

BÁRDOSSY ILDIKÓ – FORRAY R. KATALIN – KÉRI KATALIN
(SZERK.)

TANANYAGOK A PEDAGÓGIA SZAKOS
ALAPKÉPZÉSHEZ

PTE BTK Neveléstudományi Intézet
HEFOP 3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0 jelű projekt

Pécs, 2006. május 31.

Pécsi Tudományegyetem — Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet – <http://nti.btk.pte.hu/>

H-7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

Tel: (72) 503-600 / 4555, 4221 – Fax: (72) 213-418 / 4003

Tartalom

A szöveggyűjtemény célja és felépítése.....	3
Kéri Katalin	
Egyetemes neveléstörténet és történeti, neveléstudományi komparatiztika	13
Géczi János	
A tudásátadás történelmi formái és az iskola	45
Nagy Péter Tibor	
A nevelés történetétől az oktatáspolitikáig.....	80
Bárdossy Ildikó	
A curriculumfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdései	113
Dudás Margit	
A belépő nézetek feltárása – bevezetés a „saját pedagógiába”	150
Forray R. Katalin	
Romológia és nevelésszociológia	171
Meleg Csilla	
Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei.....	191
Adonyiné Gábori Mária	
A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált/inklúzív nevelése	213
Mrázik Julianna	
Médiumpedagógia – A médiumok alkalmazása az oktatásban.....	236

Kiadta a Bölcsész Konzorcium

A Konzorcium tagjai:

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pécsi Tudományegyetem
Szegedi Tudományegyetem
Debreceni Egyetem
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Berzsenyi Dániel Főiskola
Eszterházy Károly Főiskola
Károly Gáspár Református Egyetem
Miskolci Egyetem
Nyíregyházi Főiskola
Veszprémi Egyetem
Kodolányi János Főiskola
Szent István Egyetem

Szerkesztette:

Bárdossy Ildikó
Forray R. Katalin
Kéri Katalin

Szakmai lektor:

Szabolcs Éva

A kötet megjelenése az Európai Unió támogatásával,
a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében valósult meg:

**A felső oktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése
HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0**

ISBN 963 9704 25 3

© Bölcsész Konzorcium. Minden jog fenntartva!

Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda

H-1088 Budapest, Múzeum krt.4/A.

tel.:(+36 1)485-5200/5772 – dekanbtk@ludens.elte.hu

A TANKÖNYV CÉLJA ÉS FELÉPÍTÉSE

A tankönyv összeállítása során abból indultunk ki, hogy a neveléstudomány mindegyik nagy egyetemi műhelyének vannak olyan sajátos területei, amelyeket ott dolgoztak ki, ott művelnek legmagasabb szinten vagy – szerényebben fogalmazva – ott terjesztik ki a képzést leghatározottabban az adott irányban. Úgy véljük, hogy a lineáris képzés bevezetését megelőző, az ország különböző neveléstudományi tanszékeivel és szakjaival történő egyeztetéseknek, az e munkát támogató szervezetek és anyagi források alapján létrejövő tananyagok kidolgozásának közös célja lehet, hogy az oktatásban valamennyi, így készült tananyagot fel tudjuk majd használni saját szakunk oktatói munkájában is. Tehát nem törekedünk a teljességre, hanem csupán néhány ránk jellemző, a szakunkon oktatott terület bemutatására és tananyagként történő felhasználására.

A neveléstudomány „pécsi műhelye” meggyőződésünk szerint rendelkezik olyan sajátos profillal, amely megfelel a fenti célkitűzésnek. Kötetünkben nem az oktatókutatók új tudományos eredményeit adjuk közre – tehát nem tanulmánygyűjteményt állítunk össze –, hanem olyan széles szakirodalmi bázison nyugvó áttekintéseket, amelyeket a hallgatók használni és alkalmazni tudnak tanulmányaik során, illetve az alapozó képzésről a munka piacára kilépve gyakorlatuk során is. Az irodalomjegyzékeket úgy állítottuk össze, hogy az érdeklődő diák további tanulmányaihoz felhasználható anyagokat is találjon.

A tananyagok szerzői maguk is sokéves tapasztalattal rendelkező oktatók, akik ismerik a hallgatóságot, ismerik azokat a lehetőségeket, amelyek a továbbtanulásban és a munkapiacra hasznosíthatók.

A széles szakirodalmi bázison építkező bevezető, alapozó, alapértelmezéseket, rendszer-összefüggéseket felmutató tananyagok felhasználhatók az alábbi területeken:

- a pedagógia alapképzési (bachelor, Ba) szak szakmai törzsképzésében,
- a pedagógia alapképzési (bachelor, Ba) szak differenciált szakmai képzésében,
- valamennyi olyan alapképzési szaknál, ahol a hallgató tanári mesterszakra orientáló pedagógiai, pszichológiai stúdiumokat választ, és
- a neveléstudományi mesterszakon folytatott tanulmányok megalapozásához.

A tankönyv egyes anyagai inkább az általánosabb, mások inkább a differenciált szakmai képzést szolgálják, ugyanakkor hasznosítani lehet őket egyéb képzési területeken is, törekvésünk szerint a hallgatók, a leendő értelmiségiek széleskörű műveltségének megalapozásához.

Célunk volt az is, hogy a hallgatók a megszerzett elméleti ismereteket elmélyíthessék, ezért minden tanulmányhoz fogalom-magyarázatokat, kérdéseket és feladatokat fűztünk. A kérdések és tesztfeladatok részint az önellenőrzést szolgálják, részint az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásához adnak segítséget.

A tankönyvi szövegeket, a fogalom-magyarázatokat („forrásszavak”), a kérdéseket és feladatokat elektronikus formában a tankönyvhöz csatolt CD-lemezen is közreadjuk. Ily módon tankönyvünk alkalmas lehet a levelező és a távoktatásban való felhasználáshoz is. Ráépülve az egyes egyetemek belső internetes rendszereire, a hallgatókkal való elektronikus kommunikáció lehetőségével élve egyéni konzultációk, illetve az önellenőrzés és a számonkérés egyéni elektronikus formái is lehetővé válnak. Az

egyes tananyagokhoz készült irodalomjegyzékek és feladatgyűjtemények tehát lehetővé teszik mind az elmélyültebb ismeretek megszerzését, mind pedig a tananyag, ezzel együtt a számítógépes technika módszereinek alaposabb begyakorlását.

Mindegyik tananyag diszciplinárisan is elhelyezhető a szak főtárgyainak körében, azonban mindegyiknek van olyan sajátossága, amely az egyes diszciplinákon belül egy-egy területre helyezi a hangsúlyt. Az első, három tanulmányból álló blokk a legújabb törekvéseket és eredményeket mutatja be a nevelés- és művelődéstörténet területén: az egyik az összehasonlító kultúra-kutatással, a másik a világképek kialakulásának, formálódásának bemutatása révén a filozófiával, a harmadik az oktatáspolitikával teremti összefüggést.

Ezt a tankönyvrészt követően az intézményes oktatás belső világához kerülünk közelebb. Előbb a tantervelmélet és tantervfejlesztés lehetőségeit, szabályait, kutatásának kérdéseit tárgyaljuk, a következő fejezet pedig a „felhasználók”, a diákok felől közelít: megismerjük a felsőoktatásba belépő, illetőleg a tanárnak készülő hallgatók igényeit, elvárásait, nézeteit, attitűdjeit a tanulással és a tanárokkal kapcsolatban.

A következő rész négy speciális területet tárgyal. A nevelésszociológia sajátossága, hogy a tudományterület a romológiai tanulmányokkal van összefüggésben, azaz a cigány, roma népesség kultúrájának, szociális helyzetének, valamint az ezzel kapcsolatos kutatásoknak a nevelésszociológiai értelmezésére kerül sor. Az egészségneveléssel foglalkozó tananyag összekapcsolja a jelen problémáira való reagálást és a jövő életminőségét megalapozó tevékenységeket, ezért is indokolt szerepeltetése a pedagógiai alapképzésben. Hasonlóan kiemelt szerepe van az integrált nevelés lehetőségeinek, feladatainak, törvényi kereteinek is a képzés szempontjából, ezt mutatja be a következő rész. Időszerű és fontos a kötet utolsó írása, amely a médiumpedagógiával kapcsolatos legújabb ismereteket, fogalmakat foglalja össze.

Az egyes fejezetek felépítése és tartalmi kibontása, a hozzájuk kapcsolódó feladatok, példák köre bizonyára meggyőzi az olvasót, a felhasználót arról, hogy az alkotók könyvüket nem a hagyományos értelemben vett „betanulásra – levizsgázásra – elfelejtésre mozgósító” jegyzetként céltételezik. Sokkal inkább olyan forrásként, mely az egyes fejezetekben testet öltő tananyagtartalmakhoz (ezzel összefüggésben a feladatok, példák, kiegészítő irodalmak tartalmához) kapcsolódóan kíván alapot nyújtani az értelmes, értő tanuláshoz, és ösztönözni, mozgósítani a továbbgondolásra, az alkotó alkalmazásra.

Könyvünkkel ahhoz szeretnénk hozzájárulni, hogy az egyes fejezeteket tanulmányozók, a forrészavak alatt elérhető fogalomértelmezéseket, jelentéseket, példákat feldolgozók, a feladatokat megoldók:

- felismerhessék, megérthessék az alapismeretek mögött a mélyebb, szélesebb összefüggéseket,
- előzetes tudásukat mozgósítva kerülhessenek „élő kapcsolatba”, párbeszédbe, vitába az egyes fejezetek üzenetével,
- az egyes fejezetek (témakibontások, fogalomértelmezések, példák, ábrák, feladatok, ajánlott irodalmak) értő, értelmező, reflektáló, rendszerező, továbbgondoló, újrastrukturáló feldolgozásával teremtsék meg saját jelentésüket.

A tananyagtartalmak kibontásánál, a feladatok megtervezésénél szándékaink szerint külön is hangsúlyt fektetünk az interdiszciplinaritás, a komplexitás, a produktivi-

tás, az elmélet és gyakorlat integritása, az elméletileg megalapozott gyakorlati irányultság értéktételezésére és lehetőség szerinti érvényesítésére. Az egyes fejezetek széles szakirodalmi bázison építkező, rendszerösszefüggéseket felmutató pedagógiai (nevelés- és oktatásszociológiai, oktatáspolitikai, nevelés- és művelődéstörténeti, oktatás- és tantervelméleti, alkalmazott pedagógiai, médiumpedagógiai) tananyagtartalmakat foglalnak magukba. A tananyaghoz – megértést könnyítő, egyúttal a tananyag (az egyes fejezetek) mondanivalóját kiterjesztő, elmélyítő, esetenként a gyakorlatban való alkalmazás, felhasználás mikéntjét is felmutató – „forrászavas” példák, fogalomértelmezések is kapcsolódnak. A feladatok pedig a tananyaghoz, az egyes fejezetek témáihoz kötődő elméleti ismeretek elmélyítését, alkalmazását, alkotó felhasználását igénylik, saját produktumok létrehozására, kisebb kutatásokra, vizsgálódásra, fejlesztésre mozgósítanak.

A feladatok jelentős része, különösképpen a feladatok eredményének megosztása igényli természetesen a közös tanulási szituációkat, a kontaktórákat is. A megoldott feladatok, a kész produktumok közzététele, megvitatása, elemzése és értékelése a tanulás hatékonyságának növeléséhez, az „alkotások” továbbfejlesztéséhez, kiterjesztettebb szakmai kompetenciák mozgósításához járul(hat) hozzá.

NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET A KÉPZÉSBEN

Ahogy fentebb már jeleztük, e témakör bemutatásának, elemzésének pécsi sajátosságait jelenítik meg a tanulmányok. Melyek ezek a sajátosságok?

Ennek a tankönyvi bloknak az első fejezete egy olyan tananyag – és a témához kapcsolódó részletes, nyomtatott és elektronikus munkák adatait tartalmazó bibliográfia –, amely támpontokat nyújt a diákok számára az európai kultúrkörhöz tartozó és az Európán kívüli népek, kultúrák neveléstörténetének tanulmányozásához. Ennek a témának a feldolgozása az 1990-es évek közepe óta kifejezetten a pécsi neveléstudományi képzés és kutatás megújító törekvéseihez tartozik, ám feltehetően széleskörű érdeklődésre is számot tarthat. A kérdéskör bemutatásában különös hangsúly kerül a muszlim kultúra, értékrend tárgyalására. Az iszlám kultúrájának ismerete egyre fontosabbá válik nálunk is, hiszen az „Európán kívüli” világnak ez a szegmense fokozódó mértékben válik Európa belső ügyévé, amint ezt a közelmúlt politikai fejleményei is mutatják. E hatások alól Magyarország az Európai Unió tagjaként már nem vonhatja ki magát. A muszlim kultúra megismerése azért is nagyon aktuális feladata a pedagógiai alapképzésnek, mert feltételezhető, hogy az alapképzést végzett hallgatók egy része már gyakorlati munkája során is találkozik e kultúra tagjaival.

A könyvfejezet azzal a céllal íródott, hogy a pedagógia szakos diákok számára segítséget nyújtson – összhangban a mai magyar oktatásügy célkitűzéseivel – más kultúrák, vallások, szokások nevelés- és művelődéstörténeti értelemben vett megismeréséhez. Ehhez szükséges az egyetemes neveléstörténet kereteinek újragondolása, tágitása, új forrástípusok és elemző módszerek beemelése.

A tanulmány áttekintést ad arról, hogy a neveléstörténet a 19. század elejétől milyen témák, kiemelt területek vizsgálatával foglalkozik. A historiográfiai áttekintés háttér-anyagként vázlatosan bemutatásra kerül a történettudomány irányzatainak elmúlt két évszázadra jellemző alakulása valamint az összehasonlító történeti módszer és a komparatív pedagógia szemléleti módjainak rövid leírása.

Az erősségeket kiemelő, ugyanakkor a hiányosságokra is utaló áttekintés vezeti

be az olvasót a külföldi egyetemes neveléstörténeti szakmunkák sajátosságaiba. Ezt kiegészíti egy részletesebb, a szerző önálló forráskutató munkáján nyugvó áttekintés, amely a 19-20. század fordulóján keletkezett néhány magyar neveléstörténeti munka tartalmi elemzéséhez ad szempontokat a téma vonatkozásában.

A diákok önálló tanulását, forrásfeltáró- és elemző munkáját megkönnyítendő került a tananyagba az az alfejezet, amely szempontokat, értelmezési keretet nyújt más országok, népek nevelési múltjának a feltárásához. Ezt követve, saját szempontjaikkal kiegészítve vagy akár gyökeresen átformálva a tanulók képessé válnak a sok szempontú forráselemzésre, a kultúrközi kapcsolatok és konfliktusok felismerésére, a más-ság tolerálására; a kitágított tér- és időfogalom révén a globális történeti gondolkodásra, a holisztikus látásmód kialakítására és alkalmazására.

A fejezet végén a szerző saját, többéves kutatásaira támaszkodó (ugyanakkor ehelyütt csupán vázlatos) áttekintést nyújt (mintegy példaként) az iszlám nevelésügy múltjáról. Emellett a diákok számára segítséget adhat még az a válogatott irodalomjegyzék, amely egyrészt a fejezet alrészéhez igazítottan, másrészt pedig néhány földrajzi terület (ország) vonatkozásában bőséges magyar és idegen nyelvű műcímet tartalmaz: könyvek és tanulmányok adatait.

A nem intézményes nevelés kérdéseinek előtérbe állítása paradox módon nem a korszakok komplex megközelítésével foglalkozó tudományok részéről történt meg, a másféle hozzáállást a neveléstudomány egyik erős irányzata, a kognitív pedagógia szorgalmazza. A kognitív pedagógia ugyanis az ellenőrizhető keretek, azaz az iskolában lezajló gondolkodási műveletek és képességek fejlesztésének, a tanulási potenciált befolyásoló lehetőségeknek, azoknak az értékeknek a fejlesztésével foglalkozik, amelyek a tudással és tanulással kapcsolatban állnak.

A fejezetben áttekintjük, hogy néhány alapvető kérdésben – diszciplína, világképzés és intézményfenntartás, műveltségkép – milyen előzményekre építhetünk, s mely felismerések segítették elő a nem intézményes nevelés kérdéskörének tematizálódását. Felsorakoztatjuk a horizont megrajzolásához szükséges aspektusokat: az európai kulturális mintázatok kialakulását, a tudásátadás két kitüntetett technológiáját, és ezek következményeit a világképek és műveltségképek alakulására.

Úgy véljük, az alapképzés szakmaiságának erősítése mellett a hallgatók általános műveltségi szintjének növeléséhez is hozzájárulunk azzal, hogy tárgyaljuk a világképek alakulását-fejlődését az ókori világ nagy korszakaiban, nagy gondolkodók műveiben az ókortól a felvilágosodás koráig. Végigkövetjük az írás megjelenésének hatását a műveltség, a tudások átörökítési technikáira, ezzel pedig az egyes történelmi korok műveltségképének és intézményeinek formálódását is.

A tudás ígérő helyszínek között az intézményes oktatást nyújtó iskola (és ennek történelmi előzményei) szerepe a 21. századra alaposan megváltozott. Az iskolában szerzett tudás mennyiségénél többet biztosít szinte valamennyi, a tanulók által kitöltött színtér. Egyenként is több felhasznált információt kap a tanuló a kortárs csoportból, a családból, a médiumokból és a nem iskolai intézményekből – múzeumtól, könyvtártól, vallási közösségtől stb. –, mint az iskolai oktatás folyamatában. Emellett az iskoláztatás előtti tudás mértéke megnövekedett, így az iskolába behozott ismeretek és az iskolaiak is egyeztetésre várnak. Nem véletlen, hogy ez a fejezet Rousseau Emil-jének bemutatásával kezdődik, és ide is kanyarodik vissza: e szép, gondozott kertben a nevelődésnek legfontosabb forrása maga a környezet, a természet és a saját tapasztalat.

A tudományterülettel kapcsolatos harmadik tanulmány a nevelés történetét okta-

táspolitikai szempontból vizsgálja meg. Azt mutatja be, hogyan válnak az uralkodó nevelélméletek oktatáspolitikává, milyen érdekeket képviselnek, milyenekkel szállnak szembe, s legitimitásukat hogyan teremtik meg. A hangsúly a 20. századra összpontosul, főként a két világháború közötti Magyarországra, ahol különösen érzékletesen fejeződtek ki az érdek- és értékviszonyok. A fejezetben figyelemmel kísérhetjük, hogy történt az egyház és az állam szétválása az oktatás intézményrendszerében a 20. század első felének magyar viszonyai között, és pedig éppen a hatalmi viszonyokkal való összefüggésben.

Fontos cél az, hogy a hallgatók megismerjék és megértsék, hogy a mai magyar oktatásügynek, oktatáspolitikának milyen történeti hagyományai vannak, és ennek birtokában lássák meg az eredményeket és problémákat. A fejezet bemutatja azokat az oktatáspolitikai folyamatokat, amelyek az ország területi elhelyezkedéséből, gazdasági szerkezetéből következnek.

Mindhárom írást főként olyan feladatok egészítik ki, amelyek elsősorban a források értő tanulmányozását, elemzését segítik.

CURRICULUMELMÉLETI ALAPOZÁS ÉS PEDAGÓGIAI NÉZETEK SZEREPE A KÉPZÉSBEN

A pécsi neveléstudományi műhely egyik progresszív hagyományának tekinthető az oktató, kutató, fejlesztő munkára befolyást gyakorló interdiszciplináris megközelítés, az iskola- és személyközpontú szemlélet, valamint az elméleti (diszciplinárisan alapozott) és gyakorlati (szakma- és fejlesztésorientált) kérdések integratív kezelése. Ezen irányultság egyik sajátos területét jelenti a curriculumelméleti és curriculumfejlesztési orientáció, mely a pécsi pedagógia szakos képzés programjának is – több mint húsz éve – szerves részét képezi. E tantárgyak a vonatkozó kutatások, elméleti ismeretek feltárásán túl tantervelemzések, tantervfejlesztések, tantervi adaptációk, helyi tantervi munkálatok elvégzéséhez is kiindulópontokat nyújtanak, felhasználva a pécsi műhelyhez kapcsolódó iskola- és programfejlesztések tapasztalatait, kritikus pontjait, eredményeit.

A fejezetben összefoglalt tananyag arra a kölcsönös meghatározottságra mutat rá, ami a curriculumelmélet és a curriculumfejlesztés között fennáll. Annak átgondolására is invitálja az olvasót, mi indokolja a curriculumelméleti háttértudás és a curriculumfejlesztési kompetencia iskolakultúrába, pedagógiai kultúrába való szervesülését.

A fejezetben rögzített *tananyag konceptuális kiindulópontjait az értéktételezi*, hogy az oktatás, képzés tartalmi tervezésében világszerte a kommunikációs és kooperációs funkciók erősödtek fel, hogy a tartalmi szabályozásra, az oktatás, képzés programjainak fejlesztésére ható társadalmi, helyi, intézményi szintű tényezők és feltételek jelentősége megnőtt. A fejezet rávilágít arra, hogy az egyik legfontosabb tényező a programfejlesztésekben közreműködő szakemberek *szakmai tudásának* kérdésköre. A fejezet tananyagának összeállítója az olvasók – a tanárjelöltek, a pedagógia szakos hallgatók, a pedagógus szakemberek – vonatkozó *szakmai tudásának orientálását, alapozását, mozgósítását, kiterjesztését* tekinti feladatának.

A fejezet tartalmi kibontása két nagy problémakör mentén építkezik. *A miként járulhat hozzá a curriculumelmélet a curriculum-fejlesztéshez kapcsolódó szakmai tudás alapozásához és mozgósításához* kérdésköre – miután a tanterv és a curriculum alapértelmezéséhez nyújt fogalmi kereteivel és kapcsolódó példáival fogódzókat –

három kérdés lehetséges válaszait veszi sorra. Egyrészt azt vizsgálja, hogy a curriculumelmélet (mint nyitott, más diszciplínákkal interdiszciplináris kérdésfeltevés közös megválaszolásában együttműködő rendszer) milyen kérdéseket emel be kutatásának fókuszába, s milyen tudományterületek támogatják ebben. Másrészt – tematikus csomópontok mentén – azt foglalja össze, milyen kutatások, eredmények vezettek a tantervelmélet curriculumelméletté bővüléséhez. Harmadrészt arra világít rá, milyen kutatások, fejlesztések hatnak napjaink curriculum-elméletére és curriculum-fejlesztésére.

A második nagy egység a *curriculumfejlesztés aktuális* kérdései köré szerveződik. Ezen belül kerül sor a kétpólusú tartalmi szabályozás jelentésének, jelentőségének megfogalmazására a curriculumfejlesztés szempontjából. Itt foglalkozik a tananyag azzal a kérdéssel is, vajon mire irányul(hat) a pedagógusok curriculum-fejlesztési (tanulástervezési) hozzáértése és felelőssége.

Ehhez a tananyaghoz megértést könnyítő, egyúttal a tananyag mondanivalóját kitágító, elmélyítő *fogalomértelmezések és példák* kapcsolódnak. Az egyes szövegegyeségekhez szervesen kapcsolódó *feladatok* a vonatkozó tudásanyag alkalmazását igénylő, az olvasottakat tovább gondoló, a saját produktumok létrehozására mozgósító kihívást jelentenek.

A személyközpontú szemlélet, az elméleti (diszciplinárisan alapozott) és gyakorlati (szakma- és fejlődésorientált) megközelítés másik területét jelenti a pedagógia szakosok, a tanárjelöltek szakmára, iskolára vonatkozó nézeteinek, s ezek képzésbe való mozgósításának, alakításának kérdésköre a szakmai fejlődés megalapozása érdekében.

A felsőoktatásba – a pedagógia szakos alapképzésbe – belépő, illetőleg a tanári mesterképzésre készülő hallgatók nézeteinek tárgyalásához kiindulópontokat azok a képzési tapasztalatok és kutatási eredmények jelentettek, amelyek szerint a képzés hatékonysága érdekében *szükséges és lehetséges* a tanulóként szerzett élmények feldolgozása, és az ezek eredményeképpen kialakult belépő nézetek (vélekedések, hitek, meggyőződések) feltárása. *Szükséges* azért, mert a hallgatók nincsenek tudatában annak, hogy magukkal hozzák a képzésbe személyes és iskolai élményeik nyomán kialakult nézeteiket. Mint ahogyan annak sem, hogy a többnyire implicit jellegű nézetek befolyásolják tanulmányaikat a képzés során, és csak azokat az ismereteket képesek a meglévő gondolkodási-fogalmi kereteikbe beilleszteni, amelyek nézeteikkel egybeesnek.

„A belépő nézetek feltárása” megfogalmazás arra utal, hogy nemcsak szükséges, de *lehetséges* is a hallgatók képzést megelőző iskolázási tapasztalatainak elemzése és reflektálása, vannak alkalmas módszerek a képzésbe belépéskor már kialakult „saját pedagógia”, a képzés eredményességének kulcsát jelentő belépő nézetek megismerésére.

Először összefoglaljuk a *nézetek fogalmának* értelmezésére, a nézetek *jelentőségére*, képzésben betöltött *funkciójára* vonatkozó szakirodalom eredményeit. A széles körű szakirodalmi jegyzék arra is szolgál, hogy az érdeklődő hallgatók elmélyüljenek egyes kérdésekben, illetve segíti a neveléstudományi vagy tanári mesterképzésre készülőket az elméletigényesebb feladatok elvégzésében. Ezután bemutatjuk a nézetek feltárására felhasználható *módszereket*. A módszertannak az ad különös fontosságot, hogy hasonló eszközökkel nemcsak ez a konkrét téma vizsgálható, hanem felhasználható más foglalkozások körében is. A belépő nézetek vizsgálatára irányuló tanárképzéskutatások fontosabb *tapasztalatainak* összefoglalása arról törekszik meggyőzni az olvasót, hogy szükséges, lehetséges és érdemes is elvégezni a nézetek ilyen vizsgálatát.

A fejezet végül tartalmazza a belépő hallgatók képzést megelőző élményeinek reflexiójára, a nézetek, a személyes elméletek feltárására alkalmas – egyéni munkában és együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulásban megoldható – *feladatokat*, amelyek megoldásához a *példák* is segítséget nyújtanak.

A kérdések megválaszolása, a feladatok megoldása ad esélyt arra, hogy az új hallgató a saját helyzetével, addigi s további fejlődésével értelmező, értékelő, felelős viszonyba kerüljön, ismereteket szerezzen és módszereket, eszközöket kapjon tanulóként szerzett korábbi élményeinek feldolgozására, saját nézeteinek megismerésére és tudatosítására. A belépő nézetekre vonatkozó kutatási eredményeknek a megismerése és a saját feltárt nézetekkel való összehasonlítása a *reflektív* tanári gondolkodás és gyakorlat kialakulását is szolgálja, segítve a hallgatót a „*saját pedagógiájába*” való bevezetésben, a neveléstudomány szakra, a tanári szakmára való sikeres felkészülésben.

SAJÁTOS KÉPZÉSI TERÜLETEK

E körbe négy tananyagunk – témakörünk – tartozik: a romológia és nevelésszociológia együttese, az egészségnevelés, az integrált nevelés és a médiumpedagógia.

Az első írás a Pécsi Tudományegyetem neveléstudományi műhelyének azt a sajátos vonását jeleníti meg, amely a neveléstudományba a romológiát is szervesen beépíti. Ez egyrészt a kisebbségi ismereteknek a nevelésszociológiába való beágyazását jelenti, másrészt annak a sajátos nevelési-oktatási, oktatáspolitikai környezetnek a leírását, amely a cigány, roma közösségekből érkezett gyermekeket és fiatalokat körülveszi. A népcsoportra irányuló kutatási előzmények bemutatása, az etnikai és szociológiai jellemzőknek megismertetése képezi az anyag központi részét. Áttekintjük az oktatáspolitikának azt a sajátos vonulatát, amely a cigány, roma közösséget előbb asszimilálandó „vadembernek” tekintette, majd negligálta, aztán mint szociokulturálisan hátrányos helyzetűeket kétes sikerű támogatásban részesítette. Bemutatjuk a rendszerváltás utáni oktatáspolitikának azt a vonulatát, amely a nemzetiségi oktatás mintájára próbálta megszervezni a cigányság oktatását is. A tananyag nemcsak elméleti ismereteket, hanem a gyakorlatban is alkalmazható készségeket és jártasságokat, kompetenciákat törekszik átadni a hallgatóknak.

A leírás azt célozza, hogy érzékelhetővé váljon: a nevelésszociológia alapkérdései jelennek meg akkor is, amikor e népcsoport helyzetét vizsgáljuk. A tananyag elméleti része a cigány, roma közösség, valamint a többség-kisebbség viszony leírására vállalkozik, kitekintve a magyar tudományosságra és az európai fejleményekre.

Előbb történetileg tekintjük át a cigánysággal kapcsolatos magyar és nemzetközi kutatásokat, különös tekintettel a korábbi – a 19. századi, 20. század eleji – magyar tudományosság kiemelkedő teljesítményeire a cigánykutatásban. A modern kutatások csoportosításában bemutatjuk a szociológiai vizsgálatokat, és azok eredményeit a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai problémáinak feltárásában. Ezután az etnikus kultúrát középpontba helyező vizsgálódásokat foglaljuk össze, rámutatva e kutatásoknak az iskolai gyakorlatban megjelent eredményeire (a cigány kisebbségi oktatás bevezetésére, a bölcsészeti és a pedagógusképzésben megjelenő szakirányokban, szakokban tett jelentős lépésekre). A cigányság életformacsoportként való értelmezésének vizsgálata vezet el az egyéni és kulturális különbségekre egyaránt reflektáló iskolai gyakorlathoz. Az utolsó alfejezet a cigányságra irányuló oktatáspolitikákat tárgyalja a hatvanas évektől napjainkig.

A fejezethez kapcsolódó kérdések, feladatok további információt adnak a magyarországi cigányságról, a kisebbség és többség kapcsolatáról, az iskolázás és munkaerőpiac összefüggéseiről. Az önálló gondolkodás és elemzés erősítését, az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazhatóságát is célul tűzik ki ezek a feladatok, különös tekintettel arra, hogy a mesterképzésben tovább nem tanuló hallgatóink a munkaerőpiac sok szegmensében fognak találkozni a cigány, roma népcsoport tagjaival, és a velük való kommunikációban hasznukra válnak ezek az ismeretek, készségek, kompetenciák.

A következő írás az iskolai egészségnevelés koncepcionális kereteit dolgozza ki. A pécsi neveléstudományi oktatás és kutatás egyik sajátossága az egészségnevelésnek a bekapcsolása az elméletbe és a gyakorlatba. Olyan kérdés ez, amely hallatlanul aktuális ma Magyarországon, és nemcsak az iskolai gyakorlatban, hanem az életünk minden területén.

A társadalmi-kulturális jelentést is hordozó egészségtartalmak szemléletmódbeli változásai a társadalmi-történeti idő lenyomatai, melynek során a holisztikus szemléletmódtól eljutunk az elemekre bomlott, a biológiai és a társadalmi tényezőknek más-más hangsúlyt adó egészségfelfogásokhoz. A tanulók egészségmagatartásának pedagógiai stratégiákkal, módszerekkel és eszközökkel történő befolyásolásához az egészség fogalmát alkotó tartalmak feltárása és a neveléstudomány számára is elfogadható értelmezése szükséges. Ehhez több szempont együttes figyelembevételével juthatunk el.

Az egészséges életvitel azon az (egészséget is magában foglaló) értékrendszeren alapul, mellyel a bennünket körülvevő szűkebb és tágabb világhoz viszonyulunk. Ezért az intézményes egészségnevelés újragondolásakor nem elégséges csupán az egészség érték-mivoltára koncentrálnunk, hanem meg kell keresnünk az egészséges-séghez szükséges támogató értékeket is. Az életminőséget meghatározó legfontosabb tényezők egyike a mentálhigiénével, az interperszonális kapcsolatok minőségével, a problémamegoldással, a konfliktuskezelés flexibilitásával összefüggő értékrendszer, mely az egészségérték beágyazódásának függvényében társadalmi csoportonként elkülöníthető egészségmagatartásokat eredményez.

Az életminőség romlásához vezető korai jelenségek felismerésében és a beavatkozás kontrollálhatóságában kitüntetett szerepet játszik a tanköteles korosztályokat befogadó iskolarendszer. Ezért az egészségnevelést az iskola oktatási-nevelési rendszerét átfogó feladatként és koordináló szemléletmódként értelmezzük, mely akkor felel meg a vele szemben elvárt követelményeknek, ha a neveléstudomány által felkínált egészségfogalmat értelmezi és nevelési feladattá alakítja.

Az egészségfogalom résztartalmak egymástól független pályákon futnak, azonban a lelki egészségtartalmakon keresztül megtörténhet az összekapcsolódás. A lelki egészség kedvező folyamatait valamennyi dimenzió esetében az egészségesség irányába mutató törekvéseket hívnak elő, míg a lelki egészség megbomlása a többi dimenzióban is az egészség szempontjából kedvezőtlen tüneteket vagy tünetegyütteseket eredményez.

A lelki egészség integráló, a teljes személyiséget és életvitelét befolyásoló szerepe teremti lehetőséget az iskolai egészségnevelés újrafogalmazásához, a feladat intézményi szintre emeléséhez. A lelki egészség tartalma ugyanis nem engedi meg a tantárgyasítást, ellenben felkínálja az egész iskolát átfogó nevelési rendszerbe való integrálás lehetőségét. Az iskolai egészségnevelés alapvető előfeltétele a pedagógusok egymás közötti valamint a tanulókkal és szüleikkel való együttműködő attitűdje, saját magukra és másokra vonatkoztatott mentálhigiénés felkészültsége, pedagógusi szerepük újraértelmezése.

Az iskolai egészségnevelés egyidejűleg kétfajta időszemléletet igénylő feladatot lát el. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért szükségképpen az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredmény érdekében stratégiai feladatként kezeli az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene eredményes választ adnia. Míg a jelen problémákra való reagálás korrekcióban és ismeretadásban realizálódik, addig a jövőt szem előtt tartó egészségnevelés más perspektívában, a felnövekvő korosztályok életminőségében gondolkodik. Az életminőséget szem előtt tartó egészségmagatartás formálásának a jelen problémáival való szembenézés is részét képezi. Hogy e problémák megfelelő helyen és megfelelő súllyal szerepeljenek, ahhoz az iskolai egészségnevelés jövőre irányuló teljes rendszerének a kidolgozása szükséges, mely a közeli és távoli célok megvalósításának szinkronba hozatalának a garanciája. A tankönyvfejezet esetében széles szakirodalmi áttekintés és a gyakorlatot segítő kérdések, feladatok teszik teljessé a fontos terület bemutatását.

A közoktatási intézmények közül egyre többnek a pedagógiai programjában célmegjelölésként szerepel, hogy az intézmény befogadja és képezi sajátos nevelési igényei szerint a részképesség-zavarral vagy fogyatékossággal küzdő gyermekeket, fiatalokat: erről szól az integrált nevelés kérdéseit néhány szempontból megvilágító fejezet. A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelése olyan törekvés, amely az Európai Unió tagállamainak dokumentumaiban is szerepel, a pedagógiai feladatvállalások közt tartalmi, módszertani szempontból gyakran elsődlegesnek tűnik. A magyarországi intézményi fogadókészség még nem forrta ki magát, a gyógypedagógiai ismeretek, speciális fejlesztések, ezek eszközei általában még nem állnak rendelkezésre. A pedagógusképzés feladatai között azonban már megjelent az integrált nevelés. Az Oktatási Minisztérium 2005 márciusa óta fogyatékossági területenként rendelettel szabályozza a fejlesztő feladatokat.

A könyvfejezet a hallgatók képzésének részeként a sajátos nevelési igényű élő gyermekek helyzetét, a kapcsolódó nemzetközi dokumentumokat és a hazai oktatáspolitikai intézkedéseket mutatja be elsőként. Az óvodapedagógusok fogadókészsége példás, a közoktatási intézményekben a „tagozatok” határvonalai mentén a pedagógusok részéről fokozatosan visszaszoruló fogadási készség mutatkozik. A fogyatékkal élő fiatalok speciális képzésének területenkénti eltérései a testi, szellemi hiányosságok, akadályok figyelembe vételét követeli meg. Szempontjuktól kiemelt fontosságú az akadálymentesítés is, ezen a területen nagy elmaradásokkal kell még számolnunk.

A fejezet kiemelten foglalkozik a kommunikációban gátolt gyermekek, ifjak képzésével, a pedagógusképzés sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos teendőivel, a megújuló szaktudás tartalmi elemei közül néhányval. A fejezet tartalmát néhány kapcsolódó törvény, rendelet, nemzetközi dokumentumból kiemelt részek egészítik ki, melyek támogatják a feladatok megoldását.

A fejezet feldolgozásakor mód van arra is, hogy a szakkifejezések kifejtésére rákapcsolódjon az olvasó. A szakirodalom listáját a témából fakadóan fontos Internetes források egészítik ki. Fontosnak tartjuk azt is, hogy a hallgatók megismerkedjenek a törvényi szabályozás azon pontjaival, amelyek a sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok meghatározását, illetve az őket illető jogokat tartalmazzák.

A kötet utolsó fejezete olyan tanárok képzéséhez nyújt segítséget, akik a nyomtatott, képi és auditív rendszerek elméletét és gyakorlatát ismerik, alkalmazásukra felkészültek, a médiumokhoz tudatosan kulturáltan viszonyulnak, akik magas szinten művelik az informatikát. Képesek az audiovizuális vagy nyomtatott taneszközök

megtervezésére is: mindezeket alkotó módon alkalmazzák. Rendkívüli fontosságú, hogy minden tanár, szakjától függetlenül, ismerje, használni tudja munkájában a médiumokat. Az ezredfordulón műveltségünk, sőt egész életünk szerves része a rádió, a televízió, az újságok, a számítógép illetve az Internet-használat, s hatásuk életvitelünkre, viselkedésünkre. Ily módon elképzelhetetlen, hogy a közoktatás nélkülözze a médiumokat, az informatikai ismereteket. Használatuknak a tanításba kell beépülnie, mégpedig hozzáértő, e területen művelt, tudatos tanáregyenlőségek révén.

Itt valójában szinte egy hagyomány nélküli műveltségi részterületről van, ezért itt az alapvető feltételek megteremtése elemi kérdés. A médiumpedagógia minimális, elengedhetetlen, feltételei a következők: Szakképzett és érdeklődő a tanár; tanterv – akár az önálló tantárgyi forma számára, akár az integrált, ill. komplex formák számára, ne váljanak ötletszerű beszélgetésekké az órák. Tankönyvek, segédanyagok – segédkönyvek, oktatási videó- és audiokazetták, filmek (celluloidon és videón).

A Mozgóképkultúra és médiaismeret műveltségi részterületet nagyon sok országban szemléletként, módszerként tanítják, méghozzá nem a közoktatásban, hanem a felsőoktatásban, a tanárképzésben. A leendő tanár módszertani felkészítést kap arra, hogy intelligens (tudatos értelmiségi) fogyasztója legyen a különböző audiovizuális üzeneteknek; képes legyen arra, hogy bármely szaktárgyi órán reagáljon a diákokat foglalkoztató kérdésekre, problémákra, amelyek a különböző médiumok felől érkeznek. A leendő képzeteknek tehát ezeket a módszertani segítségeket kell megadniuk egyrészt a médiumok felől érkező üzenetek elemzése révén, másrészt a filmnyelvi elemek elsajátítása révén, harmadrészt a gyakorlatok, az ún. alkotó médiapedagógia révén. Ehhez kíván segítséget nyújtani a kötet *Médiumpedagógia – A médiumok alkalmazása az oktatásban* című fejezete.

AJÁNLÁS

Mivel Ön, kedves Hallgató ebben a – *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* című – könyvben a neveléstudományok több területéről kaphat információt egy kötetbe rendezve, ezért ezt „sajátos kézikönyvként” is forgathatja a legkülönbözőbb pedagógiai tantárgyak tanulása, alkotó feladatmegoldásai, tanulmányi tevékenysége, továbbá a vizsgákra, a szigorlatokra, a szakdolgozati témaválasztására, a záróvizsgára való felkészülése során. Reméljük, hasznosnak találja az elektronikus formát is, mindennekelőtt az egyes fejezetekhez kapcsolódó feladatokat, kérdéseket.

A tankönyvben foglalt ismereteket tanulása során jól kiegészítheti néhány olyan tanulmánnyal, amelyek a Forray R. Katalin által szerkesztett *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz* című kötetben találhatók. Kiemelten figyelmébe ajánljuk ebből a társ-tankönyvből Varga Aranka: Multikulturalizmus, inkluzív oktatási rendszer című írását és Cserti Csapó Tibor: Szociológiai, szociális tényezők a cigány népesség vizsgálatában című tanulmányának iskolázottsággal kapcsolatos fejezetét.

Tanulmányaihoz sok sikert kívánunk!

Pécs, 2006. május 31.

A szerkesztők

EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS TÖRTÉNETI, NEVELÉSTUDOMÁNYI KOMPARATISZTIKA

*„A világ nevelési fejlődése a nemzeti nevelési örökségek szövedéke.”
(Salimova – Dodde)*

ELŐSZÓ

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében az 1990-es évek közepe óta a nevelés- és művelődéstörténet kutatásának, tanításának egyik határozott irányaként van jelen az egyetemes neveléstörténet kereteinek tágítása, a széleskörű európai és az Európán kívüli területekre is kiterjesztett történeti vizsgálódás, a kultúrközi kapcsolatokra érzékeny szemléleti mód. Ez, a népek és földrészek, vallások és civilizációk közötti művelődési és tudományos kapcsolatok jellemzőire figyelő, összehasonlító és hatásvizsgálati szempontokat is érvényesítő kutatási, vizsgálódási irány logikusan következik korunk problémáiból, és fontos kapaszkodót jelenthet a leendő pedagógusok sikeres oktató-nevelő munkájához. A magyar oktatásügy célkitűzéseit megfogalmazó dokumentumok ugyanis ezt a fajta látásmódot ösztönzik. A Nemzeti Alaptantervben ez áll: „A tanulók ismerjék meg az egyetemes emberi kultúra legjellemzőbb, legnagyobb hatású eredményeit. Legyenek nyitottak, megértők a különböző szokások, életmódok, kultúrák, vallások, a másság iránt, becsüljék meg ezeket.” (NAT, 1995)

Az Európán kívüli népek neveléstörténetének behatóbb megismerésére egyrészt speciálkollégium keretében nyílik lehetőség, másrészt a nevelés- és művelődéstörténet egyes korszakainak jellemzése során (például az ókori Kelet államalakulatainak nevelésügye; a középkori Európa keresztény-zsidó-muszlim kultúrája; kulturális találkozások és kölcsönhatások a földrajzi felfedezések időszakában; a reformpedagógiai irányzatok és hatásuk Európában és Európán kívül). Az egyetemes neveléstörténet ezen irányának kibontása az elért eredmények ellenére is még hosszú, sok munkát igénylő folyamat, melynek csak részben vannak kidolgozott módszertani-forrástani kapaszkodói.

BEVEZETÉS

A neveléstörténet a történettudománnyal összevetve fiatal tudományág. Kialakulása alapvetően a 19. századra tehető, bár természetesen voltak korábbi próbálkozások a nevelési múlt valamely részletének feltárására, bemutatására. A neveléstörténet szűkebb értelemben vett tárgya a kultúraközvetítés intézményesült formáinak történeti vizsgálata, a tágabb értelmű megközelítés szerint viszont ez a tudományterület a nevelés és oktatás valamennyi színterével és típusával, minden formális és informális szint históriájával foglalkozik, és azt is vizsgálja, milyen hatást gyakorolt a nevelés az egyes emberekre vagy közösségekre (Brickman, 1978).

A neveléstörténet az elmúlt két évszázadban – merítve a történettudomány irányzatainak változásából, támaszkodva a pedagógia valóságának, problémáinak alakulá-

sára és szoros kapcsolatban a neveléstudományokkal – sokat formálódott tematikáját, kutatási forrásbázisát és módszertani repertoárját illetően. A vizsgálódások az elmúlt évtizedekben kiterjedtek valamennyi korszakra és országra, és a diakrón kutatások mellett, gyakran azokkal összefonódva napjainkban mind jobban kiteljesednek a szinkrón feltárások, témaközelítések. *Gabriel Compayré* már 1886-ban kifejtette mindezt, leírva, hogy a neveléstörténeti kutatásoknak ki kell terjedniük az emberiség teljes szellemi és morális kultúrtörténetére, minden időszakra és népre. (*Compayré*, 1886) A neveléstörténetet illető változások vonatkoznak az egyetemes neveléstörténet (azon belül az Európán kívüli népek nevelési múltjának) felfogására is, amely ugyan különböző mértékben és hangsúlyokkal mindig jelen volt a neveléstörténet-írásban, de kereteinek, tartalmának értelmezése történetfilozófia- és történelemszemlélet-függő volt.

Az alábbiakban áttekintjük azt, hogy mely történetírói irányzatok gyakoroltak leginkább befolyást az egyetemes neveléstörténet felfogására.

TÖRTÉNETÍRÓI IRÁNYZATOK A 19-20. SZÁZADBAN

Iggers összefoglalása alapján (*Iggers*, 2005. 55-57.) a 19. század közepétől a 20. század közepéig uralkodott a történelemírásban és történelem-kutatásban az a történeti módszer, amely lényegét a források kritikai vizsgálatában látta. A történelem tudományos jellegét maga a módszertan adta. A kutatók előtérbe helyezték, előnyben részesítették az írott forrásokat, főként a hivatalos, levéltárban, irattárban őrzött iratokat. „Ezek a források feltárták a politikai döntéshozó helyzetben lévő, többnyire férfi történelmi szereplők szándékait...” (*Iggers*, 2005. 55.) A II. világháborút követően a történetkutatásban és történetírásban egyre fontosabb szerepet játszottak a társadalomtudományi megközelítések; az ú.n. társadalomtudományi történetírás különböző formái alakultak ki (például az amerikai „*New History*”, a francia *Annales* folyóirat körül szerveződő történészgenerációk, a németországi *Weber*-i történetírás, a szovjet típusú marxizmus-leninizmus és a nyugati típusú neomarxizmus). Ehhez kapcsolódtak a gazdasági-demográfiai típusú és a kvantitatív elemzéseken nyugvó irányzatok is. A 20. század második felétől bontakozott ki (mintegy a társadalomtudományi modellekre adott válaszként) a múlt *kulturalista* megközelítése. Ez olyan történetírássra támaszt igényt, amely a lakosság széles tömegei felé fordul, nem követi a történelem lineáris folyamatként való felfogását, és (legalábbis elméletben) a „Nyugatra való fixálódástól a nem-nyugati társadalmak és kultúrák felé fordul” (*Iggers*, 2005. 56.), amelyek önmagukban is értékesek és figyelemre méltóak. A gazdasági-politikai fókuszálás helyett ez a fajta történetírás a kulturális (vallási, ideológiai, művelődésügyi stb.) tényezőket vizsgálja. Megjegyzendő, hogy az irányzatot mások másként nevezik, például *Manning* „tudományos-kulturális” módszernek hívja ugyanezt (*Manning*, 2003), *Conrad* pedig „történelmi kultúratudománynak” (*Conrad*, 2005. 65.).

A kulturalista megközelítés keretei között (újra)értelmezhető maga az egyetemes neveléstörténet is, és ennek művelése esetén szintén lényeges a régiók, népek és kontinensek közötti kulturális, politikai és gazdasági kapcsolatok korábban feltárt jellemzőinek ártértekelése. *Wolf* – a fentebb idézett *Iggers* gondolataihoz hasonlóan – úgy fogalmazott, hogy „ennek az újragondolásnak túl kell lépnie a nyugati történelem ábrázolásának hagyományos módszerein, és tekintetbe kell vennie azt, hogy ebben a

világméretű folyamatban együttesen vettek részt nyugati és nem nyugati népek”. (Wolf, 1995. 9.) Éppen ezért fogalmazott úgy, hogy az „elemző történetírás nem bontakozhat ki egyetlen kultúra, nemzet, egyetlen kulturális area, sőt, egyetlen kontinens tanulmányozásából sem”, és „...az emberi világ egy sokdimenziós világ, egymással összefüggő folyamatok totalitása, és a valóságot hamisítják meg azok a vizsgálódások, amelyek ezt a totalitást feldarabolják, majd képtelenek azt újra összeállítani.” (Wolf, 1995. 9.; 15.)

A kulturalista, és – ezzel összefüggő – komparatív szemléletmód az utóbbi évtizedek történetírásában tehát egyre inkább tért hódító irányzat. Korunkra nyilvánvalóvá vált, hogy a történelem globális áttekintése iránti igény számos kutatóra jelentős hatást gyakorol. Ők azok, akik például 1990 óta működtetik a *Journal of World History* című folyóiratot, és előkészületben van a *Journal of Global History* című tudományos lap létrehozása is. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy sok még a megoldandó terminológiai és módszertani kérdés az efféle történészi vizsgálódásmód hátterében. A komparatív kutatásoknál például világosan meg kell fogalmazni, hogy mely történelmi jelenségeket és milyen metódussal kívánunk összehasonlítani. (Iggers, 2005. 57.) Az ilyen jellegű kutatásoknál rendkívülien fontos a széleskörű nyelvtudás, az interdiszciplináris és multi-perspektivikus látásmód, a kutatói együttműködés is.

Le Goff szerint a történelmi vizsgálódásoknak ma az a legfontosabb feladata, hogy új kapcsolatokat kell kiépíteniük a társadalomtudományokkal, azaz egy olyan „történeti antropológiára” van szükség, amely egybefogja a történelmet, a szociológiát és az antropológiát, amely bemutatja és minden szinten magyarázza a különböző társadalmak időbeni változásait. A történetírásnak fel kell találnia saját, szintetizált tárgyát. Ezt kísérnie kell a szemantikai megújulásnak is, mely tisztázza, pontosítja a kifejezéseket és a kutatás során használt kategóriákat. A források tanulmányozása vonatkozásában túl kell lépni a szövegeken (dokumentummá kell minősíteni például a képeket, a régészeti leleteket és magát a tájat). Ő is azt hangsúlyozza, hogy fejlődnie kell az összehasonlító történetírásnak, el kell szakadni a Nyugat egyoldalú tanulmányozásától, és fel kell tárni a látens történelmi struktúrákat. (Le Goff, 2001. 3-4.)

GLOBALIS TÖRTÉNELEM ÉS ÖSSZEHASONLÍTÓ TÖRTÉNETI MÓDSZER

A globális látásmód igényével fellépő történetírói munkákra Iggers szerint nem csupán az újabb időkben találhatunk példákat. A nagy földrajzi felfedezések időszakától kezdve Európa folyamatosan szembesült azzal, hogy a kontinens területén kívül milyen nagy számú és változatos kultúrájú nép, népcsoport él, és ez hatott az európai múlt-felfogásra is. 1736-ban készült el – egy angol történész-csoport közös munkájaként – az az átfogó világtörténet, amelynek háttérmunkálatait éppen a földrajzi tudás jelentős gyarapodása tette lehetővé *Universal History from the Earliest Account of Time to the Present* címmel. Ebben Európán kívül Ázsia, Afrika és Amerika történetének bemutatása is helyet kapott. (Iggers, 2005b. 17.) A 19. században – a nemzeti ébredés és a birodalmi terjeszkedés, a gyarmatosítás időszakában – ez a látómező jelentősen szűkült, és ez többek között hatással volt az akkoriban születő neveléstörténet tematikájának, értelmezési kereteinek alakulására is. A történészek többsége ebben az időszakban a nem nyugati világhoz az európai dominancia nézőpontjából közelített.

Iggers megfogalmazásában „az a szemlélet, amely Európát – azaz Nyugat- és Közép-Európát, később pedig Észak-Amerikát is – tekintette a civilizáció csúcsának, nagyjából kizárta, hogy a világ többi részét komolyan vegyék. De jórészt még az európai perspektíva is hiányzott, mivel a történettudomány leginkább az adott nemzetállamra fókuszált. Mindez nemcsak az új nacionalizmust tükrözte, de azt is, hogy a kutatók leginkább levéltári forrásokra támaszkodtak, ami megnehezítette a nemzeti határokon, pláne Európa és Amerika keretein való túllépést. A levéltárak állami dokumentumaihoz való ragaszkodás ezen kívül a tágabb társadalmi és kulturális összefüggések elhanyagolásához vezetett.” (Iggers, 2005b. 17.)

A neveléstörténeti kutatásokra is hosszú időn keresztül egyértelműen hatást gyakorló gondolkodásmód – miként már jeleztük – az utóbbi időben jelentősen változott. A neveléstörténet-írás azonban hazánkban ezt alig követte, ami annál is inkább meglepő, mivel vannak az efféle szemléletmódnak külföldi előzmények mellett hazai gyökerei is, ráadásul maga az összehasonlító pedagógia szintén fontos módszertani és fogalmi apparátussal járulhat hozzá egy térben és időben kitágított történeti vizsgálódáshoz.

AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ NEVELÉSTUDOMÁNY

Schriewer gondolatát részben megfordítva, mely szerint az „összehasonlító pedagógia közvetlen előzménye, illetve mai legfontosabb társtudománya a nevelés és oktatás kultúrtörténete” (Idézi: Kárpáti, 2002. 11.), könnyen belátható, hogy a neveléstörténet, különösen annak „egyetemes” felfogása sokat meríthet a tudományos módszerként értelmezett összehasonlító pedagógiából. Nagyon fontos kiindulópont lehet például az a szemléleti mód, amelyet Sadler már 1900-ban megfogalmazott: egyetlen oktatási rendszer sem érthető meg úgy, ha társadalmi, gazdasági, szociális és egyéb környezetéből kiragadva vizsgáljuk, ezért átfogó tájékozódásra van szükség. (Sadler, 1979) Napjainkban mind inkább megerősödik az az irányzat, amely a nevelést, az iskolai munkát összességében, a pedagógiai tevékenységeket *kulturális jelenségként* értelmezi, és azokat a lehető legteljesebb módon, a korábbiaknál komplexebb és realisabb formában igyekszik megragadni (Gordon Győri, 2004a. 65.), mintegy újjáértelmezve, kiteljesítve a sadler-i gondolatokat. Mindez történeti keretek között, a neveléstörténet kutatása során is érvényre jut, hiszen a nevelés egyetemes múltja, a kultúrközi kapcsolatok és az egyes korszakokra, helyszínekre jellemző jelenségek is érthetőbbé, világosabbá válnak (egyáltalán: előtűnnek!) az efféle szemléleti módnak köszönhetően. Ez azonban nem kis kihívást jelent a neveléstörténet művelői számára, hiszen új forráscsoportokat, forrásvizsgálati módszereket kell beemelni a kutatásokba; eddigi (nem ritkán széles körben elterjedt) kijelentéseket kell átértékelni, esetenként cáfolni; és jelentős erőfeszítésekre, kutatói együttműködésekre van szükség az átfogó, összehasonlító látásmódot kívánó vizsgálódások végigviteléhez. Nehezíti a helyzetet az a hasadás – mely a kulturális összehasonlító neveléstudományon belül keletkezett, de az egyetemes neveléstörténet művelésére is hatást gyakorolt –, amely a kultúrközi (*cross cultural*) és a kulturális (*cultural*) irányvonal között ment végbe. (Nguyen Luu, 2003)

A kultúrközi megközelítés a pedagógiai jelenségek mögött univerzális, a világ különböző korszakaiban és helyszínein egyetemes, ám a helyi különbségekből következően másként manifesztálódó jelenségeket feltételez. Ez a megközelítés a spe-

cifikumokból megérthető egyetemeset keresi és értelmezi. A kulturális megközelítés viszont azt tartja, hogy az egymástól különböző pedagógiai jelenségek „az egymástól soha és semmilyen fázisában nem szétválasztható specifikus kultúra- és pszichéalakulás manifesztációi, s mint ilyenek, mások és mások, vagyis különböznek egymástól” (Gordon Győri, 2004b. 68).

Napjainkban az összehasonlító pedagógia területén egyrészt a kultúrközi és kulturalista, másrészt, más megközelítésben a holisztikus és a szisztematikus szemléleti mód viaskodik, mindezzel párhuzamosan és szoros összefüggésben – a történetírói irányzatok új iskoláira is támaszkodva – az egyetemes neveléstörténet kutatásában is nagy szemléletváltás zajlik. Bár az egyetemes neveléstörténet bemutatása esetében a leíró jellegű „*országstanulmányok*” és az egyes neveléstudományi gondolkodók életművét (több-kevesebb történeti háttérrel) feltáró művek még mindig dominálnak, a problémacentrikus, folyamatelemzésekben nyugvó, a kulturális kölcsönhatásokat, kultúrközi hasadásokat fűrkésző, hatásvizsgálatokkal operáló kutatások – hazánkban csakúgy, mint külföldön – egyre jobban előtérbe kerülnek.

EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNET KÜLFÖLDÖN

A 21. század elején szükség van arra, hogy bolygónk gazdasági, politikai, ökológiai, társadalmi és egyéb problémáit ne csupán helyi szinten ismerjük és kezeljük, hanem rendelkezünk az ezeket illető átfogó szemlélettel. Az egyes népeknek, országoknak és kontinenseknek közös erőfeszítéseket is kell tenniük az emberi civilizáció jövője, túlélése érdekében. Szükség van tehát az erők, az ismeretek egyesítésére, és ennek előmozdításához arra is, hogy minél többet tudjunk meg másokról, a *másik*-ról. Egy átfogó és kontinensek felett átívelő szemlélet jegyében íródott egyetemes neveléstörténeti kézikönyv szerzői előszavukban azt fogalmazták meg, hogy fentiek miatt napjainkban (is) kiemelt fontosságú az ifjúság nevelése, ám a diákoknak nem elegendő olyan életvezetési tanácsokat átadni, mint „Élj békében másokkal!” vagy „Fogadd el mások kultúráját!”, hanem mindennek az előmozdításához mindennapi, folyamatos építkezés szükséges. A modern szemléletű, glóbusz-szintű neveléstörténet kedvező módon alakíthatja a tudományos szemléletet és a multi-perspektivikus látásmódot, a saját hazánk és más országok népei iránti attitűdöt. (Salimova – Dodde, 2000. 12.) A valóban egyetemes neveléstörténet művelése ugyanis segít közös szellemi kapcsolódásokat, összekötő kulturális elemeket keresni különböző népek között, rámutatva ugyanakkor az egyediségekre, amelyek mind-mind az emberiség nevelési múltjának, nevelési örökségének a részei.

Konkrét, a közelmúltban keletkezett szakirodalmi munkákkal is alátámasztható, hogy az átfogó, glóbusz-szintű, kulturalista alapokon álló egyetemes neveléstörténeti vizsgálódásokra többféle metódus, szemléleti mód is kínálkozik. Az egyik lehetőség az – amit a Salimova és Dodde által szerkesztett mű is követ –, hogy különböző országok nevelési múltját áttekintik, megteremtve ezzel a későbbi összevetés alapját. Jóllehet, üdvözlendő minden ilyesfajta kezdeményezés, törekvés, ahhoz, hogy az „egyetemes” neveléstörténet minél teljesebben kibontakozzon, és megteremtődjön az összevetésekhez szükséges alap, nélkülözhetetlen bizonyos fogalmi-értelmezési keretek kidolgozása. Az efféle áttekintés *kétségtelen előnye*, hogy a korábbinál tágabb rálátást

ad különböző kultúrákra, és elősegíti, elmélyíti a világ eltérő részeiből származó kutatók együttműködését, reflektorfénybe állítja a neveléstörténet nemzetközi szinten korábban nem ismert részleteit, segít rávilágítani az országok közötti hasonlóságokra és egyediségekre, különleges nevelési jelenségekre. Mindezzel hozzájárulhat a globális etika kialakulásához, a különböző kultúrák közötti kapcsolatok kiteljesedéséhez, végső soron gyengítheti, gátolhatja az előítéletek, a hibás sztereotípiák, a sovinizmus, a fajgyűlölet kialakulását. Ugyanakkor az ilyen típusú „egyetemes” neveléstörténeti áttekintéseknek számos olyan *hibája, hiányossága* is van, ami az értelmezési keretek, fogalmak meghatározásának nehézségéből következik, hiszen a kötet(ek) szerkesztői, az egyes ország-bemutatókat végzők saját fogalomhasználatukból, saját történeti, neveléstudományi, filozófiai stb. ismereteikből indulnak ki, amit tovább bonyolít az a tény, hogy kultúránként mennyire eltérő lehet a múlt korszakolása, a (történeti) idő felfogása. Az egyes országok neveléstörténetét bemutató egyetemes neveléstörténeti munkák hiányossága továbbá az, hogy sohasem képesek megjeleníteni az emberiség nevelési múltjának egészét, mert ez még akkor sem teljesülne, ha valamennyi ország jellemzése helyet kapna az efféle átfogó művekben, hiszen ez óhatatlanul elmosná az egyes népcsoportok, több államban jelenlévő (esetleg önálló állami alakulattal nem rendelkező) nemzetek múltjának a jellemzőit.

Egy másik fontos, az egyetemes neveléstörténetet különálló országok nevelésügyi történetiájaként bemutató könyveket jellemző hiányosság még az, hogy a kultúrközi, országhatárok felett átívelő művelődési-nevelési kapcsolatok szinte teljesen háttérben maradnak. Márpedig a tág keretek között értelmezett egyetemes neveléstörténet egyik legfontosabb célja éppen az, hogy a kultúrák közötti kapcsolatokra és a köztük lévő hasadásvonalakra rámutasson.

Az egyetemes neveléstörténet megközelítésének másik módja az, hogy a világ különböző területeiről válogatva a pedagógiatörténet jeles képviselőinek életművét gyűjtik egy csokorba. Az utóbbi évtizedben például a francia kiadókra jellemző ez a szerkesztési mód, mely nagyon hasznos lehet abból a szempontból, hogy a korábban megszokottnál átfogóbb képet ad a pedagógiai gondolkodás, a nevelésfilozófia történetéről, (részben) rávilágít arra is, hogy a pedagógiai gondolatok, iskolai programok hogyan vándoroltak térben és időben a történelem során. Az ilyen monumentális összefoglalások nagyszerű kiindulópontok lehetnek a hatásvizsgálatok tágabb körű kibontásához, magának a gondolkodástörténetnek az árnyaltabb megértéséhez.

Ugyanakkor az egyes országok neveléstörténetét egymás mellé illesztő kézikönyvekhez hasonlóan, a legszélesebb merítéssel dolgozó, az egyes pedagógiai gondolkodók életművét bemutató összeállítások is mindig hiányosak lesznek. Ebben az esetben is fennáll a válogatás szubjektivitásának problémája: a legutóbbi, monumentális, az UNESCO által támogatott 4 kötetes pedagógiai arcképcsarnokban a magyarországi nevelés történetéből például Trefort Ágoston és Eötvös József bemutatása kapott helyet, ami ugyan önmagában öröndetes, ám elgondolkodtató is, ha más, a kötetben helyet nem kapott egykori kiválóságainkra gondolunk, akár csak az oktatáspolitikai szereplői közül (*Morsy*, 1995).

Az említett hiányosságok, problémák, értelmezési nehézségek ellenére a különböző (európai és más kontinensen lévő) országok neveléstörténetét bemutató könyvek és az egyes népek múltjából felidézett pedagógiai gondolkodók, iskolateremtők életművét összefoglaló válogatások nagyon fontos lépéseket jelenthetnek a jelenleginél telje-

sebb egyetemes neveléstörténet műveléséhez. Ahhoz, hogy ez ne csupán utópisztikus és kevés haszonnal kecsegtető vállalkozás legyen, sok-sok szempontot, módszertani és tartalmi kérdést kell végiggondolniuk a világ neveléstörténészeinek, kutatócsoportjainak, tudományos szervezeteinek. Az alábbiakban két adalékkal kívánunk ehhez hozzájárulni. Röviden, egy-két jellemző példa felidézésével áttekintjük azt, hogy a magyarországi neveléstörténet-írásban hogyan jelent meg és milyen szemléleti módot jelenített meg az „egyetemes” neveléstörténet a 19-20. század fordulóján. Másrészt szempontokat fogalmazunk az egyetemes neveléstörténet jelenleginél teljesebb kibontakoztatásához, kutatásához és tanulásához.

EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNET A HAZAI NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁSBAN

Korunk tehát felveti egy széles kitekintésű, hazánk értékeinek megismerése és megőrzése mellett más népekre és kultúrákra is figyelő neveléstörténet művelését. Eddigi ismereteink és vizsgálódásaink egyértelműen azt bizonyítják, hogy országunkban már a 19. században íródtak olyan művek, amelyekben szó esett Európán kívüli területekről. Ez az igény tehát *nem teljesen új, nem hagyományok nélkül való*. Az 1800-as években magyar nyelven kiadott neveléstörténeti tankönyvek és a nevelés múltját is felvillantó kézikönyvek azonban természetesen nem a mai, a kulturalista történettudományi módszeren és összehasonlító pedagógiai törekvéseken nyugvó, globális szemléleten alapultak. Kiss Áron, Lubrich Agost vagy Fináczy Ernő és mások számára ugyanis – hasonlóan más európai, köztük a korabeli hazai neveléstörténet-írásra nagy hatást gyakoroló német szerzőkhöz – más kontinensek népeinek kultúrája főként csak abból a szempontból volt érdekes, hogy azok hogyan hatottak az európai civilizáció fejlődésére, mennyiben tekinthetők a kereszténység „előzményének”. Szempontjukból meghatározó volt a „nem keresztény” és keresztény nevelés jellemzőinek „egymáshoz képest” való bemutatása, ahol is a „nem keresztény” népek nevelési múltja a fejlődés alacsonyabb szintjét képviselte. A korabeli történelemfelfogás szerint több hazai szerző is vallotta, hogy az ókori keleti népek a civilizáció „gyermekkorát” jelentik, és könnyedén mosták egybe a kínai, indiai, perzsa vagy egyiptomi nevelés valóságban nagyon is eltérő jellemzőit.

Ezekben az Európa periférikus-félperiférikus területeit, illetve a kontinensünkön kívül létező kultúrákat is bemutató művekben – bár a legtöbb esetben nem csupán az ókori időszak kulturális sokszínűségét villantották fel, hanem a későbbi korok európa-itól eltérő nevelési eszményeire és gyakorlatára is rámutattak – abszolút túlsúlyban volt (miként gyakran mai művekben is) a régmúlt, a kereszténység kialakulását megelőző időszakok tárgyalása. A középkor és újkor vonatkozásában többnyire csak a muszlimok, a zsidóság és (esetleg) Észak-Amerika nevelésügyéről olvashatunk.

Az első magyar nyelvű neveléstörténeti könyvek szerzői nagy mértékben merítettek német kortársaik munkáiból és természetesen egymástól is. Jelen tanulmány keretei között nem célunk az e témával kapcsolatos részletes elemzések és hatásvizsgálatok bemutatása, csupán egy-két, az „egyetemes” neveléstörténet mibenlétével kapcsolatban megfogalmazott jellegzetes gondolatot és felfogást szeretnénk felidézni. Klasszikusnak számító, 1874-ben megjelent, *A nevelés történelme* című háromkötetes

munkájában *Lubrich Ágost* például máig érvényes módon az alábbi gondolatokat fogalmazta meg: „...a nevelés történelmének az a feladata, hogy mutassa ki: mikép fogták föl különböző időben a népek a nevelés eszméjét s mennyire közelítették azt meg a gyakorlatban; micsoda műveltségi eszményt jeleltek ki egyes gondolkodó fejek népük elé, vagyis mikép fogták föl a nevelés lényegét és célját. A nevelés történelmének ezen feladatából nem nehéz belátni, hogy az szoros összefüggésben van az egyetemes, különösen a művelődési történelemmel. A nevelés történelmét ugyanis lehetetlen megírni a nélkül, hogy az egyes népek viszontagságait ne ismerjük. A nevelés történelmét csakis a világtörténelemmel való összefüggésében láthatni világosan.” (*Lubrich*, 1874. I. 1-2.)

Lubrich műve I. kötetében tárgyalta az „érzékiség fokán álló” népek neveléstörténetét, valamint röviden bemutatta az ókori kínai, indiai, perzsa, egyiptomi és zsidó nevelés múltjának jellemzőit, és – német forrásaira hivatkozva – utalt más népekre is: „Schwarz és Wohlfahrt a babyloniaiak, medusok és más nemzetek, és Cramerrel együtt a phoeniciék és karthagóiak neveléséről is szólnak; de bár elég terjedelmesen, mégis az egészből csak azt tudjuk meg, amit a nélkül is tudhatunk, t. i. hogy e népek műveltségi állapotából arra következtethetünk, miszerint nálok sem hiányzott a nevelés. Ami adatokat némelyek felhoznak, azok ismeretlen forrásból folytak; a scythák pedig a barbár népekhez tartoznak.” (*Lubrich*, 1874. I. 40.) Nem csupán a szöveg tartalmából, de terjedelméből is kitűnik, hogy *Lubrich* azokra az ókori kultúrákra fordított nagyobb figyelmet, amelyeket az európai (keresztény) civilizáció gyökereinek tartott. Műve 390 oldalas első kötetében így 3-3 oldalt tesz ki a természeti népekről és a perzsákról szóló rész (ez 0,8%-a a teljes szövegnek), 10-10 oldalt (2,6%) a kínaiak, indiaiak és egyiptomiak nevelése és 33 (8,5%) oldalt Izrael népének ókori neveléstörténete, míg 167 oldal (43%) a régi görög és 147 oldal (37,7%) az ókori római nevelés bemutatása. (A fennmaradó részt a 6 oldalas bevezetés adja.)

A mű II. kötetében a diakrón módon végigvitt témakifejtés során már csak a középkori iszlám nevelésügyére vonatkozó utalásokat találhatunk, a 647 oldalas vaskos könyv 13 lapján (2%); a következő, 480 oldalas III. kötetben pedig „Éjszakamerikáról” esik szó, 7 oldalnyi (1,5%) terjedelemben.

Kora azon történetfilozófiai gondolatához csatlakozva, hogy az emberiség (csak úgy, mint az egyes emberek) különböző „életszakaszokat” él meg, illetve hogy különböző civilizációk más-más életkort „testesítenek meg”, *Lubrich* egyes területek kultúrájáról helyenként sommás összegzést is adott. Ázsiáról például ezt írta: „... a kelő nap hazájában az ó világ szellemi napja még nem érte el délpontját, honnan sugaraival szabadon és akadálytalanul törhetett volna keresztül és a szellem talaját megvilágíthatta és megtermékenyíthette volna (...). Mivel Ázsia az emberiségnek bölcsőül és gyermekségének színteréül volt kijelelve, s így népei alacson fokán maradának a fejlődésnek (...), azért ott, valamint általában az élet magasabb érdekeit, úgy a nevelést is nem lehetett a maga tisztaságában fölfogni és megállapítani.” (*Lubrich*, 1874. I. 41.) Mindezt az egyes népekre vonatkoztatva is kifejtette, ráadásul úgy, hogy civilizációs fejlődési sorrendet állapított meg az egyes ázsiai országok között. Eszerint „... gyermeknek tarthatjuk a sínait is, kinek jellege, mint azt nyelve s egész élete mutatja, kicsinyes műkészség, mely e nép önző elszigeteltségénél fogva gyermeki önzéskép tűnik föl” és „első tekintetre úgy tetszhetik, mintha Sína műveltsége és ezzel összefüggő nevelése magas fokon állana; ez azonban csalódás. (...) Sína intézményei már harma-

dik évezrede megkövülve, megmerevedve állanak; lakosai minden polgáriasultságukkal és a tudomány- és művészetben tett korábbi haladásukkal sem képesek bizonyos alsó ponton túl menni, hanem maradnak változatlanul Ahonnan Sína népét eleven mumiának mondhatni.” (*Lubrich*, 1874. I. 8. és 16.) Az indiai kultúráról *Lubrich* hasonlóan lekicsinylő véleményt közölt, melynek summázatát így foglalta össze: „(India) nevelési eszméje, a nemzetiség és a kasztok szűkkeblű korlátai közt szorítva, messze van (...) még az emberiség legmagasabb céljaitól...” (*Lubrich*, 1874. I. 27.) Igazán értékes és az emberi kultúra legmagasabb rendű megnyilvánulása *Lubrich* meggyőződése szerint a keresztény vallás, nevelési szempontból pedig a keresztény tanítások követése. (*Lubrich*, 1874. I. 4.)

A 19. század végének magyar nevelési irodalmából mindenképpen kiemelendő még *Verédy Károly* enciklopédiája, amely aránytalanságai, hibái és hiányai mellett is a korszak pedagógiai gondolkodásának érdekes és fontos tükré. (*Verédy*, 1886) Ebben hosszabb-rövidebb történeti leírások (utalások) találhatók az egyiptomi, kínai, indiai, japán, perzsa, muszlim, zsidó, észak-amerikai nevelésről, valamint az adott kor angol, francia, portugál gyarmati területeinek oktatásügyére vonatkozó kitekintések is helyet kaptak a kötetben (pl. Fokváros, Algir, Abesszinia esetében stb.). Az e témával kapcsolatos szócikkek nagyobb részét a kor sokat publikáló szerzője, *Hidvégi Benő* írta, akinek a neve (monogramja) azonban a legtöbb esetben nem került feltüntetésre a műben. Az enciklopédia a pontos és hiteles ismeretterjesztést szem előtt tartva nagyban merített az Európán kívüli országokat is megjárta magyar utazók (pl. *Asbóth János*, *Goldziher Ignác*, *Széchenyi Béla*) írásaiból. Mindemellett találkozhatunk a szövegben olyan, ma már megmosolyogtató mondatokkal, mint például az alábbi: „A morál pedig nagyon hiányzik a japániaknál.” (*Verédy*, 1886. 480) Figyelemre méltó, hogy a kötet mennyire sok európai ország nevelésügyét mutatta be Portugáliától Oroszorszáig, Bosznia-Hercegovinától Norvégiáig (több esetben történeti bevezetéssel).

A 20. század elejének monumentális, máig sokat emlegetett és használt egyetemes neveléstörténeti könyvsorozatának készítőjét, *Fináczy Ernőt* is azon tudósaink között említhetjük, akik figyelmet fordítottak az Európán kívüli népek nevelési múltjának bemutatására is. Elődeihez hasonlóan ókori nevelésről készített kötetében (*Fináczy*, 1906) többek között írt a kínaiakról, indiaiakról, a középkor kapcsán (*Fináczy*, 1914) a zsidókról és muszlimokról.

Az első jelentős magyarországi neveléstörténeti munkákban tehát kisebb-nagyobb súllyal, eltérő terjedelemben, de következetesen szerepelt különböző Európán kívüli népek nevelésügyének bemutatása. A 20. század szakírói, kutatói az utóbbi két évtizedig mindehhez csak igen keveset tudtak hozzátenni, sőt a témakínálat a korábbiakhoz képest gyakran szegényesebbé vált. Napjaink és közeljövők feladata ezért a magyar neveléstörténeti irodalom témával kapcsolatos értékeinek felkutatása, összegyűjtése, a historiográfiai jellemzők megértése, hiszen ez fontos kiindulópont lehet a valóban egyetemes nevelés- és művelődéstörténet felé.

SZEMPONTOK AZ EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNET TANULMÁNYOZÁSÁHOZ

Az európai és Európán kívüli, a kontinensek között átívelő, bonyolult kölcsönhatásban álló, „egyetemes” nevelési és művelődési törekvések múltjának tanulmányozásához először is meg kell történnie a legfontosabb **szakirodalmak** (annotált) számbavételének. Olyan bibliográfiáknak kell készülniük, amelyek nyomtatott és elektronikus formában tájékoztatnak a világ különböző régióit, országait, kultúráit érintő nevelés- és művelődéstörténeti jellegzetességekről. Ezzel párhuzamosan a szakmunkákból merítve fel kell tárni, hogy különböző földrajzi területek népei esetében melyek azok a legfontosabb **források**, amelyek a neveléstörténet vizsgálódási körébe tartoznak. A források körét *Le Goff*, *Iggers* és mások előbbieken idézett gondolataira támaszkodva széles körben kell értelmezni, messze nem csak a levéltárakban, irattárakban őrzött írott kútfőkről van szó ebben az esetben. Egyes népek, vallások szent iratai, vallásma-gyarázó, filozofikus tudományos hagyatéka, kozmológiai, antropológiai elképzeléseinek különböző (akár irodalmi, képzőművészeti) megjelenítése, a szóban hagyományozott gazdag kulturális örökség, az intézményesült nevelés tárgyi emlékei: mind-mind lényegesek a neveléstörténet megismeréséhez.

Ahhoz, hogy egy adott korszak, terület vagy nép neveléstörténetének bemutatása a lehető legteljesebb (ráadásul más területek nevelésügyével összevethető) legyen, szükséges az **értelmezési keretek** átgondolt kimunkálása. Ehhez több hazai és külföldi szakirodalmi munka nyújt kapaszkodót, azok, amelyek a nevelési-művelődési jelenségeket nem a korabeli társadalmi, gazdasági, politikai, mentalitás- és tudománytörténeti, életmódbeli, művészeti, vallási és egyéb jellemzőktől elszakítva, önmagában „kikristályosítva” vizsgálják, hanem mindezekbe beágyazottan. Nagyon lényeges ezzel szoros összefüggésben az egyes kultúrák körében megfigyelhető kozmológiai elképzelések, világképi jellemzők valamint az ember- és gyermekszemlélet sajátos vonásaira utaló gondolatok feltárása. Komparatív neveléstörténet művelése során elkerülhetetlen az a fajta szemlélet, amely a kulturális hasadásokat is tekintetbe veszi, és figyelmet fordít a civilizációk közötti bonyolult és sokirányú kapcsolati rendszerekre. Tulajdonképpen a *szinkrón* és *diakrón* szemlélet együttes érvényre juttatása szükséges (*tudományközi* és *multidiszciplináris* keretek között).

Az egyes területek, népek neveléstörténetének a bemutatásához az alábbi tevékenységek szükségesek:

1., Át kell tekinteni azokat a történelmi, földrajzi, politikai, társadalom- és kapcsolattörténeti jellemzőket, amelyekbe ágyazottan vizsgálhatóak maguk a kultúraátadás, a nevelés és művelődés folyamatai, jelenségei.

2., Meg kell vizsgálni a korszak (térség) világképének, ember- és gyermekszemléletének jellemzőit, természetesen a vallásos-kozmogóniai, tudományos-filozófiai, mentalitástörténeti sajátosságokból kiindulva. Fel kell tárni azokat az ehhez kapcsolódó fontos, az emberiség különböző népeinek története folyamán gyakran fellelhető gondolatsorokat, amelyek az emberi és/vagy gyermeki életkor szakaszolásáról fogalmazódtak meg.

3., Fel kell térképezni a legfontosabb forrásokat, forráscsoportokat, amelyek rávilágíthatnak a nevelési eszmény, az emberideál, a nevelési célok jellemzőire.

4., A gyermekszemlélet, a családtörténet, a társadalomszerveződés jellemzőiből

kiindulva meg kell vizsgálni a nem intézményesült (családi, közösségi) nevelés főbb vonásait. Ehhez a témakörhöz kapcsolódik a világ számos kultúrájának történetében jelenlévő magánnevelés (uralkodói, főúri nevelés) vizsgálata is.

5., Számba kell venni és jellemezni a kultúrkörhöz tartozó legfontosabb iskolatípusokat, nevelési szinteket. Ennél a rész témánál (az összehasonlító törekvések beteljesítéséhez) elengedhetetlenül fontos a fogalmak, iskolai elnevezések tisztázása, pontos értelmezése. Az eddigi neveléstörténet-írási gyakorlatot meghaladva kíváncsiaknak és hasznosnak tűnik az iskolai típusok, iskolarendszerek bemutatása mellett az intézményesült művelődés egyéb helyszíneinek a kutatása, hiszen a könyvtárak, „múzeumok”, szakmák elsajátítására szolgáló műhelyek, kolostorok, templomok, zenetanodák, csillagvizsgálók, kutatói laboratóriumok, kórházak, testgyakorlási helyszínek stb., mind-mind elvitathatatlan és kiemelkedő szerepet játszottak az emberiség nevelés- és művelődéstörténetében.

6., A nevelés történetének vizsgálata, tanulmányozása során nagyon fontos a „személyi” és „tárgyi” feltételek áttekintése. Ami a *személyi kérdéseket*, azaz a nevelés-oktatás történetének szereplőit illeti, kiemelt kérdés annak kutatása, hogy kik lehetnek egy adott társadalomban a tudás átöröközői, ők hogyan kerültek kiválasztásra, milyen tulajdonságokkal, kompetenciákkal, végzettséggel kellett rendelkezniük. Fontos, hogy milyen volt a tudásátadók (tanárok, guruk, sámánok stb.) társadalmi megítélése, megbecsültsége, milyen juttatásokban részesültek, léteztek-e szakmai tömörüléseik, érdekvédelmi szervezeteik, hogyan történt munkájuk ellenőrzése stb.

Ezzel szorosan összefüggő, nagyon lényeges neveléstörténeti téma az is, hogy egyes társadalmak mely rétegei részesülhettek egy adott időszak (kultúra) intézményesült nevelési formáiban, hogy őket hogyan választották ki, milyen szinteket, próbatételeket (vizsgákat, beavatási szertartásokat stb.) kellett teljesíteniük, a tanulói éveik alatt milyen csoportokra oszlottak és minek alapján. (Ehhez kapcsolódó téma az iskolai szintek problematikája és a gyermeki/emberi élet szakaszolása.)

Mivel általános jelenségnek tekinthető, hogy a fiúk és lányok intézményesült nevelése a világ különböző kultúráiban évezredekken át (közép- és felső szinten többnyire a 19-20. század fordulójáig) részben vagy egészében külön szálon, eltérő helyszíneken futó, egymástól eltérő tartalmú volt, szükséges a leánynevelés történetére való külön reflektálás. Fontos és érdekes, ám jelenleg a neveléstörténet ritkán kutatott területei közé tartozik a tanár-diák, szülő-gyermek, tanár-szülő kapcsolatok vizsgálata.

7., A *tárgyi feltételek* kutatása egyrészt minden kultúra esetében az íráshordozók, az íróeszközök, a könyvek és tanszerek, a szemléltetésre használt tárgyak, berendezések megismerését célozza. Másrészt ide tartozik az iskolai építmények (azok régészeti maradványai), az iskolai bútorzat jellegzetességeinek a vizsgálata, magának a tágnak értelmezett iskolai térnek a kutatása. Megjegyzendő, hogy a nevelés tárgyi feltételeinek történetét nem csupán a ránk maradt tárgyi leletek, hanem azok képi és írott formában való ábrázolása, leírása is segít megismerni. A széles értelemben vett neveléstörténet az iskolán kívüli egyéb, a nevelés szervezett formáját nyújtó intézmények tárgyi körülményeit is vizsgálja: a könyvtárak, (tan)kórházak, kolostorok stb. berendezését.

8., A nevelés és oktatás *tartalma* egy adott nép, egy kultúra világról való elképzeléseit, vallási-tudományos, technikai és művészeti elképzeléseit tükrözi, ezért feltárása rendkívül fontos. Iskolai szintenként, társadalmi, vallási hovatartozástól függően, nemenként eltérő tartalmakat találhatunk az időben visszatekintve, amire tekin-

tettel kell lennünk a neveléstörténet e részterületének feltárásakor. Hasznos adalékot jelenthet minden korszak és terület neveléstörténetének jobb megismeréséhez a tudományfelosztás, a tudományrendszerezés korabeli jellemzőinek kutatása.

9., A kultúráközvetítés *módszereinek* szisztematikus összegyűjtése is nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy áttekintsük és összehasonlíthatóvá tegyük különböző népek múltjának nevelési jellemzőit. Ennél a kérdésnél tisztában kell lennünk az egyes kultúrákban használt nyelv(ek) és írásmód, a számolási szokások, a zenei világ, a taneszközök és (tan)könyvek, az íráshordozó anyagok és írószerek sajátosságaira éppúgy, mint egyes népek (vallások, filozófiai irányzatok) lélekről, megismerésről, helyes magatartásról, erényekről, jutalmazásról és büntetésről (fegyelmezésről) vallott nézeteivel és magának a nevelésnek a céljával.

10., Fontos megvizsgálni minden földrajzi terület, nép, történelmi korszak esetében az oktatás- és nevelésügy szervezeti kereteinek az alakulását. A magánnevelés jellemzőinek, az egyház és/vagy az állam oktatásügyi törekvéseinek, az oktatáspolitikának, az oktatási törvénykezésnek, a tanügyigazgatás történetének a vizsgálata tartozik ehhez a tárgykörhöz.

11., A nevelési-művelődési gyakorlat, a neveléstörténeti „hétköznapi” vizsgálata, az oktatáspolitikai áttekintése nem lehet teljes, ha nem tekintjük át az azok kritikáját és továbbfejlesztését adó, az azokra való reflexió eredményeként megszülető, az adott kornak vagy akár több korszaknak programot, célokat adó nevelési gondolatok, pedagógiai rendszertanok, a nevelésfilozófia jellemzőit. A konkrét szerzőkhöz köthető, vagy több (esetleg névtelen) személytől való, szóban vagy írásban továbbhagyományozott nevelési gondolatok tárháza hihetetlenül gazdag, jóllehet, közülük számos az enyészete lett, a ránk maradt források feltárása és értelmezése is gyakorta nehézkes, áttekintésükkor ezért a teljességre törekedni szinte reménytelen vállalkozás. Az egyes országokról vagy kiemelkedő pedagógiai gondolkodókról készült neveléstörténeti összefoglalások mindazonáltal segíthetnek az eligazodásban.

12., Bármely ország, nép vagy kultúra neveléstörténetének bemutatását megerősítheti, hitelesítheti az eredeti források tanulmányozása; a témához írott fogalomgyarázatok és a jelenségeket összefüggésbe állító fogalmi háló, táblázatos vagy egyéb módon elkészített áttekintések, a kultúrközi kapcsolatokat, az ismeretáramlást térben is szemléltető térképvázlatok.

EGY PÉLDA A KULTURALISTA NEVELÉSTÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉSRE: AZ ISZLÁM NEVELÉSÜGYÉNEK RÖVID TÖRTÉNETE

A kutatás keretei és módszerei

A PTE Neveléstudományi Intézete Európán kívüli népek neveléstörténetének bemutatására figyelő kutatásai közül eddig a leginkább feltárt és kidolgozott az iszlám nevelésügy története, különösen annak 7-15. század közötti időszaka. (Kéri, 2002) Jelentős erőfeszítések történtek továbbá az azték, az indiai és a japán neveléstörténet elsődleges és másodlagos forrásainak számbavétele és azok feltárása vonatkozásában.

A pécsi iszlámkutatás nyomtatásban megjelent és európai nyelveken a 19-20.

században kiadott elsődleges és másodlagos (főként angol, spanyol, francia és magyar, kisebb részben német, egyes esetekben arab, olasz, latin és orosz nyelvű) forrásokon alapul. A módszer tulajdonképpen *történeti-társadalomtudományi iszlám kutatás* volt (Tibi, 2003. 26-29.), kiegészítve forráselemzésekkel. Fő feladatunkat abban láttuk, amit Theda Skocpol megfogalmazott: „...az összehasonlító történész feladata... nem csak abban merül ki, hogy specifikus nézetek népszerűsítése céljából új tényeket tárjon fel..., hanem mindenekelőtt abban, hogy rámutasson azokra az okozati szabályszerűségekre, amelyek egy-egy történelmi tárgykörhöz kapcsolhatók, és így érvei iránt felkeltse az érdeklődést, illetve helyességüket bizonyítsa... Az összehasonlító módszerrel dolgozó tudósok az adott témakörrel foglalkozó szaktekintélyek publikációinak felkutatására, egyszersmind azok rendszerezésére kell összpontosítani...” (Skocpol, 1984. 14.)

A historiográfiai áttekintéshez elsődleges forrásként átvizsgáltunk kb. 30 olyan, nagyjából az elmúlt száz évben íródott hazai és külföldi *neveléstörténeti kézikönyvet és tankönyvet*, amelyek az iszlám nevelésügyéről is tartalmaznak adatokat. A muszlim nevelés elméleti és történeti alapjainak feltárásához használt források között fontos helyen áll a *Korán* (annak több magyar és arab nyelvű kiadása) és a témához kapcsolható *hadiszok* (angol és magyar nyelvű) szövege. Régen és ma is ezek jelentették a muszlim élet, így a (nevelés)filozófia és etika alapját is, mivel az iszlám esetében a vallás és a tudományosság, illetve a vallás és a mindennapi élet egymástól elválaszthatatlan, szerves egységet alkot. Ezek mellett megpróbáltunk nyomára jutni minél több olyan, Európában, az USA-ban és Közel-Keleten az elmúlt 150 évben kiadott fordításnak, amely eredeti (arab vagy perzsa nyelvű) középkori muszlim pedagógiai tárgyú mű alapján készült. Megismerhettük így például *Ibn Szahnún*, *Ibn Sza'id*, *al-Farábí*, *Szá'dí*, *Miszkavajh*, *Ibn Szína*, *Ibn Hazm*, *al-Ghazzáli*, *al-Zarnúdzsi*, *Ibn Tufail*, *Ibn Khaldún* és az *Ikhwán al-Szafá'* társaság tagjainak nevelésről, iskoláztatásról, művelődésről, az egyén tökéletesedéséről való gondolatait.

A lehető legeredményesebb forráselemzések és az áttekintések elvégzéséhez összegyűjtöttük továbbá a speciálisan a muszlim nevelés történetéről íródott főbb külföldi (elsősorban angol nyelven fellelhető) monográfiákat, és több tucatnyi tanulmányt, melyek nagyrészt orientalisztikai folyóiratokban, tanulmány- és konferenciakötetben jelentek meg. E helyen ki kell emelnünk, hogy előzetes várakozásainkat messze felülmúlta a külföldön kiadott, témával kapcsolatos szakirodalom mennyisége és változatossága. Szakmai szempontból megállapítható, hogy az általunk vizsgált nyugat-európai és észak-amerikai történetírásnak mindig is kiemelt figyelmet fordult az iszlám kultúrája, ezen belül a muszlim kultúráközvetítés és nevelésügy felé, a kutatási eredmények azonban – Spanyolországot és Franciaországot kivéve – alig-alig gazdagították a neveléstörténet anyagát.

Világosan látható az is, hogy az e témakörben végzett elemzéseket mindenkor alapvetően befolyásolta az elemzések születésének időpontja, az azokat készítő kutatók földrajzi és világnézeti hovatartozása (például az, hogy muszlim vagy nem muszlim szerző készített el egy-egy művet) és egyéb tényezők. A kereszténység és az iszlám között évezredek óta meglévő ellentétek miatt e témánál is különösen élesen vetődik fel a (nevelés)történetírás objektivitásának problematikája. Kutatási tapasztalataink alapján úgy véljük, szükséges lenne a muszlim neveléstörténet vizsgálatának historiográfiáját alaposabban feltáró elemzés, mely pontosabban bemutathatná a művekben tapasztalható forrásértelmezési különbözőségek háttérrokait.

Az iszlám napjainkban egyike a világ legnagyobb vallásainak. Követőinek száma a legutóbbi statisztikai adatok szerint 1,2-1,3 milliárd fő és folyamatosan növekszik. A vallás, melynek neve az „Isten akaratában való megnyugvást, az Istenség iránti odaadást” fejezi ki, a 6. századi Arábiában alakult ki, ám mára már korántsem csak az arab országok lakói közül kerül ki a muszlim hívők tömege. Ez a vallás napjainkban jelen van Ázsia, Amerika, Afrika és Európa számos országában, és megjelent Ausztráliában és Óceániában is. Nevelés- és művelődéstörténetének vizsgálata rendkívül fontos a kultúrközi kapcsolatok, a civilizációs értékek áramlásának megismeréséhez és megértéséhez.

Az iszlám vallása Mohamed (570-632) fellépése nyomán a 7. századi Arábiában jött létre, amely térség felemelkedése sajátos történelmi helyzetnek köszönhetően történt. Abesszínia, Jemen és Észak-Arábia területének – mint a hadakozó bizánciak és perzsák között fekvő „harmadik világnak” – jelentőségét nem annyira katonapolitikai, mint inkább kereskedelmi értelemben vett fontossága adta. Bizáncnak különösen szüksége volt új szárazföldi kereskedelmi útvonalakra, hogy az Ázsiából jövő (luxus)termékekhez hozzájusson, hiszen az Indiai-óceán és a Perzsa-öböl közti vízi utat az irániak uralták. A sivatagi Mekka városa kulcspozícióba került a térségben, a közvetítő kereskedelem kapuja lett, és gazdasági felemelkedésének köszönhetően – az Észak-arab térséggel együtt – fontos történelmi szerephez jutott.

Az iszlám univerzalizmusa, világvallás jellege már Mohamed tanításaiban, magában a Koránban, illetve a korai muszlim politikai gyakorlatban világosan megfogalmazódott. A muszlimok vallási-politikai-gazdasági értelemben vett, hihetetlenül gyors terjeszkedése hosszanti irányban (Nyugat-Kelet) szinte átfogta az egykori Római Birodalom területét, kihasználva a Bizánci Birodalom-rész hanyatlását, a nyugati részek barbár invázióktól sújtott gyengülését, illetve a keleti és nyugati egyház közötti folyamatos vetélkedést és az 1054-es egyházszakadást.

Az iszlám – csakúgy, mint kezdetben a kereszténység – az egész világra kiterjedő vallási és kormányzási rendszer megteremtésének gondolatával lépett fel, terjeszkedése során azonban összegző és heterogén civilizáció-szervező erővé vált a sokszínű kulturális hatás következtében. Abban az időszakban, amikor Nyugat-Európa lemondott az ógörög és hellenisztikus szellemi örökségről, a muszlimok felvállalták ezen tudományos-filozófiai kultúrkincs átörökítését és gazdagítását, eleinte főként szírnesztoriánus közvetítéssel (*Nakosteen*, 1964. 11.). Indiától az Ibériai-félszigetig ívelő, hatalmas birodalom jött létre, mely – jóllehet, politikailag, vallásjogi értelemben sohasem volt egységes – hihetetlenül nagy szerepet játszott a nevelésügy és a tudásátadás intézményesült kereteinek kimunkálásában.

Világ-, ember- és gyermekkép az iszlámban

Az iszlám vallás alaptanítása a hit Isten egységében, ami alapvető és meghatározó jelentőségű a muszlim világnézet és világgép szempontjából. Allah, a világegyetemen uralkodó, mindent teremtő és átfogó hatalmas istenség a legfőbb a muszlimok számára, a világot szerintük egy mindenek felett álló törvény igazgatja. Tökéletes, Allah által létrehozott és működtetett rendszernek tartják magát a természetet, az univerzum

minden jelenségét és objektumát. Tagadják, hogy mindez véletlenszerűen létrejött, kaotikus halmaz volna csupán, és azt is, hogy magától jött létre vagy hogy valaha befejeződhet. A muszlimok életszemléletéhez szorosan hozzátartozik a halál utáni, túlvilági életbe vetett hit. A hívők minden földi cselekedetét és gondolatát áthatja az a bizonyosság, hogy haláluk után evilági érdemeik vagy bűneik szerinti lét vár rájuk, az Utolsó Ítélet napjának isteni döntése szerint.

A halál utáni életbe vetett hit alapvetően meghatározta a középkorban is a muszlimok világnézetét és életszemléletét. Ennek a mozzanatnak nagyon sok köze van az oktatás- és művelődésügyhöz is, hiszen a tudás tökéletesítése, a vallásos ismeretek elsajátítása és Allah minél jobb megközelítése, valamint mások tanítása a muszlimok legfőbb életcéljai között szerepeltek, ezek mindegyike a túlvilági boldogság irányába vezető út volt. A halál utáni életbe vetett hitet a muszlimok az emberi élet legfontosabb és legmeghatározóbb tényezőjének tartották (és tartják), melynek elfogadása vagy tagadása meghatározza az emberek egész életmódját és viselkedését. Véleményük szerint ha valaki ebben nem hisz, akkor csakis az evilági sikert tartja szem előtt, ebből következően pedig cselekedeteit és gondolatait másként irányítja, olyasmit cselekszik, amitől előnyöket remél, és nem óvja meg semmi a rossz cselekedetektől és a tanulás mellőzésétől. Mindezzel azonban csak rövid és múlandó dicsőséget ér el.

A muszlim életszemlélet tág keretek között, az örökkévalóság és a mindenség távlataiban mozog, nem hisz a relatív erkölcsben, nem a világi mérce szerint mér, hanem az isteni törvényekhez igazodik, minduntalan azoknak akar megfelelni. A muszlim emberkép olyan hívőt állít a közösség tagjai elé ideálként, aki magát mindenben aláveti Allahnak, aki teljesíti az előzőekben kifejtett kötelezettségeket, és minden pillanatában törekszik a jóra, még akkor is, ha az nem hoz számára evilági hasznot. A muszlim embernek tehát istentől kapott képességeit, tehetségét ebben a szellemenben kell felhasználnia. A „jó” és „rossz” megkülönböztetése azonban sok esetben nem könnyű, a hívő dilemmáin és tudatlanságán csakis az segíthet, hogyha tanul, ha minél többet megtud és megért a kinyilatkoztatottnak hitt tanításokból. A származás, a nem, a vagyoni helyzet és egyéb dolgok helyett az iszlám szerint az ember egyedüli értékmérői a lelki nagyság, a becsületesség és mértékletesség, az Allah szolgálatában mutatott odaadás.

A muszlimok szerint a nevelés az a folyamat, amely során az emberi lények felkészülnek arra, hogy Allah parancsai szerint éljék az életüket, és amelynek beteljesítéseként haláluk után elnyerik majd méltó jutalmukat teremtetőjüktől. E definícióban is megjelenik az, az iszlámra olyannyira jellemző holisztikus mozzanat, mely visszautasít mindenféle szétválasztást az élet, a halál és a halál utáni örök élet vonatkozásában, az evilági, a tapasztalati, a metafizikai és a spirituális világ kapcsán. Vallási irányzattól, jogi iskolától függetlenül minden muszlim filozófus, vallásmagyarázó úgy vélekedett (és vélekedik ma is) a nevelésről, hogy az kötelező, hasznos, hatékony és lehetséges dolog, az iszlám megmaradásának, erősödésének elengedhetetlen feltétele. Ennek értelmében a *muszlim norma nem az „erősebb túlélése”, az ügyesebb boldogulása, az egyén sikerre jutása, nem az értékek relativizmusa, az „értéksemleges” nevelés, hanem a tisztesség, a becsület, a nagylelkűség, az együttérzés, a kooperáció, az erkölcsi-lelki értelemben vett „fejlettség”, valamint az abszolút értékekben, az univerzalizmusban való hit hirdetése.*

A gyermekkép és gyermekfelfogás vizsgálata a muszlim neveléstörténet tárgyalása kapcsán is fontos, és a világ- és emberképpel szorosan összefüggő terület. Egy Bagdad-

ban 1979-ben megjelent arab nyelvű könyv szerzője mintegy 350 tételt számláló bibliográfiát állított össze csak azokról a muszlim forrásokról, amelyek a gyermekkortörténet kapcsán adatokkal szolgálhatnak. (*Kurkisz*, 1979) A muszlimok számára a gyermek nagyon nagy érték, születése öröm, a sokgyermekes családmodell a középkortól napjainkig húzóódon a legtöbb muszlim közösségre, országra jellemző. Az iszlám tanításai szerint valamennyi újszülött ártatlanként jön a világra, nem származik át rájuk az első emberpár bűne. Így az, hogy valaki hogyan éli Istennek tetsző módon az életét, hogyan készül fel a túlvilági életre, alapvetően függ, hogy milyen nevelésben részesül, milyen példákat, életvezetési mintákat nyújtanak számára a körülötte élő felnőttek. A gyermekek számára az elsődleges nevelési szintér a család, maga a közösség. Ami a nem intézményesült nevelést illeti, a középkortól fogva a fiúk és a lányok első éveikben többnyire a nők és gyerekek számára elkülönített lakrészben, a háremben nevelkedtek. A nyilvános iskoláztatás leginkább a fiúkat érintette, bár keleti és nyugati területeken is találhatunk példákat a nők iskoláztatására vonatkozóan (*Kéri*, 2003). Számos régi és újabb kori muszlim szerző műveiben találkozhatunk a gyermeki (emberi) életkor szakaszolásával és az életkori sajátosságokhoz kapcsolódó nevelési-oktatási tartalmak és módszerek kifejtésével (például *al-Ghazzáli*, *Ibn Szína*, *Ibn Tufajl* stb.).

Intézményesült nevelés- és művelődésügy az iszlámban

A muszlim neveléstörténet korszakolása fontos politika-, tudomány- és társadalomtörténeti eseményekhez, jelenségekhez kapcsolódik, és kutatásaink alapján hangsúlyozottan kiemeljük **szinkretikus** jellegét, a valamennyi meghódított nép ismereteit egyesítő és továbbgondoló, elemző természetét.

Az *alapfokú oktatás* kezdetben vagy palotai iskolákban, vagy mecsetekben folyt, majd a 9-10. századtól megfigyelhető az önálló iskolák létrejötte, ami jelzi azt a megnövekedett igényt, ami a tanulással kapcsolatosan jelentkezett. Az iskolák kialakulása hosszú, és igen bonyolult folyamat volt. Az első muszlim „iskolák” (a *kuttáb* első típusai) csakis és kizárólag írást-olvasást tanító helyszínek voltak, általában a betűvetésre okító tanító házában. Később ez a képzési forma feledésbe merült, és a korai oktatási intézményeket Korán-iskolákként emlegették a kutatók, jóllehet, az iszlám kezdeti idején a Koránnal nem ezekben az iskolákban ismerkedtek meg a gyerekek. A 9. század közepétől kezdve egyre több, vallási ismereteket is nyújtó alapszintű iskola nyílt. Szinte nem volt olyan település az iszlám világában, ahol ne lett volna alapiskola (tanulói kör), vagyis az elemi ismeretek tanulását (főként fiúk esetében) szinte általánosnak tételezhetjük, legalábbis az aranykorban és a városiak körében.

Az alapiskola megnevezésére számos kifejezés szolgál(t), gyakran a már korábban megszokott, ám új tartalommal bíró kifejezések, amelyek arabul az írás tevékenységére utaltak. Az egyik legáltalánosabban használt köznévi volt a *kuttáb*, mellyel szinoním fogalomként használták arab és perzsa területeken a *maktab*-ot, később a törököknél a *mektep*-et. Córdobaiban a *mahdar* és Perzsiában a *dabirisztán* is ezt az iskolafokot jelölte. Az alapiskolákban – az iszlám világában mindenütt – a Korán olvasását, az arab írást és a szövegek memorizálását tanították elsősorban. Az iskola sohasem volt hivatalos intézmény, és a hivatalnokszervezet nem avatkozott bele a működésébe, és még a kalifák vagy szultánok által alapított iskolák sem álltak állami felügyelet alatt.

A közép- és felsőfokú képzés legfőbb intézménye a *madrasza*. Ez ugyanis eredetét, kialakulási és működési körülményeit illetően közép- és felsőfokú képzést nyújtó intézmény is lehetett, akár egyidejűleg is. Több, különböző korabeli európai iskolatípussal mutat hasonlóságot tananyagrendjét, az alapítás szokását és fokozatadományozási rendszerét tekintve. Emellett olyan sajátos és egyedi jellemzői is vannak, hogy kontinensünk *egyetlen iskolamodelljének sem feleltethető meg teljesen*. A madrasza fejlődéstörténetét nyomon követve világosan látszik, hogy a főként jogi képzést nyújtó iskolatípus kezdetben egy-egy vallásjogi irányzat tanításainak továbbadására, megtagatására szerveződött. A 11. században viszont már olyan madraszák is megjelentek, ahol egy helyszínen, de elkülönült módon valamennyi vallásjogi iskola képviselte magát, mint például a bagdadi Nizámija, vagy a későbbi Musztanszirija nevű intézményekben. Ezek az iskolakomplexumok (könyvtárral, lakóhelyiségekkel, étkezőkkel, csillagvizsgálókkal és fürdőkkel felszerelve) a középkori muszlim világ legragyogóbb képzési és tudományos központjai lettek, tananyagstruktúrájuk és számonkérési módszereik kapcsán is méltán tekinthetjük őket felsőfokú tanintézeteknek. Véleményünk szerint azonban *az európai egyetemekkel való megfeleltetésük minden hasonlóság ellenére sem pontos*: sajátosan muszlim, csakis az iszlám világára jellemző felsőszintű iskolák voltak ezek, amelyek kapcsán vélhetőleg leghelyesebb az alapítóiktól kapott tulajdonneveiket emlegetnünk.

Az iskolák támogatása szorosan összefüggött a muszlim uralkodók tudománypártolásával, és kutatásaink során széles körű betekintést nyertünk a korabeli tudományok főbb eredményeibe, az akkori kutatók törekvéseibe. Ezen ismeretek birtokában sikerült feltárnunk és értelmeznünk az akkori iskolák tananyagstruktúráját. (Kéri, 2001) Emellett betekintheztünk a muszlim pedagógiai tevékenységek folyamatába, láthattuk azok módszertani és tanulástani sajátosságait.

Az iszlám középkori világában a bemutatott oktatási formák mellett számos, szakmai és egyéb jellegű (például zenei) képzés létezett. A nevelés- és művelődés sokszínű és jól kiépített intézményhálózata jött létre a muszlim neveléstörténet aranykorában: zeneiskolák, kórházak, csillagvizsgálók, könyvtárak és kézművesműhelyek biztosítottak széleskörű lehetőségeket a tanulni vágyóknak. Ezeken a helyszíneken kötött vagy teljesen szabad formában foglalkozhattak a diákok az egyes tudományok vagy mesterségek elsajátításával, felkészülhettek életpályájukra vagy egyszerűen csak hódolhattak kedvtelésüknek, illetve gyarapíthatták tudásukat. A kultúráközvetítés alábbiakban felsorolt és jellemzett helyszínei a szó szoros értelmében vett iskolák látogatásával párhuzamosan, vagy az iskola befejezését követően (esetenként, például egyes szakképzési formák kapcsán az iskolai tanulás helyett) teremtettek kereteket az ismeretek bővítéséhez.

Képzési tartalmak és oktatási módszerek

A muszlim kisiskolákban alapvetően fontos tananyag az olvasás és írás tanulása volt, kapcsolódóan a Korán szövegeinek memorizálásához. A madraszák működésének központi jelentőségű területe volt (és gyakran ma is az) a vallásjog tanítása. Ennek megvilágításához azonban számos tudományterület eredményeivel kellett megismerkedniük a diákoknak. A curriculum általában a tantárgyak két fontosabb csoportját fogta egybe, bár az óriási muszlim birodalom területén a számtalan iskola némelyiké-

ben lehettek ettől való eltérések. A nyelvi felkészítést szolgáló, illetve a kinyilatkoztatott szövegek tanulmányozását elősegítő területek jelentették a tananyag egyik részét, az úgynevezett „racionális” tudományok tantárgyi megjelenése pedig a másikat, mintegy kiegészítve az előbbi csoport képzési tartalmait. A tananyag felépítése az alábbiakban foglalható össze: I. csoport: arab nyelv, a nyelvtan, a retorika, az irodalom, a Korán-olvasás, a Korán szövegeinek magyarázata, a hagyományok, a jog, a jog forrásai és alapelvei, vallástudomány. II. csoport: matematika, az örökösödési jog és a logika. (Dodge, 1962. 29.)

A középkori muszlim világ oktatási módszereinek egyik legteljesebb, rendszerezett és kritikus hangvételű összefoglalását minden bizonnyal *Ibn Khaldún* adta, aki személyes példákat is bőségesen ismertetett a memoriterekkel és tananyagmegértéssel kapcsolatosan. Eszerint a középkori madraszákban folyt tanítás legfőbb módszerei: a tanári szövegmondás és/vagy felolvasás, az állandó ismétlés, a disputák és a hallás utáni tanulás. Fontosnak tartották a fokozatosságot, a megtanulandó tananyag átgondolt felosztását, a szövegek kommentálását, az összefoglalásokat és ismétléseket. (*Ibn Khaldún*, 1994. 520.) A nyelvtani, irodalmi műveket gyakran diktálás útján jegyezték le a tanulók. A hadisz, illetve jogi szövegek esetében különösen fontos volt a diktálás, majd az azt követő ellenőrzés, hiszen itt elsődleges jelentőségű volt a szöveg pontos rögzítése.

