

Tanulmányok

Kitekintés

More than an antidote against amnesia...

Marc Depaepe

Fókusz

Tendenciák és eredmények a nevelés-
történet nemzetközi kutatásában

Kéri Katalin

Elitszociológia és neveléstörténet-írás

Nagy Péter Tibor

Mikrotörténelem és pedagógiatörténet

Szabolcs Éva

Körkép

A szakmai kommunikáció képi megjelenítései
(1960–1970)

Somogyvári Lajos

A fogyatékossgal élő emberekről

Laki Ildikó

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Hálóok és hálózatok a pedagógiai kutatásban

Bánhalmi Árpád

Tanítás és tanulása az információs
társadalomban

Petry Annamária

Nézőpontok

Véletlenül talált csodák

Kerekes Valéria

Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia
fejlesztése gyermekkorban

Kun Dóra

Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel

Szalai Andrea

2013 | 3.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Főszerkesztő: Vámos Ágnes

Vendégszerkesztő: Németh András

Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Trencsényi László
Vass Vilmos

Szerkesztőségi titkár: Tókos Katalin

Olvasószerkesztő: Baska Gabriella

Asszisztensek: Banai Angéla
Csík Orsolya
Czető Krisztina
Lencse Máté
Pénzes Dávid
Schnellbach-Sikó Dóra
Schnellbach Máté

Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836

Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu

Terjesztési forma: online

Honlap: nevelestudomany.elte.hu

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	5
<i>Kitekintés</i>	
More than an antidote against amnesia...	6
<i>Marc Depaepe</i>	
<i>Fókusz</i>	
Tendenciák és eredmények a nőnevelés-történet nemzetközi kutatásában	22
<i>Kéri Katalin</i>	
Elitszociológia és neveléstörténet-írás	40
<i>Nagy Péter Tibor</i>	
Mikrotörténelem és pedagógiatörténet	60
<i>Szabolcs Éva</i>	
<i>Körkép</i>	
A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960–1970)	67
<i>Somogyvári Lajos</i>	
A fogyatékossgal élő emberekről	79
<i>Laki Ildikó</i>	
<i>Szemle</i>	
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	
Hálók és hálózatok a pedagógiai kutatásban	87
<i>Bánhalmi Árpád</i>	
Tanítás és tanulása az információs társadalomban	91
<i>Petry Annamária</i>	
<i>Nézőpontok</i>	
Véletlenül talált csodák	97
<i>Kerekes Valéria</i>	
Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban	100
<i>Kun Dóra</i>	
Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel	102
<i>Szalai Andrea</i>	
<i>Kulcskérdés</i>	
Bevezetés a gyermekkorba. A gyermekek életének antropológiai megközelítése	105
<i>Kicsák Mónika</i>	

Gyermeksorsok, életutak a javítóintézeti világból	108
Berényi Mónika	
Szerzőink	112
Authors	115
English abstracts	118

Tanulmányok

Kitekintés

More than an antidote against amnesia...

Some historiographical, theoretical and methodological reflections on the History of Education

Marc Depaepe *

This article observes the paradigm shift in the history of education through different time periods. The author departs from his perspective as a historian and educator, while comparing authors who have dealt with the same thematic discourse. The realisation of the challenges of the so-called 'new cultural history of education' by a new academic approach invites to experience the so necessary historical contextualisation.

Keywords: History of education; Grammar of Schooling; Education; Linguistic turn

Introduction

The first time¹ when I had the opportunity to visit Budapest is more than thirty years ago! In 1982, I attended the 4th ISCHE-conference, organized by *Otto Vág* at the Eötvös Loránd University. At that time in Western Europe as well as in what was called the Eastern Bloc – ideologically two completely different worlds that the *International Standing Conference for the History of Education* as an organization wanted to bring together – the history of education was, mainly under the influence of the German tradition, still conceived as an auxiliary or approach for “pedagogy”. Within such a constellation, the relevance of historical research in educational sciences, at first glance, did not seem very problematic, on both sides of the Iron Curtain. Although the underlying philosophy was much more rigid in Eastern Europe, philosophically and historically acquired insights had, from this point of view, to play an essential role in formulating the future educational policy and defining the pedagogical praxis. Therefore, also in Belgium, it seemed almost impossible to gloss over this general-pedagogical dimension when training pedagogues, teachers, educators, and educationalists...

At the end of the 1970s I myself – undoubtedly compelled by the need to position myself in the pedagogical realm – chose not to define the history of education purely as history applied to education and instruction. Instead I thought of it as some sort of history of the problem(s) of (and in) education, situated in the intermediate area between history and pedagogy – a pedagogical historiography, a term which was coined well before its time (in the sense that I subsequently started to use this concept in a somewhat different way as an alternative to the old-fashioned but also completely obsolete notion of historical pedagogy in terms of content). But nothing is what it seems. By studying the history of the educational sciences in more detail – already at the second ISCHE-conference in Paris I was trying to correct my position in view of the theoretical-methodological discussion of the time – I gradually came to understand to which extent the pedagogisation (educationalisation) of the educational past had led to grotesquely discoloured views, and even prostitution.

Such insights led me to increasingly emphasise the crucial “historicity” of the history of education – an undoubtedly phased process, when I look at it retrospectively. Crucial elements in this frame were the

* Professor of History of Education – KU Leuven, Centre for the History of Intercultural Relations, Campus Kulak, marc.depaepe@kuleuven-kulak.be

1. Jelen tanulmány megjelent magyar fordításban *Több mint az amnézia ellenszere...* címmel. In: *Hegedűs Judit, Németh András és Szabó Zoltán András* (2013, szerk.): *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

confrontations abroad with ideological systems that were on the verge of crumbling such as communism in the Soviet Union and its satellite states as well as apartheid in South Africa, to which the history of education traditionally granted its services. I recently summarised my current opinions on this matter in a series of statements, in a somewhat offensive manner I might add, which was first and foremost designed to elicit a discussion. My first assertion, stated that pedagogical historiography will be historical or not. Which immediately raises the issue of relevance again. There is indeed a danger that educational historians, who traditionally work in pedagogical institutions – general, social and cultural historians seem to pass up on the opportunity of contributing to the history of education except when it comes to writing histories of universities – are considered an unnecessary luxury as a result of the gradual historicisation and the related marginalisation of educational history. All the more so because their “discourse” often is diametrically opposed to what educators, teachers, educationalists, psychologists and other pedagogical opinion-makers wish to hear. But I am not that concerned about the position of the history of education in the long term. It is my opinion that a critical understanding of history is still indispensable for catching the nature, identity, and intellectual foundations of all pedagogical activities.

Hereafter, I want to demonstrate this claim by looking back historically at the quest for a “relevant” history of education. I am convinced that this enduring pursuit of relevance has led, ironically, to irrelevant educational research, including the history of education. In my opinion it is only when we, as historians enter the domain of the history of science, that we will be able to say something meaningful, based on our own competence, about possible aberrations of historical research in education. After all, the proof of the pudding is still in the eating.

I.

More than a decade ago, *Jurgen Herbst*, one of the former presidents of ISCHE, wanted to portray the State of the Art of the History of Education at the end of the Twentieth Century in North America as well as in Europe. In his final considerations he said that historians of education have to “consider anew their presence as academics in programs of professional education”. “Anew” implies, in this context, that there once existed a truly relevant history of education that was, indeed, integrated into teacher training programmes. But what kind of history of education was that?

From the last quarter of the nineteenth century the success of the history of education in teacher training depended in most western countries on the theoretical relevance of the educational thought of the “great masters” (like *Montaigne, Comenius, Rousseau, Pestalozzi*), and, probably, even more on the prospect of inculcating a pedagogically correct attitude into future teachers. *Gabriel Compayré*, the standard bearer of the French history of pedagogy, stated in 1884 that the various pedagogical systems of the great thinkers elevated the level of moral exhortation. We cannot imagine that *Herbst* simply wants to restore the moralizing of that old-fashioned, French republican history of education. Along with other leading scholars in the field, he believes that the golden era of American educational history is not to be situated in the nineteenth century but in the age of cultural revisionism of the 1960s and 1970s during which the research agenda in the United States was strongly determined by the methodologically organized historiography of *Bailyn, Cremin* and others. Indeed, we may well assume that a paradigm shift took place under the inspiration of cultural revisionism: the history of ideas was replaced by the postulate of the social history of education.

A closer look at this evolution, however, reveals a number of differentiations that can serve as an antidote to a monolithic and ahistorical conceptualization of the “history of the history of education”, as *Sol Cohen* put it. *Heinz-Elmar Tenorth* and other German researchers observed already in the mid-1970s that the new paradigm of

the "social" history of education could boast only a relative consensus and that was with regard to the methodological problem in a narrower sense: the general acceptance of social historical tools and research techniques, including quantitative methods. But this did not eliminate the fundamental diversity with regard to the methodological problem in a broader sense, namely the relationship between theory and history, not only in the field of education but also in that of the social sciences in general. As I have indicated elsewhere, there was a fairly high degree of dissension in the theoretical positioning of the discipline in West Germany. For the historian of education, of course, it made a big difference whether the role of his research was limited, as the godfather of empirical research, *Wolfgang Brezinka*, argued, to that of a pre-scientific "reservoir of hypotheses", or whether it was at the heart of educational theory formation, as in the historical socialization research of Ulrich Herrmann or as in the ideological-critical and neo-Marxist approaches in both West and East Germany.

These theoretical differences also had practical consequences in the international organization of the scientific community of historians of education. It may be true that, under the impetus of presidents of ISCHE like *Brian Simon*, *Maurice De Vroede*, and *Jurgen Herbst* himself, the "new" social history of education was inspirational in the founding and development of the International Standing Conference in the History of Education, but this certainly did not hinder the flourishing of old-fashioned and, in my view, even dilettantish aspirations within the same organization concerning the "relevance" of the history of education to the solution of practical problems. One of the editors of a book, presenting itself as the outcome of the meetings of the International Standing Working Group for the History of Education as a Field of Research and as a Teaching Subject within ISCHE, simply echoed the assumptions of the old-fashioned nineteenth century "historical pedagogy". According to *Kadriya Salimova*, for example, history of education is the science about the regularities (laws) of theoretical and practical development. Therefore, it must make further contribution to the solution of new tasks, set by our time and dictated by the demands of modernization and educational reforms oriented to the twenty-first century.

Without wanting to be exposed to the charge of methodological imperialism, I saw it as my duty in 1992 when president of ISCHE, to warn against such a purely utilitarian treatment of the educational heritage of the past. In my judgement, the explicit striving for ideological, theoretical, or practical advantage will inevitably lead to mystification of history, to hagiographic, pedagogical hero worship and a partisan and presentistic reading of history – an opinion of which I became more and more convinced after the invitation, in October 1994, to participate in a Sino-Swiss Pestalozzi Project as well as after a mission, in September 1995, to evaluate the existing research and teaching in the history of education at the universities of the province of Gauteng (the former Transvaal) in South Africa. In both cases my critical comments encountered simplistic reasoning about "lessons" of the past, for a large part hiding specific pedagogical and political interests in educational reform.

The nationally orchestrated attempts to popularize *Pestalozzi's* thought in China coincided with large scale literacy campaigns, in which the integration of manual labour and formal education was central. What makes *Pestalozzi* attractive in China is not so much his "profound historical significance" but his "great immediate significance" which is reflected in conclusions like: "People of the contemporary era can absorb the quintessence [of *Pestalozzi's* educational thoughts] so as to direct and promote educational reform today"; "At present the kernel [of activity teaching] ... is still the basic ideas of *Pestalozzi*"; "With life-long devotion to education and indomitable willpower, *Pestalozzi* will always be a shining example for educators all over the world"; "*Pestalozzi's* thought on [labour and technical] education still has far reaching significance for guiding educational practices nowadays"; "If one has *Pestalozzi's* universal love and readiness to save the world, he will be filled with "saint's zeal" and become ever successful", and so on. Ironically enough, analogous attempts to

make good use of the heritage of the educational past can be found in some conservative (White) circles in South-Africa, where "historical pedagogy" is still used to legitimate traditional values (even unofficially under the flag of ISCHE!). On the basis of the so-called *paedagogica perennis* – a phenomenological construct about the essences of education derived from history – one can hear the plea for a "cultural based" [that is: unicultural] education for the diverse ethnic and religious groups in the country. For *Johannes Jordaan*, for example, "education through the ages was always culturally interrelated. Culture, religion, vernacular and historicity were always inherently part of authentic education. Remember this when re-evaluating the integration of schools in South Africa [...] Cramming children from all these divergent cultural groups into the same classrooms negates the *paedagogica perennis*."

Although the political and ideological power implications of such reasoning still have to be brought to the surface by studying the concrete, social and cultural-historical context to which they relate, they nevertheless instinctively make me think back to how the Catholics fleshed out the subject of "the history of education" in pre-conciliar Flanders. After the First World War, the priest-educationalists *De Hovre* and *Decoene* made an attempt to underpin education from a Catholic point of view through the publication of the *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* [Flemish pedagogical journal]. What they were ultimately aiming for was a conservative revolution, "a rebirth through rebaptisation in the eternal rejuvenating source of Catholic educational philosophy". For *De Hovre*, the Catholic philosophy of life was the "cornerstone" of all modern life theories, "the prototype, the Platonic idea, the essence of all real pedagogical thinking, the "*paedagogia perennis*", the foundation of real educational tradition, the mother tongue of educational wisdom, the herald of educational truth," from where all "idols" or "false sources" of modern educational theory would be judged. This combative position meant that historiography could not be neutral, nor educational theory. "All the theory from the modern understanding of historical data, has shown", again according to *De Hovre*, "that personal sympathy constitutes a primary condition for understanding a man, a work, or event". Thereby indicating that the past had to be seen through Catholic eyes, in which the extent of admiration for the great educational heroes depended on the building blocks that they supplied to Catholic educational practice. Hence innovators (in this case "reform educationalists who wanted to start with the child") such as *Ellen Key*, were labelled by *Decoene* and *De Hovre* as "big children" who have surfaced in the century of the child "in order to put their great childishness in the place of age-old values".

That these assumptions in Catholic Flanders have continued to resound for a long time requires little debate. Much more remarkable is perhaps their theoretical scientific analogy with the Marxist-Leninist principles of educational history and educational theory in the former Eastern Bloc, and more particularly in the so-called GDR, where a lot of consideration was given to the theoretical-methodological foundation. There too, the (dialectical) unity of the "logical" (theoretical) and "historical" formed the core of (historical) educational theory. Within the bounds of the Marxist-Leninist epistemology, the past appeared as the inevitable and necessary developmental process towards the socialist society. The history of human society was regarded as a succession of class conflicts. The different episodes of the class struggle were demarcated by a revolution, which in itself constituted the climax of the conflict. Once the class society had been transformed into a communist society as a result of the great revolution, the ordered nature of their blind determinism was disposed of. In this socialist form of society, people got to know the forces that determine society. As a result they became masters of history and they could apply this knowledge to the realisation of the socialist message of salvation. This principle applied *mutatis mutandis* to Marxist-Leninist educational theory. Without a systematic exploration of the past, the progressive construction and planning of the future was impossible. Just

like the past, present and future, theory and practice in Marxism-Leninism were “dialectically” connected and thus inseparable from one another.

A number of functional consequences arose from these theoretical-methodological fundamentals for education in the history of education that were not only conceived as the centre of educational theory, but also as an essential component of general cultural history. First of all, the “pedagogic heritage” of the past had to be laid bare, as familiarity with the “progressive” legacy of former educationalists was very useful for historical, shall we say socialist awareness in general, and that of teachers in particular. Moreover, the association with the “socialist” heritage could be placed in the struggle against “imperialist”, and/or even “fascist” influences from abroad (in this case related to West Germany). Thirdly it was hoped that a problem-oriented reading of the past would provide help in resolving contemporary problems, and finally it also seemed to be an aid in making forecasts for future policy.

Such “strange uses of the past” were not just reserved for East Germany, but were also perceptible throughout the sphere of influence of the Soviet Union, with Hungary being no exception – I recall, here, as far as ISCHE is concerned, the position of *Otto Vág*, the third chairman of this international organization. The same “uses” of the past also bring me back to the issue of cultural revisionism in the United States. But the associated question of the functional value of the history of education is better viewed in the light of the long term history of the subject. While the “history of education” from the end of the nineteenth century seemed to be a permanent feature on the curriculum of teacher training in the United States as well, mistrust grew after the First World War, because this part of the training did not seem to keep its pragmatic promises. In the 1920s and 1930s this led to an extensive debate on the functional value of the history of education, which lost confidence as a subject in teacher training. A survey in 1917 showed that only 12.7% of the teachers surveyed were convinced that the subject had been of any use to them. The answer of academics involved in the history of education primarily related to the content. They referred to the role, in this case the benefits, of public education in relation to the structure of American society. The school was the engine of democracy (read meritocracy), as *Ellwood P. Cubberley* called it. He set the tone with the construction of a linear-progressive account of progress of the history of education. This narrative, which was not devoid of triumphalism, joined in with the general “Whiggish” (i.e. “teleological”) interpretation of the target-oriented progress in (Western) civilisation, from which nothing but good was expected.

However the “functional fallacy”, as *Frederic Lilge* characterised the American expectations of the history of education in 1947, was far from finished. To begin with, the “success story” according to the *Cubberley* style, further accentuated the professional discourse and ethos of the educationalists. In addition, the demand for a problem-oriented approach in social sciences from a social-reconstructive point of view increasingly resounded in the 1930s. Only in this way could a “new” society come into being, capable of managing contemporary problems. As a result, the history of education risked being reduced to a part of a “social foundations” course focused on current affairs. It was only after the Second World War that the way was cleared for a wider sociocultural perspective, in which educational history was no longer seen as the development of “formal pedagogy but rather as the entire process by which culture transmits itself across the generations”. In favour of this “paradigm shift” was the so-called revisionism of the 1960s, which on a scientific-organisational level was accentuated by the foundation of the *History of Education Society* in 1960 and the publication of *History of Education Quarterly* as of 1961. Incidentally, this (re?)development of the educational past by historians resulted in *Edgar B. Wesley* changing his thirty six year old lament “Lo, the poor history of education” to the jubilant: “Hail, the flourishing history of education”!

In practice the revisionism, of which *Bernard Bailyn* and *Larry Cremin* were some fifty years ago the protagonists, meant a wider view of upbringing and education. In essence, as professional historians, the revisionists have attacked the narrow-minded thesis of educationalists like *Cubberley* about the "victory" of public education in American democracy. They charged it with being burdened with methodological sins like presentism and evangelism. "The past was simply the present writ small", it ran. "But the supreme irony of the golden era was" – as *Donato* and *Lazerson* has put – "that radical revisionists [of the 1970s] gained attention by doing what previous generations of educational historians had done: They claimed an immediate connection to the present". Indeed, the radical revisionists, with among others *Michael Katz* as the pioneer, turned the old *Cubberley* thesis on its head. Far from having acted as an engine of democratisation, the school lay at the basis of racism, class inequality and unequal opportunities in the United States. As a kind of therapeutic assessment with an idealised past, educational history had to indicate the possibilities and priorities of future educational developments, within the critical and also generally neo-marxist, perspective held by the radical revisionists. Hence post-revisionists such as *Ravitch* blamed the radicals for opening the door again for propaganda and the politicization of history with their "leftist" interpretation. However, they may not forget that their own research has been coloured by their assumptions about the present, even if they pleaded for a history of education in "its own right and in its own terms" – an observation that other researchers, in addition to *Ravitch*, also made. Today revisionism may be dead, as *Herbst* already noted at the end of the 1970s, but that does not automatically imply that the search for lessons from the history of education is over. On the contrary *Ravitch* and others do not stop "learning from the Past". But their stories are much more sophisticated and therefore, perhaps more veiled and dangerous than the utilitarian examples discussed above.

During the 1980s, another "new" history of education emerged in the United States and elsewhere, the so-called new "cultural" history of education, which was perhaps not so "new", since the "old" new history of education in Germany – to use the term of *Jaraus* – considered the social as well as the cultural dimensions of education from the outset as aspectual expressions of a rich intellectual life. Moreover, this same qualification of the often inflated "paradigm shifts" applies, in my view, to the American development. Indeed, historians like *R. Freeman Butts* may have believed, as *Cubberley* did, in the benefactions of American public education. Also, by the 1940s and '50s they showed, at least embryonically, the way for a thoroughly socio-cultural analysis of education. Butts for example tried to find a balance between giving history a meaning for the present and upholding the integrity of the past. However that may be, this "new" cultural history of education – to which, among others, *Sol Cohen* contributed, although his concept of "linguistic turn" recently came under fire from a methodological point of view – clearly gives evidence for presentism being more a condition of historical research than an abstract methodological sin. Writing and rewriting history ultimately belong to the present. In this respect postmodernism does not really force us to do anything new, "but it does oblige us to do it well and to be seen to doing it well", to quote *Roy Lowe*. And whether we label these activities "postmodern" or "high modern", as historical explanations, they always will need a kind of "hermeneutics", which, as *Gadamer* understood it, "is based on the historicity and linguisticity of experience, seeks the identification of meaning and the sense of memory which the narrator as mediator elaborates as a text, restoring and re-establishing the gaps in the story, even critically, so as to give the analysis the coherence it requires regarding the totality of the discourse and the context". According to *Foucault*, we are as human beings "condemned" to write and rewrite history from the present. This does not imply legitimizing the systematic distortion of the past in function of an ideologically fixed position. It does mean that we, as professional historians, have to investigate how we ourselves rationalize and camouflage our own research strategies, research questions, and interpretative

themes just as much as we have to unmask the hidden agendas and rhetoric of the educational discourse of previous generations.

To the degree to which we succeed in this endless task, the history of education will indeed acquire a post-modern added value: it deconstructs, demythologizes, and tarnishes the great, heroic and often exaggerated stories of the past, not to ridicule our predecessors, their education, or their ideals but to demonstrate that they, too, were human beings, living in a concrete, socio-historical context that can hardly be abstracted from. It qualifies the great emancipatory meta-narratives about education and shows that, at least from the nineteenth century onwards, education increasingly revealed a dynamic of its own that seems of itself, not to have guaranteed the greater emancipation of the individual. The increase of educational opportunities did not necessarily provide increased opportunities for empowerment and autonomy but could also led to subjection and dependence. *Herbst* is absolutely right in picking up *Tenorth's* demand to investigate this paradox within the "new" cultural history of education from the inside and not with conceptualizations and frameworks from the outside, i.e. the mainstream history or sociology. And he is also right in describing with *Tenorth* these import theories as a most critical factor in the absence of knowledge about the history of everyday pedagogical practices in the classroom to the point that there is almost no place for "education" in the history of education, which indeed can help to explain the absence of historical awareness among teachers and educators. More recently, however, in line with the current outstanding Spanish research on school culture, some studies are dealing with the silences of classroom practices, but it is very much the question whether they will provide answers teachers and educators are willing to hear.

Historical demystification about, for example, the practical impact of educational research or about the influence of educational innovation, always seems to annoy and frustrate the believers. For this reason, in contrast with *Herbst*, I really do not believe that much in learning from the past or in the lessons that history will teach about school reform. Nor would I hold with the privatizing of the educational past by the individual or collective memory in order to put into action the lessons drawn from former experiences. To my mind, such added value of the history of education is situated on another, a higher, more abstract, and *de facto* more personal level. The history of education shows in its research not only the relativity of the often overblown rhetoric with respect to the educational but also provides impetus to deal with generally complex, sometimes paradoxical or ironic, and even problematic outcomes of the past. The problem is that it is difficult to strive intentionally for this advance in learning, the penalty being making history something other than history. For when history is placed in front of the cart of one or another ideological, political, or educational program, it ceases to be history.

Certainly, policy makers will continue to use historical perspectives, but they do so primarily to advance their own agendas. Let us not be naive about this, as one of the books of the right wing historian of education – or should I say conservative politician – *Diane Ravitch* about the historical damages of progressive education (with its "hedonistic, individualistic, anarchistic spirit") proves. The relevance of the history of education for the educators of the twenty-first century can in my view only be the relevance of an intrinsic nature, i.e., one that is critical and inevitably uncomfortable, even for the "time-tested truths" of the educational goals of "self-restraint", "self-discipline, and humility" that *Ravitch* wants to learn from the history of education. But such a history of education is, all in all, far from a being a superfluous luxury for teachers. For what can the professional competence of practical educators consist of other than in critical reflection on their activities past and present, especially since the ideological coverage of the traditional normative philosophies has fallen away? As *Tom*

Popkewitz has pointed out, "concepts of educational research, like our commonsense ideas of teaching, cannot be treated as if they were natural but must be interrogated as historical monuments in social relations".

For sure, history of education does not immediately yield the results that policymakers and politicians want to hear. Nor does it butter up to rank and file teachers and others involved in education and upbringing. Due to this critical distance it erects a barrier against the hypertrophy of one-sided, utilitarian-designed educational research, which is based solely on empirico-analytical and statistically-quantifying thinking and generally demonstrates its merits through the highest possible quote indexes and impact factors. Historical contextualisation is and will remain necessary, if for no other reason than to understand the effects triggered by these seemingly innocent mechanisms in putting into operation and measuring the scientific output of persons, institutions and research domains. In other words, the traditional, more interpretational approaches to educational sciences, like the historical although also the philosophical (and perhaps even social) ones, may have become marginalized, but they are and remain indispensable in the forming of "critical" intellectuals.

The representation that is taking root in our current European society is largely one of economic cost-effectiveness and utility. The education sector is not escaping from the current washing away of this neoliberal ideology. Educational institutions are considered to be playing "the market" and "capturing" a specific "segment" or "niche" with their offering. "Clientism" has not just been plucked out of the air. Quality controls are generally done from the point of view of the satisfaction of the "user", rather than from a critical reflection of what is to be achieved with education. Education is said to be a "business" that delivers knowledge and skills for the purpose of securing a place on the job market. Far from us risking a cultural-critical debate on the sense and nonsense of the requirements that are currently being placed on schools, it nevertheless has to be said that the dominance of such a representation strongly threatens to lead attention away from the cultural history of education. Investing in research into history is now difficult to reconcile with the priorities of management and *efficiency* thinking. Rather than willingly going along with the desiderata of financial market thinking, history enunciates an inconvenient discourse. The historical approach cultivates, as it were, the utility of the non-utilitarian. It sets itself up as a dam against the terror of the immediate practical benefit. From the critical distance of the cultural-historical view, research and education in history aims to go beyond the short-sightedness of modern times, by placing its genesis into a lengthy story that will probably not be devoid of any paradoxes. Historical research, also in education, transcends the short sightedness of our own time, by making it clear that this prevailing drive for utility is only one element of the long-term process of modernization and thereby, at the very least, holds the door open for a critical corrective that could consist of the cultivation of the culture of the non-utilitarian. To believe that by ignoring history it will be possible to escape the social processes that it generates itself, is of course a bitter illusion, even for those curriculum builders, educational innovators, policy makers, educational bureaucrats and technocrats who in the meantime have turned their backs on history. To paraphrase *Nietzsche*, the task is and remains one of constantly reconciling oneself with the historicity of existence. And this brings me to my theoretical reflections on the history of education.

II.

By means of an historical story, a context in the past is created that the past itself did not know. Every historical researcher inevitably starts out from an artificially created collection of data that are grouped and regrouped into a text, and this text, in the view of *Michel de Certeau*, through its own structure and construction carries within it an *unité de sens*. Language is thus not an autonomous mirror or a photographic plate. It is, in fact, not a mirror at all; it represents the expression of ourselves and of what structures our thoughts. Only in historical

discussion, in conversation with other researchers, does it articulate historical knowledge. The forming of historical knowledge is, therefore, not to be sought in the past itself but in the interpretative traditions of the historiographic operation. It assumes a distance in time, which makes possible the projection, the subjective historicity with which the researcher discovers and constructs the "different" in and the "being different" of the past. Such historical intervention, although it is never entirely "certain" of itself, is, however, not necessarily pure fiction. To the extent that the manufacturing of the past, in consultation with the usual practices of the present-day historiographic operation is able to distinguish the false from the falsifiable, it can undoubtedly lay claim to being scientific. The exercise of history operates as critical hermeneutics. It arises from the break with the myth and rhetoric that previous historiographers have left behind and consequently results in something midway between fiction and science.

The history business, as a result of the so-called "linguistic turn", has gained more and more attention for the role of language, discursive practices, and the narrative structures in historical story. *Sol Cohen*, one of the leading historians of education in the United States, to which we already have referred, argued, in this respect, as follows: "If the linguistic turn teaches us anything, it teaches us to read differently, we must begin to write differently. There is no single correct approach to reading a historical text; there are only ways of reading. Different reading strategies will constitute a historical text in different ways. The linguistic turn forces us to reconsider what kind of act the writing of history is, what our forms of employment permits or constraints, what kind of story we want to tell, and what kind of story we actually do tell".

The *grand theory* of post-structuralists plays a decisive role in this *new cultural history of education*, of which *Cohen* is only one exponent. There is agreement with *Foucault* that it is not the unique human individual who is the author of the text and the intentions contained in it, but the exposition: the principle of the grouping of words, as a unit and origin of the meanings contained in it, and as a collecting point for the relationship that exists between them. Instead of dealing with texts naively, the new cultural historians of education draw attention to textual silences and blind spots. Such signals betray, as it were, the unconscious aspect of a text. Texts do not refer un-problematically to what exists outside the text, but are the material externalisation of structures and processes that have made the production possible. The new cultural historian of education therefore tries to understand how language and culture give intentionality to our deeds through their own logic. He/she tries to grasp the sphere of discursive orders, symbolic practices and media techniques that structure the involvement of the individual in society: "Our interest is in a historical imagination in the study of schooling that focuses on knowledge as a field of cultural practice and cultural production. It is to historicize what previous was subservient to a philosophical "unconsciousness," that is, the objects that stood as the monuments that projected its moral imperatives and salvation stories. This historicizing does not reject commitments but considers how commitments are interned and enclosed through the making of objects of interpretation, reflection, and possibility", as *Tom Popkewitz* wrote.

Focusing on the history of education, the linguistic turn therefore implies the re-orientation of a number of basic assumptions of modernism, which are related to the Enlightenment Project. First, the generalised progress thought was brought down. More specifically, a purely linear and teleological view of history was dismissed. In such a view, it is not only assumed that the "makeable" person and society can become "better" through development, but that this aim is at the same time revealed in the inherent dynamics of history. Second, the role of the subject as actor in history is rendered greatly problematical. Rather than on the impulses to educational innovation and improvement that would have been based on the individual, the focus now is on the discursive space which structures the educational field. One examined how the discursive space comes about, how it

develops, how it constructs subjects and social activities and what forms of power and suppression are consequently produced and organised. In this way, the new cultural history aims to distance itself clearly from the paradigms that preceded it. Ultimately these are, according to *Popkewitz*, still rooted too much in historicism. This historical tradition finds it difficult to live with the thought of an absent subject in history. The philosophy of the Enlightenment brought forth the idea of a self-aware actor, a creative and a priori subject that could be emancipated via universal knowledge and could consequently steer history in the direction of more humanity. Linked to the conceptions of liberalism and the modern state, this provided stories of progress on the blessings of upbringing and education and the good life of children, educators and society.

In order to puncture the "false" historical awareness to which historicism has given rise, use can be made of the techniques of "deconstruction". This means that the "track" of the linguistic "drive" that such an historical awareness has brought forth must be exposed, or formulated differently, that the foundations of the linguistic code that structure and construct this exposition must be made visible. Following *Foucault*, it is assumed that history of human knowledge and science comes down to the unravelling of the hidden regime and the general policy of "truth" that is active in it. On the basis of the awareness of this Sisyphean task, we have, in the context of educational historiography, repeatedly argued for a demythologising perspective. Demythologising is – in the sense of *Rorty* – a "cartographic" activity: mapping the field of discussion. In view of doing this, it is far from unnecessary to consider here what have been the dominant "paradigms" among historians of education.

Kuhn used the term paradigm in the sense of a model approach, a "disciplinary matrix" of coherent entities of laws, theories, applications and instruments that belong to the consensus of a particular group of scientists. Paradigms are pivots around which the "revolutions" in the physical sciences turn. *Kuhn* emphasises in particular in these revolutions the discontinuity with what preceded them. The transition from one paradigm to another, he argues, ushers in a crisis state from which a new form of "normal" science can flourish. This transition in his view is not a cumulative process. It is more an "envelope" in which the points of departure for the redefinition of the specialist field become visible. With regard to writing history of education, the argument of successive paradigms to some extent holds true, but in relation to the context of radical breaks in which that would happen we have considerable reservation. We conceive the development in the history of science of the discipline of history of education far more as a continuum. This continuum presents itself as richly chequered process of intersecting outcomes. The break lines, to which *Kuhn* has alluded in the context of his analysis of the natural sciences, are, with regard to educational historiography, principally breaks in "self-discourse" and not necessarily in the history of education research itself. The aim was to demonstrate via methodological, theoretical or historiographic reflections on research how revolutionarily different the "new" approach was, so the category of "discontinuity" was obviously needed more for this than was "continuity".

As we already have seen, it is easy on the basis of the self-discourse in an international perspective to distinguish three to four phases in the post-war development of the history of education as a field of research. The preference for the new cultural history of education, which gained ground particularly during the course of the 1990s, was preceded by the (new) social history of education. This "paradigm shift" in the direction of a more socially or sociologically substantiated educational historiography is said to have taken place chiefly in the 1960s and 1970s. The new social history of education, according to the internal conceptualisation in the field, replaced the "outdated" history of ideas of the great educational thinkers, which is said to have taken root particularly in the 1950s, partly in the context of teacher training. Following the nineteenth century tradition, a "canonising" encounter with one's own past, directed towards opening up the educationally valuable in the heritage of the history of ideas, offered a good platform for legitimising contemporary educational action. From

the point of view of the history of the history of education, such an approach based on the history of ideas in turn contrasted with the antiquarian and chronologically constructed *acts-and-facts history*, which was often encountered in the context of institutional educational history. Such "school history", although it was not devoid of the modernist belief in progress, had, all things considered, turned out to be less functional than the history of ideas approach within the context of teacher training – as I already have demonstrated in the first section of this lecture.

However, anyone who on the basis of actual publications of educational history wishes to investigate the specific evolutions and revolutions in the specialist field will soon come to the conclusion that the development of the research reality has been far more complex than these broad generalisations of the self-image of the discipline suggest. To begin with, the paradigms cited here intersect far more than is usually assumed. Social and cultural historiography on education is certainly not an invention of the late 20th century. In the wake of German historicism, attention was already paid to the study of the organic growth that could be established in the relatively autonomous cultural field of education. This study naturally had a different appearance than the present-day profiles of social and cultural educational historiography, but this does not deny that outpourings have continued to occur to the present to give the discipline a professional and educationally relevant appearance. To an extent, sedimentations of previous paradigmatic layers are still active. In addition, the heterogeneity of "new" impulses for both social and cultural historiography on education cannot be ignored. Far from having been a monolithic paradigm, the preference for social, let alone cultural educational history was borne by a sturdy methodological debate on the role of history in theory-forming, in which diametrically opposed positions are often adopted: from empirical source description of social and cultural ties to education through the integration of sociological models and cultural theories – an anything but flat contours of schools and directions of research, which we cannot examine in detail here owing a lack of space.

What is needed today is, in our view, a mix of approaches, a mix of ways of seeing – a plurality of insights. As a result of being able to change perspective, we become better armed to deal with the heterogeneity of linguistic games and expositions from the educational past – as well as with the ensuing irony. Educational life, like political life is not intrinsically ironic, but it only becomes so through historical insight. This ironicalisation takes place through the realisation that the results of education and training can differ dramatically from what the educational activity had initially intended, just as the outcomes of politics can differ greatly from the objectives on which it is based. In this sense, we plead with *Carlos Barros* neither for purely objectivistic historiography nor for the purely subjectivist approach: "*We propose a Science with a human subject that discovers the past as people construct it*" – which at the same time contains an awareness of one's own relativity (and the associated modesty). If we are not able to appreciate the relativity of the theories, concepts, and categories we use, we run the danger of not gaining anything and of losing everything... a wisdom of *Umberto Eco*, which gives me the opportunity to say a final word about the sources and conceptions we have to use.

III.

Traditionally, the historical craft has been characterized by tenacious source research, as described by the unfortunate *Marc Bloch* in his *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. The study of the past, as opposed to the study of the present, necessarily relies on "indirect" perception. Telling what has been (*ton eonta legein*, as Herodotus formulated it) cannot be done without the accounts of first-hand "witnesses". For *Leopold von Ranke*, who started teaching history in 1825 at Berlin University, the historian must work on the premise that

historical factuality is pre-given. But facts by themselves say nothing. Hence, for *Bloch* "understanding" is the key word, the guide and the source of inspiration for research. But this understanding must, first of all, rely on facts, i.e. sources that have to be contextualised in time and space.

The first set of sources we have worked with – due to professor *De Vroede* to whom I owe a lot was the "pedagogical press", i. e. periodicals. These sources constituted not only a mirror of the times, but they were also in most cases, as educational journals by educators and for educators true guides to the theory as well as the practice of education. Little or nothing of what came to the surface in the pedagogical life in Belgium escaped the attention of the journal editors and their colleagues of the time. In their many articles, they drew attention to and problematized the sore points and sensitivities that characterized everyday realities confronted by education providers, which enables these periodicals to be deemed a true goldmine for educational historiography; so the speak the "mother of all pedagogical sources".

Undisputably, many of the texts published in the pedagogical press had a normative character; they were, ultimately, conceived from the supply side of formation and education and thus often expressed the intention of an educational objective or philosophy. Nevertheless, as we have indicated elsewhere, via an intelligent, generally indirect reading of the arguments (and expositions) used, it is possible to capture "normality" through this "normativity" of the source. Because these journals often had a very specific "mission" – some were explicitly founded to propagate a specific philosophy, ideology, and/or related vision of education, one can determine how that message developed at the level of "rhetoric" (if you will, the discourse of the "text") and how this was translated concretely into the everyday "reality" (of the practical-organizational "con"-text) and to what tensions, shifts, paradoxes, ironies, etc., all this gave rise to. In this sense, the journals provide a relatively homogenous space – the articles came about under the editorship of like-minded people – a solid basis for "diachronic" research (if one wants to do "developmental research"), which, moreover can be done in large measure in a "depersonalised" manner. Indeed, the filter of the edition applied in most cases as an ideological buffer for what could/might be published and what could/might be turned down. Journals are thus not only a serial source but also a "closed" source that permits all sorts of quantitative (and/or quantifiable) operations to be conducted.

In tandem with the spirit of "cliometric" trends that were emerging in other countries, by the end of the 1970s, we were at the time also interested in working with educational statistics. During the first half of the 1990s, this resulted in the making available of Belgian educational statistics for primary education. These efforts, yielded (some) international appreciation, and had an impact on a similar plan for secondary education. However, these factors did not represent the greatest benefit of the project. Unquestionably, this lay in the properly grounded source criticism that accompanied the publication of the figures. Obviously, the 19th-century "objectification" of educational policy striven for by means of the publication of official figures did not escape the educational political agenda of the time. On the contrary, the generation of the numerical material, if you will, the "fabrication of the statistics" (to put it in the terms of *Popkewitz* and *Lindblad*), constituted an element of the policy strategy designed to promote the political objectives of the time. Therefore, we contextualized and read this policy-coloured governmental source as such. Staff (teachers as well as inspectors) urged by the administration to cooperate, did not always provide correct and accurate information. In addition to factors effecting accuracy such as "routine", "incomprehension" and "fantasy", self-interest among the school personnel was naturally also operative.

Self-evidently the same applies to the "oral history" in regards to which we are certainly not just starting out. For study concerning the social position of the teacher, we could, for example, make use of around a hundred

interviews of oral witnesses. These interviews had been conducted earlier in the framework of research into the development of professional teacher organizations. Recently, we have dusted off the technique of oral history, e.g. in the framework of the study of the “progressive pedagogical heritage” in Flanders and of the structuring elements behind the experiences of the school past, in Belgium as well as in its former colony the Congo. Oral-witness statements, just as much as statistics are unable to give answers to all of our research questions. Although these sources often shed light on certain grey areas that are not illuminated by written sources, due to their a posteriori character and the accompanying discolouration, they necessarily have to be approached via an historical critique. Of course such a critique can only emerge through a confrontation with other source material. In many cases, oral-witness statements – as shown in our study of the progressive pedagogical heritage – are, moreover, examples of autobiographical material and must be contextualized in relation to the life histories of the people involved. In short, it is again the mix of multifaceted source material that offers the best guarantee for adequate answers.

During the second half of the 1990s, we invested a great deal of time and energy in researching the school textbook – self-evidently a first-class source for historical research in education that, as such, had already been the object of analogous projects in other countries. France, Spain (followed by Latin America) and Germany, Canada and others took the lead. However, our approach deviated in several ways from what was being propagated internationally. For example: we heavily criticized the supra-historical manner in which the ordering categories of bibliographic data were composed. Whoever wants to use textbooks for historical research in education has to have sufficient preliminary knowledge of the area. As we have repeatedly argued in the framework of the Internationale *Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* in Ichenhausen, Germany, and of the Ibero-American group *PatreManes*, such research involves much more than simply describing the content of textbooks themselves. It is important that one does not permit oneself to be held prisoner by a single source, however rich and important that source may be. Whoever wishes to draw out the pedagogical and didactic practices in the classroom via the textbook cannot do without the existing literature and the classic sources that have been amply discussed above. This certainly applies for one who wishes to place educational practice in its broader social context. Here, we can refer to our attempts to interpret the textbook in the colonial contexts of the Belgian Congo as an example. Here, statistics, governmental publications, having been printed with and without declarations of pedagogical intent, inspectors’ reports, and chronicles dug up from archives of teaching congregations, played a prominent role, as did ego documents – letters from missionaries, for example – as well as oral witnesses of those who had to undergo colonial education.

All of this will not immediately strike the historical researcher as surprising. Education, as a social event, occurred not only at the classroom level, but was, as discussed with regard to statistics, very clearly imbedded in the political-ideological framework of the nineteenth century. More striking, perhaps, is the observation that this conclusion also continues to apply for anyone who wishes to study educational practice both as a relative and as an autonomous phenomenon. From a content analysis of the textbooks themselves, one need not expect a faithful reconstruction of the pedagogical past in the classroom, let alone an impetus for any theory formation around it.

For the study of the everyday activities on the work floor of the school we do need other, complementary sources. Our studies that emerged at the end of the 1990s rested on many kinds of source material. Nevertheless, the periodicals again prevailed. By means of close reading we compared a number of journals that were selected to present a variety of conflicting viewpoints – Catholic vs. non-Catholic, conservative vs.

modern, and Dutch-language vs. French-language. We studied journals from three key periods – the 1880s, the 1930s, and the 1960s. We discovered that despite the various societal contexts of these periods, there was a very strong line of continuity regarding formation and educational behaviour. By considering both “pedagogical” and “didactic” factors, we felt that we had contributed something of value in respect to the existing studies over what is called the “grammar of schooling”. Previous studies had, admittedly, pointed to the tough historical structures of education but, in our opinion, had failed to appreciate sufficiently the pedagogical semantic within which this didactic grammar was immersed.

However, this pronounced preference for the pedagogical periodicals as opposed to the latest turns, such as the interest in the visual, was not appreciated everywhere. In this regard, we were even accused of “iconophobia”. Had we been too traditional in the selection of sources and failed to appreciate a number of “modes” or “trends”, or even missed genuine paradigms? All in all, the iconophobic position ascribed to us has little to rest on. We have never stated that one cannot or must not use iconographic sources. Rather, we insist on the fact that the faith in the omnipotence of one source sometimes leads to one-sided, context-free interpretations. Attention to discursive analysis of visual sources, this certainly applies to photographs, is far more pressing than is the case with written sources. In photographic language, the singular, the concrete, the accidental and the *mise-en-scène* are radicalized and rendered absolute by the medium. But these photographs and films can hardly be interpreted without giving attention to the supporting message. With regard to our research into the history of the classroom, we found caricatured images from novels as well as documentary and advertising messages that were “taken from life”. But it is self-evident that the advertising messages were clad “in their Sunday best” presenting a cleaned up picture of reality. This should not prevent us from taking that medium seriously. It is not simply the message that must be problematized for historical research. By using a variety of sources, one is better able to distance oneself from the story of the original actor in order to interrogate the story under way and therefore change the actual story, the actual explanation more substantially.

At the beginning of this century the materialities of schooling became a growing concern for researchers. Such concern was directed towards a mishmash of artefacts, remnants of a pedagogical past that often have symbolic significance: school desks, slates, slate-pencils, pens, inkpots, blackboards, blackboard erasers, wall charts, and so on. Since the 1970s and 1980s, many of these things have been collected, preserved, and exhibited in school museums, which sprung out of the ground like mushrooms in the last decade of the twentieth century. Amassing such collections is obviously important, as is the development of museum expertise in regard to this material. However, it is important that such enterprises do not result in nostalgic naval-gazing or a narcissistic longing for the “the good old days” (when “back then” generally coincides with the period of one’s own childhood). We are more than a little concerned by a trend for generating income from the interest of older people who can enjoy themselves by “returning” to “the school of yesteryear”. In our opinion, museums should, in any event, select their content with reference to scholarly research.

But historical research is, of course, more than a search for the ultimate source. To my mind, a new approach to educational historiography can never come from the sources themselves: one who remains imprisoned in his/her sources necessarily produces very descriptive work whose explanations are simply derived from the sources. And this is certainly not what contemporary pedagogical historiography needs, as I have tried to demonstrate in this lecture.

Bibliographical note

This invited address (Budapest, Nov. 3, 2011) is mainly a compilation of *M. Depaepe*, A professionally relevant history of education for teachers: does it exist? Reply to *Herbst's* the State of the Art Article, *Paedagogica Historica*, XXXVII (2001) 631–640; *M. Depaepe*, Dealing with Paradoxes of Educationalization. Beyond the Limits of "New" Cultural History of Education, *Revista Educação and Cidadania*, VII, 2 (2008) 11–31, and *M. Depaepe* and *F. Simon*, Sources in the Making of Histories of Education: proofs, arguments, and other reasonings from the historian's workplace, in: *P. Smeyers* and *M. Depaepe* (ed.), *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings* (Dordrecht, Springer, 2009) 23–39.

A neveléstudomány történeti, rendszerező megközelítései

Tendenciák és eredmények a nőnevelés-történet nemzetközi kutatásában

Neveléstörténet és nőnevelés-történet

*Kéri Katalin**

A tanulmány – mely a szerző tágabb, a lánynevelés és a női művelődés XVIII–XIX. századi történetét feltáró kutatásaihoz illeszkedik – historiográfiai összefoglalást nyújt arról, hogy a nőnevelés történetének kutatásában melyek a legfontosabb irányzatok. Kritikai áttekintést ad arról, hogy milyen fontos szakirodalmak és forráskiadványok születtek az elmúlt 100-120 évben a nyugati világban, jelezve az egyes országokban, eltérő történelmi korszakokban megfigyelhető sajátosságokat a témaválasztást és a forrás-kiválasztást illetően. A nőtörténet és a nőnevelés-történet kutatása, illetve (tágabban) a történelem gender szemléletű feltárása napjainkban mind a történettudomány, mind pedig a neveléstörténet egyik leginkább virágzó területe, jól kidolgozott elméleti és módszertani alapozással, amely napról napra dinamikus fejlődik, és – inter- és multidiszciplináris közelítésekre támaszkodva – mind jobban átformálja, árnyalja az előző korokról való ismereteinket. Külföldi és hazai szerzők ezrei próbálják kutatásaikkal és műveikkel bizonyítani, hogy a nőtörténet és nőnevelés tanulmányozása nem másodrangú tevékenység, hanem a történettudományi-neveléstörténeti kutatások szerves része, azok kiteljesítője. Mindez karöltve jár azzal a folyamattal, ahogyan a bölcséleti tudományok legkülönbözőbb területein – például az irodalomtudományban, a pszichológiában, a szociológiában, az etnográfiában, a művészettörténetben, a színháztudományban, a filozófiában stb. – is megjelenik a női látásmód. A tanulmány ennek hazai kiteljesítéséhez szeretne adalékokat nyújtani.

Kulcsszavak: nőnevelés története; historiográfia; gender kutatások

A nő- és a neveléstörténet gazdag tematikájának kiemelkedő, már a korábbi századokban is gyakran kutatott területét jelenti a *nőnevelés múltjának* feltárása. A tématerület historiográfiája egyrészt azt mutatja, hogy a nőnevelés-történet az „általános” neveléstörténet egyik ága volt az elmúlt évtizedekben, másrészt pedig a leányiskolák és a lányok neveléséről szóló eszmék kutatásának felfutását láthatjuk. (Ez utóbbiak alatt világszerte leginkább a középosztálybeli lányok nevelését értik a kutatók, hiszen a közép- és felsőszintű intézményesült képzésben túlnyomórészt ők vettek részt.) *Hunt* negyedszázaddal ezelőtt tett megállapítása szerint a nőnevelés kérdése a neveléstörténetben szinte minden esetben vagy alárendelten, vagy elkülönítetten kezelt téma (*Hunt*, 1987). A nőnevelés-történet kutatásában az utóbbi években viszont új dimenziókat nyitott és korszerű megközelítési módokat tett lehetővé a gender szempontú vizsgálódás. Értelmezési keretként használva világossá vált, hogy az utóbbi másfél évszázad során a nyugati világban mindenütt – így természetesen Magyarországon is – a lányok iskolai képzése során jelentős konfliktusok keletkeztek a munkára nevelésük és az otthoni (hagyományosan női) feladataikra való felkészítésük között. Az elmúlt időszak kutatásai arra is rámutattak, hogy milyen szoros a nő- és a társadalomtörténet kapcsolata, hogy a leánynevelés részletei és összefüggései nem elemezhetők és érthetők meg széles társadalom- és nőtörténeti háttér nélkül. A kutatások fontos hozadéka, hogy világosan láttatják: nem beszélhetünk egyetlen társadalom esetében sem átfogó módon a „lánynevelésről” vagy „a nők művelődési szokásairól”, hiszen a nevelési célokat, tartalmakat, lehetőségeket illetően éppúgy jelentős társa-

* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék, tanszékvezető egyetemi tanár, keri.katalin@pte.hu

dalmi, felekezeti, nemzetiségi különbségek léteztek, mint a kutatások főszereplőiként aposztrofálható lányok iskolai, családi nevelési tapasztalatait illetően.

