-72). Kiképző analízisét tekintve azonban a legmeghatározóbb időszakának az az öt év tekinthető, melyet 1928 és 1933 között Joan Riviere mellett töltött (Graham, 2008, p. 21). A filozófián és pszichológián kívül érdeklődési körébe tartozott a természettudományokon belül a biológia,⁴⁹ és annak kísérleti módszertana is (Graham, 2009, p. 63).⁵⁰

Pyke és Isaacs eleinte könnyen megtalálták a közös hangot az iskola alapelveivel kapcsolatban. Két fő szempontot tartottak kulcsfontosságúnak: a pszichoanalitikus elmélet figyelembevételét és a már meglévő, progresszív (reformpedagógiai) iskolák gyakorlati eredményeinek és módszertanának felhasználását. Az utóbbi tekintetében kiváltképpen a pragmatista filozófus, John Dewey cselekvő iskolamodellje gyakorolt jelentős hatást az iskola működésére. Ez Dewey nevelélméletének recepciótörténetében is döntő pontnak bizonyult ugyanis Dewey nevelésről alkotott koncepciója egyáltalán nem volt elterjedt a század első

⁴⁸ Ezt még inkább hangsúlyozza a hirdetésben tett megjegyzése, miszerint olyanok jelentkezésére is számít, akiket nem elégít ki önmagában az oktatói munka.

⁴⁹ Isaacs biológiai ismeretek irányába mutatott érdeklődése a Malting House School működésén is lecsapódott. Isaacs Cambridge-ben biológiát is hallgatott, ekkor ismerkedett meg első férjével is, aki végzettségét tekintve botanikus volt (Wille, 2009, p. 155).

⁵⁰ Első publikációja 1921-ben jelent meg *An Introduction to Psychology* címmel, melyben leszögezi, hogy a biológia – azon belül is különösen az evolúcióelmélet – egyfajta tudományos alapját képezi a modern pszichológiának. Korai írásaiban számos alkalommal hivatkozik például Darwinra és annak unokatestvérére, Galtonra, valamint McDougallre és Shandre (Wooldrige, 1995, p. 112).

felének Nagy-Britanniájában, noha legfontosabb tanulmányait már 1906-ban sajtó alá helyezte és publikálta a Manchesteri Egyetem professzora, J. J. Findlay (Darling és Nisbet, 2000, p. 40). Ez már lehetőséget biztosított arra, hogy Dewey munkássága hozzáférhetővé váljon a szűkebb szakmai közeg részére. Ettől kezdve ugyanis egyetemi előadások és szemináriumok tananyagának részévé válhatott, kiváltképpen a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók számára. Ennek ellenére, Dewey igen kevésbé befolyásolta a kor Angliájának tudományos gondolkozását, valamint a közoktatási rendszer esetleges reformjáról alkotott elképzeléseket. Dewey nevelési filozófiája csak az 1960-as években kezdett el igazán hatást gyakorolni a nevelés-oktatásról folytatott szakmai diskurzusra (Darling és Nisbet, 2000).

A Malting House School módszertanilag abban igen hasonlatos volt Alexander Sutherland Neill Summerhill nevű iskolájához – mely a mai napig a neveléstörténet legjelentősebb reformpedagógiai törekvésének számít, mely jócskán inspirálódott a freudi pszichoanalízisből –, hogy a tudás elsajátítása nem a klasszikus értelemben vett tantárgyak és tanórák keretén belül történt, hanem minden esetben a tanulók érdeklődésének iránya határozta meg (Isaacs, 1930/1950, 1933/1952).⁵¹ Dewey szellemisége nyomán Isaacs-szék szintén éles kritikával illették a klasszikus, mesterségesen létrehozott, ezáltal pedig a társadalmi élettől izolált oktatási intézményeket, melyek pont a valós élet jelenségeitől, problémáitól szeparálják el a gyermekeket. Éppen ezért a tanítási folyamat kiváltképpen fontos részét képezte, hogy az ismeretszerzés nem korlátozódott szigorúan az iskolaépület falai közé. Ennek okán a tanulók Isaacs-szel karöltve gyakorta felfedezést tettek Cambridge különböző, kevésbé ismert helyszínein is (Isaacs, 1930/1950, 1933/1952).

Az iskola speciális architektúrája és térhasználata szintén a tapasztalatszerzésre építő ismeretszerzést támogatta. Így kapott helyett az iskolaépületben egy műhellyel egybekötött laboratórium is. A laboratóriumban nem csak különböző fizikai kísérleteket végeztek – például a halmazállapot változással kapcsolatban – hanem az élővilág biológiai működését is igyekeztek megérteni tudományos jellegű boncolások segítségével, valamint a természet

⁵¹ Alexander Sutherland Neill a freudi elfojtás elmélet büvkörébe került, melyet a gyermeknevelés területén igyekezett kamatoztatni. Neill – Susan Isaacs-hez képest – igen radikális módszereken keresztül próbálta a végletekig kiterjeszteni a gyermeki önrendelkezés határait. Freudon kívül még két analitikus gyakorolt rá maradandó hatást: Wilhelm Reich és Wilhelm Stekel (Graham, 2009, p. 105). Neill koncepcióját komoly kritikák érték, még a pszichoanalízissel szimpatizálók köréből is. A túlzott gyermeki szabadsággal összefüggésben a filozófus Bertrand Russell az intellektuális képességek háttérbe szorulását nehezményezte, melyek fejlesztése Summerhillben nem vált hangsúlyos tényezővé.

jelenségeinek szisztematikus megfigyelése által (Isaacs, 1930/1950, pp. 15-16).⁵² Éppen ezért a laboratórium mellett a másik legfontosabb oktatási helyszín az iskolaépülethez tartozó hatalmas udvar volt, ahol minden gyermek kapott egy parcellányi veteményest, melynek gondozásáért teljes mértékben felelősséget kellett vállalnia. A természet elsősorban a tudományos vizsgálatok tárgyaként jelent meg, tehát igen távol állt Rousseau idillikus természetfelfogásától. Ebben a nevelésfilozófiában a természet egyben az önismeret eszköze is, mely komoly egzisztenciális kérdésekkel – például az emberi halandósággal – képes szembesíteni (Isaacs, 1930/1950, p. 42).

A Malting House Schoolban a gyermekekkel szemben tanúsított hozzáállás vezérfonala abban ragadható meg, hogy minden tanulóra egyfajta kis tudósként tekintettek, aki a megfelelő tapasztalatszerzés útján magától is képes helytálló logikai következtetésekre jutni: „*a gyermek megismerési folyamata hasonló [...] a későbbi történész vagy tudós megértési, érvelési [...] aktusaihoz*” (Isaacs, 1930/1950, p. 65). Éppen ezért a pedagógiai munkának erre a zsigeri tudományos attitűdre kell alapoznia, és egyben szükségszerű fejlesztenie is azt. Isaacs ezt a saját tapasztalatszerzésen alapuló módszert sokkal hatékonyabb ismeretszerzési formának tartotta, mint a tradicionális, lexikai tudásbázis létrehozására fókuszáló tanulásmódszertant, mely véleménye szerint összességében önálló gondolkodásra nem motivál. Ebből természetesen következik, hogy ez a speciális hozzáállás egy teljesen újfajta nevelési stílust követel meg.

Isaacs (1930/1950, p. 58) igen tájékozott volt a korszak reformpedagógiai módszereivel, valamint azok kognitív és szociális fejlődést facilitáló erejével kapcsolatban. Anna Freudhoz hasonlóan ő is nagyra becsülte Maria Montessori nevelési koncepcióját, tisztában volt annak a pedagógiai sajátosságaival. Nagy jelentőséget tulajdonított annak a három értéknek, mely a montessori pedagógia szerves részét képezte: a tiszteletnek, a felelősségnek és a találékonyságnak. A Malting House School indulásakor tehát a legfontosabb progresszív nevelésfilozófiák már viszonylag széles körben ismertek voltak a szakemberek előtt, ugyanakkor azok gyakorlati alkalmazása még csak sporadikusan terjedt el (Graham, 2009, pp. 103-104).⁵³

⁵² Bár a gyerekek összességében szabadon kísérletezhettek a rendelkezésükre álló eszközökkel, ezzel párhuzamosan biztonsági okokból a felnőtt passzív kontrollja minden esetben jelen volt (Isaacs 1930/1950 p. 9; Wille, 2009, p. 156).

⁵³ A Dewey és Montessori-féle irányzaton kívül egy harmadik forrásból, az antropozófiából is forradalmian új pedagógiai perspektíva bontakozott ki a Waldorf pedagógia képében, különösen az első világháborút követő időszakban. A gombamód szaporodó új irányzatok célkitűzései nagy átfedést mutattak Freud neurózisról alkotott elméletével (Graham, 2009, pp. 103-104).

6.4.2 EGY VERSENGŐ NÉZŐPONT JEAN PIAGET-VAL SZEMBEN

Igen valószínű, hogy a Malting House School híre széles körben elterjedt a kor szakmai közösségén belül. Ugyanis 1927 márciusában, – Melanie Kleinen túl, aki 1923-ban látogatott el Cambridge-be –, a kor egyik legmeghatározóbbá váló pszichológusa tette tiszteletét az intézményben: Jean Piaget (Bar-Haim, 2017a, p. 105). Piaget a Malting House Schoolhoz hasonló vállalkozásba kezdett Genfben, ahol a Maison des Petits vezetésért vállalt felelősséget. Piaget pszichoanalízishez fűződő kapcsolata eddig igen kevés tudománytörténeti kutatás tárgyát képezte, holott Genfben igencsak közel került hozzá az orosz származású pszichoanalitikusnak, Sabina Spielreinek köszönhetően (Schepeler, 1993). Spielrein ugyanis 1920 és 1923 között a genfi Rousseau-intézet munkatársaként dolgozott, ahol klinikai munkája mellett rendszeresen előadásokat is tartott kifejezetten a pszichoanalitikus pedagógia tárgykörében (Richebächer, 2003, p. 245; Erős, 2020, p. 425). Sőt, 1920-ban nyolc hónapon keresztül Piaget analitikus kezelésben is részesítette (Santiago-Delefosse és Delefosse, 2002, p. 726). Tehát jogosan feltételezhetjük, hogy Spielreinen keresztül Piaget naprakész információval rendelkezett a pszichoanalízis fejlődését illetően.⁵⁴

Az összefonódás ellenére Isaacs-szet és Piaget-t a pszichológiatörténet két, egymástól élesen különböző pszichológiai irányzat képviselőiként tartja számon, a két kiváló pszichológus kölcsönösen tájékozódott egymás munkásságát illetően, melynek számos közös pontja akadt. Isaacs naprakész információkkal rendelkezett Piaget vizsgálataival kapcsolatban (Graham, 2008, p. 152), aki szintén a megfigyelést tartotta kulcsfontosságú adatgyűjtési módszernek. Piaget személyes látogatása pedig arra enged következtetni, hogy a Malting House Schoolban olyan érdemi munka zajlott, mely a szűken vett pszichoanalitikus körön kívül is kedvező fogadtatásra talált.

Piaget és Isaacs eltérő következtetései között nagy szerepet játszott az a helyzet, melyben gyermekmegfigyelésüket végezték. Míg Piaget mesterséges, jól strukturálható környezetben alakított ki interakciókat, addig Isaacs természetes körülmények között rögzítette a gyermeki viselkedés sokszínűségét, annak olykor ösztönszerű megnyilvánulásait a mindennapos tevékenységek tükrében. Piaget munkáinak angol fordításban való megjelenése után Isaacs több kritikát is publikált Piaget-val kapcsolatban, részben a *Mind* nevű filozófiai, részben pedig a *Journal of Genetic Psychology* című pszichológiai tematikájú folyóiratban.

⁵⁴ A fiatal Piaget-re valóban nagy hatást gyakorolt a pszichoanalízis (Harris, 2015). 1920-ban a Svájci Pszichoanalitikus Egyesülethez is csatlakozott. Spielrein és Piaget érdeklődési köre – például, ami a nyelvfejlődés sajátosságait illeti – igen nagy közös keresztmetszettel rendelkezett, és Piaget igencsak inspirálódott Spielrein munkáiból (Kirylo, Thirumurthy és Aldridge, 2009; Faluvégi, 2021).

Isaacs igen korrekt hangnemben összegzi meglátásait, méltatva Piaget szakmai kiválóságát: „Valószínűleg nincs egyetlen közreműködő sem a genetikus (fejlődés) pszichológián belül az utóbbi években, akinek munkája nagyobb érdeklődésre tart számot, mint Jean Piaget-é.” (Isaacs, 1929a; Graham, 2009, p. 155). Az elismerés kölcsönös volt, ugyanis Piaget is „impreszívnek” tartotta a Malting House Schoolban zajló munkát (Graham, 2009, p. 157).

Isaacs (1929a, 1931, 1934) elsősorban Piaget szakaszelméletét illetve kritikával, különösen, ami a gyermek oksági gondolkodásának kialakulását illeti. Isaacs három tanulmányában legfőbb kritikaként az merült fel, hogy Piaget elméletének életkor szerinti szakaszolása túlságosan merev és rugalmatlan. Számos esetben alábecsüli a gyermek mentális képességének tényleges kapacitását. Isaacs azt az álláspontot képviselte, hogy a gyermek kognitív fejlődése folyamatos, nincsenek benne különösebben nagy, minőségi ugrások, mint ahogyan azt Piaget állította. Ugyanis Piaget szakaszelmélete szerint bizonyok ok-okozati összefüggések felismerése és alkalmazása csak egy adott életkorhoz kapcsolódó érettségi szint elérése után lehetséges. Isaacs (1931/1950) ezzel szemben meglepően plasztikusabb folyamatként értelmezte a gyermek intellektuális fejlődését, melyet saját pedagógiai munkája során gyűjtött széles körű tapasztalati bázisa támasztott alá. Utóbbiakat egy igen nagyszabású, több száz oldalas kötetben publikálta *Intellectual Growth in Young Children* címmel. A könyv megjelenésével immáron ténylegesen két, egymással versengő elméleti keretrendszert született meg a kurrens pszichológiai diskurzuson belül.

Isaacs Piaget kutatásmódszertanában vélte felfedezni téves következtetéseinek okát. Isaacs legfőbb állítása Piaget-vel szemben, hogy az általa felállított szakaszokhoz képest sokkal korábbi életévben is megjelenhetnek bizonyos magasabb rendű logikai következtetések (Graham, 2009, p. 114). Isaacs (1930/1950) ezzel részben az izolált, laboratóriumi körülmények között végzett vizsgálatokkal szemben foglalt állást, melyek felerősítik a gyermek egocentrikus látásmódját, ezáltal fals eredményeket közvetíthetnek a kutatást végző szakember felé. A steril és életidegen környezet, valamint a gyermek által korábban nem használt eszközök és játékok, továbbá az ahhoz kapcsolódó szokatlan instrukciók együttesen gátolják, hogy a gyermekben lakozó intellektuális potenciál valóban megmutatkozzon. Isaacs Dewey nyomán azt az álláspontot képviselte, hogy a gyermeki viselkedést annak természetes miliójében és valós szituációkra, problémákra adott reakciók mentén szükséges vizsgálni ahhoz, hogy a fejlődéssel kapcsolatban helytálló következtetések fogalmazódjanak meg.

Szintén Dewey pedagógiai pragmatizmusának hatása fedezhető fel abban az állításában is, miszerint a gyermekek komplexebb problémamegoldása nem új mentális struktúrák megjelenésére vezethető vissza, hanem a fokozottan stimuláló környezetre, mely újabbnál

újabb megoldandó helyzetek elé állítja a gyermeket. A gyermek pszichikus struktúrája minőségét tekintve meglehetősen hasonló a felnőttéhez, ezáltal ugyanúgy képes múltbéli tapasztalatai alapján helyes következtetéseket levonni, és a jövőre nézve hipotéziseket felállítani. A felnőtt és a gyermek között húzódó különbség inkább a tapasztalatok eltérő mennyiségében keresendő. Utóbbi feltételezés szintén jól beágyazható a kleiniánus keretrendszerbe, mely szerint már az egészen fiatal csecsemő mentális működésében felismerhetőek a felnőttre jellemző folyamatok, az ún. diszpozíciók formájában.

Isaacs kritikai szempontú kommentárjaival – a kor tudományos szemléletét jócskán meghaladva – a gyermekre igen kompetens entitásnak tekintett. Piaget eredményeivel szemben Isaacs (1930/1950) azt állította, hogy ingergazdag környezetben – mely megfelelő mértékben képes teret engedni a gyermekek kísérletező kedvének – már 3 éves kort megelőzően is igen komplex tevékenységsorozatok figyelhetőek meg. Piaget ugyanakkor ezekre az esetekre kivételként és az intellektuális fejlődés felgyorsulásaként tekintett, mely nem jelent mást, minthogy speciális helyzetekben korábban is megjelenhet egy későbbi szakaszra jellemző mentális struktúra (Graham, 2009, p. 157).

Isaacs azáltal, hogy a gyermek kognitív képességeinek minőségét párhuzamba állította a felnőttével, egyben a pedagógia szerepkörét is nagymértékben kitágította. Hiszen, ha a biológiai éressel szemben a tapasztalatszerzés determinálja a gyermek kompetenciáinak kibontakozását, akkor az őt körülvevő személyek – szülők, pedagógusok – beavatkozási lehetőségének köre is kiszélesedik.⁵⁵ Az intellektuális fejlődésen túl, a szociális kompetenciák terén is eltérő álláspontot képviseltek. Piaget a minőségi társas kapcsolatok kialakulását az egocentrikus látásmód – mely alapvetően megakadályozza a szempontváltásokat egy társas szituációban – háttérbe szorulása mentén értelmezi, mely körülbelül a gyermek nyolcéves korára tehető. Isaacs szerint azonban korábbi életkorban is képes a gyermek szempontváltásokra, különösen a kortársakkal való közös játéktevékenység során (Isaacs, 1933/1952; Szabó, 2021).⁵⁶

Ugyanakkor nem csak Susan Isaacs illetve kritikával kortársait, hanem természetesen a Malting House Schoolban folyó munka is felhívta magára a figyelmet. A legélesebb kritikák éppen a pszichoanalitikus közösségen belülről érkeztek. Ezek közé a hangok közé tartozott James Strachey is, Sigmund Freud angol nyelvű fordítója. Strachey két forrásból gyűjtött

⁵⁵ Érdekes módon Dewey környezetelvű felfogása mellett Isaacs a korabeli intelligenciakutatásoknak is kitüntetett figyelmet szentelt. Meggyőződése szerint az intelligencia mértéke veleszületett faktorok által meghatározott (Graham, 2009, p. 162). Az intelligencia genetikai meghatározottságával kapcsolatban sokat merített Charles Spearman, Arnold Gesell és Cyril Burt kutatásaiból (Graham, 2009).

⁵⁶ A Piaget-vel szembeni kritika másik képviselője Susan Isaacs férje, Nathan Isaacs volt, aki szintén megfigyeléseket végzett a Malting House Schoolban (Hall, 2000).

tapasztalatokat az iskola működésével kapcsolatban. Egyrészt egy rokona is az iskolába járt, másrészt személyesen is szemügyre vette az ott zajló eseményeket öt hónappal annak alapítását követően. Kritikáját igen ellenséges hangnemben fogalmazta meg, miszerint az egész vállalkozásnak „nem látja az értelmét”, valamint a számára kaotikusnak tűnő intézményben a gyerekek „*azt csinálnak, amit csak akarnak*” (Strachey idézi Graham, 2008, p. 15). Fontos megjegyezni, hogy Strachey az iskola kezdeti szakaszában tette meg látogatását, amikor a nevelési elvek még kiforratlan állapotban voltak.⁵⁷ Klein kritikáját követően radikális változásokat eszközöltek az iskola működésében.

Bár a gyermeki szabadságnak később korlátokat állítottak, a szabadság eszménye továbbra is meghatározta a Malting House School működését (Bar-Haim, 2017a). Evelyn Lawrence, az iskola egyik pedagógusa szerint a tradicionális iskolarendszerben „*a gyermek kénytelen volt a látszat és az illedelmesség maszkját viselni a felnőttek jelenlétében, és e maszk mögött láthatatlanul forrt saját belső élete.*” (Lawrence, 1949, p. 4). Lawrence a Malting House Schoolt ennek egyfajta antitéziseként értelmezi, ahol megnyilvánulhat a gyermek intrapszichés érzelmi élete annak kedvezőtlen, destruktív oldalával egyetemben, tehát „*a gyerekek durvaságai, érzelmi zavarai, sőt vadságai is*” (Lawrence, 1949, p. 4). Ez a hozzáállás a tudományos vizsgálatok szempontjából is kulcsfontosságú volt: ha a gyermekek valódi pszichológiai működéséről szeretnénk információhoz jutni, ahhoz annak minden természetes megnyilvánulási módját a megfigyelés tárgyává kell tenni. A Malting House School pedagógiai hitvallásához egy kívánatos emberkép elérése is hozzátartozott, melynek fő ismérve annak autentikussága, egyedisége és mindenekelőtt öntudata és önállósága (Bar-Haim, 2017a, p. 104).

Isaacs az iskola bezárása után abba a szerencsés helyzetbe került, hogy nyomon követhette néhány tanítványának további sorsát. Isaacs nyilatkozata arra enged következtetni, hogy – a Matchbox School diákjaival szemben – később a hagyományosabb iskolai környezetben is jól boldogultak: „*mindannyiuktól olyan visszajelzéseket kaptunk, hogy a gyermekeink figyelemre méltóak az intelligenciájuk és alkalmazkodóképességük tekintetében*” (Isaacs 1930/1950, p. 110).

Isaacs a megfigyelései alapján hét olyan univerzális kritériumot is megfogalmazott azzal kapcsolatban, hogy az intellektuális és szociális fejlődést tekintve pontosan milyen feltételeknek kell teljesülniük ahhoz, hogy a gyermek értékes állampolgárrá és később maga is

⁵⁷ Bertrand Russell felesége, Dora Russel szintén éles megjegyzéseket tett Susan Isaacs pedagógiai munkájára. A legfőbb vádja abban koncentrált, hogy mivel a Malting House School tulajdonképpen csak egy kísérlet, igazából iskolának sem nevezhető. Szélsőséges szabadságeszménye csak a viselkedés megfigyelését tette lehetővé, annak modifikálását már nem (Forester és Cameron, 2017, p. 328).

gondoskodó szülővé váljon (Wille, 2009, pp. 156-157). Isaacs szempontjai az alábbiak voltak: (1) Kölcsönös pozitív érzelmi kapcsolat megléte a szülővel, vagy valamely szülőreprezentánssal (2) Biztonságérzet kialakítása a stabil és az alapvető igényeket kielégítő környezetnek köszönhetően (3) Enyhe kontroll állandó jelenléte (4) Más gyermekek társasága (5) Csoportban való aktív társadalmi jelenlét növekvő egyéni felelősséggel társítva (6) Az otthonon belüli és kívüli világgal kialakított aktív intellektuális érdeklődés stimulálása (7) Tapasztalatszerzésen keresztüli tanulás támogatása, mely kreatív tevékenységek biztosításán keresztül valósulhat meg (Isaacs 1945, 1948, pp. 234-235). Isaacs ezeket a szempontokat univerzálisnak tekintette, éppen ezért a világ bármely pontján könnyen adaptálhatóak.

Isaacs számára a Malting House School 1927-es elhagyásával pályafutásának egy igen meghatározó szakasza zárult le, ugyanakkor a nevelés továbbra is központi szerepet töltött be szakmai életútjában. Pedagógiai munkája során gyűjtött megfigyeléseinek köszönhetően olyan következtetésekre jutott, melyekkel a korszakban elsőként mutatott rá az akkor még feltörekvő gyermekpszichológus, a svájci születésű Jean Piaget kognitív fejlődéstudományának gyenge pontjaira (Isaacs 1929a, 1931, 1934). Isaacs számos kötetet publikált a Malting House Schoolban szerzett megfigyelései és tapasztalatai nyomán, melyek a gyermek intellektuális és szociális fejlődését járták körül.⁵⁸ 1929 és 1936 között pedig a Nagy-Britanniában népszerű *Nursery World* magazinban Ursula Wise álnéven tanácsadó rovatot vezetett. Bár a magazin célközönsége elsősorban a szakmailag képzett óvónők és nevelőnők köre volt, a valódi olvasóközönség ennél jóval szélesebb spektrumon mozgott, meglehetősen nagy népszerűségnek örvendett ugyanis a középosztálybeli édesanyák között is. A pszichoanalízis szigetországbeli népszerűsítése részben annak a bő hét évnek köszönhető, melyet Isaacs a magazinnál töltött (Shapira, 2017).

6.4.3 JOHN DEWEY ÉS A KLEINIÁNUS ISKOLA

John Dewey a progresszív elveknek megfelelő nevelési folyamatot a naprendszerhez hasonlította, melyben a nap megegyezik a gyermekkel, a bolygóknak pedig – vagyis a nevelést meghatározó tényezőknek – körülötte kell forognia (Dewey, 1956, p. 35; Hai, May és Nawrotzki, 2020, p. 55). Dewey a nevelésnek határozottan társadalomformáló szerepet tulajdonított. A gyermek a jövő társadalmának alappillére, éppen ezért kulcsfontosságú, hogy

⁵⁸ Például: *The Nursery Years* (1929/1949), *Intellectual Growth in Young Children*, (1930/1950), *The Children We Teach* (1932/1948) and *Social Development in Young Children* (1933/1952).

hogyan bontakoztatja ki a képességeit, és milyen értékrendet interiorizál (Hai és May, 2020, p. 56).

A progresszív nevelési elvek széleskörű elterjedéséhez nagyban hozzájárult az első világháború kirobbanása. A háború ténye, és az azt követő addig elképzelhetetlen mértékű pusztítása markánsan szembesítette a társadalmat saját tökéletlenségével. A nevelés számos társadalmi funkciót ellát, a közoktatásnak pedig – lévén, hogy tömegekhez képes elérni – igen erős társadalomformáló erőt lehet tulajdonítani. Éppen ezért számos helyről merült fel a gondolat, hogy egy újabb világégés megakadályozásához szükséges a fennálló, látszólag elégtelen oktatási rendszert bizonyos reformok alá vetni (Bar-Haim, 2017b). Az új nevelés emberképévé a non-konformista, behódolástól mentes, önállóan gondolkodó individuum eszménye vált (Vö. Ferenczi, 1908/2000).

Az új idea eléréséhez a korábban általánossá vált nevelési eszközök megkérdőjelezésén keresztül vezetett az út, különösen, ami az elnyomó, autoriter attitűdöt és a testi fenytés alkalmazását illette. Az 1920-as évek Nagy-Britanniájában kezdett egyre népszerűbbé válni az a gondolat – különösen a középosztály liberális köreiből – hogy a nevelés reformja kifejezetten a pszichológia által valósulhat meg, ugyanis csak utóbbi képes tudományosan megcímkézni a nevelés során felmerülő jelenségeket és folyamatokat (Bar-Haim, 2017b). Maga a progresszív – vagy más néven gyermekközpontú – nevelés mint fogalom csak jóval később született meg azoknak a folyamatoknak a megnevezésére, melyek a két világháború között indultak meg a nevelés területén kifejezetten Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban (Bar-Haim, 2017b, p. 99).⁵⁹ Ez a mozgalom – földrajzi kiterjedéséből is adódóan – nem tekinthető teljesen homogénnek, ugyanakkor tagjai számos kérdésben közös nevezőt képviseltek. Bár maga a mozgalom az 1920-as évektől vált meghatározóvá, a javasolt pedagógiai módszertan nem minden esetben minősült új keletűnek. Szellemisségük kiindulópontja egészen Jean-Jacques Rousseau (1712–1788) 1762-es *Émile, avagy a nevelésről* című pedagógiai hitvallásáig nyúlik vissza.⁶⁰

Az 1900-as évek első évtizedeiben számos kísérletet találhatunk a progresszív nevelési elvek gyakorlati megvalósítására. 1907-ben Maria Montessori saját pedagógiai víziójának megfelelően létrehozta a Casa dei Bambinit vagyis a Gyermek Házát Rómában. Ezt

⁵⁹ Számos szakirodalom pedig 'új nevelésként' hivatkozik egyazon jelenségek összességére (Hai és May, 2020, p. 1).

⁶⁰ A pszichoanalízis szexualitással kapcsolatos felfogása azonban igen távol áll Rousseau represszív szexualpedagógiájától, melyben megfogalmazza, hogy „*bizonyos dolgokról való teljes tudatlanság felel meg talán a gyermeknek*” (Rousseau, 1978, p. 186).

némileg később, 1919-ben követte az első Waldorf iskola megalapítása Stuttgartban Rudolf Steinernek köszönhetően (Németh és Pukánszky, 2005).

