

KŐMŰVES Edina

Az oktatáskultúra változásai Magyarországon a 20. század első felében

Szemponatok és közelítések



Az oktatás az analfabetizmus visszaszorulásától a felsőoktatás kiszélesedéséig oly léptékű változásokon ment át a 20. század Európájában, amelyek gyökeresen megváltoztatták a társadalomban betöltött szerepét és az egyéb intézményekkel való kapcsolatát. E folyamat számos, egymástól többé-kevésbé különálló tényező eredménye volt, amelynek egyik eleme az oktatáspolitikai.

Magyarországon 20. század elejétől a politikai változások mélyen átalakították az oktatási rendszer szerkezetét, szerepét, presztízsét. E változások, összeadódva egyéb társadalmi és szemléletmódbeli tendenciákkal, többek között itt is az analfabetizmus visszaszorulását, az általános iskolázottság valós és elvárt szintjének magasabbra emelését, újszerű pedagógiai megközelítések születését jelentik. A hangsúlyeltolódások az oktatáskultúra szempontjából új irányzatok és prioritások megjelenését eredményezték, amely számos, látszólag egymástól távol álló tényező összhatásából állt össze.

Ennek a dinamikus változásnak a háttereként három csoportban tekintjük át az oktatás változásának folyamatát. Először az oktatáspolitikai alapokat, majd a változó gyermekképp és a gyermek társadalomban betöltött szerepének átalakulását, végül a társadalmi trendek és elvárások alakulását vesszük számba. A közös nevező a három faktorban az, hogy mindegyik szorosan köthető nemcsak a kultúrpolitikához, de magához a kultúra fogalmához is, központi törekvések, egyetemes értékek, társadalmi tendenciák révén. A különféle nézőpontokon át kirajzolódik a kulturális változás vagy mintázat, amely a három azonosított terep mindegyikében külön-külön azonosítható, mégis egységes.

Kultúrpolitika

Lássuk elsőként a kultúrát, mint állami törekvést, és annak oktatásügyi vonatkozásait. A politika szintjén az oktatás és a kultúra összekapcsolódik, hiszen mindkettő – a vallással, művészetekkel, tudománnyal egyetemben – az ún. kultúrpolitika hatáskörébe tartozik. Szűkebb értelemben az oktatáspolitikai magyar nyelven kettős értelemmel bír. Az angol nyelv a *politics of education* és az *education policy* kifejezések használatával szétválaszt két különálló jelentésmezőt. Az előbbi az oktatással kapcsolatos politikai érdekeket, azoknak összeütköztetését, a hatalom érdekeit jelöli. Az utóbbi a központi cselekvési stratégiára vonatkozik, tehát nem csak az elvekre, hanem sokkal inkább a gyakorlati szervezésre és berendezkedésre fókuszál, a köznevelésre, közművelésre.¹ A kettő persze sokban összefügg, de a következőkben a második, *education policy* értelemben tekintjük át az oktatás szerepváltozásainak kulturális hátterét.

A Horthy-korszakban az állami oktatási stratégiának két fő csapásiránya alakult ki. Egyrészt az alapszintű oktatás kiterjesztése a minél szélesebb néprétegek számára, amely a népiskolák fejlesztését tűzte ki célul, másrészt olyan erős középosztály, értelmiség kinevelése,



amelynek világnézeti-politikai orientálása a központi ideológia és érdekek mentén történik.² Az ezzel kapcsolatos kultúrfőlény-elmélettel, revíziós célokkal, a gyakorlati megvalósítás hiányosságaival itt nem foglalkozunk, hiszen ezek a *politics of education* kérdésköréhez kapcsolódnak. Figyelmünket olyan jelenségek felé irányítjuk, amelyek tendencia jelleggel illeszkednek egy szélesebb európai környezetbe, így, bár megvalósításuk a nagypolitika céljainak árnyékában ment végbe, alapvetően illeszkednek a kor szélesebb körű oktatási-kulturális trendjeibe.

A népoktatással kapcsolatban az alapvető iskolázás biztosítása és az analfabetizmus visszaszorítása emelendő ki. Az írni-olvasni nem tudók száma Magyarországon 1910 és 1931 között 33%-ról 7%-ra csökkent.³ A harmincas években Magyarország ezzel megközelítette a nyugat-európai országok színvonalát, ahol 5% alatti írástudatlansággal lehet számolni. Ez a tény önmagában példa arra, hogy az oktatáspolitikai fejlesztései mekkora hangsúllyal bírnak a szó legprofánabb értelmében vett kultúra szempontjából, amikor a tét a Nyugattal való lépéstartás.