Az elmúlt több mint száz évben világszerte sok adatot tártak fel és elemeztek a nőnevelés-történet kutatói. Hosszabb és rövidebb lélegzetű önálló monográfiák, tanulmánykötetek, szemelvénygyűjtemények, cikkek és esszék íródtak a leánynevelés és női művelődés történetének eddigi kutatási eredményeiről, valamint összefoglaló, a női emancipációval átfogóan, több szempontból foglalkozó művek részletei szólnak ugyanerről. A témát felölelő, hatalmas mennyiségű szakirodalomnak az áttekintése ma már elképzelhetetlen a bibliográfiai adatokat gyűjtő és csoportosító, nyomtatott és elektronikus adatbázisok¹ nélkül.

Külföldi kutatások és forráskiadások

A kezdetek

A nőnevelés történetének első összefoglalásait fedezhetjük fel több régi szerzőnél, akik a lánynevelésről készített saját könyveikhez csatoltak olyan áttekintést, kiegészítéseket vagy irodalomjegyzéket, amely bőven tartalmazta a korábban e témáról íródott munkák adatait. Köztük említhetjük például *Juan Luis Vives* (1996): *De Institutione feminae christianae* (A keresztény nő neveléséről)² című, 1538-ban megjelent művét, vagy *Josefa Amar y Borbón* (1994) 1790-es *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (Értekezés a nők testi és erkölcsi neveléséről) című írását.³ Ezek természetesen még nem a neveléstörténeti kutatásokkal szemben napjainkban támasztott elvárások szerint készültek, mégis fontos kiindulópontot jelenthetnek az újkor előtt keletkezett lánynevelésről, a nők művelődéshez való jogáról szóló művek megismerése során. *Josefa Amar y Borbón* egy másik, 1786-ban írt művében is kiemelte, hogy a nőkről és nevelésükről korábban szinte mindig férfiak írtak, pedig voltak tudós nők is már az ókortól fogva a világ különböző országaiban. Sok más szerző mellett felsorolta például azokat a spanyol nőket, akik öelötte a lányneveléssel foglalkoztak: *Luisa Sigea*, *Francisca Nebrija*, *Beatriz Galindo*, *Isabel de Joya*, *Juliana Morrell* és *Oliva de Sabuco* nevét említette.

Az elmúlt időszakban több olyan, újabb évtizedekben keletkezett forrásgyűjtemény is napvilágot látott, amely a nőnevelés-történet tárgykerében született régi forrásművekből közöl részleteket, szemelvényeket, mint például *Nelson Kersley* (1985): *Classics in the Education of Girls and Women* (Klasszikusok a nőnevelés történetében) című kötete, amelyben *Platóntól Heloise Edwina Hersey-ig* terjedően 34 régi szerző írásainak gondolatai szerepelnek. Hasonló, de csak az angol nőnevelés-történet három évszázadának forrásait felölelő a *Deirdre Raftery* (1997) által szerkesztett *Women and Learning in English Writing, 1600–1900* (Nők és műveltség az angliai írásművekben, 1600–1900) című könyv.

Átfogó művek

A nőnevelés története esetében ugyanazt tapasztalhatjuk, amit általában, a nőtörténetírás kapcsán is kiemelhetünk: léteznek olyan, az egyes országok neveléstörténetén átívelő, több országot, nyelvi vagy vallási kultúrát, esetleg több világrészt is összekötő művek, amelyek átfogó jelleggel, a nőnevelés történetének szélesebb alapjait és kapcsolatait is feltárva íródtak. Ezek közé tartozik például a legújabb időszakból egy olyan munka,⁴ melynek csupán egyes szálai vezetnek a múltba, ám fejezetei ékes bizonyítékkal szolgálnak az országokra és földré-

1. Például: *Catalogue of Books in the Pedagogical Section of the University Library*. Berkeley, University of California, 1895. 43.

2. A mű magyar fordítása az alábbi kötetben található: *Vives János Lajos válogatott pedagógiai művei*. Ford.: Péter János. Kézdivásárhely, 1935.

3. A mű eredeti, 1790-ben megjelent változatában a „nők” szó *mugeres* írásmóddal szerepelt.

szekre jellemző gondolkodásmód sajátosságait, egyszersmind a nők tanításáról, művelődési lehetőségeik kiterjesztéséről szóló hasonló látásmódot illetően. Európa lánynevelés-történetének három évszázadát mutatja be átfogó, *Women's Education in Early Modern Europe: A History, 1500 to 1800* (Lánynevelés a kora újkori Európában: 1500 és 1800 közti történet) című könyvében *Barbara Whitehead* (1999). Szintén a kontinens újkori lányneveléséről szól a *L'éducation des jeunes filles nobles en Europe XVIIe–XVIIIe siècle* (Fiatal nemeslányok nevelése a XVII–XVIII. század Európájában)⁵ című kötet. Az amerikai *Davis* és *Scott* szerzőpáros több művel is bizonyította a nőtörténeti és oktatási kérdések iránti elkötelezettségét, többek között a *Women's History as Women's Education* című, egy 1985-ös szimpózium előadásaiból összeállított könyvével. Európában az előző fejezetben már említett, több korszakot és széles földrajzi térségeket átívelő, több kötetes nőtörténeti munkáknak szinte mindig kiemelt fejezetei a lánynevelésről és női művelődésről szóló részek. Ezek mellett a nőtörténeti kötetek szerkesztői, szerzői gyakran önálló, csak a lánynevelésről szóló könyvet is kiadtak. A lánynevelés-történet kutatásában is gyakori az összehasonlító neveléstudományi vizsgálódások időben való kiterjesztése, mint például a *Heikkinen* (1996) által az európai női szakképzésről szerkesztett kötetben, vagy *Katharina Rowold* (2010) három ország (Nagy-Britannia, Németország és Spanyolország) felsőoktatás-történetét a női hallgatók szempontjából vizsgáló műve.

Kutatások egyes országokban

Nagy-Britannia

Nagy-Britanniában – más európai országokhoz hasonlóan – a lánynevelés történetének kutatása már a XIX. században elkezdődött. *Alice Zimmern* például 1898-ban írta *Renaissance of Girls' Education in England* (A lánynevelés reneszánsza Angliában) című könyvét. Ennek a műnek az első fejezete az 1848 előtti angol lánynevelés eszményeinek és iskolarendszerének fejlődését mutatja be bő forrásanyagra támaszkodva, a további fejezetek pedig a cambridge-i kutatónő művének megírása előtti 50 év brit lánynevelés-történetét, kitérve a különböző iskolatípusok ugrásszerű fejlődésére. A kötetnek nagy értéke, hogy benne sok, ma már ismeretlen vagy nehezen hozzáférhető, a mikrotörténetek, illetve az angol politikai döntések világába is elvezető forrás-idézet szerepel. Az angol lánynevelés történetéről íródott olyan átfogó jellegű könyv is, mint amilyen *June Purvis* (1991): *A History of Women's Education in England* (A nőnevelés története Angliában) című műve. Számos olyan könyv és tanulmány is megjelent az elmúlt évtizedekben, amelyek csak egy-egy hosszabb-rövidebb időszak történéseit mutatják be, például az intézményesült angol lánynevelés szempontjából kiemelkedően fontos viktoriánus vagy az edwardiánus korszak feldolgozását tűzték célul.⁶ A XIX. század közepének és második felének lányneveléséről szól például a *Nineteenth-Century British Women's Education, 1840–1900: Arguments and Experiences* (Tizenkilencedik századi brit nőnevelés, 1840–1900: viták és tapasztalatok) című könyv.⁷ A skóciai munkáscsaládok leányainak neveléséről íródott *Jane McDermid* (2005) monográfiája, a *The Schooling of Working Class Girls in Vic-*

4. Conway, éill K. and Bourque, S. C. (eds.): *The Politics of Women's Education. Perspectives from Asia, Africa, and Latin America*. Michigan, University of Michigan Press, 1993.

5. Grell, C. et Fortanier, A. R. de (ed.): *L'éducation des jeunes filles nobles en Europe XVIIe–XVIIIe siècle*. Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2004.

6. Például: Burstyn, J. N.: *Victorian Education and the Ideal of Womanhood*. London, Croom Helm, 1980.; Dyhouse, C.: *Girls Growing Up in Late Victorian and Edwardian England*. London – Boston (Mass.), Routledge & Kegan and Paul, Broadway House, 1981.; Martin, J.: *Women and the Politics of Schooling in Victorian and Edwardian England*. Leicester, Leicester University Press, 1999.

7. Hamilton, S. and Schroeder, Janice (eds.): *Nineteenth-Century British Women's Education, 1840–1900: Arguments and Experiences (History of Feminism)*. London, Routledge, 2007.

torian Scotland: Gender, Education and Identity (A munkásosztály lányainak nevelése a viktoriánus kori Skóciában: társadalmi nem, nevelés és identitás). Részben ezt az időszakot érintette, de a XX. század elejéig nyúlóan tekinti át az angol lánynevelés történiáját egy *Felicity Hunt* által szerkesztett kötet.⁸ Népszerű és fontos kutatási téma Angliában is a nők felsőoktatásba kerülésének története.⁹ A lánynevelés története sok esetben átfogó neveléstörténeti munkák részeként is megjelenik, általában mint külön fejezet.¹⁰ A nőnevelés történetének szintetizáló igényű, több szempontú vizsgálata az elmúlt évtizedek angliai neveléstörténeti konferenciáin is jelen volt. 1984-ben például a History of Education Society rendezett *The Education of Girls and Women* címmel konferenciát.¹¹

Franciaország

A franciaországi nőnevelés történetéről számtalan mű született. Hasonlóan, mint maga a nőtörténet-írás, ez a téma is kiemelt érdeklődésre tartott számot mindig is az országban, és több esetben láthatjuk azt, hogy külföldi szerzők készítettek történeti elemzést a francia lánynevelés múltjának valamely időszakáról. Az *Histoire de l'Éducation* című folyóirat 2007-ben tematikus számot szentelt a lánynevelés történetének. Ennek historiográfiai tárgyú bevezető tanulmányában *Rebecca Rogers* (1988) azt írta, hogy 1985-ben *Françoise Mayeur* egy hasonló összegzést készítve úgy találta, hogy korábban Franciaországban – a nőtörténeti és neveléstörténeti kutatások örvendetes fejlődése ellenére – sem volt eléggé kutatott terület a lánynevelés története. Az országban a XIX. század végi köztársasági reformoknak köszönhetően történt jelentős fejlődés a nőnevelés vonatkozásában, és ezzel párhuzamosan bontakozott ki maga a nőnevelés-történeti kutatómunka. Ezt értékes, máig fontos kiindulópontot jelentő publikációk sora jelezte, hasonlóan a nyugati világ más államaihoz. *Octave Gréard* például, akit *Jules Ferry* 1879-ben nevezett ki a Párizsi Akadémia rektor-helyettesévé, egy olyan négykötetes, *Éducation et instruction* (Nevelés és képzés) címmel 1887-ben megjelent művet állított össze, amelynek jelentős része volt a francia nőnevelés történetének, illetve a leánylíceumok 1880-as megnyitásának taglalása is. Mindezt egy, a párizsi akadémiai tanácshoz beadott memorandumban¹² tárgyalta, utalva arra, hogy a középkori neves gondolkodó, *Christine de Pizan* óta milyen sok jeles mű született a nőneveléssel kapcsolatosan.¹³

*Gréard*kortársa, *Paul Rousset* 1883-ban kétkötetes művet szentelt hazája lánynevelés-története bemutatásának. Munkája, melyben mindvégig a nevelésügy társadalmi meghatározottságát is hangsúlyozza, máig megkerülhetetlen alpmunkának számít a kutatók körében. A szerző különös figyelmet fordított a nőnevelés eszmétörténetének taglalására, ahogyan ezt egy másik könyve is tanúsítja.¹⁴ Kicsivel később, szintén a nevelési eszmék történetének szentelt művében *Gabriel Compayré* (1911) is kitért a lányok nevelésével kapcsolatos gondolkodás fejlődésére, *Rousset*-tól eltérően elhallgatva azonban a katolikus törekvések alakulását, ami azal magyarázható, hogy a republikánusok számára a haladás egyet jelentett az állami beavatkozás erősödésé-

8. Hunt, F. (ed.): *Lessons for Life. The Schooling of Girls and Women 1850–1950...* i. m.

9. Brittain, V.: *The Women at Oxford: A Fragment of History*. New York, Macmillan, 1960.; Davies, Emily: *The Higher Education of Women 1866*. London, Hambledon Press, 1988.

10. Barnard, H. C.: *A Short History of English Education from 1760 to 1944*. London, University London Press, 1947. 182–195.

11. A konferenciával megegyező című kötetet *June Purvis* szerkesztette, és 1984-ben jelent meg Londonban.

12. Gréard, O.: *L'enseignement secondaire des filles. Mémoire présenté au conseil académique de Paris dans la séance du 27 juin 1882*. Paris, Delalain, 1882.

13. A Memorandum részleteinek elemzését L.: Rogers, R.: *L'éducation des filles. Un siècle et demi d'historiographie*. In: *L'Éducation des Filles. XVIIIe-XXIe siècles...* i. m. 39–40.

14. Rousset, P.: *La pédagogie féminine, extraite des principaux écrivains qui ont traité de l'éducation des femmes depuis le XVIe siècle*. Paris, Ch. Delagrave, 1881.

vel. Ugyanebben a szellemben született *Hippolyte* (1919): Durand Filles (Lányok) című szócikke is a *Ferdinand Buisson* (1919) által szerkesztett pedagógiai lexikonban.

Rebecca Rogers tanulmányában¹⁵ külön alfejezetben mutatja be azt, hogy hogyan interpretálták a francia nőnevelés történetét az ottani női szerzők. A korai neveléstörténeti munkák között említi *Joséphine Amory de Langerack* (1849) XIX. század közepén született művét, valamint *Clarisse Coignet* (1866) életrajzi összegzését a saint-simonista *Élisa Lemonnier*-ről, aki Franciaországban először szervezett lányok számára szakképző tanfolyamokat. Az országban először érettségi vizsgát tett hölgy, *Julie-Victoire Daubié* (1992) is írt a leánynevelés történetéről erősen egyházellenes, a női szegénység témáját taglaló művében.¹⁶ Nem csupán a francia lánynevelés-történet, hanem a külföldi összehasonlítás is alapját képezte *Madame Lamotte: De l'enseignement secondaire des filles* (A lányok középiskolai képzése) című, 1881-ben megjelent művének.¹⁷

A két világháború közötti időszakból *Rebecca Rogers* több francia nőnevelés-történeti művet is kiemelt, a fentebb idézettekhez hasonlóan röviden elemezve és idézetekkel tarkítva azok bemutatását.¹⁸ Ebben a korszakban – hasonlóan például Magyarországhoz – francia földön is több olyan doktori értekezés született, amelyek témája kapcsolódott a nőnevelés történetéhez.¹⁹ Külön jelentős csoportot alkotnak a lánynevelés-történeti feldolgozások között az egyes intézmények működésének históriájáról írott megemlékezések, az életrajzi összefoglalások és a tématerülethez kapcsolódó monográfiák.²⁰ Miként a historiográfiai tanulmány szerzője megállapította az általa feltárt és elemzett művek alapján, az 1970-es évekig a franciaországi lánynevelés történetéről főként eszmetörténeti művek születtek.²¹ *Antoine Prost* 1968-ban megjelent *L'enseignement en France 1800-1967* (Oktatásügy Franciaországban 1800-1967) című könyve és maga a társadalomtörténet-írás előrelendülése azonban új vizsgálódási kereteket adott. Ezt követően kiemelkedő volt *Françoise Mayeur* (1979) kutatói munkássága.²²

Franciaországban is fontos fejlemény volt a nőneveléstörténet-írás szempontjából a monografikus igényű nőtörténeti munkák, illetve nőtörténeti folyóiratok mind nagyobb számban való megjelenése az 1970-es, 80-as évek fordulójától. A *Pénélope* című folyóirat például 1979-ben egy tematikus számát a lánynevelés történetének szentelte. A nőtörténettel foglalkozók, írásaikban ebben az időszakban gyakran politika-, illetve szociológiatörténeti megközelítést alkalmaztak a nőnevelés-történeti vizsgálódásaiknál.²³ Ebben az időszakban több külföldi országban is megindultak a franciaországi nőtörténettel kapcsolatos kutatások, különös tekintettel a XVIII-XIX. századi történésekre.²⁴ A Nagy Francia Forradalom 200. évfordulója új témákat hozott a nőtörténeti kutatások-

15. Rogers, R.: *L'éducation des filles...* i. m. 41.

16. A mű újabb kiadása: Paris, Côté-femmes, 1992

17. A munka a *Revue Pédagogique* című folyóirat különnyomataként jelent meg.

18. Rogers, R.: *L'éducation des filles...* i. m. 44–45.

19. Például Charrier, E.: *L'évolution intellectuelle féminine*. Paris, Éd. Albert Mecheleinck, 1931. (jogászdoktori értekezés); Thibert, M.: *Le féminisme dans le socialisme français de 1830 à 1850*. Paris, Giard, 1926. (bölcsezdoktori értekezés); Tsourikoff, Z.: *L'enseignement des filles en Afrique du Nord*. Paris, Éd. A. Pedone, 1935. (jogászdoktori értekezés); Coirault, G.: *Les cinquante premières années de l'enseignement secondaire féminin 1880–1930*. Poitiers, Université de Poitiers, 1940. stb.

20. Lásd minderről: Rogers, R.: *L'éducation des filles...* i. m. 45–47.

21. Uo. 47.

22. Például: Mayeur, F.: *L'éducation des filles en France au XIXe siècle*. Paris, Hachette, 1979. Serie Le temps & les hommes.

23. Rogers, R.: *L'éducation des filles...* i. m. 51.

24. Például az alábbi műveket: *Le Paradis des femmes. Women, Salons and Social Stratification in Seventeenth-Century France*. Princeton, Princeton University Press, 1976.; Offen, K.: *The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France*. *French Historical Studies*, 1983. 3. 252–288.; Clark, L.: *Schooling the Daughters of Marianne*. Albany, State University of New York Press, 1984.; Rogers, R.: *From the salon to the schoolroom. Educating bourgeois girls in nineteenth-century France*. University Park, Pennsylvania State University, 2005. stb.

ba, beleértve a lánynevelést is.²⁵ A világszerte ismert, monumentális nőtörténeti munkák²⁶ nőnevelés-történeti fejezetei pedig máig mintát adnak világszerte a kutatók számára a társadalomtörténeti keretek között értelmezett neveléstörténet művelése kérdésében.

Rogers tanulmányában külön említi még a keresztény lánynevelés történetével foglalkozó munkákat,²⁷ és az 1990-es évektől Franciaországban is mind jobban kibontakozó – gyakran nemzetközi összehasonlítással elvégzett – gender-kutatásokat.²⁸ Újabban pedig, csakúgy, mint más országokban, a mikrotörténet és a magánszféra feltárása iránti igény a francia lánynevelés vonatkozásában is fontos kutatási objektummá tette az olyan történeti forrásokat, mint a naplók, a memoárok vagy a magánlevelezések. Az 1990-es évektől az interdiszciplináris jellegű neveléstörténeti kutatások is sokasodtak, köszönhetően például a *Clio. Histoire, femmes et société*²⁹ című franciaországi folyóiratnak.

Fontos kiemelni még a nem csupán korszakokon és tudományterületeken, hanem országokon, kontinenseken is átívelő, nagy összegzéseket, mint például a *Jean Houssaye* (2008) által szerkesztett, kétkötetes munkát, amely híres női pedagógiai gondolkodókat, iskolateremtőket vonultat fel a világ különböző országaiból, életrajzuk, munkásságuk bemutatása mellett feldolgozandó részleteket közölve műveikből is. Több olyan kötet és tanulmány is született az elmúlt évtizedekben, amelyek Franciaországon kívül jelentek meg az ország lánynevelés-történetéről.³⁰ Napjainkban pedig Rogers szerint francia földön is annak jött el az ideje, hogy a nőnevelés-történet számos eddigi eredményét felhasználva, azokat tovább gyarapítva a két nem neveléstörténetének együttes megalkotása következzen, ahogyan ezt már több, a közelmúltban született műből³¹ is láthatjuk. Hasonlóan más országokhoz, az utóbbi évtizedekben Franciaországban is több, egy-egy régióhoz vagy településhez, illetve konkrét iskolához kapcsolódó történeti bemutatás született a lánynevelés tárgykörén belül, és több olyan franciaországi múzeumot és kutatóközpontot említhetünk, amelyek (részben

25. Például az alábbi műveket: Harten, E. et Harten, H-C.: *Femme, culture et Révolution*. Paris, Éditions des femmes, 1989.; Julia, D. (dir.): *Atlas de la Révolution française, vol. 2. L'enseignement 1760–1815*. (sous la dir. de Bonin, Serge et Langlois, Claude) Paris, Éditions de l'EHESS, 1987. stb.

26. Fraise, G. et Perrot, M. (dir.): *Histoire des femmes*. Paris, Plon, 1991.; Duby, G. et Perrot, M. (dir.): *L'histoire des femmes en Occident*. I–V. i. m.

27. Rogers, R.: *L'éducation des filles...* i. m. 56–62.

28. Uo. 62–73. o. Például: Margadant, Jo Burr: *Madame le Professeur. Women Educators in the Third Republic*. Princeton, Princeton University Press, 1990.; Gemie, S.: *Women and Schooling in France, 1815–1914. Gender, Authority and Identity in the Female Schooling Sector*. Keele, Keele University Press, 1995.; Hecquet, M. (dir.): *L'Éducation des filles au temps de George Sand*. Arras, Artois Presses Université, 1998.; Bellaigue, C. de: *Educating Women. Schooling and identity in England and France, 1800–1867*. Oxford, Oxford University Press, 2007. stb.

29. 1996-os, fiatal lányok történetének szentelt, *Gabrielle Houbré* által szerkesztett tematikus száma tartalomjegyzékét l.: Rogers, R.: *L'éducation des filles...* i. m. 70.

30. Például: Gemie, S.: *Women and schooling in France, 1815–1914: gender, authority and identity in the female schooling sector*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 1995.; Quartararo, A. T.: *Women teachers and popular education in nineteenth-century France: social values and corporate identity at the normal school institution*. Cranbury, London, Mississauga, Associated University Press, 1995.; Popiel, J.: *Rousseau's Daughters: Domesticity, Education, and Autonomy in Modern France*. Durham, University of New Hampshire Press – University Press of New England, 2008.; Dixon-Fyle, J. E.: *Female writers struggle for rights and education for women in France (1848–1871)*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien, Peter Lang, 2006. (Megjegyzés: ez a könyv 2006-ban elnyerte az „Év publikációja” díjat.)

31. Például: Thiercé, A.: *Histoire de l'adolescence (1850–1914)*. Paris, Éd. Belin, 1999.; Moulinier, P.: *La naissance de l'étudiant moderne (XIXe siècle)*. Paris, Éd. Belin, 2002. stb. Lásd még: Rogers, R.: *L'éducation des filles...* i. m. 74–75.

virtuális) tematikus kiállításokkal,³² bibliográfiákkal,³³ konferenciákkal járulnak hozzá a lánynevelés-történet alaposabb megismeréséhez.

Németország, Ausztria és Svájc

Németország (mely politikai egységként természetesen csak 1871-től létezik) nőnevelésének története számos szakmunkában követhető nyomon, a témáról több összefoglaló munka íródott.³⁴ Az új szemléletű, interdiszciplináris németországi kutatásokra jó példa a *Prinz von Hohenzollern* és *Liedtke* által szerkesztett 1990-es kötet, a *Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile* (A lányok iskolába vezető hosszú útja. A lánynevelés története, mint az antropológiai előítéletek történetének példája)³⁵ című mű, amely az ókortól napjainkig ad változatos áttekintést a lánynevelés történetéről. *Elke Kleinau* és munkatársai (1996) nevéhez is több jelentős – hazánkban is jól ismert – leánynevelés-történeti könyv kapcsolódik. A lánynevelés-történet korabeli forrásokban megfogalmazott nőideál-képre alapozott megközelítése is jelen van a kutatásokban,³⁶ hasonlóan például Angliához. A nő természetéről, a női tulajdonságokról és a lánynevelésről folyó ellentmondásos vitákat több kutató követi nyomon Németországban is, többek között *Elke Heinzelmann* (2007), aki eredményeit önálló kötetben publikálta. Az újabb időszak átfogó művei közül kitűnik például *Albisettinek* (1998) a XIX. századi német leány-középiskoláztatásról és a korabeli felsőoktatási rendszerben tanuló nőkről szóló műve.

Ebben az országban is gazdag eredményeket hoztak a helyi vagy regionális szintet érintő, a lányok és nők nevelésével, képzésével kapcsolatos kutatások, például Lübeck³⁷ vagy Frankfurt³⁸ vagy Göttingen³⁹ neveléstörténetével összefüggésben. Sok adatot tártak fel az egyes korszakok vagy leányiskola-típusok történetét érintő vizsgálódások is, köztük például *Brokman-Nooren* (1992) XVIII. századi lányneveléssel foglalkozó munkája,⁴⁰ vagy *Erika Küpper* (1987): *Die höheren Mädchenschulen* (Felsőbb lányiskolák) című tanulmánya, illetve *Sabine Doff* (2004) tanulmánya. A gazdag kutatási tematikában olyan, hazánkban például kevésbé kutatott témákkal is

32. Például: *L'Éducation des jeunes filles, il y a cent ans: exposition inaugurale de la Maison des Quatre Fils Aymon*. Rouen, Musée national de l'éducation, 1983. (A kiállítás katalógusa is megjelent, ugyanazzal a címmel: I.N.R.P. Paris – Rouen, Musée national de l'éducation, 1983.)

33. A franciaországi nevelés (benne a lánynevelés) történetéről L. például az alábbi, INRP által szerkesztett bibliográfiát: *Bibliographie d'histoire de l'éducation française*. <http://www.inrp.fr/she/bhef/> Utolsó letöltés: 2009. 10. 25.;

az *Histoire de l'Éducation* című folyóirat bibliográfiáját: Havelange, I.: *Vingt ans de bibliographie d'histoire de l'éducation française (1979–1998)*. <http://histoire-education.revues.org/index275.html> Utolsó letöltés: 2009. 10. 25.; Továbbá: *Bibliographie d'histoire de l'éducation française*. http://www.inrp.fr/she/bhef_plugins/infos_gales.php Utolsó letöltés: 2009. 10. 25. stb.

34. Például: Gieseke, W. (Hrsg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, Leske + Budrich, 2001.

35. Hohenzollern, J. G. P. von und Liedtke, M. (Hrsg.): *Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile*. Bad Heilbrunn/OBB, Verlag Julius Klinkhardt, 1990.

36. Schönenborn, M.: *Tugend und Autonomie: die literarische Modellierung der Tochterfigur im Traverspiel des 18. Jahrhunderts*. Göttingen, Wallstein Verlag, 2004.

37. Zander, S.: *Zum Nähen wenig Lust, sonst ein gutes Kind... Mädchenerziehung und Frauenbildung in Lübeck*. Veröffentlichungen zur Geschichte der Hansestadt Lübeck. Lübeck, Archiv der Hansestadt, 1996.

38. Rudolph, M.: Die Frauenbildung in Frankfurt am Main. Geschichte der privaten, der kirchlich-konfessionellen, der jüdischen und der städtischen Mädchenschulen. In: *Quellen und Urkunden der Geschichte der Frankfurter Mädchenschulen*. II. Teil, Dir.: Otto Schlander. Frankfurt am Main, Bern, Cirencester, Peter Lang, 1978.

39. Spieker, I.: *Bürgerliche Mädchen im 19. Jahrhundert. Erziehung und Bildung in Göttingen 1806–1866*. Göttingen, Beiträge zur Volkskunde in Niedersachsen, 4., 1990.

40. A szerző lányneveléssel kapcsolatos írásművei digitális formában elérhetők az alábbi oldalon: http://oops.uni-oldenburg.de/frontdoor.php?source_opus=691 Utolsó letöltés: 2009. 12. 27.

találkozhatunk, mint a nevelőnők története.⁴¹ Több alapos tanulmány készült az elmúlt időszakban a németországi zsidó leányok nevelésének történetéről.⁴²

A német lánynevelés-történet esetében gyakran megfigyelhető az a jellegzetesség, hogy a nőnevelés-történeti kutatások részét (vagy előzményét) képezik a családtörténeti⁴³ vagy a nőnevelés elméletéről⁴⁴ folyó vizsgálódásoknak, illetve azokhoz kapcsolódnak. (A legújabb német nőnevelés-történeti munkák annotált bibliográfiai leírásához az Ariadne virtuális rendszerében férhetünk hozzá.)⁴⁵

Ausztriában is számos, a nőnevelés történetével kapcsolatos kutatás folyt az elmúlt évtizedekben. (Az ezek alapját jelentő nyomtatott források világába részletes betekintést nyújt többek között az Österreichische Nationalbibliothek digitális dokumentumtára.)⁴⁶ Olyan átfogó igénytel készült monográfiák és tanulmánykötetek jelzik a tematikai jellegzetességeket és az eredményeket, mint például *Margret Friedrich* (1999) „hosszú XIX. századi” osztrák leányiskoláztatásról írott műve, vagy az általa szerkesztett (1997) *Geschichte der Mädchenerziehung und Frauenbildung in Österreich* (A lányoktatás és nőnevelés története Ausztriában) című kötet. Sajtó kutatásokon alapul az osztrák *Johanna Hopfner* 1990-ben megjelent könyve, a *Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800. Im Spiegel der populär-pedagogischen Schriften der Zeit* (Lánynevelés és nőképzés az 1800-as években a kor népszerűsítő pedagógiai írásai tükrében).⁴⁷ A lányoknak szóló egykori gazdag sajtó kínálat *Das Kränzchen* című illusztrált lapjának 1888 és 1934 közötti számaiból merítette kutatásai anyagát *Irmgard Voss* (1997). Az osztrák nőorvos-képzés korai történetéhez nyújt érdekes adatokat a *Felicitas Seebacher* 2006-os konferenciaelőadása nyomán készült tanulmány.

Svájcban szintén jelentős múltra tekinthet vissza a lánynevelés kutatása. 1944-ben jelent meg például *Marquerite Wazniewski* e tárgykörben készült doktori értekezése. *Blosser* és *Gerster* 1985-ben kiadott, a legfelsőbb körök lánynevelés-történetéről írott könyve az egyik svájci alapműnek tekinthető. Számos további könyv és tanulmány is készült a XVIII-XX. századi svájci lánynevelésről,⁴⁸ ezek egy része egyes településekhez vagy lányiskolákhoz kapcsolódó forrásokat dolgoz fel, és különösen népszerű az Európában a nők előtt elsőként megnyílt svájci egyetemek XIX. századi történetének kutatása. Napjainkban már digitalizált formában is hozzáférhető több tanulmány, így például *Head-König* (2009): *Historisches Lexikon der Schweiz* (Svájc Történeti Lexikona) című, francia és olasz nyelven is olvasható műben megjelent, a svájci lánynevelésről írott részletes szócikke. En-

41. Hardach-Pinke, I.: *Die Gouvernante. Geschichte eines Frauenberufs*. Frankfurt am Main – New York, 1993.

42. Eliav, M.: Die Mädchenerziehung im Zeitalter der Aufklärung und Emanzipation. In: Carlebach, J. (Hrsg.): *Zur Geschichte der jüdischen Frau in Deutschland*. Berlin, 1993. 97–111. ; Lohmann, I.: Interkulturalität als Strategie religiöser Reform und sozialen Aufstiegs. Jüdische Knaben- und Mädchenerziehung um 1800. In: Kraul, Margret – Lüth, C. (Hrsg.): *Erziehung und Bildung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung*. (Frauen- und Geschlechterforschung in der Historischen Pädagogik, Band 1. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1996. 185–213.

43. L. például az alábbi műveket: Jacobi, J. (dir.): *Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*. Köln, Böhlau Verlag, 1994.; Becher, J.: *Kindermädchen. Ihre Bedeutung als Bezugspersonen für Kinder in bürgerlichen Familien des Zweiten Deutschen Kaiserreiches (1871–1918)*. Frankfurt am Main, P. Lang, 1993.

44. L. például: Gieseke, W. (Hrsg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. i. m. I. Teil A. Historische Aspekte in der Frauenbildung. 25–59.

45. *Stiftung Archiv der Deutschen Frauenbewegung*. <http://www.uni-kassel.de/frau-bib/publikationen.htm> Utolsó letöltés: 2009. 12. 27.

46. *Österreichische Nationalbibliothek: Dokumente online*. http://www.onb.ac.at/ariadne/dokumente_online.htm Utolsó letöltés: 2009. 12. 27.

47. Hopfner, J.: *Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800. Im Spiegel der populär-pedagogischen Schriften der Zeit*. Bad Heilbrunn/OBB, Verlag Julius Klinkhardt, 1990.

48. L. például: Tihonov, N.: Le rôle des parents dans l'accès de jeunes filles à l'enseignement supérieur en Suisse à la fin du XIXe siècle. In: Bardet, J.-P. et Luc, J.-N. – Robin-Romero, I. et Rollet, C. (sous la dir. de): *Lorsque l'enfant grandit. Entre dépendance et autonomie*. Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2003.; Charnley, J. – Pender, M. (ed.): *Intellectual Emancipation. Swiss Women and Education*. Bern, Peter Lang, 2001.

nek irodalomjegyzékében több, az egyes svájci városok (például Lüzern, Bern, Bazel, Genf) lányoktatásáról szóló műre is találhatunk utalásokat, és a német nyelvű művek mellett a svájci nőneveléssel kapcsolatos főbb olasz és francia nyelvű írások adatait is fellelhetjük.

A három ország lányneveléséről együttesen ad átfogó képet a fentebb már említett *Albisetti* tollából megjelent egyik tanulmány.⁴⁹

Spanyolország

Az elmúlt évtizedekben az ibériai országban is jelentősen megnövekedett a lánynevelés-történeti kutatások és publikációk száma, ezek áttekintése és részletes elemzése ennek a munkának a keretei között nem lehetséges, csupán néhány jellegzetességről számolhatunk be. Az eligazodást segíti az 1989-ben napvilágot látott *Mujer y Educación* (Nő és nevelés) című analitikus bibliográfia,⁵⁰ amely a korábbi hasonló (a castellano mellett katalán, gallego és baszk nyelvű munkákat is felsoroló) bibliográfiák adatait⁵¹ is közli. 1994-ben jelent meg *Pilar Ballarín* műve, amelyben áttekintette az 1983 és 1993 közti évtized spanyol lánynevelés-történet kutatását. Elemzésében megállapította, hogy a nőtörténeti kutatásokkal együtt felfutó, különösen az 1980-as évek közepétől megnövekedett számú nőnevelés-történeti írás zöme két téma körül csoportosul: 1. kiemelkedő (női) alakok a nőnevelés történetében 2. egyes lányiskolák történetének a feldolgozása (főként a leány-középiskolák és a nőnevelő intézetek történetének megírása uralja a spanyol színteret). Más országokhoz hasonlóan Spanyolországban is inkább a rövidebb lélegzetű munkák, az egyes részművek megírása volt jellemző (még a legutóbbi időkben is), kevésbé az átfogó, szintetikus jellegű művek voltak jelen a könyvkiadásban. A neveléstörténet-írás összeurópai tendenciáihoz hasonlóan a feltárt témák időkeretei leginkább a XIX. és/vagy a XX. századra estek, és a többnyire rövid időtartamokra korlátozódó vizsgálódások nem estek egybe a hagyományos történelmi korszakolással (nem fedték le azokat). *Ballarín* megállapította még azt is, hogy határozottan jól kimutatható és igen erős Spanyolországban a lánynevelés-történet kutatói között a feminizálódás, ráadásul nem csupán azt jelenti ez, hogy sokkal több a téma kutatói között a nő, mint a férfi, hanem azt is, hogy míg a nők kutatóközpontokban, kutatói team-ekben dolgoznak, a férfiakra inkább jellemző a magányos, olykor elszigetelt kutatói magatartás. Elmondható a spanyolországi nőnevelés-történet kutatási eredményeiről is az, hogy azok egyszerűen hozzáadódtak a korábbi neveléstörténeti eredményekhez, mint egy új témacsoport, de nem szervesültek igazán azokkal, nem alakították át magát a neveléstörténeti szemléletmódot.

Sajátos, a félsziget történelmi viszonyaiból következő sajátosság, hogy a középkori hispániai nőnevelés keretei között a muszlim és zsidó nők nevelésének adatait is vizsgálják a kutatók. Erre példa a *María del Mar Graña Cid* (1994) által szerkesztett *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III–XVII)* (Tudós nők: nevelés, tudás és alkotás (III–XVII. század)) című kötet.

A XX. század utolsó éveiben a tárgykörhöz tartozó publikációk mennyisége – hasonlóan az általános nőtörténetről szóló írásokhoz – szinte megduplázódott, és megfigyelhető volt a hagyományos történetkutatási meto-

49. Albisetti, J. C.: Mädchenerziehung im deutschsprachigen Österreich, im Deutschen Reich und in der Schweiz 1866–1914. In: Good, D. F. – Grandner, Margarete – Maynes, Mary Jo (Hrsg.): *Frauen in Österreich. Beiträge zu ihrer Situation im 20. Jahrhundert...* i. m. 14–31.

50. *Mujer y Educación 1984–1988. Bibliografía analítica*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia – Ministerio de Asuntos Sociales, 1989. (Megjegyzés: a bibliográfia nem csupán a spanyolországi, hanem a főbb külföldi lánynevelésről szóló munkák adatait is tartalmazza a címben jelölt időkereten belül.)

51. Például: Brullet, C.: *La Dona: Repertori bibliogràfic 1970–1984: documentació en castellà, català, gallec i basc: introducció i ús dels índexs en català i castellà*. Barcelona, Seminari de Estudis de la Dona, Universitat Autònoma de Barcelona, 1986.; Torns, T. – Sensat, N.: *La Dona: Repertori bibliogràfic 1985–1992*. Barcelona, Seminari de Estudis de la Dona, Universitat Autònoma de Barcelona, 1995.; Olmeda, Carlos – Pascual, Rosa Maria: *Bibliografía Mujer y Educación en España*. Madrid, CIDE, 1987.

dológia kritikája, új módszerek és források beemelése. Ahogyan Grana Gil fogalmazott fentebb idézett tanulmányában, a kutatások során megfogalmazódó új kérdések új források és forráscsoportok, -típusok beemelését kívánták.⁵² Néhány korábban is kutatott téma, mint a leányiskolák vagy a tanítónői szakma története ugyan továbbéltek, de ezek mellett egyre nagyobb figyelem fordult a nők és férfiak különbözőségének társadalmilag konstruált leírásaira, és a kutatott korszakok közül egyre inkább előtérbe került a XX. század második felének feltárása, különös tekintettel a Franco-rendszer (nő)neveléstörténeti sajátosságaira és a demokráciába való átmenet történéseire. Megszülettek az elmúlt évtizedben az első nagy, összegző művek is. A Consuelo Flecha García (1996) által írott kötet például a spanyolországi nők egyetemre kerülését dolgozza fel; de megjelent már a leányok alsófokú iskoláztatására vonatkozó XVIII–XIX. századi törvénykezést leíró kötet⁵³ vagy Ballarín átfogó nőnevelési összefoglalója (2001). Fontos kiemelni, hogy nem csupán castellano, hanem katalán nyelven is készültek nagy összegzések⁵⁴, nem utolsósorban a jeles barcelonai egyetemi és más kutatóközpontoknak köszönhetően. A spanyolországi nőnevelés történetének elsődleges és elemző igénnyel írott (másodlagos) forrásairól, azok bibliográfiai adatairól napjainkban több munka⁵⁵ nyújt eligazítást.

A Spanyol Neveléstörténeti Társaság (*Sociedad Española de la Historia de la Educación (SEDHE)*)⁵⁶ szintén kiemelkedően fontosnak tartotta az elmúlt évtizedekben, hogy tagjai az ország nőneveléstörténetét minél alaposabban feltárják. A társaság VI. konferenciáját 1990-ben *Nő és nevelés Spanyolországban, 1868-1975*⁵⁷ címmel rendezték. A téma azóta folyamatosan tárgya az országban rendezett neveléstörténeti konferenciáknak, ez még az ISCHE 2000-ben Alcalá de Henaresben rendezett konferenciáján is így volt, ahol különálló szekció volt a *Genero y libro en la educación* (Nem és könyv a nevelésben). 2002-ben Málagában rendeztek tudományos ülést *Educación y Genero* (Nevelés és nem) címmel. A nőnevelés-történeti kutatásokat jelentősen segíti az a tény, hogy Spanyolország számos egyetemén (gyakran interdiszciplináris megközelítésben) önálló nőtudományi kurzusok és doktori programok szerepelnek a képzésben. Spanyolországban a lánynevelés-történet iránti kutatói érdeklődést jól mutatja, hogy a közelmúltban *Consuelo Flecha García* (2003) önálló tanulmányt is szentelt a téma módszertani bemutatásának.

Az USA és Kanada

Az észak-amerikai nőnevelés történetéről közismerten sok feldolgozás keletkezett, és ezek közül számos nyomtatásban is megjelent. Valamennyi fontos amerikai nőnevelés-történeti írás számbavétele ennek a műnek a keretei között szintén nem lehetséges, mindössze egy-egy érdekes vagy tipikus példát, illetve kutatási tendenciát, törekvést szeretnénk felvillantani.⁵⁸

52. Graña Gil i. m. 135. A témáról l.: Birriel Salcedo, M. (ed.): *Nuevas preguntas, nuevas miradas. Fuentes y documentación para la historia de las mujeres*. Granada, Universidad de Granada, 2002.

53. *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza primaria y normal en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla, Gihus, 1997.

54. Heras, P. y Vilanou, C. (ed.): *Pedagogía amb veu de dones*. Barcelona, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, 1999; Uók: (Ed.): *Pedagogia del segle XX en femení*. Barcelona, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, 2000.

55. Ezek közül l. például: Jagoe, C. – Blanco, A. – Enríquez de Salamanca, Cristina: *La mujer en los discursos de género. Textos y contextos del siglo XIX*. Barcelona, Editorial Icaria, Coll. Antrazyt, 121., 1998.

56. A szervezet honlapja: <http://www.sc.ehu.es/sfwsedhe/index.html> Utolsó letöltés: 2009. 05. 16.

57. A konferencia hivatalos honlapját lásd: <http://www.sc.ehu.es/sfwsedhe/coloquio6.htm> Utolsó letöltés: 2009. 05. 16. A konferenciakötet adatai: *Mujer y educación en España. 1868-1975*. Santiago, Universidad de Santiago, 1990.

58. A témát áttekinti többek között az Academic Search Complete adatbázisában elérhető következő tanulmány: Rury, J.: Education in the New Women's History. *Educational Studies*, Spring 1986., vol. 17. no. 1. 1–15.

Az USA lánynevelés-történetének vizsgálatához ma már rendelkezésünkre állnak (nem ritkán digitális formában is) olyan válogatott bibliográfiák, amelyek nagyban segítik a tájékozódást.⁵⁹ Azok a bibliográfiai összeállítások is támogatják a lányneveléssel kapcsolatos kutatásokat, amelyek a neveléstörténet egy-egy kiemelt szeletével, például az amerikai felsőoktatás történetével foglalkoznak.⁶⁰ A nőnevelés részleteibe a híres nők életrajzi adatai is gyakran nyújtanak bepillantást, ezek tanulmányozásához az USA-ban jelentős számú, különböző szempontok szerint szerkesztett biográfia-kötet⁶¹ született. Ezek közül különösen jól használható a *Seller* (1994) által összeállított, nagy női nevelő-egyénségek életútjait bemutató *Women Educators in the United States, 1820-1993: A Bio-bibliographical Sourcebook* (Női nevelők az USA-ban, 1820–1993: bio-bibliográfiai forráskötet) című könyv. Gyakran születnek több korszakon átívelő, szintetizáló igénnyel készült olyan művek is, mint például *June Edwards* (2002): *Women in American Education, 1820–1955* (Nők az amerikai oktatásban, 1820–1955) című könyve. Az amerikai lánynevelés-történeti kutatások alapját adó források áttekintése is beláthatatlan feladat. Az ezekkel kapcsolatos tájékozódást, a kutatási helyszínek feltárását nyomtatott és digitális útmutatók segítik napjainkban.⁶² Ezek között olyan is található, mint például az *Andrea Hinding* (1979) szerkesztésében három évtizeddel ezelőtt megjelent *Women's History Sources: A Guide to Archives and Manuscript Collections in the United States* című, kétkötetes munka. Ez mintegy 1600 különböző gyűjtőhely 18.000, lánynevelés-történeti forrásgyűjteményéről tájékoztat röviden.

A XIX. században a nemzetnevelés eszméjének előtérbe kerülése miatt az Amerikai Egyesült Államokban is fontossá vált a nők nevelése, ahogyan ezt számos korabeli újságcikk és könyv⁶³ bizonyítja, többek között a Beecher nővérek munkái. (A Beecher nővérek és kortársaik nőnevelési gondolatairól több elemzés⁶⁴ is született, és szemelvénygyűjtemények is megjelentek.⁶⁵) Kiemelt téma volt a lányok középiskolai és egyetemi oktatásának kutatása is a század végétől. A gyakran idézett és kiadott XIX. századi források sorában szerepel például egy olyan regény,⁶⁶ amelyet írója, *Olive San Loui Anderson* (1842–1886) 1878-ban (a nevei kezdőbetűiből összeállított) *SOLA* álnéven publikált. Ebben 1871–1875 között megélt egyetemista évei történetét írta meg. Annak a Michigan Egyetemnek volt a diákja, amely 1870-ben nyitotta meg a kapuit a nők előtt, és Anderson, mint az első diáklányok egyike, sok érdekes tapasztalatot szerzett az intézményben. Művéből a XIX. század végi Amerika új nő-típusa lép elénk, aki viselkedését, műveltségét, életeszményeit tekintve gyökeresen különbözik a korábbi, „hagyományos” nőideáltól. Több más, a nők amerikai felsőoktatási intézményekbe történő bejutását, a felső-szintű lánynevelés történetét bemutató könyv⁶⁷ és tanulmány is született az elmúlt évszázadban. A II. világháború utáni két évtizedet a más nőnevelés-történeti kötetek kapcsán is említhető *Linda Eisenmann* (2006) tekintette

59. Lásd például: Severson, E. (comp.): *Women and Education Bibliography*. Cambridge, Mass., Schlesinger Library, Radcliffe College, 1995.; Wilkins, K. S.: *Women's Education in the United States: A Guide to Information Sources*. Detroit, Gale, 1979.

60. Lásd például: Young, A. P.: *Higher Education in American Life, 1636-1986: A Bibliography of Dissertations and Theses*. New York, Greenwood Press, 1988.

61. Ezek összesített kimutatását L.: *American Women's History: A Research Guide: Biographical Sources*. <http://frank.mtsu.edu/~kmiddlet/history/women/wh-bio.html> Utolsó letöltés: 2009. 10. 23.

62. Lásd például az alábbi gyűjtőhelyet: *American Women's History: A Research Guide: Archives and Manuscript Collections*. <http://frank.mtsu.edu/~kmiddlet/history/women/wh-manu.html> Utolsó letöltés: 2009. 10. 23.

63. Például: Beecher, C. E.: *Duty of American women to their country*. New York, Harper & Bros., 1845.

64. Sklar, K. K.: *Catharine Beecher: A Study in Domesticity*. New Haven, Yale University Press, 1973.

65. Például: Cross, B. M. (ed.): *The Educated Woman in America: Selected Writings of Catharine Beecher, Margaret Fuller, and M. Carey Thomas*. New York, Teacher's College Press, 1965.; Boydston, Jean, Mary Kelley – Anne Margolis: *The Limits of Sisterhood: The Beecher Sisters on Women's Rights and Woman's Sphere*. Chapel Hill, NC., University of North Carolina Press, 1988.

66. A mű újabb kiadása: Perry, E. I. and Price, J. A. (ed.): *Olive San Loui Anderson's novel about the challenges of being one of the first women students at the University of Michigan: An American Girl and Her Four Years in a Boys' College*. Michigan, University of Michigan, 2006.

át *Higher Education for Women in Postwar America, 1945–1965* (A nők felsőfokú oktatása a háború utáni Amerikában, 1945–1965) című könyvében.

A XX. század elején az USA-ban a nőnevelés iránti érdeklődés szintén élénk volt, ezt mutatja például *Thomas Woody* (1929) kétkötetes történeti műve. Az utóbbi időszak kiemelkedő munkája a *Linda Eisenmann* (1998) által szerkesztett enciklopédia, amely bemutatja az amerikai nőnevelés-történet valamennyi fontos szereplőjét és jelenségét. *Evans McClelland* (1992) könyve olyan összehasonlító, interdiszciplináris áttekintés az USA leány- és nőneveléséről, amely a gyarmatosító időktől napjainkig vonultat fel a témával kapcsolatos forrásokat. Az iskolai tantervek és tananyagok változása, a feminista pedagógia jeles mozzanatai, a jövő kutatói számára kijelölt vizsgálódási lehetőségek, irányok egyaránt szerepelnek a kötetben. Fontos erénye a műnek, hogy minden fejezet után angol nyelvű könyvek és tanulmányok annotált bibliográfiája áll.

