

MI A NEVELÉSTÖRTÉNET?

CEP... TEBEN
HASZNÁLATRA I
PC
6585/2

Írta:
Kéri Katalin



Mozaikok a nevelés történetéből II.

MOZAIKOK A NEVELÉS TÖRTÉNETÉBŐL II.

MI A NEVELÉSTÖRTÉNET?

MOZAIKOK A NEVELÉS TÖRTÉNETÉBŐL II.

MI A NEVELÉSTÖRTÉNET?

A diszciplína múltja, jelene és jövője

Írta

Kéri Katalin

JPTE – TANÁRKÉPZŐ INTÉZET
PÉCS
1997.

A szerző a Magyar Ösztöndíj Bizottság és a Magyar Digitális Kultúra
Fejlesztéséért Alapítvány támogatásával folytatta kutatásait.

Sorozatszerkesztő:
Dr. Kéri Katalin

Lektorálta:
Dr. Mészáros István,
a Magyar Tudományos Akadémia doktora

Technikai szerkesztő, tanácsadó munkatárs:
Ambrus Attila József

JPTE Tanárképző Intézet
Felelős kiadó: Dr. Zsolnai József

BORNUS
Nyomdaiipari Szolgáltató Kft.
Pécs, Damjanich u. 30

TARTALOM

Előszó	7
I. BEVEZETÉS	11
II. GONDOLATOK A TÖRTÉNELEMRŐL	13
1. Mi a történelem?	13
2. Történeti tények és kultúrtörténeti egységek	17
3. Mi a történelem értelme?	18
4. Mi a haszna a történelem ismeretének?	21
5. Tudomány-e a történelem?	23
6. Mi a művelődéstörténet?	29
III. A NEVELÉSTÖRTÉNET	33
1. A neveléstörténet születése	33
2. A magyar neveléstörténet-írás születése	36
3. A neveléstörténet tárgya	41
4. A neveléstörténet ismeretének haszna	45
5. A neveléstörténet helye a tudományok rendszerében	46
IV. NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK	53
1. A neveléstörténet diakronikus vizsgálata	53
2. A neveléstörténet szinkronisztikus kutatása	62
3. A neveléstörténeti kutatás megtervezése	66
4. A neveléstörténet forrásai	68
A./ A források lelőhelyei	69
B./ A források csoportjai és típusai	71
C./ Elsődleges források	72
D./ Másodlagos források	78
5. A forráskritika	79
6. Új törekvések a neveléstörténeti kutatásokban	83
V. A NEVELÉSTÖRTÉNET TANÍTÁSA	87
1. A neveléstörténet a pedagógusképzésben	87
2. A neveléstörténetészség	89
Zárszó	95
Mellékletek	97

Előszó

*„A történelem elsajátítása által az örökkévalóságba vetünk horgonyt.”
(Karl Jaspers)*

Köszöntöm a kedves olvasót! A könyv, amelyet kezében tart, a neveléstörténet lényeges kérdéseinek rövid kifejtése. Foglalkozik ez a munka a neveléstörténet tárgyával, tudományrendszertani helyével, kutatásával, forrásaival, a tanításával összefüggő problémákkal. Felvillantja azoknak a gondolkodóknak a véleményét, akik az idők során e kérdésekre választ kerestek. A könyvet gondolkodásra, beszélgetésre sarkalló műnek szánom, önálló kutatásra vagy vitákra ösztönző írásnak.

Mivel e fiatal diszciplína, melynek története alig másfélszáz évre tehető, a történelem (művelődéstörténet) keretei között értelmezhető, szükséges volt annak vázolása is, hogy mi a történelem. Több helyen elengedhetetlen volt pedagógiai kérdések felvetése, amelyek a neveléstörténeti kutatások kiindulópontját jelentik.

A könyv a magyar és nyugat-európai szakirodalom áttekintésével készült. A lábjegyzetben közölt bőséges bibliográfiai leírás remélhetőleg további vizsgálódásokra ösztönzi az olvasót a könyv tárgyát illetően, és neveléstörténeti tárgyú kutatásai során is hasznos segítségnek bizonyul majd. Törekedtem ugyan arra, hogy több nyelven is (angol, francia, spanyol, olasz és német) ajánljak olvasnivalót az általam felhasznált könyvekből, ám az olvasó tapasztalni fogja, hogy a könyvek egy jelentősebb részének spanyol nyelvű változatára utalok a jegyzetben. Ennek az a magyarázata, hogy a könyvvel kapcsolatos nemzetközi kutatásokat Spanyolországban végeztem, a Madridi Autonóm- és a Salamancai Tanárképző Egyetemek könyvtáraiban. E kutatóhelyeken ugyan tetemes mennyiségű idegennyelvű szakirodalmat gyűjtenek, mégis – természetesen – nagyobb hányadot tesznek ki a spanyol nyelvre lefordított külföldi szakmunkák és a hazai művek.

A mellékletben megadom azoknak a fontosabb hazai és nemzetközi szakfolyóiratoknak a címlistáját, amelyek segíthetik a neveléstörténet kutatóit, oktatóit és az érdeklődő olvasókat a jobb, naprakész tájékozódásban. Feltüntettem továbbá az Interneten át elérhető néhány *site* címét.

Könyvem – szándékaim szerint – a neveléstörténet múltjáról, jelenéről és jövőjéről szól. Ez utóbbi dimenziójára is próbáltam nagy hangsúlyt fektetni, vázolva a neveléstörténészek előtt álló feladatokat, új kihívásokat és a XXI. század küszöbén esedékes szemléletváltás szükségességét. Szerettem volna hangsúlyozni a nem intézményes nevelés kutatásának fontosságát a neveléstörténet hagyományos vizsgálódási területei mellett, hiszen évezredek át a kultúra javainak és a tudásnak a megőrzése és átörökítése e szintéren is zajlott és zajlik ma is. Jövőnk építése során nem mellőzhetjük a nem intézményes nevelés történetének tapasztalatait.

A jövő felé vezető hídnek szántam az új információs csatornák lehetőségeinek felvillantását, és e helyen utalnék rá, hogy e könyv és számos más, az új szemléletű neveléstörténet tanítását és kutatását szolgáló anyag 1998. január elsejétől olvasható lesz az alábbi címen:

<http://nostromo.jpte.hu/~carry/>

E könyvvel és a neveléstörténettel kapcsolatosan szeretném tudni az olvasók véleményét, megismerni felvetődött kérdéseiket, gondolataikat, amelyeket az alábbi címekre juttathatnak el hozzám:

Levélcím: JPTE Tanárképző Intézet, 7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

E-mail: **kerik@btk.jpte.hu**

Könyvemmel szerettem volna érzékeltetni, hogy a neveléstörténet nem lezárt és megkövesedett diszciplína, hanem élő, fejlődő színes szövet, melynek anyagába bárki – tehetségétől, kitartásától és érdeklődésétől függően – változatos mintákat és árnyalatokat szöhet a jövőben.

Köszönetnyilvánítás

Könyvem megírása kapcsán szeretnék köszönetet mondani lektoromnak, **Dr. Mészáros István** professzornak, aki megjegyzéseivel nagyban segítette művem elkészítését. Hálával tartozom férjemnek, **Ambrus Attila Józsefnek**, aki kutatásaim során és művem nyomdai előkészítése kapcsán mérhetetlenül sok segítséget nyújtott. Köszönetemet fejezem ki **Fericsán Kálmán** középiskolai tanárnak, aki a mű első olvasójaként mondott véleményt munkámról, és neveléstörténeti szemléletmódomnak egyik leglelkesebb támogatója és továbbvivője. Köszönetet mondok szüleimnek, **Kéri Jánosnak** és **Stadler Katalinnak**, akik e művem elkészítése során is mindvégig segítettek.

Tisztelettel említem e helyen **Dr. Anunciación Quintero Gallego** és **María José Martín** salamancai tanárnők nevét, akik sok segítséget nyújtottak spanyolországi kutatásaim során. Köszönet illeti a Magyar Ösztöndíj Bizottság tagjait és apósomat, **José Nogueira Perez**t, akik külföldön tartózkodásom anyagi háttérét biztosították. Köszönöm munkahelyi vezetőmnek, **Dr. Zsolnai Józsefnek**, hogy e könyv megírásának ötletét felvetette, és hosszabb ideig tartó külföldi kutatásaimhoz hozzájárult.

Végezetül köszönetemet fejezem ki azoknak a nappali és pedagógia szakos hallgatóimnak, akik neveléstörténeti tanulmányaik és kutatásaik során felmerült problémáikat, kétségeiket és tapasztalataikat megosztották velem, és így nagyban hozzájárultak e könyv megszületéséhez.

Kéri Katalin

Pécs, 1997. augusztus 14.

I. BEVEZETÉS

A neveléstörténet a művelődéstörténet része, a történelem keretein belül értelmezhető diszciplína. Az általa vizsgált kérdések felvetéséhez, a problémátörténeti csomópontok kialakításához a pedagógia jelenti a hajtóerőt, a kiindulást. A válaszadásban viszont a történeti kutatások során feltárt és értelmezett források és a történeti vizsgálódás módszerei segítenek leginkább, természetesen kiegészítve számos más tudomány eredményeivel.

A nevelés az emberiség történetének valamennyi korszakában jelenlévő és meghatározó tevékenység volt, és a múlt gondolatai és jelenségei jelenünkre is hatást gyakorolnak. A „történelmi” olyan aktualitás tehát, amely ugyan már elmúlt, de nem veszett el egészen, mert előéletűségbe fordult át.

A neveléstörténet tárgyának, kutatási módszereinek és irányainak kifejtése előtt mindemiatt indokoltnak látszik annak rövid összefoglalása, mi is a történelem. Azok az ellentmondások, amelyek a történelem értékességével, hasznával, tudomány-voltával kapcsolatosan fennállnak, a neveléstörténetre is igazak.

II. GONDOLATOK A TÖRTÉNELEMRŐL

1. Mi a történelem?

Toynbee szerint minden ember Janus: előre nézünk és hátra.¹ A történetiség az *ember sajátossága*, olyan alaptulajdonság, amely mind az egyes személyek, mind pedig az emberiség szempontjából folyamatosan jelenlévő elem. Erich Frank megfogalmazását idézve: „*A helyzet, amelyben az egyén találja magát, annak eredménye, amit ő és előtte mások átéltek, tettek és gondoltak, visszavonhatatlan döntéseké tehát. Egyedül a múltnak tudható be, hogy az ember gondolkozni, cselekedni és létezni tud (ha számot vet ezzel a múlttal). Ebben áll létezésének történetisége.*”² Az ember azonban bír a változtatás képességével, így történelme változó, önmeghatározásra, szabadságra törekvése magyarázza a szakadatlan innovációs folyamatot.³ Schopenhauer szerint az emberi nem számára azt jelenti a történelem, amit az ész az egyénnek. „*Az ember ugyanis – eltérően az állattól – az észnek köszönhetően nem korlátozódik a szűk, szemléleti jelenre, hanem megismeri a hasonlíthatatlanul messzebbre ágazó múltat is, mellyel össze van kapcsolva és melyből származik; de csak ennek révén szerez tulajdonképpeni ismeretet magáról a jelenről, s még a jövőt illetően is következtetéseket vonhat le.*”⁴

¹ Toynbee, Arnold J.: Válogatott tanulmányok. Gondolat, Bp., 1971. 5. p.

² Frank, Erich: Philosophical Understanding and Religious Truth. 1945. 116. p. Idézi: Bultmann, Rudolf: Történelem és eszkatológia. Atlantisz, Bp., 1994. 11. p.

³ Delgado, Buenaventura (ed.): Historia de la educación en España y America I. Morata, Madrid, 1992. 42. p.

⁴ Schopenhauer, Arthur: A történelemről. In: Ész – Élet – Egzisztencia IV. Történetfilozófia I. Szerk.: Csejtei D., Dékány A., Laczkó S., Simon F., Szeged, 1994. 15. p.

Mi tehát a történelem? A válasz első pillanatban könnyűnek látszik: a történelem a múlttal foglalkozó diszciplína, a múlt ismerete, amely a múlt valóságán alapul. A jelent, annak történéseit *existencia in acto*, az azt megelőző minden időt pedig *existencia historicá*-nak nevezhetünk.⁵ Ez a meghatározás azonban számos árnyalattal bővül és pontosítást nyer, ha áttekintjük a kérdés ugyancsak bőséges irodalmát, azt, hogy miként is gondolkodtak a történelem jelentéséről, értelméről az elmúlt évszázadokban történészek és filozófusok.

Carr azt írja, hogy amikor azt a kérdést firtatjuk, hogy „Mi a történelem?”, akkor *„válaszunk akarva-akaratlanul saját, időben elfoglalt helyzetünket tükrözi vissza, és részben arra a még átfogóbb kérdésre felel, hogyan tekintünk a társadalomra, amelyben élünk.”*⁶ A történelem egyszerre valóság és diszciplína, nem pusztán a múlt ismeretét jelenti, hanem múlt és jelen kapcsolatainak feltárását is. A történelem a halott emberek élő műve. Collingwoodnak, a neves angol gondolkodónak – akinek a történelemtudomány területén tett erőfeszítései még töredékességükben is jelentősek – *A történelem eszméje* címmel kiadott írásaiból⁷ az az álláspontja szűrhető le, hogy a **történész kutatómunkája és az általa vizsgált múltbéli események sorozata** együttesen nevezhető történelemnek. Ez a jelentésbeli kettősség – melynek elemei szoros kölcsönhatásban állnak – a történelem jellemzője.

Nietzsche szerint az élő ember három tekintetben igényli a történelmet: *„igényli, mint tevékeny és törekvő lény, mint megőrző és tisztelő lény, s mint szenvedő és szabadulásra szoruló lény. A viszonyulás e hármasságának a történelem tanulmányozási módjának*

⁵ Moreno, Juan Manuel G.: Historia de la educación. B.I.E. Parainfo, Madrid, 1978. 11.p.

⁶ Carr, E. H.: Mi a történelem? Századvég K., Bp., 1993. 8. p.

⁷ Collingwood: A történelem eszméje. Gondolat, Bp., 1987.

*hármassága felel meg: ha tetszik monumentális, antikvárius és kritikai történetírást különböztetünk meg.*⁸

Múlt, jelen és jövő tehát szoros kapcsolatban áll, amit Dilthey így fogalmazott meg a múlt században: „*A múlt melódiája kelti a jelen hangjait*”, Croce pedig azt írta, hogy „*a holt történelem újjáéled, és az elmúlt történelem fokról fokra újra jelenné lesz, amint az élet fejlődése úgy kívánja.*”⁹ Croce abból indult ki, hogy „*a szellem maga történelem, s minden ízében történelemalkotó és egyszersmind eredménye az egész korábbi történelemnek.*”¹⁰ A croce-i iskola szerint

- 1., a történelem egyrészt a történész történelme, aki rekonstruálja a múltat (szubjektivista aspektus);
- 2., a történelem az örök jelen megismerése (idealista aspektus);
- 3., a szellem, az én története;
- 4., végül pedig a történelem filozófia. (A filozófia abban az értelemben azonos a történelemmel, hogy nem más, mint a történelem metodológiája illetve a történetírás metodológiai mozzanata.)¹¹

Jaspers a történelemmel kapcsolatosan az átalakulásra helyezte a hangsúlyt; szerinte „*a történelem az emberiség legszélesebb horizontját tárja elénk, melyre életünk épül; mértéket ad, melyhez jelenünket hozzámérhetjük, megszabadít saját korunk tudat alatti kötelékeitől,*

⁸ Nietzsche, Friedrich: A történelem hasznáról és káráról. Akadémiai K., Bp., 1989. 37. p.

⁹ Croce, Benedetto: A történelem filozófiája. In: A szellem filozófiája – Válogatott írások. Gondolat, Bp., 1987. 563. p.

¹⁰ Uott.

¹¹ Kelemen János: Benedetto Croce. Kossuth, Bp., 1981. 85. p.

megtanít bennünket arra, hogy az embert legjobb képességei és soha el nem múló alkotásai tüzeiben lássuk."¹²

A történelem lényegének, jelentéstartalmának megközelítéshez szemantikai úton is eljuthatunk. A görög „*hisztorie*” szó valaha azt jelentette, hogy valaki lezajlott, már befejeződött történéseket ad elő. Ez magának a történetmondónak (történetírónak) a cselekedete volt: ő tárta fel és mondta el az eseményeket. A szó eredeti jelentése annyit tett: kíváncsiskodni, kutatni, vizsgálódni, később viszont magát a vizsgálat tárgyát is kezdték ezzel jelölni: „ami megtörtént”, „az elmondott (dolog)” értelemben. Ez már a történelem objektív aspektusát jelentette, amelyet latinul úgy neveztek, hogy *res gestae*. A latin nyelvben emellett az alábbi kifejezéseket használták még: *annales* (krónika, az év során megtörtént dolgok elmondása); *historia* (a történelmi megismerés maga, a történelem művészete). Ez az ontológiai és gnosszeológiai kettősség más európai nyelvekben is megjelent. A német *Geschichte* (történelmi valóság, történelmi cselekedetek) és *Historie* (leírás, narráció, krónika); az angol *Story* (történelmi valóság) és *History* (maga a történettudomány); az olasz *Istoria* (történelmi valóság) és *Storia/Storiografia* (történettudomány) jó példa erre, illetve a spanyolok és franciák kis és nagy kezdőbetűvel jelölt különbségtétele: *historia/histoire* (történelmi valóság) és *Historia/Histoire* (a tudomány).¹³

¹² Jaspers, Karl: Bevezetés a filozófiába. Európa, Bp., 1989. 109. p.

¹³ Delgado i. m. 22. p.

2. Történeti tények és kultúrtörténeti egységek

A történelmi kutatások tárgyát a történeti tények illetve az ú. n. kultúrtörténeti egységek különböző szempontból és célból történő vizsgálata jelenti. Ahogyan a történeti érdeklődés koronként változik, úgy változik e tények értékelése is. A történetírás tehát történetileg meghatározott, hiszen más-más korok embereinek jelene különbözik. Bárki, aki a múltat vizsgálja, mivel saját korában él és önálló személyiséggel rendelkezik, történeti kutatásai során másoktól valamelyest eltérő utat jár be. A történeti tények egyrészt tehát múltbeli sajátosságok, másrészt viszont napjaink tényeit meghatározó mivoltuknál fogva, mai érdeklődésünk és szemléletmódunk alapján nyerik el értelmüket a történeti kutatásban.

A „kultúrtörténeti egységek” mind a történeti, mind pedig a neveléstörténeti kutatások során igen fontos szerepet játszanak. E fogalom nem mást takar, mint szervesen összefüggő történések, történeti tények együttesét, olyan események csoportját, amelyek szövevénye változásokat idézett elő. A történetfilozófia gondolkodói különböző nevekkkel illették ezeket a többé-kevésbé komplex korszakokat vagy jelenségegyütteseket: az idő „karaktereiről” beszéltek (Fichte), a kor „légköréről” (Jaspers), a kultúra „stílusáról” (Spengler). Ezen egységek konkrét, elemeikhez való viszonya úgy írható le, mint az egész és rész kapcsolata. a reneszánsz kor például – mint kultúrtörténeti egység – magában foglalja az alábbi történeti tényeket: a könyvnyomtatás európai feltalálása és elterjedése, görög tudósok és művek Itáliába kerülése, mecenatúra stb.¹⁴ A kultúrtörténeti egységek nem lezárt sejtek, vannak ablakaik, időben és térben is van befolyásuk

¹⁴ Larroyo: Historia general de la pedagogia. Ed. Porrúa, Mexico, 1982. 40. p.

más kultúrákra, jelenünkre. A világtörténet az elképzelt legtágabb egység.

A jelen nem a történelem végpontja, hanem köztes állapot múlt és jövő között. Az ember, miközben folyamatosan éli jelenét, újjáépíti a múltját és tervezi a jövőjét, és ez így együttesen maga a történelem.

3. Mi a történelem értelme?

A történetfilozófia évszázadok óta értelmet, egységet, struktúrát keres a történelemben. Valaha a görög történetírók akár személy szerint is ismerhették kis városállamaikban azokat az embereket, akik a történelmet alakították¹⁵, ezért történeti munkáik leginkább az események egyszerű leírására szorítkoztak, és nem firtatták a történelem értelmét. A zsidók, majd a keresztények új elemet hoztak a történelemtől való gondolkodásba, ők ugyanis feltételezték, hogy a történelmi folyamat bizonyos végcél felé halad (teleologikus világszemlélet)¹⁶. Az első keresztény történetírók (pl.: Caesareai Euszebiosz a IV. században vagy Paulus Orosius a IV-V. század fordulóján) *egyetemes* történelem írásával próbálkoztak, Krisztus előtti és utáni időszakra bontva a történéseket. Világszemléletüknek megfelelően hittek a kezdőponttól a végpont felé tartó történelemben.

A XVIII-XIX. század fordulóján egyre többen foglalkoztak a történelem értelmének vizsgálatával. A német felvilágosodás jelentős történetírója volt Herder, aki az emberi történelmet olyan folyamatként fogta fel, amelyben előrehaladó mozgás, fejlődés bizonyítható, és szerinte ennek az az értelme, hogy emberiesebb ember fejlődjön ki, a

¹⁵ Gunst Péter: A magyar történetírás története. Csokonai K., Debrecen, 1995. 1-2. p.

¹⁶ Carr i. m. 106. p.

humanitás elérése a történelem célja.¹⁷ Hegel és Kant is úgy vélte, hogy a történelem nem végtelen folyamat, hanem egyszer majd befejeződik. Kant azon tűnődött, hogy *„nincs-e a történelemnek valamilyen szabályos mozgása, s ami az egyén nézőpontjából merő káosznak tűnik, az egy hosszabb időszakot tekintetbe véve nem lassú haladás, fejlődés-e?”*¹⁸ A történelem végpontja szerinte az emberi szabadság megvalósítása, amely igazságos polgári alkotmány létrehozása és elterjesztése után valósulhatna meg. Hegel is a szabad társadalmak létrejöttében látta a történelem végpontját, híressé vált mondása volt az, hogy a *„történelem a szabadság története”*. A keleti, a klasszikus és a germán világot hasonlította össze, mint az szellem önfejlődésének korszakait, és úgy vélte, az egyén illetve a kevesek szabadságától halad a történelem mindenki szabadsága felé. Ezt írta: *„A világtörténet célja tehát az, hogy a szellem eljusson annak tudásához, ami valójában, s tárgyivá tegye ezt a tudást, megvalósítsa létező világgá, létrehozza magát, mint objektívat.”*¹⁹ Saját korának porosz államát látta a haladás végcéljának.