A gyermekanalízisben, különösen annak kleiniánus irányzatán belül a gyermeki játék meghatározó szerepet tölt be. A szabad játéktevékenység részben mint személyiségformáló erő, és részben mint kommunikációs csatorna funkcionál, mely a gyermeki tudattalan feltárásához vezető királyi út (Segal, 1957/1981; Ramires, 2016). Bár a pszichoanalitikusok valóban forradalmian új felhasználási módot hoztak létre ezzel kapcsolatban, ugyanakkor a játéktevékenység pedagógiai felértékelődése már jóval korábban, a XIX. század első felében szárbá szökkent. E gondolat legjelentősebb képviselőjének Friedrich Fröbel tekinthető (1782-1852).⁶¹ Fröbel szerint a játék a megismerés legfontosabb eszköze, melyre a gyermeknek alapvető, intrinzik szükséglete van. Ez a megismerés nem csak a világ tárgyaira terjed ki, hanem a tevékenységet végző egyén személyiségére is. Tehát Fröbel – megelőlegezve a pszichoanalízis néhány szempontrendszerét – fontos önismereti jelleget tulajdonított neki (Fröbel, 1826/2005). A játéktevékenység a világhoz való alkalmazkodást segíti elő, ugyanis a gyermekek gyakran az életben fellépő problémákat modellezik a folyamat közben. Ennek következtében természetes módon járul hozzá a gyermek problémamegoldó képességének fejlődéséhez (Polito, 1996, p. 166). Fröbel nevelési filozófiája nagy népszerűségnek örvendett Nagy-Britannia azon nagyvárosaiban is – például Manchesterben és Birminghamban –, melyekhez Isaacs-szet szakmai szálak fűzték. Isaacs tanulmányaival egy időben, a Manchesteri Egyetem oktatójaként dolgozott Grace Owen, a Brit Óvodai Mozgalom egyik alapító tagja (Lascarides és Hinitz, 2000, p. 118). Owen Fröbel szellemiségének elkötelezett híve volt, így egész életpályája során annak továbbörökítésére törekedett. Minden bizonnyal Isaacs is részben rajta keresztül ismerkedett meg Fröbel nevelési filozófiájával (Giardiello, 2013, p. 98).

Fröbel mellett John Dewey nevelésfilozófiája sok szempontból igen jól összeegyeztethetőnek tűnik Melanie Klein pszichoanalitikus keretrendszerével (Szabó, 2022). A kleiniánus irányvonal egyik fő jellemzője, hogy képviselői igen nagy figyelmet szentelnek azoknak a működési sajátosságoknak, mely a csecsemő – és később a felnőtt – belső, tudattalan fantáziavilágát jellemzik. Klein szerint, ahogyan az ember már a születésétől fogva tárgykapcsolati relációban létezik, úgy lelki világa is már a legkorábbi életszakasztól kezdve intenzív ösztönérettel jellemezhető. Ez a belső – többnyire destruktív és érzelmileg felkavaró – fantáziaműködés meghatározó szereppel rendelkezik az egyén pszichés fejlődésére nézve.

⁶¹ Friderich Fröbel a neveléstörténet egyik legkiemelkedőbb alakja, az ő nevéhez kapcsolódik az első európai óvoda létrehozása, mely 1837-ben nyitotta meg kaput. Fröbel elsődleges inspirációs forrása Pestalozzi volt.

Ezek a korai primitív fantáziák a csecsemő ösztönvilágának kifejeződései, tehát valamilyen módon az éppen aktuális érzelmi és szükségleti állapotát reprezentálják.⁶² A freudi pszichoszexuális elmélethez hasonlóan ebben a kleiniánus felfogásban is kulcsfontosságúvá válnak a csecsemő bizonyos testrészei – a szája, ujjja, a genitáliák és a végbél környéke – és a hozzájuk kapcsolódó funkciók is, például a szopás, evés, ürítés. Mindezen testtájakhoz és egyszerű cselekvéssorozatokhoz tudattalan fantáziák kapcsolódnak, melyek egyedül az anya személyéhez fűződő tárgykapcsolat minőségében értelmezhetőek.

Bár a tudattalan fantáziaműködés egyfajta motorja a pszichikus fejlődésnek, ugyanakkor ebben a folyamatban a külvilág nélkülözhetetlen facilitátorként van jelen. A külső valóságon keresztüli tapasztalatszerzés folyamatos valóságtesztelésre kényszeríti az egyént. A korai életszakaszban ennek során a belső, destruktív tudattalan fantáziák összehasonlításra kerülnek a tényleges realitással. A valóságtesztelés és annak fejlődése nélkülözhetetlen tehát az én és a nem-én megkülönböztetéséhez. Ennek a képességnek az elsajátítása hozzájárul a tudatos folyamatok megerősödéséhez, és ezzel párhuzamosan csökkenti a gyermek szorongását is. A valóságtesztelést tehát a pszichés fejlődés alapvető mechanizmusaként értelmezik. Jogosan feltételezhető, hogy egy olyan pszichológiai keretrendszer, amely ekkora jelentőséget tulajdonít a folyamatos valóságtesztelésnek, minden bizonnyal áldásosnak fogja találni azt a pedagógiai módszertant, mely a mechanikus tudáselsajátítás helyett a saját tapasztalatszerzést állítja a középpontba (Szabó, 2021).

Éppen ezért Isaacs (1930/1950, p. 44) a bölcsődei-óvodai nevelés legfőbb feladatának éppen ennek erősítését tartotta. Véleménye szerint e speciális intézményrendszernek elsősorban az ehhez szükséges szituációkat és eszközöket kell biztosítani. Tehát a nevelési-oktatási rendszer e korai szakaszának a gyermek pszichológiai szükségleteit kell kielégítenie: a valóságelv szerinti működés irányába kell vezetnie a gyermeket. Isaacs azon az állásponton volt, hogy a nevelő elsőrendű feladatai közé tartozik, hogy a gondjaira bízott gyermekben zajló drámai feszültséget ellensúlyozza, mégpedig azáltal, hogy minden lehetőséget megragadva kapcsolatot alakítson ki a gyermek és a külső valóság fizikai, valamint szociális törvényszerűségei között. Ez jelenti a belső fantáziavilágból kivezető „királyi utat”.

⁶² A pszichoanalitikus értelemben vett „fantázia” kifejezés többféle jelentésben is szerepel az analitikus szakirodalomban, melyek között iskolánként komoly eltérések találhatók. Elsőként Sigmund Freud használta azokra a vágyteljesítő mentális tevékenységekre, melyek a nappali álmodozásokhoz hasonlatosak, és valamilyen kielégítetlen vágnak hivatottak kerülő úton eleget tenni. A fantázia fogalmának tisztázása központi szerepet játszott az Anna Freud és Melanie Klein között évekig húzódó vitasorozatban. A brit pszichoanalitikus közegeben a kifejezés speciális tudattalan jellegének hangsúlyozása érdekében írásképpileg is elválasztották a fantáziálás tevékenységétől a „phantasy” forma bevezetésével (Likierman, 2011). A kleinánus megközelítésben a tudattalan fantázia fogalma az ösztönök mentális reprezentációját takarja. A tudattalan fantáziák megléte nem az egyén fejlődési folyamatának függvénye (Bar-Haim, 2017b).

Ugyanakkor ebben a folyamatban a kortársakkal kialakított kapcsolatok is nélkülözhetetlen szerepet játszanak. Isaacs szerint ugyanis a társas tevékenységekben való elmélyülés lehetőséget biztosít a gyermek számára, hogy felmérje saját érzelmi- és testi kontrolljának mértékét. Ezen kívül gondolat- és érzelemlilágának számos aspektusa másokkal megoszthatóvá válik, valamint sokféle szerepben kipróbálhatja magát, különösképpen a közös játéktevékenységeknek köszönhetően (Isaacs, 1937, p. 58).

Ebből kifolyólag Isaacs az óvodai nevelésnek kitüntetett szerepet tulajdonított, melyet csak felerősítettek a XX. században zajló társadalmi folyamatok. A modern, szekuláris családmodell ugyanis már nem minden esetben képes – részben gazdasági okok miatt – megfelelő mennyiségű és minőségű társas interakciót biztosítani a gyermek számára. Az óvodai nevelés ezzel szemben a társas érintkezések igen széles spektrumával rendelkezik. Isaacs a társas interakciókon keresztül tapasztalatszerzést az édesanyjáról való leválás, a fizikai-érzelmi differenciálódás sarkalatos pontjának tartotta (Isaacs, 1929/1949). A Malting House Schoolban gyűjtött megfigyelései alapján felismerte a szabad játéktevékenység winnicotti értelemben vett átmeneti jellegét. A játék ugyanis összekötő hídként funkcionál a külső realitás és a belső, tudattalan fantáziatvékenység között (Isaacs, 1930/1950, p. 107). Ezzel a kijelentésével Isaacs megelőlegezi Donald Winnicott potenciális tér fogalmát.

Isaacs fontos, tanulásban betöltött szerepet tulajdonított a szabad játéktevékenységnek is. 1930-as munkájában számos példával támasztja alá ezt a hipotézisét, példának okáért, hogy a szabad játék milyen módon fejleszti a gyermekek időérzékelését, valamint logikai következtetésekre való fogékonyságát: *„Az e képességek bemutatására szolgáló lehetőségek közül sokat maguk a gyerekek biztosítanak fantáziajátékban vagy képzeletbeli játékban, ahol átléphetik saját tényleges idejük és terük határait, hogy kipróbáljanak olyan helyzeteket, amelyek egyébként nem elérhetőek a számukra.”* (Isaacs 1930/1950, pp. 98-99). Valamint hozzá teszi azt is, hogy *„A játék valóban a gyermek munkája, és a növekedés és fejlődés eszköze. Az aktív játékot a mentális egészség jelének tekinthetjük: és annak hiányát pedig valamilyen veleszületett rendellenességnek, vagy akár mentális betegségnek.”* (Isaacs, 1929/1949, p. 9). Az általa megfigyelt szituációk érdekessége, hogy gyakran maga Isaacs is aktív résztvevőként vett részt a gyermekek közös képzeletbeli játékában. Részletesen tárgyalja, hogy a játékok során a gyermekek hogyan konstruálnak meg különböző hipotéziseket (1930/1950).⁶³

⁶³ Isaacs nézőpontja, miszerint a gyermeki fejlődést nagymértékben meghatározza a környezetből érkező ingerek minősége és sokszínűsége, háttérbe szorult olyan más, a biológiai érést és genetikai meghatározottságot előtérbe

6.4.4 SUSAN ISAACS KRITIKÁJA A PSZICHOANALITIKUS NEVELÉssel SZEMBEN

A pszichoanalitikus pedagógia ötletét éppen a pszichoanalízisen belülről érték a legélesebb kritikák. Az 1933-as *Social Development of Young Children* című munkájában Susan Isaacs reflektált azokra a téves következtetésekre, melyek a Malting House Schoolban végzett pedagógiai munkájára vonatkoztak. A legtöbb félreértésre analitikusi végzettsége és a pszichoanalízishez fűződő szoros kapcsolata adott okot. Isaacs-szet ugyanis – noha eredeti végzettsége szerint pedagógus volt – a tudományos közösség elsősorban pszichoanalitikusként és a Brit Pszichoanalitikus Egyesület prominens tagjaként tartotta számon. Úgy tűnik, hogy analitikusi reprezentációja ekkor nagymértékben háttérbe szorította pedagógusi szerepét.

Isaacs határozottan visszautasította azokat az értelmezéseket, miszerint a Malting House Schoolban végzett pedagógiai munkája bármilyen szempontból pszichoanalitikus lett volna. Kijelentette, hogy önmagában a pszichoanalízisben szerzett tudás nem befolyásolja természetesen az egyén nevelői-oktatói munkáját. Isaacs saját önmeghatározását is érdemes figyelembe venni ebben a kérdéskörben, ugyanis erősen hangsúlyozta, hogy már jóval Freud elméletének megismerése előtt képzett pedagógusként, valamint John Dewey tanítványaként identifikaálta magát (Isaacs, 1933/1952, pp. 18-19). Ugyanígy határozottsággal nyilvánult meg a Malting House School módszertanát tekintve is. Egyértelműen leszögezi, hogy a pszichoanalitikus elmélettel szemben szintén John Dewey nevelési filozófiája szolgált számára elsődleges inspirációs forrásként (Isaacs, 1933/1952).

Isaacs egy területen ismerte el egyértelműen a pszichoanalitikus ihletettséget, mégpedig a szabad játéktevékenység kognitív, társas- és érzelmi fejlődésben betöltött szerepével kapcsolatban. Ugyanakkor ezt a témát sem sajátítja ki egyedül a pszichoanalízis számára, ugyanis megjegyzi, hogy ennek felismerése már jóval a pszichoanalízis megjelenése előtt jelen volt a nevelés-oktatással foglalkozó szakemberek munkáiban (Isaacs, 1933/1952).

Egyértelmű erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy szétválassza a Malting House Schoolban folytatott pedagógiai munkáját a pszichoanalízisben betöltött szerepétől. Ennek háttérében több okot is feltételezhetünk (Szabó, 2022). A legfontosabb szempont a pszichoanalízis tudományos státuszának megőrzése volt. Isaacs ugyanis aggódva követte nyomon azokat a lelkes, ámbar tudományos szempontból dilettáns és következtlen

helyező elméletekkel szemben, mint amit például Arnold Gessell (1880–1961), amerikai kísérleti pszichológus dolgozott ki az 1930-as években (Gesell és Thompson, 1938; Gesell és Ilg, 1949; Gray, 2022, p. 3).

próbálkozásokat, melyek az eredeti freudi víziót próbálták beteljesíteni. Ezekkel kapcsolatban a legfőbb problémát az jelentette, hogy nem egy jól körülhatárolható koncepció mentén kerültek megvalósításra. Ezt a hiányosságot részben a pszichoanalitikus közösség idézte elő azáltal, hogy nem dolgoztak ki konkrét direktívákat a legalapvetőbb kérdésekre sem – például, hogy pszichoanalitikus elmélet nagy egészének mely része, válfaja pontosan hogyan, milyen eszközökkel adaptálható a nevelői-oktatói munka során. Ez a hiány annak ellenére, jelentkezett, hogy fokozódó érdeklődés indult meg egy újfajta, pszichoanalitikus alapokra épített pedagógiai módszertan iránt (Isaacs, 1933/1952; Freud, 1954; Bettelheim, 1969, p. 85).

Ez a hiányállapot több káros következménnyel is járt. Isaacs a legaggasztóbb jelenségnek tartotta a fogalomhasználat terén megfigyelhető szelektivitást és inkonzisztenciát. Egyrészt az általa kritizált próbálkozások a pszichoanalitikus keretrendszer mélyebb megértése nélkül, egy-egy népszerűbb, könnyebben befogadható pszichológiai jelenség köré építették fel vállalkozásukat. Másrészt ezeket a pontatlanul értelmezett fogalmakat oly módon építették be a gyakorlatba, hogy azok konkrét pedagógiai és pszichológiai következményeit nem mérték fel. Susan Isaacs (1933/1952) és Nina Searl (1932) az „*elmélet zsarnokságának*” nevezte el ezt a jelenséget, melyre már Ferenczi Sándor is felhívta a figyelmet a már említett 1908-as előadásában. Az elmélet ilyen fajta zsarnokságának tipikus példája az elfojtás fogalmában összpontosult, mely a pszichoanalízis egy olyan speciális szakkifejezése, ami szervesen beépült a hétköznapi nyelvhasználatba is. Éppen ezért jelentősen meghatározza az emberi psziché működéséről való laikus gondolkodásmódot is. Az Isaacs által kritizált értelmezések gyakorlati szempontból a szélsőséges, minden korlátozást nélkülöző gyermeki szabadság eszméjében öntöttek formát. Ezekre a gyakorlatokra Isaacs egyértelműen fenyegetésként tekintett, melyek veszélyeztetik a pszichoanalízis olyakor amúgy is ingatag tudományos státuszát, hiszen a pszichoszexuális fejlődéselmélet már önmagában igen vitatott kérdés volt a pszichológiai diskurzusokon belül (Isaacs, 1933/1952).

Az ilyen típusú, kleiniánusok által kritizált pedagógiai próbálkozások jól párhuzamba állíthatóak a Freud által is élesen kritizált vad analízissel. Mind a két eljárás – megfelelő elméleti és gyakorlati megalapozottság hiányában – túlzottan leegyszerűsíti és torzítja eredeti forrásbázisát, tehát magát a pszichoanalízist. A vad analízis esetében ugyanis a terápiát végző személy nem vett részt megfelelő kiképző analízisben, mely – Freud szerint – számos kockázatot hordoz magában, ilyen rizikófaktor például a kiélés, vagyis az acting out mechanizmusának gyakori előfordulása a terápiás helyzetben (Freud, 1910-1911/2007; Britzman, 2003, p. 17). A mindennemű elfojtás kerülése a nevelés során az acting outhoz hasonló, impulzív és kontrollálhatatlan viselkedésformák fokozott megnyilvánulásához

vezethet. Freud mindenekelőtt hangsúlyozza a saját analízis során szerzett tapasztalatok elsőbbségét. Az elméleti tudás megszerzése nem képes sem elég mélyre hatolni az egyén pszichéjébe, sem megfelelő elköteleződést és meggyőződést kialakítani a módszerrel szemben (Freud, 1925/1951; Britzman, 2003, p. 17). A kleiniánusok szerint Freud állítása a pszichoanalitikus pedagógiai esetében is helytálló: a megfelelő analitikusi kiképzés hiányában igen korlátozott mértékben adaptálható a pszichoanalitikus elmélet a gyakorlatba.

Továbbá az elfojtás fogalmának használata jól rávilágít arra, hogy ezek a kísérletek szinte teljesen figyelmen kívül hagyták a pszichoanalízis klasszikus freudi ágán kívül eső megközelítési módokat (Szabó, 2022). Ezek közé tartozott például a kleiniánus irányzat is, mely sok szempontból másképp értelmezte az elfojtás mechanizmusát. Klein és a vele egy szellemi közösségbe tartozó analitikusok komoly fejlődéslélektani jelentőséget is tulajdonítottak az elfojtásnak, mely az én megerősödéséhez, és ezzel párhuzamosan a külső realitáshoz való alkalmazkodáshoz járul hozzá. A túlzott gyermeki szabadsággal szembeni érvelésük középpontjában a szorongás fokozódása állt: a gyermek ugyanis segítség nélkül – a megfelelő képességek hiányában – nem képes kontrollálni sem az érzelmeit, sem a belső destruktív fantáziáit (Isaacs, Klein és Searl, 1936/1952).

Isaacs (1933/1952) a nyelvi-fogalmi problémák feloldásában látja az első lépést a pszichoanalízis nevelési szempontú alkalmazásához vezető úton. A pszichoanalízis speciális terminológiáját le kell fordítani a pedagógia nyelvére.⁶⁴

⁶⁴ Bálint Mihály később orvosokkal folytatott munkája során igen hasonló módon közelíti meg ezt a kérdéskört, amikor az orvos-beteg viszonylatban fellépő viszontáttételi folyamatokat apostoli funkciónak nevezi el (Bar-Haim, 2020). Ezek „*legnagyobb hányada túlnyomórészt a betegekkel való egyéni bánásmód, más szóval az orvos személyiségének kifejeződése*” (Bálint, 1957/1990, p. 155).

7 AZ ANNA FREUD–MELANIE KLEIN VITA ÉS HATÁSA A NEVELÉS KÉRDÉSÉRE

A pszichoanalízis történetét tekintve talán a legintenzívebb vitasorozatnak tekinthető az Anna Freud és Melanie Klein között húzódó teoretikus nézeteltérés, mely közel négy éven át, 1941-től 1945-ig zajlott a Brit Pszichoanalitikus Társaság berkein belül. A két kitűnő analitikus között kialakuló feszültség a gyermekanalízis kérdésköre mentén körvonalazódott, de fontos pedagógiai következtetésekkel is járt. A vitasorozat végkimenetele azonban nem csak a gyermekanalízis jövőjére nézve vált kulcsfontosságúvá, hanem kollektíve a Brit Pszichoanalitikus Társaság számára is. Az ellentét elmérgesedése ugyanis a brit analitikusi közösség integritásának elvesztésével fenyegetett (Britzman, 2003, pp. 33-34).

7.1 VITATOTT KÉRDÉSEK

Az Anna Freud és Melanie Klein között húzódó véleménykülönbség egy igen kiélezett történelmi helyzetben kezdett eszkalálódni. Hitler 1933-as hatalomra jutását követően megindult egy olyan intenzív emigrációs hullám, mely rendkívüli módon felgyorsult a II. világháború kirobbanásával, és egészen annak lezárásig folyamatban volt. A kivándorló analitikusok elsődleges célpontjaivá Nagy-Britannia, illetve az Egyesült Államok vált. A brit pszichoanalitikus mozgalom ezért meglehetősen heterogén összetételt mutatott, és egyfajta olvasztótégelyként funkcionált a Magyarországról, Ausztriából és Németországból érkező analitikusok számára. Az eltérő szociokulturális⁶⁵ és pszichoanalitikus hagyományok mellett Freud 1939-ben bekövetkezett halála is hozzájárult a szakmai pozíciókért való rivalizáláshoz. Mindezekon felül pedig természetesen magának a világháborúnak a ténye is félelmekkel, feszültségekkel átitatott légkör kialakulásához vezetett (Vorus, 2003, pp. 63-64).

A vitasorozat nem tekinthető új keletű jelenségnek, Anna Freud és Melanie Klein már az 1920-as évektől kezdve kölcsönösen éles kritikával illették egymás megközelítési módját (Freud, 1927/1946; Klein, 1927/1984; Viner, 1996; Vorus, 2003, p. 66), ugyanakkor a közöttük húzódó szellemi feszültség csak 1941-ben fajult nyilvános konfliktussá.

⁶⁵ Anna Freud és Klein összességében azonos kulturális háttérrel rendelkezett, valamint osztoztak a közép-kelet-európai zsidó női pszichoanalitikus identitásában (Likierman, 1995, p. 314). Ugyanakkor eltérő pszichoanalitikus tradíció hatása alatt bontakozott ki analitikusi pályafutásuk. Míg Anna Freud elsősorban édesapja, Sigmund Freud közvetlen szellemi befolyása alatt nevelkedett, addig Melanie Klein Ferenczi Sándor és Karl Abraham tanítványaként sajátította el a pszichoanalitikus keretrendszert (Donaldson, 1996, p. 161).

A vitasorozat két főszereplője a pszichoanalízis más-más aspektusára helyezte a hangsúlyt. Míg Anna Freud elsősorban a pszichoanalitikus elmélet elsőbbsége mellett érvelt, addig Melanie Klein a pszichoanalitikus gyakorlatnak szentelt kitüntetett figyelmet (Donaldson, 1996, p. 161). A tudományos elmélet és az ahhoz kapcsolódó gyakorlat összefüggéseit Freud is igyekezett tematizálni, ugyanis a pszichoanalízis jövőjére nézve fontos kérdésnek tartotta.⁶⁶ A két analitikus megközelítési módja közötti különbség meghatározta azt is, ahogyan a gyermekanalízis technikai feltételeit lefektették. Anna Freud édesapja pszichoszexuális fejlődéselméletét vette kiindulási alapul, melyből azt a következtetést vonta le, hogy a klasszikus pszichoanalitikus terápia gyermekek esetében nem alkalmazható. Ebből kifolyólag olyan gyermekanalitikusi módszert kidolgozásába fogott bele, amely pedagógiai elemeket is tartalmazott. A freudi pszichoanalízisnek megfelelően a preödipális időszakra nem fordított különösebb figyelmet. Úgy látta, hogy a terápiának mindenekelőtt a gyermek énjére kell koncentrálnia, elsősorban azt kell megerősítenie, mert csak ennek következtében lehetséges az ösztöntörékvések feletti kontroll megszerzése (Donaldson, 1996, p. 161). Éppen ezért az analitikusnak legfőképpen nevelnie kell a gyermeket, nem pedig a tudattalan tartalmait interpretálnia és visszatükröznie. Anna Freud amellet érvelt, hogy kisgyermekek esetében lehetetlen áttételi kapcsolatot kialakítani, valamint életkorukból fakadóan komoly nyelvi és intellektuális akadályokba is ütközik a terápiás matéria interpretációja (Donaldson, 1996, p. 168). Ezekre a hiányosságokra vezethető vissza az is, hogy Anna Freud egy Kleintől gyökeresen eltérő pozíciót vesz fel a folyamatban: az analitikusnak a pozitív érzelmi kapcsolat és a kötődés kialakítására kell törekednie.

Anna Freuddal kontrasztba állítva, Klein kifejezetten a preödipális szakasz pszichés sajátosságainak jelentőségét hangsúlyozta. A felnőttek számára alkalmazott terápiás gyakorlatot kiindulási pontként véve arra a konklúzióra jutott, hogy összességében jelentős technikai módosítások nélkül gyermekek számára is ugyanúgy alkalmazható a pszichoanalízis mint terápiás módszer (Donaldson, 1966, p. 169). Klein esetében megfigyelhető, hogy gyakorlati tapasztalatai és megfigyelései hatottak vissza elméleti megközelítésére, aminek következtében teljesen új betekintést engedett a gyermeki psziché működésmódjába, valamint

⁶⁶ Az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat problematikáját jól illusztrálja, hogy az 1922-es, Berlinben tartott Nemzetközi Pszichoanalitikus Kongresszuson Freud díjat ajánlott fel annak a szakembernek, aki egy esszé keretén belül tisztázza a pszichoanalitikus elmélet és technika összefüggéseit. A problémafelvetés komplikált természetét támasztja alá, hogy a két évvel később tartott kongresszusra sem született meg Freud által a kívánt tanulmány (Donaldson, 1996, p. 161).

kihívás elé állította Freud pszichoszexuális fejlődésmélettét is.⁶⁷ Klein a kötődéssel szemben a negatív áttételi folyamatok kiaknázására törekedett.

7.2 ANNA FREUD KONTRA MELANIE KLEIN: A SZEMBENÁLLÁS PEDAGÓGIAI KÖVETKEZMÉNYEI

Anna Freud és Melanie Klein közötti teoretikus szembenállás nem csak a pszichoanalízis fejlődési ívét határozta meg, hanem annak kapcsolatát a pedagógiával is. Wilhelm Hoffer 1945-ös tanulmányában – nem minden értékítélet és elfogultság nélkül – összeveti a két analitikus hozzájárulását a pszichoanalízis pedagógiai szempontú térnyeréséhez. Hoffer feltételezett elfogultsága abban is tetten érhető, hogy Klein állásfoglalását e kérdéskörben igen röviden – csupán néhány mondat erejéig – részletezi, melynek végső konklúziója, hogy Klein tárgykapcsolati megközelítésében a pszichoanalízis valósággal a nevelés antitéziseként interpretálódik, ellehetetlenítve mindennemű együttműködés lehetőségét (Hoffer, 1945, p. 297). Ezzel szemben Anna Freud eredményeit – melyek új és ígéretes lehetőségekkel kecsegtetnek – hosszú bekezdéseken keresztül, jóval részletesebben tárgyalja.

Anna Freud szerint a terápiás folyamatban a gyermekek életében jelen lévő nevelők fontos szerepet játszanak. Az analízis következtében ugyanis gyakran előfordulhat, hogy egy tudattalan fantázia az acting out, vagyis a kiélés mechanizmusán keresztül tör utat magának, melynek következtében ideiglenesen olyan viselkedésformák jelenhetnek meg, mint a felfokozott autoerotizmus vagy agresszió. Ezek igen nagy kihívást jelentenek a környezet, különösen a pedagógusok számára. Hoffer ehhez azt is hozzáteszi, hogy a neveléssel való szoros összefonódás tudná véglegesen meggyógyítani a pszichoanalízis azon gyermekbetegségét, miszerint módszertanából fakadóan csak szűk társadalmi réteget képes elérni (Hoffer, 1945, p. 299).