A középiskolai oktatásban az elitképzés volt a fő cél. A középiskolai oktatásba fektetett energia nemcsak Magyarországon sokszorozódott meg, de például az Egyesült Államokban egyenesen fogalommá vált a korabeli középiskolai robbanás, az ún. *High School Movement*, amelynek során 1910 és 1940 között ugrásszerűen megnőtt a középfokú oktatási intézmények száma.⁴ Bár a két folyamat alapvetően nem összehasonlítható, tény, hogy az iskolázottság általános szintje a korszakban szisztematikusan emelkedik Európában és a tengerentúlon egyaránt.

Az időszakban született számos törvény, tanterv, utasítás és megszámlálhatatlan tankönyv bizonyítja az oktatásnak tulajdonított jelentőségét.⁵ E dokumentumok beható tanulmányozása általában a politika szándékainak elemzésébe torkollik, de ezektől eltekintve az oktatás hatáskörének olyan, minden korábbi méretet meghaladó duzzasztása az eredmény, amely drámaian megnöveli a domináns kultúra hatáskörének rádiuszát.

Változó gyermekkép

A gyermek társadalmi szerepének és értékének változása a 19. századra vezethető vissza,⁶ de a komoly és általános figyelmet a 20. század hozta meg a nevelés, gyermekvédelem és a gyermeklélektan tekintetében. A pedagógiatörténettel foglalkozók Ellen Key század eleji gondolatát szokták idézni, amely szerint „kitört a gyermek évszázada”.⁷ A gyermek mint ártatlan, törekeny, formálható teremtmény jelenik meg, akinek alakulása külső tényezőktől függ. A gyermeki lélek „működésével” olyan tudósok foglalkoztak behatóan, mint Philippe Ariès Carl Rogers vagy Jean Piaget.⁸

A gyermekkorral alkotott kép és a gyermekekkel való bánásmód új dimenziókba helyeződött az elsődleges szocializáció színterén (a családban), és a másodlagos színtereken (iskola) is.⁹ Az utóbbiban bekövetkezett változások számos formában tapasztalhatók voltak, amelyek sok Nyugat-Európában virágzó reformpedagógiai elképzelést, metodológiai gyakorlatot és attitűdöt emeltek be a magyar pedagógia mindennapjaiba. A korszak kiváló pedagógusa, Nagy László „a külföldre utazást, külföldi tanulmányozást (...) egyenesen közsükségletnek tartja.”¹⁰

A gyermekkorral szembeni megnövekedett érdeklődés jó példája, hogy 1906-tól a negyvenes évekig működött a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, amelynek célja, hogy „a gyermekek tanulmányozásának ügyét hazánkban felkarolja; a gyermektanulmányozást hazánkban tudományosan művelje (...) továbbá, hogy a gyermekszeretetet minden körben általánossá tegye, mélyítse; az egyesek és a társadalom érdeklődését a gyermek életjelenségei iránt felköltse és ébren tartsa. A társaság a vizsgálódásokat a rendes és rendellenes fejlődésű gyermekeknek mind testi, mind lelki életére egyaránt kiterjeszti.”¹¹

Folyóirata, *A Gyermek* is hozzájárult ahhoz, hogy a gyermekpszichológia és a pedagógiai pszichológia nagyobb visszhangot kapjon. Itt jelentek meg az elsősorban német hagyomá-



nyokból táplálkozó gondolatok, amelyek olyan pedagógiai gyakorlat megalapozását hirdették, amelyben a tanulási-tanítási folyamatok a gyermekkor élettani sajátosságaihoz igazodnak. A magyar pedagógusok figyelemmel kísérték a témában születő külföldi munkákat, és rendszeresen olvasták a *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* cikkeit.¹² Tekintsük át a gyermekkorhoz fűződő korabeli gondolatokat a korszak meghatározó pedagógusainak gyermekképei segítségével.