Művek a nevelésről

Hangsúlyozandó, hogy a hasonló európai műveket messze megelőzve (viszont régebbi görög, perzsa és indiai hagyományokra támaszkodva) a középkori iszlám világában számos kiváló pedagógiai-filozófiai mű, műrészlet született. Nevelésről írt gondolatait tekintve a középkori muszlim szerzők legnagyobb része nem volt a mai értelemben véve „autonóm” személy, hiszen eszméiket nagyban befolyásolták magának az iszlámnak (annak valamely irányzatának) a tanításai, illetve az előttük élt (főként görög és perzsa) gondolkodók szövegei. Ritkán találkozhatunk a nevelésnek pusztán a gyermekekre való vonatkoztatásával. A fogalom – csakúgy, mint az ókori társadalmak nagy részében is – *a teljes emberre figyelő*: az embert egészében és egész élete során érintő fejlődés/fejlesztés folyamatát fejezte ki. A tanárok számára írott útmutatók, a diákoknak készült, a tanulást megkönnyítő módszertani segédletek, a nevelési ideálról, sarkalatos erényekről, a lélekről és a jellemnevelésről, az egészségfelfogásról, a tanulás megfelelő és helyes idejéről szóló értekezések, a leendő fejedelmek neveléséhez írott királytűkrök változatos műfaji, nyelvi, terjedelmi sajátosságokat mutatnak. A régi muszlim nevelési intézmények és művek jelentős hatást gyakoroltak kontinensünkre is.

A legfontosabb kultúráközvetítő helyszín az Ibériai-félsziget volt, ahová Keletről és Észak-Afrikából tömegesen érkeztek a tudósok és művészek. Könyvtárak, iskolák, irodalmi szalonok, kórházak és fordítóműhelyek sora jelezte a spanyolországi (és szicíliai) iszlám kultúrájának dicsőségét. A középkori európai történelem számos kiemelkedő alakjának életművére kisebb-nagyobb befolyással volt a muszlim tudományosság és a művészetek: vallástudományi, filozófiai gondolkodók, költők és tudósok sora ismerkedett saját kontinensén vagy az iszlám Európán kívüli országaiban Allah követőinek gondolataival. Éppen ezért az iszlám neveléstörténetének további tanulmányozása, árnyaltabb kibontása, a kultúrközi kapcsolatok jobb megismerése jelentősen szélesítheti egyetemes művelődés- és neveléstörténeti ismereteinket.

Összegzés

Az UNESCO keretei között létrejött, a „Kultúra és Fejlődés Világbizottsága” nevet viselő csoportosulás az 1990-es évek közepén írt jelentésében – melyet tízéves kutatómunka, a világ különböző országaiban végzett vizsgálódások alapján készítettek a bizottsági tagok – alapvető elvként fogalmazta meg a *pluralizmust*. Kötetük bevezető összegzésében olvasható az, hogy „... az etnikai azonosságtudat normális és egészséges válasz a globalizáció nyomására...” és hogy a „kultúrák nem elszigeteltek, de nem is statikusak, hanem egymásra hatnak és alakulnak.” (*Kreatív sokszínűség*, 1996. 19.) A pluralizmus azonban üres szó marad csupán, ha az egyes közösségek nem mutatják meg értékeiket másoknak, ha nem kommunikálhatnak más társadalmak tagjaival, ha más csoportok számára érdektelenek vagy érthetetlenek maradnak.

A nevelésügy jövője szempontjából is fontos, hogy tekintetbe vegyünk a sokszínűség létezését és helyénvalóságát. Az egyetemes neveléstörténet kereteinek tágítása, az európai és Európán kívüli népek nevelés- és művelődéstörténetének árnyalt, az eddigieknél részletesebb, komparatív vizsgálata mindehhez nagyban hozzájárulhat.

FELADATOK

- 1. feladat:** Állítson össze 20-25 tételből álló (magyar és idegen nyelvű) bibliográfiát valamely, ön által választott Európán kívüli nép nevelés- és művelődéstörténetéről! Készítsen legalább öthöz ezek közül rövid annotációt!
- 2. feladat:** India neveléstörténetéről szóló (a bibliográfiában megadott és/vagy más) művek és műrészletek alapján (pl. *Wojtilla*, 1988) foglalja össze, milyen nevelés volt jellemző a védikus rendszerre. Térjen ki az életkori szakaszolásra, a nevelési célokra és tartalmakra, szem előtt tartva a kasztonként eltérő nevelési sajátosságokat!
- 3. feladat:** A könyvfejezetben megadott szempontok szerint mutassa be valamely, ön által választott ország vagy nép neveléstörténetének főbb csomópontjait vagy valamelyik korszakát.
- 4. feladat:** Az iszlámról szóló művek (pl. *Kéri*, 2002) és/vagy az alábbi címen elérhető kislexikon segítségével értelmezze a következő fogalmakat: *maktáb*, *madrasza*, *idszáza*, *mudarrisz*, *waqf*. Fejtse ki, véleménye szerint megfigyelhető-e ezen neveléstörténeti fogalmak tartalmának európai kifejezések! Az elektronikus kislexikon címe: <http://kerikata.hu/publikaciok/text/islam01/16-islam.htm>
- 5. feladat:** A Függelékben olvasható forrásrészletek alapján fejtse ki, régebbi korok emberei mit tartottak fontosnak egy leendő uralkodó/főrangú személy nevelése vonatkozásában! Voltak-e hasonlóságok és különbségek egymástól időben és térben távol élő népek esetében? Gyűjtsön önállóan is példákat a téma vonatkozásában!
- 6. feladat:** Gyűjtsön jellemző példákat az Európán kívüli leánynevelés/gyermekszemlélet/írás- és olvasástanítás/testi nevelés, egészségmegőrzés stb. kapcsán a megadott szakirodalom alapján!
- 7. feladat:** Válasszon egy tetszőleges, 19. században született, valamely Európán kívüli nép neveléstörténetéről íródott magyar vagy idegen nyelvű forrást, és azt elemelve jellemezze az akkori kor (a szerző) történelem-szemléletét, pedagógiai gondolkodását. Gyűjtse ki a forrásból azokat a megállapításokat, amelyek tény-szerűek, és azokat, amelyek a szerző szubjektív véleményét tükrözik.
- 8. feladat:** Olvassa el a Függelékben található forrásrészletet a régi kínai nevelés történetéről (melyet leőhelyén, az 1894-es Vasárnapi Újságban használatos írásmód szerint közlünk). Próbálja kigyűjteni a cikkből a kínai neveléstörténet ott bemutatott jellemzőit (tantárgyak, tankönyvek, vizsgamódszerek), és vesse össze ezek leírását modern, a 20-21. század fordulóján íródott művelődés- és neveléstörténeti könyvek részleteivel (l. pl.: *Vasziljev* (1977), *Bognár* (1992), *Gernet* (1980) műveit)! Tapasztal-e alapvető eltéréseket a régi és új szövegek tartalmát illetően? Végezze el az 1894-es szövegben található művek és személyek címének illetve nevének „beazonosítását”, és stilisztikai, helyesírási, tartalmi szempontból írja át a szöveget egy mai olvasó számára!

SZÖVEGEK AZ 5. FELADATHOZ

1.

Ptahhotep egyiptomi nagyvezír intelmeiből (Kr. e. 24. század) (részletek)

„Királyom, uram! Beáll az öregkor és leszáll az aggság, az aggkori gyengeség eljön és a vén-ség jelenti az újat. (...) De parancsoltassék meg a szolgának, hogy csináljon öregsége számára botot (*nevelje fiát*). Hadd mondja el neki a meghallgatni való beszédet, az elődök tanácsait, melyeket az istenektől hallottak. Ó, tétessék számodra is hasonló, hogy elháríttassék a néptől a baj, és neked szolgáljon a Két Part (*a Nilus partjai*).”

Így szólt őfelsége, ez az isten: „Tanítsd hát őt az ősök szavaira, hogy példakép legyen a Nagyok gyermekei számára, hogy meghallgatás szálljon belé és minden szívbéli egyenesség. Mondd neki, hogy senki sem született bölcsnek.”

Ne légy gőgös tudásodra, ne légy elbizakodott amiatt, hogy tudós vagy, kérj tanácsot tudatlantól éppúgy, mint tudóstól, mert nem lehet elérni a művészet határát, és egy művész sincs varázserővel felruházva.”

Fordította: Dobrovits Aladár

Forrás: Világirodalmi antológia I. kötet
(Szerkesztette: Szilágyi János György és Trencsényi-Waldapfel Imre)
Tankönyvkiadó, Budapest, 1952. 35-36. o.

2.

Hárún al-Rasíd bagdadi kalifa útmutatásai fia tanítójának (8. század közepe) (részlet)

„Ó Ahmar! Az igazhívők emírje rád bízta (a fiát), lelke legjavát és szíve gyümölcsét. Szilárdan tartsd őt kézben, s fogd kötelező engedelmisségre! Foglald el azt a helyet nála, amit az igazhívők emírje kijelölt a számodra! Tanítsd meg neki a Korán-recitálást! Oktasd neki a történelmi híradásokat! Közvetítsd neki a költeményeket, tanítsd meg neki a prófétai hagyományokat! Adj betekintést neki a beszéd megfelelő alkalmába és elkezdésébe! Tiltsd meg neki a nevetést, ha azt nem a maga idejében teszi! Szoktasd rá, hogy tisztelje a hásimita (‘abbásida) tisztségviselőket, ha felkeresik őt, s ültesse díszhelyre a katonai vezetőket, ha megjelennek az ülésén! Ne múljon el egyetlen óra sem, amelyet nem használsz föl arra, hogy valami hasznosat tanítasz neki! Ám ezt úgy tedd, hogy ne okozz szomorúságot neki, ami pusztító lenne értelmének! Ám ne legyél vele túlságosan elnéző, mert akkor kellemesebb lesz neki a semmittevés és megszokja azt! Amennyire csak lehet, kedvesen és gyengéden javítsd őt! Ha elhárítja ezt, akkor legyél szigorú és kemény!”

Fordította: Simon Róbert.

Forrás: Ibn Khaldún: Bevezetés a világtörténelembe.
Osiris, Budapest, 1994. 531. o.

3.
Azték herceg intelmei fiának
(16. század közepe)

(részlet)

„Imádott és hön szeretett fiam, jegyezd meg jól, amit mondok neked. Isten segítségével megérted ezt az órát, amikor is olyasmiről szeretnék beszélni neked, amit egész életedre eszedbe kell vésned. Azért szólok hozzád, mert nagyon kedves és tiszteletre méltó fiam vagy, értékesebb, mint bármilyen drágakő, mint akármely ritka madártoll, és nincs egyéb kincsem, csakis Te. (...)

Szeretném neked mindazt elmondani, fiam, amit meg kell jegyezned egy életre, és gyakorolnod is kell. Olyan intelmeket adok át, amelyek méltók arra, hogy megbecsüld és őrizd őket, mint az aranyat a kendődbe kötve vagy a drágaköveket a kincsesládában, mert így tanították már a régi vének is, bölcs elődeink, akik ebben a birodalomban éltek, akik népünkhöz tartoztak, akik méltóságteljesek és hercegi vérek voltak. Tudd meg, hogy e jeles emberek, királyi és főúri méltóságok, sohasem voltak fennhéjázók, nem voltak önteltek, inkább alázatosak; meghajtott háttal jártak, a föld felé fordítva arcukat, sírva, könnyezve és sóhajtozva. Alattvalóik nem azért becsülték őket, mert urak voltak, hanem azért, mert úgy éltek, mint a szegények és az alázatos zárándokok. Ezek az elődeink tehát nagyon szerényen élték az életüket. Nem voltak kérkedők, gőgösek, fennhéjázók vagy megbecsülésre áhítozók. És, jóllehet – mint már mondtam –, nagyon alázatosan éltek, mégis nagy tiszteletnek örvendtek és sokra tartották őket az emberek, és királyi méltóságot viseltek. (...) És, jóllehet, Isten kegyelméből uralkodók voltak, hatalmuk alatt tartották a földeket, kormányozták a rájuk bízott birodalmat, ítélkeztek és eljártak az állam ügyeiben, vigasztalták és támogatták alattvalóikat, mindennek ellenére nem vesztették el alázatosságukat, nem lettek gőgössé és felfuvalkodottá, nem cselekedtek személyükhöz méltatlan dolgokat. Pedig tudd meg, hogy rendkívül gazdagok és nagyhatalmúak voltak, hatalmas, Istenről eredő vagyonnal: illatos parfümöket és virágokat birtokoltak, volt mindenféle drága takarójuk, nagy házaik, ételük és italuk korlátlan mennyiségben, bámulatra méltó fegyvereik és csodás ruháik, ékszernek gyönyörű ajakpálcáik, fülbevalóik és szépséges fejdíszek, de olyanok ám, fiaskám, hogy minden embert ámulatba ejtettek káprázatos pompájukkal. És vajon elvesztették-e alázatukat és komolyságukat? Hiúvá és dicsekvővé lettek-e a vagyonuk és hatalmuk miatt? Nagy szerencsájuk okán lenézték-e azokat, akik alattuk álltak, semmibe vették-e vajon a szegényeket? Megváltozott-e mindettől a gondolkodásuk, elvesztették-e józan ítélőképességüket? Nem, biztosra veheted, hogy nem.

Éppen ellenkezőleg. Illedelmesen beszéltek mindig, alázatosan viselkedtek és jólneveltek voltak, mindenkit tiszteltek, a földig hajolva jártak, és minél inkább becsülték és tisztelték őket az emberek, annál inkább sokat sírtak, szomorkodtak, sóhajtoztak és hajlongtak. Így éltek, fiam, azok az öregek, akiktől mi is származunk, a nagyapád, dédapád és ükapád, akiknek a létezésünket köszönhetjük, akiktől a te életed is ered. Vesd rájuk figyelmesen szemeidet. Vedd szemügyre erkölceiket; tekints hírnevükre, fényükre és tisztaságukra, amivel a mi életünket is bearanyozzák; nézz mindig abba a tükörbe, ahol az ő képük tükröződik vissza, és mindig az ő dicső példájuk lebegjen a szemeid előtt. Nézz a tükörbe, és meglátod fiam azt, hogy ki is vagy te magad. Ügyelj rá, hogy legyen az életed az övékéhez hasonló. Kövesd példájukat, és így rádöbbenysz majd saját hibáidra és hiányosságaidra. (...)

Fiam, ha jó szerencséd folytán elérsz valamilyen magas méltóságot, kiérdemled azt, hogy valaki legyél, ha megválasztanak téged valamely fontos hivatalra, sohase felejtsd el, hogy honnan származol. Legyél alázatos, járj meghajolva és szerényen, add át magad a sírásnak, az ájtatosságnak, a szomorúságnak és a sóhajtozásnak, és mások iránt tanúsítsd a legnagyobb tiszteletet. Mindenkit becsülj meg magad körül. Jegyezd meg nagyon jól, fiam, ezeket a szavakat, sohase feledd el, amit mondtam neked a helyes viselkedésről, arról, hogy soha ne tartsd magad túl sokra, szerénységed legyen szívből jövő a mi urunk és istenünk előtt. Ügyelj rá,

hogy szerénységed ne legyen tettetett, mert akkor azt fogják mondani rólad, hogy képmutató (*titloxocston*) vagy. És azt is fogják beszélni rólad, hogy tettető ember (*titlanixikipile*) vagy.

Tartsd észben azt, hogy Isten látja a szíveket és minden titkot ismer, akkor is, ha az rejtett, és figyelj arra, hogy szívedben mit halmozol fel az életed során. Ügyelj rá, hogy szerénységed igaz lelkedből fakadjon, és ne keveredjen semmiféle göggel. Vigyázz rá, hogy alázatos viselkedésed Isten előtt legyen olyan tiszta, mint valami igen áttetsző, finom drágakő. Mindig azon legyél, hogy ne mutasd magad másmilyennek, mint amilyen valójában vagy; azt tedd láthatóvá, amit bensődben hordozol.”

Fordította: Kéri Katalin

Forrás: Sahagún, Fray Bernardino de: Historia general de las cosas de Nueva España I. Alianza Universidad, Madrid, 1988. 6/XX. fejezet (részlet) 371-378. o.

SZÖVEG A 8. FELADATHOZ

A kínaiak iskolázása

„A művelődés és tanulás a kínai bölcsek s maga Konfucze szerint is egyik legfőbb kötelessége a kínai embernek, már t. i. olyannak a ki teheti. De nemcsak ez ösztönzi a mennyei birodalom fiait a tanulásra, hanem sokkal inkább az a gyakorlati törekvés, hogy hivatalt és állami fizetést kapjanak. Mert Khinában az a szokás, hogy mindenki, aki tanultsága folytán bizonyos fokot elér, jogosítva van állami szolgálatra. Ebből a jogból csak néhányan vannak kizárva, u. m. a hóhérok, börtönőrök, színészek, meg a mandarinok szolgálói. A hivatalokra való képesítés pedig csak az iskolai képzettségtől függ.

Hanem, hogy miben áll a kínai iskolai képzettség, az megint olyan sajátos, mint a legtöbb dolog, a mit Khináról tudunk és hallunk. A kínai tudomány és műveltség egészen más, mint a mit e szavak alatt Európában értenek. Náluk a nyelv a gondolatok kifejezésére való eszköz; a khinaiaknál a tanulás egyedüli tárgya, a legmagasabb tudomány. Megjegyzendő, hogy nem az élő, a mindennapi érintkezésben használt nyelvet tanulják, hanem az irottat, ennek a dialektusa pedig sokkal régibb, mint akármelyik európai nyelv.

Az irott nyelvnek nemcsak irodalmi, hanem állami fontossága is van, s összekötő kapocsul szolgál a nagy császárság egyes nagy tartományai közt. A junssanii tartomány lakója megérti írásban a dsilii tartomány lakóját, de az élő nyelv még egy és ugyanazon tartomány lakói közt is annyira különböző, hogy egyik vidékbeli nem igen érti meg a másik vidékről valót. Így történik aztán, hogy a kikötő-városokban az éjszaki ember kevert angol, francia, kínai nyelven beszél a délivel.

A khinaiak az ő irott nyelvüket az egész világon a legelsőnek tartják. S van benne annyi igaz, hogy ha megtanulásáról van szó, akkor a legnehezebb az egész világon. Ezt a nyelvet nem lehet úgy megtanulni, mint mást, hogy egy ideig tanuljuk, aztán elkészültünk vele; ezt örökösen tanulni kell és fő feltétele a rendkívüli emlékező tehetség. Vannak, a kik azt állítják, hogy a ki a kínai nyelvet alaposan meg akarja tanulni, annak mániákusnak kell lennie. Ez természetesen túlzás, de annyi bizonyos, hogy a kínai nyelv tanulása bizonyos egyoldalúságra vezet.

Az elemi iskolák a mennyei birodalomban háromfélék: falusiak (se-szjo), kerületiek (szjan-szjo) és tartományiak (su-juan.) A tanulás az összes iskolákban egész éven át tart, csak az új-esztendei ünnepek alatt van néhány napi szünet. A gyerekek napfelkeltekor mennek az iskolába s egész nap tanulnak, csak ebéd idején pihennek egy kicsit. Valamennyi iskolában egy és ugyanaz a tantárgy; kezdődik a tanulás a «szan-czzi-czzin» könyvvel, a melyben a hieroglifok három sorozata foglaltatik. Az ebben levő hangokat, a melyek pontokkal, czikczakokkal,

vonalakkkal stb. vannak jelölve, a tanuló bemagolja, abban a sorrendben, amelyben írva vannak, de a nélkül, hogy értené őket. Ez azért van, mert a khinai a kiejtést nem tudja leírni, nem lévén neki ábéczéje, – nem tud leírni bizonyos hangot. Aztán a magolást az együtt levő tanulók egyszerre végzik, még pedig hangosan, a mi fül-bosszantó zajjal jár.

A tanulás második fókán azt próbálják, hogy milyen írásjeggyel kell szemléltetővé tenni a megtanult szót. Megkezdődik a hieroglifek írása, helyesebben mondva, rajzolása, a mit hígitott tussal és teve-szőrből készült pamaccsal végeznek. Mikor a tanuló már jó csomó hierogliffel megismerkedett, a «czjan-czzi-ven» könyvet kapja olvasmányul; egy meglehetősen üres, hosszabb költemény, ezer hierogliffel. Azok, a kik kereskedelmi pályára készülnek, az ezer hieroglif után a «Czsza-czsi» könyvet kapják, a melyben különféle tárgyak vannak felsorolva. Elérve a tudományos pálya pontjáig, t. i. mikor már körülbelül két ezer hieroglifet megtanultak, a kislelkűek megszöknek a tudomány tövisek pályájáról.

A tanuló, mikor már eléggé megismerkedett a fent említett könyvekkel, az úgynevezett «kis tudomány»-nyal (szjao-szjo), erről a kerületi főnök által kiküldött vizsgálótól bizonyítványt kap. A ki a vizsgálatot sikerrel kiállja, az a «huan-sze-sen» rangot kapja, a mi azt jelenti, hogy hivatalnok-tanuló, s joga van belépni a tartományi iskolába. Ott már némi változatosság kerül a tanulásba, a mennyiben a tanulóval dolgozatokat íratnak versben és prózában. csakhogy ehhez nem kell sem képzelő tehetség, sem költői adomány, sem ihlettség; úgy a prózai, mint a verses művek valamely feladott, többnyire valamely régi bölcs üres frázisára készülnek, bizonyos szabály szerint egy hajszálnyira sem térve el a négyeskönyv és az Ötöskönyv («Szy-szi» és «U-czsin» – amaz Konfucse aforizmái, a másik ez utóbbi tanítványának, Mencszinek filozófiai rendszere) klasszikus formáitól. Az *Ötöskönyv* tartalma: 1. A változások könyve (Kr. e. a XII. századból), a melyben szemléltető alakban van a világrendszer feltüntetve; oly homályos és mély értelmű, hogy még a nagyesszű konfucse sem birt vele tökéletesen boldogulni; – 2. *a szertartások könyve*, mely a családi és közélet különféle tapasztalati szabályait tartalmazza; – 3. *a történelem könyve*, történeti adatokat akarna előadni, de tényleg fantasztikus históriákkal bibelődik; – 4. *a költészet könyve* (Si-czsin) igen kezdetleges versekkel; – 5. *Tavaszi és Ősz*, írta Konfucse; ebben van Lju fejedelemség (Kr. e. 500 évvel) leírása is.

(...)A tantárgyak közt szerepel a zene is, a mely Konfucse szerint feltétlenül szükséges a jó neveléshez és az erkölcsök nemesítéséhez. Természetesen a khinaiak e tekintetben is nagyra tartják magukat, legszebbnek tartván a maguk zenéjét. A császári zene-akadémia gondosan is ügyel rá, hogy el ne térjenek a régi, tiszta zenétől s újabb elemeket be ne vigyenek belé.

19-20 éves korában a tanuló rendesen megismerkedik a kiszabott tantárgyakkal s készen van arra, hogy kiállja az első fokú állam-vizsgálatot (szju-czszaj). Ezeket a vizsgálatokat a tartományi fővárosokban tartják, Pekingből kiküldött hivatalnokok s a helybeli főnök jelenlétében. A kitűzött napon a szigorlók (néhol több ezren) összegyűlnek az e célra szolgáló nagy épületekben, magukkal vivén a külön erre a célra való bélyeges papírt, valamint több napra való élelmi szert. A szigorlókat előleges szemle és megmotozás után bebocsájtják a kazamatákhoz hasonló vizsgálati szobákba, a hová, – miután előb a feladványukat megkapták, – becsukják őket. Ott aztán dolgoznak, csak ebédkor és este pihenvén. Sokan meg is bolondulnak a sok és hosszan tartó munka alatt; de az elme-zavarba esetteket sem bocsájtják ki addig, míg a meghatározott elkülönítési idő le nem telik. A vizsgálat megkezdése attól az időponttól számítatik, a melyben a vizsgálók, irnokok, titkárok, katonák, örök s más hivatalos személyek átlépték a kapu küszöbét. Feltételezik, hogy a szobákban elzárt szigorlóknak nincs semmi összeköttetésük a külső világgal; de a legnagyobb szomorúság mellett is megtörténik, hogy a szigorló kívülről kapja meg feladványa kidolgozását. Az ilyet szigorúan büntetik. Csak nem régebben történt Pekingben, hogy egy vizsgáló szolgálja közre működött egy ilyennemű csalás elkövetésében s azért halállal lakolt.

A khinai diák, ha nem állja ki a vizsgálatot, azért nem veszti el bátorságát; újra szerencsét próbál, ismételten neki megy a szigorlatoknak. A német egyetemeken lehet látni úgynevezett «ős diákokat» 40 éves, sőt idősebb burschokat, a kik nem bírják a tudás fájának gyümölcsét

megemészteni, hanem azért ebben a tekintetben az elsőség pálmája a khinai diákokat illeti. A khinai szigorlatokon a legkülönbözőbb korú emberek találkoznak; nagyapa, fiú és unoka, a kik egy és ugyanazon tanulmányi fokot igyekeznek elérni. A «tiszteletbeli tudományi fokot» minden évben egy csomó, 80, 90, sőt 100 éves diákoknak is osztogatják már csak azért is, hogy oly kitartók voltak. Természetes, hogy az ilyen matuzsálemek egy része, miután életét a meddő khinai tudomány tanulására fordította, mire tisztelteletbeli tudóssá mozdítják elő, tökéletes hülyévé lesz. Tanuláson és kitartáson kívül van még egy mód, a melylyel oklevelet lehet szerezni, s ez az, a mi az egész világon biztos eszköznek bizonyult: a pénz. Az olyan, a kinek nehéz a derekát meghajtania, hogy a tudomány forrásából a korsóját megmerítse, egyszerűen áldoz egy bizonyos összeget a tűzkárosultak vagy éhínségesek javára, de legalább is 30-40 ezer lant (1 lan= 2 forint), s megkapja a bizonyítványt vagy oklevelet.

Sokan, a kik az első fokot elérték, megelégednek ezzel, elbúcsúznak a tudományoktól s valamely gyakorlati foglalkozást keresnek, kapnak kisebb közigazgatási hivatalt, vagy tanítói állást. Hanem azért a második fok oklevelét is hivatalos vizsgálatok útján adják; ezeket három évenként tartják a legkülönbözőbb formaságok mellett.

A czuj zsenj (bemutatott) fokozatát elért tanulónak joga van rá, hogy a következő évben bemutassák őt a fővárosban a harmadik és utolsó vizsgálat letételére. Ez a «czzin-si», vagyis a hivatalba való lépés vizsgálata s minden öt évben kétszer tartatik. A vizsgáltak száma ekkor nem nagy, 300-350 közt ingadozik. (...) A kik ezt a vizsgálatot kiállják, a császári palotába mennek, ahol a császár jelenlétében még egy vizsgálatot tesznek le. A jelöltek közül a négy legjelesebb különféle címeket kap. Az elsőnek a ceremóniák minisztere piros átalvető gallért és a sapkájára két arany virágot ad. A boldog jelöltet ezekkel a jelvényekkel lóra ültetik és a lovászok muzsika csengése és udvari emberek és cselédek kiabálása közt kivezetik a palota udvaráról a középső kapun, a melyen át csak a bogdychannak van joga ki- s bejárni. A székvárosi híradóban közhírré teszik a diadalmas jelölt nevét, s mikor ez haza tér szülő falujába vagy városába, az előre értesített lakosok ünnepélyesen fogadják. Megjegyzendő azonban, hogy az ilyen kitüntetett tudós is voltaképen egészen tudatlan ember a mi felfogásunk szerint, mert például azt sem tudja, hogy a föld gömbölyű s hogy az eső a felhőkből esik, nem pedig a sárkány szájából.

Újabban azonban (1861 óta) van Pekingben egy khinai-európai kollégium is (Tung-ven-ugan). Ennek az igazgatója európai ember (a khinai vámhivatal főnöke, sir Robert Hart) s ebben a kollégiumban már tanítják az angol, francia, német, orosz és khinai nyelven kívül a vegytant, természetrajzot, számtant, orvostant, fizikát, fiziológiát, csillagászatot és a nemzetközi jogot is.”

Forrás: A khinaiak iskolázása.

Vasárnapi Ujság 1894., 41. évf., 15. sz., 247-248. o.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Brickman, W. W. (1978): Theoretical and critical perspectives on educational history. *Padeagogica Historica* No. 1. 42-83.
- Compayré, Gabriel (1886): *Histoire de la pédagogie*. Delaplane, Paris.
- Conrad, Christoph (2005): „Társadalom” helyett „kultúra”? A kulturális fordulat a történettudományban. *Magyar Lettre Internationale* ősz (58) 65-67.
- Dodge, Bayard (1962): *Muslim Education in Medieval Times*. The Middle East Institute, Washington.
- Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.
- Fináczy Ernő (1914): *A középkori nevelés története*. Budapest.
- Goff, Jacques Le (2001): Tudomány-e a történetírás? *Magyar Lettre Internationale* ősz (42) 3-4. Fordította: Mihancsik Zsófia.
- Gordon Győri János (2004a): Pedagógia más kulturális környezetekben. *Iskolakultúra*, 2. 65.
- Gordon Győri János (2004b): A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában. *Iskolakultúra*, 2. 66-75.
- Ibn Khaldún (1994): *Bevezetés a világtörténelembe*. Osiris, Budapest. Fordította: Simon Róbert.
- Iggers, Georg G. (2005a): A történetírás elmélete és története. *Magyar Lettre Internationale* ősz (58) 55-58. o.
- Iggers, Georg G. (2005b): A globális történetírás kihívásai. 2000 I. 15-22.
- Kárpáti Andrea (2002): Az összehasonlító pedagógia mint tudományos módszer. In: *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Szerk.: Bábosik István – Kárpáti Andrea. BIP. Budapest, 2002. 11-24.
- Kéri Katalin (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. In: *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Szerk.: Tüske László. Iskolakultúra Könyvek 10. Pécs, 46-67. o.
- Kéri Katalin (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*. Iskolakultúra Könyvek, 16, Pécs.
- Kéri Katalin (2003): *Holdarcú, karsú ciprusok*. Terebess Kiadó, Budapest.
- Kreatív sokszínűség – A Kultúra és Fejlődés Világbizottságának jelentése*. (1996) Osiris Kiadó-Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.
- Kürkisz, ^cAwwad (1979): *Al-Tufūla wa-al-atfāl fi al-maszādir al-^carabijja al-qadīma wa'l-hadītha*. (Childhood and Children in Ancient and Contemporary Arabic Sources). Bagdad.
- Lubrich Ágost (1874): *A nevelés történelme*. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest. I-III.
- Manning, Patrick (2003): *Navigating World History: Historians Create a Global Past*. Palgrave Macmillan, New York.
- Morsy, Zaghoul (1995, dir.): *Penseurs de l'éducation. Perspectives. I-IV*. UNESCO, BIE, Paris.
- Nakosteen, Mehdi (1964): *History of Islamic Western Education A. D. 800-1350*. Colorado: University of Colorado Press, Boulder.
- NAT (Nemzeti Alaptanterv)* (1995). Korona Kiadó, Budapest.
- Nguyen Luu, Lan Ahn (2003): Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális. In: Nguyen Luu, Lan Ahn – Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 15-53.
- Salimova, Kadriya – Dodde, L. Nan (2000, eds.): *International handbook on history of education*. Orbita, Moscow.
- Skocpol, Theda (1984, ed.): *Vision and Method in Historical Sociology*. Cambridge.
- Tibi, Bassam (2003): *Keresztes háború és dzsihad*. Corvina, Budapest.
- Verédy Károly (1886, szerk.): *Paedagogiai encyclopaedia különös tekintettel a népoktatás állapotára*. Athenaeum, Budapest.
- Wolf, Eric R. (1995): *Európa és a történelem nélküli népek*. Akadémiai Kiadó – Osiris-Századvég, Budapest.

TOVÁBBI IRODALOM

A történetírás irányzatai

- A társadalomtudomány jövőjéért: nyitás és újjárendezés. A Gulbenkian Bizottság jelentése.* (2002) Napvilág Kiadó, Budapest.
- Bloch, Marc (1996): *A történész mestersége.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Duby, Georges (2000): *Folytonos történelem.* Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése.* Napvilág Kiadó, Budapest.
- Sadler, Michael (1979): How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. In: Higginson, J. H (szerk.): *Selections from Michael Sadler: Studies in world citizenship.* DeJall & Meyorre, Liverpool.
- Said, Edward (2004): Hogyan talált magára Európa, miközben bekebelezte a világot. *Magyar Lettre Internationale* nyár (53) 43-45. Fordította: Karádi Éva.
- Vári András (szerk.) (1990): *A német társadalomtörténet új útjai.* Budapest

Összehasonlító pedagógia

- Halls, W. D. (szerk., 1990): *Comparative Education. Contemporary Issues and Trends.* Academic Press, London – Paris.
- Nagy Mária (1999): Összehasonlító pedagógia. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon.* Keraban Kiadó, Budapest.
- Postlethwaite, N. (szerk., 1988): *The Encyclopedia of Comparative Education and International Systems of Education.* Pergamon Press, Oxford.
- Schriewer, J. (1975): „Verlängerung des Studiums der Geschichte der Erziehung in die Gegenwart?” – Erkenntnisinteressen und -möglichkeiten der vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Böhm, W. (szerk.): *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft.* Klett-Cotta Verlag, Stuttgart. 109-134.
- Szarka József (szerk., 1980): *Összehasonlító pedagógia.* Tankönyvkiadó, Budapest.

MŰVEK AZ EURÓPÁN KÍVÜLI TERÜLETEK NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNETÉNEK TANULMÁNYOZÁSÁHOZ

AFRIKA

- Altbach, Philip G. and Kelly, Gail P. (1978, eds.): *Education and Colonialism.* Longman, New York.
- Balandier, George (1965): *La vie quotidienne au royaume de Kongo du XVI au XVIII siècle.* Hachette, Paris.
- Battle, Vincent M. and Lyons, Charles H. (1970, eds.): *Essays on the History of African Education.* Teachers College P/Columbia U., New York.
- Cambridge History of Africa, The I-VIII.* (1975-1988, gen. ed.: J. D. Fage, Roland Oliver) Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Colin McEvedy (1980): *The Penguin Atlas of African History.* Penguin Books, Harmond-Swath.
- Csomor Tibor (1968): *Afrika – Bibliográfia.* Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest.
- Davidson, Basil (1956): *Az újra felfedezett ősi Afrika.* Budapest.
- Frobenius, L. (1981): *Afrikai kultúrák.* Budapest.

- Garlake, Peter (1988): *Afrikai királyságok*. Helikon, Budapest.
- Hess, Robert L. and Cogger, Dalvan M. (1972, eds.): *Semper Ex Africa: A Bibliography of Primary Source(s) for Nineteenth-Century Tropical Africa as Recorded by Explorers, Missionaries, Traders, Travelers, Administrators, Military Men, Adventurers and Others*. Hoover Inst on War, Revolution, & Peace, Stanford, CA.
- Sík Endre (1964-1972): *Fekete-Afrika története I-III*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szafar, Tadeusz (1982): *A fekete földrész*. Móra, Budapest.
- Turnbull, Colin M. (1970): *Az afrikai törzsek élete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Világtörténet*. 1981/1. Afrika különszám.

ÁZSIA

India

- Antonova, K. A. -Bongard-Levin, G. M.-Kotovszkij, G. G. (1981): *India története*. Kossuth-Gondolat, Budapest.
- Atekar, Anand Sadashiv (1951): *Education in Ancient India*. Nand Kishore, Varanasi.
- Böhme, Edwin (1916): *A gyermek és nevelése*. Magyar Teozófiai Társaság, Budapest.
- Cabot Lodge, Henry (1928, ed.): *History of Nations, the – V. India*. Collier, New York.
- Kormos Zsófia (1977): *Asszonyorsok Indiában*. Gondolat, Budapest.
- Krisnamurti, Jiddu (1915): *A nevelés mint szolgálat*. Teozófiai Füzetek 7. Magyar Teozófiai Társaság, Budapest.
- Kurian, George Thomas (1976): *Historical and Cultural Dictionary of India*. The Scarecrow Press, Inc., Metuchen, N. J.
- Nagy Márton (1864): A keleti nevelészet. *Magyar Akadémiai Értesítő* 85-102.
- Németh Éva (1985): A tudomány fejlődése Indiában. *Kutatás-Fejlesztés* 3/3-4. 270-278.
- Puskás Ildikó (1991, szerk.): *India bibliográfia*. Akadémiai, Budapest.
- Rawson, Ph. (1983): *Az indiai civilizáció*. Helikon, Budapest.
- Suresh, Chandra Ghosh (1995): *The History of Education in Modern India 1757-1986*. Orient Longman, New Delhi.
- Tenigl-Takács László (1997): *India története*. Budapest: Medicina-A Tan kapuja Buddhista Főiskola, Budapest.
- Vashist, S. R. (ed., 2005): *History of Education in India*. Radha, New Delhi.
- Wojtilla Gyula (1988): *A mesés India*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kína

- A kínaiak iskolázása (1894). *Vasárnapi Ujság* ápr.15. 41/15. 247-248. o.
- A nevelés Kínában (1900). *Uj Idők* jún. 17. VI/25. 563. o.
- Ágner Lajos (1915): Az új Kína és a köznevelés kérdése. *Magyar Pedagógia* 361. o.
- Blunden, Caroline – Elvin, Mark (1995): *A kínai világ atlasza*. Helikon, Budapest.
- Bognár László (1992): *Az ókori Kelet nevelése*. OKI, Budapest.
- Chen Xuexun (1986): *Reference Materials for Teaching Modern History of Chinese Education. I-III*. People's Education Press.
- Csongor Barnabás (1989): *Kína vallásai (források): Keleti vallások*. Gólyavári füzetek 8. Körösi Csoma Társaság, Budapest.
- Ecsedy Ildikó (1992): *Ex oriente lux (Tanulmányok Kínáról Európa ókorában)* Miskolci Bölcsész Egyesület, Miskolc.

- Gernet, Jacques (1980): *Kína hétköznapijai a mongol hódítás előestéjén (1250-1276)*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Konfuciusz (1995): *Beszélgetések és mondások*. Szukits, Szeged.
- Kwong, Julia (1988): *Cultural Revolution in China's Schools, May 1966 – April 1969*. Hoover Institution Press, Stanford University, Stanford, California.
- Marco Polo utazásai (1984). Gondolat, Budapest.
- Maspero, Henri (1979): *Az ókori Kína*. Gondolat, Budapest.
- Polonyi Péter (1994): *Kína története*. Maecenas, Budapest.
- Pu Ji (1989): *Az utolsó kínai császár voltam*. Láng, Budapest.
- Ruiqing, Du (1992): *Chinese Higher Education, A Decade of Reform and Development (1978-1988)*. St. Martin's Press.
- Surowski, David B. (ed.): *History of the Educational System of China*.
<http://www.math.ksu.edu/~dbski/publication/history.html> (2006. 04. 30.)
- Vasziljev, L. Sz. (1977): *Kultuszok, vallások és hagyományok Kínában*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Japán

- Bezdek József (1911): *Japán oktatásügyéről*. Athenaeum, Budapest.
- Cvetov, Vlagyimir (1988): *A kolostorkert tizenötödik köve*. Kossuth, Budapest.
- Cselőtei Lajos (1909): *Kanó igazgató a japán testnevelésről*. Légrády Testvérek, Budapest.
- Hani Goro-Keszugi Dzsudzsi (1967): *A japán nép története*. Gondolat, Budapest.
- Flesch István (1986): *Pontyok úsznak a tavaszi égen*. Móra Kiadó, Budapest.
- Frédéric, Louis (1974): *Japán hétköznapijai a szamurájok korában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gy. Horváth László (1999): *Japán kulturális lexikon*. Corvina, Budapest.
- Japán hajdan és most – Gyermeknevelés, tornászat, társasjátékok (1875). *Vasárnapi Ujság* szept. 19. 599-600. o.
- Japánra vonatkozó magyar nyelven megjelent művek bibliográfiája* (1937) Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Kidder, Edward (1987): *Az ősi Japán*. Helikon, Budapest.
- Kiglics István (1989): *Japán – Múlt a holnapban*. Pszichoteam, Budapest.
- Maszanori, Jamadzsi (1989): *Japán – Történelem és hagyományok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nagy Iván (1937): *Japán közoktatásügye*. Magyar Kir. Nyomda, Budapest.
- Longrais, F. Joüon des (1958): *L'Est et l'Ouest, institutions du Japon et de l'Occident comparées*. Paris.
- Reischauer, O. Edwin (1995): *Japán története*. Maecenas, Budapest.
- Sansom, G. (1943): *Japan, a short cultural history*. New York.
- Stephens, Michael D. (1991): *Japan and Education*. MacMillan, London.
- Szentirmai László (1974): *Merre tart Japán oktatásügye?* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tazava, J.-Macsubara, Sz. (1987): *A japán kultúra története*. Japán Külügyminisztérium, Budapest.
- Tokiomi, Kaigo (1965): *Japanese education, past and present*. Tokio.
- Varrók Ilona (2004): A japán oktatás történelmi, társadalmi és filozófiai háttere. *Iskolakultúra* 2. 91-96.
- Zsigmond Anna (1987): A japán oktatási modell – amerikai szemmel. *Pedagógiai Szemle* november, 1153-1161.

Muszlim országok

- Cahen, Claude (1989): *Az iszlám a kezdetektől az Oszmán Birodalom létrejöttéig*. Gondolat, Budapest.
- Dodge, Bayard (1962): *Muslim Education in Medieval Times*. The Middle East Institute, Washington.
- Goldziher Ignác (1879): Muhammedán főiskolai élet. *Budapesti Szemle* XL. 302-323. o.
- Goldziher Ignác (1980): *Az iszlám*. Magvető, Budapest.
- Goldziher Ignác (1981): *Az iszlám kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Grandin, Nicole-Gaborieau, Marc (1997): *Madrassa – la transmission du savoir dans le monde musulman*. Ed. Arguments, Paris.
- Kéri Katalin (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. In: *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra Könyvek 10. Pécs. Szerk.: Tüske László. 46-67. o.
- Lewis, Bernard (1981): *Isztambul és az oszmán civilizáció*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Makdisi, George (1970): Madrasa and University in the Middle Ages. *Studia Islamica* 32. sz. Paris, 255-264. o.
- Makdisi, George (1974): The Scholastic method in medieval education: an inquiry into its origins in law and theology. *Speculum* XLIV/4. sz. 640-661. o.
- Makdisi, George (1977): Interaction between Islam and the West. In: *Medieval Education in Islam and the West, International Colloquia of la Napoule*. Librairie Orientaliste P. Geuthner, Paris, 287-309. o.
- Mazahéri, Aly (1989): *A muszlimok mindennapi élete a középkorban a 10-től a 13. századig*. Európa, Budapest.
- Nakosteen, Mehdi (1964): *History of Islamic Western Education A. D. 800-1350*. University of Colorado Press, Boulder.
- Robinson, Francis (1996): *Az iszlám világ atlasza*. Helikon – Magyar Könyvklub, Budapest.
- Rogers, Michael (1987): *A hódító iszlám*. Helikon, Budapest.
- Shalaby, Ahmad (1954): *History of Muslim Education*. Dar al-Kashshaff, Beirut.
- Tüske László (2004): Az arab államok oktatástörténetéről. *Iskolakultúra* 2. 76-84.
- Tritton, A. S. (1957): *Muslim Education in the Middle Ages*. Luzac & CO. LTD., London.

KÖZÉP- ÉS DÉL-AMERIKA

- Baudez, Claude – Sydney Picasso (1991): *A maják letűnt városai*. Park, Budapest.
- Bayitch, S. A. (1961): *Latin America. A bibliographical guide*. Univ. of Miami Press, Florida.
- Benyhe János (1992, szerk.): *Így látták: Indián és spanyol krónikák*. Európa, Budapest.
- Bitterli, Urs (1982): „Vadak” és „civilizáltak”. Gondolat, Budapest.
- Bray, M. Warwick-Swanson, Earl H.-Farrington Ian, S. (1989): *Az Újvilág*. Helikon, Budapest.
- Breve historia de la educación uruguaya*.
<http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb.htm> (2006. 04. 30.)
- Calero Perez, Mavilo (1999): *Historia de la Educación Peruana*. Editorial San Marcos, Lima.
- Ferdinand, Anton (1976): *A nő a Kolumbus előtti Amerikában*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Gerol, Harry E. (1965): *Inkák tiündöklése és bukása*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Járainé Komlódi Magda (1984): *Kukoricaisten gyermekei*. Gondolat, Budapest.
- Kéri Katalin (2002): Nevelésügy az aztékok körében Sahagún művei tükrében. *Valóság* 5. 40-50. o.
- Kéri Katalin (2004): Leánynevelés az aztékok körében. *Neveléstörténet* 1. 92-110. o.
- Métraux, Alfred (1963): *Les incas*. Seuil, Paris.

- Reguli Ernő (1977, szerk.): *Latin-Amerika – Bibliográfia*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest.
- Soustelle, Jacques (1982): *La vie quotidienne des Aztèques*. Hachette, Paris.
- Tovar, Juan de (1986): *Azték krónika*. Helikon, Budapest.
- Ugaz Burga, Eduardo y otros (1996): *Historia de Educación Peruana*. Editorial San Marcos, Lima.
- Valcarcel, Carlos Daniel (1992): *Historia de la Educación incaica*. Valcarcel. Edit, Lima S.A., Lima.
- Wittman Tibor (1971): *Latin-Amerika története*. Gondolat Kiadó, Budapest.

ÉSZAK-AMERIKA

American Educational History.

<http://www.cloudnet.com/~edrbsass/edhis.htm> (2006. 04. 30.)

- Boorstin, Daniel J. (1991): *Az amerikaiak (A gyarmatosítás kora)*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Goldin, Claudia (1999): *A Brief History of Education in the United States*. National Bureau of Economic Research, Inc, NBER Historical Working Paper: 119.
- Education in Colonial America. The School Upon a Hill.*
- <http://alumni.cc.gettysburg.edu/~s330558/test.html> (2006. 04. 30.)
- History of Education in America.*
- http://www.chesapeake.edu/Library/EDU_101/eduhist.asp (2006. 04. 30.)
- History of American Education – WEB Project.*
- <http://www.nd.edu/~rbarger/www7/> (2006. 04. 30.)
- Krécsy Béla (1894): Az indiánok civilizálása az Egyesült-Államokban. *Vasárnapi Ujság* aug. 26. 41/34. 558-559. o.
- Morris, Richard B. (1982, ed.): *Encyclopedia of American History*. Harper and Row, New York.
- Pullian, John D. – Patten, James van (1999): *History of Education in America*. Upper Saddle River, NJ., Prentice-Hall.
- Sellers, Charles – May, Henry – McMillen, Neil R. (1995): *Az Egyesült Államok története*. Maecenas, Budapest.
- Szuhay-Havas Ervin (1969): *Amerika hőskora*. Gondolat, Budapest.
- Wright, Louis Booker (1962): *The cultural life of the American colonies 1607-1763*. Harper and Row., New York – Evanston, London.
- Zsigmond Anna (1996): *Az amerikai oktatáspolitikai történelmi tradíciói. A liberális és konzervatív kiegyezés*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Zsigmond Anna (2005): *Amerika. Társadalom és oktatás. Fordulópontok az amerikai oktatáspolitikában*. Gondolat, Budapest.

AUSZTRÁLIA

- Australian encyclopedia, the 1-6.* (1979) Grolier Society, Sydney.
- Barcan, Alan (1980): *A History of Australian Education*. Oxford University Press, Melbourne.
- Clark, Ch. M. H. (1968): *A History of Australia 1-2*. Melb. Univ. Press, Melbourne-London-New York.
- Cleverly, John and Lawry (1972, eds.): *Australian Education in the Twentieth Century*. Longman.
- Elkin, Adolphus Peter (1986): *Ausztrália őslakói*. Gondolat, Budapest.
- Fatherstone, Guy (1981, ed.): *The Colonial Child*. Melbourne.

- Fogarty, Ronald (1959): *Catholic Education in Australia, 1806-1950*. Melbourne University Press, Melbourne.
- History of Australian Education*.
<http://www-library.uow.edu.au/archives/guides/archeduc.html> (2006. 04. 30.)
- History of education in the Commonwealth of Australia*.
<http://www.hartford-hwp.com/archives/24/index-pa.html> (2006. 04. 30.)
- Horváth Jenő (1923): *A modern Kelet. Bevezetés az ázsiai és ausztráliai alakulások történetéhez 1498-1920*. Táltos, Budapest.
- Laidlaw, Ronald (1991): *Australian History*. Yarra Valley Anglican School, Victoria.
- Marginson, Simon (1993): *Education and Public Policy in Australia*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Rickard, John (1988): *Australia – A Cultural History*. Longman, London and New York.
- Theobald, Marjorie R. and Selleck, R. J. W. (1990, eds.): *Family, School and State in Australian History*. Allen and Unwin, Sydney.
- Turney, Clifford (1975, ed.): *Sources in the History of Australian Education, 1788-1970*. Angus and Robertson, Sydney.

A TUDÁSÁTADÁS TÖRTÉNELMI FORMÁI ÉS AZ ISKOLA

BEVEZETÉS

AZ INTÉZMÉNYEN KÍVÜL SZERZETT TUDÁS ELŐTÉRBE KERÜLÉSE

A neveléstudományi kutatók a tanulói tudás összetevőinek elemzésekor témánk vizsgálatában is fontos sajátosságra lettek figyelmesek. A tudást kifejező osztályzatok mint függő változók mögött sokféle független változót áttekintve arra a következtetésre jutottak, hogy általában nagyon kevés (leginkább négy) változó legalább ötven százalékos magyarázatot adott a mért tudást meghatározó tényezőkről. Néhány új változó fölvételével pedig 65-70%-ban jutunk ismerethez a tudás származásának helyéről, ráadásul a megvizsgált változók rendszerbe foglaltak. A tantárgyi tudást meghatározó tényezők között mindenkor elsődleges szerep jut a verbális képességeknek, vagy azoknak, amelyek a verbális képességen keresztül fejtik ki a hatásukat, s amelyekre az írás-, olvasás-, illetve irodalomjegy utal. Másrészt a tantárgyon kívüli tényezők közül a matematikához köthető mért tudás, vagyis a matematikai attitűd szerepe is magas. Más kutatók azt állapították meg, hogy a matematikai ismeretek mértékéhez az ismert tényezők közül az irodalom inkább hozzájárul, mint például a matematikai tesztekben származók. Hasonló eredményekre jutottak további, reprezentatív pedagógiai mérések is. (Csapó, 2001)

Vannak tehát módszerek, amelyek a jegyekkel kifejezett *tanulói tudás összetevőinek* meghatározására alkalmazhatóak. Ezek értékelése során arra következtettek a neveléstudományi szakemberek, hogy a megvizsgált kognitív képességek az értékelt tudásban kevésbé jelennek meg, a meghatározó tényezők a kognitív szférán kívül esnek. Általában azonban minden tantárgyi tudásban kiugróan magas a *verbalizációhoz* és a *matematizáltsághoz* kapcsolt tényezők szerepe – s ez alkalmat kínál arra, hogy a művelődési javak továbbadásának csatornáiról óvatos kérdéseket fogalmazzunk meg.

Más empirikus neveléstudományi kutatásokból is meríthetünk példát művelődés- és neveléstörténeti okfejtésünkhöz. Az ún. *metafora-módszer* kutatás kialakulásához a kognitív pszichológia, a neveléstudomány és a nyelvészet (Csapó, 1998., Csapó, 2001, Pléh – Győri, 1998., Vámos, 2001) járult hozzá, s a fogalmak megértéséről, a fogalmak jelentéséről ígér ismeretet, széles vizsgálati keretet. Bárhonnan származzanak is a kettős képek, a metaforák vizsgálatából megközelíthető és értelmezhető az individuum és környezete kapcsolata. Vámos Ágnes a metafora pedagógiai fogalmak elemzésében betöltött funkcióját vizsgálta meg a felsőoktatás hallgatóinál. (Vámos, 2001) Jelzésszerűnek tekinthető – ámbár ennek elemzésére nem került sor –, hogy a résztvevők által a tanítás-képről felkínált metaforák java jól körbehatárolható művelődéstörténeti egységekhez kötődik. A hallgatók saját metaforáinak tartalma a reneszánsz vitalista, a felvilágosodás mechanikai világképeihez, illetve a pozitivizmus elemeihez kötődik, s az ezekre vonatkozó elképzelésekre is utal. Mindez evidencia-voltán – a korábbi világképek egészének vagy elemeinek korszakokon átnyúló továbbélésén – túl arra is figyelmeztet, hogy a

nevelési helyzetek kortárs értelmezésében a történeti sztereotípiák prototípusainak és hagyományozódásának vizsgálatához is hozzá lehet kezdeni.

A neveléstudomány is arra figyelmeztet, hogy az ismeretek, a gondolkodás történetének eredményei emberek, nemzedékek, korok közötti átadása több csatornán keresztül zajlik. A neveléstudomány számára sokáig az *intézményes nevelés* formai és tartalmi megragadását szolgálta a történetiség – s éppen ettől távolodott el. Amikor az 1950-es évek végével előtérbe került a tudás-fogalom kibontása, s kezdetét vette a kognitív forradalom, a belső mentális működésre, a készség- és képességfejlesztési gyakorlatra való figyelem koncentrálásában az ezen történeti formák iránti korábbi heves érdeklődés lanyhulni látszott. Az ismeret, a tartalom szerepének fölértékelődése azonban napjainkra a tudás fogalmának további átértelmezését eredményezte. *Jerome Bruner The Culture of Education* című műve (Bruner, 1996.) az egyéni és az emberi kultúra összefüggéseit kutatván nem az intézményes – természetes nevelés, hanem a közösségi vonások áthagyományozódásának módjaiban, továbbá az egyén és egyén, az egyén és közösség kommunikációs formáiban fedezi fel az átörökítés valódi forrását. A tudás rejtettebb formáit mindenekelőtt a közösségi civilizációs mintázatok közvetítik, s valójában ezek rögzítését, esetleg tudatosítását és szolgálatát látják el az intézmények. A megformált információk – a szimbólumok – a történeti vizsgálatok számára annak lehetőségét kínálták, hogy eltávolodva az iskolai környezettől azokat a formációkat vegyék figyelembe, amelyek magát az iskolai, illetve a tágra értelmezett intézményi szerepet és tartalmat alakítják. A tartalmakra, műveletekre, az egyedi helyzetekben alkalmazható tudásra összpontosító tudásfelfogásnak szüksége mutatkozott arra, hogy különbség tételeződjék a kulturális környezetből a szimbólumokon keresztül az egyéni értelemben jutó információk és az egyéni konstrukciók között, továbbá az ezek hitelesítését elvégző nevelési intézményi és a nem e célból létrehozott, éppen ezért egyelőre strukturálatlanabbnak látszó források között.

EGY TÖRTÉNETI PÉLDA: ROUSSEAU

Rousseau érdeme, hogy amikor megírta *Emiljét*, a botrányos fogadtatása és különféle értelmezései révén nagy hatást kiváltó nevelési regényt, akkor amellet a nevelési elképzelés mellett emelt szót, amely szerint a gyermek ártatlan lény (Rousseau, 1978). Rousseau az első bestsellerek egyikévé vált, regény terjedelmű véleményével azon történelmi emlékezetben fennmaradt személyek közé került, akik az európai nevelés legfontosabb eredményét, a pedagógia, illetve a neveléstudomány vallástalanítását szorgalmazták. Rousseau tagadta a kereszténység Augustinustól eredeztetett vélekedését, miszerint minden újszülött magával hozza az első emberpár paradicsomi bűnét, s ez lenne legfontosabb öröksége, és hogy végső soron a tanítás alapvető célja az ettől a bűntől való megszabadítás. A regényszerző moralista nézete szerint az ember mentes ettől a tehertételtől. A nevelőnek – s tán ez a legnagyszerűbb megállapítása –, leszámolva az eredendő bűnnel, nem feladata, hogy vallási szempont szerint alakítsa a nevelést. Nézete szerint a természetes fejlődésnek – vagy legalább a kezdetének – mutatkozik egy erkölcsi neveléstől tökéletesen mentes szakasza, melynek során kifejlődnek az egyéni képességek. E képességek pedig természetes – biológiai adottságok mentén alakuló – módon, érzékszervi, kísérletező ismeretszerzés útján alakulnak ki. Minde-

zekből következett, hogy a nevelés feladata az egyéni képességek kibontakoztatása, s nem célja az egyénen kívül létező törekvések megvalósítása.

Rousseau vélekedése szerint a természet a társadalom előtt fejlődött ki, s a természetes nevelés során az egyén a társadalom kialakulása előtti folyamatok-ismeretek ősi egységéből részesedik. Emil emiatt nevelkedett a társadalomtól távoli, természetellenes dolgokat nem ismerő világban, ahol a környezetből származó ismeretekre alapozott, szabályosan alakuló fejlődésében egyetlen önzetlen nevelő működött közre. Ez a tanító a mai, ideálisnak tartott pedagógus előképe: neveltjét önzetlenül támogatta, s mindent megtett azért, hogy saját tapasztalatokhoz jutva kezdje el önálló életét. Szüntelenül kérdez, de a válaszadás lehetősége, a tapasztalás gyümölcse a tanítványé. Emil mintaszerű térben, egy kerítéssel behatárolt kertben nevelkedett. Izolált tere hasonlatos *Daniel Defoe Robinson Cruose*-jának érintetlen szigetével, de emlékeztet a természetes nevelést népszerűsítő *Ibn Tufajl A természetes ember* című filozófiai munkájában felvázolt szigetre is. (*Ibn Tufajl*, 1961) Ibn Tufajl peripatetikus igazságokat előtérbe állító, több civilizáció és művelődési korszak számára jelentéssel bíró traktátusa a kettős igazság tanának, a tökéletes ismeret két lehetséges megszerzési útjának, a hittel és tudással egyként előbbre jutás eszméjének középkori népszerűsítője. Ibn Tufajl európai ismertségéhez állítólag Spinoza is hozzájárult. Defoe tudáshoz természetes módon jutó szigetlakója meg is jelent Rousseau *Emil*jében: ez az egyetlen regény, amelyet Emil első nevelése során kézhez vett, s elolvasott.

Ibn Tufajl, Defoe és Rousseau hőseiben közös, hogy számukra a természet kínálta az első példákat – s a példázatok nyomán, tanulás révén, a ráció segítségével általánosabb ismeretek indukálódtak számukra. Példájuk azt bizonyítja: a belső okokkal szorgalmazott tanulás köti össze az embert és közegét.

Rousseau a felvilágosodás korában is ható középkori keresztény organikus világkép, ahhoz tartozó antropológiát s azt a valláserkölcst relativizálta, amelyen a kortárs nevelési elmélet és gyakorlat intézményekkel is támogatott képzetei alapultak. A természetes nevelés elvét sértette, ha a nevelő erkölcsi rendszere irányítja a nevelés folyamatát; amíg a természetes nevelés belső kényszer, és így támogatandó, a felnőtt erkölcsisége szerint alakuló nevelés külső kényszer, így korlátozásra szorul. A pedagógiai programját teológiájának alávető, nézeteit szilárdan képviselő egyház, amely másfél évezreden át a gonosz kipurgálásában találta meg legfőbb feladatát, s annak rendelte alá emberképét is, mélyen érintett e hol kibontottan, hol rejtetten jelentkező, újszerűen elrendezett világ- és emberképű elképzeléstől: ugyanis Rousseau nem az iskolai intézményekben átörökölt, elemeiben módosítható tudásrendszert kérdőjelezte meg. Sokkal inkább a műveltségkép mögött álló, sérthetetlennek látszó emberképet és az azt meghatározó univerzum-elképzelést. Fel sem vetette a régi világ restaurációját, hanem elutasította.

A tiszta nevelés metaforájával együtt Rousseau egy paradicsomhoz hasonló kertet is létrehozott. A paradicsom ugyancsak fontos metafora-komplexuma a kereszténységnek és természetesen az antik mitikus elképzeléseknek. A tökéletes kert nem külső szempontok alapján épült, hanem a saját törvényei mentén fejlődött ki. Rousseau vagy nem kívánt, vagy nem tudott lemondani egy, az intézményes nevelésen kívüli tudásforrásokból bőven táplálkozó jelképről. Amivel nem mást sugall, mint hogy az ideálisan megkonstruált környezet és a támogató tanár hatékony kettőse – a tudás intézményen kívüli és intézményes formái –, illetve az induktív és a deduktív ismeretszerzés együttese teszik lehetővé a civilizált polgárrá nevelődést.

Rousseau a nem intézményben megszerzett, a saját tapasztalaton nyugvó tudás fontosságát hangsúlyozta. De a kert, amelyből Emil ismeretei származnak, emberkéz alkotta, s akár intézménynek is tekinthető: olyan iskolának, amelyben nem tekintélyérvek, hanem saját tapasztalatok növesztik a kertlakó tudását.

* * *

Minden egyes korszak *világképében* meghatározott helye van az emberről alkotott elképzeléseknek. Az *emberkép* ugyancsak változatos, ráadásul rendszerint eltérő módon ítélték meg benne a férfit, a nőt, a gyermeket, s e megítélést még a társadalmi helyzet is befolyásolta. A világról szóló nézetek, a társadalomról referáló elképzelések és az antropológiai szempontok kitapinthatóak azokban a *műveltségképekben*, amelyeket a civilizációk önmagukról hoztak létre. A műveltségkép átörökítése egyrészt *intézményekben*, másrészt intézményekkel kevésbé szabályozott módon (pl. öltözködés, viselkedési formák, közösségi szokások, írástechnikák stb.) történt. Az intézmények között a nevelés-oktatás színterei is megjelentek, hiszen a nevelési módszerek, pedagógiák által kialakított *iskoláztatás* a leghatékonyabb ismeretátadásnak tűnt. A különböző korszakok pedagógiai nézeteit ezért úgy célszerű megközelíteni, hogy együtt tárgyaljuk annak világképét (-képeit), antropológiáját, műveltségképét (-képeit), intézményes és intézményen kívüli tudásközvetítését, s a neveléssel kapcsolatos helyszíneit, tartalmait és eljárásait.

VILÁGKÉPEK

Minden kornak szüksége van arra, hogy a rendelkezésére álló tapasztalatokat, ismereteket, hagyományokat, szemléleteket, nézeteket rendszerbe állítva jellemezze a maga világát, s e maga által választott teljesség áttekintésével megállapításokat tegyen, amelyek a cselekedeteket, a múltat, a jelent és a jövőt értelmezik. Mindazt az ismeretet, amely a világra vonatkozik, azaz a világképét, arra használja a kor embere, hogy magát, a környezetét, a világbeli tevékenységét minősítse, reflektáljon rá, s muníciót találjon önmaga sikerességéhez. A világkép az emberi gyakorlat eredményeként jön létre, s az emberi tevékenység vizsgálatának alapjául szolgál, a tapasztalatok értékelése bármilyen helyzet uralásában segítséget ígér. (Géczi – Striling – Tüske, 2000)

A különböző emberi képességek a világ teljességét egymástól eltérő módokon ragadhatják meg, s különböző világnézettípusokat eredményezhetnek. Az érzéki elrendezettséget hangsúlyozzák a *művészi világképek*, a hit érzelmén alapulnak a *vallási*, a ráció használatán a *tudományos vagy filozófiai világképek*. E három típus egyaránt összefüggő, ellentmondásmentes, saját szabályai által lehetőleg megmagyarázható rendszert épít ki. A hétköznapi világképek kialakítását az ember akarata hatja át; céljuk a célszerű igények kiszolgálása s interpretálása. A különálló, egységbe nem állítható összefüggések használata alkalomszerű, s a mindennapok teljességében ígér használható egyéni vagy közösségi útmutatást és magyarázatot. Az emberek *egyéni világképén* belül, értékei és érdekei szerint e világnézettípusok különböző elegye nyilvánul meg.

A világképek egymást követő s egymással együtt jelentkező *történeti formái*: az

ősi, *mágikus* (vagy archaikus) világfelfogás, a *mitologikus* világfelfogás, s az Európában az i. e. VII. században, a Mediterráneumban megjelent *tudományos (vagy filozófiai) világfelfogás*. Mindegyikben megjelent az ember szándéka, hogy hasson a környezetre, s azzal egységet alkosson – a tagolást éppen az ember és a természet egysége, illetve elkülönbözése jelentette. A mágikus világfelfogásokban közös tulajdonság az, hogy hasonlóság van az ok és az okozat között, az előzményhez hasonlatos lesz a következmény, továbbá, hogy az egyszer már megmutatkozó kapcsolatok tér- és időváltozástól függetlenül, a netán fennállt fizikai kapcsolat elvesztése után is megmaradnak. A mágikus kor embere egy olyan *antropomorf* világfelfogást konstruált, amelyben megtalálta a maga alávetett helyzetét is. Kevésbé ellentmondásos rendszerek születtek a *mitologikus* világképekben. Az ember és világa közötti viszony egyértelműbb, a történetekké összeálló mítoszok stabilan meghatározták az ember tevékenységét. Az emberi tevékenység ismételten megjelenő tudáselemei, amelyek az *élelemszerzéssel, egészségmegőrzéssel, szakrális tevékenységekkel* függtek össze, hozzájárultak, hogy a megfigyeléseket, a tapasztalatok alapján tisztázódó fogalmakat, a módszert, a gondolkodást összefüggéseik alapján rendszerbe álljanak. A filozófiai világképek (amelyek legkorábban csak bölceletnek, s még inkább természetbölceletnek láthatóak) tartalmazták a legtöbb kritikai elemet, s a leginkább ezek tekinthetők dezantropomorfoknak.

A világról alkotott fogalmi rendszerben kezdetben nem különíthető el mindaz, ami utóbb a művészethez, a valláshoz, a tudományhoz tartozik. Az a tudás, amit az ember létezőnek talált, és fogalmilag megragadott, a bölceleti rendszerekben gyűlt össze. Bennük differenciálatlanul szerepelnek az utóbb a tudomány, a filozófia és a gyakorlat tárgyköréhez tartozó elemek: azok elkülönülése a társadalmi munkamegosztás, a tagozódás, a felgyűlő tapasztalatok eredményeként mutatkozott meg. Így érthető, hogy a tudományos vagy filozófiai világszemléletek első formái a természetre vonatkoztak. Az egésze vonatkozott a korai tudás, s csak később, a gyakorlat eredményeként jelentkeztek a szaktudások, amelyek csillagászatként, orvoslásként, geometriaként, mechanikaként stb. elkülöníthetőségüket és önállóságukat hangsúlyozták. Az egy csoportba sorolható tapasztalatok, ismeretek s a belőlük levezethető fogalmak a résztudományok kialakulásához vezettek, s ezek a résztudományok adták idővel a tudományt. Másrészt az igény, amely a részlegesség vizsgálata mellett fontosnak találja a teljes, az egész összefüggéseinek megjelenítését, eredményezte a filozófiát. A résztudományok (amelyek ekkor még leginkább a természet milyenségére tettek megállapításokat) és a filozófia elválása a görög világban, az i. e. IV. században következett be. Arisztotelész metafizikájában már azt állította, hogy a filozófia egyetlen, a részleteket vizsgáló szaktudománnyal sem lehet azonos.

A filozófia és a tudomány fejlődése párhuzamosan, egymást áthatva haladt. Kapcsolatuk vizsgálata nélkül egyiknek a fejlődése sem érthető meg. A tudomány a gyakorlat igényei, az általa felkínált lehetőségek révén differenciálódott, s nem sűrített magába világnézeti szempontokat, még ha nem is nélkülözte azokat. A filozófia a részterületek közösét vizsgálva, az egészet, a lényegeset, a mindenhol megjelenőt állítja vizsgálata tárgyául. Miként a tudomány, úgy a filozófia is részterületekre bomlik szét, megjelenik benne az emberi oldal (ismeretelmélet), az embertől független, általa megismerhető valóság oldala (lételmélet) és a konkrét-gyakorlati oldal (pl. a logika, esztétika, etika, vallásfilozófia, tudományfilozófia) kitüntetett vizsgálata.

Az európai természetfogalom történelmileg változó. A természettel a különböző korok más-más tudományos és/vagy filozófiai viszonyban voltak, másként határozták meg az univerzumot, s más-más arányú halmaznak tudták benne a természetet. Van, amikor a természet azonos valamennyi létezővel, van, hogy az ember elválik a természeti világtól, s van, amikor éppen a csillagok világa, átmeneti formát képezve a természet és a szellemvilág között, kerül ki a természet tiszta hatóköréből.

A különböző korszakok világképei az univerzumról, az annak részét képező természetről s a természetfölöttiről való különféle elképzelésekre épültek. A természetfilozófiák különféle természetfogalmakat alakítottak ki, s már a görög antikvitást is eltérő típusokkal jellemezhetjük. Az *archaikus* álláspont szerint (Anaximandrosz, Hérakleitosz) a lét és a létezők egységet képeznek, nincs különálló természet sem. A természet tartalma háttérben marad a határtalan, szüntelen változó mindenség működésében. Ez az álláspont – amelyhez közel állnak a keleti természetfilozófiák kínálta világképek – nem igényelte a természetre vonatkozó tudás rész tudományokká szerveződését. A létesülést *phüszisz*-nek (természet), nevezték, amely maga a lét, s e fogalomba nem tartoztak bele a létezők. Ily módon az ember, bár nem különült el a phüszisztől, de nem is része annak.

Az analitikus szemléletűek a létező dolgok meghatározását, azok tulajdonságait, fennállásuk körülményeit vizsgálták. A dolgokat belső tulajdonságaikkal azonosították, a természet pedig a dolog természetével vált azonosíthatóvá. Vizsgálták a mozgást, az időt, a természet elemeit, az elemiség mibenlétét, a természet forrását, az elemek struktúrába állíthatóságát. Arisztotelész vagy a későbbi korok tekintélyei (akik Arisztotelész szemléletére hivatkoztak) a természet létezőit, a létezők tulajdonságait és egységképződéseit tanulmányozták. Arisztotelész az, aki a természetet nemcsak a dolgok tulajdonságainak, hanem a létezők sokaságának is tekintette, azaz kétféle jelentést tulajdonított a phüszisznak.

A görögség legelterjedtebb természetfogalma a természet terjedelmét vizsgálta, a létező dolgokat pedig azonosításuk után rendszerbe foglalta. Ennek az extenzív, rendszerező szemléletnek szüksége volt a rész tudományok eredményeire, azokat fölhasználva szervezte meg természetképét.

A természetfogalom különböző használata mutatkozott meg a természetképek és a világképek történelmi formáiban. Ezek az ember és a természet primátusát különbözőképpen értelmező, a két pólus között elhelyezkedő változatokként jelentkeztek.

Az *antik mitikus világkép* az antik természetkép s a természetfilozófia megjelenésével együtt alakult ki. Több változata terjedt el, amelyek mindegyike a rendezett világ lényegének áttekintésére vállalkozott. Számos alternatív megoldás született, amelyek közül a milétoszi természetfilozófusok, Platón és a természettel, a csillagokkal, az állatokkal, a növényekkel és az emberrel egyként foglalkozó Arisztotelész nézetei, továbbá a hellenizmus korának sztoicizmusa, epikureizmusa és szkepticizmusa s az alexandriai természetfilozófia változatai léteznek.

A *középkori organikus világkép* kifejlődése két szakaszú. Az antik eredetű tudás krisztianizálódása a patrisztika idején következett be, s a Platónhoz és követőihez kapcsolt ismeretek szigorú hierarchizálása, a teológia előtérbe kerülése s kérdéseinek megválaszolása vált fontossá. A világ az isteni elrendezettség eredményét mutatta, s a dolgok megismerése voltaképpen Isten megismeréseként jelentkezett.

A patrisztikában e világkép „szellemvilágának” és „csillagvilágának” a struktúrája és tartalma tisztázódott, míg a skolasztika – Arisztotelész természetismeretét főlelevenítve – az „elemi világ” megismerését állította előtérbe.

A *reneszánsz vitalista világkép* a középkor világképét alakította át. Miközben elfogadta annak eleve elrendelt, merev, változtathatatlan struktúráját, a *Létezés láncolatában* az elemi világ legfelsőbb szintjén álló embernek akarattól függő mozgást adott. Az ember önértékesítési lehetősége az emberi tevékenység, a gondolkodás, az emberkép megváltozását és egy új világkép megjelenését tette lehetővé.

A *mechanisztikus (mechanikai) világkép* a reneszánsz természetfilozófia alapjain állva a 16-17. században, a tudományok differenciálódásával, a fizika eredményeinek világképbe épülésével teljessé lett ki. A világkép hangsúlyos elemévé vált az a természetkép, amely lényegét tekintve egy mechanikai modell. A mechanisztikus világmagyarázat mellett egyéb, azzal ellentétes eredmények is megnyilvánultak, összefüggésben azzal, hogy a kémia, a geográfia és a biológia szaktudománnyá alakult.

A spekulatív természetfilozófia a racionalista világkép számos változatához járult hozzá. Goethe, Alexander von Humboldt, Herder és követőinek tanai a mechanisztikus természetképhez illeszkedő világkép bomlásához vezettek. A 18-19. században Európában párhuzamos módon egymás mellett éltek a *romantika*, a *materializmus* és a *pozitivizmus* egymástól eltérő világképei. Éppen ezért ezt a korszakot a torlódó világképek időszakának tekintjük.

Az egymásra következő világképek vagy az elemeiket adó egységek váltakozásában megfigyelhető, hogy egyes gondolatok, módszerek kiiktatódtak, mások eredeti vagy átalakult formákban tovább éltek. Az egyes korszakok népessége egyidejűleg több világkép elemeit birtokolta. A világkép kialakítását hol a mindennapi praxis, hol a tudomány, hol a szaktudományok, hol a filozófia siettette, s leginkább a világhoz közelítés, az ismeretek megszerzésének módszerében ragadható meg az a változás, amely tárgyalhatóvá teszi e történetet.

A TUDÁSMINTÁZATOK

Tapasztaljuk, hogy ugyanazokat a tényeket Európa különböző pontjain nem egyszer különféleképpen értelmezték. A problémákra karakteresen eltérő választ adtak a más szempontból netán hasonló kultúrák is. Van, ahol egyes kérdéseket árnyaltan lehetett leírni, máshol már a kérdés fölvetése is nehézségeket okozott. A természetről másként gondolkodtak az antikvitás korában, másként a keresztény organikus világképet ismerők s másként a felvilágosodás idején élők: a pogány filozófusok némelyike szerint a természethez csak részben tartozik hozzá a csillagok világa; a középkori keresztények intelligenciával rendelkező, tisztán szellemi dolgoknak látták azt; a felvilágosodás fizikusai pedig azokkal a törvényekkel tudták jellemezni, amelyek a földi világra is igazak voltak. Az európai tudományok között például nem volt helye olyan diszciplínának, amelyeknek az iszlámban évezredek hagyománya volt, és fordítva. Amit a reneszánsz utáni kereszténységben művészetnek tekintettek, máshol nem.

A civilizációkat összehasonlító kutatások során az utóbbi időkben – igaz, csupán az európainak nevezett kultúrkörön belül – két kérdéskör került előtérbe. Az emlékezés, az *emlékezet kulturális alakzatairól* egyre több elgondolás született. (v. ö.

Assmann, 1992; Yerushalmi, 2000). S ugyan az európai civilizációk alakzatainak összevetését minden korszak elvégezte, de az utóbbi időben ismét vizsgálatba vonták a megkülönböztetések okát és magukat a különbségeket. (Brague, 1994). Európa négy *kulturális hasadása* következményének föltárása a kultúratudományok vizsgálataiban pedig a kiindulási pontot jelenti.

A négy nagy kulturális hasadás rávilágított, hogy a világképek – a múltról, jelenről, jövőről referáló ismeretek és szabályok rögzített elvek szerinti mintázata – a meghatározóak az univerzumból és az emberről szóló tudás kialakításában, az ember műveltségfelfogásában s abban, hogy a világról szóló ismereteket mely intézmények s miként strukturálva képesek azt az emberek kortárs csoportjai és generációi között átörökíteni. A világképbe rendezett ismereteknek a korszak mértékadó értelmiségijei (papjai) által kiválogatott lényegét az ismereteket átörökítő helyeken, köztük az oktatási-nevelési intézményekben történt meg az ellenőrzött átadása.

Túl azon, hogy a tudásátadás két alapvető formája logikai alapon került megnevezésre, az ismeretszerzésben a saját, induktív módon megszerzett tapasztalatnak és a mások által szerzettek átadásának egyaránt jelentősége van. Minthogy e kérdéssel az iszlám, a zsidó és a keresztény nevelés is szembesült, mielőtt tartalmuk kifejtésére sort kerítenénk, fel kell tennünk a kérdést, hogy mely kulturális átörökítési móddal rendelkező civilizációk, illetve e civilizációk milyen művelődéstörténetileg körbehatárolható alakzatai számára jelentett problémát a tudásátadás ilyen megkülönböztetése.

Jan Assmann szerint valamennyi kultúratudománynak új nézőpontot kínált az, hogy a művészetet, irodalmat, politikát, társadalmat, vallást és jogot, de tegyük hozzá, az emberi gondolkodással és a tudás átörökítésével kapcsolatban álló valamennyi tudományt is *összefüggésükben* kell látnunk. (Assmann, 1999) Az emlékezésben betöltött szerepük alapján bizonyulnak összevethetőnek e területek. A kulturális emlékezés formáiról, hordozóiról és a kommentálásról, a kollektív emlékezésről, annak nemzeti történeti változatairól iskolák sora számolt be. Az antikvitásban elterjedt formákat, a zsidó tradíció továbbélését, az emlékezés eszközeinek és hordozóinak történetét monográfiákban tárták föl, s ezzel újabb és újabb, eddig a művelődéstörténet tárgyát képező adatot és friss szempontrendszert kínáltak a történetírás számára.

A KULTURÁLIS EMLÉKEZET MODELLJEI

A civilizációk alapvető problémája, hogy milyen formába képesek öltöztetni az emlékeiket. Az emlékezés, amely a múltból szól, egyben iránymutatást jelent a jelen meg tapasztalásához és a jövő elképzeléséhez. S arról is szólt, hogy az embernek milyen kötelezettségei voltak. A kulturális folytonosság az emlékek által valósulhat meg, s az emlékeket az emlékezet technikái rögzítik.

Mint arra Assmann is rámutatott, az emlékezetnek négy formája ismert. A *mimetikus emlékezet* az utánzás révén születik. A használt és készített tárgyakban is tudás jegecesedik ki, s ezt tekinthetjük az emlékezet *tárgyas* formájának. A *kommunikatív emlékezet* a beszéd és a vele együtt járó kommunikáció. A *kulturális emlékezet* – a mimetikus-rituális, a tárgyi és a verbális és nem verbális kommunikáció formáin túl – az értelmezést is áthagyományozza.

Az emlékezet, amely a tudásnak a múltba vonatkozó részét és a narratív aspektu-

sát foglalja magába, illetve a világkép azonosak abban, hogy útmutatást adnak az egyéni és a közösségi élet dolgainak magyarázatára, miközben az egyes elemeket rendszerbe foglalják, s így megőrzik. Az emberi faj első két világképtípusa, az *archaikus* és a *mitikus* forma közti határvonalat az írás megjelenése, a hagyomány írott szöveggé formázódása jelentette. De ez egyben azt is jelentette, hogy az *utánczás és ismétlés* helyére, ami az ismeretanyag fennmaradását biztosította a közösségekben, az anyagi hordozókon rögzített jelekkel, szimbólumokkal történt *megjelenítés* került. Az írás átveszi a mimetikus és szóbeli tudásátadás szerepét, s ettől kezdve a rituális cselekvésekben az ismétlések száma egyre csökken.

A világképbe rendeződött ismeretek szóbeli átadását a mezopotámiai kultúrákban először kiegészítette egy írott jelekkel történő rögzítés, amely a térben és időben távollevők közötti közvetítést biztosította. Az írás, amely egyidejű a tudásátadás intézményi átadásának igényével, a tudás tartalmát, a tudás megszerzésének eljárásait s az elképzelhető és megszerezhető tudás alakzatát is meghatározta – ezért nem csak narratív tartalmak hordozója. Az írásnak azonban egyéb funkciói is voltak, s ezek egyike az, hogy az ismereteket akkumulálta, s lehetővé tette, hogy azok is elraktározódjanak, amelyek csupán a speciális használók számára tartalmazznak jelentést. Az írással rögzített ismeretek három csoportja, a *gazdasági* jellegű adatok archiválását, az *uralkodást*, valamint az identitást biztosító mítoszokat, azaz a *világképet* biztosította.

A folyó menti társadalmakban vetődött fel először az, hogy az emlékezet olyan mintázatot hozzon létre, amely tartalmazza a csoport kultúrájának lényegi közös jegyeit. A közösség tagjainak azonosítása ezen mintázat: az elsajátított és megtartott, értelmezett és emlékezésben jelen lévő kultúra révén jött létre. Ezzel egyidejűleg az egyéni emlékezet jelentősége csökkent.

Az ókori világban a mezopotámiai-egyiptomi térségben jött létre az első, a saját kulturális hagyományozásra épülő társadalmi modell. Azonban nem ez a liturgiát, képet és írásbeliséget együttesen felhasználó mód volt az, amely a mai, európai identitást megeremtette. Ahhoz mindenekelőtt a zsidó, de még inkább a görög hagyományozás modellje járult hozzá.

Az *egyiptomi* társadalomban a kulturális áthagyományozás nem nyelvi, hanem kizárólagosan kvázi-nyelvi eszközökkel járt együtt. A cselekvés, a viselkedés, a képi és a nyelvi jelbeliség együttes használatára utasított e kultúra. A kívül-belül hieroglifákkal teleírt templomot, amelyet egy papvezető segítségével lehetett bejárni, tekintjük az egyiptomi áthagyományozás modelljének. Azaz templomi rítussal, irodalommal és képpel együtt történt a hagyományokba történő bevezetés. Az egyiptomiak konzervativizmusát jelzi, hogy a kánonok megsértését nem tűrték, s az örökség fölülírása tiltott volt.

Egyiptom a zártságra, a meg nem változtatható kinyilatkoztatásra példa: ahol a rendet a rítusok biztosítják, a rítusok formáját pedig legkevésbé éppen a nyelvi szövegek kínálták. Az egyiptomi fölfogás szerint a templom struktúrája az a kánon, amely biztosítja a kozmosz és a társadalom rendezettségét.

Izrael a kollektív emlékezést nyelvi úton valósította meg, egy szövegkánont hozott létre. A rögzített szövegekbe rendezett hagyomány a múltra emlékezésre szólít fel, de ezeket a kinyilatkozott és lezárt hagyományokat értelmezni is szabad. A huszonnégy könyv egy szétszóratott nép identitása számára adott közös keretet, a benne rögzítettek jelentették a lehetőséget a törvényekkel és a történelemmel való azonosulásra. A rovásírásos kultúrákban az emlékezés a jogi és közigazgatási emlékezésre szűkült le

– Izraelben kibővült a történelem szférájával. A zsidóság a szövegkánont, és az általa kanonizált rítusokat tekintette csupán sérthetetlennek. A kulturális örökség reprezentálója az Ószövetség, amelynek ismerete a zsidó lét kritériuma. A szövegen alapuló kulturális folytonosság azonban korlátozott érvényű: az írott nyelv kizárólag mássalhangzókat ismer, a szöveg megértése így kommentár nélkül lehetetlen. A zsidó hagyománynak csak az lehet részese, akit a közösség bevezet az írás helyes értelmezésébe.

A görög kulturális áthagyományozás a közösségi szempontok mellett az individuális elképzelések érvényesülését is támogatta. A magán- és mássalhangzókat is ismerő, a hangokat hűen követő betűírás *par excellence* lehetővé tette, hogy az, aki elsajátította az olvasást, olyan szövegeket is el tudjon olvasni, akár a közösség segítségével, amelyekről semmiféle előzetes ismerete nem lehetett. Görögországban alakult ki az összes hangot követő betűírás, melynek rugalmassága alkalmas a szóbeli hagyományok változatosságának követésére. A görögség szinte teljes egészében írásos kultúrának tekinthető. A görög írás az individuális nézetek rögzítésére és terjesztésére kínált lehetőséget – s ez az út, amely a történeti európai civilizáció irányát kijelölte. A sérthetetlen, közösségi kánon szerepe erősen csökkent, az egyéni elképzelés értéke pedig megnőtt. A sokféleség idővel felvetette az összehasonlítás és a rendszerezés igényét, azaz a filológia szerepét. Amellyel ugyan a görög szofisták és filozófusok is gyakran éltek, de az intézményesedése csak a hellenizmus idejében, Alexandriában, a ptolemaida fáraók könyvtárában következett be. A hellenizmusban megkezdik a múlt szövegeinek gyűjtését, rendszerezését és összehasonlítását: egy koherens rendszer jön létre, amely azonban nem tekinthető nemzetinek. A felgyűlt tudást szabad interpretálni, egyéni módon értelmezni: a szövegek között is létrejöhet az a szabadon alakítható viszony, amely a térség görög népességét jellemezte. A görög gyakorlat adja a későbbi európai fejlődés alapját.

EURÓPA KULTURÁLIS HASADÁSAI

Az európai kultúra ma is jelenlévő, egymástól karakterisztikusan különböző, nagy változatait célszerű kialakulásában áttekinteni. Az egymás ellenében létrejött, önmagukat eszerint is meghatározó civilizációk egymástól jelentős mértékben eltérnek, s érdemes a különözés okait éppúgy föltárni, mint azok következményeit. A civilizációs eseményekről történő legtöbb elmélkedés legtöbbször nem vezet igazolt eredményre, ha nem látjuk azokat a történelmileg kimutatható tények együttesét, amely hatása alatt formázódtak meg a vizsgált folyamatok, tények stb.

Az európai civilizáció történelmi okok miatt kialakult négy nagy megosztás eredményeként létrejött mintázatként írható le. Egységességét a földrajzi okok biztosítják, a különbségeket az eltérő gazdasági, kulturális és társadalmi fejlődés történeti változatossága magyarázza. Európa megosztása két tengely mentén, kelet és nyugat, észak és dél tengelyével írható le. Az első észak-déli tengely menti elválás kezdőpontja a Nagy Sándor és hadvezérei által létrehozott hellenisztikus birodalom kezdete s a Római Birodalom kialakulása által jött létre. A mediterrán világ polgárok által lakott területét, az oikumenét civilizáltnak, többi részét pedig barbárnak tekintették. A hellenizmus alatti és a római területek egybeesése nem teljes, ez a mintázat tehát csak közelítő mértékben írja le az első kulturális megosztást. Ugyanakkor a hellenizmus

kulturális hagyományán tovább fejlődött a római világ, s az abban a térségben megjelent kereszténység az időszámításunk utáni 4. századra egyetemessé (katolikussá) formálta e térséget.

A kelet-nyugati tengely mentén létrejött második felosztás a mediterrán térség magas kultúráját szinte pontosan kettéhasította. Ez az esemény a 7. és 8. században jött létre, s a római mare nostrumból (arabul bahr Rum) fokozatosan elkülönült a kezdetben csak arab népességből álló, s nem keresztény vallású térség. Az iszlám első 100-150 éve alatt Észak-Afrikán, Szicílián át Andalúziáig, Kis-Ázsiában Palesztinán, Szírián keresztül Anatóliáig és Dél- és Közép-Ázsiáig terjeszkedett. Ennek folyamán az arabság örökségévé vált nem csupán a hellenisztikus, de a helyi – például perzsa, indiai – hagyomány is. Ugyanakkor hatott rá a vele egyre élesebb konfliktusba kerülő bizánci, majd a bizáncit helytel-közzel támogató nyugati keresztény világ. Az arab-keresztény szembenállás a két térség kulturális centrumát eltávolította egymástól, a kezdetben legfontosabb kalifátus fővárosa, Damaszkusz szerepét a kereszténységtől távolabbi városok, például Bagdad, Kairó s mások vették át, az eleinte Róma-központú kereszténység központja pedig nyugatabbra, illetve északabbra, a Loire és a Rajna közé került. A keresztény világ terjeszkedése a továbbiakban Közép-Ázsia felé, majd a kontinens felfedezése után Amerikára irányult.

Az arabok által elzárt, illetve arab fennhatóság alatt álló területeken a kereszténység tovább élt, de az örmény, grúz, a közép-ázsiai és kínai nesztoriánus térség, az etióp, illetve a szír keresztények vallásalakulatai a Földközi-tenger térségének vallási fejleményeit nem követték.

A harmadik, észak-déli irányú kulturális hasadás is az összefüggő keresztény térséget érintette. A Római Birodalom keleti és nyugati térsége másként viszonyult a kereszténység kezdetének műveltségképehez. A keleti térségben a görög, a nyugatiban a latin örökséget tekintették inkább folytatásra érdemesnek. A skizma kialakította az egymással megbékélni képtelen, a mai értelemben vett katolikus, Róma-központú nyugatot, illetve a Bizánc körüli ortodox keletet.

A kelet-nyugati irányba futó utolsó hasadás a 16. században következett be, s Közép-, Nyugat- és Észak-Európát érintette. A reformáció-ellenreformáció a keresztény örökséghez való különböző viszony mentén protestáns és katolikus területre különítette el a kontinens addig egységesen katolikus népességét.

A folyamatok eredményeként ma Európát iszlám, ortodox, protestáns és katolikus hagyományon alapuló világnak láthatjuk, amelyekben azonban az antikvitás zsidó és pogány öröksége egyként kimutatható. A kulturális hasadások vallási jellegük ellenére az európai társadalomtörténet legnagyobb hatású folyamatai voltak: eredményükként jöhettek létre a különböző korszakok eltérő társadalomtörténeti, gondolkodástörténeti, mentalitásbeli sajátosságai. A térségek önmeghatározása többnyire a többi térség sajátosságának megítélésével járt együtt, s állandó, kölcsönös hatások révén alakult ki a vallási, világképi, s azt követő ember- és műveltségképi specifikumok sora.

A TUDÁSÁTADÁS EGYIK FORMÁJA: AZ ÍRÁS ÉS OLVASÁS

Az ember egyedi emlékezete mellett a közösségi emlékezetet is használja. A közösségi emlékezési formák a kultúra lényegére, működésére, közvetítésére világítanak rá. A

kulturális értékek megtartása szükségessé tette, hogy annak adatait ne az egyedek idegrendszerében, hanem valamilyen attól független módon, külsőleg tárolják. Ez egyszerre vetette föl az intézménytől független, másként természetes nevelés, az intézményes keretek, a szakemberek és a jelrendszerek szükségességét. A szimbolikus megjelenítésben, az írásban együtt jelentkezett a szokásosnál nagyobb hatóterületű kommunikáció és a tárolás. Ezt nevezzük a tudás, az információ objektívalásának. Erre egyként szüksége volt a gazdaságnak, a politikai hatalomnak és az identitást adó mítoszokat igénylő közösségeknek.

Az írás kialakulása átalakította az emlékezetkultúrát: homogenizálta a közösségi tudást, relativizálta az egyéni emlékezetet, túlterjedt egy korszakon, megváltoztatta a kommunikáció gyakorlatát, a tudás és a kompetenciák fölvételének módjait. Az individumokra kifejtett hatásánál jelentősebb a társadalmi kommunikációban betöltött szerepe, hiszen óriási mértékben megnövelte a kulturális emlékezet lehetőségeit.

A tudás fenntartását és átadását intézmények és *intellektuális technikák* szolgálják, amelyek különbözőségei és egyediségei az egyes korszakokat jellemzik. Másként használta, értette és fogadta be az írást és az olvasást az antikvitástól kezdve egymást váltó társadalmak embere, másképpen alakultak az író és/vagy olvasó emberek kompetenciái, mint az írástudatlanoké, mások a normák és a konvenciók a különböző közösségekben, s korhoz kötött annak a tudásnak az értéke is, amely írott, akárcsak az, ahogyan azt elolvassa és értelmezi az olvasója.

Az *olvasás története* élesen szakaszolható. Eltérő gyakorlatok mutatkoztak a görög és a hellenisztikus világban: a szóbeliség és az írásbeliség együttese különböző változatokat eredményez: írott diskurzust, nyilvános olvasást, felolvasást, néma olvasást, hagyományrögzítést és szórakoztatást ugyanúgy, mint az univerzális és a racionálisan kezelhető gyűjteményt, a könyvtárat, amely munkaeszközzül szolgált vagy éppen olvasók különböző igényeit elégítette ki.

A görögség *szövegtekercseit* a latinitásban a 2. századtól a *kódexek* váltották fel. A nyilvános és magánkönyvtárak az olvasási igény megváltozását jelezték, s az olvasók között a nők is megjelentek. A lapozható könyv más írási, szövegszerkesztési és olvasási szokásokat eredményezett, s ezt a latin nyelvű, nyugati kereszténység inkább folytatta, mint a görögkeleti. A bizánci területeken a laikus olvasás, az alsó- és felsőfokú nyilvános oktatás a középkor végéig fennmaradt, s a hangos, antik olvasási módot követték. A nyugati civilizáció ellenben kifejlesztette a csendes vagy mormoló olvasási módot. A patrisztika idején az olvasható művek száma korlátozott volt, ezek csakis az egyházi és szerzetesi világ tagjai számára voltak elérhetőek. A kódex formai átalakulása a funkció változásait követi: szétválasztják a szavakat, grafikai jeleket alkalmaznak. A skolasztikában a korábban szétvált írás- és olvasástudás közelebb került egymáshoz, a könyv az intellektuális munka eszközévé vált, a könyvtár nemcsak a hagyományok gyűjtőhelye, de az olvasást kiszolgáló intézmény is lett. Kialakult a skolasztikus, közösségi olvasási mód, és az olvasói igények alapján megjelennek a válogatások, gyűjtemények és különböző segédkönyvek. A 15. században, a könyvnyomtatás megjelenése után a könyv továbbra is a kódexek formáját követte, csak utóbb jelentkeznek azok az újítások, amelyeket a technika lehetővé tett. A humanisztikus olvasási mód a tudós gyakorlat megerősödése volt: az egyéni idézési módok, az összehasonlítás lehetősége a korábbi tudás átrendeződéséhez vezetett. A humanista, értelmező olvasási mód az olvasás első nagy forradalmasítója. A 16-17. századi vallási

reformok eredményezik a másodikat, amikor a külső kontrollt veszített egyéni olvasás szabaddá vált. A 19. század a nőket és a gyerekeket is bevonta az olvasók körébe: ettől kezdve szinte mindenki elsajátította az olvasás képességét.

Az írás- és olvasástörténet nélkül a civilizációs sajátosságok leírhatatlanok. Az európai kultúra írásos kultúrává válása a homéroszi szövegek lejegyzésével egyidőben indult el. Mindezzel együtt a szövegek egymással összevethetősége s jelentésük ily módon történő szétterülése lesz e kulturális emlékezet egyik értéke. S ehhez hozzátartozik az eredetnyomozó *filológiai* szemlélet, amely a kanonizáció formáihoz nagyban hozzájárult. A szöveg alkotója és olvasója a kanonizáló eliten kívül álló személy is lehet. De ezen írásmód következményei között kell számon tartani a *filozófia* megjelenését is: az intertextualitás ezen formája értelmében a régi szöveg olyan jelentéssel egészül ki, amelyről korábban nem esett szó.

AZ ISKOLAI, INTÉZMÉNYES TUDÁS

Létezik-e a tudásnak intézményes és intézményen kívüli formája? S ha igen, van-e közöttük különbség? Mi az eltérés azon tudáseggyüttes között, amelyhez az intézmények egyikében, az iskolában, s amelyhez nem intézményesített formában jutunk?

Az iskola intézménye a társadalom elitje által, csoportosan konstruált ismeretek átadásáért és azok életben tartásáért felelős, s egyidős az emberi társadalom kialakulásával. Itt történik meg a tudásátadás legfontosabb technikáinak, az írás-olvasásnak és a matematizált gondolkodásnak az elsajátítása. Kiknek, miért és mi a célja a tudás átörökítésével a különböző korok folyamán? És az iskolában algoritmizált minták mellett van-e lehetőség más módokra is? Melyek azok a fejlemények, amelyek elvezetnek a modern neveléstudomány sajátosságaihoz?

A diszciplína

A neveléssel foglalkozók nézeteit befoglaló diszciplína sem művelődéstörténeti korszakoként, sem a kulturális hasadásokkal megosztott Európa különböző térfelein nem lehet azonos. Amikor a kulturális javak átadásának legsikeresebb módjává az írásbeliség válik, az ehhez a technológiához hozzáférők lesznek az értelmiségiek. Az írás funkciója szerint pedig megkezdődhet az értelmiségi státusz változatainak elkülönülése. A mezopotámiai-egyiptomi kulturális áthagyományozás esetében az államszervezetben a vezető funkció az istenkirály hatalmát legitimizáló, a világképet és az írást egyként birtokló papé, akihez képest az orvos vagy az írnok szerepe másodrendű. A templom, majd a világiasodó írnokiskola intézménye a mitikus rend megmaradását szolgálta. A képzetebbek célja nem más, mint a papi rétegbe történő fölemelkedés.

A görög világban önálló, a mezopotámiai-egyiptomi modelltől eltérő kulturális áthagyományozási eljárás körvonalazódott, s ebben – a múltat és a jövőt tekintve egyedülálló módon – a vallási és a nevelői-oktatói szerepek nem kötődtek egymáshoz. Ezzel magyarázható, hogy a különböző kultikus eljárásokról, a vallási szokásról kevés a forrásunk, különösen ahhoz képest, hogy mennyire gazdagok vagyunk az oktatási intézményekről, elvekről és gyakorlatról szóló bölcséleti és filozófiai feljegyzésekben. Érthető ez, mert az előző a közösség által gyakorolt volt, s kiesett az írásbeliség vilá-

gából. A görög hagyományok ellentmondása, hogy a széles körökben elfogadott, s ezért a nevelési intézményekkel meg nem támogatott ismeretek alig maradtak fenn, s a görögökre következő rómaiság nevelésébe sem kerültek be. A görög világban a tanítói élesen elvált az egyéb értelmiségi szereptől. A nevelő a tanítványaival a kalokagathia eszméje szerint való, a szakmai és általános műveltség kialakítása érdekében enciklopédikusan összefogott ismeretrendszerrel és magatartást sajátított el.

Miként a görög, úgy a római világban sem az állam feladata a nevelés. És bár fajnyelvi-nemzeti-mitikus identitást kifejező, világképpé rendeződő eszmények is alakították, a papság itt sem jelent meg a nevelő intézményekben. Már csak azért sem, mert a műveltség megszerzésének támogatása a mindennapok szintjén a család kötelessége.

Az európai antikvitásban a neveléstani problémák a magánélet részét formázó bölcséletben és filozófiában összegződtek. A kereszténységben azonban – a filozófia teológiába történő beolvadásával együtt – a nevelés a teológiához illeszkedett, és így közösségi funkciót kapott.

A reneszánszban a nevelést érintő kérdések a teológián belül az etikába, a retorikába és a közösség elmés meggyőzéséhez szükséges poétikába összpontosultak, s a 19. századig ott is maradtak.

A filozófia részeként tételezett pedagógia csak ekkor, a társadalmi, mentalitásbeli változások következményeként, s az irányadó világkép párhuzamos világképzelésekké hullásával egyidőben kezdett diszciplinárizálódni. A filozófiától meghatározott pedagógia elképzelése kizárólag Európa egyik térfelén, a német felvilágosodás utóhatása alatt álló térségben nyert elfogadást. Ott, ahol a pozitívizmus és az abból kifejlődő neopozitívizmus markáns hatást gyakorol a társadalomra, a filozófiai alapokon nyugvó pedagógia, mint önálló diszciplína kifejlődése nem következett be. A francia térségben önálló tudománnyá fejlődéséhez a szociológia és a társadalomtudomány eredményei járultak hozzá. Ebben az esetben az empirikus alapozás igénye és az törekvés jellemezte, s az, hogy a probléma értelmezése multidiszciplináris módon történt. Az angol-amerikai térségben, ahol a pozitívista elvárások ennél erősebben érvényesültek, a pedagógia a szakmai elvárások megoldására professzionalizálódott, s a pragmatikus kérdések módszeres feltárójává vált.

Az európai örökség hellenisztikus hagyományához kapcsolt, és a középkorban három, egyre elkülönültebb irányt vevő, a peripatetikus, a vallástudósok által fejlesztett s a misztika képviselői által konstruált pedagógiai nézetei sem egységesek. Az arisztotelészi hagyományt vállaló elképzelésben a nevelési tartalmak hasonlóan az európai középkorhoz, ahol a pedagógia a filozófia része. A két másik alapvető világkép szerint kialakult nevelési tartalmak más-más diszciplinakör – a jogtudomány, a teológia – nehezen körvonalazható, diffúz összetevői voltak.

S ugyancsak más tudományhoz illeszthető a szintén görög-hellenisztikus hagyományokon nyugvó, azok örökségét követő, a görög hagyományt ápoló kereszténység nevelését meghatározó pedagógia. Ebben a térségben, mivel az állam nagyon hamar felügyelete alá vonta az oktatást, és annak monopóliumát az egyháznak sosem sikerül megragadnia, a képzés tartalma az államhivatalnokok jogi-államigazgatási műveltségi igényét tükrözte.

A mai Európában a neveléstudomány funkciójáról más-más vélemény körvonalázódott a különböző kulturális hagyományokkal rendelkező térségekben, s ezért azok diszciplináris elhelyezése is eltérő. A hellenizmusmal egykor közvetlenebbül rokonsá-

got tartó iszlám, a keleti kereszténység s az erről leváló nyugati katolicizmus történetileg nem egyszer átformált hagyományai azonban nem oldódtak fel nyomtalanul a manapság világszerte leginkább követett modern – angolszász, francia és német – európai mintákban.

A nevelés kérdéseivel foglalkozó tudomány helye a nevelésügyet meghatározó vallás és a társadalom fölötti állam egymáshoz való viszonyától, s az értelmiségi réteg pozíciójától függ.

A vallás és a társadalom elválása

Az intézmények, így a nevelési intézmények létrehozói kitüntetett helyzetűek: önmagukat s az általuk képviselt eszméket legalizálják. Amikor i. e. 4000 környékén a suméroknál az írás megjelent, s azzal rögzített és kanonizált lett az első, az emberi közösség rendjét követő, szabályozó, s az ember normáit érvényesítő mitikus világkép, az írás birtokosai nem csupán a kultúra áthagyományozóivá, de a hatalom alakítóivá is voltak. A közösség működése és az értelmiségi működtetők viszonyát megingathatatlanra egyedül az írás- és olvasásképeség tette. Ekkor, és még hosszú ideig az írás- és olvasástudás az első lépcsőfok a legteljesebb műveltség-együtttest birtokló papi pozícióhoz.

Az egyén teste és az emberi faj igényeinek kielégítése mentén kifejeződtek az „őskori tudományok”-nak nevezett ismeretrendszerek, melyek egyik része a természet, másik a társadalom leírását tartalmazta. S mert az istenkirályi hatalmat szolgáló társadalomra a klerikus réteg, a papság adott magyarázatot, miközben annak rendjét fenn is tartotta, mind a papi réteg utánpótlását biztosító, mind az egyéb közösségi szerepekre felkészítő, a korabeli tudás valamennyi halmazát (agronómia, geometria, asztrológia, medicina, technika) magába foglaló oktatás e csoport kezében volt.

A történeti korszakok és kultúrák nevelésügye – a görög-római szakaszt kivéve – a mitikus elképzelések fenntartóinak, a vallás(ok) szolgálatában álló, képzett elit tagjainak kezében volt. A görög és római vallás papjai kevésbé jutnak szerephez a nevelési intézményekben – vélhetően éppen azért, mert az oktatás tartalmi magvát amúgy is a világkép mítoszrendszere adja. A görög kultúrához tartozás a nevelés mindkét, klasszikus és hellenisztikus korszakában erőteljesebben kötődött az íráshoz és az olvasáshoz, mint a valláshoz.

A római nevelés, a *vir bonus*hoz igazítva, sajátjának fogadta el a hellenisztikus eszményeket, s az állampolgári kötelességnek tekintett vallásgyakorlásnál fontosabb egy-egy etikai irányultságú filozófiai rendszer ismerete.

A kereszténység Róma-központú nyugati változata s a görög hagyományoktól és annak tisztelőitől a 11. századra végképpen elhatárolódó pápista katolikus kereszténység a Frank Birodalom létrejöttéig egy nemzetektől független, kizárólag az egyházi normákat figyelembe vevő művelődési rendszert dolgozott ki. A 9. század elején ír szerzeteseket segítségül hívó Nagy Károly a birodalmában a keresztény teológiát középpontban tartó, pápai törekvéseket figyelembe vevő, területi elvet követő intézménystruktúrát honosított meg – amely a 16. századig működőképesnek mutatkozott. Az ekkor megszerveződő nevelési folyamatok szervezésében a klerikus értelmiségi állt a középpontban.

Ugyan a reneszánsz felvetette a klerikusokat képző universitas felhasználásával történő literátorképzés lehetőségét – de ez ugyanúgy kevés ember számára biztosított művelődési alkalmat és életpályát, miként a papi képzés hagyományos egységei, illetve

stációi (kolostori iskolák, plébániai iskolák, székesegyházi iskolák, studium generalék és universitasok). Az oktatás különböző helyszínein éppen annyi értelmiségi nevelésére vállalkoztak, amennyire az egyház befolyása alatt álló államoknak szüksége volt.

Az oktatási-nevelési intézményrendszer előbb szorosan, majd lazább módon, az egyház intézményrendszerén belül, majd amellett működött. Az egyházi hivatalokban kívánt tartalomtól legtávolabb az udvari nevelés, valamint a céhes nevelés kívánalmai estek, de létüket indokolta a praktikus szükségletek tömeges megjelenése. A 13. századtól a városi polgárság a városi plébániai iskolák tartalmát világiasabb igényei alapján képes volt ugyan átformálni, de a fenntartótól való távolodás lehetősége föl sem vetődhetett.

A reneszánsz világi műveltségű embere végezte el a műveltség kettéválasztását: a klerikus és a literátori tudás más-más karrierhez vezetett, s mindez a civilizációs hagyomány bevált eljárásait – a latin nyelven történő oktatást, a műveltségképnek megfelelő tantárgyakat, a nevelői képzést – relativizálta.

A reneszánszban a társadalom, az állam s az individuum tartalommal rendelkező fogalmának kialakulásával együtt az is megjelent, mindennek milyen lehetőségei mutatkoztak a nevelésben és az oktatásban. A platonikus örökség értelme szerint az ókori elitképzés eszméje tovább élt, s a közösségben betöltött pozíció határozta meg az ismeretekhez jutás mértékét. A nevelés, ami a tömeges képzést illeti, egyelőre nem volt közügy.

A felvilágosodásig megbonthatatlan maradt a nevelés kisajátításában a keresztény állam és a vallás közötti egység. A nevelés közegét, tartalmát és célját a papi műveltség igényei alakították – amelyet pedig a matematika tisztaságával és bonyolultságával rendelkező konstrukciójú teológia uralt. Amint megkezdődött a modern értelemben vett tudományok körvonalazódása, megjelent az igény a tanári kompetenciák bővítésére is. Megkülönböztették az erkölcsre ható, a vallásos és a társadalommal összekapcsolt világi tárgyakat, a könyvnyomtatás jóvoltából hatékonyabb lett a tudás közvetítése, az olvasási szokások átalakultak, értékelni kezdték a mindenoldalúságra, azaz az önálló döntés lehetőségére törekvést. A nevelés célját meghatározó keresztény organikus világkép, emberkép, műveltségeszme s az ezeket kiszolgáló intézmények szerepe csak akkor esett át lényeges változásokon, amikor az állam és az egyház egymáshoz való viszonyát vita tárgyává teheték. Az ártértékelés eredményeként a keresztény állam már nem érezte kötelességének, hogy kizárólagossá tegye a keresztény teológia univerzumképet. S az a néhány, az évezredek hagyományt nem, kevésbé avagy másként követő világképi konstrukció alig kétszáz év alatt tovább növelte az állam és az egyház távolságát.

A gyereknevelés és az iskoláztatás a 18. században vált közüggé – s alakult ki az állam által felvállalt népoktatás eszméje. Az állam átvette az egyháztól az intézményhálózatot s törekedett az irányítás átvállalására is. Kezdetben csak az ellenőrző szerepe növekedett, majd egyre bátrabban szólt bele a tartalmi kérdésekbe is.

A nemzetgazdasági rendszerű, anyanyelvi kultúrájukra büszke államokban a klérus szerepe csökkent, de jelen maradt úgy a katolikus térségben, mint a három felekezetre tagolt protestáns világban. A népoktatás esetében, ha az erkölcsi nevelésben meg is mutatkozott a normaadó tevékenysége, valóban átadta a papság a terepet, de az elitképzés lehetősége még sokáig a kezében maradt. A felsőbb rétegek nevelését a katolikusoknál a jezsuiták, a protestánsoknál a protestáns akadémiák és universitások végezték el.

Mindez a 19. század végével institucionalizálódott. Az új, egymással párhuzamosan létező és ható világképek (romantikus, materialista, pozitivista) következményei megkerülhetetlenekké váltak. Az ember társadalmi szerepe, a nő és a gyerek képe minősé-

gileg átalakult, a keresztény hagyomány megtört, a műveltségkép és a tantárgyi rendszer leszakadt a középkor eszmevilágáról, s az etika, ha nem is vált le a vallástól, de megengedőbbé, emberiesebbé, mindenekelőtt szeretetet elfogadóbbá alakult. A nevelésügy számos területe az intézmény fenntartójának megváltozása után még inkább kivonódott a vallás befolyása alól.