Marx – Hegel műveiből sokat merítve – szintén haladásában írta le az emberiség történetét, a valóságot kapcsolat- és viszonyrendszerek, szerkezetek együtteseként felfogva. Ő úgy vélte, hogy a dialektikus előrelépéseknek köszönhetően az emberi történelem utolsó, tökéletes szakasza a kommunizmus lesz.

A haladás kultusza a XIX. század második felének Angliájában tetőzött, amikor a gyarmatbirodalmakkal rendelkező szigetország

¹⁷ Herder, Johann Gottfried: *Eszmék az emberiség történetének filozófiájáról*. Gondolat, Bp., 1981.

¹⁸ Fukuyama, Francis: *A történelem vége és az utolsó ember*. Európa, Bp., 1994. 96-97. p.

¹⁹ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Előadások a világtörténet filozófiájáról*. Akadémiai K., Bp., 1979. 54. p.

hatalma, jóléte és önbizalma teljében volt, egyesek úgy vélték, eljött a végpont, az emberiség történetének utolsó korszaka.²⁰

Herder és Hegel műveiből nőtt ki a német historizmus irányzatának történelemszemlélete, melynek képviselői (Humboldt, Ranke, Dilthey, Windelband, Meinecke és mások) szintén történeti keletkezésükben, kialakulásukban, fennállásukban és elmúlásukban kutatták a jelenségeket és eseményeket.²¹

Több XX. századi történetíró is úgy gondolkodott és gondolkodik, hogy valamennyi társadalom a növekedés és sorvadás egyetemes törvényeinek van alávetve. Spengler, Toynbee és mások szemlélete azonban szakított Hegel, Marx illetve sok más gondolkodó felfogásával, vagyis azzal a gondolattal, hogy az emberiség történelme egységes és valamely irányba halad.²²

A XX. században egyre többen megkérdőjelezzik a történelem egyetemes értelmének létezését, és inkább az egyes kultúrák sajátos fejlődéséről beszélnek. Jaspers azt írta ezzel kapcsolatosan, hogy *„Ha a történelem értelmét a földi boldogság végső állapota felé való mozgásban keressük, ehhez a szemléletünkhöz komoly támaszt a múlt történelmében nem találunk. Ellenkezőleg: az emberi történelem egész kaotikus menete, csekély sikereivel és totális katasztrófáival, ellentmond ennek az értelmezésnek. A történelem értelme nem fogalmazható meg valamely cél terminusaival.”*²³ Carr úgy fogalmazott, hogy *„ha továbbra is szeretnénk hinni, hogy létezik haladás, fogadjuk el, hogy nincs töretlen folytonosság.”*²⁴

²⁰ Carr i. m. 107-110. p.

²¹ L.: Iggers, Georg G.: A német historizmus – A német történetfelfogás Herdertől napjainkig. Gondolat, Bp., 1988.

²² Fukuyama i. m. 111. p. és I.: Spengler, Oswald: a Nyugat alkonya. Európa, Bp., 1994. illetve Toynbee i. m.

²³ Jaspers i. m. 119. p.

²⁴ Carr i. m. 111. p.

4. Mi a haszna a történelem ismeretének?

A történelem értelmének, céljának firtatása mellett hosszú évszázadok óta sokan foglalkoztak hasznának megfogalmazásával is. Az ókortól fogva különböző megfontolásból a legtöbben úgy vélték, hogy hasznos és értékes dolog a történelemmel foglalkozni. A Hérodotosz előtti történetírás (elmondás) nem volt más, mint a fontosnak tartott múltbéli események elősorolása, ismételtetése, amely során nem különültek el a mesés-mitikus és a valóságos elemek. Az emberiség korai történelme során, amikor az ismeretek szóbeli átadása és a felnőttek viselkedésének utánzása jelentette a nevelést, a történelem „haszna” didaktikai, erkölcsi, esztétikai síkon volt megragadható. A történelmi tárgyú legendák, mesék, mítoszok, versek és dalok a fiatalokban kialakították a közösséghez (népükhöz) tartozás érzését, útmutatókat és példákat tartalmaztak a viselkedési formákra vonatkozóan, közvetítették a csoport értékrendjét, világról vallott felfogását, irratlan törvényeit. A múlt ilyen módon kiemelt és emlegetett, nemzedékeken át megőrzött eseményei erősítették a közösség tagjainak identitását, segítették őket abban, hogy minden más csoport tagjaitól megkülönböztessék magukat, és hozzájárultak jelenük normáinak megértéséhez.

Hérodotosz abban az értelemben valóban a történetírás atyjának tekinthető, hogy az igazság vizsgálatát mint meghatározó elemet vezette be a kutatásokba. Az ő, valamint más ókori történetírók (pl. Thuküdidész, Cicero stb.) pragmatista szemlélete, vagyis annak hangoztatása, hogy „a történelem az élet tanítómestere” (Cicero), széles körben fennmaradt egészen a XIX. századig, sőt napjainkra sem tűnt el a történelem hasznát firtató művekből.

A XVIII. századtól jelent meg az az új koncepció a történetírásban, amely nem pusztán tanítói célzattal, igazságtartalmuk és példaértékük miatt tartotta fontosnak a történelmi események vizsgálatát, hanem azok keletkezése, keletkezésük oka érdekelte a kutatókat. Herder volt az első kezdeményezője az effajta vizsgálódásnak, Ranke pedig az első megvalósítója.

A múlt század a „történelem százada” és a neveléstörténeti kutatások kiszélesedésének időszaka is volt. A tények alapján felfogott történetírás szerint a múlt maga ugyan elveszett, a történelmi emlékezés ugyanakkor segíthet az ember jelenbeli problémáinak megoldásában. Egy másik irányzat szerint a történelem nem csak az emlékezés, de a valóság szintjén is él a jelenben. *„Az idő nem pusztán örökség, de magának a szellemnek az összetevője. Nem egyszerűen a valós események összessége a történelem, hanem magának a valóságnak a része”* – írta Zubiri, másokhoz hasonlóan kifejtve azt, hogy a történelem haszna abban áll, hogy az tulajdonképpen a *jelen tudománya*.²⁵

A történelem, a történetírás hasznosságát nagyon sajátos és elgondolkodtató módon fogalmazta meg századunk egyik történésze. Szerinte a történetírás gyakorlati és szórakoztató tárgy, mely *„nem nyújt a világról kész elméletet, de tanulmányozóit ellátja anyaggal, melyből a maguk számára az felépíthető. Senkit sem képesít a jövő megjóslására, de megajándékoz azzal az előérzettel, hogy minek a megtörténtét tételezzük valószínűtlennek; fenntartja a tudás helyett talán inkább a józan észbe vetett reményt.”*²⁶

A történelem ismeretének haszna – mint e néhány példából is látható – többféleképpen felfogható. Értelmezése koronként más és más

²⁵ Zubiri, Xavier: *Naturaleza, Historia, Dios*. Ed. Nacional, Madrid, 1959. 101., 331. p.

²⁶ Zeldin, Theodore: *Társadalomtörténet és totális történet. Világtörténet*, 1986/3-4. 40-53. p.

árnyalatokkal gazdagodott, és a mai napig vannak olyanok, akik – mint valaha a karteziánus racionalizmus némely képviselői –, haszontalansággal vádolják, és azzal, hogy nem lehet az igazi (objektív) megismerés forrása. E kérdéssel szorosan összefüggnek azok az évezredek viták, melyek a történelem tudomány-voltáról folynak.

5. Tudomány-e a történelem?

Ha a tudomány ókori görögök által kidolgozott koncepcióját tekintjük, akkor az e kérdésre adott válaszuk valószínűleg nemleges. A platoni, arisztotelészi elvekre alapozva az *egyetemesség*, a *szükségszerűség* és az *okszerűség* a tudomány kritériumai, ám ebben az értelemben Arisztotelész szerint még a költészet is inkább nevezhető tudománynak, mint a történelem. A történelem ugyanis az *egyedivel* és a *véletlenszerűvel* foglalkozik, és nem fér bele az antik tudomány meghatározás skatulyájába. Léteznek azonban másfajta tudomány-definíciók is, amelyek szerint a történelem tudománnyá fejlődött az idők során. Mielőtt az ezzel kapcsolatos véleményeket ismertetnénk, foglaljuk össze a történelem tudomány-voltát megkérdőjelezők érveit.

A negatív álláspont képviselői szerint a tudomány „előrejelzést” ad, a történész viszont általánosításokat tehet, de nem tud törvényszerűségeket levonni a történeti tényekből, mivel azok nem valamiféle előzetes tervek vagy szabályszerűségek alapján alakultak, hanem számos, kontrollálatlan tényező is közrejátszott létrejöttükben. Sohasem fog még egyszer megismélni ugyanaz a helyzet, a sokféle

különböző tényező ugyanolyan együttállása.²⁷ Duby szerint „a múltat eredeti teljességében lehetetlen visszasadni. Bármilyen sűrűn adódnak is nyomok, hiábavaló igyekezet (...) mindent »életre kelteni«. Ez lehetetlenség. Egész egyszerűen ez az, ami a történettudományban határt szab a realizmusnak.”²⁸

A történelemtől továbbá elmondható, hogy nem egy zárt rendszer, a történész nem ellenőrizheti a megfigyelés körülményeit, és nem tudja manipulálni a különböző tényezőket, ahogyan ezt a természettudósok gyakran megteszik egy-egy hipotézisük bizonyításakor. Kétségtelen, hogy a történész munkája jelentős mértékben szubjektív, akár ha csak az általa kutatott témák és források kiválasztását tekintjük, melyek esetében jelentős szerepet játszik érdeklődése, személyisége, kompromisszumai és a lehetőségei. (A történelem iránti, századunkban szélesebb körben tapasztalható érdeklődésről például Ariès azt írta, hogy mindez összefügg a haladásba vetett hit megrendülésével és a modern kultúrát megelőző korok „rehabilitációjával”).²⁹ A történész továbbá mások által közölt megfigyelésektől függ, az általa választott (gyűjtött) források egy részének az objektivitása is megkérdőjelezhető. A történész olyan személy, aki igyekszik kirakni egy mozaikot (a történelmet), ám egyes darabok mindig hiányozni fognak. Duby rendkívül képletes hasonlatával élve a történésznek „felfedezését, képzeletének alkotását egy szigettengerben kell elhelyeznie. Ebben a szigettengerben nyilvánvalóan vannak szembetűnő, nagyobb szigetek, amiként vannak kisebbek is, amelyek közt a történész könnyedén

²⁷ Best, John W.: *Cómo investigar en educación*. Morata, Madrid, 1982. 75. p.

²⁸ Duby, Georges – Lardreau, Guy: *Párbeszéd a történelemtől*. Akadémiai K., Bp., 1993. 38. p.

²⁹ Ariès, Philip: *La nouvelle histoire*. *Magazine Littéraire*. Paris, n° 123. 1023. p.

*elhajózik, sőt vannak nagy vízfelületek is, amelyeken igazán kiélheti szenvedélyét.*³⁰

Tudományos kijelentéseket tenni pedig olyan alapról, melynek evidenciája nem teljes, csak a kétségek lavináját indítja el: így fogalmazznak a történelem tudomány-voltát megkérdőjelezők.³¹ Ez utóbbi „váddal” szemben Zeldin azt írta, hogy *„az a törekvés, hogy az élet egészét belefoglaljuk a történetírásba, a lehetetlen megkísértése, bár olyan eszmény is egyúttal, amelyet a társadalomtörténések ismételtén célul tűznek maguk elé.*³²

A történettudomány létezését tagadók vagy megkérdőjelezők több csoportra is oszthatóak érveik szerint. Egyesek, mint például Condorcet, Comte, Buckle, Lacombe, Humboldt úgy gondolták, a történelmi tények vizsgálata önmagában nem tudomány, ám egy nap felemelkedhet arra a rangra, ha adaptálja a természettudományok módszereit. Mások úgy vélték, a történelem – tárgya természeténél fogva – képtelen tudománnyá válni. Bacon, Hobbes az „okszerű ismeret”, Schopenhauer pedig az események és a rendszer közti kapcsolat hiánya miatt gondolta így. Ez utóbbi filozófus szerint a történelem csupán a mellérendelést tudja felmutatni a tudomány alapjellegének, az alárendelésnek helyében.³³ Maritain, Seignobos, Palacios és mások is hasonlóan gondolkodtak.

Bacon óta csökkent azoknak a száma, akik az arisztotelészi tudománykonceptió hívei, az okság fogalmának a törvény fogalmát alárendelő irányzatok azonban hamar válságba sodródtak. A XX. század elejének revizionista tudománykonceptiója úgy foglalható össze,

³⁰ *Duby – Lardreau* i. m. 37. p.

³¹ *Best* i. m., 75. p.

³² *Zeldin* i. m. 49.p.

³³ *Schopenhauer. A történelemről.* i. m. In: *Ész – Élet – Egzisztencia...* 10. p.

hogy a természettudományok klasszikus, okságon, törvényeken nyugvó sémája csak a tények egy bizonyos (részleges és zárt) rendjére vonatkozóan áll fenn. A tudomány általános koncepciója csak odáig terjed, hogy belépést nyújtson a tapasztalat más rendjei számára alkalmazható logikai sémákhoz. Innen lehet ajtót nyitni a történelem felé is, hogy úgy lehessen felépíteni, mint tudományos ismeretet. E revizionista iskola képviselői állították, hogy a tudományos ismeret nem mindig és nem szükségszerűen a törvények ismerete, és magukon a természettudományokon belül is elmondható, hogy az ismeretek nem mindig általánosak és egyetemesek. A tudomány sémája így megtoldható az indeterminitás elvével.³⁴ A történeti „törvényszerűségekkkel” kapcsolatban egyébként a vélemények megoszlanak, de a legtöbben tagadják ezek létezését (pl. Meyer, Huizinga stb.) Az egyén a törvénnyel szemben: egyesek szerint ez a történelem lényege, amit Marawall úgy összegzett, hogy léteznek ugyan törvényszerűségek a történelemben, de azok nem történelmi törvények.

A történelem tudományos mivoltához való **pozitív közelítés** szerint a történész behatárol egy problémát, hipotézist alkot vagy kérdéseket tesz fel, összegyűjti és elemzi az elsődleges adatokat, mérlegeli hipotézisét, általánosításokat és végkövetkeztetéseket von le, ezért vizsgálódása **tudományosnak** tekinthető. Jóllehet, nem tud közvetlen módon adatokhoz jutni, több forrás információinak sokszempontú vizsgálatával közelít tárgyahoz. Következtetései levonásakor ugyanolyan valószínűségi elveket használ, mint a természettudományok képviselői. Finley azt írta, hogy ha csak adatgyűjtést értünk a történeti kutatáson,

³⁴ *Delgado* i. m. 29-30. p.

akkor az nem egyéb, mint **krónikaírás**. Ám ha az összevetés a vizsgálódás alapja, akkor bizonyos **általánosítások** is levonhatóak.³⁵

A történelmet tudománynak **gondolók** tábora is két nagyobb csoportra bontható. Vannak, akik **úgy** képzelik a történelmet, mint a képzelet tudományát, ami hasonlít a természettudományokhoz (mint például a pozitivista áramlat **több** képviselője). Mások autonóm, független, saját arculattal, módszerekkel és stílussal rendelkező tudománynak gondolják.³⁶

Általánosan elfogadott nézet, **hogy** a történelem tudománnyá válása a XIX. század elején indult el, és Rankét (1795-1886) szokás a tudományos történetírás atyjának tekinteni, bár forráskritikát már korábban is alkalmaztak, Ranke volt az, akinél mindennek célja az ember lényegének megismerése. Az általa képviselt **historizizmussal** szemben a múlt században két másik irányzat jött létre, a pozitivista és a marxista, amelyek egyaránt **materialista** töről erednek. Ezen irányzatok legtöbb történésze azon **fáradozott**, hogy módszerét objektív tényekre alapozza (adatgyűjtés, forráskritika stb.). Kutatásaikhoz felhasználták a természettudományos **módszereket**.

Történészeknek egy másik **jelentős** köre tagadta, hogy a történelmet úgy kell tárgyalni, mint a **természettudományokat**, és Dilthey, Windelband, Rickert, Simmel, **Croce**, Xenopol, Collingwood **jelentős** erőfeszítéseket tettek, hogy meghaladják a történelem pozitivista interpretációját. Dilthey „**pszichológiai és művészi cselekedet**”-nek nevezte a történelem rekonstruálását, Windelband a „**szabadság és meghatározhatatlanság birodalmá**”-nak a történelmet.

A XX. század elején alakult, a francia *Annales* folyóirat köré csoportosuló történeti iskola **tagjai** (Bloch, Braudel és tanítványaik)

³⁵ Best i. m. 76. p.

³⁶ Delgado i. m. 33. p.

szintén tagadták a történelem pozitivistá szemléletét, nem tudták azonban teljesen kivonni magukat annak hatásai alól. 3 fő törekvésük, melyek leginkább az 1960-as évektől gyakoroltak hatást a történelmet kutatókra így foglalható össze:

- 1., kiszélesíteni a kapcsolatokat a társadalomtudományok között;
- 2., érdeklődés a számszerű tények iránt, a demográfia, statisztika kvantitatív módszereinek és adatainak beépítése a kutatásokba;
- 3., a teljesség kifejezésére való törekvés. Szerintük minden korszaknak megvan az önmagában való értelme, ezért a történészeknek el kell kerülnie mindenféle jelenre vonatkoztatást, a haladás teóriájának erővel való hirdetését.³⁷

A XX. század során tehát számos történetírói iskola és iskolává nem teljesedett irányzat bontakozott ki a világban. Minél inkább kikristályosodott azonban a **történelem tudomány jellege**, annál több szélsőséges, végletesen túlzó vélemény is napvilágot látott. Egy ezek közül például Nadelé, aki szerint számos, általában valamely társadalomtudományból eredő irányzat megjelenése már oly messzire ment, hogy kétségbevonható maga a „történelem” fogalma, kérdés az, hogy ez a diszciplína bír-e még valamilyen értelemmel.³⁸

A posztmodern történetírók a tények vizsgálatából kiindulva *„eljutottak az objektív tények tagadásához, az arisztotelészi dichotómia lebontásához. Ha nincsenek objektív tények, akkor nem is alkothatunk objektív »igaz - nem igaz« kijelentéseket az egyes történelmi munkák tartalmát illetően, mert nem állnak rendelkezésünkre külső viszonyítási*

³⁷ Uott. 36. p.; Lefebvre, Georges: La naissance de l'historiographie moderne. Flammarion, Paris, 1971.; Faire de l'histoire I-III. Ed.: Le Goff, Jacques-Nora, Pierre, Paris, 1974.

³⁸ Idézi: Olabari, Ignacio: En torno al objeto y carácter de la ciencia histórica. Anuario filosófico. Pamplona, XVII/1. 1984. 159. p.

*pontok – ellentétben a természettudományokkal.*³⁹ A történelmi munkákat így csak más, nyelvi szempontok figyelembevételével lehet értékelni. White-ot idézve: „*bármely olyan területen, amelyet eddig még nem süllyesztettek le (vagy emeltek fel) a valódi tudomány státusába, a gondolat a nyelvi kifejezés foglya maradt.*”⁴⁰

A történelemszemlélet, a történetfilozófiai gondolkodás évezredek történetének vázlatos áttekintéséből is jól kitűnik, hogy az alcímekben feltett kérdésekre igen nehéz válaszolni. Számos vélemény olvasható, melyek gyakran egymásnak ellentmondóak, egymással vitáznak. A történelem kutatásával és értelmezésével kapcsolatos problémák a neveléstörténetet is kísérik, lévén az a történelmen belül, a művelődéstörténet keretei között elhelyezkedő diszciplína. Mielőtt a neveléstörténet kifejtésére rátérnénk, szükséges még a művelődéstörténet tárgykörének meghatározása.

6. Mi a művelődéstörténet?

Napjainkban fokozott érdeklődés fordul a művelődéstörténet felé. (Az UNESCO által közzétett adat szerint a 60-as évek második és a 70-es évek első felében a történelmi kiadványoknak mintegy 37%-a művelődéstörténelmi tárgyú volt.)⁴¹ Nem könnyű azonban meghatározni, hogy tulajdonképpen mit is értünk e fogalom alatt. Miként Mészáros István írja, a művelődéstörténet sokféleképpen definiálható, nem

³⁹ *Magyarics Tamás: Klío és/vagy Kalliópé? – a posztmodern amerikai történetírás néhány kérdése. Aetas, 1996/1. 87-97. p.*

⁴⁰ Uott. (Az idézet *White: Metahistory* c. művéből való; London-Baltimore, 1973.)