Karácsony Sándor (1891–1952) hívta fel a figyelmet arra, hogy a tankönyvek nem foglalkoznak a gyermekek életkori adottságaival.¹³ Arról is írt, hogy a gyermek hogyan illeszkedik a családba, és a szülői neveléshez kritikai megjegyzéseket fűzött, ellenezve a testi fenytést.¹⁴ A tanuló és oktató egyenrangú viszonyát hirdette, idealista hittel viszonyulva a gyermekkorhoz.¹⁵

A pedagógiáról kialakított elképzelésekben fontos szerepet játszik a kultúra fogalma, összehangolva a gyermek megismerésére való komoly törekvésekkel (a pszichológia, didaktika stb. terén). A korszakban tett erőfeszítések igyekeztek ötvözni a kulturális és didaktikai prioritásokat. Weszely Ödön (1867–1935) gyermekközpontú nézetekben hitt, és azoknak próbált szélesebb teret biztosítani. Felhasználva az új pedagógiai irányzatokat és gyermeklélektani eredményeket, de kritikusan szemlélve a reformpedagógiai irányzatokat. Számára „a célokat a kultúra elemzése adja, az utakat pedig egyrészt a gyermektanulmány, a differenciális lélektan, az egyéniség ismerete, másrészt a szociológia mutatja.”¹⁶ Ennek nyomán próbálta összeegyeztetni a kultúra területeit: egyes pedagógiai elvárásokat, az ezekben rejlő értékeket és a kapcsolódó tudományterületet (pl. állampolgári nevelés – hazafiság – jogtudomány és politika).¹⁷

A korszak pedagógiai útkereséseiben jellemző a kulturális modellek felállítására, amint az már Weszely munkásságából is kitűnik. Később Prohászka Lajos (1897–1963) egész kultúrfilozófiai modellt alkotott.¹⁸ „A pedagógia, mint tudomány filozófia, kultúrfilozófia, amelynek sajátos tárgya az objektív szellemnek az a tartománya, amelyet műveltségnek nevezünk. Feladata annak a törvényszerűségnek a megállapítása, amely szerint a strukturális összefüggések a lélekben felelős összefüggéseket, vagyis a kultúra műveltséget vált ki. Azt a tevékenységet pedig, amely ezt a kiváltást tudatosan előidézi és rendez, nevezzük nevelésnek, vagy tágabb értelemben (kétirányú tevékenységről lévén szó) művelődésnek.”¹⁹

Nagy László (1857–1931) több mint két évtizeden át szerkesztette *A Gyermek* c. folyóiratot, nevéhez fűződik a Gyermektanulmányi Bizottság, amely három évig tevékenykedett, majd megalakult a már említett Magyar Gyermektanulmányi Társaság. Ezáltal hazánkban már az 20. század legelején is központi kérdéssé vált a gyermek, a gyermek tanulmányozása, és az ehhez idomuló pedagógiai elméletek és gyakorlatok kidolgozása.²⁰

Látható, hogy a korszakban a gyermeklélektan megnövekedett jelentőséggel esik latba az új pedagógiai elméleti iskolák kialakításában. Az új pedagógiai alapelveken nyugvó oktatási stratégiaalkotásban fontos szerepet kap a gyermek újraértelmezett szerepe a társadalomban, alakulóban van a gyermekvédelem,²¹ s ez nem csupán felülről érkező nyomás, hanem horizontálisan terjedő szemléletformálódás eredménye. A gyermekkor sajátos életciklus, sajátos igényekkel. A gyermek értéke megnövekszik, és bár nem szabad elfeledkeznünk a századokkal korábban már tevékenykedő nagy hatású pedagógusokról, az általános szemléletfordulat igazán ekkor kezd beérni a pedagógusok szélesebb körei számára, valamint a társadalomban.

Polgári kultúra és oktatásügy

A gyermekkor önálló életszakasként való értelmezése a polgárosodás kezdeteire vezethető vissza.²² Ebben a kontextusban természetesen az iskolával, iskolázottsággal, műveltséggel kapcsolatos elvárások és nézetek is változáson mentek át. Bár több nyugat-európai országban



már korábban egyre gyorsuló fejlődés indult meg és az oktatás legalább alapszinten egyre nagyobb teret nyert, mégis a 20. században következett be az a robbanásszerű változás, amelynek folyományaként az oktatás megkérdőjelezhetetlen bázisa lett a kultúra újratermelésének, valamint a kultúra határai horizontális és vertikális irányú kiszélesedésének.