A nemzeti nyelv oktatásban történő elterjedése is az állam szerepének megnövekedését követte. Az írás- és olvasástudó emberek arányának emelkedése az önképzés esélyeit növelte, s az író-olvasó ember könnyebben kivonhatta magát a közösségi cenzúrák – pl. a közös vallásgyakorlatok - alól. Megjelentek a természettudományos és a köznapi gyakorlat fejlesztését vállaló képzőhelyek, s az állam morális kötelessége, mert egyre több gyermek került az iskolákba, a többféle képzési lehetőség fenntartása, valamint a képzési szintek határozott megkülönböztetése. A nemzeti nyelv, a természettudományos ismeretek tömege, a matematizálódás, a kisebb csoportok egymástól eltérő, de kielégítést igényelő praktikus képzése mind-mind támogatta az oktatás választól történő függetlenedését, de az attól történő végleges elszakadást már nem.

Az európai oktatás a tömeg- és elitképzés megoldására a 19. században mindenhol elfogadta a kettős képzési rendszert. A népoktatás, amelyet az állam kötelezővé tett és finanszírozott, az általános képzés területévé vált. A középiskoláztatás az elitképzés kiinduló, többnyire az általános műveltséget adó tere, amelyet a speciális ismereteket kínáló felsőoktatásban ki lehetett teljesíteni.

Az elitképzéstől a népoktatásig, az oktatás családi finanszírozásától az állami részvállalásig, a társadalmat fenntartó eszmék és rétegek szolgálatától az annál kisebb létszámú csoportok, avagy az individuális nézetek elfogadásáig, a mitikus világkép teológiája, teogóniája, kozmogóniája, kozmológiája és antropológiája helyett a diszciplínák formázta világképek rendszeréig mintegy 5-4000 év alatt jutott el Európa nevelésügye. Ebben a folyamatban két tudásátadási eljárás játszott mindvégig szerepet: az egyik a hatásosan elsajátítható írás-olvasás, a másik a fokozódó matematizáltság, s az, hogy ezen algoritmizált módok segítségével mindenkor az elit által konstruált műveltségmintázat került a nemzedékek között átadásra.

Enciklopédikus ismeretektől a készségekig

Az az áttekinthetőség és megmagyarázhatóság, amellyel a különböző korok emberei ábrázolják a természetet, a természetfölöttit és az embereket, azaz a mítoszokat, azt is feladatául szabja a korszak emberének, hogy utódai számára ismereteit rendezetten származtassa át. Az intézményekben felkínált ismeret-komplexum sosem lehet ugyan teljes, de a teljesség ígéretével, ha már az univerzumból tudósít, rendelkezik. A szofista Hippiasz enkükliosz paideia-eszméje, miszerint a teljes képzés köre megvalósítható, a görögség előtti civilizációkra inkább vonatkozott, mint a görögökére: a hellének a neveléssel olyan, mindenben átlagos embert akartak létrehozni, ha a szükség úgy hozza, emberfölöttivé képes növekedni.

Arisztotelész szerint a dialektikát, a megismerés törvényeit Platónról tanulva kezdték művelni az emberek, ámbár van, aki szerint azt Zénón alapozta meg. Azonos az elképzelésekben, hogy a dialektika együtt keletkezett a fizikával és az etikával, azaz a makrokozmosz és a mikrokozmosz vizsgálatával, és segítségével mindkét terület vizsgálható. A sztoikusok értelmezésében a dialektika a gondolkodás, azaz a belső

beszéd szabályairól szolt. A külső beszéddel a grammatika, a szabályokkal pedig a retorika foglalkozott. A rómaiak e hármat a *septem artes liberales* mikrokozmossszal foglalkozó triviumává vonták össze az enciklopédikus törekvés kíváncsága szerint. A természetbölcslelettől eltérő módon, a világban a számokkal, hangokkal, arányokkal harmóniát kereső püthagoreusok, illetve az eredményeikre hivatkozó Platon négyes ars-együttese: s a makrokozmosz vizsgálatát lehetővé tevő aritmetika, geometria, asztrológia és muzsika képezte a *septem artes liberales* quadriviumát. Tévedés lenne azonban arra a következtetésre jutni, hogy a makrokozmosz leírására alkalmas ismeretek az 'antik természettudományok' – hiszen a csillagok világa az antik görög világkép értelmében nagyobb lélektartalommal rendelkezik, mint pl. a növények, az állatok vagy éppenséggel az ember.

A trivium és a quadrivium szerves egységet alkotott: általuk tökéletesen leírhatónak találta a görög s nyomában a római világ az univerzum valamennyi hierarchiáját. Nem véletlen, hogy az antik világkép platóni és arisztotelészi eredetű stuktúrája fennmaradt a keresztény középkorban is: ez pedig azt szorgalmazta, hogy a *septem artes liberales* által képviselt, az enciklopédikus elképzelést közvetítő műveltségkép és művelődési program ugyancsak jelen legyen.

Igaz, nem változatlanul. Amikor az i. e. 2. évszázadban a rómaiak átvették és a sajátjukká alakították a görögöktől az univerzális műveltséghez szükséges ismeretanyag-felosztást, a szabad emberek számára normaként állítva azt, a rómaiaktól a keresztényekhez jutó hét szabad művészet is a monoteizmushoz, a szentháromságtanhoz, és a neoplatonizmus duális univerzum-szerkezetéhez formálták és ezzel krisztianizálták.

A görög műveltség római átvételét a hagyományok szerint Marcus Terentius Varro (i. e. 116-27) *Disciplinae* (Ismeretek) című, elveszett munkája végezte el. Varro az építészetet és a medicinát is értékes és folytatásra érdemes ismeretegyüttesnek állította. A hetes felosztást Cicero (i. e. 106-43) nyomán Seneca (i. e. 4-65) is elfogadni javasolta.

A nyugati Római Birodalom bukásáig a korabeli tudományosság legnagyobb része pogány kezekben maradt. A pogányság fölszámolása a birodalmi keleten gyorsabban zajlott, ott az erősebb államhatalom privilegizálta az oktatást és az államigazgatás igényei szerint meghatározta annak tartalmát. A nyugati közoktatás az 5-6. századra széthullt, a keresztény világszemlélet követői fogják azt magukhoz ragadni – Afrikában és Andalúziában pedig az ott megjelenő moszlim arabok.

A 6. században Cassiodorus a meglévő ismeretanyag keresztény felhasználását készítette elő. *Institutiones divinarum et humanorum lectionum* (Az egyházi és emberi tudományok rendszere) című munkájához nagyban hozzájárult, hogy már 450 táján Martianus Capella (*De nuptiis Mercurii et Philologiae*; Mercurius és Filológia házassága), előtte pedig Szent Ágoston (354-430) (*De ordine*, A rendről) kidolgozta a keresztény tanítások elvi tartalmát, s hangsúlyozták a római enciklopédikus hagyomány nyomán konstruált hét szabad művészet elengedhetetlen szerepét. Cassiodorus kortársa, az Arisztotelész munkáit görögről latinra fordító Anicius M. S. Boëthius (480 k.-524) is értekezett minderről (*De consolacione philosophiae*; A filozófia vigasztalása).

Az előbbieket valamennyien a középkor keresztény művelődési és iskoláztatási rendszerének sokat kommentált szerzői voltak. Sevillai Isidorus (560 k.-636) és munkatársai végezték be az Ágostonnal kezdődő s Cassiodorusig érő műveltségi programot, s még összefoglalóbbá s egyben kivonatossá tették az ókor szellemi örökségét. 636-ban jelent meg az a műve, amelyben a műveltség alapozásához a hét szabad művé-

szet komplexumát s további ismeretek művelését (medicina, jog) javasolja (*Etymologiae vel Origines*; Etimológia vagy az Eredetek). Az enciklopédiai ismeretek tömege az ő – amúgy vizigót király kérésére készített – sokkötetes munkájában egységgé állt össze, s ez az egység az, ami a középkori klerikus műveltség sajátja lett. Isidor enciklopédiájának szerkezetét (miként egykor az arisztotelészi corpusét is) a kor világképe kínálta: egy-egy könyv egy-egy hierarchiához kapcsolódó műveltség bemutatója.

A karoling reneszánszban Alcuin (735 k.-804) és tanítványa, az önálló gondolatot felkínálni sem akaró Hrabanus Maurus (776 k.-856) kiegészítette az isidorusi monumentumot, s mivel Alcuinnak köszönhető a nagy károlyi, területi elveken nyugvó iskolahálózat előkészítése és tartalmi kidolgozása, kézírataikat számosan forgatták, nézeteiket sokan követték. A tudományok tárházának másik újrafogalmazója Gerbert d'Aurillac (II. Szilveszter pápa) (945-1003), akinek munkássága ugyancsak klerikusok számára készült. A hét szabad művészet immár a keresztény univerzumkép magyarázatához szükséges elemeket tartalmazta.

A skolasztika sem csökkentette e műveltség tartalmát, mi több, új elemekkel bővítette azt. Hugo de Saint Victor (1079 k.-1141) *Didascalion* műve kolostori iskolája tanítványai számára készült tanítási-tanulási tervezet, melyben azonban az enciklopédikusság mellett más kézíratszervezői törekvés is jelen volt. A skolasztika összegző munkáihoz hasonlóan e summa tartalmazta pl. a septem artes mechanicae-t is. Szinte ezzel egyidőben e summázó-enciklopédizáló mentalitás a világi nevelés kezdetére is kifejtette hatását: a lovagi, illetve a céhes műveltség anyagai azonos mintázatúvá vált, rájuk is jellemző lett a hetes szám.

Az európai enciklopédizáláshoz munícióval szolgáltak az érdeklődéssel fogadott, frissen latinra fordított arab művek. Mivel a muszlimok világában is létrejöttek a tanult és a tudós emberektől elvárt műveltséget összegző műveltségképek, azok tartalmáról az intézményesülés kezdetétől művek sokasága született. A tudományok hierarchiájának feltárását Al Kinditől (800 k.-870), al-Farábitól (870 k.-954) Ibn Szinán (980-1036) át Ibn Khaldúnig (1332-1406) sokan elvégezték: művelt embernek valamennyi szerző szerint azt nevezhették, aki egyszerre minden tudományban járatos. Az arab tudomány- és műveltségrendszerezés az európai skolasztikára jelentős hatást gyakorolt, a latinitás világára ható munkákat többnyire Andalúziában fordították le. A keresztény és a muszlim gondolkodás egyként táplálta azt az alkotást, amelynek szerzője a ferences Raimundus Lullus (1232 k.-1319 k.). Lullus arabul írt munkája propedeutikai jellegű: a fia számára írta, s azt a helyes utat vázolta benne, amellyel az ismeretek lépésről lépésre megszerezhetők; ilyennek írja le a teológiát alapozó triviumot és quadriviumot is.

A skolasztika jogi, medicinai és teológiai gondolkodói számosan csupán az antik, a keresztény és az arab hagyományok szaktekintélyeinek nézetei felsorakoztató, összefoglaló művek tömegét állították elő. Vincent de Beauvais (1190-1264), Albertus Magnus (1206 k.-1280), Roger Bacon (1212 k.-1292) és mások azonban az enciklopédikusság eszméjét másként értelmezték. Akadt, aki valamennyi emberi ismeretanyag átfogó képét vázolta fel, a másik egyetlen szakterületét, pl. a növények, illetve az állatok világát avagy a gyógyító anyagokét, s volt, aki csak a módszerrel – mégpedig a kísérletek útján történő megismeréssel – foglalkozott. A középkor végéig felhalmozódott bölcséleti-filozófiai-természetismereti tények mennyisége olyannyira megnőtt, hogy áttekintésére egyre nehezebben vállalkozhattak, amint arra is, hogy ez alapján szervezték meg a tanulmányi programokat.

A reneszánsz, sőt a korai újkor polihisztorságra törekvő értelmisége azonban nem kívánt lemondani arról a tudásszervezési módról, amelyet az enciklopédikusság biztosított. Egyelőre a világkép és az annak rendjét követő reneszánsz-, illetve felvilágosodás kori tudományok együttállása erős, s nem a tudomány határozza meg az univerzumról alakított elképzelést, hanem éppen fordítva.

A reneszánsz és a reformáció a praktikus ismereteket felértékelték ugyan, de csupán a régi tananyagtartalmak mellé helyezték azokat. A *studia humanitatis*, a Petrarca által felélesztett és az etikai-poétikai-retorikai, azaz az individuumra vonatkozó tartalmakkal kiegészített római művelődési elképzelés átalakította a tananyag belső tartalmát. A humanizálás a tekintélyelvvet kezdte ki így. Az enciklopédikusság eszméje megmaradt – szinte nincs egyetlen olyan reneszánsz, neoplatonizmustól átítatott mű sem, amely, legyen bár erotológiai, viselkedéstani, hadászati elmélkedés vagy önéletrajz, építészeti följegyzés, útleírás, illetve utópia, amely ezt az igényt ne igyekezne kiszolgálni. Másrészt jelentősen csökkent azoknak a műveknek a száma, amelyek egy-egy tudásegységnél tágabb terület bemutatását célozták meg. Ez az igény, érthetően a kivonatosság szintjének növekedésével, majd csak a tanulmányaikat végzők számára készült, immár nyomtatással előállított munkák sajátja lett.

A tankönyv jelentősége a könyvnyomtatás után értékelődött föl. Addig többnyire a diktálás után készült – sok-sok szempontból romlott – másolatokból, de még inkább szóbeli útmutatások alapján tanultak a diákok, s emlékezetükre bízták a tényeket. A 16-17. század tankönyvei – legyen akár Comenius (1592-1670) több nyelvre lefordított, Európa-szerte népszerű *Orbis pictusa*, vagy Apáczai Csere János (1625-1659) magyarul írt *Magyar enciklopédiája*, avagy az *Újszövetség* – továbbra is a régi emberek által egykor tökéletesen megismert és le is írt teljességet ígért. S ugyanez a jellemző a korai tudományos munkákra.

A természettudományban és a matematikában bekövetkező változások eredményeként s Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650), Isaac Newton (1642-1727) s mások nyomán a gondolkodási eljárásokról, annak törvényeiről élénk nemzetközi disputa bontakozott ki. A tekintélyelvűséggel szemben az ember jogot szerzett az önálló, érvekkel alátámasztott vélekedéshez – s ez a szemlélet, az állam támogatása mellett, megjelent a nevelési intézményekben is. A nemzetek fölötti pedagógiájú jezsuita iskolaprogramban a tanulók tanórai kísérletek által juthattak tapasztalathoz, a legújabb elképzelések, eljárások és eszközök is felbukkantak a nevelésükben. A tapasztalatra, a kísérleti eljárásokra hivatkozó nézetek és a mérések rendszeressé váltak az iskolákban, s a természet vizsgálata alapján kialakított tudásnak az értéke növekedett.

A felvilágosodás végére, ha nem is a mai igények szerint, kialakult a tudomány, a tudományosság kritériuma Nemzetközi normák alapján minősített tudósok közössége művelte a tudományt, s megingathatatlan befolyással bírtak az oktatás tartalmára, a pedagógia, a pszichológia és a szociológia megjelenésével egyidejűleg pedig magára az iskolai munkára. A műveltségkép kialakításában saját gondolataikat is érvényesíthették a vallási és az állami elképzelések mellett. A gyakorlatias ismeretekhez ekkor még nem társult az a felismerés, hogy mekkora jelentősége van a képességek és készségek fejlesztésének, de az érzékszervi tapasztalatok és az önálló munka presztízse megnövekedett.

A klasszikus hagyományoktól való eltávolodás a 17. századdal kezdődött s a 19. században következett be, mintegy a klerikus neveléstől leszakadó nemzetállami neve-

lésügy kialakulásával párhuzamosan. A tananyag enciklopédikus tartalma lecserélődött a formálódó szaktudományok és a szaktudományokhoz békésebb viszonyt kínáló vallás által. A nemzeti jellegű ismeretek, a történelem, a nyelvészet, az irodalom s az államtudományok széttagolták a korábban nemzetek fölötti oktatási tartalmat, s a nem nemzeti jellegű, azaz a természettudományos gondolkodási módszereket és az algoritmizáltságot állították előtérbe. Az állam segítségével meghatározott, a nemzetképzéshez elengedhetetlen ismeretek előtérbe helyeződése a felvilágosodással egyidejű. S az is, hogy nemzeti karakterű pedagógiák alakulhattak ki, amelyek a maguk módján meghatározták az értelmi, a vallásos és az erkölcsi nevelés kritériumait. A társadalmakban a szóbeli műveltség szerepét leváltotta az íráshoz, az irodalomhoz kötött műveltség, s a következményként megjelenő individualizáció, azaz az egyének gondolati szabadságának és cselekvési lehetőségének megnövekedése kiteljesítette a tudomány szekularizációs hatását.

A felvilágosodástól kezdve a nevelés a kiművelt egyénnek már nem csupán közösségi szerepet tulajdonított. Túl azon, hogy a nevelés feladata nem a túlvilágra történő felkészítés, hanem az evilági boldogulás elősegítése, mindez nem ellentéte a valóságosságnak. A nevelésnek szolgálnia kellett az egyéni képességek kibontakoztatását, melynek folyamatában nem a tanár a meghatározó, hanem a tanuló és a társadalmat képviselő tanár – és egyéb tényezők, akár személyek, akár intézmények – együttese. Az iskolai nevelés e felismerések ellenére sem volt képes, ismerték fel egyre többen, egész életre szóló munícióval ellátni az iskolába járókat.

A 20. század második felére – az életmódreformok, a reformpedagógiák, az alternatív pedagógiák és a pedagógia tudományát leváltó neveléstudomány hatására – felülvizsgálatra került az iskolai tudás mibenléte s az intézményes oktatásnak a tudás kialakításában betöltött szerepe. A tudománytól kapott, diszciplináris ismeretek, melyeket az oktatás a 17-20. század között fogadott el és épített be, a tudomány sajátosságait hordozták magukkal. Az iskola a tudomány előnyeit – pl. történetiség és halmozhatóság, rendszerezettség, ellenőrizhetőség, közösségi érték – éppen úgy hordozta, ahogy a hátrányait, mint amilyen az egységes világkép széttöredezettsége, az egyén saját szerepének elértéktelenedése. A tudományok szerint tagolt tudás mellett egyre nagyobb szüksége volt a társadalomnak és a benne sikeressé válni akaró embernek a gyakorlati felhasználás igényei alapján szervezett ismeretekre. A társadalom érdeke, hogy minél nagyobb legyen az intézményesen felajánlott műveltségéből eredő alkalmazható tudás, amely az iskolában sajátítható el. A tanítás gyakorlatában a képességek, az intelligencia, a szakértelem, a műveltség kifejlesztése és alakítása vált céljá.

A TANULÁS ISKOLÁTLANÍTÁSA?

A nem intézményes nevelés kérdéseinek előtérbe állítása paradox módon nem a korszakok komplex megközelítésével foglalkozó tudományok részéről történt meg: a másféle hozzáállást a neveléstudomány egyik erős irányzata, a kognitív pedagógia szorgalmazta. A kognitív pedagógia az ellenőrizhető keretek között, azaz az iskolában lezajló gondolkodási képességek fejlesztésének, a tanulási potenciált befolyásoló lehetőségeknek, azoknak az értékeknek a fejlesztésével foglalkozik, amelyek a tudással és tanulással kapcsolatban állnak. Mindezek nem egyetlen intézményhez, hanem első sorban személyiséghez kötődnek.

A tudást ígérő helyszínnek között az intézményes oktatást nyújtó iskola szerepe a 21. századra alaposan megváltozott. Az iskolában szerzett tudás mennyiségénél többet biztosít szinte valamennyi, a tanulók által kitöltött színtér. Egyenként is több felhasználható információt kap a tanuló a kortárs csoportból, a családból, a médiumokból és a nem iskolai intézményekből – múzeumból, könyvtárból, vallási közösségtől stb. –, mint az iskolai oktatás folyamatában. Emellett az iskoláztatás előtti tudás mértéke is megnövekedett, így az iskolába behozott ismeretek és az iskolaiak is egyeztetésre várnak.

A modern pedagógia, amelyet szerencsésebb neveléstudománynak nevezni, ugyanúgy az őt létrehozó társadalmak lenyomata, mint a régebbi nevelési nézetek. A neveléstörténetnek az az (önmagát leginkább önérvényesíteni képes) változata, amely eszmetörténeti alapon konstruálja meg a tárgyát, hajlamos a különböző korszakok pedagógiái között a valóságosnál erőteljesebb összefüggést látni, s egyetlen történetként mondani el a társadalmak tudásátadási tradícióit. Nem véletlenül, hiszen hermeneutikai és fenomenológiai módszerei, illetve önlegitimációs eljárásai azonosak a társtudományokéval, s a tagjai ugyanannak az elitnek a köréből kerülnek ki. A bőséggel megragadható források, a hivatkozott dokumentumok többsége azonban az eszmetörténet tárgya, és ezek ugyan rendelkeznek pedagógiai jelentéssel, s a következők is számottevőek, de java részük az intézményes ismeretátadás különböző szeleteiről referál. Az iskolai intézményekben átadott tudásból – a reformációig, illetve a felvilágosodásig – csupán a mindenkori társadalmi elit részesedik; a népoktatás, illetve a tömeges oktatás eszméje ugyan nem, de a megvalósítása az európai kontinensnek a 19-20. századi eredménye.

AJÁNLOTT IRODALOM

- Assman, Jan (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz. Budapest
- Báthory Zoltán – Falus Iván (2001, szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Osiris. Budapest
- Brague, Rémi (1994): *Európa. A római modell. Elsajátított önazonosság*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba
- Brown, Peter (2000): *Az európai kereszténység kialakulása*. Atlantisz, Budapest
- Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger (2000): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi, Budapest
- Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályatok? In: Csapó B. szerk.: *Az iskolai tudás*. Osiris. Budapest 72-75. p.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest
- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó B. – Vidákovich T.: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest 2001. 88-105.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Davies, Norman (2002): *Európa története*. Osiris. Budapest
- Eco, Umberto (1998): *A tökéletes nyelv keresése*. Atlantisz, Budapest
- Eliade, Mircea (2006): *Mítoszok, álmok és misztériumok*. Cartaphilus, Budapest
- Fináczy Ernő (1984): *Az ókori nevelés története*. Reprint, Könyvértékesítő Vállalat, Budapest
- Géczi János – Stirling János – Tüske László (2000): *Bevezetés az európai gondolkodás történetébe*. Egyetemi jegyzet. PTE-TKI, Pécs. Kézirat. 160 p.
- Géczi János – Stirling János – Tüske László (2000): *Bevezetés az európai gondolkodás történetébe*. Forrásgyűjtemény. PTE-TKI, Pécs. Kézirat. 100 p.

- Husserl, Edmund (1998): *Az európai tudományok válsága I-II*. Atlantisz, Budapest
- Ibn Tufajl (1961): *A természetes ember*. Gondolat, Budapest
- Illich, Ivan (2001): *A szöveg szőlőskertjében*. Gond-Cura Alapítvány – Palatinus Kiadó, Budapest
- Jany János (2006): *Klasszikus iszlám jog*. Gondolat, Budapest
- Johnson, Paul (2004): *A reneszánsz*. Európa, Budapest
- Johnson, Paul (2005): *A kereszténység története*. Európa, Budapest
- Kéri Katalin (2001): „Egyetemes” neveléstörténet-írás – iszlám neveléstörténet nélkül? *Valóság*, 2001/8.
- Kéri Katalin (2005): Átpillantását vágyva az egésznek. Adalékok az enciklopédikus gondolkodás korai történetéhez. *Neveléstörténet*, 3-4. 80-95.
- Mankiewicz, Richard (2003): *A matematika története*. HVG, Budapest
- Maróth Miklós (2002): *A görög filozófia története*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK, Piliscsaba.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó. Budapest
- Németh András – Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest
- Németh András – Szabolcs Éva (2001): *A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei*. In: Báthory Z. – Falus I. szerk. (2001): 46 –76.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat, Budapest
- Oelkers, Jürgen (1998): *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest
- Pavić, Juraj – Tenšek, Tomislav Zdenko (1997): *Patrológia*. Agapé, Szeged
- Pléh Csaba. – Győri M. (1998, szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest
- Pukánszky Béla – Németh András (1997): *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Vámos Ágnes (2001a): A pedagógusok értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó. Budapest
- Vámos Ágnes (2001b): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia* 101. évf. 1. szám 85-108.
- Yerushalmi, Yosef Hayim (2000): *Záchor*. Osiris, Budapest

<p><u>1. feladat:</u></p>	<p>Tanulmányozza az alábbi forrásokat. Különítse el a kulturális emlékezetre valló szöveghelyeket. A forrás alapján rövid esszében jellemezze azokat.</p> <p>[HOGYAN JÖTT A GABONA SUMERBE?]</p> <p>Midőn az emberek még füvet ettek, mint a juh legeltek, s hajdankor napján a Gabonát An az ég mélyéből leküldte. Enlil, mint a vadjuh, felment a hegységbe, szemét felemelte.</p> <p>Szeme lefelé nézett: ott a tenger, a vízzel teli; szeme felfelé nézett: ott a hegység, ízes füvű, jó cédrusú. Enlil az árpát egybegyűjtötte, a hegységben halomba rakta; az Ország bőségét egybegyűjtötte, a tápláló gabonát a hegységben halomba rakta. Majd s hegység bejáratát, mintegy kapuval, elzárta: zárja eget, földet szilárdan elzár, retesze [...] [...]</p> <p>Egy napon Nizazu testvérenek, Namadának, így mondja a szót: „Rajta hát, menjünk fel a hegységbe, a hegységbe, hol árpa, köles terem, az ott fakadó folyóhoz, hol a földből édes víz tör fel: hozzuk le onnan, a hegységből az árpát, hozzuk le ide, az Országba a tápláló gabonát, s az Országot, mely az árpát nem ismeri, az árpával ismertessük meg.”</p> <p>Nimada, ki féli Ant, így adja vissza szót: „De hisz atyánk nem adott erre parancsot, de hisz Enlil nem adott erre parancsot: hogyan mehetnénk fel a hegységbe?, hogyan hozhatnánk le onnan, a hegységből az árpát?, hogyan hozhatnánk le ide, az Országba a tápláló gabonát?, s az Országot, mely az árpát nem ismeri, az árpával hogyan ismertethetnénk meg? Rajta hát, menjünk Utu, az égben lakozó elé, hozzá, kire hódolattal tekint mindenki, akár ül, akár fekszik. Ő, a vitéz, Ningal fia, kire hódolattal tekint mindenki, akár ül, akár fekszik, Utu majd kitarja előttünk a hetven kaput...”</p>
---------------------------	--

[A KAPA TEREMTÉSE]

„Az úr tökéletes dolgot ...”

Az úr tökéletes dolgot csinált.
Az úr, kinek sorsot szabó parancsa másíthatatlan,
Enlil, hogy az Ország magját a földből kisarjassza,
eget a földtől eltávolított, önként támadt akarata,
földet az égtől eltávolított, önként támadt akarata;
hogy a test-termő földből fej növekedhessék,
ég s föld köldökévé kötötte el a vágást.

Midőn a Nap felragyogott, csinált egy kapát,
megszabta a teendőket, a kapálás rendjét,
karjával a kapa, a kosár felé nyúlt,
Enlil a kapájáról dicsérő dalt énekelt.

Kapája színarany, színezüst; feje lazúrkő;
kapálja erős kötésű; pántja finom ezüst,
a kapa foka lazúrkő,
feje öklelő bika, nagy falat rontó.

Az úr a kapa nevét kimondta: sorsát megszabta;
a földbe mélyedőt, fénylő koronáját,
fejét reá illesztette:
kapájával mélyen a test-termő földbe vágott.

Az emberiség feje ott volt a kapanyomban.
Az Ország népe Enlil felé kibújik a földből,
fekete fejű népére ő kegyes szemmel tekint.
Az Anunnák mindannyian hozzá sietnek,
kezüket szájukhoz emelik:
Enlilnek imával hódolnak,
fekete fejű népének átadják a kapát.

* * *

A kapa, a kosár városokat épít.
Az igaz házat a kapa építi,
az igaz házat a kapa emeli,
az igaz házat ékessé teszi;
ám a házat, mely a király ellen lázad,
a házat, mely a királynak nem engedelmes,
a kapa a király előtt a földre dönti.

Gyom, gaz fejét a kapa levágja,
gyökerét tépi, szárát elmetszi;
ám a termesztett növényeket gondozza.

A kapa sorsát Enlil atya megszabta:
a kapa feje dicsértessék!
Ó, Niszaba, dicsértessél!

(In.: Válogatások a Hippokratészi Gyűjteményből. Budapest: Gondolat, 1991. p. 32-39.)

1. [Az emberi természet egységéről vallott természetfilozófiai tan elvetése] Bárki, aki hozzászokott ahhoz, hogy meghallgassa az emberi természetről szóló, az orvostan szűkebb területén túllépő értekezéseket, nem sok használhatót talál abban, hogy meghallgassa ezt az okfejtést. Mert én egyáltalán nem szólok arról, hogy az ember levegőből, tűzből, vízből vagy bármely más elemből áll, ezek ugyanis nyilván nincsenek meg az emberben. Számomra mégis úgy látszik, hogy akik ilyen kijelentéseket tesznek, azok nem ismerik pontosan a dolgokat. Bár valamennyien ugyanazt az elképzelést osztják, de nem ugyanúgy fejezik ki magukat. Nézetük-höz ugyan egyforma okfejtést fűznek: azt mondják, hogy ami van, az egység, és ez egy is, meg minden is – ám az elnevezésekkel kapcsolatban már nincsenek egy véleményen. Van, aki azt állítja közülük, hogy ez az egy, és ez a minden: a levegő; van aki szerint ez a víz; más ezt tűznek; megint más földnek mondja. Tételét azonban mindenki semmit sem érő érvekre és bizonyítékokra alapozza. Minthogy a lényegét illetően egyetértenek, a nevekben azonban nem, ez nyilvánvalóvá teszi, hogy tudásuk egészen hamis. Erről főképp úgy győződhetünk meg, ha részt veszünk szópárbajaikon: legyenek ugyanazok a vitázók, legyen ugyanaz a közönség, ugyanaz a személy sohasem fog háromszor egymás után győztesként kikerülni a szóváltásból, hanem hol ez győz, hol a másik, hol a harmadik, az, aki történetesen a legjobban eltalálja a hangot a tömeg előtt. Mégis joggal várjuk el, hogy aki igényt formál a helyes tudásra, az mindig diadalra tudja vinni az álláspontját, már amennyiben tudása megfelel a valóságnak, és azt pontosan ki is tudja fejezni. Nekem viszont úgy tűnik fel, hogy ostobaságuk révén ezek az emberek már a vitáikban felvonultatott kifejezéseikkel megcáfolják önmagukat, és Melisszosz elméletének szereznek érvényt.
2. [Az emberi természet egységéről vallott orvosi felfogás elvetése] Elég már az, amit ezekről az emberekről mondtam. Egyes orvosoknak az a véleménye, hogy az ember csak vér, mások szerint csupán epe, megint mások úgy vélik, hogy pusztán nyálka. Ők maguk is azonban valamennyien ugyanazt az érvelést vonultatják fel. Azt állítják ugyanis, hogy az ember egyetlen lényegből áll (akármilyen nevet is akarjanak ennek egyesek adni), és hogy ez a meleg és a hideg hatására megváltoztatja formáját és tulajdonságát: édessé, keserűvé, fehérre, feketévé és más egyébbé alakul át. Szerintem azonban ez egyáltalán nem így van. Nos, nagyon sok orvos ilyen és ehhez hasonló nézete vall; én azonban azt tartom, hogyha az ember egyetlen dologból tevődne ki, akkor sohasem érezne fájdalmat, mert semmi ok nem létezne, amitől ez az egyedülvalóság szenvedhetne. De még ha győtrődnék is, akkor is szükségképpen egyvalami lenne számára az orvosság. Márpedig sokfajta gyógyszer van. Ezért a test számos olyan elemből áll, amely egymással kölcsönhatásban fölmelegedve és lehűlve, kiszáradva és nedvességgel telítődve, természete ellenére betegséget idéz elő. Így tehát sokfajta betegség van, és sokféle kezelés is létezik. Én viszont azt kérem attól, aki azt hajtogatja, hogy az ember csak vér és semmi más, mutasson nekem olyan valakit, aki nem változtatja meg a külsejét, és nem vesz fel mindenféle tulajdonságot; mutasson nekem egy olyan időpontot, évszakot vagy életkort, amikor látnivalóan pusztán a vér alkotja az embert. Mert csak természetes, hogy lennie kell egy olyan időszaknak, midőn az önmagában létező úgy jelenik meg, mint kizárólagos alkotórész. Ugyanez az ellenvetésem azzal szemben is, aki azt állítja, hogy az ember csupán epe vagy csupán nyálka. Ami engem illet, én majd azt adom elő, hogy szerintem az embert alkotó elemek - a használatnak és a természetnek megfelelően – állandóak és változatlanok, függetlenül attól, hogy valaki fiatal vagy öreg, illetve: hideg-e vagy meleg. Arra is bizonyítékot hozok majd fel, és azt is bemutatom: milyen szükségszerű okok miatt növekszik és csökken minden egyes elem a testben.

3. [Arra vonatkozó érvek, hogy az emberben több hatóanyagot kell feltételeznünk] Először is, elengedhetetlen, hogy a nemzés ne egyetlen elemből induljon ki. Hogyan lenne képes ugyanis egyetlen lény nemzeni, ha nem egyesül egy másikkal? Ráadásul akkor sem következik be a fogamzás, ha nem azonos fajtájú és tulajdonságú lények fonódnak össze. Továbbá akkor sem kerülhet sor semmiféle nemzésre, ha nem áll fenn helyes arány és egyensúly a meleg és a hideg, a száraz és a nedves között, sőt az egyik elem túlsúlyba kerül a másikkal szemben, vagyis az erősebb a gyöngébbel szemben. Így hát hogyan is lenne elképzelhető, hogy a fogamzás egyetlen lény részéről történjék, amikor még akkor sem következik be a nemzés, ha nem áll fenn a kölcsönösen helyes keveredés lehetősége? Mivel pedig minden létező és az ember természete ilyen, ezért az ember nem egyetlen elemből áll, hanem a nemzéshez hozzájáruló minden egyes tényező megtartja a testben a neki tulajdonított hajtóerejét. Úgyszintén: amikor az emberi test kimúl, minden egyes elem visszatér tulajdon természetéhez: a nedves a nedveshez, a száraz a szárazhoz, a meleg a meleghez, a hideg a hideghez. Ilyen tehát az élőlényeknek és minden más dolognak a természete. Valamennyien hasonló módon kezdődnek, és valamennyien hasonlóképpen érnek véget. Természetük ugyanis a fentebb említett összes elem egyesüléséből jön létre, s úgy szűnik meg - mint már mondtuk -, hogy minden visszatér a kiindulópontjára.
4. [A négy nedv az egészség és a betegség oka] Az emberi test vért, nyálkát, sárga és fekete epét 12 rejt magában; ezekben lakozik a test természete, s ezek miatt szenved vagy egészséges. Akkor örvend tehát a legtökéletesebb egészségnek, amikor ezek az elemek helyes arányban keverednek benne minőségi és mennyiségi szempontból egyaránt, s ezért eszmény a keveredésük. Van olyan betegség, amikor ezen alkotóelemek egyike vagy hiányzik, vagy túlsúlyba kerül, vagy pedig a testen belül elkülönülve nem olvad össze az összes többivel. Mert amikor egy rész elkülönül és kénytelen önmagában állni, akkor szükségképpen nemcsak az a hely válik beteggé, amelyet elhagyott, hanem az is fájdalmat és szenvedést okoz, ahol szétárad és felgyülemlik. Valóban: ha valamelyik nedvből több folyik ki a testből, mint ahogy az a többlet levezetéséhez szükséges, akkor ez a kiürülés gyötrelmet vált ki. Ha viszont a testen belül megy végbe a kiválasztódás, a többi nedvtől való elkülönülés és elhatárolódás, akkor a mondottaknak megfelelően az embernek elkerülhetetlenül kettő fájdalmat kell éreznie, egyfelől az üressé vált, másfelől a túltelített helyen.

2. feladat: Értelmezze a kommunikatív és a kulturális emlékezet jellemzőit az alábbi táblázat segítségével:

	kommunikatív emlékezet	kulturális emlékezet
tartalom	történelmi tapasztalatok az egyéni életút keretei között	mitikus őstörténet, az abszolút múlt eseményei
forma	informális, kevésbé megformált, természetadta; személyközi érintkezésben alakul ki; köznapi	alapítást igényel; nagyfokú megformáltság; ceremonális kommunikáció; ünnep
közvetítő-csatornák	eleven emlékezés az organikus emlékezőképesség révén, személyes tapasztalás és szájhagyomány	rögzített, kifinomult tárgyas eszközök; hagyományos szimbolikus rögzítés, ill. szóbeli, képes, táncos stb. megjelenítés
időszerkezet	80-100 év; 3-4 nemzedék idő horizontja, mely a jelennel együtt halad tova	a mitikus ősidők abszolút múltja
hordozók	aspecifikus; kortársi emlékezet-közösség	a hagyomány szakosodott hordozói

(Assman, 1999. 56)

3. feladat:	Jellemezze az alábbi mitikus világgépet közvetítő szöveget a következő szempontok alapján. Ismételtes. Interpretáció. Hagyomány. Kanonizáció. Variáció. Minta.
4. feladat:	A Magyar Pedagógia, az Iskolakultúra és az Új Pedagógiai Szemle honlapjának segítségével gyűjtsön össze az intézményes és az intézményen kívüli tudását-adással kapcsolatos tanulmányokat. Készítse el azok bibliográfiáját.
5. feladat:	<p>A forrás alapján állapítsa meg, az milyen világgépet képvisel. Ismertesse annak sajátosságait: az emberképét, a műveltségképét és a pedagógiáját.</p> <p style="text-align: right;">Szemelvények MACROBIUS COMMENTARII AD SOMNIUM SCIPIONIS című művéből I. 5. 5. – I. 6. 28.; I. 11. – 14.; I. 17.; I. 22.; II. 12. – 13.</p> <p>I. 5. 5. Minden testet felület határol, és ez a testek legkülső része. Mivel a határ mindig akörül a test körül van, amelynek a határa, testetlennek tartjuk. Meddig mondható valamiről, hogy test, de még nem önmagának a határa? Egy fogalom a határ, amely nem foglalja magába a testet.</p> <p>I. 5. 6. Tehát az első lépés a testektől a testetlen dolgokhoz a határuk, ez az első, a testeken lévő testetlen természetű dolog, de mégsem tisztán, mégsem tökéletesen test nélküli, mert bár léte a testen kívül van, de csakis a test körül jelenik meg. Elvégre amikor az egész testet említéd, ez a szó magába foglalja a felületet is, mert nem valóság, hanem az értelem választja el a testektől.</p> <p>I. 5. 7. A felület, minthogy a testek határa, vonalak határozzák meg, melyeket Hellász a saját megnevezésével grammá-knak hívott; a vonalakat pedig pontok alkotják. Ezek olyan testek, melyeket a matematika határoz meg, melyeket a geometria hozzáértő elmélete vizsgál.</p> <p>I. 5. 8. A felület tehát, mivel a test valamelyik részéről van szó, a vele határos test alakja szerint a vonalak száma szabja meg. Mert ha három csúcsa van, akkor háromszöget, ha négy, akkor négyszöget alkot, vagy ha több, akkor annyi, egymást a csúcokban metsző vonal foglalja magába a síkidomot.</p> <p>I. 5. 9. Itt kell emlékeztetnünk arra, hogy minden testet a hosszúság, a szélesség és a magasság dimenziója határoz meg. E három közül a vonalnak egy kiterjedése van – t.i. hossza szélesség nélkül –, a síkidomnak pedig, amit a görögök epiphaneia-nak hívnak, hosszúsága és szélessége van, nincs magassága, s hogy hány vonal fogja körbe a síkidomot, azt már kifejtettem. A testek térbelisége pedig akkor jön létre, ha a korábbi két dimenzióhoz társul a magasság, mert így lesz három kiterjedéssel rendelkező térbeli testté, amit sztereon-nak hívnak, amilyen a kocka is, melyet kübosz-nak mondanak.</p> <p>I. 5. 10. Ha azonban az egész testnek, s nem csupán egy részének a felületére gondolsz, tegyük fel, hogy egy hasábról van szó – elég, ha egy példát megvizsgálunk -, már nem négy, hanem nyolc csúcsot számlálsz. Figyelemmel kísérheted, ha egy négyszög fölé magasabban elhelyezve egy másik négyszöget képzel, hogy magassága is legyen, amivel a síkidom nem rendelkezett, és így három kiterjedéssel rendelkező térbeli test jön létre, amit sztereon-nak hívnak a kocka mintájára, melynek kübosz a neve.</p> <p>I. 5. 11. Mindebből nyilvánvaló, hogy a nyolcas szám és a térbeli test összetartozik. Ha pedig a geometriával foglalkozók számára az egy a pont lényegét jelenti, a kettő a vonalnak az irányát szabja meg, melyet két pont határoz meg, akkor a négy pont két sorban egymás-</p>

sal szemben kettesével elhelyezkedve négyszögformát alkot az egyes pontokból a mellette lévőkhöz húzva a vonalakat. A négy, ahogy mondtam, megkettőzve, azaz nyolccá bővítve két egyforma négyszöget ad, melyek egymás fölé helyezve, s ezzel magasságot nyerve hasábformát hoznak létre, amely térbeli test.

- I. 5. 12. Mindezekből világossá válik, hogy a szám előbb való a felületnél, a vonalaknál, amelyekből – ahogy említettem – a felület létrejön, és előbb való minden idomnál. Mert a vonalaktól fel kell emelkedni a számhoz mint előbb valóhoz, hiszen a vonalak különböző számából érthető meg, hogy milyen geometriai formáról van szó.
- I. 5. 13. A felületet pedig az öt alkotó vonalakkal az első, testeken kívüli testetlen természetnek mondtam, mégsem választható el a testektől a velük való állandó kapcsolat miatt. Ami tehát a felületen kívül van, az már testetlen, a számok pedig előbb valók a felületnél, ahogy a korábbi gondolatmenet nyilvánvalóvá tette, tehát a testetlenség tökéletessége először a számokban található meg, és – amint mondtam – ez tesz minden számot teljessé.
- I. 5. 14. Az még külön teljességet ad bizonyos számoknak – ahogy fentebb említettem –, hogy testet alkotnak, vagy egyesítő erővel rendelkeznek, s nem kétkem, lehetnek más okok is, amelyek teljessé teszik a számokat.
- I. 5. 15. A nyolcas szám térbeli testet alkot, amint az előbbieken részletesen bebizonyosodott. Tehát térbeli test létrehozása miatt is joggal mondják egyedülállóan teljesnek, de kétségtelen, hogy ez a szám még inkább kapcsolódik az égi harmóniához, azaz a zenei összhanghoz, mivel nyolc mozgásban lévő szféra van, melyekről majd egy következő értekezés szól.
- I. 5. 16. Ennek a számnak minden alkotórésze olyan, hogy összekapcsolódásukból teljesség származik. Mert vagy az egyből és a hétből áll, melyek nem származtathatók más számokból, és nem hoznak létre újakat, ezek mibenlétét a maga helyén bővebben kifejtem. Vagy abból a megkettőzött számból áll a nyolc, amely egy másikból származik, és ő maga is egy újabb alkotója, azaz a négyből –, mert a négyes szám maga a kettőből jön létre, és a nyolcat hozza létre. Vagy a három és az öt a nyolc összetevője, az előbbi az összes szám közül az első páratlan szám, az ötös jelentőségét pedig majd egy későbbi gondolatmenet tárgyalja.
- I. 5. 17. A püthagoreusok a nyolcast tulajdonképpen igazságosságnak nevezték, mivel a számok közül elsőként bomlik egyforma páros számokra úgy – ez a kétszer négy –, hogy maguk az alkotórészek is teljesen egyforma számokra bonthatók, azaz kétszer kettőre. E tulajdonság alapján össze is kapcsolódnak, azaz kétszer kettőször kettő a nyolc.
- I. 5. 18. Minthogy ez az összeg egyformán felbontható tagokból áll, az egyenlő részekre való felbontása visszatér egészen az egy(ség)ig, amelyet számtani eljárással nem lehet tovább osztani; így méltán kapta az igazságosság nevet az egyenlő felosztás okán a nyolcas. A fentebb mondottakból kitűnik a jelentősége, és minthogy alkotórészeinek és önmagának a teljességén alapszik, jogosan mondják teljesnek.
- I. 6. 1. Hátra van még az, hogy az általánosan elfogadott felfogás igazolja, miért is kell a hetes számot teljesnek mondani. Először is nem mehetünk el csodálat nélkül mellett, hogy a két szám, amelyek egymással összetartozva a bátor férfi (t.i. Scipio Aemilianus) életkorát adják, egyike páros, a másik páratlan. Mert ettől igazán tökéletes az, ami ezeknek a számoknak a kapcsolatából jön létre. Ugyanis a páratlan számot férfi, a párosat női természetűnek mondják, éppen ezért a számokkal foglalkozók a páratlan számot az apa, a párosat az anya elnevezéssel ruházták fel.
- I. 6. 2. Azt Platón Timaiosza is úgy mondta el, hogy a világlélek alkotórészeit az öt alkotó isten a páros és páratlan, illetve a kétszeres és háromszoros számok szerint vegyítette össze úgy, hogy a megkésztetés és megháromszorozás felváltva tart egészen nyolcig, illetve huszonhétig.

- I. 6. 3. Mert ezek, az első köbszámok születnek meg a két eljárással, t.i. a páros számokból a kétszer kettő, a négy felületet alkot, a kétszer kettőször kettő, a nyolc térbeli testet formál; a páratlanokból pedig a háromszor három, a kilenc is felületet ad, és a háromszor háromszor három, a háromszor kilenc, azaz a huszonhét a második eljárás során éppúgy először hoz létre kockát. Ezért válik érthetővé, hogy ez a két szám, t.i. a nyolc és a hét, amely összekapcsolódik az államban tökéletes férfi éveinek meghatározására, bizonyult egyedül alkalmasnak a világlélek létrehozására, amelynél a teremtőn kívül semmi sem lehet tökéletesebb.
- I. 6. 4. Azt is meg kell jegyezni, hogy korábban az összes szám közös értékét fejtegetve rámutattam arra, hogy előbb valók a felületnél, annak vonalainál és minden idomnál; a további fejtegetés pedig megállapította, hogy a számok előbb voltak a világléleknél, melyekről azt állítja a Timaiosz legnagyobb tanítása, a természet avatott ismerője, hogy a számok segítségével jött létre a világlélek.
- I. 6. 5. Ezért nem haboztak kijelenteni a bölcsek, hogy a lélek önmagát mozgató szám. Most pedig lássuk, hogy a hetes számot miért tartják önmagában is méltán teljes számnak. Hogy világosabban felismerhető legyen a teljessége, először alkotórészeinek jelentőségét tárom fel, majd végül azt, hogy önmaga mit ér.
- I. 6. 6. A hét vagy egy meg hatból, vagy kettő meg ötből vagy három meg négyből tevődik össze. Sorra veszem az egyes felbontások tagjait, melyek alapján meg fogom erősíteni, hogy egyetlen más szám sem bővelkedik ennyi különféle értékben.
- I. 6. 7. Az első felbontás az egy meg hat. Az egy, amelyet monasz-nak, azaz egységnek mondanak, egyszerre férfi és női természetű, páros és páratlan, nem is szám, hanem a számok eredete és forrása.
- I. 6. 8. Ez az egység mindennek a kezdete és a vége, és ő maga nem ismerve a kezdetet vagy a véget visszatér a legfőbb istenhez, és értelme elválasztja őt az utána következő dolgok és erők sokaságától; nem hiába érezted, hogy az isten után kell következnie. Ez az a legfőbb istentől származó értelem, amely nem ismerve az idő múlását mindig egy korban marad a jelenben, és bár tudvalevőleg az egy nem számlálható, mégis önmagából a származás számtalan formáját hozza létre és foglalja magába.
- I. 6. 9. Majd némi éleslátással figyelve az egységre, a lélekhez való visszatérését veszed észre. Mert a lélek, amely mentes a durva anyag érintésétől, csak a teremtetőjétől és önmagától függ, egyszerű természetet kapott, s bár a meglevenítendő mindenség mérhetetlenségébe árad ki, mégsem szenved csorbát szemernyre sem az egysége. Látod, hogy az egység a dolgok végső okától kezdve egészen a lélekig mindenütt sértetlenül és mindig feloszthatatlanul tartja meg hatalmának folytonosságát. Ennyit az egységről, ami bizony kevesebb, mint ahogy azt az anyag bősége megkívánja.
- I. 6. 10. Ne riasszon vissza, hogy, noha úgy tetszik, ez áll az összes szám előtt, mégis kiváltképpen a hetessel való kapcsolatában emlegetik: ugyanis a romlatlan egység legszorosabban a szűzhöz kapcsolódik. A hetes számhoz pedig egészen hozzánőtt a szüzesség képze, ahogyan Pallaszt is nevezik.
- I. 6. 11. Ezt a számot azért tartják szűznek, mert megkettőzve nem ad tízen belüli számot, s a tíz a számok első egysége. Pallasz pedig azért szűz, mert önálló egység nemzéséből és megsokszorozódásából jött világra, miként Minerváról is azt állítják, hogy egyedül ő származott egy szülőtől.
- I. 6. 12. A hatosnak pedig, ami az eggyel a hetet alkotja, különböző és sokszoros tisztelet és képesség a sajátja. Először, hogy a tízen belüli számok közül az egyetlen, amelyik a saját alkotórészeiből tevődik össze, mégpedig a következőképpen. A hatnak fele, harmada és hatoda van, a fele három, a harmada kettő, a hatoda egy, s ezek összege hat.
- I. 6. 13. Vannak a tiszteletének más indítékai is, de hogy a hosszas fejtegetés ne okozzon csömört, mindössze egy dologról, a tisztelet fogok beszélni, s ezt azért hoztam elő, mivel

ezt taglalva nemcsak a hatos, hanem egyúttal a hetes jelentőségét is bizonyítom.

- I. 6. 14. A természet a számok bizonyos összhangzó rendje alapján úgy szabta meg, hogy az ember megszületéséhez kilenc hónap szükséges, de a már méltatott hatos szám megsokszorozásával számolva hét hónapnak is elegendőnek kell lennie.
- I. 6. 15. Minél rövidebben és teljesebben igyekszem ezt elmondani. Korábban részleteztem, hogy a két első köbszám: a nyolc a párosok közül, illetve a huszonhét a páratlanok közül, továbbá, hogy a páratlan szám a férfi, a páros a női természetű. Ha mindkét köbszámot meghatszorozzuk, összeadva hét hónapot tesz ki a napok száma.
- I. 6. 16. Mert egyesülnek a számok, az említett férfi és nő, azaz a nyolc és a huszonhét, ezek összege harmincöt, meghatszorozva kétszáztíz, s ez hét hónap. A természet szerint tehát attól teljes ez a szám, hogy az ember ekkor már megszülethet, így szinte az érettség beteljesítője.
- I. 6. 17. Az utód neme a méhben dől el, mint Hippokratész állítja. A magzat a hetvenedik vagy a kilencvenedik napon mozdul meg, bármelyik is a megmozdulás napja, megháromszorozva a hetedik vagy a kilencedik hónapot jelöli ki. A hetes első felbontásából ezek a titkok tárultak fel.
- I. 6. 18. A második felbontás: a kettő meg öt. Közülük a kettes, mivel az egy(ség) után következik, az első szám. Ez hanyatlott le elsőként az érzékelhető test irányába az egyedüli mindenhatóságból, ezért a csillagok és a bolygók mozgó gömbjeihez kapcsolódik, mivel ezek az amplanész-nek (álló, nem mozgó) mondott szférából szakadtak ki., és különböző mozgással ellentétes irányba forognak. Tehát ez a szám az ötössel a legmegfelelőbbben kapcsolódik össze, mivel az egyik - mint mondtam - a bolygókra vonatkozik, a másik az ég öveire, de míg ez utóbbi az elkülönülés miatt, addig az előbbi a szám révén.
- I. 6. 19. Az ötös számnak tulajdonított sajátosság, hogy t.i. a többi dolog fölé emelkedik jelentőségével, kiviláglik abból, hogy egymaga magába foglalja mindazt, ami létezik és ami létezni látszik. Meggyőződése, hogy a dolgok érzékelhetőek, hogy minden úgy tűnik, van teste, akár isteni, akár mulandó. Ez a szám egyszerre jelöl mindent, égieket és alantabb lévőket.
- I. 6. 20. Mert van a legfőbb isten, majd a belőle származó ész, mely magába foglalja a dolgok fajtáit, továbbá a világlélek, minden lélek forrása, és vannak az égitegek, kívül a mi Földünkön, valamint a földi természet; és így öt dolog mindent magába foglal.
- I. 6. 21. A hete szám második felbontásáról legyen elég ennyi, mert rövidegre kell törekednem. A harmadik felbontás a három meg négy, ezekről a számokról újra felidézem, hogy mi a jelentőségük.
- I. 6. 22. A páratlan oldalú geometriai síkidomok közül az elsőt három vonal alkotja, ezek egy háromszöget zárnak közre, a páros oldalúak közül az elsőnek négy oldala van.
- I. 6. 23. Hasonlóképpen Platon nyomán tudjuk, azaz magának az igazságnak a titka szerint, hogy erős kötelékkel kapcsolódnak össze azok a számok, melyeknél az összetartozás erősségét a középárányos biztosítja. Amikor pedig két középárányos van, a két szélső szám nemcsak erősen, hanem elválaszthatatlanul kapcsolódik össze.
- I. 6. 2. Az első eset a hármas számra vonatkozik, ugyanis egy középső számot vesz maga közé két szám, s így ezek szélsők lesznek, s a középső kapcsolja őket össze; a négyes szám pedig minden szám közül az első, amelynek két középárányosa van.
- I. 6. 24. Ezeket kölcsönözve a négyes számtól az Isten, az anyagi világ művészi megalkotója és létrehozója, az elemeket felbonthatatlan kötelékkel kapcsolta egymáshoz, amint az Platon Timaioszában olvasható. Az egymástól oly különböző, egymással ellentétes, közös természettel nem rendelkező elemek nem vegyülhettek össze másként - a tűzről és a földről beszélek - , és nem egyesülhettek másként összeillően, csak úgy, hogy két közöttük lévő elem, a levegő és a víz kötötte össze őket;
- I. 6. 25. mert így az egymással legellentétesebb elemeket kapcsolta össze megfelel elrendezéssel

a teremítő isten, hogy könnyebben egyesüljenek. Mert hogy két tulajdonság van az egyes elemekben, mindegyikben a kettő egyike olyan, hogy általa rokona és hasonló hozzá a vele kapcsolatban lévő elem.

- I. 6. 26. A föld száraz és hideg, a víz pedig hideg és nedves. Ez a két elem, noha a szárazság illetve a nedvesség miatt egymással ellentétes, a hideg okán mégis összetartozik. A levegő nedves és meleg, és bár a víz hidegével ellentétes a meleg, mégis a nedvességben való azonosság összeköti a levegőt és a vizet. Továbbá a tűz, mivel meleg és száraz, a szárazsága révén idegen a levegő nedvességétől, de a két elem összetartozik a meleg azonossága miatt.
- I. 6. 27. Így lehet, hogy az elemek mindegyikét két másik szomszédja mint valami karral öleli át egyik és másik oldalról egyes tulajdonságokkal: a víz a földet a hideggel, a levegőt a nedvességgel kapcsolja magához. A levegő a vízzel a nedvességben azonos, a tűzhez a meleg révén kötődik: a tűz a levegővel a melegben egyezik meg, a földhöz a szárazság révén kapcsolódik; a föld a tüzet a szárazság miatt tűri, a vizet a hideg okán nem taszítja el.
- I. 6. 28. Ha két elem lenne, közöttük semmiféle, változatosságában erős kapcsolat nem volna, ha három, valamilyen kötődéssel összetartoznának, de nem túl szorosan, a négy elem között viszont elszakíthatatlan kötődés van, mivel a két szélső elemet két közöttük lévő kapcsolja össze, s ez kézzelfoghatóbb lesz, ha e felfogásnak azt az összefüggését említem, melyet Platón Timaioszából vettem.
- I. 11. 1. El kell mondanom, hogy az eddigiekhez az igazságnak mely részét tette hozzá a későbbiekben a filozófiai kutatás serény művelője. Előbb Püthagorasz, majd Platón követői azt vallották, hogy kétféle halál van, az egyik a léleké, a másik az élő testé. Az élő test a léleknek a testből való távozáskor hal meg, a lélek pedig megítélésük szerint akkor, amikor a természet egyetlen és természetes forrása révén szétszóródik testet öltött részekbe.
- I. 11. 2. Az első halál nyilvánvaló és mindenki által ismeretes, a másikat csak a bölcsek ismerik fel, míg a többi ember azt hiszi, hogy az az élet; azért nem tudja a legtöbb ember, hogy a halál istenét azért hívják egyszer Disnek, máskor kérlelhetetlennek, mert a lélek egy másik halál árán, az élő test halála árán szabadul ki, és térhet vissza a természet valódi kincseihez és saját szabadságába, áldott neve legyen erre bizonyosság; másrészt pedig vallom, bár félek kimondani, hogy amit életnek tartunk, az a lélek kiűzése halhatatlanságának fényéből a halál sötétségébe.
- I. 11. 3. Ahhoz, hogy az élőlény létezzék, a léleknek a testbe kell költöznie, ezért a testet demasz-nak (testalkat, külső) nevezik, ez börtön, és a szóma (test) mint valami széma (sír), a lélek sírja: ezért Cicero mindkettőt egyaránt használva azt mondja, hogy a test börtön, a test sír azért, mert az eltemetettek börtöne, „akik, miként börtönből, megszabadultak testük béklyóiból”.
- I. 11. 4. Egyesek kétfelé osztották a világot, egyik fele cselekszik, a másik pedig elszenvedi az előbbit, s azt nevezték cselekvőnek, amelyik változatlan volta miatt megszabja a világ másik felének a változásait és azok szükségességét; a szenvedő fél pedig az, amelyik a változástól mássá lesz.
- I. 11. 6. Továbbá változatlanoknak tartották a világnak a szférától - ----aplanész-nek mondják - egészen a holdpályáig tartó részét, változónak pedig a Holdtól a Földig levőt; s a lelkek addig élnek, míg a változatlan világrészben tartózkodnak, akkor pedig, mikor a változó részbe hullanak, meghalnak. Ezért a Hold és a Föld közötti területet a halál és a halottak lakhelyének nevezték, s a Hold az élet és a halál határa, Ezért joggal vélték úgy, hogy az innen Földre hulló lelkek meghalnak, az innen felfelé tartó lelkek az életbe térnek vissza. Mert a Holdtól lefelé kezdődik a múlandóság világa, s általa a lelkek a napok és az idő hatalmába kerülnek.

- I. 11. 7. Végtére is a Holdat égi földnek nevezték el a természettudósok, és az ott élőket holdlakóknak mondták, s hogy így van, igen sok érvel bizonyították, melyekről hosszú lenne most számot adni. Nem kétséges, hogy a halandó testeknek sem nem alkotója, sem nem létrehozója a Hold, különösen, mivel vannak testek, melyek a Hold megtelésekor megnövekednek, és fogyatkozásakor kisebbednek. De hogy a nyilvánvaló dologról való szeszias magyarázat ne szüljön unalmat, áttérek arra, amit az alvilág hollétéről mások állítanak.
- I. 11. 8. Szerintük a világ háromszor négy elemre oszlik, miszerint az első csoportba a földet, a vizet, a levegőt és a tüzet sorolják, amely a levegőnek a Holdhoz közeli ritkább része; továbbá újra ugyanannyi, de tisztább természetű elem a második csoport tagja: a földnek a Hold felel meg, amit - mint mondtam - a természettudósok égi földnek neveztek el, a víz Mercurius szférája, a levegő Venusé, a tűz a Napban található. Az elemek harmadik csoportja úgy helyezkedik el hozzánk képest, hogy a föld megfelelője a legtávolabbi szféra, a többi elem pedig középre kerül, s a földhöz képest annyival van lejjebb, mint amennyivel feljebb van az utána következőnél; tehát a Mars szféráját tüznek, Jupiterét levegőnek, Saturnusét víznek tartják, a föld pedig az aplanész (nem mozgó), s a régiek ránk hagyott felfogása szerint itt vannak az elysiumi mezők a tiszta lelkek számára.
- I. 11. 9. A lélek, amikor a testbe kerül, ezekről a mezőkről az elemek három csoportján át háromszoros halállal száll alá a testbe. Ez a második nézet a platonikusok között a lélek haláláról, amikor a testbe kényszerül.
- I. 11. 10. Ismét mások pedig - mert három különböző nézet van, amint korábban jeleztem - szintén két részre osztják a világot, akár az először említettek, de más határok szerint. Ezek ugyanis az eget tekintették az egyik résznek, amelyet nem mozgó szférának szoktak hívni, a másik rész pedig a hét bolygónak mondott szféra, valamint a Föld, s ami közöttük van.
- I. 11. 11. Őszerintük tehát, s elgondolásuk egész megnyerő, a boldog lelkek bármiféle testtel való érintkezéstől mentesen az égben tartózkodnak, az a lélek pedig, amelyik a magasságok magasságából és az örök fényből letekintve titkos kívánsággal a test és a földi élet után vágyakozik, e szándék terhétől lassanként lejjebb süllyed.
- I. 11. 12. Nem egyszerre ölti magára a sárból való testet a tökéletes testetlenség után, hanem lassanként jut el a csillagtest valamiféle csírájáig, észrevétlen veszteségek árán és a természetes, legteljesebb tisztaság fokozatos elvesztésén át. Ugyanis minden egyes szférában, amely az ég alatt helyezkedik el, éteri öltözetet vesz magára, hogy a szférákon át fokról fokra egyesüljön a földi megjelenés közösségével, és ezért ugyanannyi halál árán jut el ahhoz, amit a Földön életnek neveznek, mint ahány szférán áthatol.
- I. 12. 1. Az alászállásnak, amelynek során a lélek az égből a földi élet alacsonyabb fokára jut, a következő a menete. Az állatövet úgy fogja körül a tejút, elkerülve a haránt irányú kanyarulattal való találkozást, hogy ott metszi, ahol a két trópusi csillagkép: a Bak és a Rák található. Ezeket a Nap kapuinak nevezik a természettudósok, mivel a nyári napfordulók megakadályozzák a Napot útja folytatásában, és visszafordítják az öv területére, melynek határait a Nap sohasem hagyja el.
- I. 12. 2. Azt tartják, hogy a lelkek ezeken a kapukon át érkeznek az égből a Földre, és itt térnek vissza a Földről az égbe. Ezért az egyiket az emberek kapujának, a másikat az istenekének mondják: az embereké a Rák, mert ezen keresztül szállnak le a lelkek az alatt lévő világba, a Bak pedig azért az isteneké, mivel rajta át jutnak vissza halhatatlanságuk székhelyére és az istenek sorába.
- I. 12. 3. Ez az, amit Homérosz isteni bölcsessége az ithakai barlang leírásában megjelenít. Így gondolja Püthagorasz is, hogy Dis birodalma a tejúttól lefelé kezdődik, mivel az innen lecsúszott lelkek már az égietől megválni látszanak. Ebből adódóan mondja, hogy az újszülötteknek az első táplálékot a tej nyújtja, mert az alászállók első útja a tejúttól vezet

a földi világba. Emiatt hallotta Scipio és a boldogok lelkéről, miközben a tejutat láthatta: „innen szállnak alá, s ide térnek vissza”.

- I. 12. 4. Tehát az alászállni készülő, mikor még a Rák csillagképben vannak, minthogy ott tartózkodván még nem hagyták el a tejutat, az istenek sorában vannak. Amikor azonban leszállásuk során elérik az Oroszlánt, elkezdődik jövőendő sorsuk, mert az Oroszlán csillagképben vannak a megszületendő emberi természet csirái és első megnyilvánulásai; a Vízöntő pedig az Oroszlánnal szemben van, s a Vízöntő feljöttekor az Oroszlán lehanyatlik, ezért amikor a Nap a Vízöntőnél jár, a halottak szellemeinek áldoznak, tudniillik abban a jegyben kel fel a Nap, amely ártalma és ellensége az emberi életnek.
- I. 12. 5. A lélek megválva a gömbalaktól, az egyedüli isteni formától, az állatöv és a tejút határától leereszkedve szögletes formában jelenik meg, ahogyan a pontból megszületik a vonal, s így az oszthatatlanságból hosszúság jön létre; ezzel a pontból, ami az egység, kettős szám jön létre, s ez az első kiterjedés.
- I. 12. 6. Ez az a lényeg, amit Platón, a Timaiosban oszthatatlannak és ugyanakkor oszthatónak is mondott, amikor a világlélek megalkotásáról beszél. Mert a lélek, mind a világé, mind pedig az egyes emberé, mivel az előbbi a világ részeiben, utóbbi az ember tagjaiban árad szét, hol feloszthatatlannak bizonyul, ha az isteni természet egységéről van szó, hol pedig részekből állónak látszik.
- I. 12. 7. Amikor a lélek a testbe kényszerül, tehát önmagából való első kilépéskor, az anyag zavarát, azaz a belé áramló hülé-t (anyag) kezdi érezni. Ez az, amit Platón a Phaidónban így ad elő, hogy a lélek új mámortól vergődve enged a test csábításának, mert érzékelni akarja a kiáradó anyag új italát, s a testbe megrészegedve és megterhelve kerül.
- I. 12. 8. Ennek a titoknak a bizonyítéka Liber atya Serlege, ez a csillagkép a Rák és az Oroszlán közötti területen helyezkedik el, elsőként jelezve az alászállni készülő lelkeknek, hogy részegség tör rájuk a sűrű tömeg beáramlásával, és ettől kezdve a részegség kísérője, a feledés is belopózik a lelkekbe.
- I. 12. 9. Ha a lelkek magukkal hozzák a testbe az isteni dolgok emlékét, melyeket az égben ismertek, semmiféle nézeteltérés nem lett volna az emberek között az istenséget illetően, de bizony az alá-szállás során a felfedést is magába szívta minden lélek, némelyik jobban, a másik kevésbé. Noha egykori tudásuk nem mindegyik számára egyformán világos, mert megromlott az emlékezetük, azért a Földön még bizonyos dolgokat sejtene.
- I. 12. 10. Akik kevésbé merültek alá a feledésbe, jobban rájönnek erre, mivel könnyebben felidéz-
zik, amit ott azelőtt tudtak. Ezért hívják a görögöknél ismételt megismerésnek azt, amit a latinok tanulásnak mondanak, hiszen az igazság megtanulása során azokat a dolgokat ismerjük meg, amelyeket eredendően tudtunk, mielőtt az anyag behatolása a testet öltő lelket megrészegítette volna.
- I. 12. 11. Az pedig a hülé, ami a világban látható összes testet az ideákra emlékezve megformálta. A legmagasztosabb és legtisztább részét nektárnak hívják, ez élteti és tartja meg az isteneket, ezért az istenek italának hiszik, valójában azonban a lelkek legalacsonyabbrendű és tisztátalanabb itala. Ezt nevezik a régiek Léthé folyónak.
- I. 12. 12. Az orphikusok eddig magát Liber atyát tartják nousz hülikosz-nak (anyagi értelem), aki ama oszthatatlanból származva maga oszlik egyes részekre. Ezért hagyományozódik közöttük úgy misztériuma, hogy titánok haragja tépte szét darabokra, és miután ezeket külön-külön eltemették, egyben és sértetlenül feltámadt, mivel a nousz, amiről azt mondtam, hogy észnek nevezik, az oszthatatlanból saját maga átadásával oszthatót, és fordítva, a felosztottból ismét oszthatatlant csinál, valamint betölti a világ hivatását, és nem válik meg természetének titkaitól sem.
- I. 12. 13. A lélek az első teherrel az állatövből és a tejútról a lentebb lévő szférákon át ereszkedik le, mindegyikben közelebb kerül a fénylő testhez, amint már mondtam, sőt egyes mozzanatokkal is gazdagszik, melyekkel majd a gyakorlati életben fog rendelkezni.

- I. 12. 14. Saturnus szférájában a megfontolás és gondolkodás képességét ölti magára, amit logisztikon-nak és theorétikon-nak hívnak; Juppiterében a cselekvés képességét, amit praktikon-nak mondanak, Marsében a szenvedélyesség hevét, amit thümikon-nak neveznek; a Napéban az észlelést és az ítélőerőt, amit aiszthétikon-ként és fantasztikon-ként emlegetnek; a vágyakozás szenvedélye pedig, amit epithümetikon-nak hívnak, Vénus szférájában lesz a sajátja; az észlelt dolgok kinyilvánítását és értelmezését - ezt mondják herméneutikon-nak - Mercurius övében sajátítja el; a fütikon-t pedig, azaz a testek létrehozásának és növelésének a Hold pályáján.
- I. 12. 15. Végül itt van az istenségektől legtávolabbi, ezért hozzánk és minden földi dologhoz a legközelebbi dolog: mert a test mintegy az isteni dolgok salakja, ezért az első elő testű létező.
- I. 12. 16. Az a különbség a földi és föntebb lévő testek között - utóbbi alatt az ég, a csillagok és a többi elem testét értem -, hogy ezek fölfelé, a lélek székhelyéhez közelednek, és a halhatatlanságra törekszenek helyük természetéből és a fölemelkedésből adódóan; a földi testekbe pedig leszáll a lélek, és ezért tartják úgy, hogy meghal, amikor a múlandó világ, a halandó hely foglalja magába.
- I. 12. 17. Ne ingasson meg, hogy a halhatatlannak mondott lélekkel kapcsolatban annyiszor emlegetem a halált. Ugyanis nem enyészik el saját halálakor a lélek, hanem egy időre elhomályosul, az ideiglenes alámerüléstől nem szűnik meg az örökkévalóság ajándéka, mert a testből, ahol a bűnök mélyétől alaposan megfertőzve rászorgál a megtisztulásra, visszatér az örök élet fényére, elfoglalva a korábbi helyét.
- I. 12. 18. Úgy vélem, a lélek életéről és haláláról tökéletesen világos Cicero megfogalmazása, amit tanítása és bölcsessége elének tárt a filozófia szentélyéből.
- I. 13. 1. Miután Scipio álmában meglátta apját, akiről azért érdeklődött, mert nem tudta, hogy él-e, a halhatatlanság ígéretétől lelkesen, és attól, hogy a boldogok kiváltsága az ég, egyre jobban megerősítette a dicsővé és nevezetessé lett eredményt.
- I. 13. 2. Már inkább a halálra vágyott az élet helyett, s nem elégedve meg apja látásával, akit halottnak hitt, mihelyt meg tudott szólalni a sírástól, erről akart először hallani, mert semmire sem vágyott jobban, mint hogy apjával lehessen. Mégsem választotta azt, amit pedig meg kívánt tenni, mielőtt körültekintően és istenfélően megfontolta volna döntését. Most fontolgatását, illetve elgondolkozását idézem:
- I. 13. 3. „Kérem tőled, szentséges, jó atyám, miért késlekedem a Földön, ha a ti életetek az igazi, ahogy Africanustól hallom. Miért nem siethetek oda hozzátok? Nem úgy van - felelte. - Nem nyílik meg az ide vezető út számodra, hacsak az isten, akinek temploma mindaz, amit látsz, meg nem szabadít tested rabságától. Az emberek azzal a szent rendeléssel születtek, hogy oltalmazzák ezt a gömbölyű égitestet, amelyet ennek az égi térnek a közepén látsz, és amelyet Földnek neveznek.

6. feladat: Tanulmányozza a két honlapot:

<http://www.bbf.dipf.de/virtuellesbildarchiv/projektbeschreibung.html>

<http://education.umn.edu/edpa/iconics/default.htm>

Válasszon ki egy fényképet illetve egy grafikát a gyűjteményekből, s elemezze annak világképi, antropológiai és pedagógiai jelentéseit.

NEVELÉSTÖRTÉNETÍRÁS ÉS OKTATÁSPOLITIKA

A **neveléstörténet** tanításának – a világban és nálunk – többféle funkciója és többféle gondolatmenete lehetséges. A Magyarországon jelenleg uralkodó **paradigma** a nevelélmélet-történeti – melyet az utóbbi időben a **művelődéstörténeti** és **gyermekkortörténeti** megközelítés gazdagít. A nevelélmélet-történeti paradigma természetesen sosem avulhat el, hiszen a nevelésről való gondolkodás mindig is a pedagógia szakos képzés és pedagógusképzés egyik alapvető témája marad.

<http://kerikata.hu/publikaciok/text/mozaik02/mozaik02.htm>

Látnunk kell ugyanakkor, hogy a nevelélmélet-történeti paradigma logikai összefüggésben áll a **nevelélmélet** nevű tárgy egy meghatározott felfogásával. Ez a felfogás azt feltételezi, hogy nevelélmélet órán valamely *ma* uralkodó nevelélméleti rendszert rendszerszerűen, normatívan tanítanak. Elképzelhető azonban egy olyan nézet is – s e sorok szerzője nem neveléstörténészként, hanem társadalomtudósként, pedagógia szakosok, tanárképzésben részt vevők oktatójaként ezen az állásponton van – mely szerint a pluralista társadalomhoz nem *egyetlen* (s ekképpen normatív) nevelélmélet logikájára felfűzött kurzus az adekvát, hanem a *különböző* nevelélméletek-nevelésfilozófiák ismertetése. Ebben az esetben elképzelhető, hogy a nevelélmélet óra valójában nevelélmélet-történet órává válik, hiszen a nevelélméletek egyik leglogikusabb rendszerezése azok történetiségében rejlik. Ez esetben a neveléstörténet tanítása keretében a nevelélmélet-történet indokolatlan, s a neveléstörténet más funkciót nyer.

Más intézményekben – függetlenül a nevelélmélet értelmezésétől – az egy, két vagy többféléves neveléstörténet tárgy egyik funkciójának az oktatáspolitikai-történet – s az abból következő **oktatáspolitikai** tanítását látják.

Az oktatáspolitikai is egyre több intézményben önálló tárgy. Az oktatáspolitikai-tanítás sokféleképpen történhet. Kiindulhat a jelen legaktuálisabb kérdéseiből, és bemutathatja az ezek körüli vitákat. Sokan azonban idegenkednek ettől a megoldástól, mert attól tartanak, hogy az oktatáspolitikai aktuális kérdéseit az egyetem vagy a főiskola falai közé viszi, s óhatatlanul állásfoglalásra készíti a tanárt és diákot, ami kétféle értelemben is problematikus: a diák és oktatója maga is az oktatáspolitikai **aréna** szereplője, számos kérdésben sokak szerint nem is várható elfogulatlan vizsgálódás tőlük. Másrészt viszont, minthogy az oktatáspolitikai minden szakkérdése pártpolitikai kérdés is, óhatatlanul pártpolitikai nézeteket visz be a tanórára. A másik megoldási javaslat a nagy nemzetközi minták tanítása. Ez nyilvánvalóan lehetővé teszi a közvetlen hazai oktatáspolitikai kérdésekben való állásfoglalás elkerülését, ugyanakkor más problémákat vet fel. Ilyen probléma például, hogy – különösen a diákság idegen nyelvi kompetenciájának jelen viszonyai között – szinte lehetetlen az egyes országok oktatáspolitikájáról szóló órákat úgy feltölteni szakirodalommal, hogy az egymással vitatkozó álláspontok is világosak legyenek. Ez azt a veszélyt rejti magában, hogy a diákok szemében *statikus nemzeti modellek* képe rögzül, és nem a dinamikusan változó oktatás-

politika. A másik probléma, hogy ahhoz, hogy az oktatáspolitikai változásait, erőviszonyait a diákok érdemben megérthessék, valamennyire ismerniük kellene az adott országok politikai viszonyainak legfontosabb elemeit. Ez a tudás azonban természetesen hiányzik, így az a veszély merül fel, hogy a diákok az oktatáspolitikát a konkrét politikai viszonyoktól elválasztható szabadon választható, *modulokból összerakható világnak* látják. Nem egyszerűen téves és leegyszerűsítő ez a felfogás, hanem szélsőségesen elhúz az oktatáspolitikai **szakértői**, szakmai értelmezése (azaz az oktatáspolitikai laikus, csak a konkrét helyi politikai erőviszonyokból megérthető szereplőinek kizárása) felé – mely az oktatáspolitikai-értelmezés egyik fontos, de korántsem domináns eleme.

A fenti érvelésből az következik, hogy a legjobb, ha a többé-kevésbé ismert magyar történelemmel, magyar politikatörténettel kapcsolatos oktatáspolitikát tanulmányozzák a diákok, s így az alapkönyvön, alapirodalmon kívül gazdag szakirodalomhoz, forrásokhoz is könnyedén hozzájuthatnak. A cél ezen belül kétféle lehet: az egyik cél az oktatáspolitikai középtávú trendjeinek megértése. E célt elsősorban a hatvanas-nyolcvanas évek elemzésével lehet elérni, hiszen – sokak szerint – a magyar oktatáspolitikai jelenlegi strukturális kérdései erre az időszakra mennek vissza. A történészek közhelynek szokták tekinteni, hogy valamely korszakot megelőző korszak, mintegy érdemben is előzménye annak, „hordozza a jövőt.” – ez alól csak szélsőséges esetekben vannak kivételek. (Ilyen szélsőséges kivétel, hogy az NDK oktatáspolitikájának 1980-as évekbeli trendjei nem hordozzák „jövőként” a 2000-es évekbeli berlini vagy szászországi oktatáspolitikát.) Az oktatáspolitikai-történészek véleménye mégiscsak erősen eltér abban, hogy a hatvanas-nyolcvanas évek folyamataiban mennyire láthatjuk a későbbi folyamatok előképét. (lásd erről az *Iskolakultúra* című folyóirat nagy vitáját: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/v2001-2.pdf>, illetve <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Kelemen-Oktataspolitikai.html>)

Valamifajta logikai folytonosságot látnak azok, akik azzal érvelnek, hogy az oktatáspolitikai legfontosabb szereplői az autonómiára törekvő pedagógusok és szakértői körök, de azok is, akik centralizálás-decentralizálás politikai folyamatainak rendszerfüggetlen szereplői körét határozzák meg. Megszakítottságot hangsúlyoznak azok, akik politikai szereplők körének radikális kibővülésében – elsősorban a pártpolitikai pluralizmus megjelenésében – látják a lényegét, de azok is, akik a világnézeti alternatívákat megfogalmazó iskolarendszeren belüli alrendszer megjelenését tekintik fordulópontnak stb. Folytonosságot látnak azok, akik a demográfiai és településszerkezeti sajátosságokat tekintik az oktatáspolitikai legfőbb környezeti feltételének, olyan objektív kihívásnak, melyre minden oktatáspolitikának választ kell adnia, s a demográfia és a településszerkezet az évtizedek alatt alig változik. A megszakítottságot hangsúlyozzák azok, akik a gazdaság és a munkaerőpiac nemzeti és nemzetközi szintű változásaiban látják az igazi kihívást stb. Bármennyit vitatkozzanak is a szakértők a strukturák folytonosságáról vagy megszakítottságáról, azt senki nem tagadhatja, hogy a 2000-s évek Magyarországon élő, az oktatáspolitikában részt vevő emberek – oktatáspolitikai döntéshozók, tanárok, szülők stb. – elsőprő többsége már élt a hatvanas-hetvenes-nyolcvanas években, ezeknek az éveknek a viszonyai, az akkoriban szerzett iskolai és társadalmi tapasztalatok visszavonhatatlanul befolyásolják az 1935 és 1975 között született, az oktatáspolitikát ma (a kétezres években) mindenféle értelemben meghatározó nemzedékek gondolkodását, sőt az sem vitatható, hogy a konszolidált rendszerváltás következtében az oktatáspolitikai fiatalabb nemzedéke is ezen nemze-

dékek kiemelkedő képviselőinek köpönyegéből bújik (majd) elő, sokban továbbviszi e nemzedékek „pártállami oktatáspolitikázást” utánérző szokásait – így „a hatvanas-nyolcvanas évek a mai oktatáspolitikai befolyásolói” életérzése akkor sem fog eltűnni, amikor a 201-gyel, 202-vel kezdődnek a keltezők.

Az oktatáspolitikai, oktatáspolitikai neveléstörténet másik célja az oktatáspolitikai működési mechanizmusának megértése. Minthogy 1990 óta Magyarországon nyílt, többszereplős oktatáspolitikai tér van, s az európai erőviszonyok nem nagyon engednek reális teret annak a feltételezésnek, hogy ez a belátható jövőben ismét zárttá vagy egyszereplőssé válna, ennek a funkciónak a betöltéséhez egy hasonlóképpen nyílt, többszereplős oktatáspolitikai tér tanulmányozása szükséges. Ahhoz, hogy e logikának eleget tegyünk viszonylag bőségesen kell mérítenünk a pártállami fordulatot megelőző évszázad, azon belül pedig különösen a valóban sokszereplős dualizmus közoktatás-politikájából.

A neveléstörténet és az oktatáspolitikai ugyanakkor egyaránt a pedagógusképzés, a pedagógia szak ún. bölcsész ágának a része (tehát nem a tantárgy-pedagógiai mérések-re, pszichológiai tesztek-re, sok számmal operáló szociológiai felmérések-re épülő társadalomtudományos ágnak, s nem is a tanári gyakorlatra épülő ágnak). Mint minden bölcsészeti diszciplína, a neveléstörténet és oktatáspolitikai is jellegzetesen narratívából, narratívákból áll. A történeti szövegek – s különösen a tankönyvszövegek – sajátossága, hogy az interpretatív elemeken túl, valamiképpen hordozzák azt a „tényanyagot” – akármit is jelentsen a „történelmi tény” –, amelyet a diákoknak el kell sajátítaniuk. Ez jelen terjedelmi kötöttségek mellett lehetetlen.

Ezért abból indulunk ki, hogy a hallgatók számára két neveléstörténeti anyag mindeképpen könnyedén hozzáférhető, s a *jelen szöveg elolvasását megelőzően, ill. a szöveg olvasása közben* áttanulmányozandó. Az előre elolvasandó anyagot a *Pukánszky Béla-Németh András* féle neveléstörténet VII./G, VIII/G, IX, XI, XII. fejezetei jelentik, melyek korlátozás nélkül hozzáférhetők a <http://mek.oszk.hu/01800/01893> ill. <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/> website-on. A szöveg közben felbukkanó fogalmakra a Pedagógiai Lexikon

<http://www.pedagogia-online.hu/modules.php?name=PedLex> ill.

<http://human.kando.hu/pedlex/> website-on célszerű rákeresni. A szövegben **szürke sávval** jelezzük azokat a „forró pontokat”, amely szavakra érdemes a lexikonban rákeresni. Ezenkívül az egyes témákhoz kapcsolódó tanulmányok linkként szerepelnek a szövegben. Az interneten rendkívül sok neveléstörténeti szöveg van: a neveléstörténet szóra vonatkozóan a *google* 37000, az oktatástörténetre 600 találatot ad. Közismert, hogy a honlapok gyakran megváltoznak, eltűnnek stb. Ezért azt a megoldást választottuk, hogy csak olyan szövegeket „linkeltünk fel”, melyek biztosnak tűnő helyen vannak – vagy valamilyen tartósan létező folyóirat honlapján, vagy az OSZK által fenntartott Magyar Elektronikus Könyvtárban.

ELŐTÖRTÉNET

A 18. század hatvanas-hetvenes éveiben kezdődő – általában a **Ratio Educationis**-hoz kötött, de valójában már **Sonnenfels** s **Ürményi** hivatalnoki tevékenységével ill. a **Helytartótanács** korábbi lépéseivel, a **jezsuita** rend feloszlásával megkezdődő –, s jó évszázadig tartó periódus legfontosabb jellemzője, hogy az *államilag* vezérelt okta-

tásigazgatási modernizáció és az oktatásügy *társadalmi* szereplői között nincsen érdemi kapcsolat, s a tradicionális főszereplők, az egyházak korlátozása is csak fél szívvel történik. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/07.htm#Heading32>, <http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2003/1/Kelemen.html>,

Az oktatásügyi **modernizáció** szinte semmilyen összefüggésben nem állott a magyar **országgyűlés** (1790-től konstatálható) oktatáspolitikai törekvéseivel, melyek az oktatásügyet a megyei keretek között látták fejleszthetőnek. A 18. századi rövid „egyházkorlátozását” követően az egyházak befolyásának növelésére került sor, sőt a katolikus esperességekre ruházódta a tanügyigazgatási funkciók is. Ezzel a *katolizálódott* állami hatalommal szemben a protestáns iskolák autonóm mozgástérrel rendelkeztek. A neveléstörténet-írásban nincsen egyetértés arról, hogy a protestáns egyházak autonómiája mennyiben a **nemzeti liberalizmus** szövetségese a klerikális **abszolutizmussal** szemben, s mennyiben a **modernizációs** törekvések egyik legfontosabb akadály. Ez a vita áthúzódik az 1849 utáni idők, az Entwurf megítélésére is.

A hazai társadalom inkább a nyelvi modernizációban – a **latin** tanítási nyelvtől való folyamatos és 1844-ben véglegesült eltávolodásban – jeleskedett, de abban is úgy, hogy az oktatásügyön *belüli erő*k (az iskolafenntartó egyházak és a tanárok) végig többségükben a modernizáció-ellenes oldalon álltak, s csak a politizáló külvilág – a II. József-i bürokrácia vagy a reformországgyűlési többség – nyomására változott meg az oktatás latin nyelvűsége. (S az is úgy, hogy újabb frontvonalakat vág a modernizáció tömbjén belül, hiszen a latint – nem németek és nem magyarok számára is – némettel és magyarral váltja fel.) (**magyar nyelvűség a hazai oktatásban**)

Az 1848-as **ötvi** elképzelés látszólagos sikere – ti. hogy a megyéket és egyházakat egyaránt háttérbe szorító törvényjavaslata az alsóházon átment – sokkal inkább annak tudható be, hogy a megyei nemesség *még* nem látta át az oktatásügy jelentőségét, s a Batthyány kormányral ellenszenvű katolikus és görögkeleti egyházak jogait pedig nem nagyon volt ildomos védeni a liberális többség körében, semmint annak, hogy a modernizatori szándék a politizáló többség akaratával találkozott volna.

Az 1850-es évek (**Entwurf**tal kezdődő) hihetetlenül intenzív modernizációja sem találkozott a hazai politikai közvélemény támogatásával, még ha a modernizáció tartalmi elemeit – pl. az **érettségi** bevezetését, a **szaktanári rendszer** bevezetését – elvileg helyeselte is a magyar értelmiségi elit. Politikailag azonban egyértelmű, hogy a **centralizációs** törekvések ekkoriban abszolutisztikusak, a **decentralizációs**ak pedig feudálisak voltak. Csak 1867-ben kezdődött az a korszak, amikor *mind* a centralizáció, *mind* a decentralizáció oldalán *az alkotmányos Magyarország erőit* találhatjuk.

AZ OKTATÁSPOLITIKA ÉS FŐ PARTNEREI

A polgári magyar oktatáspolitikai első korszaka az 1860-as évek végétől az 1870-es évek közepéig tart. Ekkoriban az új liberális alkotmányosság gyors és felülről (a parlamentnek felelős **VKM** – Vallás és közoktatásügyi Minisztérium – felől) vezérelt oktatásügyi modernizációt tervezett. A **tanfelügyelők** e korszakban a megyékkel csak területileg egybeeső, de azoktól politikailag független **népoktatási kerületek** élére ki-nevezett „oktatásügyi kormánybiztosok” voltak.

A kor kultúrpolitikusai a tanügyigazgatásnak ugyanazt a funkciót szabták, mint

európai kollégáik. Egész Európában az állam és egyház, az állam és a tradicionális erők konfliktusa zajlott – ennek csak intenzitását tekintve kimagasló, de egyébként egyáltalán nem kivételes formája a német *kultúrharc*. A tanügyigazgatás feladata tehát az volt, hogy megtörje a felekezetek ellenállását, a megyei erők partikularitását. A centralisták részéről komoly reményeket fűztek a feudális tradíciójú megyével szembeállítható polgári/parasztpolgári mentalitású városi-községi önkormányzathoz, helyi iskolafenntartáshoz, iskolaszéki hatalomgyakorláshoz. A népiskolai törvény felső-népiskolájában, az elkészített kilencéves liceális középiskolai tervzetben egy demokratikus, *de tulajdonképpen egyetlen társadalmi csoport* által sem támogatott középfo-kú iskolarendszer megvalósítása kezdődött meg, s maradt félbe.

Ugyanakkor az egész polgári korra szóló érvénnyel megalapozódott a több fenn-tartóra, helyi adókra és államsegélyre épülő népiskolai rendszer, a hozzá tartozó isko-láztatási és iskolaállítási kötelezettséggel, illetve tanszabadsággal.

A következő korszak az 1870-es évek közepétől az 1890-es évek közepéig terjed. Ekkoriban épült ki a tényleges realitásokkal – a megyék, a felekezetek súlyával – szá-moló népiskola-igazgatás. A tanfelügyelőt ugyan felülről nevezték ki, de ő csak a vá-lasztott megyei közigazgatási bizottság döntése nyomán cselekedhetett. A népoktatás-ból kinövő intézmények fokozatos szakmai autonómiát vívtak ki a népoktatási szférá-tól, ami azt jelentette, hogy a tanfelügyelőségeken külön előadókra bízta a polgárikat, tanítóképzőket, kereskedelmi stb. A középiskolák irányítása, vezetése a meglévő realitásokhoz – a nyolcosztályos középiskolához – igazodó szakszerűsödésen esett át. Ugyanakkor a népiskolázás, a tanítóképzés és a klasszikus gimnáziumok többsége felekezeti tulajdonú maradt – s a fenntartók széleskörű autonómiát élveztek.

Miközben a nagy társadalmi csoportok vetélkedtek az iskoláért, miközben az állam és egyház konfliktusának nagypolitikai folyamata zajlott, a szorosabban vett oktatás világában is megfigyelhetjük az állami hatalom növekedését.

A szembenálló felek ebben a történetben immár maga a szűkebben vett oktatási törvényhozás, minisztériumi szintű rendeletalkotás, ill. a konkrét iskolákkal szemben fellépő tanügyigazgatás, s a másik oldalon a konkrét iskolák, tantestületek, tanárok s civil szervezeteik.

Az „óriások csatájában” a szűkebb értelemben vett oktatás főszereplőinek – a tanügyigazgatási apparátus munkatársainak, a tanároknak, tanítóknak, igazgatóknak, tanáregyesületi, tanítóegyesületi vezetőknak, szakmai szervezetek vezetőinek, tan-könyvíróknak, s kiadóknak, taneszköz-gyártóknak, kisebb iskolafenntartóknak, szaktu-dományos egyesületeknek – természetes szerepük adott volt: azáltal, hogy professziona-lizálódtak, s megfogalmazták érdekeiket, és sajátos egyensúlyt alakítottak ki, az állam szövetségei voltak a tradicionális egyházakkal, s a szakszerűséggel szemben szintén közömbös megyei elitekkel szemben.

A népoktatásügyben – a törvényhozással, a kormánnyal, az egyházzal, a megyék-vel szemben – az oktatási rendszer saját szereplőinek semmiféle esélyük nem lehetett, hatalmuk, súlyuk egyszerűen összemérhetetlen volt e szereplők hatalmával. Termé-szetesen „a lakossággal” szembeni érdekérvényesítés – az iskoláztatási kötelezettség kikényszerítése azoknál, akik nem akarnak iskolába járni – sem olyan méretű feladat, mely az oktatásügy szereplői számára a reális lépték lett volna.

A népoktatás története ekképpen mindig is a „nehézsúlyú” szereplők mérkőzése terepe maradt, azaz a minisztériumé, az e kérdésekre nemzetiségpolitikai megfontolá-

sokból odafigyelő miniszterelnökségé, a nagyegyházaké, a megyéké, a nagyvárosoké. A tanítók – önálló erőként – nem nagyon játszanak szerepet, s a tanfelügyelői testület is csak részben „a népoktatási szféra képviselője”, gyakran – minthogy az állás nyilvánvalóan politikai – a megyében tekintélyes birtokos család sarja tölti be e fontos tisztséget. A kisebb szereplők éppen azáltal jutnak szerephez, hogy az egyes intézményeket fokozatosan kiszakítják a tanfelügyelő befolyása alól.

A népoktatásból alapvetően háromféle intézmény szakított ki.

Már az 1868-as népiskolai törvényben is nevesített különállósággal rendelkezik a **polgári iskola**. A polgári iskolai érdekkör hamarosan kiforrálódott. A polgári iskola önállóságában érdekelték voltak 1. a népiskolában már egyáltalán nem tanító polgári iskolai tanítók 2. az intézményigazgatók 3. azok a kisvárosok, melyeknek iskolavárosi körbe való belépését éppen a népiskolától világosan megkülönböztethető polgári iskola léte tette világossá, valamint azok a nagyvárosok, ahol az alsó-középiskolázásra vágyó kispolgárság fontos helyi politikai szerepet játszott 4. azok a minisztériumi tisztviselők, akik az állami *tulajdonú* iskolák *kormányzását*, mint hatalmi és munkaformát jobban kedvelték, mint a zömében nem állami tulajdonú népiskolák *felügyeletét*.

A polgári iskola függetlenedésében érdekelték több egymással párhuzamos politikaterületen érték el a polgári iskola kiszakadását a népiskolai érdekkörből. Az iskolaszékek és gondnokságok – azaz a laikus kontroll – hatalmát visszaszorították: az iskolák teljes jogú vezetői államilag kinevezett közalkalmazottak, a polgári iskolai igazgatók lettek. Az iskola pedagógusai elérték, hogy ne tanítói, hanem tanári oklevelet és besorolást kapjanak. A tanfelügyelő hatalmát több hullámban veszítette el, a végén szakmai jogköreit csak a polgári iskolai előadóján keresztül gyakorolhatta, (hogy majd 1929-ben teljes hatáskörét a polgári iskolai főigazgatóra ruházza át).

Ez azt jelenti, hogy a központi államhatalom és egy kizárólag az államtól függő szakmai csoport sajátos **koalíciót** alkot, mely fokozatosan kiszorítja a megyei erőktől is függő – s hagyományosan az állam-egyház-megye erőviszonyrendszer figyelembevételével kinevezett – tanfelügyelőt.

A polgári iskola az 1883-as minősítési törvény után, s tantervének az alreáliskolához igazítását követően fokozatosan alsó-középiskolává válik, de e tanári csoporttal szemben az állami tanügyigazgatás befolyása sokkal nagyobb, mint az alsó-középiskolák egyetemzet végzett tanári csoportjaival szemben. Az alsó-középiskolákat, különösen, mivel tanáraik a felső-középiskola tanáraival azonosak, némileg védi a tudományági autonómia – a polgári iskolában semmi ilyesmiről nincs és nem is lehet szó. Ennek következtében a polgári iskolában a **tanításmódszertan** állami ellenőrzése sokkal hamarabb kap teret, mint az alreáliskolában, vagy az algimnáziumban. Így a középiskolai szféra későbbi ellenőrzése a polgári iskolai közegben kialakított normákkal, igazgatási patternekkal folyik.

A középfokú szakoktatás intézményei közül a **felsőkereskedelmi iskolák** az 1883-as minősítési törvénytől kezdve számítanak bizonyos értelemben középiskolának, de mivel érettségit adó intézmények, s mivel jelentősebb központi kapcsolatokkal – tudniillik az ipari és kereskedelmi szakminisztérium-beliéssel – rendelkeznek, hamarabb szakadnak ki a tanfelügyelő alól, mint a polgári iskolák.

A tanítóképzés és gyógypedagógiai érdekkör – mivel, bár különböző szempontból – a legerősebben kötődött a népiskolai szférához, csak igen későn, s csak részlegesen tud kiszakadni. A **tanítóképzés** – noha a polgári iskolára épül – sokkal kevésbé párhuzamos

intézmény a felső-középiskolával, mint a polgári iskola az alsó-középiskolával (a tanítóképzésről, lásd: Kelemen: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00069/pdf/konf2003-3.pdf>). Az állami szabályozás gyakorlatilag egyedülálló példajaként a szakmai csoport által már kiharcolt hatévfolymosságot, ötévfolyamosságra léptették vissza a húszas években.

A klasszikus középiskolai szférában az állami kontroll növekedése egyfelől abban érhető tetten, hogy maga az állami középiskolai tanterv – mely a **formális képzés**ről a tudományági képzésre helyezi a hangsúlyt – az 1867 előtti régi rendszerben képzett tanárokat sok tekintetben kellemetlenül érintette. Másfelől pedig abban, hogy az állami befolyás növekedése az új – a klasszikus gimnáziumokétól eltérő – szellemiségű intézmények által kiadott évfolyam-bizonyítványok elfogadását a nagytekintélyű klasszikus intézményekre gyakorlatilag rákényszerítette.

A főigazgatói hatalom nagyon sok tekintetben növekedett, az igazgató a tanárok egyenrangú kollégájából egyes helyeken a testület felsőbbbség előtti képviselőjévé, másutt viszont fordítva, az állami hatalom iskolákra kényszerítőjévé változott. Az állami hatalom növekedése ellenére a dualizmus korában a tanári-igazgatói autonómia magas szintű, a rendszer alapvetően egyensúlyelvű maradt.

Az oktatáspolitikai beillesztette magát a „nagypolitikai” (oktatáson kívüli, a rendszer alapvető belpolitikai kérdéseit érintő) folyamatokba: szerepet kapott a nemzeti-ségpolitikái és az **egyházpolitikái küzdelmek**ben, az egységes (származás, vallási hovatartozás, helybeliség és más tradíciók helyett képzettség által meghatározott) modern **bürokrácia** kialakulásában. A **tanonc**szabályozás révén „viszonyba került” az iparszabadság és az állami fejlesztés dichotómiájában gondolkozó gazdaságpolitikával, és az érettségizett státussal járó „önkéntesi intézmény” (a hosszú sorkatonai szolgálattal szemben könnyített, s az úri léttel inkább összeegyeztethető sorkatonáskodási forma) révén a katonapolitikával is.

Az oktatáspolitikai immár nem pusztán a polgárosodás történelmi értelemben vett igényének, az **alfabetizációnak** tett eleget, hanem *konkrét* értelemben is kielégítette a modern rétegek, illetve a modern gazdaság által megfogalmazott szükségleteket. A miniszeri rendeletek e „konkrét” polgárság által mintegy *megrendelt* iskolatípusokat, tantárgyakat vezettek be, alapvetően az oktatásügy régi szereplői, tudniillik az egyházak ellenében. A népiskola 1877-es, mértant és rajzot bevezető tantervével alkalmassá vált a leendő iparosok és munkások előképzésére. A sokak számára az első négy középiskolai osztály helyébe lépő polgári iskola (melyet Pest város képviselője a miniszterrel szemben a parlamentben kezdeményezett még 1868-ban) gyors ütemben épült ki, a kereskedelmi szakiskolák fokozatosan érettségit adó intézménnyé nőttek ki magukat. A liberális oktatáspolitikai sajátos bizonyítékeként a kereskedelmi rövidebb tanulmányi idő (népiskolával és polgárral együtt 11 év) alatt kínált érettségit, mint a klasszikus gimnázium (népiskolával együtt 12 év). A **reáliskola** előbb rendelet, majd törvény erejénél fogva lett egyenlő időbeli hosszúságú, s sok tekintetben azonos értékű az érettségit adó gimnáziummal. A reáliskolák száma állami építések folytán radikálisan megugrott.

Mindennek eredményeképpen átalakult az iskolázottak társadalmi összetétele az átlagnál nagyobb arányban analfabéta felekezeti és anyanyelvi csoportok – a keleti megyékben élő ortodox **zsidók**, **görögkeletiek** (leginkább: **románok**, **szerbek**), keleti **szlovákok**, kisebb falvakban élő magyarok, de még a legelmaradottabb **ruszinok** (kárpatukránok) is – megkezdheték alfabetizációs hátrányuk ledolgozását. A városi népesség neológ zsidói, evangélikus németjei – Karády Viktor kifejezésével allogen

csoportjai – eredményesebb népiskoláztatással, valamint a polgáriban, reáliskolában, felsőkereskedelmiben elvégzett osztályokkal, illetve az egyre nagyobb arányban állami gimnáziumokban szerzett bizonyítványokkal növelték felülreprezentációjukat az iskolázott népességben. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00041/pdf/k20009.pdf>. Az oktatásügy állami expanziója szempontjából ezen csoportokkal való objektív történelmi kompromisszum a természetes: mindenki, aki érvényesülését, befolyását, hatalmát nem a történetileg öröklött viszonyoknak, hanem az iskolázás szabad piacán felmutatott teljesítményeknek köszönheti – a teljesítményelvű és növekedéselvű oktatáspolitikai természetes partnere. (Ugyanakkor a kelletténél talán kevesebb figyelemben részesült, hogy fokozatosan a többi csoport is „begyorsított”.)

Ezek a négyosztályos végzettségek, ill. **érettségik** a **közzszolgálat**ban való elhelyezkedés, a munkaerőpiac, az önkéntesi intézmény és a későbbi népszámlálási nyilvántartás szempontjából egyenrangúak voltak. Az **egyetem**re való felvétel szempontjából viszont – ahol a törvényalkotónak leginkább figyelembe kellett venni az oktatási szféra hagyományos erőit – differenciált mértékben képesítettek továbbtanulásra. Azaz a hetvenes-nyolcvanas évekbeli középfokú expanzióval elsőként a középszintű értelmiségi funkciók felé indulhattak meg az új társadalmi csoportok, s csak később az állami gimnáziumok kilencvenes évekbeli aránynövekedésével nőtt az esélyük a felsőoktatásba és ekképpen az értelmiségi elitbe jutásra.

A középiskolai **tantervi utasítás** – még 1879-ben, tehát a felekezeteiktől dominált felsőházon nehezen átnyomott 1883-as középiskolai törvény előtt – a racionalista ismeret-elsajátítási módot preferálta, az **ögörög** fakultatívvá válásával (1890-ben, azaz a felekezeteiket meggyengítő 1886-os felsőházi reform után) pedig modernizálódott a klasszikus középiskola is.

http://www.neumann-haz.hu/tei/educatio/educatio/1998tel/studies/3nagypet/3nagypet_hu.html

INTÉZMÉNYESÜLT EGYENSÚLYRENDSZER

A következő korszak a kilencvenes évektől talán az első világháború végéig tartott. A tanügyigazgatásban továbbra is egyensúlyelvű hagyomány érvényesült, de most már úgy, hogy *amint megerősödött egy-egy elem a rendszerben, rögvest intézményes ellensúlyok keletkeztek*. Példa erre az 1890-es évektől működő közigazgatási bíróság vagy az 1902-es katolikus iskolaszékekről szóló rendelet – olyan intézmények létrehozása, melyekkel a politika éppen az erősödő végrehajtó hatalom ellensúlyait teremtette meg, s formálta ezzel újjá az egyensúlyelvű tanügyigazgatást.

Az előző időszak széles másodfokú iskolázásának – a polgári és az alreáliskola elterjedése – bázisán a századfordulóra a polgári iskola – alreáliskola, algimnázium – egymáshoz való tantervi közeledésével, a latin kiiktatásával elérhető közelségbe került egy átjárható, csak 14 éves korban iskolaválasztásra kényszerítő iskolarendszer. (Persze, csak a szakmunkás-szülőktől felfelé: a parasztság tömegeinek gyermekei számára továbbra is csak a hatéves – sőt sokak számára gyakorlatilag még ennél is rövidebb – népiskola jelentette az iskolázást.)

A polgárit végzettek érdemi eséllyel rendelkeztek ahhoz, hogy középiskolában tanuljanak tovább, a középiskolások még nagyobbban ahhoz, hogy a „királyi útról letérve” felső-kereskedelmis érettségit vagy tanítóképesítőt szerezzenek. Azt mondhatjuk,

hogy azt az alapvető lehetőséget, melyet a feltörekvő társadalmi csoportok szocializációja jelentett a kilencvenes években, immár a gimnáziumi szférára is kiterjedő iskolaalapítások és a tantervpolitika együttes hatásaként az állam és a városok mind nagyobb mértékben vehették át az egyházaktól.

Az újonnan szerveződő felekezeti tanáregyesületek az egyházpolitikától és a nagypolitikától leválasztható módon jelenítik meg az oktatás felekezeti tagoltságát is. (http://epa.oszk.hu/00000/00011/00083/pdf/tan20046_7.pdf). (Ugyanakkor a katolikus tanárok szervezete és a katolikus iskolák tantestületei – még ha ugyanazon személyekből állnak is – egymástól eltérő álláspontot foglalhattak el, pl. államsegély kérdésében.) Az iskolatípusok elitje – amely a századvégtől iskolatípusonként bomló tanáregyesületekbe szerveződik, s iskolatípusonként saját szakfolyóiratot ad ki – a szakirányú felügyelet, a szak-főigazgatóságok kiharcolásával az oktatáspolitikai döntési centrumait iskolatípusonként is feldarabolja.

A modernizáció felülről vezéreltsége csökken, mert kiformalódnak azok az intézmények, amelyek képesek a gazdaság, a társadalom szereplőit is megjeleníteni: a szakoktatás elvi irányításában nem csak – mint korábban – az ágazati minisztériumok, hanem a piaci szféra képviselői közvetlenül is részt vettek. Már a kilencvenes évektől működött – meghívott nagyvállalkozók, érdekképviselői vezetők részvételével – a kereskedelmi és ipari oktatási tanács. (Az agrár-oktatás jó része ekkoriban még az agrárkörök érdekképviselői szerveivel szoros viszonyban álló agrártárca kezében volt, hogy majd a következő korszakban, a húszas években, hasonló tanácsot kapjon.) A kereskedelmi és ipari oktatás gyakorlati irányításában továbbra is jutott szerep az illetékes minisztériumnak, másrészt minden iskolatípusnak – még ha teljesen a VKM alá tartozott is – saját főigazgatója volt, aki kifejezetten e speciális „külső erők” szempontjainak integrálásához értett.

A pedagógiai tudományosság pólusai a korábbi időszakban a „kormánypárti” racionális-liberális-herbartista beállítottságú gyakorló gimnázium és az „ellenzéki” keresztény-konzervatív egyetemi pedagógiai tanszék voltak (ha nevesíteni akarjuk, akkor ez a Kármán kontra Lubrich vitát jelenti), a századfordulón azonban az utóbbi tanszéken is a modern oktatáspolitikát képviselő (addig minisztériumi karriert befutó) Fináczy Ernő lett a tanszékvezető.

<http://primus.arts.u-szeged.hu/~pukanszk/mars/refregenma.htm>

A modern liberális erők – ha az országban nem is, de Budapesten, ha az iskolázás egészében nem is, de annak legfontosabb centrumaiban – hegemon szerephez jutottak. Ellenük már nem csak – mint addig – a konzervativizmus és klerikalizmus erői szervezkedtek, hanem a baloldali – radikális, ill. látenszen vagy ténylegesen szocialista – csoportok is.

A század elején olyan új erők és törekvések intézményesültek – az 1891 óta működő Magyar Paedagogiai Társaság, illetve az egyetemi tanszék ellenlábasaként –, mint az 1907-ben megalakult Magyar Gyermektanulmányi Társaság, és az 1912-től működő Fővárosi Pedagógiai Szeminárium. A Szabadtanítás Országos Kongresszusán felvonultak a felnőttnevelés különféle szempontokat megfogalmazó érdekkörrei: a Szabad Liceum Egyesülete és a munkásgimnáziumok tanárai. Az iskolán kívüli oktatás társadalmi, politikai mozgalmait – az ellenzékieket és kormánypártiakat egyaránt – az államigazgatás nem hivatallal, hanem a jól bevált „tanács” rendszerrel kívánta koordinálni: az 1910-es évektől Szabadoktatási Tanács szerveződött a VKM-ben. (Ez 1922-

ben szűnt meg.) Az Országos Testnevelési Kongresszuson, a testnevelés és a honvédelmi nevelés különféle érdekköreinek megjelenése 1913-ban **egy Országos Testnevelési Tanács** alakításáig is elvezetett. E két újonnan alakult tanács bizonyítja, hogy a VKM az egyre-másra felbukkanó érdekcsoportokat – s nem csak a gazdasági érdekképviselőket – efféle *tanácsok szervezésével* kívánta az oktatáspolitikai-formálásba beépíteni.

A politikai baloldal és a szociális érdeklődésű értelmiség teljesen új szempontú csoportosulásokat igényelt. Megszerveződtek a baloldali tanítók (1910), a *Gyermekszanatórium Egyesület* (1910). *Főiskolai Szociális Telep* (1912) alakult.