⁴¹ *Németh G. Bélát* idézi *Gazda István: Fejezetek a magyar művelődéstörténet forrásaiból. Tárogató, Bp., 1996. 7. p.*

fogalmazódott meg azonban egy általánosan elfogadott *művelődéstörténet-fogalom*.⁴² A művelődéstörténet századelőn írt meghatározása ma is elfogadható, ám bővítésre és magyarázatra szorul: eszerint a művelődéstörténet az emberiség társadalmi és szellemi fejlődésének története szemben a tisztán politikai történettel.⁴³

A művelődéstörténeti irány már Voltaire-nél is jelentkezett, ám az efféle történeti kutatások elindítását az angol romantika egyik legjelentősebb képviselőjének, Macaulay-nak a nevéhez köthetjük, aki tiltakozott a történelem széttördelése ellen, és egyszerre akart írni gazdaságról, társadalomról, kultúráról.⁴⁴

A művelődéstörténet tárgyköréről Németh G. Béla 1986-ban azt mondta, hogy *„a művelődéstörténet olyan általános történettudomány, amely a történetiség tisztázásának és tudatosításának eszközeivel az élet minden mozzanatára kiterjed. A művelődéstörténet mind tárgyában, mind módszereiben, mind szakággá különíthetőségében a legvitatottabb diszciplínák egyike. Vannak, akik létezését és szükségét is tagadják; viszont vannak, akik az emberről való, a széles tömegeket átfogó történeti érzék és szemlélet egyik legfőbb alakítójának és tudatosítójának fogják föl.”*⁴⁵

A művelődéstörténet a magyarországi történeti kutatásoknak is egyik meghatározó iránya már a XIX. század végétől, és számos nagy összefoglalás született az utóbbi évszázadban nyelvünkön is, amelyek felölelték az egyetemes és magyar művelődéstörténet különböző területeit, a szellemi és anyagi kultúrát: az életmódra, viseletre,

⁴² Mészáros István: Iskolatörténet – művelődéstörténet. *Magyar Pedagógia*, 1983/2. 148. p.

⁴³ Révai Nagy Lexikona XIV. Révai Rt., Bp., 1916. 154. p.

⁴⁴ Kriston Pál i. m. 63. p.

⁴⁵ Gazda István (szerk.): Fejezetek a magyar művelődéstörténet... i. m. 7. p.

oktatásra, szórakozásra vonatkozó forrásokat éppúgy gyűjtötték és elemezték, mint a hadtörténet vagy az agrártörténet köréből valóakat.⁴⁶

A művelődéstörténetnek sajátos és jelentős területeként fogták fel a neveléstörténetet többen is az első neveléstörténészek közül, és ma is ez az általánosan elfogadott nézet. Ennek kutatásokban való érvényesítése azonban nem mindig könnyű feladat. Napjainkban – az iskolatörténet és művelődéstörténet kapcsolatát vizsgálva – a magyar kutatók közül Mészáros István úgy definiálta a művelődéstörténetet, mint *„a legfőbb művelődési javak őrzésének, gyarapításának, kutatásának és továbbadásának története.”*⁴⁷ A művelődési javak alábbi három területét írta le:

- „a.) a filozófiai-vallási-ideológiai elmélet és gyakorlat területe,*
- b.) a tudományok elméletének és gyakorlatának területe,*
- c.) a művészetek elméletének és gyakorlatának területe.”*⁴⁸

Egy-egy korszak művelődéstörténetének tárgyával kapcsolatosan kiemelte, hogy az nem más, mint *„a művelődési javak e három nagy területén végbemenő alakulás-fejlődés fő vonulatának ábrázolása, az egyes területek között szintézist létrehozva, a közös gyökereket és kölcsönhatásokat feltárva.”*⁴⁹ Véleményét megismételve nyomatékosan hangsúlyozhatjuk, hogy a művelődési javak egy adott korszak kezdetén tapasztalható állapota és a korszak folyamán végbement változásaik feltárása mellett nagyon fontos átadásuk, terjesztésük (terjedésük),

⁴⁶ Ma is nagy haszonnal forgatható számos régebbi mű, például az alábbiak: *Domanovszky Sándor* (szerk.): Magyar művelődéstörténet I-V. Magyar Történelmi Társulat, Bp., é. n. Hasonmás kiadás: Babits K., Szekszárd, 1993., *Lederer Emma*: Egyetemes művelődéstörténet. Káldor, Bp., 1935. Hasonmás kiadás: Aqua, Bp., 1992.

⁴⁷ *Mészáros I.*: Iskolatörténet – művelődéstörténet.. i. m. 148. p.

⁴⁸ Uott.

⁴⁹ Uott.

megőrzésük folyamatának vizsgálata. És ennél a pontnál ismerhetjük fel a neveléstörténet jelentőségét és művelődéstörténeten belül elfoglalt helyének fontosságát. Az intézményes és nem intézményes nevelés és oktatás ugyanis a művelődéstörténet keretei között vizsgált művelődési javak átörökítésének – és így az emberiség kultúrájának – folyamatában alapvető jelentőségű. A művelődéstörténetnek tehát fontos területe, szerves része a neveléstörténet, nélküle nem érthetőek meg a történelmi folyamatok.

III. A NEVELÉSTÖRTÉNET

1. A neveléstörténet születése

A neveléstörténet historiográfiájával foglalkozó kutatók úgy vélik, hogy e diszciplína születése – csakúgy, mint a történettudományé – a múlt század elejére tehető, szülőföldje pedig német területre. Természetesen, ez nem jelenti azt, hogy korábban nem léteztek neveléstörténeti tárgyú művek.⁵⁰ Szinte valamennyi szerző megemlíti azt a két, XVII. században élt tudóst, akik az első neveléstörténeti munkák íróinak tekinthetők: Conringot (*De antiquitatibus academicis dissertationes sex* – 1651) és Fleuryt, akinek egyháztörténeti munkáiban neveléstörténeti részek is voltak. A XVIII. század szintén nem szűkölködött hasonló művekben. Az egyetemeken például széles körben elterjedt az a törekvés, hogy az intézmény múltját megörökítsék, okulásul az utókor számára. A „fény századának” végén jelentette meg a neveléstörténet vázlatát a német August Hermann Niemeyer, *A nevelés és oktatás alapelvei* című művében.

A neveléstörténet igazi fejlődése azonban a múlt században vett jelentősebb lendületet, annak a feléledő érdeklődésnek köszönhetően, amely a történelem, a pedagógia és a filozófia iránt támadt, elsősorban német területeken. Egyesek a források összegyűjtését és elemzését tartották fontosnak, mint például Christoph Meiners, a Göttingeni Egyetem tanára, aki 1810-ben közzétett művét forrásokra alapozta. Niemeyer nyomdokain járva többen úgy gondolták, hogy a nevelés múltjának tanulmányozása megkönnyítheti a jelen megértését, és kiindulópont lehet a nevelés elméletének megalapozásához. E

⁵⁰ Brickman, W. W.: Early development of research and writing of educational history in the United States. *Paedagogica Historica*. vol. XIX/1. 1979. 41-76. p.

gondolatok jegyében íródott például Friedrich H. Ch. Schwarz műve, amelyet 1802-ben kezdett el és 1813-ban fejezett be Heidelbergben, *Erziehungshere* címmel, 4 kötetben megírva.⁵¹ Hegel vonalán elindulva Schwarz megpróbálta a népek közötti kapcsolatok, a kultúrák közötti összefüggések alapján bemutatni a neveléstörténetet. Hozzá hasonlóan többen is, például F. Cramer, G. Taulow, K. Rosenkranz is hegelianus alapokról indultak. Taulow 1845-ben megjelent művében (*A pedagógia filozófiai tudományos rangúvá emelkedése*) azt írta, hogy a nevelélméletnek szüksége van egy, a neveléstörténeten alapuló filozófiára, mert csak ez lehet a kiindulópontja egy pedagógiai rendszer felépítésének, és semmiféle nevelélmélet nem vonatkoztatható el a nevelés történetétől.⁵²

Az efféle nézetek nem arattak osztatlan sikert a pedagógia tudományos rendszerének kidolgozásával próbálkozók között. Herbart például úgy gondolta, hogy a neveléstörténet haszna nem elméleti, hanem gyakorlati, a múltból vett példák ugyanis segítségére lehetnek a tanárképzés szakembereinek, de a pedagógia megalapozásához a pszichológiát és az etikát használta fel.

A század közepén elég jelentős fordulat következett be a neveléstörténet helyzetét és megítélését illetően. Karl von Raumer 1843-ban megjelent művében⁵³ azt fejtegette, hogy a neveléstörténet több, mint a pedagógia tudományának alapja, a tanárképzést illetően gyakorlati és hasznossági szerepét is hangsúlyozta. Ő maga neves múltbeli nevelő személyiségek életrajzait gyűjtötte össze, és ugyanezt az orientációt jelzi Karl Adolf Schmid munkássága is, akinek 1884-1902

⁵¹ Ferrer, Antonio Tiana: La investigación Historico-educativa actual. Enfoques y métodos. UNED, Madrid, 1988. 17. p.

⁵² Idézi: Delgado i. m. 39. p.

⁵³ Raumer, Karl von: Geschichte der Pädagogik von Wiederaufblühen Klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 1843.

között publikált műve⁵⁴ ugyancsak híres – és kevésbé híres – személyeket mutatott be, akik a nevelésnek és tanárképzésnek szentelték életüket. Jelentős vállalkozás volt a *Monumenta Germaniae Paedagogica* összeállítása.

A XIX-XX. század fordulója táján több olyan neveléstörténeti mű jelent meg, amelyek már jelezték a diszciplína akadémiai tudománnyá válásának első lépéseit. A francia Jules Paroz (1868) és Gabriel Compayré (1883), az amerikai J. Ph. Munroe (1895) és L. Seeley (1899) munkái voltak ilyenek a fentebb már említett német kutatások mellett. Angliában Oscar Browning 1881-ben jelentette meg *Bevezetés a neveléstudományok történetébe* című művét, Dilthey 1884 és 1894 között tanította a Berlieni Egyetemen a *Pedagógia rendszeré*-t, mely 1934-ben jelent meg könyv alakban, Emile Durkheim pedig az 1904/05-ös tanévben tartotta előadásait a Sorbonne-on *Pedagógiai evolúció Franciaországban* címmel. Németországban a herbartiánus Paul Barth neve és 1916-ban megjelent műve fémjelezte azt a szociológiai irányulást, amely a korabeli Európában az egyik meghatározó irányzat volt.

A neveléstörténet, a múltbeli pedagógiai eszmék iránti megélt érdeklődést jelezte a könyvek és előadássorozatok szaporodása mellett a neveléstörténeti emlékeket összegyűjtő múzeumok vagy múzeumi részlegek létrehozása, valamint az, hogy a pedagógiai tárgyú újságokban és folyóiratokban egyre nagyobb teret kaptak neveléstörténeti írások, a konferenciákon pedig a felszólalások. Mindezek ellenére a XX. század elején tapasztalható volt bizonyos hanyatlás a neveléstörténeti kutatásokat illetően, ami azonban csak átmenetinek bizonyult. A neveléstörténet századunk során mindvégig

⁵⁴ Schmid, Karl Adolf: Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. 1884-1902.

jelentős szerepet játszott a pedagógiai gondolkodás megalapozásában, elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozó pedagógusok, filozófusok, politikusok és történészek fogták és fogják vállatóra a forrásokat, minduntalan igazodva a pedagógia új kihívásaihoz és a történelem különböző irányzataihoz.

2. A magyar neveléstörténet-írás születése

A magyarországi neveléstörténet-írás is a polgári korban bontakozott ki, ám léteztek korábbi neveléstörténeti munkák is. A neveléstörténeti kutatások kiszélesedése több okkal is magyarázható: az egyik kétségkívül a nemzetközi törekvések hatása, a filozófia, a történetírás és a pedagógia irányzatainak begyűrűzése (főként Németországból). Másrészt az elmúlt században Magyarországon is nagy horderejű változások történtek az oktatás célját, tartalmát, módszereit, az oktatási rendszer egészét tekintve. A valamennyi szinten átalakuló, kiteljesedő intézményrendszer gyökereit keresve, az egyes problémákat vizsgálva kiemelt figyelem fordult a múlt felé. A dualizmus időszakában több magyar kutatónak is módja nyílt arra, hogy külföldi és magyar kutatóhelyeken művelődés- és neveléstörténeti forrásokat tárjon fel és azokat értelmezze. Ebben segítségükre volt a száz évvel ezelőtti közép- és felsőfokú iskolák magasszintű klasszika-filológiai képzése és a német nyelv – széles körben elterjedt – ismerete. Emellett az a tudománypolitika, amely az ország nehéz anyagi viszonyai közepette is biztosította a kutatások magas színvonalát.⁵⁵

⁵⁵ *Gunst P. i. m. 148. p.*

A múzeumi hálózat kiterjedése, a megnyitott egyházi és magánlevéltárak, az Országos Levéltár és megyei levéltárak létrehozása, a sokasodó könyvtári intézmények minden korábbinál nagyobb lehetőséget nyújtottak a kutatásra. A kiszélesedő könyv- és lapkiadás, a sokasodó pedagógiai és történeti konferenciák és egyleti gyűlések fórumot és háttérrel adtak a neveléstörténeti kutatásokhoz. Meg kell említeni azokat a helytörténeti és egyes iskolákon belül folyó kisebb kutatásokat, amelyek később segítettek az országos vagy regionális szintű összegzéseket.

A neveléstörténeti kutatásokat hazánkban is – miként Európa más országaiban – egyrészt azok a lelkes kutatók kezdték, akik középiskolai tanárként vagy történetíróként gyűjtöttek forrásokat. A diszciplína kiteljesedését másrészt azoknak az egyházi személyeknek és/vagy pedagógusképzésben dolgozó szakembereknek a kutatásai segítették elő, akik megírták egy-egy korszak, felekezet, iskolatípus vagy régió neveléstörténetét, esetenként egyházi vagy politikai feljebbvalójuk, esetleg a kormány megbízásából.

A múlt században megszerveződött tanító- illetve tanárképző intézményekben bevezetésre került alapozó tárgyként a neveléstörténet is, és több tanár elkészítette a diszciplína tanításához szükséges tankönyvet. Mindannyian keresték a választ arra a kérdésre, hogy mi is az a neveléstörténet, hol a helye a pedagógia rendszerén belül, és milyen haszonnal jár a tárgy tanítása. E műveket vizsgálva nagyjából elmondhatjuk, hogy a XIX. századig tartó egyetemes neveléstörténet tanítása nagyrészt azon művek és személyek kiemelésével történik ma is, ahogyan 100 évvel ezelőtt, csak a legújabb években tapasztalhatóak jelentősebb változtatási törekvések (pl.: a gyerekkor-történet vizsgálata, más kontinensek neveléstörténetének tanulmányozása).

A múlt században és századunk elején írott neveléstörténeti szintézisek, a korabeli pedagógiai enciklopédiák és folyóiratok vonatkozó részei valamint az egyes részletkutatások ma is fontos források, főként a magyar neveléstörténeti gondolkodás, a tárgy historiográfiájának vizsgálata során.

A legelső magyar neveléstörténeti munkák szerzői a XVIII-XIX. század fordulóján éltek és dolgoztak. Molnár János (1728-1804) jezsuita tanár, a bölcselet és a teológia doktora készítette el az első jelentősebb magyar nyelvű rendszeres neveléstant.⁵⁶

Beély (Briedl) Fidél József (1807-1863) bencés tanár volt az első hazai egyetemes neveléstörténeti összefoglalások szerzője.⁵⁷ Rendszeresen publikált a *Religio és Nevelés* című lapban, és *Alapnézetek a nevelés és leendő nevelő s tanítóról, különös tekintettel a tan történeti viszontagsága s literaturájára* (Pozsony, 1848) címmel könyvét is kiadták.

Pauer János (1814-1883), a teológia tanára és történész volt az első hazai magyar neveléstörténeti összefoglalás írója. A székesfehérvári megyéspüspök is a *Religio és Nevelés* című lapban részletekben tette közzé *Nevelő s tudományos intézeteink története s azok fejlődésére a clerus befolyása a magyar első századoktól korunkig* című művét (1843-ban).⁵⁸

Lubrich Ágost (1825-1900), aki különböző pedagógusképző intézményekben tevékenykedett, azért emelhető ki, mert megalkotta a

⁵⁶ Pedagógiai Lexikon III. k. Akadémiai, Bp., 1978. 161-162. p. és Szinnyei József: Magyar írók élete és munkái IX. k. Hornyánszky, Bp., 1903.

⁵⁷ Főbb írásainak bibliográfiai adatait I.: Pedagógiai Lexikon I. Akadémiai, Bp., 1976. 128. p. és Szinnyei J.: Magyar írók élete... i. m. I. k., Bp., 1891. 750-751. p.

⁵⁸ Pedagógiai Lexikon III. k. i. m. 425. p. és Szinnyei J.: Magyar írók élete... X. k. i. m. Bp., 1905. 528-534. p.

neveléstörténet és a neveléstudomány első hazai összegzését. A *nevelés történelme* I-III. (Bp., 1874, 1876) című könyvtrilógiája volt az első magyar nyelvű neveléstörténeti szintézis.

Molnár Aladár (1839-1881) pedagógus és művelődéspolitikus akadémiai megbízás alapján foglalkozott a közoktatás történetével. Bár műve halála miatt befejezetlen maradt, torzójában is fontos munka: *A közoktatás története Magyarországon a XVIII. században* I. (Bp., 1881.)⁵⁹

Fraknói (Frankl) Vilmos (1843-1924) cisztercita rendi püspök történetírói munkásságában kiemelkedő helyet foglalt el a neveléstörténet. Számos nagyon értékes forrásanyagot tett közzé. Néhány jelentősebb neveléstörténeti műve: *Pázmány Péter és kora I-III.* (Pest, 1868-1872.), *A hazai és külföldi iskolázás a XVI. században* (Pest, 1873), *Magyarországi tanárok és tanulók a bécsi egyetemen a XV. és XVI. században* (Bp., 1874.)⁶⁰

Kiss Áron (1845-1908) szintén a magyar neveléstörténet-írás egyik legelső alakja volt, akit György Aladár a „magyar neveléstörténet Líviusa”-ként emlegetett. A tanítóképzés javításán fáradozva több neveléstörténeti kézikönyvet is írt, és egyik fő műve *A magyar népiskolai tanítás története* (Bp., 1881-83) című munka. Ő kezdeményezte elsőként a magyar neveléstörténet forrásainak felkutatását és összegyűjtését.⁶¹

A dualizmus korában kibontakozott művelődéstörténeti irányzat egyik jelentős képviselője volt Békefi Remig (1858-1924) ciszterci szerzetes, történetíró, aki egy ideig a budapesti egyetemen

⁵⁹ Életével, műveivel kapcsolatosan l.: Pedagógiai Lexikon III. 160161. p.

⁶⁰ Pedagógiai Lexikon I. 495. p.

⁶¹ *Kelemen Elemér. A neveléstörténeti forráskiadás eredményei és feladatai.* In: *Neveléstörténet és neveléstörténet-írás.* Szerk.: *Balogh László,* OPKM, Bp., 1996. 23. p.

művelődéstörténetet tanított. Ő művelődéstörténeten valójában oktatástörténetet értett, és kutatásait e tárgyra szűkítette. A középkori oktatás történetére vonatkozó művei úttörő jelentőségűek.⁶² Ez áll róla az 1976-ban kiadott Pedagógiai Lexikonban: „*A régi magyar neveléstörténet hatalmas mennyiségű kéziratos forrásanyagát tárta fel és tette közzé nyomtatásban, pozitívista módszerű feldolgozások kíséretében.*”⁶³ Legfőbb neveléstörténeti művei: *A közoktatás története Magyarországon 1000-1867* (Bp., 1898); *A népoktatás története Magyarországon 1540-ig* (Bp., 1906); *A káptalani iskolák története 1540-ig* (Bp., 1910).

A magyarországi neveléstörténet-írás máig egyik legkimagaslóbb alakjának tekinthető Fináczy Ernő (1860-1935), aki rendkívül sokoldalú kutató és tanár volt. Részt vett a korabeli magyar oktatásügy gyakorlati átalakításában, szervezésében csakúgy, mint a pedagógia elméleti kérdéseinek kidolgozásában. A széleskörű műveltséggel bíró, több nyelven kiválóan tudó, világlátott férfi mind a magyar, mind pedig az egyetemes neveléstörténet terén nagy jelentőségű, ma is haszonnal forgatható műveket készített. *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában I-II.* (Bp., 1899-1902) című munkája széleskörű levéltári kutatásokon nyugodott. Öt kötetnyi, az egyetemes nevelés történetét áttekintő munkáiban bemutatta az európai nevelés teljes történetét, sőt röviden más kontinensek neveléstörténetére is kitért. *Az ókori nevelés története* (Bp., 1906), *A középkori nevelés története* (Bp., 1914), *A renaissancekori nevelés története* (Bp., 1919), *Az újkori nevelés története* (Bp., 1927) és a *Nevelésemlekek a 19. században* (Bp., 1934) ma is élvezetes és hasznos olvasmányok. Történeti felfogásának, a korszakok, művek, életutak értékelésének háttérében

⁶² Kriston Pál: *A történetírás története.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995. 182. p.

⁶³ Pedagógiai Lexikon I. 130. p.

keresztény életszemlélete áll. Fináczy e művei gyakorlatilag szemelvénygyűjteményként is használhatóak a bennük szerepeltetett számos forrásrészlet miatt, melyek egy jelentős részét ő maga fordította ógörögből, latinból vagy valamely modern európai nyelvből magyarra.⁶⁴

3. A neveléstörténet tárgya

A neveléstörténet esetében is szükséges annak meghatározása, hogy mit is takar ez az elnevezés, mivel foglalkozik ez a diszciplína, hogy voltaképpen mi is képezi tárgyát. Több kutató több oldalról közelítette meg ezt a kérdést, és válaszaik szintézisével közelíthetjük meg leginkább a neveléstörténet lényegét.

