Németh András
ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Intézet, Pedagógiatörténet Tanszék

A német pedagógiai historiográfia

Amennyiben a neveléstörténet szerepét és historiográfiáját vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy annak létrejötte és funkciója a modern kor törekvéseivel összhangban fogalmazódik meg. A Nietzsche által elkülönített típusokat nézve leginkább a monumentális, illetve antikvárius történetírás jellemzőinek érvényesülését fedezhetjük fel benne.

A történetírás – a megírt történelem – hivatásszerűen végzett szellemi aktivitás eredménye, nem öncélú. Olyan tevékenység, amely sok szálon kapcsolódik egy foglalkozási csoport – a történész céh, illetve a szakmai történetet író (a mi esetünkben neveléstörténész) társadalmi (egyetemi, akadémiai, kultúrpolitikai) érvényesülésének praktikáihoz, játszmáihoz, szorosan igazodik a befogadók, illetve használók (a laikus olvasók, a nevelést gyakorló szakemberek, a szakmai ideológia-alkotó elit, illetve a tágabb hatalmi-politikai elit) igényeihez, sokszor érdekeihez. A megkonstruált történelem státusának alapvető jellemzője az ideológiai függőség. A történetírás minden válfaja valamiért, valaki(k) kedvéért (érdekeikből, igényeikből, státusukból adódóan) jön létre a történészek konstrukciójaként.

A történetírás alapvető típusait vizsgálva *Hegel* a történetírónak az ábrázolás tárgyához (annak szelleméhez) fűződő viszonya alapján eredeti, reflektáló, filozófiai történetírásról beszél. *Nietzsche* ‚Unzeitgemässe Betrachtungen' című műve második részében (‚A történelem hasznáról és káráról') azt vizsgálja, hogy mi a történelem (a történelemről szóló tudás) haszna az élet számára. Fenti művében ezen általános emberi igénytípusok alapján három történeti tudástípusokról beszél: „Az élő ember három tekintetben igényli a történelmet: igényli, mint tevékeny és törekvő lény, mint megőrző és tisztelő lény s mint szenvedő és szabadulásra szoruló lény. A viszonyulás e hármasságának a történelem tanulmányozási módjának hármassága felel meg: ha tetszik, monumentális, antikvárius és kritikai történetírást különböztetünk meg." (*Nietzsche*, 1989, 37.)

A monumentális történetírás: a múlt dicsőségét visszhangozza pozitív ösztönző szándékkal. A tiszteletet és a megőrzést inkább az antikvárius történetírást szolgálja. A kritikai történetírás a múlt afféle ítélőszéke, kritikai vélemény a múlt eseményeiről. A megfogalmazódó ítélet nem közvetlenül a múltból, hanem az attól való eltávolodásból ered. A múlt megismerése a jelen működésének megértését szolgálja.

Vizsgáljuk meg azokat a körülményeket, amelyek a történeti reflexió sajátos szakmai (pedagógus mesterségek), illetve szaktudományi hátterét megteremtik. Ugyanis a neveléstörténetnek a neveléstudományon, illetve a tudományos pedagógián belüli rendszertani helye, illetve annak főbb tartalmi kérdései kellő mélységben csak a modern nevelés, illetve a neveléstudomány intézményesülésének a 18. századtól kibontakozó komplex folyamataival összefüggésben értelmezhetőek.

A modern pedagógusszakmák és a szakértői-szakmai tudás kialakulása

A 18. századot megelőző évszázadokban a népesség nagy részét (mintegy 90 százalékát) magába foglaló homogén zárt paraszti társadalomban élők számára a nevelés és az

ismeretek átadása még nem esett egybe az iskoláztatással. Az iskolai, később állami keretek között megvalósuló nevelés-oktatás csak fokozatosan lép majd a hagyományos családi-közösségi nevelés helyébe és válik a modern kor új társadalmi mentalitáselemeinek, antropológiai tartalmainak fő közvetítő közegévé.

Az ekkor kiteljesedő változások hátterében – természetesen számos más tényezővel együtt, illetve kölcsönhatásban – egyrészt a felvilágosodás egyik vezető ideológiai motívuma, az egyenlőség elve alapján a mindenki számára megszerezhető a műveltség, illetve képzettség igénye áll. Ehhez kapcsolódik továbbá az a – *Rousseau* munkásságában kikristályosodó – gondolat, hogy az egyén boldogulása – nem a születési előjogok által determinált örök törvény hanem – az egyén által egyéni tapasztalatok útján megszerzett alkalmasság függvénye. Ez ebben az időben már elsősorban az eredményes iskolai pályafutás útján szerezhető meg. Ebből adódóan saját „képe" (képzettsége) formálásának mindenki cselekvő részese lehet.

Ennek nyomán válik mind inkább elfogadottá a gondolat, hogy a felnövekvő gyermekek a műveltség megszerzéséhez vezető utat nem képesek önállóan, illetve kizárólag a család, a szűkebb informális társadalmi környezet spontán segítségével megtenni, az új tudás megszerzéséhez szakképzett segítőkre van szükségük. Az egyre szélesebb társadalmi csoportokra – a nép egészére – kiterjedő műveltség elterjesztéséhez néptanítókra van szükség, akik a hatékony oktatás eszközeivel, az ahhoz szükséges szaktudással is rendelkeznek. Az egyre szélesebb körre kiterjedő műveltség megszerzése nem csupán az egyén, hanem a közösség számára is fontos feladat. Ezért erről az államnak kell gondoskodnia, ekkor még a felvilágosult abszolutizmus alattvalóiról való gondoskodás, később a mindenkire kiterjedő modern állami közoktatási rendszerek keretei között.

A felvilágosodás eszméiben gyökeredző, mindenkire kiterjedő műveltség biztosítására irányuló igény sajátos módon transzformálódik olyan ideológiává, amely elősegíti majd az iskola új feladatköreinek egymástól iskolatípusaiban is elkülönülő (népoktatás és felsőbb oktatás) duális rendszerének legitimációját.

A Közép-Európában Poroszországban *Nagy Frigyes* személyéhez, illetve az Osztrák Birodalomban *Mária Terézia* nevéhez kapcsolódó felvilágosult abszolutizmus első szakaszában, a fenti „fennköltt elvek," ezek hátterében álló mentalitáselemek transzformálódnak át az alattvalók hasznos állampolgárokká nevelésének, és ennek érdekében a birodalom minden országában és tartományában egységes, állami oktatási rendszer kialakításának igényévé. Azonban a régió társadalomfejlődési sajátosságaiból fakadóan a lassan átalakuló struktúrákban még ott rejtőznek a hagyományos rendi társadalom továbbélő elemei is.

A felvilágosodás eszméiben gyökeredző, mindenkire kiterjedő műveltség biztosítására irányuló igény sajátos módon alakul át olyan ideológiává, amely elősegíti majd az iskola új feladatköreinek egymástól iskolatípusaiban is elkülönülő (népoktatás és felsőbb oktatás) duális rendszerének legitimációját. Ennek főbb – a változást megalapozó ideológiai tartalmai – az alábbiakban összegezhetők.

A korábban szinte kizárólag családi (szülői, illetve apai hatáskörbe tartozó) nevelés feladatait az államnak kell átvennie, mert a szülők egy része nem teljesíti kellő felelősséggel a hagyományosan a családra háruló nevelési-oktatási, gyermekgondozási kötelességeit. Ez leginkább az alsóbb néprétegekhez tartozó családokra jellemző. A polgárok viszont képesek arra, hogy magas szintű műveltséget nyújtsanak gyermekeiknek. Az eltérő szülői hozzáállásból adódó problémák megoldása a különböző keretek között kialakított állami gondoskodás. Az egyik esetben kényszerrel, a másik esetben a magasabb szintű műveltséget garantáló intézmények segítségével. A korabeli állásfoglalás szerint a tejes „nép" nevelésének-oktatásának optimális feltételeit csak az egymástól elkülönülő szervezeti keretben működő iskolák, illetve az eltérő igényekből adódóan, el-

térő szervezeti keretek és módszertani megoldások útján kiképzett szakemberek segítségével lehet megteremteni

A felsőbb szintű műveltség megszerzésére alkalmas rétegek számára a magasan képzett filológiai és rendszerezett elméleti tudással rendelkező egyetemen képzett tanárok képzésére van szükség. Az elmaradott „nép" egyszerű gyermekeinek felemeléséhez alacsonyabb szintű elemi szintű tudás is elegendő. Az alsóbb néprétegek helyzetéből fakadó deficit legeredményesebben az indoktrináció elemeit is hordozó neveléssel ellensúlyozható. Ennek megvalósításához középfokú szakiskolában képzett, gyakorlatias mesterségtudással rendelkező, feladatait jó gyakorlati szakemberként ellátni képes tanítókra van szükség. (*Tenorth*, 1999, 441–442.)

Ezekkel az ideológiai megfontolásokkal is összhangban áll a két szakmai professzió intézményesülése során, a két szakmai csoport eltérő feladataiból adódó módon és mértékben differenciálódó pedagógiai szaktudás, amely a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati tudástartalmaiban, illetve az egyetemeken önálló diszciplínaként kibontakozó elméleti pedagógiában is megjelenik. Ez az Európa különböző régióiban némi időbeli eltolódással – nagyjából a 18. század végétől a 19–20. század fordulójáig tartó – az európai modernizáció részeként megvalósuló, számos további részelemet (mikro és strukturális változás bonyolult dinamikáját magába foglaló) átalakulási folyamat teremti meg a modern duális közoktatási rendszereket, a különböző pedagógus professziókat, továbbá a pedagógiai tudás új tartalmait, illetve a pedagógia tudományát is. Ez a több – konkrét és szimbolikus téri és idődimenzióban lejátszódó folyamat – teremti meg a pedagógia mind öntörvényűbb konkrét és szimbolikus téri és időbeli világát, tevékenységtartalmait (rituáléit és áthagyományozási formáit) és tudáselemeit.