Kérdés, hogy az egyre erősödő jelentőségű oktatás tartalmát mi határozza meg, és ez hogyan kapcsolódik a társadalmi szerkezethez. A francia szociológus Pierre Bourdieu (1930–2002) tárgyalja az ún. „*arbraire culturel*” fogalmát, amely a kultúra, és az ezt reprodukáló oktatás tartalmának véletlenszerűségét jelenti. Az oktatás (egész pontosan „*pedagogical action*”) reprodukálja ezt a véletlenszerűen kanonizált kultúrát, és megalapozza az azt képviselő társadalmi osztály dominanciáját.²³ Bourdieu szerint az egyoldalúan osztály-specifikus módon megválasztott oktatási tartalmak újratermelik a társadalmi egyenlőtlenségeket, de a gyakorlatban inkább az látszik, hogy egy uralkodó társadalmi csoport gyakran inkább megfertőzi a többi a saját kultúrájával, mintsem távol tartja azokat. Természetesen ez a központi pozíció megfelel az egyenlőtlenség fogalmának, de finomabban kezelve azt.

E nézet megerősítésre talál Friedrich Tenbruck (1919–1994) német szociológusnak a polgári kultúráról vallott elméletében. A modell a habermasi liberális, történelmi materializmuson alapuló kultúrafogalomra épül. Abból indul ki, hogy van egy bizonyos kulturális logika, amely szerint a kultúra és a társadalom viszonya alakul. A kultúra a társadalmi struktúra aktív alakító eleme lesz. Ez az önállósult kultúra Tenbruck magyarázatában a polgári kultúra, amely folyamatosan áthatotta a többi társadalmi réteg életformáját, és elemei általános normateremtő erőt nyertek. A polgári kultúráról és annak érvényesüléséről elmondottakat lehet az oktatással összefüggésben azonosítani, hiszen itt a polgári kultúra dominanciája sokkal kevésbé erőszakos módon alakul ki. A polgárság kulturális dominanciájából kinőtt modern társadalom úgy teremődik meg, hogy a kultúra önállósul, közönsége kiszélesedik (ide csatolhatjuk példaként az analfabetizmus visszaszorulását, és az olvasás, mint habitus széleskörű meggyökerezését), és a kultúra társadalmasul. Ez tehát fordított logika, amelyben a „polgári kultúra túllép a burzsoázia magánérdekein.”²⁴

Hogyan érvényesülnek a fenti elméletek abban a kontextusban, amikor a Horthy-korszakban a politika egyértelműen beleszólt a társadalom és a kultúra dinamikájába az oktatásügyön keresztül? Az éra első felében a cél az elit újratermelése a keresztény középosztály újratermelése révén,²⁵ amelyben felismerhetőek a bourdieu-i gondolatok. A harmincas évektől kezdve viszont olyan politikai intézkedések sora lép érvénybe, amely támogatja a többi társadalmi osztály beemelését is a kultúrába²⁶ (nevezzük elit kultúrának vagy polgári kultúrának), vagy a polgári kultúra kiterjesztését a többi társadalmi osztályra. Mindenesetre ezen a ponton a kultúra átlépi a társadalmi határokat. Ebben az a sajátságos, hogy ez nem egészen önállóan, hanem erőteljes állami támogatással valósul meg. Meg kell ugyanakkor jegyeznünk, hogy bár elvi szinten jelentős és gyökeres szemléletváltásra került sor, ez ekkoriban még kirívó statisztikai eredményeket nem produkált.

Az előzőekből kiemelendő lényegi elem számunkra az, hogy a 20. században végbemenő társadalmi és kulturális folyamatok szüntelen egymásra hatásának eredményeképpen az oktatásügy minden korábbi felülmúló hangúlyt és robbanásszerűen kiszélesedő közönséget kap. Ennek egyik következménye, hogy a társadalom folyamatosan új, egyre magasabb szintű elvárásokat állít az egyénnel szemben, egyre feljebb tolódik a képzettség szintje, amely az '50-es évektől gazdasági értelemben gyakran inkább probléma lesz, mint előny (hiszen a munkaerőpiac nem tud lépést tartani a változó kínálattal). Ennek ellenére ez a gazdasági szempont nem tudta felülmúlni a kulturális standardok támasztotta elvárásokat, és a képzettség, iskolázottság továbbra is érték, sőt követelmény marad.²⁷