Amerika, mint a sokféle nép gyermekeit összefogó államok együttese, lánynevelés-történetét sem írhatja természetesen másként, mint figyelve a hihetetlen etnikai, kulturális, nyelvi és vallási sokszínűségeire. Sok más mellett így például külön fejezeteket jelent az USA nőnevelés-történetében az afro-amerikai nők tanításának és nevelésben vállalt szerepének a feltárása. Ennek a hatalmas és fontos témakörnek a tanulmányozásához is készültek nyomtatott és virtuális bibliográfiák, forrásgyűjtemények. Ezek közül egy igen sajátos és érdekes, nagy irodalmi feldolgozottságú témakör például az afro-amerikai dajkák amerikai neveléstörténetben betöltött szerepe. Ennek terjedelmes, több amerikai egyetemi könyvtár összefogásával készített bibliográfiája és digitális szöveg-bemutatása⁶⁸ nem csak a téma általános megközelítéséhez nyújt kapaszkodót, hanem egyes kiemelkedő női személyiségek életrajzának a tanulmányozásához is. A közülük kikerült, nagy műveltséget szerzett nőkről szól a *Black Women in the Ivory Tower, 1850–1954: An Intellectual History* (Fekete nők az Elefántcsont-toronyban, 1850–1954: intellektuális történet) című kötet.⁶⁹ A déli államok neveléstörténetének századfordulós bemutatását adja *James Anderson* (1998): *The Education of Blacks in the South, 1860–1935* (A feketék nevelése Délen, 1860–1935) című műve. Számos, a témához kapcsolódó tanulmányt tartalmaz a *Journal of Negro Education* című folyóirat is.

Több, egy-egy korszakról vagy neveléstörténeti résztémáról szóló tanulmány is kiemelhető az amerikai nőnevelés-történet produktumai közül, mint például *Geiger* (2000) néhány XIX. századi évtized lánynevelését bemutató írása. Említésre méltó az amerikai neveléstudományi, történelmi folyóiratok gazdag lánynevelés-történeti anyaga is. Ezek közül a témával kapcsolatos cikkanyagát tekintve jelentős az 1961-től megjelenő *History of Education Quarterly* című negyedéves folyóirat, amelynek például 1984-ben a tavaszi száma kifejezetten az amerikai nőnevelés történetéről szólt. Számos mű született az európai országoknak sok tekintetben példát adó amerikai nőnevelésről és annak múltjáról kontinensünkön is már a XIX. századtól kezdve. Az angol szerzőnő, *Burstall* például 1894-ben az elsők között foglalta össze ismereteit a témáról.

Az észak-amerikai kontinens másik országa, *Kanada* neveléstörténészei is számos, a nőneveléssel kapcsolatos kutatást folytattak az elmúlt évtizedekben. Az Amerikai Egyesült Államok neveléstörténetéhez hasonlóan, itt is fontos a kultúrájukban, nyelvükben különböző, együtt élő népek történelmének minél alaposabb feltárása.

67. Például: Mack Maragher, J. and Howe, F. (eds.): *Women and Higher Education in American History*. New York, W. W. Norton & Company, 1988.; May, A. M. (ed.) – Kessler-Harris, Alice (foreword): *The 'Woman Question' and Higher Education: Perspectives on Gender and Knowledge Production in America*. Northampton, Edward Elgar Publishing Limited, 2007.

68. *Black Nurses in History. A Bibliography and Guide to Web Resources*.
<http://womenshistory.about.com/gi/o.htm?zi=1/XJ/Ya&zTi=1&sdn=womenshistory&cdn=education&tm=11&f=00&tt=14&bt=1&bts=0&zu=http%3A/www4.umdj.edu/camlbweb/blacknurses.html> Utolsó letöltés: 2009.10.24.

69. Evans, S. Y.: *Black Women in the Ivory Tower, 1850–1954: An Intellectual History*. Gainesville, FL, University Press of Florida, 2007.

A kanadai lánynevelésről számos tanulmányt közölt a Canadian History of Education Association (Kanadai Neveléstörténeti Társaság) lapja, a Queensben szerkesztett, 1988-ban alapított Historical Studies in Education című folyóirat.⁷⁰ A kutatásokhoz olyan (francia és angol tételeket egyaránt tartalmazó) bibliográfiák nyújthatnak segítséget, mint a *Bibliography of Canadian Educational History*.⁷¹

Latin-Amerika egyes országai

Latin-Amerika nőnevelés-története iránt az elmúlt évtizedekben világszerte fokozott érdeklődés volt tapasztalható. Olyan könyvek és tanulmányok megjelenése is jellemzi a korábbi, kolonialista történetírás tematikájától eltérő kutatási irányokat, mint például a közép- és dél-amerikai ősi kultúrák nőtörténetével foglalkozó művek. A gyarmatosítás korának neveléstörténeti feldolgozása szintén jelentősen megújult értelmezési kereteit, forrásfeldolgozási módszereit tekintve, leginkább a posztkolonialista diskurzus új szemléletéhez kötődően, abból kiindulva. A lánynevelés és női művelődés története Latin-Amerika államaiban is gyakran valamely átfogó nevelés-történeti munka része, mint például a mexikói *Aizpuru* (1990) könyve esetében, aki mintegy húsz oldalnyi terjedelemben tárgyalta azt a kérdést, hogy hogyan próbálták az európai misszionáriusok Új-Spanyolországba átültetni a nőnevelés castellano hagyományait, mely elsősorban a hitoktatáson nyugodott, kiegészítve azt a női kötelességekről szóló elméleti és gyakorlati tanításokkal. Ugyanő részletesebb, önálló munkában (1987) is kifejtette mindezt, gazdag elsődleges forrásokkal alátámasztva, és szerkesztett egy nőnevelés-történeti antológiát (1985) is. Szintén a mexikói nőnevelés történetéről született *Maria Adelina Arredondo* (2003): *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de Mexico* (Engedelmeskedni, szolgálni, ellenállni: nőnevelés Mexikó történetében) című, már a címében is sokatmondó könyve.

Argentína nőnevelés-történetéről is számos írás került kiadásra, amelyek gyakran általános nőtörténeti munkák részleteiként jelennek meg, mint például *Luis Vitale* (2009) művében.

Európához hasonlóan valamennyi latin-amerikai országban számos kutató foglalkozik a nők felsőoktatásba kerülésének történetével, és kiadványok, konferenciák, kiállítások jelzik eredményeiket, mint például a 2008-ban, az ottani nők egyetemre lépésének 100. évfordulóján Peruban rendezett tárlat,⁷² vagy *Parra Leyini* (2010) kolumbiai tudós nőkről írott tanulmánya.

Az utóbbi időben Magyarországon is találkozhatunk olyan kutatásokkal, amelyek a latin-amerikai nőtörténettel és lánynevelés-történettel foglalkoznak. Ezek közül kiemelkednek *Jancsó Katalin* vizsgálatai, aki limai forrásfeltárásaira támaszkodva a téma perui jellegzetességeinek bemutatásával foglalkozik.⁷³ Jelen tanulmány szerzője (2004) pedig a XVI. századi azték nők nevelésének, életének spanyol forrásokban – különösen *Bernardino de Sahagún* munkáiban – közvetített történetét tárta fel az elmúlt években.

Összegzés

A nőtörténet és a nőnevelés-történet kutatása, illetve (tágabban) a történelem gender szemléletű feltárása néhány évtizeddel ezelőtt még gyermekcipőben járt. Napjainkban ez mind a történettudomány, mind pedig a ne-

70. A folyóirat az alábbi honlapon keresztül érhető el: http://library.queensu.ca/ojs/index.php/edu_hse-rhe/ Utolsó letöltés: 2009. 12. 27.

71. *Bibliography of Canadian Educational History*. http://library.queensu.ca/ojs/index.php/edu_hse-rhe/article/viewArticle/338/401 Utolsó letöltés: 2009. 12. 27.

72. Cien Años de Mujeres en las Aulas universitarias, 1908–2008. *El Reportero de la Historia*, 24 de noviembre 2008. <http://www.reporterodelahistoria.com/2008/11/cien-aos-de-mujeres-en-las-aulas.html> Utolsó letöltés: 2009. 12. 27.

73. L. tőle: Jancsó Katalin: Intelectuales peruanas a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX. *Acta Scientiarum Socialium*, Tomus XX., Kaposvár, 2005. 81–96.; uő.: A női nevelés kezdetei Peruban. *Neveléstörténet*, 2009. 3–4.

veléstörténet egyik leginkább virágzó területe, jól kidolgozott elméleti és módszertani alapozással, amely napról napra dinamikusan fejlődik, és – inter- és multidiszciplináris közelítésekre támaszkodva – mind jobban átformálja, árnyalja az előző korokról való ismereteinket. Külföldi és hazai szerzők ezrei próbálják kutatásaikkal és műveikkel bizonyítani, hogy a nőtörténet és nőnevelés tanulmányozása nem másodrangú tevékenység, hanem a történettudományi-neveléstörténeti kutatások szerves része, azok kiteljesítője.⁷⁴ Mindez karöltve jár azzal a folyamattal, ahogyan a bölcséleti tudományok legkülönbözőbb területein – például az irodalomtudományban, a pszichológiában, a szociológiában, az etnográfiában, a művészettörténetben, a színháztudományban, a filozófiában stb. – is megjelenik a női látásmód.⁷⁵ A korábban hagyományosan használt történeti-neveléstörténeti forrásanyagnál szélesebb bázissal dolgozó, a múlt korszakolását átértelmező, a nemek dichotómiáit kritika alá vonó, a nyugati világ hagyományosan sikeres és befolyásos férfiakra, férfi-csoportokra és (fiú)iskolák történetére koncentráló narratíváit kitérítő nőtörténet-írás gyökeresen új képet közvetít a múlttól. Ennek újszerű kereteket ad a XX. század második felétől kibontakozott (mintegy a társadalomtudományi modellekre adott válaszként született) *kulturalista* megközelítés⁷⁶ a kutatásokban. Ez a szemléleti mód olyan történetírással támaszt igényt, amely a lakosság széles tömegei (mindkét nem, minden korosztály, nem csak a többségi társadalom tagjai) felé fordul, nem követi a történelem lineáris folyamatként való felfogását, és jellemzője még az is, hogy (legalábbis elméletben) a „Nyugatra való fixálódástól a nem-nyugati társadalmak és kultúrák felé fordul”,⁷⁷ amelyek önmagukban is értékesek és figyelemre méltóak, bonyolult kapcsolati rendszereik vizsgálata pedig új megvilágításba helyezheti a múlttól való eddigi tudásunk számos elemét.

74. L. minderről például: French, K. L. and Poska, A. M.: *Women Gender in the Western Past. Vol. 2. Since 1500*. Boston-New York, Houghton Mifflin Company, 2007. XI.

75. L. erről a témáról az alábbi alapkönyvet: Langland, E. and Gove, W. (ed.): *A Feminist perspective in the Academy. The Difference it Makes*. Chicago – New York, The University of Chicago Press, 1981.

76. Megjegyzés: az irányzatot különböző szerzők eltérő névvel illetik, például Manning *tudományos-kulturális* módszerek hívja ugyanezt, Conrad pedig *történelmi kultúratudománynak*. L. erről: Manning, P.: *Navigating World History: Historians Create a Global Past*. New York, Palgrave Macmillan, 2003., illetve Conrad, C.: „Társadalom” helyett „kultúra”? A kulturális fordulat a történettudományban. *Magyar Lettre Internationale*, 2005. ősz, 58. szám., 65.

77. Iggers, G. G.: A történetírás elmélete és története. *Magyar Lettre Internationale*, 2005. ősz, 58. sz. 56.

Szakirodalom

1. Aizpuru, G. P. (1985, ed.): *La educación de la mujer en la Nueva España. Antología*. Sep. El Caballito, México.
2. Aizpuru, G. P. (1987): *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*. El Colegio de México, México.
3. Aizpuru, G. P. (1990): La educación femenina. In: Uó.: *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. El Colegio de México, México, 319–340.
4. Albisetti, J. G. (1988): *Schooling German Girls and Women: Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*. Princeton University Press, Princeton.
5. Amar y Borbón, J. (1786): *Discurso en defensa del talento de las mugeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres*. Zaragoza. URL: <http://www.enayistas.org/antologia/XVIII/amar-bor/> Utolsó letöltés: 2012. 12. 27.
6. Amar y Borbón, J. (1994): *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid, Ed. Cátedra, 252–268.
7. Amory de Langerack, J. (1849): *De l'existence morale et physique des femmes ou Essai sur l'éducation et les conditions des femmes prises dans tous les ordres de la société et en particulier dans les classes laborieuses*. Vrayet de Surcy, Paris.
8. Anderson, J. D. (1988): *The Education of Blacks in the South, 1860–1935*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
9. Anderson, O. S. L. (1878): *An American Girl and Her Four Years in a Boys' College*. Appleton and Co., New York.
10. Arredondo, M. A. (2003, coord.): *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de Mexico*. UPN, México, Porrúa.
11. Ballarín Domingo, P. (1994): *La educación contemporánea de las mujeres. Historia de la educación contemporánea en España. Diez años de investigación*. CIDE y MEC., Madrid. 173–190.
12. Ballarín Domingo, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea. Siglos XIX y XX*. Síntesis, Madrid.
13. Blosser, U. und Gerster, F. (1985): *Töchter der guten Gesellschaft. Frauenrolle und Mädchenerziehung im schweizerischen Grossbürgertum um 1900*. Chronos, Zürich
14. Brehmer, I. und Simon, G. (1997, Hg.): *Geschichte der Mädchenerziehung und Frauenbildung in Österreich*. Leykam, Graz, Ein Überblick.
15. Brokman-Nooren, C. (1992): *Weibliche Bildung im 18. Jahrhundert*. Universität Oldenburg, Oldenburg.
16. Burstall, S. A. (1894): *The education of girls in the United States*. Swan Sounenschein & Co., London.
17. Caspard, P., Luc, J-N. et Rogers, R. (2007, dir.): *L'Éducation des Filles. XVIIIe-XXIe siècles. Hommage à Françoise Mayeur. Numéro spécial d'Histoire de l'Éducation*. INRP, Paris.

18. Coignet, C. (1866): *Biographie de Mme Lemonnier, fondatrice de la Société pour l'enseignement professionnel des femmes*. Paris.
19. Compayré, G. (1911): *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle*. I.-II. Hachette, Paris.
20. Daubié, J.-V. (1866): *La femme pauvre au dix-neuvième siècle*. Paris.
21. Davis, N. and Scott, J. (1985): *Women's History as Women's Education*. Essays from a Symposium in honor of Jill and John Conway, Smith College, April 17, 1985. Northampton Mass., Smith College.
22. Deirdre, R. (1997): *Women and Learning in English Writing, 1600–1900*. Four Courts Press, Dublin.
23. Doff, Sabine (2004): *Weiblichkeit und Bildung: Ideengeschichtliche Grundlage für die*
24. Durand, H. (1911): Filles. (Instruction primaire, secondaire et supérieure des). In: Buisson, Ferdinand (1911, dir.): *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. I. Paris, Hachette, 618-627.
25. Durand, H. (1911): Filles. (Instruction primaire, secondaire et supérieure des). In: Buisson, Ferdinand (dir.): *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. I. Hachette, Paris. 618-627.
26. Edwards, J. (2002): *Women in American Education, 1820–1955: The Female Force and Educational Reform*. Greenwood Press, Westport, Conn.
27. Eisenmann, L. (1998, ed.): *Historical dictionary of women's education in the United States*. Greenwood Publishing Group, Westport, Connecticut.
28. Eisenmann, L. (2006): *Higher Education for Women in Postwar America, 1945–1965*. The John Hopkins University Press, Baltimore, Maryland.
29. *Etablierung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland*. Köln, Weimar und Wien,
30. Evans McClelland, A. (1992): *The Education of Women in the United States: A Guide to Theory, Teaching, and Research*. Garland Publishing, Hamden.
31. Flecha García, C. (1996): *Las primeras universitarias en España 1872–1912*. Narcea, Madrid.
32. Flecha García, C. (2003): La historia de la educación de las mujeres como campo de investigación. In: *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*: Burgos, 18–21 junio 2003. coord. Rafael Calvo de León, Pablo Celada Perandones, Heliodoro Briongos Peñalba, Dolores Fernández Malanda, Luis Javier Arroyo Alonso, Agustín Escolano Benito, Juan Alfredo Jiménez Eguizábal, Fernando T. Esteban Ruiz. Burgos, 2003. 977–990.
33. Friedrich, M. (1999): „Ein Paradies ist uns verschlossen...“: *Zur Geschichte der schulischen Mädchenerziehung in Österreich im „langen“ 19. Jahrhundert*. Böhlau Verlag, Wien.
34. Geiger, R. L. (2000): The „Superieur Instruction of Women“ 1836–1890. In: Geiger, Roger L. (ed.): *American College in the Nineteenth Century*. Vanderbilt University Press, Nashville, Tennessee 183–196.
35. Graña Cid, M. del M. (1994): *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III–XVII)*. Asociación Cultural al-Mudayna, Madrid.
36. Gréard, O. (1887): *Éducation et instruction*. I–IV. Hachette, Paris.
37. Head-König, A.-L. (2009): *Mädchenerziehung*. URL: <http://hls-dhs-dss.ch/textes/d/D48195.php> Utolsó letöltés: 2009.12.27.

38. Heikkinen, A. (1996, dir.): *Gendered History of (Vocational) Education – European Comparisons*. Hämeenlinna, Tampereen, Yliopisto,
39. Heinzemann, E. (2007): *Kontroverser Diskurs im 18. Jahrhundert über die Natur der Frau, weibliche Bestimmung, Mädchenerziehung und weibliche Bildung*. Hamburg, Berlin, Wien, London, Verlag Münster.
40. Hinding, A. (1979, ed.): *Women's History Sources: A Guide to Archives and Manuscript Collections in the United States*. R. R. Bowker, 2 vols., New York.
41. Houssaye, J. (2008, dir.): *Femmes pédagogues I–II*. Éditions Fabert, Paris.
42. Hunt, F. (1987, ed.): *Lessons for Life: The Schooling of Girls and Women, 1850–1950*. New York & Oxford: Basil Blackwell, 12.
43. Kéri Katalin (2003): Női egészség, női gyógyítók az aztékoknál. *Egészségnevelés*, 2003/4. 180–183.
44. Kéri Katalin (2004): La mujer azteca. In: *Iberoamericana Quinquecclesiensis 2*. Eds.: Ferenc Fischer, Gábor Kozma, Domingo Lilón, Pécs, Universidad de Pécs, Centro Iberoamericano, 2004. 537–554.
45. Kéri Katalin (2004): Leánynevelés az aztékok körében. *Neveléstörténet*, 2004. 1. 92–110.
46. Kleinau, E. (1996, dir.): *Frauen in pädagogischen Berufen*. 1. Auf dem Weg zur Professionalisierung, Bad Heilbrunn, 1996.; Kleinau, Elke und Opitz, Claudia (Hg.): *Geschichte der Mädchen und Frauenbildung*. 2 Bände: Band 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung Band 2. Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main – New York, Campus Verlag.
47. Küpper, E. (1987): Die höheren Mädchenschulen. In: Jeismann, Karl-Ernst und Lundgreen, Peter (1987, dir.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, tome III (1800-1870), Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. Munich. 180–191.
48. Mayeur, F. (1988): L'éducation des filles en France au XIXe siècle: historiographie récente et problématique. In: *Problèmes d'histoire de l'éducation. Actes des séminaires organisés par l'École française de Rome et l'Università di Roma La Sapienza* (janvier-mars 1985), Rome. 79–90.
49. McDermid, J. (2005): *The Schooling of Working-Class Girls in Victorian Scotland: Gender, Education and Identity*. NY., Routledge, Woburn education series, New York.
50. Nelson Kersey, Sh. (1981): *Classics in the education of girls and women*. Metuchen, N. J., Scarecrow Press, London.
51. Parra, L. (2010): *Historia de la participación de las mujeres en la ciencia y en ingeniería*. URL: http://ewh.ieee.org/reg/9/documentos/files/wie-concurso/historia_mujer_colombia_ing_ciencia_LParra.pdf
Utolsó letöltés: 2010. 01. 30.
52. Pozo Andrés, M^a M. (2000, ed.): *El libro y la educación. Libro de resúmenes ISCHE XXII*. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
53. Prost, A. (1968): *L'enseignement en France 1800–1967*. A. Collin, coll. „U”, Paris.
54. Purvis, J. (1991): *A History of Women's Education in England*. Open University Press, Buckingham.
55. Rouillot-Lamotte, L. (1881): *De l'enseignement secondaire des filles*. Delagrave, Paris.

56. Roussetot, P. (1883): *Histoire de l'éducation des femmes en France*. I-II. Didier, Paris.
57. Rowold, K. (2010): *The Educated Woman: Minds, Bodies, and Women's Higher Education in Britain, Germany, and Spain, 1865–1914*. Routledge Research In Gender And History; vagy E-book Kindle Edition, T & F Books UK; 1 edition (January 6, 2010) URL: <http://www.amazon.com/Educated-Woman-Education-1865-1914-ebook/dp/B000SKG48Y> Utolsó letöltés: 2010. 01. 30.
58. Seebacher, F. (2006): *„Roses for the Gentlemen“: The „question of women's rights“ in medical studies at the University of Vienna before 1897*.
URL: http://www.2iceshs.cyfronet.pl/2ICESHS_Proceedings/Chapter_18/R-10_Seebacher.pdf
Utolsó letöltés: 2009. 12. 27.
59. Seller, M. S. (1994, ed.): *Women Educators in the United States, 1820–1993: A Bio-bibliographical Sourcebook*. Greenwood Press, Westport, Conn.
URL: http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/db/wiss/epoche/doff_weiblichkeit.pdf Utolsó letöltés: 2009. 12. 27.
60. Vitale, L. (2009): *La historia de las mujeres en Argentina*.
URL: <http://www.rebellion.org/hemeroteca/mujer/030822vitale.pdf> Utolsó letöltés: 2009. 12. 27.
61. Vives, J. L. (1996): *De Institutione feminae christianae*. Liber primus. Introduction, Critical Edition, Translation and Notes. Ed.: C. Fantazzi, Matheussen C., transl.: C. Fantazzi. Leiden – New York – Köln, Brill.
62. Voss, I. (1997): *Wertorientierungen in der bürgerlichen Mädchenerziehung am Beispiel der illustrierten Mädchenzeitung „Das Kränzchen“ 1888/89-1933/34*. Verlag Dr. Kovac, Hamburg.
63. Wazniewski, M. (1994): *Theorien zur Frauenbildung im pädagogischen Denken der Schweiz von der Aufklärung bis Mitte des 19. Jahrhunderts*. Dietikon, Zürich.
64. Whitehead, B. (1999): *Women's Education in Early Modern Europe: A History, 1500 to 1800*. Garland Publishing, New York and London.
65. Woody, T. (1929): *A History of Women's Education in the United States*. 2 vols. Science Press, New York.
66. Zimmern, A. (1898): *Renaissance of Girls' Education in England. A record of fifty years' progress*. A. D. Innes & Company, London.

Elitszociológia és neveléstörténet-írás

Nagy Péter Tibor*

A szociológia és a neveléstudomány hazai viszonya több évtizedes múltra tekint vissza, de az elitszociológia és neveléstörténet-írás csak a legutóbbi időkben lépett egymással kapcsolatba. Az oktatástörténet számára fontos elittörténeti munkák köre attól függ, hogyan definiáljuk az elitet. A népszámlálások, statisztikai adatfelvételek a széles értelemben vett iskolázott elitéről – a diplomásokról – már másfél évszázada általánosságban beszámolnak. Személysoros, modern történetiszociológiai adatbázisokat az egyetemre járókról, illetve a diplomásokról két kutatássorozatból nyerhetünk: a Szögi László vezette 1790–1918-as peregrinus kutatásokról és a Karády Viktor és Nagy Péter Tibor vezette 1850–1950 diplomáskutatásból. E kutatások révén – néhány elpusztult anyakönyvet, diplomakönyvet nem számítva – teljes képet nyerhetünk a hazai és külföldi egyetemre járókról, több százezer személyről. Az iskolázottsági csúcselit (egy sokkal szűkebb elitcsoport) eredményeit a mintavétel alapvetően meghatározza. Az egyik módszer Huszár Tibor és Kovács I. Gábor koordinálta kutatáshoz kötődik: szféránként meghatározott számú szereplőre terjed ki a kutatás. A másik módszer a Karády-Nagy-féle reputációs elit kutatás: ez esetben azok tartoztak az elitbe, akik az egyes korokban ismert és ismerendő személyek voltak – akik önálló szócikket kaptak a legfontosabb nemzeti lexikonokban.

Kulcsszavak: elitszociológia, neveléstörténet, reputáció, szelekció, Magyarország, társadalomtudomány-történet, 19. század, 20. század

Előzetes megjegyzések

(1) A² szociológia és a bölcsészettudományok egymásra hatásának – legalábbis az elmúlt évtizedekben és Magyarországon – úgy tűnik, hogy három fázisa van.

Az első fázisban a szociológiai mezőben (vagy annak környékén, annak társtudományából) fokozatot és tekinthetlyt szerzett szerzők „benyomultak” abba a kutatási térbe, elmélyedtek abban a témavilágban, amelyet az egyes bölcsészettudományok maguknak már kijelöltek, azaz a neveléstudomány és a szociológia kapcsolata esetében egyes szociológusok (gyakran nem is bölcsész, hanem közgazdász vagy statisztikus végzettséggel és referenciacsoporttal) az oktatásra, nevelésre, családi és iskolai szocializációra vonatkozó kutatásokat folytattak, illetve mások kutatásainak bázisán más módon fogalmazták újra az eredményeket. A neveléstudomány (mint bölcsészettudomány) képviselői ezt némi aggodalommal szemlélték,³ idegenkedtek a más nyelven, „kívülről” megfogalmazott eredményektől, szakmai konkurenciát, esetenként kompetenciájuk kétségbevonását vélték felfedezni benne. Az idevágó könyvek és tanulmányok születési helye – a hatvanas évektől – nem is valamely pedagógiai intézmény, hanem a Központi Statisztikai Hivatal, a Társadalomtudományi Intézet,⁴ az MTA Szocio-

* Wesley János Lelkészképző Főiskola, egyetemi tanár, nagypetertibor2011@gmail.com

2. A szerző köszönetet kíván mondani Biró Zsuzsanna Hanna, Csáky Mihály és Karády Viktor segítő megjegyzéseiért. A tanulmány mögött álló kutatásokat az ERC Elites08, illetve Interco-SSH európai kutatások támogatták.

3. Ez a nyilván kevésbé objektíválható tétel az 1920-as, '30-as években született neveléstudósokkal a '80-as évektől napjainkig folytatott nagyszámú beszélgetésből szűrődött le a szerző számára. Lásd még a Gázsó-interjút az Educatio 2001. 1. számában, a Kozma- és Ferge-interjút az Educatio 2001. 4. számában.

4. Az MSZMP KB saját szervezeti egységeként működő, de a kortársak által teljes mértékben akadémiai jellegűnek tekintett kutatóhely. Lásd Társadalomtudományi közlemények bibliográfiáját <http://database.fszek.hu:2009/szocopt/szoc0402.htm?v=szoc&a=start&a1=> Utolsó letöltés: 2013. 09. 30.

lógiai Intézet stb. (Jelen tanulmányban, minthogy nem a szociológia és neveléstudomány kapcsolatáról szól, nincs értelme bővebben adatosni sem ezt az állítást, sem a következő két korszakról szóló megállapítást: ha az olvasó nem fogadná el őket, az nem veszélyeztetné a tanulmány további részének befogadását...Objektívációként általánosságban talán elég arra utalni, hogy a pedagógiai folyóiratokban az 1960-as '70-es években rendkívül alacsony a nevezett társadalomtudományi intézményekben született iskolázottság, ill. oktatásszociológiai, ifjúságszociológiai művek idézettsége.

A második fázisban az adott bölcsészettudomány egyes *saját* képviselői elkezdtek *szociológus módra* beszélni. A szociológiai beszédmód, a szociológiai módszerek (mind a rétegződés-szociológiaiak, mind a szervezetszociológiaiak, településszociológiaiak) megbecsültsége fokozatosan növekedett az adott bölcsészettudományon belül. A hetvenes évektől napjainkig tartó folyamat kezdeti pontján a szociológiai beszédmód és módszertan még csak egy, az egész neveléstudomány szempontjából periférikus intézményben (az 1981 után Oktatáskutató Intézet⁵ néven ismert kutatóhely elődintézményének egyik csoportjában) vált meghatározóvá, majd – 30 év alatt – a szemléletmód képviselői több kutatóintézet, több neveléstudományi doktori iskola, több neveléstudományi egyetemi tanszék vezető pozícióiban tűntek fel, neveléstudományi kandidátusi és MTA doktori fokozatokat szereztek, fontos választott pozíciókat foglaltak el az MTA Pedagógiai Bizottságában stb.⁶ Elismert részévé lettek tehát a neveléstudomány szakmai életének.

A harmadik fázisban – mely a legtöbb bölcsészettudományban, így a neveléstudományban is a 2000-s években kezdődött – a tudomány önreflexiójának fontos eszközévé válik a szociológiai kutatás az adott tudományágból (ez esetben neveléstudományból) tudományos fokozatot szerettek csoportjának szociológiai leírása, ill. a szaktudományos publikációs médiumok, elsősorban folyóiratok szerzői körének, témaválasztásának empirikus – eredeti értelmezésben tehát: szociológiai – elemzése.⁷ A szaktudomány történetét feltáró kutatások egyik ága – így az utóbbi években elsősorban *Németh András* könyvei – a neveléstudomány elitjének szisztematikus számbavételét választják módszerül.⁸

(2) Az egyes szakszociológiák (így az elitszociológia) és a neveléstudomány szakterületei (így a neveléstörténet) témavilágának kapcsolata már közel sem ennyire modellálható. Kis országról, kis akadémiai közösségről van szó, tehát egy-egy résztudomány sorsában meghatározó egy-egy tudós személy pályája, szorgalma, habitusa, az egyes vezető tudósok közötti baráti kapcsolatok stb. Noha a tudásszociológia (*Mannheim* óta) erős összefüggést lát a gondolkodók egyéni habituális jegyei, szaktudományos vitakérdésekben elfoglalt álláspontjaik, paradigmatisms döntéseik, ill. társadalmi beágyazottságuk és életútjuk társadalmi és intézményi környezet által determinált alakulása között, az absztrahálásban messze nem tartunk ott, hogy egy-egy konkrét kutató szakmai produktumainak alakulását a fenti modellbe könnyedén beilleszthessük. Nem beszélve arról, hogy a történeti hitelesség és elfogulatlanság minimális igényével ezt csak egy következő nemzedékhez tartozó szerző teheti meg. (Jelen sorok szerzője ugyanis – a nyolcvanas évek közepe óta – résztvevő megfigyelője, sőt talán egyik aktora e folyamatnak.)

(3) Ráadásul, a neveléstudomány szakterületei közül épp a neveléstörténet az, ami nemcsak eszmetörténetileg tekinthető interdiszciplinárisnak, hanem ez az interdiszciplinaritás a tényleges aktorok vizsgálatával is ob-

5. Az ezredforduló után ez alakult Felsőoktatáskutató Intézetté, melynek munkatársai a megszüntetés után részben a felsőoktatásban folytatták munkájukat, részben az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet egyik kutatócsoportjában.

6. Példának okáért az említett 80-as évek eleji kutatócsoport tagjainak 90%-a (!) neveléstudományi egyetemi tanár lett 2013-ra.

7. A bölcsészettudományok közül tudomásom szerint egyedül a neveléstudományban történt meg, hogy a KSH minősítettekről szóló kutatásának mintájára a szaktudomány minősítetteiről is kutatás készült (*Hrubos*, 2002), illetve, hogy a folyóirattemés jó részéről – egy francia–német tudományszociológiai kutatás módszereihez is igazodó – empirikus objektíváció van (*Biró*, 2009).

8. *Németh*, 2002; *Németh*, 2005; *Németh és Biró* 2009.

jektíválható: a neveléstörténet vezető elitjének (például a MAB és MTA nyilvántartásokban idesorolt egyetemi tanároknak, MTA doktoroknak) mintegy fele a történettudomány oldaláról is elismertséget nyert (tudományos fokozattal rendelkezik, publikál történettudományi szakfolyóiratban, vezetőségi tagja a történettudomány szakmai testületének stb.). A neveléstörténet több kiemelt témája – így például az egyes korszakok kultúrpolitikája vagy a modernitást megelőző korok művelődéstörténete – pedig akár fő témájává is válhatott olyan nagytekintélyű történészeknek, akadémikusoknak is, akik a neveléstörténet – kétségtelenül szerényebb tudományos presztízzsel rendelkező – mezőjében nem kívánták ugyan pozícionálni magukat, de a neveléstörténet akadémiai kézikönyvében,⁹ ill. a kötelező irodalomjegyzékekben természetesen kiemelt helyet kaptak. A neveléstörténet társadalomtörténeti irányú interdiszciplinárizálása is – e természetes kapcsolat révén – a történettudomány társadalomtörténeti vonulata irányában történt elsőként. A gyermekkortörténet-írás¹⁰ például mély természetes kapcsolatban van a társadalomtörténeti szemlélettel, s a gyermekkortörténet-írás klasszikusai kedves olvasmányai¹¹ a szociológusoknak is – de ezek nem kvantitatív módszereket használó szociológiai művek.

(4) A neveléstörténet – tekintettel arra, hogy személyi bázisát, működési feltételrendszerét elsősorban a felsőoktatás (mégpedig nemcsak a pedagógia szakok, hanem a pedagógusképzés munkatársai) jelenti – olyan sajátos rész-tudományág, melynek művelői – szakmai meggyőződésből, vagy tantervi kényszerből – egy az ókortól napjainkig tartó folyamatról kell, hogy beszéljenek, a neveléstörténet művelői számára tehát az ókor-középkor és újkor kutatásban jelentkező eredmények és módszerek követése egyaránt „feladatként jelentkezik”. Ez a rendkívüli témagazdagság a többi interdiszciplináris „ítélt” tudományágakat azért nem jellemzi: a pedagógia tanszékeken dolgozó nevelépszociológusoknak nem kell követniük, mondjuk, a reklám-pszichológia roppant szakirodalmát, a matematikusmérnökök nem merülnek el az irracionális számok birodalmában stb. Mármost a jelen cikk tárgyát jelentő empirikus szociológia (akár az elitszociológia, akár az iskola és iskolázottság szociológia a tárgya) azért leginkább az 1870 utáni évszázad oktatástörténetének értelmezéséhez nyújt segítséget, a korábbi időszakok vonatkozásában általánosítható adatok alig-alig vannak. Azaz: míg a szintén interdiszciplináris szemléletű, de nem *kvantitatív* adatokra építő gyermekkortörténeti, műveltségtörténeti, ikonográfiai megközelítés bátran behatolhat a kora újkor évszázadaiba is, a kvantitatív empirikus szociológia keze erősen meg van kötve.

(5) A neveléstörténet korszerűsödésének fontos fejleménye az iskolán kívüli nevelésre, a tanuláskutatásra, a szocializációra fordított mind nagyobb figyelem. Az empirikus szociológia lehetőségei azonban éppen e vonatkozásban rendkívül gyengék: a statisztikailag releváns adatok elsöprő többsége az iskolarendszer adminisztrációjában keletkezik, illetve „iskolás” tudást (bizonyítványt) mér (iskolai végzettséget, szakképzettséget stb.). Az iskolán kívüli nevelés történetének kvantitatív megragadásához szinte csak a személyek megkérdezése révén – magyarán kortárs közvélemény kutatások során – keletkezett adatbázisok tűnnek alkalmasnak. Azaz az empirikus szociológia ilyen irányú használhatósága még az amerikai neveléstörténet-írás számára is csak a harmincas évekig megy vissza, Magyarországon pedig csak a hatvanas évekig – mármint az adatfelvétel időpontját tekint-

9. Az ugyanezekben az években készülő sokkötetes „Magyarország története” illetve „Magyarország művészettörténete” mintájára megindultak a „Magyar neveléstörténet” munkálatai is. Más kérdés, hogy az 1849-ig tartó első kötet még az eredeti tervek szerint jelent meg, a második 1918-ig tartó kötet már nem került könyvesbolti forgalomba (Horváth Márton (1988, szerk.): A magyar nevelés története, I. Tankönyvkiadó, II. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1993); a harmadik (1918–1945-ös) kötet a rendszerváltásból következő megváltozó szellemi horizontra tekintettel a fejezetszerzők (Simon Gyula és Szabolcs Ottó) kifejezett kívánságára kéziratban maradt (a szerző birtokában); a negyedik kötet pedig (hasonlóan a Magyarország története 9. kötetéhez, ami szintén az 1945 utáni évtizedekre koncentrált volna) tudomásom szerint nem készült el.

10. Pukánszky Béla: http://www.staff.u-szeged.hu/~comenius/eloadasok/JGYPK_Gyermekkortortenet/Tank%F6nyv/1_A%20gyermekkort%F6rt%E9net%20tudom%E1nyt%F6rt%E9nete.pdf, Utolsó letöltés: 2013. 09. 30. és (Golnhofer és Szabolcs, 1999).

11. Lásd ELTE Társadalomtudományi Kar egykori oktatásszociológiai szakirány irodalomjegyzékeit.

ve. Minthogy azonban a megkérdezett személyek gyermekkori neveltetéséről is kérnek a közvéleménykutatók adatokat, konkrét kérdések vonatkozásában akár a Horthy-korszak gyerekneveléséről is kaphatunk adatokat.¹²

(6) Az „elit” szó társadalomtudományi használata meglehetősen sokrétű.¹³ Jelenti egyrészt azt a kifejezetten szűk – pár száz fős – csoportot, mely a politikai hatalmat gyakorolja (vagy szféraelitek esetében a szférát konkrétan irányítja, dominálja); jelenthet egy ennél szélesebb, de név szerint pontosan beazonosítható társaságot – például valamennyi egyetemi tanár, valamennyi önálló címszóval rendelkező lexikonszereplő, valamennyi a nemzeti bibliográfia szerint öt könyvnél többet író tudós stb.; illetve jelenthet személyi összetételét tekintve egész pontosan nem fellistázható, de attribútumaiban mégiscsak konkrét réteget, például diplomások.

(7) Az elitkutatás termékeny kölcsönhatásban van és lehet az értelmiségkutatással,¹⁴ de míg az értelmiségkutatás elsősorban a társadalmi alrendszereket szaktudásuk segítségével működtető csoportokra koncentrál, s történelmileg változónak tekinti, hogy az értelmiség mennyiben döntéshozó, döntéshozója, vagy éppen végrehajtója egy-egy rendszer hatalmi apparátusának, addig az elitkutatás a hatalmon lévők, a döntéshozók körét keresi – és történelmi fejleményként konstatálja, hogy mind nagyobb részük iskolázott is egyben – illetve, hogy a döntéshozók körét egyre tágabbra kell ahhoz vonni, hogy az egyre növekvő számú iskolázott személy maradéktalanul beleférhessen.

(8) Nyilvánvalóan többféle narratívája lehetséges a hazai elitkutatások kialakulásának. Szokták ezt az osztályhatalomra koncentráló marxi osztályelméletek alternatívájaként interpretálni: eszerint az elitszociológia a bármely társadalomban kiválósági – meritokratikus – alapon keletkező vezető réteg leírására való, de az utóbbi évtizedek tudománytörténete mégis az osztályelméletek és elitelméletek összekapcsolásáról szólt.¹⁵ Ugyanakkor kifejezetten funkcionalista leírásokkal is szoktunk találkozni, melyek a „felső” csoportok létszámának meg-növekedéséből vezetik le egy ezen belüli kiválasztódás szükségszerűségét.¹⁶ Meglátásom szerint, az elitkutatás azt konstatálja, hogy egyes csoportok a társadalmi rendszer egészében vagy egy-egy szférájában vezető vagy irányító szerepet töltenek be, de abban igencsak eltér az elitkutatók véleménye, hogy ennek a vezető szerepnek a magyarázata a tradíció, a vagyon, az iskolázottság, a tehetség, a szorgalom, a karizma vagy épp a véletlen.¹⁷ E sorok szerzőjéhez leginkább az az elitelmélet¹⁸ áll közel, mely a bourdieu-i (és az ő nyomán megalkotott) társadalmi tőkefajták (például iskolázottság, vagyon, származás, hírnév, kapcsolati tőke) tudatos egymásba-konvertálásában és alig tudatos konvertálódásában látja az elitkiválasztás mechanizmusának fő rendezőelvét. Mint-hogy a tőkefajták konverziója nem automatikus, s az „átváltási költség” igen magas lehet – nem minden nagy-birtokosból lesz, mondjuk, parlamenti képviselő, nem minden közgazdász akadémikus lesz gazdaságpolitikát befolyásoló kormánytanácsadó stb. – az értelmezés a lehető legszélesebb teret nyújtja az egyéni investíció különbségéből adódó magyarázatoknak. Azaz: a leginkább összefér az iskolázási eredményekben egyéni okokat kereső pszichológiai és pedagógiai elméletekkel is.

(9) Végezetül egy megjegyzést megér, hogy hogyan viszonyul az elitoktatás és az elitek kutatása az oktatási rendszerrel, ill. a társadalmi mobilitással, társadalmi folytonossággal szemben megfogalmazott – konzervatív,

12. Sajnos csak saját tanulmányomra tudok hivatkozni (Nagy, 1999; Nagy, 2001).

13. Hartmann, 2006.

14. Mazsu, 2013.

15. Kovács I. Gábor, 2010.

16. Hartmann, 2006.

17. A „véletlen” elitkiválasztó funkció akkor érvényesül, amikor a társadalmi munkamegosztás egyik középszintű funkciójába korábban bekerült személy a funkció súlyának – a konkrét személytől független, külső okból bekövetkező – megváltozása révén válik elittaggá.

18. Lásd például Burawoyt. <http://burawoy.berkeley.edu/Bourdieu/8.Mills.pdf> Utolsó letöltés: 2013. 09. 30.

liberális, illetve szocialista világképből következő – elvárásokhoz. Az elitpozíció elérése: individuális erőfeszítés – az elitbe törekvő, alulról érkezők megállítása vagy segítése viszont: társadalmi harc. Az elitiskolázás a teljesítmények összemérésének színhelye – eképpen a polgári egyenlőségelv fontos megtestesítője, a régi és új elittek szabad versengésének, az oldalirányú és egyes csoportoknál vertikális mobilitásnak színhelye, másfelől tananyag kiválasztásában, életszervezésében, normáiban a vertikális egyenlőtlenségek tömeges újratermelője. A politikai áramlatok harca egyben az elittek harca is – a hatalomért folyó harc egyben az elitkiválasztás módjáért folyó harc. Az „elit” fogalmának – a látszat ellenére – nincs eleve adott politikai tartalma.

* * *

Ha megpróbáljuk – legalább jelen tanulmány céljaira – összesíteni az elitdefiníciókat, akkor azt mondhatjuk: a „felülvívőkről” van szó, a társadalmi piramis/társadalmi létra csúcsán lévőkről, vagy a közelükben lévőkről. Az oktatástörténet és az elitszociológia kapcsolata alapvetően két tárgyra terjed ki: az iskolarendszer szelekciós mechanizmusai hogyan hoznak létre egy iskolázott elitet (azaz a „felülvívők” azon csoportját, akik a műveltségi piramis csúcsán állnak, éppen az iskolázottsági létrán állnak „felül”) illetve, hogy a „felülvívők” más szegmensei (gazdasági elit, sportelit) milyen iskolai utakat jártak be.

Az iskolázott elitek, mint csoportok

A neveléstörténetet természetesen az elitkiválasztás azon része érdekli, amely valamiféle kapcsolatban van az iskolázottsággal – érdekelheti, hogy az egyes iskolák milyen valószínűséggel repítenek elitpozícióba (bármilyenbe, tehát olyanba is, amihez formálisan nem szükséges iskolai végzettség), illetve érdekelheti, hogy a társadalmi munkamegosztásban nem fizikai erejükkel, nem származásukkal és nem vagyonukkal, hanem valamiféle iskolázási úton szerzett szakértelmükkel résztvevő csoportok milyenek.

Az első kérdésnél az elitkutatás „előzményei” szinte az ókori és középkori életrajzírókig nyúlnak vissza, hiszen az életrajzírók a dinasztikus alapon trónra került uralkodók, vagy történelmi véletlenek miatt mártírrá váló szentek életrajzából sem szokták kihagyni a nevelő személyére vagy az ifjúkori szocializációt végző intézményekre vonatkozó adatokat. Aki tehát – neveléstörténetként – arra kíváncsi, hogy a *nem* iskolázottsági alapon rekrutálódott elitek szocializációs útja, neveltetése milyen volt, hogy vannak-e rejtett összefüggések a nevelők személye és intézményes háttere, illetve a nevelt személy későbbi habitusa s konkrét döntései között, nem nagyon tehet mást, mint az életrajzi forrásokat tanulmányozza, s rendszerezi egészen konkrétan azokra a személyekre nézvést, akiket az általa definiált elit vagy rész-elit tagjának tart.

Az *iskolázott* elitekre vonatkozó kutatások viszont a magyar empirikus értelmiségkutatásokra vezethetőek vissza. Az nyilván nem szorul különösebb indoklásra, hogy az értelmiségiek felül vannak az iskolázottsági piramisban. Kétségbe inkább azt szokták vonni, hogy az értelmiségi mivolt „a mások életére való befolyás, hatalomgyakorlás” kritériumának, mely számos elitdefiníció sajátja, eleget tesz-e? Nos: az értelmiségi foglalkozásokat betöltők szinte minden esetben hatalmat gyakorolnak: a gazdasági alkalmazott értelmiség szinte minden tagjának vannak beosztottjai, a közigazgatási értelmiség szinte minden tagja diszponál a területi-szakterületi illetékességébe tartozó emberek élete és sorsa felett, a tanárok gyermekeik karrierje felett gyakorolnak szelekciós döntést. Az értelmiségiek hatalomgyakorlása valamiképpen mindig összefügg valamiféle iskolában szerzett tudással, vagy legalábbis bizonyítvánnyal. Az értelmiségiek hatalmi döntései számtalan esetben olyan embe-

rekkel szemben születnek meg, akik más lehetséges hierarchiákban felettük állnak: gazdagabbak náluk, nagyobb jövedelemmel rendelkeznek, előkelőbbek az őseik, fizikailag erősebbek, a helyi társadalomban tekintélyesebbek stb. stb. Az értelmiségieket tehát végsős soron az iskolázottság emeli hatalomgyakorlási, azaz elitpozícióba.

Az empirikus értelmiségkutatások legfontosabb előzményeit részben az Országos Statisztikai Hivatal, részben a Fővárosi Statisztikai Hivatal munkásságában találhatjuk meg. Az Országos Statisztikai Hivatal ugyanis az értelmiségiek, mint foglalkozási csoport leírásával már az előtt elkezdett foglalkozni, hogy (a neveléstörténet másik alapvető forrása) az iskolázottság-statisztika kiépült volna. Már az 1869-es népszámlálás¹⁹ elkülönítette a legfontosabb értelmiségi csoportokat, azokat az állásokat, melyek betöltéséhez iskolázottság volt szükséges: az értelmiségi kereset keretében elkülönítve a papokat, tanítókat, írókat, művészeket, ügyvédek. A közhivatalnokokat és az egészségügyi személyzetet pedig részletezte is. Minden gazdasági ágazatnál elkülönítette a hivatalnokokat. Külön kategóriát szentelt a tudósoknak.²⁰ A további 19. századi népszámlálásokban az iskolázott elit bemutatása kicsit kevésbé tagolt, de óriási nyereség, hogy 1890-től már teljesen önálló kategóriát alkotnak a mérnökök.

A foglalkozások differenciáltsága teljes pompájában az 1900-as népszámlálásra áll elő: a közszolgálati ágak és szabadfoglalkozások értelmiségi csoportjait az 1900-as népszámlálás 41 táblában írja le. A kategóriák rendkívül tagoltak.²¹ A tanítókat és tanítónőket pedig még az iskola jellege szerint is részletezi a népszámlálás.²²

Az oktatástörténésznek ezek az információk kétféle értelemben fontosak és hasznosak: egyrészt megmutatják, hogy a kisdedóvóktól az elemi iskolai tanítókon és a polgári iskolák személyzetén át a középiskolai tanárokig kik működtetik a magyar iskolarendszert. Másrészt pedig – lévén tudása arról, hogy az ügyvédi, orvosi, mérnöki állások betöltéséhez egyetemi diploma szükséges, mintegy meg tudja állapítani, hogy egyes felsőoktatási intézmények – például az orvosi karok – végzettjei milyen felekezeti, anyanyelvi összetételű emberek voltak. Van azonban egy alapvető hiányosság: 1900-ig a népszámlálások nem kérdeztek rá az iskolai végzettségre, így az oktatástörténész nem állapíthatja meg, hogy jól ismert iskolatípusainak végzettjei milyen elitpozíciókat töltenek be a társadalomban.

Az 1910-es népszámlálás korrigálja ezt a hibát: minden egyes értelmiségi foglalkozási csoportra nézve leközi annak iskolázottsági összetételét: ez természetesen nem a mérnökök vagy orvosok szempontjából jelent lényegi adalékot, de a legszélesebb iskolázott réteg a tisztviselőké differenciálódik négy, hat és nyolc²³ osztályos középiskolai végzettségűekre – sőt, 1920-ban, már felsőfokú végzettségűekre.²⁴ A minden oktatástörténészt izgató kérdésre, hogy hogyan helyezkednek el az egyes iskolafokokozatok végzettjei, 1910 után már differenciált választ

19. A tíz évenként tartott magyar népszámlálások a következő évtizedben külön kötetekben jelentek meg, 1900 után a Magyar Statisztikai Közlemények könyvsorozatba integrálva. Kivétel az 1941-es népszámlálás melynek a tényleges anyaga sosem jelent meg, viszont az 1970-es években megjelent a jelenlegi – és 1930-as – országterületre redukált, átszámított anyaga.

20. Igaz, egy csoportban kezelve őket a prostituáltakkal, de minthogy sem nő-tudósok sem – legalábbis nyilvántartott – fér fi-prostituáltak nem voltak, a nemi bontás segítségével megfelelő adatokat nyerhettek.

21. Csík vármegye egyetlen főállású kisdedóvónőjéről például megtudjuk, hogy 20 és 29 év közötti, hajadon, házbirtok nélküli, földbirtok nélküli, római katolikus és magyar anyanyelvű.