Anna Freud és Melanie Klein között húzódó éles vitasorozat a pszichoanalízistörténet egyik kitüntetett kutatási területe (Likierman, 1995), ugyanakkor ennek hatása pszichoanalitikus pedagógia koncepciójára egyelőre kevésbé feltárt kérdéskör. Klein radikálisan megváltoztatta a véleményét a pszichoanalízis nevelési szempontú alkalmazásával kapcsolatban. Az 1921-es, *The Development of the Child* című tanulmányában még optimista hangvétellel amellettt érvelt, hogy a pszichoanalízisnek és a pedagógiának szorosan együtt kell

⁶⁷ Valószínűleg Klein gyakorlat centrikussága részben Ferenczi Sándorral való szoros kapcsolatából eredeztethető. Ferenczi ugyanis szintén a terápiás folyamatot helyezte gondolkodásmódjának középpontjába az elmélettel szemben (Bókay, 2006, 2010, p. 194). Ferenczit experimentális attitűd jellemezte, melynek hatása Klein analitikusi hozzáállásában is kimutatható (Dondalson, 1996).

működni egymással. A tanulmányt azonban Klein számos alkalommal átdolgozta. Az 1920-as és 1930-as évek során fokozatosan eltávolodott eredeti állásfoglalásától, míg végül az 1940-es évek elejére az 1921-ben megfogalmazottakkal szemben helyezkedett el. A gyökeres fordulat okaként több tényező is feltárható. A pszichoanalitikus nevelést övező széleskörű optimizmus hatása Klein korai munkásságát is nagyban meghatározta. 1921-es tanulmánya bepillantást enged azokba a kihívásokba, melyekkel Klein az ún. Aufklärung – vagyis a felvilágosítás – elvének alkalmazása során szembesült saját gyermekével kapcsolatban.⁶⁸ Klein ekkor a szélsőségesen őszinte attitűddel viszonyult a fia szexuális kérdések iránti érdeklődése felé. Ekkor Klein még azon a véleményen volt, hogy minden olyan szülői megnyilvánulás, mely a gyermek mágikus gondolkodásmódját erősíti, összességében az intellektuális kibontakozása ellen hat (Britzman, 2016, p. 34). A kezdeti lelkesedést azonban fokozatosan egy új, komplexebb szemléletmód váltotta fel azáltal, hogy körültekintő hozzáállása ellenére fia agresszív, szadisztikus álmokról számolt be. Klein megfigyelései során végül arra a következtetésre jutott, hogy az *„elfojtásból eredő sérüléseknek csak egy része vezethető vissza a rossz környezetre vagy egyéb káros külső körülményekre. Egy másik és nagyon fontos része a gyermek temperamentumának köszönhető, amely a legkorábbi évektől kezdve jelen van.”* (Klein, 1921/1975, p. 27).

Tehát Klein fordulata mögött saját, gyermekanalitikusi praxisában szerzett tapasztalatai álltak, melyek elméleti keretrendszerére is hatást gyakoroltak, különösképpen, ami a felettes én kialakulását illeti. Ez utóbbi pszichés apparátus létrejötte és működése okozta azt a töréspontot Anna Freud és Klein között, mely 1941 és 1945 között, közel négy éven át uralta a Brit Pszichoanalitikus Egyesületben zajló szakmai diskurzust. Másrészt Klein fokozatosan a gyermekanalízis módszertani kritériumai felé fordította figyelmét, melynek következményeképpen egyre világosabbá vált számára a pszichoanalízis és nevelés között húzódó szakadék. A gyermekanalízis önálló terápiai formaként való elfogadtatásához ugyanis szükségessé vált tisztázni, hogy tulajdonképpen mivel is tud többet nyújtani, mint a pedagógia (Britzman, 2006, p. 38).

Melanie Klein állásfoglalása szerint az egyén születésétől fogva tárgykapcsolati viszonylatban él édesanyjával, a felettes én pedig már ebben a nagyon korai, érzelmileg intenzív kapcsolódásban kezd formát ölteni. Ebben a relációban a csecsemő megfelelő fizikai és kognitív képességeinek hiányában teljes mértékig kiszolgáltatott a környezetének: az elsődleges gondozójára van utalva, hogy testi-érzelmi és intellektuális – azaz a külvilág

⁶⁸ Bár a szöveg Fritzként utal rá, valójában a név Klein fiát, Erichet takarta.

működésével kapcsolatos tudás – iránti szükségleteit kielégítse. Ennek értelmében a gyermek és a felnőtt között mindenképpen jelen lesz egyfajta hierarchia. Klein továbbá olyan mentális állapotokat – a paranoid-skizoid és depresszív pozíciót – tulajdonított a csecsemőnek, melyek a felnőtt pszichés működésében is visszaköszönnek. Éppen ez teszi lehetővé Klein szerint, hogy a gyermek analitikusi munkába bevonható legyen, a felnőtthez hasonló módon áttétel alakulhasson ki közte és az analitikusa között, habár természetesen eltérő módszereket is szükséges alkalmazni.

Anna Freud ezzel szemben édesapja elméleti keretrendszerét alkalmazta ebben a kérdéskörben, ezért a felettes én kialakulását Sigmund Freud pszichoszexuális fejlődéselméletéből vezette le, aminek értelmében a felettes én csak az élet egy későbbi szakaszában, körülbelül 4-6 éves kor körül kezd kialakulni. Ekkora tehető ugyanis a fallikus szakasz, melynek meghatározó eseménye az ödipális konfliktus. Az ödipális konfliktus feloldásához elengedhetetlen mozzanat az azonosulás, melynek során a gyermek a vele megegyező nemű szülővel identifikálódik, és ennek köszönhetően belsővé teszi annak morális és erkölcsi szabálykészletét is. Ez az azonosulási folyamat azonban csak a kezdőpontja a felettes én kialakulásának, a gyermek társas kapcsolatainak tágulásával módosul és alakítható. Különösképpen olyan relációkban, amikor szülő reprezentánsok – például pedagógus, analitikus – kerül szoros érzelmi kapcsolatba a gyermekkel. A felettes ének ez a fajta éretlensége lehetetlenné teszi, hogy áttételi folyamat alakuljon ki az analitikus és a gyermek között. A terápiás helyzetben a gyermek számára az analitikus valamilyen formában a szülői autoritást testesíti meg.

Shaul Bar-Haim (2017b) kutatása mutatott rá arra, hogy a Melanie Klein és Anna Freud között húzódó disputa nem csak a gyermekanalízis konkrét technikai kérdéseit érintette, hanem a gyermekkel kapcsolatos képzetük is fundamentálisan eltért egymástól. Az eltérés csomópontját a gyermek és a felnőtt pszichés működésének összevetése, és az abban megmutatkozó különbségek és azonosságok adták. Anna Freuddal szemben Klein azon az állásponton volt, hogy a csecsemő és a felnőtt mentális folyamatai összességében igen sok hasonlóságot mutatnak egymással. Tehát vannak az emberi pszichének olyan részei, melyek alapvetően nem fejlődés specifikusak. Ebből kifolyólag Klein erősen megkérdőjelezte a felnőttkor és a gyermekkor között húzódó éles határvonalat a pszichés fejlődés sajátosságait illetően, mely komoly pedagógiai vonatkozásokkal is járt (Bar-Haim, 2017b).

8 A PSZICHOANALITIKUS NEVELÉS TÁGABB PERSPEKTÍVÁBÓL

A kleiniánus iskolához tartozó analitikusok zömében jelentős szkepticizmussal közelítették meg a pszichoanalitikus pedagógia koncepcióját. A kritikai szempontok beemelése azonban nem csak rájuk volt jellemző, hanem a freudista pszichoanalitikusokra is. Anna Freud 1930-as, *Psychoanalysis for Teachers and Parents* című, kifejezetten pedagógusoknak és szülőknek szóló tanulmánykötetében felülvizsgálta a pszichoanalitikus nevelés akkori állapotát. Az említett munkában sajnálatos diagnózist állít fel ezzel kapcsolatban. A téma körüljárását követően ugyanis arra a következtetésre jut, hogy egyelőre nem létezik kifejezetten pszichoanalitikus alapokon nyugvó pedagógia. A pszichoanalízis ilyen jellegű adaptálása csupán csak kísérleti módon, egyéni próbálkozások szintjén valósult meg. Ezek a kísérletek elsősorban olyan személyek munkáját takarták, akik saját analízisben vettek részt, és az így megszerzett, ösztönvilágukkal kapcsolatos tudásukat és tapasztalatukat a gyermekekkel való nevelői munkában igyekeztek valamilyen módon hasznosítani. A pszichoanalitikus közösségen belül ekkor már kezdetét veszi a kiábrándulás időszaka. Anna Freud igen racionális hangvétellel így kommentálja ezt a folyamatot: „*Még sok időnek kell eltelnie ahhoz, hogy az elmélet és a gyakorlat teljessé és általánosan használhatóvá váljon*” (Freud, 1930/1935, p. 105). Jól érzékelhető tehát annak a társadalomjobbító grandiózus jövőképnek a hiánya, mely például a korai Ferenczi írások gerincét adta. Ugyanakkor ez a megjegyzés sem lezárt történetként interpretálja a pszichoanalitikus pedagógia ügyét. Egyértelmű, hogy Anna Freud az addigi sikertelen próbálkozások ellenére is lehetségesnek tartja a két terület közötti szoros és kölcsönös együttműködést, noha ennek pontos kivitelezése továbbra sem kerül kifejtésre. A koncepció hiánya tehát folytatólagosan komoly problémát jelentett a megvalósítás tekintetében.

8.1 A LEGMÉLYEBB TÖRÉSPONT: AZ ANALITIKUSI ÉS A TANÁRI SZEREP ÖSSZEVEVETÉSE

A pszichoanalitikus szakmai közösség által megfogalmazott konkrét direktívák hiánya mellett számos rész kérdésben is komoly ellentmondások figyelhetők meg a pszichoanalitikus nevelés történetében. A témát tekintve az egyik legproblematikusabb terület az analitikusi és a pedagógiai szerep összeegyeztethetőségének mértéke körül összpontosult. A szakmai határok kijelölésével kapcsolatban heterogén álláspontok figyelhetők meg, melynek fő töréspontját szintén a freudi és a kleiniánus irányzat között húzódozó ellentét adta. Míg

előbbiek képlékenyebbnek tekintették a két tudományterület felségterületét, addig utóbbiak markáns határvonalat igyekeztek kijelölni. A kleiniánus vonal képviselői közül különösen Susan Isaacs (1933/1952) és Nina Searl (1932) adtak határozottan hangot felmerülő kétségeiknek. Véleményük szerint a terápiás és a nevelői helyzet fundamentálisan különbözik egymástól: az analitikus és a pedagógus munkájuk során egymástól gyökeresen ellentétes attitűdöt képviselnek, melyek természetesen összeegyeztethetetlenek egymással. A döntő különbséget az aktivitás-passzivitás dichotómiában vélték felfedezni. Az analitikus legfontosabb feladata közé tartozik, hogy páciensét hozzásegítse elfojtott tudattartalmainak tudatossá tételéhez, majd pedig az így kapott terápiás anyag értelmezéséhez. Ez – főleg a klasszikus analitikus helyzetben – egyfajta távolságtartást, nondirektív kommunikációt igényel. Ezzel szemben a pedagógus kénytelen direkt utasításokat is alkalmazni, tanácsokat és iránymutatást nyújtani a rá bízott individuumok számára.

Az áttételi folyamatok szintén eltérő mértékben alkalmazhatóak a két hivatás során. A pszichoanalitikus terápia legfontosabb eleme az indulatáttételi dinamika interpretálása. Searl (1932) leszögezi, hogy az analitikus még a legszélsőségesebb formában megnyilvánuló negatív indulatáttételi folyamatokat is kénytelen tolerálni, hiszen azoknak kulcsfontosságú szerepe lehet a tudattalan tartalmak feltárásában; míg a tanári munkát alapjában lehetetleníti el az agresszív és ellenséges viselkedésformák kifejezésre juttatása. Searl (1932) és Isaacs (1933/1952) álláspontja szerint a pedagógiai munka során egyedül a pozitív áttételi folyamatokat lehet kiaknázni, melynek következménye az azonosulás érzelmi feltételeinek biztosítása. Ez természetesen összefügg azzal, hogy a két szituáció különböző célok mentén szerveződik. A kleiniánus vonalat képviselő analitikusok véleménye szerint az oktatás célja a gyermek szellemi és fizikai tevékenységeinek facilitálása, kifejezetten a külvilággal való folyamatos kölcsönhatásán keresztül. Ezzel szemben a pszichoanalitikus terápia a belső, tudattalan folyamatok feltárásában érdekelt.

A két területet technikai szempontú megközelítésében szintén markáns különbségek ütköznek ki, melyek leginkább az adekvátnak tartott kommunikáció terén figyelhetőek meg. Az analitikusi munkában ugyanis csak akkor válik elérhetővé a gyermek tudattalan tartalma, ha az analitikus képes „*úgy látni, ahogy a gyerek lát*” ezáltal pedig „*tudja, hogy mit érez*”, ehhez pedig a terapeuta részéről speciális hozzáállás, és ahhoz tartozó kommunikációs forma tartozik. A szorongás terápiás helyzetben való manifesztálódása kívánatos jelenség, míg a pedagógiai munka során a folyamatot ellehetlenítő tényezőként jelenik meg. A folyamat sikeressége érdekében az analitikusnak maradéktalanul bele kell helyezkednie a gyermek pozíciójába. Ebből kifolyólag nem utasíthat, nem adhat sem tanácsokat, sem pedig direkt

javaslatokat, míg a nevelői munka területén ez szintén elengedhetetlen kommunikációs forma. Nina Searl igen határozottan foglal állást ebben a kérdésben: „*a pedagógus hozzáállása összeegyeztethetetlen az analitikus attitűdjével: nincs lehetőség az összevonásra*” (Searl, 1932, p. 288). Tehát a két szakma között húzódó ellentmondás elsősorban az áttételi folyamatok irányába mutatott attitűdben, valamint az érintett pszichikus tartományok különbözőségében észlelhető (Searl, 1932, p. 289).

A kleiniánus analitikusok köre – beleértve Melanie Kleinen kívül, Susan Isaacs-szet, Nina Searlt, Barbara Lowt, Ella Freeman Sharpe-t, valamint Hanna Segalt – határozottan tiltakoztak az analitikusi folyamat lerövidítése ellen. Véleményük szerint „*nem létezik rövidebb analízis tanárok számára*” (Searl, 1932). A nem megfelelő mélységű kiképzés ugyanis pszichés és érzelmi instabilitást eredményezhet, melynek következtében éppen, hogy a pedagógia munka minősége csökkenhet drasztikus mértékben. Sőt, a gyermekkel már korábban kialakított kapcsolatra különösen destruktív hatással lehet ez a fajta szerepzavar. Ebből kifolyólag az a korai gondolat, miszerint a pedagógusok tömeges analízise nem csak tudományos, hanem társadalmi fordulatot is hozhatna, zátonyra futott a kleiniánusok véleménye szerint: „*Világossá kell tenni továbbá, hogy egy mély és teljes analízis nem hónapok, hanem évek munkája lehet.*” (Searl, 1932, p. 290). Searl ezzel egyidejűleg – és igen önreflektív módon – a pszichoanalitikus módszer korlátaira is kitér, miszerint „*egy igazán alkalmatlan emberből semmiféle elemzés nem faraghat jó pedagógust*” (1932, p. 290). Egyrészt véleménye szerint még a pszichoanalízis által sem formálható a személyiség dinamikája a végtelenségig. Másrészt olyan, a pedagógiai munkához elengedhetetlen képességeket is feltételez, melyek nem szerezhetőek meg maradéktalanul csupán a kiképző analízisnek köszönhetően. Ebből következik, hogy a lélektani és a pedagógiai képzés nem feleltethető meg egymásnak. Ennek értelmében úgy tűnhet, hogy a női analitikusoknak e meghatározó csoportja bizonyos veleszületett képességeket is feltételez a pedagógiai munka sikerességének hátterében, melyek a gyermek irányába mutatott „*fundamentális attitűdben*” érhetőek tetten. Ilyen alapvető beállítódásokat – mint például a temperamentum – az analízis sem képes gyökeresen megváltoztatni. Ez a gondolatmenet merész következtetésekhez vezethet, ami a tanári alkalmasságot illeti, hiszen olyan emberi működésmódok meglétét feltételezi, melyek jobbra rezisztensek a külső beavatkozással szemben. Az említett kleiniánusok a pszichoanalitikus elméleti keretrendszer valódi hasznosulását a pedagógus saját önismeretétől teszik függővé. A kontrollálatlan indulatáttételi folyamatok miatt ugyanis az instabilabb személyiségben szorongás vagy bűntudat alakulhat ki a nem megfelelő interpretációs kísérletek következtében (Searl, 1932; Isaacs, 1933/1952).

A szerepkonfúzióból adódó másik, a kleiniánusok által vitatott terület a pedagógusok részéről megmutatkozó interpretációs törekvések, melyek komoly határátlépésekre adhatnak lehetőséget. Searl (1932) állásfoglalása szerint a nem kiképzett analitikusoktól származó interpretációs kísérletek komoly pszichológiai kockázattal járhatnak. Ugyanis a pedagógus által tudattalannak feltételezett viselkedéses megnyilvánulások közvetlen értelmezése – például magánbeszélgetéseken keresztül – megzavarja a pedagógus és a gyermek közötti viszonyt, elmosza a szakmai határokat. Searl (1932) és Isaacs (1933/1952) témával kapcsolatos kommentárjai azt sugallják, hogy ezeket a tényezőket részben demarkációs kérdésnek tekintették: a pszichoanalitikus és pedagógiai munka felelőtlen vegyítése könnyen olyan gyakorlatokhoz vezethet, melyek tulajdonképpen áltudományos hiedelmeken alapulnak.

A kleiniánusokkal szemben a freudista irányzathoz közelebb álló analitikusok – például Erik Erikson, aki az Anna Freud és Dorothy Burlingham által vezetett bécsi Matchbox Schoolban dolgozott gyakorló pedagógusként – gyökeresen ellentétes álláspontot képviseltek ebben a kérdésben. Erikson – még Homburger néven – egy 1935-ös tanulmányában röviden bemutatja egy hétéves kisfiú esetét, akinek édesanyja azzal bízta meg Eriksont, hogy segítsen megválaszolni gyermekének szexualitással kapcsolatos kérdéseit. Az esetet az teszi a téma szempontjából érdekessé, hogy Erikson amellet, hogy számos alkalommal speciális ülések során, segítő szándékú beszélgetésekbe vonta be a fiút, egyben tanítója is volt a már említett Matchbox Schoolban.⁶⁹ Erikson a freudi pszichoszexuális elmélet tükrében értelmezte a fiú szexualitással kapcsolatos kíváncsiságát, ugyanakkor azok konkrét pszichoanalitikus magyarázatát, tudattalan jelentését már nem osztotta meg vele. Erikson szűkszavú beszámolója alapján nehéz megfelelően rekonstruálni, hogy pszichológiai szempontból milyen mélységű beszélgetéseket folytattak. Ugyanakkor nem alaptalan a feltételezés, hogy Erikson nem korlátozta a szexuális felvilágosításra a beszélgetések menetét. Ugyanis munkatársa, Anna Freud egyidejűleg szintén több gyermekkel is párhuzamosan vett részt pszichoanalitikus és nevelői munkában. Searl (1932) szerint világossá kell tenni a szakmai közösség számára, hogy senki – tehát sem analitikusok, sem pedagógusok – nem kombinálhatják a két folyamatot egyazon gyermek esetében. Ezen kívül még hozzáteszi, hogy analitikusi munka minden olyan relációban igen kockázatos vállalkozás, ahol markáns hatalmi különbségek vannak a résztvevő felek között. Ez utóbbi kitétel látványosan leszűkíti azok körét, akik gyermekanalízist végezhetnek. A hatalmi különbségek figyelembevétele nem

⁶⁹ Erikson kiképző analízise ekkor még folyamatban volt.

teszi lehetővé, hogy a szülők vagy pedagógusok analitikusi munkába bonyolódjanak saját gyermekük vagy tanítványukkal kapcsolatban.

Alapvető különbségnek számít az a viszony is, melyet a két terület a társadalmi konvenciókkal szemben ápol (Bettelheim, 1969, p. 74). A nevelés egyik legfontosabb feladata a szocializáció, melynek nélkülözhetetlen része, hogy a gyermek elfogadja és internalizálja a fennálló társadalmi rend szabályszerűségeit. Ezzel szemben a pszichoanalitikus terápiának pont az a célkitűzése, hogy páciensét felszabadítsa a ránehezedő túlságosan nagy társadalmi nyomás alól.

Caroline Zachry⁷⁰ (1941) tanulmányában éles kritikával illeti a pszichoanalitikus kísérleti iskolákat, melyek hagyományosan a tradicionális iskolarendszerrel szemben identifikálták magukat. Önmeghatározásukból kifolyólag a lehető legtöbb szempontból igyekeztek a hagyományos nevelési módszerekkel ellentétes eszközöket alkalmazni. Észrevételeit általánosságban fogalmazza meg, így sajnos nem konkretizálja, hogy tulajdonképpen mely intézmények kapcsán jutott erre a következtetésre. Véleménye elsősorban a neurotikus gyermekkel szembeni bánásmódra korlátozódik, melyet túlzottan megengedőnek és elfogadónak tart. Ha a neurotikus gyermek nem kap egyazon időben pszichoanalitikus kezelést is, az iskola szélsőségesen gyermekközpontú légköre illuzórikus védőburokként fogja körbevenni, mely nem egyeztethető össze az intézményen kívüli társadalmi elvárásokkal (Zachry, 1941, p. 436). Ezen kívül egy további, ebben a problémakörben korábban jobbra elhanyagolt szempontot emel be érvelésébe. Az iskolai nevelés – szervezeti formájából adódóan – mindig csoportos tevékenység, tehát az individuum viselkedését részben az éppen adott társas kapcsolatok tükrében kell vizsgálni. Ebből kifolyólag a neurotikus gyermek viselkedése – jobban mondva viselkedésének kontrollálatlansága – az egész csoport dinamikájára jelentős hatást gyakorol. Zachry már egy korábbi, 1939-es tanulmányában is kitüntetett figyelmet szentelt a csoportdinamikai jelenségeknek, melyek észlelésében és pontos interpretálásában szintén a pszichoanalitikus tudás nyújthat segítséget. Az osztálytermi megnyilvánulás jelentős része egyfajta tünetként értelmezhető, mely tudattalan tartalmakat, szükségleteket és vágyakat közvetít (Zachry, 1939, p. 101). Jól látható tehát, hogy a szerepkonfúzió kérdésében megmutatkozó véleménykülönbségek szintén a kleiniánus-freudista iskola között húzódó ellentétbe ágyazódtak be.

⁷⁰ Amerikai pszichológus és a progresszív nevelési elvek iránt elkötelezett pedagógus. Analitikusi kiképzését Carl Gustav Jung mellett szerezte meg az 1930-as években.

8.2 A SZEXUÁLIS NEVELÉS ZSÁKUTCÁJA

A pszichoanalitikus pedagógia történetében – természetesen a Freud által kidolgozott pszichoszexuális fejlődésmélethez alapozva – a szexuális nevelés elsősorban preventív jellege miatt kapott kitüntetett figyelmet. Nem véletlen tehát, hogy a korai nevelési kísérletek ezen a ponton jelentős kapcsolódási lehetőséget találtak a freudi elmélethez. Az I. világháborút követően figyelhető meg egyfajta súlyponteltolódás a szexualitás kapcsán, mely különösen az 1920-as években válik jelentőségteljessé. A szexuális felvilágosítás témaköre – mely kimerült a gyermek természetes kíváncsiságának kielégítésében és kérdéseinek őszinte megválaszolásában – fokozatosan kitágult, majd kiegészült az ún. szexuális neveléssel. Ennek elméleti célkitűzései között szerepelt a gyermek azon jogának megszilárdítása, hogy büntudat nélkül örömet lelhet saját ösztönkésztetéseinek kiélésében.

A szexuális nevelés kérdésére a hazai pszichoanalitikusok is több ízben kitértek. A témával kapcsolatban pedig összességében heterogén álláspontot képviseltek. Markánsabb véleménykülönbségek elsősorban szexuális felvilágosítás helyes módszere (Baloghy, 1932; Révész, 1932) valamint a gyermeki onánia funkciója és korlátozásának mértéke kapcsán mutatható ki (Lévy, 1935a; Székely, 1935; Bálint, 1936, 1938; Gyömrői, 1936, 1937; Hirsch, 1936). A szexuális nevelés kapcsán a legmegosztóbb hangok azonban nem maguktól a pszichoanalitikusoktól érkeztek, hanem a pszichoanalitikusok közösséghez lazább szálakkal kötődő szimpatizánsoktól (Vajda, 1995, pp. 127-132). Közéjük tartozott a freudomarxista publicista Székely Béla, akinek a szexualitással kapcsolatos felfogását Freudon és Alfred Adleren kívül Wilhelm Reich jóval radikálisabb szexuálökonómiai elmélete inspirálta. Éppen ezért az a reichi gondolat, miszerint a szexualitás ösztönök elfojtása az osztályharc egyik legfontosabb eszköze, Székely Béla életművét is átítatja (Székely, 1935a; Harmat, 1994, p. 207; Hopfengärtner, 2016, p. 56).

Székely 1932 és 1938 között budapesti munkásszervezetek által fenntartott rendelőkben végzett szexuális tanácsadást kifejezetten serdülő korú fiatalokkal, noha nem rendelkezett vonatkozó képesítéssel. Nagy valószínűséggel az itt szerzett tapasztalatai nyomán írta meg az 1935-ben kiadott *A gyermekévek szexualitása* (1935b) című munkáját, melyben Székely a pszichoanalízis, a marxizmus, a szexológia, valamint a reformpedagógia szemléletét igyekezett integrálni (García, 2005, p. 199; Hopfengärtner, 2016, p. 56). Könyvében a gyermekek autoerotikus késztetéseit biológiai alapjelenségnek, a fejlődés természetes állomásának tartja, így nem tekint rá erkölcsi kérdésként (Székely, 1935a, 1935b). A gyermeki szexualitás fejlődése egyfajta érési folyamat is, amelynek menetébe nem szükséges

kívülről beavatkozni. Ebből a gondolatmenetből kifolyólag tartózkodik a konkrét gyakorlati jellegű iránymutatástól, ugyanakkor a tradicionális nevelést korlátozó és büntudatkeltő jellege miatt éles kritikával illeti (Vajda, 1995, pp. 128-129). A *gyermekévek szexualitását* meglehetősen sok bírálat érte a pszichoanalitikusok részéről is, különösen annak szélsőségesen szabadszellemű hangvétele miatt. Lévy Kata (1936) például azzal a kritikával él Székellyel szemben, hogy a szexuális ösztönök korlátok nélküli kiélést támogatja, mely meggátolja, hogy az egyén a szublimáció eszközével élhessen. Hasonló gondolatokat fogalmaz meg Gyömrői Edit is (1936, 1937), aki szintén a szublimációs folyamatok hiányát rója fel Székelynek, mely elengedhetetlen része a megfelelő szociális adaptálódásnak.

A Székely által is képviselt hozzáállásra természetesen nemzetközi példákat is találhatunk. Markánsan megjelent például a Vera Schmidt által vezetett moszkvai kísérleti iskola nevelési koncepciójában. A pszichoanalízis lehetséges pedagógiai alkalmazása ugyanis nem csak a nyugat- és közép-európai pszichoanalitikus diskurzusban vált fontos kutatási területté. A pszichoanalitikus kísérleti iskolák egyik legelső példjaként Moszkvában jött létre 1921-ben az ún. Gyermekotthon Laboratórium Vera Schmidt vezetésével, mely egészen 1925-ig működött (Richebächer, 2016). A Gyermekotthon Laboratórium eredeti célkitűzéseit tekintve részben párhuzamba állítható a Malting House School működésével. Ugyanis mind a két intézmény esetében a nevelői munka szerves részét képezte a szisztematikus adatgyűjtés. A megfigyelések során törekedtek a teljes objektivitásra és előítélet-mentességre: a gyermek mindennemű viselkedése – akkor is, ha visszataszító vagy ellenállást ébreszt a megfigyelőben – feljegyzésre érdemes: példának okáért az erogén zónákhoz való viszonyulása, szabad játéktevékenysége, alvási ritmusa és annak minősége, valamint a kreatív alkotófolyamatainak megnyilvánulási módjai. A moszkvai Gyermekotthon Laboratórium munkatársai a megfigyelések során szerzett információkat elsősorban a freudi pszichoszexuális fejlődéselmélet tükrében igyekeztek interpretálni, kiváltképpen a felmerülő félelmeket, vágyakat és látens álomtartalmaidat (Hai, May és Nawrotzki, 2020, p. 137). Megfigyeléseiket magának Freudnak továbbították egyenesen Bécsbe, aki német nyelven tette közzé a pszichoanalízis iránt érdeklődők számára. Schmidték Freuddal való szoros szakmai együttműködése alátámasztja, hogy Freud valóban kitüntetett figyelemmel követte nyomon pszichoanalitikus keretrendszerének térhódítását olyan alkalmazott területeken, mint amilyen a nevelés is. A laboratóriumban dolgozó szakemberek mindegyikének saját analízisben kellett részt vennie. Ennek célja nemcsak a pszichoanalitikus tudás elmélyítése volt, hanem egyfajta identitásváltás is. Schmidték szerint teljes szemléletváltás szükséges ahhoz, hogy a pedagógus és a gyermek között kölcsönös azonosulás épüljön ki: a szakember ugyanis éppúgy

saját tudattalan mozgatórugóira – vágyaira és félelmeire – ismer a gyermekben, mint utóbbi a felnőttben (Hai, May és Nawrotzki, 2020, p. 138). Nem csak a megfigyelések értelmezésében, hanem a gyermekotthon pedagógiai módszertanára is elsősorban a pszichoanalízis korai, klasszikus freudi irányvonala gyakorolt hatást, mely viszont már élesen megkülönbözteti a Malting House School szellemiségétől.