A korábbi kisebb-nagyobb magánkiadók mellé nagy kapacitású, s immár részvénytársasági formájú *tanszergyártó cégek* léptek az oktatási arénába: a kisebb vállalkozásként már régen jelen lévő, de ekkoriban modern nagyvállalattá alakuló *Calderoni Rt.* (1910), a *Pedagógiai Filmgyár Rt.* (1913) stb. A leghatalmasabb könyvkiadók foglalkoztak az ország tankönyvellátásával.

A politikát integráló intézmények száma radikálisan megnőtt, hiszen az oktatáspolitikai fentebb felsorolt szereplői – egy szinttel „lejjebb” – *vitahelyszíneként* is működtek. *Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny*, a *Magyar Tanítóképző*, a *Kereskedelmi Szakoktatás*, az *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* és más egyesületi folyóiratok arról tanúskodnak, hogy a minisztériumi kibocsátású rendeleteket, utasításokat, rendtartásokat, szabályzatokat gyakran már a tervezet fázisában, de kiadás után az egyesületek válaszmánnya, közgyűlése és helyi körei mindenképpen minden jelentősebb esetben részletesen megvitatták. Az egyesületek maguk is kidolgoztak – bár zömében csak egy-egy iskolatípus, iskolafokozat sorsára kiterjedő – oktatáspolitikai koncepciókat.

1. feladat:	A környezetében elérhető bármely oktatásügyi folyóirat egy évfolyama alapján írjon katalógust az oktatáspolitikai problémákról!
-------------	---

Ha a különféle oktatáspolitikai kérdések eldöntésének centralizáltságát vagy decentralizáltságát vizsgáljuk, úgy azt mondhatjuk, hogy az iskolaszervezet, az iskolai bizonyítványok minősítő erejével, a fenntartók és a minisztérium viszonyával, a bérezéssel kapcsolatos döntések rendkívül centralizáltak, a tantervek egyes tantárgyakat érintő részével, illetve az iskolai rendtartásokkal kapcsolatos kérdések lényegesen decentralizáltabbak voltak. Különösen a középiskolai tanárok szakmai kompetenciája (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) volt megkérdőjelezhetetlen – e kompetencia a dualista korszak második felében már többféle (felekezeti és felekezet-semleges) tanáregyesületeken keresztül is érvényesült.

<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/nevtort/antonina.hun>

Ez a bonyolult iskolapolitika egyszerre volt képes arra, hogy az egyházak hatalmát fokozatosan visszaszorítsa, s hogy a kispolgárság számára felemelkedési lehetőséget biztosítson. A közoktatáspolitikai tehát – minden mérhető jegy szerint – lényegében azokat a csoportokat – emelte be az oktatásba, akik számára korábban erre nem volt esély. Természetesen ez a felemelés nem volt erőszakolt, ezért a felemelkedés sikere nem minden csoport számára ugyanazt a eredményt jelenti: az alul lévő csoportok számára elsősorban az alfabetizációba való bekapcsolódást, a középrétegeknek a középiskolázás, a polgárrá, értelmiségivé válás esélyét. A magyar közoktatás expanziója tulajdonképpen mindenkinek előnyös volt.

A dualizmuskori oktatáspolitikai legvitatottabb kérdése a kisebbségi politika.

A magyar állam a kisebbségi egyének számára teljes egyenjogúságot biztosított. Ennek a jelentőségét hajlamosak vagyunk lebecsülni, annak fényében, hogy a kisebbségek számára kollektív jogokat nem biztosított.

<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/nevtort/lexapony.hun>

A klasszikus érvelés szerint az egyéni jogok biztosításával a kisebbségi egyén rendkívüli hátrányban van a magyar nemzetiséggel szemben, hiszen annak nyelvi jogait – pl. az anyanyelvű egyetemre járás jogát és lehetőségét – értelemszerűen maga a magyar állam biztosítja. Az érv kétségtelenül igaz. Ha azonban a történeti folyamatot nézzük, ez az egyenlőtlenség akkor is csökken, ha csak az egyéni jogokról beszélünk. Ugyanis a nemzetiségek körében összehasonlíthatatlanul alacsonyabb volt a nemesek aránya, mint a magyarok körében. Így a nemesek és nem-nemesek jogegyenlőségének kimondása a nemzetiségeknek relatíve sokkal nagyobb hányadát emelte fel, mint a magyaroknak. S ha a társadalom tehetősebb csoportjait nézzük, ez az arányeltolódás még feltűnőbb. Azaz a vagyonosabb románok, szerbek között sokkal kevesebben rendelkeztek rendi jogokkal, mint a vagyonosabb magyarok között. Vagyis mindazokhoz a lehetőségekhez, amelyek „a kollektív jogok” kiváltására, helyettesítésére alkalmasak (tehát a politikai életben való részvétel, egyesület-alakítási jog stb.) relatíve egyre nagyobb arányban férnek hozzá a nemzetiségiek. Tehát az adott történelmi helyzetben az egyéni egyenjogúsodás valójában a nyelvi egyenjogúsodásnak *sokkal inkább* része, mint azokban az esetekben, amikor minden etnikum „teljes társadalmat” alkot, mikor minden etnikumnak, már a jogegyenlőtlenség idején is van saját nemessége. Mi a helyzet ezek után a valóban kollektív jogokkal és kollektív lehetőségekkel?

A nemzetiségi egyházak nép- és polgári iskolái a korszakon át végig léteztek. Úgy tűnik, az a kompromisszum, hogy a nemzetiségi nyelvvel kapcsolatos érdekek a nemzetiségi egyházak iskolafenntartása formájában jelentek meg, szinte mindenkinek megfelelt. Az iskolarendszer nemzetiségi-fenntartói osztottsága *forrásallokációs eszköz* volt és maradt egészen a korszak végéig. A nemzetiségi tanítók (és papok) bizonyos értelemben ugyanazzal érveltek, amivel magyar kollégáik. Az utóbbiak arról akarták meggyőzni a magyar politikai közvéleményt, hogy az iskola a magyarosítás legfontosabb eszköze, s ekképpen olyan fontos nemzeti cél, hogy a tanítókat fokozatosan ki kell emelni a magánszférából; először a fizetési minimumukat kell megállapítani, azután fokozatosan garantálni kell az egyébként csak állami-községi alkalmazottaknál működő fizetési rendszert. A nemzetiségi tanítók ezzel szemben saját egyházi hatóságaiknál érveltek azzal, hogy a magyarosításnak – és persze az elvilágiasodásnak, a kultúrharc táján Budapestről áradó szabadabb szellemnek – az iskolában kell útját állni. E nemzetiségi tanítók objektíve éppúgy érdekeltek a magyar állam magyarosító politikájában, mint a magyar tanítók, hiszen a magyar jogállam csak úgy avatkozhat bele a felekezeti iskolák belügyeibe, ha államsegéllyel egészíti ki a tanítók fizetését. A tanítói fizetés-kiegészítésért viszont a nemzetiségi tanítóság nemcsak bérharcot nem indított, de kifejezetten elvárta, hogy a magyar állam levegye a válláról a béralku dolgát, és őket is nyilvánítsa közalkalmazottnak. Az 1907-es **Apponyi**-féle törvények idején nem voltak hajlandók segítséget nyújtani saját szerb és román görögkeleti egyházuknak, mert a törvény olyan erőteljes egzisztenciális javulást helyezett kilátásba, hogy az ideológiai szempontok eltörpültek e mögött.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00029/1999-07-mu-Felkai-Kultuszminiszter.html>

Az Apponyi-féle törvény után nem csak azért csökken a nemzetiségi iskolák száma, mert a felekezetek kénytelenek államsegélyt kérni, tehát engedni kényszerülnek, hanem azért is, mert – nyilván mérlegelve a költségeket és hasznokat – inkább bizonyos iskolák bezárása mellett döntenek, mintsem, hogy államsegélyt kérjenek rájuk.

Ugyanakkor a nemzetiségi egyházak is érdekelték voltak az ideológiai feszültség fenntartásában, mert e nélkül – bármilyen gyenge is volt a nemzetiségi világi középosztály – a külső erők pragmatikusabb irányba terelték volna az iskolarendszert. Olyan irányba, ahol például a görögkeleti egyház már sokkal kevésbé érezte magát otthon. A görögkeleti egyház éppen azzal teremtette meg nélkülözhetetlenségét, hogy az egyházi autonómia köntösében a nemzeti identitás legfontosabb menedékének tüntette föl magát. A magyar állami minisztériális apparátus viszont nem tudott volna újabb és újabb forrásokhoz jutni – amire nem csak a fizetés-kiegészítő államsegély, de a tárca szinte állandó beruházási láza, a közalkalmazotti réteg munkaerőpiacának bővítése miatt is szükség volt –, ha nem hangoztatta volna a magyarosítás szempontját. Ráadásul a nemzetiségi kérdés különböző értelmezései különböző állami beruházásokhoz, különböző fajta tanügyigazgatási expanziókhoz szolgáltak ideológiaként: „a nemzetiségek megmagyarításának” ideológiájával a szintizista nemzetiségi területekre lehetett állami iskolákat építeni, illetve államsegélyeket nyújtani, a „leszakadó magyarok megerősítése” ideológiájával a nyelvhatárra lehetett iskolákat telepíteni, a „magyar kultúrfőlény a nemzetiségek felett” fenntartása-megteremtése pedig az ország belső területeinek állami iskolaépítéseihez szolgált indokul.

<u>2. feladat:</u>	Bármilyen – lehetőleg helyi – nem oktatásügyi sajtótermék egy évfolyama, nemzetiségi kérdéssel kapcsolatos cikkeinek gyűjtése!
--------------------	--

A kormányzat oktatáspolitikája azok számára is hasznos volt, akik a másik politikai konfliktusban, tudniillik az egyházpolitikaiban harcoltak egymás ellen. A kultúrharc szekuláris oldalán állók tudhatták, hogy a nyolcvanas évek középiskolai törvénye nem csak a nemzetiségi egyházak számára volt hátrányos, de minden olyan egyházi fenntartónak is, amely nem tudott megfelelni a növekvő igényeknek. A magyar nyelven tudás – pontosabban az azt feltételező társadalmi mobilitás – a görögkeleti egyházak érdekköréből szakíthat ki történelmi távon támogatókat. A szlovák identitás csökkenése azonos az ellenzéki klerikális Néppárt esélyeinek csökkenésével. Az egyházi oldal a professzionális standardizációval s bármiféle állami tanügyigazgatási lépéssel szemben, a nemzeti sérelmekre való hivatkozás bevetését az ötvenes években hasonlóan viselkedő magyar protestáns elittől tanulhatta. (Akkoriban a magyar elit olyan iskolákat akart megvédelmezni az abszolutista modernizációtól, amelyekben még annak a minimális követelménynek sem tudtak eleget tenni, hogy a szaktárgyakat szaktárgyi vagy legalább rokon-szaktárgyi végzettségű pedagógus tanítsa.)

A felekezetek iskolafenntartó tevékenységének közpénzekből történő finanszírozását vagy nem finanszírozását kellett eldönteni, s ehhez mindkét fél számára ideálisnak bizonyult, hogy ide valójában nem tartozó nemzeti érveket lehetett berángatni a harcba. Azaz pontos szabályokká fogalmazni, mely esetben mennyi pénzt ad az állam az egyházi iskola költségvetésébe, és azt is pontosan meg kellett határozni, hogy a közpénzekért cserében az állam milyen jogosítványokat kíván szerezni a felekezeti iskolában. (Pontosan ugyanilyen viták zajlanak a századforduló angol oktatáspolitiká-

jában, ahol nem a nemzetiségi politikáról, hanem az állam és az egyház új viszonyáról esett szó.) A liberálisok legfontosabb eszköze, a közigazgatási bíróság is azon öröködött, hogy az iskolafenntartók egyforma mértékben kapjanak törvényhatósági segítyt. Nem véletlen, hogy a nemzetiségi ügyben fokozottan érzékeny **polgári radikálisok** az Apponyi-féle törvényben elsősorban a tankötelezettség fontos akadályának számító tandíj eltörlését, a tanítói fizetés rendezését, az egyházi befolyás visszaszorítását látták, s nem elsősorban nemzetiségi problémát. A nemzetiségi iskolázás körüli konfliktusokra tehát minden beépített feltétel megvolt: a szó legszorosabb értelmében mindenki érdekelt volt benne.

Mindennek eredményeképpen a nemzetiségek iskolázási helyzete nemcsak gyorsabban javult, mint a magyaroké, de a nemzetiségek összes mérhető hátrányához képest jobb volt iskolai részvételük. A középiskolai részvétel – a nyelvi szempontból kevésbé támogató közeg ellenére – szintén elég jelentős, s például névjelleg alapján nyugodtan állítható, nem arról van szó, hogy a magyar etnikumúaknak jelentős iskolázási fölénye van, hanem arról, hogy az iskolabajárás valószínűsíti a nyelvváltást.

* * *

Az 1867-től 1918-ig tartó korszaknak, melyet legfőképpen az állami hatalom expanziója jellemezett, nem, vagy legalábbis nem elsősorban a tanügyigazgatás vagy az államgépezet volt a nyertese

Minthogy az állami befolyás expanziójának legfőbb célja az egyházak hatalmának és az egyházak által determinált iskolázottsági erőviszonyoknak a megváltoztatása volt – a folyamat objektív eredménye az oktatáspolitikai erőter pluralizálása lett. A társadalmi szereplők közül természetesen mindazok *győztesei* voltak ennek a folyamatnak, akik korábban nem voltak jelen az oktatás szférájában. Azaz *győztesek* voltak a nem nemesek a nemesekkel szemben, az egykor nem egyenrangú felekezetekhez tartozók a korábbi államegyház híveivel szemben, az iskolai bizonyítványért tanulni készek a családjuk lokális hatalmára építeni akarókkal szemben, a mobilak a helyben maradást preferálók ellen, a pozitívista tudománynak elkötelezettek a tekintélyelvű tudásnak elkötelezettekkel szemben. Azok győzelme volt, akik mozgásterüket növelni akarták, s készek voltak megfizetni azt az árat, mely a kötöttségek és védettségek eltűnésével várt rájuk.

AZ ELSŐ ÉS A MÁSODIK KORSZAK HATÁRÁN: ÚJ TARTALMÚ RÉGI FORMÁJÚ ÁLLAMI BEAVATKOZÁS

A dualizmus kori magyar oktatáspolitikai, melyet mint a polgári alkotmányosság egyik *ideáltipikus* oktatáspolitikáját jellemezhetünk, az első világháború után válságba került, s a bethleni konszolidáció során *nem* a dualizmus kori állapot *restaurálására* került sor, hanem olyan kompromisszumokra, az új elemek olyan *elrejtésére*, melyek – egy újabb válság után, s természetesen nem függetlenül a berlini hatalomváltástól – *szinte szükségszerűen* vezettek ahhoz a bizonyos hómani fordulathoz, a liberális jogállami oktatáspolitikai tradíció elvetéséhez.

1. A Monarchia felbomlása és a történelmi ország szétesése

A Monarchia szétesése és Trianon következtében nem egyszerűen annyi történt, hogy felbomlott egy (oktatási kérdésekre egyébként ki sem terjedő) államszövetség, ill. hogy elcsatolták az ország kétharmadát, tehát méreteiben csökkent a magyar oktatási rendszer: 1918 ill. 1920 után a magyar oktatáspolitikai egész kontextusa megváltozott.

Az **egyházpolitika** relatív súlya megváltozott a rendszerben. Egyfelől a katolikus egyház „kormányon átnyúló” „közvetlenül az uralkodóhoz” kötődő sajátos helyzete megváltozott, ugyanakkor az új országban igazi többségi felekezetté vált. A református egyház sajátos helyzete, miszerint a kormányzatnál jobban kötődött a függetlenségi tradíciókhoz (s ekképpen a „nemzeti történelmi” jelszavakkal és szimbólumokkal könnyebben operálhatott) megszűnt, viszont a kormányzó felekezeti elkötelezettsége révén sajátos informális előnyökhöz jutott. Az evangélikus egyház nemzeti sajátossága (erős német anyanyelvű kisebbség a hívek sorában) megszűnt, hívői sorában elsőprő többségbe kerültek a magyar anyanyelvűek – viszont önálló, a református egyháztól független játéktere lecsökkent. Az izraelita felekezet helyzete akkor is megváltozott volna, ha a változások nem járnak együtt az **antiszemitizmus** expanziójával, hiszen a **neológia** aránya óriási mértékben megnőtt az **ortodoxiával** szemben.

Megváltozott a tudomány és felsőoktatás-politika egész kontextusa: a **tudomány-politika** és közgyűjtemény-politika legitimitása immár nem az volt, hogy Európa egyik legnagyobb kulturális centrumával, Béccsel kell versenyre kelnie, hanem hogy egy kis nemzetállam viszonyaihoz kell alkalmazkodnia, s a versenyt is csak nálánál fejlettebb vagy kisebb szellemi központokkal (Bukaresttel, Belgráddal, Prágával) kell állnia.

A **felsőoktatás-politika** az 1920-at megelőző évtizedekben azon dolgozott, hogy a főiskolára készülő ifjúság számára minél vonzóbbá tegye a hazai, azaz magyarországi intézményeket, ellentétben az ausztriai konkurensaikkal. 1920 után diplomás túltelmerelési válságról, az egyetemekre özönlő tömegekről esik szó. Hosszú évtizedeken át a magyarországi felsőoktatás-politika két centrummal, Budapesttel és a valóban távoli, egy ország rész központjaként viselkedő Kolozsvárral számolhatott, a csonka országban Budapesthez közeli vidéki centrumok, Debrecen, Pécs, Szeged jelentek meg.

A közoktatás-politika egyik legfontosabb kérdése – a nyelvkérdés – az ország egynyelvűvé válása következtében egyszerűen irrelevánssá vált, a magyarul tanítás, a magyarra való megtanítás képessége köré szerveződött – s tanítókat, iskolákat, iskolafenntartókat eszerint elrendező-minősítő – oktatáspolitikai kategóriarendszerét egy teljesen újjal kellett felcserélni. Ebből persze az is következik, hogy a nemzetiségpolitikai konfliktus fentebb jelzett forrásallokációs funkciója helyett is más után kellett nézni. Mindez kifejezetten nyitottá tette a szűkebben vett oktatáspolitikai szereplőit az új ideológiai célok keresgélésére. Az oktatáspolitikai egyik „természetes” ellenfele a liberalizmus, a másik pedig a **szekularizáció** volt. Merthogy a társadalomban – minden állami törekvés ellenére – a szekularizáció előrehaladt.

A kettős monarchia felbomlása következtében az oktatáspolitikai hagyományos parlamenti erőtere (hatvanhetesség/nyegvennyolcasság) hirtelen átalakult. 1920 előtt az oktatáspolitikai fő kérdéseiben az ellenzék nem tárgyi és koncepcionális, hanem „párt-hovatartozási” okoknál fogva opponált, az oktatáspolitikai illetve oktatásfejlesztés nagy kérdéseinek (pl. középiskola-típusok, minősítő erő, nyelvi program, egyetemalapítás, költségvetés-növelés) édeskevés köze volt a jegybank, a vámterület, a hadse-

reg függetlenségére, ill. birodalmi integráltságára vonatkozó, meghatározó politikai vitákhoz. Ezzel szemben 1920 illetve 1922 után nem csak a liberális és szociáldemokrata ellenzék jelenítette meg szakkérdésekben is eltérő oktatáspolitikai arculatát, hanem a két kormánypart (lévén egyikük keresztényszocialista) is érzékelhetően eltérő mértékben azonosította önmagát például a legnagyobb iskolafenntartó, a katolikus egyház álláspontjával.

2. Az ágazati szereplők megváltozása

Az **irányított gazdaság** megerősödött már az első világháború idején – a várakozásokkal ellentétben azonban a gazdaság nem állt vissza a megszokott kerékvágásba, nem oldódtak a hadigazdaság kötöttségei. A gazdaság bürokratikus irányításának tartósan magas szinten maradása ahhoz vezetett, hogy a szakoktatásban tanítók számára egyre kevésbé a leendő munkáltatók, illetve szabadon szerveződő munkavállalói csoportok voltak a kívánatos partnerek: sokkal inkább az új gazdasági bürokráciák. Az iparoktatás szférájában és a – volumenében jóval kisebb – mezőgazdasági oktatásban alkalmazottakat, folyóirataikat, egyesületeiket egységesen jellemzi ez.

A kereskedelmi iskolák tanárai pedig kettészakadnak – egy részük továbbra is a liberális nagytőkével „barátkozik”, a másik szervezet viszont a jobboldallal. A két irányból kétféle stratégia következik, az előbbi a tényleges munkapiaci sikert tekinti az oktatás beválásának, a második fordítva, abban reménykedik, hogy a gazdaság az ő értékei szerint alakul majd át, s ezen új világ számára kíván a „parancsnoki pozíciókra” kádereket képezni.

A tudományok belső szerkezetében fokozatosan bekövetkezett változás az első világháború után tudatosodott, s ez kihatott a középiskolai oktatásra. A 19. századi magyar tudomány egyetemi és középiskolai képviselői egyaránt abban jeleskedtek, hogy a forráskritika, illetve a tudományos megfigyelés szigorú módszerességével számba vegyék a Kárpát-medence tényeit. Publikálják az oklevélanyagot, szövegkritikai alapossággal adják közzé első, másod vagy éppen harmadosztályú írók műveit, leírják a növény-, állat- és közetvilágot. A hosszú 19. század tudományképében a középiskolai **tanszékének (!)** elfoglalásakor **székfoglaló előadást (!)** tartó, az **iskolai értéktőben** tanulmányt publikáló középiskolai tanár önmaga és egykori professzora szemében is a tudomány (szaktudomány) nagy épületéhez járul hozzá a maga téglájával. Az iskolai szertár és könyvtár a helyi tudományos élet legfontosabb egysége (Budapest kivételével még az egyetemi városokra is igaz ez) ill. a nemzeti közgyűjteményhálózat központilag számon tartott szerves része. A helyi középiskolai szakkör tudományos fórum. És fordítva: az országos tudományos folyóiratok (a Századoktól a Fizikai Szemléig) tanulmányaikat nagyobb részben középiskolai tanároktól várják, a tudományos konferenciáknak többségében ők az előadói, de még a zárt számú tudományos társaságokban is többségben vannak. Az egyetemi órakinálat is csak úgy tud sokszínű és izgalmas maradni, hogy akiket „a nemzet” (közadóval, tandíjjal) középiskolai tanárként *amúgy is* „eltart”, szerény díjazásért, szimbolikus tőkájének gyarapítása céljából egyetemi **magántanár**ként órát ad.

<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/nevtort/tanark/tanark.mek>

A tudományos szférában előretörő **szellemtudományi** áramlat ezt a fajta „téglából építkező” tudományképet megkérdőjelezi. A nagy koncepciókat, távoli összefüg-

géseket, nemzetközi szellemi hatásokat kedvelő, tudományáganként saját nyelvezetet kialakító szellemtudományi iskola követéséhez és az efféle tudomány színvonalas műveléséhez sokkal több olvasásra fordítható „szabadidő” kell, ezenkívül aktívabb és egyes tudományágak csoportnyelvében, a kifejezések jelentésárnyalataiban is tájékozott szaknyelvi jellegű idegennyelvtudásra van szükség. Ebben a tudományos munkában már csak a legkiválóbbak vehetnek részt, lényegében a főállású tudósok, egyetemi emberek. Az alternatívák – pl. a szellemtörténettel szemben a társadalomtudomány teljesen új áramlatát képviselő **Hajnal István** követéséhez sem elegendő a szaktanárok tömegeinek meglévő képzettsége.

Természetesen a helytörténetírás, helyi irodalmi – földrajzi, természeti jelenségek leírása megmarad a szolid 19. századi bázison, már csak azért is, mert annak megújításához éppen olyan módszerekre lenne szükség, melyek a szociológusok 1900 és 1919 között játszott szerepe következtében a kormányzat szemében legalábbis gyanúsak, rosszabb esetben ellenségesek voltak. Így ez a tudományos tevékenység a tudomány periferiájára kerül.

A szaktanárok erős összefonódottsága a tudományos élet köreivel tehát rohamosan gyengült: ez objektíve arra készítette őket, hogy egyrészt a nem tudományos, hanem politikai és társadalmi propaganda feladatokban (Revíziós Liga stb.) fejtsek ki aktivitásukat, másrészt, hogy az oktatáspolitikai elvárásainak feleljenek meg minél inkább (iskolán belüli adminisztratív feladatok, **cserkészmozgalom** stb.). Nyilvánvaló, hogy amennyiben egy szakmai csoport a tanügyigazgatással szemben egy olyan *politikától független* szövetséggel rendelkezik, mint az akadémiai/egyetemi érdekkör, teljesen más a viselkedésmódja, mintha *politikai* szövetségesei lennének. Különös tekintettel arra, hogy ezek a politikai szövetségesek nem nagyon jelentettek ellenzéki politikai erőket, tehát a szintén az államot és uralkodó politikai erőket képviselő tanügyigazgatással szemben csak korlátozottan lehetett rájuk támaszkodni.

A tudományos szférában való elismertségtől független kérdés, hogy a szélesebb középosztályi közvélemény mennyire értékeli a tudós tanárt. Úgy tűnik, ez is megváltozik.

A hosszú 19. századi közvéleményben a tanárnak azért volt tekintélye, mert amíg a legnagyobb tudósok, egyetemi tanárok az uralkodók okleveleit publikálták, addig a tanárok a helyi nemesi családokét, amiképpen a legnagyobbak a nemzet legjelentősebb íróinak műveit adták ki kritikailag, elemezték **pozitivistá** hatástörténeti eszközökkel, úgy a tanárok valamely szűkebb közösség (megye vagy település) számára legfontosabbakkal tették ugyanezt stb.

1919 után viszont a közéletet, az értelmiségi közvéleményt nem az új tények hozták lázba – noha ekkor nyílnak meg például a bécsi levéltárak, ekkor futja legjobb formáját az országos és fővárosi statisztikai hivatal, ekkorra válik világossá, hogy mennyi mindent kellene (kellett volna) tudni a technikáról és a gépekről, vagy a magyar munkásosztályról – hanem éppen ellenkezőleg új, erősen ideologikus **narratívák**.

A tradicionális középosztály körében a **Szekfü**-féle „Három nemzedék” elképzelő sikerének nyilvánvalóan nincs köze a helyi régiségeket gyűjtögető történelemtanár világához, a **Szabó Dezső**-i „Az elsodort falu” sikerének a klasszikus szigorú esztétika és filológia magyartanáraihoz, a „faji gondolat” sikerének a Linné (gyakorlatilag: Lüben ill. **Gönczy Pál**) paradigmáját követően alakított és rendszertan tanító biológusokhoz, „A Nyugat alkonya” sikerének a klasszikus ill. kantianus filozófia

kategóriákban mozgó filozófiatanárhoz. De a „korszerű” – például Salvatorelli „Itália története”-ben, mely az etruszoktól Mussoliniig húzza a vonalat, megtestesülő – Róma-kép sem „teljesen” azonos azzal, melyre az iskolában még mindig meghatározó szerepű latintanárok tekintélyüket alapozzák.

A modern értelmiség, amely a Nyugatot és a Századunkat vagy éppen a Szocializmust olvasta (a jobboldallal ellentétben) nem „korszerűtlenül pozitivistának, s eképpen objektíve liberálisnak”, hanem porosnak és unalmasnak tartja a középiskolai tanárok világát, már amennyiben a regényeknek, tárcáknak, pamfleteknek, kabarétréfáknak hinni lehet.

A társadalmi szövetségesek tehát megfogytak a hagyományos gimnázium körül. A szélesebb, új csoportok a munkásság, a kisiparosság, módosabb gazdák stb. számára pedig a polgári iskola minden tekintetben vonzóbb alternatíva volt, mint a gimnázium vagy akár a reáliskola.

A középiskolát végzett emberek száma a gyerekeiket iskoláztató szülők körében megnőtt. Egyrészt a középiskolázás deflációja után a kilencvenes években s a század elején tapasztalható az érettségizők aránynövekedése. A demográfiai adatok tanúsága szerint e nemzedék gyerekei ekkortájt iskolások. Másrészt az elcsatolt területekről arányukat messze meghaladó mértékben jönnek át az érettségizettek, közülük is a közszolgálatban alkalmazottak. Sokan közülük már nem kapnak hasonló állást „Kis-Magyarországon”, de gyermekeik iskolázását mindannyian nagyon ambicionálják.

Ez azt is jelenti, hogy a tanítók falusi, kisvárosi tekintélye mindinkább csökkenésnek indult, mind több olyan szülő – és potenciális iskolaszéki tag – volt, akik érettségizettek voltak, s általános műveltségük messze meghaladta a tanítóét. A tanítók – nyilván ezért is – egyre intenzívebben szorgalmazzák a középiskolai érettségire épülő felsőfokú tanítóképzést. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00083/pdf/tan20046_7.pdf
http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/nevtort/magy_tan/magy_tan.mek

Az iskolaszervezet, iskolafenntartás, tanügyirányítás gyors átalakításához hozzáfogó – legalábbis ide vonatkozó rendeleteket nagyszámban kiadó – forradalmi kormányzatok a tanító és tanártársadalom korábban kisebbségben lévő és jelentéktelennek tűnő csoportjaira támaszkodtak, melyek ezáltal hirtelen láthatókká, sőt „túlzottan is” látványosakká váltak.

Polarizálódott a korábban az értelmiségi csoportok átlagánál politikailag/világnézetiileg homogénebbnek tűnő tanító és tanártársadalom, a világnézeti politikai ellentétek explicitté váltak. Mindez olyan körülmények között, amikor nem csak politikai természetű tisztogatásokban, de költségvetési okokból is létszámcsökkentésben gondolkozott a kurzus. Ha a húszas évek második felére csökkent is a politikai illetve finansziális nyomás: a tanárok és tanítók tudatából már nem lehetett kitörölni az emléket: azt, hogy ami korábban elképzelhetetlen volt: az oktatás világán belül értelmezhető fegyelmi vétség nélkül, pusztán szociáldemokrata és radikális politikai nézetek miatt tanárok és tanítók kirúghatók állásukból. Ráadásul úgy, hogy közben a sajtó nyilvánosságban bárki lehet szociáldemokrata, sőt (kicsit később) még radikális is.

1919 másik hatásaképpen a „csak lassú változások lehetségesek az oktatásügyben” életérzése végképp tovaszállt, olyan neves pedagógia-professzorok, mint **Fináczy Ernő** híres „Négy hónap” című tanulmánya a Tanácsköztársaság reformjainak szakmai megítéléséről, **Imre Sándor** 1918-as és 1919 augusztusi politikai szerepvállalása stb. egyszerűen lehetetlenné tette, hogy „egyszerű szakmai képtelenségként” utasítsa el a

mindenkori oktatási kormányzat a szelekciós pont feljebb vitelét, illetve a diákszociális szempontok beemelését.

A változások lehetőségessége egyfelől, szükségességének tudata másfelől a hagyományos „állagőrző” álláspontot lehetetlenné tette. Ennek jellegzetes következménye, hogy a szelekciós pontot objektíve lefelé nyomó (három eltérő képzési utat jelentő középiskola-típust definiáló) 1924-es középiskolai törvénnyel együtt kellett járnia az alternatív részleges felemelkedési utat megnyitó 1927-es polgári iskolai törvénynek. (Az elsőnek, amely az 1868-as népiskolai törvény és 1883-as középiskolai törvény logikája által sugallt szférafelosztást megkérdőjelezte, a polgári iskolát kiemelve a népoktatási érdekkörből...)

A nyelvi értelemben nacionalista oktatáspolitikai – mely az 1918 előtti évtizedeket jellemezte – Trianon következtében okafogyottá vált, minthogy a centrifugáló nemzetiségek a határon kívül kerültek, az oktatáspolitikai szükségképpen fordult a nemzetfogalom új értelmezései felé. A nemzeti ideológia hivatásos gyárosai önálló érdekkörként jelentek meg az oktatáspolitikai erőterben. Ezek az „ideológusok” mind a hagyományos tanügyigazgatással, mind a szaktudományos tanári érdekkörökkel szembenálltak, új tartalmak, új munkaformák bevitelét szorgalmazták az iskolákba.

<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00090/pdf/szemle2005-2.pdf>

A Klebelsberg Kúnó nevéhez fűződő kormányzat tanügyigazgatási/oktatáspolitikai törekvései során a szűk pénzügyi lehetőségekből képes volt kitörni, expanziós iskolaépítési politikába tudott kezdeni. A kormányzati erőforrásokat a VKM funkcióbővítésével tudta kiterjeszteni. E funkcióbővülés többirányú volt: ismert szlogen volt, hogy a VKM „maga a honvédelmi tárca”, ami a propagandán túl annyiban tárgyyszerűen is igaz volt, hogy tartalékos tisztek „kézbentartásának” legfontosabb eszköze a tanítói állásokba való elhelyezésük volt, illetve, hogy az iskolai testnevelés jelentősége ez irányban fokozódott. A VKM – korábbi mértéket meghaladó módon – társadalompolitikai feladatokat vett át a Trianoni határ túloldaláról átzúduló közalkalmazotti tömeg integrálásában. Tette ezt szellemi központjaik (az elcsatolt egyetemek) újrateremtésével, gyermekeik továbbtanulásának támogatásával, illetve konkrét tisztviselői akciókkal. A VKM – a Collegium Hungaricumok rendszerével – külpolitikai feladatokat is átvállalt.

A „*numerus clausus*” – noha a zsidók egyetemi felvételét korlátozó 1920-as törvény nyilvánvalóan nem oktatáspolitikai célrendszerű, hanem a szélsőjobboldali diákmozgalmak kielégítését és a keresztény középosztály előnyhöz juttatását szolgálja – speciális oktatáspolitikai értelmet is nyer. A modern oktatás társadalmi funkcióját akképpen is megfogalmazhatjuk, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket iskolázottsági egyenlőtlenséggé konvertálja át. Azt állítja – és fogadtatja el a társadalommal –, hogy az oktatási versengésben a legkiválóbbak válogatódnak ki, az ő társadalmi vezető szerepük tehát indokolt. Ez persze „ideológia”, mely az előnyös helyzetűek öröklött esélyelőnyeit hivatott leplezni, de nem csak az: az oktatás, mint versenypálya nem alkalmas arra, hogy a legalsó társadalmi csoportokat felsegítse, és a legfelsőket megbuktassa, de arra igenis alkalmas, hogy a felfelé törekvő alsó középrétegek és a pozíciójukat őrző, uralomban lévő csoportok gyermekei összemérjék teljesítményeiket és kiválogatódjanak. Az „alsó közép” legkiválóbbjaiból így válhat felső közép, s ha az iskolázottsági pozíciók száma nem bővül kellő mértékben a felső közép leggyengébbjei így sodródhatnak ki elitpozíciójukból.

http://www.neumann-haz.hu/tei/educatio/educatio/1998tel/studies/3nagypet/3nagypet_hu.html

Az „egész történet” akkor nyer értelmet, akkor és *csak akkor* tarthat számot a „polgári” jelzőre, ha a rendszer minden részelemére igaz: nem vizsgálja ugyan, ki mekkora erőfeszítéssel, honnan indulva teljesíti a feltételeket (ekképpen tehát „igazságtalan”), de a meghatározott eredményeket produkálók között már semmilyen külső szempont alapján nem tesz különbséget. E tekintetben 1920-ig a magyar iskola-rendszer minden tekintetben „polgári” volt. Azaz természetesen könnyebben fértek hozzá a gazdagok, mint a szegények, az iskolázottak, mint az iskolázatlanok, a városiak, mint a falusiak. Az iskolában természetesen érvényesült, hogy akik otthonról (iskolázottsági, felekezeti, anyanyelvi oknál fogva) hoztak műveltségi tőkét, olvasáskészséget, verbális kultúrát, asszimilációs motivációt, azok könnyebben, akik nem hoztak, azok nehezebben teljesítették a feltételeket. Érvényesült, hogy az úri családból jötteket családtagjaik – még gyengébb teljesítmény esetén is – keresztülhajtották a rendszeren, viszont a kispolgári és alsóbb családokból jöttek gyerekeit gyengébb tanulmányi eredménynél nem adták gimnáziumba, vagy néhány év után kivették, tanoncnak adták, vagy a családi gazdaságban, boltban helyezték el. Természetesen érvényesült, hogy a középiskolai tanárok szívesebben adtak jó jegyet azoknak, akik az ő felekezeti, nemzetiségi, foglalkozási miliójükből érkeztek, s kevésbé szívesen azoknak, akik „kívülről” jöttek.

De: ha valaki elvégezte az iskolát, megszerezte a bizonyítványt vagy annak bizonyos szintjét, senki és semmilyen módon nem akadályozhatta, hogy felsőbb osztályba léphessen.

1920-ban, amikor a numerus clausus kimondta, hogy az egyetemre kerülésnél az azonos feltételt – tudniillik az érettségit teljesítők között felekezet (1928-1938 között eufemisztikusan foglalkozási és területi hovatartozás) alapján differenciálni lehet: megszüntette a magyar oktatásügy polgári egyenlőséget feltételező jellegét.

http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/tortenelem/mo_1918/numerus.hun

Természetesen egy ilyen lépést lehetetlen úgy megtenni, hogy csak egy csoportra, jelen esetben az izraelita felekezetűek esélyeire hasson ki. Minden oktatási rendszer lényege, hogy legalább a rendszeren belül elismerik minősítő kompetenciáját. *A numerus clausustól kezdve világossá vált: a magyar oktatási rendszerben többé nem a tudásalapú teljesítményelv a megkérdőjelezhetetlen tekintély, hanem bárki, bármikor kijelölheti, hogy az oktatási rendszerben ki haladhat tovább, és ki akadhat el.*

Ennek tudata bármely rendszerben bomlasztóan hat a rendszer minden elemére. Ez a numerus clausus szélesebb értelemben vett oktatáspolitikai jelentősége.

Hasonlóképpen még a Klebelsberg korszak előtt az iskoláztatási kötelezettség új törvényének elfogadásakor került sor a vasárnapi templomjárás kötelezettség törvénybe iktatására. Ez egy teljesen új típusú kötelezettség, olyan erős állami segítséget ad a vallásos neveléshez, amit a vallást magánügynek tekintő dualizmus kora – bár az iskolai hittan akkor is kötelező volt – semmiképpen nem adott.

A fenti elemek kivétel nélkül arra utalnak, hogy 1920-ban a magyar polgári fejlődés alapvetően új útra tért. A konszolidáció ennek az „új útnak” a látványosságát megszüntette, látszólag helyreállított egy működő polgári oktatási rendszert. De: az 1919/20-ban bekerült – a dualizmus kori elvek és gyakorlat konzisztenciáját bomlasztó elemeket nem kiemelte vagy kiirtotta, csupán elaltatta, a külső szemlélők szemében pedig elfedte.

Külső okokra volt szükség, hogy a konfliktusok láthatóvá és explicitté váljanak.

A tanügyigazgatásra visszatérve megállapíthatjuk, hogy 1867 óta az egész irányítási rendszer olyan irányban haladt, hogy minél inkább specializálódtak az intézmények, annál több központból irányították azokat, s annál többféle helyi, szakmai, korporatív egyensúly épült be a rendszerbe. A tanárok és a tanítók erősen tagolt érdekeiket a szak-főigazgatóságokon, szakfelügyelőségeken, tanfelügyelőségeken keresztül közvetítették a minisztérium felé. Minden csoport elitje a „maga” szak-főigazgatóságát (pl. felsőkereskedelmi iskolák főigazgatósága, polgári iskolák főigazgatósága stb.) tekintette karrierje terepének. A tagoltság nemcsak iskolatípusonként, hanem konfliktusfajtánként is eltérő volt. Az elemi iskolázásban a püspökökkel, egyházközségekkel és megyei erőkkel, a községi képviselőtestülettel való konfliktusok kezelése volt a tanfelügyelőségek feladata; az iskoláztatási kötelezettség biztosítása, az iskolaállítási kötelezettség behajtása a helyi közigazgatással való sajátos együttműködést igényelt. A tanfelügyelőknek nem csak, hogy együtt kellett működniük a választott megyei közigazgatási bizottsággal, de közigazgatási bírósági fellépéssel kellett számolniuk, amennyiben az iskolai adók elosztása vagy a tanítók kinevezése bármiféle felekezeti elfogultságot tükrözött.

A szakoktatásnál a társadalmi partnerek szava végig döntő maradt, csak éppen az ipari és kereskedelmi oktatási tanács a kilencvenes években, a mezőgazdasági oktatási tanács a húszas években „felváltotta” a szakminisztériumok érdekképviselői funkcióját.

A középiskoláknál a helyi társadalom legtekintélyesebb – és tandíjfizetésre is kész – polgárai, a volt tanítványok formális és informális hálózatai, a leendő hallgatók képzettségi színvonalának romlásától tartó egyetemek, és a saját vagyonnal, csak általuk mozgatható tagokkal rendelkező szerzetesrendek a tanügyigazgatás partnerei. E szférában a tanárok szakmai kompetenciája (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) megkérdőjelezhetetlen – itt kifejezetten nagy tekintélyű közéleti tudós férfiakra volt szükség.

Mindeközben a tanügyigazgatás a hatáskörök kiszélesítésére, az igazgatás „racionalizálására” a maga szempontjai szerint folyamatosan törekedett – ha több központi forrás állt rendelkezésre, nagyobb, ha kevesebb, kisebb sikerrel.

A tanügyigazgatás e természetes törekvései szükségképpen sikertelenek maradtak. A tanügyigazgatási szempontból „útban lévő” érdekcsoportok – megyei, gazdasági, tudományos eliték – a századfordulón rendkívül erősek voltak. Noha az oktatáspolitikai alrendszeren belül már a világháború végére, a húszas évekre meggyengültek a „társadalmi szereplők”, fordulat azonban mégsem következett be. A gyengülő aktorokat *nagypolitikai* erőegyensúlyok (állam-egyház viszony, megye-központ viszony, töke-kormányzat viszony, értelmiség-államigazgatás viszony) tartották benn az oktatáspolitikai-formálás erőterében.

Az átmeneti időszakban a *numerus clausus* révén társadalompolitikai értelemben, az állam és egyház összefonódása révén ideológiai értelemben számolódott fel a magyar alkotmányos oktatáspolitikai: a következő időszakban, a harmincas években az igazgatásban is alapvető fordulat játszódott le.

3. Politikai fordulat a középiskola-politikában

Az 1934-es egységes középiskoláról szóló törvényben az állami finanszírozás arányának növekedése nagyobb beleszólást tett lehetővé a tanügyigazgatás részére. A humán

gimnáziumok felszámolása, 1934 (ill. az annak alapján kiadott 1938-as tanterv) után pedig a szerzetesrendek, illetve a református és evangélikus egyház iskolapolitikájának egyik legfontosabb sajátosságát szüntette meg. Az 1934-es reform egyik legfőbb célja volt a szelekciós szakasz beiktatása. E szerint az érettségi maga nem, csak annak egy külön záradéka képesít egyetemi tanulmányokra. E cikkely a továbbtanulás kérdésében – hogy az antiliberalis argumentációkat idézzük – „szaktárgyi szempontokat eltűz” szaktanárok, „a konzervatív-liberalis” iskolai vezetés, a „partikuláris érdekeket előtérbe helyező fenntartók” kezéből a minisztérium által kinevezett érettségi biztos, azaz a politikus-ideologikus tanügyigazgatás kezébe adta át a jogosítványokat. (Végrehajtási utasítást a cikkelyhez nem adtak ki, ezért nem tudhatjuk, mindez az igazgatás napi gyakorlatában valóban arra szolgált volna-e, hogy az érettségiző *diákok* egy részétől *ténylegesen* megvonják a továbbtanulás lehetőségét, vagy pusztán arra, hogy ezen *lehetőség* érzékeltetésével közben tartsák az érettségiztető *tanárokat*, vagy éppen csak arra, hogy megjelenítsék a *nyilvánosságban*, hogy a szaktárgyi mellett az ideológiai szempontú szelekció is *legitim*.)

A törvényszöveget megalkotó **Hóman Bálint** által vezetett minisztérium másik fontos célja volt „az iskolai nevelés rendszeres kiegészítése és betetőzése, a tanulók erkölcsi érzékének és erkölcsi tudatának fejlesztése, jellem-képzés és állampolgári nevelés által.” A megvalósítás érdekében megalkotott tantervek és utasítások a korábban mindenekelőtt intellektuális-individuális értékvilágú középiskolát fokozatosan elmozdították egy morális-kollektivistá értékvilágot követő, a személyiség átalakítását, kézbeartását célul kitűző intézmény felé. (A valláserkölc mint a középiskolai anyag kiválasztásának szempontja egyébként először 1924-ben jelent meg – a dualizmus korában, ha nem is semleges az iskolai oktatás, de a „valláserkölc” követésének követelménye nem jelenik meg törvényben.)

A középiskolai törvény tagadhatatlanul széles társadalmi vitája egyfajta kísérlet is volt az oktatási szférában található politikai erők reakcióinak mérésére. A „kísérlet” fényes sikerrel járt, mindenki úgy viselkedett, hogy azzal modellálni lehetett az oktatási rendszer lényegi reformját célzó tanügyigazgatási törvény várható hatását. Az egyházak ugyan nem „örvendeztek”, de nem vállaltak nyílt konfliktust, a nem állami tanárok továbbléptek a köztisztviselőség irányába, s ezért hajlandóak voltak feladni valamit a szabadságukból, az értelmiségi elitet a színvonal és gyakorlatiasság jelszaivaival ki lehetett békíteni, a latinos műveltség elkötelezettjeit a középiskolai latintanulás (hatvan évvel korábbi állapotra emlékeztető) kötelezővé tételével lehetett megnyerni, a politikai baloldal pedig csak a legdurvább politikai elemet vette észre, azzal kapcsolatban hangoztatta elvi szembenállását, s ezzel kizárta magát a részletes ágazati politikai vitából, onnan, ahol valódi koalíciókat köthetett volna.

A frazeológia és a törvényhozási processzus mintája is jól kialakult: először meg kell puhítani a szakmailag ellenálló csoportokat, ki kell fizetni és meg kell békíteni őket valamiféle, a politikai pluralizmust, a lelkiismereti szabadságot általában sértő, de egy-egy foglalkozásnak, szakmai áramlatnak kedvező intézkedés kilátásba helyezésével, mindenfajta szakértői csoport köztisztviselői arculatának fokozásával. Ezzel meg lehet akadályozni, hogy a szakmai csoportok a politikai ellenzék szakértői bázisává váljanak. Azután egy kerettörvényt kell a parlament elé vinni, melyben hangoztatni lehet, hogy az oktatás egyfelől össznemzeti (értsd nagypolitikai) ügy, ezzel lényegteleníteni lehet a szakmai ellenérveket, másfelől „szakmai kérdés”, és ezzel vissza lehet

utasítani mindenféle pártpolitikai ellenérvet. Harmadik lépésként a szakmai vitákban ellenvéleményüket kimutató tanárokat és tisztviselőket el lehet bocsátani, vagy alacsonyabb beosztásba lehet helyezni, s helyükre kisebb tekintélyű, és ezért kinevezőiknek kiszolgáltatottabb, illetve eleve kormánypártibb kollégáikat lehet kinevezni. Negyedik lépésként pedig ki lehet bocsátani azokat a rendeleteket, amelyek már súlyosan sértik a tanárok érdekeit is, de a már korábban „korrumpálódott”, a politikai ellenzékkel kapcsolatokat nem kereső, ellenzéki vezetőiktől megfosztott tanáregyesületek nem képesek tartós ellenállásra.

A tanítóképzés évtizedes vitáját – miszerint a továbbfejlesztést a gimnáziumi érettségire épített főiskolával vagy a tanítóképző intézmények képzési idejének meghosszabbításával kell-e rendezni – a VKM a tanítóképző intézeti érettségire épített főiskola koncepciójának kialakításával oldotta meg. Tette ezt abban a reményben, hogy az új akadémiák helyének (amelyik egykori tanítóképzőhöz kapcsolódhat és melyikhez nem meghatározása) jelentős pozíciót ad majd a tanügyigazgatásnak. A tanítóegyesületeknek 1936-ban fel kellett adniuk évtizedes követelésüket, de a tanítóképző egyesületet sem vonta be a VKM e törvény kialakításába.

Az 1938-as szakoktatási törvény készítése során a VKM a legjelentősebb szakoktatási érdekcsoportot – a kereskedelmi iskolai tanárokat gyakorlatilag negligálta. Az érettségit adó – polgárira épülő – szakirányú középiskolák a középiskolával szemben alternatív képzési utat kínáltak fel. A harmincas évek második felében a VKM új koncepciójának megfelelően rendeződött a régi konfliktus a mezőgazdasági oktatást ellenőrző két tárca között. Hasonlóképpen, érdemi veszteség nélkül sikerült rendeznie az óvodaügyet a BM-mel. A VKM e két szférában a számára igazán fontos nevelési felügyelet és személyzeti politika kizárólagos jogát megőrizte, az agráriskolák és óvodák anyagi működtetésének jogosítványairól viszont lemondott. A második Gömbös kormány új kulcstárcája, az Ipari Minisztérium, nem szerzett jogosítványokat az iparoktatás körül.

A népiskolai érdekcsoport és a politikai baloldal által évtizedek óta dédelgetett, hivatalossá 1928-ban vált nyolcosztályos népiskola koncepciót az 1940-es (az éves tanulmányi időt megrövidítő, a 7–8. osztályból átjárási utakat lényegileg fel nem ajánló) népiskolai törvénnyel „véglegesítették”.

Az évtizedfordulóra kialakult az iskolaszervezet „új rendje.” Kialakult az alap- és középfokú intézményrendszer kerete, bemerevült az iskolastruktúra, az iskolai karrier három párhuzamos útja. Gyakorlatilag már tízéves korra beépült a választási kényszer. Három iskolai karrier egymás mellettisége jött létre: a 8+0-ás, a 4+4+4-es, a 4+8-as. Ha feloldjuk e jeleket, a három út a következő:

- 1.) Nyolcosztályos elemi, mely az esetek nagyobbik részében sehová, még a rangosabb tanoncszakmákba sem vezetett tovább, hiszen gyakorlatilag az utóbbiakhoz is négy polgári kellett. (A negyedik elemi után ötödik elemiben a tanulók mintegy háromnegyede folytatta tanulmányait. A tanulmányi idő csökkentése lehetővé tette, hogy javuljon a beiskolázási arány, hiszen a törvény bevezetése előtti évben mindössze a diákok huszada lépett nyolcadikba, a törvény bevezetése utáni ötödik évben már egyötöde.)
- 2.) A négy elemire plusz négy polgárira épülő négy éves szakképző iskola (ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági, pedagógiai vagy – bár ez csak az érvek szintjén – egészségügyi irányultságú), mely az elit felsőoktatási intézményekbe való

felvételre nem jogosító érettségivel zárult. Polgáris végzettségig az egykori negyedikes elemisek mintegy tizede jutott el, kb. 21 ezer tanuló, az arra épülő szakiskolai végzettségig már csak négyezer tanuló.

- 3.) A négy elemi után választható (nyolc osztályos tartó) egységes középiskola, mely a legrangosabb egyetemek felé is jogosítványt nyújtott. E középiskola negyedik osztályába mintegy 10 ezren jártak, nyolcadikig e szám hétezerre esett le. (A felsőoktatás első évfolyamára négy és fél ezer hallgató iratkozott be.)

4. Fordulat a tanügyigazgatásban

Az egyik legfontosabb változás, hogy míg a korábbi időszakban az állami expanzió legfontosabb módja az oktatás hagyományos szereplőivel szembeni alternatív erők megerősítése és ekképpen új egyensúlyok teremtése volt (merthogy nemcsak a politika „aktori” jelenthetnek egyensúlyt, hanem maga a szekuláris-liberális ideológiai közeg is, a felekezeti preferenciáktól függetlenül felemelkedő emberek százezrei is), addig az új korszakban magának a tanügyigazgatási hatalomnak a kiterjesztésére került sor.

A tanügyigazgatási politika egyik fő vonása tehát a felügyelet hatáskörének kiterjesztése, amely az egyházak határozott rosszallása ellenére bővítette az állam lehetőségeit a nem állami fenntartású iskolákban, ahogy ez az 1934-es törvényen már tanulmányozható. A másik fő vonal a szakmai autonómiák korlátozása volt.

A közoktatás-irányítás reformja, amelyet az 1935: 6. tc. indított el – s az 1941: 12. tc. tetőzött be –, a középiskolai reformnál is alkalmasabb volt arra, hogy lényegileg újat hozzon a Klebelsberg-féle korszakhoz képest. Ha a húszas évek kulcsmondata az volt, hogy a kultúrfőlény érdekében ki kell építeni egy vadonatúj oktatás- és művelődésügyi *intézményrendszert*, akkor a harmincas éveké az, hogy a nemzetnevelés egységesítése érdekében ki kell építeni egy vadonatúj *irányítási, felügyeleti és minősítési rendszert*. A szakmai értékek képviselőit, amely a húszas években még a szakmai szféra része, hivatalossá kellett emelni, eleget téve a „modernizáció” és az „egységes nemzeti érdekek” követelményeinek. A minisztériális apparátus nem jelenthette e törekvés ellensúlyát. Klebelsberg hosszú minisztersége idején a tárca politikai természetű kettős volt: egyrészt, mint jellegzetesen köztisztviselői mentalitású tárca mindvégig kifejezte ennek a rétegnek – korántsem liberális – érdekeit és értékeit, másrészt mivel maga a miniszter, mint a merkantilista csoportok szövetségese, a kormánypárt liberális szárnyához tartozott, s oroszlánrészt vállalt a felsőoktatás terén a fajvédők visszaszorításában, közel sem számított jobboldali szempontból megbízhatónak. A harmincas évek szélsőségesen antiliberalis (és Klebelsberg személyes politikai ellene, Gömbös Gyula által vezetett) uralkodó körei számára a tárca apparátusának bizonyítékokkal kellett szolgálni, hogy „ez a tárca már nem az a tárca”, e nélkül nem lehetett volna újabb jelentős anyagi forrásokhoz jutni.

A közoktatás totális ellenőrzése érdekében a magyar tanügyigazgatás egész egyensúlyelvű hagyományát le kellett rombolni. A harmincas években két tendencia találkozott: az oktatásügyi kontroll racionalizációjának és az egyöntetű nemzeti világnézet kialakításának, ellenőrzésének politikai igénye. A két tendencia találkozását az tette különösen fontossá, hogy a Gömbös-kormány nem álltak rendelkezésére mindazok az eszközök, amelyek totalitárius céljaival adekvátak lettek volna. Nem tudta megvalósítani az egypártrendszer, a sajtómonopóliumot, csak korlátozottan volt képes a propa-

ganda szolgálatába állítani a rádiót, nem tudta államosítani a filmgyártást. Az államnak ott „kellett” megvalósítani céljait, ahol ez lehetséges volt, s ez a közoktatás szférája volt.

A tanügyigazgatási kerettörvény látványosan átalakította a rendszert. A korábbi egyenrangú szak-főigazgatóságok és megyei tanfelügyelőségek helyett területi igazgatási egységekre osztotta az országot. Ezek élére tankerületi főigazgatókat állított, és hatáskörüket valamennyi középfokú iskolatípusra kiterjesztette. Iskolalátogatókat, tanulmányi felügyelőket osztott be a tankerületi főigazgatóságokra, a népiskolai tanfelügyelőségeket pedig a főigazgatóságok alá sorolta. (Később a tankerületi főigazgatók népoktatási helyettesei lettek a tanfelügyelők igazi főnökei, s őket természetesen már semmilyen értelemben nem zavarták a megyei erők.) A kormányzat a tanügyigazgatás és -felügyelet lehetőségeit radikálisan megnövelte, az iskolafenntartók szerinti differenciálást erősen lecsökkentette. A tanügyigazgatás és a központi igazgatás (utóbbiba most beleértve a szakértői kontroll átalakulását, az Országos Közoktatási Tanács érdekszimulációs szervből legitimáló szervvé változtatását is) szervezeti és személyi átalakulása egyaránt tanulságos: az igazgatási kulcspozíciókba politikailag és ideológiailag kiválasztott személyek kerülnek, a szakmai, politikai, igazgatási kompetenciák összemosódnak, a szakmai szervezetek súlytalanná válnak. A liberális hagyomány három igen fontos eleme: a szakigazgatási bürokrácia politikamentessége, a szakmai viták politikai vitáktól való elválasztottsága, illetve a tanári, intézményi, helyi és központi kompetenciák elválasztottsága gyengült meg az 1930-as években.

Az iskolatörvények fogadtatása és végrehajtása a minősítési rendszer átalakításával, az iskola hagyományos hierarchikus viszonyainak megbomlásával járt. Államigazgatási úton behajthatóvá válik a tanmenetek, óratervek, óravázlatok tanári-tanítói elkészítése, s erre a „behajtásra” nagyszámú iskolalátogató körzeti iskolafelügyelő beállítása tényleges lehetőséget is biztosított. Rendkívül megnőtt a tanórán kívüli tanári-tanítói tevékenység, a tanári könyvtárak kontrollja, sőt, lehetővé vált tanári lakások (!) meglátogatása, s ezeket az információkat a tanárok „végelbánás alá vonásakor” – ahogyan ez 1933 óta lehetséges volt – „egyéb” okként fel is használták.

Arra a tudományos kérdésre, hogy milyen mértékig hatolt be az iskola tényleges gyakorlatába az új tanügyigazgatás, az új szellem, csak azt lehet válaszolni: valószínűleg minden korábbinál mélyebben, hiszen a minden korábbinál nagyobb számban megkövetelt írásos dokumentumok ezt mutatják, s a jelentések valóságtartalmának ellenőrzésére szintén minden korábbinál nagyobb apparátus állt rendelkezésre. Az 1944-ig működő tanáregyesületi folyóiratok uralkodó hangneme általában egy-két éves késéssel követi a tanügyigazgatási tisztviselők stílusát, majd az új rendelkezések kifogásolását hozzávetőlegesen ugyanennyi időn belül váltják fel a hatékonyabb végrehajtást segítő tanácsok, gyakran ugyanazon tanárok tollából.

Nemcsak a tanáregyesületek „törnek be”, hanem a fenntartók – a községek, sőt az egyházak – is belenyugszanak az általuk is felismert burkolt államosítási folyamatba, amely a széles iskolalátogatói jogkörben, az állami tanterv részleges bevezetésében, a tankönyvi pluralizmus leépítésében jelenik meg. Minderre lehetőséget az nyújtott, hogy az egyházak inkább elfogadták a nagyobb állami beavatkozást, mintsem hogy akár finanszírozhatatlan méretű iskolarendszerük volumenét csökkentették, akár a világi hívői kontroll növekedését vállalták volna. (Az egyházi autonómia csökkenése jól érzékelhető az iskolalátogató, az állami vizsgabiztos hatalmának növekedésében, a katolikus középiskolai főigazgatóság rendi autonómiákat szorongató tevékenységében, az állami tanterv protestáns középiskolai átvételében.)

Hiába elleneztek sokan a totalitarizációt, a szempontok különbözősége miatt nem jött létre közöttük koalíció. Nem bontakozott ki sem a konzervatív ellenzők és a baloldali szövetsége, ami talán természetes, de az egyéb értelmiségi rétegszervezetek és a középiskolai, felsőkereskedelmi iskolai tanárok szövetsége sem, mert minden értelmiségi erő a kormányzattól várta – akár egymás rovására is – sorsa jobbra fordulását.

Korlátozta-e végső soron a „mozgalmár” (azaz az oktatáspolitikai hagyományos erőközpontjaitól, erő kifejtési módjaitól idegen) politikai akaratot maga a tárca apparátusa? Nem tette. Érzékelte ugyanis, hogy a tárca Klebelsberg-korszakbeli expanziója a kormányzaton belül megtorpant. A szakoktatási funkciókat ugyan részben „felvette” a tárca, de az óvodát „leadta”, és a politikai hatalom szempontjából kulcsfontosságú két területen elveszítette 1919 óta gyakorolt hatáskörét. Egyrészt a honvédelmi törvény következtében a honvédelmi képzés, **leventeoktatás** felügyelete átkerült a hadügyminisztériumhoz, másrészt az évtized végén a propaganda minisztérium létrejött, illetve a kormánypárti sajtóirányítás határozottabbá válása (a cenzúra bevezetése) miatt az oktatásügyi intézményrendszeren kívüli propaganda is megszűnt a VKM illetékességi körébe tartozni.

Hóman semmivel sem volt kevésbé jelentős politikai személyiség, mint *Klebelsberg*, pozícióvesztését tehát nem a kettejük közötti különbségekkel magyarázhatjuk, hanem azzal a kétféle történelmi helyzettel, amelyek Magyarországot a húszas, illetve a harmincas években jellemezték. Ezek a következők:

A húszas években a nemzetközi figyelem középpontjában álló HM helyett egy belpolitikai arculatú tárcának kellett elvégeznie a honvédelmi-propaganda feladatokat, illetve a tartalékos tisztek stabilizálását – tanítói állások révén. (E jelenség fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni: a nyolcvanas-kilencvenes évek kiemelkedő történésze, Szabó Miklós az egész népiskola-akciót ennek tulajdonítja.) A harmincas években erre már nem volt szükség, lehetségessé vált a nyílt katonai propaganda, a tartalékos tisztek katonai alkalmazása.

A revízió irreálitásának korában, a belpolitikai „reformtalanság” évtizedében a propagandát a hosszú távú elvi álláspontok vezérlésére alkalmas oktatásügyi szférában lehetett hagyni. Amikor a revízió, s a jobboldali változások a rendszer struktúrájában küszöbön állottak, ezt már nem lehetett így intézni, mert az napi aktualitássá vált, s a politikai élet bármely szereplője a politikai nyilvánosság bármely fórumán fejthetett ki erre irányuló propagandát.

Amikor a bethleni rendszer a köztisztviselők jólétét, képzési igényeit bevallottan társadalmi célnak ismerte el, e cél végrehajtására, tehát a legfontosabb társadalompolitikai célra, „rá lehetett állítani” egy tárcát. A harmincas évek végének populista célja, céljai már sokkal több csoportot vesznek célba, mintsem hogy ez lehetséges legyen.

A negyvenes években nem a háború miatt jutott kevesebb figyelem az oktatásra és kevesebb hatalom a VKM számára, hanem fordítva: éppen azok a belpolitikai folyamatok sodorták Magyarországot a háborúba (természetesen a nemzetközi kényszer mellett), amelyek az ágazati totalitarizmus iskolapéldájának a VKM-t választották ugyan, de ezzel egyidejűleg megszüntették a VKM ágazat feletti jellegét. Sőt, az „ellentámadásra” – a funkciók visszavétele az 1941-es törvénnyel megtörtént – már csak azután kerülhetett sor, hogy a tárca – kvázi – „jobbról előzőtt.” A magyar oktatás történetében ekkor a „pedagógiai szakmai progresszió” – például a reformpedagógia – érdekei egybeestek egy antiintellektuális indíttatású, állami vezérlésű ideológiai offen-

zíva érdekeivel. Az igazgatási racionalizáció – egy másik szakmai progresszió és modernizáció – érdekei egybeestek egy politikai totalitarizáció, egy erős ágazati szaktbürokrácia érdekeivel. A tanítói-tanári szakma speciális érdekei – néhány kivételes csoporttól eltekintve – egybeestek a Minisztérium élén álló ideológus csoport érdekeivel, az oktatásnak mindenekelőtt ideológiai kérdésként való beállításával. Az ellenoldalon nincs és nem is lehet koalíció a különböző értelemben visszaszoruló egyházi, tudományos, liberális, önkormányzati és szakmai körök között. A tanügyigazgatás a totalitárius irányítás prototípusa, a közoktatás-irányítás funkcionárius gárdája pedig a leendő totalitárius állam élcsapatává vált. Ha a tényleges tanügyigazgatási tevékenységet nem 1944-ig, csak 1941 nyaráig vizsgáljuk, még egyértelműbbé válik: az általánosan elterjedt nézetekkel ellentétben nem a háborús szükség és a rendkívüli állapot idézi elő az oktatás totális ellenőrzését, hanem alapvetően a belső társadalmi mozgásfolyamatok indukálják azokat. Mint ahogy az is számszerűsíthető, hogy a zsidók kiszorítása (a közép és felsőfokról) tanügyigazgatási eszközökkel már a zsidótörvények előtt megkezdődött.

Az oktatásnak – a jóváhagyott tantervek, óravázlatok, tankönyvek, szakcikk, tanulmányi felügyelői jelentések tanúsága szerint – egészen más a tartalma, mint akár a húszas években volt. Fordulat állt be egyfelől a valláserkölc, a nemzethűség, a honvédelmi nevelés, másfelől a történelem, az irodalom, a földrajz értelmezésében. A szaktárgyak – bár elnevezésük megegyezik egy-egy tudományág nevével – kikerülnek a tudományos szférából, legitimációjuk, kontrolljuk egyaránt az oktatáspolitikai alrendszerébe kerül. Az ideológiák, nevelési eszmények – a „nemzet” vagy a „valláserkölc” – függetlenednek a maguk „külön” ideológiai környezetétől, és igazgatási úton behajtható normákká válnak. A „helyes értelemben vett” „nemzeti” értékek iskolai érvényesülésének megítélésében a hagyományosan megkérdőjelezhetetlen „legitimitások” – pl. a nemzeti nyelvet kiválóan tudók köre – helyébe a *politikailag* legitim tanügyigazgatás kitüntetett tisztviselői léptek, gyakran alacsonyabb presztízsű személyek (pl. tornatanárok) segítségét igénybe véve. Mi több a „valláserkölc” szempont megítélése sem maradt az egyházak kizárólagos kompetenciája.

Ahogy a fentiekből kiderül, a régi magyar oktatásügy történetének utolsó szakaszában az iskolatípusok elitjei – melyek a konkrét oktatás szintjén tulajdonképpen az egyházi befolyás 19. század visszaszorulásának győztesei voltak – vereséget szenvedtek az oktatásigazgatás elitjétől. Mindez azonban nem azt jelentette, hogy az oktatásigazgatás által hordozott hivatali racionalitás a maga eredeti formájában győzött volna az iskolatípusok által hordozott szokásszerűség és tudományos racionalitás felett: sokkal inkább azt mondhatjuk, mindkettővel szemben a politikai-ideológiai racionalitás győzedelmeskedett, s mindkettőt szolgálatába állította.

A harmincas évek második, a negyvenes évek első felében sem az igazgatás, sem az egyes iskolatípusok régi elitjei nem jelentettek érdemi ellenérőt az állami oktatáspolitikai és az állami ideológia közvetítése szemben.

Ezeknek az önálló, egymásnak korábban gyakran ellentmondó logikáknak a hiánya sohasem látott mértékig *integrált oktatáspolitikát* tett lehetővé.

Az oktatáspolitikák integrálttá válásának mindenütt a világon vannak „hasznai és kárai”. (Haszonon hagyományosan azt értjük, ami egy ágazatpolitikából akkor is visszamarad, ha a konkrét politikai kontextus tovaszáll, pl. felépített iskolák stb.) Vizsgáljuk meg a lehetséges („elvárható”) hasznokat, s azt is, mennyi és miképpen valósult meg mindebből.

1.) Az integrált oktatáspolitikának – minthogy túlemelkedik a megyei és felekezeti partikularizmusokon, csoportérdekeken – egyes történészi érvelések szerint *van egy modernizációs arca is*.

Régióink állami oktatáspolitikájának vonatkozásában a sokszor emlegetett modernizációs funkciót érdemes újragondolni. A harmincas években a kormányzat úgy akart modernizálni – ahogy ez az iskolák rekrutációjából, az ösztöndíj-preferenciákból kitűnik – az oktatási rendszer segítségével, hogy éppen a nyugati típusú társadalmi rétegeket, a liberális polgárságot, a kiskereskedői réteget, a szabadfoglalkozású értelmiséget, a modern ágazatokban foglalkoztatott szakértelmiséget, a kvalifikált munkásságot kívánta háttérbe szorítani. A dualizmus kori modernizációban a „nagy nemzedék” birtokos vagy politikai fiai a polgárosult és polgárosodó rétegekkel kötötték történelmi kompromisszumot, ezért lett a dualizmus kori modernizáció alapvetően sikeres. Ezzel szemben 1918 után a „nagy nemzedékkel” már semmiféle kapcsolatot nem tartó, állásukat és tekintélyüket veszített uralkodó körök kötötték meg kompromisszumaikat a szintén piacellenes mentalitású alsóközéposztállyal, s kezdték meg a modern rétegek kiszorítását.

Egy modernizációs logika szerint a harmincas években a reális ismeretek előtérbe kerülésére, a világ gazdasági válság utáni kétségbeejtő gazdasági helyzetben több pragmatizmusra lett volna szükség, de ehelyett az iskola több ideológiát adott. Ugyanezen logika szerint a piaccal, a gazdasági élettel szorosabb kapcsolatokat tartó csoportok tekintélyének, mozgásterének növelésére lett volna szükség, ehelyett a szakoktatás fölött is az úri Magyarország értékrendje került fölénybe. A mobilabb és rugalmasabb szabadfoglalkozású, magánalkalmazott középrétegek számára a tanári pálya idegen maradt, annak közhivatalnoki arca erősödött meg. A középrétegek alsóbb csoportjai számára sem volt már elegendő a tanítói pálya erősen csökkenő presztízse.

Ugyanezen logika szerint polgárosítani kellett volna – az iskola segítségével piacra értékesíthető készségeket biztosítva – a több milliós parasztságot, ehelyett csak az úri Magyarország másodrendűnek kezelt szövetségesévé sikerült tenni – s zömében közalkalmazottá képezni – a felemelkedettek kis csoportjait, a szélesebb tömegeknek szánt nyolcosztályos népiskola tanterve és szervezete pedig kizárta a modernizációt.

2.) Olyan látszat is keletkezhet, hogy ez az integrált oktatáspolitikai az „oktatás szférájának” előnyös: növekednek az oktatásra fordítható források, növekszik – legalábbis verbálisan – az oktatásban dolgozók „megbecsülése”.

Érdemes azonban ezen – egyébként sem könnyen bizonyítható – előny „sötét oldalait” is végiggondolni.

Az oktatás a harmincas évektől kezdve a magyarországi társadalomban túlsúlyos szerepet töltött be. Régen a hatalom alapját a föld adta, a legújabb korban már a hivatal. A hatalom legitimációja korábban a nemesi származás volt, később az iskolai végzettség bizonyos szintje. Ideológiája korábban az államnemzet egysége, aztán az iskolában elsajátítható nemzeti gondolat.

Ez a kiemelt szerep azzal együtt, hogy a *numerus clausus* megkérdőjelezte az egész iskolai minősítési rendszert, alapvetően anti-intellektuálissá vált.

E két hatás együttesen felerősítette azt a speciális társadalmi helyzetet, hogy bizonyos rétegek nem polgári eredetű vagyonukkal vagy valós értékke konvertálható szakértelmükkel vettek részt a gazdasági életben, hanem mintegy az államtól, a politikától *kapott* pozíciójukkal és presztízszükkel. *Az oktatás speciális helyzete így nem a polgárosodást segítette elő, hanem az ország megrekedt helyzetét konzerválta.* A húszas években az állam már nem tudott pénzzel fizetni a közalkalmazotti hűségért, ezért iskolával fizetett érte: gyermekeik lehetőségeivel, értékeik kizárólagossá tételével jutalmazta meg a közalkalmazottakat.

Csak hogy a kör bezárult. Amennyiben a valós anyagi helyzet, a teljesítményképes tudás helyett a „pozicionáltság” (bizonyos társadalmi feladatok elvégzésére való kijelöltség) a legfontosabb társadalmi érték, a pozíciót viszont tekintélyelvű oktatási rendszerrel lehet elérni, ám az oktatási rendszerben való érvényesüléshez (annak szelektív volta következtében) eleve pozíció kell, viszont az állam (az állami költségvetés végeessége, illetve restriktív jellege miatt) már nem tud újabb pozíciókat teremteni, akkor szükségszerűen az állam, illetve a már pozíciókban lévők dolga lesz, hogy *a korábban szakértelmet ígérő helyeket is köztisztviselői típusú pozíciókká alakítsák át.*

Az oktatási szféra dolga pedig az lesz, hogy a gazdasági pozíciók eddigi szelekciós rendszere – azaz a szakértelem és a vagyon – helyébe köztisztviselői típusú szelekciós rendszert teremtsen: államilag kontrollált szakoktatást, olyan formális képzettségi rendszer kialakítását, mely lehetővé teszi, hogy csak bizonyos iskolai végzettséggel lehessen gazdaságirányítási funkciókat betölteni, hogy hivatali úton (jogi és műszaki iskolázottságú tisztviselők által) irányított gazdaságot lehessen működtetni.

3.) A hagyományos iskolatípusok, és az iskola szokásszerű rendje általában konzerválja a meglévő társadalmi viszonyokat, a tudás társadalmi eloszlását. Ehhez képest a totális-integrált oktatáspolitikai új, egyébként *esélytelen társadalmi csoportok felemelkedésével* szokott járni. Vajon Magyarországon is ilyen folyamat ment végbe?

E vélekedés tényalapja kétségszemből. A harmincas években az állam egyre keményebben avatkozott be az iskolarendszerbe, s ez visszaszorította a többszínűség elemeit, ám ennek ellentételezéseképpen *nem* fokozta a szocialitást. *A modern oktatási rendszerekre jellemző szabadság-egyenlőség értékpárral szemben a (relatív) szabadság (dualizmus kori) világa felől a változatlan, de irányítottabb egyenlőtlenség irányába mozdult el a rendszer.* Az iskolatípusok konzerválták a magyar társadalom súlyos egyenlőtlenségeit, s *a rendszerbe juttatott további források nem a korai választás ellen hatottak*, hanem a nyolc elemi létrehozásával, a szakoktatási továbbtanulás lehetőségének felvillantásával még fokozták is annak esélyét, hogy mindenki a „maga köreinek megfelelő” iskolatípust válassza. A *numerus clausus* – 1920-as, 1928-as és 1938 utáni formáiban egyaránt – szociológiai értelemben nem a magyar társadalom 95%-nyi nem zsidó polgára számára biztosította az egyetemi/középiskolai férőhelyeket, hanem az egyetemi tanulásra egyáltalán esélyesek – különböző definíciók szerint – 60–70%-a (legfeljebb ekkora ugyanis a nem zsidók aránya) számára biztosította a pozíciók 90–100%-át.

4.) Az integrált oktatáspolitikai látszat szerint *a nagyobb szakszerűség* áldásait hozta az oktatásügyre.

Ugyanakkor a modernizáció szakszerűsége, szakmai érvelése az állam – és az

államfügő rétegek – hatalmi expanziójának fokozódását mutatja. A szakszerűséggel önmagukat legitimáló lobbyk előretörése – a harmincas évek egyik legfontosabb jelensége – (a bevallottan politikai, illetve regionális vagy csoportérdeket megjelenítő lobbykkal szemben) éppen ezért nem valamiféle „objektív jó” megtestesülése volt a rendszerben. A hivatalnoki értelemben vett, kizárólagosságot követelő szakszerűség politikai érvkészként szolgál az alternatívákat felmutató szakszerűséggel (vagy: az alternatívák között megoszló szakértők világával), a piackontrollal és a pluralista politikai kontrollal szemben. *A hivatalnoki típusú szakszerűség ideális partnere a politikai totalitarizmusnak.* Ennek iskolapéldája a Magyary Zoltán-féle szakigazgatási reformkoncepció, vagy az objektív népegészségügyi és szociális feszültségekre adott, etatista értelemben *szakszerű* válaszok halmaza. (E szakszerűség egyébként is szignifikánsan hatékonyabban korlátozta a liberális értelemben, mint a poszt-feudális értelemben vett sokszínűséget, „rendetlenséget”.)

Az ilyen típusú szakszerűségnek a modernizáció kudarcához kellett vezetnie, hiszen miközben képes volt a korszerűtlen elemeket kiszűrni az általa ellenőrzött rendszerekből, eközben elpusztította azokat az erőket és struktúrákat, amelyek megvédhették volna a kanonizációtól, illetve azokat, amelyek egyéb korszerűtlenségek (például a rendiesség, ideologikusság) ellenérdekeltjei voltak. Azaz *a modernizált tanügyigazgatást egy újrarendiesített iskolarendszer és egy ideologizált tananyag védelmére és terjesztésére használta fel.*

5.) Az integrált oktatáspolitikát sokak szerint racionálisabban képes kialakítani az iskolai tananyagot, mint a helyi- és csoportérdekek által állandóan toldozgatott iskolatípusonkénti politika, iskolatípusonkénti igazgatás.

E racionalizáció helyett a rendszer növekvő mértékben ideologizálttá vált. A tanügyigazgatás és az egyes tanári-tanítói csoportok a nemzeti ideológia egyre monolitabb terjesztésében találták meg szerepüket. Az állam növekvő hatalmában pedig a köztisztviselők saját maguk relatíve növekvő hatalmát ismerték fel, az egyházak és a lakosság oktatáspolitikai tevékenységének korlátozásában pedig szakmai tekintélyük kizárólagosságának biztosítékát látták. Az egyházak képtelenek voltak a szellemi ellenállásra, a református egyház – saját speciális image-ének veszélyeztetése nélkül – nem léphetett fel a nacionalizmus ellen, a katolikus egyház – hasonló okokból – a tekintélyelv ellen. Mivel mindhárom nagy keresztény egyház sokkal nagyobb iskolarendszert tartott fenn, mint amelyre saját forrásaiból, illetve a hívek iskoladíjából, tandíjaiból képes volt, a növekvő államsegéllyel fokozatosan elfogadta a növekvő tanügyigazgatási beavatkozást.

Mindezek az erők *a nacionalista versengésben* tették érdekeltté az oktatáspolitikai aktorait. Azaz, míg korábban bizonyos csoportok a nyelvi magyarosításban, mások a piacképességben, megint mások a tudományosságban találhatták meg legitimációjukat, most mindenki egy mércével, a „nemzetnevelés” mércéjével méretett meg.

Az iskola az alapvető humanisztikus, racionális, liberális vagy felekezeti értékek helyett egyre inkább a kormányzat által értelmezett „nemzeti” értékeket közvetítette hatékonyan, már csak ezért is, mert a humanisztikus tárgyak tanárai számára a korszerű pedagógiai technikák átvételénél a nemzeti jelszavak hangoztatása könnyebbnek bizonyult.

Ahol tehát a nemzet mint megkülönböztetett érték áll az oktatás és a nevelés középpontjában, s ahol ezzel egyidejűleg nem építik be a társadalmi érdekek ütközteté-

sének technikáit, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilváníthatják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak, s „nemzeti érték” gyanánt saját társadalompolitikai elképzeléseiket és érdekeiket közvetítsék az iskolarendszeren keresztül.

Olyan helyzetben, ahol a társadalomban és a gazdaságban nem a *teljesítményképes* szaktudásnak van „becsülete”, ott a képzés tartalma szükségszerűen *tekintélyelvű és ideologikus* marad, hiszen az *általános műveltség funkciója ekkor éppen az, hogy ne kelljen polgárosodni*. Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, ott mindenki számára világos: a karrierhez nem szakmai tudást, hanem szimbolikus tudást kell elsajátítani, vagyis az uralkodó körök legitimációs érvrendszerét.

3. feladat:	Olvasson el bármely témáról szóló, nem oktatáspolitikai szemléletű neveléstörténeti tanulmányt, s a benne olvasott álláspontokat kísérelje meg egy-egy oktatáspolitikai csoporthoz, oktatáspolitikai ideológiához hozzárendelni!
-------------	--

* * *

A 19-20. századi magyar oktatáspolitikai – mint többszereplős játszma – tehát leírható a állami hatalom fokozatos kiterjedésével. A tradicionális erők ellenében fellépő állam némiképp hasonló szerepet tölt be, mint a gazdaságban: lebontja azokat a korlátokat, melyek a csoportok közötti szabad verseny útjában állnak, szokásszerűségi normák helyett racionális normákat fogalmaz meg az oktatásügy szereplőivel szemben, s ezek bázisán integrálja a rendszert. Az állami expanzió továbbhaladásával éppen hogy a korábban kiépült piacelv korlátozása és a kialakult normák irracionális irányú, ideológiai természetű megkérdőjelezése történik meg. Ha van egyáltalán egy történeti folyamatnak tanulsága, az ennyi: az állami jelenlét kritikus szintje alatt az egyéni és közszabadság éppoly *fogyatékos*, mint amilyen mértékben az állami jelenlét kritikus szintje fölött *veszélyeztetett*.

AJÁNLOTT IRODALOM

- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Balogh Margit – Gergely Jenő (1993): *Egyházak az újkori Magyarországon (1790-1792)*. História, MTA TTI, Budapest.
- Balogh Margit – Gergely Jenő (1996): *Egyházak az újkori Magyarországon (1790-1792)*. História, MTA TTI, Budapest.
- Bényei Miklós (1994): *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Brickman, William W. (1972): Notae: Selected Bibliography on Church-State-School Relations in Historical, International, and Contemporary Perspectives. *Paedagogica Historica*, v12, n1, 158-165.
- Brickman, William W. (1978): Theoretical and Critical Perspectives on Educational History. *Paedagogica Historica*, v18 n1 42-83.

- Chisholm, L. (1996): A singular history? The development of German perspectives on the social analysis of education. *British Journal of Sociology of Education*, 17(2) / 197-211.
- Crook, David – McCulloch, Gary (2002): Comparative approaches to the history of education. *History of Education*, Volume 31, Number 5 / September 1.
- Eötvös József (1976): *Kultúra és nevelés*. Magyar Helikon, Budapest.
- Felkai László (1979.): *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. OPKM, Budapest.
- Forray R. Katalin (1980): Az iskolázás terjedése. *Pedagógiai Szemle*, 11. 963-974.
- Forray R. Katalin (1988): *Társadalmunk és középiskolája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin (1992): A régió és a migráció szociológiai összefüggései. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai, Budapest.
- Gergely Jenő (1999): *A katolikus egyház története Magyarországon, 1919-1945*. 2. jav. kiad., Budapest, Pannonica, cop.
- Gerő András (1993): *Magyar polgárosodás*. Atlantisz, Budapest.
- Gerő András (1996): *Utódok kora*. Történeti tanulmányok, esszék. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Glatz Ferenc (1970): Az Akadémia két világháború közötti történetéhez. *Magyar Tudomány*, új folyam, 15. 4. sz. 873-880.
- Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Grosvenor, Ian – Lawn, Martin (2001): Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies. *History of Education*, Volume 30, Number 2/March 1, 105-108.
- Gyáni Gábor – Kövér György (2001): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Györgyi Zoltán (1991): A magyarországi mezőgazdasági szakképzés a századfordulótól a 40-es évekig. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Mezőgazdasági tulajdonviszonyok változása és a szakképzés*. OKI, Budapest
- Halász Gábor – Lukács Péter – Nagy Mária (1981): *Oktatáspolitikai és oktatásirányítás*. OKI, Budapest.
- Hanák Péter (1975): *Magyarország a Monarchiában*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth Attila (1990): Porosz hadsereg – porosz iskola? *Világosság*, 4.
- Horváth Márton (1988, főszerk.): *A magyar nevelés története I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1994, főszerk.): *A magyar nevelés története II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Pál (1989): *Tanszabadság Magyarországon*. Budapest.
- Husén, T. – Kogan, M. (1983): *Educational Policy and Educational Research*. London, Routledge.
- Huszár Tibor (1972): Az értelmiség szociális jellemzői és fogalma. *Valóság*, 2.
- Huszár Tibor. (1981, szerk.): *Értelmiségyszociológiai írások Magyarországon, 1900-1945*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Karády Viktor (1994): Felekezeti státus és iskolázási egyenlőtlenségek. In: *A tudománytól a tömegkultúráig*. Szerk.: Lackó Miklós, MTA Történettudományi Intézete, Budapest.
- Karády Viktor (1995): A középiskolai elitképzés első funkcióváltása Magyarországon. *Educatio*, 4.
- Karády Viktor (1997): *A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon*. Budapest.
- Karády Viktor (2000): Magyar kultúrfölény vagy etnokrata önámítás? Mire jók a dualista kor nemzetiségi statisztikái? *Educatio*, 9. 2. 239-252.
- Katus László (1979): A népesedés és a társadalmi szerkezet változásai. In: *Magyarország története 1848-1890*. Főszerk.: Kovács Endre, szerk.: Katus László. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Kelemen Elemér – Kardos József (1996, szerk.): *Ezer éves a magyar iskola*. Korona Kiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér (1994): *Hungarian history of education literature: 1991-1993*. Univ. Gent, Gent.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség*. OI-Új Mandátum, Budapest.
- Kéri Katalin (1997): *Mi a neveléstörténet? A diszciplína múltja, jelene és jövője*. [Mozaikok a nevelés történetéből II.], JPTE, Tanárképző Intézet, Pécs.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kiss Tamás, T. (1993): *A magyarországi kulturális minisztériumokról: 1867-1993*. Konferencia Központ és Szabadegyetem Alapítvány, Budapest.
- Kiss Tamás, T. (1998): *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években*. MMI – Mikszáth Kiadó, Budapest.
- Kiss Tamás, T. (1999): *Klebsberg Kunó*. Új Mandátum, Budapest.
- Kogan M. (1971): *The Politics of Education Harmandsworth*. Penguin.
- Kogan M. (1975): *Educational policy Making*. Allen/Unwin, London.
- Konrád György – Szelényi Iván (1989): *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Kosáry Domokos (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kosáry Domokos (1996): Magyarország kultúrpolitikája az első világháború után. In: *Hat év a tudománypolitika szolgálatában*. Budapest.
- Kovács András (1988): Az asszimilációs dilemma. *Világosság*, 8-9.
- Kovács I. Gábor (1978): A közalkalmazottak fizetési helyzete. In: *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások*. Szerk.: Huszár Tibor, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1990): *Ki az iskola?* Budapest.
- Köte Sándor (1975): *Közzoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában, 1849-1918*. (Egyetemes Neveléstörténet, 43-46.), Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (2000): *A gazdasági válságtól a háborúig*. A magyar felsőoktatás az 1930-as években. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (2000): *Klebsberg felsőoktatási politikája*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Lengyel György (1993): *Multipozicionális gazdasági elit a két világháború között*. Budapest.
- Lipset, Seymour Martin (1995): *Homo Politicus*. Osiris, Budapest.
- Locke, M. (1974): *Power and Politics in School System*. Routledge, London.
- Lukács Péter: Színvonal és szelekció. *Educatio*, 1991.
- Mann Miklós (1982): *Trefort Ágoston élete és működése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest.
- Mann Miklós (1997): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. OPKM, Budapest.
- Maszú János (1987-88): A magyarországi tisztviselő-értelmiségi réteg. *Történelmi Szemle*, 1.
- Mészáros István (1968): *A magyar nevelés története (1790-1849)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1989): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1991, szerk.): *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850-1948*. (A tantervelmélet forrásai, 14.), OKI, Budapest.
- Mészáros István (1993): *Magyar iskolatörténeti kronológia*. Veszprém.
- Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok, 996-1990*. 2. kiad., OPKM, Budapest.
- Mezei Gyula (1979): *A magyar közoktatásirányítás (különösen az iskolafelügyelet) fejlődésének történeti áttekintése*. ELTE, Budapest.
- Mills, C. W. (1970): *Hatalom, politika, technokraták*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

- Miru György (2000): *Schvarcz Gyula. Új Mandátum*, Budapest.
- Müller, Detlef K. – Ringer, Fritz – Simon, Brian [edited by] (1987): *The Rise of the modern educational system: structural change and social reproduction, 1870-1920* /Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press; Paris: Editions de la maison des sciences de l'homme.
- N. Szabó József (1998): Állami művelődéspolitikai az 1920-as években. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8.
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio (Társadalom és oktatás), Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *The Meanings and Functions of Classical Studies*. (International Series for the History of Education; Vol. 3.) (Ed. by Hager, F. P. et al.): Aspects of Antiquity. Hildesheim, Bildung und Wissenschaft.
- Nagy Péter Tibor (1995): A numerus clausus – hetvenöt év után. *Világosság*, 2., 72-80.
- Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna*. Új Mandátum, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- Nagyné Szegvári Katalin (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban, 1777-1918*. Budapest.
- Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 11.
- Richardson, William (1999): Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England Part I. 1945-72. *History of Education*, Volume 28, Number 1/March 1.
- Ringer, Fritz K. (1979): *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington – London.
- Romsics Ignác (2001): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest.
- Sáska Géza (1988): Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlata. *Magyar Pedagógia*, 4.
- Szabó Lajos (1996): *A középiskolai testnevelés a polgári Magyarországon*. Oktatástörténeti Füzetek 2. Adu Könyvkiadó, Pomáz.
- Szabó Miklós (1990): *Politikai kultúra Magyarországon, 1896-1986*. Medvetánc Könyvek, Budapest.
- Szabó Miklós (1995): *Múmiák öröksége*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Ottó (1965): *Köztisztviselők az ellenforradalmi rendszer társadalmi bázisában, 1920-1926*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Ottó (1994): Klebelsberg és Hóman. In: *Párhuzamos politikus portrék a XX. századi Magyarországról*. ELTE és MTT TT kiadványa, Budapest.
- Szögi László (1999): Az európai egyetem funkcióváltozásai. *Magyar Felsőoktatás*, 9. 3. 32-35.
- Vörös Károly (1979): A művelődés. In: *Magyarország története 1848-1890*. Főszerk.: Kovács Endre, szerk.: Katus László. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vörös Károly (1989): Az oktatásügy reformja. *Magyar Tudomány*, 10-11.
- Weber, M. (1989): *A megértő szociológia alapvonalai*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Zibolen Endre (1986): Népoktatásügyünk az önkényuralom éveiben. *Magyar Pedagógia*, LXXXVI. évf. 1. sz. 77-106.

A CURRICULUMFEJLESZTÉS ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI

Tantervben nem tananyagot, hanem oktatási folyamatot kell tervezni. Már a tantervi kérdések eldöntésében szerepének kell lennie annak a kérdésnek, hogyan tanul a gyermek, hogyan akarjuk mi őt tanítani.

(Faludi Szilárd, 1963.)

Bizonyára Önt is foglalkoztatta már diákként, leendő tanárként, pedagógiai szakemberként, hogy mit és miért tanulunk a különböző iskolatípusokban, mi és miként befolyásolja az oktatás, képzés tartalmának kérdéseit. Talán azon is elgondolkodott már, vajon kik vesznek részt az intézményes tanulás folyamatát szabályozó dokumentumok tervezésében, fejlesztésében. A fejezetben rögzített tananyag arra kíván rávilágítani, hogy az oktatás, képzés tartalmi tervezésébe világszerte a kommunikációs és kooperációs funkciók erősödtek fel, s ezáltal a tartalmi szabályozásra, az oktatás, képzés programjainak fejlesztésére ható társadalmi, helyi, intézményi szintű tényezők és feltételek jelentősége is megnőtt. Az egyik legfontosabb tényezővé – a programfejlesztésben bármely módon közreműködő – szakemberek szakmai tudásának kérdése vált. A fejezet az alábbi két nagy problémakör mentén invitálja Önt közös gondolkodásra, vonatkozó tudásának mozgósítására, orientálására, kiterjesztésére: 1) Miként járulhat hozzá a curriculumelmélet a curriculumfejlesztéshez kapcsolódó szakmai tudás alapozásához és mozgósításához? 2) Miként körvonalazhatók a curriculumfejlesztés aktuális kérdései?

MIKÉNT JÁRULHAT HOZZÁ A CURRICULUMELMÉLET A CURRICULUMFEJLESZTÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ SZAKMAI TUDÁS ALAPOZÁSÁHOZ ÉS MOZGÓSÍTÁSÁHOZ?

Mielőtt a ma tantervelmélete (a curriculumelmélet) általános kérdésfeltevéseit, főbb kutatási területeit és eredményeit áttekintenénk, vegyük szemügyre a *curriculum* és a *curriculumelmélet* alapvető értelmezését.

Honnan ered a curriculum szó, s mi a jelentése? A curriculum szó a latin *currō* („futni”, „versenyt futni”) igéből származik, jelentése a régi latinban „futás”, „pálya-futás”, „folyamat”, „lefutás”. A latin nyelvű pedagógiai irodalomban először a XVI. században fordult elő ez a kifejezés, a tananyag-kiválasztás és tananyag-elrendezés megnevezésére szolgált (pl. *de curriculo scholastica*). Ugyanakkor állíthatjuk, jelentős gondolkodók foglalkoztak – már az ókortól kezdődően – a tanítandó, tanulandó tartalmakkal. Gondolhatunk többek között *Platón: Állam*-ára, *Vives* magyar fordításban *A tanulmányok rendszeréről* címmel kiadott művére, *Comenius: Nagy Oktatástan*-ára, *Pestalozzi: Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit?* című munkájára vagy *Herbart: Általános pedagógia*-jára.

Hogyan nevezik a tantervet a különböző nyelvekben? A kiválasztott és elrendezett tananyagot *tanterv*-be rögzítették. A tanterv megnevezésére a franciák a „*programme de l'enseignement*” vagy „*programme des études*” kifejezést, a németek a „*Lehrplan*” szót használják. A tanterv szó az angol nyelvben a „*syllabus*”, a „*school curriculum*”, ill. a „*curriculum*” szavaknak felel meg. *A curriculum (angol nyelvterületen) a tanterv megnevezésére, s egyúttal a tantervi műfajfejlődés meghatározott fokozatának jelölésére is szolgál.* A magyar szaknyelvben a szillabus, valamint a tanterv (az oktatás terve) és a curriculum szavak egyaránt használatosak, azonban mindegyik elnevezés másfajta tantervi műfajt jelent.

Melyek a tantervi műfajtípusok? A **szillabus** a tananyag tervének is szokták nevezni. Ez a tantervi műfaj a nevelési célok és a tananyag rövid kifejtését, a tantárgyra és tanévekre előírt tartalom vázát és óratervét tartalmazta. A tanítandó, tanulandó tartalom vázlatos – a tananyag tematikus kibontását, a tanítás sorrendjét, menetét sem tartalmazó – rögzítését jelentette. Bár a tanítandó tartalom kötött volt, a tanulási segédletek (a tankönyvek) kiválasztásában szabadságot élvezhettek a pedagógusok, mivel egy-egy tantárgyhoz többféle tankönyv is készült. Az állami oktatás első szillabus-tervétől (a Mária Terézia által kiadott „*Ratio Educationis*”-tól, azaz 1777-től) kezdődően 1950-ig kidolgozott tantervek lényegében ebbe a tantervi műfajtípusba sorolhatók. A tantervi műfajfejlődés következő fokozatát az *oktatás*, ill. a *nevelés és oktatás terve*i jelentették. Ezek a *tantervek* rögzítették az intézmények általános céljain, feladatain túl az egyes tantárgyak céljait, feladatait, órakeretét, a tanítandó tartalom struktúráját, a követelményeket, a módszertani utasításokat, majd alapelveket, valamint a taneszközöket, s később a tanórán és iskolán kívüli nevelés szerepét is. Az oktatás terve típusú tanterv fogalma a következőképpen körvonalazódott. A tanterv egy adott iskolatípus célrendszerének figyelembevételével kiválogatott és a tanulók életkori sajátosságainak, lehetőségeinek megfelelően elrendezett művelődési anyag, amely a személyiség sokoldalú formálása, a képességek optimális fejlesztése érdekében reális oktatási folyamattá szervezhető, korszerű módszerekkel és eszközökkel eredményesen feldolgozható. Más megközelítésben a tanterv az oktatás és képzés tartalmát meghatározó dokumentum; az oktatás és képzés tartalma pedig a korszerű műveltségnek az a törzsanyaga, amely szükséges ahhoz, hogy a személyiségnek a nevelési célban megjelölt műveltségi szintjét elérjük. (Nagy S., 1981, 1979.) A tantervi műfajfejlődés következő fokozataként értelmezhető a **curriculum**. A curriculum – azaz a folyamatterv vagy program – a tanulási, tanítási folyamat (meghatározott tartalmi egységeihez hozzárendelhető) tervezését és leírását jelenti a céloktól az értékelésig. A curriculum műfaját még árnyaltabban közelíthetjük meg akkor, ha figyelembe vesszük az oktatástervezés különböző rendszerszintjein megmutatkozó curriculumokat, például a *core curriculum*-ot (az alaptantervet) vagy éppen a *local curriculum*-okat (az iskolai, tantárgyi, tanári, tanulói programokat). A **core curriculum** jelentése magtanterv, törzstanterv, alaptanterv, kerettanterv. A core curriculum azokat a – tervezésről értékelésig terjedő – tartalmakat rögzíti az oktatási, képzési folyamattervben, programban, amelyek az adott oktatásban, képzésben részesülők teljes körére nézve alapvető fontosságúak, közősek, számukra hozzáférhetőek. Úgy is mondhatjuk, hogy a core curriculum a tanterv „szívének” meghatározását jelenti (az angol core szó ugyanis a latin „szív” (cor) szóból származik). Újabban a core helyett/mellett a common (jelentése: közös) kifejezés is használatos. A **local curriculum** jelentése helyi tanterv (helyi curriculum).

A local curriculumok azokat a – tervezéstől értékelésig terjedő – tartalmakat rögzítik a helyi oktatási, képzési folyamattervekben, programokban, amelyek az adott intézmény, az adott képzési szakirány (core curriculumhoz, országos képzési, képesítési követelményekhez igazodó) helyi sajátosságait tartalmazzák:

- az intézmény, a képzés egészére (az intézmény, a képzés tantervére);
- az egyes tantárgyi, képzési modulokra (a tantárgy tantervére);
- az egyes pedagógusra, képző szakemberre, ill. oktatási, képzési csoportra (a tanár tantervére);
- az egyes tanulóra, a képzésben résztvevő egyén programjára, (a tanuló tantervére, az ún. egyéni curriculumra) vonatkoztatva.

Miután számba vettük a tantervi műfajtypusokat, s eljutottunk a curriculum műfajához, nézzük meg azt, *miként értelmezhető, mi is az a curriculumelmélet?* A didaktika (az oktatásmélete) kereteiből kiváló tantervelmélet (a születő curriculumelmélet) a XX. század közepére válik tárgyát kiszélesítő diszciplínává. A *curriculumelméleti* diszciplína a tantervelmélet klasszikus – a tananyag kiválasztására és elrendezésére, a „mit” tanítsunk kérdésére koncentráló – területein túl, a tan-tervezés kutatásának komplex kérdéskörévé szélesíti a didaktika alapproblémáinak, vagyis a „miért, mi célból”, „mit”, „kinek, ki”, „hogyan”, „milyen eredményért, milyen eredménnyel” tanulni és tanítani kérdéseinek teljes körét. A szakirodalom curriculumelméletnek nevezi azt a diszciplínát, mely a tantervek kidolgozásának és fejlesztésének objektív értékelésre épülő rendszerét és folyamatát állítja előtérbe (v.ö.: Ballér, 1997). A curriculumelmélet összefoglalható úgy is, hogy az a tantervi döntések, a tantervi kompetenciák, a tantervi célok, követelmények, tananyagok, a kapcsolódó taneszközök, módszerek, értékelési módok, a tanulási és tanítási folyamatok kutatását fogja át a tantervezés különböző rendszerszintjein (az oktatáspolitikai szint tantervi tervezésétől az osztálytermi szint tanulástervezéséig).

A ma tantervelmélete (a curriculumelmélet) milyen kérdésekre keresi válaszait, milyen tudományterületek támogathatják ebben?

A neveléstudomány részdiszciplínái – köztük a curriculumelmélet is – nyitott, más diszciplínákkal interdiszciplínáris kérdésfeltevések közös megválaszolásában együttműködő rendszerként jeleníthetők meg (Kron, 1994; 1997). Tekintsük át azt, hogy *a curriculumelmélet milyen kérdésekre keres válaszokat, milyen tudományterületek támogatják ebben?*

Amint arról fentebb már olvashatott, a születő curriculumelmélet a XX. század közepére válik tárgyát kiszélesítő diszciplínává. A klasszikus tantervelmélet „mit” tanítsunk kérdésén túllépve, a tananyagtervezés kutatásának komplex kérdéskörévé szélesíti a didaktika alapproblémáinak, vagyis a „miért, mi célból”, „mit”, „kinek, ki”, „hogyan”, „milyen eredményért, milyen eredménnyel” tanulni és tanítani kérdéseinek teljes körét. Ezen problémák körbejárásához, ezen általános kérdésfeltevések lehetséges válaszainak megtalálásához számtalan tudományterület járul hozzá.

A „miért”, „mi célból” kérdésekhez, a nevelési, oktatási célok megtervezéséhez, előrevetítéséhez és lebontásához például a *(pedagógiai) axiológia*, a *(pedagógiai)*

teleológia ad támpontokat. A curriculumok hatásos működésének kiinduló mozzanata az értékrend biztonsága. A célok – melyeket az értékrend minősége határoz meg – főként a kommunikációt és kooperációt szolgálják oktatásfejlesztő, tantervkészítő, helyi programfejlesztő és alkalmazó pedagógus, diák, szülő, intézményvezető és -fenntartó között. A *pedagógiai ontológia* annak átgondolásához nyújt támogatást, hogy mi az a létező, ami (intézményes) tanulásra (is) érdemes. A *(pedagógiai) episztemológia* abban igazít el, hogyan ismerhetők meg, miként tanulmányozhatók, hogyan írhatók le a tanuló egyén, a tanulási cél, az értékek megtanulása, az értékek megtanulását segítő felnőttek és intézmények közötti összefüggések. (Lásd Báthory, 1985; Mihály, 1974; 1998; Zsolnai, 1986a.)

A „mit” kérdésköréhez a *társadalomontológiai* megközelítés nyújt alapozást. Annak átgondolására készíttet, vajon a társadalmi alrendszerek – mint például az erkölcs, a filozófia, a jog, a művészet, a mindennapi lét, a politika, a technika, a tudomány, a természet – közül melyek, miként és miért válnak ontológiai kategóriákból (intézményes) tanulásra kiszemelt értékekké, (tan)tárgyasított vagy pedagógiai objektivációkká. Melyek, miként és miért lényegülnek át pedagógiai programokká, tantervekké, tankönyvekké, taneszközökké. Az *ontodidaktika* – mely didaktikus interpretációjuk céljából elemzi az egyes tudományok és más társadalmi alrendszerek tartalmát – az oktatás tartalmi kérdéseinek széles kontextusban való értelmezésére mozgósít. (Vö. Csapó, 1999; Gáspár, 1978; Gyarakí, 1997; Nahalka, 1998; Zsolnai, 1986a.)

A „kinek”, „ki” kérdések válaszainak megfogalmazásához – többek között – a *(pedagógiai) antropológia* szerepét lehet kiemelni, mivel az alábbi kérdésekre adható válaszokat segíti értelmezni. Milyen háttértudás szükséges a fejlődésben lévő ember szakszerű fejlesztéséhez, tanulásának segítéséhez? Miképpen értelmezhető, tudatosítható a tanuló, a tanuló emberek helyzete, szerepe, tevékenysége, teljesítménye, énképe? Miféle háttértudás szükséges a megismerő, befogadó, kérdésfeltevő, problémafelismerő és -megoldó, az átalakító és alkotó ember (gyermek, ifjú, felnőtt) fejlődésének, fejleszthetőségének, motivációinak, teljesítményének, lehetségszféráinak ismeretéhez, számbavételéhez, s e tudás felhasználásához. A *pedológiai* megközelítés ugyanakkor arra teheti érzékennyé a curriculumelméleti kutatót és a curriculumfejlesztőt, hogyan igazodjék az iskolai tanulás tervezése és segítése a tanuló egyén(ek)hez. Hogyan ismerhető meg a tanuló egyén testi, lelki, szellemi sajátossága, fejlődése, természeti és társadalmi környezete? (Vö. Angelusz, 1984; Kamarás, 1993.)

A „hogyan” kérdésre adható válaszok szerteágazó problémáinak mérlegelését például a *kommunikációelméleti*, az *oktatásfiziológiai*, a *pedagógiai szociálpszichológiai*, a *nevelésszociológiai* megközelítések tehetik árnyaltabbá. Ezek a tudományterületek segítik értelmezni – többek között – az alábbi problémák körét. Melyek és hogyan optimalizálhatók az oktatási szituációkon belüli érintkezések működési, kialakulási körülményei? Melyek a jó üzenetadás és -vétel körülményei, nehézségei? Milyen összefüggésben vannak egymással a gyerekek általános körülményei, iskolai életkörülményei, valamint környezetük és fejlődési feltételeik? Az intézmények működése, a tanár- és diákszerepek sajátosságai mennyiben támogatják a hatékony, eredményes és sikeres működést? (Lásd például Báthory, 2000; Buda, 1994; Halász, 1981; Kozma, 1985; Nagy M., 1994; 2001.)

A „milyen eredménnyel”, „milyen eredményért” kérdéskörhöz a *docimológia* és a *doxológia* az alábbi kérdéseket támogató kutatásokkal járul hozzá. Milyen szerepet

játszik az értékelés az iskolai oktatásban (tanulástervezésben, tanulásban, tanulássegítésben)? Milyen szerepet játszanak a vizsgák, a vizsgáztatás az iskolai oktatásban (tanulástervezésben, tanulásban, tanulássegítésben)? (Vö. Csapó, 1987; Cserné, 1998; Golnhöfer – Nádasi – Szabó, 1993; Sáska – Vidákovich, 1990; Orosz, 1994; 2001.)

1. feladat:	<p>Érdeemes egy pillanatra megállni és elgondolkodni azon, vajon az Ön szakjához/szakjaihoz, kapcsolódó diszciplínák, interdiszciplínák közül melyek, mi módon támogathatják a fenti kérdésekre adható válaszokat?</p> <p><i>Legalább három diszciplínát nevezzen meg, s mintegy 10-15 mondatban fejtse ki azt, hogy az Ön által választott diszciplínák miként tehetik árnyaltabbá, megalapozottabbá a fenti problémákra adható lehetséges válaszokat. Pontos bibliográfiai adatokkal tüntesse fel az Ön által felhasznált, hivatkozható szakirodalmi forrásokat is.</i></p> <p>A fenti szövegében olvasható kiemelések az Ön kiegészítésével, a vonatkozó szakirodalmi háttér felhasználásával tovább gazdagodhatnak.</p>
-------------	---

Milyen kutatások, milyen eredmények vezettek a tantervelmélet curriculumelméletté „bővüléséhez”?

A curriculumelmélet elvi alapjait *Ralph Tyler* dolgozta ki. Rendszerének fókuszában a tanulás és tanítás eredményességének és hatékonyságának konkrét megtervezése állt. A **Tyler-modell** – a célok, a tanulási tapasztalatok, a tervezett tanulási eredmények, s a tanulási teljesítmények mérését, értékelését megalapozó követelmények összefüggéseinek feltárásával – valójában az egész oktatási folyamatot átfogta (v.ö.: Tyler, 1949). Tyler a *pedagógiai értékelésnek* kiemelt jelentőséget tulajdonított. Szerinte a pedagógiai értékelés lényege abban rejlik, hogy kimutassa, valamely *program céljai* és a programot *tanuló egyénében* – a program hatására – *bekövetkezett változások* milyen viszonyban állnak egymással (kongruensek-e).

A *tanulási eredmények értékeléséhez* – a tanulási célok (követelmények) értelmi vagy kognitív, érzelmi-akarat vagy affektív, mozgásos elemeket is tartalmazó pszichomotoros **taxonómiáinak** kimunkálásával – *Benjamin Bloom* és munkatársai nyújtottak támpontokat (Bloom, 1956). A hazai taxonómiai kutatások főleg a tananyag, az elsajátítandó tudás struktúrájával, hierarchikus felépítésének feltárásával, valamint a tanulói teljesítmények operacionalizálásával (feladatokra, műveletekre, tevékenységekre történő lebontásával) foglalkoztak (Ballér, 1979; Kádárné, 1979; Orosz, 1982; Zsolnai, 1986b).

A *tantervi értékelés* kutatására a pedagógiai értékelés tágabb rendszerén keresztül került sor, összefüggést keresve az eredmény, a tanulási és tanítási folyamat, valamint a tantervi dokumentumokban rögzített pedagógiai célrendszer (cél, tartalom, követelmény) között. Különös figyelmet érdemeltek az IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) vizsgálatok, melyek a tanulói teljesítmények és az ezeket meghatározó háttérváltozók (iskola, otthon, tanulók, társadalmi környezet) nemzetközi összehasonlítására irányultak. Ezek a soktényezős elemzések arra is alkalmasak voltak, hogy a *tantervek működésére*, a **latens (rejtett) tantervek** szerepére is fényt derítsenek (lásd például Báthory, 1973; 1978; 1980; Kiss, 1973; 1974; Lewy, 1977a; Szabó, 1979; 1985).