22. Pancsova város 21 állami elemi iskolai tanítójából 9 szerb, 8 magyar, 4 pedig német anyanyelvű volt, míg ugyanez az arány más fenntartású elemi iskoláknál már másképpen alakult.

23. Sajnos a népszámlálások 8 osztályos középiskolai végzettség címen összevonják a tanítóképzőt és a felsőkereskedelmi iskolát végzeteket, a gimnáziumot és reáliskolát végzeteket. Ez alól kiemelkedően fontos kivétel az 1935-ös – csak Budapestre kiterjedő – felmérés, melynek rétegeadatai a Budapesti Statisztikai Évkönyvben láttak napvilágot.

24. Megtudhatjuk például, hogy Sopron megye állami tisztviselőinek 1920-ban csak 7%-a felsőfokú végzettségű, s 57%-a középfokú végzettségű – az állami tisztviselők között viszont nincs felsőfokú végzettségű, s csak 25% érettségizett. A megyei tisztviselőknek viszont 43%-a felsőfokú végzettségű és további 28%-a érettségizett. A községi jegyzők között viszont nincs felsőfokú végzettségű, s 81%-a végzett középiskolát stb.

kaphatunk, mint ahogyan arra is, hogy a helyi diplomás népesség vagy helyi érettségizett népesség hogyan oszlik meg az egyes foglalkozási csoportok között.

Az országos statisztikai szolgálat néhány rétegfelvételt is végzett: az egyik 1928-ban a szellemi munkások összeírása, mely a diplomák irányáról is tájékoztat, a másik 1934-ben a pedagógusokra vonatkozó hihetetlenül részletes felvétel, mely olyan kérdésekre is választ ad, mint a pedagógusok szolgálati ideje vagy a pedagógusházastársak száma. A hivatal külön kötetekben számolt be a középiskolákban, illetve az egyetemeken végzett intézményi vagy rétegfelvételekről. A két háború közötti népszámlálások a diplomák irányát is számba vették. Az 1930-as népszámlálás – ha kezdetleges formában is – a legfontosabb elitcsoportok származását is feltérképezte.²⁵

Az Országos Statisztikai Hivatal a tíz évenként végzett népszámlálások mellett folyamatos adatgyűjtést végzett. Így a statisztikai évkönyvekből számos – tanult foglalkozása körében működő – elitcsoportról (ha nem is demográfiai adataik szerint) tájékozódhatunk, az iskolatípusok pedig összevethetőek aszerint, hogy az elitcsoportok mikor melyikbe és milyen mértékben járatták gyerekeiket.

A népszámlálások és a statisztikai évkönyvek adatait a kortárs elemzők csak töredékében használták fel, bár az 1923-ban beinduló Statisztikai Szemle²⁶ – tanulmányait érdemes áttekinteni, mielőtt a tényleges összefüggéseket mai igényeink szerint megmutató adattáblákba merülnénk.

Önálló tudományos központként működik a Fővárosi Statisztikai Hivatal. Rendkívül részletes rétegfelvételeikből²⁷ nemcsak az egyes rétegek, köztük az iskolázott elitcsoportok viszonyairól tájékozódhatunk a modern szociológiai adatfelvételekhez fogható részletezettséggel, hanem az egyes iskolákat végzett elitcsoportok különböző sorsa iránt érdeklődők is a mai alumni felvételeket meghaladó részletezettségű adatokat nyerhetnek.²⁸

Az adattáblákon kívül itt már rétegmonográfiák is szolgálják a nyers táblázatokhoz kevésbé vonzókat.

Mindezek az adatfelvételek az értelmiségi elit állapotának részletes leírására alkalmasak – alapvető hiányosságuk azonban, hogy az állapotot magyarázó összefüggések bemutatása csak igen korlátozottan várható tőlük: a keresztátlák ugyanis általában csak kétdimenziósak, s az adatok nem manipulálhatóak szabadon, csak olyan összefüggések láthatóak, amelyeket a táblázatok elkészítő kortársak fontosnak tartottak. (Szerencsésebb országokban – az USA-ban vagy Angliában, ahol nem pusztultak el a népszámlálási számlálólapok – épp ezért megkezdtek a népszámlálási anyagok személyes rögzítését. Magyarországon arra van mód, hogy az iskolázott elitről (például a minimum nyolc középiskolai osztályt végzettekről) már a korabeli népszámlálási kiadványokban is megjelent felekezet-, nem- és korcsoport-specifikus országos adatot megyei bontásban is megvizsgáljuk.²⁹ Ez a megoldás nem egyszerűen a leíró dimenziók számának növelését jelenti, hanem magyarázati lehetőséget kínál: egy száz esetből álló³⁰ adatbázison nézhető meg, hogyan függ össze a felekezet az életkorral és a nemmel a legiskolázottabbak körében.)

Az elitcsoportokra vonatkozó kutatások 1945 után közel két évtizedre megtorpantak. A tudományos újrakezdést egy hatvanas évek elején megjelent kandidátusi disszertáció jelentette: A köztisztviselők az ellenforradalmi

25. Magyar Statisztikai Közlemények kötetei.

26. Ma már teljes egészében elektronikusan is olvasható. http://www.ksh.hu/statszemle_archive/ Utolsó letöltés: 2013. 09. 30.

27. Statisztikai Közlemények c. sorozat.

28. Megtudván például, hogy az Iparművészeti Iskola és a Nemzeti Zenede elvégzése egymáshoz képest hogyan érinti a magántisztviselőként elhelyezkedettek házassági esélyeit.

29. Például egy hatkötetesre tervezett kiadványsorozatban: *Karady és Nagy*: Educational Inequalities and Denominations, 1910., melynek Dunántúltra és Budapestre, Nyugat-Felvidékre, Kelet-Felvidékre és Erdélyre vonatkozó kötetei jelentek meg.

30. A megyék és a törvényhatósági jogú városok összes száma 1910-ben, ez tehát egy területesoros adatbázis.

rendszer társadalmi bázisában³¹ címmel kandidál *Szabolcs Ottó* nemcsak az említett statisztikai kiadványokat használta, hanem más korabeli felvételeket, hivatali dokumentumokat is. Hanák Péter az értelmiség szociológiai összetételét leíró tanulmányaihoz – melyek végső formája a magyar történettudomány reprezentatív szintézisének³² is meghatározó fejezete lett – már ügyvédi, orvosi és építész névsorokat használt.

A diplomás elit kutatásának első lépéseit tehát a történettudomány tette meg, de közvetlenül e kezdeményezések után az értelmiség-szociológia is letette a maga hozzájárulását az értelmiségi elit történetéhez.

Az oktatástörténet számára alapvető értékkel bírnak a *Huszár Tibor* kezdeményezte kutatások. Gyakorlatilag valamennyi nagyobb diplomás rétegről készült ekkoriban felvétel – orvosokról, mérnökökről, pedagógusokról, közgazdászokról, jogászokról. Noha a vizsgálatok – időpontjukra nézvést – a Kádár-rendszer második felének diplomás csoportjait érték el, de valamennyi vizsgálat³³ korcsoportos bontású adatokat közöl, így a Horthy-korszak végén diplomát szerzett elitcsoportról is informál.

Az iskolázott elitek tagjai

A diplomáskutatások a neveléstörténetet a legszorosabban érdekelhetik, hiszen ha egy meghatározott csoport, például az orvosok adatai rendelkezésre állnak generációs bontásban, akkor a 30, 40, 50, 60 év körüli orvosok származási adataiból, egyetem előtti és egyetemi éveire vonatkozó adataiból a felsőoktatás-történész képet nyerhet a megfigyelési időpontot megelőző 10. 20. 30. 40. évet jellemző orvosi egyetemi népesség viszonyairól. Ilyen értelemben akár egy 1990-es felvétel is – ha a legidősebbekre is kiterjeszkedik – szolgálhat adalékkul a Horthy-korszak végének felsőoktatás-történetéhez. Az eredmények mégis csak fenntartással használhatók.

Egyrészt szisztematikusan hiányoznak belőle azok a személyek, akik elvégezték ugyan a jogász vagy tanárképző felsőoktatási intézményt, de később nem jogászként vagy tanárként élték életüket. Ugyanakkor, az értelmiségkutatások természetesen tartalmazzák azokat a csoportokat, melyek sosem jártak a magyar felsőoktatásban, hanem külföldi diplomájuk bázisán helyezkedtek el valamilyen hazai értelmiségi pályán.

Másrészt az értelmiségkutatások – természetes módon – az értelmiségi pálya egészére koncentrálnak, ezért a kérdőívekben nem feltétlenül jut hely olyan adatoknak, melyek egy felsőoktatási intézményt éppen elvégző vagy oda belépő személy leírásához nélkülözhetetlenek, így az egyetemet megelőző iskolázási életút, a tanulmányi eredményesség, a szülők lakóhelye az egyetemvégzés idején stb.

Harmadrészt az értelmiségkutatások mint minden rétegekutatás arra törekedtek, hogy mintanagyságuk ahhoz legyen elégséges, hogy le lehessen velük írni például a „fiatal” vagy „középkorú” mérnököket – ahhoz nem voltak elég nagyok, hogy az adott kohorszion belüli erővonalakat pontosan leírassuk, vagy hogy a felsőoktatástörténetet érdeklő rövidebb periódusokra finom adatokat nyerjünk.

Negyedrész az értelmiségkutatások – noha a legidősebb nemzedéktől is kértek adatokat, mely nemzedék számára az egyetemre kerülési esélyek felekezetspecifikussága a maga korában természetes volt – a hetvenes és nyolcvanas években nem kértek felekezeti adatokat.

Ezért nagy jelentőségűek azok a kutatások, melyeket kifejezetten az *éppen egyetemre járó* népesség kapcsán folytattak le. A kutatásokból néhány kortárs adatfelvétel – ezeknek ma már csak keresztátlái, eredmény-

31. Könyvként is megjelent.

32. Magyarország: 7/2: 1314., (Hanák, 1971) 1.

33. *Bánlaky, Kérész* és *Solymosi* orvosvizsgálata 1973, *Vegyézmérnöki vizsgálat* 1978, *Solymosi* és *Székelyi* mérnökvizsgálata, *Hrubos* közgazdászvizsgálata és *Ferge* pedagógusvizsgálata.

mutatói ismeretesek – mint például a budapesti egyetemistákra vonatkozó 1924/25-ös és 1929/30-as felvételle.³⁴

A konkrét felsőoktatási kutatásokra azok az adatbankok alkalmasabbak, melyek széles körben szabadon kombinálható adattömeget tartalmaznak a különböző időszakok egyetemistáiról és diplomásairól. E vonatkozásban két nagy kutatási folyamat adatai érdemelnek figyelmet.

Egyrészt az 1790 és 1918 közötti időszakban külföldi egyetemen beiratkozott személyek adatbankjai, melyeket *Szögi László* és munkatársai készítettek el az elmúlt 15 évben. A legnagyobb peregrinációs célpontokat lefedő kötetek az osztrák–cseh, német, svájci és holland, lengyel és baltikumi, valamint angol és skót, olasz egyetemekre és főiskolákra³⁵ látogató magyarok adatait közlik, abban a részletezettségben, ahogyan az eredeti egyetemi forrás, a beiratkozási anyakönyv ezt tartalmazta. *Szögi* és munkatársai a születési helyre vonatkozó adatokat megyére specifikálták, ami – tekintettel arra, hogy a közel 14000 magyarországi³⁶ településnek legalább kétszer annyi megnevezése, írásmódja lehetséges – rendkívüli teljesítmény. Az adatbankok elsődleges elemzését – tulajdonképpen az alapvető változók megoszlása szerinti leírását – *Szögi* és munkatársai a kötetek előszavában elvégezték. *Szögi* néhány egyéb áttekintő elemzést is publikált,³⁷ de az anyag – épp mivel teljes egészében közöltetett³⁸ – adatbázisszerűen használható, s szinte korlátlan továbbelemzési lehetőséget biztosít.

A másik nagyobb – tudásunk szerint az európai értelmiségszociológiában egyedülálló nagyságrendű – kutatást Karády Viktor és munkatársai végezték. E csoport tagja jelen sorok szerzője is, aki egy OTKA kutatással is továbbfejlesztette ezt a kezdeményezést. A felépített adatbázisok mintegy 117 ezer joghallgatóra és jogi diplomásra, 102 ezer orvostanhallgatóra és orvosi diplomásra, mintegy 33 ezer bölcsészre és természettudósra, illetve tanárra, 12 ezer agrárszakemberre, 13 ezer katonatisztre, 18 ezer művészeti felsőoktatásban tanulóra és diplomázóra, 27 ezer kereskedelmi és közgazdasági hallgatóra, 35 ezer műszakira és 12 ezer teológusra terjedtek ki.³⁹ Az adatbankok – a katonatisztek és teológusok kivételével, ahol minták állnak rendelkezésre – teljes körűen feldolgozták a megmaradt egyetemi beiratkozási anyakönyveket és a diplomáslistákat, valamint az adatbázisba integrálták a külföldi beiratkozókról szóló feljebb említett listákat is.

Ezáltal máris demonstrálódik a névvel felvett prozopográfiai kutatások előnye a név nélkül rögzített, mégoly részletes szociológiai adatbázishoz képest: az egyetemi életút három legfontosabb mozzanatáról szóló – bármely felmérésben, statisztikában szükségképpen elváló – adatbázis összekapcsolható, életút rekonstrukció végezhető, illetve az egyes adatbázistípusokban egyenetlenül fellelhető demográfiai alapadatok egymásból pótolhatók. A kutatócsoport terveiben a részben anyakönyvi, részben értesítő alapú több százezres elemszámú nyolcadikos középiskolás adatbankkal, illetve a felnőtt értelmiségi csoportok listáival való összekapcsolás is szerepel.

E többszázados adatbank elemzése több csoportra nézve kezdődött meg – úgy, hogy a beiratkozási anyakönyvek és a diplomakönyvek összekapcsolt állapotban kerültek elemzésre. A tanulmányok egyetemi hallgatóság/diplomátság társadalmi összetételét több fontos változó alapján írják le.

34. Illyefalvi, 1935. 1057–1092.

35. *Szögi László* sorozata: 1. *Szögi*, 1994; 2. , 2000; 3. *Szögi*, 2000; 4. *Mészáros*, 2001; 5. *Szögi*, 2001; 6. , 2003; 7. *Szögi és Kiss*, 2003; 8. *Fazekas*, 2003; 9. *Szögi*, 2003; 10. *Patyi*, 2004; 11. *Tar*, 2004; 12. *Varga*, 2004; 13. *Kissné*, 2004; 14. *Gömöri*, 2005; 15. *Bozzay és Ladányi*, 2007; 16. *Szlavikovszky*, 2007; 17. *Szögi*, 2011; 18. *Offner és Killyen*, 2012.

36. *Szögi* vizsgálata azokra az emberekre terjedt ki, akik az 1918 előtti Magyarországon születtek. A gyűjtőkör tehát – függetlenül Erdély, ill. a határvidékek változó közjogi státuszától állandó: az első világháború előtti teljes országterületre kiterjed. Az e területeken született bármely nemzetiségű, sőt bármely állampolgárságú személyek a gyűjtőkörbe tartoztak.

37. *Szögi László*: A külföldi magyar egyetemjárás a kezdetektől a kiegyezésig. *Educatio*, 2005. 2. 244–266.

38. Részben még elektronikus is, az Egyetemi Könyvtár honlapján.

39. <http://elites08.uni.hu> Utolsó letöltés: 2013. 09. 30.

Ezek egy része klasszikus szociológiai háttérváltozó.

(1) A hallgató névjellege a vezetéknev alapján, ami – legalábbis a hallgató szülei vagy nagyszülei vonatkozásában – etnikai adatot szolgáltat. (Nagy biztonsággal el lehet különíteni a szláv jellegű, német jellegű és román jellegű neveket egymástól. Ennél lényegesen bizonytalanabb a nemesi és nem nemesi nevek elválasztása.)

(2) A hallgató keresztnevének jellege. (Az utónévadás társadalmi-csoport specifikus, területspecifikus, sőt a szülők habituális jegyeit is tükrözheti – jelzésként szolgálhat például arról, hogy az izraelita felekezetű népességből kik hangsúlyozzák felekezetkötöttségüket hagyományos nevek adásával is, vagy a csehszlovákiai, romániai, jugoszláviai magyarok közül kik adnak szlovákra, románra, szerbre lefordíthatatlan neveket gyerekeiknek.)

(3) A hallgató névváltoztatása, ami – amennyiben nem magyar névjellegű személyek magyar jellegű névre változtatták nevüket – a magyarosodás fontos jelzése lehet, így alkalmas arra, hogy az etnikai jelleget tovább finomítsa az elemző.

(4) A hallgató bárói, grófi rangjára utaló adat.

(5) A hallgató születési helye, részben a konkrét településhez, részben megyéhez, régióhoz sorolhatósága alapján, s természetesen a település számos egyéb tulajdonságát – méretét, multi-etnikai illetve multi-konfeszionális jellegét, iskolavárosi mivoltát stb. – figyelembe véve.⁴⁰

(6) A hallgató születési éve, amelynek alapján különböző generációk eltérő tulajdonságai vázolhatók fel.

(7) A hallgató születési hónapja és napja, ami a gyakori nevű személyek megkülönböztetését teszi lehetővé.

(8) A hallgató anyanyelve, különösen összevetve az 1., 2. és 3. pontból kikövetkeztethető etnikai jegyekkel. Az anyanyelvi adat az 1872–1918 közötti kolozsvári egyetemi anyakönyvek különös értéke, amire más intézményeknél alig találhatunk példát.

(9) A hallgatók vallása.

(10) A hallgató eltartójának névjellege – különös tekintettel az 1., 2., 3. és 8. pont eredményeire.

(11) A hallgató eltartójának doktori címe, mint általános elitjelzés.

(12) A hallgató eltartójának foglalkozása, mely adat alapján a doktori címmel nem rendelkező, egyetemet zömmében nem végzett csoportok belső rétegződése vizsgálható.

(13) A hallgató eltartójának lakhelye, összevetve természetesen az 5. pont regionális tanulásaival, de mindenképpen megkülönböztethetővé téve a területileg mobil és nem mobil családokat.

(14) A hallgató eltartója és apja közötti különbözőség, a néhai apa társadalmi státusza.

A változók másik része az egyetem előtti iskolai pályára vonatkozik.

(15) A középiskola-végzés helye, összevetve az 5. és 13. pont regionális összefüggéseivel.

(16) A középiskola fenntartója, összevetve a 9. ponttal – azaz azzal, hogy felekezetének megfelelő iskolát választottak-e a tanuló szülei vagy gyámja. Ez a változó a család szekularizációjának elég jó fokmérője lehet, főleg persze ha – mint a budapestiekénél – saját felekezetű és állami iskola között egyéb – például közlekedési – szempontoktól független választás történhetett.

(17) A középiskolai érettségi időpontja, amely a 6. ponttal összevetve az évvésztes társadalmi összefüggésrendszeréről informál.

(18) A középiskola típusa, ami a klasszikus vagy reálműveltség iránti elkötelezettség jelzése – s természetesen maga a konkrét iskola, melynek alapján az elitiskolákból jöttek csoportja különböztető meg.

Nem a társadalmi háttérről informál, de az egyetemi karrierpályára ad fontos jelzéseket a változók utolsó csoportja.

40. Egy korábbi OTKA kutatásom melléktermékeként elkészült az a több mint 13 000 soros adatbázis, amely a történelmi Magyarország településeit ilyen szempontból jellemzi.

(19) Az első egyetem kiválasztása, összevetve az 5., 13. és 15. pont regionális összefüggéseivel.

(20) Az első egyetemi beiratkozás éve, mely a 17. ponttal összevetve az évkihagyás összefüggéseiről informál.

(21) A konkrét eltöltött félévek száma, félévkihagyások stb.

(22) A megszerzett jegyek, szigorlati eredményesség, akár tantárgyspecifikusan.

(23) Az ösztöndíjak, melyek nemcsak a tanulmányi kiválóság, hanem – ha felekezeti, nemzetiségi kötődésű ösztöndíjról van szó – konfesszionális-etnikai saját-csoport körében tanúsított megfelelő viselkedés jelzései.

(24) A diplomázás időpontja, vagy időpontjai.

(25) A diplomázással kapcsolatos döntések (például bölcsészeknél: doktori, tanári, vagy mindkét oklevél megszerzése).

(26) A diplomázás kiválósága.

A fenti változókra vagy egy részükre nézvést *Karády* számos átfogó tanulmányt jelentetett meg az egyes elit-csoportok összehasonlításaképpen. *Karády* feldolgozta az orvostanhallgatók, orvosi diplomáselitek prozopográfiáját, elsősorban a kolozsvári tudományegyetem népességére tekintettel.⁴¹ *Forrai Judit* adatbankot jelentetett meg az orvosok alapvető adatairól.⁴²

Karády nagyobb, *Fekete Szabolcs* kisebb tanulmányt szentelt a jogász-felsőoktatásnak.⁴³

Karády – társszerzővel – külön kismonográfiát szentelt a polgári iskolai tanárképzősöknek.⁴⁴

A bölcsészdiplomások elemzésével *Biró Zsuzsanna Hanna* és *Nagy Péter Tibor* több tanulmányban, majd egy tanulmánykötetben⁴⁵ is foglalkoztak, a kutatás központjában a bölcsészelit két specifikumával, a gender aspektussal és a „szakos” elemezhetőséggel. *Fekete Szabolcs* szinte valamennyi dimenzió elemzésével írt könyvet a pécsi bölcsészkar diplomásairól⁴⁶, *Biró Zsuzsanna Hanna* a teljes bölcsésznépességet a német szakosokkal hasonlította össze disszertációjában.⁴⁷ Az említett összekapcsolásra is megtörténtek az első kísérletek: *Biró Zsuzsanna Hanna* már publikált elemzéseket a bölcsészek középiskolai tanári elhelyezkedésének adatairól, *Nagy Péter Tibor* pedig a történész-bölcsészek történész csúcselitbe kerüléséről.⁴⁸

A csúcselit iskolázott része

A történeti elitkutatások szűkebb értelemben mindig egy, a diplomás népességnél sokkal kisebb csoportra koncentráltak, mintegy az elit elitjét képezve. (Nem szólva most azokról az elitkutatásokról, melyek nem az iskolázottsági, hanem tulajdoni, vagy sportelitire vonatkoznak) *A Huszár Tibor* és *Tóth Pál Péter*, illetve *Kovács I. Gábor* kezdeményezésével zajló történeti elitkutatások több igazi csúcselit csoportot tettek leírhatóvá. Ezek közül az MTA tagok, az egyetemi magántanárok, illetve az egyetemi tanárok klasszikus iskolázottsági elit – indokolt az a hipotézis, hogy kiemelkedésük a hasonlóképpen iskolázottak, diplomázottak köréből valamiféle „isko-

41. *Karády*, 2000; *Karády*, 2002; *Karády és Nastase*, 2004; *Karády*, 2008.

42. *Forrai*, 2007.

43. *Karády*, 2007, *Fekete*, 2005.

44. *Karády és Valter*, 1990.

45. *Biró és Nagy*, 2012.

46. *Fekete*, 2012.

47. *Biró Zsuzsanna Hanna*: Német szakos bölcsészek és középiskolai némettanárok Magyarországon (1895–1945) – kollektív élet-útelemzés. Doktori disszertáció, Budapest 2012, ELTE PPK, kézirat.

48. Lásd még: *Nagy*, 2006; *Biró és Nagy* 2007; *Nagy*, 2008; *Nagy*, 2009; *Nagy*, 2011; *Biró és Nagy*: *Educatio* 2012.

lás” teljesítménnyel, például a normál tudomány keretébe sorolható publikációk tömegével, habilitációs előadással, a felsőoktatási mezőn belüli normák teljesítésével mindenképpen összekötődik.⁴⁹

Ráadásul az egyetemi oktatók rétege nemcsak mint az iskolázottság hordozója, hanem, mint az iskolarendszer felső szeletének működtetője is a neveléstörténész érdeklődésének tárgya.

Az értelmiségi csúcseleit kutató csoportjai közül a katolikus egyházi elitéket és a felső katonai elitét⁵⁰ egyaránt az jellemzi, hogy, noha teljes körben felsőfokú végzettségűek, kiválasztódásuk módja már nem „iskolás”. Azaz, nem az egyetemi és posztgraduális intellektuális aktivitás, hanem egyéb – foglalkozás-specifikus – életút-elemek döntötték el, ki emelkedik a csúcseleitbe. Mi több: magának a katonai, illetve egyházi mezőnek a *sajátosságai* nyilvánulnak meg abban, hogy kiket repít a „csúcsra”. Természetesen ezek a mechanizmusok még inkább tanulmányozhatóak lennének, ha az adott mező szélesebb csoportjának tipikus – a csúcseleitbe nem vezető – karriermintáival is összevethetnénk e csoportokat. Ez ügyben biztató, hogy az eredeti katonai csúcseleitet feltérképező *Szakály* – valamint az általános értelmiségtörténet felől érkező *Hajdu Tibor* – kutatásai a többféle katonai elitcsoport megvizsgálását is lehetővé teszik.⁵¹

Az elitkutatás sajátos kakukktója a gazdasági elit⁵²: a csúcseleit ugyanis ebben az esetben oly mértékben elszakad az iskolai végzettségtől, hogy nagyszámban találunk – megbízható definíció szerint a gazdasági elit csúcán lévő – diploma nélkülieket s (velük egy nemzedékhez tartozó) olyan gazdasági vezetőket, akik a magas képzettségük ellenére náluk jelentéktelenebbnek bizonyultak. (Sietek megjegyezni, mielőtt valaki az ellentmondás egyszerű megoldását vetné fel: a gazdasági elit nem a legnagyobb (esetleg tehát öröklött) vagyonok urait jelenti, hanem a legnagyobb értékű vállalatbirodalmak nyilvánvalóan nagy szakértelmet igénylő működtetőit.)

Világosan jelzi ez, hogy az oktatási rendszerben mutatott kiválóság prediktív validitása – azaz a későbbi pályát előrejelző ereje – igencsak szférafüggő. Másfelől pedig ezeknek a csoportoknak az iskolai úttjáról megtudottak visszamenőleg minősítik az oktatástörténész számára hagyományosan ismeretlenebb kereskedelmi iskolai intézményeket. Azt mutatják, hogy a hagyományos eszközökkel (például publikáló tanárokkal, doktori címmel rendelkező tanárok arányával) minősíthető klasszikus gimnáziumi út mellett, a kereskedelmi iskolák is jelentheték az elitbe vezető utat.

Minthogy a történetírás eredetileg leginkább politikatörténet-írás, a legkézenfekvőbb kutatási terület a politikai eliték története volt – ennek első kísérlete 1967-ig megy vissza, amikor *Sipos Péter*, *Vida István* és *Stier Miklós* az 1931-es kormánypárti parlamenti frakció elemzésével kezdtek, ez folytatódott – jóval később – más pártok elemzésével, s végül a 2000-es években a teljes politikai elite-re vonatkozó kutatásokkal.⁵³

E szféraelit-kutatásban – mely már eddig is igen fontos eredményeket hozott – még további tartalékok rejlenek.⁵⁴

Hasonlóképpen szféralogikán alapulnak a kortárs elitekre vonatkozó – *Kovách Imre* vezetésével zajló⁵⁵ – elitkutatások, melyeket azonban – a megfigyelt népesség generációs hovatarozása miatt – inkább csak a jövő neveléstörténészeinek figyelmébe lehet ajánlani, azokéba, akiknek a rendszerváltás kora és a rendszerváltás

49. *Huszár*, 1993; *Kovács*, 2012; *Biró*, 1990.

50. *Gergely*, 1992; *Szakály*, 1998; *Gergely*, 2007; *Szakály*, 2009.

51. *Hajdu*, 1996; *Hajdu*, 1997; *Szakály*, 2000; *Szabó*, 2002; *Stark*, 2008.

52. *Lengyel*, 1989; *Lengyel*, 1995.

53. *Sipos*, *Stier* és *Vida*, 1967; *Ilonszki*, 2005, 2009, 2011.

54. Az adatfelvétel ugyanis számos itt fel nem sorolt alcsoportra nézve is előrehaladt, személyes tudomásom van róla, hogy az 1980-as években a végül feldolgozott elitrészelek adatlapjaihoz hasonló adatlapok kitöltése kezdődött a protestáns egyházi elitekkel, illetve a tanár- és tanítóegyesületi vezetőkkel kapcsolatosan.

55. *Kristóf*, 2011; *Kovách*, 2012.

utáni évtizedek egyértelműen a történeti kutatás tárgyát jelentik. (Az ő dolgukat viszont megkönnyíti, hogy az oktatás releváns kortárs elitkutatásokból *Csákó Mihály* *Educatio* tematikus számot is szerkesztett.⁵⁶

A csúcselit-kutatás második hulláma a reputációs elitkutatás. A reputációs elitkutatás – melyet *Karády Viktor* és *Nagy Péter Tibor* kezdeményeztek – konstatálván, hogy a különféle szférák bonyolult összefonódása, valamint az a tény, hogy a szféralogikák alapján kiválasztott elitek egymással való összehasonlítása problematikus⁵⁷ – szükségesnek látta, hogy a szféralogikától független elitcsoportot konstruáljon. Elittagnak tekintve azt, akit a különféle szférák kiválóságait egyesítő általános lexikonszerkesztőségek önálló címszóra érdemesnek ítélték. Ezt a szféralogikájú elitkiválasztáshoz hasonlóképpen szubjektív döntést a kutatás azzal igyekszik ellensúlyozni, hogy több lexikonszerkesztőség kollektív bölcsességére támaszkodik – s önálló változóként kezeli azt a körülményt, hogy csak a kortársak vagy az utókor is fontosnak ítélte-e egy-egy személyt.⁵⁸

A reputációs elitkutatás filozófiája szerint, az is szisztematikus, hogy a lexikon-szócikkekbe milyen adatok kerülnek be egy-egy személyről, így az egyes személyekkel kapcsolatban a kutatás nem folytat személyre szóló életútkutatásokat, viszont tömeges szisztematikus forrásokat szisztematikusán hozzákapcsol az elitekhez. Ilyen forrás a zsidók és kikeresztelkedett zsidók körét szociológiai értelemben nagy biztonsággal kijelölő 1929-es Zsidó Lexikon, az 1940-es kortárs lexikonként szolgáló Keresztény Magyar Közéleti Almanach, a különféle időpontokban kiadott who is who-k, különféle elitlisták, mint például a szabadkőműves páholyok tagsága, az 1943-as telefon-előfizetők, a legnagyobb adófizetők jegyzéke, a névváltoztatók jegyzéke vagy a nagyobb lapokban nekrológot kapottak jegyzéke.

A reputációs elitkutatás zömében még a tömeges adatfeldolgozás fázisában van, némely eredmények viszont már látszanak. Ide tartozik *Karády Viktor* áttekintése az egyetemi oktatói elitcsoportokról. *Nagy Péter Tibor* beszámolója a különféle reputációs elitcsoportok – politikusok, írók, egyetemi tanárok etnikai beágyazottságáról, az elit külföldi tanulmányainak – generációspecifikus – gyakoriságáról, a zsidó elit összetételének alakulásáról, illetve a történészek elitbekerüléséről.⁵⁹ A korábban említett kutatások közül egyébként *Lengyel György* is reputációs alapnak tekintette a Magyar Életrajzi Lexikont – mintegy példát szolgáltatva arra, hogy a két logika nem zárja ki egymást.

Országos és helyi elitek

A történeti elitkutatások önálló vonala a helyi elitek kutatása. Ez a tevékenység – a társadalomtörténeti vizsgálódás egyik legrégebbi irányának tekinthető, hiszen az országos kutatásokkal ellentétben egy-egy kisváros elitje garantáltan áttekinthető, a létszám szükségképpen korlátozott, akár külső erőforrások nélkül egy-egy történész néhány éves munkájával megalkotható az adatbázis. Az adathiányok radikálisan mérsékelhetők, hiszen a helyi levéltár, helyi anyakönyv bázisán a legtöbb alapvető adat pótolható. A helyi elit kapcsolatai – házassági kapcsolatok, társasági kapcsolatok – is jól feltárhatók. Jelen írásban mégsem vesszük sorra a nagyszámú tanulmányt, melyek az utóbbi években különösen a Hajnal István kör környékén a Rendi Társadalom – Polgári Társadalom könyvsorozatban jelentek meg. Elsősorban azért nem vesszük sorba, mert a tanulmányok a neveléstörté-

56. *Csákó* (1995, szerk.): *Elit. Educatio* 1995. 4.

57. Nyilvánvalóan más eredményt kapunk, ha a 100 legfontosabb papot a 100 legfontosabb katonával hasonlítjuk össze, mintha a papok felső 1%-át a katonák felső 1%-ával stb. Ráadásul döntésünk, hogy a szféraelitek mekkorák legyenek, szükségképpen szubjektív.

58. A kutatás eredetileg a Pallas Lexikon, a Révai Nagylexikon és a Magyar Életrajzi Lexikon 1750 után született személyeit vette számba. A kutatás később kiegészült a rendszerváltás utáni idők reputációs ítéletét hordozó Magyar Nagylexikon adataival. A húszas-harmincas években megjelent Révai pótkötetek kontrolljaként jelenleg vizsgáljuk az Új Idők Lexikonát. Az ötvenes évek reputációs felfogását az Új Magyar Lexikonnal tükröztetjük.

59. *Karády*, 2007; *Nagy*, 2007; *Nagy*, 2009.

nész számára csak nehezen értelmezhető. A helyi neveléstörténettel, helyi iskolatörténettel foglalkozó kutató számára természetesen adódik, hogy minden más helytörténeti munkához hasonlóan a helyi elittörténeti munkákat is számba vegye és elemezze, de ennek az elemzési lehetőségnek általánosítható módszertani tanulságait nem tudjuk megragadni, hiszen esetleges, hogy a neveléstörténész által kutatott település elittörténetét megírták-e, s esetleges az is, hogy a helyi elit mennyiben származik helyből. Míg az elemi iskolák végzettjeinek sorsa leginkább a helyi társadalom történetén keresztül érthető meg, s a helyi társadalom alakulása segítségével ítélni tudjuk meg a helyi oktatás sikerességét, (bár a területi mobilitást itt is figyelembe kell venni) addig az oktatás magasabb fokozatainak sikeressége, társadalomalakító hatása csak az országos elitkutatások segítségével ítélni tudjuk meg.

Szakirodalom

1. Aron, R. (1950): Social Structure and the Ruling Class I–II. *British Journal of Sociology*. 1. 1–6. 126–143.
2. Bánlaky Pál, Kérész Gyuláné és Solymosi Zsuzsa (1981): *Orvosok Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
3. Bíró Judit és Székelyi Mária (1996): A tudomány újjáépítése, 1945–1950. *Szociológiai szemle*. 3-4. 81.
4. Bíró Judit (1990): *Magántanárok a pesti tudományegyetemen, 1848–1952*. ELTE, Budapest.
5. Bíró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2012): *Bölcsészek és tanárok a 19–20. Században*. Wesley János Lelkészképző Főiskola Theológus és Lelkész Szak, Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont. Szociológiai dolgozatok – A Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont sorozata, Budapest. 3. URL: <http://mek.oszk.hu/10900/10993/index.phtml> Utolsó letöltés: 2013. szeptember 4.
6. Bíró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2012): Bölcsészek szakkválasztása és tanárrá válása: a vallás és az etnikai hovatartozás szerepe a két világháború közötti Magyarországon. *Educatio*. 21. 2. 190–212.
7. Bíró Zsuzsanna Hanna (2009): A magyar neveléstudományi kommunikáció jellemzői (1997–2006). Összehasonlító tudományszociológiai elemzés, avagy kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. *Magyar pedagógia*. 109. 1. 49–76.
8. Bíró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2007): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. *Educatio*. 16. 4.
9. Bíró Zsuzsanna Hanna (2012): *Német szakos bölcsészek és középiskolai némettanárok Magyarországon (1895–1945) – kollektív életútelemzés*. Kézirat, ELTE-PPK, Budapest.
10. Bódy Zsombor és Ferdinandy Katalin (1995): Az elitről és az elit kutatásának kérdéseiről a magyar társadalomtörténetben: interjú Karády Viktorral. *Sic itur ad astra*. 9. 1–2. 130–143.
11. Bottomore, T. (1993): *Élites and Society*. 2nd. ed. Routledge, London.
12. Bourdieu, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. A College de France 2000–2001. évi előadás-sorozata. Gondolat, Budapest.
13. Bourdieu, P. (1988): *Homo academicus*. Stanford University Press.
14. Burawoy, M. (1998): The extend case method.
URL: <http://burawoy.berkeley.edu/Methodology/ECM.ST.pdf> Utolsó letöltés: 2013. szeptember 27.
15. Clifford-Vaughan, M. (1980): Democracy, Elitism and Scientific Methods. *Inquiry*. 23. 3–18.
16. Csurgó Bernadett és Kiss László (2003): Egyházi szerepek – politikai pozíciók. A két világháború közötti református elit történet-szociológiai vizsgálata. In: Némedi Dénes és Szabari Vera (szerk.): *Kötő-jelek 2002*. ELTE TáTK, szociológia doktori Iskola, Budapest. 85–115.
17. Dahl, R. (1961): *Who Governs? Democracy and Power in an American City*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
18. Dornhoff, G. W. and Dye, T. R. (1987): Introduction. In: Dornhoff, G.W. and T.R. Dye, T.R. (eds.): *Power Elites and Organizations*. Sage, Newbury Park.

19. Dronkers, J., Schijf, H., Wolput, B. van and Rupp, J. (1996): A University Degree as Gateway to the Dutch Political and Administrative Elites from 1815 to 1960. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*. 32. 81–9.
20. Fekete Szabolcs (2012): *A pécsi egyetem bölcsészdiplomásainak rekrutációja, 1921–1940*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont, Szociológiai dolgozatok, 2. kötet., Budapest.
21. Fekete Szabolcs (2005): Pécsi joghallgatók az 1930-as évek elején. *Educatio*. 14. 2.
22. Field, G. L. and Higley, J. (1980): *Elitism*. Routledge and Kegan Paul, London.
23. Forrai Judit (2007): Central European Medical Doctors at the turn of the Century 1890–1910. In: Database for Hungary. Haifa.
24. Fehérvári Anikó (2001): Interjú Gázsó Ferencsel. *Educatio*. 2001. 1. 125.
25. Gergely Jenő (1992): *A katolikus egyházi elit Magyarországon, 1919–1945*. Dabas-Jegyzet Kft., Budapest.
26. Gergely Jenő (2007): Az egyházi elit, 1919–1944. *Rubicon*. 18. 4–5. 32–39.
27. Giddens, A. (1974): Preface. In: *Elites and Power in British Society*. Cambridge University Press, London.
28. Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. *Műhely – kulturális folyóirat*. 22. 5–6. 175–178.
29. Hadas Miklós (2000): Diszpozíciók és társadalmi reprodukció. Adalékok a Ludovika Akadémia történet-szociológiai vizsgálatához. In: Spéder Zsolt és Elekes Zsuzsa (szerk.): *Törések és kötések a magyar társadalomban*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság. Századvég Kiadó, Budapest. 349–367.
30. Hajdu Tibor (1996): Nemesi tisztikarból polgári tisztikar. *Történelmi szemle*. 38. 4. 341–368.
31. Hajdu Tibor (1997): A közös hadsereg magyarországi tisztjeinek nemzeti, vallási, szülőhely szerinti megoszlása a dualizmus korában. *Századok*. 131. 6. 1223–1264.
32. Hanák Péter (1971): *A dualizmus korának történelmi problémái*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
33. Hanák Péter (1978): A tisztviselő és értelmiségi réteg. In: *Magyarország története 1890–1918.*, Budapest. 452–457.
34. Hartmann, M. (2006): *The sociology of elites*. Routledge, New York.
35. Higley, J., Field, G. L. and Graholt, K. (1976): *Elite Structure and Ideology*. Columbia. University Press, New York.
36. Hillerné Farkas Julianna (1999): Az elitképzés Magyarországon a XX. század első felében. Az Eötvös Collegium. 1895-1950. In: *Alma mater* 3. 45-50.
37. Horváth Márton (1993, szerk.): *A magyar Nevelés története*, I. köt. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
38. Hrubos Ildikó (2002): Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*. 11. 2. 253–266.
39. Huszár Tibor (1978, szerk.): *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások*. Kossuth Kiadó, Budapest.
40. Huszár Tibor (1993): Tagválasztás az Akadémián és a tudás-elit. 1920–1943. *Valóság* 36. 2. 20–38.

41. Huszár Tibor (1995): *A hatalom rejtett dimenziói Magyar Tudományos Tanács, 1948–1949*. Akadémia Kiadó, Budapest.
42. Ilonszki Gabriella (2009): *Képviselők és Képviselet Magyarországon a 19. és a 20. században*. Akadémia Kiadó, Budapest.
43. Ilonszki Gabriella (2005): *Képviselők Magyarországon I. Új Mandátum Kiadó, Budapest*. 237.
44. Ilonszki Gabriella (2011): *Szakértők és pártemberek: kormányzati elit Magyarországon, 1848–2010*. Akadémia Kiadó, Budapest.
45. Illyefalvi I. Lajos (1935): *A főváros polgári népességének szociális és gazdasági viszonyai*. Budapest Székesfőváros Statisztikai Hivatala, Budapest. 1057–1092.
46. Karády Viktor and Nagy Péter Tibor (2004): *Educational Inequalities and Denominations. Database for Western Slovakia, 1910*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.
47. Karády Viktor and Nastase, L. (2004): *The University of Kolozsvár/Cluj and the Students of the Medical Faculty (1872-1918)*, Cluj, Ethnocultural Diversity Resource Center. Central European University Press, Budapest – New York. 392.
48. Karády Viktor (2008): Multikulturális szakértelmiség a dualista korban? – I. Felekezeti és etnikum a Kolozsvári Egyetem orvosainak rekrutációs jellemzői között (1872–1918). *Új Pedagógiai Szemle*. 4. 72–97.
49. Karády Viktor (2007): Jews in the Hungarian Legal Profession and Among Law Students from the Emancipation till the Shoah. *Iskolakultúra*. 1. 37–47. URL: [http://www.vega2000.eu/iskolakultura/index.php?option=Utolsó letöltés](http://www.vega2000.eu/iskolakultura/index.php?option=Utolsó%20letöltés): 2013. szeptember 10.
50. Karády Viktor (2007): A bölcsészkarok oktatói és az egyetemi piac szerkezete a dualista korban (1867–1918). *Educatio*. 16. 3. 393–417.
51. Karády Viktor (2002): A kolozsvári egyetem orvosai a magyar orvosi piacon (1872–1918). *Educatio*. 2. 237–252.
52. Karády Viktor (2000): Zsidó orvostanhallgatók a kolozsvári magyar egyetemen (1872–1918). *Múlt és jövő*. 1. 112–121.
53. Karády Viktor és Valter Csilla (1990): *Egy országos vonzáskörű szegedi főiskola, a polgári iskolai tanárképző diplomásai (1928-1950)*. Móra Ferenc Múzeum, Budapest.
54. Kovács Imre (2012, szerk.): *Elitek a válság korában – Magyarországi elitek, kisebbségi magyar elitek*. Argumentum Kiadó, Budapest.
55. Kovács I. Gábor: (2010): A magyarországi polgári korszakbeli országos elitek empirikus kutatásának historikumához. In: Kiss László (szerk.): *A cselekvő Értelmiségi*. Argumentum Kiadó, Budapest.
56. Kovács I. Gábor és Kende Gábor (2001): A tudás elit középiskolái. A két világháború közötti tudás elit középszintű iskoláztatása. *Korall*. 3–4. 170–187.
57. Kovács I. Gábor és Kende Gábor (2006): Egyetemi tanárok rekrutációja a két világháború közötti Magyarországon. In: Kövér György (szerk.): *Zsombékok. Középosztályok és iskoláztatás Magyarországon a 19. század elejétől a 20. század közepéig*. Századvég Kiadó, Budapest. 417–506.

58. Kovács I. Gábor (1990): *Elit-bibliográfia*. ELTE, Budapest.
59. Kovács I. Gábor (2012): *Diszkrimináció emancipáció – asszimiláció diszkrimináció: zsidó és zsidó származású egyetemi tanárok*. Eötvös Kiadó, Budapest.
60. Kovács I. Gábor (2011): *Élitek és iskolák, felekezetek és etnikumok: társadalom- és kultúratörténeti tanulmányok*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
61. Kozma és Ferge interjú *Educatio*, 2001. 4. 697–704.
62. Kozma Tamás (2002): Homo academicus: in memoriam Pierre Bourdieu (1930–2002). *Educatio*. 11. 2. 313–316.
63. Kristóf Luca (2011): A magyar elit iskolázottsága. *Educatio*. 3. 442–446.
64. Lengyel György (1982): *Gazdasági elit*. MTA szociológiai Kutatóintézet, Budapest.
65. Lengyel György (1986): A magyar gazdasági elit rekrutációja és képzettsége a XIX. században és a XX. század első felében. *Medvetánc*. 6. 2–3. 235–257.
66. Lengyel György (1995): A gazdasági elit szegregációja és lakásviszonyai (1920–1940). *Budapesti Negyed*. 8. 127–136.
67. Lengyel György (1989): A két világháború közötti magyar gazdasági elit összetételének egyes kérdéseiről. Társadalomkutatás. *A Magyar Tudományos Akadémia Gazdaság- és Jogtudományok Osztályának folyóirata*. 7. 1. 97–105.
68. Hanák Péter (1979, szerk.): *Magyarország története. VII. 2 kötet*. Corvina Kiadó, Budapest.
69. Marger, M. N. (1981): *Elites and Masses: An Introduction to Political Sociology*. Van Nostrand, New York.
70. Mazsu János (2013): *Tanulmányok a magyar értelmiség társadalomtörténetéhez*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
71. Mills, C. Wright (1963): The American Business Elite: A Collective Portrait. In: C. Wright Mills: *Power, Politics and People*. Oxford University Press, New York. 170–178.
72. Müller Rolf (1996): Konferencia az elitről. *Századok*. 130. 5. 1307–1314.
73. Nagy Péter Tibor (2007-2008): „*Élites canonisées au XIXème et XXème siècles ou comment construire une base de données relative aux élites?*” in *Temps, espaces, langages. La Hongrie à la croisée des disciplines. Cahiers d'études hongroises*. L'Harmattan, Paris. 113–131.
74. Nagy Péter Tibor (2011): A numerus clausus és a bölcsészdiplomások. In: Molnár Judit (szerk.): *Jogfosztás – 90 éve*. Nonprofit Társadalomkutató Egyesület, Budapest. 196–214.
75. Nagy Péter Tibor (2007): Ekvivalencia-történeti mozzanatok. *Educatio*. 2007. 16. 2. 243–255.
76. Nagy Péter Tibor (2001): Modern (szekuláris) értékek egy tradicionális társadalomban. *Educatio*. 3. 434–448.
77. Nagy Péter Tibor (2007): Társadalmilag kanonizált élitek a 19-20. században. *Iskolakultúra*. 17. 8–10. 12–22.
78. Nagy Péter Tibor (2008): The Problem of the Confessional Recruitment of the Students at the Faculties of the Humanities and Science of the Transylvanian University. *Historical Social Research*. 33. 2. No. 12.

79. Nagy Péter Tibor (1999): Vallásos nevelés 1949 előtt. *Magyar Pedagógia*. 4. 389–412.
80. Nagy Péter Tibor (2006): A kolozsvári bölcsészkar és természettudományi kar hallgatóságának felekezeti rekrutációja (1872–1918). *Magyar pedagógia*. 106. 1. 5–28.
81. Nagy Péter Tibor (2009): Történészdiplomások a két világháború között. *Magyar Tudomány*. 170. 2. 143–152.
82. Németh András (2005): *A magyar neveléstudomány tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
83. Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris, Budapest.
84. Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (2009, szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
85. Pareto, W. (1972): A kormányzó elit. In: Huszár Tibor és Somlai Péter (szerk.): *A polgári szociológia története 1917-ig*. Tankönyvkiadó, Budapest.
86. Pukánszky Béla: <http://www.staff.u-szeged.hu/~comenius/eloadasok/> Utolsó letöltés: 2013. szeptember 30.
87. S. Nagy Katalin (2001): *Önarcképek. A művész szerepváltozásai*. Corvina, Budapest.
88. Scott, J. (1990, ed.): *The Sociology of elites*. Aldershot, Hants.
89. Simon, D. R. (2006): *Elite deviance. 8th ed.* Pearson/Allyn and Bacon, Boston.
90. Szabó A. Ferenc (2002): A második világháborús katonai elit adattára (Szakály Sándor: A magyar katonai felső vezetés 1938–1945.). *Magyar napló*. 14. 5. 56–58.
91. Szakály Sándor (1998): A Magyar Királyi Honvédség főparancsnokai (1921–1945). *Új honvédségi szemle*. 52. 1. 1–22.
92. Szakály Sándor (2009): A katonai elit Magyarországon 1919–1945 között. *Korunk*. 20. 3. 63–70.
93. Szakály Sándor (2000): *A magyar tábori csendőrség története 1938–1945*. Ister Kiadó Kft., Budapest.
94. Szelényi Iván és Szelényi Szonja (1996): *Elitcirkuláció vagy elitreprodukció*. Társadalmi riport. Tárki, Budapest. 475–500.
95. Szögi László: A külföldi magyar egyetemjárás a kezdetektől a kiegyezésig. *Educatio*, 2005. 2. 244–266.
96. Takács Károly (1998): Az elit szociológiai fogalmáról. *Szociológiai szemle*. 1. 139–148.
97. Treiman, D. J. (1977): *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. Academic Press, New York.

Valamint Szögi László sorozata:

1. Szögi László (1994): *Magyarországi diákok a Habsburg Birodalom egyetemlein I. 1790–1850*. ELTE Levéltár, Budapest–Szeged.
2. Kiss József Mihály (2000): *Magyarországi diákok a Bécsi Egyetemen 1715–1789*. ELTE Levéltár, Budapest.
3. Szögi László (2000): *Magyarországi diákok svájci és hollandiai egyetemeken 1789–1919*. ELTE Levéltár, Budapest.