A Gyermekotthon Laboratóriumot több komoly kritika is érte. Egyrészt Schmidt ekkor még nem esett át megfelelő analitikus kiképzésen, ebből kifolyólag a pszichoanalitikus tudása is hiányos volt. Másrészt az intézmény nem volt megfelelően menedzselve. A nevelők gyakran panaszkodtak a rossz munkafeltételekre, valamint az analitikus kiképzés hiányosságaira. Harmadrészt erős politikai befolyás alatt is állt a működése, mely háttérbe szorította a valódi tudományos kutatásokat. A professzionalizmus hiányának később Sabina Spielrein is hangot adott, aki 1923-ban tért vissza Genfből Moszkvába, majd rövid idő erejéig bekapcsolódott az otthonban zajló analitikusi munkába (Sells, 2017, p. 33; Naszkowska, 2019, p. 124).⁷¹ A Schmidt által képviselt pedagógiai hozzáállást végül a klinikai gyakorlat során szerzett tapasztalatok cáfolták meg végérvényesen. Úgy tűnt, hogy az ilyen típusú nevelésben részesülő gyerekek karakterfejlődése nem érte el maradéktalanul a kívánt célt, miszerint az elfojtás kiküszöbölése magától értetődően az egészséges karakterfejlődés kibontakozását szolgálja. Sőt, olykor a várt eredménynek éppen az ellenkezője valósult meg: számos alkalommal mutatkoztak a későbbiekben magatartás- és beilleszkedési zavarok az otthon nevelési módszereinek következtében. Az ilyen típusú nevelésben részesített gyermekeknél jellemző tünetként jelent meg például az infantilis szokásokhoz való túlzott ragaszkodás, viselkedésüket tekintve kortársaikhoz képest jóval egocentrikusabbnak mutatkoztak, nehezen tudtak alkalmazkodni a különféle szabályrendszerekhez, valamint olykor testi funkciójuk fölött is csak gyengébb kontrollt tudtak gyakorolni (Hoffer, 1945, p. 302). Hoffer ezeket a negatív következményeket – érdekes módon Melanie Kleinhez hasonlóan – részben arra vezette vissza, hogy a gyenge gyermeki én és a szintén még kialakulásban lévő felettes én nem képes kontrollálni az ösztöntörekvéseket, így azok mintegy elárasztják a személyiséget. A szexuális ösztönök felszabadításával operáló nevelés tehát nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Ugyanakkor fontos megemlíteni azt is, hogy a témát felkaroló pszichoanalitikusok fontos szerepet vállaltak abban, hogy tematizálják a

⁷¹ Spielrein végül még abban az évben visszatért szülővárosába, a Don-menti Rosztovba, ahol saját pszichoanalitikus óvoda alapításába fogott bele. Sajnálatos módon erről az időszakról nem maradtak fenn források, ezért egyelőre nem rekonstruálható, hogy pontosan milyen módszertanra építette fel Spielrein az intézmény működését (Covington, 2003, p. 13; Cremerius, 2003, p. 70).

szexualitással kapcsolatos tiltások és tabuk, valamint a személyiségfejlődés minősége közötti összefüggésrendszer (Vajda, 1995, p. 132).

Úgy tűnik, hogy a zsákutcát követően a pszichoanalízis nevelési szempontú alkalmazásában a hangsúly ismételtelen kezdett eltolódni, mely részben a pszichoanalízis természetes fejlődéséből következett. A pszichoanalitikus keretrendszerben ugyanis egyre nagyobb hangsúlyt kapott az ösztönénnel szemben az én fejlődése és szerepe az emberi psziché működésében. A minor neurotikus tünetek kialakulását már nem kifejezetten csak az ösztönénnel összefüggésben vizsgálták. A mögöttes okokat egyre inkább a gyenge, éretlen énfunkciókban kezdték el keresni. Éppen ezért a nevelés tárgyát tekintve is látványos elmozdulás figyelhető meg: a nevelésnek elsősorban az énfunkciókra kell hatnia, szemben az ösztönvilággal. Ez az új megközelítési irány végleg megpecsételte a korábbi, szélsőségesen megengedő nevelési módszerek sorsát. Az én ugyanis éppen abból nyeri el fokozatosan erejét, hogy a gyermek – környezetének aktív segítségével – az ösztönkésztetéseit megtanulja kontroll alatt tartani.

Hoffer szerint a pszichoanalitikus nevelés koncepcióját az is megkülönbözteti az egyéb pedagógiai-pszichológiai irányzatoktól, hogy kifejezetten nagy hangsúlyt fektet a nevelés és a klinikum közötti bonyolult kölcsönhatás felismerésére és megértésére (Hoffer, 1945, p. 304). A pedagógus számára nem hozzáférhetőek sem a látencia, sem pedig a genitális szakaszban – azaz a serdülőkorban – zajló intrapszichés konfliktusok. Minden olyan patológikus folyamatban, melyben jelentősen érintett a felettes én, csakis a gyermekanalízis képes tartós megoldást hozni (Hoffer, 1945, p. 306). Hoffer tehát a demarkációs kérdést látott abban, hogy a személyiség mely rétege mentén szükséges a külső, szakember általi beavatkozás.

Az elfojtással kapcsolatos félreértelmezéseket később Bettelheim (1969, p. 74) is kritikával illette, ugyanis véleménye szerint teljesen figyelmen kívül hagyták Freud azon direktíváját, miszerint a pszichoanalízis legfőbb célja az, hogy *„ahol ösztönén volt, ott én legyen’*. Viszont a pszichoanalízis iránt érdeklődő nevelők – akaratlanul is – éppen ennek az ellenkezőjét érték el azáltal, hogy mindennemű elfojtás kiküszöbölésével az ösztönén tartományának megerősödéséhez járultak hozzá. Ennek a pszichoanalitikus elmélettel kapcsolatos hiedelemnek számos tipikus, nevelési helyzetben megnyilvánuló formája van: például, ha a gyermek kaotikus vagy esetleg destruktív tevékenységeit indokolatlanul nagyra értékelik, és interpretációs lehetőséget projektálnak bele. Ehhez hasonlóan a leghétköznapiabb cselekvéseit – például festékekkel maszatolás, firkálás – kreatív tevékenységnek aposztrofálják, szintén mögöttes jelentéstartalmat keresve bennük. Az ösztönén tartalmainak felszínre kerülése még nem tesz egy tevékenységet önmagában kreatívvá, valamint az intellektuális

fejlődést sem feltétlenül segíti elő. Ennek alátámasztásaképpen Bettelheim (1969, p. 75) az álomtevékenységet hozza fel példaként, mely egyértelműen tudattalan tartalmakat hordoz magában, ugyanakkor mégsem tekintenek az álmodás folyamatára kreatív tevékenységként. A pszichoanalitikusan orientált nevelés sajátossága, hogy nem csak a végeredményt értékeli, hanem komolyan veszi annak belső, személyes jelentéstartalmát is, melyhez azonban már mélyebb emberismeretre van szükség.

8.3 NYELVI ÉS REFLEKTÍV PROBLÉMÁK

Jól érzékelhető, hogy az 1920-as és 1930-as évek során még az olyan egyértelműnek mutató alkalmazási lehetőségek – mint amilyen a szexuális nevelés – sem váltották be egyértelműen a hozzáfűzött reményeket. Ellentétben jó táptalajt biztosítottak a pszichoanalitikus fogalmak popularizálódásához. Részben ebből fakad a pszichoanalitikus nevelés másik komoly problémája. A fogalomhasználat terén mutató inkonzisztencia miatt ugyanis igen nehéz felmérni a pszichoanalitikus keretrendszer közvetett hatásait a nevelés elméletére és gyakorlatára egyaránt: *„a freudista pszichológia adja a legtöbb módszert ahhoz, ahogyan magunkról és a kultúráról gondolkodunk. Azok azonban, akik használják ezeket az eszméket és megállapításokat, eredetükkel gyakran nincsenek tisztában”* (Roberts, 1975, p. 8). Zachry (1939, 1941) amellet érvelt, hogy alapvetően számos pedagógus ismeri, és munkája során alkalmazza is a Sigmund Freud által kidolgozott koncepciókat, ugyanakkor egyáltalán nem törekednek a pontos fogalomhasználatra. Tehát annak ellenére, hogy igen nagy hangsúlyt fektetnek például a gyermekek azon pszichológiai igényére, hogy érzelmeiket kreatív módon kifejezésre juttassák, fogalomkészületükben mégsem jelennek meg olyan szakkifejezések, mint a szublimáció vagy az ösztönén. Ezen kívül komoly figyelmet szentelnek a szocializációs folyamatoknak, a társadalmi és kulturális szabályrendszereknek való megfelelésnek, ugyanakkor ezt nem az én és a felettes én közötti dinamika tükrében értelmezik.

Zachry azzal folytatja gondolatmenetét, hogy sok pedagógus azt is pontosan felismerte, hogy a szülő és gyermeke között húzódó kapcsolat minősége, valamint utóbbinak a pedagógusokkal szembeni viselkedése között szoros összefüggés mutatható ki. Ezt a dinamikát azonban nem értékelték sem negatív, sem pozitív indulatáttételi folyamatként. Sőt, hozzáteszi, hogy olykor a pedagógusok kifejezetten idegenkednek, és ellenérzésekkel viseltetnek a pszichoanalitikus szakkifejezések irányába, mely fogalmak komoly érzelmet mozgósítottak ösztársadalmi szinten is. A szóhasználatától függetlenül azonban leszögezi,

hogy „*a progresszív nevelés számos alapelve teljes mértékben összhangban áll Freud pszichés fejlődéssel kapcsolatos értelmezésével*” (Zachry, 1941, p. 434). Éppen ezért egyfajta paradox helyzet áll elő a két tudományterület kapcsolatában, melyben a Zachry által említett nevelők „*a pszichoanalízisben rejlő alapelveket elfogadják, de explicit elméleti tartalmát elvetik*” (Zachry, 1941, pp. 434-435). A pszichoanalitikus ihlettség hatásának konkretizálása tehát még egy oknál fogva nehézségekbe ütközik. A pszichoanalízis oly annyira áthatja a korszak felfogását az emberi működéssel kapcsolatban, hogy nevelők tömegei használják tudattalanul, egyfajta tacit tudásként a freudi keretrendszert, ugyanakkor előfeltevéseik szellemi-történeti gyökereivel már nincsenek tisztában (Zachry, 1941). Zachry tehát egy igen kulcsfontosságú jelenségre hívja fel ezáltal figyelmet: a szakmai önreflexióban tapasztalható hiányosságokra.⁷²

⁷² Ernst Kris (1948, p. 622) szintén felhívja a figyelmet arra, hogy a pszichoanalitikus elmélet nevelési szempontú alkalmazásának egyik legnagyobb módszertani kihívása a tudományterületek közötti megfelelő kommunikáció biztosítása.

9 A PSZICHOANALITIKUS NEVELÉS ÚJ MEGKÖZELÍTÉSI MÓDJAI

A korábbi fejezetek meglehetősen ellentmondásos képet festettek a pszichoanalízis és a pedagógia közötti kapcsolatról, mely különböző elméleti és technikai kérdések mentén artikulálódott. Jól érzékelhető az is, hogy a pszichoanalitikus pedagógia ügyében szerepet játszó analitikusok között jelentős mértékű belső feszültség keletkezett, mely különösen a gyermekanalízis elméleti és módszertani alapelveinek lefektetésekor vált igazán intenzívvé. Jelen fejezet ennek a feszültségnek bizonyos mértékű feloldására törekszik azáltal, hogy a heterogén vélemények között közös pontokat igyekszik azonosítani.

A pszichoanalitikusok jelentős része rávilágított azokra a területekre, ahol a pszichoanalízis a pedagógia fejlődéséhez és működéséhez valóban termékenyen képes hozzájárulni. Egyrészt, a pszichoanalitikus közösség folyamatosan reflektált a fennálló pedagógia módszertanokra, felhívva ezzel a figyelmet azok problematikus és kontraproduktív elemeire. Ezeknek a kritikáknak elsősorban Freud neurózistana ágyazott meg, hiszen ennek nyomán világossá vált, hogy a neurózis etiológiájában markáns szerepet játszanak az olyan rossz szülői beidegződések, mint az autoriter fegyelmezés, a kasztrációs fenyegetések, valamint a szexualitás egészének tabu alá helyezése (Ferenczi, 1908/2000, 1913).

Másrészt pedig – mely ugyan nem tartozik szorosan a pedagógiai felségterületére – a gyermekanalízisnek köszönhetően képes korrigálni az inadekvát nevelési módszerek következtében kialakuló lelki sérüléseket (Freud, 1930/1935, p. 105).⁷³ A pszichoanalitikus tudás tehát egyértelműen olyan ismeretekkel képes felvértezni a pedagógusokat, melyek nagyban hozzájárulnak a normalitás területének körülhatárolásához. A pszichoanalitikus fejlődéselméletnek köszönhetően a pedagógusok könnyebben meg tudják különböztetni a fejlődés normális menetét a kóros esetektől. Képesek felismerni kompetenciájuk határait: azokat a helyzeteket, melyek már komolyabb terápiás beavatkozást tesznek szükségessé. Ez a tényező azonban részben erősíti azt az álláspontot, miszerint a pszichoanalízis pszichopatológiai kérdések kapcsán hasznosítható igazán jól. Ebből fakadóan pedig a pszichoanalízis nem képes kellőképpen gazdagítani a pedagógia tudományterületét, mert kifejezetten az atipikus és patológiás fejlődésről szóló elméletek halmaza: pszichoanalízis a legjobban azt képes megmagyarázni, hogy mi és miért ment félre az individuuum pszichikus

⁷³ Érdekes módon Wilhelm Hoffer 1945-ben kijelentette, hogy pszichoanalitikus orientációjú nevelővé válni annyit tesz, hogy az egyén olyan speciális terapeutává avanszál, aki neurotikus gyerekeket gyógyít (Hoffer, 1945, p. 19). Tehát a pszichoanalitikus nevelést – a kísérleti iskolák ellenére – jobbra még mindig a gyermekanalitikusi munkával azonosította.

fejlődési ívében. A nevelés-oktatás területére ez kevésbé jellemző – kivéve annak egy speciális területét, a gyógypedagógiát –, melynek feladata leginkább az intellektuális képességfejlesztésre korlátozódik (Bettelheim, 1969).

Ennek tükrében visszatekintve Sigmund Freud e két tudományterületet érintő tudománypolitikai megfontolásaira, azok sokkal helytállóbbnak tűnnek. Úgy tűnik igen jól felmérte, hogy a pszichoanalízis építménye valóban könnyen korlátozódhat a pszichopatológia területére. Ezzel kapcsolatban a század második felében csaldott hangok jelennek meg a pszichoanalitikus diskurzusban. Anna Freud szerint a két tudományterület között sajnos nem alakult ki olyan kapcsolat, melyet a század első felében Freud és Ferenczi vizionált (Freud, 1930/1935). Bettelheim (1969) nem kevés drámai felhanggal, egy olyan diszfunkcionális és neurotikus házasságként festi le ezt az interdiszciplináris kollaborációt, melyben a feleknek bár közös szükségleteik vannak, mégsem képesek egymás szempontjait figyelembe venni és ezáltal együttműködni. Bettelheim egy éles kanyarral viszi tovább a gondolatmenetét: a pszichoanalitikus pedagógia koncepciójának sorsát egy olyan mostohagyerekéhez hasonlítja, akinek skizofrénias állapotot tulajdonít: szétfeszítik a belső ellentmondások, de tudathasadásos állapota miatt cselekvőképtelen, mert nem tudja helyesen észlelni a felmerülő problémákat.

A pszichoanalízis e sajátosságából kiindulva a nevelési tanácsadóknak termékenyebb közeg tulajdonítható (Zachry, 1941, p. 435). Ennek oka feltételezhetően abban keresendő, hogy a nevelési tanácsadók munkája a közoktatáshoz képest közelebb áll a klinikumhoz. Olyan terület, ahol „*az oktatás és a terápia az egymáshoz kapcsolódó funkcióik miatt kölcsönösen függővé váltak a gyakorlatban*” (Zachry, 1941, p. 443). A nevelési tanácsadással vagy reedukációval foglalkozó pszichoanalitikusok kivétel nélkül az iskolai nevelők és a terapeuta közötti kölcsönös megértést és együttműködést szorgalmazták, mely forradalmasíthatná az intézményes mentálhigiéné ügyét (Bernfeld, 1921, 1925/1973; Aichhorn 1925/1951; Lázár, 1933/1993; Zachry, 1941, p. 444). Tanulmányaik meglepően modern, már-már rendszerszemléleti megközelítést sejtetnek. Bernfeld, Aichhorn, valamint a Budapesti Iskola tagjai egyaránt a társadalmi normarendszerhez való alkalmazkodást, a szociális kompetenciák fejlesztését jelölték ki a nevelés elsődleges feladatáknak. Fontos hangsúlyozni, hogy az említett analitikusok alkalmazkodás alatt nem a kikényszerített elfogadást értik, hanem a belátás szükségességét, mely a társas együttműködés alapjaként funkcionál (Aichhorn, 1925/1951; Zachry, 1939, pp. 98-99).

A pszichopatológiai tünetek azonosításán túl azonban egy másik, kiváltképpen fontos szempont is felbukkan a témával foglalkozó szövegekben. A pszichoanalitikusok ugyanis

egységesen képviselték azt az álláspontot, miszerint a pszichoanalízis olyan pszichológiai tudással képes felvértezni a pedagógusokat az emberi psziché működésével kapcsolatban, mely lehetővé teszi a számukra, hogy pontosabban értelmezzék az adott viselkedésmód tudattalan mozgatórugóit, mely markánsan befolyásolja a tanár-diák reláció minőségét. Ebbe természetesen beletartozik a pedagógusok önismeretének mélyítése is. Ennek hiányában a gyermekek csak projekciós felületként fognak funkcionálni a pedagógus feloldatlan tudattalan konfliktusai számára. Anna Freud a következő módon hangsúlyozza ennek fontosságát: „*Úgy gondolom, hogy igazunk van abban, hogy a tanárnak vagy pedagógusnak meg kell ismernie és kezelnie kell saját konfliktusait, mielőtt elkezdi oktatói munkáját.*” (Freud, 1930/1935, p. 109).

A személyiségfejlődés pszichoanalitikus koncepciója segítséget nyújt a pedagógusoknak abban, hogy saját és a gyermekek viselkedését pontosabban tudják megfigyelni, és azok pedagógiai következményeit helyesen tudják felmérni. Ez lehetőséget biztosít arra, hogy a pszichoanalitikusan képzett pedagógusok képesek legyenek komplex módon értelmezni egyéni személyiség-konstellációjukat – annak intellektuális, érzelmi, társas és pszichológiai vetületét egyaránt – és mindennek tükrében képesek legyenek meg is tervezni az oktatás folyamatát. A széleskörű megfigyelések következtében jelzőrendszeri funkciójuknak is hatékonyabban eleget tudnak tenni, hiszen pontosabban tudják felmérni a beavatkozás szükségességét. Ebben a folyamatban nem csak az egyén viselkedését kell minél adekvátabb módon értelmezni, hanem annak kreatív produktumait is, melyek szintén tudattalan tartalmakat képesek közvetíteni a külvilág számára (Zachry, 1939, pp. 102-103). Mint ahogyan korábban láthatóvá vált, Susan Isaacs azt állította, hogy bár a freudi elmélet technikailag nem befolyásolta a pedagógiai munkáját amíg a Malting House Schoolban dolgozott, de pszichoanalitikus háttérének köszönhetően rendkívül tudatosá vált a gyerekek viselkedésével szemben. Mindezek alapján arra lehet következtetni, hogy ez a fajta pszichoanalitikus tudás fejlettebb percepciót tesz lehetővé a pedagógus számára (Searl, 1932, p. 290). Továbbá a pszichoanalízis nem csak az észlelési és értelmezési folyamatot befolyásolja, hanem ezzel összefüggésben a megismeréshez társuló olyan kognitív jelenségeket is, mint amilyen a figyelem fókuszának az iránya is. Az analitikusan képzett szakember a szó szoros értelmében vett laikusok számára jelentéktelennek tűnő ingerekre⁷⁴ is felfigyel, melyeknek ezután sajátos keretrendszer szerint tulajdonít jelentést (Zulliger, 1940a, 1940b).

⁷⁴ Például nyelvbtlások, a tanuló éberségi szintjében bekövetkező változások.

A pszichoanalitikus diskurzuson belül kevés olyan szakember található, aki igyekezett a közoktatási rendszer felől is megközelíteni a vizsgált témát. Ezen kevesek közé sorolható a már idézett Caroline Zachry is, aki nemcsak képzett laikus analitikusnak számított, hanem az Egyesült Államok oktatási rendszerében is pedagógiai munkát vállalt. Analitikusi tudását Carl Gustav Jung mellett szerezte meg az 1930-as években (Taubman, 2012, p. 84). Zachry ezen kívül a progresszív nevelés elkötelezett híve volt. Doktori disszertációját pedig William Heard Kilpatrick, a projekt módszer atyjának mentorálása alatt dolgozta ki az 1920-as évek második felében. A személyében tehát egy újabb példát találhatunk arra, hogy a pszichoanalízis és a pragmatista pedagógia között szorosabb kötelék alakítható ki. A Progresszív Nevelési Társaság égisze alatt gyakorló pedagógusoknak tartott képzéseket a gyermeki fejlődés pszichológiai jellemzőiről, melyek során minden bizonnyal pszichoanalitikus szempontok is hangsúlyossá váltak (Senn, Kessen és Borstelmann, 1975, p. 10).

Ezen felül az amerikai közoktatásban szerzett tapasztalatai betekintést engedtek a rendszer működési sajátosságaiba. Zachry ezek alapján arra következtetésre jutott, hogy a pszichoanalízis széleskörű elterjedését a pszichoanalitikus elmélet sajátosságain kívül a közoktatási rendszer törvényszerűségei is nagyban meghatározzák. A közoktatás résztvevői ugyanis alapvetően idegenkednek minden olyan reformgondolattól, mely előreláthatólag nagy anyagi befektetéssel járna, ugyanakkor a kívánt eredmények tekintetében mindig tapasztalható valamilyen mértékű bizonytalanság (Zachry, 1941, p. 431). Zachry hozzáteszi, hogy ezzel szemben a bölcsődei-óvodai nevelés koncepciója viszonylag új konstruktumnak számított a pedagógia történetében, ezért fogékonyabbnak mutatkozott a modern, innovatív pszichológiai elméletek befogadására. A tradicionális iskolarendszerbe még kevésbé ágyazódott be, ennek okán kisebb mértékű ellenszélnek volt kitéve az esetleges újítások kapcsán. Ez lehetővé tette, hogy már a kezdetektől fogva nagyobb figyelmet szenteljen a gyermeki szükségletek kielégítésére (Zachry, 1939, p. 99, 1941, p. 441). Ez az intézményi dinamika igen hasonló ahhoz, ahogyan a pszichoanalitikus közösség a tudományos ambíciókkal rendelkező, ugyanakkor marginalizált helyzetben lévő nők felé viszonyult. Ugyanis az akkor még formálódó és tudományos státuszát megerősíteni kívánó pszichoanalízis kifejezetten támogatta a nők részvételét a mozgalomban, ezáltal pedig jó pályaválasztási alternatívát biztosított a számukra (Borgos, 2018, p. 41).

A pszichoanalitikus nevelés ügyét képviselő analitikusok közös álláspontot képviseltek azzal kapcsolatban, hogy a pszichoanalízisen keresztül mélyebb önismeret jelentősen növelheti a pedagógiai hatékonyságot. A személyes ösztönvilág szakszerű, pszichoanalitikus feltérképezésével megakadályozható lenne, hogy a pedagógus a feldolgozatlan érzelmeit a

projekció mechanizmusán keresztül a tanulóira vetítse ki, ezáltal torzítva viselkedésük észlelését és rombolva magát a kapcsolatot is.⁷⁵ Bár az ötlet szakmai szempontból helytállóan tűnik, a kivitelezését tekintve már ellentmondásos nyilatkozatok találhatók. Ezek a gyakorlati megvalósítás kapcsán felmerülő problémák a pszichoanalízis sajátos terápiás gyakorlatában gyökereztek. A pszichoanalitikus módszer ugyanis meglehetősen pontos keretrendszer mentén alkalmazható, valamint igen speciális technikával rendelkezik. Ez a két tényező nemcsak igen időigényes eljárássá teszi, hanem nagymértékű anyagi ráfordítást is megkövetel a páciens-től vagy az éppen kiképzésben résztvevő analitikus jelölttől. A pszichoanalitikus terápiát ráadásul csak már elegendő gyakorlattal rendelkező szakemberek végezhetik – az analitikusok –, akik a módszer bonyolultsága miatt meglehetősen korlátozott számban állnak rendelkezésre. Ebből kifolyólag könnyen belátható, hogy miért futott zsákutcába a már fentebb említett a gondolatmenet: minden egyes pedagógust analízis alá vetni lehetetlen küldetésnek tűnik. Ez a probléma azonban egy újabb kérdésnek ad helyet: hogyan lehetne – ha egyáltalán lehetséges – a pszichoanalitikus tudást oly módon átkonvertálni, hogy a terápiás folyamat rövidebb időt vegyen igénybe? A konkrét nevelési technikákon kívül milyen egyéb, alternatív újtjai lehetnek a pszichoanalitikus elmélet pedagógiai felhasználhatóságának?

9.1 ÁTMENET AZ ELMÉLET ÉS A GYAKORLAT KÖZÖTT: PSZICHOANALÍZIS MINT HALLGATÓLAGOS TUDÁS ÉS REFLEKTÍV GYAKORLAT

A dolgozatban vizsgált elméleti megközelítések és gyakorlati vállalkozások arról tanúskodnak, hogy a pszichoanalitikus pedagógia gondolata láthatóan több fronton is zsákutcának bizonyult. A szexuális nevelés abbéli reménye, hogy az ösztönkésztetések külső kontroll alóli felszabadítása egy egészségesebb személyiség kialakulásához vezethet nem teljesítette be a hozzáfűzött reményeket. A vizsgált kísérleti iskolák eredményeként pedig nem született meg egy teljesen új, pszichoanalitikus alapokra fektetett pedagógiai módszertan sem. Sőt, a neurózis prevencióját övező várakozások kapcsán is érezhető a kiábrándultság fokozatos erősödése. A század második felére ugyanis egyre intenzívebbé váltak azok a diskurzusok, melyek szerint a neurózis kialakulása sokkal inkább a pszichikai struktúrák

⁷⁵ Kris (1948) is kiemeli, hogy az egyik legfontosabb változás, amivel a pszichoanalízis a pedagógiához hozzájárult a nevelői attitűd modifikálása volt, mely elsősorban a frusztrációt kiváltó tényezők csökkentésében és az engedékenység gyakoribb alkalmazásában mutatkozott meg. Ezeknek a megfontolásoknak az alapját a klinikai esettanulmányoknak során felgyűlt tapasztalatok nyújtották.

közötti fundamentális konfliktusból eredeztethető, szemben a környezeti, különösen nevelési tényezőkkel. Ebből kifolyólag a patológikus fejlődés esélyei bár csökkenthetőek a környezeti hatások által, de nem minden esetben küszöbölhetőek ki maradéktalanul (Freud, 1954, p. 10; Freud, 1965/2008; Nemes, 1991). Mindezek alapján jogosan merül fel a kérdés, hogy ebben az esetben milyen szerepet játszat egyáltalán a pszichoanalízis a pedagógiai gyakorlatban? A kérdés tisztázásához érdemes tágabb perspektívából megvizsgálni a mindenkori elmélet és annak alkalmazása közötti interakció természetét.

A pszichoanalitikus alapokon nyugvó nevelés története rámutat arra az alapvetően is bonyolult kölcsönhatásra, mely az elméleti tudás és annak praktikus, gyakorlati felhasználása között húzódik. Éppen ezért ahhoz, hogy a pszichoanalízis pedagógiai érvényessége új megvilágításba kerüljön, érdemes megvizsgálni az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat törvényszerűségeit. E viszony komplikáltságát nem csak a pszichoanalízis tudhatja magáénak (Schön, 1983, 1987; Hunya, 2014), ugyanakkor a lélekelemzés példáján keresztül kifejezetten jól megragadhatóak az elmélet és a tapasztalati tudás összefüggésrendszerének ismérvei. A pszichoanalízis sajátos természetéből fakadóan – mely egyszerre foglal magába egy értelmező keretrendszert és egy specifikus terápiás módszert is – az elmélet, a gyakorlat és a technika hármassága közötti sokrétű viszony értelmezése visszatérő téma a pszichoanalízissel foglalkozó kutatásokban (Bókay, 1998; 2006). A XX. század tudománytörténetében alapvetően dualisztikus felfogás, az ún. technikai racionalitás uralkodott ebben a tekintetben, mely az elmélet elsőbbségét hirdette a gyakorlattal szemben. Az elméleti tudás az, mely később a gyakorlatba valamilyen módon átültethető, amelyből különböző, a gyakorlat során használható technikák születhetnek meg. Ebben a megközelítési módban az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat tehát lineáris jelleget kap, a gyakorlat kevésbé járul hozzá új elméleti keretrendszerek kialakításához. Ennek a megközelítési módnak a pszichoanalízis megszületése éppen ellentmond, tekintve, hogy *„Freud egy szintén csak gyakorlati – neuropatológiai – részletkérdésből kiindulva mily váratlanul nagyarányú lélektani perspektívához jutott”* (Ferenczi, 1908).