A *neveléstörténet* megnevezés mellett a *pedagógiatörténet* is használatos, és e kettős névhasználat is tükrözi a tárgymeghatározás nehézségeit. Valójában egyik elnevezés sem adekvát, annyi azonban bizonyos, hogy a neveléstörténet tágabb értelmű. A germán és latin országokban (Franciaországot kivéve) inkább a *pedagógiatörténet* elnevezés terjedt el. E fogalom azt foglalja magában, amit a pedagógia a történelem során elért: ennek alapja a pedagógiai rendszerek és elméletek története, a pedagógiai alapkérdések, a célok, módszerek, tartalom változásainak vizsgálata. Az angolszász tradíciójú országokban és francia földön inkább a *neveléstörténet* névvel találkozhatunk, és ez a tágabb értelmű megnevezés jelöli azt, hogy a pedagógiai gondolkodás és a nevelés tudományának története mellett a nevelési valóság feltárása is a vizsgálódások tárgyát képezi. A nevelési gyakorlat, a nevelők és műveik, a nevelés különböző színtereinek megismerése

⁶⁴ Fináczy Ernő műveiről bibliográfia található a Pedagógiai Lexikon I. kötetében 468-469. p.

egészíti ki a neveléstörténet tárgyát. Mészáros István 1981-ben megjelent munkájának azért adta „Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777” címet⁶⁵, mert szerinte így minden, az iskolával kapcsolatos jelenség, elméleti és gyakorlati tény történetét összefoglalhatta: az elmélet, gyakorlat, módszertan, közoktatáspolitikai, szervezet, tanterv, tankönyv, állam és egyház szerepe, az iskolaüggyel kapcsolatos számos jellegzetesség és összefüggés vizsgálódásainak fókuszában állott.

Vág Ottó, a másik nemzetközileg is ismert magyar neveléstörténész az alábbi módon fejtette ki gondolatait a neveléstörténet tárgyról: egyrészt ez nem más, mint a nevelés teljes gyakorlatának története, vagyis az, hogy kiket, kik, hogyan és mire neveltek. (Hozzátehetnénk még azt is, hogy hol és mi célból.) Másrészt a nevelési intézmények és az oktatáspolitikai történetének nyomon követése a diszciplína tárgya; harmadrészt pedig a különböző korokban keletkezett nevelésemlékek és neveléstudományok története tartozik ebbe a körbe.⁶⁶ A neveléstörténet manapság számos részterületre osztható, tovább differenciálódik, önálló ágát képezi az oktatástörténet, tankönyvtörténet, tantervtörténet stb.⁶⁷

A nemzetközi szakirodalomban is hasonló tárgymeghatározásokkal találkozhatunk. Larroyo azt emelte ki, hogy a diszciplína tárgya térben és időben kiterjedt, és a neveléstörténet kutatói három kérdésre összpontosítanak: a pedagógiai (nevelési) valóság, a nevelésemélet és az oktatáspolitikai története.⁶⁸ Brickman szerint meg kell különböztetni a

⁶⁵ Mészáros István: *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777*. Akadémiai K., Bp., 1981.

⁶⁶ Vág Ottó: *Tanulmányok az egyetemes neveléstörténet köréből*. ELTE, Bp., 1977. 13-14. p.

⁶⁷ Mészáros István megfogalmazása.

⁶⁸ Larroyo i. m. 35. p.

neveléstörténet szűkebb és tágabb értelemben vett tárgyát. Az előző értelmezés szerint e diszciplína csak bizonyos intézményes formák történetének vizsgálatával foglalkozik, amelyek az ismeretátadás biztosítására jöttek létre a történelem során. A másik fajta, tágabb értelmű megközelítés szerint a neveléstörténész a nevelés valamennyi színterével és típusával, minden formális és informális szinttel kapcsolatosan végez kutatásokat, és azt is vizsgálja, hogy milyen hatást gyakorolt a nevelés az egyes emberekre vagy közösségekre.⁶⁹ A neveléstörténeti vizsgálódások az újabb időkben kiterjednek valamennyi ország és korszak vizsgálatára⁷⁰, és egyre inkább kiteljesednek mind a szinkronisztikus, mind pedig a diakronisztikus kutatások, jóllehet a diszciplína még csak „gyerekcipőben jár”.

Efféle törekvésekkel már a múlt században is találkozhatunk. Gabriel Compayré már 1886-ban kifejtette mindezt, leírva, hogy a neveléstörténeti vizsgálódásoknak ki kell terjedniük az emberiség teljes szellemi és morális kultúrtörténetére, valamennyi korszakra és népre. Hozzátette még, hogy az iskolai nevelés mellett létezik egy másik, *„természetes nevelés, amely a gyermekre abban a társadalmi környezetben hat, ahol él, függetlenül attól, hogy tudunk-e erről a hatásról vagy hogy szeretjük-e.”*⁷¹ A neveléstörténet határait ő olyannyira kitágította, hogy szerinte annak megértéséhez vizsgálni kell a klímát, a különböző embercsoportok életét, szokásait, a társadalmi viszonyokat, a politikai intézményeket és a vallásos tanításokat.

⁶⁹ Brickman, W. W.: Theoretical and critical perspectives on educational history. *Paedagogica Historica*. N° 1. 1978. 42-83. p.

⁷⁰ Erre vonatkozóan több mű is említhető a nemzetközi szakirodalomból, pl. Larroyo idézett műve, vagy a 4 kötetes francia mű: Mialaret, G.: – Vial, J.: Histoire mondiale de l'éducation. Presses universitaires de France, Paris, 1981.

⁷¹ Compayré, Gabriel: Histoire de la pédagogie. Delaplane, Paris, 1886. Idézi: Léon, Antoine: La historia de la educación en la actualidad. UNESCO, Paris, 1985. 14. p.

A neveléstörténet tárgyának leírásakor ki kell térni azokra a kultúrtörténeti egységekre, amelyekről a történelmi kutatások kapcsán is szóltunk. Azt, hogy a neveléstörténet mely történeti tények együttesét vizsgálja a világtörténelem egységei közül, alapvetően három tényező határozza meg.

- 1.,Egyrészt a **pragmatikai tényező** (*pragmatikós /görög/ befolyással bíró, hatékony.*), amely nem más, mint az a hatás, amelyet a történeti egység (tény) a társadalomra gyakorolt.
- 2.,**Történeti-kulturális tényező**, amelyből a nevelési folyamat mindenütt és mindenkor táplálkozik.
- 3.,**Progresszív tényező**, mely didaktikus és dialektikus előrelépést jelent, olyan pedagógiai sikerességet, amely a megelőző korok eszményein és intézményein – azokból építkezve – felülkerekedik.

A neveléstörténet tehát kutatja, értelmezi és bemutatja egyes korok és földrajzi helyszínek pedagógiai eszményeit, oktatáspolitikáját és nevelési gyakorlatát, rendszerezve a kikutatott anyagokat, feltárva a kultúrtörténeti egységek és a nevelés történeti típusainak kapcsolatait és folyamatát. A neveléstörténet megmutatja, hogy a rendszerszerűen kifejlesztett nevelélméletek mindig bizonyos értékek és ideálok mentén rendeződnek el, a történelemnek pedagógiai jelentősége van, és a pedagógiai kérdések sem értelmezhetőek történeti háttér ismerete nélkül.

4. A neveléstörténet ismeretének haszna

A történelem hasznáról vallott legrégebbi (és ma is élő) véleményekhez hasonlóan sokan a neveléstörténet megismerésének hasznát is elsősorban abban látják, hogy példákat nyújt, történeti igazságok ismeretére tanít, amelyek segítségével a jelenkori nevelés érthetővé válik.⁷² E meghatározás mára már árnyaltabbá vált. A neveléstörténet haszna egyrészt az, hogy feltárja a pedagógiai múlt jelenlétét és működését a jelen nevelési valóságában. Emellett megvilágítja és megmagyarázza a jelenlegi nevelési valóságot, leírja azokat a képzeteket, amelyek ennek az alapját adják, mert a jövő tervezéséhez szükséges a történeti gyökerek ismerete. Lehetőséget nyújt ahhoz, hogy a nevelés elmélete és gyakorlata megszabaduljon a múlt hibáitól. Megalapozza a pedagógia tudományát és része a nevelés szakembereinek nyújtott felkészítésnek és továbbképzéseknek.⁷³ A neveléstörténet szélesebb körű, a művelődéstörténet keretei között értelmezett vizsgálata továbbá hozzásegít ahhoz, hogy

- megismerjük más tudományok kutatási módszereit és eredményeit;
- rálátásunk nyíljon más országok (kontinensek) kultúrtörténetére, és ezen összehasonlító vizsgálódások hozzájárulnak mások értékeinek megismeréséhez és elfogadásához;
- a magyar neveléstörténet tanulmányozásával erősödhet magyarság-tudatunk és hazánk sorsa iránt érzett elkötelezettségünk és felelősségünk;

⁷² Több más mű mellett ez a meghatározás olvasható az alábbi, *Bangha Béla* által szerkesztett könyvben: *Katolikus Lexikon* III. k. Magyar Kultúra Kiadó, Bp., 1932. 405-409.p.

⁷³ *Delgado* i. m. 20. p.

- rendszerszemléletet tanulhatunk;
- pedagógiai szemléletünk, elméleti és gyakorlati munkánk kiteljesedhet.

Mészáros István azon tanulmányában, melyben a neveléstörténet tanárképzésben betöltött funkciójáról írt⁷⁴, a kérdést a lehető legalaposabban körüljárta. Szerinte a neveléstörténet tanulmányozása *„éppen úgy, mint általában a történeti stúdium – ránevel a folyamatban látásra, az összefüggések érzékelésére; arra ösztönöz, hogy a tényeket mozgásukban, fejlődésükben, alakulásukban vizsgáljuk; az egyes pedagógiai tényeket ne egy-egy pillanatképnek tekintsük, hanem lássuk meg, milyen folyamat eredményeképpen lettek éppen ilyenek, s mivé válhatnak a jövőben.”*⁷⁵ Véleménye szerint a neveléstörténet segíti az alkotó egyéniség kibontakozását, kifejleszti *„a múltbéli pedagógiai tények szilárd, elvi alapokon nyugvó önálló elemzésének és értékelésének készségét.”*⁷⁶

5. A neveléstörténet helye a tudományok rendszerében

A neveléstörténet mint diszciplína leírásával foglalkozó művek szerzői általában megpróbálkoznak a tudományrendszertani hely kijelölésével. Míg régebben egyesek úgy határozták meg a neveléstörténetet, mint a pedagógia „segédtudományát”⁷⁷ illetve mint a

⁷⁴ Mészáros István: A neveléstörténet funkciója a korszerű tanárképzésben. *Felsőoktatási Szemle*, 1981/4.

⁷⁵ Uott.

⁷⁶ Uott.

⁷⁷ Bereczki Sándor írása. Neveléstörténet. Szerk.: Komlósi Sándor, Tankönyvkiadó, Bp., 1976. 5. p.

pedagógia „határtudományát”⁷⁸, újabban többen úgy emlegetik hazánkban is, mint a művelődéstörténet egyik sajátos területét, mely a pedagógia különböző diszciplínái által felvetett kérdésekre keresi a választ történeti keretek között.

A neveléstörténet tudományrendszertani helyének meghatározásakor tehát a legfontosabb kérdések az alábbiak:

- 1., Hol helyezkedik el más neveléstudományok között?
- 2., Milyen a helyzete a történelem egyéb ágaihoz viszonyítva?
- 3., Milyen kapcsolatok állnak fenn a neveléstörténet és más embertudományok között (pl.: pszichológia, szociológia, kulturális antropológia, demográfia stb.)?

1., A neveléstörténet más neveléstudományokhoz viszonyított helyzetének meghatározását Mialaret szerint az nehezíti, hogy szinte lehetetlen egy egységes osztályozási rendszer kidolgozása. Ennek oka abban áll, hogy a különböző országokban kialakult, nevelési helyzetek leírására kifejlesztett tudományok nem összevethetőek, illetve az ugyanazon névvel jelölt diszciplínák nem mindenütt és mindenkor hordozzák ugyanazt a tartalmat.⁷⁹

Míg az elmúlt században a pedagógia tudományos fejlődésének első lépéseinél jobbra csak a neveléstudományt, a didaktikát és a neveléstörténetet emlegették önálló ágaként, mára a helyzet jelentősen átalakult. Első ízben a század elején kibontakozó pszichológiai és szociológiai kutatások gazdagították új területekkel a pedagógiát, azóta

⁷⁸ Vág Ottó: A neveléstörténet kutatási területeinek és interdiszciplináris kapcsolatainak rendszere. In: Tanulmányok a neveléstudományok köréből 1971. Akadémiai K., Bp., 1972. 319. p. és Pedagógiai Lexikon III. k. Főszerk.: Nagy Sándor, Akadémiai, Bp., 1978. 291. p.

⁷⁹ Mialaret, Gaston: Introduction aux sciences de l'éducation. UNESCO – Delachaux et Niestlé, Paris-Lausanne, 1985. 9-10. p.

pedig az oktatásügyi törvénykezés és adminisztráció területétől kezdve az oktatásgazdaságtan, az összehasonlító pedagógia, a speciális nevelés és számos más önállóodó diszciplína tagolódott a *pedagógia* összefoglaló megnevezés alá. A filozófiai, kultúrantropológiai, etikai, etológiai, kommunikációs, nyelvészeti, orvosi és egyéb kutatások annyi eredményt hoznak felszínre, hogy ezekből építkezve egyre több új, autonóm diszciplína jelenik meg a pedagógián belül. A Briand Conant által 1960-ban javasolt „neveléstudományok” elnevezés többesszáma tehát nagyon is indokoltnak látszik. A pedagógia rendszere állandóan változik (bővül), felépítése csak több dimenziós modellel képzelhető el. Legteljesebb magyar nyelvű leírását a legutóbbi időkben Zsolnai József adta, aki a nemzetközileg szokásos rendszerleírásokhoz képest is új rendszertan leírását végezte el.⁸⁰

A neveléstörténet nem pusztán egy ezek között a diszciplínák között, hanem a neveléstudományok globális értelmezéséhez szükséges terület, melynek vizsgálata bármely pedagógiai diszciplína esetében megkerülhetetlen. Minden esetben szükség van a történeti dimenzió áttekintésére. A neveléstörténet és neveléstudományok kapcsolatát másik aspektusból vizsgálva – Vág Ottó megfogalmazása szerint –, a neveléstörténeti alap kutatások és speciális kutatások egyaránt a neveléstudományi alap kutatásokhoz tartoznak.⁸¹

2., A másik kérdés az, hogy milyen a neveléstörténet helyzete a történelem más ágaihoz viszonyítva. A művelődéstörténet keretein belül értelmezhető, azonos helyen a művészet, az irodalom, az eszmék történetével, és csakúgy, mint azok, „hibrid” természetű diszciplína. általános értelemben történetinek fogható fel, sajátos tárgyát tekintve

⁸⁰ Zsolnai József: A pedagógia új rendszere címszavakban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1996.

⁸¹ Vág Ottó: A neveléstörténet kutatási területeinek... (1972) i. m. 319-320. p.

viszont pedagógiainak. A történelemnek minden ágával kapcsolatban áll, noha nem azonos közelségben. (Sokkal szorosabb kapcsolatot mutat például a tudománytörténetekkel, mint a régészettel, az írástörténettel mint a színháztörténettel, de egyiktől sem választható el teljesen.) A már Michelet által is dicsőített, az Annales-iskola és a posztmodern történetírás képviselői által pedig teljesen kibontott „totális történelem” kutatása és megragadására tett törekvések a neveléstörténet tárgyát és ennél fogva más diszciplínákhoz való kapcsolódásait is lényegesen kiszélesítették. A történelem területei közül a neveléstörténet különösen szoros kapcsolatban áll a társadalom-, eszme-, filozófia-, vallás- és egyház-, mentalitás-tudomány- és családtörténettel, de sokat merít a gazdaság-, politika-, jog-, historiográfia-, irodalom-, művészet-, technika-, intézmény-, gyűjtemény- (könyvtár-, múzeum-, levéltár-), életmód-, divat-, zene-, sport- és írástörténet kutatási eredményeiből, épít a bibliológia, a régészet, pecsét- és oklevéltan, a történeti földrajz és történeti demográfia és statisztika vizsgálódásaira és kutatási módszereire.

3., A neveléstörténet esetében is igaz az, hogy számos embertudománnyal szoros kapcsolatban áll, a pedagógiai és történeti tárgyú diszciplínákon kívül más tudományok eredményeit és kutatási módszereit is felhasználja. A neveléstörténész munkáját is nehezíti azonban az a specializáció, amely a tudományok történetében végbement. (Az UNESCO 1973-ban közzétett javaslata szerint 24 tudományfőág, 221 tudományág és 995 alág helyezkedik el a tudomány fáján.)⁸² Interdiszciplináris kutatásokra van tehát szükség, amely ugyan szükségesnek és hasznosnak látszó eszmény, ám gyakorlati

⁸² Idézi: Zsolnai J. i. m. 20. p. L. még: A tudomány térképe. Bp., 1995.

megvalósítása meglehetősen nehéz. Egyrészt igen széleskörű ismereteket és több nyelv legalább olvasási szintű ismeretét követeli meg a neveléstörténeztől, hogy alkalmassá váljon párbeszédet folytatni más tudományok művelőivel, és minél gyorsabban adaptálja a legújabb kutatási módszereket és eredményeket saját kutatásaihoz. A másik dolog, ami nehezíti az interdiszciplináris kutatások folytatását az az, hogy általánosan tapasztalható jelenség napjainkban az egyes diszciplínák közötti határok állandó változása, elmozdulása.⁸³ Az interdiszciplináris kutatásokat ugyanakkor több dolog is erősíti, amelyeket Piaget általában, a társadalomtudományokkal kapcsolatosan fogalmazott meg: bizonyos – mindenütt megtalálható – alapproblémák konvergenciája. Ezek a problémák ugyan a szervesen világgal igen kevés kapcsolatot mutatnak, nagyon közvetlen módon kapcsolódnak viszont az „élettudományok” bizonyos központi kérdéseihöz. És végezetül: e problémák megoldásához nincs más eszköz, mint azokhoz az alapismeretekhez folyamodni, amelyek a közös mechanizmusok valóságában rejlenek.⁸⁴

A neveléstörténet a nehézségek ellenére sem művelhető más tudományok eredményeinek ismerete nélkül. Így a **pszichológia**, a **szociológia**, a **filozófia**, a **néprajz**, a **kulturális antropológia**, a **nyelvészet**, az **etika**, a **politológia**, az **informatika**. azok a tudományok, amelyek egyes eredményei és/vagy kutatási módszerei alapvetően fontosak a neveléstörténeti vizsgálódások szempontjából.

A neveléstörténet esetében is világosan látszik az a – más tudományágakra is jellemző – jellegzetesség, hogy nem csupán

⁸³ León i. m. 42. p.

⁸⁴ Piaget, J.: Problemas generales de la investigación interdisciplinaria y mecanismos comunes. In: Piaget, J. – Mackenzie, W. J. M. – Lazarsfeld, P. F. és mások: Tendencias de la investigación en las ciencias sociales. Alianza-UNESCO, Madrid, 1973. 205. p.

vizsgálódásának tárgya és kutatási módszerei változnak, bővülnek az idők során, de más tudományokhoz viszonyított helyzetét tekintve is folyamatos elmozdulás tapasztalható. Mészáros István az elmúlt évtizedek alakulási tendenciáit vizsgálva azt a következtetést vonta le, hogy az iskolatörténet fokozatosan betagoódik a történeti szakdiszciplínák közé, és 2000 körül „– mint a művelődéstörténet egyik középponti területe – elsősorban a történettudomány szerves része lesz, kikerülve a neveléstudomány mai keretei közül (ennek minden kutatásszervezeti, kutatóhelyi, kutatóképzési, egyetemi oktatási következményeivel együtt).”⁸⁵ (Ennek jele például az, hogy egyre több történész foglalkozik neveléstörténeti kutatásokkal⁸⁶, és egyre kevesebb olyan neveléstudományokban képzett szakember, akinek nincs történészi végzettsége. E tendenciát támasztja alá továbbá az a tény, hogy például a szerző által ismert spanyol egyetemek egynémelyikén a neveléstörténészek újabban a történeti tanszékekhez kapcsolódnak, és nem a tanárképzéssel foglalkozókhoz.) Az átmenet azonban – ha egyáltalán valóban végbemegy –, miként Mészáros is jelzi, nem lesz problémamentes.⁸⁷ Nem elegendő ugyanis a történelem ismerete, a szakszerű történeti kutatási módszerek alkalmazása, hanem a neveléstörténeti (iskolatörténeti) tanulmányoknak „nyilvánvalóan neveléstudományi-pedagógiai szempontból is teljes hitelességűeknek, egzaktaknak, szakszerűeknek kell lenniük. Tehát annak a történettudományi téren kellően képzett és gyakorlott történetkutatónak, aki iskolatörténeti kutatásba kezd, megfelelő neveléstudományi szakértelemmel, pedagógiai fogékonysággal és probléma-

⁸⁵ Mészáros I.: Iskolatörténet – művelődéstörténet... i. m. 153. p.

⁸⁶ E kötet szerzője eredeti végzettségét tekintve maga is történelem-osz szakos középiskolai tanár.

⁸⁷ Mészáros I.: Iskolatörténet – művelődéstörténet... i. m. 153. p.

*érzékenységgel is rendelkeznie kell.*⁸⁸ Emellett pedig fontos annak kiemelése, hogy bárhová sorolódik is a neveléstörténet a tudományok rendszerén belül, feltétlenül fontos és nélkülözhetetlen helye lesz a tanárképzésben kötelező jelleggel oktatott diszciplínák sorában.

⁸⁸ *Mészáros István: Iskolatörténet – művelődéstörténet... i. m. 153. p.*

IV. NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK

Mint más kutatások esetében is, a neveléstörténésznek előzetes tervet kell készítenie kutatásaihoz. Mivel a neveléstörténet a történelem (művelődéstörténet) és a pedagógia struktúrájába ágyazottan értelmezhető, **diakronikus** (kronológiai, történeti értelemben vett) és **szinkronisztikus** (szisztematikus, pedagógiai) vizsgálódásra van szükség. Mielőtt a kutatással kapcsolatos teendőket és jellegzetességeket leírnánk, szükséges a neveléstörténet nagyobb egységeinek, tényeinek felvázolása és a főbb problémátörténeti csomópontok megjelölése, mint kiindulópont.