Következtetések

A három bemutatott megközelítés a kultúra és az oktatás viszonylatában rokonítható Raymond Williams (1965) háromágú kultúra-meghatározásával. Logikailag ennek az elméletnek a gondolatmenetét használtuk rendező elvként a fentiekben. Ez a vezérfonal hozzásegített, hogy új látószöveget találjunk és új szempontokat beemelve, rendszerezetten járjuk körül a felvetett problémákat. Williams a kultúra – igen nagy kihívást jelentő – meghatározására olyan alternatívát javasol, ahol nem egységes definíció, hanem három különböző nézőpontra alapuló, mégis koherens megközelítés a célravezető a fogalom mélyebb megértéséhez. Az első meghatározás az *eszményi* kultúra, amely a klasszikus értelemben vett magas kultúrát jelöli, olyan egyetemes értékek nyomán, mint a művészet, a tudomány vagy a vallás. A második az ún. *dokumentum-centrikus* meghatározás, ahol különféle művekben rögzített gondolatok és tapasztalatok állnak az elemzés középpontjában. A harmadik meghatározás értelmezi a legszélesebben a kultúrát. Itt a *társadalom* jelenti a kiindulópontot, és a kultúra az életmódból vezethető le.²⁸

Az oktatáspolitikai kérdések a kultúra dokumentum-centrikus felfogásához csatlakozhatnak. Alapvetően a törvények, a tantervek, a tankönyvek elemzése a kérdéskör egyfajta pozitivisták megközelítését adja, amely racionális, empirikus információkkal szolgál az oktatás változásairól annak konkrét, kézzelfogható forrásain keresztül. Fontos vonása e dokumentumoknak, hogy egy adott állapotot rögzítsenek. Ebből adódóan önállóan ez a legkevésbé dinamikus értelmezés a három közül, hiszen a gyermekkép és a polgári kultúra pszichológiai és társadalmi folyamatokként szüntelen változás eredményei.

A gyermekkép változása az eszményi kultúrafelfogással hozható kapcsolatba. Itt jönnek szóba azok az általános értékek, amelyek a klasszikus és olykor kissé idealisztikus értelemben egyfajta misszióként definiálják a gyermekkor. Egyrészt szó van a gyermekkor „szentségének” védelméről, másrészt a gyermek, mint a jövő letéteményese jelenik meg. A pedagógia válaszokat keres arra, miként érvényesülhet ez utóbbi az előbbi tiszteletben tartásával. Tehát a jövőbe vetett hit egyfelől az eddigiek átörökítésén alapul, másfelől a progresszióba vetett bizalmon, és mindeközben a gyermekkor idealizált koncepcióként képez elkülönülő életrészt. Az oktatási trendek ehhez idomulva hoznak létre új irányzatokat, amelyek önmagukban kulturális ideált testesítenek meg. Ez az ideál olyan kötelesség-tudatot ébresztő morális princípium és egyetemes érték, amelyet Hoggart (1957)²⁹ érzelmi légkörként ír le. Hogy ez a kulturális minta nem csoportszinten jelenik meg, hanem széles körben elterjedt, átvezet bennünket a polgári kultúra témakörére.

A polgári kultúra elterjedése és az oktatás szerepének megváltozása a kultúra társadalmi meghatározásához tartozik. Mint séma, ez az életmódban gyökerező meghatározás ad segítséget az oktatás változó szerepének megértéséhez. Fontos, hogy a három kultúra-meghatározás Raymond Williamsnél úgy jelenik meg, hogy kizárólag egymással kölcsönhatásban nyernek értelmet. A három elem tehát nem különül el élesen, hanem kiegészítik, pontosítják egymást. Az előzőekben konkrét példákon át is jól látható volt, hogy ezek az elemek egy adott témában valóban úgy merülnek fel, hogy annak különböző aspektusai, egyazon valóság különféle támpillérei, amelyek együttesen és elválaszthatatlanul alkotnak kerek egészet.

Ebből következik, hogy a fentebb vázoltak nem jelentenek tiszta kategóriákat. Az oktatáspolitikai lényegében dokumentum-centrikus, de erőteljes társadalmi elemeket is tartalmaz, valamint bizonyos eszményi tartalmakkal is operál. A gyermekkép változásának pedig egyértelműen vannak társadalmi vonatkozásai. A legtisztábban a harmadik példa rajzolódik ki, de ez a társadalmi konstelláció sem jöhetett volna létre a többi pillér nélkül. A három fentebb sorra vett szempont alapján teljesebb képet kaphattunk tehát az oktatástörténeti változások kulturális hátteréről. Azonban fontos megemlítenünk, hogy ezek a megközelítések sem



jelentenek teljes és zárt egészet, hiszen a vizsgálat fókuszától függően egy oktatástörténeti munka sok egyéb más szempont közül is válogathat, amelyek révén áttekinti a kérdést. Ilyen szempont lehet például a didaktikai tradíciók alakulása, vagy a gazdasági konjunktúra, mint befolyásoló tényező (bár ez utóbbi már meglehetősen távol esik a kultúra problematikájától).