Ugyanakkor Freud maga is rámutatott arra, hogy a pszichoanalízisen belül az elmélet és a gyakorlat közötti határ elmosódva jelennek meg: *„A gyakorlása nehéz hivatás, nem lehet úgy bánni vele, mint egy szemüveggel, amit olvasáskor felvesszünk, s mikor sétálni megyünk letesszünk. Rendszerint vagy kizárólagos élethivatása az orvosnak a pszichoanalízis, vagy egyáltalán nem az.”* (Freud, 1933/1993, p. 172). Freud a pszichoanalízist tehát egy olyan értelmezési keretrendszerként definiálta, mely képes meghatározni az egyén egész gondolkodás- és működésmódját. A pszichoanalízis által megalkotott emberkép a konkrét

terápiás helyzetén kívül is folyamatosan hatást gyakorol az analitikusan képzett szakemberre. Ez a hatás pedig kicsúszik a tudatos kontroll alól, emiatt tudattalanul is befolyásolja az észlelést. A pszichoanalitikus interpretációra való képesség tehát egyértelműen túlmutat a tudatos folyamatokon, az analitikusan képzett szakember önkéntelenül is a pszichoanalízis szemüvegén keresztül észleli az emberi viselkedés sokszínűségét. Ebből kifolyólag egy gyökeresen új, egyedi látásmóddal ajándékozta meg a hozzá értő individuumokat, mely a világ jelenségeihez való viszonyulásukat alapjaiban változtatja meg. A dolgozatban vizsgált források számos alkalommal hangot adtak ennek a gondolatnak: a pszichoanalitikus tudással felvértezett pedagógus a gyermek legjelentéktelenebbnek tűnő rezdüléséből is képes olvasni (Bernfeld, 1921; 1925/1973; Pfister, 1922; Aichhorn, 1925/1951, 1926; Zulliger, 1940a, 1940b, 1940c, 1941a, 1941b).

Ennek értelmében a pszichoanalitikus tudás egyfajta hallgatólagos, tacit tudásként képes befolyásolni a szakemberek észlelését és cselekvésmódját. A hallgatólagos tudás fogalma elsőként Polányi Mihály – magyar származású filozófus – 1958-as, *Személyes tudás* című munkájában jelenik meg, mely azóta a pedagógia és pszichológia nyelvhasználatába is beszivárgott, különös összefonódást mutatva a tudattalan fogalmával (Mihály, 2007; Szívós, 2017). Az említett kötetben fogalmazza meg Polányi azt a már sokat idézett tételmondatot, miszerint „*többet tudunk, mint amennyiről képesek vagyunk beszélni*” (Polányi, 1958/2015). Polányi a tudásnak tehát egy olyan specifikus formáját feltételezi, mely implicit jellegéből fakadóan a verbalitás számára nehezen elérhető és artikulálható, éppen ezért ennek kommunikálása is akadályokba ütközik (Mihály, 2007). Ezen a ponton érdemes felidézni Caroline Zachry korábban kifejtett gondolatait. Zachry (1941) ugyanis számtalanszor szemtanúja volt annak, hogy a pedagógusok tudattalanul is alkalmazzák a freudi fogalmakat munkájuk során. Ez a típusú tacit tudás pedig alapjaiban határozta meg a gyermeki viselkedéssel szembeni attitűdjüket és pedagógiai módszereiket.

Polányi az arcfelismerés mechanizmusát hozza fel példaként e sajátos, hallgatólagos tudásra: egy számunkra ismerős arcot több millió közül is azonnal felismernénk, azonban magának a felismerésnek a pontos folyamatát nehezen tudnánk verbálisan megfogalmazni (Polányi, 1958/2015). Az ilyen típusú tudás – mely magába foglalhat elképzeléseket, készségeket, bizonyos meggyőződéseket, korábbi tapasztalatok összességét, valamint az intuíciót – számos személyes vonatkozással is rendelkezik, mely még több akadályt gördít a tudásátadás folyamata elé (Nagy, 2018, p. 208). A hallgatólagos tudás további meghatározó jellegzetessége ugyanis, hogy személyközi kapcsolatokban, társas interakciók mentén alakul ki (Mihály, 2007), mely tényezők a pszichoanalízis szempontjából is kulcsfontosságúak. A

pszichoanalízissel kapcsolatos diskurzusok ugyanis rávilágítottak arra a jelenségre, mely szerint a pszichoanalitikus elméleti tudás birtoklása önmagában nem minden esetben elégséges ahhoz, hogy valaki magát az analitikus módszert ténylegesen képes is legyen gyakorolni. Ez a típusú hallgatólagos tudás csakis a gyakorlati, terápiás-nevelői tapasztalatszerzésen keresztül juthat az egyén birtokába. Ennélfogva Polányi oly módon definiálta újra az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat természetét, hogy az a pszichoanalitikus pedagógiát övező visszatérő problémákra is magyarázatot kínálhat.

Polányi (1958/2015) szintén kiemelt szerepet tulajdonított a tapasztalatszerzésen keresztüli tudáselsajátításnak, mely kifejezetten a hallgatólagos tudás gyarapításához járulhat hozzá. Elméletének további érdekessége, hogy ennek elsajátítását kifejezetten társas relációban tartotta lehetségesnek (Nagy, 2018, p. 208). Ebből is adódik interszjektív jellege, a hallgatólagos tudás kialakításához ugyanis speciális észlelési módok is társulnak. A pszichoanalízis és a nevelés-oktatási tevékenység közös jellemzője, hogy mind a kettő interszjektív jellegű szituáció, ahol a résztvevő felek kölcsönösen szabályozzák a kapcsolat érzelmi kohézióját. Minden nevelési szituáció tehát egyben érzelmi bevonódással is jár, mely a tudatosság különböző fokain mozoghat (Britzman, 2010, p. 326).

A pszichoanalitikusok között is találhatunk olyan példát, mely a Polányi-féle értelmezéssel igen jól párhuzamba állítható. John Rickman előszavában, melyet az 1936-os, Klein, Isaacs és Searl kolleborációjában publikált *On the Bringing Up of Children* című kötethez írt, található egy igen érdekes bekezdés, mely nagyban összecseng a Polányi által megfogalmazott hallgatólagos tudás természetével, ezáltal pedig fontos összefüggésekre világít rá. Rickman (1936/1952) ugyanis kitér arra a hiedelemre, mely szerint az intuíció és a konkrét elméleti tudás és annak tudatos alkalmazása nem csak gyökeresen ellentétes, hanem egymást kizáró tényező is. Rickman nemes egyszerűséggel „*komoly hibának*” tekinti ezt az állítást. Nyomatékosítja, hogy „*Mivel a tudomány intellektuális, nem tudhatja magáénak az utolsó szót az emberi kapcsolatok kialakításában csak azért, mert az értelemre épül; az utolsó előtti szónak kell lennie. Semmiféle gondolkodás nem helyettesítheti a szeretetet, és ha az érzelmi hozzáállás nem megfelelő, akkor az intellektuális oldal nehezen tudja megőrizni kiegyensúlyozott világszemléletét*” (Rickman, 1936/1952, p. xv). Következésképpen a személyek közötti – ma már interszjektívnek mondható – viszony, valamint a mindenkori másik felé való empátiás odafordulás elsőbbséget kell, hogy élvezzen az intellektualizálással szemben. Továbbá hangsúlyozza, hogy az új pszichoanalitikus kutatások jóval többet nyújtanak az intellektuális tudás pusztá gazdagításánál, ugyanis „*betekintést engednek a kisgyermek elméjébe*”, amelynek köszönhetően megérthetjük „*a szülő és gyermek közötti*

rendkívül fontos kötelet” (Rickman, 1936/1952, p. xvi). Rickman megfogalmazásából egy dinamikus, affektív aspektusokat is tartalmazó tudás kialakítására lehet következtetni, melyben a résztvevő felek között folyamatos nézőpontváltás valósul meg. A kutatásban vizsgált pszichoanalitikusok (Bernfeld, 1921; 1925/1973; Pfister, 1922; Aichhorn, 1925/1951, 1926; Jung, 1925/2008; Zulliger, 1940a, 1940b, 1940c, 1941a, 1941b) ugyancsak egyöntetűen hangsúlyozták az empátiás odafordulás elsőbbségét az elméleti és technikai kérdésekkel szemben. A pszichoanalízis tehát nem csak *tudni* tanít meg, hanem *megérteni* is.

9.2 A REFLEKTÍV GYAKORLAT JELENTŐSÉGE

Az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat újraértelmezése egyre népszerűbb kutatási irányná nőtte ki magát a XX. század második felében (Argyris és Schön, 1974; Schön 1983; Usher és Bryant, 1987, 1989), ugyanakkor már a pszichoanalízis korai képviselői sem voltak mentesek az ezzel kapcsolatos dilemmáktól és kérdésfeltevésektől. Ennek feltárása az 1920-as évek közepén vált elsőként központi kérdéssé a pszichoanalitikus közösség számára. 1924-ben jelent meg ugyanis Ferenczi Sándor és Otto Rank közös munkája *A pszichoanalízis fejlődés-céljai*, melyben a két szerző megidézi a korai Freud állásfoglalását a pszichoanalízis gyakorlati természetével kapcsolatban. Ennek tükrében a pszichoanalízis speciális, gyakorlati-terápiás gyökereit hangsúlyozzák az elmélet másodlagosságával párhuzamosan, mely véleményük szerint összességében a gyakorlati tapasztalatokból megkonstruált, szervezett tudáseggyüttes (Bókay, 1998, 2006). Ebben megközelítésben tehát „*A pszichoanalízis mint új emberi életgyakorlat a létezés önismereti természetének, azaz a valódi személyes létezésnek a kiteljesítése. A pszichoanalízis fejlődés-célja [...] az önmegértő létezés gyakorlata.*”. A pszichoanalízis tehát egy folyamatosan jelen levő, önmegértő aktivitás megteremtését segíti elő (Bókay, 2006).

Az önmegértés mélységével párhuzamosan növekszik az egyén szenzibilációja is, melynek következtében képessé válik arra, hogy a másik embert komplex létezőként észlelje és megértse. A komplexitás ilyen típusú szem előtt tartása ellenállóbbá teszi a gyakorlati professziót végző szakembert – mint amilyen az analitikus vagy a pedagógus – a redukcionálizmussal és a technikai racionalitással szemben (Orange, 2011, p. 25). Utóbbi megközelítési mód ugyanis azt feltételezi, hogy a gyakorlati munka során jelentkező problémák a korábban intézményes keretek között elsajátított standardizált tudás által megoldhatóak, ez pedig a kritikai gondolkodás ellen hathat (Schön, 1983). Ezt az álláspontot képviselték a vizsgált pszichoanalitikusok is, akik óva intettek a pszichoanalitikus elmélet

reflektivitást nélkülöző alkalmazásától (Pfister, 1922; Searl, 1932; Zulliger, 1940a, 1940b, 1940c), tehát az „*elmélet zsarnokságától*”. Számos gyakorlati jellegű munka esetében csak igen kis százalékban áll elő olyan problematikus helyzet, mely a korábban megszerzett elméleti tudás mozgósításával megoldható (Kozma, 2007, p. 29). Ez fokozottan igaz a pedagógiai gyakorlatra, ahol visszatérő jelenségnek számít, hogy a gyakorlati tapasztalatszerzés során hiátus alakul ki a diszciplináris tudás és annak konkrét gyakorlati alkalmazása között (Hunya, 2014). A dolgozatban tárgyalt analitikusok is számos alkalommal hangot adtak annak, hogy a pszichoanalízis gyakorlásához létfontosságú a saját élményű analízisben való kiképzés, nem elég csupán az elméleti tudás alapos elsajátítása (Searl, 1932; Isaacs, 1933/1952). Ugyanis a társas interakcióra épülő tapasztalatszerzés során alakul ki a hallgatólagos, tacit tudásnak egy olyan bázisa, mely később a gyakorlati szakember helyzetfelismerő- és problémamegoldó képességéhez nagymértékben hozzájárulhat (Clarke és Kelly, 1996, p. 172).

Az elméleti és gyakorlati tudás közötti töréspont újraértelmezésével kapcsolatos diskurzus tetőpontja az 1970-es évekre tehető, mely Donald Schön – amerikai filozófus – munkássága mentén körvonalazódott, ám előzményei a múlt század első felére nyúlnak vissza. John Dewey (1910/1997) episztemológiájában ugyanis már markánsan megjelenik az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat természetének mélyebb megértése iránti igény. Nevelésfilozófiájában is nagy hangsúlyt fektetett azokra a tanulási helyzetekre, amikor az egyénben valamilyen tevékenység végzése során kétely, zavar vagy bizonytalanság merül fel. Véleménye szerint ezek a pillanatok a reflektív gondolkodás katalizátorai, ugyanis kikényszerítik gondolkodásunk és cselekvési mintázataink újragondolását (Dewey, 1910/1997). Ez a Dewey-féle gondolatmenet aztán később Schön 1983-as, *The Reflective Practitioner* című kötetében nyert végső formát, melyben megfogalmazza a reflektív gyakorlat modelljét. Schön új értékeket tulajdonít a szakmai kiválóságnak, mely alatt nem az intellektuális tudás mértékét, hanem mindenekelőtt a komplex, invariábilis és számos bizonytalanságot magába foglaló szituációkkal való adekvát megküzdést érti (Schön, 1992). Természetesen ehhez elengedhetetlen az elméleti tudás bizonyos fokú megléte, de ez inkább csak háttérként, egyfajta keretrendszerként szolgál az adott probléma megoldásához (Kozma, 2007, p. 39).

Schön számára Dewey mellett – akinek episztemológiája doktori értekezésének fő tárgyal szolgált 1954-ben – Polányi Mihály tudáselmélete is fontos inspirációs forrást jelentett. Megközelítési módja tehát egyszerre szintézise és továbbgondolása e két említett filozófusnak. Schön (1974) – korabeli munkatársával, Argyris-szel – Polányi hallgatólagos

tudásról alkotott elméletét hívja segítségül annak pontosabb megértéséhez, hogy az elméleti tudást miként mozgósítja az individuum a gyakorlati munkája során. Schön álláspontja szerint minden szakembernek van egy ún. gyakorlat elmélete, melynek tudatossági szintje egyénekenként eltérő méreteket ölthet (Argyris és Schön, 1974). Ez a tudásbázis egyaránt tartalmazhat explicit – tehát verbálisan megragadható –, valamint implicit, hallgatólagos tudást is, mely a szavak szintjén nem kommunikálható és kifejezetten a cselekvés által nyilvánul meg. Ez a tudásforma párhuzamosan tartalmaz az adott személyre és a környezetére, valamint az abban jelenlévő mindenkori másokra vonatkozó információkat: *„Amikor a mindennapi élet cselekedeteit spontán, intuitív módon hajtjuk végre, sajátos módon mutatjuk magunkat hozzáértőnek. Gyakran nem tudjuk elmondani azt, amit tudunk. Amikor megpróbáljuk leírni, tanácstalannak érezzük magunkat, vagy olyan megfogalmazásokkal élünk, amelyek nyilvánvalóan nem megfelelőek. Tudásunk általában hallgatólagos, benne van a cselekvési mintáinkban és érzéseinkben”* (Schön, 1992, p. 56). Érdeemes felidézni a korábban már tárgyalt August Aichhorn (1925/1951) terápiás-nevelői munkásságát, akit számos alkalommal méltattak kortársai éppen intuitív érzéke miatt, melynek segítségével képes volt még a legszélsőségesebben viselkedő gyermekre is érzelmileg ráhangolódni (Eissler, 1925/1951, p. xiv; Freud, 1925/1951, p. viii).

Schön a hallgatólag tudás explicitté válásának folyamatát szorgalmazta (Kinsella, 2007), mely nagyban hozzájárul a gyakorlatban alkalmazott módszerek folyamatos módosításához, helyzethez illesztéséhez. Ez magának a reflektív gondolkodásnak az esszenciája: *„A szituáció visszabeszél, a gyakorló szakember hallgatja, és ahogyan értékeli, amit hall, azonnal újraformálja a szituációt [...] Ebben a reflektív beszélgetésben a gyakorló szakember arra irányuló igyekezetének, hogy megoldja az újraformált problémát, új hozadéka lesz, amely új folyamat közbeni reflexiót tesz szükségessé. A folyamat spirálisan mozog az értékelés, a cselekvés és az újraértékelés fázisain keresztül. A páratlan és kérdéses szituáció megértetté válik azáltal, hogy megkísérli átalakítani azt, és azáltal, hogy átalakította, megkísérli megérteni azt”* (Schön 1983, p. 132).

Schön az adott szakma gyakorlására teszi tehát a reflektív gondolkodási folyamat megindulását, amit véleménye szerint főleg olyan problémahelyzetek aktiválnak, melyekben fontos szerepet játszik a szakember bizonyos fokú érzelmi bevonódása is (Szivák, 2014, p. 14). Álláspontja szerint a gyakorlat során kristályosodnak ki a korábban elsajátított elméleti tudás hiányosságai, annak a gyakorlattal összeegyeztethetetlen gyengepontjai (Schön, 1983). A gyakorlati problémákkal való szembesülés során a szakember az elméleti tudás gyakorlatban való integrálására törekszik, továbbá maga a tapasztalatszerzés facilitálja a

reflektív gondolkodást. Az említett folyamat során egyfajta tacit, hallgatólagos tudás alakul ki a pedagógusban mely elősegíti az elméleti tudásbázis és a gyakorlat közötti kapcsolat harmonizálását (Schön, 1983; Mihály, 2007). A korábban részletesen tárgyalt Oskar Pfister (1931) vagy éppen Hans Zulliger (1940a, 1940b, 1940c, 1941a, 1941b) pedagógiai gyakorlatát elemezve, több példát is találhatunk erre a dinamikára. Olyan szituációkról számolnak be, amikor a tantárgyi tudás elsajátításában jelentkező problémák feloldásának eszközét a diszciplináris tudáson kívül találták meg, például a gyermek éppen aktuális érzelmi állapotának a feltérképezésében. Ehhez elsősorban nézőpontváltásra volt szükségük: a gyermek szemszögéből igyekeztek rátekinteni a problémára, mely a reflektív gondolkodás igen fontos állomása. Tágabb perspektívából a pszichoanalitikus mozgalom belső fejlődési íve is ezt a folyamatot modellezi. A gyakorlati munka során megmutatózó folyamatos szakmai önreflexió tette lehetővé például a pszichoanalitikus pedagógia korlátainak felismerését. Ez ahhoz a következtetéshez vezetett, hogy a pszichoanalitikus elmélet nem ültethető át egy az egyben a nevelési gyakorlatba.

Polányi, Dewey és Schön megközelítési módjában közös pontként jelenik meg a gyakorlati munka során megtapasztalt bizonytalanság visszatérő jellege az adott probléma megoldási kísérletével kapcsolatban. A gyakorlati munka során felmerülő kételyek különösen gyakoriak az olyan speciális, emberközpontú segítőszakmákban, mint a pszichológia, pedagógia vagy a szociális munka. A pedagógián belül pedig a valamilyen okból kifolyólag speciális nevelési igénnyel rendelkező individuumok relációjában válik kulcsfontosságúvá a bizonytalansággal való adekvát megküzdés és problémamegoldás. Ennek magyarázata minden bizonnyal abban áll, hogy az atipikus viselkedés több variábilis helyzetet idéz elő, mely a meglévő tudásrendszer fokozottan gyors mozgósítását követeli meg. Amint korábban láthattuk, Siegfried Bernfeld is (1921) éppen a szakmai kételyekkel való megküzdést, a bizonytalan helyzetekhez való gyors adaptálódást tartotta a pedagógusok egyik legfontosabb tulajdonságának.

Jól érzékelhető, hogy Dewey, Polányi és Schön egyaránt meghatározónak bizonyult az elméleti és a gyakorlati tudás közötti összefüggések újraértelmezésében. Mindhárom filozófus munkásságának egyik közös nevezője, hogy a gyakorlati munka során jelentkező kiszámíthatatlanságot a reflexív gondolkodás elsődleges mozgatórugójaként értelmezik.

A bizonytalanság és a kétség érzelmi és intellektuális megnyilvánulása, valamint a tapasztalati úton való tudáselsajátítás a pszichoanalízis számára is kitüntetett jelentőséggel bír. Pszichoanalitikus szempontból a bizonytalanság megtapasztalása az, mely elősegíti a másik ember megismerését, elmélyíti a vele kapcsolatos tudásunkat (Britzman, 1998; Mintz, 2006).

A pszichoanalitikus diskurzuson belül speciális megközelítési módokat is találhatunk a jelenség értelmezésével kapcsolatban. Wilfred Bion (1962) a tapasztalati tanulást interszubjektív relációban értelmezi: egy olyan tanulási folyamatot ért alatta, amely során a másik szubjektummal kialakított kapcsolaton keresztül jutunk bizonyos tudás birtokába. Tehát Bion episztemológiája szerint a tudás forrása a mindenkori másikkal kialakított interszubjektív kapcsolat. Ennek elsődleges megjelenési formája az édesanya és a csecsemő közötti intenzív kapcsolódás, de később a terapeuta-kliens, valamint a pedagógus-tanuló viszonylatában is tetten érhető: *„a tanárnak kerülnie kell a gyors bizonyosságok könnyű kísértését, inkább meg kell birkóznia a „nem tudás”, a bizonytalanság fájdalmaival, és ki kell várnia az interszubjektív találkozás során keletkező (még esetleges) tudás létrejöttét”* (Mintz, 2006, p. 5). Ez a gondolatmenet sokban hasonlít Melanie Klein (1921/1975) állásfoglalására, mely szerint a megismerés folyamata a bizonytalanságból – a nem tudásból – eredő frusztráció kezelésének mértékével függ össze. A pszichoanalitikus tudás elősegítheti, hogy a pedagógus ahhoz hasonlóan kezelje a gyermek frusztrációját, mint ahogyan az elsődleges gondozó a csecsemő esetében teszi ezt. Tehát a pedagógus képes az anyához hasonló konténer funkciót betölteni, ezzel pedig lehetővé teszi a gyermek számára gondolkodásmódjának fejlődését (Mintz, 2006). A pedagógiai munka során számos olyan szituáció adódik – például, ha gyorsan, spontán módon kell reagálni egy adott helyzetre –, melyben a pedagógus által korábban elsajátított ismeretanyag éppen nem áll a tudatos gondolkodás rendelkezésére. Ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy a megszerzett tudás nem befolyásolja az alkalmazott problémamegoldó stratégiákat. Épp ellenkezőleg, hallgatólagos tudásként tudattalanul is hatást gyakorol nem csak a pedagógus attitűdjére és viselkedésére, hanem meghatározza észlelésének minőségét és irányát is (Mintz, 2006).

A pszichoanalízis és a pedagógia egyik közös keresztmetszetét jelenti, hogy mind a két területen speciális szerepet tölt be a bizonytalanság érzése, és az ahhoz való érzelmi viszonyulás. Ugyanakkor maga a bizonytalanság eltérő módon reprezentálódik. Míg a pszichoanalízis számára a bizonytalanság emberi létezés természetes velejárója, addig a pedagógia egyfajta veszélyforrásként tekint rá, mely nagymértékben rombolja a pedagógus szakmai tekintélyét (Britzman, 2013, p. 97). A tárgyalt elméletalkotók – Dewey, Polányi és Schön – kifejezetten a bizonytalansággal és a változékony szituációkkal való konfrontálódást tartják a tanulási folyamatok motorjának. A vizsgált pszichoanalitikusok bár heterogén módon fejezték ki véleményüket a pszichoanalízis pedagógiai alkalmazását illetően, abban azonban egyetértés uralkodott közöttük, hogy a pszichoanalitikus tudás – mely jobbra tacit módon nyilvánul meg a pedagógiai gyakorlat során – a konkrét technikai innovációk helyett egy

(ön)reflektív működésmód kialakításához járul hozzá. Az, hogy közös álláspontot képviseltek e tekintetben feltételezi, hogy a pszichoanalízis alapvető természetére tapintottak rá ezzel: az önmegértés a másik megértéséhez vezető „királyi út”.

10 ÖSSZEFOGLALÁS

10.1 EREDMÉNYEK ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Jelen kutatás elsősorban a pszichoanalízis és a pedagógia azon érintkezési pontjainak feltárása törekedett, melyek új megvilágításba helyezhetik e két terület tudománytörténeti kapcsolatát. A bemutatott források összevetésének eredményeképpen az alábbi következtetések fogalmazhatóak meg a pszichoanalitikus pedagógia koncepciójával kapcsolatban:

(1) A pszichoanalízis pedagógiai jelentőségének kérdése szinte egyidős magával a pszichoanalízissel, a lehetséges együttműködés gondolata azonban csak fokozatosan artikulálódott a pszichoanalitikus diskurzuson belül. Sigmund Freud (1925/1951, 1933/1993) – és később Ferenczi Sándor (1908, 1913) is – egyértelműen kívánatos célként tűzte ki e két terület minél szorosabb együttműködését. Azonban mindkettőjükéről elmondható, hogy ennek gyakorlati megvalósításában kevésbé játszottak szerepet. Bár azonos álláspontot képviseltek ezzel kapcsolatban, némi hangsúlyeltolódás érzékelhető meggyőződésük mögöttes mozgatórugóit illetően. Freud (1933/1993, p. 164) – a pszichoanalízis atyjaként – kifejezetten szem előtt tartotta új tudományos felfedezésének jövőbeli sorsát, hiszen alkalmazási körének fokozatos tágítása a pszichoanalízis státuszának és elfogadottságának megszilárdulásához járulhatott volna hozzá. Noha Ferenczi (1908, 1913) is felismerte ennek jelentőségét, ugyanakkor a tudánypolitikai megfontolások helyett inkább „*heurisztikus reménységgel*” tárta nézőpontját a pszichoanalitikus közösség elé, melyben felsejlik a rá oly jellemző kísérletező kedv. Ferenczi (1908) szerint a két diszciplína együttműködése nem csak a pedagógiai gyakorlat megreformálásában játszhatna fontos szerepet, hanem a lélekelemzés számára releváns felfedezésekkel is szolgálhatna, mint ahogyan Freud neurológiai munkássága részben magához a pszichoanalízis megszületéséhez vezetett. Egyértelműen megállapítható tehát, hogy a XX. század első felében a pedagógiai adaptáció kérdése kulcsfontosságú szerephez jutott számos analitikus szakmai életútjában. A feltárt források alapján azonban úgy tűnik, hogy az analitikusok hiába szenteltek kiemelt figyelmet ennek a problémakörnek, a múlt század második felében a pszichoanalitikus pedagógia koncepciója továbbra is kidolgozásra várt. Jelen történeti kutatás eredménye tehát arra enged következtetni, hogy a pszichoanalízis konkrét pedagógiai módszerek szempontjából viszonylag kevés újdonsággal tudott szolgálni, ami a pedagógiai gyakorlatot illeti. Ennek az

olvasatnak maguk az analitikusok is számos alkalommal hangot adtak (Freud, 1930/1935; Searl, 1932; Isaacs, 1933/1952, Bettelheim, 1969). Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy a lélekelemzés ne járult volna hozzá más, közvetettebb utakon a nevelés kérdéséhez.

(2) A pszichoanalízis és a pedagógia viszonyának szorosabbá válásához több tényező együttesen járult hozzá. Egyrészt Freud adatgyűjtésében fellelhető hiányosságok miatt a pszichoanalitikus közösség kénytelen volt új kutatásmódszertani megközelítést alkalmazni. Így a felnőtt páciensek élettörténeti rekonstrukciója mellett a közvetlen gyermekmegfigyelés is egyre elterjedtebbé vált a pszichoanalitikusok körében (Isaacs, 1930/1950; Bernfeld, 1935; Kris, 1951; Midgley, 2013, 2020). Az 1920-as és 1930-és években pedig egyenesen reneszánszát élte ez az újfajta eljárás, melyet épp a pszichoanalitikusok pedagógiai tevékenysége idézett elő. A pedagógiai munka ugyanis kiváló lehetőséget biztosított arra, hogy a gyermeki viselkedés megfigyelésének terepe ne csak a klinikai gyakorlatra korlátozódjon. A dolgozatban bemutatott kísérleti iskolák kiváló alkalmat nyújtottak ahhoz, hogy a gyermeki megnyilvánulásokat természetes környezetben, mindennapos tevékenységek során rögzítsék. Ennek eredményeképpen pszichoanalitikus szempontból az intellektuális fejlődés addig feltáratlan szegmensei kerültek előtérbe (Isaacs, 1930/1950; Kris, 1951). A bölcsődei, óvodai és iskolai környezet továbbá lehetővé tette, hogy a gyermekek magatartását társas kontextusban vizsgálják, különösen, ami a kortársakkal kialakított kapcsolatok sajátosságait illeti.