Ennek a folyamatnak az egyik elemét alkotja az új szakma, illetve intézményrendszere igényei által megkonstruált új szaktudása – a pedagógiai mesterségtudás, amelynek egyik fontos részét képezi majd az általunk vizsgált neveléstörténet is. Mielőtt ennek részletes vizsgálatára rátérnénk, tekintsük át vázlatosan ennek főbb formáit, amelyek egyaránt tükrözik a fentiekben vázolt ideológiai elemek, illetve intézményhálózat-professzió-szaktudás kölcsönhatásában megvalósuló intézményesülési folyamatok dialektikáját.

A pedagógiai tudás archaikus formája (tanításművészet). A 18. századig az európai iskolák különböző szintjein tevékenykedő szakemberek – a különböző felekezetek magasan képzett teológusainak, illetve a népiskolák laikus mestereinek – szakmai tudását a tudásátörökítés hagyományos kollektív formái határozták meg. Széles körben él még ebben az időben az ősi, egészen az ókorig visszanyúló hagyományos „pedagógusképzési" elv: az alkalmas a tanításra, aki az oktatandó tananyagot alaposan ismeri, a tanítás „módszere" is jól bejáratott, úgy kell mindenkinek tanítani, ahogy őt is tanították. Ez a korai pedagógiai tudás, a tanítás művészete, olyan „kunszt", amely számos rokon vonást mutat a céhes mesterek tevékenységében megjelenő, generációk hosszú sora által tökéletesített míves mesterségtudással. A teológusok-tanítók nevelési-oktatási kunsztjai és praktikái mögött az ősi mesterséget gyakorló szakembereknek egyik generációról a másikra áthagyományozott kiérlelt gyakorlati tapasztalatai állnak. (*Mészáros*, 1984, 203.) Ennek differenciálódása alapozza majd meg a pedagógiai elméleti tudás egyik alaptípusát, a praxisorientált gyakorlati pedagógiát, amely a gyakorlati szakemberek (néptanítók és iskolamesterek, az iskolában tevékenykedő teológusok) mind jobban „reflektált reflexióit" összegzi majd. (*Tenorth*, 1999, 432.) Ezek a tudástartalmak összegeződtek a korszak különböző gyakorlatias neveléstanaiban, illetve azoknak a 19. században továbbfejlődő egyéb tartalmaiban. Ezt a tudást a század közepére-végére kialakuló duális iskolarendszer alsó szintjén tevékenykedő népiskolai tanítók viszik majd tovább. Elsősorban nekik lesz szükségük arra a gyakorlati tudásra, amely a neveléssel foglalkozó tudós iskolamesterek korábbi generációi által felhalmozott és a mindennapok során kikristályosodott

gyakorlati bölcsesség eredményeit hagyományozza át. Ebből lesz majd a 19. század második felében mind differenciáltabbá váló népiskolai pedagógia, amely elsősorban a gyakorló szakemberek reflektált tudását tartalmazza.

Egyetemi neveléstan – alkalmazott nevelésfilozófia (elméleti pedagógia). Ennek hátterében a duális iskolarendszer másik szintjén tevékenykedő, egy más jellegű és funkciójú reflexiós szintet jelentő szakemberek, a középszintű iskolák tanárai, illetve a modern egyetem megszületésével ebből kiváló egyetemi bölcsész tudást megjelenítő filoszok állnak. A közép- és felső szint mind erőteljesebb intézményesülése teremti meg – a felsőbb iskolák tanáraiból és a tanügyigazgatás szakembereiből álló — különböző társadalmi elitcsoportok összetettebb műveltségének biztosítása mellett a rendszerlegitimációs feladatokat is betöltő szakértői csoportot, az „ideológia-kidolgozó reflexiós elitet." Szaktudásukban egyre erőteljesebben érvényesül majd a tudományosan (teológiai, majd filozófiai szinten is) megalapozott szakmai reflexió. Ez a pedagógiai tudástípus lesz majd az egyetemeken kiképzett szakértői csoport számára kidolgozott tudás, a magasabb reflexiós szinten megfogalmazódó egyetemi neveléstan, elméleti pedagógia, a nevelés gyakorlati filozófiája. (vö. *Tenorth,* 1999, 432–433.)

A 18. században ennek a pedagógiai tudásnak megjelenik egy harmadik – empirikus-experimentális (megfigyelő-leíró) diszciplína irányába haladó – formája is, ez azonban csak a 20. század elején erősödik meg a kísérleti, illetve deskriptív pedagógia megjelenésével. Amennyiben a népiskolai, illetve egyetemi neveléstanok kialakulásával megjelenő neveléstörténetet valamelyik tudástípushoz szeretnénk sorolni, az önlegitimációs funkciójából adódóan részben az első, de leginkább a második tudáscsoportba tagolható.

A német neveléstörténeti historiográfia kibontakozása

A neveléstörténet – a korábban bemutatott intézményesülési folyamatok természetes és szükségszerű velejárójaként – a 19. században válik a kibontakozó pedagógus mesterség és ezzel párhuzamosan intézményesülő pedagógusképzés hivatalos tantárgyává. Ez a tantárgy és az ezzel összefüggésben kibontakozó „szakirodalom" alakítja ki azt a hivatalos kánont, amelyben ideállá nemesedő személyiségek, az európai nevelés történetének héroszai szerepelnek, akik mind a mai napig tematizálják a neveléstörténet diskurzusait. Ez a megszülető új professzió történeti dimenzióit kijelölő neveléstörténeti kánon válik majd a kiképzendő tanerők szakmai legitimációjának fontos eszközévé. A pedagógiai szempontok szerint rendezett rangsorok elsődleges célja a hagyományok ápolása.

Amennyiben a neveléstörténet önállósodásának német előzményeit vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a 18. század közepén jelennek meg az első, a nevelés jelenségeivel is rendszerezetten foglalkozó munkák. Ennek hátterében egyrészt a német – elsősorban porosz – felvilágosult abszolutizmus állami törekvései állnak, melyek hatására először a „felsőbb" iskolák, majd az elemi oktatás rendszere is kialakul. Másrészt ezeket a folyamatokat befolyásolják a nyilvános és világi oktatással kapcsolatban Európa-szerte kibontakozó reformtörekvések is. Az 1750-es évek közepén megjelenő első német iskolatörténetek legtöbbször az iskoláztatással valamilyen kapcsolatban álló rendezetlen anyagok halmazát jelentették csupán. Ebbe a csoportba sorolható *Ludvicis* 1708 és 1714 között négy kötetben kiadott ‚Historia scholarum' című munkája, valamint *Biedermann* Acta scholaristica folyóirata, amelynek nyolc száma iskolai dokumentumokat és történeti jellegű szövegeket tartalmazott. Ennek folytatása lesz az 1748-ban két részben szintén Lipcsében megjelenő Nova Acta Scholastica, illetve az 1752-ben Hallében kiadott Altes und Neues Schulsachen nyolc száma.

Ezeket a munkák még erőteljes teológiai orientációt mutattak. Az egyes korszakok legfőbb szakaszhatárát a reformáció jelentette, és a protestáns orientációnak megfelelően a helyes és helytelen vallásosság szakaszait különítette el. Ezt a szemléletmódot legjobban

Christian Schöttgens 1717-ben kiadott műve, a ‚De statu scholarum ante Reformationem' jellemezte, de hasonló szemléletű *Isaac Burckhardt* 1715-ben megjelenő munkája is, amely a német iskolák fejlődését *Nagy Károly* korától a 16. század végéig tekintette át. Az első jelentős német nyelvű neveléstörténeti munka *Friedrich Ernst Ruhkopf* ‚Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland' című, 1794-ben megjelenő könyve szintén elfogadja ezt a szemléletmódot. Emellett azonban már pedagógiai szempontok érvényesítésére is törekedett, középpontba állítva az iskolák és az egyetemek fejlődésének sajátos kontinuitását. Elsőként gyűjti össze a korábbi korok pedagógiai vonatkozású munkáit. Bemutatja a lutheri német iskolareform jelentős képviselőinek munkásságát, hivatkozva *Melanchton, Justus Jonas* és *Friedrich Myconius*, továbbá a délnémet *Schnepf* és *Blarer* műveire. Említést tesz továbbá *Neander* 1580-ban megjelenő munkájára, illetve *Ratke* és követőinek írásaira is. Már Ruhkopf megfogalmazza annak igényét, hogy az intézménytörténeten túllépve a pedagógia egyéb történeti vonatkozásaira is nagyobb figyelmet kellene fordítani. Ebből a szempontból jelentős – a kor egyik népszerű neveléstani munkáját megalkotó *F. H. C. Schwarz* tanítványa – a fuldai gimnázium tanára, *Friedrich Erdmann Petri* által kezdeményezett, 1805-ban kiadott Magazin der pädagogischen Literatur-Geschichte. Petri munkájában jelenik meg a „pedagógiai irodalom története" és a „nevelés története" fogalom. Ehhez *W.F. Lehne* 1799-ban megjelenő ‚Handbuch der Pädagogik' című kézikönyvének meghatározását veszi alapul, amely szerint: a pedagógiai irodalom története „magába foglalja mindazt, amit a nevelésről írtak, a nevelés története pedig mindaz, amit annak érdekében tettek vala". (*Lehne*, 1799, 20.) Felfogása szerint a pedagógiai irodalom megalapozásában jelentős szerepet játszott *Martin Schmeizel* (‚Der rechtschaffene Academicus' 1738), *M.J.A. Fabrich* (‚Abriss einer allgemeinen Historie der Gelehrsamkeit' 1752–1754), *Michael Hissmann* (‚Anleitung zur Kenntniss der auserlesenen Literatur in allen Theile der philosophie' 1788). Úgy látja, hogy ezekben a munkákban már olyan elképzelések és koncepciók fogalmazódnak meg, amelyeknek fontos pedagógiai vonatkozásaik is vannak. Ebből a szempontból jelentős munkának tekinti az 1799-ben Nördlingenben létrehozott Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland című kezdeményezést is. Petri szerint ezek a munkák is bemutatják a különböző korszakok nevelés és oktatási formáit egészen *Mózes* és a próféták korától kezdődően. Az általa bevezetett kritikai történelmi nevelés fogalomban *Kant* hatása érződik. Petri felfogása szerint a nevelés elmélete, a pedagógia számára elengedhetetlen a történeti megalapozottság. Ehhez tartozik a nagy elődök, a különböző korokban tevékenykedő, jelentős, maradandó tekintéllyel rendelkező pedagógiai gondolkodók bemutatása. Petri szerint a pedagógia elméletét megalapozó legjelentősebb személyek közé tartozik *Platón* és Rousseau. Úgy véli, hogy ők azok, akik az ember igazi nevelését, illetve az ember természetéből eredő valódi embernevelést leginkább megalapozzák. Jóllehet a kor népszerű pedagógiai szerzői, *Niemeyer* és *Pölitz* nem alkotnak önálló neveléstörténeti munkákat, azonban műveikben már szerepelnek a későbbi neveléstörténeti munkák által kanonizált pedagógiai klasszikusok. (*Oelkers*, 1989, 463–465.)