4. Mészáros Andor (2001): *Magyarországi diákok prágai egyetemeken 1850–1918*. ELTE Levéltár, Budapest.
5. Szögi László (2001): *Magyarországi diákok németországi egyetemeken és főiskolákon 1789–1919*. ELTE Levéltár, Budapest.
6. Hegyi Ádám (2003): *Magyarországi diákok svájci egyetemeken és akadémiákon 1526–1788. (1798)*. ELTE Levéltár, Budapest.
7. Szögi László és Kiss József Mihály (2003): *Magyarországi diákok bécsi egyetemeken és főiskolákon 1849–1867*. ELTE Levéltár, Budapest.
8. Fazekas István (2003): *A Bécsi Pazmaneum magyarországi hallgatói. 1623–1918 (1951)*. ELTE Levéltár, Budapest.
9. Szögi László (2003): *Magyarországi diákok lengyelországi és baltikumai egyetemeken és akadémiákon 1526–1788*. ELTE Levéltár, Budapest.
10. Patyi Gábor (2004): *Magyarországi diákok bécsi egyetemeken és főiskolákon 1890–1918*. ELTE Levéltár, Budapest.
11. Tar Attila (2004): *Magyarországi diákok németországi egyetemeken és főiskolákon 1694–1789*. ELTE Levéltár, Budapest.
12. Varga Júlia (2004): *Magyarországi diákok a Habsburg Birodalom kisebb egyetemein és akadémiáin 1560–1789*. ELTE Levéltár, Budapest.
13. Kissné Bognár Krisztina (2004): *Magyarországi diákok a bécsi tanintézetekben 1526–1789*. ELTE Levéltár, Budapest.
14. Gömöri György (2005): *Magyarországi diákok angol és skót egyetemeken 1526–1789*. ELTE Levéltár, Budapest.
15. Bozzay Réka és Ladányi Sándor (2007): *Magyarországi diákok holland egyetemeken 1595–1918*. ELTE Levéltár, Budapest.
16. Szlavikovszky Beáta (2007): *Magyarországi diákok itáliai egyetemeken I. rész 1526–1918*. ELTE Levéltár, Budapest.
17. Szögi László (2011): *Magyarországi diákok németországi egyetemeken és akadémiákon 1526–1700*. ELTE Levéltár, Budapest.
18. Robert Offner és Hansgeorg Von Killen (2012): *A bécsi orvos-sebészeti József-Akadémia (Josephinum) magyarországi növendékei 1775–1874*. ELTE Levéltár, Budapest.

Mikrotörténelem és pedagógiatörténet

Szabolcs Éva*

A tanulmány felidéz néhány mozzanatot abból az évtizedes folyamatból, amely a nemzetközi és hazai történelemelméleti és történetfilozófiai vitákat jellemezte, és amelyek egyik hozadéka a mikrotörténelem megjelenése volt. A mikrotörténeti megközelítések rövid bemutatását követi annak felvetése, hogy vajon a pedagógiatörténet él-e a mikrotörténeti szemléletmód adta lehetőségekkel. Példaként egy, a dualizmus kori néptanítóság témakörében született olyan munkát elemez a tanulmány, amely tudatosan fókuszált a mikrotörténeti megközelítésre, és egy korabeli néptanító egyedi életének tényeiből tudott általánosabb következtetésekre jutni.

Kulcsszavak: történeti megismerés, mikrotörténelem, pedagógiatörténet, néptanító

A mikrotörténelemről

A történettudomány művelésével kapcsolatos hazai és nemzetközi viták, amelyek ismeretelméleti, történelemfilozófiai kiindulásúak, csak részben érintették meg a pedagógiatörténeti kutatásokkal foglalkozó szakembereket. Bár kétségtelen, hogy a tartalmi sokszínűség és a módszertani, szemléletbeli megoldások sokszor nem választhatók el egymástól, a történelemmel foglalkozó tudományos kutató tudatosságának fontos eleme a választott elméleti, módszertani megoldásokra való reflektálás. Ha a hazai pedagógiatörténeti kutatások utóbbi két évtizedén végigtekintünk, komoly tartalmi gazdagodás figyelhető meg, de a módszertani nyitás, a történelemelméleti reflexió szerényebb volt. Ez utóbbihoz sorolhatjuk Kéri Katalin összefoglaló kismonográfiáját (Kéri, 2001), Németh András és Szabolcs Éva összefoglaló áttekintését a nemzetközi neveléstörténeti kutatásokról (Németh és Szabolcs, 2001), Géczy János fejtegetéseit a neveléstudomány és a neveléstörténet viszonyáról (Géczy, 2002), de egyébként alig találunk reflexiót arra, hogy a történeti megismerésről újabban megjelent írások (például, Gyáni, 2000, 2010) mennyiben hatottak a pedagógiatörténet művelésére, a pedagógiai jelenségek, problémák hogyan válnak kutatás tárgyává a múlt-jelen-jövő idősíkjában. Mind a szakemberekben, mind a pedagógia, neveléstudomány művelőinek nagy részében az a kép él a történeti kutatásokról, hogy ezek kizárólag múltba révedő, a múltat pusztán leíró, rekonstruáló, elefántcsont-toronyban születő alkotások. A történelem a jövő tudománya – fogalmazta meg John Dewey (idézi Boros, 2013), és ez a csak első pillanatra meghökkenítő megállapítás arra inti a pedagógiatörténettel foglalkozókat, hogy a történeti megismerés lehetőségeit, filozófiai, társadalomtudományi horizontjait újraértelmezzék, legalábbis történeti kutatásuk részének tekintsék. A történeti gondolkodásról szóló viták sokrétűsége, az egyes országokban folyó ismeretelméleti diskurzusok iránya, tartalma (például, Gyáni, 2000, 2010, Szekeres szerk. 2003) azzal a tanulsággal szolgál, hogy nézőpontok, megismerési utak sokasága van jelen korunk történettudományokat művelő kutatóinak munkáiban. A történészek által korábban használt fogalmak átértelmeződnek, megjelennek újabb fogalmak annak megmutatására, hogy milyen értelmezési keretben végzik kutatásaikat a történészek.

Ilyen új fogalom a mikrotörténelem is, amely kifejezés az 1960-as, '70-es években jelent meg az európai történetírásban. Lehetetlen egyetlen meghatározást adni a jelentésére, hiszen számos értelmezése létezik. Szijártó M. István áttekintésében kiemeli a szűkebb értelmezést követő olasz mikrotörténelmi iskola követőit, illetve a

* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, intézetigazgató, egyetemi tanár, szabolcs.eva@ppk.elte.hu

tágabban, a történeti antropológiához közelítő társadalomtörténeti irányzatokat (*Szijártó*, 2003). Az előbbieket, például, *Carlo Ginzburg* és *Giovanni Levi* egy-egy faluközösség, család vagy egyén történeti vizsgálatát mikroszkopikus ráközelítéssel, a forrásokból kirajzolódó kapcsolati hálók feltárásával képzelik el. A tágabb, társadalomtörténetinek tekintett irányzatok eltérnek az általános társadalomtörténeti megközelítésektől: nem struktúrákat, folyamatokat vizsgálnak, hanem átlagembereket, a mindennapi élet kultúráját. Mindkét irányzat közös vonása, hogy a történeti kutatásokban alkalmazott kvantitatív eljárásokkal (például, a történeti statisztikával) szemben alternatívát mutassanak. Bár sokan nem értenek egyet vele, de megközelíthető a mikrotörténelem a posztmodern történetírás felől is: a múlt egyes elemei történészi konstrukcióként jelennek meg, hiszen nincs egységes, objektív múlt, mert a történész által használt nyelv formálja a múlt valóságát. Egyes történészek a történelem során megjelenő egyediség kutatásával, apró részletekbe menő bemutatásával azt a posztmodern gondolatot erősítik, hogy a múlt darabjainak megismerése különböző olvasatokat kínál, és soha nem alakítható ki egységes „objektív” kép egy-egy történeti jelenségről. Az a mikrotörténeti érdeklődés, amely a múlt emberi mentalitását, gondolkodásmódját kívánja vizsgálni, szintén abba az irányba vezet, hogy a múlt értelmezendő, sőt, többféle-képpen értelmezhető világokat mutat meg (*Gyáni*, 2000, 42.). Ezzel összefüggésben jelent meg az a szemlélet, amely a múlt folyamatos újraalkotásáról beszél (*Szekeres*, 2003, 10.), és ebben jut szerephez a mikrotörténeti megismerés.

Vannak, akik általában történetírói stílusra és nem jól meghatározott történetírói módszerre alkalmazzák a mikrotörténelem fogalmát; úgy gondolják, inkább látásmód, érzékenység, orientáció (*Brooks, DeCorse és Walton*, 2008. 4.). A mikroszkopikus részletességű elemzésektől azt várják a történészek, hogy korábban fel nem ismert jelenségeket, tényezőket hozzanak felszínre. Sokan úgy értelmezik, hogy egy lokális perspektíva megmutatása segít megérteni a globális mintázatokat vagy éppen a nagy igazságokat, tanulságokat, hosszú adatsorokból következtethető tényeket fedezhetjük fel a kis világokban. A mikrotörténet meghatározásának nehézsége, sok történészt arra késztet, hogy hangsúlyozza a mikro-szintű megközelítés valamihez képest értendő, ezért szerepe abban áll, hogy egy adott történeti kutatás mikro-és makroszintjeinek találkozását segítse elő, és ezzel nyújtson új eredményeket, felismeréseket (*Brooks, DeCorse és Walton*, 2008. 4.). Ehhez áll közel az értelmezés, amely a biográfiai kutatást egyértelműen mikrotörténelemnek tekinti azzal az indoklással, hogy az egyes emberrel való foglalkozás mikroszintje vezet majd el a társadalom- és politikatörténet átfogóbb következtetéseire. (*Gordon*, 2008) Vannak, akik annak meghatározásával lépnek közelebb a mikrotörténethez, hogy mit nem takar a fogalom: a múlt kis világainak kutatása nem a múlt töredezettségét kívánja hangsúlyozni, nem menekülést jelent az apró jelenségek akár egzotikusnak tűnő világába (*Brooks, DeCorse és Walton*, 2008, 5.).

Egy pedagógiatörténeti példa

A mikrotörténelem recepciójával foglalkozó hazai szakirodalom (például, *Szijártó*, 2003, *Papp-Szijártó* szerk. 2010) a külföldi, programadó munkák mellett már fel tud sorakoztatni olyan hazai kutatásokat is, amelyek a mikrotörténelem valamilyen szempontú műveléséből születtek.¹ Vajon elmondható ez pedagógiatörténeti kutatásokról is? Találunk-e az egyediséget, a korabeli emberi (például, felnőtt-gyermek, pedagógus-gyermek) kapcsolatokat, a mindennapi életet pedagógiai nézőpontból vizsgáló kutatásokat? Az iskola mindennapi világának feltárása érdekes lehet-e a múlt kutatóinak? Vannak-e vállaltan olyan mikrotörténeti szemléletű kutatások, amelyek a „megfigyelt egyedi eset kontextusrendszerét bontják ki” (*Szijártó*, 2003, 509.), esetleg a mikrotörté-

1. Például, Fügedi Erik (1999): *Az Elefanthyak. A középkori magyar nemes és klánja*. Osiris, Budapest.; Für Lajos (2000): *A berceli zenebona, 1784. Kísérlet a történelmi pillanat megragadására*. Osiris, Budapest; Erdélyi Gabriella (2005): *Egy kolostorper története*. MTA.TTI. Budapest.

netre jellemző antropológiai orientációt követik azzal, hogy „jelentős következtetéseket vonnak le jelentéktelen, ám igen sűrű szövésű tényekből”? (Geertz megfogalmazását idézi *Szijártó* 2003, 509.)

A mikrotörténeti látásmód felmutatására jó példa *Baska Gabriella*. Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján című munkája, amely azt is példázza, hogy reflektálni szükséges a történetírói nézőpontra, valamint azt is megfigyelhetjük e pedagógiatörténeti kutatásból, hogy maga a mikrotörténeti megközelítés több különböző kutatásmódszertani megoldással érhető el. A szerző annyiban tartja mikrotörténeti kutatásnak munkáját, amennyiben a dualizmuskori néptanítóság sokat kutatott témáját az eddigiektől eltérő módszerekkel, más források alapján vizsgálja, egy korabeli néptanítói életút bemutatásán keresztül közelíti meg (*Baska*, 2011, 8.). A kiválasztott néptanító, *Budai Elek* 1850–1906 között élt, és Désen, Szolnok-Doboka vármegyében volt tanító. A szöveges források, amelyek alapján a szerző megkísérli felvázolni az életutat, a 25 éves tanítói jubileumára kiadott kötet és a Budai halálakor írt visszaemlékezések. Nem véletlen, hogy a szerző sokat időzött a szövegforrások mibenlétének taglalásánál, a forrásszövegek társadalomtudományi értelmezésénél. Azt az interpretációt fogadta el, hogy a történeti (mikrotörténeti) kutatásban a szöveg formájában megjelenő emberi megnyilvánulásokat kutatja. (*Baska*, 2011, 21.). A szöveggel való foglalkozás különböző módszertani formái eredményezték, hogy az egyediségében megmutatott tanítói életútnak a korban átlagosnak számító és kivételesnek tekintett mozzanatai együttesen rajzolták fel *Budai Elek* pályafutását.

Az előbbieken láttuk, hogy a mikrotörténeti kutatás meghatározásával foglalkozó történészek számos jellemzőt sorakoztattak fel e történeti megismerési mód azonosítására. Ha ezek közül néhányat megnézünk, jól láthatóan alkalmazhatóak *Baska Gabriella* kutatására. Az „egyedi eset”, *Budai Elek* néptanító korabeli pályafutása kontextusában, a dualizmus kori közoktatásügy extenzív formálódásának időszakába ágyazva jelenik meg. A szerző nemcsak egy külön fejezetet szentel a kor bemutatásának (*Baska*, 2011, 34–38.), hanem *Budai* tanítói pályáját folyamatosan szembesíti a dualizmus iskolaügyének alakulásával, jellemzőivel. A következő, hosszabb idézetből kiviláglik, hogy a korszakra jellemző, makrotörténeti általánosítások hogyan találkoznak az egyedi történettel, hogyan erősíti egymást a két megközelítés. A téma a néptanító(k) anyagi helyzete: „*Budai Elekkel kapcsolatosan konkrétan sose írták le, hogy anyagi gondok gyötörték volna, csupán áttételes utalások hangzottak el a pálya rögös voltával kapcsolatban... 'Nemzet napszámosa jó Budai Elek!' 'E rögös, de magasztos pályán...!' Mindez persze sokkal inkább jellemző a pálya mindenkori megítélésére: az elhivatottság és a pénztelenség kettősségére, semmint Budai saját sorsára... nyilvánvaló, hogy néptanító és néptanító között egzisztenciális szempontból nagyon nagy különbségek voltak a korszakban, részben abból adódóan, hogy felekezeti iskolában tanított-e vagy sem, és ha felekezetiben, akkor mely felekezet volt az iskola fenntartója, részben pedig a település városias, illetve falusias jellegéből adódóan, ez ugyanis azt is meghatározta, hogy konkrétan mit kapott fizetés gyanánt. Budai Elek egy városi (megyeszékhelyi), 4 tanítós osztott elemiben tanított, az intézmény igazgató tanítója lett, ami a tanítóság elit rétegébe sorolta. Életének azonban volt még egy mozzanata, amelyet nem hagyhatunk figyelmen kívül, s amely éppoly meghatározó lehetett viszonylagos kiegyensúlyozott anyagi helyzetében, mint más tényezők, nevezetesen: nőtlensége.” (*Baska*, 2011, 44–45.)*

Hasonlóképpen értelmezte a szerző a korabeli tényleges tanítási tevékenységet, amikor a korszak ideális tanítóképét igyekezett egybevetni azzal, ami megtudható volt *Budai Elek* iskolai, osztálytermi működéséről. Itt nemcsak a professzióra jellemző általános ismérvek makrotörténeti és egy konkrét néptanító hivatásgyakorlásának mikrotörténeti kettőséről van szó, hanem arról is, hogy ez utóbbi komoly forráskritikai megközelítést igényel, hiszen – ahogy arról már volt szó – a forrásként használt szövegek műfajuk alapján laudációt jelentenek, vélhetően elfogult szövegezéssel. *Baska Gabriella* a néptanítókkal kapcsolatos korabeli elvárásokat a 19. század második felében született neveléstani szakkönyvekből és a pedagógiai sajtóból idézi fel, és az alábbi idézet

mutatja, hogyan szembesíti ezt *Budai Elek* pályafutásával: „Jó néhány követelményt megfogalmaztak a korabeli lapok is azzal kapcsolatban, hogy milyen az ideális tanító... Legyen művelt, szakképzett, jellemes, kötelességtudó és lelkiismeretes. Igyekezék mestere lenni szakmájának, vezérleje mindenkor a hazaszeretetet. Az iskolában alakítson ki családias jelleget, keltsen bizalmat önmaga iránt, legyen következetes, legfőbb fegyvere a szeretet legyen. Legyen tapintatos és óvatos, tartson mértéket... legyen önmaga legszigorúbb bírója... Illúzió volna azt gondolni, hogy meg lehetett felelni ezeknek az elvárásoknak, ha csak nem *Budai Elek*, akinek halála után kollégái törekedtek arra, hogy hasonló képet hagyjanak örökül róla.” (Baska, 2011. 58.) Az ideális, tehát elérhetetlenül igényes néptanító-kép és a visszaemlékezésekben felidézett *Budai Elek* igen közel kerül egymáshoz a szerző szerint: „Ahány visszaemlékezés, annyi megerősítése annak az elvnek, hogy a tanító bizalmat kell, hogy ébresszen tanítványaiban. Úgy tűnik, *Budai* mestere volt ennek. Tanítási módszereit illetően ismeretes volt, hogy az első két-három hónapot könyv és íróeszköz nélkül töltötték a tanulói, akiket imákkal, játékkal, verssel, dalokkal, tornával, beszélgetéssel, mesékkel próbált ráhangolni a későbbi tanulásra... Tanítványai mindegyike kiemelte, hogy otthonossá tette a számukra az iskolát, és segített legyőzni a félelmeiket.” (Baska, 2011. 59.)

Az iskolai értesítőkben fennmaradt *Budai Elek*nek néhány ünnepi beszéde, amelyeknek elemzése ismét alkalmat ad a szerzőnek arra, hogy a korszak tágabb pedagógiai világát és kutatásának tárgyát szembesítse egymással: „Ezekben a beszédekben, amelyek részletes elemzésétől most el kell tekintenünk, a mai olvasó számára is feltűnően kedves hangnemben szól tanítványaihoz. Stílusából egy igazán gyermekszerető tanító képe bontakozik ki. Joggal vetődik fel a kérdés, vajon nem csupán a korszak retorikájára jellemző, megszokott beszédmodort hallhatjuk-e előadásaiban? Hiszen a 19. század vége nyilvános beszédeinek többsége rendkívül érzelemdús, sőt érzélgős a mai fül számára. Az értesítők azt bizonyítják, hogy – legalábbis tanítótársai hasonló megnyilvánulásaival összevetve – *Budai* jóval „gyermekközpontúbb” hangon szólalt meg, mint a környezetében működő pedagógusok többsége, úgyelve arra, hogy a legapróbb tanuló is megértse, amit a tanítója közölni akart vele.” (uo.) Az idézet tükrözi azt a dilemmát, amellyel a múlt kutatója folyamatosan szembetalálkozik: vajon a forrásokból a felidézett múlt általánosíthatósága vagy egyedisége olvasható ki. A szerző szándékai szerint ez utóbbit hangsúlyozza.

A *Budai Elek* tanítói pályáját feltáró kutatásra jellemző a mikrotörténeti megismerésnek az a sajátossága is, hogy az apró, sokszor jelentéktelennek tűnő életrajzi adalékok összessége új olvasatot kínál – esetünkben a korabeli néptanítói pálya és életforma megértéséhez. Nézzünk néhány példát erre! „A pénzből, amelyet magára fordíthatott, járt például az 1873-as bécsi világkiállításon, később a „Magyar mérnök- és építőegylettel” körbeutazta Európa nagyvárosait, nagy kiránduló hírében állt, volt a Magas-Tátrában és meglátogatta Erdély legnevezetesebb fürdőhelyeit. A kerékpár elterjedésekor kerékpártúrákat tett, Magyarország majd minden táját bejárta, amely alkalmat adott arra is, hogy számos ismerősre tegyen szert.” (Baska, 2011, 46.) Ezekből az életrajzi adalékokból a szerző az alábbi következtetéseket fogalmazta meg: „...ez az életmód egy újfajta polgárosuló világ mindennapjaiba illik, a fürdőjárástól a kiránduláson át egészen a kerékpározás, mint szabadidős tevékenység korabeli elterjedéséig. Nyilvánvaló, hogy ezt az életmódot többgyermekes család fejeként nem vállalhatta volna. Sem pénze, sem ideje nem lett volna az ilyenfajta mindennapokra egy családdal a háta mögött. Ambíciója, munkabírása és nőtlensége az átlagos tanítói lét minőségi meghaladását biztosította tehát számára.” (Baska, 2011, 46-47.) Hasonló gondolatmenetet figyelhetünk meg amögött az életrajzi tény mögött, hogy *Budai Elek* – a forrásokból jól megmutatkozóan – számos társadalmi funkciót töltött be, amelyet a szerző részletesen fel is sorol, majd e látszólag túlzott aprólékosággal megmutatott életrajzi adalékokat mélyebb következtetések felé viszi. Hiszen válaszra vár az a kérdés, hogy a tanítói hivatás e feladatvállalásokkal hogyan függ össze. „Nem nagyon lehetett a városban olyan szervezet, amelynek ne lett volna a tagja:

- a Vöröskereszt-egylet dési fiókjának elnöke
- a »Deési műkedvelőegylet« dal-és zeneosztályának munkatársa
- a Szolnok-Doboka megyei Nemzeti Színház egyik alapítója, illetve részvényese
- a korcsolyázóegylet választmányi tagja
- a dési jótékonyági nőegylet multságainak főrendezője
- a dési tanítókból szerveződő dalkör vezetője
- a dési tűzoltózenekar szervezője és háznagya
- az iparosifjak önképző és betegsegélyező egyletének titkára
- ugyanezen egylet dalkörének karnagya
- a polgári fúvószenekar igazgatója (velük felutazott Budapestre a Millennium ünnepségsorozatára)
- a szamosmenti kerékpáregylet versenybíróóságának tagja
- az önkéntes tűzoltóegylet szervezője és tagja

Úgy tűnik, a polgárosuló Magyarország vidéki városi társaséletének igen hatékony tényezője lehetett a tanító, amennyiben képességei, lehetőségei és nem utolsósorban személyes motiváltsága erre alapot adott. Kétségtelenül összefügg ez a hivatással, amit űzött, és az iskola 'társadalmi csoportokat integráló' funkciójával." (Baska, 2011, 51–53.) Látható tehát, hogy az „igen sűrű szövésű tények” hogyan hozhatók összefüggésbe a néptanítóval, mint egy foglalkozási csoport tagjával.

A bemutatott kutatás tekinthető a mikrotörténeti szemlélet érvényre jutásának, de felerősít egy, már említett problémát is: lehet-e mintázatokat találni a mikro- és makroszint között? (Papp és Szijártó szerk. 2010. 14.) Milyen az átjárás e két nézőpontot felmutató történeti elemzés között? Baska Gabriella munkája abban is segít, hogy meglássuk a hidat a nagy, átfogó történelem és az apró jelenségek között. Mikrotörténelmet írni csak a makrofolyamatok ismeretében lehet, hiszen például Budai Elek néptanító életének egyedi mozzanatai úgy nyernek értelmet, ha tudjuk mivel összevetni ezeket, ha életének különlegesnek tűnő tényei a korabeli néptanítóságról meglévő professziótörténeti ismereteink tükrében helyezkednek el, de ezek a társadalomtörténeti ismeretek éppen az olyan apró élethelyzetekből állnak össze általános képpé, mint amelyekről Baska Gabriella tudósít. A választott perspektíva ad sajátos értelmezést, színezetet, ha úgy tetszik mikrotörténeti hangsúlyt kutatásának.

Jól tudjuk, hogy egy-egy történetkutatási megközelítés szinte divattá válik különböző időszakokban. A mikro-történelem szemléletmódjának alkalmazása pedagógiatörténeti kutatásokban még várat magára. „Ha elég közel megyünk a múlthoz, nemcsak olyan dolgokat vehetünk észre, amelyek távolról nem láthatók, hanem olyan dolgokat is, amelyek választ adhatnak az egészre vonatkozó kérdéseinkre.” (Papp és Szijártó szerk. 2010, 18.) Ennek az útnak a bejárása számos pedagógiai jelenség megértéséhez viheti közelebb azokat, akiket a múlt és jelen kapcsolata a jelen formálása szempontjából is érdekel.

Szakirodalom

1. Baska Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
2. Boros János (2013): Felfedezés a tudományban és a kultúrában. *Magyar Tudomány*. 6. 738–747.
3. Brooks, J., DeCorse, Ch. and Walton, J. (2008): *Small Worlds. Method, Meaning and Narrative in Microhistory*. School for Advanced Research Press, Santa Fe.
4. Géczi János (2002): A neveléstudomány történeti dimenziói. *Művelődés és/vagy neveléstörténet. Új Pedagógiai Szemle*. 2. 70–78.
5. Gordon, L. (2008): Biography as Microhistory, Photography as Microhistory. In: Brooks, J., DeCorse, Ch. and Walton, J.: *Small Worlds. Method, Meaning and Narrative in Microhistory*. School for Advanced Research Press, Santa Fe. 145–171.
6. Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
7. Gyáni Gábor (2010): *Az elveszített múlt*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
8. Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatás módszertanába*. Műszaki Kiadó, Budapest.
9. Németh András – Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 46–76.
10. Papp Gábor és Szijártó M. István (2010, szerk.): *Mikrotörténelem másodfokon*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
11. Szekeres András (2003, szerk.): *A történész szerszámosládája*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
12. Szijártó M. István (2006): A mikrotörténelem. In: Bódy Zsombor és Ö. Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris Kiadó, Budapest. 494–513.

Tanulmányok

Körkép

A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960–1970)

A pedagógia világi térben és időben

Somogyvári Lajos*

Az oktatástörténet-írás utóbbi évtizedekben tapasztalható paradigmatis fordulata számos tanulsággal szolgálhat a magyarországi kutatások számára is. Sokfelé ágazó és nehezen egységesíthető folyamatról van szó, melyet talán legjobban a modern tudomány-, és világfelfogás posztmodernbe való átmeneteként jellemezhetünk. Az oktatástörténet hagyományosan nagy gondolkodók eszmei örökségével foglalkozik, akiknek gondolatai, művei egy kitérővel tarkított fejlődési sort adnak ki, az egyén szabadságának mind nagyobb mértékű kiteljesedését. A nyugati civilizációra jellemző az ilyen fajta gondolkodásmód, mely valamilyen cél felé való haladásként értékeli bonyolult történeti-társadalmi folyamatokat (teleologikus), korszakokat állapít meg (kronologizáció, rendezett idő) és hisz a nagy egyéniségek történelemalakító erejében (individualizmus). Tanulmányom célja, hogy egy másfajta oktatástörténet-írásra nyújtsak példát, mely fényképek elemzése alapján vizsgálja fel a hétköznapi történeteket az 1960-as évek Magyarországon. A multidiszciplináris módszertan magában foglalja az ikonográfiát, antropológiát és a történetírás különböző irányzatait – a különböző nézőpontok hozzásegítenek minket a pedagógia világainak térben és időben eltérő formáinak feltárásához. Jelen esetben ezeket a világokat a tanácskozások, konferenciák és látogatások jelentik.

Kulcsszavak: oktatástörténet, ikonográfia, antropológia, fénykép, narratíva, pedagógiai újságok

Bevezetés – az oktatástörténet megújulása

Számos tudományág eredményeit hasznosította az oktatástörténet az utóbbi két évtizedben – a kvantitatív kutatásoktól a mentalitástörténeten át az antropológiáig terjed a sor. *Heinz-Elmar Tenorth* az átalakulást elemezve (2001) a posztmodern egyik leghatásosabb szentenciáját¹ fogalmazza újra saját tudományágára nézve: a nagy metanarratívák elvesztették érvényességüket és rendteremtő erejüket korunkban, a dichotómiák (kizáró jellegű „vagy-vagy” gondolkodás, igaz-hamis ellentétpárok stb.) helyett egymás mellett létező magyarázatok egyidejűségét kell elfogadnunk, minden kutatás konstruktív jellegét, mely saját nézőpontunkat és értékválasztásainkat tükrözi. Az ilyen értelemben vett új oktatástörténet nem szűkítheti le a forrásbázisát többé a magas irodalomra és művészetre, hanem az egész grafikus-figuratív hagyományt is magában kell foglalnia, a fotókat, emblémákat és rajzokat egyaránt. *Németh András* és *Szabolcs Éva* tanulmányában (2001) hasonló gondolatokat fogalmaz meg a történelmi antropológia lehetőségeiként: a kultúra történeti kontextusba helyezésével mindennapi tapasztalatainkat (mint amilyen például az iskoláztatás) historizáljuk, „egymás melletti történeteket” fogalmazzunk meg, melyek nem tartanak igényt az univerzális igazság címére. A társadalmi cselekvések leírásához és megértéséhez új csoportokat (gyermeket, családokat stb.), új forrásokat (a magánélet dokumentumait például) és más tudományok eredményeit (például művészettörténet, irodalomtörténet) is be kell vonni a neveléstörténeti kutatásokba.

* Rudnay Gyula Szakközépiskola, Tab, középiskolai tanár, somogyvari.lajos@liveedu.radnay.tab-hu

1. *Lyotard* híres kijelentését, a nagy elbeszélések végét parafrázeálja *Tenorth* a fejtegetéseiben – ld.: *Lyotard*, 1993.

Képi történetek

Saját kutatásaim ebbe a vonulatba illeszkednek, az 1960 és 1970 közötti magyar pedagógiai sajtó (Gyermekünk, Köznevelés, Óvodai Nevelés, A Tanító, A Tanító Munkája, Úttörővezető) fotóanyaga alapján alkotok gyermek-, tanár- és iskolaképeket. A folyóiratok szerepe rendkívül fontos a sajátos nevelési tudás elterjesztésében és szakértői csoportok legitimációjában (Carvalho, 2003). Az 1945 és 1950 közötti időszak cezúráját jelent a hazai pedagógiai folyóirat-kiadásban: a világháború után 6 olyan folyóirat működött tovább,² ami előtte is megjelent, de ezek fokozatosan megszűntek, helyüket más kiadványok vették át (Jáki, 1962). A kezdeti sokféleség megszűnt, a monolit hatalmi rendszer a pedagógiában is átvette az uralmat, amit az 1950. márciusi párthatározat fogalmazott meg élesen (Kardos, 2003): a múlttal való leszámolás, a szocialista eszmény megvalósítása és az egységes szellemiség kialakítása lett a cél, melyet propaganda és ideológiai célok domináltak. Olyan nagy kiadványszámú, központi lapok jöttek létre, melyek az oktatásirányítás hatékonyabbá tételét és a nem marxista nevelők át-képzését szolgálták (Jáki, 1962) – az 1945-ben alapított Köznevelés volt leginkább centrális helyzetben, de fontossá vált az tudományos közvéleményt alakító, 1951-ben induló Pedagógiai Szemle, illetve az 1950-től létező Óvodai Nevelés, valamint az eredetileg a Köznevelés alsótagozatos mellékleteként funkcionáló A Tanító Munkája és az ezt folytató A Tanító. A társadalom és a szakmaiság különböző szegmenseit célozták meg a lapok: a szülőket és a tágabb nevelési környezetet (Gyermekünk), a tudósokat (Pedagógiai Szemle), és a különböző iskolatípusokban dolgozó pedagógusokat (óvoda – Óvodai Nevelés, általános iskola – A Tanító Munkája, A Tanító, középiskola – Köznevelés, mozgalmi nevelés – Úttörővezető).

Az 1960-as éveket reformkezdeményezések és megtorpanások jellemzik, az évtizedet az oktatási expanzió és a szakmai autonómia növekedésének hívószavaival írhatjuk le (ld. például: Mann, 2002; Kelemen, 2003;). Az 1961-es oktatási törvény és az 1970-ben megrendezett V. Nevelésügyi Kongresszus által keretezett periódus sajátos kettősségét a korszerű, sokoldalú műveltség kialakításának célja és az ideológia-világnézeti harc fokozásának jelszavai és irányelvei jelentették. A központi irányítás számára egyre fontosabbá vált a tömegek nevelése, melynek egyik eszközeként a vizualitás szerepe, az újságokban megjelenő fényképek száma egyre nőtt (Szarka és Fejér, 1999; Simon, 2000). Kép és történet / történetiség összefüggő fogalmak – a következő gondolatokban ezt igyekszem bebizonyítani.

A fényképeket a magyar neveléstudomány és történetírás is felhasználja már (ld. például: Gécz, 2008; ill.: Stemplerné, 2009), de ezek egyelőre elszórt kezdeményezések csupán. A kép konkrét megjelenése (fénykép) és a bennünk élő mentális képzet (a mentális kép filozófiatörténeti hátteréhez ld.: Nyíri, 2001) egybejártsága alkotja meg a mindennapjainkat felépítő, hétköznapi narratívákat, a történelmen belüli történeteket. Konkrét példát alapul véve: a tanárokról készített fotók megerősítik, vagy cáfolják a saját tapasztalatainkon felépülő „tanár” képét, iskolai emlékeinket és elvárásainkat, melyek különböző történeti korszakokra jellemző és azokon átívelő jellegzetességekkel bírnak.

Az oktatás-nevelés világairól és szereplőiről szóló történetek elbeszéléseivel saját és közösségi identitásunkat formáljuk, hiszen élettörténetünk egy tekintélyes hányadát alkotja az a tapasztalat, amely egyben sok más emberrel közös élmény (Ricoeur, 2001). A narratíva központi fogalom a hasonló megközelítések esetén. Hayden White (1973) először csak a történettudomány és az irodalmi műfajok kapcsolatának feltárására használta ezt a fogalmat, Jerome Bruner (2004) már a tudományok narratívumairól beszél, a gondolkodás általános módjaként és a megismerés eszközeként jellemezve a narratívaalkotást. Az oktatástörténet-írás utóbbi időszakában szintén

2. Magyar Peadagogia, Énekszó, Gyakorlati Pedagógia, Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, Debreceni Protestáns Lap, Sárospataki Református Lapok.

megfigyelhető a narrációhoz, diskurzushoz való visszatérés, idő és tér kategóriáinak, a kultúra egyéb jelenségeinek emberi konstrukcióként való kezelésével együtt (*Escolano, 2007*).

A tanári identitás egyik fontos területéről lesz szó a következő írásban – a szakma tudományos megalapozásáról és a pedagógia világainak idő és térbeli kiterjesztéseiről. A pedagógiai tanácskozásokat, konferenciákat és látogatásokat ábrázoló fotók mind földrajzi, mind történeti értelemben tágítják a hagyományos intézményi kereteket, melyek között az óvodapedagógust, tanítót, vagy tanárt elképzeljük. A múlttal és a Magyarországon kívüli világgal való viszony kialakítása politikai kérdés is egyben – a hagyományból kiválogatott fejlődési vonal, a reakció és progresszió szembeállítása jellegzetes ideológiai elem, csakúgy, mint az internacionalizmus felemlítése. Ha Makarenko emlékünnepségről, szovjet vendég látogatásáról, vagy a parlamentben tartott V. Nevelésügyi Kongresszusról látunk képet, akkor nyilvánvalóvá válik a marxista-leninista ideológia jelenléte. Burkoltabb formában is érvényesülhet ugyanez, hiszen az elmélet és az iskolai gyakorlat kapcsolatának erősítése, dialektikus egységük hangsúlyozása, a tudomány szerepének növelése a mindennapokban (a pedagógiai tanácskozások, konferenciák világa) hasonló gondolkodásmódon alapul.

Kutatásaim 4063 darab fényképből álló vizsgálati anyagon alapulnak, melyek közül eddig a gyermekportrékat (522 darab kép) és a pedagógusképeket (529 darab kép) dolgoztam fel. Ez utóbbi esetében két csoportra osztottam a korpuszt: 412 fotó a megszokott, intézményi környezetben ábrázolja a pedagógusokat, 112 fotó azonban kilép ezekből a keretkből. Az ünnepségeket, a tankönyvek, taneszközök kifejlesztését és a képzés, továbbképzés témaköreit már feldolgoztam az általam pedagógiai háttérnek elnevezett világból, egyedül a pedagógiai tanácskozások, konferenciák és látogatások fényképanyaga van hátra – ez lesz írásom tárgya.

Pedagógiai tanácskozások

A témát gyakran nehéz elkülöníteni a „képzés, továbbképzés és ünnepségek” képanyagától (mint azt majd első példám is mutatja), emiatt több átfedés van a különböző témák között. Pedagógiai tanácskozás alatt az oktatás-nevelés világának szereplői (pedagógusok, oktatáspolitikusok, különböző szervezetek, szakértők és a közoktatás irányítói) által (és számukra) szervezett eseményeket értem. Az állam különböző szintű szereplői által rendezett hivatalos alkalmak, ahol a tudomány és az államhatalom képviselői találkozhatnak a gyakorló pedagógusok világával. Az oktatást közügyként kezelő szemlélet számtalan eseményt sorolhat ide, a megbeszéléstől, a tanácskozáson át a konferenciáig és kongresszusig, én csak a nyelvi kontextus által egyértelműen azonosítható képeket soroltam ide – összesen 11 darab fényképet.

Hat alkalmat örökítenek meg ezek a fotók: a 15 éves állami tankönyvkiadás apropójából megtartott tanácskozást, a *Makarenko* halálának 25. évfordulójára szervezett emlékünnepséget, a Balatoni beszélgetések című előadásorozatot, az V. Nevelésügyi Kongresszust, egy székesfehérvári általános iskolai összejevetelt, valamint a gyermekotthonokról Budapesten rendezett nemzetközi tanácskozást.³ Ennél nagyságrendekkel több tanácskozásról számoltak be a pedagógiai lapok az adott korszakban, de vizuális információ csak ennyi maradt fenn, a többi nyelvi információ, fényképek nélkül. A felsorolt példák közül hármat fogok elemezni: a *Makarenko* emlékünnepségről szóló beszámolót, mivel ez szolgál a legtöbb tanulással, kiemelt fontossága miatt az V. Nevelésügyi Kongresszust, illetve egy szovjet vendég látogatását Magyarországon.

Első példám többszörös legitimáló erővel bír a neveléstudomány, a pedagógus szakma számára és számtalan irányba kitérítő az oktatás-nevelés világait. A Makarenko-emlékünnepség fotója egy nagyobb sorozatba il-

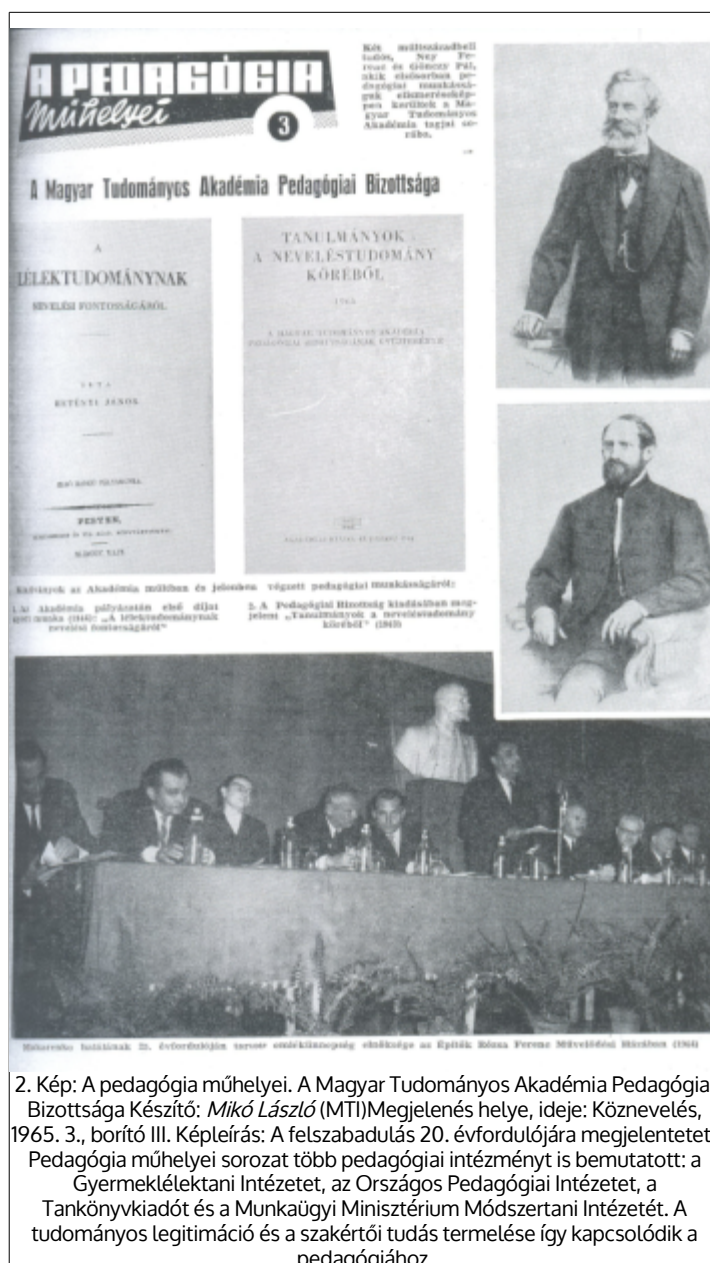
3. A képek forrásához ld.: 15 éves állami tankönyvkiadás – Köznevelés, 1964. 9., 3.; Makarenko halálának 25. évfordulója – Köznevelés, 1965. 3., borító III., Balatoni beszélgetések – Köznevelés, 1970. 15., borító I., II.; V. Nevelésügyi Kongresszus – Köznevelés, 1970. 20., 12–13., Köznevelés, 1970. 21., borító I., IV.; A Tanító, 1970. 10., 3., székesfehérvári tanácskozás – A Tanító munkája, 1965. 6–7., 58.; Tanácskozás a gyermekotthonokról – Óvodai nevelés, 1970. 9., 352.

leszkedik, mely 1965-ben, egymást követő lapszámok hátsó és belső borítóján jelent meg a Köznevelésben. A sorozat címe: „A pedagógia műhelyei”, példánk az MTA Pedagógiai Bizottságát mutatja be munka közben. Nem véletlen a megjelenés dátuma – ebben az évben hangsúlyos helyeken ünnepelte a szaksajtó a felszabadulás 20. évfordulóját, mely alkalmat adott a visszatekintésre, az eredmények összegzésére – *Assmann* kulturális emlékezetről szóló elméletében (*Assmann, 2004*) az ilyen évfordulók, az ehhez kapcsolódó cselekvések és gyakorlatok a kollektív emlékezet és identitás megformálásában játszanak fontos szerepet. A szocialista rendszer számára 1945 az a referenciális pont, kezdet, amihez képest önmagát meghatározza, az eredet, ami köré mítoszt épít. Most lássuk tehát a konkrét képet és a kontextust, amiben a Makarenko-emlékünnepe meg jelenik!



Makarenko halálának 25. évfordulóján tartott emlékünnepe elnöksége az Építők Rózsa Ferenc Művelődési Házában (1964)

1. Kép: Makarenko halálának 25. évfordulóján tartott emlékünnepe elnöksége az Építők Rózsa Ferenc Művelődési Házában (1964)
Készítő: *Mikó László* (MTI) Megjelenés helye, ideje: *Köznevelés*, 1965/3, borító III. – részlet Képleírás: Az ünnepséget ábrázoló képen asztal mögött ül az elnökség, valaki éppen előad. Mögöttük Lenin szobor magasodik, az egyetlen nőalak valószínűleg *Benke Valéria* korábbi művelődésügyi miniszter. A kép egy egész oldalas fotómontázs részlete.



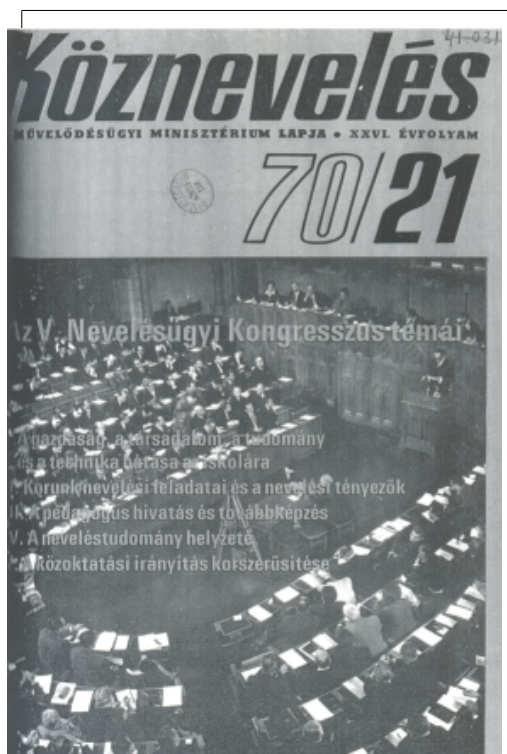
2. Kép: A pedagógia műhelyei. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Készítő: *Mikó László* (MTI) Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1965. 3., borító III. Képleírás: A felszabadulás 20. évfordulójára megjelentetett Pedagógia műhelyei sorozat több pedagógiai intézményt is bemutatott: a Gyermeklélektani Intézetet, az Országos Pedagógiai Intézetet, a Tankönyvkiadót és a Munkaügyi Minisztérium Módszertani Intézetét. A tudományos legitimáció és a szakértői tudás termelése így kapcsolódik a pedagógiához.

A borító képei egyrészt a hazai tudományosság centrumába (MTA) helyezik az oktatás-nevelés világot, másrészt egy nagy múltú hagyomány részévé teszik az 1960-as évek pedagógiáját. *Ney Ferenc* és *Gönczy Pál*, a XIX. század oktatásügyének képviselőiként lettek az MTA tagjaivá, személyükben megtestesítették a gyakorló tanerő és tudományos alkotó egységét – az ő utódaik dolgoznak az iskolákban, az ő örökségük értékei felhasználhatóak az 1960-as évek valóságában. Kétfajta hagyomány összekapcsolására is megtörténik a kísérlet a „tablón”: a hazai tanügy múltja és a szovjet pedagógia átvétele között – a *Makarenko* életművének recepciója a korszakban is folytatódott (*Zrinszky*, 1964; *Pataki*, 1966). Nagyon erőteljes értelmezési teret épít ki tehát a képek közti kapcsolatrendszer, ami időben (a múltban visszafelé, a jelenre és jövőre is alkalmazva) és térben (a mintaadó szovjet pedagógia méltatása) egyaránt túlmutat az adott kereteken.

Az 1965-ös év különösen fontos volt a hatalom számára az eszmei-ideológia harc szempontjából – ezt jelzi, hogy az év során hozott 15 MSZMP határozat (ld. *Vass, 1978*) közül 5 ezzel a kérdéssel, és gyakorlati alkalmazásaival foglalkozik! A tudat átalakítása a szocializmus építésében központi feladattá vált, s a párt ennek legfőbb terepül a tudomány, az oktatás-nevelés, a művészet és a sajtó világát jelölte meg. Az ideológia valamennyi társadalmi politikai rendszer sajátja, *Margaret Wilkin* brit kutató (1996) például a tanárképzés és a társadalmi intézmények, cselekvések egyik fő feladatának az ideológia disszeminációját tartja, mely szimbolikus és materiális formákban egyaránt reprezentálódik.

A konkrét képhez visszatérve: az évfordulóra szervezett ünnepség helyszíne az Építők Rózsa Ferenc Művelődési Háza – több MSZMP és Hazafias Népfrent – kongresszust is tartottak itt, egészen 1989-ig. Az emblemikus tér jelzi az esemény fontosságát, a kép háttérében lévő *Lenin* szobor pedig ennek konkrét, látható ideológiai megerősítését. A fotó szereplői között egyetlen női alak van – ő valószínűsíthetően *Benke Valéria*, korábbi művelődésügyi miniszter (1958–1961), ebben az időben MSZMP KB-tag és a Társadalmi Szemle szerkesztőbizottságának elnöke. Természetesen az ilyen gesztusokkal az említett területek fontossága és presztízse is felértékelődött, amit képileg is megjelenít a szereplők perspektívája (alulról-felfelé), kiemelt helyzete a pódiumon.

Az V. Nevelésügyi Kongresszus (1970)



3. Kép: Nincs adat
Készítő: MTI

Megjelenés helye, ideje: *Köznevelés*, 1970/21, borító l.
Képleírás: A Parlament padsorait az V. Nevelésügyi Kongresszus időtartama alatt pedagógusok foglalták el, jelezve az oktatás-nevelés ügyének fontosságát, a pedagógia világainak szimbolikus térfoglalását. A fotó kivételnek számít a kor pedagógiai képanyagában, hiszen közvetlenül jeleníti meg a politika világát.

A kongresszusok története a magyar pedagógiai gondolkodás fontos fejezete, a kongresszus dátumai korszakos történelmi eseményekhez köthetők – 1848, 1896, 1928, 1948, 1970, 1993, 2008. A szakirodalom csak 1970-ig dolgozta fel a témát (*Felkai*, 1971; *Kelemen*, 2007), úgy tűnik a rendszerváltás utáni VI. és VII. kongresszus szintézisbe foglalásához, beillesztéséhez még idő kell. Valamennyi kongresszus egy-egy periódus lezárásaként, vagy fordulópontján foglalta össze az eredményeket, feltérképezte az oktatás helyzetét, körvonalazta a problémákat és kijelölte a fejlesztés irányait. A kontinuitás, a hagyomány felvállalása nagyon fontos tényező volt megrendezésükben, amit a növekvő sorszám is jelez. Az 1970-es kongresszus több szempontból is hangsúlyos szerepet tölt be: a fordulat éve (1948) utáni első jelentős összejövetel, egyben a szocialista rendszer egyetlen ilyen rendezvénye, mely az adott keretek között próbált különböző reformjavaslatokat és megoldási kísérleteket kidolgozni. Az V. Nevelésügyi Kongresszus 1970. szeptember 28–30. között zajlott, az MSZMP X. kongresszusa pedig 1970. november 23-án kezdődött – a két esemény egymásutánisága felértékeli az előbbi jelentőségét.