1. A neveléstörténet diakronikus vizsgálata

Mind a neveléstörténet kutatása mind pedig tanítása szempontjából fontos kérdés a diszciplína tárgyát képező időrendről illetve a kultúrtörténeti egységek felosztásáról szólni. A neveléstörténet hagyományos, történeti korszakokon alapuló felosztása túlságosan általánosnak mondható. Az **ókor-középkor-újkor-legújabb kor** nem kellően tagolt egységek a kutatások elvégzéséhez. Az új és legújabb korban például annyira sok változás történt a nevelés tekintetében, olyan sok irányzat jelent meg, hogy szükségesnek látszik ezek árnyaltabb elkülönítése. A leginkább politikai változásokat figyelembe vevő korszakolással azonban nem csak annyi a probléma, hogy túlzottan általános. A másik gond vele kapcsolatosan, hogy nem veszi figyelembe az európai és kontinensünkön kívül eső területek, országok eltérő fejlődését. Márpedig manapság, amikor a neveléstörténetben is a „totális történelem” megírására vonatkozó törekvések jelentkeznek,

könnyen belátható, hogy nem ugyanazt jelöli például az 1640-es év Anglia, mint Magyarország, Japán vagy éppen Kongó esetében, nem is beszélve a számos, kisebb régiók szintjén jelentkező fejlődési különbségekről. A Braudel által kifejtett és történeti kutatásokhoz javasolt rövid és hosszú időciklusok felismerése, számbavétele, ezek alkalmazása a neveléstörténeti kutatásokkal kapcsolatosan is megoldandó feladat. Célszerű volna a nevelés történetét is úgy tanulmányozni, hogy a periodizáció a neveléstörténet (a pedagógia fejlődése) szempontjából fontos tényekhez (eseményhez, jelenséghez, műhöz stb.) igazodjon, ezek alapján történjen az időhatárok kijelölése, és a vizsgálódás valamilyen **problématörténeti csomópont**hoz kötődjön. **Belső**, vagyis pedagógiai, neveléstörténeti tény legyen tehát a periodizálás alapja, ne pedig valamely külső tény (politikai esemény, csata stb.), amelynek nem volt közvetlen hatása a pedagógiára, a nevelési célok és gyakorlat alakulására.

Az effajta periodizálásra vonatkozó törekvések még csak a kezdet kezdetén tartanak, és nem egységesek egy-egy országon belül sem. Az ilyen módon, az eszmék vagy a gyakorlat alakulásának figyelembevételével kialakított korszakok feltérképezése nagy nehézségekkel fog járni. Az egyik probléma az, hogy rendkívül sok lesz az átfedés, sokdimenziós hálózat fog kialakulni, mely nehezen lesz áttekinthető. Az összevetéseket – különösen a tágan értelmezett egyetemes neveléstörténeten belül – nehezíteni fogja az egyes, pedagógiai fogalmak jelentéstartalmának különbözősége. Ráadásul az ily módon kialakított korszakok és problématörténeti csomópontok felmérése a szokásosnál szélesebb körű felkészültséget és szemléletváltást kíván a neveléstörténésztől.

Bár vitathatatlan, hogy a kutatók esetében mindenképpen, minél előbb szükséges ez a szemléletváltás, ez csak lassan fogja átítani a

neveléstörténet tanítását, és még lassabban fog kialakulni az új szemléletű, szokásos gondolkodásmódunkra „keresztben szántó” neveléstörténeti tananyag. Valamit azonban már most is tehetünk. Jelentősen hasznosítható például az a törekvés, amely az egyes korszakok tárgyalását (kutatását) az adott kor pedagógiai eszményeinek, emberképének bemutatása köré rendezi, ennek rendelve alá az oktatáspolitikai és nevelési gyakorlat bemutatását.

A neveléstörténet nagyobb egységeit például az alábbi módon lehet körvonalazni és röviden jellemezni (jóllehet ez a bemutatás meglehetősen sematikus és hiányos):

I. A **tradicionalizmus** időszaka, amikor egy nép vagy közösség nevelési eszménye a szokások, a normák, a régi hagyományok átörökítése volt. (A pre- vagy protohistorikus időknek a rekonstruálása, illetve a mai is élő természeti népek megfigyeléséből vont következtetések segíthetnek ennek megértésében.)

II. A **tradicionalizmus és az intézményes nevelés kibontakozásának** együttes jelensége külön tanulmányozást igényel. E csoportba tartoznak az ókori Kelet államai (az Egyiptom, Mezopotámia, Kína és India területén létrejött kultúrák, a preiszlamikus arab törzsek) illetve több indo-amerikai nép, például az inkák és az aztékok. E népek körében azok részesültek intézményes nevelésben, akikből az állam vezetői, papjai és hivatalnokai lettek. Kiemelendő, hogy e népek körében is jelentős, fejlett, saját igényeiknek és céljaiknak teljesen adekvát pedagógia létezett.

III. A **ókori klasszikus görögség és a rómaiak, illetve a zsidóság** által nagyra tartott nevelési eszmények és gyakorlat vizsgálata jelenthet

egy következő egységet. Mindez nem mást takar, mint a gréko-román és a zsidó kultúra tanulmányozását, melyek meghatározták a későbbi európai pedagógiai gondolkodást és intézményrendszert. A *kalokagáthia* görög, a *humanitas* római és az oktatás minél szélesebb körű kiterjesztésének zsidó eszménye, és mindhárom kultúra gyermekszemléletének tanulmányozása fontos kulcspontok.

IV. A keresztény szemléletű nevelés kialakulása és fokozatos elterjedése lehet egy következő vizsgálódási keret. (A keresztény nevelés vizsgálata nem szűkíthető le a „középkorra”, hiszen azelőtt és azóta is létező, az I. századtól napjainkig jelenlévő és nagy hatással bíró jelenség ez.) E nevelés eszménye a krisztusi modell követése, amely ideál jelentős befolyást gyakorolt Európa, sőt más kontinensek nevelésének történetére is. Az ókor utolsó és a középkor első századaiban a keresztény nevelés és oktatás szerzetesi közösségekhez illetve egyházi intézményekhez kötődött. A feudális államok kialakulásának időszakában az iskolahálózat kiépítése szorosan összefonódott az egyházszerkezéssel. A korábban már létező kolostori iskolák mellett az oktatás a plébániai és – a városfejlődés során kialakuló – székesegyházi iskolákban folyt. A XII. századtól kezdve azonban megfigyelhető volt a nevelés és oktatás klérustól való fokozatos függettlenedése (lovagi nevelés, egyetemszervezések).

V. A reneszánsz kor pedagóglájának ideálja úgy jellemezhető, mint a régi eszmény, a *humanitas* megújítása. A világi oktatás kiszélesedésének korszaka volt ez, valamint az oktatás és nevelés elméletével és gyakorlatával összefüggő első rendszerező művek megszületésének ideje – pl. Vives könyve – (gyakran ókori példákra

építve). A könyvnyomtatás hatására megváltoztak az olvasási és tanulási szokások.

VI. A **reformáció és ellenreformáció** pedagógiája, amely szembehelyezkedett a reneszánsz kor egyes humanistáinak világi oktatási koncepciójával. Mind a reformátorokat, mind pedig az ellenreformátorokat vallásos érzelmek vezették az oktatási rendszer átfogó kiépítése során. Megindult a modern értelemben vett népoktatás kifejlesztése.

VII. **Európai nevelési törekvések más kontinenseken.** A XVI. századtól kapcsolódott Európa neveléstörténetéhez Amerikáé, és később más, gyarmatosított országoké (kontinenseké), ahol szintén mély nyomot hagytak az európai eszmék és intézmények. Ez gyakorta együtt járt az ottani népek eredeti oktatási-nevelési kultúrájának hanyatlásával vagy megsemmisítésével, amelyek pedig teljes értékű, hosszú időszakok tapasztalatai alapján kialakított pedagógiai rendszerek voltak. A „felfedezések” következtében az európaiak világszemlélete is jelentősen változott.

VIII. **A pedagógiai realizmus** időszakát a XVII. századtól számítjuk. Ez a Descartes, Bacon által kifejtett filozófiai, a Groetius, Hobbes, Puffendorf által képviselt új politikai valamint Kopernikusz, Kepler, Galilei és Newton új szemléletet tükröző természettudományos gondolatain nyugodott. E kor kiemelkedő európai pedagógiai gondolkodója Comenius (aki ugyanakkor a középkori keresztény pedagógia nagy összegzője is volt) és Erdélyben Apáczai Csere János.

Fokozatosan a világ *tapasztalás* (indukció) útján történő megismerése és a dolgok *hasznosság* szerinti megítélése vált fontossá a pedagógia szempontjából.

Pedagógiai értelemben a *pietizmus* irányzata teremtett szintézist a nevelési realizmus ideáljai és a keresztény pedagógiai eszmények között.

IX. A pedagógiai naturalizmus a XVIII. században az emberi természet eszményében látta a nevelés célját és módszerét. A felvilágosodás századának idején az értelemben vetett hit volt a pedagógiai gondolkodásnak is az alapja, ez a gondolat szötte át Rousseau művét, az *Emil*-t is.

A *filantropizmus* irányzatának hívei a vallási toleranciát, az *utilitarizmus*-t, a nyilvános oktatást és pedagógiai realizmust hirdették, mint nevelési eszményt.

X. A pedagógiai neohumanizmus volt az a kultúrtörténeti egység, amely a XVIII-XIX. század fordulóján szembehelyezkedett a felvilágosodás korának racionalista pedagógiai eszményeivel. A neohumanisták a humanizmusból merítve a klasszikus görög-római embereszmény kimunkálásán fáradoztak a technicizálódó, szakemberképzésre orientálódó iskolai képzéssel szemben. Nem a nyelvi tökéletesség elérése (ciceromania) volt fő céljuk, hanem az ember sokoldalú kiművelése. Filozófiai gyökerei e pedagógiai eszmeáramlatnak és gyakorlatnak a német idealizmusból eredtek. Legjelentősebb képviselője Pestalozzi volt.

XI. A XIX. század pedagógiájáról beszélni általános értelemben nem lehetséges, ehelyütt mindössze kiemelhetjük azokat a főbb

történéseket, törekvéseket és irányzatokat, amelyek az elmúlt századot jellemezték. Az oktatási rendszer teljeskörű kiépítése, szabályozása, mely együtt járt az állam beavatkozásával, az oktatás laicizálódásával már a francia forradalom évtizedében megkezdődött Európa-szerte, a múlt században csak kibontakozott mindez. A *nacionalizmus* hatására minden nép körében hangsúlyossá vált az anyanyelven való tanulás, és a nemzeti oktatási rendszereken belül helyet kaptak (kértek) a nemzetiségek is. Az új gazdasági-társadalmi-politikai változások életre hívták a *szociális* és *szocialista* pedagógiai gondolatokat, eszményeket; kialakultak a későbbi *munkaiskola* csírái.

A pedagógia elméletének kifejtésére, a pedagógiai rendszer kidolgozására tett kísérletek, valamint a valamennyi tudományban nagy visszhangot kiváltó evolúcióelmélet életre hívta az empirikus és pozitívista alapokon álló neveléstudományt. Herbart és követőinek hatása még a XX. század elején is széles körben érezhető volt.

XII. A XX. század pedagógiája legalább annyira keveset mondó megfogalmazás, mint az előbbi. A célok, módszerek, tartalmak és intézmények vonatkozásában is oly sok változatosságot felmutató irányzatok sokszínűsége jellemzi századunkat. A *kísérleti pedagógia*, a *cselekvő iskola*, a *neohegeliánus pedagógia*, a *pedagógia mint a szellem tudománya*, a *művészetpedagógia*, a *pszichopedagógia*, az *értékpedagógia*, a *személyközpontú pedagógia* tekinthetők meghatározó irányzatoknak.

Ami az oktatáspolitikát illeti, különösen századunk 2. felében a kormányok világszerte jelentős intézkedéseket tesznek az oktatás minél szélesebb körű kiterjesztésére, a társadalmi-kulturális különbségeket enyhítő, demokratikusabb szellemű iskolák működtetésére. Nemzetközi szervezetek (pl. az UNESCO) próbálnak anyagi és elméleti jellegű

segítséget nyújtani a 3. világ gyermekeinek tanításához. Jellemző tendencia az egy főre számított tanulási évek növekedése, a permanens tanulás és az új kommunikációs formáknak köszönhetően a távoktatás kiszélesedése.⁸⁹

A közelmúltban megjelent, magyar iskolatörténet kronológiájáról készült könyvek hasznos segítséget jelentenek a magyar neveléstörténet diakrón alap-kutatásainak elvégzéséhez.⁹⁰ A magyar nevelés történetének periodizálásához Mészáros István, Horváth Márton és mások munkái nagy segítséget nyújtanak. Előbbi szerző monográfiájában a 996-tól 1777-ig vizsgált magyar iskolatörténetet az alábbi módon szakaszolta:

1. A magyar feudális államszervezéssel és megszilárdulásával párhuzamosan, a kereszténység felvételét követően a XI. század során fokozatosan kialakultak az új oktatási-nevelési rendszer legfőbb szerkezeti bázisai, amelyek a XI-XII. század fordulójára megszilárdultak.

2. XII-XIV. század a hazai iskolaszervezet szétterülésének, az oktatás-nevelés tartalmi elmélyülésének, a klerikusképzés és lovagi nevelés kibontakozásának időszak volt.

3. A XV. század elejétől a XVI. század közepéig tartó időszakot a középkori iskolarendszer teljes kiépülése jellemezte, annak belső differenciálódása illetve a világi elemek tömeges megjelenése a különféle iskolákban. E korszakra tehető a humanizmus megjelenése.

⁸⁹ E tizenkét nagyobb egység körvonalazásánál felhasználtam Larroyo gondolatait. I. m. 48-50. p. és Mészáros István tanácsait.

⁹⁰ Mészáros István: A magyar iskolatörténet kronológiája. 996-1996. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1996. és Balogh László (szerk.): 1000 éves a magyar iskola. 996-1996. Korona K., Bp., 1996.

4. A XVI. század közepétől a XVII. század végéig tartott a következő időszak, amikor a humanizmus hatására átalakult a hagyományos oktatási-nevelési rendszer, és új iskolatípusok keletkeztek. Sajátos helyzetet teremtett ebben az időszakban az ország három részre szakadása. A reformátorok és ellenreformátorok küzdelmei során az oktatás- és nevelésügy számos új elemmel gazdagodott.

5. A XVIII. századtól 1777-ig tartó periódus időszakában a felszabadult ország teljes területén kiépült az oktatási-nevelési intézményrendszer. Hazánkban is, miként más korabeli európai országokban az állam igyekezett saját kezébe venni az iskolaügy feletti rendelkezés és irányítás jogát.⁹¹

Az 1777 utáni magyar neveléstörténet is tovább korszakolható, és többféle megoldás is kínálkozik a periódushatárok megvonásához. Egyrészt az oktatási-nevelési törekvések és célok lehetnek ehhez kiindulópontok, például az oktatási intézményrendszert érintő, a XIX-XX. század során végbement nagy horderejű változások (pl.: az alap- közép és felsőfokú képzést érintő változások, a tankötelezettség kimondása és gyakorlati megvalósítása stb.). Köthetőek rövidebb történeti korszakokhoz is e szakaszok⁹², ám a reformkor, az 1848/49-es forradalom és szabadságharc, az abszolutizmus és dualizmus időszaka, a Tanácsköztársaság, a két világháború közötti és a 2. világháború utáni periódusok meghatározása nem mindig tűnik megfelelő értelmezési keretnek, hiszen számos oktatásügyi törekvés vagy jelenség „kilóg” az egyes szakaszokból. Tapasztalhatunk olyanfajta megközelítéseket is a

⁹¹ Ennek az 5 korszaknak a leírása teljes egészében *Mészáros István* „Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között” című művének alapján készült, de egyes periódusokról írt jellemzéseinek a lerövidítésével. Akadémiai, Bp., 1981. 13-14. p.

⁹² Ezt a periodizálási elvet követték például „A magyar nevelés története I.” című kötet szerkesztői a 996 és 1848 közötti időszakra vonatkozóan. Főszerk.: *Horváth Márton*, Tankönyvkiadó, Bp., 1988.

periodizálással kapcsolatosan, amikor egyes államférfiak vagy pedagógiai gondolkodók nevével fémjeleznek egy időszakot. (Például Eötvös József, Trefort Ágoston, Klebelsberg Kunó és mások oktatásüggyel kapcsolatos életművének kiemelése sorolható ide.)⁹³

A magyar nevelés történetének korszakolásakor a kutatók általában nem veszik figyelembe a **nem-intézményes nevelés** jelenségeit, amelynek pedig több időszakban is igen nagy volt a súlya a magyarság életét, művelődését tekintve, és ma sem hagyható figyelmen kívül. Szükséges volna a régészet, a néprajz, az összehasonlító néprajz, a kulturális antropológia, a szociográfia, a nyelv- és (rovás)írástörténet, a népi vallásosság és a népművészet tanulmányozása ahhoz, hogy a 996 előtti magyarság nevelési törekvéseiről és gyakorlatáról is több ismeretet szerezzünk, illetve hogy az azóta is folyamatosan jelenlévő nem intézményes nevelést értelmezni és értékelni tudjuk. Ezen ismeretekkel kiegészítve a magyar neveléstörténeti vizsgálódások eredményeit, valószínűleg a periodizáció is némileg másképp alakul, és új szempontok emelhetőek be a korszakolás nehéz munkálatai során.

2. A neveléstörténet szinkronisztikus kutatása

A kronologikus kutatások mellett – melyeket Vág Ottó neveléstörténeti alapkutatásoknak nevezett – szintén nagyon fontos olyan speciális vagy szinkronisztikus kutatások lefolytatása, amelyek közelebb visznek a pedagógiai kérdések megválaszolásához. Az egyik irány ezen belül a **problématörténeti csomópontok** kiemelése,

⁹³ Lásd például *Horváth Márton: Neveléstörténet-írásunk hagyományai és közoktatási rendszerünk átalakulása* című tanulmányának részletét. In: *Balogh László (szerk.): Neveléstörténet és neveléstörténet-írás.* OPKM, Bp., 1996. 13-14. p.

amellyel gyakran összefügg az összehasonlító neveléstörténeti kutatások elvégzése. Sajátos terület továbbá a neveléstörténeti hatáskutatás, amely főként az elmélettörténettel összefüggésben merül fel.⁹⁴

Nem könnyű feladat a problémátörténeti csomópontok kiemelése és kutatásuk következetes és kimerítő lefolytatása térben és időben (összehasonlító vizsgálatok). Mivel koronként más és más problémák keletkeznek és mindig újabb pedagógiai kérdések megválaszolása is szükségessé válik, a csomópontok is minduntalan változnak, állandóan újabbak körülhatárolására és kutatására is szükség van a régebbiek mellett. Az egyes iskolák, az oktatási intézményrendszer elemeinek vizsgálata, a felépítésükre, működésükre, funkciójukra összpontosító neveléstörténeti törekvések éppúgy régi keletűek, mint taneszközök, módszerek, célok és tartalmak vizsgálata. Ebbe a körbe éppúgy beletartozik az értékelés, fegyelmezés, a tanár-diák kapcsolat történeti alakulásának feltárása, mint az egyes tantárgyak tanításának kutatása vagy a diákok szabadidejére vonatkozó vizsgálódások. Századunk és – napjaink – új problémái elindították a tömegoktatás, az alfabetizáció, a leánynevelés (nemek különböző nevelése), a tanárképzés történetének kutatását.

Az Annales iskola kutatói által vizsgált és közzétett új irányzatok közül különösen a gyermekkora, a gyermekszemlélet alakulására, az ifjúság életmódjára vonatkozó történeti kutatások hatottak termékenyítőleg a neveléstörténeti gondolkodásra, valamint a család- és mentalitástörténeti vizsgálódások, illetve a könyv, a film, a nyelv kultúrtörténeti jelentőségének felismerése.⁹⁵

⁹⁴ Vág Ottó: A neveléstörténet kutatási területeinek... (1972) i. m. 314. p.

⁹⁵ Goff, Jacques Le-Nora, Pierre (ed.): Faire l'histoire III. Nouveaux objets. Gallimard, Paris, 1974.

Horváth Márton 1995-ben elhangzott előadása szerint a magyar neveléstörténet-írásnak többek között az alábbi problémákra kellene nagyobb figyelmet fordítania:

1. a gazdaság és az oktatás kapcsolatrendszerének vizsgálatára
2. a hazai pedagógiai gondolkodás történetének vizsgálatára
3. annak feltárására, hogy hogyan épült be az oktatási, nevelési gyakorlatba egy adott korszak tudományos felfogása
4. annak kutatására, hogy melyek voltak a tömegoktatás és elitoktatás közötti konfliktushelyzet történeti sajátosságai
5. annak vizsgálatára, hogy a múltban milyen eszközöket és energiákat fordítottunk kutatásokra, kutatóintézetekre, azaz fel kell tárnunk a múlt kutatási gyakorlatának neveléstörténetét.⁹⁶

Az utóbbi időben Magyarországon is megfigyelhetők azok a kutatói törekvések, melyek fontos vizsgálendő kérdésként emelik ki egy-egy korszak gyermekszemléletének, a gyermekek történetének bemutatását.⁹⁷

Fontos törekvés a különböző országok oktatási rendszerének, nevelési eszményeinek és gyakorlatának összevetése, az egyes területek neveléstörténetének megismerése, jellegzetességeik, értékeik

⁹⁶ Horváth Márton: Neveléstörténet-írásunk hagyományai... i. m. 20-21. p.

⁹⁷ E törekvések szellemében születtek például az utóbbi időszak alábbi írásai: Péter Katalin (szerk.): Gyermek a kora újkori Magyarországon. MTA – TTI, Bp., 1996. Szabolcs Éva: Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából. ELTE, Bp., 1995. Ambrus Attiláné Kéri Katalin: A kisgyermeknevelés története Nyugat-Európában – Adalékok a középkortól a XIX. század végéig. In: Szocializációs zavarok korai megelőzése. Pécs, 1992. 270-285. p. és újabban említhetők Pukánszky Bélának és munkatársainak törekvései a témával kapcsolatos külföldi kutatási eredmények magyarországi megjelentetésére vonatkozóan.