Az iskolai tanulási hatékonyság és eredményesség növelésének igényéből fakad-

tak azok a kutatások is, amelyek egyre inkább *kiszélesítették a tanterv fogalmát*. Egyre elfogadottabbá válik az a nézet, mely szerint *tantervben* nem pusztán tananyagot, hanem *oktatási folyamatot kell tervezni*, s át kell látni azt is, *hogyan tanul* a gyermek, s ennek összefüggésében *hogyan értelmeződik maga a tanítás* (Faludi, 1963). Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről szólva Basil Bernstein (1974) – angol szociológus – két alapvető viszonyítási rendszert kapcsolt össze, vagyis a tartalmat és annak közvetítési folyamatát. Az iskolai tudásanyag osztályozása kapcsán a műveltség-tartalom belső rendszerével, határaival foglalkozott. Az iskolai tudásanyag kereteinél pedig a tartalom feldolgozása során kialakult tanár-diák viszonyt vette alapul. Ezek alapján alakította ki a „gyűjteményes” és az „integrált” kód fogalmát. A „gyűjteményes tantervben” a tananyag elrendezése a tudományok logikáját követi, a tantárgyak között merev határok vannak, erős tanári irányítás a jellemző. Az „integrált tantervben” komplex, integrált tantárgyakban, a tantárgyakat is összefűző problémaközpontú tartalmak feldolgozása folyik, rugalmas tanári irányítással, nagy tanulói önállósággal.

A szaktudományok fejlődésének sajátosságai – a tudásanyag megsokszorozódása, a tudományok differenciálódása, új tudományágak születése, a tudományok integrálódása, a rokontudományok eredményeinek egységes rendszerbe rendeződése, az interdiszciplináris folyamatok kiteljesedése – felerősítették a tantárgyi integráció, az integratív szemlélet, a *tantervben érvényesítendő tartalmi és módszertani integráció* irányába történő elmozdulást is. A tantervi integráció értelmezési körébe sorolható:

- az iskolai műveltség (az általános és/vagy szakmai műveltség) integratív szemléletű – azaz rendszerösszefüggésekre, elméleti és gyakorlati műveltségelemek rendszerére, az átfogó világkép kialakítására, elsajátíthatóságára vonatkozó – megközelítése;
- az oktatás tartalmi struktúrájának a tantárgyi integráció különböző módozatainak figyelembevételével történő elrendezése (szükség szerint a tantárgyblokkok, a komplex, az integrált tantárgyak beépítése az oktatás rendszerébe, a tantárgyi kapcsolatok, a tantárgyi koncentráció hangsúlyos figyelembevétele);
- a tantervi integrációhoz immanens módon kapcsolódó tanulási-tanítási módszereknek, közvetítési és elsajátítási módozatok rendszerösszefüggéseinek (például a tanár szerepének, a kompetenciafejlesztés tartalmának, módjainak, az adekvát tanulási-tanítási stratégiáknak, módszereknek) a számbavétele.

A tananyag tartalmának, elrendezésmódjának meghatározásába világszerte megfigyelhetők azok a tendenciák, melyek a kulcsfogalmakra alapozott spirális modellel (az átfogó tartalmak, témák köré rendezett tananyagot) képezték le, melyek szakítani kívántak a szaktudományok kizárólagos rendezőelvének dominanciájával (lásd például történetiség, problémaközpontúság rendezőelvei, alkalmazás problematikája), s amelyek az elméleti ismeretek és a gyakorlati képességfejlesztő tevékenységek harmóniáját kívánták megteremteni. A pedagógiai kutatók és iskolafejlesztők azon módszerek tananyagtervezésére próbálták inspirálni a tantervfejlesztőket, melyek a kutatási képességek fejlesztésére irányulnak, melyek az életismerethez, a szakmaismerethez szükséges tudások, tapasztalatok megszerzéséhez alakítanak ki készségeket, fejlesztnek ki képességeket és biztosítanak lehetőségeket, melyek a tanuló egyének, a tanuló-csoportok önálló munkáját, alkotó részvételét biztosítják a tanulás-tanítás folyamatá-

ban a tervezéstől az értékelésig. (Lásd például Bárdossy, 1990; Gáspár, 1978; Havas, 1980; Kárpáti, 1988; Lantos, 1994; Zsolnai, 1986a, 1986b.)

A tanterv hagyományos (a tananyag vertikális és horizontális elrendezésére szorító) definícióját az egységes és egyúttal differenciált iskolázás követelményei is módosították (Szebenyi, 1994). Egyre „világosabbá vált, hogy a meglódult technikai és tudományos fejlődés körülményei között minden országnak elemei érdeke a nemzeti munkaerőérték általános emelése, valamint a bármely társadalmi rétegből származó tehetségek ápolása és ennek megfelelően: a társadalmi mobilizációs lehetőségek kiszélesítése. (...) A mindenki számára nélkülözhetetlen, közös, általános kompetencia csak *integrációs technikákkal* alakítható ki. (...) Ugyanakkor *szakszerű differenciálás* nélkül nem lehet a különböző felkészültségű, beállítódású tanulókat eljuttatni a közös alapokhoz. Ráadásul az általánosan szükséges közös kompetencián túl minden tanulót fel kell készíteni a neki szükséges speciális kompetenciák megszerzésére is, ami szintén nélkülözhetetlenné teszi a differenciálást.” (Szebenyi, 1994, 347–348.)

A tantervfogalom értelmezését sajátos megvilágításba helyezték azok a kutatások, melyek az ismeret- és a tevékenységközpontú tanterv, valamint a tananyagleadó iskola és a cselekedtető iskola kritikai elemzésén keresztül jutottak el a személyiségfejlesztő, a *személyiségközpontú* vagy *emberközpontú tanterv* gondolatához. Nagy József következtetése szerint, „az ismeretközpontú, illetve a cselekvésközpontú tantervfejlesztés személyiségközpontúvá, kompetenciaközpontúvá fejleszhető, és ezek figyelembevételével végezhető az ismeretrendszer és a tevékenységrendszer megválasztása”, az egyén kognitív, személyes, szociális és speciális kompetenciáinak (motívum- és képességrendszereinek) fejlesztése érdekében (Nagy J., 1994; 2000, 39).

A tanterv fogalmát kiszélesítő szemléletmód a *tanulási-tanítási stratégiák* kutatását, eredményeinek hasznosítását is bevonta a tantervi kutatások, a tantervi fejlesztések körébe. A „*mastery learning*” (mesterfokú tanítási, megtanítási, optimális elsajátítási) stratégia, az *adaptív oktatás stratégiája*, az *önszabályozó tanulás stratégiája* ösztönzően hatott a curriculáris kutatásokra és fejlesztésekre. Sajátos megvilágításba helyezték a céloktól az értékelésig terjedő, s egyúttal a tanulói különbségekhez alkalmazkodó, célokban, követelményekben, tartalmakban, tanulási, tanítási módszerekben és értékelési kritériumokban megnyilvánuló, differenciált folyamattervezést (Báthory, 2000; Boekarts, 1997; Bloom, 1971; Csapó, 1978; Glaser, 1977; Molnár, 2001, 2002; Réthyné, 1998).

Különösen a XX. század utolsó harmadában élénkültek meg azok a curriculumelméleti kutatások, amelyek a *különböző rendszerszinteken* (azaz az oktatáspolitikai szint tantervi tervezésétől az osztálytermi szint tanulástervezéséig) *megvalósuló gyakorlati curriculumfejlesztésekhez* kívántak elméleti alapot nyújtani, mintegy „arccal fordultak” a pedagógiai praxis különböző szintjei felé. Kitüntetett szerepet kaptak az iskolai curriculumfejlesztést megalapozó curriculumelméleti kérdések. A helyi, intézményi curriculumok kérdésköréhez kapcsolódó kutatások és fejlesztések a teljes nevelési-oktatási folyamatot átfogó *curriculumtípusú tervezést* helyezték a középpontba, figyelmet fordítva a pedagógusok curriculumfejlesztő kompetenciáinak problémáira is, hangsúlyozva a reflektivitás kiemelt szerepét (lásd például Barnes, 1982; Bárdossy, 1986; Lewy, 1977b; McKernan, 1991; Peterssen, 1982). A helyi curriculumokkal, a megújuló, választható tankönyvekkel és taneszközökkel kapcsolatos kutatásokat és fejlesztéseket hazánkban a Nemzeti Alaptanterv előkészületi munkálatai és 1995-ös életbe lépése is megtermékenyítette (Balla, 1994; Ballér, 1990; Bárdossy, 1990; 1998; 2002; Kádárné-Káldi, 1996; Nagy J., 1996; Polonkai - Perjés, 1993; 1997).

2. feladat:	<p>Ebben az alfejezetben olvasott – többek között – a Tyler-modellről. Nahalka István Tyler rendszerének figyelembevételével bontotta ki az oktatás tartalmának „forrásvidékeit” s a források felhasználásának kritériumait. (V.ö.: Nahalka István: Az oktatás tartalma, VII. fejezet. In.: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. 165-189. o.)</p> <p><i>Eddigi szakmai tudását mozgósítva értelmezze, elemezze a megadott fejezetet. Készítsen róla recenziót. A recenzió szövegszerkesztővel, Times New Roman betűtípussal, másfeles sortávolsággal, 3-4 oldalnyi terjedelemben készüljön.</i></p> <p>Az elkészült recenziók jó alapul szolgálhatnak a csoporton belüli szakmai eszmecserehez, diskurzust hoz.</p>
-------------	---

Milyen kutatások, fejlesztések hatnak napjaink curriculumelméletére és curriculumfejlesztésére?

Napjaink curriculumelméletére a kutatási témák *komplexitása, gazdagsága* jellemző. Különös jelentőséget nyer a társadalmak gazdasági, politikai, kulturális változásainak, az egységesedés és a differenciálódás jelentőségének, a globális, a regionális és a lokális összefüggéseinek vizsgálata, s ezeknek hatása az iskolákra, a tartalmi szabályozásra, a tantervekre, a tanulási eredményekre, az iskolai programfejlesztésekre és értékelésekre. Nemzetközi és hazai szinten is megjelennek azok a nézőpontok, melyek szerint az iskola és iskolarendszerek feladatai csakis a társadalmak globális politikai, gazdasági, kulturális folyamatainak, mindennapi gyakorlatának rendszerében értelmezhetők. „Azzal párhuzamosan, hogy a politikusok, tudományos testületek, szakértői csoportok, majd a tanári testületek mellett a munkaadók, a diákok, a szülők szervezetei is egyre jelentékenyebb szerepet vállalnak az oktatás tartalmának befolyásolásában, a hagyományosan oktatott akadémikus (tudományos jellegű, tudományágakból levezetett) műveltségterületek mellett egyre inkább megjelennek a gyakorlatiasabb tudásformák.” (Vágó, 2003, 176. o.)

A szakirodalomban, de a hazai önfejlesztő iskolák programalkotó és folyamat-szervező tevékenységében is jelentkezik a *nyitott iskola* fogalma, gyakorlata. A nyitott iskolák szisztematikusan építik ki kapcsolatrendszerüket a társadalom gazdasági, politikai, művelődési, tudományos szervezeteivel, intézményeivel. Felfogásukban a társadalom és a szűkebb környezet felé nyitott, a társadalmi hatásokat beengedő, megtagasztalni hagyó és feldolgozni segítő iskola lehet képes arra, hogy bevezesse növénydekeit az alapvető társadalmi tevékenységi módokba (a politikai, a kulturális, a gazdasági tevékenységekbe), hogy esélyeket, feltételeket teremtsen az egyéni életutak megtalálásához, az élethosszig tartó tanuláshoz. Ezek az iskolák különösen érzékenyek a globális, a regionális és a lokális kérdésekre (is) koncentrálnak problémaközpontú tantervek, integrált tanulási programok, tantárgyközi témák, projektek fejlesztésére, alkalmazására (lásd például Ballér, 2001; Bárdossy, 1997; Delors, 1997; László, 1998; Vass, 2000a, 2000b; Veres - Somogyi, 2004; Zrinszky, 2000). Ezek a fejlesztő műhelyek a **nyitott curriculum** tervezésében elkötelezettek. A nyitott curriculum nem lezárt, gyakorlatközelű, a helyi körülményekhez való alkalmazkodás, alakítás lehetőségét megadja, ösztönzi, s egyúttal kiszélesíti a pedagógusok és a tanulók kompetenciáját, döntési szabadságát, felelősségi körét.

A curriculumokat (köztük a nyitott curriculumokat), azok funkcióit, működés-

módját és rendszerkörnyezetét sajátos megvilágításba helyezi az az értelmezés, amely a *pedagógiai kultúra*, az *iskolakultúra* és a *tantervi kultúra* három összetartozó kulturális rétegződésében való eligazodás felelősségét hangsúlyozza (Perjés, 2003). Ez a megközelítés az iskolák sajátos metaforáinak felmutatásával teszi képszerűvé a zárt és nyitott társadalmak és iskolák lényegiségét, a zárt vagy nyitott társadalom melletti tantervi/iskolai elköteleződés mutatóit is. A „nyitott paradigmájú tantervi szabályozás” kapcsán Perjés István a következőkre hívja fel a figyelmet. „A nyílt szabályozás *posztcurriculáris természetű*, azaz nem arra törekszik, hogy a tantervfejlesztés során egy „maradandó”, „értékálló” tanterv szülessen meg, éppen ellenkezőleg, azzal a munkahipotézissel dolgozik, hogy a tanterveknek dinamikusan kell együtt változnia a világ, az adott tanulási környezet változásaival. Egy tanterv fejlesztése ilyen értelemben sohasem fejeződik be, mindig újabb és újabb verziókat kell kidolgozni, az éppen érvényes tanterv (magtanterv, alaptanterv, kerettanterv) felhasználásával. A diskurzusokban, vitákban születő tanterv egyik figyelmet érdemlő vonása, hogy mindig ’eső után köpönyeg’, azaz egy élő vita, verseny, konszenzus rögzítése.” (Perjés, 2003. 149-150. o.)

Újabb távlatot nyitnak azok a kutatások és fejlesztések, amelyek a *média*, a *kultúra* és a *tanterv* összefüggéseinek feltárására, az interaktív, a számítógéppel segített tanulás megalapozására, a *multimédia* felhasználására, a távoktatási programok kidolgozására, a digitális taneszköz-értékelésre, az online teszt- és feladatbankok kifejlesztésére fókuszálnak (Hegedűs, 1999; Kárpáti, 1999; Varga, 1999). Felhívják a figyelmet arra, hogy a kommunikációs és információs technológiák, a számítógéppel segített tanulás módszerei „csak abban az esetben terjeszthetők el, ha összehangolt fejlesztés indul meg a képzés és továbbképzés, tananyagkészítés, tantervirás és kutatás területén. (...) Az Európai Unió valamennyi tagországában van helyi szoftver- és internetes tananyagfejlesztés. Ez utóbbit az országok iskolai hálózatait felügyelő irodák koordinálják. (...) A cégek honlapjain is találhatunk óravázlatokat, oktatásban felhasználható információkat – természetesen a saját termékekkel kapcsolatban. Ezenfelül minden országban léteznek alternatív tananyagokat kínáló honlapok is, ezeket a legtöbbször tanári munkacsoportok fejlesztik.” (Kárpáti, 2001, 394–397. o.)

A curriculumelmélet kérdéseinek újraértelmezéséhez, a curriculumfejlesztés teendőinek átgondolásához (is) alapot nyújtanak a kognitív pszichológia, a kognitív pedagógia, a konstruktív pedagógia kutatási tapasztalatai, eredményei. Olyan fontos problémákra irányítják a figyelmet, melyek sem a curriculumelméleti kutatásokban, sem a curriculumfejlesztési gyakorlatban nem hagyhatók figyelmen kívül. Gondolhatunk itt többek között arra, hogy:

- az emberi tudásnak nem annyira a mennyisége, sokkal inkább a minősége, a szervezettsége határozza meg a teljesítményt;
- az adott tudásterületekhez és azok tanulásához kapcsolódó/kapcsolható ismeretek és képességek együttesen működő (és változó) rendszerként tételeződnek;
- az emberi tudás minőségének fontos szempontja az alkalmazhatóság, a felhasználhatóság;
- az értelmes, jelentéssel bíró tudáshoz az értelmes tanulás, a megértés, az értelmezés, az átértelmezés révén lehet eljutni;
- a tanuló egyén aktív módon felépíti, megkonstruálja magában az ismereteket, s ez a konstruálás az előzetes tudás (a birtokolt tapasztalatok, attitűdök, ismeret-

- tek, ismeretrendszer, készségek és képességek) bázisán, egy értelmezési (vagy átértelmezési) folyamat keretében zajlik;
- a tanulás – a konstruktivista tanulásfelfogás szerint – folyamatosan új konstrukciók létrehozása, a belső világ folyamatos építése, a saját értelmezési keretek kialakítása. (Lásd például Csapó, 1992; 1998; 2000; Karmiloff-Smith, 1996; Nahalka, 1997; 2002.)

A konstruktív pedagógia egyes kutatói, szakértői azt képviselik, hogy „a valóban érvényesülő kurrikulumot magának a tanuló közösségnek kell összeállítania, természetesen legfontosabbként a pedagógus szakértő asszisztálásával. Az oktatás tartalma, eljárásrendszerei, ezek kompozíciója, az eszközrendszer ott, a valóságos, életszerű pedagógiai szituációkban formálódik ki, az ottani döntések formálják egységes egészzé a kurrikulumleírásokban megtalálható elemeket, s nem a pedagógiai szituáció igazodik valamely kurrikulum elvárásaihoz. Ebben a folyamatban az előzetes tudás a döntő tényező. Ez szabja meg a tartalom kiválasztását s a tanulási környezet felépítését.” (Nahalka, 2002, 75. o.)

3. Feladat:	Válassza ki a NAT 2003 egy műveltségterületét vagy egy kerettanterv egy részletét vagy egy oktatási programcsomagot vagy egy helyi tanterv egy részletét. Elemezze a dokumentumot az Ön által választott szempontok szerint. Például:
	<ul style="list-style-type: none"> – Milyen tanulásfelfogás, milyen tudáskonceptió olvasható ki a dokumentumból? – Milyen lehetőséget nyújt közvetve vagy közvetlenül a dokumentum az IKT kompetenciák mozgósítására, fejlesztésére? – Az elemzett dokumentum nyitott curriculumként tételezhető-e? <p>Az elkészült elemzések közzététele jó forrása lehet a csoporton belüli szakmai tapasztalatcserének, eszmecserének, diskurzusnak.</p>

MIKÉNT KÖRVONALAZHATÓK A CURRICULUMFEJLESZTÉS AKTUÁLIS KÉRDÉSEI?

Mit jelent a kétpólusú tartalmi szabályozás a curriculum(fejlesztés) szempontjából?

Miként foglалható össze a kétpólusú tartalmi szabályozás lényegisége? A kétpólusú tartalmi szabályozás az oktatás, a képzés tartalmának meghatározását, bevezetését és megvalósítását irányító rendszernek egy sajátos modellje. Ebben a modellben az oktató, képző intézmény munkájának állami szabályozása a bemenet és a kimenet oldaláról érvényesül. A bemeneti szabályozás az állami alaptanterv és kerettanterv, a képzési irányelvek, képesítési követelmények útján történik. A kimeneti szabályozást az állami vizsgarendszer (az alapműveltségi, az érettségi vizsgák, a szakvizsgák rendszere) biztosítja.

Ebben a modellben a központi és helyi szabályozásnak egyaránt meghatározó szerepe van. A kétpólusú szabályozás egyik elemének, azaz a központi szabályozásnak egyik funkciója az adott országon belül egységesen érvényes tartalmi alapok, keretek kialakítása széleskörű társadalmi, szakmai együttműködésre építve. Másik funkciója a

központi szabályozás szükséges feladatainak (az oktatáspolitikai, a képzéspolitikai, a jogalkotási, a finanszírozási stb. feladatoknak) az ellátása. A kétpólusú szabályozás másik elemének, azaz a *helyi szabályozásnak* felelőssége, feladatköre pedig az intézményen belül érvényes nevelési, oktatási, képzési tartalmak és működési keretek ki-munkálása, realizálása, fejlesztése, a feltételek megteremtése az intézmény fenntartói-nak, a helyi társadalomnak, a szakma képviselőinek a közreműködésével.

Mit jelent a kétpólusú tartalmi szabályozás a curriculum szempontjából? A két-pólusú tartalmi szabályozás az oktatást orientáló dokumentumok szempontjából *két-szintű tantervi szabályozást* jelent. A kétszintű tantervi szabályozás során *az oktatás tartalmát alapvetően két szinten határozzák meg*: 1) *állami szinten alaptantervi jelleg-gel*; 2) *intézményi szinten az oktatást, képzést közvetlenül szabályozó intézményi, helyi curriculumok (oktatási, képzési programok) formájában*. Az oktatásirányítás szem-pontjából központi és helyi tantervet/curriculumot különböztethetünk meg. *Központi tantervnek* nevezhetjük azt a dokumentumot, melynek használatát hatóság rendeli el. Ebben az értelemben központi tanterv lehet az országos, de a regionális, a fenntartói (tartományi, felekezeti intézményhálózati stb.) tanterv is. *Helyi tanterv-nek/curriculumnak* nevezhetjük azt a dokumentumot, melyet az intézmény választott, vállalt, dolgozott ki, s melyet a helyi hatóságok, a fenntartók, az akkreditációs testü-let(ek) jóváhagytak.

Magyarországon 2003-ban történt meg az 1995. évi – a 130/1995. (X. 26.) Kór-mányrendeletben meghatározott – Nemzeti Alaptanterv felülvizsgálata. A **NAT 2003** kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról a 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet rendelkezett. E rendelet egyúttal körvonalazta a tartalmi szabályozás új rendszerét is, mely fokozatosan *háromszintűvé* válik. A *Nemzeti Alaptanterv* (a core curriculum) és a *helyi tantervek* (local curriculumok) közé ékelődik be – választható, adaptálható alternatívákat felvonultatva – a **kerettantervek** és az **oktatási programcsomagok** (Gön-cöl és Vass, 2004) kínálata.

Vajon fontos-e a pedagógusok számára ezen tantervi dokumentumok megismeré-se? Minden pedagógus számára nélkülözhetetlen a NAT megismerése, a kerettanter-vek, az oktatási programcsomagok funkcióinak átlátása, sőt mi több, az értés, az ér-telmezés, a megértés joga is megilleti. Hiszen saját pedagógiai tevékenységét az ér-téktételező és folyamatszabályozó dokumentumok – úgymint NAT, kerettantervek, oktatási programok és programcsomagok, iskolai helyi tanterv és helyi tantárgyi pro-gramcsomagok – összefüggésben látása (láthatása) teheti szakmailag megalapozottabbá.

A kérdést – tágabb összefüggésben – úgy is megfogalmazhatjuk, hogy *kiknek fontosak a jól összeállított curriculumok?* A kérdésre adható válaszok – legyen szó központi dokumentumokról, választható programcsomagokról vagy helyi oktatási, képzési programokról – a következők lehetnek. 1) A curriculum (az oktatás, képzés deklarált programja) egy *társadalom ügye*, a szó legtágabb értelmében közügy, hiszen annak meghatározó (értékjelölő, folyamatorientáló) jelentősége van az állampolgárrá, a munkaerővé válásban. 2) A curriculum a *helyi társadalom ügye*, hiszen egy régió, egy település társadalmi, gazdasági fellendülése, népesség- és munkaerő-megtartó ereje nagymértékben függ az oktatási, képzési lehetőségektől, az oktatás képzés tar-talmától, minőségétől. Egyúttal a régió, a település társadalmi, gazdasági viszonyai hatnak arra, befolyásolják azt, milyen oktatásra, képzésre tart igényt, nyújt lehetőséget a helyi társadalom. 3) A curriculum az adott *intézmény ügye*, hiszen annak léte, műkö-

dőképesége függ – többek között – attól, hogy programja elfogadott-e, támogatott-e, hogy nő vagy csökken azok száma, akik az intézményt, a képzést választják. 4) A curriculum a közvetlen *felhasználók ügye*. Fontos a pedagógusnak, aki ez alapján tervezi, szervezi, értékeli alapvető tevékenységét, vagyis az oktatást és képzést, akinek egzisztenciális kérdés, hogy szakmai hozzáértéssel és felelősséggel használja, adaptálja, állítsa össze, fejlessze tovább a curriculumot. Fontos a tanuló egyénnek, hiszen a curriculum tartalma, szerkezete, minősége alapvetően befolyásolja azt, hogy miféle oktatásban, képzésben részesül, hogy ténylegesen részese-e, alkotó részese-e a tanulás, képzés, önművelés, önképzés folyamatának, hogy miféle továbbtanulási, munkába állási esélyek teremtnének meg számára.

Mire irányul(hat) a pedagógusok curriculumfejlesztési (tanulástervezési) hozzáértése és felelőssége?

A pedagógusok curriculumokhoz való viszonya, szerepe három megközelítésben értelmezhető. 1) Vannak olyan curriculumok, amelyek megalkotásában a pedagógusok *nem vesznek részt*. Ebben az esetben a pedagógusok *közvetítő szerepet* játszanak a tantervkészítők és a tanulók között. A curriculum nem változtatható, itt esetleg a módszerek megválasztásának jogköre a pedagógusé. 2) Vannak olyan curriculumok, amelyek megalkotásában a pedagógusok akár személyesen, akár képviselőiken keresztül részt vehetnek, befolyásolhatják a döntéseket. Ebben az esetben a curriculumot átalakító, *transzformáló szerepük* kerül előtérbe. Az elvárás itt azt jelenti, hogy *tudják „olvasni”, értelmezni* a curriculumot, s tudják „*lefordítani*” a gyakorlat nyelvére. 3) Vannak olyan curriculumok is, amelyek megalkotásában és felhasználásában a fejlesztők a *pedagógusokat szakmai partnernek* tekintik. Ebben az esetben *fejlesztő szerepük* kerül előtérbe. *A pedagógiai praxis és az arra ható tényezők és feltételek komplex elemzésével, mérlegelésével rendszerezik, értelmezik, fejlesztik tovább a curriculumot, a közvetlen pedagógiai gyakorlatot orientáló folyamattervet.* (Connelly és Ben-Peretz, 1980; idézi: Kurtán, 2001.)

Korunk társadalmi, közoktatási és szakmafejlesztési trendjei *ez utóbbi speciális kompetenciák* mozgósítását igénylik. „A speciális kompetenciák sajátos motívumok és tudás (speciális képességek, szokások, készségek és ismeretek) rendszerei. A speciális kompetencia funkciója, hogy az ember saját és mások érdekében valamilyen állapotváltozást, produktumot hozzon létre. Valamennyi speciális kompetencia sajátos produktumainak első példányai tág értelemben vett alkotás eredményei, ennél fogva valamennyi speciális kompetenciának a tág értelmében vett alkotóképesség az általános alapja.” (Nagy J., 1996, 206.)

Mit kell tudnia, mihez kell értenie, miféle alkotótevékenységre kell késznek, képesnek lennie a curriculumfejlesztő – a tantervező: azaz a tanulás és tanulássegítés folyamatát tervező – pedagógusnak? Megítélésünk szerint a *curriculum-fejlesztő pedagógus* olyan technológiai tudás birtokosa, aki a curriculumfejlesztéshez nélkülözhetetlen diszciplinák tudáskészletének alkotó felhasználására, alkalmazására képes. Olyan konkrét oktatástervező tevékenység koordinálója, végrehajtója, elemzője és értékelője, melynek során kész és képes oktatási programok, tanulási-tanulássegítési dokumentumok megalkotására, folyamatos kontrolljára és továbbfejlesztésére.

A curriculum-fejlesztéssel kapcsolatos döntéseket megalapozó és realizáló szempontok, tevékenységek (és képességek) köre – szükség szerint – kiterjed:

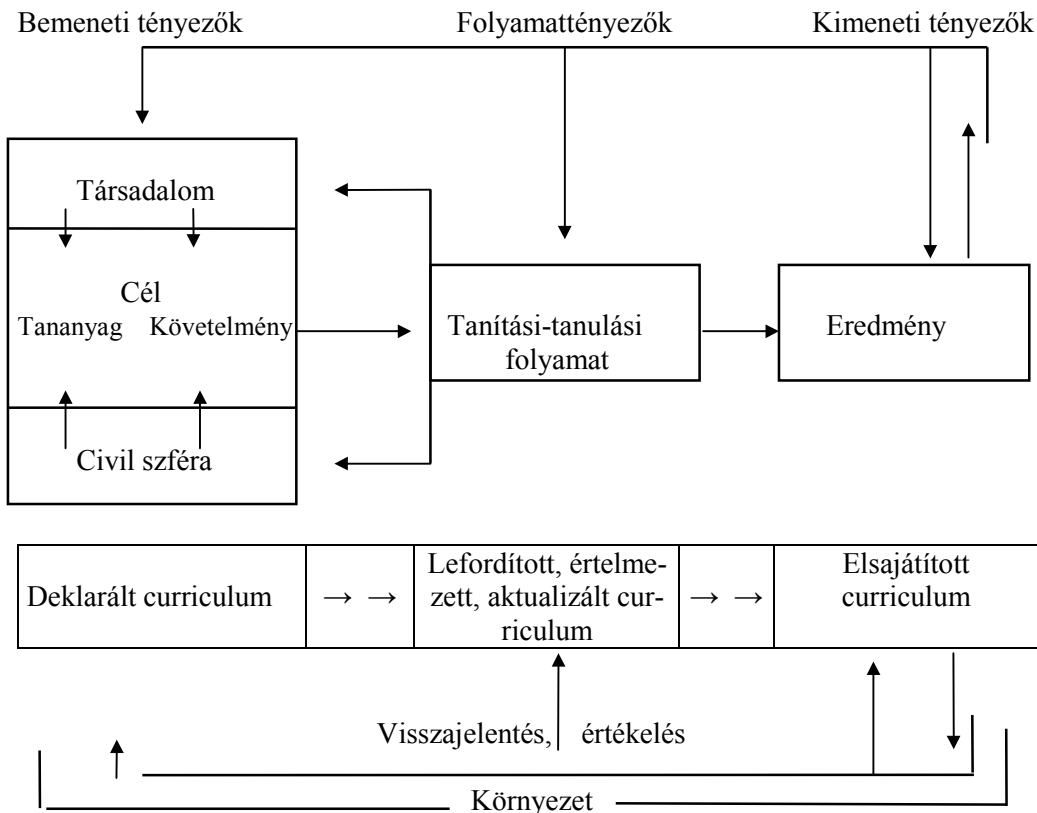
- a társadalom-egész, az egyes rétegek, csoportok, egyének közös és speciális, aktuális és perspektivikus igényeinek ismeretére, számbavételére és felhasználására;
- az országos, regionális és helyi oktatáspolitikai koncepciók összevető elemzésére;
- a demokratikus egyeztetés szabályainak ismeretére és alkalmazni tudására;
- a tartalmi szabályozás dokumentumainak (mint pl. NAT, Kerettantervek, Oktatási programcsomagok, Helyi tantervek) elemzésére;
- a folyamattervezés sikeressége érdekében cél-analízis véghezvitelére (a társadalmi, mikrotársadalmi, intézményi szinttől a tanulói érdekeket figyelembe vevő megvalósítás technikai szintjéig);
- a curriculum-fejlesztéshez kapcsolódó döntéshozatali szempontok (a curriculumfejlesztés résztvevői, a curriculumok érvényességi köre, a curriculumok jellege stb.) számbavételére és alkalmazására a fejlesztésben;
- a célrendszer (cél, tananyag, követelmény), az adekvát tanulási környezet pedagógiai, pszichológiai optimalis megtervezésére;
- az adott tudásterületekhez és azok tanulásához kapcsolódó/kapcsolható ismeretek és képességek együttesen működő rendszerként tételezésére, a számba vehető **deklarált** és **procedurális tudással**, **meta-tudással** való „kalkulációra” a tantervezés, a curriculum-fejlesztés során;
- az előzetes tudást (attitűdöket, motivációkat, nézeteket, naiv elméleteket, személyes világmodelleket, sajátos fogalomrendszereket, sémákat) mozgósító folyamatok tevékenységszerkezetének, adekvát módszerkészletének feltárására, számbavételére és felhasználására a curriculumfejlesztés (a tanulássegítés tervezése) során;
- a tanulásszervezés, az önszabályozó tanulás stratégiáinak, módszereinek, szervezeti kereteinek, eszközeinek, az értékelés rendszerének, az ellenőrizhető eredmények elérését és visszajelentését szolgáló hatás- és eszközrendszernek szisztematikus megtervezésére;
- a megvalósíthatóság feltételeinek és kritériumainak számbavételére;
- a curriculum transzformálásának folyamatában: a **deklarált**, a **„lefordított”**, az **„elsajátított” curriculum** összevetésének, megfelelési mutatóinak megtervezésére;
- a kapcsolódó hatásvizsgálatok eredményeinek értelmezésére, felhasználására; a befektetések és eredmények összefüggéseinek elemzésére. (V.ö.: Bárdossy, 2005.)

E fejezet kereteit szétfeszítené, ha külön-külön azt is számba vennénk, miféle háttértudás birtoklására, miféle kompetenciák (attitűd-, ismeret- és képességrendszer) mozgósítására lehet szükség az oktatásfejlesztés, a tantervezés különböző szintjén és színterén alkotó szakemberek esetében. Gondoljunk itt akár a nemzeti alaptantervek elméleti kereteit, szakmai koncepcióját megalapozó, s ezen dokumentumokat fejlesztő szakemberekre, akár különböző oktatási programcsomagok felkészült/felkészített fejlesztő munkatársaira, akár az egyes nevelő-oktató intézmények pedagógiai programjait összeállító pedagógusokra (jobb esetben nevelőtestületekre, iskolai pedagógiai műhelyekre), akár az adott osztály, tanulócsoporthoz, tanuló egyén tanulás(segítés)i, (ön)fejlesztési/fejlesztési folyamatát tervező, támogató, értékelő pedagógusra.

A tantervezés iskolai szintjére, színterére, a pedagógusok curriculum-fejlesztésére irányítva ismét figyelmünket, azzal bizonyára egyet lehet érteni, hogy a *pedagógiai kultúra* (Zsolnai, 1999) szerves részét képezi az iskolai tantervezési, tanulás- és tanítás-tervezési, curriculum-fejlesztési kompetencia. Ennek hiányában a nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, az oktatási programok alkotó, hozzáértő elemzése, a helyi tantervekbe,

tanulási, tanulássegítési programokba való professzionális transzformációja sem érvényesíthető. Persze levonhatjuk azt a következtetést is, hogy az intézményes tanuláshoz kapcsolódó folyamattervezés kérdései nem csak a curriculumfejlesztő pedagógus, nem csak a tanulást támogató tanár, hanem a tanuló egyének, csoportok kompetenciájának, hozzáértésének és felelősségének is kulcskérdéseit jelentik. Mindez azért is fontos, mivel a curriculum-fejlesztési törekvések társadalmi és egyéni haszna, felhasználhatósága a gyakorlatban méretek meg, s abban, hogy az egyén (a programalkotó, a programot felhasználó, a saját program alapján tanító, a saját program alapján tanuló) miként képes megélni ezt a gyakorlatot, miként képes beavatkozni ebbe a gyakorlatba.

A fejezet zárásaként, mintegy összefoglalásként álljon itt a *tanulás és tanítás* – Báthory (2000), Goodlad és Klein (1970), Tyler (1949) nyomán felvázolt – rendszer-szemléletű modellje.



Ez a modell a bemeneti tényezőket, a folyamat tényezőket és a kimeneti tényezőket, valamint a környezetet, és mindezen komponensek közötti információáramlást és kölcsönhatásokat foglalja rendszerbe. A „bemenet” funkciója a célképzés, a célrendszer (a célok, tartalmak, követelmények) kialakítása. A „folyamat” az aktuális tanári munkát, tanulói tevékenységet jelenti. A „kimenet” a tanulók tanulási tevékenységeinek eredményét, a tanulóknak bekövetkezett (tudás-, teljesítmény- és viselkedésbeli) változásokat fejezi ki. (V.ö.: Báthory, 2000.)

E modell megerősíti, hogy a curriculumfejlesztés során a célrendszeri, metodikai kérdésekben egységes látásmód tükröződjön. Támogatja a folyamatszempléteket, azt, hogy a célrendszer, a folyamat és az eredmény közötti kapcsolatok ne hierarchikusak, ne egyirányúak legyenek. Hogy az információk ne csak a célrendszertől a folyamathoz, és onnan az eredményekhez áramoljanak, hanem a pedagógiai értékelés, ellenőrzés visszajelző csatornáin visszafelé is, ezáltal mintegy kikényszerítve a rendszeren belüli önirányítási, önszabályozási és önfejlesztési mechanizmusokat. (V.ö.: Báthory, 2000.)

Az ábra érzékelteti, miként rendelhető a curriculum (a tanulási, tanítási program) a tanulás és tanítás rendszerszemléletű modelljéhez. Egyúttal felmutatja azt is, melyek azok a rendszerösszetevők és rendszerösszefüggések, amelyeknek feltárása, elemzése nélkülözhetetlen velejárója a curriculumfejlesztésnek (a tanulási, tanítási programok fejlesztésének).

<p>4. feladat:</p>	<p>Még egyszer gondolja át azokat az információkat, amelyek ebben az alfejezetben feltáruktak. Megítélése szerint szükséges-e ezekkel az információkkal rendelkeznie a curriculum készítésére, fejlesztésére, adaptálására vállalkozó pedagógusnak, szakembernek?</p> <p><i>Válaszát, s válaszáának indoklását röviden – pontokba szedve – összegezze. Gondolja át azt, milyen feladatai vannak a tanulást/tanulásegítést tervező, a curriculum készítésére, fejlesztésére, adaptálására vállalkozó pedagógusnak, szakembernek. Ehhez miféle háttértudás (miféle ismeretek, képességek) szükségesek.</i></p> <p>Az elkészült listák és indoklások közzététele jó forrása lehet a csoporton belüli szakmai tapasztalatcserének, eszmecserének, diskurzusnak.</p>
---------------------------	---

IRODALOM

- Angelusz Erzsébet (1984): *Filozófia, antropológia, nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Balla Árpád (1994, szerk.): *A helyi tantervek*. Megyei Pedagógiai Intézet, Miskolc.
- Ballér Endre (1979): *Törekvés az értékelés alapjául szolgáló egységes követelményrendszer kidolgozására*. III. Pedagógiai Nyári Egyetem, Szeged.
- Ballér Endre (1990, 1993): *Tantervfejlesztés az iskolában*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. (A tantervelmélet forrásai 17. kötet) OKI, Budapest.
- Ballér Endre (1997): curriculum-elmélet címszó. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon* I. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Ballér Endre (2001): Tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében. In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bárdossy Ildikó (1986): A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól (1978-1983). *Pedagógiai Szemle* 10. sz.
- Bárdossy Ildikó (1990): *Segédanyag a tantervelmélet és tantervfejlesztés tanulmányozásához*. Megyei Pedagógiai Intézet, Szekszárd.
- Bárdossy Ildikó (1997): Esély és iskola(rendszer). *Iskolakultúra* 9. sz.
- Bárdossy Ildikó (1998): *A curriculumfejlesztés alapjai*. JPTE Távoktatási Központ, Pécs

- Bárdossy Ildikó (2002): *A curriculumfejlesztés alapkérdései. Távoktatási tananyag pedagógusok, pedagógusjelöltek számára a curriculumfejlesztés alapkérdéseinek tanulmányozásához és megoldási lehetőségeinek kipróbálásához.* PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék – UNESCO Tanárképző Portál ELTE, Pécs – Budapest.
- Bárdossy Ildikó (2005): Tantervezés és iskola. *Pedagógusképzés* 3. sz.
- Barnes, D (1982): *Practical curriculum study.* London, Boston.
- Báthory Zoltán (1973): Tanulási eredmények. *Pedagógiai Szemle* 7-8. sz.
- Báthory Zoltán (1978): A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. *Magyar Pedagógia* 2. sz.
- Báthory Zoltán (1980) (szerk.): *A tantervfejlesztés és a tantervi értékelés kutatásmetodikai kérdései.* OPI, Budapest.
- Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.* Harmadik, átdolgozott kiadás. OKKER Kiadó, Budapest.
- Bernstein, B. (1974): Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről. In.: *Az iskola szociológiai problémái.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bloom, S. B (1956): *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain.* McKay, New York.
- Bloom, S. B. (1971): Mastery Learning. In.: Block, H. J. (ed.): *Mastery Learning: Theory and Practice.* Holt Rinehart and Wintson, New York.
- Boekarts, M. (1997): Self-regulated Learning. A new concept embraced by researchers, policy, makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction* 7.
- Buda Béla (1994): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Connelly F. M. – Ben-Peretz, M.(1980): Teacher's roles in the using and doing of research and curriculum development. *Journal of Curriculum Studies* 2.
- Csapó Benő (1978): A „mastery learning” elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia* 1. sz.
- Csapó Benő (1987): A kritériumorientált értékelés. *Magyar Pedagógia* 3. sz.
- Csapó Benő (1992) *Kognitív pedagógia.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1999): Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. *Iskola-kultúra* 10. sz.
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle* 2. sz.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola.* (Szerk.: Győri Anna) Tanítás és tanulás sorozat. (Sorozat-szerkesztő: Csapó Benő) Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Cserné Adermann Gizella (1998): *Teljesítményértékelés a képzésben.* JPTE Távoktatási Központ, Pécs.
- Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs.* A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése. UNESCO könyvek. Osiris Kiadó. Magyar Unesco Bizottság. Budapest.
- Faludi Szilárd (1963): A tantervek készítését megalapozó pedagógiai kutatások. In.: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1962.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár László (1978): *Egységes világnézet, komplex tananyag.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Glaser, R.(1977): *Adaptive Education: Individual diversity and learning.* Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Golnhofer Erzsébet – M. Nádas Mária – Szabó Éva (1993): *Készülünk a vizsgáztatásra.* Korona Kiadó, Budapest.
- Goodlad, J. – Klein, F. (1970): *Behind the Classroom Door.* Jones-Worthington, Ohio.
- Göncöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* 10. sz.
- Gyaraki F. Frigyes (1997): ontodidaktika címszó. In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai lexikon* II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

- Halász Gábor (1981): Adalékok az iskola környezetének és légkörének vizsgálatához. *Pedagógiai Szemle* 7-8. sz.
- Havas Péter (1980): *A természettudományos fogalmak alakulása. Vizsgálat alsó tagozatos tanulók körében.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegedűs László (1999) *Média-didaktika.* Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Kamarás István (1993): *Íme az ember!* Szent Gellért – OKI, Budapest.
- Karmiloff – Smith, A.(1996): Túl a modularitáson. A kognitív tudomány fejlődésméleti megközelítése. In.: Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1979): *Pedagógiai taxonómiák rendszerszemléletű továbbfejlesztésének lehetőségei.* III. Pedagógiai Nyári Egyetem, Szeged.
- Kádárné Fülöp Judit – Káldi Tamás (1996): *Tantervezés. Útmutató a helyi tanterv kiválasztásához, szerkesztéséhez, írásához.* Iskolaszolga, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1988): *Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1999): Digitális pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle* 4. sz.
- Kárpáti Andrea (2001): Informatika az iskolában. In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Kiss Árpád (1973): Az iskolai teljesítmények mérésének és értékelésének indoklása. *Magyar Pedagógia* 1-2. sz.
- Kiss Árpád (1974): Egy nemzetközi vizsgálat néhány közérdekű tanulsága. *Magyar Pedagógia* 3. sz.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Kron,F.W.(1994): *Grundwissen Pädagogik.* 4. verb. Aufl., E. Reinhardt, München, Basel.
- Kron,F. W.(1997): *Pedagógia.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lantos Ferenc (1994): *Képekben a világ.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- László Ervin (1998): *Harmadik évezred. Veszélyek és esélyek.* A Budapesti Klub első jelentése. Új Paradigma, Budapest.
- Lewy, A. (1977a.) (szerk.): *Handbook of Curriculum Evaluation.* UNESCO Longman Inc. Paris, New York.
- Lewy, A. (1977b): *Planning the School Curriculum.* UNESCO – IIEP. Párizs.
- McKernan, J. (1991, 1996): *Curriculum Action Research. A Handbook of methods and resources for the reflective practitioner.* London.
- Mihály Ottó (1974): *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába.* Okker Kiadó, Budapest.
- Molnár Éva (2001): Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. *Iskolakultúra* 2. sz.
- Molnár Éva (2002) Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra* 9. sz.
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás. Vázlat egy szakma politikatörténetéhez.* OKI, Budapest.
- Nagy Mária (2001): Tanárok – a világban és az osztálytermekben. In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio* 3. sz.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (főszerk.) (1979): *Pedagógiai Lexikon.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1981): *Az oktatásmélet alapkérdései.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* 2., 3., 4. sz.
- Nahalka István (1998): Az oktatás tartalma. In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2004): A természettudományi szakos pedagógusok képzése és a NAT. *Pedagógusképzés* 1. sz.
- Orosz Sándor (1982): *A taxonómiák néhány elméleti problémája. Neveléstudomány*. A Szombathelyi Tanárképző Főiskola Közleményei, Szombathely.
- Orosz Sándor (1994): *Pedagógiai mérések*. Korona Kiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (2001): Tudásmérés a XX. század utolsó évtizedében. In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Perjés István (2003): *Az iskola mítosza. Iskolaképek 2*. Aula Kiadó, Budapest.
- Peterssen, W. H.(1982): *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München.
- Polonkai Mária – Perjés István (1993): *A helyi tantervek készítésének alapjai I-II*. Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen.
- Polonkai Mária – Perjés István (1997): *A helyi tanterv készítésének gyakorlata*. Juventus 96 Bt., Debrecen.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sáska Géza – Vidákovich Tibor (1990) (szerk.): *Tanterv vagy vizsga? OKI*, Budapest.
- Szabó László Tamás (1979): *A latens hatásrendszer fogalma és vizsgálata*. Tantervelméleti füzetek 2. OPI, Budapest.
- Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutatási Intézet, Budapest.
- Szabó László Tamás (2002): Tantervelmélet. In.: *Pallas Debrecina* 5. Kossuth Egyetemi Nyomda, Debrecen.
- Szebenyi Péter (1973): Kíváncsi és lehetséges tanterv. *Pedagógiai Szemle* 11. sz..
- Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio* 3. sz.
- Tyler, R. (1949): *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Chicago.
- Varga Csaba (1999): A globalizáció pozitív alternatívája: az információs társadalom. In.: Molnár János – Kiss Endre (szerk.): *Megérteni a globalizációt*. Friedrich Ebert Stiftung. Budapest.
- Vass Vilmos (2000a): Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra* 6-7. sz.
- Vass Vilmos (2000b): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. ÖNKONET. Soros Oktatási Könyvek, Budapest.
- Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Veres Gábor – Somogyi Ágota (2004): *Segédkönyv az integrált természetismeret oktatásához a 7-8. évfolyamon*. Közgazdasági Politechnikum. (www.oki.hu/kiadvany.php?kod=integralt)
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelmélet és iskolai élet*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1986a): *Egy gyakorlatközelítő pedagógia. Kutatásaink elméleti alapoza*. OOK, Budapest.
- Zsolnai József (1986): *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi kommunikációs nevelési programban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1999): Képesség és személyiségfejlesztés alulnézetből. *Új Pedagógiai Szemle* 12. sz.

FOGALMAK ÉS PÉLDÁK

Szillabus:

a szillabus-típusú tantervek a tanítás anyagát vázlatosan osztják be, tantárgyakra, évekre és osztályokra bontják, egyúttal rögzítik azt, mely tananyag mennyi idő alatt végezhető el, heti hány óra fordítandó rá.

Példa a szillabusra: Az 1925. évi népiskolai tanterv a következőképpen rendezte el a népiskolában tanítandó tantárgyakat:

I. *Hit és erkölcsstan*

II. *Magyar nyelv*

a/ Beszéd- és értelemgyakorlatok

b/ Olvasás és olvasmánytárgyalás

c/ Írás

d/ Fogalmazás

e/ Helyesírás és nyelvi magyarázatok

III. *Számstan és mértan*

IV. *Földrajz*

V. *Történelem*

a/ A magyar nemzet történelme

b/ Polgári jogok és kötelességek

VI. *Természeti és gazdasági ismeretek*

a/ Természettan és vegytan

b/ Természetrajz, gazdaságtan és háztartástan

c/ Egészségtan

VII. *Rajz*

VIII. *Ének*

IX. *Kézimunka*

X. *Testgyakorlás*

A Beszéd és értelemgyakorlat tantárgy struktúráját a 2. osztályos tantervből kiemelt részlet illusztrálja:

1. *A gyermek játéka*

(labda, bige, csiga, karika, sárkány, lovasdi).

A játékszerek anyaga és készítésük módja.

Nyári élmények.

2. *A község belső területe.*

A házak összehasonlítása (lakás, tisztaság, szellőztetés, fűtés, világítás, díszítés, szoba, erkélyvirágok).

Az udvarok összehasonlítása (kút, szemétdomb, kerítés, kapu, rend).

Kertek összehasonlítása (kicsiny, nagy, gondozott, elhanyagolt, szegény, gazdag stb.).

3. *A község főbb utcái*

(épületek, kerítések, gyalogjáró, kocs út, árok, fertőtlenítés, csatorna, híd, lámpa, fasor, park, liget, seprés, por, locsolás, rendőr).

Nevezetesebb épületek.

A község a maga egészében.

Az oktatás terve:

az oktatás terve típusú tantervek rögzítik az intézménytípus általános céljait, feladatait, az egyes tantárgyak céljait, feladatait és órakereteit, a tananyag struktúráját és a követelményeket (évfolyamokra bontva), a módszertani utasításokat vagy alapelveket és a taneszközöket.

Példa az oktatás terve típusú tantervre:

Az 1978. évi gimnáziumi nevelés és oktatás tervéből vett példa, az első osztályos *Anyanyelv* tantárgy tervéből emel ki részleteket:

Célok és feladatok

A magyar nyelv gimnáziumi tanításának *célja* az, hogy – az általános iskolában megszerzett ismeretekre, készségekre és képességekre építve – kialakítsuk a tanulóknak a középszintű anyanyelvi műveltség tartalmi és magatartásbeli elemeit. Középszintű anyanyelvi műveltségnek tekintjük a nyelvismeretnek és a nyelvhasználatnak azt a szintjét, amely a befogadás (szóbeli és írásbeli szövegek megértése) és a közlés (beszéd és írás) területén kiművelt és szilárd alapot ad az ismeretszerzésre, felsőfokú tanulmányok végzésére, valamint a társadalmi életben vállalt szerepek betöltésére. (...)

Tananyag

Az ember és a nyelv: Törzsanyag
 Kiegészítő anyag
 A közlőképesség fejlesztésének formái
 (gyakorlatok)

A szövegalkotás alapjai: Törzsanyag
 Kiegészítő anyag
 A közlőképesség fejlesztésének formái
 (gyakorlatok)

Követelmények

A/ A tanuló a tanév végén legyen birtokában az alább felsorolt tények, fogalmak, összefüggések, szabályok, kategóriák ismeretének; *legyen képes ezeket felismerni, megkülönböztetni, rendszerbe illeszteni, illetőleg kifejtetni magyarázattal, a rendszerbe tartozó elemek (példák) felsorolásával, meghatározással:*
(...)

B/ A tanuló a megszerzett ismeretek alkalmazásával legyen képes a következő *teljesítményekre* (tevékenységi formák végzésére):

(...) Értse meg, és tartalmi szabatossággal közvetítse (azaz idézze fel, olvassa el, adja elő) a tanulmányai és művelődése körébe vágó szövegeket.

A curriculumok:

(oktatási, képzési, tanulási) folyamattervek vagy programok – olyan értékjelölő, folyamatorientáló dokumentumok, amelyek a tanulási, tanítási folyamat tervezését és leírását hangolják össze a tanulás tervezésében és fejlesztésében érdekelttek között. (Jelentik az oktatástervezés különböző rendszerszintjein – országos, regionális, fenntartói, iskolai, tantárgyi, tanári, tanulói szinten – más-más funkcióval és más-más kidolgozottsági fokon megjelenő dokumentumokat.)

Példák a curriculum fogalmának többszemponútú megközelítésére:

A curriculum, – nyílt, dinamikus, és társadalmi konszenzuson alapuló cél- és folyamat-modell.

(Anweiler, O.: Curriculumforschung im lichte der vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Bildung und Erziehung*, 24. 6./1971. 524-531. Fordítás: *Tantervkutatás és összehasonlító neveléstudomány*. OPKM D-30547)

A curriculum – konkrét oktatástervezés, amelyet precíz formák, összefüggések, teljesíthető tanulási célok alapoznak meg, melynek végrehajtása során a tanulási célok teljesítését ellenőrzik.

(Westphalen/Westphalen, K.: *Praxisnahe Curriculumentwicklung. In die Curriculumreform am Beispiel Bayerns. Anhang: Der „Curriculare Lehrplan“*. 6. neubearb. Aufl. Auer, Donauwörth, München, 1978.)

A curriculum – egy jól körülhatárolt tartalmi egységhez rendelhető tanítási folyamatnak teljes és részletes leírását jelenti a céloktól az értékelésig.

Taba a curriculum hét komponensét emeli ki: 1) a nevelési célok diagnózisa (a társadalmi igények elemzése); 2) a célok kijelölése; 3) a tartalom kiválasztása; 4) a tartalom organizációja; 5) a tanulási feladatok terve; 6) az alkalmazható módszerek, stratégiák; 7) az értékelés terve.

(Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992; OKKER Kiadó, Budapest, 2000; Taba, H.: *Curriculum Development: Theory and Practice*. Harcourt, Brace and World, New York, 1962.)

Példák arra, hogyan fogalmazódhatnak meg curriculumként építkező oktatási programok:

„A problémacentrikus társadalomismeret képzési programja” (Részletek)

I. A képzés céljai és feladatai

A problémacentrikus társadalomismeret (...) néhány társadalmi probléma intenzív és többszemponútú feldolgozását célozza meg(...) A tantervben megjelenített kommunikációs képességek fejlesztése, a munkavállalói és munkáltatói, valamint érdekképviselői szerepekre való felkészítés, a kooperációs, a konfliktustűrési, az elemző és problémamegoldó képesség fejlesztése, csakúgy, mint a piacgazdaságra, a politikai intézményrendszerre és az állampolgári jogokra és kötelezettségekre vonatkozó ismeretek tanítása

általános elvárásnak tűnik. (...)

II. Általános követelmények

1. A tanuló legyen képes a mai magyar társadalom egy akut szociális problémájáról, „kényes kérdéséről” (pl. lakáskérdés, válások, cigánykérdés, menekültkérdés, oktatásügy, egészségügy, alkoholizmus, ingázás, munkanélküliség, bűnözés stb.) elemző-érvelő módon véleményt nyilvánítani. (...)

III. Javasolt órafelosztás

Témakörönkénti felbontásban, szabadon is felhasználható keretekkel.

IV. Javasolt tananyag

1. Szocializációs problémák

1. 1. A család funkciói és zavarai

Kiindulás: filmekből, irodalmi forrásokból

- a család funkciói, a családi szerepek, a nőszerep ellentmondásai, a családi időhiány, a család és a társadalom kapcsolata és szerkezeti analógiái

Cél: a családi konfliktusok okainak tudatosítása, megoldási javaslatok, lehetőségek megismerése.

Tevékenységek: filmvita, szerepjáték (esti beszélgetés, tanácsadó iroda stb.), időmérleg-készítés, családtörténet-készítés

1. 2. Milyen iskolára lenne szükségem?

Kiindulás: (...)

Cél: (...)

Tevékenységek: (...)

V. Függelék

1. Tananyag objektív feltételei

(...) A tanulók számára szöveggyűjteményeket, lexikonokat, technikai feltételeket (videotechnika, film, magnetofon, hanganyag) kell biztosítani.

2. A követelmények részletezése:

A tanuló – életkorának (17-18év) megfelelően – legyen képes:

- problémák azonosítására és meghatározására, tudjon elvi megoldási javaslatokat tenni;
- a szükséges információ lelőhelyének azonosításával az információkat összegyűjteni;
- értékelni az információt;
- rendszerezni és elemezni az információt, következtetéseket levonni;
- hatékonyan résztvenni a csoportmunkában;
- türelemmel viselkedni más álláspontok iránt, megérteni azok belső érzelmi - gondolati logikáját; (...)

3. A probléma-feldolgozás módszerei (...)

4. A tanulói tevékenység értékelése

(A képzési programot összeállította: Beregszászi Marianna)

„Társadalomismeret és tömegkommunikáció középiskolák számára” (Részletek)

A képzés céljai és feladatai

A program arra az alapelvre épül, amely egységbe kívánja hozni a jelenlegi és a kívánatos társadalmi gyakorlatot az ahhoz kapcsolódó elmélettel, és mindezt úgy szeretné elérni, hogy a tanulók aktív részvételével, példaértékű szituációk elemzésével és lehetséges általánosításával történjen meg.

A program céljai

- a jelen pontosabb megismerése révén általános eligazodási készség kifejlesztése a jövő

- lokális, nemzeti és globális viszonyrendszerében;
- alapvető társadalmi, gazdasági, politikai állampolgári ismeretek elsajátítása;
- konfliktuskezelés és problémamegoldás gyakorlása;
- (...)

Általános követelmények

A/ Tanulói ismeretek:

A tanuló ...

1. ... rendelkezzen ismeretekkel a társadalmi struktúráról, rétegződésről, ismerje a különböző – történelmileg is meghatározott – társadalmi csoportképző folyamatokat és az így kialakuló státus-csoportokat, a mobilitás fogalmát és annak lehetséges csatornáit és irányait. (...)
11. ... rendelkezzen elemi ismeretekkel a jogi intézményekről, működésükről, a jogügyek intézéséről. (...)

B/ Tanulói képességek:

A tanuló legyen képes ...

1. ... a problémák azonosítására és meghatározására (...)
6. ... az írott és elektronikus sajtó, valamint más információforrások tudatos (és kritikus) felhasználására a vizsgált probléma elemzésében.

A képzés időkerete

A javasolt témakörökhöz javasolt időkeretek kapcsolódnak.

Javasolt tanulói tevékenységek

1. Konkrét példák, szituációk gyűjtése a környezetből
2. A sajtó folyamatos figyelése, releváns információk gyűjtése
3. Interjúkészítés
4. Filmezés
5. Környezettanulmányok
6. Statisztikák, közvélemény-kutatások elemzése, ill. készítése (...)
9. Döntéshátterek
10. Jogszabályok figyelemmel kísérése és értelmezése (...)

Témakörök: - (ajánlás)

Az egyes témaköröknél meghatározásra kerülnek a fogalmak, a javasolt témák, ill. feldolgozásuk szempontjai

Pl. Témakör:

Politikai jellegű problémák

Fogalmak:

- állam, államforma, államtípus, állampolgár,
- alternatíva, kompromisszum,
- bürokrácia, technokrácia,
- demokrácia (közvetlen és képviselői) (...)

Javasolt témák és feldolgozásmódok:

Az állampolgári engedetlenség (...) vagy

Érdekmegjelenítés az országos politikában (...)vagy

Munkavállalói konfliktus (munkahelyi színtereken)

- Fogalmak (...)
- Konkrét szituáció kiválasztása egy televíziós érdekvédelmi műsorból.
- Az ellenérdekek és képviselőik megjelenítése.
- Az érdekvédelmi szervezetek feladatai a munkahelyeken.

Függelék: tartalmazza többek között az értékelésre vonatkozó információkat, a tanári felkészülésre vonatkozó javaslatokat.

(A képzési programot összeállította: Barna Viktor.)

A fenti két példa illusztrálja azt is, miként érvényesülhet azonos alapstruktúrában építkező curriculumok esetében is az alkotók (s természetesen az alkalmazás során majd a felhasználók) szabadsága. Közös bennük az, hogy a curriculum lényegi összetevőit (komponenseit) tartalmazzák.

Core curriculum:

(mag-curriculum/magtanterv, törzs-curriculum/törzstanterv, alap-curriculum/alaptanterv, közös-curriculum/közös tanterv) azokat a – tervezéstől értékelésig orientáló – tartalmakat (pl. célokat, fejlesztési feladatokat) rögzíti az oktatási, képzési programban, amelyek az adott oktatásban, képzésben részesülők teljes körére nézve alapvető fontosságúak, közősek, számukra hozzáférhetőek

Az alábbi példa a Magyarországon érvényben lévő Nemzeti alaptanterv (NAT 2003) jellemzőit emeli ki.

A Magyar Kormány 130/1995. (X. 26.) Kormányrendeletében határozott a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, s e rendelet mellékleteként adta ki a Nemzeti alaptantervet 1995-ben. A NAT átdolgozott változatának bevezetésére 2003-ban került sor. A Kormány 243/2003 (XII. 17.) Kormányrendeletében határozott a NAT 2003 kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

A NAT 2003 fő funkciója a közoktatás nélkülözhetetlen **elvi, szemléleti megalapozása** úgy, hogy egyben biztosítsa az **iskolák helyi önállóságát**.

Meghatározza az általános képzés keretében zajló nevelő-oktató munka kötelező közös **céljait**, a nevelő-oktató munka alapjául szolgáló, az egyes tartalmi szakaszokban érvényesítendő **fejlesztési feladatokat**. A közvetítendő műveltség fő területeit (az ún. **műveltségi területeket** és a műveltségi területeken átívelő ún. kiemelt fejlesztési feladatokat) definiálja.

A Nemzeti alaptantervet a Kormány Rendeletben adja ki. Kiindulópontul szolgál a kerettantervek, helyi tantervek és vizsgakövetelmények készítői és alkalmazói számára.

A bevezető fejezet struktúrája: **Az iskolai nevelés-oktatás közös értékei. Egységes alapokra épülő differenciálás. Kiemelt fejlesztési feladatok** (Énkép, önismeret; Hon- és népismeret; Európai azonosságtudat - egyetemes kultúra; Környezeti nevelés; Információs és kommunikációs kultúra; Tanulás; Testi és lelki egészség; Felkészülés a felnőtt élet szerepeire.) **A sajátos nevelési igényű tanulók nevelésének és oktatásának elvei. A nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés és oktatás elvei. A kollégiumi és az iskolai nevelés és oktatás kapcsolata.**

A NAT 2003 felépítése: **Műveltségi területek** (Alapelvek, célok. Fejlesztési feladatok): **Magyar nyelv és irodalom, Élő idegen nyelv, Matematika, Ember és társadalom, Ember a természetben, Földünk-környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlati ismeretek, Testnevelés és sport.**

A NAT 2003 „üzenete” közvetlenül az iskolák számára választható kerettantervek, oktatási programok, programcsomagok készítőinek szól.

A local curriculumok:

(helyi curriculumok) az intézmény oktatási folyamatát, tartalmát szabályozó dokumentumok. Azokat az elveket, azokat a fő stratégiai kiindulópontokat, azokat a kereteket határozzák meg, amelyek az oktatás folyamatára, tartalmára vonatkoznak. Azokat a – tervezéstől értékelésig terjedő – tartalmakat rögzítik a helyi oktatási folyamattervekben, programokban, amelyek az adott intézmény, az adott képzési szakirány (core curriculumhoz, országos képzési, képesítési követelményekhez igazodó) helyi sajátosságait foglalják magukba: az *intézmény, a képzés egészére*; az egyes *tantárgyi, képzési modulokra*; az egyes *pedagógusra, képző szakemberre*, ill. oktatásban résztvevő *csoportra*; valamint az egyes *tanuló egyén programjára* vonatkoztatva. Ebben az értelemben a *tartalom* nem pusztán egy tantárgy, egy képzési modul tananyagát, műveltség tartalmát, hanem a tervezett, a *tervezhető hatásrendszer, a helyi curriculumban testet öltő célrendszer, vagyis: a célok, a tananyag, a követelmények tartalmát, s a vonatkozó módszertani, értékelési repertoárt is jelenti*. Nem hagyható figyelmen kívül az, hogy a helyi tartalmi fejlesztés is csak a szélesen értelmezett pedagógiai kultúrával való szerves egységben teljesítheti ki lényegiségét.

Példa önfejlesztő iskolák kezdeményezéseire:

A 90-es évek magyar közoktatásának tartalmi változásait feltérképező és elemző tanulmánykötet egyik tanulmánya arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskoláknak több mint 20%-a explicitté tett, nagyobb részük viszont „rejtett” helyi tantervvel rendelkezett már a NAT bevezetése előtt is.

„Az 1985-ös közoktatási törvény megjelenése után gombamód elszaporodtak az iskolai kísérletek, tantervi kezdeményezések. Azok az igazgatók, alkotó pedagógusok, akik legnehezebben viselték a merev bemeneti és folyamatszabályozást (a központi tantervet és a szakfelügyeletet), az iskoláknak biztosított szakmai autonómia lehetőségével élve, azonnal hozzáláttak iskolájuk sajátos arculatának megformálásához. (...) a nyolcvanas évek végére, sorra megjelentek a kísérleti iskolák, alternatív pedagógiai műhelyek szakmai munkájának dokumentumai, műfajukat tekintve pedagógiai programok, tanítási programok, tantervek, követelményrendszerek. A továbbiakban ezek a fejlesztési produktumok mintaként szolgáltak – nemcsak a kísérletek holdudvarába tartozó ún. követő iskoláknak, hanem az egyéni utakat választóknak is – kvázi pedagógiai programjaik, helyi tanterveik elkészítéséhez. Mivel az így készült helyi tantervi dokumentumoknak csak töredékét publikálták, ezek kidolgozottságáról, szakszerűségéről, a műfaji követelményeknek való megfeleléséről nincsenek ismereteink...”

(V.ö.: Vágó Irén: *Tartalmi változások a közoktatásban*
– A „rejtett” helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig In.: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban, a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest, 1999. 16-17. o.*)

Egy példa arra, hogyan értékelték, értelmezték munkájukat olyan pedagógusok, akik saját iskolájuk számára helyi tantervet (kísérleti tantervet) írtak.

„A tanár-diák kapcsolat közvetlensége és az önállóság a két legfontosabb momentum. Óriási lehetőséget nyújtott az is, hogy a programot mi magunk hoztuk létre, és ez fejlesztett is mindenkit, aki benne volt.”

„Én a kollégák jó viszonyát tartom a legfontosabbnak. Egyívásúak voltunk, értelmes, alkotó feladatot kaptunk. Számomra fontos volt az is, hogy nemcsak a szakomat taníthattam, hanem – önképzéssel, mások segítségével – módom nyílt más tárgyak megismerésére is. Igaz, az al-

kotás szabadságát sok küzdés, munka árán lehetett kivívni, de megvan az eredmény is.”
„Nekünk magunknak kellett kialakítani az egész tantárgyi rendszertől kezdve a tantárgyak tartalmán át a módszerekig mindent, így amit csináltunk, személyes ügyünké vált.”

(V.ö.: Varga Dávid: Miért jöttek, miért maradtak? Amit csináltak, személyes ügyüké vált.
Baranya Megyei Pedagógiai Körkép 1989. 1. sz.)

Példák a helyi tanterv különböző célrendszeri szintjeire:

Első példa – intézményi szint – az Innovatív Iskolák Európai Hálózatának (ENIS – European Network of Innovative Schools) egyik iskolája:

„Az A. Roland Holst College holland középiskolában megpróbálják elképzelni a jövőt, és ennek megfelelően átalakítani az iskola tanulási környezetét. Abból indulnak ki, hogy a számítógép fontos a mai társadalomban, és a jövőben még inkább az lesz. Ezért úgy gondolják, legfontosabb feladatuk az, hogy diákjaikat felkészítsék arra a komputerizált világra, amelyben élni fognak.

Pedagógiai programjuk kulcsfogalmai: a különbözőség, sokoldalúság, felelősség. A különbözőségek megismerése és értékelése gazdagítja a diákokat, ezért lehetőséget biztosítanak arra, hogy kapcsolatokat alakítsanak ki más európai országok diákjaival és tanáraival, és közös projekteken dolgozzanak. Az ilyen programok haszna többszörös, hiszen nemcsak tárgyismeretük és ténytudásuk gyarapodik, hanem nyelvhasználati jártasságuk is fejlődik, valamint megismerkedhetnek más kultúrákkal is.

Ahhoz, hogy a diákok független európai polgárokká váljanak, meg kell tanulniuk a felelősségvállalást. Az iskolában ez elsősorban saját tanulásuk eredményességére vonatkozik. Az A. Roland Holst College-ban meg vannak győződve arról, hogy a KIT-eszközrendszer jó lehetőséget biztosít ahhoz, hogy a diákok egyéni tanulási stílusuknak megfelelően szerezzék ismereteiket. Szeretnének eltávolodni a hagyományos, instrukción alapuló tanulástól. Úgy gondolják, a multimédia jelentős tanulást segítő potenciállal rendelkezik, hiszen életre keltheti, és érdekessé teheti a legunalmasabb leckét is.

Fontosnak tartják a projekt-alapú tanulást. Ennek elősegítésére 80 perces projekt órákat iktattak az órarendbe, hogy legyen idő az elmélyült csoportmunkára. A projektek az iskola pedagógiai megújulását szolgálják. Valamennyi tanár rendelkezik számítógép-használati ismeretekkel. Céljuk az, hogy az iskolában a tanulás a KIT felhasználásával történjen.”

(V. ö.: Komenczi Bertalan: Innovatív iskolák az Európai iskolai hálózaton.
Új Pedagógiai Szemle 2000. 7-8. sz. 242-245. o.)

(Lásd még:

<http://www.enis.eun.org/LeftListQRY.asp?str.SQL=SELECT+%2A+FROM+enis+WHERE+S%5Fnr+%3D161Homepage:http://www.arhc.nl>)

Második példa – tantárgyi programok szintje – a Produktív Iskolák Nemzetközi Hálózatának (INEPS – International Network of Productive Schools) egyik iskolája:

A Város mint Iskola tantárgyi programjainak általános szerkezeti és tartalmi kiindulópontjai. Szempontok a programkidolgozáshoz:

1. Az adott „tantárgyi” koncepció, a cél és funkció megfogalmazása:

– mely indokok alapján, mely szempontok, kiindulópontok szerint, milyen módon történt

- az adott tantárgykör kiválasztása és összeállítása, az általános rendezőelvek megtalálása,
- mely értékek, mely képességek és motívumok fejlesztését – mely tevékenységeken keresztül, mely feltételek megteremtésével – célozza meg az adott tantárgykör tanulási programja.

2. A tananyagtartalmak megfogalmazása, a „mit”? és „hogyan”? egységére utaló orientációs pontok megjelölésével:

- mely problémák, mely átfogó kérdések köré, mely strukturált, komplex ismeretek köré,
- mely tapasztalati, mely manuális és gyakorlati, mely egyéni és kooperatív tevékenységek köré rendeződik a tantárgykör tartalma.

Érdemes megjelölni – a további tapasztalatok és együttműködési lehetőségek birtokában tovább bővíteni – azt, hogy:

- mely tantárgyköri tartalmak dolgozhatók fel az iskola falain kívüli komplex programokkal,
- mely tartalmaknál, mely módon és milyen színtereken alkalmazhatók, bővíthetők az iskolai szemináriumokon szerzett ismeretek, tanult készségek, fejlesztett képességek,
- mely tartalmak, mely módon adhatnak értékes fogódzókat az egyéni tanulási programok (egyéni curriculumok) megtervezéséhez és véghezviteléhez,
- mely tartalmak, mely módon járulhatnak hozzá a megfelelő gyakorlólhelyen történő gyakorlati tanuláshoz,
- mely tartalmak, mely módon adhatnak lehetőséget a tantárgyköri tanulás és a gyakorlati tanulás, a tanulási műhelyekben, a gyakorlólhelyeken történő tanulás összhangjának, egymásraépülésének megteremtéséhez, mely tartalmak, mely módon érintkezhetnek a gyakorlati tanulás tevékenységi programjával, a tanulási műhelyek adta lehetőségekkel.

3. A tanulásszervezés módját, az értékelés alapját meghatározó követelmények (tanulási célok) megfogalmazása a „mit”? és „hogyan”? egységére utaló orientációs pontok megjelölésével:

- mely tudni- és tennivalók rendeződnek az egyes tanulási egységekhez, az egyes problémakörökhöz (formatív, azaz formáló-segítő értékelést, önértékelést segítő követelmények),
- mely tudni- és tennivalók képezik egy nagyobb egység lezárásának, egy tanúsítvány megszerzésének, egy vizsga letételének, egy bizonyítvány elnyerésének kritériumait (szummatív, azaz összegző-lezáró értékelést segítő követelmények).

(V.ö. Bárdossy Ildikó – Kovácsné Tratnyek Magdolna:

A Város mint Iskola modellkonceptiója. Pécs, 1996.)

(Lásd még: *Város mint Iskola. Avagy ahol mindenki egy csillag.*

Calibra Kiadó, Budapest, 1993.)

Harmadik példa – a tanárok tanítási programjának szintje:

Itt kerül sor a pedagógus:

- adott csoportokhoz igazodó tanítási (tanulásegítési) programjainak megtervezésére;
- szükség szerint éves tervének, tematikus terveinek vagy heti terveinek összeállítására.

Itt kerül sor az egyes tanulási egységekhez igazodóan:

- az adaptív tanulásszervezés tartalmának, módszereinek, szervezeti és munkaformáinak átgondolására;

- a differenciált tevékenységrendszer, feladatrendszer, követelményrendszer tervezésére, szükség szerinti módosítására;
- a diagnosztikus, a formatív, a szummatív értékelés tartalmának, funkcióinak, módszereinek és eszközeinek átgondolására, kidolgozására;
- a felzárkóztató és a tehetséggondozó programok megtervezésére.

(V.ö.: Bárdossy Ildikó: *A curriculumfejlesztés alapkérdései. Távoktatási tananyag pedagógusok, pedagógusjelöltek számára a curriculumfejlesztés alapkérdéseinek tanulmányozásához és megoldási lehetőségeinek kipróbálásához.* UNESCO Tanárképző Portál – ELTE, Budapest, 2002.)

Negyedik példa – az egyes tanulók tanulási programjának (az egyéni curriculumnak) szintje:

Az alábbi példa egy önálló tanulmányi szerződést mutat be:

A szerződés elemei:

1. Határozzuk meg, hogy rövid vagy hosszútávú szerződésről van-e szó.
2. Alakítsuk ki a szerződés általános formátumát.
3. Gyűjtsük össze a forrásanyagokat és az információk lehetőségeit.
4. Tartsunk néhány feed-back ülést a diákkal arról, hogy hol tart a munkában.
5. Állapítsuk meg a szerződésben, hogy hogyan fogjuk a diákat értékelni.
6. Először csak egy gyerekkel kössünk szerződést. Ha ez sikeres, köthetünk a többiekkel is.

Önálló tanulmányi szerződés:

Kérdés:

Hogyan maradnak fenn Afrikában az emberek, ha forráság van, és nincs elég élelem?

Feltevések:

1. Afrikában forráság van.
2. Nincs elég élelem

Tervezett időtartam:

Két-három hét

Önálló felkészülés:

A diák, ha kell, minden kedden elmegy a könyvtárba.

Konzultáció:

A tanár és a diák találkozik minden kedden, plusz szükség szerint.

Tevékenységek:

A diák megtalálja a fenti kérdésekre a választ, s eredményeit a következő formában mutatja be:

1. időjárási és esőtérképek elkészítése vagy előkészítése;
2. interjú két szakemberrel – mindegyiknek 10-10 kérdés feltevése;
3. az Afrikáról szóló filmek és diák naplószerű bemutatása;
4. a fenti tevékenységek eredményeinek bemutatása az osztálynak;
5. válaszadás a tanár és az osztály kérdéseire, a témával kapcsolatban.

Értékelés:

A diák „A” jegyet kap, ha valamennyi feladatát megoldja, ha a kérdéseket megválaszolja.

Lehetséges források:

Almanach

Atlasz

Filmek és diák a könyvtárban

Egyéb szakkönyvek

Interjúk

Aláírások: (diák)

..... (tanár)

(V. ö. C. R. Rogers: *A tanulás szabadsága a 80-as években. Kliensközpontú pszichoterápia napjainkban a kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései* (ford.: Angster Mária) Magyar Pszichológiai Társaság – Center for Cross-Cultural Communication, Szeged, 1986. 107-111. o.)

A Tyler-modell:

Tyler az oktatás alábbi tényezőit foglalta rendszerbe, s kapcsolta össze a curriculummal:

A CÉLOKAT,	
azok forrásait : – a <i>tanuló</i> tanulási szükségleteit, érdeklődését; – a <i>kortárs társadalom</i> igényeit az iskola, a műveltség iránt; – a <i>szaktudományok</i> képviselői által relevánsnak tartott tudás körét,	és szűrőit : – a társadalomról, a nevelésről szóló általános <i>filozófiát</i> , pl. a demokráciát; – a <i>tanuláspszichológia</i> által feltárt fejlesztési lehetőségeket;
AZOKAT A TANULÁSI TAPASZTALATOKAT, AMELYEKHEZ AZ ISKOLÁNAK A TANULÓKAT HOZZÁ KELL SEGÍTENI,	
A TANULÁS TERVEZETT EREDMÉNYEIT,	
AZ EREDMÉNYEK OBJEKTÍV ELLENŐRZÉSÉT, MÉRÉSÉT, ÉRTÉKELÉSÉT MEGALAPOZÓ KÖVETELMÉNYRENDSZERT	

(V.ö.: R. Tyler: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago, 1949., 1970. (30. kiadás.)
A tanterv és az oktatás alapelvei. c. munkájából részletek olvashatók magyar nyelven.
Lásd. pl. *A tantervelmélet kialakulása és fejlődése. A tantervelmélet forrásai* 5. kötet.
(vál. és bev.: Ballér Endre) OPI., Budapest, 1985. 50-61.o.)

Taxonómia:

a taxonómia a görög taxis (rend), valamint nomos (törvény) szavakból származik. A taxonómia fő ismérvei: 1) olyan szigorú osztályozás, amelyben az egyes osztályokon belül szigorúan azonos elvek szerint történik a besorolás, mégpedig úgy, hogy az elemek kiadják az adott osztály teljességét; 2) az elemek, illetve az egyes osztályok és alosztályok között hierarchia van, azaz a magasabb szint magába foglalja és tételezi az alacsonyabbat.

(V. ö. Zsolnai József: *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. ÉKP. Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó, Budapest, 1995. 126. o.,

Pedagógiai taxonómia:

olyan osztályozási rendszer, amely a hierarchia elve alapján igyekszik kategorizálni bizonyos pedagógiai fogalmakat, legtöbbször pedagógiai célokat. A pedagógiai taxonómia – más szóval – származtatott célrendszer, melynek elvi és logikai kapcsolatban kell állnia az oktatás, képzés általános céljaival.

(V. ö.: Szabolcs Éva: A taxonómia továbbfejlesztésének elméleti és gyakorlati törekvései. *Magyar Pedagógia* 1983. 4. sz. 426-435. o.)

A pedagógiai szakirodalomban először a **követelmények taxonomizálásával** találkozhattunk. A követelmények rendszerezésével, a követelményekből levezetett taxonómiákkal kapcsolatos elméleti, alapozó munka megkezdése az amerikai Benjamin Bloom nevéhez fűződik.

Bloom és munkatársai a tanulási célok három szféráját (területét) határozták meg:

- a *kognitív követelmények* rendszerét,
- az *affektív követelmények* rendszerét,
- a *pszichomotoros követelmények* rendszerét.

(V. ö. S. B. Bloom: *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain.* McKay, New York, 1956; R. D. Krathwohl – S. B. Bloom – B. B. Masia: *Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain.* McKay, New York, 1964;
R. H. Dave: *Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing.*
In: *Developments in Educational Testing.* London, University of London Press, 1969.
A. J. Harrow: *A Taxonomy of Psychomotor Domain.* Mc.Kay, New York, 1972.)

A követelménytaxonómia rendszerét, a taxonómiai gondolkodás lényegét a következő rendszer illusztrálja.

Általános pedagógiai követelményrendszer

Affektív követelmények

1. Befogadás (készség érdeklődések, attitűdök és értékek befogadására)
2. Válaszadás (reagálás érdeklődések, attitűdök és értékek szerint)
3. Értékek kialakítása (értékbeli különbségek érzékeltetése)
4. Értékrendszer kialakítása
5. Az értékrendszer belső, jellemképző erővé alakítása (világnézet)

Pszichomotoros követelmények

1. Utánzás (mozgások másolása, izomkoordináció nélküli mozgások)
2. Manipuláció (szenzoros korrekciók végrehajtása, felesleges mozdulatok kiküszöbölése, a mozgási sebesség növelésének képessége, módosítások elvégzése)
3. Artikuláció (különböző mozgások koordinálása, hasonló mozgások szimultán és egymást követő végzésének képessége)
4. Automatizálás (rutin és spontán mozgások végrehajtása)

Kognitív követelmények

1. Ismeret
 1. 1. Tények és elemi információk ismerete
 1. 2. Fogalmak, törvények, konvenciók és szabályok ismerete
 1. 3. Alapelvek, elméletek és rendszerek ismerete
2. Megértés
 2. 1. Egyszerű összefüggések megértése

2. 2. Bonyolultabb összefüggések megértése (értelmezés, átkódolás, transzformálás, továbbfejlesztés)
3. Alkalmazás
 3. 1. Alkalmazás ismert szituációban
 3. 2. Alkalmazás új szituációban
4. Magasabbrendű műveletek
 4. 1. Analízis
 4. 2. Szintézis
 4. 3. Értékelés

(V. ö. Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1992, OKKER Kiadó, Budapest, 2000.)

Az alábbi példa a természettudományi tantárgyak tanulásának – L. E. Klopfer által kidolgozott – taxonómiájából mutatja az **affektív tanulási célok** területét:

Beállítottságok (attitűdök) és érdeklődések a természettudomány tanulásával kapcsolatban

1. Pozitív beállítottság a természettudomány és a tudósok munkája iránt
2. Pozitív beállítottság a tudományos kutatás módszere, mint a problémák megoldásának módja iránt
3. A tudományos gondolkodás iránti általános jellegű pozitív attitűd
4. A természettudományos tárgyak kedvvel való tanulása
5. Érdeklődés a természettudományos és az azzal rokon tevékenységek (pl. gyűjtés, kísérletezés, olvasmányok stb.)
6. A természettudományos érdeklődésnek megfelelő pályairányulás.

(V. ö. L. E. Klopfer: *The IEA Study in Science.* Holt, Rinehart, Winston, New York, 1971.; Vári Péter: *Cél- és követelményrendszer.* OOK, Veszprém, 1980.)

A következő példa az alsó tagozatos természetismeret tantárgyra vonatkoztatva írja le a **pszichomotoros szféra** elemeit (a tanulói tevékenységek oldaláról)

I. A megfigyelés

1. A vizuális, az akusztikus, a tapintási és szaglási közvetlen megfigyelés begyakorlottsága, összekapcsolása az értelmi tevékenységgel (verbalizálás stb.)
2. A tapasztalati anyag reprodukálása (rajzolás, gyurmázás, papírmunkák, írásjelek és szimbólumok használata, montázskészítés)

II. Összehasonlítás

1. Becslés és mérés (fizikai, kémiai, biológiai dimenziók vizsgálata)
2. Emberismeret és önismeret

III. Elemzés

1. Konkrét tárgyak, képek, rajzok elemekre bontása, szétszedés konkrétan és szimbólikusan
2. Konstruktív játékokkal való foglalkozás
3. Konstruktív feladatok megoldása, egyszerű laborszerekkel való munkálatok véghezvitele

IV. Szintézis

1. Összerakás, egybeépítés elemekből, eszközökből. Egyszerű fizikai, kémiai és biológiai kísérletek

V. Kísérletezés és problémamegoldás

1. Kísérleti eszközökkel való esztétikus, biztonságos és pontos munka
2. Információrögzítő berendezések ismerete, használata (magnetofon, fényképezőgép, zsebszámológép, írógép stb.)

VI. Információs készségek

1. Vázlatkészítés, jegyzőkönyvkészítés, rajzolás, illusztrálás
2. Könyv- és könyvtárhasználat, jegyzetelés
3. Adatgyűjtés és csoportosítás

VII. Természetgondozás

1. Élő növények, állatok gondozása, nevelése
2. Egészséges életmód és szokásrendszer megvalósítása
3. Mentalhigiéné és az önnevelés alapjainak elsajátítása
4. Természetvédelem gyakorlati feladatainak ellátása

(V. ö. Havas Péter: *Egy alsó tagozatos természettudományos tantárgy taxonómiai keretei. Kutatási jelentés.* Budapest, 1982.)

A következő példában a **kognitív taxonómia** 1. ismeret, 2. megértés, 3. alkalmazás, 4. magasabb rendű műveletek (4. 1. analízis, 4. 2. szintézis, 4. 3. értékelés) értelmezését, s egy-egy példával történő illusztrálását követheti nyomon.

A kognitív taxonómia egyes szintjeinek értelmezése	Példák a kognitív taxonómia egyes szintjeire
1. Ismeret	
A tanuló képes tényeket, fogalmakat, módszereket, szabályokat felismerni vagy felidézni.	A tanuló fel tudja sorolni az európai királyságokat. A tanuló meg tudja határozni az energia fogalmát, és fel tudja sorolni a fajtáit.
2. Megértés	
A tanuló megérti, amit közöltek vele, fel tudja használni a közlés tartalmát anélkül, hogy másfajtatartalommal hozná kapcsolatba.	A tanuló el tudja magyarázni az I. világháború kitörésének okát. A tanuló le tud fordítani egy bekezdést angolról magyarra. A tanuló példát tud mondani egyenes vonalú egyenletes mozgásra.
3. Alkalmazás	
A tanuló képes az elméleti ismereteket, szabályokat, elveket, módszereket konkrét és sajátos esetekben használni.	A tanuló képes a barométer segítségével előre jelezni az időt. A tanuló képes megtalálni az ismeretlent az egyenletben.
4. Magasabb rendű műveletek	
4. 1. Analízis	
A tanuló képes a közlést összetevő elemekre, részekre bontani.	A tanuló képes összehasonlítani különböző társadalmi körök politikai célkitűzéseit.
4. 2. Szintézis	
A tanuló képes az elemekkel, részekkel dolgozni, és összerakni ezeket egy egésszé, képes egy új modellt vagy struktúrát létrehozni.	A tanuló képes összefüggő dolgot írni a nyaralásról.
4. 3. Értékelés	
A tanuló képes mennyiségi és minőségi ítéleteket alkotni arról, hogy anyagok és módszerek mennyiben tesznek eleget a kritériumoknak	A tanuló képes megítélni, hogy adott osztálybeli események mennyiben felelnek meg a demokratizmus szabályainak.

(V. ö. Falus Iván – Szivák Judit: *Didaktika*. Comenius Bt., Pécs, 1996. 21-22. o.)

Latens (rejtett) tanterv:

„az elnevezés összefoglalóan utal mindazokra a pszichikus képződményekre (viselkedési sajátosságok, reakciómódok, attitűdök), amelyeket szervezett, intézményes tanulás keretében sajátítunk el, ám amely tartalmak nincsenek hivatalos tantervben megfogalmazva. A rejtett tanterv szaknyelvi metafora. Szinonimái a szakirodalomban: az iskolázás másodlagos következménye; mellékterméke; 'paracurriculum'.”

(Kiemelés Szabó László Tamás szócikkből.

V. ö.: Báthory Zoltán, Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. kötet.

Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997. 260-261. o.)

Mastery learning:

a megtanítási stratégia v. az optimális elsajátítás stratégiája. Abból indul ki, hogy ha a tanulást megfelelően szervezzük, ha minden egyes tanuló számára biztosítjuk a számára szükséges tanulási időt, a megfelelő motivációt segítjük előhívni, megerősíteni, fenntartani, ha a tanuló egyéneknek vagy a tanulók csoportjainak a megfelelő feladatokat és módszereket alkalmazzuk, ha a visszajelzés folyamatos, ha jelen van a **diagnosztikus**, a **formatív értékelés** is, akkor optimális elsajátítás valósul meg. Célja, hogy a tanulók eredményesen teljesítsék egy adott tantárgy vagy témakör törzsanyagának követelményeit. Tervezésének fontos tennivalói: 1) a tananyag feldolgozásához szükséges előzetes tudás (ismeretek, képességek, motívumok stb.) számbavétele, 2) a diagnosztikus értékeléshez szükséges eszközök készítése, 3) a tananyag részegységekre bontása, 4) az egységek, pontosított, operacionalizált követelményeinek kidolgozása, 5) a tananyag feldolgozásához kapcsolódó korrekciós, dúsító, kiegészítő anyagok, feladatok variációinak összeállítása, 6) a formatív, a **szummatív értékeléshez** szükséges eszközök készítése.

Diagnosztikus értékelés:

feltáró értékelés, funkciója a tájékozódás, a tanuló előzetes tudásának feltárása, a soron következő tanulási egység(ek) megkezdése előtt. A diagnózis (a helyzetfeltárás) kiterjedhet az értelmi képességekre, az affektív és pszichomotoros területekre egyaránt. A „*pedagógiai diagnosztika*” értelmében a diagnosztika feladata a tanulás hatékonyságának javítása (a tanulási problémák feltárása, elemzése, értelmezése alapján), valamint az objektív, megbízható minősítés módszereinek kidolgozása.

Formatív értékelés:

formáló-segítő értékelés, funkciója a folyamatszabályozás, a folyamatos visszajelzés, a tanulás és tanulásegítés folyamatának állandó kíséréje, az eredményes tanulás elősegítése érdekében. A tudáselemekre, rész tudásokra irányulva jelenti a tanulási hibák, nehézségek, tudáshiányok differenciált feltárását, javításuk, pótlásuk szakszerű támogatását.

Szummatív értékelés:

összegző, lezáró értékelés, funkciója a minősítés a tanulási egység(ek) (tanulási témák, félévek) végén. Arról ad globális képet, hogy egy-egy hosszabb-rövidebb tanulási egység végén (témazáráskor, félév, év végén, iskola befejezésekor) milyen mértékben tett eleget a tanuló a követelményeknek.

Adaptív oktatási stratégia:

azon a felismerésen alapul, hogy az egyes tanulók tanulási képességei, adottságai, kapcsolódó ismeretei, motivációi egymástól lényegesen eltérőek, s hogy ezek a különbségek a tanuló egyén(ek)hez alkalmazkodó tanulási környezetet, tanulás- és tanításmethodikái eszközöket, eljárásokat, tananyagokat, értékelési módokat igényelnek.

Önszabályozó tanulás stratégiája:

Az önszabályozó tanulás – *Boekarts* nyomán – komplex, interaktív, az akarat által vezérelt folyamat, amelyben szerepet játszanak a motivációs önszabályozó és a kognitív önszabályozó tevékenységek is.

(V.ö.: Boekarts, M.: Self-regulated learning.

A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction* 1997, 7, 161-186.)

Az önszabályozó tanulás fázisai: 1) *Célkitűzés, tervezés és aktiválás:* előre vetíti az önszabályozó tanulási folyamat valamennyi mozzanatát. A belső késztetesként, személyes indítást is megje-

lenítő célok, tervek fokozzák a tanulás hatékonyságát. Ekkor érvényesül az előzetes tudás, a **metakognitív tudás** aktiválása, a saját hatékonyság (motiváltság, érzelmi, akaratí viszonyulás) felbecsülése, a feladat nehézségének felmérése. 2) *Monitorozás (figyelemmel kísérés)*: e fázisban különös jelentősége van a kognitív és metakognitív tudás figyelemmel kísérésének, a motiváció és emóció tudatosításának, a saját tanulási szituációhoz, feladathoz való személyes hozzáállás, kitartás, erőfeszítés, stratégia stb. felbecsülésének. A tanulási feladat értelmének, szerepének, személyes jelentőségének megismerése, meglátása megtalálása, megértése fontos eleme a tanulás hatékonyságának, az önszabályozó tanulás sikerességének. 3) *Kontrollálás, szabályozás*: e fázisban zajlik a figyelemmel kísért mozzanatok korrekciója, alakítása. Ekkor kerül sor a gondolkodás, a tanulás megfelelő (az adott tanulási szituációban előhívható/előhívandó) kognitív stratégiáinak alkalmazására, a megfelelő motivációs és érzelmi stratégiák mozgósítására. 4) *Reakciók, reflexiók, visszacsatolás*: e fázisában történik a tanulási célok és a tanulási eredmények összevetése, a teljes tanulási folyamatra (a teljesítményre, a tanulási stratégiákra, a motivációs, emóciós, akaratí tényezőkre stb.) való visszacsatolás, (ön)értékelés. Ekkor kerülhet sor a saját tanulási (csoporttanulási) folyamatban bekövetkezett változások számbavételére, értékelésére, a további „lépések” megfontolására.

(V. ö.: Molnár Éva: Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra* 2002. 9. sz.)

Nyitott curriculum:

olyan tanulási, tanítási folyamatterv, program, amely gyakorlatközeli, amely megadja a helyi körülményekhez, a csoportok, a tanulók szükségleteihez való alkalmazkodás, alakítás lehetőségét, amely kiszélesíti a pedagógus, a diák kompetenciáit, döntési szabadságát, felelősségi körét.

Friedrich Kron arra is felhívja a figyelmet, hogy míg a zárt curriculum nem számol a szociális tanulással, addig a nyitott curriculum szervesen beépíti azt a rendszerébe. A nyitott curriculumok „felkínálják a lehetőséget arra, hogy a szociális tanulást, illetve a reá irányuló célokat a curriculumban rögzítsék. (...) A pedagógiai irányultságú anyagok a tanuló tanulási folyamatából indulnak ki, és a curriculumokat megalapozó elveknek megfelelően összekötik a szakmai-tantárgyi tanulást a szociális tanulással. A tanároknak és tanulóknak ezáltal megvan a lehetőségük arra, hogy ezeket az anyagokat szükségleteiknek, érdeklődésüknek és elképzeléseiknek megfelelően megszervezhessék, azazhogy értelmezhessek és továbbfejleszthessék azokat. Ezáltal a közös tanítási és tanulási folyamatok meghatározó szubjektív tényezőivé válnak. A nyitott curriculum ennél fogva fokozottabb tanulóközpontúságot jelent, és tágabb teret biztosít a felfedezve tanulásnak, a projektmunkának és a szervezett formában történő tanítás és tanulás formáinak. Általa a tanár szabadsága kitágul. A teljesítményértékelés a 'végtér-mék' kizárólagos értékeléséről áttevődik a folyamatok értékelésére és reflektálására.”

(V.ö.: Kron, W. F.: *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997. 471–472. o.)

Nemzeti alaptanterv (NAT 2003):

Fő funkciója a közoktatás nélkülözhetetlen *elvi, szemléleti megalapozása* úgy, hogy egyben biztosítsa az *iskolák helyi tartalmi önállóságát*. Meghatározza az általános képzés keretében zajló nevelő-oktató munka kötelező közös *céljait*, a nevelő-oktató munka alapjául szolgáló, az egyes tartalmi szakaszokban érvényesítendő *fejlesztési feladatokat*. A közvetítendő műveltség fő területeit (az ún. *műveltségi területeket* és a műveltségi területeken átívelő ún. *kiemelt fejlesztési feladatokat*) definiálja. A Nemzeti alaptantervet a kormány rendeletben adja ki. Kiindulópontul szolgál a kerettantervek, helyi tantervek és vizsgakövetelmények készítői és alkalmazói számára

A bevezető fejezet struktúrája: Az iskolai nevelés-oktatás közös értékei; Egységes alapokra épülő differenciálás; Kiemelt fejlesztési feladatok (Énkép; Önismeret; Hon- és népismeret; Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra; Környezeti nevelés; Információs és kommunikációs kultúra; Tanulás; Testi és lelki egészség; Felkészülés a felnőtt élet szerepeire); A saját

tos nevelési igényű tanulók nevelésének és oktatásának elvei; A nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés és oktatás elvei; A kollégiumi és az iskolai nevelés és oktatás kapcsolata; A NAT felépítése.

Műveltségi területek (Alapelvek, célok, Fejlesztési feladatok): Magyar nyelv és irodalom; Élő idegen nyelv; Matematika; Ember és társadalom; Ember a természetben; Földünk-környezetünk; Művészetek; Informatika; Életvitel és gyakorlati ismeretek; Testnevelés és sport. A NAT 2003 „üzenete” közvetlenül az iskolák számára választható kerettantervek, oktatási programok, programcsomagok készítőinek szól.

(V. ö.: <http://www.om.hu>)

Kerettantervek:

A miniszter az iskolázás adott szakaszára vonatkozóan – a Nemzeti alaptantervre épülve és a helyi tanterv készítéséhez alapul szolgálva – választható kerettanterveket ad ki (akkreditál). Az akkreditáció feltétele, hogy a kerettanterv segítségével megvalósíthatók-e a Nemzeti alaptantervben meghatározott fejlesztési feladatok, illetve kapcsolódnak-e hozzá olyan részletesen kidolgozott oktatási programcsomagok, amelyek a kerettanterv iskolai helyi tantervként való alkalmazását szakmailag segítik.

A kerettantervek meghatározzák a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között, továbbá az adott szakasz befejező évfolyamának kimeneti követelményeit. Mindezekkel kapcsolatban az egyes kerettantervek saját rendszerükön belül is megfogalmazhatnak alternatívákat, választható megoldásokat. A kerettanterveket a megadott keretek között a saját viszonyaikra adaptálják az iskolák, például a rendelkezésre álló, úgynevezett szabad sáv tartalmát helyi tantervükben határozzák meg.

(V. ö.: <http://www.om.hu>)

Oktatási program, programcsomag, pedagógiai rendszer:

A tanítás-tanulás megtervezését-megszervezését segítő, választható dokumentumok, szakmai eszközök rendszere. Beszélhetünk átfogó, egy vagy több műveltségi területre, tantárgyra kiterjedő programokról. A tantárgyi program jellegzetes komponensei a következők.

- (1) *Kerettanterv:* tartalmazza a tantárgy céljait, a követelményeket témákhoz, évfolyamokhoz vagy hosszabb ciklusokhoz rendelve, az értékelés elveit, továbbá kijelöli, és az időben elrendezi a tananyagot.
- (2) *Pedagógiai koncepció,* mely összefoglalja, esetleg elméletileg is megalapozza azokat a pedagógiai elveket, amelyeken a program alapul.
- (3) *Modulleírások:* részletes leírást adnak egy-egy téma feldolgozásának menetéről, mindennekelőtt a tanulói tevékenységekről és az ajánlott eszközökről.
- (4) *Eszközi elemek,* amelyek lehetővé teszik a tervezett tevékenységek megvalósítását: (a) információhordozók: tankönyvek, szövegek, képek, filmek, hanghordozók, makettek, CD-k stb., (b) feladathordozók: munkafüzetek, feladatlapok stb., (c) a kettő kombinációi: szoftverek stb.
- (5) *Értékelési eszközök,* amelyek elősegítik a tanulói teljesítmények, a tanulói fejlődés ellenőrzését és értékelését.
- (6) *Továbbképzési programok,* melyek során felkészítik a pedagógusokat a program alkalmazására.
- (7) *Támogatás:* tanácsadás és programkarbantartás a fejlesztő műhely részéről. A szóhasználatot differenciáltabbá tehetjük, ha programnak az (1), (2), (3) és (4) pontban felsorolt komponenseket nevezzük, programcsomagról akkor beszélünk, ha ezek kiegészülnek az (5) ponttal. A pedagógiai rendszer pedig a (6) és (7) pontokat is tartalmazza.

Oktatási programok az alábbi kiemelt kompetenciaterületeken: 1) szövegértési – szövegalko-

tási, 2) matematikai, 3) idegen nyelvi, 4) IKT, 5) szociális, életviteli és környezeti, 6) életpálya – építési.

(V. ö.: <http://www.om.hu>; <http://www.sulinova.hu>)

Tudás:

az egyén megismerő tevékenységének eredménye, mely keletkezésében mindig szubjektív. A nyelvi kommunikáció révén a szubjektív tudás objektívvá válik, tárolható, mások számára hozzáférhető. A tudás fogalma magába foglalja az **ismeret jellegű „mit” tudást (ún. deklarált tudást)** és a **képességek, készségek széles körét mozgósító „hogyan” tudást (ún. procedurális tudást)**. A tudás fogalmába oly módon integrálódnak az ismeretek, készségek, képességek, hogy azok nem alkotnak elkülönült rendszert. A sémák az egyén tudásának összefüggő egységei (egységes egészek). Az egyén az információkat sémák formájában fogadja be, tárolja. Hogy valamely információ elraktározódik-e, beépül-e az egyén tudásába, az attól függ, hogy létezik-e az egyén tudáskészletében megfelelő, „befogadó” séma, hogy az aktiválódik-e, hogy az információk hatására módosulnak-e a meglévők, hogy kialakulnak-e új sémák. A **meta-tudás** a saját megismerő tevékenységünk, a saját tudásunk, gondolkodásunk, tanulásunk működésének/működtetésének kontrollját jelenti. A **metakognitív tudás** saját személyünkre, az elvégzendő feladatokra és stratégiákra vonatkozó tudást fogja össze. A metakognitív tudatosság teszi lehetővé tanulásunk olyan tervezését, rendezését, megfigyelését, értékelését, mely direkt módon fejleszti a teljesítményt.

A deklarált, a lefordított (v. értelmezett) az elsajátított tanterv/curriculum:

összefüggése a curriculum transzformálásának, működésének folyamatában nyer értelmet. E folyamat első szakaszában jelenik meg maga a kíváncsnak tartott, ún. deklarált curriculum, vagyis a tantervi dokumentáció szövege. A második szakaszban találkozunk az ún. lefordított (v. értelmezett) tantervvel. Ez azt a folyamatot jelenti, ahogy a tanterv használói értelmezik, tevékenységük során transzformálják, aktualizálják a dokumentumot, ahogy ennek segítségével megtervezik és lebonyolítják a tanulás és tanulássegítés folyamatát. A harmadik szakaszban beszélhetünk az ún. elsajátított tantervről, azaz a tanulás eredményéről, az egyéni tudásról. Az elsajátított tantervben sűrűsödik a tanuló egyén előzetes tudása (motivációi, ismeretei, képességei), környezetének hatásai, valamint az a mód és minőség, ahogy a tanulást segítő szakember „lefordította” a tantervet.

A BELÉPŐ NÉZETEK FELTÁRÁSA BEVEZETÉS A „SAJÁT PEDAGÓGIÁBA”

A TANULÓKÉNT SZERZETT ÉLMÉNYEK

Kutatási és képzési tapasztalatok szerint a felsőoktatásba belépő hallgatók nem „tisztalappal” érkeznek. Tizenkét év alatt összegyűjtött személyes tapasztalattal rendelkeznek az iskoláról, a tanulásról és a tanításról. A tanulóként szerzett élmények a felnőtté válás folyamatában átalakulnak, vélekedésekké, meggyőződésekké formálódnak és a szemléletmódban saját, személyes elméletekben élnek tovább. Ezért a képzésbe belépő hallgató sok mindent „tud”, „tudni vél”, „hisz” az iskoláról, a tanárokról, a tanításról, a tanulásról, a diákokról és önmagáról. Ez a „tudás”, „hit”, „vélekedés”, „meggyőződés” elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jött létre, ezért többnyire *implicit*, kívül van a tudatosság határán.

A *pályaszocializációval* foglalkozó kutatások ismerték fel először, hogy ezek a rejtett tartalmak hatással vannak a képzésre, befolyásolják a pedagógiai/tanári szakmára felkészülő hallgató gondolkodását, épülő saját pedagógiai filozófiáját. A hivatás-személyiség fejlesztésére, a szakmai identitás kialakításának lehetőségeire irányuló kutatásokban és képzésfejlesztési törekvésekben fontosnak tartották a hallgatók pályaválasztási motívumainak, saját élettörténeteinek, a tanári szerepről korábbi élményeik alapján kialakult felfogásainak a feltárását (Bagdy, 1996). Építettek a képzést megelőző időszak tapasztalataira, de nem vizsgálták azt, hogy milyen hatással vannak/lehetnek a tanulóként szerzett tapasztalatok a képzés eredményességére. E kérdés megfogalmazása és kutatásának szükségessége a *konstruktivizmus* fejlődésével elinduló *pedagógus-vizsgálatok* eredményei nyomán merült fel. A pedagógus-kutatások azt bizonyították, hogy korábbi személyes és iskolai tapasztalatokból származó, nem tisztán fogalmi szinten lévő pszichikus konstrukciók, *nézetek*, *hitek* (*beliefs*) befolyásolják a tanárok gondolkodását és gyakorlatát.

Ennek következtében más megvilágításba került az a képzők előtt ismert jelenség, hogy a képzésbe belépő hallgatók is személyes iskolai tapasztalatokkal érkeznek. Feltehető volt, hogy a tanulóként szerzett élmények számukra is nézetek, hitek forrását jelentik: a hallgató úgy lép be a képzésbe, hogy vannak a tanári szakmával és önmagával kapcsolatos, tehát a képzés szempontjából releváns nézetei. A kutatások a *nézetek vizsgálata* felé fordultak, a hallgatók korábbi iskolai tapasztalataiból származó nézeteinek feltárását és ezek képzésben betöltött szerepének megismerését tekintették kulcsproblémának. Az alábbi kérdésekre kerestek válaszokat: milyen belépő nézetekkel érkeznek a hallgatók a képzésbe, hogyan értelmezik és értékelik korábbi élményeiket és tapasztalataikat, hogyan és milyen módszerekkel tehetők explicitté a nézetek, mi történik a képzésben a nézetekkel, változik-e a képzés során a tanárjelölt gondolkodása és szemléletmódja, hogyan használhatók fel a korábbi tapasztalatok és ezek nyomán kialakult nézetek a szakmai tudás, a saját tanári filozófia építésére?

Ebben a fejezetben a tanulóként szerzett tapasztalatok következtében kialakult *né-*

zetek vizsgálatával foglalkozó kutatások legfontosabb eredményeit ismerhetjük meg. Először áttekintjük a *nézetek fogalmának* meghatározásait és a képzés eredményességére kifejtett *hatásuk* jelentőségét, majd bemutatjuk a nézetek feltárására alkalmas *módszereket*, illetve a *belépő nézetek vizsgálatának* kutatási eredményeit. A tanulmány végén ajánlott *feladatok* a pedagógiai/tanári szakma tanulását jelentő önfejlesztési folyamatot támogatják, a tanulóként szerzett tapasztalatokból származó *nézetek* (hitek, vélekedések, meggyőződések) megismerésére és tudatosítására adnak lehetőséget. Ily módon a különböző pedagógiai témákra – tanári szakértelem, tanítás, tanulás, diákok, a tanári szakma tanulása – vonatkozó feladatok *megoldása* bevezetést jelent a „*saját pedagógiába*”.

A képzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárásával kapcsolatos eredmények megismerése és felhasználása a képzés *tartalmának* és *módszertanának* fejlesztéséhez járulhat hozzá. A képzés *hatékonyságát* és *eredményességét* is befolyásolhatja, mert tanulságokat jelent képzők és hallgatók számára egyaránt. A *hallgató* szempontjából a tanárrá válás önfejlesztési folyamatának tudatosabb tervezését és megvalósítását segítheti elő. A *képzők* számára pedig a belépő nézeteket figyelembe vevő és arra tekintettel levő képzési folyamat felépítését teszi lehetővé, ezzel szolgálva a pedagógiai/tanári szakmára való sikeresebb felkészítést.

A NÉZETEK FOGALMA ÉS JELENTŐSÉGE

Az angol nyelvű szakirodalomban a *nézetek (beliefs) fogalma* többféle tartalommal jelenik meg. Ezeknek az értelmezéseknek *közös pontja*, hogy a kutatók a nézeteket a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekintik. A nézetek fogalmának megközelítésében tapasztalható *eltérés* abban van, hogy a nézeteket hogyan különböztetik meg a hasonló konstrukcióktól – a tudástól és az attitűdöktől –, illetve abban, hogy mennyire tekintik elméleti jellegűnek és mennyire konkrét, képekben kifejeződő, szemléletes képződményeknek.

Pajares a *nézetek* kutatási eredményeit összegző tanulmányában áttekintette azokat a kutatásokat, amelyekben tanárok és tanárjelöltek nézeteit vizsgálták. Elsősorban a *tudástól* való megkülönböztetésre koncentrált, és egy kiterjesztett álláspontot fogalmazott meg: a *tapasztalatokból* származó személyes konstrukciók – „attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, prekonceptiók, feltevések, személyes elméletek” – nézeteknek, illetve „álruhába öltöztetett nézeteknek” tekinthetők (*Pajares*, 1992. 309.). A *nézetek és az attitűdök* hasonlóságait és különbözőségeit *Richardson* tanulmányozta azoknak a kutatásoknak a számba vételével, amelyeket az attitűdök és a nézetek feltárására, illetve megváltoztatására terveztek és valósítottak meg. Megállapította, hogy a nézetek szorosan összefonódnak az attitűdökkel, nehéz pontosan elkülöníteni őket egymástól. Szerinte az elkülönítés egyik szempontja az lehet, hogy a nézetek természete inkább *kognitív*, az attitűdöké inkább *affektív*. A különböző kutatók álláspontjának összegzésével a nézetek *egy lehetséges definíciójának* megalkotására is vállalkozott: a *nézetek* „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (*Richardson*, 1996. 103.).