Több magyarázó narratíva is adódik a képek értelmezésére: teória és praxis összekapcsolásának témája épp-úgy érvényes, mint a professzionalizáció kontextusán belül értelmezett szakmai jelenségek vizsgálata, vagy a régóta folytatott vita újbóli felvetése a pedagógus hivatás értelmiségi mivoltáról. Elmélet és a gyakorlati pedagógiai tudás és kompetencia találkozik össze a konferencián, amit a Köznevelés címlapjának témái is megjelenítenek: a gazdaság, technika és közoktatás-irányítás kérdései kerülnek itt össze a neveléstudomány és pedagógus hivatás elméleti jellegű témáival, hogy aztán a kongresszus résztvevői irányokat dolgozzanak ki a rendszerbe való beavatkozás számára. Az angolszász szakirodalom a tudományt reprezentáló pedagógust nevezi *academic teacher*-nek (szemben a *non-academic teacher* típusával, ld.: *Cannon*, 1970) – az ő tudományos szerepvállalása (összekapcsolva a politikai tér jelentőségével, melyre nemsokára visszatérek) növeli a hivatás presztízsét, jelentős legitimáló erővel bír. A kongresszus a korszak történelmi-társadalmi környezetében fontos fordulatot jelez. Annak a fejlődési folyamatnak egy állomását jelenti, mely a kommunista ideológia nyomása alatt az 1950-es években „kvázidisziplínává alakuló egyetemi pedagógia” (*Németh*, 2009, 51.) újbóli önállóságát, tudományosságának, szakértői jellegének erősödését hozta – s ezzel a professzionalizáció kontextusához jutottunk vissza. A Magyar Pedagógiai Társaság 1967-es újralakulása és az általa meghirdetett V. Nevelésügyi Kongresszus is ennek a reformléggörnek volt a része.

A kép befogadását alapvetően az a politikai tér határozza meg, ami keretet ad neki, a Parlament pedig nem megszokott környezet a pedagógia világainak bemutatásában. Ezzel a gesztussal a valódi és szimbolikus határátlépés is megtörténik, a dolgozatom elején már említett térkiterjesztés, az oktatás-nevelés hagyományos intézményi világának elhagyása. *Edward T. Hall* alapvető jelentőségű munkájában (1987) a térnek egy olyan antropológiáját írja le, mely az emberi viselkedéseket meghatározó tényezőként funkcionál: az ember által kialakított kötött és részben kötött tér (épület, berendezés, tárgyak) strukturálja tevékenységünket, az így kialakított határok alkotják értelmezési kereteinket. A személy, aki egy parlamenti térben foglal helyet, másképp látja önmagát és társait – társadalmi-kulturális és politikai diszpozíciói a nézőben is határozott benyomást keltenek (*Low* és *Lawrence-Zúñiga*, 2003). Ha nem tudnánk, hogy egy pedagógiai eseményről van szó, összetéveszthetnénk a fotókat egy parlamenti ülészekkel. A patkó alakú ülésor „elnyeli” a képek szereplőit, kiragadva az iskola világból homogenizálja őket – a címeken, feliratokon kívül semmi sem utal arra, hogy itt neveléstudósokról, pedagógusokról és oktatási szakértőkről van szó. Hozzá kell tenni, hogy a képes beszámolók ezután a különböző szekciók munkájával foglalkoznak, ahol már elkülöníthetőek az egyedi személyek – de az első kép mindkét esetben a Parlament felülnézete. A parlament egyértelműen olyan reprezentatív tér, mely bármely benne szereplőt szimbolikus jelentéssel telít meg – hétköznapi és szimbolikus megkülönböztetése természetesen gyakran csak néző-

pont kérdése (*Niedermüller, 1994*). Nem létezik semleges, objektív tér, csupán annak hangsúlya változik, hogy ez a tér mekkora szerepet játszik világ- és önértelmezésünkben.

Külföldi vendégek látogatása



M. M. Konyina, a moszkvai, Leninnel elnevezett Pedagógiai Főiskola óvodai karának dékánja, az anyanyelv- és környezetismertetés óvodai specialistája a szovjet felsőoktatási küldöttség tagjaként két hétig járt Magyarországon. Több napot töltött oktatási intézményekben, vidéki és budapesti óvodákban és óvónő-képző intézetekben.

A Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban előadást tartott az erkölcsi nevelés lehetőségeiről az 5—6—7 évesek csoportjában. Beszámolója a moszkvai Pedagógiai Főiskola óvodai kara munkatársainak egyéves vizsgálatára épült. Az értekes előadás után a jelenlevő budapesti felügyelők és az erkölcsi neveléssel foglalkozó óvónői munkaközösség tagjainak kérdéseire válaszolt Konyina elvtársnő.

Konyina elvtársnő látogatása, előadása, a vele járó eszmecsere hasznos tapasztalatokat nyújtott további munkánkhoz.

4. Kép: Moszkvai vendégünk

Készítő: Nincs adat

Megjelenés helye, ideje: Óvodai nevelés, 1961. 5. 165.

Képleírás: A külföldi vendégek látogatásáról szóló képek általában a szocialista blokk országainak tapasztalatcseréjét fejezték ki – a szovjet minta átadását mutatja be a fenti kép. A fotó centrumában helyezkedik el valószínűleg a vendég, minden tekintet ráirányul. A szereplők öltözete vegyes, van, aki az óvónői köpenyt viseli, mások „civil-ruhában” vannak, ami jelzi a találkozó informális jellegét.

Az oktatástörténet-írás utóbbi évtizedekben tapasztalható paradigmaticus fordulata számos tanulsággal szolgálhat a magyarországi kutatások számára is. Sokfelé ágazó és nehezen egységesíthető folyamatról van szó, melyet talán legjobban a modern tudomány-, és világfelfogás posztmodernbe való átmeneteként jellemezhetünk. Az oktatástörténet hagyományosan nagy gondolkodók eszmei örökségével foglalkozik, akiknek gondolatai, művei egy kitérőkkel tarkított fejlődési sort adnak ki, az egyén szabadságának mind nagyobb mértékű kiteljesedését. A nyugati civilizációra jellemző az ilyen fajta gondolkodásmód, mely valamilyen cél felé való haladásként értékeli bonyolult történeti-társadalmi folyamatokat (teleologikus), korszakokat állapít meg (kronologizáció, rendezett idő) és hisz a nagy egyéniségek történelemalakító erejében (individualizmus). Tanulmányom célja, hogy egy másfajta oktatástörténet-írásra nyújtsak példát, mely fényképek elemzése alapján vázolja fel a hétköznapok történeteit az 1960-as évek Magyarorszáján. A multidiszciplináris módszertan magában foglalja az ikonográfiát, antropológiát és a történetírás különböző irányzatait – a különböző nézőpontok hozzásegítenek minket a pedagógia világainak térben és időben eltérő formáinak feltárásához. Jelen esetben ezeket a világokat a tanácskozások, konferenciák és látogatások jelentik. Az oktatástörténet-írás utóbbi évtizedekben tapasztalható paradigmaticus fordulata számos tanulsággal szolgálhat a magyarországi kutatások számára is. Sokfelé ágazó és nehezen egységesíthető folyamatról van szó, melyet talán legjobban a modern tudomány-, és világfelfogás posztmodernbe való átmeneteként jellemezhetünk. Az oktatástörténet hagyományosan nagy gondolkodók eszmei örökségével foglalkozik, akiknek gondolatai, művei egy kitérőkkel tarkított fejlődési sort adnak ki, az egyén szabadságának mind nagyobb mértékű kiteljesedését. A nyugati civilizációra jellemző az ilyen fajta gondolkodásmód, mely valamilyen cél felé való haladásként értékeli bonyolult történeti-társadalmi folyamatokat (teleologikus), korszakokat állapít meg (kronologizáció, rendezett idő) és hisz a nagy egyéniségek történelemalakító erejében (individualizmus). Tanulmányom célja, hogy egy másfajta oktatástörténet-írásra nyújtsak példát, mely fényképek elemzése alapján vázolja fel a hétköznapok történeteit az 1960-as évek Magyarorszáján. A multidiszciplináris módszertan magában foglalja az ikonográfiát, antropológiát és a történetírás különböző irányzatait – a különböző nézőpontok hozzásegítenek minket a pedagógia világainak térben és időben eltérő formáinak feltárásához. Jelen esetben ezeket a világokat a tanácskozások, konferenciák és látogatások jelentik.

Ha az előzőekben szimbolikus térkiterjesztésről volt szó, akkor itt a földrajzi tér tágítása történik meg, az ideológia és a szakmaiság szempontjából is fontos internacionalizmus, tapasztalatcsere témáinak megjelenítésével. A Köznevelés 1960 és 1970 közötti képanyagát áttekintve számos példáját találjuk a szolidaritás és nemzetköziség gondolatkörének. A felszabaduló gyarmati világról (például az új Algériáról) éppúgy közzétett képes riportot a lap, mint a verőcei KISZ-tábort meglátogató (valószínűleg kommunista) amerikai fiatalokról, a koreai gyermekeket köszöntő úttörőkről, a Demokratikus Ifjúsági Világszövetség VIII. jubileumi közgyűléséről Budapesten, vagy a Brezsnyevnek virágcsokrot átnyújtó gyermek-küldöttségről.⁴ A csoportképzés és együvé tartozás (szocialista tábor) szándéka egyértelmű, akárcsak a fenti fénykép esetében. Ugyanez a motiváció figyelhető meg A Tanító 1968/2. számában, ahol az „Olvasmányaink képekben” rovatban, a Béke című vershez a vietnami bombázások mellett a hazai termelőmunka képeit közli az újság⁵ – a sor folytatható lenne, de ez már egy másik írás tárgya.

Az 529 darab pedagóguskép közül 11 darab foglalkozik külföldi vendégek látogatásával (akárcsak a pedagógiai tanácskozások világával), ebből kilenc szovjet vendég, egy dán és egy japán. Az irányultság egyértelmű, bár

4. A képek forrásai: Az új Algéria – Köznevelés, 1963. 21, borító IV., Amerikai fiatalok – Köznevelés, 1969. 14., borító II., Koreai gyerekek – Köznevelés, 1970. 1., borító I., DIVSZ-közgyűlés – Köznevelés, 1970. 22., borító I., II., Brezsnyev köszöntése – Köznevelés, 1970. 24., borító II. Jellemző, hogy mindegyik példa hangsúlyos helyzetben, a borítón található.

5. A Tanító, 1968. 2., 8–12.

a képek kis száma nem teszi lehetővé messze menő következtetések levonását, pláne úgy, hogy a szovjet vendégekről készített képek három alkalmat örökítenek meg. A három látogatásból kettő⁶ a Köznevelés szovjet testvérlapjának („Ucsityelszkaja Gazeta”) látogatásához köthető, mely a testvéri országok eredményeinek bemutatásával, a barátság erősítésének demonstrálásával a saját csoporttudatot alakítja és támogatja. A harmadik, fentiekben bemutatott példa szintén szakmai kapcsolatra utal, a felsőoktatás eredményeinek felhasználására az óvodai munkában. A nemzetközi tudományos kommunikációba való bekapcsolódást, a diszciplináris alapokon nyugvó szakmai munkát a professzionalizációs és tudományfejlődési elméletek is az önálló pedagógiai elmélet egyik fontos jellemzőjeként értékelik (*Németh, 2002; Keller, 2010*). Ugyanazok a kapcsolódási pontok tehát, mint a tanácskozások és a kongresszus esetében.

Valamennyi elemzett kép esetében közös a multipllicitás: a fotók és a narratívák, a képi és a verbális elemek (váltakozó hangsúlyokkal) együtt alkotják a jelentéseket. A fenti esetben például a kísérszöveg dominálja az értelmezést, hiszen maga a kép nem nyújt ehhez sok fogódzót. Az így felfogott kettős kódolású mentális képek az emlékezetbe ágyazva maradnak fenn és közvetítődnek – egyik lehetősége ennek a továbbításnak és hagyományozásnak a fénykép (*Hirsch, 1997*).

Befejezés

A fénykép egyszerre tárhelye és megteremtője a személyes és kulturális emlékezetnek, a múltat idézi és felépíti (*Sturken, 1999*). Így jön létre az a történelem, aminek megkonstruálása a mi feladatunk. Az oktatástörténet egy része ennek a történelemnek. Az utóbbi időben az oktatástörténet nagy figyelmet fordított a résztvevők hiteinek, vélekedéseinek feltárására, hogy megtudja, hogyan gondolkodnak a tanárok és gyermekek a múlttól – a kollektív memória tanulmányozása megkerülhetetlen ebben a kérdésben (*Seixas, 2008*). A hazai pedagógiai gondolkodás történetiségének elgondolása és megalkotása, a szakma és a tudomány kontextusba helyezése együtt jár az egyéni- és csoportidentitás kialakításával. Ezt a folyamatot nem szabad leszűkíteni a hagyományosan vett forrásanyagra és kutatási módszerekre. Amint azt az elemzésre választott fotók is igazolták: a pedagógia világi térben és időben számos területre terjednek ki a politikától, a tudományos és a gazdasági életig.

6. V. Sz. Nyikisin látogatása – Köznevelés, 1968. 20., 788.; Nagyvezsda Mihajlovna Parfenova látogatása – Köznevelés, 1970. 22., 16–17.

Szakirodalom

1. Assmann, J. (2004): *A kulturális emlékezet – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
2. Bruner, J. (2004): A tudomány narratívumai. In: Bruner, J.: *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 109–120.
3. Cannon, C. (1970): Some Variations on the Teacher's Role. In.: Musgrave, P. W., Methuen and Co. (eds.): *Sociology, History and Education. A Reader*. London, 215–223.
4. Carvalho, L. M. (2003): Journals and Making of Experts and Educational Knowledge. Exploring a Portuguese Pedagogical Journal (1921–1932). In: Smeyers, Paul and Depaepe Marc (eds.): *Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research*. Leuven University Press, Leuven. 81–93.
5. Escolano, A. (2007): Posztmodern vagy későmodern? Új megközelítésmódok az utóbbi évtizedek neveléstörténet-írásában. In: Bíró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Gondolat Kiadó, Budapest, 131–149.
6. Felkai László (szerk., 1971): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon. 1848-1948*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
7. Géczy János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 2008. 1–2. 108–119.
8. Hall, E. T. (1987): A tér antropológiája: egyfajta rendezőelv. In: Hall, E.T.: *Rejtett dimenziók*. Gondolat Kiadó, Budapest, 146–160.
9. Hirsch, M. (1997): *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*. Cambridge: Harvard University Press, Massachusetts-London.
10. Jáki László (1962): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1937–1958*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
11. Kardos József (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-korszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 2003. 6–7. 73–81.
12. Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 9. 25–32.
13. Kelemen Elemér (2007): A nevelésügyi kongresszusok története. In: Kelemen Elemér: A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítótság 19-20. századi történetéből. *Iskolakultúra*, Pécs, 136–157.
14. Keller Márkus (2010): *A tanárok helye. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban*. L'Harmattan – 1956-os Intézet, Budapest.
15. Low, S. M. and Lawrence-Zúñiga, D. (2003): Locating Culture. In: *The Anthropology of Space and Place: Locating Culture*. Wiley and Blackwell, 1–49.
16. Lyotard, J.-F. (1993): A posztmodern állapot. In: A posztmodern állapot, Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai, *Századvég Kiadó és Gond Folyóirat*, Budapest, 7–145.

17. Mann Miklós (2002): Oktatáspolitikusok és koncepciók a sajtó tükrében. (1945–1990). In: Szabolcs Éva és Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források*. Eötvös Kiadó, Budapest, 76–122.
18. Németh András és Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest, 46–77.
19. Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris, Budapest.
20. Németh András (2009): A magyar egyetemi neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása az 1945–1953 közötti időszakban. In: Bíró Zsuzsanna Hanna és Németh András (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest, 26–57.
21. Niedermüller Péter (1994): A város: kultúra, mítosz, imagináció. In: *Mozgó Világ*, 1994. 5. 5–17.
22. Nyíri Kristóf (2001): A mentális kép, mint teoretikus konstrukció. In: *Magyar Tudomány*, 2001, október, 9–23.
23. Pataki Ferenc (1966): *Makarenko élete és pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
24. Ricoeur, P- (2001): A narratív azonosság. In: László János (szerk.): *Narratív pszichológia*. Narratívák 5. Kijárat Kiadó, Budapest, 15–25.
25. Seixas, P. (2008): Collective Memory, History Education, and Historical Consciousness. In: Yerxa, D. A. (ed.): *Recent Themes in Historical Thinking: Historians in Conversation*. University of South Carolina Press, Columbia.
26. Simon Mihály (2000): *Összehasonlító magyar fotótörténet*. Magyar Fotográfiai Múzeum, Kecskemét.
27. Stemplerné Balog Ilona (2009): *Történelem és fotográfia*. Osiris, Budapest.
28. Sturken, M. (1999): The Image as Memorial: Personal Photographs in Cultural Memory. In: Hirsch, M. (ed.): *The Familial Gaze*. Dartmouth College Press University Press of New England.
29. Szarka Klára és Fejér Zoltán (1999): *Fotótörténet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
30. Tenorth, H.-E. (2001): „A New Cultural History of Education” A Developmental Perspective on History of Education Research. In: Popkewitz, Thomas S., Franklin, Barry M., Pereyra, and Miguel A. (eds.): *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. Routledge, London-New York, 67–83.
31. White, H. (1973): *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
32. Wilkin, M. (1996): The Nature of Ideology and of Ideological Practices. In: Wilkin, M.: *Initial Teacher Training. The Dialogue of Ideology and Culture*. Routledge, London, 10–36.
33. Zrinszky László (1964): *Makarenko etikai nézetei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A fogyatékossgal élő emberekről

Laki Ildikó*

Napjainkban több mint 1 milliárd ember él valamilyen fogyatékkal. Tényként kell mindenféleképpen kezelni, hogy a fogyatékossgal élő emberek száma évről évre emelkedik. Az idősebb korosztályok körében a fogyatékossgal esélye magasabb, ami a társadalmak elöregedésének „köszönhető”. Globálisan emelkedik a krónikus betegségek előfordulása is, mint a cukorbetegség, a szív- és érrendszeri betegségek, valamint a mentális rendellenességek. Ezek a betegségek jelentősen befolyásolják a kialakuló fogyatékossgal előfordulási gyakoriságát és különböző formáit. A fogyatékossgal meghatározó jegyei ugyanakkor országonként eltérhetnek, hiszen befolyásolható tényező lehet az adott országban lévő általános egészségügyi állapot, az egészségügyi folyamatok, a környezeti és egyéb körülmények. A fogyatékkal élő emberek helyzete – úgymint az oktatási, a munkaerőpiaci, a társadalmi elfogadással összefüggő szerepek, a politikai aktivitás – az ezredfordulót követően jelentősen megváltozott. Ez egyfelől az európai tendenciák hazai szintű megjelenésének és adaptálásának köszönhető, másfelől az érintettek társadalmi integrálódása erőteljesebbé válásának, valamint a különböző hazai- és nemzetközi jogi szabályozásoknak, a különböző szintű szakmapolitikai kezdeményezéseknek. Ez utóbbi magába foglalja az oktatás, a munkaerőpiac és a társadalmi kezdeményezések körét is, és nem hanyagolható el azoknak az egyéneknek, csoportoknak, állami, civil és magánkezdeményezéseknek a köre sem, amelyek kitartóan küzdenek a fogyatékos jogok és célok megvalósításáért.

Kulcsszavak: fogyatékossgal, előnyök, szociális integráció, megosztottság

Bevezetés

A fogyatékossgal élő embereket a magyar társadalomban is az egyik leghátrányosabb helyzetű csoportnak tekinthetjük. Az érintettek kedvezőtlen egészségi állapota mellett a társadalmi körülményeikben is számos nehézséggel küzdenek, melyek egyfelől jelentősen befolyásolják a mindennapi életüket, másfelől a társadalom által elfogadott normákhoz való igazodást. A fogyatékossgal-ügy közösségi, tagállami, egyben hazai társadalmi ügynek tekinthető, melyben maguk az érintettek aktív szerepvállalásán túl, az érintetteket segítők, támogatók is kiemelt szerepet kapnak. A fogyatékossgal élők – 2001-ben 577 036 fő és 201-ben 456 638 fő – statisztikai adatait vizsgálva látható, hogy a 2011. évi népszámlálás szerint több mint százezerrel kevesebb a számuk, mint az előző népszámlálás idején, vagyis csökkenő tendenciát mutat a fogyatékossgal élő emberek csoportja. Ez nem egyezik a valósággal. A korábbi népszámlálásokkal ellentétben az önbevallás mellett új kategória jelent meg, a tartós betegségben szenvedők csoportja, mely az adatok értelmezését más aspektusba helyezi. A helyzeten azonban ez nem változtat, hiszen a *Világ Egészségügyi Felmérésének* adatai szerint a 15 és a fölötti népesség tagjai közül nagyjából 785 millió ember (15,6%) fogyatékos, míg a *Betegségek Megterhelő Hatásáról* készült vizsgáló felmérés szerint e szám körülbelül 975 millióra tehető (19,4%). Ebből a populációból a *Világ Egészségügyi Felmérés* becslései szerint 110 millió ember (2,2%) küzd nagyon komoly funkcionális-életviteli problémákkal, míg a *Betegségek Megterhelő Hatásáról* készült felmérés szerint nagyjából 190 millió ember (3,8%) rendelkezik „súlyos fogyatékossgal” (WHO, 2011). Tehát, „Jelenleg – becslések szerint – több, mint 1 milliárd ember él valamilyen fajta fogyatékossgal a világon, ez körülbelül 15%-a a bolygó lakosságának (a

* Magyar Tudományos Akadémia TK Szociológiai Intézet munkatársa, laki@socio.mta.hu

Föld lakosságának 2010-es becslése szerint). Ezek a számok, úgy tűnik magasabbak, mint a WHO korábbi becslései (az 1970-es, 1980-as években), melyek akkor 10%-os rátát feltételeztek” (WHO jelentés, 2011). A számadatok természetesen nem mutatnak meg mindent a fogyatékossgal élő emberek helyzetéről, azt azonban mindenestre láthatjuk, hogy az érintett csoportba tartozók száma folyamatosan emelkedik, legfőképpen az idősebb generációban, s így mielőbbi beavatkozást igényel életterükkel, életkörülményeikkel összefüggő helyzetük javítása, az oktatási és a munkaerő-piaci integrációjuk elősegítése. Ugyanakkor kiemelendő, hogy Európa-szerte az elmúlt két évtizedben a született fogyatékossgal élők száma csökkenő tendenciát mutat, szemben az idős kori fogyatékkal élők emelkedő tendenciájával. Ez a jelenség az idősödő társadalomban további egyéni és intézményi megoldásokat vetít a társadalmak egésze elé.

A fogyatékossgal élő emberek társadalmi helyzete az ezredfordulót követően: Magyarországi tendenciák

A fogyatékkal élő emberek helyzete – úgymint az oktatási, a munkaerő-piaci, a társadalmi elfogadással összefüggő szerepek, a politikai aktivitás – az ezredfordulót követően jelentősen megváltozott. Ez egyfelől az európai tendenciák hazai szintű megjelenésének és adaptálásának köszönhető, másfelől az érintettek társadalmi integrálódása erőteljesebbé válásának, valamint a különböző hazai és nemzetközi jogi szabályozásoknak, a különböző szintű szakmapolitikai kezdeményezéseknek. Ez utóbbi magába foglalja az oktatás, a munkaerőpiac és a társadalmi kezdeményezések körét is, és nem hanyagolható el azoknak az egyéneknek, csoportoknak, állami, civil és magánkezdeményezéseknek a köre sem, amelyek kitartóan küzdenek a fogyatékos jogok és célok megvalósításáért.

Magyarországon a 20. század utolsó évtizedéig sajátos történelmi okok miatt a fogyatékossgal élő emberek ügye nem vált közüggé, hanem családjuk problémája maradt (Horváthné, 2009). E téren a 21. század mindenféleképpen pozitív változást hozott, mely azt is jelenti, hogy az érintett csoport helyzete és társadalmi életére átalakult, az integráció elve a háttérből előtérbe került, az inklúzió folyamata pedig erőteljesebbé, legfőképpen gyakoribbá vált. Az új évezred progresszív fogyatékosügyi politikája a fogyatékos emberek helyzetét már elsősorban nem egészségügyi, rehabilitációs vagy szociálpolitikai kérdésnek tekinti, hanem az emberi jogok közé emeli be. Nem elég az állampolgári jogok deklarálása és a negatív diszkrimináció megnyilvánulásai, illetve társadalmi mechanizmusai elleni küzdelem, hanem a pozitív cselekvés, a pozitív diszkriminációs eszközök is szükségesek a társadalmi kirekesztés és a fogyatékos emberek társadalmi hátrányainak mérsékléséhez (KSH, 2007).

A fogyatékossg fogalmi áttekintése

A fogyatékossg definíciója igencsak eltérő a különböző szakmai területeken, szakmai fórumokon. Az Európai Unió tagállamainak definícióit a német Egészségügyi és Szociális Biztonsági Minisztérium (Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung) gyűjti össze és bocsátja közre. Ebből az összeállításból kitűnik, hogy a nemzeti definíciók mind alkalmazási területüket illetően, mind pedig a fogyatékossg definíciójának alapul szolgáló modell tekintetében mennyire eltérőek. Dániában nincs definíció. A szakmapolitika röviden a következők szerint foglalja össze a fogyatékos tartalmat: Mindazok azonban, akiknek szakmai képességeik fejlesztése vagy visszanyerése céljából támogatásra, továbbá ápolásra vagy specifikus kezelésre van szükségük, segítséget kapnak. Ez magában foglalja a testi, szellemi, lelki és szociális fogyatékossgokat. A finn értelmezésben (Törvény a Fogyatékosokról, 1987) fogyatékosoknak tekintjük azokat a személyeket, akik fogyatékossguk vagy betegség-

gük miatt huzamosan nem tudják gyakorolni a normális napi funkciókat. A társadalombiztosítás intézményei számára az a személy fogyatékos, akinek a munka- és keresőképesége döntő mértékben csökkent. A spanyolok szerint fogyatékosok mindazok, akik testi, szellemi vagy érzékszervi képességeik veleszületett vagy szerzett tartós korlátozottsága miatt csak korlátozottan tudnak részt venni a képzésben, a szakmai életben és a társadalom életében általában (EK, 2004).

A gyógypedagógia központi fogalma a fogyatékossg. Ez esetben az elnevezés orvosi terminológiából származik, és eszerint a maradandó és tartós biológiai károsodásokat, testi alapváltozásokat és a hozzájuk társuló személyiségváltozásokat jelöli. A fogyatékossg az átlagtól való negatív irányú eltérés. Olyan organikus zavar (a központi idegrendszer zavara, valamelyik érzékszerv, a beszéd- vagy mozgásrendszer zavara), amely egész életen át fennmarad és visszafordíthatatlan (Spaller, 2006). Gordosné Szabó Anna gyógypedagógiai vonatkozású megfogalmazásában a fogyatékossg károsodásokat, a tevékenység akadályozottságát és a részvétel korlátozottságát felölelő gyűjtőfogalom (Gordosné, 2004). A pszichológia mindezt a mentális oldalról közelíti meg: azokat a személyeket tartja fogyatékosnak, akik szellemi, motoros vagy érzékszervi hiányosságban szenvednek. A normális osztályok látogatására képtelenek speciális iskolákat, intézményeket vesznek igénybe (Almássy, 2007. szerk.). A pedagógiai megközelítés a neveléstudomány és pedagógia területén keresi a fogalom jelentését. Eszerint a fogyatékossg meghatározásának eredete orvosi fogalomra vezethető vissza: olyan állapot megjelölésére szolgál, amely genetikai okokból vagy valamilyen károsodásból keletkezett. Pedagógiai szempontból az értelem, a látás, a hallás, a mozgás vagy a beszédszervek hibás működésének, illetve az érzelmi élet súlyos zavarának az állapota, mivel ennek következtében a fogyatékossgal rendelkező személyek fejlődésmenete és személyiségük szerkezete megváltozhat (Báthory és Falus, 1997). A szociológia tudománya szerint – Giddens (2008) megfogalmazása alapján – a fogyatékossgnak van egyéni és társadalmi modellje. Az egyéni modell értelmezése szerint a fogyatékossgal élő emberek életében jelentkező problémák fő oka egyéni hiányosságaikban keresendő: a testi „rendellenesség” bizonyos mértékű „fogyatékossgot” vagy funkcionális korlátozottságot okoz. Ezzel szemben a fogyatékossg társadalmi modellje a fogyatékossg okát nem az egyénben, hanem a társadalomban keresi. Eszerint a fogyatékossgot olyan hiányosságok okozzák, amelyeket a társadalom állít a fogyatékossgal élők teljes körű társadalmi részvétele felé.

A szakmai diskurzusban a szektorok jellemzően azokat a kifejezéseket használják, amelyek a leginkább megismertetik a célcsoporttal kapcsolatos tevékenységeiket. „Az egészségügyben a beteg, az oktatásban a sajátos nevelési igényű megfogalmazás, a foglalkoztatásban pedig jogszabályi értelemben a megváltozott munkaképességű munkavállaló kifejezés az irányadó” (Horváthné, 2009). A 2001-ben került bevezetésre a funkcióképesség, a fogyatékossg és az egészség nemzetközi osztályozása (FNO). Az FNO az emberek egészségi jellemzőinek osztályozása, egyéni élethelyzetük és a környezeti hatások összefüggésében. Központi szemlélete nem orvosi jellegű, hanem a hiányzó képességekkel összefüggő, illetve a képességek pótlását megcélzó. *A fogyatékossg és a funkcióképesség megértéséhez és magyarázatához sokféle fogalmi modell került a köztudatba. Ezek kifejezhetőek dialektikus módon, például az „orvosi modell” és a „szociális modell” szembeállításával. Az orvosi modell a fogyatékossgot a személy problémájaként vizsgálja, amelyet közvetlenül betegség, baleset vagy egyéb kóros egészségi állapot okozott, és amely egészségügyi ellátást igényel, szakember által nyújtott, egyéni kezelés formájában. A fogyatékossg ellátása e megközelítésben a gyógyításra, az egyén „rendbepozícionálására”, magatartása módosítására törekszik. A modell fő kérdése az egészségügyi ellátás, és politikai szinten az elsőrendű feladat az egészségügyi szabályozás módosítása vagy reformja. A fogyatékossg szociális modellje a kérdést főként társadalmi problémának tartja: ez alapvetően az egyének tökéletes társadalmi beilleszkedésének problémája. A fogyatékossg nem személyes tulajdonság, sokkal inkább állapotok bonyolult összessége,*

amelyek közül számosat a társadalmi környezet hoz létre. A probléma kezelése tehát társadalmi összefogást igényel, és a társadalom kollektív felelőssége, hogy végrehajtsa a szükséges környezeti módosításokat, amelyek segítségével a fogyatékos személyek tökéletesen bekapcsolódhatnak a társadalom életének minden területébe.” (FNO, 2003)

A fogyatékos emberek Európában, az Egyesült Államokhoz hasonlóan, az egyik legnagyobb kisebbséget és – az idős emberek után – az állami szolgáltatások egyik legnagyobb fogyasztói csoportját alkotják. Az OECD (2003) adatai szerint a fogyatékosággal kapcsolatos kiadások az EU-tagállamok nemzeti szociális költségvetéseinek harmadik legnagyobb tételét képezik – az öregségi és egészségügyi kiadások után, a munkanélküliséggel kapcsolatos kiadásokat megelőzve (Maschke, 2011). Mindemellett nem elhanyagolandó az Európai Bizottság szociális beilleszkedéséről szóló összefoglalása sem, amelyben arra a következtetésre jut, hogy a fogyatékos embereket a legtöbb tagállamban potenciális társadalmi kirekesztés fenyegeti, s ezt a fenyegetettséget nem utolsósorban a beteg és fogyatékos személyek változatlanul magas elszegényedési kockázata támasztja alá (Europäische Kommission). A fogyatékoság-ügy tehát közösségi, tagállami és társadalmi üggyé vált az elmúlt években, melyben már maguk az érintettek is aktív szereplők, résztvevők, s nem elhanyagolható az a szempont sem, amely azt mutatja meg, hogy az EU polgárainak 97%-a vélekedik úgy, hogy többet kell tenni a fogyatékos emberek integrációjának megvalósulásáért.

Kapcsolódási lehetőségek a fogyatékosággal élő emberek között

A fogyatékosággal élő emberek társadalmi integrációjában különös hangsúlyt kapnak a különböző segítő/támogató szervezetek. Magyarországon jelenleg háromféle típusú fenntartói viszonyban működhetnek az intézmények, amelyek a fogyatékosággal élő emberek érdekében jönnek létre. A szervezetek állami, gazdasági és nonprofit formában látják el feladataikat. Ez egyben egyfajta fenntartói viszonyrendszert is kialakít, amely az érintett csoport esetében az állami, illetve a nonprofit szervezetek dominanciáját jelenti.

Az állam részéről elsősorban a jogszabályi és törvényi kötelezettségből adódó feladatvállalás, a hazai- és európai normákhoz való igazodás a legfőbb cél. A nonprofit szervezetek esetében viszont további feladatokat is meghatároznak annak függvényében, hogy mely fogyatékos csoportot képviselik, milyen társadalmi szintű kötelezettséget vállaltak, továbbá milyen az állami feladatvállalás szintje, illetve mértéke. Az állami típusú hálózatosodás jellemző formái között említhetőek az alábbi bizottságok: ifjúsági, szociális, családjogi- és lakhatási bizottság. A bizottság tevékenységi körébe a széles feladatkörrel rendelkező Emberi Erőforrások Minisztériuma szociálpolitikai tevékenysége, illetve a tárca irányítása alá tartozó szociális, családjogi és ifjúsági szolgáltató szervezetek és intézmények működése tartozik. A bizottság sokrétű feladatait jellemzi, hogy 2010 júniusában hét albizottságot (Ellenőrző, Nyugdíj- és időügyi, Ifjúsági, Népesedéspolitikai, Lakhatási, Fogyatékosággal élők ügyeinek, Az elmúlt nyolc év kormányzati intézkedéseit vizsgáló) hoztak létre, melyek többsége ma már működik (Parlament honlap, 2012). A Bizottság egyik egységét képezi a Fogyatékosággal élők albizottsága, amely aktív szereplője a politikai életnek, azonban – hasonlóképpen az Emberi jogi, kisebbségi, civil- és vallásügyi bizottsághoz – a civil szervezetekkel való hálózatosodásban kevésbé vagy csak részben van jelen. A politikai ágens megfelelő szereplőként csak az országos szinteken jelennek meg, és kevésbé dominánsak a kisebb egységekben, területi szinteken.

Az állami szervezetek mellett igen erőteljes szakmai érdeket képviselnek azok a civil szervezetek, amelyek egyfelől az egyes területek szakmai érdekvédői, másfelől azok a szervezetek, amelyek bár hálózattal nem rendelkeznek, de a fogyatékosággal élő emberek életminőségének, társadalmi szerepének megerősítésében játszanak szerepet. Ennek egyik prominens hazai szervezete a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért

Közalapítvány, amely a „semmit rólunk, nélkülünk” elv alapján működteti a szervezetet. A közalapítvány célja, hogy szakmai programjai révén a fogyatékossg-ügyet minél szélesebb társadalmi közegbe juttassa el. Ennek megvalósításában a hazai szervezetek mellett számos nemzetközi kapcsolat segíti. (Ilyennek tekinthető például az EUFAMI, amely 1990-ben alakult Belgiumban, nemzetközi nonprofit szervezetként bejegyzett demokratikus szervezet, amelynek célja az értelmi fogyatékossgal élők számára nyújtott gondozás és gondoskodás folyamatos fejlesztése. Továbbá ilyen aktív hálózati szereplőnek tekinthető a Disabled Peoples International szervezete, amely szintén nemzetközi szintereken képviseli a fogyatékossgal élő embereket.) A civil szervezetek érdekvédői körébe tartoznak azok az országos szövetségek, amelyek az egyes fogyatékos csoportok érdekében állami feladatokat is átvállalnak. Jelenleg (2012-es adat) kilenc ilyen szervezetet említhetünk. A szervezetek bár különböző fogyatékos csoportokat képviselnek, szakmai együttműködésük úgy tűnik, bizonyos esetekben erősnek mutatkozik (támogatási rendszerek, juttatások, munkaerő-piaci pozíció kialakítása terén). A Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége az 1980-as évektől működő szakmai, érdekvédelmi szervezet célja: *„...a mozgáskorlátozottságból eredő sajátos érdekek feltárása, megfogalmazása, egyeztetése más csoportok érdekeivel, e sajátos érdekek képviselete, védelme, érvényesítése, különösen a jogalkotás befolyásolására irányuló munkában. A mozgássérült emberek számára hiányzó munka-, oktatási, kulturális, sport-, szabadidős és egyéb lehetőségek megteremtéséhez segítségnyújtás, módszerek kidolgozása.”* (MEOSZ, 2012) A Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége az ország egyik legrégebbi érdekvédelmi szervezete, mely 1901-ben alakult, nem vak emberek kezdeményezéséeként. A szervezet célja, hasonlóan a mozgáskorlátozott emberekkel kapcsolatos célok meghatározásához, a vakok és gyengénlátók érdekeinek védelme, képviselete és érvényesítése. A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, illetve egy korábbi szervezeti formája már 1802-től jelen van Magyarországon, azonban ezzel az elnevezéssel 1952 óta működik. *„A Szövetség segítséget nyújt tagjai számára az információk akadálymentes eléréséhez, a munkavégzéshez, támogatja az önálló életviteli törekvéseket, kedvezményes utazási és üdülési lehetőséget biztosít, kulturális, sport, szabadidős tevékenységeket szervez, szolgáltatásokat – jelnyelvi tolmácsszolgálat, jogsegélyszolgálat, pszichológiai tanácsadás – nyújt, szakmai találkozókat szervez.”* (SINOSZ, 2011) A három legnagyobb érdekvédő mellett a többi szervezetnek is kiemelten fontos szerepe van: az Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítők Országos Érdekvédelmi Szövetségének, az Autisták Országos Szövetségének, a Magyar Szervátültetettek Szövetségének, a Siketvakok Országos Egyesületének, a Soteria Alapítvány a lelki problémákkal élőkért, továbbá a Védett Szervezetek Országos Szövetségének.

A hálózatosodás elve e szervezetek között tehát részben működik csak, amennyiben az állami finanszírozás elvét annak tekinthetjük, akkor bátran elmondható, hogy talán egyfajta felülről összekötő kapocs a szervezetek fölött, a szakmaiság, a közös ügyekért történő törekvések pedig a szervezetek közötti kapcsolódási pontokat adhatják meg. A szervezeti hálóból egy elemet kell még megemlíteni, amely elem a fenti szervezeteket tartja össze. A Fogyatékos Emberek Szervezeteinek Tanácsa 2001-ben alakult, megközelítőleg 600 ezer fogyatékossgal élő emberrel a háta mögött. A Tanács kiemelt célja a szervezetek közötti kapcsolat erősebbé tétele (kivételt képez a Soteria és a Védett Szervezetek Országos Szövetsége), az együttműködések elősegítése és megvalósítása. A kérdés azonban az, vajon civileknek tekinthetjük-e ebben a formában ezeket a szervezeteket, avagy az állam civil formáiként, amelyek részben vagy egészében állami szerepet töltenek be civil kurázsival.

Összefoglalás

Rövid tanulmányom áttekintés kívánt lenni a fogyatékosügy jelenlegi helyzetéről. Arról, vajon mit jelent ma fogyatékosággal élni a társadalomban, mit jelent ez számokban, adatokban, fogalmakban, és milyen szervezeti formák lehetnek segítségére azoknak, akiknek ez az egy lehetőségük van a támogatás igénybevételére. A hazai szervezetek működése szétdarabolt, nem átlátható, nem számszerűsíthető. Ez utóbbi természetesen a Központi Statisztikai Hivatal segítségével nagyvonalakban leírható, összegezhető, de a számok mögötti valódi működések nem. A hazai vonatkozásban egyetlen hálózati formáról beszélhetünk e csoportok tekintetében, mégpedig a különböző szervezetek érdekvédő szervezeteiről. Az érintett csoport tekintetében pedig egyértelműen elmondható, hogy ez a legfontosabb szervezeti egység. A szervezetek maguk különálló egységként definiálják magukat, mivel a fogyatékoság típusa szerint tematizálódnak, azonban gyakran egymásra vannak utalva, közös egységbe tömörülve fogalmazzák meg a szakmai érveket, eszméket. A fogyatékosággal élő emberek életében a szervezetek létszükségletet jelentenek, ezért hathatós beavatkozást igényelne a szervezeteiknek való segítségnyújtás az állami, de leginkább (az eddig nem említett) gazdasági szereplők oldaláról. Az együttműködésben – a finanszírozáson túl – a szakmai szintet sem hagyhatják figyelmen kívül, így annak a szervezetnek, amely ernyőszervezetként működik (Fogyatékos Emberek Szervezeteinek Tanácsa) még erőteljesebb szerep kell, hogy jusson.

Szakirodalom

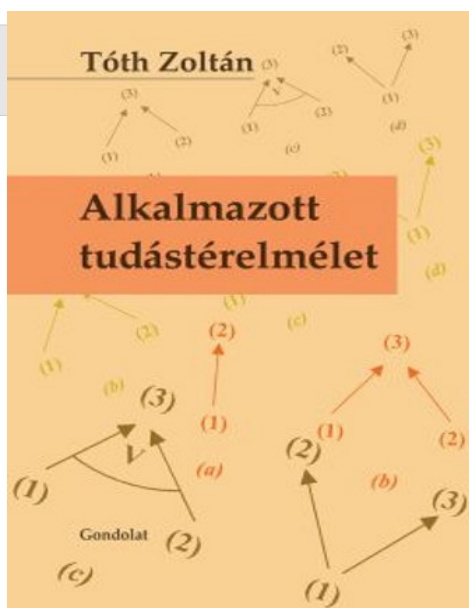
1. A MEOSZ története: http://www.meosz.hu/index_18.php Utolsó letöltés: 2013. szeptember 5.
2. A SINOSZ-ról: <http://sinosz.hu/?q=sinosz/szovetsegrrol-roviden> Utolsó letöltés: 2013. szeptember 5.
3. Almássy Ágnes (2007, szerk.): *Pszichológiai Lexikon*. Budapest, Helikon Kiadó.
4. Az Országgyűlés Ifjúsági, szociális, családügyi és lakhatási bizottsága honlapja. URL: http://www.parlament.hu/internet/plsql/ogy_biz.keret_frissit?p_szerv=187&p_ckl=39&p_biz=A336&p_nyelv=HU Utolsó letöltés: 2013. szeptember 5.
5. Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai lexikon I-III*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
6. Europäische Kommission (EK) (2004): *Gleichstellung, Vielfalt und Erweiterung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
7. FNO: A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása (WHO, 2003). URL: <http://www.rehab.dote.hu/tananyag/fno.pdf> Utolsó letöltés: 2013. szeptember 9.
8. Giddens, A. (2008): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
9. Gordosné Szabó Anna (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
10. KSH (2003): *Fogyatékos emberek a mai Magyarországon. Az adatok értékelése*. Népszámlálás 2001, KSH kötetek. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal (KSH).
URL: http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/12/12_2_ert.pdf
Utolsó letöltés: 2013. szeptember 10.
11. Maschke, M. (2011): *Fogyatékoság az Európai Unióban*. Budapest: ELTE BGGYK.
12. Spaller Árpád és Spaller Katalin (2006): *Gyógypedagógiai ismeretek tára*. TIM, Budapest
13. WHO jelentés 2011. URL: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/ Utolsó letöltés: 2013. szeptember 15.

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Háló és hálózatok a pedagógiai kutatásban

Bánhalmi Árpád*



Tóth Zoltán (2012): *Alkalmazott tudástérelmélet*. Gondolat Kiadó, Budapest.

A háló- és gráfelméleti módszerek alkalmazása a magyar pedagógiai kutatásban Mérei Ferenc munkásságával kezdődött (Mérei, 2006/1971), a Galois-relációk elemzésével új lendületet kapott (Fay és Takács, 1976), majd a '90-es évek derekától vált intenzívvé Magyarországon. A szociometriai diagramok és fogalmi térképek elemzéséhez képest módszertani áttörést jelentett a Galois-háló és – a 2000-es évek közepétől – a tudástérelmélet adaptálása (Tóth, 2005). A tudástérelmélet számos alkalmazási területe ismert: a tanuló egyedi és tanulócsoporthoz együttes tudásszerkezetének, egy adott terület szakértői tudásának feltárása és elemzése, jellemző tanulási utak, kritikus feladatok és optimális tanítási utak meghatározása, kompetencia-performancia alapú és fenomenográfiai elemzések.

A Galois-hálókat hasonlóan sokrétűen használják (Takács, 2000), mindkét említett módszer kitűnően alkalmazható tanítási stratégiák tervezésére, a tanulási és tanítási folyamatok elemzésére, értékelési módszerek felülvizsgálatára és új értékelési módszerek kidolgozására. A Galois-háló elméletén és a tudástérelméleten alapuló kutatások jelenleg markánsan elkülönülnek Magyarországon, de a nemzetközi eredményeket figyelembe véve ez a jövőben változhat. Az 1990-es évek közepétől Rusch és Wille vizsgálták a Galois-hálókra alapuló formális fogalomelemzést és a tudástérelmélet kapcsolatait (1996), melyek újraértelmezésével napjainkban is olyan modellek konstruálhatók, melyeket a tudásszerkezet paramétereinek becslésére alkalmaznak (Spoto, Stefanutti és Vidotto, 2010).

Miért alkalmazunk hálókat és gráfokat a pedagógiai kutatásokban? Sok pedagógiai jelenség csak alacsony mérési szinten¹ skálázható, és általában módszertani hibához vezet, ha ezeket magasabb mérési szinten alkalmazható módszerekkel vizsgáljuk. A háló² és hálózatok esetében, kidolgozott módszerek állnak rendelkezésre, hogy a nominális vagy ordinális skálán mérhető változókat érvényes módszerekkel közelítsük meg. A hálóelmélet és a gráfelmélet nem csak a nominális és ordinális skálán kódolható adatok elemzését teszi lehetővé, hanem lehetőséget ad a mérési szintek kiterjesztésére. A változók, részben rendezett halmazokkal, illetve irányított gráfokkal történő reprezentálása az ordinális mérési szint általánosításának tekinthető, ezáltal esetenként a nominális mérési szinten megfigyelhető változók csoportjai magasabb mérési szinten elemezhetők. A háló- és gráfelmélet eszközei az alacsony mérési szintű változók viszonyaiban rejlő gazdag információkat tárják fel, többnyire jellemző és valamilyen szempontból kritikus struktúrák felmutatásával, ezért az eredmények értelmezésé-

* Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kar Módszertani Intézeti Tanszék, tanársegéd, banhalmi.arpad@gmail.com

1. A szóban forgó mérési szintek: nominális, ordinális, intervallum- és arányskála. A meghatározásuk a legtöbb bevezető jellegű statisztikakönyvben megtalálható.
2. A háló egy absztrakt algebrai fogalom, egyik lehetséges meghatározása szerint egy olyan részben rendezett halmaz, ahol minden elemnek van infimuma és szuprimuma. A háló definíciójáról Czédli Gábor Hálóelmélet című könyvéből tájékozódhat az olvasó (Czédli, 1999).

nek módjai is struktúrák összehasonlítását jelenti. Minden olyan tanulmány vagy összegző mű, ami bemutatja a háló- és gráfelméleten alapuló elemzési technikákat, érdeklődésre tarthat számot.

Tóth Zoltán Alkalmazott tudástérelmélet című könyve áttekinti a tudástérelmélet magyarországi alkalmazásait és összefoglalja eddigi lényeges eredményeit. Kellő alapossággal, mégis közérthető formában ismerteti az elméleti alapokat. Ahogyan a könyv elméleti megalapozó részében olvasható, a tudástérelmélet alapfeltevése, hogy a tudás alapjául szolgáló ismeretek hierarchikusan rendezhetők: egy adott témakör ismeretére csak a hozzá tartozó előismeretek birtokában tehet szert a tanuló. Az elmélet alapfogalmai: tudástér, tudásállapot és tudásszerkezet. A *tudástér* az adott témakör elsajátításához szükséges ismeretek összessége, a *tudásállapot* egy adott tanuló esetén a tudástér azon elemeinek az összessége, amit elsajátított. A *tudásszerkezet* a tudásállapotok rendezett rendszere. A tudástér – amennyiben az elmélet alapfeltevése szerinti rendezéssel látjuk el –, és a tudásszerkezet is egy-egy háló.³ Az alapvetés és az alapfogalmak tisztázása a mű értékelése szempontjából azért fontos, mert a bemutatott esettanulmányokban olvasható különféle módszerek és a tudástérelmélet nyitott kérdései így válnak kézzelfoghatóvá.

A könyvben leírt vizsgálatok több szempont szerint osztályozhatók. Egyrészt aszerint, hogy elméleti vagy tapasztalati következtetésről van-e szó; másrészt, hogy a kutatás az elmélet melyik alapfogalmára irányul. Az osztályozás további szempontja az egyedi és együttes elemzés lehet: az egyes tanulókat, vagy tanulók egy csoportját vizsgáljuk-e.

Az elméleti feltárások a szakértői hierarchiakat állapítják meg: milyen rendezés következik a tudástér és a tudásszerkezet elemei között a szaktárgyi ismeretek adott témakörhöz kapcsolódó tanításának – előre megtervezett – szerkezetéből. A tapasztalati következtetések segítségével, a konkrétan megfigyelt tanulói teljesítmények alapján, a tudástér és a tudásszerkezet struktúrája állapítható meg. A szakértői és a tapasztalati tudásszerkezet összehasonlítása a tanítási folyamat tervezésében nyújthat segítséget.