1813-ban jelent meg Friedrich Heinrich Christian Schwarz műve, amely megalapozza a korszak szemléletét. Ebben már feltűnik az a tabló, amely felvonultatja a nevelés történetének minden jelentős személyiségét. A munkában a nevelés az emberiség történetének, pontosabban a kultúra történetének részeként jelenik meg, A kultúra – véli Schwarz – a nevelés ideálja által értelmezhető. A nevelésideál értelmezése teszi lehetővé a régi és új közötti azon meredek szakadékok áthidalását, amelyek nincsenek tekintettel a folyamatosságra. A történelem az emberiség pedagógiai kontinuitását is jelenti. „Wir können nicht erziehen, wenn uns nicht schon ein Urbild gegeben ist, und wenn wir nicht zugleich hoffen, indem wir dasselbe in dem Kinde wirklich werden lassen, etwas besseres in der Welt herbey zu führen, als sie jetzt hat. Auch ist diese Vereinigung im Historischen

begründet. Aus dem dunklen Altherthume scheinen bildende Völkerstämme hervor, welche die anderen Völker Ihre Cultur verdanken.Von ihnen gehen gleichsam die Colonie der Bildung aus (oft mit eigentlichen Colonisten), in deren Besitze sie früher waren, und deshalb sie immer bey den nachfolgenden Genarationen als die weiseren gelten." (*Schwarz*, 1813, Bd.1 S.11.)

Az általa felvázolt fejlődési folyamat vertikális fázisokat, periódusokat különít el, nem foglalkozik az egyes témák, csoportok, problémakörök horizontális jelenségeivel. Az emberiség neveléstörténetének szakaszai a kultúra antikvitás előtti kezdeteitől át vezetnek a korai és klasszikus görög antikvitás korán át az újabb keresztény műveltség koráig, amely új erőt ad a kultúrának. Az ókor kultúrák szerint különíthetők el, így kerülnek egymás mellé a zsidó, a görög és római nevelés korai korszakai. Az Evangéliummal a *Krisztus* előtti időszaktól alapvetően különböző új fejlődési szakasz veszi kezdetét. Ebbe a folyamatba a kereszténység hoz majd „új erőt", az igaz vallás ebben a korban kerül a kultúra középpontjába. A nevelést áthatják a kereszténység univerzális alapelvei, a valódi Isten-szeretet és az általános érvényű emberszeretet.

„A jelenkori pedagógia több irányzatának teljes joggal felróhatjuk, hogy azok feláldozzák az ifjúságot a haszonelvűségnek. Ezzel szemben – a pedagógia princípiuma címszavában – megfogalmazódik, másik alapelvként, a nagykorúság elérése. Ez nem teszi lehetővé sem a felosztást, sem a historizálást, hanem ehelyett filozófiai referenciákat keres. Ezeket elsősorban Braubach 1841-ben írt ‚Fundamentallehre der Pädagogik' című idealista munkájában találja meg. Ennek hatására Hergang enciklopédiája a pedagógiát a történelemre alapozza, hangsúlyozva azt, hogy a pedagógia számára a legtanulságosabb saját történetének tanulmányozása. Ez a felfogás Cramer és más szerzők mellett Karl von Raumer 1842-ben írt ‚Geschichte der Pädagogik' című munkájában is megfigyelhető.

A korszak további mértékadó neveléstörténeti munkájának szerzője *Karl Schmidt* (‚Geschichte der Pädagogik dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völke'. 2. vielf. Verm und verb. Auflage hrsg. W. Lange Bd.1: ‚Die Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit'. Cöthen 1868. Bd.2.: Die Geschichte der Pädagogik von Christus bis zur Reformation. Cöthen 1869. Bd.3.: ‚Die Geschichte der Pädagogik von Luther bis Pestalozzi'. Cöthen 1869. Bd.4: ‚Die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart'. Cöthen 1867. Ennek első négy kötetes kiadása 1860 és 1862 között jelent meg.

Miután Schmidt 1864-ben meghalt, a munka következő kiadásait már *Wichard Lange* készítette. Schmidt munkájában, miként Schwarz esetében is, a neveléstörténet az emberiség fejlődéstörténetével áll összefüggésben, és annak általános fejlődési szakaszait követi nyomon. Felfogása szerint ennek megalapozására nem történeti, hanem keresztény dogmatikai alapon van szükség: „Die Idee des Gottmenschen ist der Mittelpunkt der Weltgeschichte: auch der Geschichte der Pädagogik". (*Schmitt*, 1868, 9.) Ennek megfelelően két alapvető korszak, a Krisztus előtti, illetve a Krisztus utáni időszak különíthető el egymástól. A Krisztus utáni időszak további két alapvető korszakra, a reformáció előtti és az azt követő időszakra oszlik. A reformáció ugyanis világtörténeti fordulatot eredményez: „Die Erziehung umfasst von nun ab alle Stände und sterbt, jede Individualität auf dem Wege der Entwicklung den ihr von Gott gegebenen Anlagen gemäss ihrem ewigen Ziele entgegenzuführen". (*Schmidt*, 1868, 34.) Képességeinek harmonikus kibontakoztatására törekedve az ember célja, hogy megte-

remtse azok harmóniáját az emberiséggel, a természettel és Istennel. Ez az egység hozza létre az igazán organikus nevelést.

A történelem maga is hozzájárul ehhez, az „organikus nevelés" ebből bontakozik ki, csak egy fajta igazi forma létezik, amelynek nem lehet semmilyen más formája. Azonban a 19. század közepén megjelenő nevelés-, illetve pedagógiatörténetek egyre differenciáltabban vizsgálják ezeket a kérdéseket, így ez az alapvető „egység" mind kevéssé válik értelmezhetővé. *Friedrich Cramer* 1843-ben megjelenő munkája, a ‚Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters', valamint *H. Heppes* 1858-ban kiadott ‚Geschichte des deutschen Volkswesens', továbbá *H. Ludwig* 1853–1857 között írt ‚Grundsätzen und Lehren vorzüglicher Pädagogiker' című műve nem csupán jelentős különbségeket, hanem mind több, össze nem egyeztethető elemet is tartalmaz. Ezek a munkák egyre jobban a pedagógusképzés gyakorlati igényeinek szolgálatába állítják az egyes történeti korszakokat, a nemzeti nevelés intézményeinek történetét, a különböző történelmi korok példamutató személyiségeit. Ezzel kezdetét veszi a pedagógiai történetírás sajátos, napjainkig továbbélő formájának kialakulása. (*Oelkers*, 1989, 468.)

A 19. század során bontakozik ki az empirikus forrásokra alapozódó pozitivista pedagógia-történetírás gyakorlata. Ennek emblematikus alkotása az 1886-ban *Karl Kehrbach* által elindított sorozat, a ‚Monumenta Germanica Paedagogica'. Kehrbach elképzelése szerint a ‚Monumenta' kiadását egy hiánylista elkészítésével kell kezdeni, amelynek alapján nem csupán a rendelkezésre álló forrásokat kell összegyűjteni, hanem azokhoz szisztematikus kutató-, forráskritikai tevékenységet kell hozzákapcsolni. Ehhez a kezdeményezéshez kötődik az 1890-ben alapított szakmai egyesület, a Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, amelynek 1891 és 1910 között megjelenő „közleményei", majd 1910–1938 között megjelenő önálló folyóirata, a Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts biztosított szakmai fórumot a neveléstörténet kutatóinak, és alapozta meg a szakszerű kutatómunka módszertani és elméleti hátterét. A kezdeményezés nyomán 1938-ig a sorozat 62 kötete jelent meg. A sorozatot az 1960-as évektől az NDK neveléstörténészei vitték tovább a Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften in Berlin keretében. Az általuk kiadott, ‚Fortschrittliche Traditionen der bürgerlichen Pädagogik und problemgeschichtliche Untersuchungen' című sorozatot *Robert Alt* és *Gerda Mundorf* szerkesztette.