A tanári nézetekre vonatkozó kutatások eredményeinek – a fogalom értelmezési

különbségeitől függetlenül – egyértelmű közös pontja, hogy a nézetek *forrása* a személyes és iskolai tapasztalat, illetve az, hogy a nézetek és a cselekvés *kölcsönösen* hatnak egymásra. „A nézetek meghatározzák a cselekedeteket, de a cselekedetekben szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre, ezáltal okozva változást és/vagy gyarapodást” (Richardson, 1996. 104.).

A nézetek *tulajdonságaira* vonatkozó kutatásokból kiemelhető néhány eredmény: „a nézetek korán kialakulnak és nehezen változnak meg”; „a nézetrendszernek adaptív funkciója van, azaz segíti az egyént, hogy definiálja és megértse a világot és saját magát”; „a tudás és a nézetek bonyolultan összefonódnak, de a nézetek értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyen keresztül értelmezzük az új jelenségeket”; „az egyén nézetei jelentősen befolyásolják a viselkedését”; „a tanításról való nézetek már kialakultak és megalapozottak, mikorra a diák eljut a felsőoktatásba” (Pajares, 1992. 324-325.). A nézetek *tartalmára*, a vélekedések és elkötelezettségek jelentésére vonatkozó kutatási eredményeket Calderhead ismertette. Az 1985-1995 között megjelent publikációk alapján megállapította, hogy a kutatók *öt területet* találtak, ahol a tanárok jelentős nézetekkel rendelkeztek: a *tanulókról és a tanulásról* (1), a *tanításról* (2), a *tantárgyról* (3), a *tanítás tanulásáról* (4), *önmagukról és a tanári szerepről* (5) (Calderhead, 1996).

A *nézetekkel kapcsolatos kutatások* megjelenéséről, kérdésfeltevéseiről és eredményeiről magyar nyelven Falus Iván tanulmányai (Falus, 1998, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b) adnak részletes és összehasonlító áttekintést. Falus szerint a tanári nézetekre vonatkozó kutatásokban közös az a felismerés, hogy „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket” (Falus, 2001a. 23.). A nézetek (nézetrendszerek) értelmezése mellett megjelenő fogalmak közötti *összefüggésekkel* kapcsolatban Falus azt írta, hogy *a gyakorlati tudás, az értékelő rendszer és a nézet (szubjektív elmélet)* elnevezés „lényegében három különböző aspektusból ragadja meg a pedagógus gyakorlatból származó, nézetek, szubjektív elméletek formáját öltő, a környező világ strukturálását, értékelését segítő tudását. Az első elnevezés főként e tudás forrását, közegét, a második alapvető funkcióját, míg a harmadik megjelenési formáját, jellegét emeli ki” (Falus, 2001b. 23.).

A nézetek vizsgálatának eredményei hatottak a tanárképzés kutatására is, mert bizonyítható volt, a nézetek nem csak a tanárok gondolkodására és tevékenységére vannak hatással, hanem a tanárjelöltek *szakmai fejlődésére* is. Számos kutatás igazolta, hogy a *képzésbe belépő* fiatal felnőttek – a korábbi személyes és iskolai tapasztalataik nyomán kialakult – a képzés szempontjából *releváns*, a tanári szakmával és a saját személyiségükkel kapcsolatos nézetekkel rendelkeznek (Pajares, 1992). Ezek az eredmények további kutatások sorát indították el, melyek a nézetek képzésben betöltött szerepére irányultak, céljuk a nézetek megismerése és a tanárképzés eredményesebbé tétele volt.

A kutatások bizonyították, hogy *a tanárrá válás fő meghatározói* a tanulóként szerzett élmények. A különböző kutatásokban más-más névvel jelölt fogalmak – nézetek, hitek, személyes elméletek, személyes gyakorlati tudás – a képzést megelőző személyes tapasztalatok eredményeképpen nem csak kialakultak, mire a hallgató belép a képzésbe, hanem *meghatározó szerepet* töltenek be a tanárrá válás folyamatában. „*Értelmezési lencseként*” *szolgálnak*, amelynek segítségével a tanárjelöltek és a kezdő

tanárok értelmezik saját tapasztalataikat, és megpróbálják megoldani a tanulás és a tanítás során felmerülő problémáikat (Bullough, 1997a. 95.). Egy másik megközelítésben a hallgatók preconcepciói a tanításról „intuitív ernyők”, amelyek *filterként szűrik meg* a képzési kurzusok munkáját, tapasztalatait és információit (Goodman, 1988). A kutatások szerint a nézetek legfontosabb tulajdonsága az, hogy *szűrőként funkcionálnak és befolyásolják a képzés eredményességét*. Meghatározzák, hogy a hallgatók mit tanulnak meg a képzésből és azt is, hogy később hogyan fognak tanítani; pozitívan vagy negatívan viszonyulnak-e a képzési programokhoz; mit és milyen mértékben sajátítanak el tanulmányaik során; hogyan értelmezik a helyzeteket, hogyan közelítik meg a képzési tartalmakat (Calderhead, 1996; Goodman, 1988; Pajares, 1992).

A hallgatói nézetek *filter szerepét* bizonyító kutatások hatásaként egyértelművé vált, hogy a képzés eredményessége érdekében szükség van arra, hogy a *nézetek feltárása és szükség szerinti megváltoztatása* a képzés fókuszában legyen. A tanárképzésben segíteni kell a hallgatókat rejtett nézeteik megvizsgálásában és megváltoztatásában. Ha nem történik meg a hallgatói nézetek *feltárása, szükség esetén a módosítása*, akkor hatástalan maradhat a képzésben közvetíteni kívánt tudás. A kutatások eredményei arra is felhívták a kutatók és a képzők figyelmét, hogy a tanárok és a tanárjelöltek *szakmai fejlődésének* egyik legfontosabb aspektusa az a folyamat, amelyben az *implicit nézetek, nézetrendszerek explicitté* válnak. Ebben a folyamatban alakíthatnak ki a tanárok és hallgatók módszereket és eszközöket arra, hogy beszélni és gondolkodni tudjanak tanulásukról, saját szakmájukról, osztálytermi gyakorlatukról, valamint képesek legyenek megfogalmazni és felülvizsgálni nézeteiket, felderíteni az esetleges ellentmondásokat, mert ennek következményeként tudnak nagyobb kontrollt gyakorolni saját professzionális fejlődésük felett (Freeman, 1991). A nézetek feltárásának megvalósításához a *reflexió, a reflektivitás* régi-új gondolata adott módszereket, eszközöket és szempontokat annak hangsúlyozásával, hogy a reflektív, tevékenységüket tudatosítani képes tanárok képzése érdekében szükség van a tanárjelöltek elképzeléseinek, vélekedéseinek, előfeltevéseinek, képzeiteinek, belső képeinek a feltárására, tudatosítására (Loughran, 1996; Szabó, 1999).

A magyar szakirodalomban Hunyady Györgyné fogalmazta meg elsőként a hallgatók korábbi iskolai élményeinek hatását. „Ezek nem egyszerűen pályaválasztási motívumaik vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben. Ezek éppen a személyes tapasztalat, az élmény erejénél fogva rendkívül tartós, nehezen változtatható beállítódás-rendszert alkotnak” (Hunyadyné, 1993. 165.). A német nyelvű szakirodalomra és saját tapasztalataira építve írta le M. Nádasi Mária a „hétköznapi pedagógiai elméletek” forrásait és jelentőségét valamint a *képzés felelősségét és célját*. A pedagógusjelöltek „hétköznapi pedagógiai elméletekkel vesznek részt a didaktikai képzésben. Már az első szemeszter első napján tud minden hallgató válaszolni arra a kérdésre, hogy mi az oktatás célja, mi legyen az oktatás tartalma, hogyan kell tanítani, milyenek legyenek a tanulók, a pedagógusok. A képzés végére – ha az oktatás során sor került a hallgatók egyéni nézeteinek és a feldolgozott didaktikaelmélet szembesítésére, ha az oktatásban való részvétel a hallgatót érzelmileg pozitívan érintette, ha módja volt az elmélet gyakorlati működéséről meggyőződni – a hallgatók hétköznapi tudása átalakul (nem eltűnik!), mondjuk így: »egyéni, integrált

pedagógiai elméletté» válik” (M. Nádas, 2002, 211-212.). *Nahalka István* a *modern tanítási gyakorlat* elterjedésének egyik lehetőségét látja abban, ha a képzés foglalkozik a hallgatók belépő nézeteinek megismerésével és alakításával. „A hallgatók számára biztosítani kell, hogy megismerjék saját álláspontjuk, elképzeléseik, hiteik, elméleteik lényegét, ezeket összevethessék a tradicionális vagy újabb elméletekkel, amelyeket a pedagógia kidolgozott, biztosítani kell a választás lehetőségét, a saját, kiforrott elképzelések konstrukcióját” (*Nahalka*, 2003a, 29.).

Falus Iván tanulmányai mutatják be azt a *pedagógusképzési modellt*, amely figyelembe veszi a képzésbe belépő hallgatók előzetes tapasztalatait, időt és gondot fordít a tapasztalatokból eredő nézetek feltárására annak érdekében, hogy a feltárási, a tudatosítási folyamat módszereket és eszközöket adjon a hallgatónak saját nézetei megfogalmazására, felülvizsgálatára, módosítására, személyes gyakorlati tudása kialakítására (*Falus*, 2001a, 2001b, 2001d, 2004). A pedagógusképzés továbbfejlesztésének útjait, módjait *Falus* az alábbi módon fogalmazza meg: „olyan pedagógusképzésre van szükség, amely lehetőséget ad a hallgatóknak arra, hogy felszínre hozzák, tudatosítsák – többnyire nem tudatos – belépő nézeteiket, egy viszonylag korszerű gyakorlathoz kapcsolódóan, valamint külső forrásokból (előadások, szakirodalom, személyes tapasztalatcserék) származó ismeretek felhasználásával megformálják saját, személyes gyakorlati pedagógiai tudásukat, amely lehetővé teszi számukra az iskolai oktató-nevelő munka eredményes ellátását, valamint e munka folyamatos reflexiója, kutatói szemléletű megközelítése által a folyamatos szakmai fejlődést” (*Falus*, 2002a. 73.).

A fentiekből látható, hogy a hallgatói nézetek, hitek, vélekedések megismerése, feltárása, felhasználása, esetleges megváltoztatása a *képzés eredményesebbé tételének a kulcsa*. Felmerül a kérdés: milyen *lehetőségek* állnak a képzők rendelkezésére, illetve mit jelent a *képzők felelőssége* a nézetek feltárásával és megváltoztatásával kapcsolatban. A képzők lehetőségeivel kapcsolatban a kutatók a felsőoktatásban oktatók felelősségére, az általuk kifejtett hatás jelentőségére, a képzésben oktatók nézetei és a képzés gyakorlata közötti kapcsolat vizsgálatára utalnak (*Kane – Sandretto – Heath*, 2002).

A felelősség és a lehetőség megközelítésére adnak példákat, és engednek betekintést a nézetek feltárásával foglalkozó tanárképző intézmények oktatóinak tapasztalataiba a *Loughran* és *Russel* szerkesztette könyv dolgozatai. A tanulmányok és a személyes hangú írások törekvésekről, kipróbált módszerekről és eredményekről szólnak, arra buzdítva az olvasót, hogy tanuljon a szerzőktől (*Loughran – Russel*, 1997). Ebben a kötetben olvashatók a képzők *felelősségét és lehetőségeit*, a tanárképzők szemléletmódját megmutató alábbi sorok: „Mi mindannyian tiszteljük és elfogadjuk hallgatóinkat és nézeteiket – még ha nem is mindig értünk egyet velük –, mert tudjuk, hogy nem változtathatjuk meg a hallgatók nézeteit. Viszont azt is tudjuk, hogy ők dönthetnek arról, hogy megváltoztatják-e vagy sem. Az a célunk, hogy a diákok felismerjék és tudják, hogy milyen nézeteket vallanak. Nem arra törekszem, hogy megváltoztassam diákjaim vagy akár egy diákom nézeteit is. A legtöbb esetben sok olyan alapvető fontosságú elem van diákjaim gondolkodásában, melyeket én nagyra becsülök, és szeretném, hogy azok fennmaradjanak, a hallgatók megőrizték azokat. A fő célom a tanárjelöltek tanításával, hogy segítsem őket abban, hogy meglássák, hogyan gondolkodnak, és mit tudnak hasznosítani a saját tapasztalataikból, nézeteikből, miközben tanárként fejlődnek” (*Guilfoyle – Hamilton – Pinnegar*, 1997. 190.).

A tanári és hallgatói nézetek empirikus vizsgálatára először a hagyományos feltáró módszereket – *kérdőív, interjú* – alkalmazták a kutatók. *Kérdőívvel* térképezték fel a *hatékony, sikeres tanárra* vonatkozó hallgatói előfeltevéseket (Minor – Onwuegbuzie – Witcher, 2002), valamint a *jó osztályvezetésre* és a tanár *ellenőrző munkájára* (Johnson, 1994) vonatkozó nézeteket. *Nettle* a nézetek *változásait* vizsgálta a tanítási gyakorlat előtt és után kitöltött kérdőívekkel és a nézetek stabilitására és változására is talált bizonyítékokat (Nettle, 1998). A nézetek és a gyakorlat kölcsönös egymásra hatásának feltárására *mélyinterjúk*, tanárokkal/diákokkal folytatott *viták és megbeszélések*, illetve azok elemzése adott lehetőséget (Richardson – Anders – Tidwell – Lloyd, 1991, idézi Richardson, 1996). A „jó tanárral” kapcsolatos vélekedések feltárására a Kelly által kifejlesztett, a kérdőív és az interjú sajátos ötvözetét jelentő *szereprepertoár-rács* technikát használták (Corporal, 1991).

A nézeteket alkotó és meghatározó, nehezen közelíthető tartalmak megragadására *új kutatási módszerek* fejlődtek ki. Ezek egyike a *fogalomtérkép* módszer. A fogalomtérkép alkalmazásakor a vizsgált személyek nézeteik, vélekedéseik bizonyos területéről, annak tartalmáról készítik el az adott fogalom jelentéshálóját, a fogalom tartalmának és szerkezetének kétdimenziós ábrázolását. A fogalomtérkép a központi fogalom terjedelmét kibontó szavakból és kifejezésekből valamint az ezeket összekötő – a közöttük lévő kapcsolatot jelentő – vonalak hálózatából áll. A kutatók *strukturálatlan térképezésnek* tekintik az adott fogalom *asszociáció* útján elkészült hálóját. Ha *előre megadott* fogalomlista elemeit kell elrendezniük a vizsgált személyeknek, megmutatni a központi fogalomhoz kapcsolódásokat, vagy *előírt szerkezetet* kitölteni, akkor az elkészült háló – és az alkalmazott módszer – a *rendezett fa* nevet kapja. A különböző időpontokban készített fogalomtérképekkel *fejlődési folyamatot* is nyomon lehetett követni (Beyerbach, 1988; Calderhead, 1996; Morine-Dersheimer, 1993).

Fogalomtérképet és *mondatbefejezést* alkalmaztak a kutatók hallgatók és mentoraik nézeteinek vizsgálatához (Zanting – Verloop – Vermunt, 2001). Egy másik kutatásban *támogatott felidézéssel* és *fogalomtérkép* készítésével tárták fel a hallgatók mentoraik gyakorlati tudását. Ezt hasonlították össze azzal, ahogyan a mentorok tanítottak. A mentor gyakorlati tudása és a tanítási gyakorlata közötti kapcsolat felismerése közvetett módon segítette a hallgatók saját gyakorlati tudásának fejlődését is (Meijer – Zanting – Verloop, 2002).

A tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok/hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhetők, nem mindig fejezhetők ki verbálisan. Wubbels azt is feltételezte, hogy a hallgatók prekonceptuális egy „világképet” alkotnak, szimbólumokkal írhatók le, és az ún. „jobb agyfélteke-stratégiákkal” tárhatók fel és ily módon is befolyásolhatók (Wubbels, 1992). A nézetek feltárására kialakult legújabb módszer a képekre, a hasonlatokban kifejezhető elemekre építő *metaforakutatás*. A kutatások megerősítették, hogy a tanárok által megalkotott metaforák összefüggnek a tanítási gyakorlatukkal. A metaforák *alkotása* és *elemzése* betekintést engedett a nem tudatos képzetekbe, amelyek közvetlen kérdés útján nem jöttek volna elő. A metaforák használata azon a feltételezésen alapul, hogy a tudás gyakran passzív és több mindent foglal magába, mint amennyi elmondható vagy leírható (Boullogh, 1991; Calderhead, 1996).

A kvalitatív kutatásokból ismert *szövegelemzés* is lehetőséget adott nézetek, vélemények azonosítására. *Hallgatói írások, naplók és portfóliók* elemzése is alkalmasnak bizonyult a hallgatók nézeteinek és szakmai fejlődésének a feltárására (Boullogh, 1993). Egy másik kutatásban a tanárjelöltek motivációval kapcsolatos nézeteinek feltárásához egy motivációról szóló *szöveg reflektív feldolgozását* alkalmazták (Salisbury-Glennon – Stevens, 1999).

Fang azoknak a kutatásoknak az összefoglalására vállalkozott, amelyek a *tanári nézetek és a gyakorlat kölcsönös egymásra hatását* vizsgálták. A tanulmány témánk szempontjából figyelemre méltó fejezete az a *módszertani áttekintés*, amely a felhasználható módszereket mutatja be: a célok, elvek megragadását, döntést, állásfoglalást igénylő módszerek – *kérdőívek, különböző dolgok megítélése*; a személyes konstrukciók feltárása – *Repertory Grid technika*; a folyamat tanulmányozásának módszerei – *hangosan gondolkodás, retrospektív interjú, támogatott felidézés, naplóvezetés* (Fang, 1996).

A nézetek feltárásakor, leírásakor és elemzésekor a kutatók arra törekedtek, hogy maguk a tanárok és hallgatók is megértsék saját gondolkodásuk, szemléletmódjuk természetét, bennük is tudatosodjanak nézeteik. A tanárképző intézményekben folytatott kutatásoknak célja volt a *képzés fejlesztése és eredményesebbé tétele* is, a vizsgálatokban *fejlesztési eszközként* alkalmazták a *kutatási módszereket*. Egy ilyen *kutatási-fejlesztési programot* írt le Boullogh, melynek célja a hallgatók előzetes tapasztalataiból származó nézetek feltárása volt. A hallgatók által megoldott feladatokat, a szakmai fejlődés/önfejlesztés folyamatát egy *személyes portfólió* dokumentálta a programban. A portfólió elemei: élettörténet-írások, metaforaalkotás, egy diák megfigyelése és követése, tanári interjúk és osztálytermi etnográfiai leírások, a tanárok munkáját segítő kézikönyvek vizsgálata, akciókutatás projekt, iskolai tanítási gyakorlat és a szakmai fejlődést dokumentáló portfólió értékelése. A kurzus hatására a tanárjelöltek tanításról való gondolkodása árnyaltabb és komplexebb lett, a kezdetben tapasztalható naiv optimizmus eltűnt, és érettebb magabiztosság lépett a helyébe. A hallgatók megértették és elismerték a képzés fontosságát és lényegét (Bullough, 1997b).

A *reflektív gondolkodás, reflektív tanítás* értelmezése, a saját tevékenységre való reflektálás lehetőségeinek vizsgálata meghatározó irányzatot képviselt a pedagógusok gondolkodásának és a tanárképzés fejlesztésének a kutatásában is. A kutatók és képzők számára a két problémakör – a reflektív gondolkodás és gyakorlat, valamint a nézetek megismerése és feltárása – összefügg egymással. *Tilemma* szerint a tanárképzésnek fontosabb célja a *nézetváltoztatás*, mint az elméleti tudás átadása. A nézetek megváltoztatása a *nézetek feltárását* feltételezi, és erre a feltárássra a *reflexió-orientált képzés* ad lehetőséget. Ez alkalmas az implicit nézetek feltárására és a legcélravezetőbb út és mód arra, hogy a hallgatók felderítsék, szükség esetén megváltoztassák a nézeteiket, és fejlődjenek a tanításban (Tilemma, 2000).

A reflektív tanárképzés megvalósításának egyik lehetséges módjáról Francis számolt be. A kutatók/képzők szándéka az volt, hogy a hallgatók *konstrukcióit* (a tudás, a tapasztalatok és értékek egyéni, egységbe rendezett, állandóan változó rendszerét) és a *személyes elméletalkotás* épülését a *reflexió* különböző lehetőségeivel tegyék – elsősorban a hallgatónak önmaga számára – megfigyelhetővé, átgondolhatóvá, rekonstruálhatóvá és megérthetővé. A „Szakmai fejlődés” nevet viselő kurzuson a hallgatók által vezetett *Reflektív napló* az alábbiakat tartalmazta: tanítási tervek, reflektív írásbeli vélemény a szeminárium tartalmáról és a módszerekről, szakmai napló készí-

tése, a szakirodalomban olvasottakról írt összegzés. A napló írása arra ösztönözte a hallgatókat, hogy „meghatározzák azokat a középpontban lévő dolgokat, amelyeket ők akarnak megérteni”, arra készítette őket, hogy „értékeljék saját ötleteiket, tudásukat, azokat a személyes konstrukciókat, melyeket felépítettek”. Jól mutatja a *tanárképzési szemléletváltást* az, hogy a tanulmány kitér a tanárképzők felelősségére: a reflektív napló olvasása a tanárképzést folytató tanároknak is segít abban, hogy „megértsük a hallgatók véleményeit, és úgy közeledjünk hozzájuk, és úgy dolgozzunk velük, mint tanulók, ne úgy, mint tanárok”. A reflektív naplók a hallgatók személyes dokumentációját jelentették, ezért a tanárok külön levél formájában reflektáltak az írásokra ítéletalkotás nélkül; kérdésekkel, elméletek megvilágításával, bátorító, további kifejtést igénylő kérdésekkel segítették a hallgatókat saját nézeteik tudatosításában (Francis, 1995. 230.).

A magyar nyelvű szakirodalomban is megtalálhatók azok a tanulmányok, amelyek a nézetek feltárásának különböző módszereit és eredményeit mutatják be. A *fogalomtérkép* és a *rendezett fa* módszerét E. Szabó Zoltán ismertette (E. Szabó, 1996). Támogatott felidézést alkalmazott Falus Iván a tanári döntéshozatal (Falus, 1985), Kotschy Beáta a tanítási tervektől való eltérés tanulmányozására (Kotschy, 1985). Golnhofer Erzsébet és M. Nádaszi Mária kérdőívvel térképezték fel a tanárjelöltek elgondolásait a nevelés céljáról (Golnhofer – M. Nádaszi, 1981). Fülöp Márta a pedagógusok rivalizációról alkotott nézeteit mélyinterjúval kutatta (Fülöp, 1993). Kezdő és tapasztalt tanárok reflektív gondolkodását Szivák Judit tanulmányozta kérdőíves adatfelvétellel (Szivák, 1999a, 1999b). A Budapesti Tanítóképző Főiskolán, a korábbi pedagógiai alkalmassági vizsgálatok folytatásaként a felvételizők nevelői attitűdjének feltárása irodalmi szemelvények részleteinek feldolgozásával történt, melyben a jelöltek feladata a szövegrészletekben szereplők jellemzése és értékelése volt (Hunyady – Ungárné, 2000). A metaforaelemzés felhasználásának eredményeiről Vámos Ágnes több tanulmányban számolt be (Vámos, 2001, 2003). Az ELTE Neveléstudományi Intézetének kutatócsoportja strukturált interjú segítségével vizsgálta a tanárok nézeteit, gyakorlati tudását (Golnhofer – Nahalka, 2001). A kutatás folytatásaként *gyerekek, szüleik és pedagógusjelöltek* neveléssel kapcsolatos elképzeléseinek, értelmezéseinek, hiteinek feltárására végzett újabb kutatást a kutatócsoport és számolt be az eredményekről (Nahalka, 2003b; Szivák, 2003b). Szivák Judit könyvei a pedagógusok, hallgatók gondolkodásának, nézeteinek feltárásához alkalmazható módszereket mutatják be. Részletesen ismertetik a *hangosan gondolkodást*, a *támogatott felidézést* és a *narratív módszereket* – mint a reflektív gondolkodás kutatásának és fejlesztésének módszereit. A tanári hitek, nézetek, előfeltevések feltárására alkalmazható módszerek közül a *fogalomtérkép* – *rendezett fa*, a *szereprepertoár-rács* és a *metaforakutatás* (ezen a néven foglalva össze a metaforához kapcsolódó különböző eljárásokat) *módszereket* írják le (Szivák, 2002, 2003a).

A BELÉPŐ NÉZETEK VIZSGÁLATÁNAK EREDMÉNYEI

A képzésbe belépő hallgatók vizsgálata régóta jelen van a tanárképzési kutatásokban. Tanulmányozták a képzésbe belépők pályaválasztási motívumait, illetve azt, hogy milyen tudást és képességeket birtokolnak. Ezek a kutatások elsősorban a pedagógus pályára való alkalmasság kritériumainak megállapítását, a felvételi vizsgákon való

szűrés lehetőségeinek kipróbálását célozták, valamint a képzésben fejlesztendő képességek meghatározására adtak támpontokat.

E kutatásokhoz képest *új kérdésfeltevést és megközelítésmódot* jelent a nézetek vizsgálata. A nézet-kutatásokban az alábbi kérdésekre kerestek válaszokat: milyen előzetes élményekkel és elképzelésekkel érkeznek a hallgatók a képzésbe, hogyan vélekednek a tanári szakma tanulása szempontjából releváns kérdésekről, hogyan lehet a nézeteket feltárni, szükség esetén megváltoztatni. A kutatások eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók bőséges élettapasztalatot, fejlett, bár gyakran fenntartás nélküli, reflektálatlan, személyes és praktikus vélekedést hoznak magukkal. A nézetekről, a személyes filozófiákról azt találták a kutatók, hogy nagyon erősek, kapcsolatban vannak az iskolai és élettapasztalatokkal, de nem alkotnak egységes, koherens rendszert, egymáshoz lazán kapcsolódó, epizodikus természetű elemekből állnak. *Falus Iván* szerint „az első éves hallgató több mint 10 000 tanulóként átélt tanítási óra tapasztalati bázisán kialakult nézetrendszerrel rendelkezik a tanításról, a pedagógus feladatairól”, „ha integráns személyes filozófia nem is fogalmazódott meg, annyi bizonyos, hogy számos, a tapasztalatokon nyugvó, egyedi, strukturálatlan absztrakció birtokában van” (*Falus*, 2002b. 77-78.).

Brookhart és Freeman azon empirikus kutatások áttekintésére vállalkoztak, melyek a *képzésbe belépő hallgatók* jellemző *nézeteit* és a *nézetváltoztatás* lehetőségeit tárták fel, legtöbbször *kérdőív* alkalmazásával. Az összefoglaló tanulmány megállapítja, hogy a hallgatók sok éves tanulói létük alatt szerzett tapasztalataik hatására *elméleteket alkotnak a tanításról*, és ezt beviszik a képzésbe. A szerzők szerint a témával foglalkozó *negyvennégy* tanulmány eredményei összecsengenek abban, hogy a képzésbe belépő tanárjelöltek fontosabbnak látják a *tanári felelősség* és a *tanári szerep* gondozói (nevelői) és interperszonális aspektusát, mint az iskolában megszerezhető tudással, a tanítással kapcsolatos célokat. A hallgatók a *tanítást* „információsztosztásnak” értelmezik. A tanításról való nézetek tanárképzésben történő *változtathatóságát* bizonyító és cáfoló eredményeket is szolgáltatottak a különböző kutatások. A belépő hallgatók a *tanításról és a tanulásról* leegyszerűsítő módon vélekednek: a tanítás folyamata „elmondás”, az információ vagy a tudás átadása, a tanulás pedig emlékezés. Az iskolában a tanár átadja a tudást, a diák megtanulja, azaz memorizálja. Pozitívista koncepciójuk van a hallgatóknak a tanítás tartalmáról is: minden kérdésre egy jó válasz van, a tanár felelőssége az, hogy a diákok megtanulják a megfelelő válaszokat. A képzésbe belépő hallgatók nem tulajdonítanak jelentőséget a képzésnek. Úgy vélik, hogy a tanárképzés elméleti tárgyaiból keveset fognak tanulni, hogy tanítani megtanulni csak a tapasztalatokon keresztül lehet (*Brookhart – Freeman*, 1992).

A képzésbe belépő hallgatók optimizmusát, a tanításban való bizakodását, és magabiztosságát *Weinstein* vizsgálta. Eredményei szerint a belépő tanárjelölteket „*irreális optimizmus*” jellemzi, tanári képességeiket tekintve túlzott önbizalommal rendelkeznek. Saját magukat az átlag fölé emelik szinte minden tanítási készségben, azonban ezek az értékek – a vizsgálatok szerint – a bevezető kurzusok után csökkennek. *Weinstein* úgy vélte, hogy a csökkenés azért következik be, mert a bevezető kurzus lehetővé teszi a diákoknak, hogy egymáshoz hasonlítsák magukat, illetve egymást és önmagukat jobban megismerjék (*Weinstein*, 1989). Más kutatások szerint a vizsgált hallgatók motivációs bázisában fontos szerepet játszik a közalkalmazotti jövő, s a gyerekeken való segítség ideája. A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy a majdan alap-

fokú iskolában tanító tanárjelöltek gyermekorientáltabbak, a végzés után középiskolákba irányulókat viszont jobban érdekelte a saját tantárgyuk (*Book – Freeman, 1986*).

A belépő tanárjelölteket abból a szempontból is vizsgálták, hogy milyen *aggódalmaik* és *nyugtalanásaik* vannak. Az eredmények szerint a hallgatók leginkább amiatt aggódtak, hogy örömet lelnek-e majd a tanításban, követni fogják-e majd a diákok az instrukcióikat, megvannak-e a megfelelő képességeik arra, hogy felkészüljenek a tanításra, az osztály kontrollálására, és képesek lesznek-e felidézni a tudásukat az osztály előtt. Legkevésbé amiatt aggódtak a hallgatók, hogy boldogok lesznek-e életpálya-választásukkal, tudják-e kezelni a tanítványok és a közöttük meglévő társadalmi különbségeket, tudnak-e válaszolni a diákok kérdéseire, és milyen lesz a kapcsolatuk a diákjaikkal. A kutatók összegzése szerint: a belépő tanárjelöltek magabiztosak és bizalomteliek, ugyanakkor azonban aggódnak saját képességeik mozgósítása miatt (*Pigge – Marso, 1987*).

A *nézetek megváltozására* irányuló kutatások ellentétes eredményeket hoztak. Volt olyan vizsgálat, amely a vélekedések átalakulását és/vagy differenciálódását bizonyította. A képzésbe belépő hallgatóknak a kurzus elején és végén készült írásait, esszéit elemezve a vizsgálatok kimutatták, hogy a tanításról való nézeteik a kurzus elején leegyszerűsítőek voltak: a tanárok tanítanak, a tanulók tanulnak, a tanítás pedig elmondás, elbeszélés. A kurzus végén készült esszéikben már látható volt, hogy a hallgatók rájöttek, a tanítás sokkal bonyolultabb, mint ahogy korábban gondolták, és elkezdtek a tanítás és a tanulás kapcsolatáról is gondolkodni (*Feiman-Nemser – McDiarnid – Melnick – Parker, 1989*). Egy másik kutatásban, hallgatók írásait elemezve azt tapasztalták a kutatók, hogy néhány tanárjelölt ellenállt nézetei megváltoztatásának (*McDiarnid, 1990*).

A belépő hallgatók nézeteire vonatkozó kutatások másik ellentmondásos területe: a *tanári szereppel* és *saját magukkal* kapcsolatos nézetek. A belépő hallgatók előzetes „tanárszerep identitással” rendelkeznek, melyek előző élményeikből, a megtapasztalt tanári mintákból konstruálódnak. Más kutatók (*Kagan, 1992*) szerint a belépő hallgatók saját magukról, mint tanárokról kevesebb nézetet hoznak, mint a tanításról. Az „én mint tanár” nézetek a képzés során alakulnak ki, a saját tapasztalatok bővülése és a tanárokkal való együttműködés során.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az eddigiek *összefoglalásaképpen* tekintsük át röviden a belépő nézetek fogalmára, jelentőségére, feltárásuk módszereire irányuló kutatások fontosabb eredményeit:

- (1) A szakirodalomban bizonyított, hogy a képzésbe belépők *kialakult* nézetekkel érkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről.
- (2) A kutatók egyetértenek abban, hogy a belépő nézetek *forrása* a tanulóként szerzett korábbi személyes és iskolai tapasztalat, és a nézetek többnyire *implicit* jellegűek.
- (3) A belépő nézetek kutatásában elfogadott az a *definíció*, mely szerint a nézetek leíró, értékelő és előíró komponensekkel rendelkező mentális, személyes konstrukciók. Ebből következően belépő nézetnek tekinthető minden olyan

- feltevés, felismerés, vélekedés, meggyőződés, személyes elmélet, amely egy adott tartalom leírásában és megítélésében valamint a hozzá kapcsolódó döntésben befolyásolja/befolyásolhatja a hallgatót.
- (4) A kutatók közös álláspontja az is, hogy a belépő nézetek feltárása a tanárképzés szakszerűbbé és eredményesebbé tételének kulcsa, mivel a nézetek a képzési folyamatban *filterként* funkcionálnak, befolyásolják a szakma tanulását, a képzés eredményességét.
 - (5) A szakirodalom alapján a képzés szempontjából *releváns nézeteknek* tekinthetők a belépő hallgatóknak a tanári szakértelemről, a tanári szakma tanulhatóságáról, a tanításról, a tanulásról és önmagukról mint leendő tanárokról kialakult nézetei. A szakma tanulásában meghatározó jelentőségű, hogy a képzésbe belépők hogyan vélekednek e szakmai fogalmakról, és e tartalmakhoz kötődő saját implicit elveiknek milyen tartalma és szerkezete van.
 - (6) A nézetek *feltárása*, explicitté tétele a szakirodalomban azt jelenti, hogy szóban vagy írásban megfogalmazható a fenti szakmai fogalmak megközelítése és értelmezése. A feltárás *folyamata* a reflektív paradigma alapján a személyi-ségen belül zajló változásnak és a gondolkodásban végbemenő, részben percepciós, részben interpretációs folyamatnak tekinthető, amely önelemzést, a tapasztalatok reflexióját, az ehhez szükséges önelemző képességek működését igényli és feltételezi.
 - (7) A nézet-kutatásokban új módszerek, *kvalitatív kutatási módszerek* – fogalomtérkép, metaforaalkotás – jelentek meg, amelyek kifejezetten a nézetek, a nem tisztán fogalmi szinten lévő személyes konstrukciók vizsgálatában használhatók. E kutatási módszereket a képzési folyamat különböző szakaszaiban *fejlesztés* céljából is alkalmazták.
 - (8) A fejlesztési folyamatot is jelentő kutatásokban a hallgatóknak módjuk volt *megfigyelni, átgondolni és megérteni* azokat a folyamatokat, amelyek saját nézeteik kialakulásához vezettek. Nem csak a kutatók számára voltak feltárhatók a hallgatók nézetei, hanem a hallgatók maguk is képessé váltak nézeteik explicitté tételére, személyes elméleteik kialakulási történetének és eredményének megismerésére, a „*saját pedagógia*” megfogalmazására. Ez adott esélyt – a képzés nyújtotta tapasztalatok eredményeképpen és szükség esetén – a belépő nézetek módosítására.

- Bagdy Emőke (szerk.) (1996): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Beyerbach, B. A. (1988): Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teachers' concept maps'. *Teaching and Teacher Education*, 4(4), 339-374.
- Book, C. – Freeman, D. (1986): Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37 (2), 47-51.
- Brookhart, S. M. – Freeman, D. J. (1992): Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Bullough, R. V. (1991): Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42, 43-51.
- Bullough, R. (1993): Case records as personal teaching texts for study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 385-396.
- Bullough, R. V. Jr. (1997a): Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In: Biddle és mtsai (szerk.): *International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer, 79-134.
- Bullough, R. V. Jr. (1997b): Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In: Loughram, J. – Russel, T. (Eds.): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington DC.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. – Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709-725.
- Corporal, A. (1991): Repertory grid research into cognitions of prospective primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 315-329.
- Dudás Margit (2004): *A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei*. PhD értekezés, ELTE, Budapest.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3, 23-43.
- E. Szabó Zoltán (1996): A fogalomtérkép és a rendezett fa. *Magyar Pedagógia*, 2, 195-204.
- Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. OOK, Veszprém. 41-55.
- Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 96-116.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2, 21-28.
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Gonlhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 15-27.
- Falus Iván (2001c): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest, 213-234.
- Falus Iván (2001d): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 87-103.
- Falus Iván (2002a): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1, 73-78.
- Falus Iván (2002b): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 6-7, 76-80.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3, 359-374.
- Fang, Z. (1996): A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.

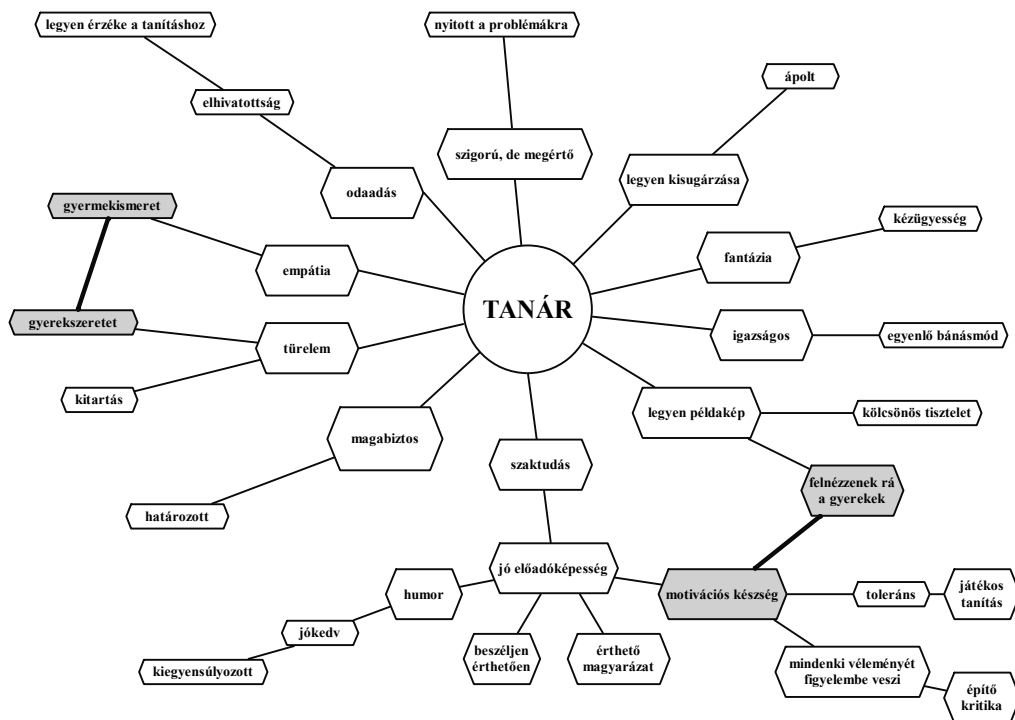
- Feiman-Nemser, S. – McDiarnid, G. W. – Melnick, S. L. – Parker, M. (1989): *Changing beginning teachers' conceptions': A description of an introductory course* (Research Report 89-1). E. Lansing MI: Michigan State University. (ERIC Document, Reproduction Service. No. ED 310 093)
- Francis, D (1995): The Reflective Journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 229-241.
- Freeman, D. (1991): To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 439-454.
- Fülöp Márta (1993): Pedagógusok nézetei a rivalizációról. *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 74-86.
- Golnhofer Erzsébet – M. Nádas Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3, 305-310.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Goodman, J. (1988): Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 121-136.
- Guilfoyle, K. – Hamilton, M. L. – Pinnegar, S. (1997): Obligations to Unseen Children. In: Loughran, J. – Russel, T. (Eds.) (1997): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington D. C.
- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3-4, 161-171.
- Hunyady Györgyné – Ungárné Komoly Judit (2000): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjének vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. *Gyermekek – nevelés – pedagógusképzés. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei XVII.* (Elektronikus változat: <http://www.mek.iif.hu>.)
- Johnson, V. G. (1994): Student Teachers' Conceptions of Classroom Control. *Journal of Educational Research*, 88 (2), 109-117.
- Kagan, D. M. (1992): Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Kane, R. – Sandretto, S. – Heath, C. (2002): Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.
- Kotschy Beáta (1985): A tanítási tervektől való eltérés okainak vizsgálata. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. OOK, Veszprém, 56-61.
- Loughran, J. J. (1996): *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Falmer Press, London, Washington D. C.
- Loughran, J. – Russel, T. (Eds.) (1997): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington D. C.
- McDiarnid, G. W. (1990): Tilting at webs: Early field experiences as an occasion for breaking with experience. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12-20.
- Meijer, P. C. – Zanting, A. – Verloop, N. (2002): How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 406-419.
- Minor, L. C. – Onwuegbuzie, A. J. – Witcher, A. E. (2002): Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 116-127.
- M. Nádas Mária (2002): Az oktatáselméletek hatás(talanság)a a gyakorlatra. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 201-213.
- Morine-Dershimer, G. (1993): Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1, 15-26.
- Nahalka István (2003a): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 28-38.

- Nahalka István (2003b): A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 5, 69-75.
- Nettle, E. B. (1998): Stability and change in the beliefs student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 193-204.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3, 307-332.
- Pigge, F. L. – Marso, R. N. (1987): Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, MacMillan, New York, 102-119.
- Richardson, V. – Anders, P. – Tidwell, D. – Lloyd, C. (1991): The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-586.
- Salisbury-Glennon, J. D. – Stevens, R. J. (1999): Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15, 741-752.
- Szabó László Tamás (1999): A reflektív tanítás. *Educatio*, 3, 500-506.
- Szivák Judit (1999a): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4, 3-13.
- Szivák Judit (1999b): *A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata*. PhD értekezés, ELTE, Budapest.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5, 88-95.
- Tilemma, H. H. (2000): Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85-108.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Weinstein, C. S. (1989): Teacher education student's perceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 53-60.
- Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137-149.
- Zanting, A. – Verloop, N. – Vermunt, J. D. (2001): Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.

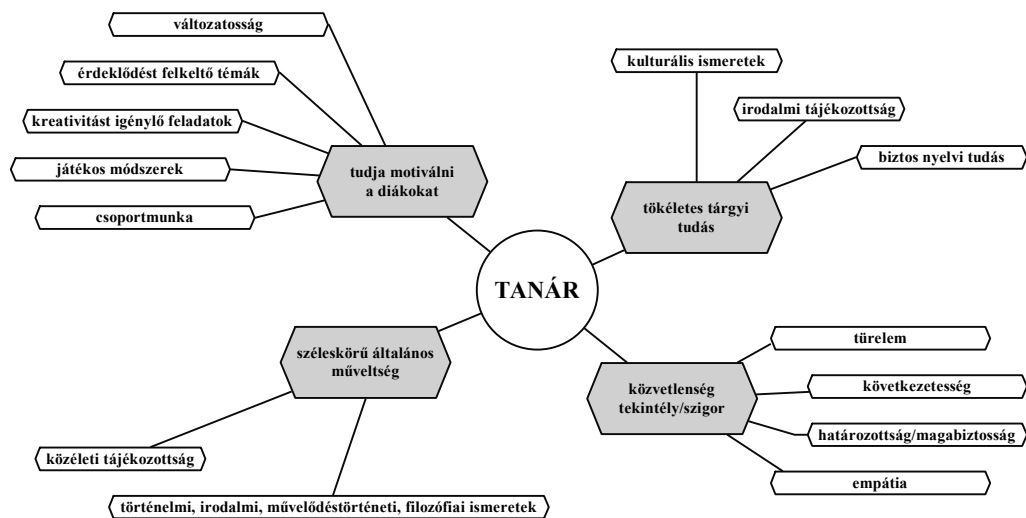
FELADATOK

- | | |
|-------------|---|
| 1. feladat: | Ön hogyan vélekedik a tanári szakértelemről? Gyűjtse össze a gondolatait arról, hogy milyen ismeretek, képességek és személyiségvonások meglétét tartja elengedhetetlenül fontosnak az eredményes pedagógusi munkához! Készítsen fogalomtérképet a „Tanár” vagy a „Tanári szakértelem” központi fogalom tartalmának kibontásával! Ha érdeklődik, megnézhet néhányat – a belépő nézetek feltárásának módszereire irányuló kutatásban (Dudás, 2004, 2005) készült –, a hallgatói kiscsoportok által szerkesztett „Tanár” fogalomtérképekből! |
| 2. feladat: | Ön hogyan gondolkodik a diákokról? Készítsen fogalomtérképet a „Diák” központi fogalomról eszébe jutó asszociációiról! Ha érdeklődik, itt megnézhet egy „Diák” fogalomtérképet! |
| 3. feladat: | Mit jelent Önnek a „tanár” és a „tanítás”, valamint a „diák” és a „tanulás” kapcsolata? Milyen tapasztalatai és nézetei vannak önmagáról és a tanári szerep vállalásáról? Készítsen fogalomtérképeket a „Tanár – Tanítás”, a „Diák – Tanulás”, valamint az „Én – Tanári szerep” fogalom-párokról! Gondolkodjon arról is, hogy hogyan értékelhetők a hallgatók fenti fogalom-párokról készített fogalomtérképei! |
| 4. feladat: | Idézzon fel képeket a tanulóként szerzett élményeiből! Keressen olyan képeket, amelyekben felfedezhetők a hasonlóságok a tanítással! Keressen metaforá(ka)t oly módon, hogy befejezi az alábbi mondatot: A tanítás szerintem olyan, mint... Indokolja meg választásait! Ha érdeklődik, itt olvashat néhány példát hallgatók metaforaalkotásaiból! Hogyan látja az összehasonlítás eredményeit? |
| 5. feladat: | Keresse fel egy volt tanárát, akitől sokat tanult, akinek hálás, aki iránt megbecsülést érez! Kérjen tőle interjút , beszélgessen vele arról, hogyan vélekedik a tanári szakértelemről, a tanításról, a tanulásról, a diákokról, hogyan látja a tanári szakma tanulásának lehetőségeit! A beszélgetés alkalom lehet fogalomtérkép készítésére és a tanítással kapcsolatos hasonlatok alkotására, indoklására is! |
| 6. feladat: | Hospitáljon volt tanára óráján! Figyelje meg, hogyan kapcsolódnak össze tanára szemléletmódjának, nézeteinek és osztálytermi gyakorlatának legfontosabb jellemzői! |

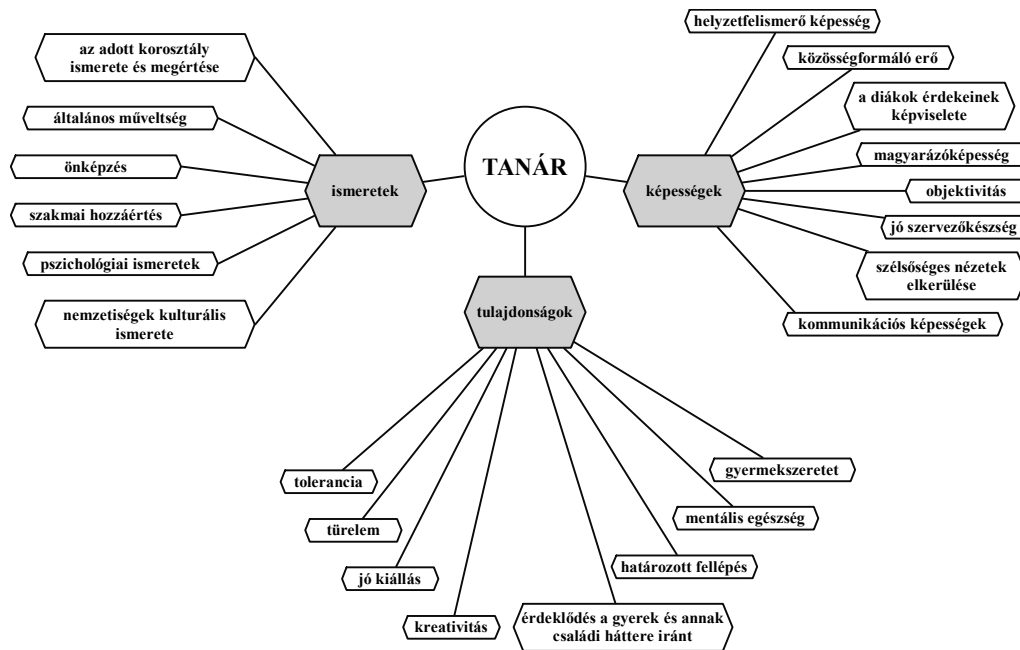
1. számú „tanár” fogalomtérkép



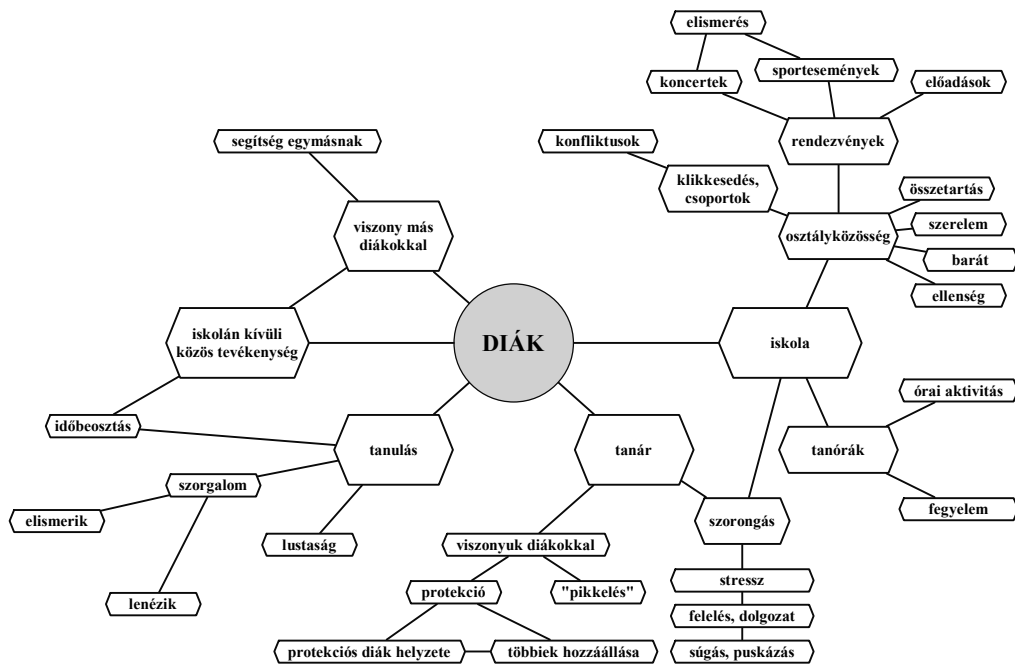
2. számú „tanár” fogalomtérkép



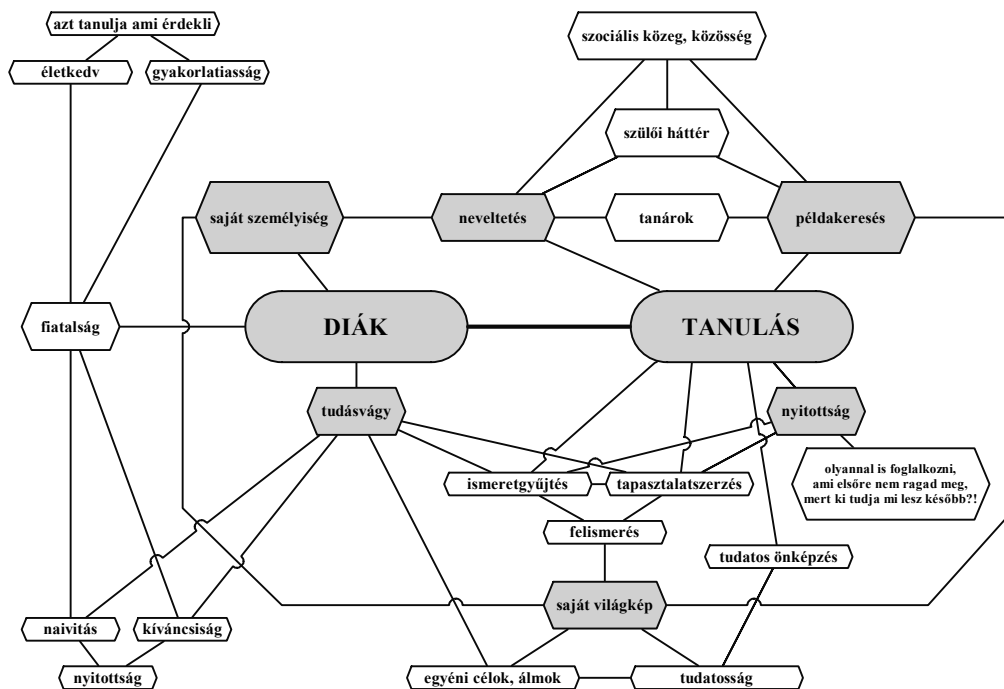
3. számú „tanár” fogalomtérkép



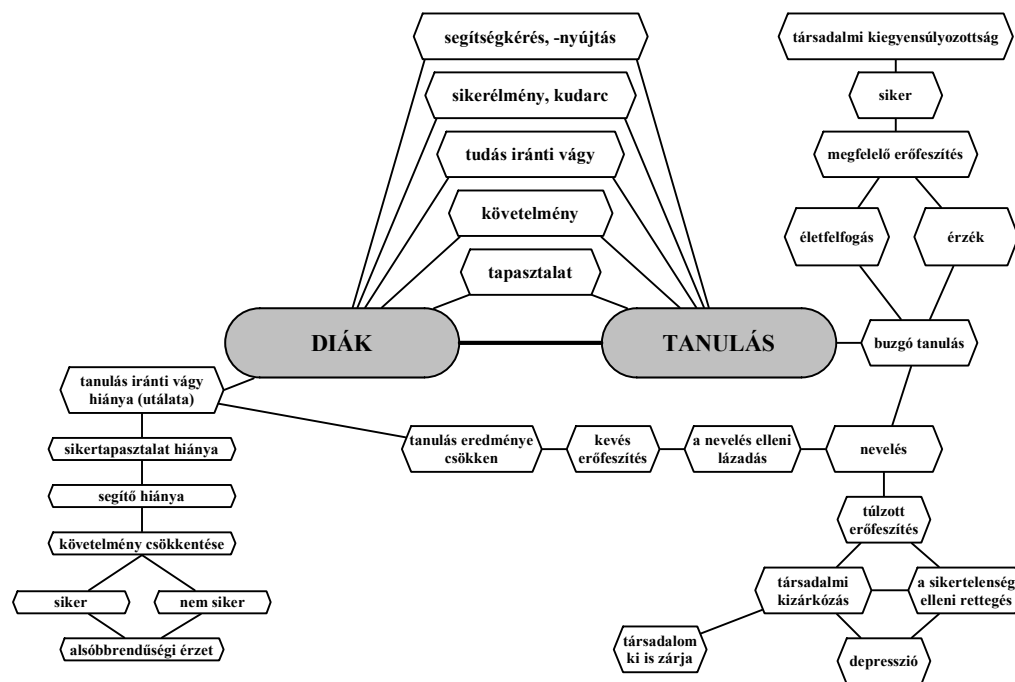
„DIÁK” FOGALOMTÉRKÉP



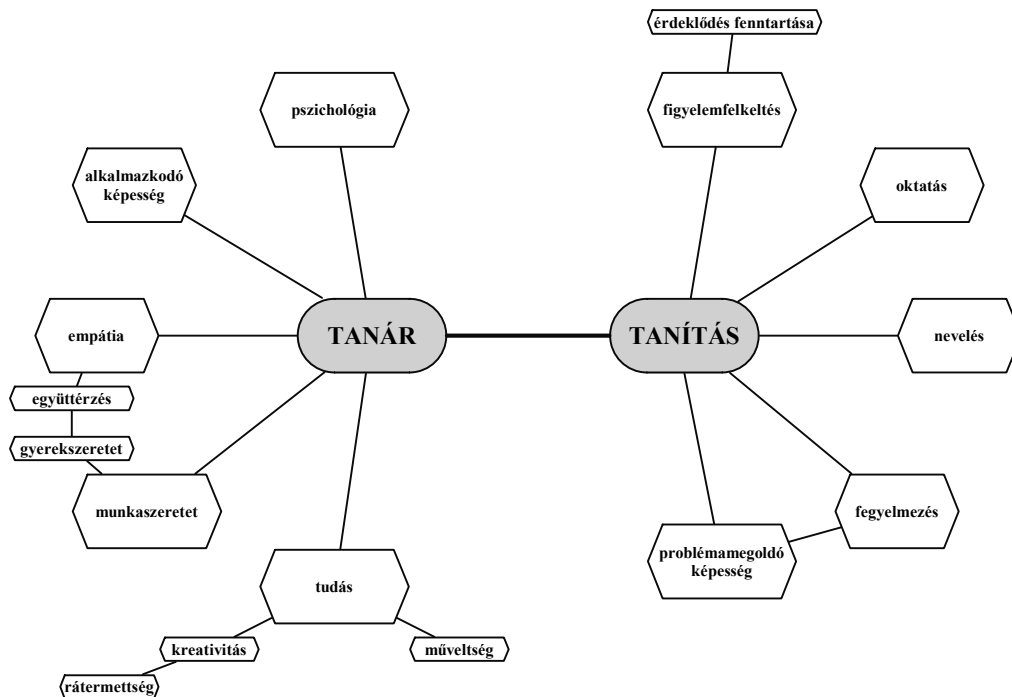
1. számú „Diák – tanulás” fogalomtérkép



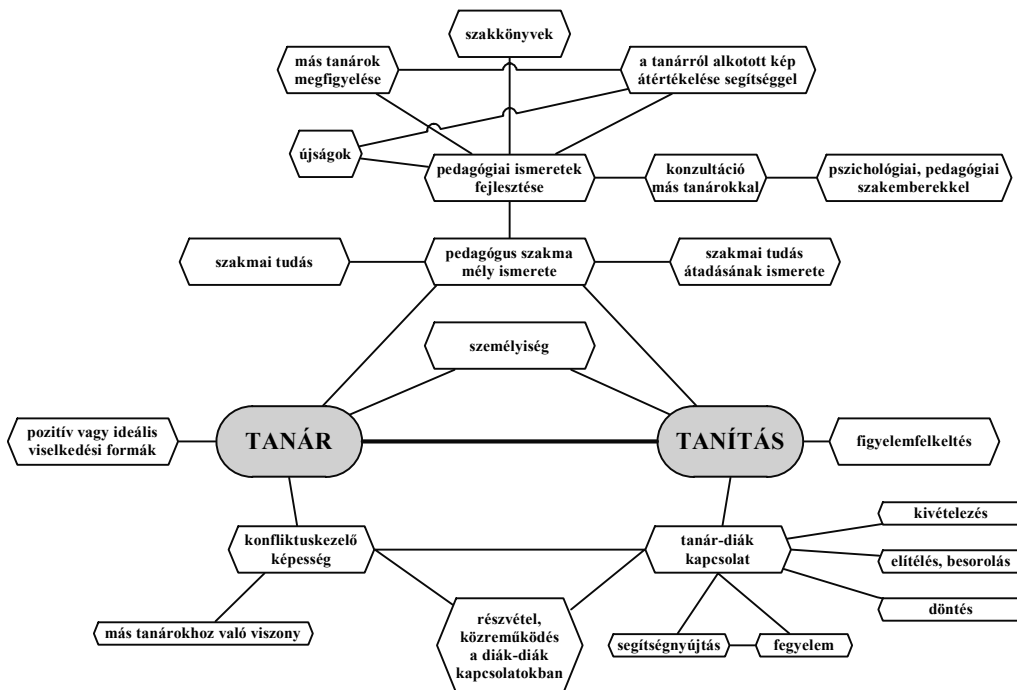
2. számú „Diák – tanulás” fogalomtérkép



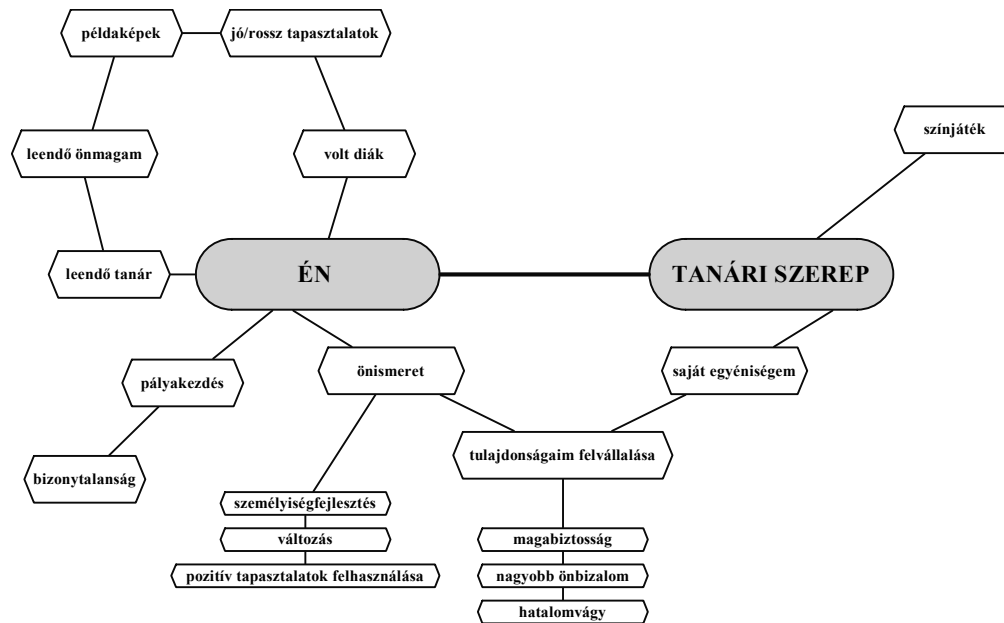
1. számú „Tanár – tanítás” fogalomtérkép



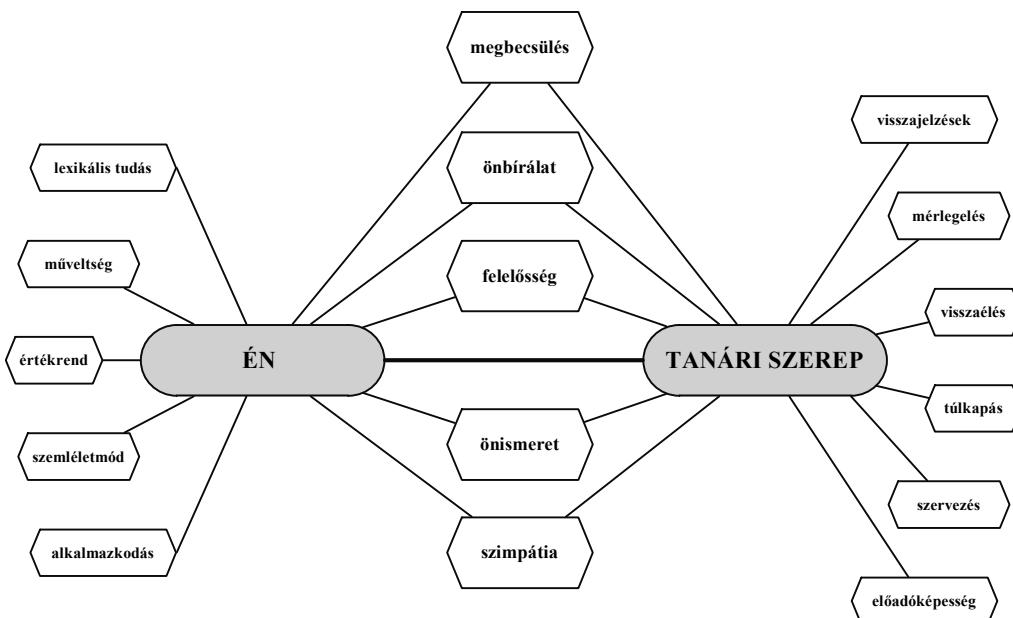
2. számú „Tanár – tanítás” fogalomtérkép



1. számú „Én – tanári szerep” fogalomtérkép



2. számú „Én – tanári szerep” fogalomtérkép



A tanítás olyan, mint...

Sok mindenhez lehet hasonlítani a tanítást. Lehet hasonlítani a *művészet*hez, mint alkotást. Mikor a tanár tanít, alkot, formálja a diákot, tudását, személyiségét. Ha jól sikerült az alkotás, ki tudja állítani, büszke rá, mert az ő munkájának az eredménye. A jó diákot tanulmányi versenyekre küldheti, ahol eredményesen szerepelhet.

A tanítást a *mérnöki munkához* is lehet hasonlítani. A tanóra meg van tervezve, fel van építve, több elemből áll. A tervezői munka még az óra előtt kezdődik, mikor a tanár elkészíti az óra tervezetét. Ha jól tervezi az órát és jól kivitelezi, akkor eredményes lesz.

A tanítás olyan, mint...

A tanítás olyan, mint a *kertészet*. Pontosabban, mint az ültetés. A tanár elülteti a diákokban a tudás magját, ami a diákoktól függ, hogy milyen gyorsan és milyen minőségben növekszik. A tanár gondozza a diákok tudását, mint a kertész a palántáit. Próbálja a leggyengébbet is felerősíteni, de nem szab gátat annak, amelyik kiváló és túlnő a társain.

A tanítás olyan, mint...

Itt abba kell hagynom, pontosabban félbe kell hagynom a mondatot, mert nagyon sok dologhoz tudnám hasonlítani. Talán túl fennköltnek hangzana, ha azt mondanám, hogy a tanítás *alkotás*. Annyiban lehet alkotásnak nevezni, hogy egy tanár is vért izzad néha, mire lefejt egy tanítványról a burkot, elnyeri a bizalmát és tekintélyre tesz szert a nebuló szemében, hogy az hallgasson rá, tisztelje és örömmel tanulja az adott tanár tantárgyát. De azért ez nem ennyire idilli, mert ha nem egy jó, kemény fát kap a tanár, amiből kifaragja kisebb-nagyobb kinszenvedések árán a maga művét, akkor már nagyobb a gond. Van, hogy nyers tojástart, amiről akármennyire is óvatosan próbálja lefejteni a burkot, a belső mindenképp kifolyik a keze közül.

A tanítás olyan, mint...

Szerintem ezt nagyon nehéz lenne meghatározni. Sok »hozzávalóra« van szükség, hogy teljes legyen. Tehát hasonlíthatnám akár a *főzés*hez. Nem mindegy a mennyiség, mert ha túl sok, akkor nehéz, de ha túl kevés, akkor az ember éhes marad. Szeretet is kell hozzá, és élvezni kell azt, hogy az ember »főz«. Persze a »fűszerezés« se mindegy. Ha túl fűszeres lesz, akkor senki nem tudja megemésztetni. De ha kevés van benne, akkor senki nem akarja megkóstolni.

A tanítás olyan, mint...

A tanítás egy munka. Az ember tanít diákokat, amiért megfizetik. Egyértelmű feladata van és egyértelmű bérezése. Viszont ahhoz, hogy az ember tanár legyen, kell egyfajta rátermettség. Ahhoz, hogy jó tanár legyen, kell az elhivatottság.

Mindezek alapján: a tanítás olyan, mint egy *matematikai feladat*. Adott egy cél, például hogy a diák leérettségizzen, és ehhez a célhoz több úton el lehet jutni. Ahogy a matematikai feladat több oldalról is megközelíthető, úgy a diákhöz is többféleképpen lehet hozzáállni.

ROMOLÓGIA ÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIA

A tanulmány a Pécsi Tudományegyetem neveléstudományi műhelyének azt a sajátos vonását jeleníti meg, amely a neveléstudományba a romológiát is szervesen beépíti. Ez egyrészt a kisebbségi ismereteknek a nevelésszociológiába való beágyazását jelenti, másrészt annak a sajátos nevelési-oktatási, oktatáspolitikai helyzetnek a leírását, amely a cigány, roma közösségekből érkezett gyermekeket és fiatalokat körülveszi. A népcsoport etnikai és szociológiai jellemzőinek megismerése képezi az anyag központi részét, amely a gyakorlatban is alkalmazható készségeket és jártasságokat, kompetenciákat szeretné átadni a hallgatóknak.

A leírásban arra törekszem, hogy érzékelhető legyen, a nevelésszociológia alapkérdései jelennek meg akkor is, amikor e népcsoport helyzetét vizsgáljuk. A tananyag elméleti része a cigány, roma közösség, valamint a többség-kisebbség viszony leírására vállalkozik, kitekintve a magyar tudományosságra és az európai fejleményekre. Bemutatja azokat az oktatáspolitikai változásokat, amelyek a rendszerváltás után bontakoztak ki.

A tanulmányhoz csatolt feladatok és illusztrációk adatokkal egészítik ki az itt elmondottakat, és a tanultak alkalmazásához adnak segítséget.

BEVEZETÉS

A magyarországi cigánykutatások a nemzetközi szakirodalom mércéjén is jelentős tudományos eredményeket értek el. Sajnos az eredményeknek csekély a nemzetközi tudományos visszhangja. A magyar szakemberek olvasták és felhasználják mindazokat a tudományos eredményeket, amelyek világnyelveken jelentek meg, a világnyelveken megjelenő szakírók viszont Magyarországot szinte „terra incognita”-nak tekintik.

A cigányság történetével foglalkozó szakirodalomban közhelynek számít, hogy a cigány nyelv indiai rokonságát egy Leidenben tanuló diák fedezte fel, aki felismerését egy bécsi újságban adta közzé 1773-ban. A diák egy komáromi magyar fiatalember volt. Ez még lehet kultúrhistóriai anekdota, de az már súlyosabb érv, hogy az első tudományos mű, amely átfogóan – nagyjából a mai tudományos kritériumoknak megfelelően – tárgyalja a cigányság történetével, néprajzával, nyelvével és szociológiájával kapcsolatos ismereteket, *Grellmann, H. M.* műve (1807, első megjelenés 1783 németül, Heidelberg), mely a történelmi Magyarországon – főként Erdélyben – gyűjtött tapasztalatokat foglalja össze. A disszertáció fejezetcímeit ma is örömmel üdvözlénék egy monografikus munkában: életmód, háztartás, foglalkozások és munkafajták, házasság és nevelés, betegség, halál és temetés, vallás, nyelv, tudományok és művészetek. Erre a műre gyakran hivatkoznak a nemzetközi szakirodalomban anélkül, hogy tudomást vennének arról, hogy a Magyarország területén élő cigányság tudományos kutatásának úttörő érdemei vannak. Csaknem hasonló sors jutott osztályrészül a 19. század végén élt *Wliskoeki Henrik* műveinek, amelyekre szokás hivatkozni anélkül,

hogyan a szerzők tudnák, Wlislöcki magyar közegben nyert tapasztalatok alapján (magyarul is) publikált, mesét, balladát gyűjtött, a többi között a Pallas Lexikon számára készített terjedelmes szócikket másfél íves melléklettel, kitérve mindazon kérdésekre, amelyeket ma is kutatunk.

A cigányságról a közelmúltban megjelent nagyobb monográfiák minderről nem vesznek tudomást. (*Fraser*-nek a magyarul az Osiris Kiadónál 1996-ban megjelent könyvébe a magyar hivatkozásokat a szerkesztők utólag illesztették be, *Crowe* a cigányság kelet-európai történetéről írott és New Yorkban megjelent könyvében arra hivatkozik, hogy többek között Magyarországról sincsen tudományos információ. *Costarelli* 1993-ban, az UNICEF keretében végzett kutatás keretében megjelent műve szerint Magyarországról nem jutott információhoz.) Hozzájuk hasonlóan az európai cigánypolitikában is nagyon befolyásos *Liégeois, J.-P.* (legutóbbi könyve 1994-ben jelent meg, magyarul 2002-ben) sem hivatkozik magyar kutatásokra, s ha a jövőben egyáltalán kiterjed erre is a figyelme, az egy romániai cigány szociológus-politikusnak, *Gheorghe, N.*-nak köszönhető, aki felhívta a figyelmét Magyarországra.

A 20. századi magyar cigánykutatások első korszakának egyik legvitatottabb tudósa *Vekerdi József*, aki nyelvészként jelentős mértékben járult hozzá a cigány nyelv, folklór-szövegek megismeréséhez és publikálásához. Kultúra-interpretációját azonban vitatható szemlélet hatja át (*Vekerdi*, 1984). A cigány kultúrát szerinte anyagi és szellemi igénytelenség, a vándorlás következtében nem kialakult hagyományrendszer, „pazarló beállítottság” stb. jellemzi. Ezeknek az elutasító, stigmatizáló nézeteknek a veszélyességét növeli, hogy jelentős kutató életművével hitelesíti, továbbá jól összezsengenek a társadalomban amúgy is jelen lévő előítéletekkel. Éppen e kontextus miatt nehezen lehet védeni az állítások valóságtartalmát is. *Vekerdi* a cigány kultúra egységességét vonja kétségbe (a közös cigány dal-, mese- és tánckincs létezését). Azt a kérdést pedig indokoltan lehet feltenni, hogy – például éppen kulturális antropológiai nézőpontból – lehet-e a cigányság egységes kultúrájáról beszélni. (Vannak érvek mellette is, ellene is, ha értékmozzanat **nem** fűződik hozzá, mindkét álláspont védhető lehet.)

Nem tárgyalom sem a pedagógiai szűkebb területének kutatásait (ezért maradt hivatkozás nélkül például *Várnagy Elemér*), sem azokat a szociálpszichológiai irányú munkákat, amelyek közvetlenül vagy közvetve vonatkoznak a cigányságra. Az előbbieket azért nem, mert más tudományos területnek a neveléstudományban való megjelenítését tekintem célnak, az utóbbiakat azért nem, mert túlságosan megnövelnék a tanulmány terjedelmét.

A CIGÁNYSÁG, MINT TÁRSADALMI RÉTEG

Az 1970-72. között végzett országos cigánykutatás nemzetközi szempontból is páratlan vállalkozás volt (*Kemény*, 1974). Hatása is igen nagy: a köré szerveződő és ráépülő Kemény-iskola a cigányságra irányuló kutatásokban máig nélkülözhetetlen eredményeket, tapasztalatokat nyújt kutatók, oktatáspolitikai és más szakértők számára. Ezen kívül – bár ez a vonulat egyelőre feldolgozatlan – politikai hatása legalább olyan nagy volt, mint a tudományos. Ebben az iskolában alakult ki a későbbi demokratikus ellenzék magva, a párt és az állam túlhatalmával szemben autonóm módon gondolkodó, a nem-létezőnek deklarált, de nagyon is létező szegénységgel szolidáris értelmiségi csoport.

A kutatás a cigányságot „életforma-csoportként”, gyakorlatilag azonban a szegénység szubkultúrájának hordozójaként határozta meg. Ebből a felfogásból értelmezendő – azóta is gyakran vitatott – felfogása, hogy azt tekintette cigánynak, akit környezete is annak tart. A cigányság – illetve a cigánysággal azonosítható nem cigány szegények – abban az értelemben nevezhető társadalmi rétegnek, hogy a társadalom peremén, marginális helyzetben él. Társadalmi felemelkedésének útja az iskolázáson át vezet, illetve – az iskolán kívül – az ipari munkássá válás valósítja meg. Ez elsősorban és a tömegeket illetően a segédmunkássá válást jelenti, perspektivikusan azonban a szakmunkási létet alapozza meg.

A Kemény-vizsgálat alapjában véve életmódkutatás volt – magyar elődei és példái a harmincas évek parasztságtudományai –, az élet anyagi és szellemi feltételeit vizsgálta. Mind a magyar elődök, mind pedig Lewis (1968 és é.n.) szép stílusban írott, megrázó, nagyhatású könyvei – és természetesen a cigányság általános magyarországi életviszonyai – szinte magától értetődővé teszik, hogy a szegénység szubkultúrájának kutatására esik a hangsúly. A szegénység ezen elmélet szerint életmód, nem egyszerűen az anyagi-szellemi javaktól való megfosztottság állapota. Az életmód meghatározott ideológiákat és életstratégiákat követel meg: ezért nem azonos a középosztályból lecsúszott, szegénnyé vált emberek életmódja, életstílusa a „szegénység szubkultúrájával”. A cigányok életét e felfogás szerint elsősorban a hiány és a megfosztottság jellemzi, életstratégiáik a másnapi túlélésre irányulnak. A családi melegség, összetartás, a szép emberi kapcsolatok részei ezeknek az életstratégiáknak (Kemény – Gábor, 1992). Ezt a kutatást – ahogyan a Kemény-iskolát és a Kemény tanítványokat általában – a szegényekkel, a cigányokkal való mélyen átértézt szolidaritás, nagyfokú szociális érzékenység és elkötelezettség jellemzi.

A szociografikus, dokumentarista látásmód – amely Lewis (1968) könyvének hitelét és varázsát adja –, a Kemény-tanítványok egyik vonulatának a cigányokkal kapcsolatos kutatásaiban folytatódik (pl. Solt Ottilia, Csalog Zsolt, Havas Gábor, Diósi Ágnes stb.). Kitűnő munkák sora emelte ki ezáltal a cigányságot az ismeretlenségből, és tette a szélesebb olvasó nagyközönség számára sorsukat érzékelhetővé, átélhetővé. Itt említhetjük meg azokat a filmeket is, amelyek szociográfiai módszereket is alkalmazva máig megrázó hitelességgel jelenítik meg a magyarországi cigányság helyzetét (Pl. Cséplő Gyuri, Feldobott kő).

A Kemény-iskola másik vonulata inkább a szociológiai aspektust örökölte tovább. Az 1993-ban folytatott, majd 2003-ban megismételt kérdőíves adatgyűjtést a „nagy cigánykutatás” folytatásának tekintik (Kemény, Havas, Kertesi, 1994, 2003). Bár tudományosan nehezen értékelhető, mégis ki kell emelnem Kozák Istvánnét (összefoglaló írásából két hosszabb részlet jelent meg a Phralipe¹-ben, 1998), aki vezető állásban lévő tisztviselőként és termékeny íróként adatolta a cigányság iskolai, egészségügyi, foglalkoztatási és lakáshelyzetének alakulását. Ez a kutatói szemlélet határozta meg azoknak a kutatásoknak jelentős részét, amelyek a cigány gyermekek iskolázási viszonyaira vonatkoztak (pl. Réger Zita, Ladányi János, Csongor Anna, Andor Mihály, lazábban és inkább a kilencvenes évektől kapcsolódva a témához Liskó Ilona). Már az 1970-es évek végén, a 80-as évek elején rámutattak, hogy az államszocializmus eredményei gyakran látszat-eredmények:

¹ 1990-2000 között működött irodalmi, művészeti és politikai folyóirat, a Phralipe cigány szervezet magyar nyelvű lapja; főszerkesztője Osztójkán Béla volt.

- a cigány gyermekek tömegei a pedagógussal, dologi feltételekkel legrosszabbul ellátott iskolákba járnak,
- az eredetileg felzárkóztató céllal létrehozott „cigányosztályok” rossz körülmények közé kényszerített, versenyképtelen, szegregált formációk lettek,
- a cigány gyermekek **felülreprezentáltak**² a gyógypedagógiai iskolákban, és
- kevés esélyük van akár a legalacsonyabb szintű, legkevésbé vonzó szakmunkásképző iskolákba is eljutni.

A cigányság életforma-csoportként való értelmezése, a szegénység központba helyezése, a szociológiai látásmód minden erénye mellett problémákat is felvet.

- Lényegében figyelmen kívül hagyja az etnicitást (a kultúrát) – még akkor is, ha szavakban elismeri jelentőségét –, ezért érdeklődésén kívül maradnak azok az életformák, életmódok, életstratégiák, amelyek nemzedékek óta a jóval a szegénység-küszöb fölött élő cigány közösségek sajátjai. (Bár például a cigányság nyelv szerinti megoszlásában éppen az eredeti Kemény-vizsgálat adatát használjuk ma is.)
- Szinte teleologikus látásmóddal azt sugallja, hogy a cigányság számára nincsen más lehetőség, mint az asszimiláció (az uralkodó társadalom szociális struktúráinak átvétele) vagy az örök szegénység. Ez azzal van összefüggésben, hogy úgy határozza meg a cigányságot, mi szerint a nem szegény, a nem iskolázatlan, a nem képzetlen „már” nem tartozik ide, amiből számos tudományos és gyakorlati probléma származik.
- A társadalom (társadalompolitika) számára a cigányság léte eszerint súlyos problémát okoz, amelyet a társadalomnak (politikának) meg kell oldania. Az állam, a társadalom olyan atyaként tűnik fel, amelynek kötelessége a gyermeki módon viselkedő cigányságról is gondoskodni. Nem merül fel az a kérdés, hogy – a voltaképpen kívülről vizsgált és interpretált – cigányságnak milyen várakozásai vannak a társadalommal és a társadalmi szervezetekkel szemben, továbbá, hogy mit tesz és mit tehet igényei, szükségletei kielégítése érdekében.
- A cigányságot homogén társadalmi rétegnek, csoportnak tekinti, és nem keres választ a gazdaságilag sikeres cigányok életstratégiáinak értelmezésére.

Nevelésszociológiai szempontból ez a paradigma a „*deficit-elmélet*” alapjain áll. A hiányokkal, a lemaradással jellemezhető gyermekek, fiatalok hátrányban vannak a „normálissal”, az átlagossal szemben, fel kell zárkózniuk ahhoz, hogy egyenrangú versenytársak legyenek. Ez az álláspont is vitatható, bár még az 1993-as kisebbségi törvény oktatáspolitikai bekezdésében is visszaköszön. Egy népcsoport egésze aligha jellemezhető lemaradóként, elmaradóként, hiszen különböző társadalmi helyzetű em-

² Reprezentativitás: a kutatásba bevont személyek, a minta jellemzője. Ha a mintában ugyanaz a tulajdonságok megoszlása, mint az alapsokaságban, akkor beszélünk reprezentativitásról. Ebből következően feltehető, hogy az ilyen minták elemzésével nyert leírások és magyarázatok az alapsokaságra vonatkozó hasonlókat képviselnek (reprezentálnak). A valószínűségi mintavételi eljárások alkalmazása növeli a reprezentativitást, a reprezentativitás teszi lehetővé az eredmények általánosíthatóságát, és a statisztikai következtetéseket. Ha valamely tulajdonsággal jellemezhető csoport az alapsokasághoz viszonyítva nagyobb arányban van jelen a mintában, akkor felülreprezentációról, ha kisebb arányban, akkor alulreprezentációról beszélünk.

berekből áll. Árnyaltabb és korrektebb úgy fogalmazni, hogy a cigány, roma népeségben jóval magasabb a szegények, az iskolázatlanok aránya, mint a társadalom egészében. Különösen joggal bírálható az, hogy a közírásban, a pedagógiai szakírásban és gondolkodásban az „ingerszegény környezet”, az „értelmi nevelés hiánya”, a „kizárólag biológiai nevelés” és az ezekhez hasonló sztereotípiák jelennek meg a cigány gyermekekkel kapcsolatban. Tudományosan a kívülről származó kategorizáció problémájának látszik, a mindennapokban azonban azt az elfogadhatatlan nézetet jelenti, hogy a jómódú, rendezett életű család „már nem cigány”. Így alapjaiban rongálja az önértékelést, fokozza a bizonytalanságot, akadályozza a teljesítményt.

Ennek a kutatómódszertani – valójában társadalomelméleti – vitának az alapkérdései jól nyomon követhetők a *Kemény – Havas – Kertesi* és a *Ladányi – Szelényi* (1997, 1998) között lezajlott, a *Kritika*-ban közölt vitában.

A nevelésszociológia számára e kutatási irány rendkívüli érdeme, hogy a *hátrányos helyzet* és az ebből eredő iskolai lemaradás korrekcióját az oktatáspolitikai egyik alapvető prioritásként fogalmazta meg és hangsúlyozza napjainkig.

A CIGÁNYSÁG, MINT ETNIKUM

Talán nem szükséges az *ethnosz* fogalmának alaposabb értelmezése ahhoz, hogy a cigányság – a magyar és a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően – etnikumkénti, etnikai csoportkénti meghatározását elfogadjuk. Ennek ellenére ez a fogalom tudományosan még ma is felvet kérdéseket. Néhány példát idézve: mind a nyelv (mennyiben tekinthető önállóan, egységesnek), mind a kultúra (mennyiben tekinthető egységesnek és eredetinek), mind a szokásrendszer (az öltözködéstől az emberek közötti viszonyokig), mind a közös eredet tudata, mind a rasszjegyek kérdésében vannak viták.

Legalább azonban *Grellmann*-nak a 18. század végén írott könyve óta – bár ő is hivatkozik tudós elődökre – a cigánynak nevezett népcsoportok történetét, nyelvét, tárgyi és nem tárgyi kultúráját, művészetét stb. mint önálló, legalábbis más népcsoportoktól eltérő etnikumét tanulmányozzák. *Grellmann* a cigány nyelv (romani) leírásában is úttörőnek számít, de az első valóban tudományos rendszerezés *Pott, A. F.* - nek, a hallei egyetem általános nyelvtudományi tanszékének professzorától származik (*Die Zigeuner in Europa und Asien*, 1844-1845), akinek művére való hivatkozással a cigányságról szóló minden jelentősebb monográfiában találkozunk. Az 1980-ban indult *Ethnographia* című folyóirat közölte *József főhercegnek* a cigányokról szóló írását, a - nemzetközi romológiai/ciganológiai szakirodalomban szintén kiemelkedő tekintélynek számító, magyarul és németül is publikáló *Wlislocki Henrik* gyűjtőmunkájának eredményeit. *Hermann Antal* nevét is emlitem még ebből a korból, aki az 1893-ban készült „czigány összeírás” tudományos vezetője és tanulmányírója volt (mindhárom az első nagy ciganológiai triász tagja, rendszeres szerzője a létező tudományos társaság, a *Gypsylors Society* folyóiratának. A 19. század végén Magyarországon virágzott a romológiai/ciganológiai kutatás. Ennek a hagyománynak a folytatója *Erdős Kamill*, akinek *Cigánytanulmányai* címmel 1989-ben Békéscsabán megjelent gyűjteményes kötete gyakorlatilag hozzáférhetetlen ma már (*Forray*, 1998b).

A cigányság kulturális arculatának, etnikai jellegének vizsgálatára történettudományi, nyelvészeti, néprajzi, kulturális antropológiai kutatások irányulnak.

A *Cigány Néprajzi Tanulmányok* 1993 után megjelent periodika első száma egy 1991-ben megrendezett nemzetközi kárpát-medencei „ciganisztikai” konferencia anyagát adja közre. A tematika gazdagsága – a cigány folklór általánosabb kérdéseitől egy alföldi község cigány családfájáig, a cigány népmeséktől a nagyvárosi cigány kártyázási szokásokig, a népzeneitől a nyelvi szocializációig, és így tovább – minden más érvenél meggyőzőbben bizonyítja a cigány kultúra létezésének tényét. Indokolt a tudományos érdeklődés azért is, mert Európában kevés olyan népcsoport van, amely folklórját ma is éli, fejleszti. A különböző kutatási irányok illusztrálására a már korábban említetteken kívül *Voigt Vilmos* etnográfiai, *Kovalcsik Katalin* népzenei kutatásait emelem ki.

A cigányság etnikumként való meghatározásának kidolgozásában a nyelvészetnek külön jelentősége van, mert a nyelv a kulturális önállóság egyik fontos jellemzője. A cigány nyelv – a romani – keltette fel először a tudósok figyelmét e népcsoport iránt. *Réger Zita* (1990) alkalmazott nyelvészeti kutatásainak a nyelvi szocializációra vonatkozó eredményei alapvetően járulnak hozzá a cigány gyermekek szocializációjának megértéséhez.

A cigányság történetéről is gyűlnek az ismeretek (talán *Tomka Miklós* tanulmányát, (1983), a *Mezey Barna és mtsai* által szerkesztett (1986) ill. a *Fraser* által írt (1996) könyveket említhetjük), sorra jelennek meg a párizsi *Centre des Recherches Tsigane* intézet kiadványai magyar nyelven is. Ma már nemcsak a cigányság vándorlásait és újkori európai megjelenését ismerhetjük meg ezekből a könyvekből, hanem a 2. világháború náci rezsimeinek a cigányságra is kiterjedő népirtását.

A kulturális antropológiai kutatás újabb szempontokkal egészíti ki a cigány kultúra megismerését. A kultúra ebben az értelemben életmód, az anyagi életviszonyok, életstílus, alkalmazkodási módok, kommunikáció stb. jelenségeinek köréből bármely olyan viszonyulási sort, egymással összefüggő specifikumok, minták sorát jelenti, amelyet az egyén, mint saját közössége kultúráját megérteni és megújítani törekszik. *Michael Stewart: Daltestvérek* (1994) című monográfiája egyetlen oláh-cigány közösség életét elemzi, a résztvevő megfigyelés módszerével – a szerző hosszú időt töltött ebben a közösségben. A mű tudományosan is értékes, mert az egyedi megfigyeléseket modellszerűen rendez, így általánosítani is tudja, de izgalmasságához hozzájárul az is, hogy az „igazi angol” fiatalember éveket töltött Magyarországon, megfigyelései egyesítik a „külső” szempontokat a „belsővel”.

Néhány éve sorra jelennek meg a nyugat-európai antropológiai cigánykutatások eredményeiből készült kötetek *Prónai Csaba* szerkesztésében (*Prónai*, 2000, 2001). E kötetek értékes adalékokkal szolgálnak földrészünk cigány, roma népességének kultúrájáról.

A szociológiai cigánykutatások nagy magyar műhelye, a Kemény-iskola közvetlenül, a benne résztvevők személyén át, kapcsolódott politikai folyamatokhoz. A kultúrára irányuló kutatásoknak is van közvetlen politikai kapcsolódása. A kutatók közül többen személyesen is részt vettek és vesznek a cigányság kulturális és politikai önszerveződésének támogatásában, az egyes szakpolitikák, így az oktatáspolitikai formálásában is. Az etnikai öntudat megszilárdulásához való közvetett hozzájárulás pedig vitathatatlan. E kutatások, publikációk, konferenciák hozzájárulnak ahhoz, hogy a cigányság egyre szélesebb tömegei tanulják meg, hogy van saját történetük, kultúrájuk, vannak olyan értékeik, amelyeket öntudattal mutathatnak be a többségi társadalomnak, és örökíthetnek át a fiatal nemzedékeknek. A polgárjogi mozgalmak és civil

szerveződések erősödése a kultúrák egyenrangúságán alapul, és így nem csak a cigány népcsoportot, hanem a társadalom egészét is az egyenjogúságon alapuló társadalomhoz közelíti.

Ha a tudományos eredményeknek *a gyakorlatban – az oktatásban – való alkalmazását* mérlegeljük, láthatjuk ennek a folyamatnak a problémáit is.

- Az etnicitás túlhangsúlyozása azzal a veszéllyel jár, hogy a globális társadalmi összefüggéseket az etnikumok belső, kulturális életviszonyaival helyettesíti, így – mintegy önbeteljesítő próféciaaként – az **etnocentrizmust**³ és az etnikai alapú feszültségeket erősíti.
- Figyelmén kívül hagyja a szociokulturális életviszonyokat és a társadalom hatalmi struktúráit. Így a cigány egyén elsősorban mint egy többé-kevésbé tradicionális kultúra reprezentánsa jelenik meg (például ő „a vadember”). Ezzel akadályozhatja a népcsoport modernizálódását, egyszersmind nem ösztönzi a kormányzatot az életviszonyok javítására.
- „Hiperkulturalizmusnak” bélyegezhetjük azt, hogy kulturális jelenséggént értelmezzük és fogadunk el eseti, esetleg társadalmilag káros magatartásokat is.

A nevelésszociológiában a cigányság (a nemzetközi gyakorlatban az etnikai kultúra általában) elismerése a **multikulturális/interkulturális**⁴ paradigma kidolgozását eredményezte. Eredménynek tekinthető, hogy itthon a cigány óvodások, iskolások számára 1990 óta szervezett és finanszírozott ún. felzárkóztató programokban a Nemzeti Alaptanterv előírásai szerint helyet kapott a cigány népismeret, a cigány népi kultúra megismertetése, igény és lehetőség szerint a cigány nyelv(ek) oktatása is. A hazai cigány nyelvek (romani/lovári és a beás) államilag elismert nyelvvé váltak, állami nyelvvizsgát lehet belőlük tenni. Elvi akadályja tehát nincsen annak, hogy ezek a nyelvek az iskolai oktatásban is egyre nagyobb helyet kapjanak, akár a nemzetiségi nyelvek mintájára.

Ugyanakkor az elmúlt években „az etnikum” gúnyos-eufémisztikus megjelölése lett a cigányoknak. Ebből a kategóriából még nehezebb kitörni, mint a „hátrányos helyzetből”, mivel „az etnikumba” beleszületik az ember, nincsen választási lehetősége. Félő, hogy ténylegesen erősödik a hétköznapi rasszizmus – nemcsak a diszkrimináció ellen fellépők hangja –, és ebben szerepet játszanak a cigányság kulturális egyiségének, identitásának és autonómiájának növelésére bátorító kutatások is.

A CIGÁNYSÁG, MINT ÉLETSTÍLUS-CSOPORT

Fraser (1996. 281) figyelmeztet arra, hogy mindig a megalapozatlan általánosítás veszélyével jár, ha a cigányok életének egyes aspektusait kiválasztjuk, és azokból próbálunk a cigányság egészére következtetéseket levonni. Sem a hagyományos fog-

³ Az etnikai-nemzetiségi hovatartozást – vagy annak hangsúlyozott tagadását – a középpontba helyező politika, ideológia.

⁴ A multikulturális/interkulturális paradigma a neveléstudományban, illetve az alkalmazott pedagógiában (oktatáspolitikai, iskolai szervezet) a többféle kultúrára támaszkodó nevelést-oktatást jelenti; különbséget is lehet tenni a két fogalom között, e szerint a multikulturalizmus a kultúrák (etnikumok) egymás mellett élését, az interkulturalizmus az egymás mellett létező kultúrák egymásra hatását jelenti.

lalkozások, sem a letelepedés nem szüntette meg a cigány identitást. *Liégeois* (2002. 111.) az alábbi elemek kombinációit sorolja fel: „a nyelvtől a független foglalkozásig, a szolidaritástól a helyváltoztatás minden lehetőségének kihasználásáig, a szociális szerveződéstől a különbözőség miatt érzett büszkeségig, a közös eredet tudatától az élet sajátos szabályaiig, a csoporthoz tartozás tudata és a kívülállókval való szembenállás, a saját történelem, az életfilozófia, a gyereknevelési módszerek, a család szilárdsága és így tovább. A csoport utazásai során felvett elemeket elsajátították, és az egészbe integrálták ... a cigányok és vándorlók a változás hagyományát fejlesztették ki, a megújítás hagyományát, ami viszonylagos állandóságot hoz a bizonytalanságba.” A cigány kultúra „hordozható”, írja másutt, amely szociális kapcsolatokban, nyelvben és más olyan viselkedésekben fejeződik ki, amelyeket a kívülálló megfigyelő is érzel: ilyen a zene, a tánc, az életstílus látható elemei.

A hagyományos néprajzi és kulturális antropológiai megközelítéssel szemben mondhatni napjainkban kialakult új irányzat a cigányságot úgy mutatja be, mint amely nem egyfajta „kulturális kövületként” létezik, hanem lényege éppen a változó világokhoz, környezetekhez való alkalmazkodásban van. Eszerint nincsen egyetlen egységes cigány kultúra, hanem helyi közösségek vannak, ám közös életstílus, közös attitűdök és beállítódások, értékek és normák mégis hasonlítják a cigány közösségeket (*Piassere*, 2000, in: *Prónai*, 2001). Az új paradigma azért izgalmas, mert magyarázatot kínál a „cigány-jelenség” interkontinentális összefüggéseire.

A cigány kultúra értelmezésére egy új fogalmat is alkottak: a „*peripatetikus közösség*” fogalmát. *Okely* (1991) *A. Rao* nyomán ezt úgy határozza meg, mint olyan életformát, amely nem illeszkedik be a nomád életformát folytató közösségek értelmezési keretébe: nem állattartók, nem vadászó-gyűjtögetők. Közös bennük az őket körülvevő gazdasággal fenntartott intenzív kapcsolat. Olyan „nomádok”, akiknek megélhetési forrását más közösségek jelentik.

Ez az elmélet magyarázatot kínál arra, miért olyan zavarba ejtően kétségesek az eredmények, ha a cigány kultúrát úgy akarjuk bemutatni és értelmezni, mint egy „nemzetiségi” kultúrát (ahogyan például a magyar jog és oktatási rendszer határozza meg a „nemzetiséget”). Ebben a felfogásban a cigányság nem „nemzetiség”, hanem olyan közösség(ek), amely(ek) lényege az (etnikai) összetartozás tudata, ugyanakkor a közösségek ideológiájának megújulási és alkalmazkodási képessége. Továbbá a cigányság e felfogásban per definicionem *kisebbség* – s ezzel a fogalommal túllépünk az etnográfia, a nyelvészet, a kulturális antropológia stb. hagyományos fogalmi körén.

A kulturális gyökeret, a más csoportoktól és közösségektől elválasztó specifikumot, a lényegét ez az elmélet a tevékenységi kör megválasztásban és az idő bizonyos fajta beosztásában keresi. Az idő beosztását és a tevékenységek sajátos besorolását (amely éppúgy összeegyeztethető a vándorlással mint a letelepedéssel) korábbi kutatásunkban magunk is kulcsmozzanatként találtuk (*Forray – Hegedűs*, 1991). Az idő sajátos értelmezését olyan tényezőként írtuk le, amely a vizsgált cigány csoport és az iskola együttműködését nagy mértékben befolyásolja. Az időbeosztás sajátosságait mi nem az ősi kultúrával hoztuk összefüggésbe, hanem a közösség jellemző életritmusával.

Liégeois, *J.-P.* nem elsősorban tudósként, hanem a cigányság érdekeit képviselő európai politikusként ismert. Könyveit az Európa Tanács kiadásának oktatási sorozatában jelenteti meg, ezért is, de a szerző elkötelezettsége okán is az iskolának és az oktatás kérdéseinek általában is hangsúlyos szerep jut a cigányság helyzetének tár-

gyalása során. Szemléletét még legutóbbi (*Liégeois*, 2002) könyvében is az határozza meg, hogy nem tesz különbséget a cigány és az „utazó nép” („traveller”) között. A „roma” kifejezést szerinte politikai összefüggésben lehet általános érvennyel használni, a „cigány” (gypsy) és a „vándorló/utazó” (traveller) fogalmakat szinonimának tekinti, mivel hasonló az életstílus, életlehetőségek, foglalkozási viszonyok, társas struktúrák, társadalmi helyzet, identitás, nem utolsósorban a politikai szerveződés szempontjából. Ez a nézőpont sajátosan nyugat-európai.

A cigányságot az alábbi fő dimenziók mentén látják megragadhatónak: nyelv, szociális szerveződés, vándorlás („travelling”), család, vallás, gazdasági szerveződés, művészet, életstílus és identitás. Az e szempontokból mutatott sajátosságokkal él a cigányság a modern Európában, próbálja meg modernizálni, az új feltételekhez alkalmazkodva megőrizni mindazokat az értékeit, amelyek századokon át biztosították túlélését. A virulens előítéletek, manipulált cigány-kép, a közigazgatás diszkriminációja, a szűkülő munkalehetőségek tartósítják a rossz életfeltételeket.

A továbblépés kulcsát Magyarországon és Európában mindenütt az iskolázásban látják. A cigányság egyre jobban megérti, hogy az iskolában elsajátítható tudás nélkül nem alkalmazkodhatnak többé a társadalomhoz, belátja, hogy az analfabétizmus már nem alkalmas a kultúra megőrzésére. (Sőt, írásos eszközök nélkül kultúrájuk elsüllyed.) Ugyanakkor az iskolát a velük szemben ellenséges társadalom egyik intézményének látják, és attól tartanak, gyermekeiket ellenük neveli. A barátságos, a cigányságot, a cigány embert tisztelő iskola képes arra, hogy az új cigány nemzedékek számára a modern identitáshoz vezető utakat megnyissa (*Forray*, 1998a).

Európa minden országában nő a cigányok helyi politikai és érdekképviseleti szervezeteinek a száma, helyi szinten, országos szinten és nemzetközi szinten egyaránt. Az Európai Unió, az Európa Tanács programjai lehetőséget adnak olyan projektek pénzügyi támogatására, amelyek integrációjukat támogatják. Az iskola segítségével egyre több cigány ember válik képessé arra, hogy részt vegyen az információs folyamatokban és megfogalmazza saját igényeit, érdekeit.

A cigányság életstílus-csoportként való értelmezése az oktatáspolitikában nem alakított ki – mindeddig – egységes új koncepciót. Két vonulatot emelek ki.

Az egyik a projekt-orientált szemlélet terjedése. Ez azt jelenti – az Európai Unió finanszírozási mechanizmusai is ezt erősítik –, hogy a problémák reménytelenül hatalmasnak látszó halmazát apró, gyakorlatias lépésekkel próbálják megoldani. A „Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan” frappáns jelszava ezt a gondolkodásmódot fogalmazza meg. Így „a cigányságnak” az összes, a társadalommal kapcsolatos problémái helyett az itt és most élő csoport iskolázási, egészségügyi, foglalkoztatottsági helyzetét kell javítani.

A másik vonulatnak a nevelésszociológiai elméletek megújulása látszik. A modern Európa víziója a „nagypolitika”, a „makrogazdaság” szintjén integrált, nyelvben, kultúrájában, bőrszínében, vallásában, helyi politikájában sokszínű földrészt. A vízió megvalósulásának, a nemzetek, népek, népcsoportok, egyének egyenrangú társadalmi beilleszkedésének feltétele a gazdasági, hatalmi egyenlőtlenségek csökkentése mellett bizonyos kulturális kompetenciák elsajátítása. Köztük elsődlegesnek *Bourdieu*, *Habermas* és mások nyomán a „többnyelvű habitus” kialakítását tekintik (*Allemann-Ghionda*, 1995, cit. *Forray – Hegedűs*, 2003.). A kérdésnek jelentős szakirodalma alakult már ki, amelynek akár vázlatos ismertetése is messzire vezetne. Nem

csupán idegen nyelv(ek) ismeretét jelenti, hanem olyan összetett képességet, készségeket, beállítódásokat, gondolkodásmódok együttesét, amelyek birtokában az egyén képes *kommunikálni és együttműködni másokkal*. Ebben az értelmezésben a származás, a kultúra, a szexuális szokások, a testi, az antropológiai jellemzők egyéni jegyek, amelyeknek legfeljebb egy-egy szituációban van jelentőségük, a kommunikációt és az együttműködést, a párbeszédet és a közös feladatok közös megoldását nem befolyásolják. A fentieket összefoglalva olyan személyiségvonások és attitűdök erősítéséről van szó, mint az empátia, a szerep-távolság, az ambivalencia elviselése, az együttműködési készség erősítése, stb. Mindez összetett identitást követel, azaz új és más világképek (*Weltbild, construct of the world*) befogadását, az irántuk való nyitottságot.

(Allemann-Ghionda, 1995, cit. Forray – Hegedűs, 2003) ezeknek a céloknak a megvalósítására javasolja a multikulturális/interkulturális nevelés és oktatás paradigmájának a „*különbözőségre nevelés*” koncepciójával való felváltását. Ez ugyanis elismeri a kulturális és a szociokulturális tényezők szerepét, de a kulturális dimenziót csak a különbözőség egyik tényezőjének tekint, míg a különbözőséget „normális” állapotnak fogadja el, az egyik lehetséges identitásnak tartja.

Látzatra talán messzire kanyarodtam a magyarországi cigányság kutatásának kérdéseitől, s e kutatások nevelésszociológiai értelmezésétől. Úgy gondolom, hogy a cigányság életstílus-csoportként való értelmezése vezet legközelebb ahhoz az oktatáspolitikához, amely ki tudja kerülni mind a szociokulturális felfogásból következő *asszimilatorikus oktatáspolitikát*, mind pedig az etnicitás és a kulturális különbözőség túlhangsúlyozásából eredő *etnocentrikus oktatáspolitikát* veszélyeit.

OKTATÁSPOLITIKÁK A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG

Az 1960-as évektől fogalmazódott meg egyre hangsúlyosabban a kérdés, hogyan lehetne a társadalomból egyre feltűnőbben kirekedő cigány, roma népességet beilleszteni, asszimilálni. Messzire vezetne, ha a politikai – szakpolitikai – intézkedéseket elemezném. (Az érdeklődők figyelmébe *Kozákné* (1998) írását ajánlom.) Még az oktatás- és művelődéspolitikai alakulásának vázlatos bemutatása is meghaladja e fejezet kereteit. Itt csak azt emelem ki – erre korábban már utaltam –, hogy a sikeresebb iskolázás és beiskolázás érdekében kialakított ún. „cigányosztályok” gyakorlata súlyos kudarc-hoz vezetett (*Réger*, 1975).

A nyolcvanas évek közepéig a cigányság csak mint a „társadalomba be nem illeszkedett” csoport, illetve „hátrányos helyzetű” diákság kapott annyi-amennyi figyelmet. Az etnikai-kulturális dimenzió megjelenése az oktatásban – hosszú viták után – a művelődési tárca oldaláról kapott indítékot, a táncház-mozgalom, a népzenei vetélkedők járultak ehhez hozzá (erről és a továbbiakról ld. *Forray – Hegedűs*, 1995).

A rendszerváltás utáni első törvény az önkormányzatokról szólt, a tankötelesek iskoláztatását az önkormányzatok hatáskörébe rendelte. Normatív finanszírozást vezetett be, amelynek rendszerében a nemzetiségi oktatásban való résztvevők után a fenntartók – a külön feladatnak megfelelően – kiegészítő normatívát kaptak. Itt jelenik meg először a cigány gyermekek „felzárkóztatásának” kiegészítő normatívával támogatott feladata is. Az 1993-ban hatályba lépett kisebbségi törvény a nemzetiségek és etnikai kisebbségek körében már a cigányságot is felsorolta, de az oktatás területén újra csak a felzárkóztatást nevezte meg feladatként.

Ugyanakkor azonban megkezdődtek azok a próbálkozások is, amelyek a cigány közösségek kultúrájának (népismeret, nyelv) az oktatásba való beemelését célozták meg. Ennek folyamán fogalmazódott meg az egyetemek nemzetiségi tanszékeinek mintájára hasonló romológiai vagy ciganológiai tanszékek létrehozása is, többek között éppen a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen, bár maga a Romológia Tanszék csak 2000-ben, a romológia egyetemi szakként történt elismerése után alapult meg. Ekkor kezdtek – ugyancsak a nemzetiségi középiskolák mintájára – a Gandhi Gimnázium szervezését is a Pécsen nagyon aktív civil szervezetek és magánszemélyek. Míg a deklarált oktatáspolitikában felzárkóztatásról volt még mindig szó, erősödött az a szemlélet és aktivitás, amely szerint a cigány, roma népességnek a más magyarországi nemzeti kisebbségekkel egyenlő jogokat és lehetőségeket kell biztosítani az oktatás területén is (nemzetiségi alap- és középiskolák, nemzetiségi pedagógusképzés, nyelvoktatás).

Az 1996-ban hatályba lépett Nemzeti Alaptanterv (NAT) – kevéssé kifejtve ugyan – jelzi a cigány népismeret és nyelvek oktatásának szükségességét. Ebben az időszakban vált állami nyelvvizsgálóval is elismertethetővé a két hazai cigány nyelv, a romani (lovári) és a beás.

A problémát az egész évtized folyamán az a dilemma jelentette, hogy mennyiben van és legyen szó a hátrányos helyzetűek támogatásáról, mennyiben legyen szó a cigány népcsoport kulturális örökségének támogatásáról. A sokat vitatott kiegészítő normatívában ugyanis összeolvadt a két feladat, illetve azonosnak volt tekinthető a hátrányos helyzet és a cigányság. Az ezredfordulóra végül a két feladat finanszírozásban is elvált egymástól: így a népismeret és a cigány nyelvek oktatása (bár a nyelvoktatás alól meghatározatlan ideig felmentést kaptak a cigány kisebbségi oktatást biztosító iskolák) más nemzetiségi programokhoz hasonló szabályok szerint történik, míg a hátrányos helyzetűek sajátos programok szerinti oktatását vállaló iskolák külön szabályok szerint részesülnek támogatásban.

Így megszűnt a zavaró és diszkrimináló jogi helyzet – a cigányság egészének „hátrányos helyzetűekként” való definiálása –, de nem oldódott meg a probléma, a szociokulturálisan rossz helyzetű, külön segítség nélkül sikeresen iskolázódni nem képes cigány, roma gyermekek, fiatalok támogatásának kérdése. Az is láthatóvá vált, hogy a tervutasításos gazdaság összeomlása leginkább ezt a népcsoportot sújtotta, taszította tömegesen nyomorba, tette az előítéletes, nem ritkán diszkrimináló környezet védtelen áldozatává. Másfelől – a többi között a szabad iskolaválasztás kiterjedt gyakorlattá válásával – egyre erőteljesebb lett a „cigányosztályok” kialakulásának tendenciája, amihez a cigány kisebbségi oktatás támogatásának rendszere is hozzájárult. És – bár sok szakértő szorgalmazta – nem fordult figyelem arra, miként, milyen módszerekkel lehet oktatni-nevelni az eltérő kulturális háttérrel rendelkező gyermekeket, hogyan lehet megvalósítani a multikulturális/interkulturális oktatást.