Nem tartozik a tanulmány hangsúlyos elemzése közé – a bemutatott empirikus kutatásokban alkalmazott – tudásterek részletes vizsgálata. A tudástér kialakulásának és változásának modellezése lényeges feladat, a tudástérelmélet szempontjából alapvető fontosságú lehet, valamint további kutatási témát jelenthet, mert a későbbiekben lehetőséget adhat a tudás bizonytalanságának elemzésére és magyarázatára. A könyvben inkább az egyes tanulók jellemző tudásállapotának meghatározása és a tanulócsoporthoz tartozó tudásszerkezetének meghatározása kerül előtérbe. A bemutatott módszerek között vannak kidolgozott és további pontosításra szoruló elemzési technikák. A jellemző tudásállapot meghatározásának módszere az adaptív kérdezés módszere, ami egy kiforrott, információelméleti alapon nyugvó eljárás. Ezzel szemben a tanulócsoporthoz tartozó tudásszerkezetét többféle módon lehet megadni, különböző módszereket említ a szerző. Az itt alkalmazott algoritmusok módszertani alapjait és érvényességét a jövőben egyaránt vizsgálni kell.

Az egyedi elemzések a konkrét tanulók tudásállapotaire irányulnak: az egyes alanyok esetén megállapított tudásállapotok alapján megtudhatjuk, hogy milyen új ismeretek elsajátítására vannak felkészülve. Ennek alapján, természetes módon meghatározható az új ismeretek optimális tanulási és tanítási iránya is. Az együttes vizsgálatok bonyolultabb kérdéseket vetnek fel, mert tanulócsoporthoz tartozó jellemzőit írják le, kitüntetnek bizonyos tudásszerkezeteket és tanítási utakat az oktatási folyamat optimalizálásának érdekében.

A szerző ezzel a tanulmánykötetével messzemenőig igazolta, hogy a tudástérelmélet módszerei kitűnően alkalmazhatók a tanítási folyamatok tervezésére és elemzésére; heurisztikus módszerekkel az optimális ta-

3. Mint ilyen, mindkettő reprezentálható Hasse-diagrammal, ezzel szemlélteti a szerző az ismeretek és a tudásállapotok közti kapcsolatokat. A Hasse-diagram egy olyan irányított gráf, ami az elemek hierarchiáját szemlélteti. Itt kétféle Hasse-diagramról – irányított gráfról – van szó: a *tudástér* gráfról, és a *tudásszerkezet* reprezentáló – a tudástér részgráfjaiból felépülő – hipergráfról.

nítási út meghatározására. A bemutatott esettanulmányok világossá tették, hogy a módszer több területen (történelem-, fizika-, kémiaoktatás) is alkalmazható, és a nemzetközi szakirodalomra tett hivatkozással említ még néhány más lehetőséget is (matematika-, statisztikaoktatás). A statikus elemzéseken túl a dinamikus elemzések irányába is utat nyit a szerző. Azon túlmenően, hogy a szakértői tudásszerkezetet és a tanulócsoportok tudásszerkezetét hasonlítja össze egymással, igen előremutatóan a konceptuális váltás jelenségét is modellezi. Fegyelemre méltó, hogy a modell több lehetséges adaptálását is megadja: a tudástérelmélet kompetencia-performancia alapú kiterjesztését és a fenomenográfiával történő kombinálását. Ezzel a szerző előremozdítja annak a lehetőségét, hogy a tudástérelmélet később általános kutatás-módszertani eszközzé váljon.

A tanulási, tanítási folyamatok és az értékelés elméletével foglalkozó kutatók számára igen értékes ez a könyv. A bemutatott eredményeken kívül számos kutatható problémát talál benne az olvasó. A kritikák és a hiányzó módszerek bemutatása az elmélet szempontjából gyümölcsöző, új kutatási területeket nyithat meg. A tudástérelmélet egyik legélesebb kritikája: az elmélet alapfeltevése megkérdőjelezhető. A tudástérelmélet alapfeltevése szerint az ismeretek között rendezés definiálható a következő módon: egy „A” feladat előfeltétele egy „B” feladat; ha az „A” feladatot meg tudjuk oldani, akkor a „B” feladatot is meg tudjuk oldani. A bírálók szerint tapasztalati tény, hogy vannak olyan esetek, amikor a tanuló a nehezebb „A” feladatot meg tudja oldani, de az előfeltételeként meghatározott „B” feladatot nem. *Fatalin László* szerint az ilyen hipotézisek a strukturális értékelések során „szakmailag megkérdőjelezhetőek, sőt esetenként egyenesen cáfolhatók” (*Fatalin*, 2008. 87.). Ha a tudástérelmélet részletes kifejtését vesszük alapul, *Fatalin* bírálata elhamarkodottnak tűnik, mert a tudástérelmélet megalapozásában szerepet játszik egyebek között a Galois-kapcsolatok, a Markov-láncok és a Bayes-hálók elmélete (*Albert*, 1994). Ahogyan *Tóth Zoltán* is részletezi, az itt leírt jelenséget a tudástérelméletben a tudás instabilitásának nevezik, és valószínűségeken alapuló modellekkel (Markov-láncok, Bayes-hálók) tárgyalják. E kritika mégis rámutat a tudástérelmélettel kapcsolatos alapvető kutatási irányra: hogyan terjeszthető ki a tudástérelmélet egy jól kezelhető, érvényes dinamikus valószínűségi modellé, ami leírja a tudásszerkezet időbeli változását?

Tóth Zoltán több megoldatlan optimalizálási problémát említ a könyvében. A tanulócsoportok jellemző tudásszerkezetének megadása és a jellemző tanulási út meghatározása heurisztikus módszerekkel történik. A strukturális elemzéseket kutatók számára egy izgalmas nyitott kérdés, hogy milyen módszerekkel határozható meg a jellemző tudásszerkezet és tanulási út, és milyen optimalitási kritériumok fogalmazhatók meg ezekkel kapcsolatban? Eredményekkel kecsegtető kutatási témát kínál továbbá a kritikus feladatok és az optimális tanítási út meghatározásánál alkalmazott módszerek fejlesztése és vizsgálata. A jövő kutatási feladatai közé tartozik annak az elemzése, hogy a tudástérelmélet hogyan alkalmazható nem csak matematikai és természettudományos területen, valamint az, hogy a fenomenográfiai és kompetencia-performancia alapú kiterjesztésén kívül milyen egyéb alkalmazásai lehetnek. Alapvető fontosságú kutatási irány a tudástérelmélet és más, a tudás szerkezetét feltáró módszerek összehasonlítása, kapcsolódási pontjainak megkeresése és értelmezési lehetőségeik körülhatárolása.

Összegzésül elmondható, hogy egy jól felépített, világos szerkezetű könyvet vehet kezébe az olvasó. A téma iránt érdeklődő gyakorló pedagógusok számára olyan módszereket kínál a könyv, melyekkel a mindennapokban alkalmazott tanítási stratégiájukhoz kaphatnak hatékony segítséget. A kutatók számára a szerző olyan módszertani kérdéseket vet fel, melyeket még egyelőre a bizonytalanság jellemez. A szerzőt dicséri, hogy az eddig tisztázatlan módszertani elemeket bemutatja, nem próbálja a szőnyeg alá söpörni.

Szakirodalom

1. Albert, D. (1994, ed.): *Knowledge Structures*. Springer Verlag, New York.
2. Czédli Gábor (1999): *Hálóelmélet*. Jatepress, Szeged.
3. Fatalin László (2008): *Hierarchikus fogalmi struktúrák vizsgálata hálókkal*. Doktori (Phd) értekezés. Debrecen.
4. Fay Gyula és Takács Viola (1976): Galois Perceptron. In. *Journal of Cybernetics*, 1.
5. Mérei Ferenc (2006/1971): *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés*. Osiris Kiadó, Budapest.
6. Rusch, A. and Wille, R. (1996): Knowledge spaces and formal concept analysis. In: Bock, Hans-Hermann and Polasek, Wolfgang (eds.): *Data analysis and information systems: Statistical and conceptual approaches*. Springer, Berlin. 427–436.
7. Spoto, A., Stefanutti, L. and Vidotto, G. (2010): *Knowledge space theory, formal concept analysis, and computerized psychological assessment*. *Behavior Research Methods*, 42. 1. 342–350.
8. Takács Viola (2000): *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Iskolakultúra-könyvek 6., Pécs.
9. Tóth Zoltán (2005): A tudásszerkezet és a tudás szerveződésének vizsgálata a tudástér-elmélet alapján. *Magyar Pedagógia*, 105. 1. 59–82.

Tanítás és tanulása az információs társadalomban

Petry Annamária *



Ollé János, Papp Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia és Virányi Anita (2013): *Tanulás és tanítása az információs társadalomban*. Budapest, Eötvös Kiadó

„A tágabban értelmezett eLearning, vagy az oktatás-informatika területén nagy merészség könyvet írni, mert a tartalom relevanciája, a fontosnak gondolt területek gyorsan változnak.” – írja Ollé János (2013, www.ollejanos.hu) az V. Oktatás-Informatikai Konferencia 1. napjának végén bemutatott „Oktatásinformatikai módszerek” című könyvről, az Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoport legújabb produktumáról.

A digitális környezet oktatásra gyakorolt hatása napjainkban számos konferencia (Digitális Pedagógus konferencia, 2013. május 25. ELTE PPK, <http://digitalisnemzedek.hu/>) és cikk témája. A megváltozott tanulási stratégiák új, módszertani lehetőségeivel a külföldi szak-

irodalomban *Mc Luhan* (1960, 2012) és *Greenfield* (2009) foglalkoznak. A külföldi szerzők főként az új generáció megjelenésének kérdéseit fejtetik, a társadalmi változásokra koncentrálnak, s csak áttételesen érintenek oktatási kérdéseket. A hazai szakirodalomban *Komenczi Bertalan* szaktárgyspecifikusan, informatika-központúan, inkább felsőoktatási kérdéseket érintve fejt ki a digitális technika hatását az oktatásra. A fiatal tanárkollégák közül a PIL Akadémiát is vezető-szervező *Nádori Gergely* és *Prievera Tibor* *Digitális módszertani kézikönyve* (2012, tanarblog.hu) figyelemre méltó a témában. A pedagógia gyakorlatában jól hasznosítható mű az információs és kommunikációs technológiákról (IKT) közlő anyagokat: kisiskolások, középiskolások tanításához óravázlatokat, projekteket – a *PIL Akadémia* tanfolyamaira készített tanári munkákból válogatva.

A *Tanítás tanulás az információs társadalomban* című könyv, napjainkban valóban releváns és aktuális. Hiszen az oktatásnak, a napról napra fejlődő világhoz technikailag igazodva, a digitális eszközöket is felhasználva kell haladnia. Ollé János bevezetőben említett mondatának szkeptikus felhangja – validitás kérdése – azért tűnik indokolatlannak, mert a szerzők a digitális didaktika átfogó, felépítés szempontjából a hagyományokból kiinduló, azt továbbépítő, összefoglaló munkát hoztak létre. Növuma a könyvnek, hogy rövid (150. o.) terjedelme ellenére kísérletet tesz a digitális világ adta lehetőségek oktatási céllal való felhasználására az oktatási folyamat egészére vonatkoztatva.

A kötet szerzői közül Ollé János, az ELTE PPK adjunktusa, az elmúlt években az eLearning módszertan terjesztése, fejlesztése és alkalmazása területén a szakma elismerésére számot tartó munkásságot folytat. A másik négy szerző fiatal, pályakezdő: Lévai Dóra egyetemi tanársegéd, doktorandusz (ELTE PPK), Papp-Danka Adrienn oktató, eLearning szakértő (ELTE, PPK), Tóth-Mózer Szilvia IKT módszertani munkatárs (Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.), doktorandusz (ELTE PPK), Virányi Anita tanársegéd (ELTE BGGYK).

A *Tanítás tanulás az információs társadalomban* című könyv hiánypótló mű. Az oktatás területén mindmáig alapműnek tekintett *Didaktika* (1998) szerkezetét, felosztását adaptálja a digitális világ által létrejött, új kihívá-

* Óbudai Gimnázium, középiskolai tanár, petry.annamaria@gmail.com

sokkal teli „tanításra, tanulásra”. Átfogó szemlélettel mutatja be az információs társadalom képét, a pedagógiai kultúra szerepét ebben a környezetben, a gyermekkép, pedagógusszerep változásait, a tanulás szervezését s az oktatásban felhasználható módszereket. A Didaktika (Falus, 1998) könyv szerkezetében megjelenő „Különleges bánásmódot igénylő gyerekek” című fejezet ebben a könyvben más réteget – a fogyatékossgal élő fiatalokat – érintő kérdéseket tárgyalja: *Virányi Anita: Sajátos nevelési igényű tanulók tanulásszervezésének és tanulástámogatásának specifikus szempontjai az információs társadalomban* című fejezetében (133–150.). Ettől eltekintve az olvasó számára a könyv felépítése végigviszi és adaptálja az információs társadalom új kihívásai által indikált új pedagógiai komponenseket, kihívásokat, új módszertant. A rövid „digitális didaktika” öt szerző össz munkájának következtében egységes mű.

Ollé János bevezető fejezete (*Pedagógiai kultúra az információs társadalomban*), a téma lényeglátó összefoglalását adja. A tanulmány a digitális világ elterjedésének kérdését az oktatás aspektusában ötféle perspektívából vetíti elénk. A gyerekek, a szülők, a pedagógusok, a társadalom, a tudás alapú társadalom nézőpontjából – az oktatás öt fő komponense számára fontos elemeket emeli ki a megváltozott tanulási környezetben. Hangsúlyozza a digitális nemzedék megismerésének fontosságát, a digitális környezet bevonásának szerepét az oktatásban, a tanórákra. Ezzel megszűnne a kétféle tanulási környezet (otthoni, iskolai) okozta különbség, ami vélhetően kedvező hatással lenne a tanulás eredményességére. A tanítási-tanulási folyamatban a szülők interaktív részvétele lényeges lenne. Ennek fontos színtere lehet az elektronikus napló, az e-mail használata a tanár-szülő kontextusban. A pedagógustípusok széles skáláját mutatja be a szerző: „digitális telepes” (igyekszik megfelelni a kor digitális elvárásainak), „digitális nomád” (nem akarja még meghallani a kor kihívásait), „digitális kalandor”, „digitális felfedező” (nyitott, innovatív). Azonban leszögezi, a „digitális bevándorló” (az új eszközhasználat elsajátítására kész) státusz megszerzése elengedhetetlen követelmény minden pedagógus számára, és egyben az alkotó értelmiségi lét része is. A pedagógusokkal szemben támasztott igényrendszer még illuzórikusnak tűnik napjainkban, leginkább a közoktatásban. Az online megjelenés, online közösségekben való aktív részvétel, web 2.0 eszközök használata alapvetően a fiatal pedagógusgenerációra jellemző. Ugyanakkor a munkahelyek nagy része ma már elvárja a digitális technika felhasználói szintű ismeretét. Az oktatásnak (főképpen a közoktatásnak) erre hatványozottabban fel kell készülnie. A tanulóknak kell megtanulniuk az internethasználat dzsungelében való eligazodást, az ismeretszűrést, az internet-etikát. Nehézséget jelent még azonban a sok iskolában létező hagyományos, „adigitális” szemlélet. Ennek megváltoztatása fontos az individuális tanulás közösségivé formálása, az interaktivitás axiómaként való kezelése, a hálózatiság kialakítása érdekében. A digitális technika motiváló hatását is említi a szerző, mely a tanulási kedv kialakításában elengedhetetlen. *Ollé János* gondolatai megte-remtik a könyv alaphangulatát, igény szintjét, igen széleskörű rálátást biztosítva az oktatás és az informatikai társadalom kapcsolatára.

A társszerzők tudásterületüknek megfelelően kapcsolódnak a témához: *Tóth-Mózer Szilvia* pszichológusként a gyermekképről, a digitális bennszülöttekről ír. Remek, összehasonlító táblázattal érzékelteti a digitális bevándorlók és digitális bennszülöttek eltérő jellemzőit (32.), majd az agy kutatás eredményeire támaszkodva leszögezi: „akik rendszeres internet felhasználók, másféleképpen működnek szövegolvasás közben is.” (34.). Bemutatja a Z generáció jellemzőit: a türelmetlenséget, a vizualitás iránti igényt, a multitasking tevékenységek (egyszerre több tevékenység párhuzamos végzése, egyszerre 5-6 „ablak” kezelése a neten) következtében a gyenge koncentrációkészséget, az érzelmek késleltetésének (*holding*) problematikusságát tanórán. További jellemzői a tanulói attitűdnek: az időkezelés „just in time” mivolta és plaszticitása, a nyelvhasználat 21. századi nyelvújítás-hoz hasonló jellege (lájkolás, guglizás, szmájli stb.). A szerző a Z generáció kutatóinak legjavát ismeri (*Csepeli, 2003; Greenfield, 2009; Tari, 2010*), s ennek megfelelően bővíti az eddig felsorolt témákat. A tanulói tudás kiala-

kítésának is alkalmazkodnia kell a megváltozott tanulási környezethez: az információk egyedüli letéteményese már nem a tanár, a hiteles pedagógusnak meg kell küzdenie az elismerésért, elfogadásért. A tanárok körében még nem teljes mértékben elfogadott és népszerű a Facebook jelenlét, pedig ez a tanár-diák kapcsolat pozitív hatását rejtheti. A tanulók internet- és médiahasználati szokásait elemezve remek táblázatot láthatunk: Maslow-féle piramisvariációkat a tanulók által használt és elvárt hierarchiának megfelelően (43.). A diákok újszerű attitűdjét lezáró gondolatok, kérdések: vajon érzelmi inkontinenciához vezet-e ez a szép, új világ? Mi a pedagógia feladata? A válasz egyértelmű. A tanulók újfajta erősségeire építés, a modern lehetőségeket kiismerése, az új csatornák kiaknázása vezethet csak eredményre.

Papp-Danka Adrienn tanulás és tanulás módszertani tanulmánya a lifelong learning fogalmából indul ki. Lezögezi, hogy az oktatásban kívánatos a trend „a dominánsan tanárközpontú tanulás felől a nyitott és tanuló központú tanulás felé” tartás. Az oktatásban az IKT eszközök létfontosságúak, de felhasználásuk csak akkor indokolt, ha a tanulás hatékonyságát segíti elő, s nem öncélúan reprezentálja a modern technikát a tanórán. *Papp-Danka Adrienn* a multipercepcionális (látható, hallható stb.) tananyagok hatékonyságát preferálja, s azok kombinált alkalmazására fekteti a hangsúlyt – kiemelve a digitális nemzedék multitasking tevékenységekhez szokott életmódját. Átgondolandó állítás: „a diák otthoni tanulása merőben eltér az osztályteremben folytatott tanulástól, ahol a pedagógus csupán egy megnyitott ablaknak felel meg...” (63.), így a hagyományos tanítás a diákok számára „ingerszegénynek” nevezhető. Ebből következik, hogy az ebben a fejezetben kifejtett módszertan is eltér a megszokottól. Az iskolán kívül online környezethez szokott diákok számára az *Oroszlány* (2004)-féle tanulási módszertannak is meg kell újulnia. Alapvető tényként kell elfogadni, hogy a digitális bennszülötteknek többet jelent a kép, mint a szöveg (Youtube, Facebook), a lineáris szövegolvasás hosszú ideig tartóan problémássá válik, a hosszú távú memória gyengül, a koncentráció nehéz. Ennek kompenzálására úgynevezett digitális tolltartó áll a tanárok rendelkezésére: az online felületek tanulási célból való felhasználása, a Wikipédia (és annak veszélyei is...), az online dokumentumkezelés (például, közös tanulási produktum létrehozása adott online felületen) fontos lehet. A prezentáció készítésben a Prezi használata (<http://prezi.com/>), fogalomtérképek alkalmazása modernné teszik az órát. Meg kell jegyezzük, hogy ezek a remek ötletek a pedagógia egyetemi szintjén már alkalmazottak, ám a közoktatás e téren még gyermekcipőben jár. Minden pedagógus számára hasznos honlap lehet a szerző által ajánlott www.teachertube.com, ha kellőképpen tudja tárgyához adaptálni mind tematikailag mind nyelvi szinten. A fejezet befejezése tartalmazza az összegzést és a racionális előre mutatót: „online módszertan nem képzelhető el a hagyományos tanulási környezetben szerzett és használt technikák, stratégiák, tapasztalatok nélkül.” (74.). Az oktatásban a hagyományos és modern tanulásmódszertan együtt-alkalmazása lehet csak sikeres és eredményes.

Lévai Dóra a pedagógusszerep, pedagógus kompetenciák változásáról ír az információs társadalomban. A tanár a nevelési és oktatási folyamat kulcsszereplője: a kompetenciafejlesztés (oktatás) és jellemfejlesztés (nevelés) irányítója. Feladata az értékközvetítés és modellnyújtás. Kétségtelen, hogy bármilyen a pedagóguspálya elismertsége napjainkban – mind anyagi, mind erkölcsi téren –, a megnövekedett szülői, tanulói elvárásokkal párhuzamosan a pedagógusoknak a digitális világ fejlődésével is lépést kell/ kellene tartaniuk, hiszen tanítványaik világát ismerniük kell a hatékony tanítás érdekében. Eszerint „a tanárnak egyértelműen újra kell gondolnia a feladatkörét és szerepét.” (81.) Új (?) igényként jelenik meg a pedagógusokkal szemben, hogy legyenek nyitottak az innovációra, önfejlesztésre, élethosszig tartó tanulásra. Hasznos táblázatot kaphatunk a pedagógus lehetőségeiről az Y, X, Z és Facebook generációval kapcsolatban. Ebből kiderül, hogy milyen nagymértékben változtak néhány évtized alatt az információs források, a kommunikáció módjai, az oktatási tartalmak. Csak egy pontot emelnénk ki: míg a X generáció számára (1965–79 között születetteknek) a tanár hitelességét a szaktárgyi tudás,

értékközvetítő magatartás, iskolán kívüli tevékenység jelentette, addig a Facebook generációnak – a táblázat szerint – ezeken a tartalmakon kívül az online identitás, megosztott tartalmak, digitális lábnyomok hagyása is. A fejezet írója az OM és az Európai Unió rendelkezéseit idézi, vele párhuzamosan bemutatja napjaink tanári gyakorlatának félelmeit is (digitális eszközök használatában való jártasság, félelem a presztízsveszteségtől, az idő hiánya, a túlterheltség). Érdekesnek és átgondolandónak tűnik, hogy a tanulmányíró szerint „a tanár az online világban sem rejtőzködhet, hiszen ezáltal a hitelessége és a megbízhatósága is megkérdőjeleződik.” (91.) Az viszont kétségtelen, hogy a pedagógiai munka menedzselésében, irányításában, a kommunikációban, a tanulók jobb megismerésében segítséget nyújthat a közösségi oldalak használata. A tanárnak azért kell ismerni a digitális tartalmakat, hogy segítse tanítványait a digitális tartalmak közötti tájékozódásban, tartalomválogatásban. *Lévai Dóra* összegzi a pedagógus egyik új feladatát: „hidat kell kialakítani a digitális generációk szakadéka között.” (95.)

Ollé János tanulmánya az *Oktatási módszerek és tanulásszervezés az információs társadalom iskolai gyakorlatában* címmel a hagyományos didaktika munkaformáit adaptálja a digitális tartalmak kivitelezésére, ötleteket ad a tanulói motiváció eredményes kiaknázására. Újdonságnak számít a hálózatos tanulási módszer, mely sajátosan felsőoktatási környezetben kivitelezhető. A közös online munkafüzet, fogalomtérkép megalkotása jó ötletek – főképpen egyetemi szinten. A szöveget érthető ábrák egészítik ki, így az olvasó az elmületről pontos tájékoztatást kap (talán túlságosan is evidens formában...). Az oktatás módszerei színessé tehetőek digitális eszközökkel: az előadás (például a szavazógép használata), szemléltetés (például az interaktív tábla), a magyarázat (például megosztott prezentáció – interakciók). A Facebook-csoportok, fórumfelületek létrehozása is jól használható lehet az oktatásban. Ezeken a fórumokon a kommunikáció lassabb az élő információcserénél, de lényegesen több tartalommal kiegészített és átgondoltabb lehet. Az itt vázolt világ az olvasó számára új perspektívákat kínál fel az oktatás területén.

A könyv befejező tanulmánya *Virányi Anita* munkája. *A Sajátos nevelési igényű tanulók tanulásszervezésének és tanulástámogatásának specifikus szempontjai az információs társadalomban* című rész a gyógypedagógia számára mutat innovatív eszköztárat. Segítő, augmentatív, fejlesztő, diagnosztikus célú infokommunikációs eszközök alkalmazhatóak az integrált osztályokban tanuló fogyatékos gyerekek számára. A pedagógustól eddig is elvárt volt, hogy a látás- és hallássérült, mozgáskorlátozott, nehezen tanuló gyerekekkel hasznos módszereket, eszközöket használjon, és, hogy toleráns, személyre szabott oktatást nyújtson.

Végezetül elmondható, hogy az Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoportjának tagjai remek munkát végeztek. Közérthető nyelven, jó táblázatos összefoglalásokkal, szemléltető ábrákkal, fényképekkel színesített munkájuk hasznos információkkal szolgál az oktatásban résztvevő gyakorlati szakemberek és kutatók számára is. A könyv fejezetei után a szerzők ajánlott irodalommal, ajánlott weboldalak felsorolásával kedveskednek az olvasónak (például a wikimedia.org – médiatár, a wikibooks.org, a wikikönyvek, a vidipedia.orgvideotár, a mindmeister.com, a mindomo.com a bubbl.us a gondolattérképek). Így ki-ki utánanézhethet a számára fontos, érdeklődésére számot tartó témáknak. Az, hogy a fejezetek tartalmában néhány helyen átfedések vannak a témából adódóan, az érthető, ám a forrásmegjelölés hiánya (*Kozma, 2009*) korrigálható lett volna. A könyv a digitális világ nyelvében kevésbé és jól eligazodóknak is hasznos, új szakkifejezéseket mutat be: hipertext, információs szupersztráda, digitális tolltartó stb. „A didaktikai alapkérdések és klasszikus területek végső soron adnak egy olyan rendszerező erőt, ami felszínre hozza az újszerűséget, hogy végül egy eredményesebb nevelési-oktatási folyamat ideálja felé fordulhassunk.” – vallja *Ollé János* blogjában (2013). S bár ő úgy gondolja, hogy nem új didaktikai kézikönyvet írtak, mégis fontos lépést tettek a kor elvárásainak megfelelő, modern oktatás létrehozásá-

ban. Minden egyetemi, iskolai könyvtárban ott lenne a helye ennek a könyvnek. Már csak remélni tudjuk, hogy a pedagógusok is végigolvassák...

Szakirodalom

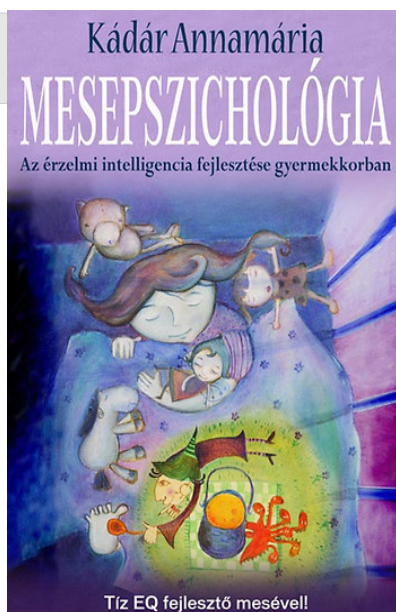
1. Csepeli György (2003): *A digitális generáció*. URL://bit.ly/rGLUlo Utolsó letöltés: 2012. május 30.
2. Falus Iván (1998, szerk.) *Didaktika. A tanítás tanulása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
3. Greenfield, S. (2009): *Identitás a XXI. században*. HVG Kiadó Zrt., Budapest.
4. *IKT módszertan. Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. Nádori Gergely és Prievara Tibor, tanarblog.hu.
5. Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
6. Mc Luhan, M. (1962-2001): *A Gutenberg-galaxis: A tipográfiai ember létrejötte*, Trezor Kiadó, Budapest.
7. Mc Luhan, M. (2012): *Médiamasszás: egy rakás hatás*. Typotex, Budapest.
8. Ollé János (2013): <http://blog.ollejanos.hu/2013/02/17/oktatasinformatikai-modszerek/> Utolsó letöltés: 2013. április 17.
9. Oroszlány Péter (2004): *A tanulás tanítása*. Független Pedagógiai Intézet, Budapest.
10. Tari Annamária (2012): *Y generáció. Klinikai Pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektan összefüggések az információs korban*. Jaffa Kiadó, Budapest.

Szemle

Nézőpontok

Véletlenül talált csodák

*Kerekes Valéria**



Kádár Annamária (2012): Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Az elmúlt közel száz év nagymértékű változást hozott a mese jelentésének és jelentőségének szempontjából egyaránt. Valamennyi népcsoport történeteiből több kiadást megért klasszikus mesegyűjtemények váltak széles körben elérhetővé, a kortárs meseirodalom soha nem látott népszerűségnek örvend, és amíg a 19. század végéig a mese elsősorban a felnőtt befogadók számára volt elérhető (*Boldizsár, 2010*) napjaink célközönsége a gyermek lett. A mese mindannyiunk számára valamiféle jelentés- és érzéstartalommal bír. E közös tudatalatti tartalom mélységében rejlő üzenetek az érzelmi fejlődés és intelligencia oldaláról való megközelítéseit tárja elénk *Kádár Annamária Mesepszichológia*. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban című könyve. Hiánypótló olvasmány mindazoknak, akik a mesék átadását nem valamiféle szükséges tennivalónak tekintik, hanem arra törekszenek, hogy tudatos odafigyeléssel ebben is a legjobbat nyújtsák

a rájuk bízott gyermekeknek.

A marosvásárhelyi pszichológus, tréner és egyetemi adjunktus 2012 júniusában megjelent könyvét a szerző alapos kutatómunkája előzte meg. Egyetemi diplomamunkájában és az azt követő doktori disszertációjában (*Kádár, 2008*) összességében több mint ezer kisiskoláskorú gyermek szabadon írt meséjét tekintette át különböző szempontok alapján. A tartalomelemzés módszerével feldolgozott és három nagyobb kategória (mesetípus, mesetéma, a főhős célja) mentén vizsgált történetek, továbbá a saját pszichológusi gyakorlatából merített tapasztalatai és nem utolsósorban gyermekkori álmai motiválták arra, hogy megszülethessen egy olyan könyv, amely a szülők, a szakemberek, a kutatók és a mesék iránt érdeklődők számára egyaránt újszerű olvasmányélményt jelenthet.

A mű a szerző meséhez, meséléshez kötődő hitvallásával kezdődik. Az azonnali személyes és közvetlen hangvétel megalapozza a könyv olvashatóságát és élményszerűségét. Az Előszót követő első hat fejezet a tárgyalt korosztály fejlődéslélektani jellemzőit tekinti át. Az óvodáskorú gyermekek gondolkodásbeli sajátosságait és érzelmi fejlődésük alapvetéseit a szerző a nemzetközi (*Piaget, Freud, Cole-Cole*) és a hazai (*Mérei-Binét, Hermann, Ranschburg, Vekerdy*) elméletek és nézetek mellett a nép- és műmesék tartalmában fellelhető példákkal és azok lélektani ismérveivel is alátámasztja. E kettős perspektíva egyfajta folytonos kompetenciát biztosít a laikus olvasók számára, miközben a témában jártas szakemberek és kutatók is új információkhoz juthatnak. A mese lélektani megközelítéseinek szempontjából közel száz évvel ezelőtt jelent meg hasonlóan olvasmányos kötet *Nógrády László (1917)* tolmácsolásában. Elgondolkodtató lenne összehasonlítani a két szerző által felvett gondolatmenetet, a mese befogadásának és befogadtatásának változásai szempontjából (is).

Az értelmi és érzelmi fejlődés alapjain túllépve a könyv következő három fejezete a meséket átadni kívánó szülőkre és nevelőkre fókuszál. Felhívja a figyelmet a minőségi idő fontosságára, melynek alapja, hogy megta-

* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, tanársegéd, kerekeske@yahoo.com

nuljuk lelassítani a bennünket körülvevő és bennünk zajló eseményeket (*Slow Life*), hogy ez által teljes figyelemmel fordulhassunk a gyermekek felé. Mindeközben hagyva őket megélni az életkori sajátosságaikból fakadó kíváncsiságukat minden részletében, ügyelve arra, hogy ne váljunk „helikopter szülővé” (akik folyton beosztják és ellenőrzik gyermekük idejét) és Bettelheim (2009) „elég jó szülő” mintája nyomán elégedjünk meg az „elég jó meseolvasó” titulussal.

A folytatásban a szerző már említett kutatásának részletes kifejtését követhetjük nyomon. A három fejezetet magában foglaló egység elemzéseinek mentén olyan összefoglaló lélektani ismeretekről is olvashatunk - a képzelet és a valóság találkozása, kettős tudat, azonosulás és ellenazonosulás (*Mérei és Binét, 1997*)- melyek feltétlenül szükségesek a gyermeki kreatív képzeletből születendő történetek mögöttes tartalmának tágabb megértéséhez. A konkrét mesepéldák (melyek alapot adhatnak egy kiterjedtebb kutatáshoz magyar nyelvterületen vagy akár nemzetközi szinten egyaránt), hűen ötvözik a kiskisiskoláskori világ még gyermeki véltlenségéből fakadó energiáit, a leendő kiskamasz korszak lázadó és egyben visszafojtott vágyaival.

A számos pszichológiai teória áttekintése mellett a könyv olvasója két – a köznyelvben – viszonylag kevésbé használatos, de annál inkább vágyott „életérzés” fogalmi megfelelőjével ismerkedhet meg, melyek közül az egyiknek a szerző egy egész fejezetet szentel: ez a *reziliencia*, a nehézségek ellenére való boldogulás, a rugalmas alkalmazkodóképesség. Az utóbbi három fejezetet követő rész vázolja a fogalom mindennapokban való megélésére vonatkozó tényezőket és különböző szinteket. A reziliens személy képességeihez kapcsolható a másik preferált fogalom, a *szerepdipítás* (fogékonyság azon dolgok meglátására, melyeket valójában nem is kerestünk). A szerző mindkét „életérzést” önmagára vonatkozóan is nagyon fontosnak tartja, és aki személyesen ismeri őt, meg sem kérdőjelezi ennek hitelességét. A népmesék hősei rendelkeznek ugyanezen képességekkel.

Az ember mesékhez kapcsolódó különleges és bensőséges viszonya abból is eredhet, hogy (talán) ez az egyetlen olyan műfaj, amelyben az érzelmi intelligencia ismérvei (észlelés, kifejtés, megértés, kezelés, irányítás) ilyen egyszerű és letisztult formában jelennek meg. Felnőttként is sokszor nehézséget jelent pontosan definiálni azokat az érzelmi hatásokat, amelyek a különböző élethelyzetekben érnek bennünket, ezért is hangsúlyosan fontos a különböző érzelmi átmeneteket, fokozatokat már kisgyermekkorban megismerni. Az érzelmi intelligencia szempontjából a népmesék motívumainak bipolaritása (*Zóka, 2009*), a jó és a rossz egyértelmű elkülönülése nagy segítségükre van a gyermekeknek a cizelláltabb érzelmi hatások későbbi leképezésében. A könyv elméleti részéhez tartozó utolsó nyolc fejezetet a szerző e témakörnek, vagyis ahogyan ő nevezi a „szív látásának” a kifejtésére szenteli.

Az Erikson féle pszichoszociális fejlődésmélelet és a már szintén klasszikusnak mondható *Ainsworth és munkatársai* által végzett „idegen helyzet” kísérlet (*Cole és Cole, 1998.*) témakörökhöz kapcsolódó elemzése mellett a szerző főleg szépirodalmi, filmművészeti, és egyéb ismeretterjesztő példákkal él, ami az egész könyvet áthatja, és ami amellet, hogy a szerző széleskörű ismereteiről vall, az olvasó számára szemléletesebbé és érthetőbbé teszi a különböző tudományos leírásokat. Ezt fokozza az a példatár, ami konkrét gyakorlati leírásokkal szolgál az intézményes nevelés színterein (óvoda, iskola) dolgozók és a szülők számára egyaránt.

A megalapozott magyar és idegen nyelvű pszichológiai szakirodalom áttekintését a kötet tíz érzelmi intelligenciát fejlesztő meséből álló része követi, ami önmagában is külön egységet képezhetne mesekönyv formájában. A gyermekkorunk legjellemzőbb érzelmeiből fakadó szorongásaink, mint az ismeretlentől való félelem, a testvérféltékenység, a kivárási nehézsége, a halál és elmúlás kérdése, a titkok megőrzése, a verbális- és fizikai erőszakkal való szembesülés lehetséges feloldására kapunk segítséget Lilla (akinek személyét a szerző önmagáról mintázta) és Tündérbogyó, a főhős képzeletbeli „probléma és érzelembabája” segítségével.

A szerző gyermekkorának mesékben való leképeződése a felnőtt olvasók és a befogadó gyermekek számára egyaránt a ráismerés és azonosság érzését adhatja, melyek érzelmi fókuszait *Moldován Mária* erdélyi képzőművész valamennyi történethez készült olajfestményei tesznek szemléletesebbé.

Lilla és Tündérbogyó közös kalandjainak olvasása közben (is) felvetődhet a kérdés, hogy a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztése, formálása szempontjából különválaszthatóak-e a népmesék a műmeséktől, továbbá, hogy a mese tartalma vagy az azt elmondó, felolvasó személy érzelmi intenzitása a mérvadóbb ebben a folyamatban? Kétségtelen, hogy a mese (legyen az a nép által alakított vagy egy bizonyos szerzőhöz köthető történet) a „lélek természetes közege” (*Pressing*, 2009. 15.), ebből adódóan szoros kapcsolatban van az érzelmeinkkel is. Az is bizonyos, hogy a mesemondó (olvasó) személyiségének meghatározó szerepe van abban, hogy egy-egy történet miként „érkezik” meg egy gyermekhez, hiszen a kimondott szónak nagyobb ereje van, mint hinnénk: ha félelemmel töltjük meg, félelmet adhatunk át, ha örömmel és felszabadultsággal, akkor nagy valószínűséggel ennek megfelelően élheti meg azt a történet befogadója is. További kutatások alapja lehet az érzelmi intelligenciára gyakorolt hatás szempontjából a népmesék (ezen belül is a tündérmesék) szimbolikus nyelvezete és a gyermek számára (talán) egyszerűbben dekódolható szövegkörnyezetben írt kortárs mesék összehasonlítása.

Mindannyian hordozzuk magunkban a saját meséinket, melyek legfontosabb érzelmi összetevői minden földrészén és társadalomban azonosak. Ettől egységes és egyedi minden történet. *Kádár Annamária* olyan érzelmi iránytűt ad a kezünkbe, ami egyaránt segíti az önmagunkban és a gyermekekben való tájékozódást. Már csak elég bátornak kell lennünk ahhoz, hogy felismerjük a véletlenül megtalált csodákat.

Szakirodalom

1. Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető, Budapest.
2. Cole, M. és Cole, S.R. (1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 246-249. és 394-395
3. Kádár Annamária (2008): *A nyelvi környezet és az oktatási program hatása a kisiskolások fogalmazási képességének alakulására*. Doktori disszertáció. ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola, Budapest.
4. Mérei Ferenc és Binét Ágnes (1997): *Gyermeklélektan*. Gondolat-Medicina, Budapest. 239-256.
5. Zóka Katalin (2009): *Varázseszközök az óvodában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
6. Nógrády László (1917): *A mese*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
7. Bettelheim, B. (2009): *Az elég jó szülő. Könyv a gyermeknevelésről*. Cartaphilus Könyvkiadó, Budapest.
8. Pressing Lajos (2009): *Az égisz érfő fa. Szellemi tanítások a magyar népmesékben I*. Pilis-Print Kiadó, Budapest.

Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban

Kun Dóra*



Kádár Annamária (2012): Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Szekszárd.

Már a borító is felkelti a magunkfajta mesével élő, felnőtt gyerekek kíváncsiságát, esti mesék hangulatát, képeit idéző rajzaival. A könyvvel kapcsolatos első benyomásokat már a Nyitott Akadémia pozitív értékelései is gazdagították, s a szakmai ismerősök ajánlásai is egyre a könyv olvasására ösztönöztek. A szerző *dr. Kádár Annamária* pszichológus, aki – mint ahogy egy író-olvasó találkozón említette – szakmája több területén is aktívan tevékenykedik. Dolgozott már iskolapszichológusként, jelenleg a Bolyai Tudományegyetemen tanít Marosvásárhelyen, a Pszichotrillák című rádióműsor meghívott szakértője, és társszerkesztő az Erdély FM rádiónál, valamint tréningek tartásával is foglalkozik.

A könyv olvasásakor az első kérdésem az volt, hogy kinek is szól. Talán gyermekpszichológusoknak, meseterapeutáknak, pedagógusoknak, szülőknek? Megeshet, hogy akár mindenkinek, aki valaha volt, és szeretne gyerekek maradni.

Kádár Annamária Mesepszichológia című könyve előtt olvastam *Boldizsár Ildikó* Meseterápia című írását is.

Míg *Kádár Annamária* leginkább az érzelmi intelligencia fejlesztését helyezi előtérbe, *Boldizsár Ildikó* művében magáról a meseterápiáról, a mesék szimbólumrendszerének megfejtéséről olvashatunk többet. Mindkét könyv másként közelíti meg a mesét, s más-más érveléssel fogalmazza meg a mese nélkülözhetetlen voltát. Amennyiben az olvasó szeretne változatos ismereteket szerezni a mese gyermekre gyakorolt hatásairól, érdemes mindkét könyvet elolvasnia, hiszen így jóval árnyaltabb, színesebb véleményt alakíthat ki a témában.

A tartalom két markáns részre osztható, az első részben a gyermeki gondolkodásról, a mese befogadásáról és annak fejlesztő hatásairól olvashatunk. *Kádár Annamária* megfogalmaz egy gyermekképet, gyermeki gondolkodásmódot számunkra, mely leginkább *Piaget* elméleteire hagyatkozik. Rögtön az első fejezet elején le is szögezi a – már a felvilágosodás idejére visszavezethető – megállapítást, hogy: „A gyermek nem kicsinyített, tökéletlen, félig kész felnőtt, hanem életkorának megfelelően egy teljes és egész lény, akinek világlátása, ítéletalkotása sajátos, és nem mérhető felnőtt mércével.” (19.) Véleményét nemcsak pszichológiai, pedagógiai szakirodalmakkal támasztja alá, de irodalmi, népművészeti megfogalmazásokat is idéz, melyek nem csupán érthetőbbé teszik a szöveget, hanem a gyermeki világot is több perspektívából mutatják be. Mindezt összekapcsolja a mesei világgal, mint a gyermeki képzelet leképeződésével, megjelennek a képzeletbeli barátok, a mesei ketős tudat, a gyermekkori mesekorszakok, a mese létjogosultsága a 21. században, a mesemondás mikéntje, gyermekek által írt mesék, a mesehősökkel való azonosulás és ellenazonosulás. Számomra az egyik legérdekesebb megközelítése a mese, mint élettörténet vizsgálata volt. Említi is *Bruner* körkörös mimézisét, mely alapján a történet utánozza az életet, az élet pedig a történetet. Ezáltal az egyének világértelmezésére, konfliktuskezelé-

* ELTE PPK Neveléstudományi MA hallgató, dzsex4th@gmail.com

sére keres válaszokat, bevált mechanizmusokat talál, s ösztönöz saját meséink kutatására is. A mese szerepét az alkalmazkodóképesség fejlesztésében is megfogalmazza, amely nélkülözhetetlen a hatékony konfliktuskezelés során. Itt lép be az érzelmi intelligencia kérdésköre, melyhez mesei fejlesztést, kognitív és érzelmi párhuzamot kapcsol. Fejlődéslélektani áttekintése összefoglalót nyújt a szakembernek, valamint jó áttekintést ad a laikusnak. Az erikson-i fejlődélmélet érzelmi vonatkozásai mellett a kötődést is fontos szereppel ruházza fel az EQ megalapozásában, fejlesztésében, sorra veszi a genetikailag örökölt, szociálisan tanult érzelmi jegyeket, s az azokat befolyásoló tényezőket.

Az alapos áttekintés után megfogalmazza a mese érzelmi intelligenciát fejlesztő mivoltát. „A mese hosszú távon és szimbolikus úton hat – azon a módon, ahogy Seherezáde az Ezeregyéjszaka legszebb meséiben mondja: megkönnyíti a szívet, olyan porhanyóssá teszi, hogy az álom magvai könnyen kicsíráznak benne.” (272.)

Mindezek után következik a tartalom második része, melyben EQ fejlesztő meséket olvashatunk. Ekkor már nem kérdés, hogy itt kinek szól ez a könyv, s hogy ezek a mesék mire is jók valójában, bár a borítón megjelenő reklámfogást kissé sutának érzem. Maga *Kádár Annamária* bizonyítja egész könyve folyamán, hogy minden mese táplálja érzelmi intelligenciánkat. Ezek a mesék, *Moldován Mária* varázslatos illusztrációival karöltve mondják ki, amit minden ember gyereke gondolt legalább egyszer.

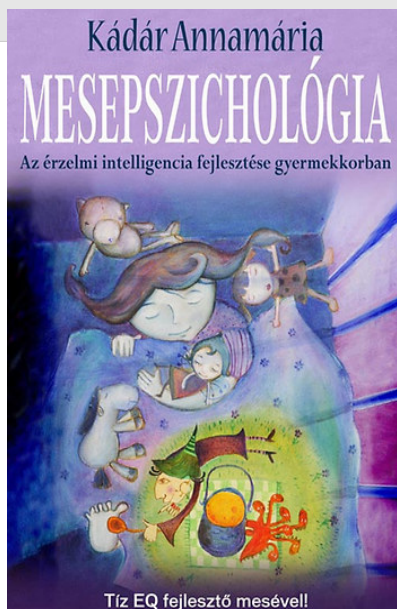
Összegzésül azt mondanám, hogy ez a könyv útmutató lehet mindenkinek, aki valaha gyermekkel találkozik. Elméleti összegzése és gyakorlatias attitűdje alapos bemutatást nyújt a szakértők számára is, ám nyelvezete, lehetővé teszi, hogy szülők és kezdő pedagógusok is könnyedén befogadhassák a művet. Gyakorlottabb pedagógusok, kutatók azonban hiányolhatják a megfelelő hivatkozásokat, ezek nélkül nehezen áshatjuk bele magunkat mélyebben a témába. Mindezek alapján inkább tudománynépszerűsítő írásnak ítélem.

Kádár Annamária könyvén keresztül bevezetést nyertem a mese világába szellemi síkon, de idézve a búcsúzó szöveget: „Csak semmi itt a vége, fuss el véle, csak semmi csapjon meg az ostor vége, csak semmi ódivatú befejezés, útravaló és áldás. Mert minden most kezdődik el...” (279.)

Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel

Szalai Andrea*

Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Szekszárd.



Kádár Annamária pszichológus előbb Erdélyben, majd Magyarországon tanult. Dolgozott iskolapszichológusként, tanított a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen, jelenleg pedig a Babes-Bolyai Tudományegyetem oktatója, valamint a Pszichotrillák című televízió műsor társszerkesztője. Mesepszichológia című könyvében saját kutatását is bemutatja az olvasónak. Szívesen foglalkozik a családterápia, szimbólumterápia, és a relaxáció területeivel, csapatépítő és kommunikációs tréningeket is rendszeresen vezet.

A Mesepszichológia című könyvet egy könyvesbolt kirakatában láttam meg először. A dekoratív, vidám borító vonzotta a szemem, még mielőtt a címet elolvastam volna. Néhány napig kerülgettem a kirakatot, végül hazavittem egy példányt és mohón olvasni kezdtem – persze hátul, a meséknél kezdve. Épp ezért, ebben az írásban előbb a mesékről írnék néhány gondolatot.

A könyv szerkezetében két fő egység különíthető el: az első egység további kisebb részekre bontható, amelyek főként az elméleti megalapozást szolgálják; a második részben található tíz mese, amely az érzelmi intelligencia fejlesztésére alkalmas. A meséket olvasva ambivalens érzéseim támadtak. Az első néhány mesében hangsúlyosan jelennek meg a gyermekek mágikus gondolkodásának elemei, az animizmus, artificializmus, finalizmus és a képzelt barát is (*Mérei és Binét*, 2006). A mesékben álom és valóság határai elmosódnak. Tündérbogyó, aki előbb az álmvilágban jelenik meg, kilép Lilla – a mesében szereplő kislány – mindennapjaiba. Dilemmám épp ezekből az elemekből fakad; a gyerekek gondolkodásához igazodnak a történetek, mégis felmerül bennem a kérdés, vajon jó-e, ha a meséken keresztül is megerősítjük a gyermekekben ezeket a mágikus elemeket? Számukra még nem világos az álom és valóság közti különbség, vajon nem ártunk-e vele, ha a kettő közötti átjárhatóságot tovább erősítjük a történetekkel?

Kérdéseimre választ keresve nyitottam ki a kötetet – immár elől. A könyv első egységében logikusan egymásra épített fejezeteket olvashatunk a gyermekek gondolkodásáról, a mesékről, belső képalkotásról, képzeletbeli barátokról, a mesélés megfelelő módjáról és idejéről, a gyermekkor különböző mesekorszakairól és végül az érzelmi intelligenciáról. Ez utóbbi kapcsán olvashatjuk, hogy valójában bármely mese alkalmas az érzelmi intelligencia fejlesztésére. Ezzel talán kissé értelmét veszti a borítón látható reklámszöveg („10 EQ fejlesztő mesével”).