A ‚Monumenta' kötetei nem utalnak egységes történelemszemléletre, inkább különböző források feltárására és azok értelmezésére törekednek. A sorozat nem körvonalaz egységes „pedagógiatörténetet" sem, jóval inkább egy nemzeti-nyelvi keretek által behatárolt és szelektált forrásgyűjteménynek tekinthető. Hasonló vonások jellemzik az ezzel párhuzamosan kibontakozó történeti munkákat is. 1883-ban jelent meg *Karl Adolf Schmid* ‚Geschichte der Erziehung' című munkájának első kötete, amelynek még 1902-ben megjelenő ötödik kötete sem zárta le a sorozatot. A szerző Würtembergben tevékenykedett gimnáziumi igazgatóként, majd testnevelési felügyelőként. 1859 és 1878 között *Christian Palmer* és *Friedrich Wildermuth* társaságában szerkesztette az ‚Encyclopädie für das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen' című szakmai kiadványt.

A több évtizeden át készülő kézikönyv hátterében egy folyamatosan változó forrásbázis és elméleti háttér húzódik meg, a *H. Spencer* és *W. Wundt* nyomán kibontakozó evolúciós kultúra-elmélettől a világtörténelem romantikus koncepcióján át egy keresztény szemléleten túlmutató nevelésfelfogást körvonalaz. Miként azt *Paul Barth* megfogalmazza: „a nevelés a társadalom átörökítése" (*Barth*, 1925, 6.), amely maximához a nevelés történetének is alkalmazkodnia kell. Ez a törekvés olyan konstrukciók kialakítását eredményezte, amelyeket nem támasztottak alá a rendelkezésre álló források. Empirikus szempontból alacsony színvonalon állnak, egyedül az iskolai szabályzatok, illetve az is-

kolai tantárgyak didaktikája kényszeríti ki azokat a differenciált megközelítéseket, amelyek nem férnek össze az olyan magasröptű kifejezésekkel, mint nemzet, társadalom vagy világ. A kutatás során még ott sem jelenik meg az empirikus megközelítés, ahol az evolúciós elméletről vagy szociológiáról van szó, így ennek szemlélete a neveléstörténet egyetlen variánsánál sem követhető nyomon. Hogyan is lehetett volna ezeket a variánsokat megalkotni akkor, amikor az azokra vonatkoztatható következtetések nem voltak meghatározhatók sem a rendelkezésre álló történeti forrásokból, sem a biológiai szociológia, sem a pszichológiai alapokon álló kultúraelmélet megállapításai alapján.

Karl Gottlob Hergang 1852-ben megjelenő ‚Praktische Real-Encyklopädie' című munkájának második kötetében szerepel a „jelenkor pedagógiája" címszó is. A problémával, hogy mit is kell a jelenkor pedagógiáján érteni, már más szerzők is foglalkoztak (például *Cramer*, 1838), azonban 1848-ig inkább a nemzeti és a nyilvános funkcióit hangsúlyozzák, és arra nem adnak választ, hogy mit is jelent a pedagógusképzés tantárgya. Ebből adódóan Hergang maga is hiányosan definiálja a jelenkor pedagógiáját. Ebben három megszokott sajátosságot említ, amelyek – nem a kutatás terén vagy a gyakorlatban, hanem a pedagógián belül – igényelnek reformot: „Több figyelem az iskolai keretek között, és kevesebb a házi nevelésre, (…) több az értelmi képzésre és kevesebb a fesztelenségre (…) több a metodikai megoldásra és kevesebb az egyéni sajátosságokra". (*Hergang*, 1852 Bd. II. 359.)

„A jelenkori pedagógia több irányzatának teljes joggal felróhatjuk, hogy azok feláldozzák az ifjúságot a haszonelvűségnek." (*Hergang*, 1852, 431.) Ezzel szemben – a pedagógia princípiuma címszavában – megfogalmazódik, másik alapelvként, a nagykorúság elérése. Ez nem teszi lehetővé sem a felosztást, sem a historizálást, hanem ehelyett filozófiai referenciákat keres. Ezeket elsősorban *Braubach* 1841-ben írt ‚Fundamentallehre der Pädagogik' című idealista munkájában találja meg. Ennek hatására Hergang enciklopédiája a pedagógiát a történelemre alapozza, hangsúlyozva azt, hogy a pedagógia számára a legtanulságosabb saját történetének tanulmányozása. Ez a felfogás Cramer és más szerzők mellett *Karl von Raumer* 1842-ben írt ‚Geschichte der Pädagogik' című munkájában is megfigyelhető.

Raumer műve, a szerző egyetemi munkásságából adódóan, a korábbi historiográfiai kutatásokhoz viszonyítva két irányban is továbblépett. Az egyik a korszakolás, a másik az egyes korszakok egymáshoz való viszonya. A reneszánsz és a reformáció korát a művelődéstörténet vízválasztójának tekintette. Felfogása szerint a modern pedagógia a klasszikus tanulmányok újbóli felvirágzásával, vagyis a reneszánsz korral kezdődött. Raumer egy másik fontos megszorító szempontot is megfogalmaz: „A pedagógia történetének egyrészt figyelembe kell vennie azokat a művelődési ideálokat, amelyeken keresztül egy nép uralkodni képes az egyes fejlődési szakaszok következményei felett, továbbá azt a módot, ahogy a pedagógia az egyes korszakokban a felnövekvő nemzedékeket a művelődési ideálok szellemében nevelni képes, azt, hogy ez az ideál miként teljesedik ki az ifjú generációkban. Ez a művelődési ideál kiváló emberekben testesül meg, ezért ők gyakorolják a legnagyobb befolyást a pedagógiára, még akkor is, ha ők maguk nem is pedagógusok." (*Raumer*, 1842, VI.)

A tulajdonképpeni modern, tehát személyes pedagógia a „kitűnő emberek" műveiből és tevékenységéből bontakozik ki. Ezek a személyek a filozófia és irodalomtörténet kodifikációjától függő minőségi rangsorba állíthatók. A korai reneszánsz, a modern pedagógia kezdeti időszaka három névvel, *Dante, Petrarca* és *Boccaccio* nevével jellemezhető. A klasszikus műveltség néhány humanista és azok akadémiája révén valósul meg, ahol a műveltség ideálja megtestesül. Ezt követi a reformáció és annak pedagógiai ellenereje, a jezsuita nevelés, *Luther*tól *Bacon* haláláig.

Raumer szerint egy adott korszak művelődési ideálja az ezt reprezentáló kiváló személyekben és az arra alapozódó gyakorlatban testesül meg, amit szintén ezek a szemé-

lyek testesítenek meg. Ez nem tekinthető kodifikált pedagógiának, hanem csupán olyan nyelvi kontinuitást jelent, ami garancia arra, hogy a művelődés ideáljai minden egyes korszakban megfogalmazódhassanak. Ennek autentikus kifejeződése a személyekben testesül meg, ezek összegyűjtéséből áll össze az a pedagógia, amely eleve lemond az elmélet szelekciójáról. Ez a stratégia meglehetősen kockázatos, mert amennyiben az is befolyást gyakorolhat a pedagógiára, aki maga nem pedagógus, akkor lehetetlen ezeket a személyeket behatárolni. Azonban az mindig behatárolt. Ettől kezdve Bacon és *Montaigne* még inkább pedagógus. *Kopernikusz* és *Newton* nem az, jóllehet a művelődéstörténetet feltehetőleg sokkal jobban befolyásolták mint *Johann Wessel, Rudolf Agricola* vagy *Johannes Reuchlin*, akiknek a munkásságát Raumer részletesen bemutatta és értékelte.

A pedagógiai klasszikusok megkonstruálásához a személyiségek kiválasztásának sajátos formája alakult ki. Ebben nem kronológiai sorrend, hanem egy sajátos hierarchia felállítása érvényesült. Jól jelzi ezt *Johann Baptist Heindl* 1858 és 1859 között írt munkája, a ‚Galerie berühmter Pädagogen', amely *II. Maximilian* bajor királlyal kezdődött, és *Karl August Zschillé*vel, a szász királyi minisztérium kancelláriai tanácsnokának nevével zárult. A 349 nevet tartalmazó listáról Christian Palmer és Karl Gottlieb Petermann neve között nem szerepelt Pestalozzi, miként Fröbel nevével sem találkozhattunk a listán. Diesterweg neve csak két rövid oldalt kapott, míg Pestalozzi ellenlábasa, a zürichi reformer *Ignatius Thomas Scherr* munkásságával 20 oldalas összegzés foglalkozik. Heindl munkája tehát pragmatikus gyűjtemény, amelyben nem állított fel pedagógiai tekintély-rangsort.

Természetesen ebben az időszakban is létezett a hivatalos pedagógiatörténet rangsora. Jól reprezentálja ezt *Gustav Adolf Lindner* 1884-ben Bécsben kiadott munkája, az ‚Encyklpädisches Handbuch der Erzeihungskunde', amely Wilhelm Rein ‚Enzyklopädiá'-jának is modelljéül szolgál majd. Lindner 401 címszavából 74 olyan személyiséggel foglalkozik, akik rangjuknak megfelelően kapnak hosszabb-rövidebb méltatást. Szinte mindegyik név történeti, a kortársak közül egyedül *Julius Ferry* szerepelt. Központi szerephez öt személy jutott, *Comenius*, Fröbel, Herbart, Pestalozzi és Rousseau. Közülük három – Comenius, Fröbel és Pestalozzi – munkásságát és hatását külön térképvázlaton is bemutatta a szerző. Ezzel szemben *Schleiermacher* a másodrangú személyek között kapott csak helyet, és a 19. század olyan kiemelkedő iskolareformere, mint *Gottlieb Zerrenner* nevét éppen csak megemlítették. Ebben egy világos hierarchia bontakozik ki, amelyben a jelentős személyek elkülönülnek a kevésbé neves pedagógusoktól. Ezek elfoglalják a középrészt is, míg a peremen helyet foglaló személyek mindig az adott aktuális helyzetnek megfelelően kerültek kiválasztásra. (*Oelkers*, 1999, 472.)