Néhány külföldi mű e témáról: Ariès, Philippe: Gyermek, család, halál. Gondolat, Bp., 1987. Shahar, Shulamith: Childhood in the Middle Ages. Routledge, London-New York, 1990. Golden, Mark: Children and Childhood in Classical Athens. The Johns Hopkins University Press, Baltimore-London, 1989. Lloyd de Mause (ed): The history of childhood. The Psychohistory Press, New York, 1974. Becchi, Egle: I bambini nella storia. Laterza, Roma-Bari, 1994.)

feltárása. A neveléstörténet maga „mindig összehasonlító, mindig »komplex«”⁹⁸. A legújabb-kori fejlődés összehasonlító vizsgálatával mára már egy önállósult diszciplína foglalkozik, az összehasonlító pedagógia⁹⁹, melynek történeti folyamatokra való kiterjesztése indokolt. Mindez napjainkban már nem csak európai országok vizsgálatát jelenti, hanem más kontinensek neveléstörténetének kutatását is. Immár nem – vagy nem csak – saját jelenünk történeti gyökereinek feltárásáról és megértéséről van szó, hanem egy olyan glóbusz-szemlélet kialakításáról, amely a XXI. század küszöbén elengedhetetlen, mert enélkül szóba sem jöhet a kultúrák közötti párbeszéd.

Az összehasonlító neveléstörténeti vizsgálódásokat szükséges volna kiterjeszteni fentiekén kívül egy másik területre is, nevezetesen a saját, közép-kelet-európai régiókra, hiszen könnyen belátható Mészáros István véleményének igazságtartalma: *„sokkal jobban ismerjük a nyugat-európai államok neveléstörténetét, az arra vonatkozó szakirodalmat, mint szomszédaink neveléstörténetét, pedig ez utóbbiak neveléstörténete részben közös a miénkkel.”*¹⁰⁰

A fenti két kutatási iránnyal szorosan összefügg azoknak a hatásoknak a vizsgálata, amelyek jellemezték az egyes gondolkodók, elméletek vagy intézményrendszerek közötti kapcsolatokat. Számos hatás feltárása még várat magára mind az egyetemes mind pedig a magyar nevelés történetét kutatva. Néhány kiragadott példa: várat még magára például annak részletesebb feltárása, hogyan hatottak: korábbi rendszeralkotók gondolatai Comeniusra (pl. Vives, Erasmus)¹⁰¹,

⁹⁸ Mészáros István: „Összehasonlító” neveléstörténet. *Magyar Pedagógia*, 1979/4.

⁹⁹ L.: Kovács Sándor. Hagyományos és új közelítések az összehasonlító pedagógiában. JPTE, Pécs, 1997.

¹⁰⁰ Mészáros I.: „Összehasonlító” neveléstörténet... i. m.

¹⁰¹ E probléma részletes felvetését l.: Mészáros István „A humanizmus és a reformáció-ellenreformáció nevelésügye a 15-16. században” című művében. Tankönyvkiadó, Bp., 1984. 143. p.

Herbartra stb.; milyen befolyással bírt egyes gyarmatosító országok oktatáspolitikája és emberideálja illetve intézményrendszere az Európán kívüli kontinensek neveléstörténetére (pl.: spanyol-portugál jelenlét Latin-Amerikában, angol befolyás Észak-Amerikában stb) és milyen volt a visszahatás; hogyan hatottak egyes nevelésemlékek máshová kerülve (pl. a reformpedagógiák esetében). A sort hosszasan folytathatnánk, annál is inkább, mert az efféle vizsgálatok még a kezdet kezdetén tartanak, ugyanakkor óriási szükség volna rájuk.¹⁰²

3. A neveléstörténeti kutatás megtervezése

Első lépésként meg kell határozni a vizsgáldás kiterjesztésének tér- és időbeli határait.¹⁰³

Ki kell választani egy

- közösséget (felekezetet, etnikai vagy más csoportot) vagy személyt (személyeket),
- intézménytípust vagy egy bizonyos oktatási intézményt,

¹⁰²A hatásvizsgálat valódi mibenlétének megértéséhez álljon itt egy olyan mű címe, amely ugyan csak nagyon kevésbé érint neveléstörténeti (pedagógiai) kérdéseket, ugyanakkor művelődéstörténeti szempontból kiválóan mutatja be a hatásvizsgálatok lényegét:

Bitterli, Urs: „Vadak” és „civilizáltak” – Az európai-tengerentúli érintkezés szellem- és kultúrtörténete. Gondolat, Bp., 1982.

¹⁰³A kutatómunkáról általában – számos, a pedagógiai és/vagy történeti tárgyú kutatások során is hasznosítható részlettel – szólnak például az alábbi művek: Bevezetés a neveléstörténeti kutatómunkába. Bp., 1976. *Eco, Umberto: Hogyan írjunk szakdolgozatot? Gondolat-Kairosz, Bp., 1996. Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszertanába. Keraban K., Bp., 1993. Babbie, Earl: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi, Bp. 1996. 1993. Estelle, Phillips M. – Pugh, D. S.: How to get a PhD – A Handbook for students and their supervisors. Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 1995. Best, John W.: Cómo investigar en educación. Morata, Madrid, 1982. Garraghan, Gilbert J.: A Guide to a historical method. Fordham University Press, New York, 1957.*

- földrajzi egységet (kontinens, ország, régió, település, városrész stb.),
- pedagógiai problémát,
- neveléstörténeti egységet,

amelyet kutatni szándékozunk. Szükséges az időkeretek behatárolása. A téma ilyenfajta körülhatárolása elképzelhetetlen az elsődleges és másodlagos források, a rendelkezésre álló kutatóhelyek feltérképezése nélkül. Figyelembe kell venni továbbá azt a tényt is, hogy a kutató mennyi időt tud kutatására fordítani, és pontosan mikor kell annak eredményét is közzétennie, például tanulmány, szakdolgozat vagy konferencia-előadás keretében.

A kutatás kiindulópontja a hipotézis felállítása, a témával kapcsolatos fontos kérdések felvetése. A források összegyűjtése után kell elvégezni a forráskritika lépéseit, és a kutatómunka végeztével feltétlenül figyelmet kell fordítani arra, hogy a rögzített tapasztalatok (a szintézis) kellő dokumentációval alátámasztottak legyenek (jegyzetek, felhasznált irodalom, források és kutatóhelyek felsorolása, mellékletek, kislexikon, illusztrációk leőhelyének feltűntetése stb.), mert kutatómunkánk folyamata és eredménye csak így lesz mások számára is ellenőrizhető és segédlet saját kutatásaik során.

A neveléstörténeti kutatás során már a kezdet kezdetén számos nehézség adódik. Nagyon nehéz például behatárolni a kutatandó területet, különösen tapasztalatlan, kezdő kutató esetében jelent ez gondot. A legfontosabb ezzel kapcsolatosan, hogy elegendő forrással és forráselemzéssel kell rendelkezni a behatárolt téma vizsgálatához, felállított hipotézisünk igazságtartalmának vizsgálatához. Kezdő kutató esetében egy neveléstörténeti részterület alapos elemzése, többirányú körüljárása hasznosabb és eredményesebb lehet, mint egy szélesebb tér- vagy időbeli keretbe foglalt vizsgálódás elvégzése.

A neveléstörténeti kutatások során nagyon nagy szükség van mások – témával kapcsolatos – munkáinak, a másodlagos forrásoknak az ismeretére, hiszen ez óvja meg a kutatót attól, hogy már alaposan feltárt jelenségeket kutasson újra, mit sem tudva az előzetes feltárásokról és következtetésekről. A források közül azonban elsősorban az elsődlegesekre kell támaszkodni. Mivel a neveléstörténet kutatójának nincsenek az általa vizsgált korszakról direkt, közvetlen tapasztalatai, az elsődleges forrásokban foglalt információk segítségével léphet közelebb vizsgált témájához.

4. A neveléstörténet forrásai

A neveléstörténész – kutatómunkája történeti jellegénél fogva – olyan jelenségek leírására és interpretálására vállalkozik, amelyek saját lététől távoli térben és időben léteztek. A történeti, neveléstörténeti kutatómunka ezért elsődlegesen azon források feltárására és azok értelmezésére irányul, amelyek itt és most léteznek és közvetítenek információkat a múltból.¹⁰⁴ E közvetítő eszközök segítségével a kutatónak képzeletben kell helyreállítania azt, amit tanulmányozni, megismerni, interpretálni akar.¹⁰⁵ (A posztmodern több képviselője is úgy véli, hogy mivel a történelem objektív rekonstruálása nem lehetséges, a „történészek által létrehozott alkotások „szövegekként” jelennek meg”.¹⁰⁶ White *Metahistory*-jában, amelyben a XIX. századi történészekről ír, ezért irodalmi kategóriákkal jellemzi az egyes

¹⁰⁴ *Dovring, Folke: History as a social science – An Essay on the Nature and Purpose of Historical Studies.* Martinus Nijhoff, The Hague, 1960. 23-25. p.

¹⁰⁵ *Berlász Jenő: A történettudományi tájékoztatás segédkönyvei.* Bp., 1975. 9. p.

¹⁰⁶ *Magyarics Tamás: Kilió és/vagy Kalliópé? i. m. 91-92. p.*

történetírói irányzatokat.¹⁰⁷ Mások szerint is az irodalom, azon belül is a regény műfaja felé mutat a történetírás.¹⁰⁸)

A./ A források lelőhelyei

A különböző források legfontosabb lelőhelyei az országos és helyi, egyházi és világi levéltárak¹⁰⁹, a könyv- és dokumentumtárak, a hang- és filmtárak és a múzeumok, és újabban az Interneten át elérhető virtuális tárolóhelyek. (lásd: 2. melléklet)

Az országos és helyi, egyházi, állami és magánlevéltárakban sok millió – nagyrészt máig feltáratlan – egyedi iratot őriznek, melyek többsége az eseményekkel egy időben keletkezett. Ebben az intézménytípusban nincs lehetőség személyes kölcsönzésre, mivel az egyedi iratok pótolhatatlanok. A levéltári kutatómunka engedélyhez kötött (a kutatóterem vezetőjétől vagy az intézmény igazgatójától kell kérni), és megfelelő felkészültséget kíván a kutatótól. Érdeemes akkor felkeresni a kutatáshoz szükséges forrásokat tartalmazó levéltárat, ha a kutató a könyvészeti forrásokat már átnézte.¹¹⁰ Az 1861 előtti magyar nevelés történetének kutatásához szükség van a latin illetve a német nyelv ismeretére, külföldi levéltárakban való kutatásokhoz pedig értelemszerűen az azon a területen és a vizsgált korszakban használt nyelv olvasási szintű tudására. A levéltári kutatásokhoz különböző

¹⁰⁷ White, Hayden: *Metahistory – The historical imagination in nineteenth-century Europe*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore & London, 1987. 29. p.

¹⁰⁸ *Magyarics T. i. m.*

¹⁰⁹ L.: Blazovich László – Müller Veronika (szerk.): *Magyarország levéltárai*. Budapest-Szeged, 1996.

Kiss Dezső: *Levéltárak. – Helyismereti kutatók kézikönyvei; Intézményi adattárak. Népművelési Propaganda Iroda, Bp., 1979. Simon Gyula: Neveléstörténeti kutatás levéltárakban*. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai, Bp., 1963. 249-278. p.

¹¹⁰ *Kiss Dezső i. m.* 12-13. p.

segédletek állnak rendelkezésre, mint amilyenek a *fondjegyzékek*, a *repertóriumok* és a *lajstromok*, illetve az Országos Levéltár által készített *ismertető leltárak*.¹¹¹ A nagyobb nemzetközi és magyar levéltárak iratainak egy részét az utóbbi időben mikrofilmre viszik illetve számítógéppel rögzítik. Ez egyrészt az állomány védelmét szolgálja, másrészt megkönnyíti a kutatók forrásgyűjtését és forrásfeldolgozását.

A könyvtárak a neveléstörténeti kutatások szintén nagyon fontos színterei.¹¹² Nem csupán nyomtatott könyveket (elsődleges és másodlagos forrás is lehet) őrznek ebben az intézménytípusban, hanem esetenként kéziratos anyagokat, hang- és filmanyagot, és újabban számítógépen rögzített információkat is. A magyarországi könyvtárak közül legjelentősebbek az Országos Széchényi Könyvtár, a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára, az Országgyűlési Könyvtár és a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, de regionális kutatás esetében fontos lehet az egyes megyei könyvtárak helytörténeti-honismereti gyűjteménye.

A világ legnagyobb könyvtára a washingtoni Kongresszusi Könyvtár, amelynek katalógusrendszerét Internet-hálózaton át elérhetjük – csakúgy, mint több más magyar és nemzetközi könyvtárét – és ez jelentősen megkönnyíti az egyes kutatásokhoz szükséges források bibliográfiájának összeállítását és lelőhelyük kiderítését.¹¹³ Magyarországon létezik olyan virtuális könyvtár is (Magyar Elektronikus Könyvtár) ahol nem csupán címeket, hanem magukat a műveket is olvashatjuk. (lásd: 2. melléklet)

¹¹¹L. részletezve Kiss Dezső i. m.

¹¹²A könyvtárhasználattal és bibliográfia-készítéssel kapcsolatosan l.: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás... l. m. 37-67. p.

¹¹³L. uott: Tóthné Körmey Márta: Korszerű információkereső rendszerek a kutatás szolgálatában. 68-86. p.

A múzeumokban elsősorban tárgyi emlékeket, az anyagi és szellemi kultúra dokumentumait találjuk.¹¹⁴ A múzeumok gyűjtőkörüket tekintve nagyon sokfélék lehetnek, beszélhetünk történelmi, néprajzi, szépművészeti, iparművészeti, mezőgazdasági, sőt pedagógiai múzeumokról is. A magyar neveléstörténet kutatásához például jó kiindulópont lehet az *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban* őrzött anyagok áttekintése (Budapest V., Honvéd u. 19.)¹¹⁵, de sok más múzeum emlékeit is felhasználhatjuk. Neveléstörténeti vizsgálódásainkhoz a festményektől a taneszközökig. Újabban több magyar és nemzetközi múzeum anyagából készült válogatás megtekinthető a számítógépes világhálón át is.

B./ A források csoportjai és típusai

A forrás (régőbbi magyar nevén *kútfő*, latinul *fontes*) mindenképpen a történeti kutatások legfőbb eszköze, és forrásnak tekinthető minden, az utókorra maradt olyan emlék, amely tükröz valamit az elmúlt korszakok történelméről.¹¹⁶ Miként a történészek, úgy a neveléstörténettel foglalkozók is megkülönböztetnek **elsődleges (primer)** és **másodlagos (szekunder)** forrásokat. Ezek között az a lényegi különbség, hogy míg az előbbieket a vizsgált történelmi folyamatok, események résztvevői (szemtanúi) hagyományozták a későbbi nemzedékekre, addig a másodlagos források szerzője nem volt közvetlen megfigyelő, az informátor és a jelenség (esemény) között

¹¹⁴Kávássy Sándor: Bevezetés a történettudományba. Tankönyvkiadó, Bp., 1983. 153. p.

¹¹⁵Az OPKM kiadványaival és gyűjteményével kapcsolatos főbb információkat 1995-ben Kelemen Elemér egy előadásban foglalta össze: A neveléstörténeti forráskiadás eredményei és feladatai. In: Neveléstörténet és neveléstörténet-írás... i. m. 23-35. p.

¹¹⁶Bán Péter (szerk.): Magyar Történelmi Fogalomtár I. Gondolat, Bp., 1989. 139. p.

Kosáry Domokos: Bevezetés a magyar történelem forrásaiba és irodalmába. 1-3. MTA, Bp., 1951-58.

távolság húzódik, e források közvetve, utólagosan tudósítanak, valakinek az elsődleges forrásokon nyugvó véleményét (ítéletét) tükrözik.

Az elsődleges és másodlagos forráscsoportokon belül három forrástípust lehet elkülöníteni:

1., írásos emlékek

2., tárgyi emlékek

3., iratlan, szellemi hagyományok illetve szóbeli emlékek.

C./ Elsődleges források

A neveléstörténet főbb forrásait is csoportosíthatjuk a klasszikus felosztás szerint. Az elsődleges, írásos források közül jelentőségüket tekintve kiemelkednek a **pedagógiai, filozófiai gondolkodók művei**. Számtalan példát sorolhatnánk erre vonatkozóan, Platon és Arisztotelész egyes műveitől kezdve századunk gondolkodóiig. E művek tükrözik leginkább egyes korok és földrajzi helyszínek pedagógiai eszményeit, kevésbé szólnak azonban az oktatási intézményekről és a nevelési valóságról. A nevelés eszményeire, a mester és tanítvány viszonyára és a nevelés különböző színtereire vonatkozóan haszonnal forgatható források az egyes népek **vallásos iratai**. A Bhagavad Gíta, a Biblia, a Talmud, a Korán és más gyűjteményes munkák több neveléstörténeti adattal is szolgálnak, és különösen sokatmondóak a műveltségesezmény és gyermekszemlélet vonatkozásában.

A pedagógiai tárgyú kutatások szempontjából érdeklődésre tarthatnak számot a régi történeti **évkönyvek és krónikák** is, mert e források lapjairól élénk tárulnak az iskolaalapításokkal, a tudás átadásának folyamatával kapcsolatos adatok, és képet szerezhethünk

egy-egy korabeli társadalomról az életmóddal, kormányzással kapcsolatosan.

Jelentős, és az oktatáspolitikai, a nevelési valóság megismerése szempontjából nélkülözhetetlen írásos források a jogalkotás ránk maradt szövegei. A sumer törvényektől napjaink számos alkotmányszövegéig számos vizsgálható forrás tartozik ide, például a *Su King* szövegrészei Kínából, *Manu törvényei* Indiából, *Lükurgosz törvényei* vagy a római *12 táblás törvények*, Nagy Károly *Kapitulárei*, iskolai perek anyaga, és a modernkori társadalmak kiterjedt oktatásügyi törvénykezése (pl. az 1868-as XXXVIII. törvénycikk Magyarországon), szerződések és végrendeletek említhetők meg többek között. Az oktatáspolitikai, a tanügyi adminisztráció egyéb forrásokból is megismerhető. Az *országgyűlési naplók*, a *képviselői beszédek*, a *tanfelügyelői és miniszteri jelentések*, *beszámolók* jól tükrözik a kor nevelési törekvéseit és valóságát.

Elsődleges forrásként használhatóak számos esetben azok az **iskolai anyagok** (bizonyítványok, füzetek, iskolai értesítők illetve évkönyvek¹¹⁷, órarendek, tantervek¹¹⁸, vizsgafeljegyzések, naplók, jelentések, tankönyvek¹¹⁹, füzetek, jegyzőkönyvek stb.), amelyek valamely pedagógiai kérdést érintik, az oktatás-nevelés elméletével vagy gyakorlatával összefüggésben keletkeztek.

A sajtótermékek anyagának feltárása és elemzése ugyan speciális módszertani problémákat vet fel, de tagadhatatlan, hogy az elmúlt jó 200 év egyetemes és magyar neveléstörténete csak ezen források

¹¹⁷L.: A magyar középiskolai értesítők bibliográfiája. 1850/1-1948/49. I. k. Szerk.: Grábneré Bősze Klára, Léczes Károly. OPKM, Bp., 1995.

¹¹⁸L.: Felekezeti gimnáziumi tantervek 1850-1948. Összeáll., bevezetőt írta: Mészáros István. OPI, Bp., 1991. és Ballér Endre: A hazai tantervtörténeti kutatások jellemzői. In: Neveléstörténet és neveléstörténet-írás... i. m. 89-94. p.

¹¹⁹L. pl.: Népiskolai tankönyvek 1867-1945. OPKM, Bp., 1984.

felkutatásával és szisztematikus elemzésével válik teljessé. Ugyanakkor le kell szögeznünk, hogy csak megszorításokkal használhatjuk őket elsődleges forrásként. Jó szolgálatot tesznek például egyes adatok kontrollálásakor (évszámok, nevek, aprólékosabb adatok), neves személyiségek nyilatkozatait illetően.¹²⁰ Az oktatáspolitiká, a korszak uralkodó nevelési eszményei, a gyermekek életmódja, a gyermekszemlélet, az iskolák működésével kapcsolatos számos információ is meríthető a korabeli újságokból és folyóiratokból. Ezek esetében azonban már nagyobb körültekintésre van szükség egy-egy cikk tartalmának értelmezése és elemzése során, hiszen az egyes írások gyakorta nem a közvélemény gondolatait tükrözik, hanem csupán az újságíróét, egy olvasóét vagy valamely érdekcsoport tagjait. Magyarországon különösen a dualizmus korától kezdve szélesedett ki a pedagógiai lapok kiadása. Több lap csak rövid időn át működött (pl. a *Néptanoda*, a *Tanügyi Kalauz*, a *Katholikus Iskola*, a *Tanügyi Füzetek* stb.), más újságok és folyóiratok egész korszakokon átíveltek és jelentős kortörténeti adalékokkal szolgálnak (pl. a *Néptanítók Lapja*, a *Magyar Paedagogia*, a *Nemzeti Nőnevelés*, a *Gyermekek* stb.).¹²¹

Az újabb történeti kutatások a korábbi szokásoktól eltérően jelentős mértékben építenek a kvantitatív jellegű forrásokra¹²². A XIX. századtól kiteljesedő és rendszeressé váló népességösszeírások, az iskolák ellenőrzése, az analfabétizmus vizsgálata során készült kimutatások, **schematismusok, a történeti statisztika és demográfia** körébe

¹²⁰ A szerző e helyen *Mészáros Istvánt* idézi.

¹²¹ E témával kapcsolatosan l. pl.: *Baranyai M. – Keleti A.*: A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1841-1936. Fővárosi Pedagógiai Könyvtár, Bp., 1937.; *Rónai Béla*: A pedagógus sajtó Baranyában a XIX. század második felében. *Művelődésügyi Tájékoztató* 1963/6. 128-131. p. stb.