Az új oktatáspolitikai prioritás (egy 2002-es OM-rendelettel) a szegregáció – a cigány diákok iskolai elkülönítésének – felszámolása lett. Egyidejűleg olyan módszertani központot és hálózatot hozott létre az oktatási kormányzat, amely kidolgozza a heterogén csoportokban folyó, a résztvevők kooperációjára épülő oktató-nevelő munka módszereit, felkészíti e módszerek alkalmazására a vállalkozó pedagógusokat, egyidejűleg az iskolai szervezeteket is alkalmassá teszi arra, hogy integrált keretekben dolgozzanak (erről részletesen ld. *Arató – Varga, 2005*).

A „hátrányos helyzet” és az etnikai kultúra (etnicitás) dilemmáját az látszik felol-

dani, hogy a hangsúly egyfelől a különbözősége, az identitások változatosságára került, másfelől pedig a befogadó környezet kialakítására (inkluzív iskola). Látható, ez a gondolat igen közel van a korábban idézett (Allemann-Ghionda, 1995) megfontolásokhoz, ajánlásokhoz.

ÖSSZEGZÉS

A nevelésszociológia számára a cigánysággal kapcsolatos tudományos kutatások többféle szempontból jelentenek fontos aspektusokat. Láthatjuk, hogy a tudományos eredmények új feladatokat jelöltek ki az oktatáspolitikai számára is.

A sorrendiség nem a tudományok „haladását” kívánja megjeleníteni, hanem olyan időrendet, ahogyan az oktatáspolitikai a tudományok eredményei alapján igyekezett megérteni és megoldani azt a társadalmi problémát, amelyet a lakosság egyes csoportjainak lemaradása jelent. Meggyőződésem, hogy ebben a tekintetben haladást értünk el. A fejlődés nem egyik vagy másik tudományos irányzat „meghaladását” jelenti, hanem társadalmi jelenségek egyre összetettebb és mélyebb megértését, remélhetőleg jobb megoldási módok kialakítását –miközben persze maguk a megoldásra váró kérdések is mindig új és új formában bukkannak elő.

IRODALOM

- Allemann-Ghionda, C. (1995): Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. Obstacles, Patterns and Innovations. *European Journal of Intercultural Studies*, 2.
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2005): A kooperatív hálózat működése. In: *Gypsy Studies-Cigány Tanulmányok*, PTE BTK NTI, Pécs.
- Costarelli, S. (1993): *Children of Minorities. Gypsies*. UNICEF: International Child Development Centre, Firenze.
- Crowe, D. M. (1994): *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*. St. Martin's Griffin, New York.
- Erdős Kamill (1989): *Cigánytanulmányai*. Békéscsaba
- Förrey R. Katalin (1998) A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia*, 1:3-16.
- Förrey R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*. 8: 3-13
- Förrey R. Katalin – Hegedűs T. András (1991): *Két tanulmány cigány gyerekekről*. Akadémiai, Budapest.
- Förrey R. Katalin – Hegedűs T. András (1995): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. *Iskolakultúra*, 24: 7-18.
- Förrey R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- Fraser, A. (1996): *A cigányok*. Osiris, Budapest.
- Grellmann, H. M. (1807): *Dissertation on the Gipseys - with an historical enquiry concerning their origin*. William Ballintine, London (első megjelenés 1783ban, németül, Heidelberg).
- Geertz, C. (1994) Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméleteihez. In: Geertz: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Századvég, Budapest.
- Havas Gábor – Kemény István – Kertesi Gábor (1998): A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, 3.

- Kemény István (1974): A magyarországi cigány lakosság. *Valóság* 1.
- Kemény István (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 1.
- Kemény István (2000): A nyelvcsereéről és a roma/cigány gyerekek nyelvi hátrányairól az iskolában. In: Horváth – Landau – Szalai: *Cigánynak születni*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 313–220.
- Kemény István – Gábor Kálmán (1992, szerk.) *Szociológiai írások*. Replika-kör, Budapest.
- Kemény István – Havas Gábor – Kertesi Gábor (1994): *Beszámoló a magyarországi cigány (roma) népesség helyzetével foglalkozó, 1993. októbere és 1994. februárja között végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- Kozák Istvánné (1998): A cigány gyerekek iskolai eredményeit befolyásoló tényezők a hatvanas évek elejétől a kilencvenes évek elejéig, I-II.. *Phralipe*. 3., 4.
- Ladányi János – Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, 12.
- Ladányi János – Szelényi Iván (1998): Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*, 3.
- Lewis, O (1968): *Sanchez gyermekei*. Európa, Budapest.
- Liégeois, J-P. – Gheorghe, N. (1997): Európa Romái. *Phralipe*, 4: 5-34
- Liégeois, J-P. (2002): *Romák, cigányok, utazók*. Pont Kiadó, Budapest.
- Mezey Barna és mtsai (1986, szerk.): *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban*. Kosuth, Budapest
- Okely, J. (1991): Szimbolikus határok. *Café Babel* 1.
- Réger Zita (1975): „Cigányosztály” – „vegyes osztály” a tények tükrében. *Valóság*, 12.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai, Budapest.
- Stewart, M. (1994): *Daltestvérek. Az oláh-cigány identitás és közösség továbbélés a szocialista Magyarországon*. T-Twins, Budapest
- Szegő László (1983, szerk.): *Cigányok – honnét jöttek, merre tartanak?* Kozmosz, Budapest.
- Tomka Miklós (1983): A cigányság története. In: Szegő László (szerk.): *Cigányok – honnét jöttek, merre tartanak?* Budapest, Kozmosz
- Vekerdi József (1984): Nemzetiség vagy életforma? *Forrás* 3.

FELADATOK

1. feladat: Tanulmányozza az alább közölt dokumentumrészletet és az utána közölt táblázatot! Vonjon le következtetéseket a cigány népesség iskolázásának szintjéről és a száz év alatt bekövetkezett változásokról!

„Az összes népességnek olvasni-írni tudó százaléka a férfiaknál 7-szer, a nőknél meg éppen 10-szer haladja meg a cigányokét. De az írni-olvasni tudó férfiak százaléka a cigányoknál is nagyobb mint a nőké, csakhogy még fokozott arányban. Mert az összes népességben az írni-olvasni tudókból 100 férfira 77 nő esik, a cigányoknál azonban csak 54...”

A Magyarországon 1893. január 31-én végrehajtott cigányösszeírás eredményei (A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban, szerk.: Mezey Barna, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1986.)

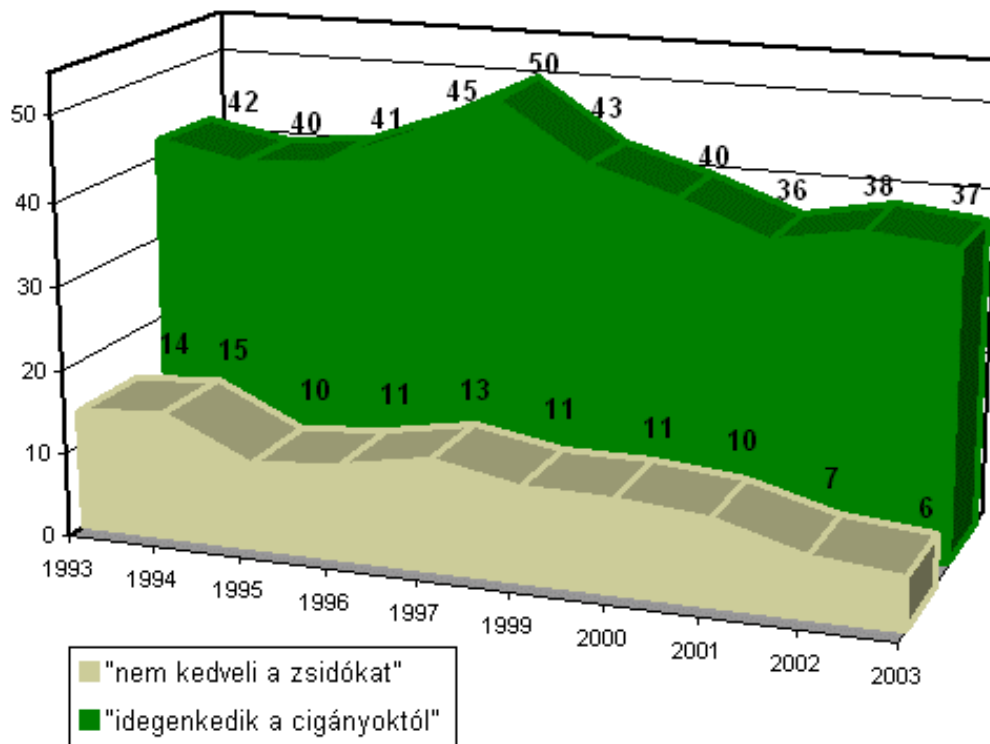
A nyolcadikosokhoz viszonyított bejutási arányok a középfokú oktatásban, 1993

	A teljes népesség	A roma népesség
Szakiskola	6,0	9,4
Szaktunakásképző	35,5	31,2
Szakközépiskola	32,0	10,0
Gimnázium	24,2	0,6
Középiskola együtt	56,2	10,6
Mindösszesen	97,7	51,2

(Forrás: Kemény, 1996. 81.)

2. feladat:

Egy közvéleménykutató intézet felmérésének adatai alapján készült a diagramm, amely a magyar lakosság zsidókkal és cigányokkal kapcsolatos előítéletes nézeteinek alakulását mutatja. Elemezze a diagrammot, és vonjon le következtetéseket! A mellékelt irodalmi szöveg alapján vizsgálja meg az összefüggések valóságtartalmát!



(Forrás: www.gallup.com/archivum)

„Tanulnod kell, te légy a legjobb” – mondtam neki. Nem engedtem a hegedű közelébe, cigányul nem beszélhetett.

Az általános után gimnáziumba adtam, majd egyetemre került, bölcsészkarra. Gúnyolt érte cigány, paraszt a faluban: „Mit akarsz a fiadtól, meg sem ismer majd, mert cigány vagy!” „Azt akarom úgylis!” – mondtam. – Akkor leszek boldog.” Egyetlen cigányt se ismerjen meg, felejtse el ezt az utcát, hogy volt apja, anyja. (...) Aztán gyérültek a levelei, én meg ritkábban válaszoltam. Az egyikben azt írta, hogy egy kislánnyal jár, szerelmes; ha úgy gondolom, elhozza bemutatni. Hát én nem akartam! Örültem, hogy van mellette valaki, aki végleg segít neki elfelejteni, hogy cigány.”

(Holdosi József (1987): *Cigánymózes*. Szépirodalmi, Budapest, 28-30)

3. feladat:

Elemezze a következő ábrát! A nyilak berajzolásával mutassa be az egyes tényezők közötti ok → okozati összefüggéseket! Értelmezze a halmozottan hátrányos társadalmi helyzet fogalmát! Érvényes-e ez az összefüggés az Ön lakóhelyén élőkre? Csak a cigány, roma népességre vagy másokra is?



4. feladat: Hasonlítsa össze a két táblázat adatait! Állapítson meg összefüggéseket a teljes népesség és a cigány, roma népesség iskolázottságában, az iskolázottság és a foglalkoztatottság között az ország teljes népességében és cigány, roma népességében! Mi lehet az oka annak, hogy egyazon iskolázottság mellett is alacsonyabb a cigányság körében a foglalkoztatottsági arány, mint a roma népességben?

A foglalkoztatottság és az iskolázottság összefüggése az ország teljes népességében
(Hány százalék foglalkoztatott a különböző iskolai végzettségű népességből?)

	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség					
	Összesen	8 osztálynál kevesebb	8 oszt.	közép, érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	középiskola érettségivel	felsőfokú
Együtt (%)	43,4	3,1	25,1	67,3	55,4	72,4
Férfi (%)	50,3	5,7	28,5	71,7	59,5	72,6
Nő (%)	37,3	1,9	22,6	58,5	52,4	72,1

A foglalkoztatottság és az iskolázottság összefüggése az ország cigány, roma népességében
(Hány százalék foglalkoztatott a különböző iskolai végzettségű népességből?)

	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség					
	Összesen	8 osztálynál kevesebb	8 oszt.	közép érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	középiskola érettségivel	felsőfokú
Együtt (%)	16,7	6,4	19,0	40,2	46,0	74,7
Férfi (%)	22,0	9,4	23,2	44,7	48,6	73,3
Nő (%)	11,3	4,3	13,8	30,4	43,2	76,3

(Forrás: A 2001-es népszámlálás alapján számított adatok)

5. feladat: Az idézet és a tulajdonságlisták alapján gondolkozzon el azon, hogy Ön vagy a környezete milyen tulajdonságokat tulajdonít a cigányoknak? Megegyezik-e véleménye a gyerekekével? Találkozott-e környezetében rasszizmussal? Ha igen, hogyan határozná meg?

„Ha egymás mellett látunk egy nagyon sötét bőrű, gyapjas hajú és vastag ajkú embert, meg egy olyat, akinek sápadt a bőre, egyenes vagy hullámos a haja és vékony az ajka, akkor valóban úgy vélhetjük, hogy alapvetően különbözi fizikai felépítésük... Egy vérmintát vizsgáló tudós aligha lenne képes megállapítani, hogy a vér fekete vagy fehér embertől származik-e. (...) A rasszizmus azt jelenti, hogy hamis okfejtéssel öröklött személyiségjegyeket vagy viselkedési jellegzetességeket tulajdonítunk egy bizonyos fizikai külsővel rendelkező embercsoportnak. A rasszista pedig olyasvalaki, aki meggyőződéssel vallja, hogy bizonyos fizikai jegyekkel rendelkező emberek állítólagos felsőbb- vagy alsóbbrendűsége biológiaiilag magyarázható.”

Giddens, A. (1995): *Szociológia*. Osiris, Budapest, 258-259. o.

Az alábbiakban a 2004-es Országos Általános Iskolai Tanulmányi Verseny cigány népismereti dolgozataiból kigyűjtött sztereotípiákat mutatunk be, amelyek a roma közösségekre vonatkoznak.

Pozitív jellemzők	Negatív jellemzők
Barátságos	„mulatós nép”
Családszerető	hamar verekszik
Érzelemgazdag	hangos az utcán
Vidám	veszekedős
Dolgos	iszákos (férfiak)
Erős akaratú	kapzsi
Tehetséges	babonás
Tanulékony	munkakerülő (férfiak)

Forray R. Katalin (2004): Cigány gyermekek közösségeikről. *Iskolakultúra*, 8. 130-136.

6. feladat:

A magyarországi cigányok többsége magyarcigány (romungro), csak magyarul beszél, ők sok évszázada élnek Magyarországon. Elit csoportjuk a zenészek, muzsikusok, nekik köszönheti a magyar kultúra a „cigányzenét”, magyarnótát. A roma nép magyarul oláh-cigány (a Dunántúlon kolompárnak is mondják), ők képezik a leginkább hagyományörző csoportot, nyelvük a romani (ennek legkiműveltebb nyelvjárása a lovári). Az ún. autentikus cigányzene ma nagyon népszerű, zömmel az ő népzenejüket tolmácsolják a mai együttesek. A beások többsége a Dunántúlon él, régen famunkával (teknővájás, kanálkészítés, kosárfonás) foglalkoztak. Nyelvük a beás nyelv, önmagukat cigánynak vagy beásnak nevezik. Meséiket, zenéjüket, dalaikat csak néhány évtizede gyűjtik.

Olvassa el a cigány nyelvekről írott szemelvényt, majd a magyarországi cigányság nyelvi összetételét illusztráló táblázatot! Az Ön lakóhelyén milyen cigány csoportok élnek? Mi jellemző gyermekeik iskolai magatartására és iskolai pályafutására? Ha vannak konfliktusok közöttük, az iskola és családjaik között, mi okozza ezeket?

„A cigány nyelv (romani) az indoeurópai nyelvcsalád ind ágába tartozó, elsősorban Európában beszélt újind nyelv. Rokonai az India északi részén elterjedt újind nyelvek, pl. a hindi és urdu (hindusztáni), a pandzsabi és mások, valamint még két Örményországban és a Közel-Keleten, nomád csoportok által beszélt nyelv (bósa, ill. zutt, nawari). (...) A nyelv alapszókincse és főbb nyelvtani kategóriái (pl. a nyelvtani nemek őrzése) egyrészt az eredeti újind sémát követik, másrészt a balkáni nyelvekhez való másodlagos közeledést mutatják. Az ind alapállományon kívül a vándorlás útvonalának megfelelően több tucat iráni (pl. perzsa), örmény és görög, valamint délszláv szó került a nyelvbe. Ez a minden nyelvjárásban közös alapszókincs természetesen mindig kiegészül a mindenkori befogadó ország, ill. nép nyelvéből vett nagyszámú átvétellel. (...) A beások archaikus, nyelvújítás előtti románnyelvjárásokat beszélnek. Nyelvüket nem hívják románnak, hanem beásnak vagy cigánynak... Mivel közvetlenül délszláv nyelvi környezetből érkeztek, nyelvükbe számos délszláv elem került.”

(Tálos Endre (1998): A cigány és a beás nyelv Magyarországon.
In: *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből.*
Szerk: Kovalcsik Katalin, BTF – IFA – MKM, Budapest.

magyar anyanyelvű	89,5 %
beás anyanyelvű	5,5 %
romani anyanyelvű	4,4 %

beás nyelven tud	11,1 %
romani nyelven tud	11,1 %

Forrás: Kemény István (2000): A nyelvcsereéről és a roma/cigány gyerekek nyelvi hátrányairól az iskolában. In: Horváth – Landau – Szalai: *Cigánynak születni.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 313–220.

7. feladat: Az alábbi táblázatban az iskola és a család közötti konfliktusok egyik lehetséges oka, az eltérő igények, várákozások vannak szembeállítva. Értelmezze ezeket az állításokat a nevelésszociológia fogalmaival! Fejtse ki egyetértését vagy egyet nem értését az egyes állításokkal! Vizsgálja meg az állításokat saját intézménye szempontjából!

Az iskola céljai és elvárásai (az iskola önképe)	A cigányok értelmezése (hagyományörző, hátrányos helyzetű) (a cigányok idegenképe)
--	--

1. Oktatási és nevelési célok

az iskola működése társadalmi egyetértésen alapul a célok, értékek, normák stb. tekintetében	Az iskola működése a törvényeken és jogszabályokon alapul (kényszerít, büntet, megtorol)
a gyerekek (tanulók) az iskolában az életre készülnek fel	a gyerekek „valódi” élete itt és most, és az iskolán kívül zajlik
az iskola az oktatás-nevelés által jobb életésélyeket kínál	Az iskola megtanítja az írás, olvasás, számolás tudományát, az alapvető ismereteket
az iskola határozza meg a megtanítandó ismereteket	A gyerekek (családnak) joga van ahhoz, hogy meghatározza az elsajátítani kívánt ismereteket
a tanulót az iskola osztályzatokkal minősíti	a gyereket az iskola a tanári dicsérettekkel és szidásokkal minősíti
az iskola nyelve a művelt társadalom nyelve, amelyet egyformán értünk és beszélünk	az iskola nyelvét nem lehet pontosan érteni, de nem is tanítják meg a gyereket rá

2. Az iskolai nevelés

tanítási időben az iskoláé az elsőbbség	mindig a családé és a közösségé az elsőbbség
a családnak kötelessége a gyereket felkészülten küldeni iskolába	Az iskola kötelessége a gyereket úgy felkészíteni, ahogy az iskola kívánja
az iskola nevelési feladatokat vesz át a családtól	csak a család és a közösség feladata a gyermeknevelés

3. „Magyar” iskola és cigány család

a tanulók mindig „gyermek” az iskolában, a tanárhoz való viszonyban	a gyermekek csak a prepubertásig igazán gyerekek
az iskolai munka lényegéhez nem tartoznak személyes érzelmek	az iskola akkor fogadható el, ha a tanárokat a gyerekekhez személyes, érzelmetli viszonyok fűzik
az iskolában csak a tanár és a tanuló, valamint a tanuló és tanuló között vannak konfliktusok	az iskolai konfliktusok lényege, hogy cigányok és gádzsók (fehérek és feketék) között történnek
a szülőknek tanítási időben nincs az iskolában helyük	a szülő (család, közösség) kötelessége, hogy a gyereket az iskolában is megvédje
a cigány tanulók motiválatlanok, agresszívek, sőt destruktívak	a pedagógusok és az osztálytársak előítéletesek, rasszisták, ellenségesek

Forrás: Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutatató Intézet – Új Mandátum, Budapest

AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉS KONCEPCIONÁLIS KERETEI¹

A tanulók egészségmagatartásának pedagógiai stratégiákkal, módszerekkel és eszközökkel történő befolyásolásához mindenekelőtt az egészség fogalmát alkotó tartalmak feltárása és a neveléstudomány számára is elfogadható értelmezése szükséges.

Mindennapi életünket, ismerősökkel és ismeretlenekkel való konvencionális és hivatalos kapcsolatainkat különböző körülmények és tényezők szabályozzák. E történetek eredményesnek vagy eredménytelennek, harmonikusnak, semlegesnek vagy feszültségekkel terhesnek minősítése és megélése nagyrészt azon múlik, hogy verbális és nem verbális kommunikációink során használt jelrendszerek azonos értését feltételezzük. Fogalomhasználatunk egyértelműségének a hiedelme magyarázza azt is, hogy értetlenül szemléljük evidensnek tartott alapigazságok visszatérően aktuális felfedezését.

Ilyen evidenciának tekinthető, hogy az egészség érték, ugyanakkor azonban a társadalomstatisztikai adatok egészségtelen életmódjellemezők sokaságát tárják fel. Az egészségpszichológiai kutatások tovább árnyalják a képet az egészség társadalmi csoportok szerinti egyenlőtlen elosztásának a bemutatásával. (*Józan*, 1994, 2005) Ezért feltételezhetjük, hogy az *egészség* is azon fogalmaink közé tartozik, melynek értelmezési tartománya jelentős eltéréseket mutathat, többféle tartalom és hangsúly sűrűsödik e fogalom tartalmában. Az egészségfogalom tartalmi összetevőinek a feltárásakor kimutathatók azok a jellegzetességek, melyek *területi*, *településbeli* (pl. Európa és Afrika, Nyugat- és Kelet-Európa, város és falu), *társadalmi* (magas és alacsony státusúak) és *demográfiai* (fiatalok-idősek, férfiak-nők) dimenziók mentén jelenítenek meg más-más hangsúlyokat.² Az egészségfogalom pedagógiai értelmezéséhez e tartalmi összetevők feltárásán keresztül juthatunk el.

¹ A népegészségügyi kérdésekkel foglalkozó szakirodalom kezdetben egészségnevelésről, majd egészségmegőrzésről újabban pedig egészségfejlesztésről beszél. Az „egészségnevelés” pedagógiai értelmezése (a nevelési feladatból adódóan) mind a megőrzés, mind a fejlesztés folyamatát tartalmazza.

² Az egyes nemzetek kulturális hagyományrendszere és gazdasági-társadalmi berendezkedése által alakított életfeltételek az egyéneket összekötő legintimebb szféráig hatnak, országonként eltérő módon alakítva az emberi kapcsolatokat. (Social Network and Support Systems, 1986, ISSP: nemzetközi országonkénti reprezentatív összehasonlító vizsgálat, Ausztrália, USA, Ausztria, NSZK, Nagy-Britannia, Olaszország, Magyarország) *Utasi Ágnes* a magyar almintára jellemző, másoktól leginkább különböző interperszonális kapcsolati tendenciákat emeli ki ebből a vizsgálatból. Témánk szempontjából lényeges jellemzők: az emocionális kötelek gyakori hiánya (*Utasi*, 1991. 171.), a csak magukra számít(hat)ók aránya (négyeszer magasabb, mint a többi ország átlaga!), ezen belül is kiugró a magyar férfiak körében (kb. kétszer nagyobb, mint a nőknél), korcsoportonként pedig az idősek között. A pszichés feszültségoldó funkciót ellátó kontaktusok arányát tekintve a magyarok kapcsolatrendszere a leghíányosabb (*Utasi*, 1991. 181.), és a magyaroknál a legkisebb az esély az emocionális segítségre is utaló baráti kontaktusok működésére, különösen az alacsonyan képzettek csoportjában. Különösen kevesen vannak olyanok a magyarok között, akiknek nyugdíjkoron túl is vannak még lelki jó barátai. Az összehasonlításból nemcsak az derül ki, hogy Magyarországon a leghátrányosabb öregnek lenni (*Utasi*, 1991. 184.), hanem az is, hogy Magyarország az utolsó helyen áll az egymás iránti fokozott bizalmatlanság és a pszichés terhek feloldatlan kinjai vonatkozásában. (*Buda Béla* pl. elhallgatott élettörténetekről, elfojtott generációs titkokról beszél egy interjúban, *Kopp Mária* megismételt vizsgálatai pedig más mintákon is alátámasztják a nemzetközi összehasonlító vizsgálatból nyert adatokat. MCs) A személyközi kapcsolatokat is dominánsan a gazdasági érdekek motiválja. (*Utasi*, 1991. 187.)

Az egészségfogalom tartalma gazdag, sokrétű és heterogén, mely mást és mást hangsúlyozó tudományos és köznapis gondolkodásmódokban érhető tetten. (Fitzpatrick, 1984) Ezért az iskolai egészségnevelés alapját képező egészségfogalom pontos leírásához számba kell vennünk a már ismert tartalmi elemeket és mindazokat a körülményeket, melyek e tartalmak kialakulását meghatározzák.

A tudományos egészségdefiníciók rendkívül sokfélék. (Aggleton, 1994) Vannak, amelyek a *testi-lelki betegségek hiányait* rögzítik.³ Az iskolai egészségnevelés újrágondolásához azonban azok a megközelítések visznek közelebb bennünket, melyekben valaminek vagy valamiknek a *megléte* utal az egészségre. Ezekben az egészség felfogható a testi, lelki és szociális jólét állapotaként (WHO, 1946) vagy olyan fizikai és mentális egyensúlyként, melynek során az egyén optimális kapacitása birtokában a leghatékonyabban képes társadalmi szerepeinek a megvalósítására. (Parsons, 1972) Az egészség megint más felfogásban árucikké válik, üzleti tartalmat kap, amely nemcsak elveszíthető, hanem meg is vásárolható. Magas befektetésekkel *megvehető* a luxusszintű egészségügyi ellátás (pl. magán gyógyintézetek igénybevételével), *eladható* egészséges ételeken, testedzéseken, valamiről leszoktató vagy rászoktató programokon keresztül, *visszavásárolható* a sürgősségi ellátás igénybevételével és a gyógyszerek ártámogatásában, de *el is veszíthető* balesetek, betegségek következtében. (Seedhouse, 1986) Lehet azonban az egészség egyfajta attitűd is, az egyén törekvése és készsége az állandóan változó körülményekhez való adaptálódásra, vagy éppenséggel azoknak a faktoroknak az összessége, melyek az egyént személyes ereje maximális kifejtésében segítik. (Dubos, 1959)

Rövid körképünk az egészség különböző megközelítéseit és az azokhoz kapcsolódó tartalmi elemeket mutatta be. E megközelítések nem zárják ki egymást, mindegyik az egészség egy vagy több lényegi jellemzőjét találja meg. Ebből adódik, hogy nincs egyetlen igazi, egyetlen helyes definíció, ezért az egészség neveléstudományi értelmezéséhez *több szempont együttes figyelembevétele* vezethet.

Az egészségfogalom tartalma tovább bővíthető, ha *kulturális kontextusba* helyezzük az egészségről vallott felfogásokat. Hiszen hogy mikor, milyen esetekben lép át valaki szimbolikusan és/vagy konkrétan az egészség mezsgyéjéről a betegségére, az tág és szerteágazó forráskészleten alapul. Nem hagyható figyelmen kívül még az ezredforduló után sem, hogy milyen hagyományok, tradíciók, kulturális tartalmak jelölik ki különböző társadalmi csoportok és egyének esetében a házi gyógymódok érvényességi és alkalmazási körét, határait vagy az elkerülhetetlen orvoshoz fordulást. Társadalmi és kulturális jelentést hordoz tehát az egészség fogalma abban a vonatkozásban, hogy az egészség és a betegség megítélésében hol és milyen választóvonal található, mi és hogyan szabályozza a beavatkozás vagy be-nem-avatkozás, a házi és/vagy professzionális orvoslás igénybevételét.

A társadalmi-kulturális jelentést hordozó egészségtartalmak szemléletmódbeli változásai végső soron a *társadalmi-történeti idő lenyomatai*, ezért a temporalitást is a

³ Ezen „negatív egészségdefiníciók” szerint nem tekinthető egészségesnek az, aki valamilyen testi abnormalitással rendelkezik, mint ahogy az sem, aki distresszel kínlódik. Ebben a megközelítésben az egészségfogalomban azok a tartalmi jegyek kapnak helyet, melyek meglétekor egészségről már nem beszélhetünk, ugyanakkor a tényleges egészség jellemzőiről nem tudunk meg semmit. (Field, 1976, Blayter és Paterson, 1982, Macintyre, 1986)

fogalom szerves részének tekintjük. Az általunk ismert legősibb egészségfelfogások fő jellemzője a holisztikus szemléletmód volt, mely a hangsúlyt az egyéni belüli, az emberek közötti és a környezettel kapcsolatos egyensúlyi állapotra helyezte.⁴ Az 1800-as évek tudományos mentalitása az egészségfelfogást sem hagyta érintetlenül. „Szét-szedtük az univerzumot, és fogalmunk sincs, hogy rakjuk össze. Az előző évszázadban dollárbilliókat költöttünk a kutatásban a természet szétszedésére, csak most ismerjük be, hogy fogalmunk sincs arról, hogyan tovább – kivéve, hogy még apróbb darabokra szedjük.” (Barabási, 2003. 17.) E tendencia az egészségfogalom tartalmát is módosította. A holisztikus látásmód, az egységes gondolkörbe tartozó fogalom a természettudományok és az orvostudomány fejlődése következtében elemeire bomlott, és így az egészség biológiai majd társadalmi faktora kerültek a figyelem középpontjába. A különböző egészségfelfogások ebben az időszakban aszerint differenciálódtak, hogy mekkora egymáshoz viszonyított súlyt adtak magyarázatukban a biológiai és a társadalmi tényezőknek. A mai modern egészségfelfogások közös sajátossága viszont az, hogy megfigyelhetők bennük a már bemutatott jellemzők, melyekre a szakirodalomban a biopszicho-szociális egészség megnevezés utal. Mindehhez szervesen kapcsolódik az az orvostudományban megfigyelhető gyökeres tartalmi fordulat, mely a kutatások irányát az egészség (és nem a betegség) forrásai felé fordította. (Antonovsky, 1979. 1987)⁵

AZ EGÉSZSÉG AZ ÉRTÉKRENDSZEREK HÁLÓZATÁBAN

Az egyes emberben szocializációja során számos érték alakul ki. A nemzetközi összehasonlító érték kutatásokból arról tájékozódhatunk, hogy a vizsgált nemzetek értékrendjében mely értékek vagy mely értékcsoporthoz tekinthetők dominánsnak, melyek kisebb súlyúaknak. Az egyes értékek rangsorolása alapján kialakuló preferenciák mentalitásbeli, magatartásbeli sajátosságokat és különbségeket mutatnak egy adott társadalmon belül és társadalmak között is. E kutatások eredményeinek tükrében bizonyon állíthatjuk, hogy az egészség az alapértékek között található. (Losonczy, 1989, Varga, 2004) Ugyanakkor ennek ellentmondanak az egészséges életvitel hiányára is utaló megbetegedési és halálozási statisztikák. (Meleg, 1988) E látszólagos ellentmondás magyarázatát abban kereshetjük, hogy az értékek különféle módon és más-más értékek összekapcsolódásával kialakuló értékrendszerekbe ágyazódnak be. Az egyenként interiorizálódó értékek ereje és magatartásban is megnyilvánuló hatása attól függ, hogy az egyén domináns értékrendjében milyen más értékekkel együtt erősítik vagy gyengítik egymást. Az egészség esetében ez úgy értelmezhető, hogy bár rangsorbeli helye alapján előkelő helyet foglal el más értékekhez viszonyítva, ugyanakkor különböző értékrendszeri beágyazódása következtében az egyéni magatartásban megnyilvánuló hatása más és más lesz. Ezáltal válik életvezetésünk egészségessé vagy egészségtelenné.

⁴ Ezt figyelhetjük meg a hindu, a kínai és a görög egészségfelfogásban.

⁵ Az Ottawai charta (1986) előzménye a kanadai egészségügyi és népjóléti miniszter 1970-es évek elején tett nyilatkozata, melyben a világon először nyilvánosan is elismerte egy kormányzat, hogy a gyógyászat és az egészségügyi rendszer csak kicsi és korlátozott szerepet játszik az állam polgárainak egészségi állapotában. Ezért a Chartában az egészségi állapot javításának új stratégiájaként az egészségfejlesztést jelölték meg, melyben az egészség minden meghatározó tényezőjét számba vették. Ez pedig szemléletében az Antonovsky által észlelt orvostudományi fordulathoz kapcsolódik. (Varga, 2004. 15.)

telenné, ugyanis az értékrendszerünkben adódó értékítéletek alapján hozzuk meg az életvitelünkre vonatkozó tudatos és/vagy nem tudatos döntéseket, választunk alternatívák között. *Ezért egészségesen élni nem egyenlő azzal, hogy az egészséget mint értéket önmagában elfogadjuk. Az egészséges életvitel azon az (egészséget is magában foglaló) értékrendszeren alapul, mellyel a bennünket körülvevő szűkebb és tágabb világhoz viszonyulunk.*

Az egészségfogalom tartalmának társadalmi, kulturális és időkontextusba helyezésével „az egészség érték” kijelentést tehát különböző jelentéseket és viszonyulásokat hordozó alapigazsággént kezelhetjük. Belátható ugyanis, hogy sem az egészségfogalom tartalmában, sem az egészség értéként megragadásában nem teremthető egységes jelentést eredményező konszenzus. A mélyebb mechanizmusok feltárására irányuló tudományos megközelítéssel azonban megengedhető, hogy „az egészség érték” alapigazságát *értékrendszerhez kapcsolódó viszonyként* értelmezzük. (Kapitány és Kapitány, 1983)

Mivel az értékképződési folyamatban a szocializációs csatornák kiemelt szerepet játszanak, érdemes újból átgondolnunk az egészségérték kiépítésében, formálásában meglévő lehetőségeiket és feladataikat. (Meleg, 1986)

Hogy a család és az iskola – mint az egyén legfőbb szocializációs csatornái – egymást erősítsék az egészség értékének közvetítésében, ahhoz elengedhetetlen az a tudás, melynek segítségével az egészségnek az értékrendszerbe való beágyazottságáról alkothatunk képet.

Kutatási eredmények segítik az eligazodást. A biológiai vagyonnal való sáfarkodásról árulkodnak az iskolázottság és a szociokulturális háttér szerint elkülönülő megbetegedési és halálozási adatok. Azokban a társadalmi csoportokban, ahol az átlagnál magasabb a születéskor várható élettartam, ahol a megbetegedések súlya és gyakorisága átlag alatti, ott azt feltételezhetjük, hogy az egészségérték olyan más értékek közé ágyazódott be, melyekkel együtt egészséget támogató értékrendszer és életvezetési gyakorlat szerveződött. Azokban a társadalmi csoportokban viszont, ahol átlag alatti a születéskor várható élettartam és ezzel egyidejűleg átlag feletti a megbetegedések, ott az önmagában esetleg értéknek vallott egészség támogató értékek hiányában (vagy az egészséggel ellentétes értékek között) nem volt képes az életvezetés során dominanciára szert tenni, hatása háttérbe szorult. Ezekben az esetekben beszélhetünk veszélyeztetett csoportokról, mégpedig nemcsak a felnővekvő, hanem a még meg sem született gyermekek vonatkozásában is. A család ugyanis mint elsődleges szocializációs közeg kitüntetett szerepet tölt be az értékek kialakításában és rendszerré szerveződésében. Egészséges nemzedékeket nevelni, a biológiai vagyont magas szinten továbbörökíteni azok a családok képesek, melyek értékrendszerükkel mint mintával gyermekeik nevelésén keresztül segítik az egyes értékek megfelelő rendszerbe szerveződésének folyamatát. Ezért az intézményes egészségnevelés újragondolásakor nem elégséges csupán az egészség értékminőségére koncentrálnunk, hanem meg kell keresnünk azokat a *támogató értékeket is, melyekkel együtt* várható csak el az életmódban is tükröződő hatás. Kutatási eredmények szerint *a mentálhigiénével, az interperszonális kapcsolatok minőségével, a problémamegoldással, a konfliktuskezelés flexibilitásával összefüggő értékrendszer az, mely az egészségérték beágyazódásával társadalmi csoportonként elkülöníthető egészségmagatartásokat eredményez.* Ezért válik kiemelkedően fontossá a lelki egészségvédelemmel kapcsolatos értékrendszer megismerése és fejlesztése, ugyanis kedvező életmódváltoztatás csak akkor remélhető, ha az egészség-

érték a fenti támogató értékrendszerbe egymást erősítő módon épül be. E támogató értékrendszer jelentőségének megfelelő kezelése, karban tartása és fejlesztésének elősegítése az egészségügyi és a köznevelési intézményrendszer közös és felelősségteljes feladata. *A mindenkori felnővekvő generációk egészségmagatartásának minősége az, amely egy hosszú távú egészségnevelési (prevenciós, egészségmegőrzési és -fejlesztési) stratégia alfája és ómegája.* Az egészséghez való viszony így válhat mindennapi életünkben választásainkat, döntéseinket, életvezetésünket befolyásoló értékviszonnyá.

Az egészség értékviszonyként felfogása az 1960-as évektől megfigyelhető kutatásmetodikai szemléletváltásban is tükröződik. A társadalommal foglalkozó szakemberek számára egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az egyes országok fejlettségének mérésére és összehasonlítására nem elegendő csupán mennyiségeket kifejező mérőszámokat alkalmazni. Az anyagi javak birtoklását tartalmazó életszínvonal mellett ugyanis figyelemre méltóak azok a különbségek, melyeket az *életminőség* fogalma fog össze. Ezek fejeződnek ki az emberi kapcsolatok-kapcsolatrendszerek minőségében, az élet értelméről, céljáról, hasznosságáról való meggyőződéseinkben, az önmegvalósításba vetett hiteinkben. Az egészségpszichológiai kutatások is megerősítik, hogy az egyes országok (és azokon belül a különböző társadalmi csoportok) egészségi állapotát mindent összevetve sokkal inkább életminőségük megítélése, fizikai-szellemi aktivitásuk és testi-lelki kimerültség-érzésük gyakorisága határozza meg, mint a szokványos rizikófaktorok (pl. alkoholfogyasztás vagy dohányzás). (*Tahin – Jeges – Lampek*, 2000. 322.) Ezen kutatások is egyértelműen bizonyítják, hogy a *testi-lelki egészség* az életminőséget meghatározó legfontosabb tényezők között található. (*Allardt*, 1997)

Magyarországon a megbetegedési és a halálozási adatok az életminőséggel kapcsolatos problémákra utalnak. Témánk szempontjából különös figyelmet érdemelnek a pszichoszomatikus megbetegedések arányváltozásai. Az életminőség romlásához vezető korai jelenségek felismerésében és a beavatkozás kontrollálhatóságában kitüntetett szerepe van a tanköteles korosztályokat befogadó iskolarendszernek. Ezért az egészségnevelésre nem tekinthetünk úgy, mint az iskola egyik megoldandó feladatára, hanem azt az iskola oktatási-nevelési rendszerét *átfogó feladatként és koordináló szemléletmódként* értelmezzük.

AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉS ÉS ÚJRAFOGALMAZÁSÁNAK SZÜKSÉGE

Az iskolai egészségnevelés nem új keletű feladata a ma iskolájának, mindig is az intézményes nevelés részét képezte. Bármely történeti kor intézményes oktatást-nevelést érintő szakirodalmába bepillantva jól látható, hogy az egészség mint érték a jövő generációjának vonatkozásában kiemelt figyelmet kapott. Ugyanakkor ebben az esetben sem hagyható figyelmen kívül, hogy az egyes korokban más-más tudattartalmak összegződtek az egészség fogalmában. A kezdeti organikus világtételekből adódó, a test és a lélek egységén alapuló, az ember és környezete közötti harmónia jelentőségét felismerő holisztikus szemléletű egészségtudatban az egymást követő történelmi korokban hangsúlyeltolódások, majd változások következtek be. E folyamat során témánk szempontjából megkülönböztetett figyelmet érdemelnek a 19. és 20. század fordulóján történő társadalmi változások, melyek következtében az iskola a munka-

szervezetek felépítésének, működésének és időstruktúrájának a hatására maga is társadalmi célokat megvalósító szervezetté formálódott. A tantárgyakra bontott tudástartalmakkal együtt az egészség fogalmának korábbi tudattartalmai is darabokra szakadtak, mozaikokra és részletekre estek szét. Mivel mindezen folyamatok időbeli eltolódásokkal ugyan, de az intézményes nevelés mentalitásbeli változásaihoz vezettek, könnyen belátható, hogy az iskolai egészségnevelés – mint azonos elnevezése egy ellátandó feladatnak – különböző korszakokban különböző tartalmakat hordozott. Éppen ezért pontosításra vár, hogy a ma iskolája *milyen tartalmakkal tölti meg az egészség fogalmát* és ezek kialakításához, formálásához, befolyásolásához *milyen nevelési módszer- és eszköztárat* társít.

Az iskolai egészségnevelés tartalma más vonatkozásban is tisztázást kíván. Mivel az egészség több tudománynak is tárgyát képezi, a kompetenciahatárok nem egyértelműek. Az *iskolai egészségnevelés a jövő generációjának egészsége szempontjából értékelhető kutatási eredmények szintézisének és gyakorlattá transzformálódásának* tekinthető, mely mintegy összefogja és ellensúlyozza az egészség tudományágak közötti szétDaraboltságát (orvostudomány, demográfia, szociológia, antropológia stb.).

Az eddig elmondottak alapján belátható, hogy az iskolai egészségnevelés nem tekinthető a korábbi egészséges életmódra nevelés folytatásának vagy új elnevezésének sem, és teljes egészében egyik tantárgy tartalmába sem integrálható. Az *iskolai egészségnevelés alapvető feladata, hogy a felnövekvő nemzedékeket intézményesen is készítse elő egészségmagatartásuk formálására, jövőbeli életminőségük alakítására, megőrzésére*. E feladathoz olyan szemléletmóddal és módszerrel közeledhetünk, melynek alapvető jellemzője a szétesett és hiányos tartalmak újbóli összeillesztése és a *szintézisre* törekvés.

Az egészségfogalom partkularizálódására és fragmentálódására, e folyamat máig ható következményeire több vonatkozásban is érdemes figyelmet szentelnünk. Az *egészségfogalom tartalmában megfigyelhető teljesség szétesésének* következtében az intézményes nevelés során a lelki tartalmak először elhalványultak, majd a későbbiekben teljes mértékben a privát szférába szorultak vissza. Másrészt az is nyomon követhető, hogy az egészségfogalom tartalmának szétesése az *intézményes egészségnevelés kompetenciaszintjében is változást eredményezett*. Az intézményes közvetítés során a fogalmi hangsúlyok különböző tantárgyak résztartalmaivá formálódtak, melyek egymáshoz alig vagy sehogy sem kapcsolódtak. A tantárgyak általi közvetítés következtében (a nevelési-oktatási rendszer egésze helyett) *a nevelési feladat ismeretátadássá kezdett transzformálódni*.⁶ Ez a folyamat teremtette meg a precedenst arra, hogy ismeretátadás és nevelés közé egyenlőségjelet (is) lehet tenni. Végül az új diszciplína, az *iskola-egészségügy* azért érdemel figyelmet, mert tudományos és gyakorlati irányultsága alapján alkalmas lehetett volna arra is, hogy a szakadozó szálakat, a felfeslett egészet összefogja. Ehelyett azonban olyan *törésvonal kezdeteként értelmezhetjük*, mely a köznevelést és az egészségügyet inkább elválasztotta, mintsem összekötötte volna.⁷ Az iskola-egészségügy nem tudott híddá válni a köznevelés és az egészségügy között az egészség résztartalmainak a koordinálásában, a lelki egészségtartalmak pe-

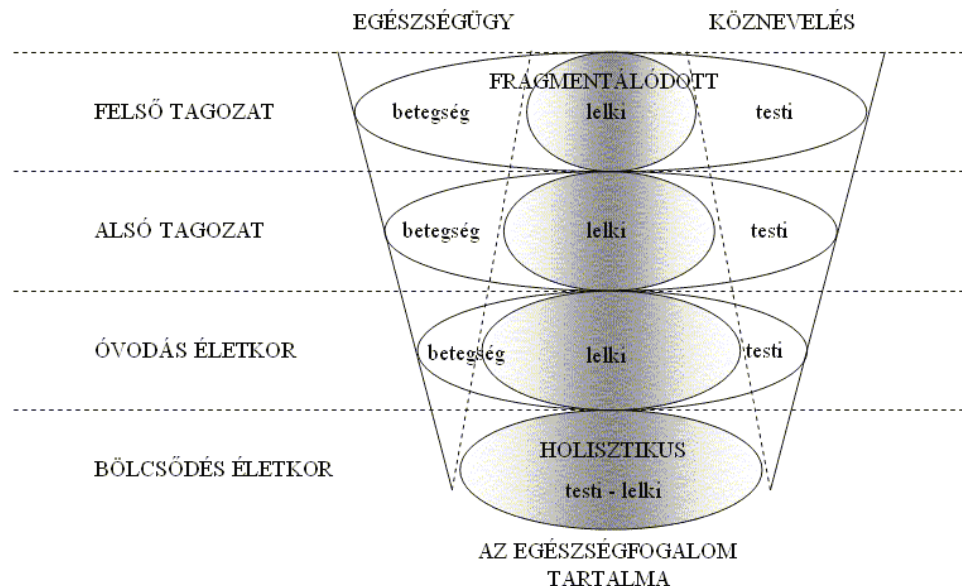
⁶ Azt a hiedelmet pedig, hogy a résztartalmak majd a tanulók fejében és cselekedeteiben egymáshoz kapcsolódva életmódformálóká válnak, a kutatások sorra megcáfolták. (McBroom, 1972)

⁷ E törésvonal mélyülését még Németh László integráló és szintetizáló törekvése sem tudta megállítani. (Németh, 1988)

dig kikerültek az intézményes közvetítésből. Az egészségfogalom tartalmának darabokra törése, az intézményes egészségnevelés kompetenciaszintjének megváltozása és az iskola-egészségügy dezintegráló folyamatai együttesen ahhoz vezettek, hogy a 20. század második felétől az iskolákban folyó egészséges életmódra nevelés hátterében már csupán a testi egészségre leszűkült egészségfogalmat találjuk.⁸ Az 1980-as évek közepén végzett kutatások nemcsak azt mutatták ki, hogy a valamikor volt egészség teljessége szétesett, hanem az is dokumentálhatóvá vált, hogy a lelki egészséggel kapcsolatos tartalmak kikerültek az intézményes közvetítés köréből. (Meleg, 1991) (1. ábra)

1. ábra

A köznevelési és az egészségügyi rendszer együttműködése és az egészségfogalom tartalma



⁸ Az egészségfelfogásban megjelenő tudattartalmak történelmi koronkénti változása a magyar iskolarendszerben is nyomon követhető. Az ép testű és harmonikus lelkű, a görög kalokagathia eszményét idéző egészséges személyek nevelése tölti meg tartalommal a 16. századi protestáns nevelési gyakorlathoz kapcsolódó egészségnevelést. A 17. században Apáczai Csere János az egészséges ember közérzetét testi-lelki harmóniával, külső és belső jellemzők bemutatásával írja le. (Apáczai, 1959) Az iskolai tananyagba az I. Ratio Educationis-szal (1777) visszavonhatatlanul bekerülő egészséges életmódra nevelés a rousseau-i nevelési eszményhez, a harmonikus, teljességet megélő emberképhez kapcsolódik. Ugyan a testi nevelésről szól egy a 19. században megjelent írás, azonban szerzője már a bevezetőben világossá teszi egészségértelmezését: a test eszköz, melynek segítségével a lélek munkálkodik. (Kéri, 2000) Széchenyi István is a testi-lelki értelemben egészséges, teljes ember kibontakozását tartja szem előtt. (Kéri, 1999) Kiragadott példáink azt mutatják, hogy az egyre általánosabbá váló magyar iskoláztatás egészségfelfogásában lényegében megőrizte a görög embereszményt. A 19. század második felében bekövetkező változások (az iskolahálózat jelentős bővülése, a tankötelezettség bevezetésével az iskolák eltömegesedése, a pozitívista tudományos gondolkodásmód) azonban nem kedveztek az egészségfogalom tartalmában addig megőrzött teljességnek. Az egészségnevelés ettől az időszaktól kezdve elsősorban a test nevelésével és a közegészségüggyel kapcsolatos problémává szűkült, az oktatásügy különböző szintjein lelki nevelésről már alig esett szó. A teljes élet, a komplex egészségfelfogás, az organikus világszemlélet helyett az egészségi állapot fenntartására vonatkozó szabályok kerültek a középpontba. A törvénycikkre és tantárgyakra bontott teljesség következménye az lett, hogy az egészséges ember nevelése kikerült a nevelési-oktatási rendszer egészét érintő feladatok közül és szakórákon megtanítandó tananyaggá transzformálódott.

Eddigi áttekintésünk az iskolai egészségneveléshez kapcsolódó fogalmak, folyamatok és feladatok újrafogalmazásának a szükségességét indokolta. Az iskolai egészségnevelés ugyanis csak akkor tud megfelelni a vele szemben elvárt követelményeknek, ha a neveléstudomány által felkínált egészségfogalmat értelmezi és nevelési feladattá alakítja.

Az egészségfogalom újrafogalmazásához induljunk ki abból, hogy az iskolában az egészségnek mely résztartalmai jelennek meg és ezek milyen problémákat hordoznak!

A műszerekkel mérhető, általánosan elfogadott standardokkal jellemezhető fittség az egészség kézzelfogható, jól körülhatárolható tartalma. A rendelkezésünkre álló adatsorok kimerevített pillanatfelvételek az adott korosztály egészségi állapotáról. Ezek jelentőségét az adja, hogy az adatsorok segítségével a fejlesztés, a tudatos beavatkozás pontosabban meghatározható. Az állapotmutató képek mögött ugyanis folyamatok zajlanak, melyek az idő tengelyére helyezve javuló vagy romló trendként kötik össze a pillanatfelvételeket. E folyamatok nem öntörvényűek, különböző szinteken történő (társadalmi, szervezeti-iskolai, egyéni) *beavatkozási stratégiákkal* befolyásolhatók. Mivel bennünket az iskolába járó korosztályok érdekelnek, érdemes néhány lényegi kérdésről említést tennünk. Iskolaorvosok, védőnők évtizedek óta jelzik, hogy növekszik azon iskoláskorú gyermekek aránya, akiknek jelenlegi testi elváltozásai megfelelő beavatkozás hiányában felnőttkorban már csak súlyos betegségként kezelhetők (pl. gerincproblémák, lúdtalp, tyúkmell stb.). E fizikai elváltozások keletkezésének hátterében általában nem születési rendellenességek, hanem mozgáshiánnyal összefüggő életmódbeli tényezők és iskolai „ártalmak” állnak (pl. a gyermek súlyának egyötödét kitevő iskolatáska, mely hátitáskaként viselve is tartáskárosító). Az iskolai szintű beavatkozási stratégia tantárgya e vonatkozásban a testnevelés.⁹ Az eredményesség kulcsát az iskola-egészségügy által feltárt jelenségek és a testnevelés órák adta lehetőségek egymásra vonatkoztatásában látjuk, azaz *az iskola-egészségügy által regisztrált és az egész korosztályt veszélyeztető problémákra a testnevelési órák tematikájában és gyakorlatában megjelenő kompetens és adekvát válaszok megtalálásában*. A beavatkozás ebben az esetben a kezdődő elváltozásokat mutató tanulóknál az időbeni korrekciót szolgálná, míg a többiekénél a megelőzést, a prevenciót. Az iskola-egészségügy adatrendszerének ismeretében alapos okkal feltételezhető, hogy a testnevelési órák tematikáinak újragondolása és felépítése a gyógytestneveléssel együtt képzelhető csak el. (Meleg, 1999)¹⁰

A táplálkozással kapcsolatos kérdések mai konjunktúrája jól jelzi az egészségfogalom e tartalmi elemének kiemelését és hangsúlyozását. (Olyannyira, hogy az „egészséges táplálkozás”, „testsúlykontroll”, „reformkonyha” címszó alatt hirdetett termékekből keletkező haszon nyereséget termelő üzletágakat működtet.) A táplálkozástudomány szakemberei közötti véleménykülönbségekben az állásfoglalás, a számtalan speciális részletkérdés ismerete és figyelembevétele nem az iskola feladata. Az viszont

⁹ Az iskolai egészségnevelés vonatkozásában a testnevelés az egyetlen olyan tantárgy, ami még csak lehetőséget sem ad arra, hogy ismeretek megtanításával történjék meg a felmerülő problémákra való válaszadás.

¹⁰ Ha ugyanis már nem egyediek többé, hanem általánossá kezdenek válni a csontrendszerrel kapcsolatos deformitások, akkor a normál testnevelés óra feladata mind a korrekciós, mind a prevenciós feladatok ellátása. Ha az iskolatáska súlya évtizedek óta nem csökkenthető, akkor a későbbi tartási rendellenességeket megelőzendő a gerincoszlop és a vázizomzat kiemelt erősítése is folyamatos feladatot jelent. (Viola-Somhegyi, 2005. 118-132). A növekvő arányú allergiás tanulók számára sem az a legmegfelelőbb megoldás, hogy a testnevelés órák látogatása alól felmentést kapnak. A sor még folytatható.

igen, hogy az iskola kompetenciájába tartozó és a szakemberek egyetértését is élvező kérdések mind az iskola gyakorlatában (pl. közétkeztetés, szakköri tevékenység), mind pedig a táplálkozás kérdéskörét különböző összefüggésekben érintő tantárgyak ismeretanyagában helyet kapjanak. A hangsúlyt e vonatkozásban az iskolában szerzett, a táplálkozással összefüggő gyakorlati tapasztalatok és ismeretek összhangjára helyez-
zük.¹¹ Ilyen feltételek mellett várható csupán azoknak a késztetésnek a kialakulása (és kialakítása), melyek hatására a tanulók saját táplálkozási szokásaikra is odafigyelnek, önként kontrollálják és tudatosan változtatják azokat.

Az egészségügyi szokásrendszer megléte is hozzátartozik az egészségfogalom tartalmához. Az alapvető egészségügyi szokások kialakítása intézményesen az óvodai évek alatt történik, azonban a szokások rendszerbe szerveződésében és automatizmus-
sá válásában az iskolának közvetett módon ugyan, de lényeges szerepe van. Ez első-
sorban a feltételek biztosítására és az ahhoz kapcsolódó szabályok betartatására vonat-
kozik. E tekintetben megfontolandó annak a kérdésnek az újragondolása, hogy az is-
kola a megfelelő feltételek biztosításán túl milyen módon tud hozzájárulni az alapvető
szokások (pl. kézmosás) óvodában megkezdett kialakításának alkalmakhoz (pl. étke-
zés) kötődő begyakoroltatásához, magasabb szintűvé fejlesztéséhez, megszilárdításá-
hoz.¹² E vonatkozásban kiaknázatlanok még azok a lehetőségek, melyek a tanulók
közötti interperszonális kapcsolatokat, a társas erőterek dinamikájának célirányos fel-
használásában rejlenek. (Gondolunk itt pl. a referenciaszemélyek, referenciacsoportok
megtalálására és ezek segítségével az utánpótlásra, mintakövetésre indító kortárs csoport-
hatások kiaknázására.) Ezen indirekt befolyásolások megtervezése és kivitelezése is
nevelési, pedagógiai feladat.

Az egészségfogalom eddig említett résztartalmainak közös sajátossága, hogy kü-
lön-külön mindegyik hozzájárul az életmód formálásához, azonban önmagában egyik
sem felel annak alakulásáért. Viszont ha együttesen szemléljük e résztartalmakat, ak-
kor differenciáltabban közelíthetjük meg az életvitelben betöltött szerepüket.

Képzeljünk el egy skálát, melynek értelmezési tartománya az életmód! Ha erre a

¹¹ Számtalanszor elhangzik, hogy az iskolai étkeztetés azért egyhangú és egészségtelen, mert az egészséges étkeztetés túl sokba kerül. Magam hallottam már évekkel ezelőtt egy rádióműsorban a dietetikus szakember nyilatkozatát, aki e probléma kapcsán értetlenségének adott hangot. Kidolgozott egészséges étrendajánlataik vannak, melyek az iskolai közétkeztetési pénzügyi normákhoz igazodnak. Az iskolák azonban nem fordulnak hozzájuk. Úgy tűnik, ebben az esetben is érvényes a különböző kommunikációs csatornákon való közlekedés. Természetesen az iskolai közétkeztetés ennél jóval bonyolultabb kérdéskör, mivel az iskolák általában gyermekélelmeztetési vállalkozásokkal szerződnek. Ha azonban a vállalkozók közötti választás lehetősége adott, akkor az iskola az egészséges táplálkozás iránti igényeit is érvényesítheti. (Domonkos – Mramurácz, 2005. 52-66)

¹² Az alapvető higiénés szokások intézményes kialakításáról (meghatározott alkalmakhoz kötődő kézmosás, evőeszköz-használat, szájhigiéné stb.) az óvoda gondoskodik. Ezen szokások automatizmussá válása azonban akkor valószínűsíthető, ha az iskolában is megvannak a feltételek pl. a kulturált étkezéshez és a mellékhelyiség használatához. Az egészségügyi szokásrendszer azonban nem csupán elemek sokaságát és egymásmellettségét jelenti. Az iskolás évek alatt történik meg ezen elemek rendszerbe szerveződése. Ekkor formálódik a tanulóknak tudattalanul az a beállítódás, mely a feladatok – iskolai és iskolán kívüli – sokaságának és a hozzájuk kapcsolható időmennyiségnek az összeegyeztethetőségén alapul. Ekkor épül ki a prioritások hierarchikus rendszere, mely a majdani életmódot, életvitelt és életminőséget fogja jellemezni. Ezért az egészségügyi szokásrendszer magasabb szintűvé tételének lényeges kérdése, hogy az iskola e bonyolult egyensúlyteremtési folyamatban tudatosan, egészségnevelési tevékenysége kapcsán milyen feladatot tart magáénak. Például el kívánja-e juttatni tanulóit annak a belátásához, hogy mindennapi életük nem külső körülmények által alakul, hanem saját maguk által alakítható, megtervezhető, melyben felelősségük van. Más szavakkal kifejezve: szerepet vállal-e az iskola a belső kontroll kiépítésének folyamatában. Segítséget ad-e tanulóinak abban, hogy az időbeosztáshoz, a napirend szerint éléshez, a munka és a pihenés egyénre szabott mértékének kialakításához szükséges készségek fejlesztéséhez eszközrendszert bocsát tanulóik rendelkezésére.

skálára vetítjük rá a tanulók életvitelére jellemző sajátosságokat, akkor a fizikai aktivitásban, a táplálkozásban és az egészségügyi szokásrendszerben egyaránt fellelhető hiányosságok nagy valószínűséggel az egészségtelen, míg a fittség, az egészséges táplálkozás és a kíváncsi egészségügyi szokásrendszer együttes megléte az egészséges életmódra engednek következtetni. Az egészségfogalom e *résztartalmi közötti konzisztencia* (megfelelés) tehát hiányosságok esetében világosan kijelöli az iskolai feladatokat: a hiátusok tartalommal megtöltése (ismeretadás és -bővítés) és ezek interiorizálása (a tevékenységrendszer részévé tétel). Az *egészségfogalom ezen résztartalmi közötti inkonzisztencia* a kifejezetten egészségtelen és a kifejezetten egészséges életmód közötti tartományban számtalan variánst eredményez. A fizikai aktivitás magas szintjéhez táplálkozás- és szokásrendszerbeli hiányosságok társulhatnak, vagy más esetben az egészséges táplálkozás mozgáshiánnyal és rendszertelen időbeosztással párosulhat (és így tovább).

A résztartalmak együttes szemlélete, a köztük lévő különböző szintű konzisztenciák és/vagy inkonzisztenciák az iskolai egészségnevelés vonatkozásában kettős üzenetet hordoznak. Egyrészt az egyes területeken meglévő tartalmak számbavétele után a hiányosságok pótlására figyelmeztetnek, másrészt pedig arra, hogy mindhárom részterület együttes fejlesztésének eredményeképpen létrejövő konzisztenciával valószínűsíthető csupán a majdani egészséges életvitel. Bármely részterületnek a többivel szembeni túlhangsúlyozása inkonzisztenciát eredményez, melynek a következménye az is lehet, hogy a pozitív és a negatív hatások kioltják egymást és így az életvitelt nem módosítják.

Az egészségfogalom részeként az alkohol, a drog, a dohányzás és általában az élvezeti szerek kérdésköre egyre hangsúlyosabb szerepet kap az iskolában. Ezen tartalom azonban egészen más módon viszonyul az egészségességhez, mint az előző három. Míg azokban az egészségességhez a fittségben, a táplálkozásban, az egészségügyi szokásrendszerben együttesen meglévő pozitív tartalmak járultak hozzá, addig ebben az esetben az *élvezeti szereknek, azaz a tartalmi elemeknek a hiánya kapcsolódik az egészségességhez*. Ebből viszont az következik, hogy egy virtuális egyensúlyi helyzettől való elmozduláskor (pl. az egészségességet még nem veszélyeztető élvezeti szerekkel élés: kulturált alkoholfogyasztás, alkalmi dohányzás) a tartalmi elemekkel való élés szűkülése (egészen az absztinenciáig) valószínűsíthetően az egészségességgel, míg bővülése (pl. rendszeres alkoholfogyasztás, dohányzás, droghasználat – függetlenül annak mértékétől) egészségkárosodással jár együtt. Minél kevésbé jellemezhetők ugyanis a tanulók dohányzással, alkohol- és drogfogyasztással, annál inkább egészségesnek minősül az életmódjuk és fordítva: minél gyakrabban élnek ezen élvezeti szerekkel, annál inkább tartjuk egészségtelennek életmódjukat. Az egészségfogalom e résztartalma esetében tehát az előző résztartalmaktól eltérő, azokhoz képest ellentétes irányú változások vezetnek az egészséges vagy egészségtelen életmódhoz. Az iskolai egészségnevelésnek ezt az ellentmondást is kezelnie kell, mégpedig a pedagógiaiilag is kompetens válasz megtalálásával. Az ismeretek közvetítésére berendezkedett iskolában a tanulókat ugyanis meg lehet tanítani az élvezeti szerekre mint veszélyforrásokra, meg lehet ismertetni velük azok káros következményeit és gyakorolhatják visszautasításukat is. Így azonban minél több ismeretre tesznek szert, annál inkább az egészségtelen életmódról való tudásuk gyarapszik. (Gondoljuk el, ha a fittség, táplálkozás, szokásrendszer kapcsán csupán a mozgáshiánnyól, az egészségtelen

ételekről és az egészségügyi szokások hiányáról tanulnának a tanulók, azaz arról, hogyan lehet egészségtelenül élni.) Az ismeretek gyarapításának természetesen e területen is van funkciója. *Intézményes segítséget azonban azok a tevékenységek jelenthetnek, melyeknek felkínálása a tanulók számára vonzó alternatíva az élvezeti szerektől várt élményekkel szemben.* A „mi vonzza egyre nagyobb arányban és mind fiatalabb életkorban a tanulókat az élvezeti szerekhez” kérdése ezért úgy fogalmazható át, hogy „milyen alternatívákat tud kínálni az iskola ahhoz, hogy ne az élvezeti szerek közös fogyasztása hozzon létre több szálon is egymáshoz kapcsolódó kortárs csoportokat”. Kutatási eredmények segítenek a második kérdés megválaszolásában. A csoporthoz tartozás és az abban való megmérettetés, a társas közeg, a szorongások, félelmek kiegyenlítésének szükséglete életkori sajátosság (mégpedig azon életkoré, amikor az élvezeti szerek felé fordulás történik!). Ha ezen igények kielégítéséhez nem kapcsolódnak intézményesen felkínált alternatívák, akkor a már dohányzó, alkoholizáló, drogfogyasztó csoportok vonzó hatása könnyebben érvényesül. (Meleg, 1998; Nemzetközi riport, 2000) Mivel a csoportba tartozás előfeltétele a csoportnormák elsajátítása, sok esetben éppen a csoportba tartozás vágyának erőssége kényszeríti ki a dohányzásra való rászokást, az alkohol, a kábítószer kipróbálását, fogyasztását.¹³ Ezért alapos átgondolást igényel, hogy az élvezeti szerek káros következményeinek megismertetésére irányuló iskolai gyakorlatot milyen más jellegű, az életkori igényekhez kapcsolódó vonzó tevékenységek kínálatával lehet kiegészíteni és újjáépíteni.¹⁴ E feladat megoldása két vonatkozásban is előremutató. Egyrészt a csoporthoz tartozás szükségletéhez az iskola teremt alternatívákat, melynek eredményeképpen ellenpontoszható a tanulóknál a kényszerfogyasztáshoz vezető hiányérzet és/vagy e szerek bármelyikének hamis ígéretein alapuló várakozás, élménykeresés. Másrészt – és ez talán az előzőnél is jobban tágitja a horizontot – az iskola által közvetített összes egészségtartalom és az egészséges életmód jellemzői képzeletbeli skálánkon ugyanazon irányú mozgások következtében kerülnek az egészséges vagy egészségtelen tartományba. Ennek következtében az iskolai egészségnevelés során egymást erősíthetik az eddig bemutatott egészségtartalmak, az ellentétes irányú mozgások egymást gyengítő vagy éppen kioltó hatásával kevésbé kell számolnunk.

Az eddig bemutatott egészségtartalmak nem újdonságukkal, hanem más megvilágításba helyezésükkel és az ahhoz kapcsolódó egészségnevelési felfogással járulnak hozzá az iskolai egészségtartalom megkonstruálásához. Nem ejtettünk azonban még szót az intézményes közvetítésből kikerülő lelki egészségtartalomról. Mielőtt azonban erről szólnánk, célszerűnek tartunk néhány módszertani megjegyzést.

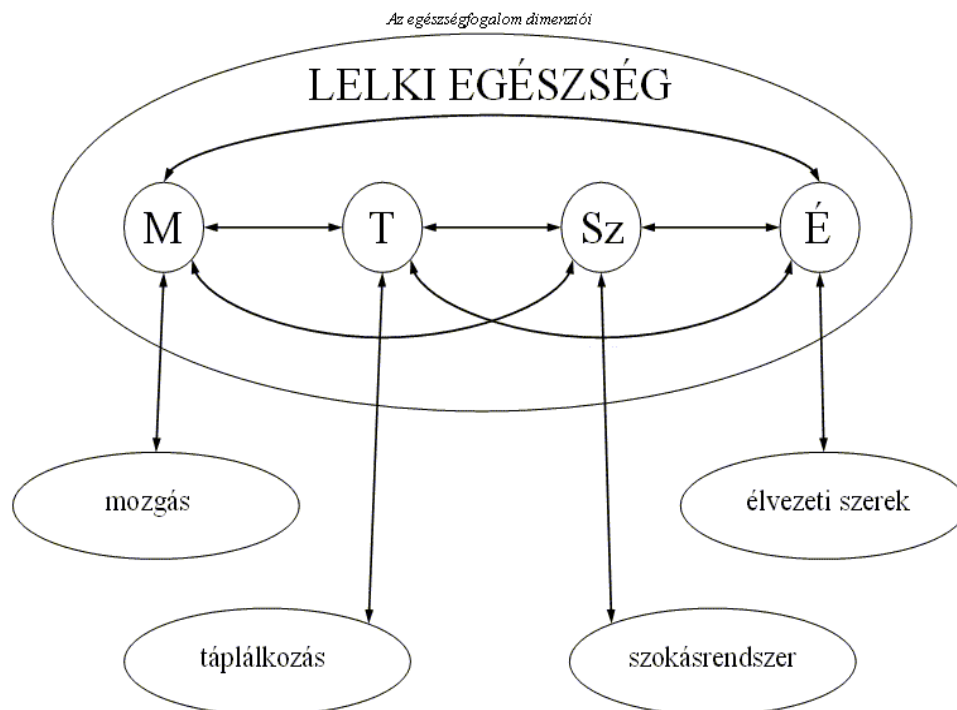
Az eddigi gondolatmenet az elemzés kedvéért választotta szét és vizsgálta meg egyenként az egészségfogalom résztartalmait. Ezzel azonban az a látszat kelthető, mintha egy puzzle-játék keretei között mechanikus egymás mellé helyezéssel össze-

¹³ Andorka Rudolf az elidegenedés és az anómia fogalmainak együttes kezelésével a deviáns viselkedések általános értelmezési keretét alkotta meg. (Andorka, 1994) Elekes Zsuzsa, Paksi Borbála és Oprics Judit empirikus vizsgálatai középiskolások körében mutattak rá ezekre a „normakövető” magatartásokra és a csoportvonzásra. (Elekes – Paksi, 1994, Oprics – Paksi, 1998)

¹⁴ Nem kívánunk e tevékenységekre „receptkönyvet” adni. Kiemeljük azonban a közös élményeket megalapozó, majd továbbépítő kirándulásokban, a hasonló érdeklődésű tanulók számára iskolán belül és azon kívül is együttműködési mintákat nyújtó szakkörökben, a csoportépítésre és a csoportok közötti versengések megtanulására egyaránt alkalmas sporttevékenységekben rejlő lehetőségeket.

rakhatóvá válhatna az egész. (Tehát ha eddig kimaradtak a lelki tartalmak, akkor csupán vissza kell illeszteniünk.) Hogy az egészség többdimenziós fogalom, több évtizede tudjuk. A kutatások azt is kimutatták, hogy az egészségfogalom eddig bemutatott dimenziói lényegében függetlenek egymástól, a kapcsolat közöttük az egymásmelletti-ség, nem pedig a kölcsönös kapcsolódás. Erre utaltunk a korábbiakban az egészségfogalom résztartalmai közötti inkonzisztencia és az egészséges életmód közötti összefüggés kapcsán. A mindennapi életben mindez úgy jelenik meg, hogy pl. az egészségtelen táplálkozási struktúra egészségesre történő megváltoztatása önmagában nem alkalmas arra, hogy a mozgás és az élvezeti szerek vonatkozásában is átstrukturálódási folyamatot indítson el. Az egészséges táplálkozásra való áttérés nem vonja maga után automatikusan sem a mozgásszegény életmód átalakításának az igényét, sem a dohányzási, alkoholfogyasztási szokások megváltoztatásának a szükségességét. Ugyanígy a dohányzásról, alkohollról való leszokás önmagában nem garantálja a többi területen is az egészségesség irányába való elmozdulást, ugyanis kapcsolódási pontok hiányában a transzferhatás nem érvényesül. Ha ezeket a tanulságokat az iskolai egészségnevelő munkában fel kívánjuk használni, akkor nyilvánvaló, hogy az egyes résztartalmakhoz kapcsolódó területeken az iskolai egészségnevelés lehet sikeres vagy sikertelen (pl. le lehet szoktatni a tanulókat a dohányzásról vagy nem, alkoholfogyasztásukat befolyásolni lehet vagy nem), azonban ezt nem tekinthetjük komplex egészségnevelésnek. Ez a fajta egészségnevelés a résztartalmak egymáshoz való kapcsolódásának hiányában ugyanis nem érintheti meg a teljes személyiséget, és ezért nem válhat az egészséges életmód előrelépőjévé sem.

2. ábra



Az eddig bemutatott résztartalmaktól lényegileg különbözik az egészségfogalom lelki tartalmakat összefogó dimenziója, mely kutatásaink szerint az egészségfogalom valamennyi résztartalmához több szálon kapcsolódik. (2. ábra)

Az ábra azt mutatja, hogy más szinten ugyan, de végül is összekapcsolódhatnak az egyébként egymástól független pályákon futó résztartalmak, azonban ehhez a lelki egészségtartalmakon keresztüli közvetítés szükséges. A kutatásokból leszűrhető tanulságok mindennapi életünk olyan értelmezését engedik meg, hogy *a lelki egészség kedvező folyamatai valamennyi dimenzió esetében az egészségesség irányába mutató törekvéseket* hívnak elő, míg a lelki egészség meg bomlása a többi dimenzióban is az egészség szempontjából kedvezőtlen tüneteket vagy tünetegyütteseket eredményez.¹⁵

A lelki egészség integráló, a teljes személyiséget és életvitelét befolyásoló szerepe az iskolai egészségnevelés újrafogalmazásához visz közelebb bennünket. Ezért az eddig külön-külön tárgyalt kérdésköröket is integráljuk a lelki egészség tartalmának a felfejtéséhez.¹⁶ Módszertanilag ez már más megközelítést igényel, analízis helyett szintetizálást kíván.

A *lelki egészség* tartalma rendkívül sokrétű. Tudor (1996) leírásában a következő tartalmi elemek jelennek meg: megküzdési képesség, a feszültségek és a stressz uralásának képessége, megfelelő énkép és önazonossági érzés, önértékelés, önfejlesztés és a fejlődés képessége, autonómia, változási képesség, a társas támogatások igénybevétele képessége. Doku (1997) lelki egészség-modelljében a társas viszonyoknak és az ezekkel kapcsolatos egyéni képességeknek ad nagyobb hangsúlyt, melyekből témánk vonatkozásában külön is kiemelendőnek tartjuk a tapasztalatból tanulás képességét.¹⁷ A felsorolt jellemzők alapján azt mondhatjuk, hogy a lelki egészség tartalmát több más mellett harmónia, kiegyensúlyozottság, megbirkózási készségek, önmegvalósítás, közösségi védőháló, társas folyamatok erőterében való egyéni és kölcsönös felelősség alkotja. Ahogy az előzőekben már bemutattuk, meglétének vagy hiányának az egész személyiséget érintő következményei vannak. Ezért amikor az iskola e tartalom közvetítésében szerepet kíván vállalni, több vonatkozásban is alapvető szemléletváltásra van szükség.

A lelki egészség definícióiban megfelelő tartalmak nem kínálnak olyan objektív adatokkal kicövekelt viszonyítási pontokat, mint az egészségfogalom eddig tárgyalt résztartalmai. Kellő magabiztossággal nyilatkozhatunk arról, hogy az optimális test-súlyhoz képest mi minősül soknak vagy kevésnek. Még arról is vannak elképzeléseink, hogy mennyi mozgás tekinthető optimálisnak bizonyos életkorban, és ezért egy

¹⁵ Például ha azt tapasztaljuk, hogy egy gyereknek felborult a korábban jól működő napirendje, ebből adódóan iskolai teljesítménye romlani kezd, túl keveset vagy túl sokat eszik, elkezd dohányozni vagy alkoholt fogyasztani, akkor három különböző problémát észlelünk. Azonban ha tudjuk, hogy mindezek az érzelmi biztonság sérülésével vannak kapcsolatban, akkor e biztonságérzet újbóli megtalálásában nyújtott segítség a korábbi kedvezőtlen tünetek visszaszorulását, esetleg megszűnését eredményezheti.

¹⁶ A lelki egészségben kifejeződő egyensúlyi állapot belső szerkezetének megértését Antonovsky koherenciaérzet-definíciója segíti. Eszerint a koherenciaérzet olyan globális orientáció, melyben az „átláthatóság, érthetőség” és a „van értelme, érdemes megtenni” érzése mint személyiségdispozíciók képesek a „megvalósíthatóság” érzetét az objektív körülményektől függetlenül is befolyásolni. (Varga, 2005b. 18-19). Az iskola szereplői esetében ez úgy is értelmezhető, hogy az átláthatóság és a személyes elköteleződés érzésének a kiváltása megfelelően alkalmazott pedagógiai eszköztárral képes lehet olyan belső erőforrások mozgósítására, melyek segítségével az adott állapot kezelhetőségének az esélyei megnőnek.

¹⁷ Mindkét kutatóra Buda Béla hivatkozik. (Buda, 2003a. 21-22.)

tapasztalati bázisra épülő közmegállapodás alapján minősítjük a környezetünkben lévőket túl aktívnak vagy túl passzívnak. A lelki egészség vonatkozásában azonban még hallgatólagos közmegegyezés sem létezik. Nem tudjuk, hol van és mindenkire érvényes-e egy határ, melyet különböző irányba átlépve a lelki egészség birodalmában járunk vagy éppen kiléptünk belőle. Azt sem tudjuk, hogy pontosan milyen tényezők együttes megléte esetén tarthatjuk magunkat lelkileg egészségesnek, és mely tényezők együttes hiányakor beszélhetünk annak elvesztéséről.

Maga a probléma és a lelki egészségnek az előző dimenziók mindegyikéhez való többszálú kapcsolódása a nyelvi kifejezés által közvetített tartalmakon keresztül is érzékelhető. A teljesség igénye nélkül néhány példával illusztráljuk az elmondottakat. A testi erő mérhető paraméterekhez viszonyítható. Azonban mihez képest határozhatjuk meg a lelki erő nagyságát, melynek szerepe kétségtelen harmóniára, kiegyensúlyozottságra törekvésünkben, lelki egészségünkben. Az egészséges táplálkozás jegyében az étrendek sokrétű kínálatával találkozhatunk és egy közmegegyezésen alapuló mérték birtokában beszélhetünk túl sok vagy túl kevés egészséges táplálékról. De melyek és hányfajta azok a „receptek”, melyek a lélek táplálásának egészségességét és mértékét legalább az előzőekhez hasonló módon garantálják? Tudjuk, hogy a személyi és a tárgyi környezet erősítheti, de ki is égetheti a lelket, és az emberi szervezetet különböző mértékben károsító élvezeti szereket is jól ismerjük. De mit tudunk mondani a médiumokon keresztül bennünket elárasztó információkról, fogyasztásra felhívó reklámokról, életvezetési tévutakról, azaz azokról az élvezeti szerként funkcionáló hatásokról és mértékükről, melyek a lelket rombolják? Az élvezeti szerek fogyasztása helyett is kínálhatunk más tevékenységeket. De hol vannak a léleképítés olyan erős alternatívái, melyek ellensúlyozni képesek a lelki függőségre csábító ajánlattömeget? A fizikai fájdalmak erősségének különbözőségeiről is közel hasonló mértékben gondolkodunk (pl. a küszöbbe botlás, a csonttörés és a vesegörcs okozta fájdalmak nagyság szerinti sorrendbe állítása egy képzeletbeli „fájdalomerősség-skálán” nem ütközik különösebb nehézségbe, függetlenül attól, hogy valaha is átélte-e az illető bármelyiket). Ugyanakkor nem létezik közmegegyezés arról, hogy a lelki egyensúly fenntartása mekkora erejű és milyen időtartamú fájdalmakat visel még el. A különféle testi fájdalmak gyógyszerekkel csillapíthatók, de a lelki fájdalmakra, a lelket mérgező érzelmekre (pl. bizalmatlanság, ellenségesség) kínálható-e olyan orvosság, amely meg tudja akadályozni az élvezeti szerek által kínált „fájdalomcsillapítást” és az önsorsrontó viselkedésekbe menekülést? Arra a következtetésre juthatunk tehát, hogy a lelki egészség meglétével vagy hiányával kapcsolatos vélekedések, hiedelmek (ön-minősítés és/vagy egymás minősítése) különböző, standardizált határokkal nem rendelkező viszonyítási rendszerekben történnek (természetesen a patológiás esetek kivételével). Úgy gondoljuk, hogy az elmondottak alapján indokolt, hogy az iskola tisztázza saját kompetenciáját és ebből adódó feladatait a lelki egészség vonatkozásában.

A szemléletváltás szükségességét az iskola tantárgyi rendszere is indokolja. Az egymástól különálló egészségtartalmak nagyobbik részének különböző vonatkozásokban ugyan, de meg lehet találni a tantárgyi megfelelőit. A fizikai aktivitás a testnevelés órák gyakorlatában, a táplálkozás, az egészségügyi szokások, az élvezeti szerekkel kapcsolatos problémák pedig különböző tantárgyak túlnyomórészt ismeret- és kevésbé gyakorlati anyagában kapnak helyet. Ez persze azt is jelenti egyben, hogy az egészségnevelési kérdések tantárgyakban megjelenő ismeretanyagként szaktanári és osz-

tályfőnöki felelősséggel „kipipálhatók”. A lelki egészség tartalma azonban nem engedi meg a tantárgyasítást. Ha tehát az iskola *a testi-lelki tartalmakat együttesen tartalmazó egészségnevelést* kíván folytatni, akkor járható útként *az egész iskolát átfogó nevelési rendszerbe való integrálás* kínálkozik.

Az egészségfogalom tartalmi egységének újbóli megteremtése és az iskola nevelési rendszerébe integrálása felkínálja a szemléletváltást. Azonban hogy az iskolában az egészség nevelése végül is hogyan fog történni, az nemcsak a szemléletmódon és a hozzá kapcsolódó eszközrendszer megtalálásán és alkalmazásán múlik. Mindehhez szorosan hozzátartozik az egészségtartalmak integrálásában és a teljes személyiségformálásban kulcsszerepet játszó lelki egészség pedagógiai tartalmának a kidolgozása és nevelési rendszerre szervezése. Ehhez viszont támpontok kellenek.

Az iskola-egészségügy adataiból, a serdülőkkel kapcsolatos kutatásokból megbízható tudással rendelkezünk a korosztály lelki egészségéről, a problémákról, előfordulásuk gyakoriságáról, a különböző szempontokból veszélyeztetett csoportokról (társadalmi helyzet, életkor, nem). Ezen információk különböző módon strukturálhatók, az adott iskolában tapasztalt leginkább jellemző problémák mentén nemcsak rendszerbe szervezhetők, hanem hosszú távon a napi aktualitást igénylő egészséggel kapcsolatos kérdéseknek is megvan a helye bennük.

A lelki egészség vonatkozásában a felnövekvő korosztályokat az iskolás évek alatt érő, alakuló identitásukat befolyásoló tudatos és nem tudatos hatásokat sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Mivel a kutatások által feltárt problematikus jelenségek többnyire az iskolai teljesítményhez kapcsolódnak, ezért az egészségmagatartás formálásának megtervezésekor is célszerű ezekre irányítanunk a figyelmünket.

Az iskolai intellektuális követelményeknek való megfelelés mindenekelőtt teljesítményt vár el a tanulóktól.¹⁸ A követelmények és a teljesítmények közötti távolságnak általában motivációs ereje van, azonban az iskoláskorúakkal végzett vizsgálatok szerint növekszik a *teljesítménykényszerrel* jellemezhető aránya. A perfekcionizmusnak hosszú távú következménye viszont az, hogy személyiségjellemzővé válva a lelki egészséget fertőzi, melyre a test „szervbeszéddel” (elváltozásokkal, betegségekkel) válaszol. Átgondolandó egészségnevelési rendszerképző feladat ezért az iskola részéről a követelmények és a teljesítmények közötti optimális távolságnak a megtalálása, mely a tanulók motivációs bázisának a fejlesztésére irányul.¹⁹

A teljesítménykényszerhez kapcsolódnak azok a zavarok is, melyeket a tanulók *önismeretével, önbizalmával, önértékelésével* kapcsolatos kutatások és gyakorlati tapasztalatok jeleznek. Az önbizalom hiánya és az alulértékelés, valamint a megalapozatlan önbizalom és a felülértékelés is a lelki egyensúly kibillenésének tünetei közé tartozik. Mivel az egyensúly helyreállításának a legkisebb ellenállást jelentő útját a pótcselekvések (pl. élvezeti szerek fogyasztása, táplálkozási túlkapások – nassolás)

¹⁸ Snyder, C. R. kísérletére hivatkozik Goleman, amikor azt írja, hogy a remény foka megbízhatóbban jelzi előre a tanulók félévi jegyeit, mint az IQ-teszt. (Goleman, 1997. 134.) Ebben az értelemben „a remény foka” a követelmények és a teljesítmények közötti időtávlat kifejeződése.

¹⁹ Egy országos reprezentatív vizsgálat szerint a 12-16 éves iskolások közel egyharmada túlzónak ítéli mind a szülei, mind a tanárai elvárását tanulmányait illetően. Ugyanezen iskolások egynegyedét nyomasztják az iskolai feladatok, alvási nehézségeik vannak, egyharmaduk gyakran panaszkodik fejfájásra, lehangoltságra, ingerlékenységre, feszültségre, közel felük pedig idegesnek vallja magát. (Iskolás gyermekek egészségmagatartása 1986-1993. 42., 62., 92.)

kínálják, ezért a nevelési konzekvenciát a *mérték* köré szervezett egészségnevelés jelentheti, mely egyben a koherenciaérzet kialakításához is hozzájárul.²⁰

Az eddig bemutatott, a lelki egészséget veszélyeztető figyelmeztető jelek ellensúlyozására épülő nevelési stratégiák bármelyike alkalmas arra, hogy egy komplex egészségnevelés iskolai rendezőelve legyen. Ennek kidolgozásával és alkalmazásával olyan szintézis teremthető, melynek eredményeképpen a külső kontrollra szocializált korosztályoknak esélye lehet arra, hogy *belső kontrolljuk kialakításához* az intézményes egészségnevelés jelentősen hozzájáruljon.²¹

Az eddigiek során egy tartalmában egységes nevelési folyamatot vázoltunk fel, melynek legfőbb célját abban láttuk, hogy a kötelező iskoláztatásban résztvevő korosztályok saját jövőendő egészségükért érzett felelős egészségmagatartásuk alakításához hatékony intézményes segítséget is kapjanak. Miután értelmeztük az iskolai egészségnevelést és rendszerbe szervezéséhez támpontokat nyújtottunk, e nevelési folyamat megtervezőiről és irányítóiról, a pedagógusokról is szólnunk kell. Szándékosan nem valamilyen szakos tanárokról beszélünk, ugyanis álláspontunk szerint – tudatosan vagy tudattalanul, közvetlen vagy közvetett módon – valamennyi pedagógus nevel egészségre is és annak az ellenkezőjére is. A pedagógus személyisége és az általa közvetített pozitív vagy negatív minta ebben a vonatkozásban is megkerülhetetlen. A további vizsgálódás ezért nem arra irányul, hogy a pedagógusok hajlandóak-e, képesek-e e szemléletváltást és a korábbiaktól eltérő gyakorlatot igénylő feladatban közreműködni. Erre választ fogunk találni az iskolák pedagógiai programjaiban. A kérdés sokkal inkább az, hogy *a pedagógusok hogyan értelmezik saját szerepüket az egészségnevelés folyamatában, egy feladat végrehajtójaként vagy együttműködőjeként* definiálják-e önmagukat. (Burden, 1981; Chandler, 1981; Cochran-Smith és Lytle, 1993; Combs, 1982; Dworkin, 1987; Friese, Prokop és Sarros, 1988)²² Lényeges a szerepvállalás, ugyanis ez alapozza meg az önreflexiót. Ismeri-e a pedagógus önmagát, mit tud saját testi-lelki egészségéről, milyen tényezőknek tulajdonít jelentőséget saját életminősége alakításában, hogyan éli meg konfliktusokkal teli mindennapjait, mit tesz, ha megoldhatatlannak látszó problémákkal találkozók, hogyan éli meg interperszonális kapcsolatait, segítőkésznek vagy inkább ellenségesnek érzékeli környezetét. A pedagógusok saját magukra vonatkoztatott kérdéseit és az azokra történő válaszadást kulcsfontosságúnak tekintjük, ugyanis a tanulók belső kontrolljának kialakítását, megerősítését célul kitűző egészségnevelés hatékonysága a tét. Ha ugyanis a pedagó-

²⁰ A koherenciaérzetnek az egészségességben betöltött szerepét elemzi Varga Károly. (Varga, 2004, 2005a, 2005b) Serdülőkkel folytatott reprezentatív magyarországi kutatás szerint a kevés önbizalommal rendelkező iskolások közel felének életérzése a boldogtalanság. (*Iskolás gyermekek egészségmagatartása* 1986-1993. 80.)

²¹ Rotter, J. B. klinikai gyakorlatában különbséget talált az emberek között a kontroll helye szempontjából. Belső kontrollúaknak nevezte el azokat, akik cselekedeteiket eredményesnek minősítik, és úgy érzik, hogy sorsuk irányítása saját erőfeszítéseiktől függ. Külső kontrollúaknak azokat tekintette, akik a külső körülmények determinációját érezték döntőnek saját sorsuk alakulásában. (Rotter, 1966) Wallace, P. szerint az erős belső kontrollú emberek sokkal esélyesebbek, hogy kitűnjenek az iskolában, sikeresek legyenek az életben, ők azok, akik úgy gondolják, hogy irányítani tudják a dolgokat, uralni tudják a körülményeket, védettebbek a különböző függőségek kialakulásával (pl. internethasználat) szemben. (Wallace, 2002. 215.) Egy longitudinális vizsgálat pedig azt mutatta ki, hogy a magasabb szintű belső kontroll érzése kedvező hatással van az egészségre. (Tahin – Jeges – Lampek, 2000. 319.)

²² Az angolszász szakirodalom a pedagógus szereptartalmakat sokoldalú megközelítéssel és a társadalomfejlődés különböző időszakasaiban vizsgálja. Témánk vonatkozásában kutatásra vár még, hogy Magyarországon a társadalmi változások milyen befolyásolt gyakoroltak a tanári szereptartalmakra.

gusok nem képesek saját egészségük értelmezésére, nem tudnak vagy nem akarnak szembenézni azzal, hogy különböző problémáktól szenvednek, akkor azok feloldásáért, megoldási módok kereséséért, rendszerbe szervezéséért sem fognak semmit tenni, a rajtuk kívül álló körülmények foglyai maradnak. Ellenben ha saját élményként megtapasztalják és napi életvitelük részévé válik, hogy testi-lelki egészségük megismerése, ápolása és fejlesztése nagyrészt az ő kezükben van, akkor indirekt módon mintaadóként a tanulók egészségmagatartásának eredményes formálásához járulhatnak hozzá. Belátható tehát, hogy az iskolai egészségnevelés, legyen az bármennyire is tökéletesen kidolgozott, egészséges szemléletű pedagógusok nélkül megvalósíthatatlan. Ezért hangsúlyozzuk az együttműködő szerepvállalást valamennyi pedagógus részéről. Az egészségmagatartás-formáló nevelés jövőbeni eredménye ugyanis csak akkor várható, ha az iskolai direkt és indirekt hatások egymást erősítik. Saját egészségük alakításához részvételre megnyerni a tanulókat csak azok a pedagógusok képesek, akik önmaguk vonatkozásában már meggyőződtek erről. Csak azok a pedagógusok tudják a tanulókat saját egészségük iránti felelősségvállalásra bátorítani, akik önmaguk is eszerint élnek. E pedagógus-attitűd lényeges jellemzője a diákorientáltság és nem egy elvégzendő feladatra való beállítódás. Az elmondottakat úgy összegezhetjük, hogy az iskolai egészségnevelés alapvető előfeltételének tekintjük a pedagógusok mintaadó személyiségét, saját magukra és másokra vonatkoztatott mentálhigiénés felkészültségét, pedagógusi szerepük újraértelmezését.²³

Az iskolai egészségnevelés újrafogalmazásán gondolkodva egyértelművé vált, hogy a lelki egészségen keresztül ismét intézményi szintre emelhető a feladat. Ehhez azonban nemcsak a megjelölt feladatok és problémák rendszerbe szervezése szükséges, hanem az intézményes közvetítés hatékonysága érdekében az iskola szervezeti működésének pedagógiai módszerekkel és eszközökkel történő befolyásolása is.

AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉS KONCEPCIONÁLIS ÚJRAGONDOLÁSA

Az egészségnevelés hosszú távon érvényes feladatot ad az iskolának, hiszen az újonnan belépő korosztályok folyamatosan igénylik a mindenkori aktualitást. Kidolgozása és működtetése tehát stratégiai szempontból is létfontosságú. Ez jelenti az egészségnevelés és az iskola kapcsolatának egyik oldalát. Másrészt az egészségstatisztikákból megrajzolható trendeket elemezve az iskola felelőssége is felvethető, ugyanis a mai életminőség-mutatók bizonyos értelemben a korábbi intézményes egészségmagatartás-formálás hatékonyságát és eredményességét tükrözik. Az iskola helyzetét nehezíti, hogy egyidejűleg kétfajta időszemléletet igénylő feladatnak kell eleget

²³ Buda Béla úgy látja, hogy az iskola hatékonyságát sokkal inkább növeli a pedagógusok elkötelezettsége, modellhatása, hitelessége, kongruenciája, mint a normatív rend. A pálya legfőbb nehézségét azonban az jelenti, hogy az egyik legbonyolultabb szerephálózat, szerepproblematika jelenik meg benne. A pedagógusok lelki egészsége ezért kiemelt jelentőségű, hiszen az indirekt nevelés mintakövetéseken, azonosulásokon keresztül érvényesül. Így a pedagógus-szerep újraértelmezése egyre sürgetőbb feladat. (Buda, 2003b. 72. és 157.) Az előzőek alapján mentálhigiénés beavatkozási pontnak tekinthető a szerepviszonyokból eredő szervezeti problémák követése és megoldása. (Buda, 2003a. 283.) Az Egészség elnevezésű pedagógiai program mentálhigiénére alapozott iskolai szervezettejlesztéssel a szerepviszonyokat újrastrukturálta, a terhelési pontokat egyéni és csoportszinten átrendezte. (Meleg, 2001)

tennie. Egyrészt a *jövőre irányuló* és ezért szükségképpen az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredmény érdekében stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a *jelen* rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene eredményes választ adnia. Úgy látjuk, hogy az iskolai egészségnevelési gyakorlatot inkább e jelenre beállítódás jellemzi, mely jól nyomon követhető az iskolákban alkalmazott programok elnevezésében is (D.A.D.A., drogprevenció, dohányzásleszoktató program stb.). E programok segítségével az iskolai beavatkozás a már meglévő bajok korrigálására, illetőleg ismeretadással a bajok megelőzésére, a figyelem felkeltésére irányul. A tartalmilag jóval gazdagabb egészségnevelési programok (pl. életvitel-programok) sem különböznek irányultságukat tekintve lényegesen az előzőektől.²⁴ Mivel mindegyik program meghatározott tantárgyhoz és ebből adódóan meghatározott tanárhoz kötődik, érvényességi tartományuk is e korlátok közé szorul. Más tantárgy és más tanár kívül esik e körön. Összegezve úgy is fogalmazhatnánk, hogy az iskola nevelési rendszerébe e programok nem tudtak beépülni.

A jövőre irányuló és stratégiai célokat szolgáló egészségnevelés nemcsak tartalmában és a nevelési rendszer egészébe való beágyazottságában különbözik az előzőektől, hanem az iskolai beavatkozás mikéntjében is. Míg a jelen problémáira való reagálás korrekcióban és ismeretadásban realizálódik, addig *a jövőt szem előtt tartó egészségnevelés más perspektívában, a felnövekvő korosztályok életminőségében* gondolkodik. Az egészségnevelés iskolai rendszerének ilyen felépítése és működtetése az értelmes, a személyiséget gazdagító hatások és dolgok közötti választás alternatíváinak felkínálásával és súlypontosításával indirekt módon a hamis alternatívák húzóerejét gyengíti. Így szolgálja azt a célt, hogy a teljes személyiség formálására irányuló egészségnevelés hosszú távon a korrekcióra szoruló arányát csökkentheti. Az iskola e másfajta út kikövezésének megkezdésével a további haladás irányait jelöli ki. Nem arra int, hogy bizonyos utak választása eltévedést eredményez, arra menni tilos (ld. az élvezeti szerekről írottakat), hanem különböző irányokba vivő, ám bármelyiken célba érő utakat mutat (pl. az életkori érzelmi szükségletek kielégítéséhez kapcsolódó tevékenységekkel).

Mindezek után helyénvaló a kérdés, hogy e kétféle feladat, a jelen és a jövő szolgálata az egyik vagy a másik melletti választási kényszert jelent-e az iskola számára. Az egészségnevelés komplex értelmezése tartalmazza a szintézis lehetőségét. Az életminőséget szem előtt tartó egészségmagatartás formálásának a jelen problémáival való szembenézés is részét képezi. Hogy e problémák megfelelő helyen és megfelelő súllyal szerepeljenek, ahhoz az szükséges, hogy az iskolai egészségnevelés jövőre irányuló teljes rendszere kidolgozott legyen. Ez a rendszer garantálja ugyanis a közeli és távoli célok megvalósításának szinkronba hozatalát.²⁵

Az iskolai egészségnevelés koncepcionális újragondolása és végső soron társadalmi jelentőségű. Ha ugyanis a felnőtt lakosság életminőségében kimutatható különbségek

²⁴ Egy 2000 fős gyermekmintán végzett országos vizsgálat (*New Hampshire Egyetem*, 1984) kiderítette, hogy a szexuális visszaélés megelőzésére kidolgozott programok nem sokat érnek, sőt egyenesen károsak. Ezek a programok az alapvető tudnivalókra szorítottak: megtanították a különbséget „jó” és „rossz” érintés között, felhívták a figyelmet a veszélyekre, és arra buzdították a gyerekeket, hogy bármi kellemetlen történik is velük, közöljék a felnőttekkel. A követő vizsgálatok azonban kiderítették, hogy az ilyen programok nem mozgósították a gyerekeket a szembeszegülésre. (*Goleman*, 1997, 379.)

²⁵ Úgy gondoljuk, hogy az iskolai egészségnevelés újragondolása nemcsak az életminőséget, hanem a nevelés szerepét tekintve is túlmutat az iskola falain. „A nevelés európaisága nem egyszerűen ismeretbővítésből áll, hanem a teljes személyiséget alakító, összetett pedagógiai tevékenység.” (*Rókusfahy*, 1997)

kapcsolatba hozhatók az iskolázottsággal, akkor az egészségmagatartás-formálás nevelési feladatrendszerre konvertálása a neveléstudomány és a pedagógusok felelőssége.

IRODALOM

- Aggleton, P. (1994): *Health*. Routledge, London & New York.
- Allardt, E.: About Dimensions of Welfare. In: Andorka Rudolf (1997, szerk.): *Bevezetés a szociológiába*, Osiris, Budapest.
- Antonovsky, A. (1979): *Health, Stress and Coping*. Jossey-Bass Publ., San Francisco.
- Antonovsky, A. (1987): *Unrevealing the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass Publ. San Francisco.
- Apáczai Csere János (1959): *Magyar Encyclopaedia*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 205-211.
- Barabási Albert-László (2003): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Blayer, M. and Paterson, E. (1982): *Mothers and Daughters: A Three-Generational Study of Health Attitudes and Health Behaviour*. London, Heinemann
- Buda Béla (2003a): *A lélek egészsége. A mentálhigiéné alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (2003b): *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Burden, P.: Teachers' perceptions of their personal and professional development, in: L. Shulman and G. Sykes (eds. 1981) *Handbook of Teaching and Policy*. New York, Longman
- Chandler, L. A.(1981): *What teachers can do about childhood stress*. Phi Delta Kaplan, 63 (4), 276-277.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.(1993): *Inside/Outside*. Teachers College Press, New York.
- Combs, A. W.(1982): *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. Boston, Allyn & Bacon
- Domonkos Andrea – Mramurác Éva dr.: Az egészséges táplálkozás megvalósítása a gyermekétkeztetésben. In: *Iskola-egészségügy* (szerk. Aszmann Anna)(2005) Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Budapest. 52-66.
- Dubos, R.(1959): *The Mirage of Health*. Harper & Row, New York.
- Dworkin, A. G.(1987): *Teacher burnout in the public schools*. Albany, State University of New York Press, New York.
- Elekes Zsuzsanna-Paksi Borbála (1994): Adalékok a magyarországi drogfogyasztás alakulásához. In: *Devianciák Magyarországon* (szerk. Münnich-Moksony) *Közélet* 308-322.
- Field, D.(1976): The social definition of illness. In: D. Tuckett (ed) *An Introduction to Medical Sociology*. Tavistock, London.
- Fitzpatrick, R.: Lay concepts of illness. In: R. Fitzpatrick, J. Hinton, S. Newman, G. Scambler, and J. Thompson (1984, eds.) *The Experience of Illness*, London, Tavistock
- Friesen, D., Prokop, C., & Sarros, J.(1988): Why teachers burn out. *Educational Research Quarterly* 12 (3), 9-19.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Iskolás gyermekek egészségmagatartása 1986-1993*. (szerk. Aszmann Anna)(1997), Anonymus, 42. ,62.,92.
- Józan Péter (1994): *A halálózási viszonyok alakulása Magyarországon. 1980-1992*. KSH, Budapest.
- Józan Péter (2005): A magyar népesség egészségi állapotának főbb jellemzői. In: *Egészségfejlesztés a felsőoktatásban a Bologna folyamat tükrében*. Nemzetközi konferencia, 2005. szeptember 22-23. Szeged/Magyarország (2005), Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék, SZTE Juhász Gyula Tanárképző Kar. Összefoglalók, 5.

- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (1983): *Értékkendszereink*. Kossuth, Budapest.
- Kéri Katalin (1999): *Mozaikok az egészségnevelés történetéből*. Pécs, Kézirat.
- Kéri Katalin (2000): Rousseau magyar követője az egészségnevelésről. *Egészségnevelés* 3. 104-107.
- Losonczy Ágnes (1989): *Ártó-védő társadalom*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Macintyre, S.: Health and Illness. In: R. Burgess (ed. 1986) *Key Variables in Social Investigation*. Routledge & Kegan Paul, London.
- McBroom, S. (1972): Conceptual and Empirical Dimensions of Health Behaviour. *Journal of Social and Health Behaviour* 4. 382-392.
- Meleg Csilla (1986): A 12-14 éves tanulók egészségfogalmának tartalma. *Egészségnevelés* 3. 127-130.
- Meleg Csilla (1988): Kinek érték az egészség és kinek nem? In: *Életmód – Művelődés – Gazdaság* II. kötet. TIT Bp. 345-356.
- Meleg Csilla (1991): Egészségérték és intézményes befolyásolás. *Társadalomkutatás* 2-3. 81-89.
- Meleg Csilla (1998): Az egészség értékkendszerünkben elfoglalt helye. *Egészségnevelés* 4. 155-159.
- Meleg Csilla (1999): Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében. *Új Pedagógiai Szemle* 4. 64-75.
- Meleg Csilla (2001): *Egész-ség. Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Nemzetközi riport: *Fiatalok egészségi állapota és egészségmagatartása* (2000)(Fordította és az összefoglalót készítette: Aszmann Anna és Németh Ágnes), Országos Tisztifőorvosi Hivatal és Országos Közegészségügyi Központ Család-, Gyermek és Ifjúság Egészségvédelmi Főosztálya, Budapest, Kézirat.
- Németh László (1988): *A Medve utcai polgári*. Pannónia Könyvek, Budapest.
- Oprics Judit – Paksi Borbála (1998): Fiatalok a drogról. *Educatio* 2. 305-315.
- Parsons, T.: Definitions of health and illness in the light of American values and social structure. In: E. Jaco and E. Gartley (eds. 1972) *Patiens, Physicians and Illness: A Sourcebook in Behavioural Science and Health*. Collier-Macmillan, London.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80, 1-28.
- Rókusfalvy Pál (1997): Az európai integráció emberi tényezői és a nevelés. *Valóság* 11. 36.
- Seedhouse, D.(1986): *Health: The Foundations for Achievement*. John Wiley, Chichester.
- Tahin Tamás-Jeges Sára-Lampek Kinga (2000a): Iskolai végzettség és egészségi állapot. *Demográfia* 1. 70-93.
- Utasi Ágnes (1991): Az interperszonális kapcsolatok néhány nemzeti sajátosságáról. In: *Társas kapcsolatok*. Gondolat, 169-193.
- Varga Károly (2004): Az egészségérték ébresztése. *Egészségfejlesztés* 5-6. 13-19.
- Varga Károly (2005a): Szalutogenezis – „a visszacsapás rugóhatása”. *Egészségfejlesztés* 1-2. 38-42.
- Varga Károly (2005b): A szalutogeneziszről – képből és fogalomban. *Egészségfejlesztés* 3. 15-22.
- Viola Sándor dr.– Somhegyi Annamária dr.: Az alapellátás (iskola-egészségügyi ellátás) lehetőségei és feladatai a mozgásszervi betegségek megelőzésében és felismerésében. In: *Iskola-egészségügy* (2005)(szerk. Aszmann Anna) Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Budapest, 118-132.
- Wallace, P. (2002): *Az internet pszichológiája*. Osiris, Budapest.
- WHO Constitution, Geneva (1946): World Health Organisation.

TOVÁBBI IRODALOM

- Iskola-egészségügy* (2005) (szerk. Aszmann Anna), Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Budapest.
- Az iskola-egészségügy kézikönyve* (szerk. Aszmann Anna)(1998) Anonymus, Budapest.
- Bagdy Emőke (1999): *Mentálhigiéné. Elmélet, gyakorlat, képzés.* Animula, Budapest.
- Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8. 81-93.
- Buda Béla (1994): *Mentálhigiéné.* Animula, Budapest.
- Iskola és társadalom* (szerk. Meleg Csilla)(2003) Dialóg Campus, Pécs.
- Iskolai mentálhigiéné* (1998)(szerk. Kézdi Balázs) Pannónia Könyvek, Pécs.
- Jelentés a közoktatásról 2005* (2006): Okker Kiadó, Budapest.
- Kopp Mária-Skrabski Árpád (1995): *Magyar lelkiállapot.* Végeken.
- Kopp Mária-Skrabsky Árpád (1999): Társadalmi beállítottság, társadalmi tőke. *Századvég* 12.
- Meleg Csilla (2006): *Az iskola időarcai.* Dialóg Campus, Pécs.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola.* Boreczky Ágnes: *A gyermekkor változó színterei.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Serdülőek egészségi állapota, egészségmagatartása* (szerk. Aszmann Anna)(1995) Új-Aranyhíd Kft., Budapest.
- Vastagh Zoltán (1995., 1996., 1999., szerk.): *Kooperatív stratégiák I.-II.-III.* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.
- Vastagh Zoltán (2005): *Közös élmények fonalán. Válogatott írások.* Argumentum, Budapest.

FELADATOK

<u>1. feladat:</u>	Gyűjtse össze a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) legfrissebb évkönyveiből a magyarországi megbetegedési (morbiditási) és halálozási (mortalitási) mutatókat településtípus, foglalkozási szerkezet (iskolázottság), életkor és nem szerinti bontásban!
<u>2. feladat:</u>	Vizsgáljon meg és elemezzen pedagógiai programokat abból a szempontból, hogy az egészségfogalom mely tartalmi elemei és milyen súllyal találhatók benne!
<u>3. feladat:</u>	Gyűjtse össze és alkossa meg az egészséget támogató és gyengítő értékek rendszerét!
<u>4. feladat:</u>	Gyűjtse össze azokat a tényezőket, melyek együttes megléte esetén valószínűsíthető az egészségileg is veszélyeztetett helyzet!
<u>5. feladat:</u>	Fejtse ki és hasonlítsa össze az életszínvonal és az életminőség tartalmát, és értelmezze az iskolai egészségnevelés szempontjából figyelembe veendő tartalmi különbségeket!
<u>6. feladat:</u>	Fejtse ki az iskolai egészségnevelés tartalmát alkotó dimenziókat és ezek nevelési feladattá transzformálásának lehetséges útjait!
<u>7. feladat:</u>	Gyűjtse össze a pszichoszomatikus megbetegedésekhez vezető iskolai ártalmakat és az ellensúlyozásukra képes nevelési stratégiákat!
<u>8. feladat:</u>	Helyezze el az iskolai egészségnevelést az életminőség formálódásának folyamatában, és kapcsolja hozzá a pedagógus-szerep tartalmának újraépítését!