Ez a megközelítés lehetővé teszi a jól megtanulható dogmatika kialakítását, amelynek keretében a pedagógia definiálja saját személyiségeinek körét, amely személyek egyben definiálják a pedagógia történetét is. Úgy tűnik, hogy például Comenius, Fröbel, Herbart, Pestalozzi munkásságára való utalás nélkül a pedagógia nem értelmezhető többé. Ez a kodifikálás védelmet jelentetett megkérdőjelezésükkel szemben, ám szükség esetén lehetővé tette adott személyek elmozdítását is. Ez az előny lesz egyben a rendszer hátránya is, hiszen így a történetírás rögzítette az egyes személyek kiválasztását és hierarchiáját.

A pedagógia vonatkozásában a historiográfia *Droysen* által kidolgozott fogalmát a genetikus történetírás ismeretelméleti megalapozásaként, amely a kialakulót és a kibontakozót állítja a tapasztalatok középpontjába, 1861-ben *Karl Volkmar Stoy* vezette be. Stoy ennek négy kutatási területét különíti el: a pedagógiai dietetika története (a nevelés fiziológiai környezetét), a didaktika története, a hodegetika története, végül a gyakorlati pedagógia története. (*Stoy*, 1868)

A pedagógia klasszikusainak szerepe

A korábbi fejezetben felvázolt fejlődésrajz nyomán megállapíthatjuk, hogy a 19. század végére felépül az a német – illetve annak recepciós irányait tekintve közép-európai – szimbolikus „pedagógiai emlékmű", amelyik felsorolja és meghatározott rangsorba rendezi a pedagógia klasszikusait. A következőkben e pedagógiai „szoborcsoport" legfontosabb alakjainak, a pedagógiai klasszikusainak a neveléstörténetben betöltött szerepét tekintjük át részletesebben.

Winkler a szépirodalmi klasszikusok szerepét vizsgálva megállapítja, hogy ez a fogalom az irodalom vonatkozásában is elsősorban valamely kor társadalmi gyakorlatának tematizálására, illetve jellemzésére szolgál. A klasszikusok jelentősége így leginkább *Max Weber* szociológiai ideáltípusához hasonlítható. Kiszabadulva a véletlenek és a múlandóság bűvköréből az „idealizálás egy sajátos formáját" kínálják egy adott társadalom számára. Így a klasszikus a szociális praktikák diskurzusaival összefüggésben kettős ellentmondást is kifejez. Egyrészt az egyetemesség és a különösség, másrészt a tekintély és vitathatóság ellentétét testesíti meg, mely területeket összekapcsolva normatív rendező erőre tesz szert. Jóllehet elérhetetlen példaképet mutat be, ugyanakkor konkrét cselekvésekkel is kapcsolatban áll, így az erkölcsi példakép sajátos minőségét hozza létre, amellyel a befogadó saját önreflexiója útján kerül kapcsolatba. (*Winkler*, 1994, 156.)

„A pedagógia történetének egyrészt figyelembe kell vennie azokat a művelődési ideálokat, amelyeken keresztül egy nép uralkodni képes az egyes fejlődési szakaszok következményei felett, továbbá azt a módot, ahogy a pedagógia az egyes korszakokban a felnövekvő nemzedékeket a művelődési ideálok szellemében nevelni képes, azt, hogy ez az ideál miként teljesedik ki az ifjú generációkban. Ez a művelődési ideál kiváló emberekben testesül meg, ezért ők gyakorolják a legnagyobb befolyást a pedagógiára, még akkor is, ha ők maguk nem is pedagógusok."

A pedagógia klasszikusaival kapcsolatban elsőként a toposz retorikai vonatkozásait szükséges megemlíteni. A klasszikus figura megalkotásának hátterében nem episztemológiai szempontok állnak, nem tartalmakról, azok szerzőiről, azaz a szövegek részletes tartalmairól szól. A klasszikus alapvető funkciója a pedagógiai diskurzus megalkotásában és fegyelmező keretek között tartásában rejlik. Mindez a neveléstudományos diszciplína és a pedagógiai professzió határán álló formában valósul meg.

A pedagógiai diskurzus a klasszikus figuráján keresztül bontakozik majd ki, azonban elsősorban a jelenre vonatkozó diagnosztika formájában hat, mintegy érzékeltetve a pedagógia és társadalmi-történeti környezete közötti különbséget. A klasszikus emellett a pedagógiai környezet elemzésének és értelmezésének, továbbá a pedagógiai önazonosság kialakításának is fontos segédeszköze.

A klasszikus bemutatja továbbá az adott korban létező nevelési-oktatási gyakorlat ellentmondásait is. Ezáltal egy adott korra érvényes diagnózist fogalmaz meg, illetve az ahhoz kapcsolódó szakmai kritika aktuális viselkedésformáját is megjeleníti. Emellett egy adott foglalkozási csoport számára morális kötelezettségeket is előír. Személyével mintegy fegyelmezi az adott szakmai csoportot, és érzelmi ereje által pedagógiai jellegű önreflexióra készteti annak tagjait. A pedagógia eredeti gondolkodóinak elméletei tartalmi elemeik által is hatnak, mintegy megjelenítik a pedagógiai reflexiók történeti folyamatosságát is. (*Winkler*, 1994, 157–159.)

A pedagógia klasszikusai a pedagógia időtálló „klasszikus" elemeit hivatottak megtestesíteni. Ezen szerzők szerepe, miként a személyüket kijelölő lista megalkotása is, sajá-

tos konszenzusteremtő erőt jelent. Azok orientációja elsősorban a címzetteknek, a különböző pedagógus-csoportoknak szól, miként maga a professzió, valamint a szaktudományos diszciplína, illetve a nevelés elmélete és gyakorlata is. Ezekben a szerzőkben, illetve azok munkásságában számos, a szakma képviselői számára fontos teljesítményelem ölt testet. Hagyományokat teremtenek, pedagógiai problémákat vetnek fel, sikeres gyakorlati megoldásokat mutatnak be, ugyanakkor fegyelmező erejük befolyásolja a szakma tagjainak gondolkodását. Kérdések, válaszok, módszerek olyan kötelező kánonját jelenítik meg, amelyek oly módon rendszerezik, illetve standardizálják a pedagógia elméletének és gyakorlatának szakmai kommunikációját, hogy közben azt nyitottá és inspirálóvá is formálják. Nem ritkán a tényleges történeti eseményektől mintegy függetlenné válva, inkább mítoszként, illetve legendaként, semmint történeti tényként hatnak. A klasszikusok által megtestesített eredetiség erejével ható témák, problémafelvetések, modellek nem csupán a pedagógia gyakorlatát, hanem annak elméletét is befolyásolják. Inspiráló hatásuk nem csupán saját korukban, hanem egészen napjainkig érvényesül.

Összegezve: a klasszikusok olyan általános érvényű pedagógiai feladatokat reprezentálnak, illetve szimbolizálnak, amelyekkel minden kornak újra és újra meg kell birkóznia. Olyan újra visszatérő elméleti problémákat vetnek fel, amelyek mindig újabb hipotézis felvetéseket, feladatkijelöléseket, és ezek megoldására újabb kutatásokat inspirálnak. Ezáltal mintegy dokumentálják azt a probléma- és feladatkészletet, amelyből az egyes korok pedagógiai gyakorlata és elméleti kutatása témákat meríthet. Ez olyan készlet, amely – legalábbis a modern korban – nem avult el, még akkor sem, ha a feladatok néha paradox jellegűek, a megoldások pedig időlegesek csupán.

A pedagógiai klasszikusok elsődleges feladata az identifikáció, amely az újkortól kezdve, attól az időszaktól nyeri el különös jelentőségét, mióta a nevelés nem természetes funkció, hanem megoldandó feladat. Az újkor teremti meg azokat a generációk közötti viszonyban realizálódó társadalom-antropológiai feltételeket, amelyek nyomán a nevelés két pólusa – az individuum oldaláról a szubjektummá válás folyamata, a társadalom felől pedig a társadalmivá válás legitim folyamata – konfrontálódik egymással. A pedagógia lényegében egy adott társadalom történeti és szociális szempontjai alapján feldolgozza ennek a két oldalnak a feszültségekkel teljes viszonyait. A neveléstudomány a különböző konkrét pedagógiák keretében kibontakozó nevelési viszonyok rendjére reflektál, azok összefüggéseit vizsgálja és kutatja. (*Tenorth*, 2003, 12–13.)

A német neveléstörténet kritikai vonulata

A 19. század végén megjelenő szellemtörténeti orientációjú neveléstörténet a század húszas éveiben válik egyeduralkodóvá, de hegemóniáját egészen a század közepéig megőrzi. A századforduló táján az ezen a területen is széles körben érvényesülő pozitivista szemléletmód ellenpólusaként jött létre, azt hangsúlyozva, hogy a történeti tények jellege, azok egyedisége, egyszerisége kérdésessé teszi a természettudományok módszertani repertoárjának alkalmazhatóságát. Módszertani megalapozásában az újkantiánus iskola délnémet ága (Windelband és *Rickert*), valamint a német pedagógia és pedagógiatörténet fejlődését is jelentős mértékben befolyásoló *Dilthey* hatása a legszámottevőbb.