¹²² L.: *Mawdsley, Evan – Munck, Thomas*: Számítógép a történettudományban. Osiris, Bp., 1996.

tartozó táblázatok, grafikonok, diagramok jelentős támpontot jelentenek a neveléstörténész számára.¹²³

Az ókori népek esetében különösen, de a későbbi korok vonatkozásában is sokat elárulnak gyerekekről, gyereknevelésről a **mitológiai történetek, legendák**. Egy-egy mitikus vagy isteni személy felnövekedése – eltekintve a csodás elemektől – az adott kor gyermeknevelési szokásait vetíti elénk. A gyermeket (magzatot) védelmező isteni, félisteni személyek léte vagy hiánya is sokat elárul a **gyermekszemléletről**.

Nem pusztán kultúrtörténeti adalék a **nevek vizsgálata**. A néprajzi, nyelvészeti kutatások eredményei – egy-egy korszak bemutatása tükrében – szintén vallomást tehetnek a kor gyermekképéről. Kinek lehet kérdéses, hogy abban a sumer közösségben, ahol a gyermek neve „Apja a tetőig ugrott” (mármint örömeiben, hogy utódja született...) vagy „Napisten kedveltje”, a gyereket szeretettel várták?¹²⁴ A sort ez esetben is hosszan folytathatnánk, felhasználva a magyar nép története során létezett névadási szokásokról szóló kutatások eredményeit is.¹²⁵

Sajátos csoportját alkotják a neveléstörténeti forrásoknak a – mindezidáig csak kevéssé feltárt és értelmezett – **visszaemlékezések, önéletírások, naplók**, amelyek (általában) szerzőjük gyerekkorát mutatják be, s így mind az iskolai, mind pedig a családi nevelés színtereiről szólnak. E művek nem tudományos igénnyel megírtak, hanem személyes tapasztalatokat és élményeket tükröznek. Augustinus, Erasmus, Ibn Khaldún, Bethlen Miklós, Goethe, Unamuno,

¹²³L. pl.: A Magyar Szent Korona országai népoktatásügyének fejlődése 1904/05-1907/08. *Magyar Statisztikai Közlemények*. 31. Athenaeum, Bp., 1913.

¹²⁴*Seibert, Ilse*: A nő az ókori Keleten. Corvina, Bp., Lipcse, 1975.

¹²⁵L. pl.: *László Gyula*: A honfoglaló magyar nép élete. Múzsák, Bp., 1988. 241-247. p.

Sarah Bernhardt, Canetti és még sok-sok száz szerző műveire utalhatnánk e forrásokról szólva.

Eddig nemigen estek vizsgálódás alá azok a **levelek** sem, melyek gyerekkorról, iskolarendszerről sokat mondanak, a sumer városállamok idejétől fogva századunkig. Nagy haszonnal forgathatóak például a római szerzők által írott tetemes mennyiségű levelek, többek között Cicero és ifjabb Plinius tollából.

Az írott források között fontos adalékokat rejtenek még az **útleírások**, valamint az **orvosi szakkönyvek és kisgyerekápolási munkák**.¹²⁶ Ez utóbbiak különösen a múlt század 2. felétől kezdve kerültek jelentősebb számban Magyarországon is kiadásra.

A neveléstörténész **irodalmi alkotások** között is rábukkanhat keresett tárgyára. Itt nem csupán a széles körben forgatott és idézett művekre gondolunk, mint például Rabelais, Montaigne, Rousseau vagy Pestalozzi művei, és nem is az úgynevezett „nevelési regényekre” (mint pl. Keller *Zöld Henrikje*), hanem versekre, novellákra is, melyek agyagtáblákon, papirusztekercseken, kőre vagy papírra írva maradtak ránk. Csak válogatni kell, a választék szinte beláthatatlan mennyiségű.

A **tárgyi emlékek** szintén nagyon jelentős, ám csak kevésbé kutatott forrásai a nevelés történetének, pedig az írásos források kiegészítéseként, azok értelmezését segítve jól használhatóak a múlt rekonstruálásához. E forrásokhoz tartoznak például azok az **építészeti alkotások**, amelyek a korabeli oktatási intézmények nyomokban, romokban vagy többé-kevésbé épségben maradt épületei. Az ókori Mezopotámia területén feltárt *Tábla házának* nyomai, az ókori görög *gymnaszionok* romjai, egyes középkori egyetemek, arab *madraszák* ma is teljes pompájában látható épületei mind-mind e csoportba

¹²⁶Erről l. pl.: *Kéri Katalin*: A Nagyenyedi Bethlen Könyvtár kisedneveléssel foglalkozó könyvei. *Egészségnevelés*, 1997/2. 93-96. p.

sorolhatóak. Kutatások tárgya lehet e régi iskolák **berendezési tárgyainak** és az egykori **taneszközöknek** a vizsgálata.

Ebbe a csoportba tartoznak a **piktografikus alkotások**, azok a metszetek, festmények és rajzok, amelyek a nevelés pillanatait, az iskolai hétköznapokat, a gyermekeket (diákokat) örökítették meg. A gyermekszemlélet történeti alakulásának vizsgálatához e forráscsoport kutatása elengedhetetlen.

Számos egyéb, tárgyi emlék is vall a korabeli gyerekek életéről, neveléséről. Így például a **divattörténet** kutatási eredményei, az egykori ábrázolások és a ránk maradt ruhadarabok.¹²⁷ Másrészt a **gyermekjátékok**, az egyiptomi mozgatható állkapcsú krokodiltól a magyar népeletben is ismert „zúgattyúig”. (A gyerekjátékokról írásos források is szólnak, pl.: Pollux i. sz. 2. században keletkezett, etimológiai tárgyú műve¹²⁸ vagy Vives latin nyelvkönyvének részletei.¹²⁹) A néprajzi és régészeti kutatások segíthetnek feltárni azt is, hogy milyen **gyerekbútorokat, gyerekápolással és neveléssel összefüggő tárgyakat** használtak régebbi korok emberei.

A szóbeli források alkotják a forrástípusok 3. csoportját, és ezen emlékek – jóllehet, bennük a személyes nézőpont tükröződik – más forrásokkal kiegészítve fontosak. Az iskolai dolgozókkal, diákokkal, iskolafenntartókkal, politikusokkal, tankönyvírókkal készített film- és hangfelvételek elemzése és más forrásokkal való összevetése nagyon jelentős adalék századunk, és különösen közelmúltunk neveléstörténetének megismeréséhez. E riportok, beszélgetések

¹²⁷L. pl.: *Cunnington, Phillis - Buck, Anne: Children's costume in England - From the Fourteenth to the end of the Nineteenth Century.* Adam & Charles Black, London, 1978.

¹²⁸Idézi: *Ritoók Zsigmond: Mit játszottak a görög gyerekek? c. Írásában. História, 1979/2.*

¹²⁹*Vives, Juan Luis: Latin gyakorlatok – Dialógusok. Obras completas II., M. Aguilar, Madrid, 1947.*

elkészítése, rögzítése is nagyon fontos feladat, hiszen így értékes forrásanyagot őrizhetünk meg a jövő történészei számára.

A neveléstörténet szóbeli forrásai közé sorolhatóak a néprajz körébe tartozó azon szövegek is, amelyek szájról-szájra terjednek. **Népdalok**, a **népköltészet** számos alkotása hoz hírt régebbi korok gyereknevelési mozzanatairól, gyerekszemléletéről (pl. bölcsődalok, mesék, kiszámoló mondókák, varázsló-formulák stb.).

D./ Másodlagos források

A **másodlagos források** – bár értékük szerzőjük tudása, látásmódja alapján alakul ki, és ezért korlátozott, sőt olykor vitatható – szintén nélkülözhetetlenek mindenféle történeti kutatómunka során. A források egyértelmű besorolását bonyolítja, hogy egyes iratok egyik szempontból lehetnek elsődleges, egy másik szempont szerint pedig másodlagos források. Egy Magyarország történetéről írott kézikönyvet például másodlagos forrásnak tekinthetünk, ha a középkori pécsi egyetem történetének a kutatása során használjuk fel. Ugyanakkor elsődleges forrássá válik, ha például azt vizsgáljuk, hogy hogyan nyilvánult meg a magyarországi történeti kézikönyvekben a nacionalizmus.

Másodlagos neveléstörténeti forrásnak tekinthető a legtöbb pedagógiai, neveléstörténeti **kézikönyv**, **enciklopédia**, **lexikon**.¹³⁰ Ide sorolható nélkülözhetetlen kutatási segédletek a **bibliográfiák**, amelyek korszak, régió vagy téma szerint összefoglalják az alapvető elsődleges

¹³⁰Például: *Horváth Márton* (szerk.): *A magyar nevelés története I.* Tankönyvkiadó, Bp., 1988. *Pukánszky Béla – Németh András*: *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1994. *Mészáros István*: *A tankönyvkiadás története Magyarországon.* Tankönyvkiadó, Bp., 1989. *Verédy Károly* (szerk.): *Paedagogiai encyclopaedia, különös tekintettel a népoktatás állapotára.* Bp., 1886. *Mattekovits Sándor* (szerk.): *Magyarország közigazdasági és közművelődési állapota 1000 éves fennállásakor I-II.* Bp., 1897-98. és sok más mű.

és/vagy másodlagos forrásokat.¹³¹ A kézikönyvek mellékletei és az egyes folyóiratok *repertóriumai* bőségesen tartalmaznak tematikus bibliográfiákat.

Másodlagos forrásnak tekinthetőek a válogatott (rövidített formában közzétett) szövegeket tartalmazó **gyűjtemények, olvasókönyvek**¹³² is abból a szempontból, hogy szerkesztőjük sajátos látásmódját tükrözik. A szemelvénygyűjtemények elsősorban a neveléstörténet tanítása és nem kutatása során használhatóak.

Speciális források a neveléstörténet tanításához és kutatásához készített *képgyűjtemények, fogalomtárak, atlaszok, időrendi táblázatok* és egyéb segédletek.¹³³

A neveléstörténet megismeréséhez ma már nélkülözhetetlenek a **szakfolyóiratok**, amelyek a diszciplína kutatásával kapcsolatos eredményeket és kételyeket tükrözik. (*lásd: 1. melléklet*)

5. A forráskritika

A tudományos igényű (nevelés)történetírás alapja a **forráskritika**. Ennek szélesebb körű alkalmazásáról a humanisták törekvései óta beszélhetünk, noha egyes ókori szerzők példáját is említhetnénk. A szó modern értelmében általában Thuküdidészt tartjuk az első olyan

¹³¹Például: *Márkus Gábor – Mészáros István – Gazda István (szerk.): Magyar neveléstörténeti irodalom 1800-1944. Könyvértékesítő Vállalat, Bp., 1985. Bartoniek Emma: Magyar történeti forráskiadványok (MTT, Bp., 1929.)*

¹³²L. pl.: *Komlósi Sándor (szerk.): Neveléstörténeti olvasókönyv. Tankönyvkiadó, Bp., 1976. Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1849-1919. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.*

Kéri Katalin (szerk.): A tudás kapui. PSZM-Tárogató, Bp., 1995. Egle Becchi: I bambini nella storia. Ed. Laterza, Roma-Bari, 1994. Coulon, Marion (szerk.): L'éducation telle qu'elle fut. Collection Mélanges Pédagogiques, N° 1. Bruxelles, 1970. Forgiione, Jose D.: Antologica pedagogica universal I-II. El Ateneo, Buenos Aires, 1950. stb.

¹³³L. pl.: *Manacorda, Mario Alighiero: Storia illustrata dell' educazione. Giunti, Firenze, 1992.*

történetírónak, aki forráskritikát végzett, bár az iratok tanulmányozásával és értékelésével részben már Hérodotosz is foglalkozott. Thuküdidész próbálta hitelesíteni az események leírását, és elbeszéléseibe beleszötte különböző személyek véleményét, az eseményről szóló vitákat, valamint a történetek oksági magyarázatát, a szereplők viselkedésének mozgatórugóit is kereste. Arisztotelész neve a hermeneutikai problémák felvetése és fejtegetése kapcsán emelhető ki.¹³⁴

A tágabb értelemben használt forráskritika több lépést foglal magában. Egészében véve az összegyűjtött anyagok megítélésére szolgál, azok értékéről mond véleményt és közvetíti tartalmukat. A forrásokkal kapcsolatos munkálkodást eszerint az alábbi szakaszokra lehet osztani – melyek közül egyik sem kihagyható, és sorrendjük is lényeges:

1. **Heurisztika**
2. **Külső és belső forráskritika**
3. **Hermeneutika, a források interpretálása**
4. **Konstrukció vagy szintézis**
5. **Történeti expozíció**

1.-2. A forrás megtalálása a neveléstörténeti kutatásnak is első lépése. Ezt követően az első, leglényegesebb kérdés annak eldöntése, hogy a forrás **eredeti-e**. Ezt nevezik a formális hitelesség megállapításának, amely eljárás során a kutató megpróbálja kideríteni, hogy a szerző által írott szöveg eredeti-e vagy másolat, esetleg a másolat másolata; hogy szöveghű-e vagy hibás, igaz információkat

¹³⁴ *Arisztotelész: Hermeneutika.* Kossuth, Bp., 1994.

tartalmaz-e vagy tudatos hamisítvány.¹³⁵ A forrás külső kritikája annyit tesz, hogy a kutató megállapítja, hogy az mikor, hol, hogyan keletkezett, ki készítette, hol és milyen formában őrződött meg napjainkig. E kérdések eldöntéséhez a források materiális jellemzőit (írónyag, pecsét, betűforma, festék stb.) és keletkezésük hátterét kell megvizsgálni. Esetenként szükség van olyan kémiai, fizikai elemzések elvégzésére, melyek során a kutató meggyőződik arról, hogy a forrás kivitelezése megfelel-e az adott kor technikai szintjének, melyik időszakban keletkezett (régészeti feltárásoknál alkalmazott kormeghatározó módszer pl. a rádiokarbonos vizsgálat), milyen utat járt be a történelem során (földrajzi útvonal meghatározásánál segít pl. a pollenanalízis).

Az ú. n. belső kritika lényege az eredetiség vizsgálata mellett a forrás tartalmi hitelességének, a szerző szavahihetőségének vizsgálata. Ehhez egyrészt szükség van olyan más forrásokkal való összevetésre, amelyek a vizsgált irat (kép, tárgy, hanganyag) tartalmával kapcsolatba hozhatóak. Meg kell vizsgálni a kort, a szerzőt ért hatásokat, komolyságát, pontosságát, hozzáértését. Szükséges annak kiderítése, hogy a szerző saját szemével látta-e az eseményeket, szemtanúja, résztvevője volt-e az általa megörökítetteknek, vagy közléseit mások elmondására alapozta.¹³⁶ Fontos annak feltárása, nem torzította-e valamely tény a forrás létrehozójának munkáját, például félelem, hiúság, részrehajlás, kényszer, emlékezetkiesés vagy egyéb.

3. Ezen forráskritikai lépések után következik a (nevelés)történeti kutatás talán legérdekesebb és leginkább felelősségteljes mozzanata: a történeti források tartalmának interpretálása.¹³⁷ A forráselemzés végső

¹³⁵ *Marrou, H. I.*: El conocimiento histórico. Laboral, Barcelona, 1968. 78. p. és Magyar Történelmi Fogalomtár i. m. 140. p.

¹³⁶ *Hoz, Victor Garcia*: Principios de pedagogia sistemática. Rialp, Madrid, 1990. 97. p.

¹³⁷ *Gadamer, Hans-Georg*: Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja. Bp., 1984.

célja a szerző gondolatainak minél teljesebb megértése, és ez nem csupán annyit jelent, hogy a szöveget mai formára átírjuk. Először is gondolatban bele kell helyezkedni abba a kulturális környezetbe, abba a korba, ahol és amikor a szerző élt, és az általa bemutatott jelenségek, események történtek. Ez igen nagyfokú felkészültséget kíván a kutatótól, melyet elsődleges és másodlagos forrásokból szerezhet meg, ezenkívül pedig nagyfokú képzelőerőt és kreativitást. Az egyéni és művészi adottságok, a politikai, társadalmi, gazdasági, vallási, demográfiai és más tényezők és körülmények együttesen határozzák meg egy kor kultúráját, és még más aspektusokat is figyelembe kell venni: például olyan fizikai tényezőket, mint az éghajlat, a földrajzi (pl.: domborzati) viszonyok. (Ez utóbbi jelentősen befolyásolta például Athén és Spárta városállamok életét és fejlődését, és így – közvetetten – az ottani nevelési rendszerek és pedagógiai eszmények kialakulására is hatott.) A pszichológiai és környezeti tényezők tanulmányozása is elengedhetetlen tehát a források értelmezése során.

Az interpretáció, a szöveg megértés segítségével a kutató keresi a pedagógiai eszményeknek és az oktatási-nevelési gyakorlatnak azon összefüggéseit, amelyek a korabeli kulturális és társadalmi élet területén sokszínűen kifejezésre jutottak. Az interpretáció azonban még így, sokoldalú vizsgálódásokra alapozva is nehéz és ingoványos művelet, sikerességét kockáztatják az előítéletek, a hamis indukció és az analógiák.¹³⁸

4. A szintézisalkotás során a neveléstörténész tulajdonképpen újraalkotja a történeti valóságot, ehhez pedig nem csupán széleskörű szakmai tudásra és kitartó szorgalomra van szüksége, de nagyfokú

¹³⁸ Delgado i. m. 54. p.

kreativitásról, művészi látásmódról is tanúbizonyságot kell tennie¹³⁹. Az a pozitivista módszer, amikor a kutatók „hagyták beszélni” az összegyűjtött forrásokat, mára már meglehetősen túlhaladottá vált, a neveléstörténész feladata is az, hogy értelmezze a forrásokat, a bennük foglalt adatokat szintetizálja és levonja a vizsgált témára, korszakra, kulturális egységre vonatkozó következtetéseit.

5. A kutatás befejező szakasza az a munka, amikor a neveléstörténész leírja, mások számára bemutatja azt az élővé tett történeti képet, amelyben már kiválasztva, összefüggéseikben bemutatva, napjaink pedagógiai jelenségeihez kapcsolva, tipizálva állnak előttünk a neveléstörténeti tények és korszakok.

6. Új törekvések a neveléstörténeti kutatásokban

A XX. század első felében egyre inkább kiszélesedett a neveléstörténeti részletkutatások köre, ami ma is megfigyelhető jelenség világszerte. Az 1960-as években kulcsfontosságú változások történtek a nyugati neveléstörténetírásban. Egyrészt a történeti kutatói irányzatok változása miatt, másrészt a nagy oktatásügyi átalakulásnak köszönhetően, amelyek megértéséhez (és előmozdításához) új pedagógiai kérdések felvetése, új nevelési, oktatási problémák megjelenése járult. Ebben az évtizedben rendszerezték az „új történetírói iskolához” tartozó – főként francia – történészek a már korábban formálódó, és Pirenne, Huizinga, valamint az Annales-kör tagjai által képviselt tendenciákat, melyek ösztönzőleg hatottak a neveléstörténetre is. A neveléstörténet evolúciójának ezen (és mai)

¹³⁹L.: *Magyarai Beck István: Alkotáselméleti (kreatológiai) tanulmányok.* Bp., 1982. *Oech, Roger von: Kupán csapott észszerűség.* Édesvíz, Bp., 1993.

időszakában az alábbi főbb törekvéseket figyelhetjük meg a nemzetközi kutatások színterén (melyek hatása Magyarországra csak mostanában kezd valamiképp begyűrűzni):

1. A – valaha Febvre által megfogalmazott – **totális történelem** iránti érdeklődés; különböző tudományterületek eredményeinek felhasználásával mind szélesebb tér- és időbeli kereteket húzva feltárni a neveléstörténetet is.
2. Ehhez szorosan kapcsolódó törekvés a felhasznált források jelentős kiterjesztése: az írott, az ikonográfiai és tárgyi források mellett az orális források beépítése a kutatásokba, emellett a „történelmi csendek” (forrásszegény időszakok) vizsgálata.
3. Problémaelemzés, problémátörténeti, összehasonlító és hatásvizsgálattal foglalkozó kutatások forszírozása a szokásos kronologikus feldolgozás mellett.
4. A tanú (szerző) személyiségének és a forrás keletkezési körülményeinek az újabb kutatások során legalább annyi figyelmet szentelnek, mint a forrás tartalmának.

Valószínűleg jelentős lesz majd a posztmodern neveléstörténetre gyakorolt hatása is, amelynek sarkalatos pontja az az, hogy *„egyedi átélésben érez és jön rá az ember az irdatlanná növekvő, létbetöltő civilizátumra.”*¹⁴⁰ Vagyis a posztmodern kutatások lényege az alanyi megközelítés.

Nagy változás várható a kutatási módszerek tekintetében is. Az informatika gyors és szinte beláthatatlan fejlődése, az elektronikus publikálási rendszerek terjedése soha nem látott mennyiségű információ

¹⁴⁰ *Pathó Bertalan: A posztmodern. Gondolat, Bp., 1992. 19. p.*

birtokába juttatja a kutatót (is). Ez egyrészt öröndetes, hiszen sok utánjárásától kíméli meg a tudósokat, és az anyagok tárolásának virtuális lehetőségei elmoszák a térbeli határokat. Másrészt azonban mindez veszélyekkel is fenyeget, és feltétlenül átalakulásokat okoz majd a kutatást tekintve. Ahogyan Glatz Ferenc fogalmazott: „a szakirodalom áttekinthetetlené válik, a tudományos gyűjtemények nem képesek azokat [t. i. a kutatási eredményeket] felvenni. Az anyaggyűjtés szakasza szükségszerűen megnyúlik. A részletkutatási eredmények özöne a kutatási célokat, a hipotézis-állításokat is befolyásolja: a részletekbe elmerülésre csábít. Azaz tovább erősítheti századunk tudományfejlődésének egyik deficitjét: mindinkább leszoktat a szintetizáló célok követésétől.”¹⁴¹

E rövid összefoglalásból is látható, hogy számos feladat és új kihívás vár a neveléstörténeti kutatókra is a közeljövőben, és nem lesz könnyű megfelelniük. Egyrészt azért lesznek változások a diszciplínával kapcsolatosan, mert az új történeti irányzatok és pedagógiai problémák más irányba tolják majd a vizsgálódásokat. Másrészt amiatt, mert a diszciplína tartalmának, eddigi eredményeinek újragondolása vált szükségessé, hiszen ha csak a legutóbbi évtizedek kutatásait nézzük, akkor is látszik, hogy néhány vélekedés és megcsontosodott kijelentés érvényét veszítette. A források pontos és szakszerű feltárása és alapos értelmezése azért is fontos, mert időről időre számos vitatható felfogás épül be a pedagógiai köztudatba, ver gyökeret a tudományos kutatásokon belül éppúgy, mint a tanárképzés tananyagában. Mindez azért történik meg, mert a kutatók „elnagyolják” a forrásfeltárást és forrásértelmezést, kritika nélkül átveszik mások (olykor elhibázott, túlzó,

¹⁴¹ Glatz Ferenc: Tudományos-technikai forradalom – tudománypolitika – Akadémia. *Magyar Tudomány*, 1997/5. 515. p.