A tizedik fejezetben (*Egy két marék varázslat...*) a szerző ismerteti egy kutatását, amely során 10-11 éves gyerekek által írt meséket elemzett. Szempontjai többek között a mesék típusa, témája és a főhős céljai voltak. Említi, hogy 1237 vizsgált mese közül 146-ot végül nem sorolt be egyik kategóriába sem, mert valamely ismert mese reprodukált változatai voltak. Felsorolásra került néhány kreatív ötlet is, például ahol realitáselemek vál-

* ELTE PPK Neveléstudományi MA hallgató, szalai.andrea@ppk.elte.hu

nak a komikum forrásaivá: „...a királylány Maggi tyúkhúslevest főz”, „...a király esetenként munkába jár, és a szomszédba megy kölcsönkérni egy fej káposztát”, „Rossz tett esetén a büntetés az, hogy a kisnyúl nem nézhet tévét három hétig.” „A kenguruk kosaraznak.”¹

A gördülékeny, dinamikus, magával ragadó stílusban írt, személyes hangvételű, sok példával és idézettel színesített munka, rövid és tömör összefoglalást jelenthet a pedagógiával, pszichológiával foglalkozó szakemberek számára, ugyanakkor közérthető megfogalmazásainak, fogalommagyarázatainak köszönhetően a laikusok is élvezettel és haszonnal forgathatják. Az olvasás dinamikáját gyakran töri meg a végjegyzetek használata a szerkesztés során. Legyen az hivatkozás, kiegészítő információ, vagy valamilyen ajánlott, kapcsolódó tartalom, a könyv végén található csak meg, így minden hátralapozás egyben meglepetés is az olvasó számára.

Szakirodalom

1. Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó. Budapest.
2. IMDb.com URL: <http://www.imdb.com/title/tt1282920/> Utolsó letöltés: 2013. április 30.

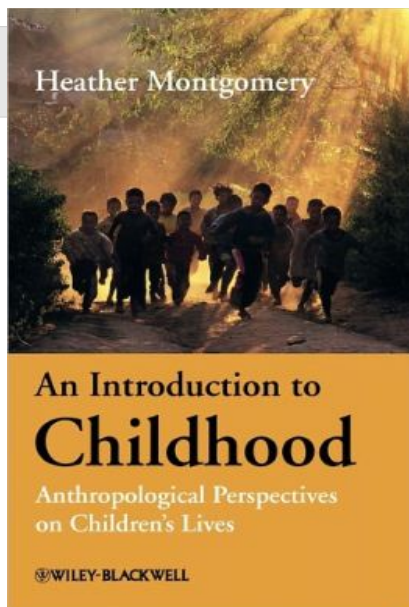
1. Érdekesként jegyezném meg, hogy éppen akkor, amikor az adatfelvétel zajlott (1995–1996), indult el az IMDb adatai szerint egy francia rajzfilm, a Kenguk (eredeti címén: *Kangoo Juniors*), amelyben a főszereplők kosarazó kenguruk voltak. A kutatás ideje alatt ezt a rajzfilmsorozatot már láthatták a gyerekek a televízióban. A szerző a gyerekek meséiben megjelenő kosarazó kengurukat kreatív ötletként értékelte, pedig valójában ez is egy mese reprodukciója volt.

Szemle

Kulcskérdés

Bevezetés a gyermekkorba. A gyermekek életének antropológiai megközelítése

Kicsák Mónika*



Montgomery, H. (2008): *An Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's Lives*. Wiley-Blackwell, West Sussex, UK.

A brit kutató könyve a különböző antropológiai irányzatok gyermekekkel kapcsolatosan fellelhető kutatásainak főbb tendenciáiról, történeti hagyományairól nyújt összefoglaló képet. A különböző földrészek kultúráiban megjelenő, gyermekséggel, gyermekkorral kapcsolatos elképzelések, valamint a mindennapok gyermekfelfogását befolyásoló hiedelemrendszerek gazdag felsorakoztatása, lebilincselően érdekes és továbbgondolásra készítő információkkal szolgál.

A gyermekek életének antropológia megközelítése lehetővé teszi a gyermekkor, gyermekség összetett jelenségkörének vizsgálatát és megértését azáltal, hogy a gyermeki világot annak kulturális és társadalmi beágyazottságában szemléli. A gyermekkorra fókuszáló antropológiai kutatások a kultúra és személyiség, kultúra és gyermeknevelési gyakorlatok, s

azon belül a család és gyermekszerepek, család és gyermeki szükségletek, gyermek és játék, valamint a gyermek és a munka világának problématerületeire irányulnak. Ezekon túlmenően, és velük szoros összefüggésben, a gyermekstátusz értelmezését, a társadalomban élő gyermekszemlélet feltárását is górcső alá veszik.

A gyermekekről alkotott koncepciókban a gyermekekhez társított értéképzetektől, értékítéltektől függően, személyük akár a „gazdasági befektetés” vagy a „családformáló- státuszadó” garanciáját is betöltheti. Elég arra gondolni, hogy a nyugati kultúrán kívül, ma is sok gyermek kényszerül olyan korán munkát vállalni, amilyen korán csak tud, hogy hozzájáruljon családjá fenntartásához (Montgomery, 2008. 67.). Továbbá arra, hogy a gyermek nem csupán a szülei viszonylatában, hanem annál szélesebb körben is létrehozza a rokonsági viszonyrendszert (Montgomery, 2008. 63.). A gyermeknek funkciót, küldetést tulajdonító, és a gyermeket szerepkörrel felruházó gyermekkép-koncepciók társadalmi jelenlétére a német pedagógiai antropológia képviselője *Norbert Kluge* is rávilágít (Kluge, 2004).

A gyermeket gyermekként kezelő, gyermekre figyelő antropológia gondolkodás elvezetett a „gyermekközpontú” antropológiai irányzat megszületéséhez, mely a gyermekre, mint saját életének hiteles, aktív adatközlőjére, és jelentésadójára tekint.

Az újszerű megközelítés változást indukált a korábbi antropológiai gyermektanulmányozási gyakorlathoz képest. Olyan progresszív megfigyelési technikák alkalmazását vezette be, melyek közvetlenebb betekintést engedtek a gyermekek életébe, partnerként bevonva őket a kutatás folyamatába. Akár azáltal, hogy kamerát, vagy magnófelvevőt adott a kezükbe, vagy egyéb, „részvételen alapuló vizuális technikák” felhasználásával szerzett információt gondolati világukról (Montgomery, 2008. 37–38, 44. 47.).

A „gyermekre-fókuszált” antropológiai gondolkodás szervesen beépült a mára már igen széles interdiszciplináris érintettséggel rendelkező gyermekkor-kutatás irányzataiba.

* Apor Vilmos Katolikus Főiskola, tanársegéd, kimona@freemail.hu

Heather Montgomery könyvének talán legizgalmasabbnak tűnő fejezete a gyermekkor kezdetének egzisztenciális és etikai kérdéseit boncolgatja. A gyermek, magzat, embrió, személy és nem személy közti különbség felvetésének vonatkozásában. A szerző kíváncsian kutatja, hogy az eltérő kultúrákban megjelenő gyermek, létezésének melyik fázisában, mikor és hogyan lesz a társadalom elismert tagja. Miben különbözik a magzat, az embrió a gyermektől? Létezik-e a gyermek és milyen formában, fogantatása előtt?

A gyermekkor kezdetének antropológiai vonatkozása igen hosszú távra nyúlik vissza. Születés, fogantatás és személyiség tekintetében, a hozzá kötődő olyan hiedelmekkel, mint a „szellem-gyermek”, „víz-gyermek”, „kísértő-magzat”, „szellem-magzat”, reinkarnációval a családjába visszatérő „elvesztett gyermek”, és a „gyermek-lelkek” jelensége. Az ausztrál bennszülött hiedelemvilágban felbukkanó „gyermeklelkek” jellemzésében kirajzolódik megtestesülésük tudatos vágya és szándéka. „Árnyas fák alatt ülnek és arra várnak, hogy egy megfelelő anya menjen el mellettük. Az akácfák nedvét eszik és reggeli harmatot isznak. Sötét hajukban világos csíkok vannak. Ha meglátnak egy asszonyt, azt szeretnék, hogy az anyjuk legyen, ezért természetűre zsugorodva belépnek testükbe.” (*Montgomery*, 2008. 89.)

A „víz-gyermek”, „magzat-gyermek” hiedelmének tárgyalásához a szerző olyan irodalmakat is alapul vesz, melyekre ritkán hagyatkoznak. Ezek közé tartozik *William La Fleur*: Folyékony élet: Abortusz és buddhizmus Japánban (1992) című könyve, amely az élet folyékonyására fókuszál és a meg nem született magzatok megbékítésének módjaira. A magzatok rosszindulata kevésbé jelenik meg *Le Fleur* leírásában, mint a Tajvan és Japán egyéb területén felbukkanó „kísértő magzattal” kapcsolatos hiedelmek antropológusi beszámolóiban, amelyekben az abortált gyermekek kísértik anyjukat változatos testi és lelki tüneteket produkálva, betegségekkel, evési képtelenséggel, jelenlétérzéssel. Kiengesztelésük meghatározott rituálék elvégzéséhez kötött illetve azok által lehetséges. A „mizukóra” (vízgyermek) a japán hiedelemvilág úgy tekint, mint az anyaméhben, a magzatvízben létezőre. Élete bizonytalan és alakulóban lévő. A „víz-gyermek”-lét a gyermekké válás állomása, melyben a formálódó gyermeki lény, hangsúlyosan egyedi létező, különálló entitás, aki a magzatvíz közegeiben formálódik emberré (*Montgomery*, 2008. 82–83.).

Az olvasó kitüntetett figyelmét élvezheti a gyermeknevelés témáját érintő fegyelmezés, büntetés kérdéskörének antropológia megközelítése. A gyermekekre kiszabható büntetések formái a szerző által vizsgált kultúrákban igen széles spektrumon mozognak, kezdve a nagyon kegyetlen, akár öntudatlan állapotig elvezető verésektől (egyes afrikai törzsek kultúrájában), egészen a fizikai büntetés teljes hiányáig. A testi fenyítés szerepe a hatalmi erőviszonyok demonstrálásaként, érvényesítéseként vagy a személyiségfejlesztés eszközeként számos kultúrában megjelenik felnőtt és gyermek, idősebb és fiatalabb testvér viszonylatában. A gyermekekkel való bánásmód, fegyelmezésük, büntetésük közvetlenül a róluk alkotott elképzelésekhez, a velük szemben támasztott elvárásokhoz és a közösségben betöltött szerepükhöz kapcsolódnak. Ennek felismerése segítette hozzá az antropológusokat ahhoz, hogy megértsék a büntetés és a fegyelmezés gyermeknevelésben betöltött szerepét adott kultúra vonatkozásában.

A tanulmánykötet szintén kiemelésre méltó része a gyermekek rokoni kapcsolatok alakulásában betöltött szerepét elemző fejezet. A rokonság az antropológia centrális kutatási területe a családi kapcsolatokat érintően is. *Montgomery* rámutat arra a fontos jelenségre, hogy azok a gyermekek, akiket rokonként ismernek el és azok, akik rokonként tekintenek rájuk, kialakítja az egymás iránt érzett felelősségvállalás tudatát. „Ebben a rokoni elismerési láncfolyamatban a gyermekek ritkán maradnak passzívak. Aktív szerepvállalásuk családjukra is formálón, alakítóan hat” (*Montgomery*, 2008. 14.).

A „gyermekre fókuszált” antropológiai irányzat a gyermeket „emberi lényként” (human being) és „potenciális emberi lényként” (human becoming) szemléli, vagyis nem „hiánylény”, hanem a maga mindenkori fejlődési álla-

potában teljes entitás. A gyermeki lét, ebben a megközelítésben az átutazások és változások kora (*Montgomery, 2008. 9.*).

A tudományterület gyermekfelfogásában kidomborodó gyermekorientált attitűd hozzájárulhat a gyermekközpontú pedagógiai elvek tudatosabb megvalósítási törekvéseihez a mindennapok nevelési gyakorlatának szintjén is. Az irányzat kutatási eredményei segítséget és lehetőséget kínálhatnak a pedagógia és a pedagógusok számára a gyermekek világának differenciáltabb megközelítéséhez, megértéséhez és saját gyermekfelfogásuk alakításához (*Szabolcs, 2009*), annak tudatosítása révén, hogy „a gyermekek életét legalább olyan erősen befolyásolja kultúrájuk, mint biológiájuk” (*Montgomery, 2008. 1.*).

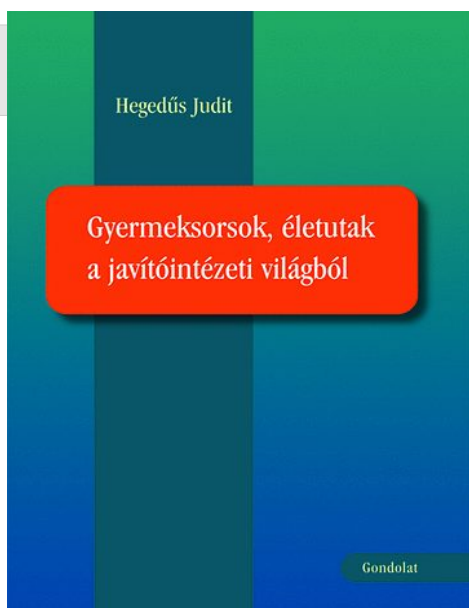
Heather Montgomery könyvének neveléstudományra vonatkozó jelentősége abban áll, hogy a gyermekkorról való gondolkodás szükségességét a *pedagógiai antropológia* aspektusából is megvilágítja.

Szakirodalom

1. Kluge, N. (2004): *A gyermeklét antropológiai alapjai. Utak a gyermeki lét megértéséhez, pedagógiai megközelítésben.* Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány.
2. Szabolcs Éva (2009): Bevezető: a gyermek- és ifjúkor pedagógiai szempontú kutatásáról. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I.* Eötvös József Kiadó, Budapest.

Gyermeksorsok, életutak a javítóintézeti világból

Berényi Ildikó*



Hegedűs Judit (2010): *Gyermeksorsok, életutak a javítóintézeti világból*. Gondolat Kiadó, Budapest

A közelmúltban figyelemre méltó szakkönyv jelent meg *Hegedűs Judittól*, aki több éve foglalkozik a gyermek- és fiatalkorúak kriminalizálódásával. A kötetet pedagógusoknak, szociológusoknak, szociális területen tevékenykedőknek ajánlják, de ajánlható mindazoknak, akik érdeklődnek a fiatalkorú bűnelkövetés problematikája iránt, vagy szeretnék megismerni a javítóintézetek zárt világát, de azok számára is érdekes olvasmány, akik fogékonyak az új kutatási módszerek megismerésére.

Hegedűs Judit 2004-ben fejezte be doktori tanulmányait, majd 2008-ban védte meg doktori disszertációját, melyet a Fiatalkorú bűnelkövetők gyermekkorra és a javítóintézetben töltött éveik pedagógiai vizsgálata címmel írt. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Intézet Pe-

dagógiatörténeti Tanszékén adjunktus, neveléstörténetet, óvodatörténetet, nevelésszociológiát, gyermek- és ifjúságvédelmet tanít. Az ELTE PPK-n belül működő Kriminálpedagógiai és Börtönpedagógiai Szakmai Műhely alapítója és a szakmai vezetője a legutóbbi időktől pedig a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karának tanszékvezető docense. Számos írása jelent meg a témában, publikációinak listája a http://hegedus.name/index_elemei/Page1507.htm oldalon található.

A Szerző a bevezetőben utal arra, hogy a gyermek és fiatalkori bűnelkövetés iránt egyre erősödik az érdeklődés mind a közzféra mind a szakmai körök: jogászok (*Vaskúti András, Kerecsi Klára*), szociológusok (*Herczog Mária* és kollégái), gyógypedagógusok, pszichopedagógusok (*Volentics Anna, B. Aczél Anna, Szarka Attila*) részéről, viszont a téma neveléstudományi megközelítése eddig kevésbé jelent meg, a kötet ezt a hiányt szeretné pótolni. Pedig a téma pedagógiai tárgyalása rendkívül fontos, nemcsak a kriminalizálódáshoz vezető okok miatt, hanem a büntetőjogi intézkedést követő életút alakulásában is kiemelt szerepe van a pedagógustársadalomnak is.

A 90-es évektől hazánkban is felélénkült a gyermekkor-történet kutatása, amely ma már a neveléstörténeti kutatások meghatározó irányzatává nőtte ki magát. Művelői között találunk történészt (*Péter Katalin*) neveléstörténészeket (*Kéri Katalin, Nóbik Attila, Pukánszky Béla, Szabolcs Éva*), néprajzkutatót (*Hegedűs Ildikó*) pszichológust (*Vajda Zsuzsanna*) is. A gyermekkor vizsgálatára irányuló művek elsősorban a gyermekek életmódjának, iskolai életének vizsgálatát, a gyermekkép elemzését vállalták fel. Ezen kutatások azonban nem foglalkoznak a gyermekvédelem „kliensei” közé tartozó gyermekek történeti megítélésével, a korabeli társadalomban kialakult helyzetükkel (*Hegedűs, 2010*).

A javítóintézeti világgal kapcsolatos kutatást hazánkban keveset végeztek, *Popper Péter* (1970) *Ranschburg Jenő* (1996) *Csere Judit* a gyermek-és ifjúkori deviáns jelenségek vizsgálatát kutatták. A zárt és fél zárt intézetek reszocializációs tevékenységét *Aczél Anna* és *Darvas Ágnes* (1985) vizsgálta. *Volentics Anna* kutatási eredmé-

* ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD hallgató, berenyi.ildiko@gmail.com

nyei a 90-es években a figyelmet a javító és nevelőintézetekben élő gyermekekre irányította. *Herczog Mária* (1994) a nevelőmunka hatékonyságát és a javítóintézeti nevelés és a család kapcsolatának elemzését kutatta a Rákospalotai Leánynevelő Intézetben és a Szőlő utcai Fiúnevelő Intézetben a 90-es években. *Utasi Judit* (2001) a pártfogói felügyelet szemszögéből vizsgálta 452 javítóintézeti nevelt aktáját 1991–1996 között. A 21. század fordulóján a kedvezőtlen változások miatt több kutatás szerveződött, amely a gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetőkre koncentrált. *Lénárd Krisztina, Rácz Andrea* (2004) a javítóintézeti nevelés, mint támogatórendszer főbb jellemzőit tárták fel. *Hatvani Erzsébet és Papházi Tibor* (2004) utánkövetéses kutatást terveztek, amely a javító intézetből elbocsátottak életútját vizsgálta. Az Országos Kriminológiai Intézet kutatásában „A fiatalkorú elkövetők gyermekkorra – az elkövetővé válás” előzményeit vizsgálták 2004-ben, amely *Solt Ágnes* nevéhez fűződik, *Hegedűs Judit* végezte a legújabb kutatást a témában.

A recenzált könyv a szerző által végzett kutatást mutatja be, amely az Aszódi és a Rákospalotai Javítóintézetben 2000-ben vette kezdetét és több éves szakmai munka eredményeként született meg. A téma történeti jellegű kutatását kilenc fejezeten keresztül tárgyalja, bevezetve a laikus olvasót is a témába, igaz kicsit hosszasan, viszont az alapos bemutatás hitelesíti a szerzőt, igazolva a témában való jártasságát. Részletesen bemutatja a kutatás során felhasznált elsődleges és másodlagos forrásokat, a történeti és a jelenre vonatkozó kutatás dokumentumait is. Sorra veszi a kriminálstatisztika, környezettanulmányok, élet- és jellemrajzi füzetek, nevelési naplók, jelentések, jegyzőkönyvek, levelek fogalmi magyarázatát példákkal illusztrálva. Megismerhetjük hogyan változott, alakult át hazánkban a büntethetőség életkori határa a 18. századtól napjainkig, milyen bűncselekményeket követtek el a fiatalok, hogyan büntették azt régen és ma. A rendszerváltást követő társadalmi változások a bűncselekmények jellegét is átalakították, felvázolja hogyan hatott ez a fiatalkorú bűnelkövetőkre, mik az okai napjainkban a fiatalkorúak kriminalizálódásának, miként működik a pártfogó felügyelet. Bepillantást nyerünk a javítóintézetekben folyó pedagógiai munkába, megismerhetjük hogyan változott a javítóintézeti munka a 19-20. század folyamán, milyen feladatokkal, nehézségekkel kell megküzdeniük a javítóintézeti pedagógusoknak.

A történeti kutatás után következik a könyv számomra legérdekesebb része a pedagógiai etnográfiahoz sorolható kutatómunka bemutatása négy fejezeten keresztül. A vizsgálódás terepe egy speciális zárt világ, ahol a fiatalok bírósági végzéssel „arra ítéltettek, hogy megnevelődjenek”. Ez az intézmény a Janus-arcú javítóintézet, mely jogintézmény számos büntetőjogi karaktert tartalmaz, viszont működtet a fiatalok egyéni nevelésének biztosítására terápiás jellegű pedagógiai-pszichológiai eszközöket is. (*Hegedűs* 2010. 45.) A pedagógiai etnográfia a „nevelést magát a posztmodern felfogás értelmében annak kiszélesedett jelentésében vizsgálja” (*Mészáros*, 2003. 25. idézi *Hegedűs*). A kutatásban fontos szerepet kapott a terepmunka és a „kutatottakkal” való szoros kapcsolat kialakítása, számos életutat, sorsot ismerhetünk meg, amit tematikus csomópontok mentén mutat be a szerző. Az etnográfiai kutatásokra jellemző a relativizmus vagy a bizonyos értelemben vett semlegesség, a kutatott kultúra feltárása, majd annak értékelés nélküli bemutatása. Fontos a részvétel, ami azt jelenti, hogy a kutató a vizsgált kultúrába bekapcsolódva, bizonyos mértékig beépülve vizsgálódik (*Mészáros*, 2003.)

A kvalitatív kutatási metodológia elméleti háttéréről és jellemzőiről rövid, de körültekintő ismertetést kapunk, ismertetve a kvalitatív kutatással kapcsolatban álló területeket is (szimbolikus interakcionizmus, fenomenológia, etnometodológia, antropológia, diskurzuselemzés, tartalomelemzés). „A kvalitatív módszerek csoportosíthatósága bonyolult, hiszen a kutatók számos olyan új eljárást fejlesztettek ki, amelyek betekintést engednek a vizsgált személyek élményeibe, lehetővé teszik a világukat befolyásoló nézetek és a gondolkodásuk feltárását, és alkalmasak az egyedi szituációk, jelenségek értelmezésére, magyarázatára is” (*Sántha*, 2009. 52.).

A kutatásban, javítóintézeti növendékek vettek részt a rákospalotai javítóintézetből 5 lány, az aszódi javítóintézetből 25 fiú. Részvételük önkéntes volt, az alkalmazott mintavételi eljárás a hólabda és az átlagtól eltérő ese-

tek kiválasztásának módszere volt. Egyéni interjút 30 fővel (25 fiú, 5 lány) készített 3-3 alkalommal. Az interjúk mellett a filmterápiához kapcsolódó fókuszcsoportos beszélgetésen az átlag létszám 10-12 fő volt az Aszódi Javítóintézetből, az intézeti élet jellegzetessége miatt nem sikerült megvalósítani, hogy a csoport tagjainak száma (egy-két fő kivételével) állandó legyen. Az volt a cél, hogy kisebb mintán mélyebb, több szempontú elemzés készüljön, ezért egy komplex kutatási modellt dolgozott ki a szerző, melynek alapjául *Stefan Busse*, *Christiane Ehses* és *Rainer Zech* által kidolgozott kollektív biográfiai kutatási modell szolgált, amit önéletrajzi szövegek kvalitatív elemzésére dolgoztak ki az 1980-as évek elején. Az általa kidolgozott saját kollektív biográfiai kutatási modell kollektív, mert egy adott csoportra irányul megjelenik a társadalmi szint, biográfiai abból a szempontból, hogy a vizsgált csoportot az egyén szintjén igyekezett megismerni különböző kutatási módszerekkel. A modell szerkezetét ábrán mutatja be, a kutatás rendkívül komplex és szerteágazó volta miatt folyamatábrát is készített, hogy a kívülálló számára is világossá váljon a kutatás logikája a következő szempontok szerint: A kutatás mely szakaszában vagyunk? Mikor zajlott a fő szakasz? Mely intézmény volt a kutatás helyszíne? Milyen főbb feladatok készültek el az adott szakaszban?

A kutatás első fázisa az általános tájékozódást 2000 és 2002 között az iratanyagok elemzését, megfigyelést jelentette; ebben a szakaszban az intézeti szinten mozgott, nem tért ki az egyéni szintre. A pedagógiai etnográfiai terepmunkával az egyéni szint felé orientálódott, 2002 és 2006 között a javítóintézeti fiatalok mindennapjait figyelte meg öt szakaszra bontva többféle módszerrel (szóbeli kikérdezés, résztvevő megfigyelés, interjú, fókuszcsoportos beszélgetés, művészetterápia stb.). A pedagógiai etnográfian belül biográfiai kutatást is végzett élettörténeti interjúkat vett fel, erről részletes képet kapunk. Az interjúk tartalomelemzése során az volt a cél, hogy a rejtett összefüggéseket feltárja, a szöveg rejtett mondanivalója, összefüggésrendszere ismertté váljon. A szövegeket, tartalmakat adatokká alakította át, különféle kategóriákat alkotva: (család, családkép, gyermekkor, iskolai élmények, jövőkép). A fókuszcsoportos beszélgetésekre, a művészetterápia foglalkozáson belül a filmterápia keretében volt lehetőség. A kiscsoportos beszélgetés témáját a filmek adták, ezzel kapcsolatban érintették a családon belüli erőszak kérdését, milyen családot szeretnének, hogyan viszonyulnak szüleikhez, mi a véleményük az iskoláról. A fókuszcsoport „olyan kutatási módszert jelent, amelynek során az adatok úgy keletkeznek, hogy a kutatás alanyai csoportosan kommunikálnak egy adott témáról” (*Vicsék*, 2006. 17. idézi *Hegedűs*, 2010). Az elemzés során itt is kategóriákat határozott meg a témák mentén, amely összhangban volt az egyéni interjú kategóriájával. Az interjú részletekből megismerhetjük a fiatalok bünelkövetők családi hátterét, a családi élet jellemzőit, nehézségeit, problémáit a családi élet működésének zavarait, a családi élet kríziseit. Felvetődik a kérdés vajon a javítóintézet tudja-e kompenzálni a korábbi szocializációs hiányokat?

Az utolsó „kutatói reflexiók a zárszó helyett” fejezetben a szerző újraértelmezi, elemzi az alkalmazott kutatási módszereket, összegzi a kutatás legfontosabb tanulságait, üzeneteit, eredményeit, a kutatás során felmerülő kérdéseket, nehézségeket. „Van-e jogom ahhoz, hogy régi sebeket felszakítsak?” *Sántha* (2009. 125.) utal arra, hogy „minden vizsgálat beavatkozás az érintettek életébe”.

Hegedűs Judit könyve nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy elkezdjünk másképp gondolkodni a bünelkövető fiatalokról, hiszen a társadalom „megveti, leírja” a bünelkövető embert. Felhívja a figyelmünket arra, hogy milyen nagy a társadalom felelőssége a fiatalok kriminalizálódásában, milyen fontos szerepe van a szocializációs színtereknek (család, iskola, kortárs csoportok) életútjuk alakulásában.

Szakirodalom

1. Hegedűs Judit (2010): *Gyermeksorsok, életutak a javítóintézeti világból*. Gondolat Kiadó, Budapest.
2. Hegedűs Judit (2010, szerk.): *A javítóintézetek világa*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
3. Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Szerzőink

Mr. Marc Depaepe

a leuveni egyetem professzora, a leuveni és kortrijki egyetemen tart kurzusokat. Több, mint 30 éves kutatói tapasztalattal rendelkezik és világszerte elismertek neveléstörténeti kutatásai és tanulmányai. 2005-óta társ-vezető-szerkesztője a *Paedagogica Historica* folyóiratnak és tagja számtalan neveléstörténeti folyóirat szerkesztőbizottságának. Professzor Depaepe 1989 és 1991 között titkára, 1992 és 1994 között pedig elnöke volt a *International Standing Conference for the History of Education* szervezőbizottságának. 34-ből 28 ISCE konferencián vett részt és szervezője volt a 25. Kortrijkban rendezett találkozóknak. 1998 és 2002 között elnöke volt a belga–flamand neveléstörténeti társaságnak. 1997 és 2007 között al-elnöke az *Internationale Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung-nak*. 2010 óta tagja, 2012 óta pedig igazgatósági tagja az *International Academy of Education-nek*. Több, mint 40 országban tartott előadásokat. Publikációinak listája több, mint 600 tételből áll, 17 nyelven. Kutatási területe a neveléstörténet nemzetközi vetületei, Belgium neveléstörténete és a grammatikai oktatás Kongóban, a neveléstörténet elmélete és módszertana. 2012-ben szöveggyűjteménye jelent meg a Leuveni Egyetemi Kiadónál *Between Educationalization and Appropriation* címmel. Professzor Depaepe nemrég a kortrijki egyetem KULAK kampuszának rektora lett.

Bánhalmi Árpád

tanársegéd a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kar Módszertani Intézeti Tanszékén. Kutatási témája a formális fogalomelemzés és a tudástérelmélet.

Berényi Ildikó

az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, kutatási területe a kriminálandragógia alapjai, a büntetés-végrehajtási intézetekben folyó tanulás specialitásai. Az Andragógia tanszéken tanársegéd, rendezvény és konferenciaszervezés, kulturális és művészeti menedzsment, kriminálandragógia tárgyakat tanít.

Kerekes Valéria

tanársegéd az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán. 2005 óta oktat pedagógiát, gyermekirodalmat és drámapedagógiát. Kutatási területe a mese és a drámapedagógia hatásainak vizsgálata az óvodai nevelésben. Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának abszolvált hallgatója.

Kéri Katalin

nevelés- és művelődéstörténész, tanszékvezető egyetemi tanár (PTE BTK Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék), iskolavezető (PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola). Az MTA Pedagógiai Bizottság és az MTA Neveléstörténeti albizottság tagja; az MTA PAB Neveléstörténeti Munkabizottság alapító elnöke, az MTA PAB Ibéro-Amerikai Munkabizottság tagja; az ISCHE *Standing Working Group Gender and Education* tagja (2012-től). Fő kutatási területei: lánynevelés és női művelődés a 18-19. században; az Európán kívüli területek reprezentációja a hazai és európai neveléstörténet-írásban; a középkori iszlám neveléstörténete; gyermekkortörténet az 1950-es évek Magyarországon.

Kicsák Mónika

az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógiatörténet Programjának abszolvált hallgatója. Szociálpedagógusként az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán végzett, pedagógia szakos bölcsészként és tanárként az ELTE-n. 2007 óta az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Neveléstudományi és Pszichológiai Tanszékének tanársegédje. Tudományos érdeklődési területe a gyermekkortörténet, gyermekkorkutatás. Doktori kutatása: Andersen meséinek gyermekkép motívumai.

Kun Dóra

az ELTE PPK Pedagógia alapszakán végzett. A képzési idő alatt a Drámapedagógiai Társaság 120 órás Drámajáték-vezető tanfolyamát is elvégezte, valamint a HÖK által szervezett animátorképzést és a Színház- és Filmművészeti Egyetemen

meghirdetett árnyjáték tanfolyamot, amely a későbbi gyakorlati és kutatási érdeklődését is nagyban meghatározta. Az alapszak befejezése előtt elkezdte a SZIE-ABPK jászberényi kampuszán az Óvodapedagógia alapszakot. A Pedagógia szak befejezése után az ELTE PPK Neveléstudományi mesterszakát kezdte el, melynek során az Illyés Sándor Szakkollégium tagja lett. Gyakorlati tapasztalatait nagyrészt Jászberény Város Óvodai Intézményében, a Csányi Alapítvány jászberényi csoportjaiban, nyári táborok szervezése során, valamint pedagógusoknak szóló továbbképzéseken szerezte. Kutatási területe: bábjáték az óvodában; diákélet az úttörőkorszakban; magyar és külföldi drámapedagógusok kapcsolattartása a konferenciákon túl.

Laki Ildikó

az MTA TK Szociológiai Intézetének munkatársa. Kutatási területe a fogyatékos emberek társadalmi integrációja napjainkban.

Nagy Péter Tibor

történelem szakos tanár (1986, ELTE BTK) a neveléstudomány (1991) és a történet-tudomány (1996) kandidátusa, az MTA doktora (2005), egyetemi tanár (2007). 1991–2012-ben az Oktatókutató Intézetnél és jogutódjainál tudományos főmunkatárs, tudományos tanácsadó, az Oktatáspolitikai Csoport vezetője. Az 1990-es évek eleje óta a Wesley János Lelkészképző Főiskola tanára, a vallásszociológia, társadalomtörténet, oktatástörténet tárgyak oktatója, a Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont vezetője. Az ELTE Társadalomtudományi Kar Oktatás-és Ifjúságkutató Központ (<http://oitk.tatk.elte.hu/>) alapító tagja. 1985/86 óta több intézményben oktatott. (DE BTK, ELTE BTK, ELTE TáTK, ELTE PPK, KJF, MIE, ME BTK, PTE BTK). A DE és a PTE doktori iskolájának alapító tagja, a PTE-n az Oktatástörténeti Program vezetője volt, az ELTE PPK doktori programjában jelenleg is tanít. Az MTA Neveléstörténeti Albizottság volt titkára, jelenleg tagja. Az MTA egykori Oktatásszociológiai Albizottságának tagja, az MSZT Oktatásszociológiai Szakosztályának 2003-tól elnöke, a Magyar Történelmi Társulat Országos Választmányának tagja, 1998–2003, 2007–. Az *Educatio* (1992–), a *Világosság* (1997–2002), *Társadalom és oktatás* könyvsorozat (2002-) szerkesztőbizottságának tagja. Az 1929-es Magyar Zsidó Lexikon, illetve Braham Holokauszt monográfiájának digitalizálója. Erdei és Polányi díjas. Karády Viktorral közösen vezette az European Research Council elittörténeti kutatását, s Karádyval közösen magyar partnere az ERC finanszírozásában folyó, párizsi központú társadalom-tudomány-történeti kutatásnak. Főbb könyvei: *A magyar oktatás második államosítása*, *Educatio* Kiadó, 1992., *Járszalag és aréna: Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*, Új Mandátum Könyvkiadó, 2000., *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok: Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, Új Mandátum Könyvkiadó, 2002, *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Könyvkiadó, 2010, *A növekvő állam árnyékában. Oktatás, politika 1867–1945*, Gondolat Kiadó, 2011., *Oktatás-történet-szociológia*, Gondolat Kiadó, 2012., Lásd: <http://nagypetertibor.uni.hu>

Petry Annamária

az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában 2013 augusztusában abszolvált. Doktori disszertációjának témája: A magyar irodalom tanításának tartalmi és szakmódszertani megújítása a motivációkutatások tükrében. Gyakorló középiskolai tanár, az Óbudai Gimnáziumban magyar nyelvet és irodalmat tanít. Kutatási területe az oktatási innováció, digitális lehetőségek az oktatásban, vita irodalomórán, valamint a „Z” generáció tanulási problémái.

Somogyvári Lajos

a Pécsi Tudományegyetem magyar-történelem szakán végzett, majd ugyanott 2006-tól az Oktatás és Társadalom Doktori Iskola hallgatója. Középiskolai tanár a Somogy megyei Tabon, a Rudnay Gyula Szakközépiskolában. Oktatástörténeti tárgyú írásai, recenziói és tanulmányai jelentek meg a Magyar Pedagógiában, az Iskolakultúrában, az Új Pedagógiai Szemlében és az *Educatio*ban, illetve angol nyelven Olaszországban és Kanadában (egy romániai cikke pedig megjelenés alatt áll). Készülő disszertációja az 1960-as évek magyar pedagógiai szaksajtójá-

nak képelemzésein alapul.

Szabolcs Éva

egyetemi tanár az ELTE Neveléstudományi Intézetében. Fő kutatási területe a gyermekkor-történet, gyermekkor-kutatás, kvalitatív kutatási metodológia, narrativitás és pedagógia.

Szalai Andrea

az ELTE PPK Neveléstudományi mesterszakának köztársasági ösztöndíjas hallgatója. Az elmúlt két évben az Alkalmazott Nevelélmélet Tanszék demonstrátora volt, a 2013–2014-es tanévben pedig átvette a Neveléstudományi Doktori Iskola tanulmányi ügyintézői feladatait. A XXXI. OTDK Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekciójában, 2013 áprilisában különdíjat szerzett a Rajzvizsgálati esettanulmány – Egy nagyothalló és egy ép hallású férfi rajzainak összehasonlító vizsgálata című minikutatásával.

Authors

Mr. Marc Depaepe

is a senior professor at the *KU Leuven*, Belgium. He has courses at Leuven and Kortrijk campuses. He has more than 35 years of experience and has gained worldwide recognition for his research and publications in the field of the history of education. Besides his other functions, he is also one of the co-editors-in-chief of *Paedagogica Historica* (since 2005) and is a member of several editorial boards of national history of education journals. Prof. Depaepe is the former secretary (1989–1991) and the chairman (1992–1994) of the *International Standing Conference for the History of Education*. He has attended 28 of the 34 *ISCHE*-conferences and was the local organizer of the 25th meeting in Kortrijk. Furthermore, he chaired the *Belgian-Dutch Society for the History of Education* (1998–2002) and is the former vice-president of the *Internationale Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung* (1997–2007). Since 2010, he has been a Fellow, and since 2012, a member of the Board of directors of the *International Academy of Education*. He has held lectures and presented papers in about 40 countries. His publication list contains more than 600 items in 17 languages. With colleagues and collaborators, he was the co-author of several of them. His research interests are (1) the history of educational sciences from an international perspective; (2) the history of education in Belgium (mainly primary and preschool education); (3) the history of colonial education in the former Belgian Congo; and (4) the historiography, theory and methodology of the history of education as a discipline. Some of his "selected readings" have recently been published by Leuven University Press under the title of *Between Educationalization and Appropriation* (2012). Prof. Depaepe recently became the Rector of the KULAK Campus (Kortrijk) of the KU Leuven, Belgium.

Mr. Árpád Bánhalmi

is assistant lecturer at the Department of Methodology of the Budapest Business High School. His special fields of interests are: formal concept analysis and knowledge space theory.

Ms Ildikó Berényi

is a PhD student ELTE PPK, PhD program on pedagogical andragogy. Her special fields of interest are: the basics of criminalandragogy, the learning methods in penitentiary institutions. She is an assistant lecturer at the Andragogy Department, she has lectures in program organization, cultural and art management and criminalandragogy.

Ms. Valéria Kerekes

is assistant lecturer in the Faculty of Special Education at ELTE University. She teaches pedagogy, Children' literature and drama pedagogy since 2005. Her research fields are: fairy tales, drama pedagogy and early childhood education. She covered all the courses of the Research in Science Education Doctoral Program of the Doctoral School of Pedagogy at ELTE, and she has got her final degree.

Ms. Katalin Kéri

is Professor of History of Education, Head of Doctoral School of Education, Chairman of Department of History of Education, University of Pécs (PTE). Her main research topics are: History of female education in Hungary (18th and 19th century); Representation of the History of Non-Western education in the European and Hungarian sources; Medieval history of Islamic education; History of childhood in Hungary (1950s years).

Ms. Mónika Kicsák

covered all the courses of the History of Education Program of the Doctoral School of Pedagogy at ELTE, and has got her final degree. She has got her first diploma from Apor Vilmos Catholic College as sociopedagogy. She graduated in ELTE as liberal arts pedagogy and pedagogy teacher. She works as assistant

lecturer since 2007 at the Department of Education and Psychology, Apor Vilmos Catholic College. Her special field of interest are childhood history and childhood history research. Her special fields of research: the motives of children's descriptions in Andersen's tales.

Ms. Dóra Kun

graduated at ELTE-PPK Pedagogy BA. During her studies she completed a 120-hour training at the Hungarian Drama-teaching Organization, an Event Planner training, organized by the Student's Union and a shadowpuppet training at the Theater and Film Academy, which still defines her practice and research interests. Before finishing Pedagogy BA she started another discipline at SZIE-ABPK's campus in Jászberény which was the Early Childhood teacher BA. After she finished Pedagogy BA, she was admitted to ELTE-PPK Science of Education MA. Since then, she is a member of „Illyés Sándor Szakkollégium”. She gathered her practice primarily in the kindergardens of Jászberény (small town East of Budapest), and also in the summer schools sponsored by the „Csányi Foundation”, and finally in training workshops for teachers. Her special fields of interests are: Puppetry in education, Student's life during communism, and the maintenance of professional contacts among Hungarian and foreign drama teachers in between scientific conferences.

Ms. Ildikó Laki

is a researcher at the Institute of Sociology of the Hungarian Academy of Sciences. Her special fields of interest are: the social integration of disabled people in current days.

Mr. Péter Tibor Nagy

has got two PhD degrees, one in Education (1991) and the other in History (1995). He obtained his habilitation at the Philosophical Faculty in Debrecen (2000) and held a four-year 'Széchenyi lectureship grant' at the ELTE (Eötvös Loránd University, Faculty of Social Sciences, Budapest). In 2005 he became a Doctor of Science of the Hungarian Academy of Sciences. From 2007 he is a university professor. He has got the academic prizes of the Hungarian Association of Sociologists (Erdei Prize for the best young sociologist 1993, Polanyi Prize for the best book of the year 2011). He is the head of the Wesley Research Centre for Sociology of Church and Religion in Budapest. He is a founding member of the Research Centre for Sociology of Education and Youth at the ELTE (Eötvös Loránd University, Faculty of Social Sciences, Budapest,). He holds PhD courses and mentoring PhD students as a consultant at the Doctoral School of Education at the Faculty of Education and Psychology in Eötvös Loránd University (Budapest). He is the president of the Section of Sociology of Education of the Hungarian Association of Sociologists. He is a member of the Subcommittee of History of Education of the Hungarian Academy of Sciences. His earlier positions are: research adviser at the Hungarian Institute of Educational Research, founding member of the Doctoral School of Humanities at the University of Debrecen, founding director of the PhD Program in the History of Education at the University of Pécs. He was a founding member of the Subcommittee of Sociology of Education of the Hungarian Academy of Sciences, a lecturer in several international conferences and seminars in Austria, Belgium, Bosnia, Czech, Finland, France, Germany, Israel, Italy, Moldova, Netherlands, Norway, Poland, Romania, Serbia, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, UK and US. He was a co-director of the European Research Council Advanced Research Grant, led by Victor Karady about elite education in Central Europe and Baltics, and the Hungarian partner of another one about the modern social sciences, led by Giselle Sapiro, Paris. He publishes the digital version (database) of Hungarian Jewish Encyclopedia. His main research interests include the history of educational provision in Central Europe, national schooling policies in a comparative perspective, secularization and the social standing of churches in contemporary Hungary, elite selection and training and the social inequalities in education. He is author of 9 books in Hungarian, co-editor of 3 books in English and over two hundred other titles in various languages. See: <http://nagypetertibor.uni.hu/>

- Ms. Annamária Petry* completed her studies at Doctoral School of Science Education in Eötvös Loránd University in August of 2013. Her topic of dissertation: Content and methodological renewal of the teaching of Hungarian language and literature, in light of motivation researches. She is a teacher at the Óbuda secondary school, teaches Hungarian language and literature. Her special fields of interests are: the educational innovation, digital instruments in education, debate in literature lessons, learning difficulties of generation „Z”.
- Mr. Lajos Somogyvári* graduated at the University of Pécs, in the Faculty of Arts in 2006, his major subjects were History, Grammar and Literature. The same year he started the Doctoral program 'Education and Society' in Pécs. He is a teacher of Hungarian Grammar, Literature and History in the Gyula Rudnay Secondary Grammar School in Tab. His writings and reviews about different subjects of the History of Education are published in the professional journals of „Magyar Pedagógia”, „Iskolakultúra”, „Új Pedagógiai Szemle” and in the „Educatio”. English language articles of him were published in Italy and Canada (an article is about to be published in Romania). His doctoral thesis is based upon the iconographical interpretations of the images in the pedagogical journals in 1960's Hungary.
- Ms. Éva Szabolcs* is a professor of education at ELTE University. Her main research area comprises history of childhood, research of childhood, qualitative research methodology, narrative methods in educational research.
- Ms. Andrea Szalai* is MA-fellow at Eötvös Loránd University Faculty of Pedagogy and Psychology. In the last two years she was the demonstrator of the Department of Applied Educational Theory; from September 2013 she is the administrator of the Doctoral School of Education. In April 2013, she received the Special Award of the XXXI. OTDK Education, Psychology, Andragogy and Library Science Section, with the research title: „The comparative study of the drawings of a man with hard hearing and a man with normal hearing”.

English abstracts

Marc DEPAEPE: More than an antidote against amnesia... Some historiographical, theoretical and methodological reflections on the History of Education

This article observes the paradigm shift in the history of education through different time periods. The author departs from his perspective as a historian and educator, while comparing authors who have dealt with the same thematic discourse. The realisation of the challenges of the so-called 'new cultural history of education' by a new academic approach invites to experience the so necessary historical contextualisation.

Keywords: History of education; Grammar of Schooling; Education; Linguistic turn

Katalin KÉRI: Results and Tendencies in the International Studies in Women's Education History

This treatise fits to the author's other broader works about female education in the 18-19th century and it offers a historiographical synthesis about the most important directions in the studies of female education history. It gives a critical summary on the important referencies and source publications appeared in the last 100-120 years in western countries, pointing out the particularities of topic and source selection, observable in different countries and historical eras.

Studies on history of women and female education history, or in broader terms the gender approach of history is a flourishing field nowadays in historiography as well, as in history of education. It has a well developed theoretical and methodological foundation, which progresses successively and transforms our knowledge on previous eras, using inter- and multidisciplinary approaches. Thousands of authors around the world try to prove with their works and researches that the study of female education and the history of women's education is not at all neglectable, but moreover it is an elemental and complementary part in the researches of natural science and history of education. Furthermore all this is parallel with the fact that gender approach presents itself in the most different disciplines in humanities, e.g. literature, psychology, sociology, ethnography, history of art, teatrology, philosophy, etc. The purpose of this treatise is to offer a Hungarian contribution to the development of these studies.

Keywords: female education, historiography, gender

Péter Tibor NAGY: The Sociology of Elites and the History of Education

Although sociology and the science of education have a past of several decades in Hungary, the sociology of elites and the history of education have only recently been connected. The rendering of the works in the history of elites being important for the history of education depends on how we define the elites. In terms of census and the statistical data the broadly understood elite – the diploma holders – have been researched for one-and-a-half century. The data bases of the modern history of sociology of personal items embracing university students and diploma holders supply us two series of researches: the one led by László Szögi on peregrination between 1790–1918, and the one led by Viktor Karády and Péter Tibor Nagy on the diploma holders between 1850–1950.

Besides a few destroyed registers of diplomas, we can gain, by these researches, a complete view of hundreds of thousands of university students in Hungary and abroad. The data obtained from the sample survey fundamentally defines the results of the much more restricted high elite of the system of education. One of the methods of researching them is linked to the survey coordinated by Tibor Huszár and I. Gábor Kovács. Their research focuses on the elites of different fields of social activity. The other method is the research of the reputation elite coordinated by Karády and Nagy. This embraces those who had become famous in their age and whose name obtained encyclopaedic entries of nation-wide significance.

Keywords: sociology of elites, history of education, history of social sciences, Hungary, reputation, selection, 19th century, 20th century.

Éva SZABOLCS: Microhistory and history of education

The article reveals some aspects of the epistemological discourse that characterized national and international debates on historical knowledge. One of the results of these debates was the emergence of microhistory. The article gives some examples of the attempts to define microhistory and raises the question whether historians of education have employed microhistory as a way of focusing on educational issues. Furthermore, it analyses a recently written essay on elementary school teachers in the Dual Monarchy to show how microhistorical attitude was used to reveal new pieces of knowledge about the teaching profession in the given era.

Keywords: historical knowledge, microhistory, history of education, elementary school teacher

Lajos SOMOGYVÁRI: Visual Representations of the Professional Communication (1960–1970). Pedagogy in Space and Time.

In the last decades there was a paradigmatical shift in the writing on history of education, which leads to many consequences in the pedagogical investigations in Hungary. This multidirectional and non-homogenous trend can be characterized by the transition from the modern science- and world-conceptions to the postmodern ones. Traditionally, the history of education deals with the heritage of the great thinkers. In this viewpoint their thoughts and works constitute a linear development (with circuits), the development of the individuals' more and more freedom. The common sense of the Western Civilisation describes complex socio-historical processes as progresses, intentioned by several goals (teleology), determines various periods (chronologization, organized time) and believes in the shaping power of history by great personalities (individualism). This paper tries to give an example to an another kind of history writing of education – to draw the everyday's stories with the analysis of photographs in the 1960's Hungary. The multidisciplinary methodology contains iconography, anthropology and different ways of historical writing – these diverse aspects help us to discover the worlds of pedagogy in different forms of spaces and times. In this case the symposiums, conferences and visitations signify the worlds of pedagogy.

Keywords: history of education, iconography, anthropology, photograph, narrative, educational journals

Ildikó LAKI: About the people with disabilities

More than a billion people are estimated to live with some form of disability. The number of people with disabilities is annually growing. There is a higher risk of disability in older age-groups as societies are aging at a rapid pace. There is also a global increase in chronic health conditions, such as diabetes, cardiovascular diseases, and mental disorders, which all significantly influence the nature and prevalence of any resulting disability. Patterns of disability in a particular country are influenced by trends in health conditions,

environmental and other factors. The condition of people living disabilities, meaning educational opportunities, presence on the labour market, social acceptance, and political activity, has changed substantially following the turn of the millennium. This can be attributed in part to the appearance and adoption of European currents in Hungary, but also to the wider and more pronounced social integration of the disabled, as well as to Hungarian and international legal regulations and diverse policy initiatives in this area. The latter entails initiatives in education, the labour market, civil society; additionally, the role of individuals, groups, as well as state/public initiatives aiming for the realization disability rights and goals should not be discounted either.

Keywords: disabilities, advantages, social integration, dividedness