(3) Sigmund Freud mindvégig határozottan azt az álláspontot képviselte, hogy a laikus analitikusok az orvosi pályáról érkezőkkel egyenértékű szakemberek. Freud ezzel kapcsolatos véleménye igazolva látszik. A pszichoanalízis pedagógiai szempontú történetén keresztül ugyanis egyértelmű, hogy a laikus analitikusok igencsak hangsúlyos szerepet tölthettek be a pszichoanalízis fejlődésében. A neveléssel intenzíven foglalkozó analitikusok többsége nem csak a pszichoanalízis terén szerzett jártasságot, hanem a pedagógiai gyakorlatban is. A vizsgált források alapján jól látható, hogy a két területről érkező tapasztalati tudás egy új látásmód megszületéséhez járult hozzá. Megfigyelhető ugyanis, hogy a témával lényegileg foglalkozó pszichoanalitikusok több ízben is specifikus problémakörök irányába orientálódtak, melyek közelebb estek a pszichopatológia felségterületéhez, noha Sigmund Freud pont ettől a tendenciától igyekezett volna távolodni (Jones, 1953/1983). Ugyanis az analitikusok – vagy a pszichoanalízishez közel álló szakemberek – egy jelentős része előszeretettel fordította figyelmét a pszichopatológia olyan határterületei felé, mint amilyenek a deviancia kérdése is számított a korban (Aichhorn, 1925/1951; Lázár, 1933/1993; György, 1965, 1967). Ugyanakkor a klasszikus pszichopatológiai megközelítés

helyett – mely inkább a tünetek leírására és okainak izolálására törekedett – jóval tágabb értelmezési keretrendszer alkalmaztak, melyben a normalitás és az abnormalitás közötti határ nem minden esetben jelölhető ki egyértelműen (Aichhorn, 1925/1951; Pfister, 1931; Lázár, 1933/1993). Különösen a hazai női pszichoanalitikusok közelítették meg igen sajátos szemszögből a deviáns gyermek pszichológiai sajátosságait (Révész, 1926; Lázár, 1933/1993; Lévy, 1935c, 1939; Farkas és Hódos, 2019). Hozzáállásukat erősen meghatározta az a tény is, hogy zömében a pedagógus szakma különböző területeiről érkeztek a pszichoanalitikus közösségbe. Részben ebből, részben pedig a társadalom részéről jelentkező növekvő igényből fakadóan a feltárási pszichoanalitikus terápia helyett a nevelési tanácsadás formájában olyan rövidebb terápiás módszer bevezetését tartották szükségesnek, mely inkább a szülők által alkalmazott nevelési módszerek módosításával igyekezett a gyermek viselkedésén változtatni (Lázár, 1933/1993).

(4) A kutatás során egyértelművé vált, hogy a pszichoanalitikus pedagógia történeti rekonstrukcióját jelentős kihívások elé állítják a fogalomhasználat terén mutatkozó következetlenségek. Ugyanis a nevelés szót általában igen széles jelentéstartományra használják a témával foglalkozó pszichoanalitikus források. Ebből kifolyólag a kifejezés egyaránt magába foglalja a formális intézményes és azon kívüli, informális nevelési helyzeteket. Ennek megfelelően a fogalom ernyője alá sorolható tehát lényegében minden olyan helyzet, amikor egy másik személy – legyen az szülő vagy hivatásos pedagógus – a gyermek viselkedését egy meghatározott irányba szeretné befolyásolni. A fogalom komplexitásának ellenére az összehasonlító elemzés nyomán azonban kimutatható, hogy a nemzetközi és hazai pszichoanalitikus források közös, visszatérő motívuma, hogy kiemelt figyelmet szentelnek két pedagógiai szélsőségnek – Freud (1933/1993, pp. 167-168) megfogalmazásában – az „*engedékenység Scyllájának és a szigorúság Charybdiusének*”, melyek a jutalmazás és büntetés nevelési eszközén keresztül nyilvánulnak meg. Bár mind a jutalmazás, mind pedig a büntetés elsősorban a pszichoszexuális fejlődés minőségét befolyásolja, ugyanakkor eltérő következményeket vonnak maguk után: míg az előbbi fixációhoz vezethet, addig az utóbbi elfojtáshoz.

(5) A kutatáshoz felhasznált források áttekintése során kimutathatóvá vált továbbá az is, hogy az elfojtás mechanizmusa központi szerepet játszott a pszichoanalitikus pedagógiáról szóló szakmai diskurzusokban (Ferenczi, 1908; 1913; Searl, 1932; Isaacs, 1933/1952; Isaacs, Klein és Searl, 1936/1952; Fenichel, 1945; Hoffer, 1945; Freud, 1954, 1966; Bettelheim, 1969). Jól látható, hogy a pszichoanalitikus pedagógia eleinte egy olyan nevelési reform utópiájában gondolkodott, amelyben az elfojtás alóli felszabadulás egy demokratikusabb

társadalmi berendezkedést hívhatna életre (Ferenczi, 1908, 1913; Székely, 1935a, 1935b). Az ehhez vezető út elsősorban a gyermeki szükségletek figyelembevételével érhető el, azonban ennek mértékével kapcsolatban már nem fogalmaztak meg egységes szemléletet. A véleménykülönbségektől függetlenül a gyermek sajátos igényeinek és szükségleteinek középpontba helyezésével a pszichoanalízis több szempontból is kapcsolódni tudott a korabeli reformpedagógiai irányzatokhoz, különösen, ami a montessori, valamint a Dewey-féle pragmatista pedagógiát illeti. Ennek ellenére a pszichoanalízis e két irányzathoz fűződő kapcsolatában számottevő a kölcsönösség hiánya. Míg a vizsgált pszichoanalitikus kísérleti iskolák (Midgley, 2008, 2012; Isaacs, 1933/1952) jelentős mértékben alkalmazták az említett pedagógiai irányzatok által kidolgozott módszertant, addig utóbbiak esetében egyelőre nem mutatható ki egyértelmű pszichoanalitikus ihletettség. Ezen felül úgy tűnik, hogy a pszichoanalízissel ellentétben a reformpedagógiai mozgalmak a nevelés szempontjából hatásosabban, könnyebben emészthető formában, ezáltal pedig a szélesebb nyilvánosság előtt tudták képviselni a gyermekközpontúság közös nevezőjét, mely a személyiség, az individuum felértékelődésében mutatkozott meg. Ehhez nagy valószínűséggel hozzájárult az is, hogy a pszichoanalízissel szemben konkrét, kézzelfogható pedagógiai eredményekkel kecsegtettek, melyet a gyakorlati munka könnyebben vissza tudott igazolni. Maria Montessori, William Heard Kilpatrick és John Dewey a személyiség fejlesztésén túlmutatva újszerű, rugalmasan adaptálható módszertan kidolgozásával – például a tananyagot kisebb, jól kezelhető egységekre bontásával, vagy a gyermek szükségleteihez igazított tanulási környezet megteremtésével – magát a tanulási folyamatot tették hatékonyabbá (Zachry, 1941, p. 438), ezáltal minden bizonnyal még a tradicionálisabb keretrendszerben gondolkodó nevelők érdeklődését is képesek volt felkelteni.

(6) A dolgozat lényeges következtetése, hogy bár a pszichoanalízis módszertani újításokat kevésbé, ellenben fokozatos szemléletváltást hozott a pedagógiába, ugyanis a tradicionális herbarti nevelési elvek a tanulás folyamatát elsősorban csupán tudatos, intellektuális tevékenységként értelmezték (Pukánszky, 2000, pp. 12-13). Éppen ezért kevés figyelmet fordítottak olyan, az iskolai teljesítményt markánsan befolyásoló tényezőkre, mint például a családon belüli kapcsolatok dinamikája, annak érzelmi kohéziója. Pedig ahhoz, hogy a pedagógus az adott gyermek specifikus fejlődési ívét megfelelő módon támogatni tudja, szükséges, hogy az iskolai környezeten túl, valamilyen mértékben a család érzelmi életébe is képes legyen bepillantást nyerni (Zachry, 1941, pp. 432-433).

A témában megnyilvánuló pszichoanalitikusok véleményének szintén közös eleme, hogy a pedagógiai munkával törvényszerűen együtt járó jelenségként interpretálják az áttételi

folyamatokat. Sőt, bizonyos esetekben – különösen a reedukáció területén – egyenesen szükségszerű feltételként értelmezik (Britzman, 1996, p. 118). A pszichoanalitikusok további, kiváltképpen fontos hozzájárulása a nevelés ügyéhez, hogy megfigyeléseikkel bizonyították a gyermeki elme komplexitását, valamint felhívták a figyelmet a túlzott leegyszerűsítésben – például az elfojtást övező pszichoanalitikus mítoszokban – rejlő veszélyekre, mely arra a téves következtetésre juttathatja a nevelőt, hogy „*úrrá lett a felmerülő problémákon*” (Rickman, 1936/1952, p. x). Ezt a jelenséget komoly kihívásként értékeli John Rickman is, aki megjegyzi, hogy „*a pszichoanalízis rengeteget szenvedett*” azoktól a túlzottan lelkes követőktől, akik nem rendelkeztek valódi, mély megértéssel a pszichoanalitikus elmélettel kapcsolatban (Rickman, 1936/1952, p. x). A pszichoanalitikus megfigyelésből keletkező adatok azonban a szélesebb olvasórétegek számára is lehetővé tették, hogy a gyermekek társas, imaginatív és intellektuális életét egy egészként, egyfajta rendszerként értelmezzék (Rickman, 1936/1952, pp. viii-ix). Ez jelentős lépésnek tűnik a korai freudi biológiai alapokon nyugvó ösztöntanához képest a bio-pszichoszociális modell felé.

(7) Jelen történeti elemzés arra is igyekezett rávilágítani, hogy az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat természetének feltárása visszatérő kutatási téma nem csak a pszichoanalízis, hanem a pedagógia számára is. Számos tanulmány konceptualizálja a pszichológiai elméletek konkrét pedagógiai szempontú alkalmazásának problematikusságát (Mihály, 2007; Egan, 2012; Hunya, 2014). Ez a folyamat gyakran igen leegyszerűsített formában reprezentálódik azt feltételezve, hogy az elméleti tudás megszerzéséből egyértelműen és gördülékenyen következik annak gyakorlatba való integrálása (Schön, 1983, 1987; Usher és Bryant, 1987, 1989). Az elmélet és a gyakorlat ilyen fajta éles szétválasztásából számos dilemma következik, melyet jól illusztrál a pszichoanalitikus pedagógia története. Ez a megközelítési mód ugyanis azt feltételezi „*hogy a szakmai tudás szisztematikus tudás (vagy tudomány) alapjából áll, amely elméleteket és fogalmakat tartalmaz, amelyekből a gyakorlati készségekre alkalmazott általános elvek (vagy szabályok) összessége származik*” (Usher és Bryant, 1987, p. 202). Éppen ezért, ha csupán ebből a perspektívából kerül vizsgálat alá a pszichoanalízis pedagógiai szempontú recepciótörténete, akkor a technikai újítások azonosítása döntő tényezővé válik az adaptációs kísérletek értékelésében. Pedig a két tudományterület kapcsolatának vizsgálata szükségessé teszi egy új vizsgálati szempont bevezetését, mely komplexebb értelmezéshez járulhat hozzá. A pszichoanalízis esetében a pszichoanalitikus elmélet ugyanis egyfajta keretrendszerként is értelmezhető, mely fontos interpretatív funkcióval rendelkezik. Ahogyan az a feltárt források alapján is világossá válik, lehetővé teszi a szakember számára, hogy a gyakorlati munkája során adódó problémákat a

folyamat közben értelmezze, és ezek kapcsán viselkedését szükség szerint módosítsa. Tehát lehetőséget biztosít az azonnali beavatkozásra.

(8) Egyértelműen kimutatható továbbá, hogy a vizsgált analitikusok között egyetértés uralkodik abban a tekintetben, hogy a pszichoanalitikus tudás és terápiás tapasztalat nemcsak az észlelést és a pedagógiai attitűdöt módosítja, hanem jelentősen elősegíti a megfigyelt viselkedések, érzelmek és interakciók interpretálását is (Joseph, 1983; Wille, 2008, p. 1195). E folyamat azonban sok esetben nem teljesen tudatos módon zajlik. Ezzel az állítással cseng össze a Zachry (1941) által leírt szituáció, melyben a pedagógusok úgy tesznek eleget a pszichoanalitikus keretrendszernek, hogy módszereik pontos elméleti gyökereinek nincsenek tudatában. Úgy tűnik, hogy mai kognitív pszichológiai fogalmakkal élve ezek a szakemberek bár procedurális tudás szintjén adaptálták a pszichoanalitikus elmélet számos részét, de a deklaratív tudásukat tekintve jelentős hiányosságok tapasztalhatóak.

(9) A tárgyalt források elemzése arra enged továbbá következtetni, hogy a pszichoanalízis sajátos észlelési módot alakít ki az individuumban. Ennek karakterisztikáját több szerző is igyekezett megfogalmazni. A szakirodalmak egyrészt egy olyan érzés- és gondolkodásmódot értenek alatta, mely a másik ember pszichés működésével szemben rendkívüli módon facilitálja a megfigyelésre és reflexióra való készséget (Joseph, 1983). Másrészt a személyiségnek egy speciális működésmódjaként is értelmezhető (Grinberg 1990), mely a pszichikus működés iránti fokozott érdeklődésben, introspekcióban és önmonitorozásban, az érzelmileg megterhelő helyzetekben való tiszta gondolkodásban, a frusztráció és a viselkedésben bekövetkező lassú progresszió tolerálásában mutatkozik meg, valamint a bizonytalansághoz való alkalmazkodás nagyobb mértékében. Harmadrészt a pszichoanalízis az (ön)vizsgálat egy olyan sajátos típusa, mely belső, pszichikus gátakat emel a másik személy projekciós folyamataival szemben (Caper, 1997). A kutatásba bevont források alapján megállapítható, hogy a pszichoanalitikusok mindezeket a tulajdonságokat nem csak a pszichoanalízis, hanem a pedagógiai gyarkolat szempontjából is kulcsfontosságúnak tartották.

A pszichoanalitikus pedagógia története tehát felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógia szerves részét képezi a nevelés-oktatási helyzetben részvevő individuumok sajátos tudatos és tudattalan jellemzőinek feltárása. A didaktikai és módszertani kérdésekről nem választható le az a tény, hogy a nevelés mindig társas relációban történik, és az érintett felek közötti kapcsolat milyensége kulcsfontosságú az adott pedagógiai cél eléréséhez. A vizsgált pszichoanalitikusok pedagógiai munkájuk során szinte kivétel nélkül az identifikációt tették meg a tanár-diák kapcsolat központi elemévé, szemben a technikai tényezőkkel. Ennek

minősége a pedagógiai folyamat sikerességének fokmérőjévé vált. A pszichoanalitikusok a nevelés kapcsán mind egyetértettek abban, hogy mind érzelmi, mind pedig intellektuális szempontból *„aki szemtanúja az elme kibontakozásának, lenyűgöző tapasztalatként éli azt át”* (Freud, 1953/2015, p. 181).

10.2 KITEKINTÉS

A disszertáció tartalmi korlátait figyelembe véve, jelen kutatás kifejezetten a pszichoanalízis szempontjából vizsgálta meg a pszichoanalitikus pedagógiával kapcsolatos diskurzusokat. Éppen ezért a reformpedagógiai mozgalmak, és az ahhoz kapcsolódó elméletek és gyakorlatok belső dinamikájának összehasonlító elemzése már túllépne a dolgozat tartalmi célkitűzésein. Ugyanakkor ez a feltáratlan terület a jövőben fontos, történeti jellegű kutatások témájául szolgálhat. A bemutatott kutatási eredmények nyomvonalán haladva ugyanis rekonstruálhatóvá válhatna, hogy a pszichoanalitikus elméletek és fogalmak hogyan, milyen hatásmechanizmusok mentén hatoltak be a reformpedagógia területére, ahol minden bizonnyal rejtetten, egyfajta tacit, hallgatóságos tudásként bizonyultak megtermékenyítőnek. Ennek célszerű kiindulási pontját a reformpedagógia meghatározó alakjai közül Maria Montessori és Rudolf Steiner nevelésméleteinek kifejezetten pszichoanalitikus szempontú elemzése biztosíthatná az alábbi kérdés mentén: Milyen módon formálhatta nevelési koncepciójuk fejlődését az azon kívül elhelyezkedő pszichoanalízis?

Egy ilyen horderejű, elsődleges forrásokra épülő történeti kutatás szintén fontos jelentőséggel bírna a pedagógusok szakmai szocializációs folyamatainak szempontjából. A pszichoanalitikus fogalmak diszciplínák közötti vándorlásának történeti rekonstruálása, valamint annak ismertetése ugyanis elősegíthetné a szakmai önreflexiót, különösen, ami a pedagógusokban élő implicit teóriák kialakulásának sajátosságait illeti.

11 KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ez úton szeretném kifejezni köszönetemet témavezetőmnek, Dr. habil. Gyimesi Júliának, akire mind emberileg, mind pedig szakmailag támaszkodhattam a doktori képzés évei alatt, és aki nagymértékben formálta pszichoanalitikus identitásomat is. Köszönöm, hogy egyetemi éveim alatt életre hívta a bennem lappangó „kutatóöszönt”.

Hálával tartozom Prof. Dr. Erős Ferencnek, aki megtisztelt bizalmával, és beavatott a pszichoanalízis addig számomra ismeretlen területeibe.

Köszönettel tartozom továbbá az Imágó Egyesület tagjainak, valamint PhD hallgató társaimnak, akik folyamatosan szakmai önreflexióra készítetnek. Köszönöm nekik a közösséghez tartozás élményét is.

Mindezen támogatások nélkül nem valósulhatott volna meg jelen pszichológia történeti kutatás.

12 IRODALOM

- Abraham, K. ([1924] 1994). A Short Study of the Development of the Libido, Viewed in the Light of Mental Disorders (abridged). In R. V. Frankiel (Ed.), *Essential Papers on Object Loss* (pp. 72–93). New York University Press.
- Adler, A. ([1920] 2011). Individual-Psychological Education. In J. Carlson – M. P. Maniacci (Eds.), *Afred Adler Revisited* (pp. 131–137). Routledge.
- Adler, A. ([1927] 1994). *Emberismeret*. Göncöl Kiadó.
- Adorno, T. W. ([1969] 2001). Nevelés Auschwitz után. In M. Kovács, M. (Szerk.), *Holokausztoktatás és autonómiára nevelés* (pp. 29–43). Hannah Arendt Egyesület.
- Aichhorn, A. ([1925] 1951). *Wayward Youth*. Imago Publishing.
- Aichhorn, A. (1926). Jelenetek a bécsi nevelési tanácsadó irodából. *A Jövő Útjain*, 1(1), 17–21.
- Aichhorn, T. (2018). August Aichhorn and his Hietzing friends. In E. A. Danto – A. Steiner-Strauss (Eds.), *Freud/Tiffany: Anna Freud, Dorothy Tiffany Burlingham and the 'Best Possible School'* (1st ed., pp. 70–90). Routledge.
- Alexander, F. ([1937] 1961). The Don Quixote of America. In F. Alexander, *The Scope of Psychoanalysis* (pp. 381–383). Basic Books.
- Anthony, E. J. (1986). A Brief History of Child Psychoanalysis: Introduction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(1), 8–11. [https://doi.org/10.1016/s0002-7138\(09\)60593-8](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)60593-8)
- Appignanesi, L. – Forrester, J. (1992). *Freud's Women*. Basic Books.
- Argyris, C. – Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey Bass.
- Asey, M. (1946). Psychoanalysis and education. *American Journal of Psychoanalysis*, 6(1), 28–34. <https://doi.org/10.1007/BF01873951>
- Baloghy, M. (1932). *A serdülő teste és lelki érése*. Szexuálpedagógiai előadások. Teleia.

- Balsam, R. M. (2003). Women of the Wednesday Society: The Presentations of Drs. Hilferding, Spielrein, and Hug-Hellmuth. *American Imago*, 60(3), 303–342. <https://doi.org/10.1353/aim.2003.0017>
- Bar-Haim, S. (2017a). The liberal playground: Susan Isaacs, psychoanalysis and progressive education in the interwar era. *History of the Human Sciences*, 30(1), 94–117. <https://doi.org/10.1177/0952695116668123>
- Bar-Haim, S. (2017b). The child's 'position': The concept of childhood in interwar psychoanalysis. In J. Ahlbeck & P. Lappalainen (Eds.), *Child figures, literature, and science: Fragile subjects* (1st ed., pp. 85–96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315270784-7>
- Bar-Haim, S. (2020). Proving nothing and Illustrating Much: The Case of Michael Balint. *History of the Human Sciences*, 33(3–4), 47–19. <https://doi.org/10.1177/0952695119898351>
- Bar-Haim, S. – Coles, E. S. – Tyson, H. (Eds.) (2021). *Wild Analysis: From the Couch to Cultural and Political Life*. Routledge.
- Bálint, A. ([1931] 1990). *A gyermekszoba pszichológiája*. Kossuth Kiadó.
- Bálint, A. (1936). Aludjanak-e a fiú és lánytestvérek együtt? *Gyermeknevelés*, 2(5), 83.
- Bálint, A. (1938). Válasz egy hozzászólásra a felvilágosítás kérdéséről. *Gyermeknevelés*, 3(4), 11–12.
- Bálint, A. ([1941] 1990a). Tiltás és megengedés a nevelésben. In A. Bálint, *Anyá és gyermek* (pp. 91–103). Párbeszéd.
- Bálint, A. ([1941] 1990b). Mikor és mit meséljünk? In A. Bálint, *Anyá és gyermek* (pp. 157–163). Párbeszéd.
- Bálint, A. ([1941] 1990c). A szeméremről. In A. Bálint, *Anyá és gyermek* (pp. 147–153). Párbeszéd.
- Bálint, Á. (2008). A mezítlábas óvodások: Polányi Laura kísérleti pedagógiája. *Thalassa*, 19(3), 53–62.

- Bálint, M. (1949). Early developmental States of the Ego. Primary Love. *International Journal of Psychoanalysis*, 30, 265–273.
- Bálint, M. ([1957] 1990). *Az orvos, a betege és a betegség*. Animula.
- Benveniste, D. (1998). Bridge Between Psychoanalytic Worlds: A Dialogue with Rudolf Ekstein. *The Psychoanalytic Review*, 85(5), 675–96.
- Berger, M. (1996). Lili Esther Peller-Roubiczek. Ihr Leben und Wirken für die Montessori Pädagogik. *Das Kind*, 20(2), 85–98.
- Bernfeld, S. (1921). *Kinderheim Baumgarten: Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung* (1st ed.). Jüdischer Verlag.
- Bernfeld, S. (1924). Criticism of the Manner in which Psycho-Analysis has hitherto been Applied to Pedagogics. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 5(4), 510–511.
- Bernfeld, S. ([1925] 1973). *Sisyphus or the Limits of Education*. University of California Press.
- Bernfeld, S. ([1927] 2016). Überschätzung der Schule. In U. Hermann (Ed.), *Sozialistische Pädagogik und Schulkritik* (pp. 65–68). Psychosozial-Verlag.
- Bernfeld, S. (1928). *Zur Frage: Psychoanalyse und Marxismus In Psychoanalyse – Psychologie – Sozialpsychologie: Studien und Diskussionsbeiträge zu ihrer Theorie und Methodologie 1913–1941* (1st ed.). Psychosozial-Verlag.
- Bernfeld, S. (1935). Psychoanalytic Psychology of the Young Child. *The Psychoanalytic Quarterly*, 4(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/21674086.1935.11925226>
- Bettelheim, B. (1969). Psychoanalysis and Education. *The School Review*, 77(2), 73–86. <https://doi.org/10.1086/442864>
- Bettelheim, B. ([1975] 1985). *A mese büvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat.
- Békés, V. (1997). Kuhn modellje és a tudománytörténet-írás. *Replika*, 7(27), 75–80.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from Experience*. William Heinemann.
- Blos, P. (1974). *An Intimate History of the School in the Wattmann-gasse*. Peter Blos Papers. Library of Congress.

- Bókay, A. (1998). Turn of fortune in psychoanalysis: The 1924 rank debates and the origins of hermeneutic psychoanalysis. *International Forum of Psychoanalysis*, 7(4), 189–200. <https://doi.org/10.1080/080370698436673>
- Bókay, A. (2006). Bécs, Budapest, London – a pszichoanalízis fordulata 1924-ben. *Lettre*, 62. <https://epa.oszk.hu/00000/00012/00046/bokay.html> (Letöltés ideje: 2023.06.01.)
- Borgos, A. (2010). Woman as Theory and Theory-Maker in the Early Years of Psychoanalysis. In A. Schwartz – J. Szapor (Eds.), *Gender and Modernity in Central Europe: The Austro-Hungarian Monarchy and its Legacy* (pp.153–168). University of Ottawa Press.
- Borgos, A. (2017a). Lévy (Freund) Katáról. *Imágó Budapest*, 6(3), 149–164.
- Borgos, A. (2017b). Women in the History of Hungarian Psychoanalysis. *European Yearbook of the History of Psychology*, 3, 155–180. <https://doi.org/10.1484/J.EYHP.5.114473>
- Borgos, A. (2018). *Holnaplányok: Nők a pszichoanalízis budapesti iskolájában*. Noran Libro.
- Boross, O. (2019). Pszichológia a pedagógusképzésben. In Cs. Pléh – J. Mészáros – V. Csépe (Szerk.), *A pszichológiatörténet-írás módszerei és a magyar pszichológiatörténet* (pp. 440–450). Gondolat Kiadó.
- Brainbridge, A. – West, L. (2012). *Psychoanalysis and Education: Minding a Gap*. Routledge.
- Brehony, K. J. (2004). A New Education for a New Era: the Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921–1938. *Paedagogica Historica*, 40(5–6), 733–755. <https://doi.org/10.1080/0030923042000293742>
- Britzman, D. P. – Pitt, A. J. (1996). Pedagogy and Transference: Casting the Past of Learning into the Presence of Teaching. *Theory Into Practice*, 35(2), 117–123. <https://doi.org/10.1080/00405849609543711>
- Britzman, D. P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (2003). *After-education: Anna Freud, Melanie Klein, and psychoanalytic histories of learning*. State University of New York Press.

- Britzman, D. P. (2010). Teachers and Eros. *Sex Education*, 10(3), 325–330. <https://doi.org/10.1080/14681811.2010.491627>
- Britzman, D. P. (2013). Between Psychoanalysis and Pedagogy: Scenes of Rapprochement and Alienation. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 95–117. <https://doi.org/10.1111/curi.12007>
- Britzman, D. P. (2016). *Melanie Klein: Early Analysis, Play, and the Question of Freedom*. Springer.
- Bugán, A. (1996). Pedagógia, pszichológia és társadalom. In Bagdy, E. (Szerk.), *A pedagógus hivatásszemélyisége* (pp. 11–33). Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Intézet.
- Burlingham, M. J. (1991). The Relationship of Anna Freud and Dorothy Burlingham. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 19(4), 612–619. <https://doi.org/10.1521/jaap.1.1991.19.4.612>
- Buxbaum, E. (1966). Three Great Psychoanalytic Educators. *The Reiss-Davis Clinic Bulletin*, 3(1), 5–13.
- Caper, R. (1997). A Mind of One's Own. *International Journal of Psychoanalysis*, 78(2), 265–278.
- Chodorow, N. (1989). Seventies Questions for Thirties Women: Gender and Generation in a Study of Early Women Psychoanalysts. In N. Chodorow (Ed.), *Feminism and psychoanalytic theory* (pp. 199–218). Yale University Press.
- Clarke, B. – Kelly, J. C. (1996). Reflective Practice: Reviewing the Issues and Refocusing the Debate. *The International Journal of Nursing Studies*, 33(2), 171–180.
- Cohen, J. (2002). Psychoanalysis and the Education of Children. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 4(3), 180–207. <https://doi.org/10.1080/00797308.2007.11800789>
- Coles, R. (1992). *Anna Freud – The Dream of Psychoanalysis*. Addison-Wesley Publishing Co.
- Conrad, P. – Schneider, J. W. (1992). *Deviance and medicalization: From badness to sickness*. Temple University Press.
- Covington, C. (2003). Introduction. In C. Covington – B. Wharton (Eds.), *Sabina Spielrein Forgotten Pioneer of Psychoanalysis* (pp. 1–14). Brunner-Routledge.