általánosító vagy egyéb) véleményét, és nem járnak maguk a dolgok végére.¹⁴² Eddig biztosnak hitt kijelentések inogtak meg, és a történelem egészét szemlélő, sokszínű forrásanyagból merítkező neveléstörténetírás egészen máshogyan rekonstruálja a múltat, mint korábban az megtörtént.

Az újabb kutatások alátámasztják a sokszínű, párhuzamosságaiban és változatos kapcsolataiban létezett és létező világ képét. Szükség van arra a szemléletváltásra a neveléstörténet kutatása és tanítása során, amely az állandó kérdésfeltevéseket, a kreatív gondolkodást, a kételkedést fontosnak tartja és nem merül ki az adathalmazásban, és nem ragaszkodik az ingatag alapokon álló tételek hangoztatásához. Szükséges volna figyelmet fordítani Európán és Észak-Amerikán kívül élő népekre is, és kultúrtörténetük megismerésével sor kerülhet az egyetemes neveléstörténet átértékelésére. Fontos továbbá a nem intézményes nevelés magyar és egyetemes történetének feltárása. Nem halogatható tovább az a lépés sem, amelyet megtéve közelebb léphetünk régi korok és távoli tájak embereihez (gyerekeihez), mert a neveléstörténeti kutatások egyik legfőbb hozadéka és nevelő ereje éppen abban áll, hogy segítségükkel az embert, önmagunkat megismerhetjük.

¹⁴² Mészáros István hívta fel erre a figyelmet „Neveléstörténeti disszertációkat olvasva” című tanulmányában. *Magyar Pedagógia*, 1982/3. 268-277. p.

V. A NEVELÉSTÖRTÉNET TANÍTÁSA

1. A neveléstörténet a pedagógusképzésben

A neveléstörténet mint alapozó diszciplína a mai pedagógusképző illetve neveléstudományok művelésére felkészítő intézményekben kerül kutatásra és oktatásra. A nappali, levelező vagy távoktatási képzési formában részt vevő diákok egy része leendő vagy gyakorló pedagógus, kisebb hányaduk pedig a neveléstudományok kutató-fejlesztő szakembere.

A neveléstörténet tehát még ma is fontos helyet foglal el a képzésben, bár jelentősen veszített korábbi pozíciójából. Miként Mészáros István írja, Magyarországon a századunk második feléig terjedő időszakban *„a neveléstudományi képzés az egyetemeken-főiskolákon, a tanítóképző intézetekben történeti, neveléstörténeti alapozású volt; ma a neveléstudományi képzés pszichológiai-antropológiai kiindulású, mint a világon mindenütt.”*¹⁴³ A jelenre és jövőre való koncentráció azonban mit sem ér a múlt, a történeti folytonosság megismerése nélkül. Neveléstörténeti alapozás híján mit sem érnek a neveléstudományi kutatások. Bármilyen irányban mozdulnak is el a tanárképzés és neveléstudományi kutatás erővonalai, a neveléstörténet ismeretére és szakszerű kutatására szükség lesz a jövőben is.

A neveléstörténeti kurzus helye napjainkban is többnyire a pedagógiához tartozó tárgyak között van (bár mint fentebb már jeleztük, néhány nyugat-európai egyetemen a történelmi tanszékekhez tartozik a neveléstörténeti munkacsoport, esetleg a művelődéstörténetivel együtt);

¹⁴³ Mészáros István: Iskolatörténet – művelődéstörténet... i. m. 152. p.

és alapozó (képzés elején jelentkező) vagy szintetizáló (képzést lezáró) kurzusként szerepel a programban.

Az európai egyetemi gyakorlat azt mutatja, hogy a neveléstörténet tanítása 1, 2 vagy 3 szemeszternyi időben történik. Az 1 szemeszternyi időt mindenütt (így Magyarországon is) a hazai és egyetemes neveléstörténet néhány forrással alátámasztott kronologikus bemutatásának szentelik. A 2 szemeszteren át tartó képzés általában magában foglalja a neveléstörténeti kutatásokba való bevezetést és egyes problémátörténeti csomópontok részletesebb kifejtését. A 3 szemeszterre elnyújtott neveléstörténet tanítása fentiekén kívül tartalmazza az illető egyetem régiójának neveléstörténeti bemutatását, a helyi kutatóhelyeken végzett forrásfeltárásokat. (Ez utóbbi, nagyon sok tanulással és adaptálható részlettel szolgáló képzési forma él a spanyolországi Salamanca egyetemének Tanárképző Fakultásán.) A legtöbb képzőintézményben valamennyi, tanárképzési programban szereplő tantárgy bevezető óráin szó esik az illető diszciplína történetéről is. Nyugat-Európa és Amerika számos egyetemén lehetőséget biztosítanak a neveléstörténettel foglalkozók tudományos előmeneteléhez, neveléstörténeti tárgyú PhD-képzés formájában.

A pedagógia elméletének és gyakorlatának művelői esetében pedagógiai és történeti gondolkodásmódjuknak is kifejlesztője a neveléstörténet. E tárgy megismerésével és kutatásával képesek lesznek jobban beleilleszkedni az iskola világába, felismerni az összefüggéseket, lehetőségeket és rájuk háruló felelőségeket is az oktatás-nevelés különböző területein. A neveléstörténet lehetségessé és szükségessé teszi más tudományok eredményeinek megismerését.

Oktatása során fontos megtalálni az egyensúlyt az egyetemes, nemzeti és regionális neveléstörténet bemutatott részei között.¹⁴⁴

A neveléstörténeti tanulmányok végeztével a diákoknak képessé kell válniuk arra, hogy oktató, nevelő, kutató és fejlesztő munkájuk során:

- diakronikus és szinkronisztikus módon átlássák a neveléstörténet főbb egységeit, korszakait, tényeinek kapcsolatrendszerét;
- hogy a forráselemzés alapvető lépéseinek ismeretében önálló kutatómunkát is végezzenek;
- ismerjék a pedagógiai gondolkodás történetének főbb műveit és problémáit az egyes korok embereszményével összevetve azokat;
- értsék meg az egyes korok gyermekszemléletének háttérét és lényegét;
- lássák a mai pedagógiai valóság és eszmények történeti gyökereit;
- ismerjék népük neveléstörténetét és tudják azt összevetni más országok múltjával;
- pedagógiai fejlesztő munkájuk során merítsenek a történelem tapasztalataiból.

2. A neveléstörténész

A neveléstörténet oktatásának és kutatásának sokrétű, különböző jellegű képességeket fejlesztő céljai széleskörű műveltséget és alapos felkészültséget kívánnak a neveléstörténésztől. Mindenképpen ismernie

¹⁴⁴Léon, Antoine: Introduction à l'histoire des faits éducatifs. Presses universitaires de France. Paris, 1980. 248. p.

kell a történelem és a pedagógia területeit, és ezek ismeretében, eredményeik, kutatási módszereik és kérdésfeltevéseik „keresztvezésével” kell munkáját folytatnia. Nagyon fontos dialógusképessége más tudományok (főként az embertudományok) szakembereivel szemben, hiszen – ahogy fentebb kifejtettük – a neveléstörténetnek számos más tudomány eredményeiből és módszereiből kell merítenie.

Napjainkban azonban nagyon nehéz e neveléstörténezzsel szemben támasztott követelményeknek megfelelni, hiszen egyetlen hazai egyetemünkön sem képeznek neveléstörténészeket. Az a történelemben és/vagy neveléstudományokban jártas kutató (oktató), aki e tárgyat műveli, gyakran autodidakta módon kénytelen tudását gyarapítani, és kényszerű módon vagy a történeti vagy a pedagógiai tanszékekhez kapcsolódik, mindkettőhöz csak ritka, szerencsés esetben. Kiindulópont lehetne e probléma kapcsán és jelentős eredményekkel kecsegtet az egész magyar neveléstörténet-írás szempontjából az, ha valamely egyetemen vagy kutatóintézetben kidolgoznák a neveléstörténész képzésének tervét. (Például történelem-pedagógia szakpárosítás esetében, specializáció formájában választható irány lehetne.) Egy ilyenfajta képzési program vagy egyáltalán a neveléstörténezzsel szemben támasztható követelmények egyszerű számbavétele is sokat segíthetne egy-egy kiemelkedő neveléstörténésznek abban, hogy utánpótlását kinevelje, maga körül iskolát teremtsen – sokkal tudatosabban és szakszerűbben, mint eddig.

Amennyiben a felsőoktatásban és a tudományos képzésben dolgozó **neveléstörténész kutató-tanár** tanári, adminisztrációs és egyéb munkáiból fakadó feladataitól eltekintünk, az alábbiakban vázolhatjuk

például a vele szemben megfogalmazható, tudománytani szempontból kívánatos elvárásokat¹⁴⁵:

1. **Ismeretelméleti, ontológiai, filozófiai, filozófiatörténeti, történelemfilozófiai, tudomány-, vallás- és művészettörténeti kompetencia**
2. A **pedagógia egyes diszciplínáiban** való jártasság; a pedagógia által felvetett kérdések ismerete, azok (művelődés)történeti megválaszolására való készség és képesség
3. Felkészültség **többféle tudományos megközelítés** (szociológiai, jogi, etikai, filozófiai stb.) együttes, egymást kiegészítő alkalmazására
4. A **magyar és egyetemes történelem és művelődéstörténet** beható ismerete
5. A világtörténet különböző korszakaihoz és földrajzi helyszíneihez kötődő **világképek, embereszmények** ismerete (az ókortól napjainkig; Magyarország, Európa és lehetőleg más földrészek népei esetében)
6. A művelődés- és neveléstörténet **gondolkodóinak** ismerete, felkészültség életútjuk bemutatására, főbb műveik értelmezésére
7. A főbb **nevelésfilozófiai irányzatok** ismerete; felkészültség a filozófiához való kapcsolódásuk bemutatására
8. A legfontosabb **forrástípusok** biztonságos ismerete (elsődleges és másodlagos, írásos és tárgyi források különböző csoportjai), **forráskritika** alkalmazása
9. Egyes korok és földrajzi helyszínek esetében
 - a./ a mindennapi események, a pedagógiai gyakorlat
 - b./ a nevelésfilozófia
 - c./ az oktatáspolitikai jellemzőinek ismerete
10. A **neveléstörténet-diszciplína történetének** ismerete (régii alapművek, egykori neveléstörténeti kutatók stb.)

¹⁴⁵Részlet a „Művelődés- és neveléstörténet tanártól elvárható és elvárható kompetenciák – I. Kultúrákövetítésből adódó kompetenciák” című kéziratból. Zsolnai József mintatervét figyelembe véve készítette Kéri Katalin.

11. Képesség a **neveléstörténeti csomópontok** kiemelésére, a **problématörténeti alapozottságú** kutatásra és óravezetésre
12. A **tanárképzés, a tanári szerep történetének** ismerete
13. A **gyermekkép, a gyermekszemlélet, a gyermek-életmód történetének** ismerete
14. A **forrásfeltárás, forrásértelmezés** tudományos módszereinek ismerete (heurisztikus, hermeneutikus és egyéb módszerek)
15. Felkészültség **önálló történeti és neveléstörténeti kutatások** elvégzésére, ilyen kutatások koordinálására és vezetésére
16. Jártasság a **könyvtárak, múzeumok és levéltárak illetve az elektronikus adatbázisok használatát** illetően; felkészültség ennek tanítására
17. **Kutatási eredmények összefoglalása** (könyv/tanulmány/jegyzet/ stb.)
18. Felkészültség **hipotézisek** felállítására, bizonyítására és megcáfolására
19. **Retorikai és beszédtechnikai képességek** birtoklása
20. A különböző nyelvi, nyelvhasználati szinteken történő **modellezés és elemzés** eljárásainak biztonságos ismerete
21. Felkészültség a történelem és a neveléstörténet forrásainak és szaknyelvének minimum **két idegen** (ebből legalább az egyik angol, német, francia, olasz vagy spanyol legyen) **nyelven** való olvasására
22. Neveléstörténeti tárgyú **kutatások írásbeli és szóbeli összefoglalásának** képessége legalább egy (nyugati) idegen nyelven (előadás, tanulmány stb.)
23. A történettudomány, a pedagógia és a neveléstörténet **szaknyelvének** szabatos ismerete (magyar nyelven)
24. A művelődés- és neveléstörténet, a történettudomány és a pedagógia **eredményeinek naprakész nyomonkövetése**
25. A történeti és pedagógiai **szaksajtó** ismerete
26. A főbb hazai, és néhány külföldi pedagógusképző intézmény **neveléstörténet oktatásának** az ismerete (koncepciók, tanítási struktúra, fejlesztési irányok, tanítási segédletek)

27. **Tananyagok, oktatási segédletek készítése** önállóan vagy munkacsoportban, tananyagfejlesztés (kézikönyv, jegyzet, szemelvénygyűjtemény, táblázat, képválogatás stb.), és ilyen anyagok **kritikai elemzése**
28. **Recenzió és kritika készítése** művelődés- és neveléstörténeti tárgyú írásokról, könyvekről

Zárszó

A neveléstörténet fiatal, napról-napra formálódó diszciplína. Kutatása és tanítása megalapozhatja az emberről és világról alkotott hitelesebb képünk kiteljesedését. Alkalmas a szemléletformálásra, nélkülözhetetlen mind a pedagógia mind a művelődéstörténet megértéséhez. Mészáros István szerint *„a neveléstörténet legfőbb tanúsága szerint a neveléstudományban és az oktatási-nevelési gyakorlatban semmi sem lehet lezárt, véglegesen eldöntött: ami ma jó, az holnap már nem biztos, hogy az; a mai pedagógia holnap már történelem, vagyis túlhaladott, a mai pedagógia tehát nem megváltoztathatatlan, hanem – a fejlődés érdekében – éppen továbbalakítandó, továbbfejlesztendő.”*¹⁴⁶

A neveléstörténet gazdag forráskészlete és a pedagógia megoldásra váró témérdek kérdése kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy valaki képességeit kipróbálva és fejlesztve, személyiségét kibontakoztatva neveléstörténeti kutatóvá érjen. A neveléstörténet ismerői és kutatói eredményeikkel hozzájárulhatnak egy, a jelenleginél jobb oktatás és nevelés – ennek segítségével egy szebb világ – megvalósításához.

¹⁴⁶ Mészáros István: A neveléstörténet funkciója a korszerű tanárképzésben... i. m.

Mellékletek

1.

Magyar és nemzetközi neveléstörténeti folyóiratok, időszakos kiadványok címei

Magyarország:

Neveléstörténeti Tájékoztató

Neveléstörténeti Füzetek

Művelődés - és Neveléstörténeti Közlemények (megszűnt)

Az I.S.C.H. lapja:

International Newsletter for the History of Education

Németország:

Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung

Anglia:

History of Education

The History of European Universities

Journal of Educational Administration and History

Franciaország:

Histoire de l'Éducation

Les Cahiers aubois d'Histoire de l'éducation

Cahiers d'histoire de l'enseignement

Annales du CRDP de Rouen

Belgium:

Paedagogica Historica

Spanyolország:

Historia de la Educación

Boletín de la Sección de Historia de la Educación de la S. E. P.

USA:

History of Education Quarterly

2.

Néhány neveléstörténeti *site* a neveléstörténet
tanításához, tanulásához és kutatásához
(adatgyűjtés lezárva: 1997. július 25.)

Mozaikok az egyetemes és magyar nevelés történetéből (Kéri Katalin
írásai és szerkesztése) /1998. január elsejétől működik, készült a
Magyar Digitális Kultúra Fejlesztéséért Alapítvány Támogatásával/

<http://nostromo.jpte.hu/~carry/>

Dimenzió tudományos-ismeretterjesztő diskmagazin, neveléstörténeti
különszámokkal (Ambrus Attila József szerkesztésében):

<http://nostromo.jpte.hu/iqdepo/>

<ftp://nostromo.jpte.hu/pub/iqdepo/>

Bevezetés a gyerekkor történetébe (válogatott szövegek Pukánszky
Béla szerkesztésében):

<http://www.jate.u-szeged.hu/~comenius/gyermtor.htm>

Magyar Elektronikus Könyvtár „Pedagógia” szekciójának
neveléstörténeti tárgyú munkái:

<gopher://gopher.mek.iif.hu:7070/00/porta/szint/tarsad/pedagogia>

Magyar Pedagógiai Könyvtár és Múzeum pedagógiai adatbázisa:

<http://www.iif.hu:80/bd/opkm/index.html>

Tanszermúzeum – muzeális értékű taneszközökről készült CD-ROM
bemutatása:

http://gemini.ektf.hu/rendezv/agria96/te_nadas.htm

Szegeden (is) tanító nevesebb piaristák:

<http://www.piar.hu/~szepi/kalauz/nevesek.html>

I.S.C.H.E. (Nemzetközi neveléstörténeti szervezet)-ről információk (vezetői, konferenciák, virtuális konferenciák):

<http://ihr.sas.ac.uk/ihr/education/>

Nagy-Britannia Neveléstörténeti Társaságának honlapja (History of Education Society):

<http://ihr.sas.ac.uk/ihr/education/hoes.html>

Neveléstörténeti Virtuális Múzeum (Blackwell History of Education Research Museum):

<http://www.niu.edu/acad/leps/blackw1.html>

Információk neveléstörténeti forrásokról:

<http://www.hmc.gov.uk/sheets/educate4.html>

Francia neveléstörténeti tárgyú bibliográfiák:

<http://www.inrp.fr/Recherche/Services/Publicat/Revues/Histedu.htm>

**A „Mozaikok a nevelés történetéből” című sorozat
eddig megjelent kötetei**

**I. A TUDÁS KAPUI
(Egyetemes neveléstörténeti szemelvénygyűjtemény)
Szerkesztette: Kéri Katalin
Tárogató, Bp., 1995.**

A szöveggyűjteményben az ókortól a XIX. század végéig keletkezett művek részletei olvashatók a bölcsességről, a tudás elsajátításának lehetséges módjairól és helyszíneiről. A könyv lapjain gyerekek lépnek elénk, és tanárok, dajkák, szülők, remeték, akik őket nevelték, oktatták.

A válogatás segítségével gondolatban különböző földrészekre és történeti korokba léphetünk át, és kolostoroktól az egyetemekig, bölcsőtől a kisiskoláig követhetjük a gyerekeket a nevelés színtereire.

A szöveggyűjteményben a neveléstörténet hagyományosan idézett forrásai mellett helyet kaptak irodalmi művek részletei, önéletírások, levelek, naplórészletek és újságcikkek is. Az olvasó tájékozódását kislexikon és tárgymutató segíti. Egyes szövegek először jelennek meg magyar nyelven, a szerkesztő fordításában.

**III. TÁVOLI TÁJAK, ISMERETLEN GYEREKEK
Szerkesztette, magyarázó szövegekkel ellátta:
Kéri Katalin
JPTE –Tanárképző Intézet, Pécs, 1997.**

Ebben a kötetben egyes országok történetéről szóló monográfiák részleteit válogattuk össze, mely részletek a nevelésről, oktatásról, gyermekek életmódjáról szólnak. Afrika, Ázsia, Észak- és Dél-Amerika, Ausztrália különböző népeihez léphetünk közelebb e könyv segítségével. Többek között busman beavatási szokásokról, egyiptomi gyerekjátékokról, szír akadémiáról, a japán szamurájok neveléséről, azték és inka iskolákról, arab mindennapokról, ausztrál nevelési eszményekről és az első amerikai egyetemekről olvashatunk e válogatásban. Az olvasó kedvére kalandozhat kongói kunyhókban és buddhista kolostorokban, szigorú kínai vizsgákra és derűs azték énekes házakba látogathat el. A kötet végére érve közelebbinek tűnnek majd a „távoli” tájak, és ismerősebbnek az „ismeretlen” gyerekek.

A könyv a neveléstörténetről szól; a diszciplína múltjáról, jelenéről és jövőjéről készített rövid összefoglalás. Mivel a neveléstörténet a művelődéstörténet (történelem) keretei között értelmezhető, a kötetben szó esik magáról a történelemről is. Foglalkozik ez a munka a neveléstörténet tárgyával, a pedagógiával való kapcsolatával, tudományrendszertani helyével, kutatásával, forrásaival és tanításának problémáival.

A diszciplína jövőjére is nagy hangsúlyt fektetett a szerző, vázolja a neveléstörténészek előtt álló feladatokat, új kihívásokat és az esedékes szemléletváltás szükségességét.

A XXI. század küszöbén valamennyi tudományág művelői rendkívüli kihívások előtt állnak. Az emberiség jövője nagyrészt azon áll, hogyan tudnak párbeszédet folytatni a jövőben különböző népek, kultúrák tagjai. A neveléstörténet és az összehasonlító pedagógia a maga szerény módján szintén hozzájárulhat más országok, más kontinensek megismeréséhez.