Evidencia, hogy egy adott téma, jelen esetben az oktatás változásainak kulturális háttere megismeréséhez minél több szempont beemelésére van szükség a teljesebb kép kirajzolásához. Tanulságos azonban, hogy a kultúrával kapcsolatos vizsgálódás szempontjainak megválasztásához ki lehet indulni magának a kultúra fogalmának sokrétű és korántsem egyöntetű meghatározásából. Érdemes lehet más, szintén vitatott értelmű fogalmak használatakor előnyt kovácsolni a bizonytalanságból oly módon, hogy az értelmezések sokféleségére káosz helyett rendező elvként tekintünk.

Jegyzetek

- 1 Halász Gábor: Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001
- 2 Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest, 2005. 180. o.
- 3 Uo. 177. o.
- 4 Katz Goldin – Lamoreaux Costa: Mass Secondary Schooling and the State: The Role of State Compulsion in the High School Movement. In: Understanding Long-Run Economic Growth: Geography, Institutions, and the Knowledge Economy. University of Chicago Press and NBER, Chicago, 2011. 275–310. o.
- 5 Katona András – Sallai József: A történelem tanítása. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2006. 60–63. o.
- 6 Hollósi Hajnalka: Gyermekkép, gyermekvilág, gyermekfelfogás változásai pedagógiai megközelítésben = Iskolakultúra, 18. évf. 2008. 2. szám, 103. o. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_92-103.pdf
- 7 Pukánszky Béla: Bevezetés a gyermekkor történetébe, 2. o. = <http://www.pukanszky.hu/gyertort.pdf>
- 8 N. Kollár Katalin – Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 51–70. o.
- 9 Uo. 74. o.
- 10 Nagy Zoltánné Áment Erzsébet: Pályakép több olvasatban. Nagy László élettörténete = Új Pedagógiai Szemle, 57. évf. 2007. 7–8. szám, 146–163. o.
- 11 Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. = <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- 12 Tóth Gábor: Imre Sándor és a paedagogium. = Magyar Pedagógia, 98. évf. 1998. 2. szám, 117. o.
- 13 Bolgárné Kocsis Judit: Karácsony Sándor pedagógiai modellje és recepciója a református felsőoktatásban (doktori disszertáció) 2010. 59. o. = http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Bognarne_Kocsis_Judit_dissertation.pdf
- 14 Uo. 64–65. o.
- 15 Uo. 80–81. o.
- 16 Weszely Ödön: A modern pedagógia útjain. Franklin Társulat, Budapest, 1918. 6. o.
- 17 Pukánszky Béla – Németh András, i. m.
- 18 Laczkó Miklós: Egy nemes konzervatív. A kultúrfilozófus Prohászka Lajos. = Történelmi Szemle, 40. évf. 1998. 3–4. szám. http://epa.oszk.hu/00600/00617/00002/tsz98_3_4_lacko_miklos.htm
- 19 Prohászka Lajos: A pedagógia, mint kultúrfilozófia. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1929. 23. o.
- 20 Nagy Zoltánné Áment Erzsébet, i. m.
- 21 „A gyermek testi, szellemi, erkölcsi, anyagi érdekeit előmozdító szociális, jogi, egészségügyi, valamint pedagógiai tevékenységek és intézkedések összessége.” (N. Kollár Katalin – Szabó Éva, i. m. 597. o.)
- 22 Pukánszky Béla, i. m. 2. o.
- 23 Pierre Bourdieu – Jean-Claude Passeron: La reproduction. Éléments pour un théorie du système d'enseignement. Éditions de Minuit, Paris, 1970. 18. o.
- 24 Friedrich. H. Tenbruck: A polgári kultúra. In: A kultúra szociológiája. Szerkesztette: Wessely Anna. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 2003. 66. o.
- 25 Romsics Ignác, i. m. 186. o.
- 26 Uo.
- 27 Randall Collins: Comparative and Historical Patterns of Education. In: Handbook of the Sociology of Education. Springer, US. 2000. 236–237. o.
- 28 Raymond Williams: Kultúra; A kultúra elemzése. In: A kultúra szociológiája, i. m. 28–40. o.
- 29 Richard Hoggart: Művelődés, gondolkodás, szokások. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1975. 75–106. o.