Rickert szerint a történetírónak minden egyedi jelenséget bizonyos abszolút transzcendens értékekhez kell viszonyítania. (*Lederer*, 1969, 96.) Wilhelm Dilthey pedig a természettudományoktól lényeges jegyeikben különböző szellemtudományok önálló, rendszeres módszertani alapjainak kidolgozására vállalkozik. Ennek kiindulópontja szerint az emberi világgal foglalkozó szellemtudományos kutatást az ember és alkotásainak történeti szemléletére kell alapozni. Az emberi világ szellemi jelenségeinek különböző intézményekben „objektiválódó” részterületei (család, polgári társadalom, állam, jog, művészetek, vallás és filozófia) valamely nemzet bizonyos korban megnyilvánuló sajátos jel-

lemének összetevői is egyben. Ebből adódóan az ember történelmi világának és intézményeinek megismerése az érzékelés egy szubjektív aktusa, a megértés – értelmezés, magyarázat, interpretáció – segítségével lehetséges.

Miután a történelem valóságos folyamatában az élet a maga totalitásában jelenik meg, lehetőség nyílik annak tudományos igényű kutatására is. Az ezt felvállaló úgynevezett szellemtudományos kutatómunka az élet tárgyiasult formáinak, sajátos struktúráinak, illetve azok összefüggéseinek elemzésére irányul. A szellemtudományok a történeti struktúrák teljes rendszerként történő leírására törekednek, kimutatva az azokat meghatározó értékrendeket és világnézeteket. Ezek összehasonlítása folytán tipológiailag is rendezhetik a különböző kultúrarendszerek vagy korszakok világnézeteit, melyek megmutatják az emberi szellem bizonyos alapvonalait. A szellemtudományok kizárólag arra törekednek, hogy eszméket, műalkotásokat, politikai cselekvési formákat és a gazdasági tevékenységet hozzákapcsolják az alapvető struktúrákhoz, és ezeket összehasonlítsák. (*Iggers*, 1988, 216–218.)

A szellemtudományos irányzat eszmetörténeti kutatásainak jelentős szerepe van a különböző szövegek, tanok, események, tények stb. értelmezésével, magyarázatával és megértésével foglalkozó modern hermeneutika vizsgálati módszerének megalapozásában. Ennek kiindulópontja szerint az előzetes megértés nem vonatkoztatható el a vizsgált dologtól. Ezért a történelmi jelenségek vizsgálatát is a hermeneutikai körökben való gondolkodás jellemzi. Ebből adódóan a tudományos elemző számára sem létezik előfeltevésmentes kiindulópont, hiszen a kérdező is mindig meghatározott, konkrét, a világban önmagát megtapasztaló ember, aki magában hordozza megértése történeti horizontját. A történelemtudomány számára ez azt jelenti, hogy a történeti események jelentése sohasem egyértelmű, hanem az a történész értelmezési horizontjával (előzetes megértésével) változik. Ezért a történetírás minden korszak számára új feladatot jelent. (*Anzenbacher*, 1993, 159.)

Dilhtey történetfilozófiai alapvetése nagy hatással volt a század első évtizedeinek német tudományos gondolkodására. Erre alapozza koncepcióját a szellemtörténeti alapokon nyugvó történetírás részletes kidolgozója, *Ernst Troeltsch*, de hatása megfigyelhető például a megértő szociológia megteremtője, az egy személyben szociológus, közgazdász és történetíró Max Weber munkássága kapcsán is. Jóllehet – Diltheyhez és Rickerthez hasonlóan – Weber sem fogadja el a társadalom és történelem egyetemes érvényű, objektív törvényszerűségeinek létét, hangsúlyozza, hogy a történelem kutatójának szabadon, minden előzetes értékelés nélkül, kizárólag az okozati összefüggések alapján kell elemzéseit megalkotnia.

A német neveléstudomány e nagy hagyományokkal rendelkező részdiszciplínájának átértékelése az 1960-as években vette kezdetét. A neveléstörténeti kutatásokat korábban szintén – a művelődés és nevelés fogalmát vizsgálódásaik középpontjába állító, önlegitimációs feladatokat ellátó – tradicionális történeti-rendszerező, eszmetörténeti megközelítés dominanciája jellemezte. Az eszmetörténeti megközelítés további jellemzője a hermeneutikai, illetve fenomenológiai módszerek alkalmazása, ebből adódóan elsődlegesen „szövegek" – például törvények, programok, elméleti munkák, gyakorlati reflexiók, elbeszélések, önéletrajzok – vizsgálata. (*Böhme – Tenorth*, 1990) A hatvanas években elkezdődő folyamat eredményeként az elmúlt évtizedekben a neveléstörténet világszerte rendkívül jelentős fejlődést könyvelhet el.

Ennek folytán a tudományág olyan, témáiban és azok megközelítésében egyaránt gazdag interdiszciplináris kutatási területté alakult át, amely színvonalas nemzetközi folyóiratokkal (legjelentősebb a Belgiumban megjelenő Paedagogica Historica), átfogó kutatási eredményeket felvonultató élénk nemzetközi kongresszusi élettel (legfontosabb fóruma az évente változó helyszínen megrendezésre kerülő ISCHE, az International Standing Conference for the History of Education – Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó

Konferencia), továbbá a nemzeti tudományos iskolák eredményeit bemutató színvonalas könyvsorozatokkal és a legváltozatosabb témákat feldolgozó monográfiákkal van jelen a tudományos közéletben.

Ennek a fejlődési folyamatnak a legfőbb jellemzőit a német neveléstörténész, Heinz-Elmar Tenorth a közelmúltban magyar nyelven is megjelent tanulmányában az alábbi okokra vezeti vissza: „Úgy látom – és ez egyben további fejtegetésem vezérfonala – a német pedagógiai historiográfia annak köszönheti nagyarányú fejlődését, hogy az új kutatásokban közös szemléletmódra épülő motívumok és ahhoz társuló következetes stratégia kidolgozására került sor. Meglátásom szerint ez a közös vonás leginkább abban ragadható meg, hogy a pedagógia történetírása – még ha kezdetben nem is egészen önszántából, jórészt a kibontakozó viták kényszerének hatására – végül eljutott addig a pontig, hogy a kutatómunka tudatossá tétele érdekében, a módszertani szempontok figyelembevételével kidolgozott historiográfiát hozott létre. Szakított a korábbi – a nemzeti művelődés és oktatási rendszerek hagyományaiban mélyen gyökeredző – oktatással és neveléssel kapcsolatos önlegitimációs törekvésekkel. Ezeket a mindenkori pedagógiai elit tematizálta és hagyományozta át az újabb szakmai generációknak. Németországban különösen nagy hagyományai vannak ezeknek az önlegitimációs törekvéseknek, például a gimnázium ideológiájával összefüggésben a felsőbb iskolákkal kapcsolatos történetírásban. A 19. század eleje óta a pedagógusképzésben használatos „pedagógiatörténetek" számos további példákat szolgáltatnak erre a szakmai önlegitimációs törekvésre. Ezek elsődleges funkciója a pedagógiai feladattudat legitimációjának megteremtése, továbbá a szakma, illetve annak mindenkori intézményeinek erkölcsi értékeinek és elvárásainak átszármaztatása volt. A második állításom arra vonatkozik, hogy az új pedagógiatörténetre alapvetően jellemző a tudatos szembefordulás a pedagógia művelői, illetve a nekik tulajdonított gondolatok hagyományos önábrázolásával. Ez azáltal válik a pedagógiai historiográfia gyökeres megújulásának hajtóerejévé, hogy olyan sajátos alapelvvé és stratégiává is formálódott, amely a pedagógia-, az oktatás-, illetve neveléstörténet-írásban a módszertani megalapozás és az elméletalkotás egyértelművé váló folyamataiban is megnyilvánult." (*Tenorth*, 1997, 112–113.)

A nevelés-iskoláztatás társadalomtörténeti vizsgálatának erősödése

Ezek a törekvések összhangban állnak – a történelemtudomány társadalomtörténeti szemléletmódjának megerősödésével párhuzamosan – a neveléstörténetben a hetvenes évektől kezdődően számos más országban is megfigyelhető tendenciákkal. Ekkor már mind több neveléstörténeti munkára jellemző az igény a nevelés és oktatás jelenségeinek az egyes korok társadalmi valóságába ágyazottan, komplex módon történő megközelítésére. A neveléstörténet is mind inkább túllépett az olyan hagyományos témákon, mint például a közoktatás és a felsőoktatás intézményrendszerének története, az oktatáspolitika és az oktatási reformtörekvések, a jelentős elméletalkotók nevelésfilozófiai, illetve nevelési koncepcióinak története. A kutatók mind nagyobb számban foglalkoznak a mindennapok apró mozzanataira reflektáló, az egyéni életutak mikrotörténései felé forduló, továbbá a gyermek és ifjúkor, valamint a család, illetve a felnőttek világának változásaival összefüggő témákkal. *(1)*