- Cremerius, J. (2003). Foreword to Carotenuto's *Tagebuch einer heimlichen Symmetrie*. In C. Covington – B. Wharton (Eds.), *Sabina Spielrein Forgotten Pioneer of Psychoanalysis* (pp. 64–81). Brunner-Routledge.
- Csányi, G. – Fehér, T. – Máriási, D. (2022). Kritikai pszichológia: Lélek és kapitalizmus. *Fordulat*, 31, 7–61.
- Danziger, K. (1994). Does the History of Psychology Have a Future? *Theory & Psychology*, 4(4), 467–484. <https://doi.org/10.1177/0959354394044001>
- Darling, J. – Nisbet, J. (2000). Dewey in Britain. *Studies in Philosophy and Education*, 19(1-2), 39–52. <https://doi.org/10.1007/BF02764151>
- Deák, G. (1998). A magyar gyermektanulmányi mozgalom története. *Magyar Pedagógia*, 98(1), 59–70.
- Decker, H. S. (1994). “What will Happen if my Zurichers Desert me?”. The Favorable Reception of Psychoanalysis in Switzerland. *Psychiatric Clinics of North America*, 17(3), 637–648. [https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(18\)30105-9](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(18)30105-9)
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54(3), 77–80.
- Dewey, J. ([1902] 1956). *The Child and the Curriculum and The School and Society*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. ([1910] 1997). *How We Think*. Courier Dover Publications.
- Dewey, J. (1912). *Iskola és társadalom*. Lampel Róbert Kiadó.
- Dewey, J. ([1916] 2001). *Democracy and Education*. The Pennsylvania State University.
- Dewey, J. (1925). My Pedagogic Creed. *Journal of Education*, 101(18), 490–490. <https://doi.org/10.1177/002205742510101803>
- Donaldson, G. (1996). Between Practice and Theory: Melanie Klein, Anna Freud and the Development of Child Analysis. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 32(2), 160–176. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6696\(199604\)32:2<160::AID-JHBS4>3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6696(199604)32:2<160::AID-JHBS4>3.0.CO;2-%23)
- Drell, M. (1982). Hermine Hug-Hellmuth: A Pioneer in Child Analysis. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 46(2), 139–50.

- Dukes, G. (1933). A kriminálpszichoanalízis útja. In *Lélekelemzési Tanulmányok: Dolgozatok a pszichoanalízis főbb kérdéseiről* (pp. 266–283). Somló Béla Könyvkiadó.
- Egan, K. (2012). Education and psychology: Plato, Piaget and scientific psychology. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203807422>
- Eissler, K. R. ([1925] 1951). Preface. In A. Aichhorn, *Wayward Youth* (pp. xi–xvii) Imago Publishing.
- Ekstein, R. (1939). The Refugee Teacher Looks on Democratic and Fascist Education. *Education*, 60, 101–108.
- Ekstein, R. (1966). Siegfried Bernfel 1892-1953: Sisyphus or the Boundaries of Education. In F. Alexander – S. Eisenstein (Eds.), *Psychoanalytic Pioneers* (pp. 415–429). Basic Books.
- Ekstein, R. (1972). Psychoanalysis and Education for The Facilitation of Positive Human Qualities. *Journal of Social Issues*, 28(3), 71–85. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1972.tb00033.x>
- Ekstein, R. – Motto, R. L. (1969). *From Learning for Love to Love of Learning. Essays on Psychoanalysis and Education*. Brunner/Mazel.
- Ellenberger, H. F. (1970). *The Discovery of the Unconscious. The History and the Evolution of Dynamic Psychiatry*. The Penguin Press.
- Elliott, A. – Prager, J. (2016). *The Routledge Handbook of Psychoanalysis in the Social Sciences and Humanities*. Routledge.
- Elms, A. C. (2005). Der apokryphe Freud: Sigmund Freuds berühmtest >>Zitate<< und ihre wahren Quellen. *Lucifer-Amor Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse*, 18(35), 82–108.
- Erikson E. H. ([1974] 1987). Peter Blos: Reminiscences. In S. Schlein (Ed.), *Erik H. Erikson. A Way of Looking at Things* (pp. 709–712). W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. – Erikson J. (1980). Dorothy Burlingham's school in Vienna. *Bulletin of the Anna Freud Centre*, 3(2), 91–94.
- Erős, F. (1995). Vázlat az analitikus szociálpszichológiáról. *Replika*, 5(19-20), 81–90.

- Erős, F. (2004). *Kultuszok a pszichoanalízis történetében*. Jászöveg Könyvek.
- Erős, F. (2020). A Spielrein-dráma: fikció és valóság. *Imágó Budapest*, 9(1), 423–434.
- Faluvégi, K. (2021). Psychiatry/psychology and Linguistics Meeting in a Psychoanalytical and Developmental Psychology Framework. *Imágó Budapest*, 10(1), 63–76.
- Federn, E. (2000) “Was ist psychoanalytische Sozialarbeit und wozu wird sie gebraucht?”. Presentation of January 18, 2000 to the Wiener Psychoanalytische Vereinigung.
- Federn, P. (1943). Psychoanalysis and Psychoses. *The Psychiatric Quarterly*, 17, 3–19. <https://doi.org/10.1007/BF01572727>
- Feinstein, A. (2011). *History of Autism*. Wiley & Blackwell.
- Ferenczi, S. – Rank, O. ([1924] 1925). *The Development of Psychoanalysis*. Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Ferenczi, S. (1908). Pszichoanalízis és pedagógia. *Gyógyászat*, 48(43), 712–714.
- Ferenczi, S. ([1908] 2000). Pszichoanalízis és pedagógia. In Erős, F. (Szerk.), *Ferenczi Sándor* (pp. 61–66). Új Mandátum Könyvkiadó.
- Ferenczi, S. (1910-1911). Psychoanalyse und Pädagogik. *Zentralblatt für Psychoanalyse*, 1, 129.
- Ferenczi, S. (1913). A pszichoanalízisről s annak jogi és társadalmi jelentőségéről. Figyelő, 22. <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00140/04558.htm>
- Ferenczi, S. ([1926] 2005). Gulliver-fantáziák. *Thalassa*, (16)1, 98–115.
- Ferenczi, S. ([1928] 1982). A pszichoanalízis és a kriminalitás. In Linczényi, A. (Szerk.), *Lelki problémák a pszichoanalízis tükrében* (pp. 360–385). Magvető Kiadó.
- Forrester, J. – Cameron, L. (2017). The Malting House Garden School. In J. Forrester – L. Cameron (Eds.), *Freud in Cambridge* (1st ed., pp. 432–474). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139020862.008>
- Foschi, R. – Innamorati, M. (2020). *Storia critica della psicoterapia*. Raffaello Cortina.

- Freidenreich, H. P. (2002). *Female, Jewish, and Educated: The Lives of Central European University Women*. Indiana University Press.
- Freud, A. ([1925] 1973). Foreworld. In S. Bernfeld, *Sisyphus or the Limits of Education* (pp. vii–viii). University of California Press.
- Freud, A. ([1927] 1946). *Introduction to the Technique of the Analysis of Children*. Image.
- Freud, A. ([1930] 1935). *Psychoanalysis for Teachers and Parents*. Beacon Press.
- Freud, A. ([1938] 1994). *Az én és az elhárító mechanizmusok*. Animula Kiadó.
- Freud, A. ([1951] 1968). August Aichhorn. In *Indications for Child Analysis and Other Papers, 1945-1956. The Writings of Anna Freud, Volume IV*. (pp. 625–638). International Universities Press.
- Freud, A. ([1953] 2015). Megfigyelések a gyermeki fejlődésről. In Bíró, S. (Szerk.), *Megfigyelések a kisgyermeki fejlődésről* (pp.64–77). Animula Kiadó.
- Freud, A. (1954). Psychoanalysis and Education. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 9(1), 9–15. <https://doi.org/10.1080/00797308.1954.11822532>
- Freud, A. ([1965] 2008). *Normalitás és patológia gyermekkorban*. Animula Kiadó.
- Freud, A. (1966). A Short History of Child Analysis. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 21(1), 7–14. <https://doi.org/10.1080/00797308.1966.11823250>
- Freud, A. (1968). Willie Hoffer, M.D., PH.D. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 23(1), 7–11. <https://doi.org/10.1080/00797308.1968.11822946>
- Freud, A. (1978). Edith B. Jackson: in memoriam. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 17(4), 730–731. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)61025-6](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)61025-6)
- Freud, A. (1980). Dorothy Burlingham. *Psychoanalytic Study of the Child*, 35,10–19.
- Freud, E. (1960). *The Letters of Sigmund Freud*. Basic Books.
- Freud, S. – Breuer, J. ([1895] 2003). Tanulmányok a hisztériáról. In Erős, F. (Szerk.), *Sigmund Freud: Válogatás az életműből* (pp. 68–116). Európa Kiadó.

- Freud, S. ([1900] 2021). *Álomfejtés*. Helikon Kiadó.
- Freud, S. ([1905a] 1995). *Három értekezés a szexualitás elméletéről*. Kötet Kiadó.
- Freud, S. ([1905b] 1993). Egy hisztéria-analízis töredéke (Dora). In Erős, F. (Szerk.), *A Patkányember. Klinikai esettanulmányok I.* (pp. 17–110). Cserépfalvi Kiadó.
- Freud, S. ([1909a] 1993). Egy ötéves kisfiú fóbiájának analízise. A „kis Hans”. In Erős, F. (Szerk.), *A Patkányember. Klinikai esettanulmányok I.* (pp. 111–212). Cserépfalvi Kiadó.
- Freud, S. ([1909b] 1993). Megjegyzések egy kényszerneurotikus esetről. A "Patkányember". In Erős, F. (Szerk.), *A Patkányember. Klinikai esettanulmányok I.* (pp. 213–275). Cserépfalvi Kiadó.
- Freud, S. ([1910-1911] 2007). A „vad” pszichoanalízisről. *Imágó Budapest*, 18(1), 101–106.
- Freud, S. ([1911a] 1993). Pszichoanalitikus megjegyzések egy önéletrajzilag leírt paranoia-esethez (Dementia paranoides). Az úgynevezett "Schreber-eset". In Erős, F. (Szerk.), *A Patkányember. Klinikai esettanulmányok I.* (pp. 277–340). Cserépfalvi Kiadó.
- Freud, S. ([1911b] 1958). Formulations on the Two Principles of Mental Functioning. In J. Strachey (Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud: Volume XII. (1911-1913)* (pp. 213–226). Hogarth Press.
- Freud, S. ([1914] 1989). A pszichoanalitikai mozgalom történetéhez. In F. Erős (Szerk.), *Önéletrajzi írások* (pp. 83–151). Cserépfalvi Kiadó.
- Freud, S. ([1919] 1998). "Gyereket vernek". (Adalék a szexuális perverziók keletkezésének megismeréséhez). In Erős, F. (Szerk.), *A Farkasember. Klinikai esettanulmányok II.* (pp. 189–217). Cserépfalvi Kiadó.
- Freud, S. ([1920] 2003). Túl az örömelven. (A halálösztön és az életösztönök). In F. Erős (Szerk.), *Sigmund Freud: Válogatás az életműből* (pp. 495–550). Európa Kiadó.
- Freud, S. ([1923] 1991). *Az őszvalami és az én*. Hatágú Síp.
- Freud, S. ([1925] 1989). Önéletrajz. In F. Erős (Szerk.), *Önéletrajzi írások* (pp. 7–81). Budapest: Cserépfalvi Kiadó.

- Freud, S. ([1925] 1951). Preface to Aichhorn's *Wayward youth*. In A. Aichhorn, *Wayward Youth* (pp. vii–ix) Imago Publishing.
- Freud, S. ([1926] 1959). The Question of Lay Analysis. In J. Strachey (Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud: Volume XX. (1925-1926)* (pp. 177–258). Hogarth Press.
- Freud, S. ([1933] 1993). Felvilágosítások, alkalmazások, tájékoztatások. In S. Freud, *A lélekelemzés legújabb eredményei* (pp.153–176). Könyvjelző Kiadó.
- Freud, S. ([1933] 1994). A lelki személyiség felbontása. In: S. Freud, *A lélekelemzés legújabb eredményei* (pp. 65–95). Könyvjelző Kiadó.
- Freud, S. ([1940] 1982). A pszichoanalízis foglalatja. In S. Freud, *Esszék* (pp. 407–474). Gondolat Kiadó.
- Freud, S. (1968). *Briefe 1873-1939*. S. Fischer Verlag.
- Friedemann, A. (1966). Hans Zullinger: Psychoanalysis and Education. In F. Alexander – S. Eisenstein (Eds.), *Psychoanalytic Pioneers* (pp. 342–346). Basic Books.
- Friedrich, M. (2017). Pszichoanalitikus egyesületek és tagjaik a II. világháború előtti Magyarországon. *Kaleidoscope*, 8(15), 53–71.
- Froebel, F. ([1826] 2005). *The Education of Man*. Dover Publications.
- Fromm, E. (1931). Zur Psychologie des Verbrechens und der strafenden Gesellschaft. *Imago*, 17, 226–251.
- Galatzer-Levy, I. R. – Galatzer-Levy, R. M. (2007). August Aichhorn: A Different Vision of Psychoanalysis, Children, and Society. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 62(1), 153–179.
- García, G. (2005). Béla Székely. Un analista a la deriva. In G. García, *El psicoanálisis y los debates culturales. Ejemplos argentinos* (pp. 197–210). Paidós.
- Geissmann, P. – Geissmann, C. (1989). *A History of Child Psychoanalysis*. Routledge.
- Gesell, A. – Ilg, F. L. (1949). *Child Development: An introduction to the study of human growth*. Harper.

- Gesell, A. – Thompson, H. – Amatruda, C. S. (1938). *The Psychology of Early Growth, Including Norms of Infant Behavior and a Method of Genetic Analysis*. The Macmillan Company.
- Giardiello, P. (2014). *Pioneers in Early Childhood Education*. Routledge.
- Gitz-Johansen, T. (2016). Jung in Education: a Review of Historical and Contemporary Contributions from Analytical Psychology to the Field of Education. *Journal of Analytical Psychology*, 61(3), 365–384. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12234>
- Glover, E. (1933). The Relation of Perversion-Formation to the Development of Reality-Sense. *International Journal of Psychoanalysis*, 14, 486–504.
- Golnhofer, E. (2004). *Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949*. Iskolakultúra-könyvek.
- Graham, P. (2008). Susan Isaacs and the Malting House School. *Journal of Child Psychotherapy*, 34(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/00754170801896035>
- Graham, P. (2009). *Susan Isaacs: A life freeing the minds of children*. Routledge.
- Gray, S. L. (2022). Phantasy and Play: Susan Isaacs and Child Development. *London Review of Education*. 20(1). <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.40>
- Grinberg, L. (1990). The identity of the psychoanalyst. In L. Grinberg, *The Goals of Psychoanalysis: Identification, Identity and Supervision* (pp. 117–126). Karnac.
- Gyimesi, J. (2009). The Problem of Demarcation: Psychoanalysis and the Occult. *American Imago*, 66(4), 457–470. <http://doi.org/10.1353/aim.0.0064>
- Gyimesi, J. (2011). *Pszichoanalízis és spiritizmus*. Typotex Kiadó.
- Gyimesi, J. (2019). *A szellemektől a tudattalanig*. L'Harmattan Kiadó.
- Gyömrői, E. (1936). Székely Béla: A gyermekévek szexualitása. *Szép Szó*, 1(3), 284–285.
- Gyömrői, E. (1937). A gyermekévek szexualitásáról (Székely B. könyvéről). *Korunk*, 11(9), 95.
- György, J. (1929). Züllöttség és neurózis. In *Psychologiai Tanulmányok* (pp. 270–287). Magyar Gyógypedagógiai Társaság.

- György, J. (1965). *A „nehezen nevelhető” gyermek*. Medicina.
- György, J. (1967). *Az antiszociális személyiség*. Medicina.
- György, J. (1972). Az antiszociális személyiség reedukálásának újtjai – különös tekintettel a fiataikorúakra. In P. Gegesi Kiss (Szerk.), *Pszichológiai Tanulmányok XIII.* (pp. 271–278). Akadémiai Kiadó.
- Hai, A. A. – May, H. – Nawrotzki, K. – Prochner, L., – Valkanova, Y. (2020). *Reimagining teaching in Early 20th century experimental schools*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-50964-4>
- Halász, A. – Alpár, Zs. (2020). A gyerekpszichoanalízis Magyarországon. *Imágó Budapest*, 9(2), 61–73.
- Hall, J. S. (2000). Psychology and schooling: the impact of Susan Isaacs and Jean Piaget on 1960s science education reform. *History of Education*, 29(2), 153–170.
<https://doi.org/10.1080/004676000284436>.
- Hall, S. (1905). What is Pedagogy?. *The Pedagogical Seminary*, 12(4), 375–383.
<https://doi.org/10.1080/08919402.1905.10534667>
- Harmat, P. (1994). *Freud, Ferenczi és a magyarországi pszichoanalízis*. Bethlen Gábor Kiadó.
- Hartmann, H. (1957). Ernst Kris (1900–1957). *The Psychoanalytic Study of the Child*, 12(1), 9–15. <https://doi.org/10.1080/00797308.1957.11822800>
- Hartmann, H. (1958). *Ego psychology and the problem of adaptation*. International Universities Press.
- Hárs, Gy. P. (2012). Pszichoanalízis és pedagógia. Változatok Ferenczire. *Iskolakultúra*, 12 (7-8), 111–115.
- Heller, P. (1992). *Anna Freud's Letters to Eva Rosenfeld*. International Universities Press.
- Henderson, J. L. (1956). Jung's Analytical Psychology and its Significance for Education in the Light of Recent Literature. *International Review of Education*, 2(3), 368–372.
<https://doi.org/10.1007/bf01416640>

- Hermann, A. ([1945] 1982). Emberré nevelés. Tankönyvkiadó.
- Hermann, A. (1937). Mit csináljak ezzel a gyerekkel? Olyan rendetlen! *Gyermeknevelés*, 3(8), 106–107.
- Hirsch, M. (1936). A felvilágosításról. *Gyermeknevelés*, 2(3). 78–80.
- Hoffer, W. (1945). Psychoanalytic Education. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1(1), 293–307. <https://doi.org/10.1080/00797308.1945.11823139>
- Hoffer, W. (1955). Obituary: Siegfried Bernfeld, 1892–1953. *International Journal of Psycho-Analysis*, 36(1), 66–71.
- Holder, A. (2005). *Anna Freud, Melanie Klein, and the psychoanalysis of children and adolescents*. Karnac.
- Holloway, R. (1978). The Limits of Education: Siegfried Bernfeld on Psychology, Political Theory, and Education. *Interchange*, 9, 72–92. <https://doi.org/10.1007/BF01816517>
- Homburger, E. (1935). Psychoanalysis and the future of education. *The Psychoanalytic Quarterly*, 4(1), 50–68. <https://doi.org/10.1080/21674086.1935.11925230>
- Hopfengärtner, J. (2016). Jegyzetek Székely Béla életrajzához (1982-1955). *Imágó Budapest*, 5(2), 53–71.
- Houssier, F. – Marty, F. (2009). Drawing on Psychoanalytic Pedagogy: the Influence of August Aichhorn on the Psychotherapy of Adolescents. *Psychoanalytic Quarterly*, 78(4), 1091–1108. <https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2009.tb00428.x>
- Houssier, F. (2018). The Hietzing School as the birthplace of a psychoanalytic theory of adolescence. In E. A. Danto – A. Steiner-Strauss (Eds.), *Freud/Tiffany: Anna Freud, Dorothy Tiffany Burlingham and the 'Best Possible School'* (1st ed., pp. 113–125). Routledge.
- Hódos, M. – Farkas, E. (2019). *Fiaim, hol vagytok?* Tinta Kiadó.
- Hörster, R. – Müller, B. (Eds.). (1992). *Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds*. Luchterhand.

- Hug-Hellmuth H. (1921). On the Technique of Child-Analysis. *International Journal of Psychoanalysis*, 2, 287–305.
- Hug-Hellmuth, H. (1913). *Aus dem Seelenleben des Kindes: eine psychoanalytische Studie*. Franz Deuticke.
- Hug-Hellmuth, H. (1914). Kinderpsychologie, pädagogik. *Jahrbuch für psycho-analytische and psychopathologische Forschungen*, 6, 393–404.
- Hug-Hellmuth, H. (1920). Child Psychology and Education. *International Journal of Psychoanalysis*, 1, 316–323.
- Hunya, M (2014). Reflektív Pedagógus – Reflektív gyakorlat, tapasztalati tanulás. *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat-tapasztalati-tanulas>
- Hustak, C. (2013). Love, Sex, and Happiness in Education: The Russells, Beacon Hill School, and Teaching “Sex-love” in England, 1927–1943. *Journal of the History of Sexuality*, 22(3), 446–473. <https://doi.org/10.7560/JHS22304>
- Isaacs, S ([1932] 1948). *The Children We Teach*. University of London Press.
- Isaacs, S. – Klein, M. – Searl, N. ([1936] 1952). *On the Bringing Up of Children*. Routledge.
- Isaacs, S. ([1929b] 1949). *The Nursery Years: The Mind of the Child From Birth to Six Years*. Routledge.
- Isaacs, S. ([1930] 1950). *Intellectual Growth in Young Children*. Routledge.
- Isaacs, S. ([1933] 1952). *Social Development in Young Children*. Routledge.
- Isaacs, S. ([1948] 1952). The nature and function of phantasy. In J. Riviere (Ed.), *Developments in psychoanalysis* (1st ed., pp. 67–121). Hogarth Press.
- Isaacs, S. (1929a). The Child’s Conception of the World. By Jean Piaget. *Mind*, 38(152), 506–513. <https://doi.org/10.1093/mind/XXXVIII.152.506>
- Isaacs, S. (1931). The Child’s Conception of Causality. By Jean Piaget. *Mind*, 40(157), 89–93. <https://doi.org/10.1093/mind/XL.157.89>
- Isaacs, S. (1934). The Moral Judgment of the Child. By Jean Piaget. *Mind*, 43(169), 85–99.

- Jones, E. ([1953] 1983). *Sigmund Freud élete és munkássága*. Európa Kiadó.
- Joseph, E. D. (1983). Identity of a psychoanalyst. In E. D. Joseph – D. Widlöcher (Eds.), *The Identity of the Psychoanalyst* (pp. 1–21). International Universities Press.
- Jung, C. G. ([1933] 1966). The Aims of Psychotherapy. In G. Adler – R. F. C. Hull (Eds.), *Collected Works of C. G. Jung, Volume XVI*. (pp. 36–52). Princeton University Press.
- Jung, C. G. ([1925] 2008). A tudattalan jelentősége az egyén nevelése szempontjából. In C. G. Jung, *A személyiség fejlődése* (pp. 137–152). Scolar Kiadó.
- Jung, C. G. ([1942] 2008). A tehetséges gyermek. In C. G. Jung, *A személyiség fejlődése* (pp. 125–136). Scolar Kiadó.
- Jung, C. G. (1939). On the Psychogenesis of Schizophrenia. *Journal of Mental Science*, 85, 999–1011. <https://doi.org/10.1192/bjp.85.358.999>
- Jung, C. G. (1972). *Über die Entwicklung der Persönlichkeit*. Walter. Jung, C. J. ([1928] 1955). Child Development and Education. In G. Adler – R. F. C. Hull (Eds.), *Collected Works of C. G. Jung, Volume XVII*. (pp. 47–62). Princeton University Press.
- Karikó, S. (2006). A nevelés mibenlétéről (nevelésfilozófiai kiindulópont). *Új Pedagógiai Szemle*, 56(5), 3–15.
- Kennedy, H. (1988). Thirtieth Birthday celebrations of the Anna Freud Nursery School. *Bulletin of the Anna Freud Centre*, 11(4), 271–275.
- Kerr, J. – Gelfand, T. (1992). *Freud and the History of Psychoanalysis*. Routledge.
- Kertész-Rotter, L. (1938). A serdülő. *Gyermeknevelés*. 4(1), 1–24.
- Kertész-Rotter, L. (1946). *A gyermek lelki fejlődése*. Cserépfalvi Kiadó.
- Key, E. ([1900] 1976). *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó.
- K. Horváth, Zs. (2017). A devianciától a prevencióig: a gyermeki világ társas szempontú értelmezése a magyar pszichológiában: Mérei Ferenc. *Sic itur ad astra*, 25(66), 309–346.
- Kienast, H. W. (1974). The Significance of Oskar Pfister's In-Depth Pastoral Care. *Journal of Religion and Health*, 13(2), 83–95. <http://doi.org/10.1007/BF01532750>

- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319–335.
- Kilpatrick, W. H. (1925). *Foundations of Method: Informal Talks on Teaching*. Macmillan.
- Kinsella, E. A. (2007). Technical Rationality in Schön's Reflective Practice: Dichotomous or Nondualistic Epistemological Position. *Nursing Philosophy*, 8(2), 102–113. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2007.00304.x>
- Kirylo, J. D. – Thirumurthy, V. – Aldridge, J. (2009). Issues in Education: Another Woman Gets Robbed? What Jung, Freud, Piaget, and Vygotsky Took from Sabina Spielrein. *Childhood Education*, 85(5), 318–319. <https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10521706>
- Klein, M. ([1921] 1975). The development of a child. In M. Klein, *Love, guilt, and reparation and other works 1921-1945* (1st ed., pp. 1–53). The Free Press.
- Klein, M. ([1927] 1984). Symposium on Child Analysis. In R. Money-Kyrle (Ed.), *The writings of Melanie Klein, Vol. I: Love, guilt, and reparation, and other works, 1921–1945* (pp. 139–169). Free Press.
- Klein, M. (1963). On the Sense of Loneliness. In M. Klein, *Envy and Gratitude and Other Works 1946–1963* (pp. 300–313). Hogarth Press.
- Kovai, M. (2015). Gyermekekpszichológia Magyarországon 1945–1970. *Imágó Budapest*, 4(2).
- Kozma, J. (2007). A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban. *Kapocs*, 6(2), 27–53.
- Kris, E. (1951). Opening Remarks on Psychoanalytic Child Psychology. *Psychoanalytic Study of the Child*, 6(1), 9–17. <http://doi.org/10.1080/00797308.1952.11822901>
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic Explorations in Art*. International Universities Press.
- Krivanek, R. (2014). Vertrautheit mit dem Kleinkind ist das Ziel. Die Arbeit und Forschung in der Jackson-Krippe (Wien 1937/38). *Lucifer-Amor Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse*, 27, 71–107.
- Kurcz, R. (2007). Viták a montessori-pedagógiáról (1910-1956). *Neveléstörténet*, 3(3–4), 5–20.
- Lampe, D. (1959). *Pyke, The Unknown Genius*. Evans Brothers.