Ezek a kutatások már nem kizárólag az átlagos vagy a „normál körülmények között" felnövekvő gyermekek világával, hanem például a kisebbségi, a kirekesztett, hátrányos helyzetű társadalmi csoportok nevelésének történeti vonatkozásaival is foglalkoznak. Emellett mind inkább kiszélesedett a hagyományos témákkal – például a művelődés-, illetve nevelésügy társadalmi intézményrendszerével – foglalkozó kutatások horizontja is. *(2)* A közelmúltban számos figyelemreméltó, új megközelítést alkalmazó, mind változatosabb és gazdagabb módszertani eszköztárral dolgozó (leíró, eszmetörténeti és

számszerűsített statisztikai sorozatadatokra alapozódó, történeti szociológiai, összehasonlító és önelemző /ideografikus) kutatással találkozhatunk. Ezek a munkák nem csupán az iskoláztatás, illetve a közoktatás különböző korszakaira, hanem a szakképzés és a szociális gondoskodás, a gyógypedagógia, a felnőttoktatás fejlődésére is kiterjednek már. *(3)* Számos, az iskolaügy társadalmi összefüggéseit vizsgáló regionális, helytörténeti, illetve összehasonlító tanulmány született. Ezek például foglalkoznak az írás-olvasás elterjedésével, annak az irodalmi műveltség kibontakozásában betöltött szerepével, továbbá az egyes korok iskoláztatásának a művelődési esélyekre és a társadalmi réteghelyzetre gyakorolt hatásaival is. *(4)* Egyre több nézőpontból közelítik meg a nevelés különböző intézményeit, a közoktatási rendszertől az egyes iskolai osztályokig, az óvodától a nevelőotthonig bezárólag, sőt a kutatások mindinkább kiterjednek a család és az iskola történeti kapcsolataira is. *(5)*

Az elmúlt időszakban a neveléstörténeti kutatás számos, eddig nem kellőképpen méltatott forrásra, így például a képek vizsgálatára is kiterjesztette a figyelmét. Ez a törekvés arra az elméleti megfontolásra épül, hogy az egyes korszakok képi ábrázolásai az adott kor történelmi-társadalmi tapasztalatainak sajátos kifejeződéseiként lehetővé teszik a mélyebb betekintést az egyes korok emberének mindennapi életébe. A mozgóképek például a modern kor folyamatosan és gyorsan változó valóságának nyomon követéséhez nyújtanak jó lehetőséget. A történészek a képeket korábban főként az általuk elmondottak illusztrálására, szemléltetésére használták. A német neveléstörténeti kutatás számára a képeket Mollenhauer fedezte fel újra és emelte ki a feledés homályából, 1980-ban kezdődő és haláláig folytatott kutatásai során.

Egyre intenzívebbé vált továbbá a nem intézményes nevelés történelmi összefüggéseinek feltárására vállalkozó kutatómunka is. Témái kiterjednek például a különböző életkori csoportok, így a kortárscsoport szerepének vizsgálatára, a pályaválasztás nemek szerinti alakulására, a műveltségnek, illetve képzettségnek az énképre gyakorolt hatására, továbbá az egyéni és a kollektív életpályák megtervezésében megfigyelhető történeti összefüggésekre is. Egyre jobban az érdeklődés homlokterébe kerülnek az iskoláztatás társadalmi összetevőinek történeti dimenziói. Annak nemek, illetve felekezeti hovatartozás szerinti alakulása, a politikai és gazdasági háttértényezők nemzeti, illetve egyes korszakokra jellemző sajátosságai. (*Tenorth*, 1998, 3–5.)

A neveléstörténet tartalmi gazdagodását jelzi a család- és gyermekkor-történeti kutatások megjelenése, majd azoknak a hetvenes évektől mind nagyobb tartalmi sokszínűsége. *(6)* Ennek egyik – nemzetközi kutatócsoport által megvalósított – figyelemreméltó eredménye a család fejlődését az ókortól napjainkig bemutató, 1986-ban megjelent négy kötetes francia családtörténeti monográfia (‚Histoire de la famille'). Megközelítésmódjának egyik új eleme a hagyományos Európa-központúság meghaladása. A munka részletesen bemutatja a japán, a kínai, az indiai, afrikai és az arab térség különböző kultúráinak jellegzetes családmodelljeit is. A gazdaságtörténeti és történeti demográfiai módszerekkel dolgozó kutatások mellett a családok életmódját vizsgáló történeti munkák kitérnek a családokban élő gyermekek számára, helyzetére, a gyermeknevelés gazdasági vonzataira is.

A nyolcvanas években számos újabb gyermekkor-történeti munka mellett a vizsgálódás mindinkább kiterjedt az ifjúkor történeti folyamatainak vizsgálatára is. Ezzel kapcsolatban talán a legjelentősebb kezdeményezés a francia és olasz kutatók közös munkája eredményeként 1994-ben olasz (‚Storia dei Giovani'), majd 1996-ban francia nyelven is

kiadott két kötetes ifjúkor-történeti monográfia (‚Histoire des jeunes en occident'). A gyermekkor történeti szempontjai iránti érdeklődés nyitott utat a sokat vitatott pszichohistóriai szemléletmódnak is, amely a lélek történetiségének vizsgálatával sokszor meghökkentő, ám a neveléstörténet szempontjából számos figyelemreméltó következtetést fogalmaz meg. *(7)*

A fenti szemléletváltás nyomán a nyolcvanas évek közepén került sor a német, majd francia társadalomtörténeti orientációjú neveléstudomány-történeti vizsgálatokra:

– a neveléstudomány tudományos tartalmainak és kutatási módszereinek, a diszciplína fejlődésének tudományos szempontjait a tudományos minősítés megszerzése érdekében alkotott munkák (doktori disszertációk és habilitációs dolgozatok) elemzése alapján vizsgálják *(8)*;

– a neveléstudomány egyetemi intézményes, személyi, infrastrukturális feltételeinek alakulását hasonlítják össze a többi egyetemi tudományos diszciplína helyzetével *(9)*;

– az egyetemek által kínált neveléstudományos tantárgyak tartalmi alakulását és belső differenciálódását elemzik *(10)*;

– a frankfurti, majd a berlini egyetemen (*Jürgen Schriewer* és H.-Elmar Tenorth) kibontakozó nagyobb lélegzetű összehasonlító pedagógiai kutatások a nemzetközi kölcsönhatások és recepciós folyamatok figyelembevételével vizsgálják a neveléstudomány és a pedagógus szakmai professzió kapcsolatát, a tudomány belső, tartalmi differenciálódásának folyamatait, szervezeti kereteinek, infrastruktúrájának, személyi feltételeinek alakulását *(11)*;

– a hetvenes évek végétől a német neveléstudomány-történeti kutatások gazdag eredményeit – a napjainkban már közel harminc kötetet számláló – önálló könyvsorozat (‚Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft', Weinheim, Deutscher Studien Verlag) foglalja össze.

A német neveléstörténet-írás és a posztmodern

A társadalomtudomány posztmodern szemléletének szellemiségében – önmagát sokféle nézőpontot egymás mellett vizsgáló, interdiszciplináris-interkulturális tudományként értelmezve – bontakozott ki a makro- és mikrotörténeti megközelítésmódot a többi embertudomány tudományos nézőpontjával összeötvöző történelmi antropológia. A történelmi antropológia posztmodern tudományként történő önértelmezésének létjogosultságát több szerző is megfogalmazza. Az osztrák *Dresser* lényegét abban látja, hogy a „lehetőségek antropológiájaként" olyan tudományos szemléletmódot testesít meg, amelynek érdeklődése minden kultúra történeti összefüggéseire kiterjed és ezek vizsgálata során elsősorban hermeneutikai módszerek alkalmazására törekszik. Szkeptikus továbbá azokkal a történelmi modellekkel szemben, amelyek egyirányú, ideális végpont felé tartó célok, az adott tértől és időtől függetlenül érvényes univerzális érvényességű kategóriák megfogalmazására törekednek. Ebből adódóan a történelmi antropológia mindig egymás melletti történeteket fogalmaz meg, és programjára jellemző „radikális historizmus" szellemiségében (Lenzen) egyrészt az ember elemi tapasztalati élményeinek (gyermekkor, szexualitás, halál, nem stb.), másrészt a történelem és a többi tudomány évtizedek hosszú során felhalmozott tudásának historizálására törekszik. Ennek érdekében a makrotörténeti társadalmi struktúrákat és folyamatokat vizsgáló szemléletmódját összeötvözi a hétköznapok történetének szemléletmódjával. (*Dresser*, 1996, 224–226.)

A közelmúltban megjelenő német történelmi antropológiai kézikönyv szerkesztője, *Christoph Wulf* azt hangsúlyozza, hogy az új diszciplína alapvető jellemzője az interkulturális nézőpont, melynek jegyében mind az embertudományok Európa-centrikus szemléletmódjával, mind pedig a történelem hagyományos megközelítési formái-

val szakítva elsősorban a jelen és a jövő nyitott problémáinak megválaszolására törekszik. (*Wulf*, 1997, 14.)

Ezzel összhangban a történelmi antropológia egyre erőteljesebb hazai recepciójára utaló, *Sebők Marcell* szerkesztésében megjelenő hazai munka is hangsúlyozza, hogy annak jelentősége a komplex kultúra- és történelemszemléletben rejlik. Ebből fakadóan a kultúrát és annak megnyilvánulási formáit nem csupán normák, szimbólumok rendszereként, hanem társadalmi tapasztalatok, cselekvések közegeként, különböző társadalmi viszonyok és gyakorlat kifejeződéseként értelmezi. Ennek érdekében a kultúra megértéséhez új társadalmi csoportok és közösségi megnyilvánulások (gyermekkor, család, deviáns csoportok, karneváli ünnepek rituáléi stb.), továbbá új források (például önéletleírások, naplók, inkvizíciós és egyházlátogatási jegyzőkönyvek) bevonására törekszik. Ezzel összefüggésben egyértelművé vált, hogy az új szemléletű történetírás műveléséhez az antropológia mellett más tudományok (művészettörténet, irodalomtörténet, régészet, orvostörténet stb.) eredményeinek felhasználására is szükség van. (*Sebők,* 2000, 8–9.)