- Laplanche, J. – Pontalis, J-B. (1996). *The Language of Psychoanalysis*. Karnac Books.
- Lascarides, C. V. – Hinitz, B. F. (2000). *History of Early Childhood Education*. Routledge.
- Lázár, G. K. ([1933] 1993). Nevelési tanácsadás. In *Lélekelemzési Tanulmányok: Dolgozatok a pszichoanalízis főbb kérdéseiről* (pp.124–142). Somló Béla Könyvkiadó.
- Lázár, G. K. (1938a). A nevelési tanácsadásról. *Gyermeknevelés*, 4(3), 55–56.
- Lázár, G. K. (1938b). Hogyan hatottak a háborús előkészületek a gyerekre? *Gyermeknevelés*, 4(7–10), 112–114.
- Lévyne, F. K. (1935a). A lelki hygiene néhány kérdéséről. *Gyógyászat*, 75: 675–677, 690–692.
- Lévyne, F. K. (1935b). Pszichoanalízis a pedagógiában. *A Jövő Útjain*, 10(3), 167.
- Lévyne, F. K. (1935c). A pszichoanalízis a javítóintézeti nevelésben. *A Jövő Útjain*, 10(4), 167.
- Lévyne, F. K. (1936). Ismertetés Székely Béla: A gyermekévek szexualitása c. könyvéről. *A Jövő Útjain*, (10)1, 35–36.
- Lévyne, F. K. (1939). Nevelési tanácsadó az iskolában. *A Jövő Útjain*, 14(1), 8–12.
- Liebermann, P. L. (1941). Gyermekkori heveny lelki zavar. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 14(3–4), 131–138.
- Liebermann, P. L. (1956). Csoportterápia a nevelési tanácsadásban. *Gyermekgyógyászat*, 7(10): 289–298.
- Likierman, M. (1995). The Debate Between Anna Freud and Melanie Klein: A Historical Survey. *Journal of Child Psychotherapy*, 21(3), 313–325.
<https://doi.org/10.1080/00754179508254921>
- Lombroso, C. ([1876] 2006). *Criminal Man*. Duke University Press.
- Lovett, B. J. (2006). The New History of Psychology: a Review and Critique. *History of Psychology*, 9(1), 17–37. <https://doi.org/10.1037/1093-4510.9.1.17>
- MacKenzie D. (1976). Eugenics in Britain. *Social Studies of Science*, 6(3–4), 499–532.
<https://doi.org/10.1177/030631277600600310>

- MacLean, G. (1986a). Hermine Hug-Hellmuth: A Neglected Pioneer in Child Psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(4), 579–580. [https://doi.org/10.1016/s0002-7138\(10\)60022-2](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(10)60022-2)
- Maclean, G. (1986b). A Brief Story about Dr. Hermine Hug-Hellmuth. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 31(6), 586–589. <https://doi.org/10.1177/070674378603100618>
- Manaster, G. J. (2011). Individual Psychological Education. In J. Carlson – M. P. Maniaci (Eds.), *Alfred Adler Revisited* (pp. 129–130). Routledge.
- Mayes, C. (2009). The Psychoanalytic View of Teaching and Learning, 1922–2002. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 539–567. <https://doi.org/10.1080/00220270802056674>
- McCluskey, M. C. (2022). Revitalizing Alfred Adler: An Echo for Equality. *Clinical Social Work Journal*, 50(4), 387–399.
- Merész, A. (2021). Individuálpszichológiai alapú bátorító nevelés. In Székely, Zs. (Szerk.), *A pszichológia gyakorlata a pedagógusképzésben. tanulmányok a pedagógia és a pszichológia határvidékéről* (pp. 59–68). L'Harmattan.
- Mérei, F. (1934). A gyermekrajzok elemzése. *A Jövő Útjain*, 9(6), 165–168.
- Mérei, F. (1935). A „csodagyerek” a gyermeklélektan mérlegén. *Gyermeknevelés*, 1(2), 30–32.
- Mérei, F. (1937). Gimnázium és polgári. Iskolaválasztás a 10. életévben. *Gyermeknevelés*, 3(4), 49–51.
- Mérei, F. (1938). Átképzés és pályaválasztás. *Gyermeknevelés*, 5(1–3), 2–6.
- Mérei, F. (1942). *A pályaválasztás lélektana*. Unita.
- Mérei, F. (1948). Hermann Alice: Emberré nevelés. *Embernevelés*, 4(7–8), 380–383.
- Mészáros, I. – Németh, A. – Pukánszky, B. (2005). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó.
- Midgley, N. (2008). The ‘Matchbox School’ (1927–1932): Anna Freud and the Idea of a ‘Psychoanalytically Informed Education’. *Journal of Child Psychotherapy*, 34(1), 23–42. <https://doi.org/10.1080/00754170801895920>

- Midgley, N. (2012). Peter Heller's a Child Analysis with Anna Freud. The Significance of the Case for the History of Child Psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 60(1), 45–70. <https://doi.org/10.1177/0003065112436718>
- Midgley, N. (2013). *Reading Anna Freud*. Routledge.
- Midgley, N. (2020). Anna Freud és a Hampstead Háborús Gyermekotthonok – a közvetlen gyermekmegfigyelés szerepe a pszichoanalízisben. *Imágó Budapest*, 9(2), 38–60.
- Mihály, I. (2007). Tacit tudás: Egy kifejezés kialakulásának és alkalmazásának története. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3–4), 149–154.
- Mintz, J. (2016). Bion And Schön: Psychoanalytic Perspectives On Reflection In Action. *British Journal of Educational Studies*, 64(3): 1–17. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1136404>
- Mohr, J. G. (1966). August Aichhorn: Friend of the Wayward Youth. In F. Alexander – S. Eisenstein (Eds.), *Psychoanalytic Pioneers* (pp. 348–360). Basic Books.
- Montessori, M. ([1915] 2012). *My System of Education*. Hard Press.
- Nagy, N. (2018). A szükséges tudás elérhetőségének akadályai. In Á. Csizsárik-Kocsir – M. Garai-Fodor (Szerk.), *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században VIII./I.* (pp. 205–220). Óbudai Egyetem.
- Naszkowska, K. (2019). Passions, Politics, and Drives: Sabina Spielrein in Soviet Russia. In P. Cooper-White – F. B. Kelcourse (Eds.), *Sabina Spielrein and the Beginnings of Psychoanalysis* (pp. 110–150). Routledge.
- Naszkowska, K. (2021). Pszichoanalitikus, zsidó, nő, feleség, anya, kivándorló: a pszichoanalízis emigráns alapító anyái az Egyesült Államokban. *Imágó Budapest*, 10(3), 8–32.
- Neill, A. S. (1921). The Abolition of Authority. In New Education Fellowship (Ed.), *The Creative Self-Expression of the Child* (pp. 63–67). New Education Fellowship.
- Nemes, L. (1991). A pszichoanalízis és alkalmazása, a gyermekanalízis. *Pszichológia*, 11(1), 127–145.

- Németh, A. – Pukánszky, B. (1999). Magyar Reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 99(3), 245–262.
- Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Novick, K. K. – Novick, J. (2014). Psychoanalysis and Child Rearing, *Psychoanalytic Inquiry*, 34(5), 440–451. <https://doi.org/10.1080/07351690.2014.916984>
- Ogden, T. H. (2011). Reading Susan Isaacs: Toward a Radically Revised Theory of Thinking. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 92(4), 925–942. <https://doi.org/10.1111/j.1745-8315.2011.00413.x>
- Orange, M. D. (2011). *The Suffering Stranger: Hermeneutics for Everyday Clinical Practice*. Routledge.
- Penman, A. B. (2013). "There has never been anything like a classical child analysis". Clinical discussions with Anna Freud, 1970-1971. *Psychoanalytic Study of the Child*. 67, 173–93. <https://doi.org/10.1080/00797308.2014.11785494>
- Perelberg, R. J. – Raphael-Leff, J. (Eds.). (1997). *Female Experience: Three Generations of British Women Psychoanalysts on Work*. Routledge.
- Pfister, O. (1922). *Psychoanalysis in the Service of Education: Being an Introduction to Psychoanalysis*. Henry Kimpton.
- Pfister, O. (1931). What Transformations does Psychoanalysis Require in Ethics and Moral Education. *Psychiatric Quarterly*, 5(3), 407–422. <https://doi.org/10.1007/BF01572689>
- Phillips, S. (1977). Psychoanalysis and Childhood Education: a Historical Review. *Paedagogica Historica*, 17(2), 378–385. <https://doi.org/10.1080/0030923770170205>
- Pickren, W. E. – Rutherford, A. (2010). *A History of Modern Psychology in Context*. Wiley.
- Plastow, M. (2011). Hermine Hug-Hellmuth, the First Child Psychoanalyst: Legacy and Dilemmas. *Australasian Psychiatry*, 19(3), 206–210. <https://doi.org/10.3109/10398562.2010.526213>
- Pléh, Cs. – Mészáros, J. – Csépe, V. (2019). Előszó. In Cs. Pléh – J. Mészáros – V. Csépe (Szerk.), *A pszichológiatörténet-írás módszerei és a magyar pszichológiatörténet* (pp. 9–15). Gondolat Kiadó.

- Pléh, Cs. (1998). *Hagyomány és újítás a pszichológiában: tanulmányok*. Balassi Kiadó.
- Pléh, Cs. (2000). *A lélektan története*. Osiris Kiadó.
- Pléh, Cs. (2019). Intézmények és gondolkodásmódok fél évszázad magyar pszichológiájában (1960–2010). In Cs. Pléh – J. Mészáros – V. Csépe (Szerk.), *A pszichológiatörténet-írás módszerei és a magyar pszichológiatörténet* (pp. 133–159). Gondolat Kiadó.
- Polányi, L. (1912). Karácsonyi beszélgetés. *Szabadgondolat*, 1, 15–18.
- Polanyi, M. ([1958] 2015). *Personal Knowledge: Towards a Postcritical Philosophy*. University of Chicago Press.
- Polito, T. (1996). Critical Educational Links in the Thought of Friedrich Froebel and Giambattista Vico. *Educational Theory*, 46(2), 161–173. <http://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1996.00161.x>
- Pollack, R. (1997). *The Creation of Doctor B: A Biography of Bruno Bettelheim*. Touchstone.
- Pretorius, I. M. (2018). Anna Freud and the Science of Unexpected Findings. In E. A Danto – A. Steiner-Strauss (Eds.), *Freud/Tiffany: Anna Freud, Dorothy Tiffany Burlingham and the 'Best Possible School'* (1st ed., pp. 91–112). Routledge.
- Pukánszky, B. (2000). A gyermek évszázadának hajnalán. In: B. Pukánszky (Szerk.), *A gyermek évszázada* (pp. 9–20). Osiris Kiadó.
- Pukánszky, B. (2018). *Gyermekkép es nevelés. Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében*. Selye János Egyetem. http://www.pukanszky.hu/eloadasok/TANANYAGOK/Pukanszky_Gyermekkep_es_nevel_es_2018.pdf (letöltés ideje: 2023.08.15.)
- Radosavljevich, P. R. (1911). Pedagogy as a Science. *The Pedagogical Seminary*, 18(4), 551–558. <https://doi.org/10.1080/08919402.1911.10532801>
- Rafter, N. – Posick, C. – Rocque, M. (2016). *The Criminal Brain: Understanding Biological Theories of Crime*. New York University Press.
- Ramires, V. R. R. (2016). The Intersubjective Nature of Play Development and Its Role in Child Psychoanalytic Psychotherapy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–3.

- Reik, T. (1925). *Geständniszwang und Strafbedürfnis*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Reik, T. (1932). *Der unbekannte Mörder. Von der Tat zum Täter*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Reubins, M. S. – Reubins, B. M. (2014). *Pioneers of Child Psychoanalysis. Influential Theories and Practices in Healthy Child Development*. Routledge.
- Révész, M. (1926). A rendellenes gyermek társadalmi jelentősége. *A Jövő Útjain*, 1(4), 14–18.
- Révész, M. (1932). *A szexuális nevelés problémái a lányoknál orvosi megvilágításban*. Szexuálpedagógiai előadások. Teleia.
- Richebächer, S. (2003). ‘In League with the Devil, and yet you Fear Fire?’ Sabina Spielrein and C.G.Jung: A Suppressed Scandal from the Early Days of Psychoanalysis. In C. Covington – B. Wharton (Eds.), *Sabina Spielrein Forgotten Pioneer of Psychoanalysis* (pp. 227–250). Brunner-Routledge.
- Richebächer, S. (2016). „Vágyom arra, hogy valamennyiükkel együtt lehessenek...”: Sabina Spielrein-Scheftel 1927. augusztus 24-i levele a Don menti Rosztovból Max Eitingonhoz. *Imágó Budapest*, 5(1), 88–105.
- Rickman, J. ([1936] 1952). Preface. In M. Klein – S. Isaacs – N. Searl, *On the Bringing Up of Children* (pp. vii–xvi). Routledge.
- Roberts, T. B. (1975). *Four Psychologies Applied to Education: Freudian, Behavioral, Humanistic, Transpersonal*. Wiley and Sons.
- Rose, N. (1990). *Governing the Soul*. Free Association Books.
- Rose, N. (1996). Psychiatry as a Political Science: Advanced Liberalism and the Administration of Risk. *History of the Human Sciences*, 9(2), 1–23. <http://doi.org/10.1177/095269519600900201>
- Ross, V. (1992). Eva Marie Rosenfeld (1892–1977): a Woman of Valor. A Personal Memoir. In P. Heller (Ed.), *Anna Freud's Letters to Eva Rosenfeld*. International Universities Press.

- Rothe, D. – Weber, I. (Eds.). (2001). *...als käm ich heim zu Vater und Schwester. Lou Andreas-Salomé – Anna Freud, Briefwechsel 1919–1937*. Wallstein Verlag.
- Rousseau, J. J. ([1762] 1978). *Emil, vagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó.
- Ruitenbeek, H. M. (1962). *Psychoanalysis and Social Science*. Edward Payson Dutton.
- Sandler, P. C. – Costa, G. P. (2019). *On Freud's "The Question of Lay Analysis"*. Routledge.
- Santiago-Delefosse, M. J. – Delefosse, J.-M. O. (2002). Spielrein, Piaget and Vygotsky. *Theory & Psychology*, 12(6), 723–747. <https://doi.org/10.1177/0959354302126001>
- Sayers, J. (1991). *Mothers of Psychoanalysis: Helene Deutsch, Karen Horney, Anna Freud, Melanie Klein*. W.W. Norton & Company.
- Schafer, R. (1985). Wild Analysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 33(2), 275–299. <https://doi.org/10.1177/000306518503300201>
- Schepeler, E. M. (1993). Jean Piaget's Experiences on the Couch: Some Clues to a Mystery. *The International Journal of Psychoanalysis*, 74(2), 255–273. <https://doi.org/10.1007/s12124-023-09796-7>
- Schmidt, V. (1924). *Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das KinderheimLaboratorium in Moskau*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice. *Journal of Interprofessional Care*, 6(1), 49–63. <https://doi.org/10.3109/13561829209049595>
- Searl, M. N. (1932). Some contrasted aspects of psycho-analysis and education. *The British Journal of Educational Psychology*, 2(3), 276–296. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1932.tb02752.x>
- Segal, H. ([1957] 1981). Notes on Symbol Formation. In H. Segal (Ed.), *The Work of Hanna Segal: A Kleinian Approach to Clinical Practice* (pp. 49–65). Jason Aronson Inc.

- Sells, A. M. (2017). *Sabina Spielrein: The Woman and the Myth*. State University of New York Press.
- Senn, M. J. E. – Kessen, W. – Borstelmann, L. J (1975). *Insights on the Child Development Movement in the United States. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40(3–4), 1–107. <https://doi.org/10.2307/1165835>
- Shapira, M. (2017). ‘Speaking Kleinian’: Susan Isaacs as Ursula Wise and the Inter-War Popularisation of Psychoanalysis. *Medical History*, 61(4), 525–547. <https://doi.org/10.1017/mdh.2017.57>
- Sherry, J. (2014). Analytical psychology: Carl Jung. In D.C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 35–36). Sage Publications.
- Sik D. (2018). *Válaszok a szenvedésre*. Eötvös Kiadó.
- Skues, R. (2012). Clark revisited: reappraising Freud in America. In J. Burnham (Ed.), *After Freud Left: A Century of Psychoanalysis in America* (pp. 49–84). The University of Chicago Press.
- Smith, R. (2010). Why History Matters. *History & Philosophy of Psychology*, 12(1), 26–38. <https://doi.org/10.53841/bpshpp.2010.12.1.26>
- Sulloway, F. J. (1987). *Freud, a lélek biológusa: túl a pszichoanalitikus legendán*. Gondolat Kiadó.
- Szabó, D. (2018). Farkas Erzsébet pszichoanalitikus kísérleti pedagógiája. In Koncz, I. – Szova, I. (Szerk.), *A 15 éves PEME XVII. PhD-konferenciájának előadásai* (pp. 318–323). Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület.
- Szabó, D. (2020). Egy „harcos humanista” pályaképe: György Júlia gyógyító pedagógiája. *Imágó Budapest*, 9(2), 74–88.
- Szabó, D. (2021). Intersubjective aspects of Susan Isaacs’ developmental theory: From the mother-infant relationship to peer group activities. *Imágó Budapest*, 10(1), 19–29.
- Szabó, D. (2022). Problems and Possibilities Concerning the Concept of Psychoanalytic Pedagogy in the Light of the Work of Susan Isaacs in the Malting House School. *History of Psychology*, 25(3), 272–289. <http://doi.org/10.1037/hop0000207>

- Szabó, D. (2023). Erzsébet Farkas: An Unknown Heroine and Her Wartime Mission in a Jewish Foster Home. In K. Naszkowska – P. Cooper-White (Eds.), *Reconsidering the First Women Psychoanalysts: Lives Unlabeled*. Routledge. (megjelenés előtt)
- Szapor, J. (1997). Laura Polanyi 1882-1957: Narratives of a Life. *Polanyiana Volume*, 6(2). <https://www.kfki.hu/~cheminfo/polanyi/9702/szapor.html> (letöltés ideje: 2023. 05.13)
- Székely, B. (1935a). A mélylélektan szerepe a nevelésben. *Emberismeret*, 2(1), 78–86.
- Székely, B. (1935b). *A gyermekévek szekszuálitása*. Pantheon Kiadó.
- Szilágyi, V. (1979). *Mélylélektan és nevelés*. Tankönyvkiadó.
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Szívós, M. (2017). *A hallgatólagos tudás általános elmélete*. Loisir Könyvkiadó.
- Szokolszky, Á. (2002). Öröklés – környezet: mit is jelent az „is”? *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57(1), 51–84.
- Szummer, Cs. (2015). A pusztá analitikusa, avagy egy enfant terrible a „tegnap világából”. *Budapesti Könyvszemle*, 17(1)29–43.
- Szummer, Cs. (2016). A csábítási elmélettől a tudattalan hermeneutikájáig – a pszichoanalízis születése. *Magyar Filozófiai Szemle*, 60 (1), 31–49.
- Taubman, P. M. (2012). *Disavowed Knowledge: Psychoanalysis, Education, and Teaching*. Routledge.
- Thompson, L. N. (1987). Early Women Psychoanalysts. *International Review of Psycho-Analysis*, 14, 391–406.
- Usher, R. S. – Bryant, I. (1987). Re-examining the Theory-Practice Relationship in Continuing Professional Education. *Studies in Higher Education*, 12(2), 201–212. <https://doi.org/10.1080/03075078712331378181>
- Usher, R. S. – Bryant, I. (1989). *Adult Education as Theory, Practice and Research*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802656>

- Utaker, A. (1986). Psychoanalysis and Hermeneutics. In L. P. Mos (Ed.), *Annals of Theoretical Psychology, Volume 4* (pp. 99–107). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-6453-9_8
- Vajda, Zs. (1995). *A pszichoanalízis budapesti iskolája és a nevelés*. Sík Kiadó.
- Vajda, Zs. (1996). A budapesti pszichoanalitikusok rendhagyó nézetei a gyermeki természetről és a nevelésről. *Magyar Pedagógia*, 96(4), 329–339.
- Valkanova, D. (2020). The Experimental Stations and Psychoanalytic Laboratory in Soviet Russia, 1917-1929. In A. A. Hai – H. May (Eds.), *Reimagining Teaching in Early 20th Century Experimental Schools* (pp. 1-51). Palgrave Macmillan.
- Varga, É. (1995). Emlékezés Hermann Alice-ra. *Thalassa*, 6(1–2), 222–223.
- Vaughn-Blount, K. – Rutherford, A. – Baker, D. – Johnson, D. (2009). History's Mysteries Demystified: Becoming a Psychologist–Historian. *The American Journal of Psychology*, 122(1), 117–129. <https://doi.org/10.2307/27784381>
- Viner R. (1996). Melanie Klein and Anna Freud: the Discourse of the Early Dispute. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 32(1), 4–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6696\(199601\)32:1<4::AID-JHBS1>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6696(199601)32:1<4::AID-JHBS1>3.0.CO;2-Y)
- Vorus, N. (2003). Disquieting Phantasy: Klein-Freud Controversies. *Psychoanalytic Review*, 90(1), 63–99. <https://doi.org/10.1521/prev.90.1.63.22084>
- Weber, S. M. (2009). Free Play of Forces and Procedural Creation of Order: The Dispositive of Democracy in Organizational Change. In M. A. Peters – A. C. Besley (Eds.), *Governmentality Studies in Education* (pp. 453-472). Sense Publishers.
- Wilfrid, L. ([1919] 1999). *The Child's Unconscious Mind: The Relations of Psychoanalysis to Education*. Routledge.
- Wille, R. S. G. (2008). Psychoanalytic Identity: Psychoanalysis as an Internal Object. *The Psychoanalytic Quarterly*, 77(4), 1193–1229. <https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2008.tb00380.x>
- Wooldridge, A. (1994). *Measuring the Mind: Education and Psychology in England, c.1860–c.1990*. Cambridge University Press.

- Wright, K. (2017). Inventing the ‘Normal’ Child: Psychology, Delinquency, and the Promise of Early Intervention. *History of the Human Sciences*, 30(5), 46–67. <https://doi.org/10.1177/0952695117737209>
- Young-Bruehl, E. (2007). Little Hans in the History of Child Analysis. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 62(1), 28–43. <https://doi.org/10.1080/00797308.2007.11800782>
- Young-Bruehl, E. (2008). *Anna Freud: A Biography* (2nd ed.). Yale University Press.
- Zachry, C. B. (1939). Contributions of Psychoanalysis to the Education of the Adolescent. *The Psychoanalytic Quarterly*, 8(1), 98–107. <https://doi.org/10.1080/21674086.1939.11925379>
- Zachry, C. B. (1941). The Influence of Psychoanalysis in Education. *The Psychoanalytic Quarterly*, 10(3), 431–444. <https://doi.org/10.1080/21674086.1941.11925468>
- Zepf, S. (2016). Psychoanalysis as a Natural Science: Reconsidering Freud's “Scientistic Self-Misunderstanding”. *International Forum of Psychoanalysis*, 25(3), 157–168. <https://doi.org/10.1080/0803706X.2015.1132847>
- Zilboorg, G. (1953). Siegfried Bernfeld, 1892-1953. *The Psychoanalytic Quarterly*, 22(4), 571–572. <https://doi.org/10.1080/21674086.1953.11925928>
- Zornig, S. A.-J. (1996). On the Child of Psychoanalysis: A Structural Perspective. *International Forum of Psychoanalysis*, 5(1), 59–64. <https://doi.org/10.1080/08037069608412723>
- Zulliger, H. (1940a). Psychoanalytic Experiences in Public School Practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 10(2), 370–385. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1940.tb05699.x>
- Zulliger, H. (1940b). Psychoanalytic Experiences in Public School Practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 10(3), 595–608. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1940.tb05727.x>
- Zulliger, H. (1940c). Psychoanalytic Experiences in Public School Practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 10(4), 824–840. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1940.tb05749.x>

- Zulliger, H. (1941a). Psychoanalytic Experiences in Public School Practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(1), 157–171. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1941.tb05789.x>
- Zulliger, H. (1941b). Psychoanalytic Experiences in Public School Practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(2), 356–370. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1941.tb05812.x>
- Zulliger, H. (1950). Personality Dynamics as Revealed in the Rorschach and Behn Test of a 15-Year-Old Girl. *Journal of Projective Techniques*, 14(1), 52–60. <https://doi.org/10.1080/08853126.1950.10380309>
- Zulliger, H. (1953). The Case of Franz and Lotti. *Journal of Projective Techniques*, 17(1), 61-65. <https://doi.org/10.1080/08853126.1953.10380461>
- Zulliger, H. (1966). Oskar Pfister: Psychoanalysis and Faith. In F. Alexander – S. Eisenstein (Eds.), *Psychoanalytic Pioneers* (pp.169–474). Basic Books.

13 MELLÉKLETEK

13.1 PUBLIKÁCIÓS LISTA

13.1.1 ELSŐ SZERZŐS FOLYÓIRAT CIKK, KÖNYVRÉSZLET

Szabó, D. (2023). Erzsébet Farkas: An Unknown Heroine and Her Wartime Mission in a Jewish Foster Home. In K. Naszkowska – P. Cooper-White (Eds.), *Reconsidering the First Women Psychoanalysts: Lives Unlabeled*. Routledge. (megjelenés előtt)

Szabó, D. (2022). Problems and Possibilities Concerning the Concept of Psychoanalytic Pedagogy in the Light of the Work of Susan Isaacs in the Malting House School. *History of Psychology*, 25(3), 272–289. <http://doi.org/10.1037/hop0000207>

Szabó, D. (2021). Intersubjective aspects of Susan Isaacs' developmental theory: From the mother-infant relationship to peer group activities. *Imágó Budapest*, 10(1), 19–29.

Szabó, D. (2020). Egy „harcos humanista” pályaképe: György Júlia gyógyító pedagógiája. *Imágó Budapest*, 9(2), 74–88.

Szabó, D. (2019). August Aichhorn és a deviáns fiatalok. *Imágó Budapest*, 8(3), 22–38.

Szabó, D. (2018). Iskola a kémcsőben: Susan Isaacs pszichoanalitikus kísérleti iskolája. In Bódog, F. – Csiszár, B. – Zsófia, H. (Szerk.), *VII. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2018: Tanulmánykötet* (pp. 301–313). Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat.

Szabó, D. (2018). Farkas Erzsébet pszichoanalitikus kísérleti pedagógiája. In Koncz, I. – Szova, I. (Szerk.), *A 15 éves PEME XVII. PhD-konferenciájának előadásai* (pp. 318–323). Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület.

13.1.2 ELSŐ SZERZŐS KONFERENCIA MEGJELENÉSEK

Szabó, D. (2022). *Theories and therapeutic-educational methods of early female Hungarian psychoanalysts concerning the treatment and prevention of deviant behaviour*. 41st Conference of the European Society for the History of the Human Sciences. 2022, Szeptember 2., Berlin.

- Szabó, D. (2022). *An Unknown Heroine's Mission on the Eve of the Second World War: Erzsébet Farkas' work in a Jewish Foster Home in Hungary*. Sabina Spielrein and the Early Female Pioneers of Psychoanalysis, Sabina Spielrein Association. 2022, Április 10.
- Szabó, D. (2022). *A pszichopatológián túl: a pszichoanalitikus pedagógia koncepciója tudománytörténeti szempontból*. Intelligens szakosodás megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen. 2022. Március 21., Pécs.
- Szabó, D. (2021). *The Historical reconstruction of the debate on Ppsychoanalytic education*. Online conference of the European Society for the History of the Human Sciences. 2021, Július 1.
- Szabó, D. (2021). *Reparation in Separation: The Forms of Reparative Attempts in a Jewish Foster Home in Hungary*. The Unconscious and Everyday Life - Repair and Reparation: Clinical, Social, and Cultural Contexts. University of Essex. 2021, Június 11.
- Szabó, D. (2020). *The educational-therapeutic work of August Aichhorn with juvenile delinquents*. IX. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2020. Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat. 2020, November 28.
- Szabó, D. (2020). *Susan Isaacs fejlődéslélektani koncepciójának interszjektív vonatkozásai: a duáluniótól a kortárs kapcsolatokig*. Interszjektivitás és pszicho-tudományok műhelykonferencia. Pécsi Tudományegyetem Elméleti Pszichoanalízis Doktori Program. 2020, Június 27.
- Szabó, D. (2019). *Problems and possibilities concerning the concept of psychoanalytic pedagogy: Susan Isaacs' work at the Malting House School*. 38th Annual Conference of the European Society for the History of Human Sciences. 2019, Július 6., Budapest.
- Szabó, D. (2018). *Farkas Erzsébet pszichoanalitikus kísérleti pedagógiája*. PEME XVII. Nemzetközi PhD – Fiatal Kutatók Konferencia. 2018, November 15., Budapest.
- Szabó, D. (2018). *Iskola a kémcsőben: Susan Isaacs pszichoanalitikus kísérleti iskolája*. VII. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia. Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat. 2018, Május 18., Pécs.

13.1.3 TAGSÁGOK

2022 – European Society for the History of the Human Sciences

2021 – Imágó Egyesület

13.2 DOKTORI ÉRTEKEZÉS BENYÚJTÁSA ÉS NYILATKOZAT A DOLGOZAT EREDETISÉGÉRŐL

Alulírott

név: Szabó Dóra

születési név: Szabó Dóra

anyja neve: Nagy Zsuzsanna

születési hely, idő: Kerepestarcsa, 1991.10.25.

„Túl a „gyermekkertészeten” – Pszichoanalízis és pedagógia kapcsolata a XX. század első felében” című doktori értekezésemet a mai napon benyújtom

a(z) PTE-BTK, Pszichológia Doktori Iskola Elméleti Pszichoanalízis Doktori Programjához fokozatszerzés céljából.

Témavezető(k) neve(i): Dr. habil. Gyimesi Júlia

Egyúttal nyilatkozom, hogy jelen eljárás során benyújtott doktori értekezésemet

- korábban más doktori iskolába (sem hazai, sem külföldi egyetemen) nem nyújtottam be,
- fokozatszerzési eljárásra jelentkezésemet két éven belül nem utasították el,
- az elmúlt két esztendőben nem volt sikertelen doktori eljárásom,
- öt éven belül doktori fokozatom visszavonására nem került sor,
- értekezésem önálló munka, más szellemi alkotását sajátomként nem mutattam be, az irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek, az értekezés elkészítésénél hamis vagy hamisított adatokat nem használtam.

Dátum: 2023. 08. 23.

.....

doktorjelölt aláírása