Az elmúlt időszakban neveléstörténeti kutatás számos, eddig nem kellőképpen méltatott forrásra, így például a képek vizsgálatára is kiterjesztette a figyelmét. Ez a törekvés arra az elméleti megfontolásra épül, hogy az egyes korszakok képi ábrázolásai az adott kor történelmi-társadalmi tapasztalatainak sajátos kifejeződéseiként lehetővé teszik a mélyebb betekintést az egyes korok emberének mindennapi életébe. A mozgóképek például a modern kor folyamatosan és gyorsan változó valóságának nyomon követéséhez nyújtanak jó lehetőséget. A történészek a képeket korábban főként az általuk elmondottak illusztrálására, szemléltetésére használták. A német neveléstörténeti kutatás számára a képeket *Mollenhauer* fedezte fel újra és emelte ki a feledés homályából, 1980-ban kezdődő és haláláig folytatott kutatásai során.

A neveléstörténet képekkel kapcsolatos újabb vizsgálatai azonban nem csupán a „magas kultúra" képeire korlátozódnak, hanem mindenféle képanyagra tekintettel vannak: az iskolai faliképekre, a templomi szentképekre, a felvilágosító szándékú ábrázolásokra éppen úgy, mint a fotókra, a különböző jelvényekre, emblémákra, gyermekrajzokra és karikatúrákra. Természetesen a forrásanyag bővítésével egyenes arányban növekednek az ezek interpretálásával kapcsolatos metodikai problémák is. (*Tenorth*, 1998, 11.)

Az ezzel kapcsolatos kutatási horizont bővülését jól jelzi már az 1995 szeptemberében Potsdamban tartott Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte (A képek mint neveléstörténeti források) elnevezésű konferencia is, amelynek során a különböző képanyagok felhasználásával kapcsolatos metodikai problémák is előkerültek. (Lásd részletesen *Schmitt – Link –Tosch*, 1997) A téma előtérbe kerülését jól jelzi továbbá az is, hogy 1998-ban az International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) konferencia „Imagine, all the education…" The Visual in the Making of the Educational space through History címet kapta, és a képeket vonta be a figyelem középpontjába. (Lásd részletesen *Depaepe – Henkens*, 2000)

Jegyzet

(1) Conze, W. (1976, Hrsg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart. Danzelot, J. (1980): *Die Ordnung der Familie*. Frankfurt a. M. Fend, H. (1988): *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt a. M. Gillis, J. R. (1980): *Geschichte der Jugend*. Weinheim – Basel. Martin, J. – Nietzschke, A. (1984): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. Freiburg – München.

(2) Herrmann, U. (1977): *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. Weinheim-Basel. Ringer F. K. (1979): *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington – London. Müller, B. K. – Ringer F. K. – Simon, B. (1987): *The Rise of the Modern Educational System.* Cambridge – Paris.

(3) Chemlik, P. (1978): *Armenerziehungs- und Rettungsanstalten.* Zürich. Peukert, D. J. K. (1986): *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Kriese der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932.* Köln. Pöggeler, F. (1975): *Geschichte der Erwachsenenbildung.* Stuttgart.

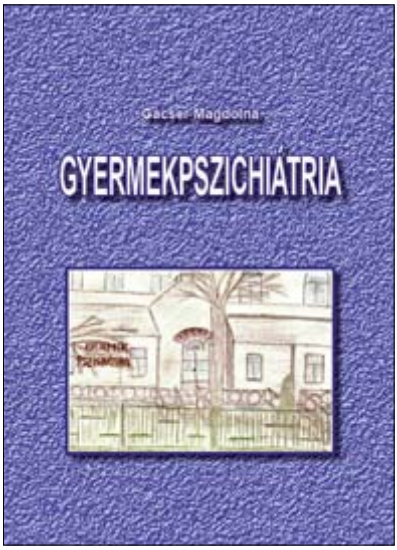
(4) Francois, E. (1983): Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik,* 755–768.; Lundgreen, P. – Kraul, M. – Ditt, K. (1988): *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts.* Göttingen.
(5) Heinemann, M. (1977, Hrsg.): *Der Lehrer und seine Organisation.* Stuttgart. Lundgreen, P. (1980): *Sozialgeschichte der deutschen Schule. I–II*. Göttingen. Petrat, G. (1979): *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland.* München. Uő. (1987): *Schulerziehung*. München. Mannzmann, A. (1983–1984 Hrsg.): *Geschichte der Unterrichtsfächer I–III*. München.
(6) DeMause, L (1975, ed.): *The History of Childhood*. New York.
(7) Eigler, G. – Magce G. (1992): *Die Entwicklung der empirischen Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten.* Weinheim, Eigler G. – Magce G. (1994): *Wissenschaftstheorie und erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis*. Weinheim.
(8) Baumert J. – Roeder P. (1990): *Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin*. Braunschweig. Baumert J. c Roeder P. (1994): *„Stille Revolution". Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft.* Weinheim.
(9) Herrlitz, H.-G. (1996): *Kontinuität und Wandel der Erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt*. Weinheim – Basel.
(10) Schriewer, J. et al. (1993): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a.M. Schriewer J. (1994): *Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*. Berlin.

Irodalom

Anzenbacher, A. (1993): *Bevezetés a filozófiába*. Budapest.
Ariés, Ph. (1987): A gyermek és a család az ancien regime korában. In: *Gyermek, család, halál.* Budapest, 9–317.
Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest.
Barth, P. (1925): *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geisteswissnschaftlicher Bedeutung.* Leipzig.
Böhme, G. – Tenorth, H.-E. (1990): *Einführung in die Historische Pädagogik*. Darmstadt, Wissentschaftliche Buchgesellschaft.
Burguiére A. et al. (1996, eds): *Histoire de la famille. I–IV.* Paris.
Depaepe, M. – Henkens, B. (2000): *The Challenge of the Visual in the History of education.* Gent, PH – Supplementary Series VI.
Depaepe, M. – Simon, F. (1996): Paedagogica Historica: Lever or Mirror in the Making of the History of Education? *Paedagogica Historica,* 2. 421–450.
Dilthey, W. (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban.* Budapest.
Dressel, G. (1996): *Historische Antropologie. Eine Einführung*. Wien – Köln – Weimar.
Heinemann, M. (Hrsg, 1985): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA.* Berichte über die historische Bildungsforschung. Stuttgart.
Hergang, K.G. (1851/1852): *Praktische Real-Encyklopädieoder Encyklopädisches Wörterbuch.* Leipzig.
Herrmann, U. (1995): Familie und Elternhaus. In Lenzen, D. (Hrsg): *Erziehungswissenschaft.* Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt, 187–190.
Horn, K. P. – Tenorth, H.-E. – Helm, L. (1994): Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft in 20. Jahrhundert. In: Horn, K-P. –Wigger L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationenin der Erziehungswissenschaft.* Weinheim, 237–268.
Iggers, G. Georg (1988): *A német historizmus.* Budapest.
Lederer E.(1969): *A magyar polgári történetírás rövid története*. Budapest.
Nietzsche F. (1989): *A történelem hasznáról és káráról.* Budapest.
Oelkers, J. (1999): *Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme.* Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4. 461–483.
Raumer, K. (1842–1854): *Geschichte der Pädagogik*. Leipzig.
Schmitt H. – Link J.-W. – Tosch, F. (Hrsg, 1997): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte.* Bad Heilbrun.
Schmitt K.: *Geschichte der Pädagogik dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker*. 2. vielf. Verm und verb. Auflage hrsg. W. Lange Bd.1: *Die Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit.* Cöthen (1868) Bd.2.: *Die Geschichte der Pädagogik von Christus bis zur Reformation.* Cöthen (1869) Bd.3.: *Die Geschichte der Pädagogik von Luther bis Pestalozzi.* Cöthen (1869) Bd.4: *Die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart.* Cöthen. (1867)
Schriewer, J. et al. (Hrsg., 1993): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt am Main.
Schwarz, F. H. C. (1813): *Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten bis auf die neueste Bd. I/II*. Leipzig.
Sebők M. (2000): *Történeti antropológia*. Módszertani írások és esettanulmányok. Budapest.

Stoy, K.V. (1878): *Encyklopädyie, Methologie und Literatur der Pädagogik.* Leipzig.
Talkenberger, H. (1997): Historische Erkenntniss durch Bilder ? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt Hanno – Link, J.W. – Tosch, F. (Hrsg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte.* Bad Heilbrun, 11–26.
Tenort, H.-E. (1999): Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J. – Horn, K.-P.: – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß.* Bad Heilbrunn Klinkhardt, 429–461.
Tenorth, H-E. (1997): A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – a németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről. *Magyar Pedagógia*, 2. 111–125.
Tenorth, H-E. (1998): *A neveléstörténeti kutatás új perspektívái.* Az MTA pedagógiai Bizottság. Neveléstörténeti Albizottság 1998. június 2. ülésén elhangzott eladásának szövege. Budapest, Kézirat.
Tenorth, H.-E. (2003): Klassiker in der Pädagogik. Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg): *Klassiker der Pädagogik.* Band 1. München, 9–20.
Winkler, M. (1984): Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In: Horn, K.-P. – Wigger, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikation in der Erzeihungswissenschaft.* Weinheim. 345–363.
Wulf, Ch. (Hrsg., 1997): *Vom Menschen. Handbuch Historische Antropologie.* Weinheim/Basel.

A tanulmány kapcsolódik a T42678 sz. a Magyar Neveléstörténet Histográfiája (Témavezető Pul Béla) című OTKA kutatáshoz.



Az APC-Stúdió Bt. könyveiből