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEK INTEGRÁLT/INKLÚZÍV NEVELÉSE

A SALAMANCAI AJÁNLÁS

Az UNESCO 1994-ben rögzített salamancai ajánlása szerinti alapelv: „az iskolák minden gyermeket befogadjanak, függetlenül a testi, értelmi, szociális, érzelmi, nyelvi vagy egyéb állapotuktól: beleértve a fogyatékos és a tehetséges gyermekeket, az utcagyerekeket és kiskorú foglalkoztatottakat, a nomád körülmények között élő, a nyelvi, etnikai vagy kulturális kisebbséghez tartozó gyermekeket, és más hátrányos helyzetű vagy peremterületeken élő csoportok gyermekeit.” (*Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education* UNESCO 1994, 3)

Az oktatáspolitiká számára a salamancai ajánlás azt tartalmazza, hogy „az inklúzív nevelés olyan megközelítésmód, mely arra ad választ, hogy hogyan lehet az oktatási rendszereket átalakítani annak érdekében, hogy kezelni tudják a tanulók közötti különbségeket.” (*Overcoming Exclusion through inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Conceptual Paper for the Education Sector*, UNESCO 2001, 8)

Ez a megközelítésmód a befogadó nevelés elméletét és annak gyakorlati módszereit állítja a gyermekekkel való intézményes foglalkozás központjába. A tanároknak heterogén osztályokban kell majd dolgozniuk, ehhez alapfeltétel az egyes jelenségek interdiszciplináris megközelítésének képessége, a fejlett személyiség és a tudatos professzionalitás. A pedagógusnak kell átalakulnia a nevelés megváltoztatása érdekében. (*Schiffer*, 2005)

A **Közüktatási Törvény** (1993) 10.§ szerint a fogyatékos gyermeknek joga, hogy különleges gondozás keretében, állapotának megfelelő pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy a fogyatékoságát megállapították.

Az együttnevelés ettől kezdve vár megvalósításra. A változás lassú, az integrált nevelésben részesülő **sajátos nevelési igényű tanulók** aránya sokáig mindössze 3 százalék volt közüktatási intézményeinkben.

Az **Emberi Jogok Nemzetközi Törvénye** (1948) az alapvető emberi jogok gyakorlására szólítja fel a nemzeteket. A Kartához hazánk is csatlakozott, tartalma a **Magyar Közüktársaság Alkotmányában** szervesült. Az Alkotmányban foglaltak megvalósítása felé törekedve nemzetközi próbálkozások, szerveződések, megvalósult eredmények, csatlakozási pontok tárulnak elének.

Az Európai Unióban 1996-ban alapították a legfontosabb nemzetközi érdekvédelmi szervezetet, az Európai Fogyatékosügyi Fórumot (European Disability Forum = EDF). Ez a szervezet véleményezési jogot gyakorol a fogyatékkal élő embereket is érintő jogszabályok kidolgozásakor és végrehajtásakor. Az EDF munkáját bizottságok segítik.

Az EDF kampányokat szervez. Ilyen például az évente december 3-án rendezett „A Fogyatékosággal Élők Európai Napja”. A rendezvényen történik az Akadályok

Megszüntetése Díj átadása. A díjat az kapja, aki a munkában egyenlő esélyeket teremt dolgozóinak (pl. az a munkaadó, aki támogatja dolgozóinak a jelnyelv megtanulását siket munkatársuk kedvéért).

Az Ifjúsági Innovációs Versenyen magyar siker is született: 3 magyar diák lett világelső Braille-dokumentumok számítógépes feldolgozásával kapcsolatos pályamunkával. Következő évben vakok számára fejlesztettek ki számítógép segítségével megjeleníthető szövegolvasó programot egy speciális egér kialakításával.

2003 a Fogyatékos Emberek Európai Éve volt. Épek és sérültek bevonásával tízezernél is több rendezvényt szerveztek a sérült emberek jogainak megismertetése érdekében. A fogyatékkal élőknek társadalom értékeihez való hozzájárulását, a problémák felfedését és a **diszkrimináció** formáit vonultatták fel. (A fogyatékosági folyamat a WHO szerint; Kullmann, 1999)

AZ INKLÚZIÓ, AZ INTEGRÁLT NEVELÉS-OKTATÁS

Az integrált nevelés-oktatás feltételeit az alábbi fő csoportokban foglalhatjuk össze (Baron – Bolton, 2000):

A pedagógus legyen kapcsolatban a gyógypedagógussal, aki a sajátos nevelési igényű tanuló speciális igényeit, fejlesztését szolgáló tanítási-tanulási módszereket, a szükséges technikai, szemléltető eszközöket, segítő eljárásokat jól ismeri.

A pedagógus és asszisztense akkor jár el megfelelően, ha a sajátos nevelési igényű gyermek érdekében gyógypedagógiai tudást szerez.

Alapismeretekkel kell rendelkeznie a tanulást akadályozó körülményekről, a rész-képesség-zavarokról és a fogyatékosági típusokról.

A csoporttársak, osztálytársak befogadó viselkedése is befolyásolja a tanulásban gátolt gyermek eredményeit. Alacsony létszámú osztályban kedvező feltételek adódnak nevelőnek, gyermeknek egyaránt az intenzív fejlesztéshez.

Sokat segít a szülők bevonása a fejlesztő tevékenységbe, a felzárkóztatás pillanatnyi állapotába, a tanuló haladásába.

Az **integráció** mellett szól, hogy a pozitív magatartásminták közvetítésének lehetőségei gazdagok ilyen közösségben. Nem kell elszakadni a családtól, a megszokott környezettől, nem a képességek hiánya kerül középpontba, inkább a szolidaritás és a szociabilitás képességek együttese – épek és fogyatékosok részéről egyaránt.

A nevelési-oktatási szempontú integráció fajtái az alábbiak:

Lokális vagy fizikai integráció a legegyszerűbb változat. Az épület közös, de az ép és fogyatékkal élő gyermekek közt nincs strukturális vagy tevékenységbeli kapcsolat. Az iskolában elkülönített részen egy gyógypedagógus foglalkozik a sajátos nevelési igényű gyermekekkel. Magyarországon a logopédiai osztályok ilyenek.

Szociális integráció esetében a külön oktatott gyermekeket szociális kapcsolatok kialakítására bátorítják, foglalkozáson kívül – pl. kirándulásokon, szünetekben, séták alkalmával, étkezéskor – a csoportokat együtt tartják. Csak az oktatás idejére válnak külön a sajátos nevelési igényű és ép gyermekek.

- A részleges integráció előfeltétele a lokális és a szociális integráció. A sajátos nevelési igényű gyermekek idejük és a foglalkozások, a tanórák egy részét együtt töltik az egészséges gyermekekkel.
- A teljes integráció akkor történik, amikor a sajátos nevelési igényű gyermek minden foglalkozást társaival együtt látogat.
- Spontán (hideg) integráció: a sajátos nevelési igényű gyermek jelen van a többségi osztályban, mert az osztályfőnök „jóindulatú”, de valódi segítségben nem részesül, a tudatos fejlesztés elmarad.
- Beilleszkedés (integráció): egyszerű beilleszkedés, szűkebb értelmű integráció, a többségi intézménybe felveszik a sajátos nevelési igényű tanulót, de nem ismerik sajátos szükségleteit, ezért beilleszkedési (asszimilációs) viselkedést várnak el tőle. A probléma megoldása a szülőre és a gyógypedagógusra hárul.
- Befogadás (inklúzió): a gyermeket a lakóhelyéhez közeli többségi intézménybe veszik fel, ezek mindegyike felkészül a befogadásra. Az iskola életét, értékeit, módszereit, személyi és tárgyi feltételeit minden gyermek nevelési szükségleteinek kielégítéséhez alakítják. Gyógypedagógus közvetlen és közvetett segítségével, a szülő, a pedagógus, segítője és a gyermek együttműködésével folyik a nevelés. Minden gyermek speciális szükségletének figyelembe vétele megszünteti a szegregációt, az izolációt.

A testi, mozgásszervi, értelmi, beszéd és más fogyatékkal élők a Tanulási Képességeket Vizsgáló Szakértői Rehabilitációs Bizottsághoz (TVSZB), míg a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek szülei a Nevelési Tanácsadóhoz fordulhatnak segítségért. A pedagógusok és segítőik pedig az eredményes integrálás érdekében a régiék mellé új kompetenciákkal barátkoznak.

A terápiák sorában kiemelkedő a kórház-pedagógia, mert elhivatott pedagógusok, asszisztensek és pedagógusjelöltek beteg gyermekeknek tartanak hidat a visszatéréshez, a családba, az iskolába. Igazán egyszerű eszközökkel dolgoznak: a tananyagnak a kórterembe vitelével, személyes törődéssel, nehéz pillanatokban mesével, énekkel, rajzolással, gyógyító beszélgetéssel.

A Köznevelési Törvény nyilatkozik a magántanulókról és a tartósan beteg gyermekek oktatásáról, de a nekik járó normatíva, a kórházi nevelést-oktatást (iskolával, szülővel kapcsolattartást) végző önkéntes pedagógusok és/vagy asszisztenseik munkabérének ügye még nem oldódott meg.

Alapítványok, egyesületek állnak a nevelési-oktatási problémákkal küzdő családok, gyermekek, integrálást vállaló vagy inklúzív pedagógiát folytató pedagógiai intézmények mellé.

A nemzetközi statisztikák nem adnak világos képet a sérült lakosság arányairól. Jól követhető azonban, hogy az Európai Unióban 380 ezer foglalkoztatott fogyatékos él (ENSZ-Disability). Magyarországon sem megbízhatók a statisztikai adatok a létszámot illetően. A fogyatékkal élők egyesületei, alapítványai és a népszámlálás adatai nem egyeznek. (*Fogyatékosok helyzete Magyarországon, Népszámlálás, 2001.*) Az utóbbi két évtizedben felgyorsult az a nemzetközi folyamat, mely a fogyatékkal élő fiatalok képzésére vonatkozóan az integrált nevelést-képzést szorgalmazza.

Az integráció mellett szóló érvek (*Hirzel és mtsai*, 1994.):

- pozitív szociális magatartásmintákat közvetít;
- igényesebb követelmények támasztásával az egész közösség javát szolgálja;
- a speciális iskolától távol lakó gyermeket nem lehet a családtól, megszokott környezetéből kiszakítani, hiszen lehet, hogy nagyobb törést okozna az elszakítás, mint amennyi pozitívumot adhatna a speciális képzésre felkészült, szegregált intézmény.
- A tanárok munkaszituációja az integrált koncepció megvalósításakor a megszokottakhoz képest jelentősen változik:
- az általános iskolai és a gyógypedagógiai tanárok speciális feladatkörökkel, együttműködve dolgoznak, a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek oktatásának egyes feladatait a tanárok felosztják egymás között,
- az osztályok és a csoportok tanulói összetétele az oktatási területeknek (tantárgyaknak) megfelelően változik.
- az együttműködés biztosítja a más tanárok oktatók munkájába való betekintést,
- a szülőkkel stb. tartott kapcsolatot a tanári team ápolja.

Érvek az integráció ellen:

- az új szervezési formák a pedagógusokból ellenérzést váltanak ki;
- a hibás integráció inkább árt, mint használ,
- a gyógypedagógiában megszokott feltételek hiánya formális integrációt eredményezhet,
- ha a sajátos nevelési igényű gyermeket sok negatív benyomás éri, sérülhet a személyisége,
- ez az oktatási forma jobban megterheli a pedagógust,
- több odafigyelés szükséges a gyermekekre,
- a nevelőnek a gyermekek egymással való elfogadtatását is meg kell oldania,
- nem mindenki integrálható,
- problémát okozhat az épületek akadálytalanítása, a technikai segédeszközök beszerzése.

Az épületek akadálymentességének biztosítása nem kizárólag építészeti feladat.

Az akadálymentesítés mindazokat a tevékenységeket magába foglalja, amelyek eredményeként a mozgássérült, a látásban, hallásban akadályozott emberek alkalmas épített környezetben élhetnek. Mindez magában foglalja az épületekbe való bejutást, az önálló közlekedés lehetőségét, az épületben és az azon kívül található tárgyak tervezését, kivitelezését, az információk érthetővé tételét, az eligazodást és a kielégítő kommunikációt.

Az épületek akadálymentesítéséről nemzetközi szabványokat alakítottak ki. Hazánkban akadálymentesítést elsősorban a rekonstrukciós építkezéseken és új épület(rész) kialakítása során végeznek. A hiányosságok miatt az a mozgássérültek javaslata, hogy megyénként csak szakértői bizottságok egyetértése nyomán kapjanak a tervdokumentumokban foglaltak megvalósítására engedélyt az építtetők. A mozgássérültek kedvezményes kölcsön-konstrukcióiból kevés van, a támogató szolgálatok fenntartásának keretei is csökkentek 2005-ben.

A mozgássérültek és életállapotuk miatt korlátozottak a középületekbe, a kulturálódás színhelyeire és az oktatási intézményekbe alig, vagy egyáltalán nem jutnak be.

1976-ban az USA-ban, 1981-ben Angliában hozott új oktatási törvények a fogyatékosági kategóriák helyébe a speciális nevelési szükségleteket jelölték meg. Az UNESCO a törekvéseket támogatta. Spanyolországban, Dániában, Olaszországban, Ausztráliában is követték ezeket az intézkedéseket. A törvények változtatása új intézményi feltételeket követelt. (*Kőpatakiné Mészáros Mária szerk. 2003.*)

Ki kellett építeni a gyógypedagógiai szakszolgálatokat, változtatni kellett a pedagógusok alapképzésén, utazó gyógypedagógusokat kellett képezni, osztálylétszám korlátozása vált szükségessé, át kellett építeni az igényeknek megfelelően az épületeket, a tantervek rugalmassága követelmény lett, és a szülők a döntéshozatalban részt vesznek ezután.

Az alap- és alsó középfokú oktatásban részt vevő sajátos nevelési igényű tanulók aránya százalékban (Ferenciné Ivicz Ilona előadása alapján)

Ország	Vak, gyengénlátó	Siket, halláskárosult	Testi és mozgásfogyatékos	Enyhe értelmi fogyatékos
Új-Zéland	0,13	0,11	0,10	0,03
Törökország	0,02	0,09	0,01	0,27
Finnország	0,02	0,15	0,20	0,46
Olaszország	0,04	0,09	0,18	0,92
Írország	0,07	0,18	0,26	1,03
Magyarország	0,05	0,11	0,04	3,56

Az integrációban leginkább Finnország, (13,8%), Csehország (11,7%) és Málta (11%) jár elől.

Magyarországon az érintett, a közoktatásban részt vevő fiatalok aránya:

ép tanulók	a populáció 80-85 %-a
többséttámogatást igénylők	10-15 %
különleges gondozásra szorulók	5-10 %

A sajátos nevelési szükségletű gyermekek intézményi nevelése érdekében a pedagógiai szakszolgálatok járnak el. A pedagógiai szakszolgálat intézményeinek csoportjai a következők:

- hatósági igazgatási jellegű tevékenységet folytathatnak a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok, melyeknek feladata a fogyatékoság szűrése, javaslat tétele a gyermek, a tanuló különleges gondozás keretében történő ellátására;
- a nevelési tanácsadók.

A többi intézmény feladata a hatósági intézkedések végrehajtása:

- a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás feladata a testi-, az érzékszervi-, az értelmi-, a beszéd fogyatékos, autista vagy pszichés fejlődési zavaraihoz adódóan az oktatási, nevelési folyamatban tartósan vagy súlyosan akadályozottak korai fejlesztése (0-6 éves korig) a szakértői bizottság szakvéleménye alapján.
- A képzési kötelezettek ellátása, fejlesztő felkészítés: azoknak a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése 5 éves kortól, akik a tankötelezettségüket hagyományos iskolarendszerben nem tudják teljesíteni súlyos halmozott fogyatékoságuk miatt.
- A logopédiai ellátás feladata a beszéd, a beszédindítás, beszédhibák javítása, nyelvi-kommunikációs zavarok javítása, diszlexia megelőzése.
- A nevelési tanácsadás feladata a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek problémáinak feltárása, ennek alapján szakvélemény készítése, a gyermek rehabilitációs célú foglalkoztatása a pedagógus és a szülő bevonásával, továbbá az óvoda megkeresésére szakvélemény készítése az iskolakezdéshez, ha a gyermek egyéni adottsága, fejlettsége azt szükségessé teszi.
- A gyógytestnevelés feladata a gyermek, a tanuló speciális egészségügyi célú testnevelési foglalkoztatása, ha az iskolaorvosi vagy szakorvosi szűrővizsgálat gyógy- vagy könnyített testnevelésre utalja.
- A továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadás: feladata a tanuló adottságainak, tanulási képességének, irányultságának szakszerű vizsgálata, és ennek eredményeképpen iskolaválasztás ajánlása.

A SPECIÁLIS NEVELÉSI-OKTATÁSI SZÜKSÉGLETŰ TANULÓKRÓL

Az 1998. évi XXVI. Törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról a fogyatékos személyek teljes társadalmi integrációját fogalmazza meg, beleértve az oktatást, a foglalkoztatást, a társadalom megismertetését a fogyatékkal élőkkel, társadalmi elfogadottságuk megerősítését.

A definíció szerint:

„4. § a) Fogyatékos személy: az, aki érzékszervi- így különösen látás-, hallásszer- vi, mozgásszer- vi, értelmi képességeit jelentős mértékben vagy egyáltalán nem bír- kolja, illetőleg a kommunikációjában számottevően korlátozott, és ez számára tartós hátrányt jelent a társadalmi életben való aktív részvétel során.

Látási fogyatékos: 23. § (1) a) segédeszközzel vagy műtéti úton nem korrigálható módon látóképessége teljesen hiányzik vagy aliglátóként minimális látásmaradvánnyal rendelkezik és ezért kizárólag tapintó-halló életmód folytatására képes

Hallási fogyatékos: 23. § (1) b) hallásvesztése olyan mértékű, hogy a beszédnek hallás útján történő megértésére és spontán elsajátítására segédeszközzel sem képes és halláskárosodottsága miatt a hangzó beszéd érthető ejtése elmarad.

Értelmi fogyatékos: értelmi akadályozottsága genetikai, illetőleg magzati károsodás vagy szülési trauma következtében, továbbá tizennegyedik életévét megelőzően bekövetkező súlyos betegség miatt közép- vagy annál nagyobb mértékű.

Mozgásszer- vi fogyatékos: 23. § (1) d) a mozgásrendszer károsodása, illetőleg funkciózavara miatt helyváltoztatása a külön jogszabályban meghatározott segédesz- köz állandó és szükségszerű használatát igényli.

Halmozottan fogyatékos: 23. § (1) a)-d) pontban meghatározott súlyos fogyatékoságok közül legalább két fogyatékosága van.

Autista személy (fogyatékos, mert állapota tartósan vagy véglegesen fennáll, továbbá önálló életvitelre nem képes vagy mások állandó segítségére szorul): állapota a személyiség egészét érintő fejlődés átható zavara miatt, az autonómia-tesztek alapján súlyosnak vagy közepsúlyosnak minősíthető”. (<http://www.weborvos.hu>)

Az eltelt évek folyamán a „fogyatékos” állapotjelzőt a pedagógiai szóhasználatban a „sajátos nevelési igényű” vagy a „speciális nevelési (oktatási) szükségletű” terminus technicus váltotta fel.

Az Oktatási Miniszter 2/2005. (III. 1.) OM rendelete a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók óvodai nevelésének, iskolai oktatásának irányelveiről szól.

Úgy rendelkezik a dokumentum, hogy a Nemzeti Alaptanterv a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának is alapidokumentuma. Az Irányelv a sajátos nevelési igényű tanulók esetében a tartalmi szabályozást és gyermeki sajátosságokat hangolja össze. Ennek érdekében a tartalmak módosíthatók, elhagyhatók, egyszerűsíthetők, más területek ugyanakkor bevonhatók, az időbeli határok nagyobb mértékben kiterjeszthetők. Cél a sérült funkciók helyreállítása, újak kialakítása, az épek bevonása a hiányok pótlása érdekében, speciális eszközök elfogadtatása, sikerorientált képzés megvalósítása. Ennek érdekében speciális tanterv, tankönyvek, tanulási segédletek, speciális gyógyászati, és életvitelt segítő technikai eszközök használata szükséges.

A mozgáskorlátozott tanulók

A mozgáskorlátozottság **szomatopedagógiai** értelmezése szerint azokat a személyeket soroljuk ide, akiknél a tartó és/vagy mozgató szervrendszer veleszületett vagy szerzett sérülése, károsodása és/vagy funkciózavara következtében a mozgásos tapasztalatszerzés, a szocializáció jelentős és maradandó akadályozottsága áll fenn.

A mozgássérültek pedagógiai szempontú csoportosítása:

- A végtagredukciós fejlődési rendellenességek és szerzett végtaghiányok körcsoportjába tartozó mozgássérült tanulók mozgásnevelése irányulhat a felső művégtag használatára, az alsó művégtag, a támbot és a mankó használatára stb.
- Társas beilleszkedésük érdekében a manipuláció, az önellátás alakítása a tanuló, a szülő és a gyermek közös feladata, így készül az önálló és önrendelkező életre.
- A petyhüdt bénulást okozó kórformák közül néhány (pl. Heine-Medine, spina bifida, harántsérülések, DMP) mozgásnevelésüknél szükséges a neurohabilitáció (14 hónapig), segédeszközök (pl. ortopéd cipő, járógép, támasztóeszközök) használata, járóképesség, helyzetváltoztató mozgások alakítása stb. Szociabilitásuk fejlődik a közösségi hatások eredményeként. Segítő környezeti feltételek közt alakul önellátásuk, szokásaik.
- A korai agykárosodás utáni mozgás-rendellenességek típusainál (spasztikus, athetotikus, ataxiás) szükséges mozgásnevelési feladatok: a neurohabilitáció (14 hónapig), reflexgátló testhelyzetek, járóképesség fejlesztése, segédeszközök használata, stb. A terápiáról orvos gondoskodik. A korai agykárosodás kommu-

nikációs gondokat is okozhat. Pedagógiai feladat a korai beszédnevelés, szakmai feladatot lát el esetükben a logopédus, beszédkésztetést végezhet. A megismerő tevékenység területén fontos feladat az érzékelés, észlelés fejlesztése. Szociabilitásuk fejlesztése szempontjából az integráció nevelő hatása lehet, a pedagógiai feladatok pedig hasonlóak a petyhüdt bénulást okozó kórformákkal élő tanulókéval.

- Egyéb, maradandó mozgásállapot-változást, mozgáskorlátozottságot okozó kórformák (pl. luxatio coxae, osteogenesis imperfecta, arthrogryposis) esetében a kommunikáció gátoltságára nem kell különös figyelmet fordítani. A mozgásnevelésben orvosi és fizioterápia szükséges a járóképesség, helyzetváltoztató mozgások fejlesztéséhez. Megismerő tevékenységükhöz speciális feltételek járnak, szociabilitásuk az integráció körülményei közt segíti személyiségük fejlődését.
- A halmozott sérüléssel járó különböző kórformák egyedi segítségi módokat kívánnak, az érintettek szociabilitásának fejlesztése kiemelt feladat.

A szomatopedagógiai tanár munkája az iskola akadálymentesítésétől a környezeti adaptáción át az egyéni tanulási eszközök használatának segítségéig terjed.

A tanuló mozgásnevelése egyéni vagy csoportos formában történik. Fontos feltétel az úszás-oktatás és a speciális sportolás megszervezése. A szomatopedagógus helyett gyógytornász (egészségügyi felsőoktatásban nyert diplomát) is felkérhető a feladatra.

A tantárgyi oktatás egyéni korrekciós foglalkozások szervezésével, egyéni fejlesztési programokkal, differenciált feladatokkal lehetséges. Megváltozott feladatidő, módosított feladatlapok, gépi írás, számítógép alkalmazása válhat szükségessé. A tapasztalatszerzés mássága miatt a mozgásában korlátozott tanulónak a környezetről, önmagáról szerzett tudása eltér a megszokottól, ami az átlagostól eltérő pszichés, szociális és fizikai szükségleteket idézhet elő.

A látássérült tanulók

A látássérülés a szem, a látóideg vagy az agykérgi látóközpont sérülése következtében kialakult állapot. Magyarországon, a teljes populáción belül a látássérültek aránya kb. 4 ezrelék, közelítőleg 90 ezer fő, ebből 45 ezer regisztrált járadékos, súlyos látássérült. Idős korban az arányok romlanak: minden harmadik embert érinti a látássérültség állapota.

Gyógypedagógiai szempontból látássérült az, akinek látásteljesítménye (vízusa) az ép látáshoz (vízus: 1) viszonyítva két szemmel és korrigáltan (szemüveggel) is 0-0,33 (látásteljesítmény 0-33%) közötti.

Vakok azok a tanulók, akiknek látóképessége teljesen hiányzik (vízus: 0).

Aliglátók azok a tanulók, akik minimális látásuk miatt fényt érzékelnek, ujjolvasók, nagytárgylátók (vízus: fényérzés – 0,1).

Gyengénlátók, akiknek az életvitelét nagymértékben korlátozza a csökkent látásteljesítmény (vízus: 0,1-0,33).

Tapintó-halló életmód a vak, a gyakorlatilag vak, és az aliglátó tanulókat jellemzi (akusztiko-taktilis oktatás). A látásukat praktikusán használó aliglátók és a gyengénlátó tanulók látó-halló (tapintó) életmód szerint élnek.

Gyengénlátók (súlyos: $V = 0,1 - 0,2$; enyhe: $V = 0,2 - 0,33$ jobbik szemén szemüveggel) látó típusú oktatásban vesznek részt.

A látás hiányossága befolyásolja a személyiség fejlődését. A pedagógusnak tájékozottnak kell lennie a látássérültség fokáról, okáról, a szemészeti állapot prognózisáról, a gyermek intelligenciájáról, személyiségvonásairól. A látássérültséghez társulhat egyéb fogyatékoság is (mozgás-, hallás- és értelmi fogyatékoság, részképességkiesés, autizmus). A pedagógiai eszközöket, módszereket a tanulók állapotából adódó egyéni szükségletekhez kell igazítani.

A látássérült tanulók számára is az általános, korszerű alapműveltséget és a látássérültségből fakadó hátrányok leküzdését, ezért az ép érzékszervek fejlesztését támogatja az integrált nevelés-oktatás.

A látás hiánya pszichésen is megterhelő. Egyéni bánásmóddal, a közösség támogató magatartásával lehet javítani a tanuló helyzetét. A pedagógus fejlesztheti az önállóság iránti igényt, főként az önkiszolgálás terén, a működő érzékszerveket fokozottan kihasználhatja, akarati tulajdonságokat erősíti, kapcsolatépítésben segíti, az ön-bizalom és az önkritika képességét erősíti látássérült tanítványában.

A gyógytestnevelés is hangsúlyos program. Emellett a közlekedés szabályainak biztonságos betartására sarkalljuk a látássérült gyermeket, a tájékozódási támpontok szerinti tájékozódást, a fehér bot használatának elsajátítást támogatjuk.

A Braille-féle pontírásrendszer megtanulásának eszközeit a közoktatási intézmény is biztosítja. Az idegen nyelv tanulásában a hallás utáni nyelvtanulás nagy jelentőségű. A geometria tanítása szerkesztés helyett modellezés útján történik. A mozgás harmóniájának kialakulásához a tánc oktatása segít.

Az informatika fejlődésével az írott szövegek „megszólalnak”, ezért kiemelt jelentőségű önálló ismeretszerzéskor a számítógép eszközként való használata.

A hallássérült tanulók

Hallássérült a gyógypedagógiai értelmezés szerint az a személy, akinek hallásvesztése oly mértékben korlátozza a fejlődési, nevelési és tanulási lehetőségeit, hogy az eredményes fejlesztéshez gyógypedagógiai támogatás szükséges. Mivel a hallásvesztéssel arányosan akadályozott az anyanyelv – a beszéd – kialakulása, a speciális nevelési szükséglet elsősorban a természetes beszédelsajátítás feltételeinek megteremtésében jelentkezik.

A hallássérült tanulók csoportosítása:

A siket tanulónál súlyos fokú hallásvesztés (a beszéd tartományban mért veszteség 90 dB alatti) áll fenn. A hangzó beszéd spontán kialakulása nem lehetséges, elsajátítása súlyosan nehezített, a nyelvi kommunikáció általánosan akadályozott.

A nagyothalló személy esetében a beszéd tartományban mért hallásszintek átlaga

- enyhe nagyothallás esetén 30-45 dB,
- közepes nagyothallás esetén 46-65 dB,
- súlyos nagyothallás esetén 66-90 dB) akadályozott a hangzó beszéd elsajátításban és értésében. Mértéke a súlyos kommunikációzavartól a normál nyelvhasználat megközelítése szintjéig terjedhet.

A hallásukat műtéti úton helyreállított hallássérült tanulóknál közel ép hallás érhető el. Fejlesztésükre kiváló az ép hallásúak közege.

A hangos beszéd kialakulása után hallássérültté vált tanulók az állapotváltozást nehezen dolgozzák fel, a kompenzációs csatornák kialakításához fokozott segítséget igényelnek, ezért igen fontos a megfelelő végzettségű gyógypedagógus segítő tevékenysége.

A súlyos fokban hallássérült és nyelvi kommunikációjukban nagyfokú elmaradást mutató gyermekeknél hosszabb bevezető és kezdő szakasz (6 év) szükséges. Az intenzív nyelvi kommunikációs fejlesztő szakasz három évet vesz általában igénybe (olvasás technikája, írás technikája, tudatos anyanyelvtanulás előkészítése).

A **jelnyelv** fontos kommunikációs eszköz, amelyre azért is nagy szükség van, mert az integráció akadályja a szókinész fejletlensége. Kiemelt fejlesztési feladat a beszéd-hallásnevelés, a helyes ejtés, a szájról olvasás, a jelnyelv (**augmentációs kommunikáció** – 7. osztálytól), és élő idegen nyelv elsajátítása, amely főként írásban történhet.

A különböző mértékben hallássérült tanulók fejlesztési stratégiáját a fogyatékoság mértéke, egyéni állapotuk alapján a helyi dokumentumokban jeleníti meg a pedagógus.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók

Az enyhe fokú értelmi fogyatékoság diagnosztizálása elsősorban orvosi, gyógypedagógiai és pszichológiai feladat. A kognitív funkciók lassúbb fejlődése pszichodiagnosztikai vizsgálatokkal állapítható meg. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nevelési igényeinek megfelelő gyógypedagógiai nevelés és terápia hatására fejlődésük a mentális képességek területén is számottevő lehet.

Az iskolai fejlesztés pedagógiai szakaszai eltérnek a többségi iskolákban alkalmazott módszertől, és eltérő az egyes szakaszok tartalma is.

Bevezető szakasz	1-2. évfolyam,	Alapfokú nevelés
Kezdő szakasz	3-4. évfolyam,	
Alapozó szakasz	5-6. évfolyam,	
Fejlesztő szakasz	7-8. évfolyam,	
Megszilárdító szakasz	9-10. évfolyam.	Középfokú oktatás

Szakképesítés megszerzésére felkészítő szakasz (OKJ-ben javasolt formában, időtartamban)

A középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók

A középsúlyos értelmi fogyatékosok igen eltérő egyéni adottságokkal rendelkeznek, fejlesztésük egyéni szükségleteik figyelembe vételével történik. A korai fejlesztés és az óvodai nevelés során alkalmazott fejlesztő eljárások folytatására kell felkészülni.

A szülői házzal együttműködve folyamatos gyógypedagógiai tevékenység szükséges fejlesztésükhöz. A sikeres tanulás feltétele a jól átlátható, tagolt, ösztönző tanulási környezet, kis lépésekben haladás, gyakori ismétlés. A pedagógiai szakaszok az iskolai fejlesztésben azonosak az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek fejlesztési szakaszolásával.

A korai agyi károsodás okai lehetnek:

- születés előtti okok (pl. örökletes kórképek, méhen belüli ártalmak, oxigénhiány, kémiai ártalmak, születés előtti agyvérzés, Rh-összeférhetetlenség, anyagszerezavarok)
- születés alatti okok (pl. oxigénhiány, agyvérzés, alkati tényezők);
- szülés utáni okok (pl. baleset, fertőzések, érrendszeri zavarok, oxigénhiány, immunológiai betegségek, mérgezések, anyagszerezavar, daganatképződés).

A súlyos értelmi fogyatékos gyermekek fejlesztése speciálisan fejlesztő gyógy-pedagógiai, vagy szociális intézményekben történik.

A beszéd fogyatékos tanulók

A beszéd szervezetünk egyik legösszetettebb funkciója. Általában feltétele az ép hallás, ép beszédszervek, ép idegrendszeri működés, beszélő környezet és a helyes beszédminta.

Beszéd fogyatékos az a tanuló, akinél veleszületett vagy szerzett idegrendszeri működési zavarok és a környezeti hatások következtében jelentős mértékű a beszédbeli akadályozottság. Ennek következtében átmeneti illetve tartós zavarok léphetnek fel a nyelvi, kommunikációs és tanulási képességekben, a szociális kapcsolatok kialakításában.

A beszéd fogyatékos a beszéd- és nyelvi teljesítmények súlyos zavara, amelynek hátterében elsősorban biológiai/organikus, funkcionális okok húzódnak meg.

A beszédzavar elsősorban a beszédszervi központ fejlődési és működési akadályozottsága folytán jön létre, egyidejűleg érintve a kommunikációs teljesítmények több területét (a hangzó-kifejező beszédet és a nyelvi működést is).

A beszédhiba a beszédbeli akadályozottság legenyhébb formája. A beszédhangok képzésének eltérései tartoznak ide, amikor a hiba hátterében inkább a beszéd- és a nyelvi fejlődés lassúsága, valamint a beszédszervek ügyetlensége, renyhesége, a hallási észlelés gyengesége valószínűsíthető, mint organikus sérülés.

Beszéd- és nyelvi fejlettségi hátrányról akkor beszélünk, amikor a gyermekek tünetei és tényleges teljesítményük alapján rosszul kommunikálnak és ennek folytán eredménytelenebb tanulásuk, a képzési-oktatási követelményeknek gyengén, vagy egyáltalán nem felelnek meg.

Az akadályozottság a beszédhangok helyes ejtésének, a beszéd-észlelés és megértés zavarai, a beszédritmus sérülésében, a grafomotoros és a vizuomotoros koordináció éretlenségében, valamint az általános beszédgyengeséggel együtt járó rész-képesség-kiesésben lehet.

Ha a beszéd fogyatékos az iskoláskorig fennmarad, a gyermek továbbra is gyógy-pedagógiai ellátásra szorul. A kommunikációs nehézségek miatt magatartászavar alakulhat ki, majd a probléma esetleg tanulási akadályozottsággá alakul.

A beszédbeli akadályok csoportjai az alábbiak:

- megkésett beszédfejlődés,
- diszfázia (a beszéd- és a nyelvi fejlődés akadályozottsága),
- diszlália (pöszeség),

- orrhangzós beszéd (rinofónia),
- beszédritmus zavara (dadogás, hadarás),
- diszfónia (az emberi hangfunkció zavara),
- dadogás (élettani, klónusos, tónusos, hadarásos, dysarthriás, hisztériás),
- elektív mutizmus (választott némaság),
- afázia (már kialakult beszéd részleges vagy teljes elvesztése),
- diszlexia-diszgráfia,
- súlyos beszédészlelési és beszédmegértési zavar, illetve ezek halmozott előfordulása.

A beszéd fogyatékos gyermek ép beszélő környezetben integráltan nevelhető, hiszen a felfelé nivellálást segítő pedagógiai környezetben tanul. A fejlesztésnek tudatosnak, tervszerűnek, intenzívnek és folyamatosnak kell lennie.

Az Oktatási Miniszter 2/2005. (III. 1.) OM rendelete a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók óvodai nevelésnek, iskolai oktatásának irányelveiről olyan dokumentum, ami az integrálásra törekvő iskolák pedagógusai számára szakirodalmi mélységű instrukciókat juttat el. Különösen igaz ez a rehabilitációra vonatkozó fejezetrészekben.

Az autista gyermek

Az **autizmus-spektrumzavarok** az idegrendszer igen korai, nagy valószínűséggel veleszületett ártalmának, illetve a genetikai, egyéb biológiai és környezeti tényezők együttes hatásának következményei. A fejlesztés egyre nehezebb, bár a nevelhetőség belenyúlik a felnőttkorba. (Baron-Bolton, 2000)

A gyermekek a legsúlyosabb tüneteket 2-5 év között mutatják. A statisztika szerint minden 100 típusosan autista gyermekből 5 lesz önálló felnőtt életre alkalmas, 25-30 jelentős fejlődést mutat, de támaszt igényel, a többiek ellátásra szorulnak. 20-22 ezer lehet Magyarországon az autisztikus személyek száma. Fiúk között gyakoribb az autista, mint a lányok között.

Az autizmus legszembevetőbb tünetei a következők:

- közömbös viselkedés;
- gyermekekkel nem játszik, csak ha felnőtt erőlteti, segíti;
- egyoldalú a kapcsolata, a válasza nem figyel;
- a felnőtt kezével jelzi szükségleteit;
- ugyanarról a témáról beszél szakadatlan;
- papagájszerűen utánozza a beszédet;
- bizarr viselkedés jellemzi;
- indokolatlanul nevet, kuncog, sír;
- a tárgyakat fogdossa, pörgeti;
- ritkán néz mások szemébe; a változások ellen tiltakozik; szerepjátékokba nem lép;
- szociális érzéket igénylő feladatban nem ügyes;
- az autista gyermek jövőképében negatív előjelzések: értelmi fogyatékoság, beszéd-, érzékszervi-, mozgás- és/vagy egyéb fogyatékoság, viselkedésproblémák (pl. önbántalmazás, agresszió).

Pedagógiai szempontból is tipizálhatók az autista viselkedések az alábbiak szerint:

- izolált típus, aki kapcsolatot nem kezdeményez, legnehezebben tanítható,
- passzív típus, aki nem kezdeményező, de gyakran jól irányítható; a legjobban tanítható, legjobb prognózisú, de észrevétlenül kikapcsolódhat a tanulási folyamatból,
- aktív, bizarr típus, aki szociálisan aktív, esetleg sokat kezdeményez, csak saját érdeklődési körébe tartozó témákra szorítkozik (pl. művészi megjelenítés átfogalmazott formájában Barry Levinson – rendező, Ronald Bass – forgatókönyv író filmje: Esőember (Rain Man) – Dustin Hoffman főszereplésével);
- merev, formális típus, aki a legjobb értelműek közé tartozik, erősen él benne a kompenzációs igyekezet.

Típusos erősségeikhez tartozik, hogy a vizuális információkat jól értelmezik, tanult rutinokhoz, szabályokhoz alkalmazkodnak, jó a mechanikus memóriájuk, érdeklődésüket kiváltó témánál kiemelkedő a koncentrációjuk, kitartásuk, nem szociális jellegű tantárgyakban viszonylag jó képességekkel rendelkeznek.

Típusos gyengeségeikből néhány: tanultak alkalmazásának hiányosságai, a szimbolikus gondolkodás hiánya, a valóság hibás értelmezése, a realitás és a fantázia terméke keveredik, gyermekközösségben bűnbakká válik, félelmek, fóbiák, szorongások gyötrik őket.

A pedagógiai feladat az, hogy segíteni kell az egyéni képességek, fejlettség szintjén elérhető legjobb felnőttkori adaptációhoz vezető útban, a meglevő készségek fejlesztése. A feladatokat úgy kell kiválasztani, hogy a rugalmatlanság miatt az ismeretek folyamatos használata legyen lehetséges. Fontos feladat a másokat és önmagukat veszélyeztető viselkedések kezelése, a taníthatóság kialakítása, a családi életet akadályozó viselkedés kezelése, az egyéni motivációs rendszer kiépítése.

A tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott tanulók

A súlyos tanulási, beilleszkedési és magatartási zavarok hátterében részképesség-zavarok, kóros hyperkinetikus vagy **kóros aktivitászavar és/vagy figyelemzavar** áll. Az iskolai teljesítményekhez szükséges pszichikus funkciók kialakulatlanok, fejletlenek. A részképesség-zavarok tüneteit mutató tanulók a nehéznek látszó feladatok iránt közömbösek, majd a tanulással kapcsolatos tevékenységeket elutasítják.

A kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar, a figyelemzavar miatt a feladathelyzet elveszti vonzását. Gyenge önértékelésük, fejletlen önirányításuk miatt állandó megerősítésre, kontrollra szorulnak. A viselkedésük miatt értelmi fogyatékosnak látszanak. Kicsi az idegrendszerük terhelhetősége, fáradékonyak, követhető szabályokat, tevékenységi kereteket kívánnak.

A fejlesztés gyógypedagógusi kompetenciákat igényel, ÉS egyéni terápiás terv szerint történik. Bizonyos tantárgyakból az értékelés alóli mentességet élvezhetnek a tanulók. Cél a kudarcűrő képesség növelése, az önállóságra nevelés és az egészséges önbizalom kialakítása.

A tanulási zavarok egyike a **diszlexia**. Intelligenciaszinttől független olvasási és helyesírási gyengeség. Okai közé tartoznak a központi idegrendszer sérülései, organi-

kus eltérései, érési kiesése, működési zavara, örökletesség, lelki és környezeti okok lehetnek, valamelyik dominanciájával. Meixner Ildikó a diszlexia-prevenció területén ért el kiváló eredményeket. Iskolateremtő munkája eredményeként gyógypedagógiai módszereket érvényesítő terápiát dolgozott ki. (Meixner I. – Weiss, M., 1996)

Diszgráfia jellegzetessége a rossz kéztartás, görcsösség. Az írómozgás egyenetlen, ritmusa, lendülete töredezett. Diszgráfiasoknak különös gondot okoz az élő idegen nyelv tanulása. Auditív megközelítéssel, speciális módszerekkel eredmény érhető el, az informatika segítségével a számítógép igen hasznos segítség a tanulásban.

Diszkalkulia különböző számtani műveletek, matematikai jelek, kifejezések, szabályok megértésének, a számjegy, számkép felismerésének, egyeztetésének, grafikus ábrázolásának, számok sorrendiségének, számneveket szimbolizáló vizuális alakzatok azonosításának nehézsége.

A hyperkinetikus zavarok az első öt életév során megjelennek. Az ilyen gyermek csapongó, figyelmetlen, nagyon impulzív, a szabályokat megszegi, konfrontálódik a társakkal, kognitív képességei gyengék, nyelvi képességei késnek, aszociális viselkedés, csökkent önértéktudat jellemzi. Agresszív, dacos, a szociális elvárásokat durván áthágja.

Fejlesztése során egyénhez igazított követelmények támasztása szükséges, segítenünk kell a kortárs csoportba való beilleszkedését. A családdal és szakemberekkel együttműködő szakember pozitív visszajelzéseket ad, sikerélményt biztosít a gyermeknek.

A tanulási korlátok súlyosságuk szerint az alábbi csoportokba oszthatók:

- tanulási nehézségek (figyelmetlenség, motoros nyugtalanság, problémák a kultúrtechnikák tanulásában);
- tanulási zavarok (tartós teljesítményromlás, kissé csökkent intelligenciaszint IQ: 75-80 felett, részképesség-zavarok);
- tanulási akadályozottság (iskolaéretlenség, átlag alatti intelligencia IQ 50-70 között, sajátos nevelési igény)

AZ INKLÚZIÓ (LEHETSÉGES) HATÁSAI

A sajátos nevelési szükségletű gyermekek, fiatalok fejlesztéséről szóló viták még nem ültek el.

Az inklúzió hívei az egészséges társadalom ismérveként tartják számon a befogadás igényét, az együttnevelés minden feltételét megteremtik.

A gyermekek érdekében az egyéni differenciálás elve szerint munkálkodik az intézmény tantestülete.

Változatosan szervezik óráikat, a munkaformák kiválasztásakor figyelembe veszik a gyermekek sajátos fejlesztési szükségletét.

A tanterv rugalmas lesz, de az értékelés is a gyermeki képességekhez igazodik.

A gyógypedagógus (a fejlesztő pedagógus) jelenléte megerősíti a többségi pedagógusok hatékonyságát.

A sajátos nevelési igényű gyermek szülei partnerek a pedagógiai folyamat egészében. Az intézményben élő szociális befogadás gyakorlata miatt a tanulók későbbi társadalmi beilleszkedése könnyebbé válik.

A folyamatos és természetes segítő magatartás beépül a tanítványok életébe, értékrendszerébe. Az érzelmekben gazdag nevelési folyamat minden szereplőben a szociális érzékenységet támogatja.

Az inklúziót vállaló intézmények pedagógusainak személyisége fejlődik a problémamegoldás, a kreativitás, a reflektivitás dimenziójában.

EGY ALTERNATÍV MÓDSZER A SPECIÁLIS SZÜKSÉGLETŰ GYERMEKEK KOMPLEX FEJLESZTÉSÉRE

Nem lebecsülendő az a szaktudás, amit a világon szerte népszerű (nálunk éppen halódó) közepsúlyos és súlyos értelmi fogyatékos gyermekek **lovasterápiájának** tanulmányozásakor tapasztalhatunk. A lovasterápiát neurológiai betegségek, ortopédiai problémák, pszichés zavarok, érzelmi és mentális zavarok, érzékszervi fogyatékoságok esetén alkalmazzák. Különleges értéke, hogy szabadlevegőn, természetes környezetben, képzett terapeuta segítségével zajlik.

Az egyik formája kiegészítő képzés, mely tudatosan megtervezett és csak klinikai rehabilitációval lehet eredményes. A hippoterápia mozgásszervi rendellenességek, tartás és mozgásfunkciók hibája esetén eredményes.

Szomatopedagógus vagy gyógytornász segítségével tartási és egyensúlyreakciókat vált ki a terápia a lovasból. A központi idegrendszert stimulálja a ló mozgásával, így azokat az ingereket továbbítja gerincével, amelyek a járáskor alakulnának ki. A lovaglólás a spasztikus izmokat passzívan kényszeríti a helyes tartásra, lazítja, nyújtja azokat.

A gyógypedagógiai célú vagy fejlesztő lovaglás során az ember – ló együttműködése eredményeként létrejövő pszichológiai értékek kerülnek előtérbe. A lóval kialakuló kontaktus, járásának ringása segítik kikapcsolni a káros külső és belső ingereket. A foglalkozások előtt és után a ló gondozása, a törődés is pozitív hatású.

Ismert továbbá az akadályozottak sportlovaglása, amely során speciális felszerelés kerül a lóra, így összemérhetik tudásukat parasportolók és egészséges sporttársaik.

IRODALOM

- Baron, Simon – Bolton, Cohen-Patrik (2000): *Autizmus*. Osiris, Budapest.
- Csányi Yvonne – Fótiné Hoffmann Éva – Kereszty Zsuzsa – Nagyné Kovács Ildikó – Willumsen, John szerk. (2004): *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára* – Oktatási segédanyag, OM, Budapest.
- Csányi Yvonne szerk. (1993): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei*. ALTERN füzetek 5. Iskolafejlesztési Alapítvány és OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Hoffmann Judit szerk. (2003): *Gyógypedagógiai szöveggyűjtemény*. Comenius Bt., Pécs.
- Illyés Sándor szerk. (2000): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Kőpatakiné Mészáros Mária szerk. (2003): *Befogadó iskolák, elfogadó közösségek*. OKI Kiadó, Budapest.
- Madridi Nyilatkozat 2002.

Meixner Ildikó – Weiss, M. (1996): Tanulási zavarok – Dyslexia. UCB Kiskönyvtár, Budapest.
Schiffer Csilla (2005): Inklúzív nevelés MA képzés európai tanterve. *Pedagógusképzés*, 3 (32),
2005/1. 135-139.

LINKEK GYŰJTEMÉNYE

Esélyegyenlőségi Kormányhivatal:

<http://www.eselyegyenloseg.hu>

WHO-Blindness:

<http://www.who.int/topics/blindness/en/>

ENSZ-Disability:

<http://unstats.un.org/unsd/demographic/sconcerns/disability/>

Disability World:

<http://www.disabilityworld.org/>

Paramédia:

<http://www.paramedia.hu>

Fogyatékosok helyzete Magyarországon, Népszámlálás (2001):

<http://nepszamlalas.hu/hun/kotetek/12tablak01.html>

Sérültek:

<http://www.serultek.hu/>

Látó-Tér Alapítvány:

<http://www.latoter.hu>

Motiváció Alapítvány:

<http://www.motivacio.hu>

Vakinfo honlap:

<http://www.vakinfo.hu>

EU Emberi Jogok Kartája:

<http://www.vasasszakszervezet.hu/doksik/eucharta.doc>

FELADATOK

1. feladat:	Írja le, melyek az együttnevelés törvényi feltételei!
2. feladat:	Mi az inklúzió? Milyen magatartást kíván pedagógusaitól a befogadó nevelési-oktatási intézmény?
3. feladat:	Melyek a hallássérült gyermek fejlesztését szolgáló eszközök, módszerek? Melyek a hallássérüléssel együtt járó pedagógiai problémák?
4. feladat:	Melyek a látássérült gyermekek fejlesztésének speciális eszközei, módszerei?
5. feladat:	Milyen szerepet tölt be az ép értelmű gyermekekkel folytatott együttnevelés az értelmi fogyatékos gyermekek fejlesztésében?
6. feladat:	Gyűjtsön érveket, miszerint a Magyar Alkotmány a sajátos nevelési igényű fiatalok számára esélyegyenlőséget biztosít!

FOGALMAK

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓ

- A: „Jellemzően organikus eredetű rendellenességek, orvosilag egyértelműen diagnosztizálhatók, mint a hallássérülés, a látássérülés, a közép súlyos vagy a súlyos értelmi fogyatékos, a halmozott fogyatékos. Az érintett tanulók különböző szociális rétegekhez tartoznak.” (fogyatékosok)
- B: „A tanulók sajátos nevelési igényei nem tartoznak dominánsan sem az A, sem a C kategória jellemzőihez.” (tanulási nehézségeik vannak)
- C: „A tanulók sajátos nevelési igényei elsődlegesen szociális-gazdasági, kulturális és/vagy nyelvi faktoroknak köszönhetőek.” (hátrányos helyzetűek)
- OECD definíció (Csányi Y. és mtsai, 2004)

SZOMATOPEDAGÓGIA

A gyógypedagógia szakága, a mozgáskorlátozott személyekkel foglalkozó gyógypedagógiai tevékenységek összessége.

Mozgáskorlátozottakkal foglalkozó szakemberek:

Orvosok (neurológus, neurapszichiáter, ortopéd szakorvos, sebész, stb.)

Fizioterápiát végző szakemberek

Gyógytornászok (egészségügyi célú testnevelést végeznek)

Konduktorok (központi idegrendszer károsodása közben kialakult mozgáskorlátozott gyermekek komplex fejlesztésével foglalkoznak)

Szomatopedagógia szakos tanárok (iskolai oktatás, rehabilitáció, mozgásnevelés, szakszolgálati feladatok, tanácsadás)

Szomatopedagógiai terapeuta (egyéni fejlesztési eljárások, prevenció, rehabilitáció, korai gondozás - iskolás kor előtt)

A FOGYATÉKOSSÁGI FOLYAMAT ELEMEI

- Betegség vagy rendellenesség
- Károsodás (impairment): időszakos vagy állandó anatómiai, élettani vagy pszichológiai veszteséget vagy rendellenességet jelent (pl. sérült testrész, szerv, amputált végtag, beszűkült légzésfunkció, szorongás). A károsodás tehát a biológiai működés zavara.
- Fogyatékoság (disability): az ember normális érzékelő, mozgási vagy értelmi funkcióiban (pl. járás, tárgyak mozgatása, látás, beszéd, a környezettel kapcsolattartás) szükséges képességek részleges vagy teljes, átmeneti vagy végleges hiányát jelenti. A fogyatékoság tehát speciálisan emberi (humán) funkciók zavara.
- Rokkantság (handicap): az egyén kora, neme, társadalmi szerepei szerint elvárható mindennapi tevékenység (pl. öfenntartás, társas kapcsolatok, tanulás, keresőképesség, szórakozás) tartós akadályozottsága. A rokkantság tehát az embernek mint társadalmi lénynek a társadalmi szerepeiben, funkcióiban bekövetkező zavara

VÍZUS = V

A szem felbontó képessége az a hányados, amelynek számlálója a vizsgálat távolsága, nevezője az a távolság, ahonnan egy szögperces látószöveget ad.

JELNYELV

Augmentációs kommunikáció

AUTIZMUS-SPEKTRUMZAVAROK

A társas viselkedés, a kommunikációs és sajátos gondolkodási képességek minőségi károsodása, amely jellegzetes viselkedési tünetekben nyilvánul meg. Pl. károsodott kölcsönös kommunikáció, rugalmatlan viselkedés, egyenetlen képességprofil. Új helyzetben, váratlan események, körülmények hatására felerősödhetnek a típusos tünetek. A tünetek változatosak, az autizmus súlyosságának mértéke széles skálájú.

A GYÓGYPEDAGÓGIA SZAKTERÜLETEI

- Értelmileg- és tanulásban akadályozottak pedagógiája (oligofrénpedagógia)
- Beszédben akadályozottak pedagógiája (logopédia)
- Látássérültek pedagógiája (tiflopedagógia)
- Hallássérültek pedagógiája (szurdopedagógia)
- Mozgássérültek pedagógiája (szomatopedagógia)

FÜGGELÉK

A Magyar Köztársaság Alkotmánya (részletek)

(XII. fejezet: Alapvető jogok és köteleességek)

70/A. § (1) A Magyar Köztársaság biztosítja a területén tartózkodó minden személy számára az emberi, illetve az állampolgári jogokat, bármely megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, nyelv, vallás, politikai vagy más vélemény, nemzetei vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül.

(2) Az embereknek az (1) bekezdés szerinti bármilyen hátrányos megkülönböztetését a törvény szigorúan bünteti.

(3) A Magyar Köztársaság a jogegyenlőség megvalósulását az esélyegyenlőségek kiküszöbölését célzó intézkedésekkel is segíti.

1998. évi XXVI. Törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról (részletek)

13 § (1) A fogyatékos személyek joga, hogy állapotuknak megfelelő és életkoruktól függő korai fejlesztésben és gondozásban, óvodai és iskolai nevelésben és oktatásban részesüljön, fejlesztő felkészítésben vegyen részt a közoktatásról szóló törvényben meghatározottak szerint.

(2) Abban az esetben, ha az erre a célra létrehozott szakértői és rehabilitációs bizottság szakértői véleménybe foglaltak szerint a fogyatékos személy képességeinek kibontakoztatása céljából előnyös, a fogyatékos személyt óvodai nevelésben és oktatásban, a többi gyerekekkel, tanulóval azonos – óvodai csoportban, iskolai osztályban vesz részt.

V. fejezet

22. § A fogyatékosági támogatás

23. § A jogosult kör meghatározása

Közüoktatási törvény – 1993. évi LXXIX. Törvény (részletek)

A tankötelezettségről vázlatosan:

6 § (2) – általános tankötelezettség feltételei

6 § (3) – A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló tizennyolcadik életévét betölti. A sajátos nevelési igényű tanulók tankötelezettsége meghosszabbítható legfeljebb annak a tanévnek a végéig, amelyben a huszadik életévét betölti.

6 § (4) b) A tankötelezettség meghosszabbításáról a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság vagy az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző szakértői és rehabilitációs bizottság szakértői véleménye alapján döntenek..

Kerettanterv:

8/B. § (3)

Gyermekek jogai:

10 § (3) f) állapotának, személyes adottságainak megfelelő megkülönböztetett ellátásban – különleges gondozásban, rehabilitációs célú ellátásban – részesüljön, életkorától függetlenül a pedagógiai szakszolgálat intézményéhez forduljon.

Szülői jogok és köteleességek:

13 § (1) Nevelési és oktatási intézmény szabad megválasztásának joga....

Különleges gondozás:

30 § – A különleges gondozáshoz, a rehabilitációs célú foglalkoztatáshoz való jog, a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény, a képzési kötelezettség szabályozása

33 § (12) Egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény, egységes konduktív pedagógiai módszertani intézmény hozható létre a sajátos nevelési igényű gyerekek, tanulók többi gyerekekkel, tanulókkal együtt történő nevelésének-oktatásának segítése céljából...

44 § (1) Nevelési és pedagógiai program megalkotása – szakértői vélemény beszerzése

50 § Sajátos nevelési igényű gyerekek, tanulók a) óvodai, b) iskolai helyi tanterve tartalmazza a hátrányok csökkentését szolgáló, fogyatékoság típusához igazodó fejlesztő tevékenységet, programot.

52 § (6) ... sajátos nevelési igényű tanulók részére ... tanórai foglalkozáson túl kötelező egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozásokat kell szervezni.

Egyéb ide tartozó rendelkezések:

88 § (6) közoktatási intézmények átszervezési feltételei

91 § (4) jegyző feladata a szakértői bizottság tájékoztatása az intézmények sajátos nevelési igényű gyermek fogadásra való felkészültségéről.

114 § (2) A sajátos nevelési igényű tanulónak ingyenes az oktatásban és kollégiumi ellátásban való részvétel

(3) Ingyenes a fejlesztő felkészítés és pedagógiai szakszolgálatok igénybevétele.

Értelmező rendelkezések:

121 § 16. integrációs felkészítés fogalma

121 § 29. sajátos nevelési igényű tanuló meghatározása

A Költségvetési törvény megfogalmazza az általános és fogyatékoságnak megfelelő, egyénre szabott normatív támogatás összegét óvodai és iskolai nevelési és oktatási intézményekben tanuló diákok számára. 2005-ben ez több mint kétszerese a nem sajátos nevelési igényű tanuló normatív támogatásának.

A törvény még meghatározza a tankönyvtámogatási ill. útiköltség térítés feltételeit. Ezen túl képesség-kibontakoztató felkészítés és integrációs nevelési-oktatási támogatás is igénybe vehető.

A Közoktatási törvény a tárgyi, eszközbeni környezeti feltételek megteremtését is meg-

említi. A mozgássérült számára lift, hallássérült esetén mikrofon illetve hallókészülék beszerzése, vakok számára a közlekedés megkönnyítése, vagyis az oktatási-nevelési épület akadálymentesítése minden szempontból.

Az intézmények az integráció tényét az Alapító Okiratukba belefoglalják.

A sajátos nevelési igényű tanuló megfelelő oktatásához szükséges az illető Szakértői Bizottság véleménye is.

Az Emberi Jogok Nemzetközi Törvénye (részletek)

1. cikk

Minden emberi lény szabadon születik és egyenlő méltósága és joga van. Az emberek, ésszel és lelkiismerettel bírván, egymással szemben testvéri szellemben kell, hogy viseltessenek.

2. cikk

Mindenki, bármely megkülönböztetésre, nevezetesen fajra, színre, nemre, vallásra, politikai vagy bármely más véleményre, nemzeti vagy társadalmi eredetre, vagyoni, születésre, vagy bármely más körülményre való tekintet nélkül hivatkozhat a jelen Nyilatkozatban kinyilvánított összes jogokra és szabadságokra.

Ezenfelül nem lehet semmiféle megkülönböztetést tenni annak az országnak, vagy területnek politikai, jogi vagy nemzetközi helyzete alapján sem, amelynek a személy állampolgára, aszerint, hogy az illető ország vagy terület független, gyámság alatt áll, nem autonóm vagy szuverenitása bármely vonatkozásban korlátozott.

3. cikk

Minden személynek joga van az élethez, a szabadsághoz és a személyi biztonsághoz.

4. cikk

Senkit nem lehet kínvallatásnak, avagy kegyetlen, embertelen vagy lealacsonyító büntetésnek vagy bánásmódnak alávetni.

12. cikk

Senkinek magánéletébe, családi ügyeibe, lakóhelye megválasztásába vagy levelezésébe nem szabad önkényesen beavatkozni, sem pedig becsületében vagy jó hírnevében megsérteni. Minden személynek joga van az ilyen beavatkozásokkal vagy sértésekkel szemben a törvény védelméhez.

13. cikk

(1) Az államon belül minden személynek joga van szabadon mozogni és lakóhelyét szabadon megválasztani.

(2) Minden személynek joga van minden országot, ideértve saját hazáját is elhagyni, valamint saját hazájába visszatérni.

15. cikk

(1) Minden személynek joga van valamely állampolgársághoz.

16. cikk

(1) Mind a férfinak, mind a nőnek a házasságra érett kor elérésétől kezdve joga van fajon, nemzetiségen vagy valláson alapuló korlátozás nélkül házasságot kötni és családot alapítani. A házasság tekintetében a férfinak és a nőnek mind a házasság tartama alatt, mind a házasság felbontása tekintetében egyenlő jogai vannak.

(2) Házasságot csak a jövőző házastársak szabad és teljes beleegyezésével lehet kötni.

(3) A család a társadalom természetes és alapvető alkotó eleme és joga van a társadalom, valamint az állam védelméhez.

17. cikk

(1) Minden személynek, mind egyénileg, mind másokkal együttesen joga van a tulajdonhoz.

(2) Senkit sem lehet tulajdonától önkényesen megfosztani.

18. cikk

Minden személynek joga van a gondolat, a lelkiismeret és a vallás szabadságához, ez a jog magában foglalja a vallás és a meggyőződés megváltoztatásának szabadságát, valamint a vallásnak vagy a meggyőződésnek mind egyénileg, mind együttesen, mind a nyilvánosság előtt, mind a magánéletben oktatás, gyakorlás és szertartások végzése útján való kifejezésre juttatásának jogát.

20. cikk

(1) Minden személynek joga van békés célú gyülekezési és egyesülési szabadsághoz.

(2) Senkit nem lehet valamely egyesületbe való belépésre kötelezni.

21. cikk

(1) Minden személynek joga van a hazája közügyeinek igazgatásában akár közvetlenül, akár szabadon választott képviselői útján való részvételhez.

(2) Minden személynek egyenlő feltételek mellett joga van saját hazájában közszolgálati állásokra való alkalmazáshoz.

(3) A közhatalom tekintélyének alapja a nép akarata; ez az akarat egyenlő szavazati jog és titkos szavazás vagy a szavazás szabadságát ezzel egyenértékűen biztosító eljárás alapján időszakonként tartandó tisztességes választáson kell, hogy kifejezésre jusson.

22. cikk

Minden személynek mint a társadalom tagjának joga van a szociális biztonsághoz; minden személynek ugyancsak igénye van arra, hogy – az államok erőfeszítései és a nemzetközi együttműködés eredményeképpen és számot vetve az egyes országok szervezetével és gazdasági erőforrásaival – a méltóságához és személyiségének szabadon való kifejlődéséhez szükséges gazdasági, szociális és kulturális jogait kielégíthesse.

23. cikk

(1) Minden személynek joga van a munkához, a munka szabad megválasztásához, a méltányos és kielégítő munkafeltételekhez és a munkanélküliség elleni védelemhez.

(2) Az egyenlő munkáért mindenkinek, bármilyen megkülönböztetés nélkül egyenlő bérhez van joga.

(3) Mindenkinek, aki dolgozik, olyan méltányos és kielégítő fizetéshez van joga, amely számára és családja számára az emberi méltóságnak megfelelő létet biztosít és amelyet megfelelő esetben a szociális védelem összes egyéb eszközei egészítenek ki.

24. cikk

(1) Minden személynek joga van saját maga és családja egészségének és jólétének biztosításra alkalmas életszínvonalhoz, nevezetesen élelemhez, ruházathoz, lakáshoz, orvosi gondozáshoz, valamint a szükséges szociális szolgáltatásokhoz, joga van a munkanélküliség, betegség, rokkantság, özvegyiség, öregség esetére szóló, valamint mindazon más esetekre szóló biztosításhoz, amikor létfenntartási eszközeit akaratától független körülmények miatt elveszíti.

(2) Az anyaság és a gyermekkor különleges segítséghez és támogatáshoz adnak jogot. Minden gyermek, akár házasságból, akár házasságon kívül született, ugyanabban a szociális védelemben részesül.

26. cikk

(1) Minden személynek joga van a neveléshez. A nevelésnek, legalábbis az elemi és alapvető oktatást illetően, ingyenesnek kell lennie. Az elemi oktatás kötelező. A technikai és szakoktatást általánossá kell tenni; a felsőbb tanulmányokra való felvételnek mindenki előtt – érdeméhez képest – egyenlő feltételek mellett nyitva kell állnia.

(2) A nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes faji és vallási csoportok közötti megértést, türelmet és barátságot, valamint az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenység kifejlődését.

(3) A szülőket elsőbbségi jog illeti meg a gyermekeiknek adandó nevelés megválasztásában.

27. cikk

Minden személynek joga van a közösség kulturális életében való szabad részvételhez, a művészetek élvezéséhez, valamint a tudomány haladásában és az abból származó jótéteményekben való részvételhez.

(2) Mindenkinek joga van minden általa alkotott tudományos, irodalmi és művészeti termékkel kapcsolatos erkölcsi és anyagi érdekeinek védelméhez.

28. cikk

Minden személynek joga van ahhoz, hogy mind a társadalmi, mind a nemzetközi viszonyok tekintetében olyan rendszer uralkodjék, amelyben a jelen Nyilatkozatban kinyilvánított jogok és szabadságok teljes hatállyal érvényesülhessenek.

MÉDIUMPEDAGÓGIA – A MÉDIUMOK ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN

Fejezetünk célja, hogy átfogó képet adjon a médium(ok)ról, közelebbről a médium(ok) lehetséges alkalmazási módjairól a pedagógia világában, valamint összefoglalja a témával kapcsolatos szakirodalmat. Különbséget kell tennünk – a fogalom szintjén is – a *médiumpedagógia*- és a *médiapedagógia* tartalmi között. **Médiumpedagógia**¹ alatt azt fogjuk érteni, hogy – az egyébként a mindennapi életben létező – eszközöket hogyan alkalmazhatjuk a pedagógiai tevékenységekben. A **médiapedagógia**² pedig a média alkalmazását, az arról való ismeret oktatását fogja jelölni. Ennek kapcsán a következőkben **taneszközökről**³, tankönyvről, **audiovizuális taneszközökről**⁴, közvetítő eszközökről, a digitális fényképezésről, a számítógépről az oktatásban, a média, a multimédia és a pedagógia kapcsolatáról, az internetről az oktatásban, a távoktatásról, az e-learningről valamint a médiumpedagógia-tanári kompetenciákról fogunk szót ejteni.

BEVEZETÉS

Azokról a közvetítő eszközökről (médium) szólunk tehát, amelyek egyrészt kiegészítik, kiteljesítik a tankönyveket, másrészt akár önállóan is „elektronikus tankönyvvé” válhatnak. Ilyenek az *audiovizuális*, illetve elektronikus szatellitok (hangkazetták, diafilmek, videofilmek, CD-k, számítógépes floppylemezek, internetes közlemények). Az utóbbi évtizedekben gyors gyarapodáson estek át mennyiségben és minőségben egyaránt, és fejlődésük illetve egymásba kapcsolódásuk napjainkban is tart. Terjeszkedésüknek korábban még gátat szabott a hozzáférés és elérhetőség nehézsége (különösen a számítógéppel és a digitális technikával kapcsolatos eszközöknél) és használatuk individuális jellege, valamint viszonylag magas áruk. Mára ez utóbbi szempont csaknem teljesen eltűnően van, azonban a korábbi problémák helyét újabbak foglalták el.

A hagyományos közvetítő eszközök között elsősorban a *nyomtatott taneszközökre* (könyvek, feladatlapok, munkafüzetek, tanári segédletek) valamint nyomtatott grafikai eszközökre (fényképek, faliképek) gondolunk. További eszközcsoportot képeznek az *auditív információhordozók* (hanglemez, hangszalag, hangkazetta, iskolarádió), a *vizuális információhordozók* (diafilm, keretezett dia, transzparens, átvethető modell, némafilm, diaporáma, hologram), valamint az *audiovizuális információhordozók* (mint a hangosfilm, a hangosított dia, TV, videokazetta).

¹ Az egyébként a mindennapi életben létező eszközöket miképpen alkalmazhatjuk a pedagógiai tevékenységekben.

² A média, a tömegkommunikáció jelenlétét fogja jelölni és annak bevonását a pedagógia világába.

³ A taneszköz az oktatás folyamatában az oktatás céljainak elérését segítő tárgy. Fontos tulajdonság a dokumentumszerűség: a fotók, filmek, videók, hanganyagok a valóságot örökítik meg. Az audiovizuális eszközök manipulálhatók és ezek az eszközök sokszorosíthatók – a felhasználók köre korlátlanul bővíthető.

⁴ Az állókép, a fénykép, a diakép, a transzparens, a televízió, a videóprojektor, a videórendszerek, az oktatófilm, a kamera.

A hagyományos, oktatásban alkalmazott közvetítő eszközök közé sorolhatók a *tanulókísérleti eszközök* (kísérleti felszerelés, logikai készlet, modellek) és a *tanári demonstrációs eszközök* (a kísérleti eszközök, modellek, természeti tárgyak, gyűjtemények). A mába és a jövőbe egyaránt mutatnak az *oktatáscsomagok*: egyéni és csoportos tanuláshoz szerkesztett multimédia-rendszerek illetve a különféle *oktatástechnikai eszközök* (episzkóp, dianézó, diavetítő, filmvetítő, magnetofon, lemezjátszó, tv, rádió, nyelvi labor, projektor, számítógép).

A TANKÖNYV

A tankönyv az oktatás fontos (legfontosabb) eszköze. Hosszabb időre szóló tantervi-tantárgyi tananyagot tartalmaz, közöl: informatív dokumentum, a tudás forrása, de készség- és képességfejlesztő hatása is kiemelkedő. A tananyagot didaktikus feldolgozásban, a használók életkorának, fejlettségi szintjének megfelelően nyújtja, tanulhatóvá-taníthatóvá teszi. Elsősorban a tanulók, de a tanár munkáját is – a teljes oktatási folyamatot – megalapozza, segíti. Egy *tanévre* (félévre vagy rövidebb időszakra is) szólhat e tantervre épülő taneszköz (*Karlovitz, 2000*).

A tankönyv különféle funkciókat tölt be: információs, transzformációs, nevelési, irányító, kutatási-önképzési és egyéb szerepeket (az egyes definíciók eltérő alkalmazásokat részesítenek előnyben). A tankönyv fogalmán kívül a tankönyv-konstellációkat is meg kell említenünk, hiszen ma már a különféle médiumok között egyre nagyobb az átjárhatóság, s egyik médium ismerete nélkül nehezen megérthető egy másik. A különféle tankönyv-konstellációk között említést kell tenni például a **tankönyvcsalád**ról.⁵ Maga az alaptankönyv (a tankönyvcsalád „feje”) elsősorban a megtanulandó ismeretanyag rögzítésére, közlésére, magyarázatára, s a feldolgozást segítő feladatok megfogalmazására vállalkozik. Hozzá csatlakoznak az olyan forrás-jellegű „szatellitek”, mint az irodalmi szöveggyűjtemény, a matematikai, fizikai példatár, idegen nyelvi szótár, a földrajzi és történelmi atlasz, továbbá a tananyag feldolgozásához, begyakorlásához, a készség- és képességfejlesztéshez szükséges, illetve a visszacsatolásához használható munkafüzet, feladatlap, forrásszemelvény-gyűjtemény, példatár. **A tankönyvi (tanulói, illetve tanári) segédlet**⁶ könyvszerű nyomtatvány, elektronikus és egyéb eszköz egyaránt lehet, amely a tanulást, tanítást segíti.

A **modul-rendszerű tankönyvek, tankönyv-modulok**⁷általában – a tankönyvcsaládokhoz hasonlóan – egy „alaptankönyv” köré csoportosulnak, a modul-rendszerű füzetek csupán a szükséges példányszámban készülnek. A *középiskolai tankönyvek* információgazdagsága, magasabb szintű, elvontabb tárgyalásmódja, szakszerűbb karaktere szembetűnő jellegzetesség más közoktatási szintek tankönyveivel összehasonlítva, de nagy különbség van a közismereti és a szakképzési tankönyvek között.

A *felsőoktatás tankönyveire* – a magasabb (bonyolultabb) szint, tudományos jel-

⁵ Tankönyvcsalád: több, egymással szorosan összetartozó tagból áll, s tagjai között feladatmegosztás van.

⁶ Tankönyvi segédlet: hangkazetta vagy hanglemez is (nyelvek, ének-zene), film vagy mikrofilm (művészeti oktatás, természettudományos tárgyak), önálló irodalmi alkotás, történelmi forrásanyag vagy számítógépes lemez, CD-ROM.

⁷ Modul-rendszerű tankönyvek, tankönyv-modulok: kisebb egységekre bontott füzetek, könyvek, amelyek „alternatív” (választható) modulokban kínálják a tananyagot a használók számára.

leg mellett – jellemző az alternatív megoldások, a hipotézisek gyarapodása, a formai elemek alárendelése a tartalmi követelményeknek. A szakirodalomban és a napi gyakorlatban többen sajátos, a többitől jól megkülönböztethető tankönyvcsoportnak tekintik a *felnőttoktatás* tankönyveit, amelyeknek jellegzetességei közé sorolják többek között a feldolgozás tanmenetének (tantervi háttérének, követelményrendszerének stb.) közlését, a tananyag gyakorlatias megközelítését, a gyakorlati alkalmazás kiemelését, az egyszerűbb megfogalmazást, a kiemelt közlemények, összefoglalások nagyobb mennyiségét.

Külön csoportot alkotnak a *közismereti és szakképzési* tankönyvek. A közismertiek évszázados történeti hagyományokkal rendelkeznek, meglehetősen kiforrottan, éppen ezért némileg lassúbb fejlődést mutatva dolgozzák fel és oktatják az ismereteket. A könyvnyomtatás előtti időszakban lényegében kézzel írt **jegyzeteket**⁸ használtak az oktatás minden szintjén. A mai jegyzetek nyomtatottak, de szerzőik fenntartják a változtatás, a „véglegesítés” jogát. A jegyzetek jellemzői közé tartozik, hogy gyakoribb bennük az eltérő nézetek, ütköző elméletek, sőt hipotézisek ismertetése, a „képlékeny” tananyag. A korszerű technika lehetővé teszi, hogy ne csak nyomtatásban, hanem elektronikus információhordozók formájában is megvalósítsuk a tananyag kifejtését, közvetítését (**elektronikus tankönyv**)⁹. Az *iskolai könyv* vagy *iskoláskönyv* a tankönyv szinonimájaként használatos, de egyre önállóbb jelentéstartalommal felruházott kifejezés. A tankönyv nagyon sokáig egyedüli könyv volt az iskolai oktatás és tanulás folyamatában, így az „iskolai könyv” fogalma egyenlő volt a tankönyvvel. Újabban kiszélesedett a fogalom, mivel a tankönyv nem kizárólagos, hanem egy a sok iskolai könyv közül. A tanulók használnak például munkafüzeteket és feladatlapokat, szöveggyűjteményeket és példatárakat, földrajzi és/vagy történelmi atlaszokat, kézikönyveket, lexikonokat, kötelező vagy ajánlott olvasmányokat, tudományos-ismeretterjesztő irodalmat. Az iskolai könyvek egyre sokrétűbbek, távolodnak a korábbi mereven didaktikus iskoláskönyvektől – a népszerű ismeretterjesztő könyvek irányába.

Újabban gyakran használt fogalom a **tartós tankönyv**¹⁰, melyet gyakran csak takarékosági okokkal hoznak összefüggésbe. A tartósságnak azonban a tartalomra és a kivitelezésre egyaránt vonatkoznia kell. Tartalmilag tartós tankönyvek csak stabil (tartós) tantervek esetén születhetnek. A formai tartósság egyik lehetséges, de korántsem egyetlen változata a *kemény fedelű* megjelölés (a technikai fejlődés lehetővé tette a fóliázott kartonfedelű, mégis tartósnak bizonyuló könyvek, kiadását is). A tartós tankönyveket iskolai könyvtárakban nagyobb mennyiségben tárolják, s akár egész évi használatra kölcsönzik a tanulóknak, illetve a diákok átadják (értékesítik) azokat a következő évfolyamok tanulóinak.

1. feladat:	A fent vizsgált szempontok alapján elemezzen egy választott tankönyvet!
-------------	---

⁸ Jegyzet: ideiglenes (kéziratnak tekinthető) tankönyv, amely elsősorban a felsőoktatásban használatos.

⁹ Elektronikus tankönyv: a tankönyv tartalmi kritériumainak megfelelő tananyag elektronikus információhordozókon (számítógépes floppylemez, internet, CD-ROM videofilm) jelenik meg.

¹⁰ Tartós tankönyv: amelynek tananyaga és kivitelezése egyaránt lehetővé teszi, hogy a tanulók több évig – illetve egymásnak átadva – használni tudják.

Az állóképek közül a **fénykép**¹¹ ismerjük legjobban, vagy leggyakrabban alkalmazzuk. Legfontosabb eszköze a képi kompozíció: ezen a képet alkotó részek egymáshoz és a képfelület határát alkotó síkidomhoz való viszonyát, arányát értjük. A kompozíciótól függően különböző hatást keltenek a képen ábrázolt dolgok közti viszonyok. Pedagógiailag éppen ez a hatás az, amely jól kiaknázható. A **diaképnek**¹² a frontális munka során egyszerű és kényelmes kezelhetőségén kívül jó *figyelemirányító* hatására is számíthatunk, de hasznos eszköznek mutatkozik a differenciált vagy individualizált munkában is. Ilyenkor a hangosított diasorozat irányíthatja a tanulók munkáját. A diaképek fajtái az élő felvétel, a diagram és a táblázat. Az **írásvetítő**¹³ által kivetíthető anyagok köre széles, itt csupán a transzparensről (fólia) szólunk. Az egylapos transzparens egyetlen átlátszó fóliából áll. A takarásos transzparens vetítésekor a kép egyes részeiben is mutatható. A segédtranszparens lehet négyzetháló, négyzetrács; a többlapos transzparens az alapfóliára tehető kiegészítő lapokból áll. (Takács, 1997).

A DIGITÁLIS FÉNYKÉPEZÉS

A fényképezésben, a fényképek feldolgozásában, tárolásában és gondozásában egyre nagyobb teret hódít a digitális technika. Magyarországon még többen dolgoznak hagyományos filmre, mint digitális kamerával, de az ő képeiket is egyre inkább digitális laborok dolgozzák ki: számítógépes rendszerek állítják elő a megfelelően korrigált, szűrőzött, méretre vágott papírképeket. Az iskolai szertárakban is egyre gyakrabban találkozhatunk kisebb, amatőr vagy félprofesszionális digitális kamerákkal. A digitális fényképezéssel kapcsolatban azonban meg kell jegyeznünk, hogy külön kategóriaként kell kezelni a stilizált képkészítést és a dokumentumkészítést (Buckingham, 2005, 178.). Itt is igaz – ami a médiumhasználat egészére –, hogy a különféle eljárások, eszközök alkalmazásával a hatás manipulálható. Ilyen manipuláció lehet például a méret növelése vagy csökkentése, a kép egyes tulajdonságainak kihangsúlyozása, képelesítés, panorámaképek készítéséhez képkockák egymáshoz illesztése, animációs célból több kép egymás után fűzése, a képfényesség, kontraszt igazítása, egy másik, digitális formába való konvertálás.

¹¹ Fénykép: a fénykép a fényképezett dolog kétdimenziós ábrázolása. Adott pillanatban a dolgok térbeli viszonyait képen rögzítő képessége miatt a fénykép dokumentális érvényű.

¹² Átlátszó kép, átvilágítható kép: 1. fényképészeti úton előállított, általában vetítés útján jól láthatóvá tehető kép. A film nyersanyagától függően készülhet színes vagy fekete-fehér kivitelben. Ez utóbbinak a jelentősége ma egyre csökkenőben van, bár bizonyos művészi hatások elérése éppen a fekete-fehér képek segítségével lehetséges. A csoportos megtekintésre, a kivetítéshez a diavetítő valamilyen fajtájára és vetítőfelületre, vagy az egyéni szemléléshez a rendszerint kis nagyítást lehetővé tevő dianézóra van szükség. Az előállított képméret és a kép hűsége az elmúlt évtizedekben nagyot fejlődött.

¹³ A tábla mellett leggyakrabban használt vizuális bemutatóeszköz, az állóképvetítők családjába tartozó optikai készülék. Alkalmas előre elkészített, átvilágítható pozitív képek (fóliaképek, transzparens), átlátszó síkmodellek, mozgást bemutató fóliák vetítésére, ill. üres fólián történő vázlatírásra, rajzolásra. A vetítendő felület mérete a legtöbb típusnál 25 cm x 25 cm-es. Az írásvetítő nagy fényereje (2000-8000 lumen) miatt a tanteremben sötétítés nélkül használható. Az írásvetítőre helyezett LCD panel segítségével számítógépes ábrák, videofelvételek nagy méretűre vetíthetők. A különböző megoldású írásvetítő transzparens arra adnak lehetőséget, hogy a bemutatás megfelelő sorrendben és didaktikai struktúrában történjék. A tanárok által készített ábrákon túl, a taneszköz-gyártók által készített és forgalmazott tematikus sorozatok, tantárgyanként és témakörönként rendezett, módszertani ajánlásokkal, esetenként feladatlapokkal kiegészített kötetek is elérhetők.

A digitális fotótechnika előnyeit sokan, sokféle szempont szerint vetették már össze a hagyományos fényképezés lehetőségeivel. Az iskolai használatban a legfontosabb talán az, hogy az elkészített felvétel azonnal megtekinthető a legtöbb kamerán megtalálható kis monitoron. A kapott digitális kép univerzálisan felhasználható médium. Átölthető egy számítógépbe, beilleszthető szövegszerkesztőbe, e-mailben küldhető vagy az internetre alkalmazható. Az iskolai felhasználásban fontos szempont, hogy költségkímélő, hisz nem kell fizetni a negatívokért és a költséges előhívásokért. Mivel a digitális fényképezőgépek azonnal mutatják az elkészített képet, rögtön látjuk a jó vagy rossz eredményt, nincs az a hosszú várakozás a képek előhívásakor. Nyomtatás előtt (ha szükség van erre) a hibák észlelhetőek és javíthatóak. Környezetkímélő, mivel nem használja a hagyományos feldolgozás során igényelt vegyi anyagokat.

Egy további lehetséges alkalmazási terület az oktatóanyagok készítése. A digitális fényképezőgép segítségével bármelyik tantárgyhoz készíthetünk ábrákat, képeket. Némelyik gép rövid filmfelvételek készítésére is alkalmas. A kamera segítségével egyes kísérletek szemléletesebben vagy egyszerűbben végezhetők el. A diákok saját munkáikat színesíthetik saját képeik segítségével. Ennek rendkívüli motiváló ereje van, mivel lehet a munka nyomtatott házi feladat, elektronikus dokumentum, az iskola-újság képekkel támogatása vagy fotózás iskolai rendezvényeken, osztálykiránduláson. A digitális fényképezéssel megkapjuk azt a kreatív szabadságot, hogy akármit fényképezhetünk, akárhányszor, tetszőleges beállítással bármilyen következmény nélkül.

A közelmúltban megjelentek a digitális fényképek készítésére is alkalmas mobiltelefonok. A készülékek egyelőre szerény képességekkel rendelkeznek a fényképezés terén, de valószínűleg egy új technológia első hírnökeiről van szó. A sajtófotósok számra mindennapos szükséglet a digitális felvételek továbbítása, olykor percekkel a fényképezett esemény után. Az üzleti szférában is hasznos, ha valaki a mobiltelefonján képi információkat tud küldeni.

Digitális képet nemcsak digitális kamerával készíthetünk, hanem hagyományos fényképből is előállítható *szkenner* segítségével. A digitális fénykép életciklusa három részre tagolható: a kép előállítására, valamilyen transzformáció végrehajtására és végül az eredmény tárolására. A kép előállítása úgy történik, hogy valamilyen beviteli eszközzel létrehozunk egy számítógépes rendszerben a fényképet. A képi információ bevitelére legalkalmasabbak a következők: a digitális fényképezőgép, a kézi szkennerek, digitális videó kamerák. A digitális fénykép megjelenítésére, arra, hogy mások számára elérhetővé és érthetővé tegyük, sokféle lehetőségünk van, ilyen például a kép kinyomtatása vagy szövegszerkesztőbe, **weblapba**¹⁴ illesztése valamint **e-mail**-ben¹⁵ való elküldése.

¹⁴ Weblap: a WWW (Word Wide Web) egy országra, intézményre, személyre stb. vonatkozó információsokrának lapja, amely a többi információ elérésére is tartalmazhat utalást.

¹⁵ e-mail: elektronikus hálózaton keresztül teszi lehetővé a levél- vagy üzenetváltást, amely kiválthatja a postai szolgáltatásokat, helyettesítve a telefont vagy a telefaxot. Az e-mail rendszerek fő jellemzői: a) az üzenet vagy válasz törzsének összeállítása, b) az üzenet továbbítása a vevőig, c) jelentés az üzenet sorsáról: megérkezett-e, olvasható-e; hibás-e, d) az üzenet olyan formájúvá alakítása, amelyet a fogadó a saját rendszerében kezelni tud, e) rendelkezés: a fogadó dönt az üzenet sorsáról, „eldobja-e”, tárolja-e még. Ezt egy postaláda-rendszer segíti, ezekben gyűlnek a felhasználónak szánt üzenetek. Az e-mail rendszerek legnagyobb előnye, hogy nem igénylik egy időben a két fél jelenlétét, és nagy mennyiségű információ átadására alkalmasak viszonylag gyorsan és hamarosan olcsóbban, mint a jelenlegi postai szolgáltatás.

A televízió¹⁶, a (videó)projektor¹⁷, a videórendszerek¹⁸, a digitális videorendszerek¹⁹ mindegyike taneszközként, közelebből a mozgókép megjelenítésének eszközei, s ez a mozgókép nyelvének megértési problémáit veti fel. Vagyis az általuk közvetített üzenetek és értékek megértését, feldolgozását és befogadását. Ennek elérése céljából néhány alapvető feladattal kell megbirkóznia a befogadónak (*Buckingham*, 2005. 49). Fel kell ismernie a *realizmus* különféle szintjeit (realitás-problémák), a filmnyelvi elemeket, mégpedig azért, hogy indokolni tudja személyes reakcióit, fel kell ismernie a mozgóképi eszközöket. Azzal az érdekes jelenséggel szembesülünk, hogy azokhoz a kompetenciákhoz, melyek a befogadásra tesznek alkalmassá bennünket, éppen ezeknek az eszközöknek a segítségével jutunk el, azaz a televízió és az egyéb eszközök lassanként megtanítanak a használatukra. Többek között éppen ezt a hatást lehet kiaknázni az oktatófilm esetében, e speciális mozgókép-nyelvi formációban.

AZ OKTATÓFILM

Az oktatófilm²⁰ elsősorban a tanítás vizuális eszköze (*Takács*, 1997). Alapvető hatása a látványon, a vizualitáson alapul, ezért nem mondhat le a játékfilmek által elfogadott értelemre és érelemre egyaránt ható manipulációs mechanizmusokról. Pedagógiai szempontból központi kérdés, hogy milyen szerepe van az oktatófilmnek a tanítás-tanulás folyamatában. Az oktatófilm egy előzetesen elkészített terv szerinti tanítási rendszer egyik szemléltető eszköze, amely a kiválasztott tananyagrészt a film alapvető filmtechnikai és filmnyelvi eszközeivel és általános esztétikai követelmények érvényesítésével valósítja meg. Az oktatófilm jellemzője, hogy tanítási órához készül, a tantervhez igazodva, tehát tartalmi, nyelvi szempontból is kötött. Különleges technikai hatásokkal dolgozik: időszűkítés, idősűrítés, röntgenkép, mikroszkopikus felvételek, animáció. A figyelem irányítása a lényeg kiemelésével (ismételhető képsorok, kicsinyítés, nagyítás) történik. A nézőnek nincs közvetlen kapcsolata a bemutatott anyaggal

¹⁶ A hőskorban fekete-fehér televíziózás volt, a mainál kisebb átlóval. Színes televíziózás az ötvenes-hatvanas évektől, hazánkban a hetvenes évektől van. A TV feladata, hogy a kábelen az antenna bemenetére vezetett jelből látható képet és hallható hangot állítson elő. (*Szabó Sóni László – Maros Gábor*, 2004).

¹⁷ Nagyobb létszámú közönségnek túl kis képet szolgáltatnak a televíziók. A projektornál egy LCD (liquid cristal display) panelt világítunk át nagyon egyenletesen, igen jó minőségű, nagy fényerejű izzóval. Fehér felületen felfogva az objektíven keresztül kivetített tévéjelet, nagyobb méretű képet kapunk. A projektorokat természetesen nem csak videó, hanem számítógép megjelenítésére is használjuk. Legfontosabb jellemzőjük a fényerejük: minél nagyobb ez az érték, annál kevésbé kell használatukhoz elsötétíteni.

¹⁸ Az első videómagrónok orsóra feltekert mágnesszalagra rögzítettek. Szélességük 2 coll, később 1 coll volt. Ilyenek voltak az ötvenes, hatvanas években használt videomagnók. Később helyeztek szalagot kazettába. Az első kazettás rendszer a U-matic rendszer volt, 1973-ban jelent meg. Amatőr célokra 1978-ban egyidejűleg került a piacra a SONY által fejlesztett Betamax és a JVC által fejlesztett VHS rendszer.

¹⁹ A digitális rendszerek 1995-től kerültek a piacra. „DV rendszer” azt jelenti, hogy digitalizált jelet rögzítünk.

²⁰ Oktatófilm: a taneszközök, azon belül az audiovizuális eszközök és anyagok azon eleme, amely elsősorban folyamatok, események, jelenségek dokumentálására, mozgásban való bemutatására alkalmas. Mint ilyen a komplex tanulási környezet része, pedagógiai eszköz, amely a filmművészet kifejezési eszközeit és a speciális filmtechnikai eszközöket pedagógiai célkitűzések megvalósítása érdekében az oktatási folyamat szerkezetétől meghatározott módon alkalmazza. Az oktatófilmek kezdetben hosszúak (45 perc körüli időtartamúak), majd egyre lényegre törőbbek, rövidebbek lettek. Magyarországon az oktatófilmek vetítése nagy múltra tekint vissza. A videotechnika megjelenése az oktatófilm alkalmazásának gyakoriságát és súlyát csökkentette, az oktatófilm készítésének technikai eszköztárát gazdagította.

(leküzdhető térbeli és időbeli korlátok), a filmek megismételhetők. A **kamera**²¹ térbeli mozgása irányítja a figyelmet. Logikailag rendszerezett, optimálisan kialakított a kötött témájú képek rögzített sorrendje. Az időtartam is meghatározott, s az oktatófilm a térbeliség illúzióját keltheti. Korlátja, hogy a filmes eszközöknek csak információközvetítő szerepük van, és az ismertetésre szánt, az intellektus segítségével egyértelműen rögzíthető információra koncentrál. A cselekvés, történés hiányzik, a dramaturgiai erő maga a közlendő információ. A felvételek természetes környezetben történnek, a kreáció csak a szükséges vizualitás igényeit elégíti ki. A komplex oktatófilm fogalomalkotó, problémakifejtő, rendszerező, összefoglaló tulajdonságokkal bír.

Léteznek úgynevezett *egyes kódoltságú* oktatófilmek, melyek csak képszöveget tartalmaznak. Ezeknek a használata akkor célszerű, ha a megértéshez és feldolgozáshoz nem szükséges előzetesen kidolgozott tudásstruktúra, ismeretanyag. Ekkor alapvető ismereteket közlünk, vagy a már megszerzett ismeretek felszínre hozása a cél. A *kettős kódoltságú* oktatófilmek esetén a képi információt nyelviakkal erősítjük meg. Sokak véleménye, hogy azokról a jelenségekről kell oktatófilmet készíteni, amelyek az órán nem bemutathatók. A képi kiemelések, a figyelem koncentrációja bizonyos kiválasztott dologra és az érzelmi azonosulás az alkalmazott filmtechnikai eszközök révén olyan nevelési lehetőségeket nyújt, amelyeket bármely téma esetén érdemes kihasználni. A tanítandó fogalom minél nagyobb méretű képi megjelenítésének a kognitív szférára való hatásáról is szólni kell: létezik képi fogalomalkotás, mely megelőzheti az absztrakt fogalom kialakulását. Ehhez hozzájárul az impresszív *filmkép*. A legjobban azokat a jelenségeket ismerjük, amelyek szemmagasságban zajlanak le, és amelyeket a tiszta látás távolságából látunk. A szokatlan látószög és horizont a nézőre kényszerítő erővel hat, kénytelen a kamerával azonosulva nézni az eseményeket, így maga is részesévé válik. Ez a *szubjektív kamera* módszere, amelyet az oktatófilm készítésben is alkalmazunk. A szubjektív kamera használata, a **kameramozgás**²² a nézőben érzelmi hatást kelt.

2. feladat:	Említsen példákat a digitális és audiovizuális taneszközök alkalmazására a hagyományos oktatás keretei között!
-------------	--

²¹ Kamera: képek rögzítésére alkalmas berendezések gyűjtőneve. Idetartozik a fényképezőgép, a filmfelvétel gép vagy televíziós kamera (videókamera). Ma elsősorban a televízió-jeleket előállító berendezést nevezik kamerának, amely a képinformációt a televíziós stúdiólánchoz biztosítja. A kamera főbb részei: az objektív, a képbontó, az erősítő, az áramkörök, illetve a kereső. Az objektív gyújtótávolsága határozza meg a kamera látószögét, vagyis azt, hogy a kiválasztott térből mi és milyen méretben legyen a felvett képen. A képbontó feladata a jelátalakítás. A képbontó által előállított jeleket a videóerősítő alakítja a további videóeszközök működtetését biztosító szintre. A kamera keresője rendszerint egy mini monitor, amelyben a felvétel készítője azt a képet látja, amit a vevőkészülék is mutat majd a lejátszáskor. Az amatőr felhasználásra gyártott kamerák általában beépített mikrofonnal a képet kísérő hang felvételére is alkalmasak.

²² Kameramozgás: a képi kifejezés egyik eszköze. Egy cselekményt, egy helyszínt többféleképpen lehet a képernyőn bemutatni. (Alulról, fölülről, közlőlől, távolról stb.) A panorámázás (svenk) a kamera függőleges tengelye körüli forgása. A vízszintes tengely körüli forgás a döntés. Az emelés és a süllyesztés a kamera függőleges irányú mozgatása. Az előre- és hátrakocsizáskor a kamerának a szereplőkhöz, tárgyakhoz viszonyított távolságát változtatják meg. Oldalkocsizáskor a kamera egyenes vonalú mozgást végez a tárgyak, illetve szereplők helyzetével párhuzamosan. Sok esetben a kamera a tárgyat körbejárja, ezt körbekocsikázásnak nevezik. A variózás optikai mozgás, amelynél a kamera egészének elmozdítása nélkül optikai eszköz (varioobjektív) segítségével a látószög és a képméret (közeli, totál stb.) folyamatosan változnak, így látszólag a néző közeledik a felvétel tárgyához vagy távolodik attól.

A *nemzeti* (központilag kidolgozott, az egész országban kötelező) *tanterv* nagyban befolyásolja, mennyit tudnak a tanulók, és hogyan használják a tanárok az informatikai eszközöket (Kárpáti, 2004.). Ahol a tanterv, a kötelező oktatási feladatok az egész iskolai időt lefedik, de a számítástechnika nem kötelező tárgy, a tanároknak nagy nehézséget okoz időt találni az informatikai ismeretek tanítására. Számos országban az informatikai alapismeretek valamennyi tantárgy tantervébe beépültek, itt a tanároknak kötelezően előírt, a szaktárgyukhoz kapcsolódó informatikai alapismeretek oktatására szolgáló óraszám és tervezett tananyag áll rendelkezésére, hogy az alapismereteket megtanítsák. A harmadik modell szerint az informatika iskolai tantárgy – itt a tanulók megfelelő alapismeretekkel rendelkeznek, de más tantárgyak oktatása gyakran nem tartalmazza a számítógéppel²³ segített alkalmazásokat, tanulási módszereket. A más szakos tanárok úgy vélik, ez az informatika oktatójának feladata. Van olyan ország, ahol az iskolák választhatnak: tantárgyi keretek között vagy interdiszciplináris módon oktatják a számítógépes ismereteket. Nyilvánvaló, hogy ez a rendszer iskolaváltáskor komoly nehézségeket okoz, és egyébként sem garantálja az egységes informatikai műveltséget. Úgy tűnik, a szervezeti megoldások hatnak a tartalomra: ahol valamennyi tantárgy oktatója köteles számítógépes módszereket alkalmazni, ott a diákok praktikus, felhasználói ismereteket szereznek, ahol pedig külön tantárgy a számítástechnika, ott a gépek történetéről, a programozás elméleti alapjairól szól a tananyag jelentős része.

Az egyes országok oktatási céljai az IKT²⁴ területén nagyon különbözőek. Az USA-ban például a számítógéppel segített tanulás legfontosabb funkciója a hatékonyabb ismeretátadás, a matematika, az írás-olvasás vagy a természettudományos alapismeretek személyre szabott közvetítése. Norvégia és Luxemburg oktatáspolitikusai pedagógiai reformokat várnak a nagyarányú iskolai számítógépesítéstől – szerintük a diákok önálló ismeretszerzésében az internet és a digitális taneszközök kulcsszerepet kapnak. Görögországban az IKT alapvető technikáinak elsajátítása a cél oly módon, hogy a technikai tudást a tanulók minél több, a munka világában fontos célra használhassák. Számos, nagy regionális autonómiával rendelkező országban (Németország, Olaszország) helyi célok határozzák meg az IKT terjedését.

A hosszú távú, kiszámítható és finanszírozható országos és helyi (iskolai) fejlesztési elképzelések nélkül az oktatási informatika inkább megnehezíti, mint megkönnyíti a pedagógusok munkáját. Az informatikai kultúra kulcsszereplői a tanárok. A számítógépesítésben legsikeresebb észak-európai, amerikai és távol-keleti országokban a tanárokat erkölcsi és anyagi ösztönzőkkel (óraszám-kedvezmények, számítógép-vásárlási-, ajándékozási akciók) igyekeznek érdekeltté tenni az informatikai ismeretek

23 A számítógép egyéb felhasználási lehetőségei: (szövegszerkesztő) írásos dokumentumok elektronikus előállítás: dolgozatok, jegyzőkönyvek, tananyagok, képi-, hang vagy mozgóképes segédanyagok készítése. Folyamatok modellezése, szimulálása, mérések, kísérletek kiértékelése, számítógépes tudásmérés, tesztelés, információszerzés. Rutinfeladatok gyakoroltatása: számolás, idegen szavak. Iskolai dolgozatok elkészítése, oktatási segédanyagok készítése, iskolai újság szerkesztése, oklevelek elkészítése, szórólapok, meghívók megtervezése és kivitelezése, tantervek, tanmenetek elkészítése, (táblázatkezelő) szemléltető diagramok elkészítése, tanulmányi eredmények nyilvántartása, osztálykirándulás költségvetésének elkészítése. Több alkalmazásban is használhatók: diagram-készítés (pl. szervezeti), rajzos illusztrációk készítése és weblapkészítés, prezentációk készítése.

24 IKT: Az információtároló és -feldolgozó műszaki eszközök (számítógépek, szoftverek, kommunikációs csatornák stb.) népszerű összefoglaló neve.
(Forrás: http://www.hexavill2000.hu/index.php?webdesign=keresomarketing/informatikai_fogalomtar&like=I&null=1)

elsajátításában és alkalmazásában. Mindenütt probléma a szakképzett *rendszergazdák* hiánya, de ahol központi szerviz-gyorsszolgálat, az iskolába rendszeresen beérkező szakértő van, ott jelentősen nő az IKT oktatási felhasználása. Ahol ezt nem oldják meg, ott csak az a tanár használ digitális taneszközöket, aki a gépek karbantartásához is ért, s ilyen sokoldalú szakember az OECD országok iskoláiban is csak elvétve akad.

3. feladat:	Milyen újabb, eddig még nem ismert területen lehet a számítógépet alkalmazni az oktatásban?
-------------	---

MÉDIAPEDAGÓGIA²⁵

Milyen médiumok tartoznak a **médiapedagógia**²⁶ területéhez? A mozgóképkultúra és a médiaismeret követelményei által meghatározott terület már önmagában heterogén. Szinte valamennyi kommunikációs médium ide sorolható: a televízió, a mozi, videó, a rádió, a fényképészet, a reklám, a nyomtatott sajtó, a zenei felvételek, a számítógépes játékok és az internet, összefoglalva tehát a különféle *médiaszövegek* (Buckingham, 2005. 12.).

Hatásmechanizmusuk a televízió által sugárzott műsor példáján keresztül jól illusztrálható: a (kép) és az általa bemutatott világ (valóság) között mind a műsor alkotói, mind a műsor nézői hajlamosak azonosságot feltételezni. Természetesen valamennyien tudjuk, hogy csak képet látunk, ráadásul emberek által létrehozott mesterséges képet, de a gyakorlatban mégis az érzésünk az, hogy a televízió (a média) segítségével meghódítottuk a valóságot. A televízió műsorai egyfajta közösséget hoznak létre, illetve erősítik a műsorok által létrehozott közösség összetartozását. A szappanoperák nézői, a különböző, ifjúsági szubkultúrák, zenekarok rajongói akár egymástól földrésnyi távolságban is összetartozónak érezhetik magukat; a sztárokat utánozó ruha és hajviselet, a munkahelyen megbeszélte előző napi tévéműsor pedig korábban egymást nem ismerő embereket is összekapcsolhat. Igaz, hogy a média által létrehozott emberi közösségek nem közvetlenek és sokoldalúak, hanem *virtuálisak*, de funkciójukat tekintve döntő fontosságúak, hiszen ma – ha valaki tudatosan kivonja magát a tömegkommunikáció rendszeréből (nincs telefonja, nem olvas újságot, nem hallgat rádiót, nem néz televíziót) – szükségszerűen kimarad a tágabb környezetből, a közösségből.

A média műsorai, képei mögött az ember meglehetősen kiszolgáltatottnak érzi magát: az információ, a kép, az üzenet égi csatornákon érkezik. A különböző médiumokat működtető érdekcsoportok igyekeznek befolyásolni az emberek értékrendjét, gondolkodásmódját, s az emberek a közösséghez való tartozás érdekében többnyire el is fogadják ezt a helyzetet. Milyen hatást gyakorol a média, **tömegkommunikáció**²⁷ a

²⁵ A médiapedagógia a neveléstudomány azon ága, amely a médiumoknak (taneszközöknek, illetve a tömegkommunikációs eszközöknek) a nevelésben betöltött szerepét vizsgálja. A médiumok jelenthetik mind az oktatás eszközt, mind pedig a tárgyát.

²⁶ A médiapedagógia felöleli a hagyományos értelemben felfogott filmkultúrát (filmtörténetet, filmesztétikát stb.), az írott sajtó legkülönbözőbb formáit, illetve produktumait, a különböző audiovizuális médiumokat (fotó, plakát, képregény, rádió, televízió, videó, interaktív médiumok különböző számítógépes rendszerek, hálózatok).

²⁷ Tömegközlés: a társas kommunikáció folyamatainak, ezek között jelesül a köznapi kommunikációnak az egyik sajátos formája, amely mind a személyes, mind a csoportközi kommunikációtól viszonylag tisztán megkülönböztethető. Legfontosabb jellegzetességei: a tömegesség, a heterogenitás és a közvetítettség. A

fogyasztóra? A média oldaláról megfogalmazható, hogy manipulál, erőszakot közvetít, eltorzítja a valóságot, de az, hogy mindez a legkülönbözőbb emberek, illetve csoportok életére valójában hogyan hat, már más kérdés. A horrorfilmeket ugyan el lehet ítélni, hogy erőszakot gerjesztenek, sokan azonban arra esküsznek, hogy az emberek így módon élik ki feszültségeiket, szorongásaikat, rejtett agresszióikat. A diákokkal kapcsolatban óhatatlanul felmerül a szülő mellett a pedagógus felelőssége is. A tömegkommunikáció rendszere ugyanis olyan nagymértékben igyekszik befolyásolni a diákok életét, hogy igazából sem a diáknak, sem a tanárnak nincsen lehetősége a tudatos kontrollra. A média ma már a diákok életének minden területén meghatározó szerepet játszik: meghatározza, hogyan strukturálják az időt, fölgyorsítják az érzékelésüket, ezért a valóságos szituációkat sokszor lassúnak, unalmasnak találják. Meghatározza életmódjukat, hatással van a beszédkultúrára, a kommunikációs kultúrára és a kapcsolati mintákra. Meghatározó lehet az értékrendben, az értékhierarchiában, az erkölcsi rend sajátosságaiban, az erőszak értelmezésében. A médiatartalmak befolyásolják a gondolkodásmódot, célokat sugallnak, világnézetet, eszményeket, jövőképet adnak és meghatározzák, hogy egy bizonyos dologról, milyen vonatkoztatási rendszerben, keretben gondolkodjunk.

Alapvető veszélyforrás az, hogy a diákok sok olyan információhoz jutnak, amelyeket nem tudnak földolgozni, értelmezni, amelyeket aztán félreértelmezhetnek. Szorosan ehhez tartozik, hogy a média nagyon hamar elveszi a gyerekkort a diákoktól. A felnőtt filmeket korán néző gyermeknek bonyolult helyzeteket kell értelmeznie, a tömegkommunikáció által sugárzott erőszakkal, pornográfiával kell megbirkóznia, miközben személyisége többnyire még nem elég érett ezeknek a terheknek a viseléséhez. A fiataloknak szóló filmek többsége (klippek, rajzfilmek, reklámok) olyan felfokozott tempójú, hogy befogadásuk során nincs is idő tudati kontrollra – ezek az információk tehát tudati ellenőrzés nélkül hatnak. A tömegkommunikációs rendszer a könnyebb érthetőség és nagyobb nézőszám kedvéért szükségképpen sematizál, uniformizál. Mindez szükségképpen befolyásolja a nézők világképét is.

Komoly veszélyforrást jelent, hogy a tömegkommunikációval folytatott emberi kommunikáció általában egyirányú – ez még akkor is igaz, ha az utóbbi időben egyre nagyobb szerephez jutnak az interaktív médiumok. Ez egyrészt jelentheti a befogadó passzivitását az aktív televízió előtt, másrészt viszont jelentheti az aktív számítógépezelt a passzív számítógép előtt. Mindkét forma egyirányú kommunikációt eredményezhet: a számítógép-használó megszokja, hogy szinte korlátlanul uralkodhat a gép fölött, s a valóságban már nem tudja elviselni az „önálló partnereket”, miközben a passzív televízió néző teljes mértékben önállótlanul válik. A tömegkommunikációs rendszerek üzeneteiben nagyon gyakran összemosódnak az értékek, értelmezhetetlenné válnak a hagyományos erkölcsi rend kategóriái. Nagyon sokszor összemosódik a média által kreált világ és a diákok valóságos élete. Ebben az esetben az a fő veszély, hogy a két világ kontrollálhatatlanul összekeveredik.

tömegesség három szempontból jellemzi a tömegközlelési folyamatokat. Tömeges méretekben továbbítanak tájékoztató, kulturális és szórakoztató tartalmakat, másrészt ezeket a közönség széles tömegeihez juttatják el. A továbbított kommunikációs tartalmak előállítás, produkciós folyamatának technikai-technológiai menete nagymértékben hasonlít az ipari tömegtermelés technológiai folyamatához. A tömegközlelés mind tartalma, mind közönsége vonatkozásában heterogén: formájában, minőségében, műfajában, jelrendszerében, funkciójában különböző objektívációkat közvetít egy időben a társadalom osztály-, réteg-, csoport-hovatartozását illetően, műveltségi szintjét, érdeklődési körét, életmódját tekintve különböző tagjainak.

MULTIMÉDIA

A **multimédia**²⁸-rendszer az írott, hallott és látott információk együttes megjelenítésére szolgál, ami számítógép segítségével megvalósítható. A multimédia oktatásban betöltött szerepe forradalmi változást eredményezett: lehetővé vált a **programozott oktatás**²⁹ kiteljesítése, és olyan feladatok elvégzése, melyek a hagyományos pedagógiai megközelítésben szinte elképzelhetetlenek.

A multimédiával szemben elvárás, hogy minél több médiumot jelenítsen meg (text, hang, álló-, és mozgókép, **hypertext**³⁰, animáció). Ezen belül sok igény fogalmazható meg. Szükséges, hogy a kép nagysága és minősége kiváló legyen. A szöveg mennyiségének a monitor méretével arányosnak kell lennie, s a betűnagyság könnyen olvasható, a hangminőség élvezhető, a narrátor hangja érthető, szövege világos, a beszéd sebessége megfelelő legyen. Tartalmilag fontos követelmény, hogy a program tűzzön ki olyan célokat, melyek egybeesnek a hallgató céljaival és igényeivel. Fontos a didaktikai és nevelési célok meghatározása és megvalósítása a programon keresztül. Alapvető, hogy az induló (a felhasználó) szint határozott legyen: jártasságot és készséget kell biztosítani a tananyagban, ugyanakkor motiváló hatást kell kifejtenie: keltse fel és tartsa fenn az érdeklődést. Az elkészült tananyagban biztosítani kell a tanuláshoz az önálló tanulás lehetőségét a tanuló részére. Jó, ha sok példát tartalmaz a hatalmas adatbázisokban, és minden lehetséges módon nyújtson segítséget. A tananyag legyen korszerű, tehát tartalmaznia kell szemléltetést, szimulációt. A programnak – a gondolkodás fejlesztése érdekében – elágazásosnak kell lennie, biztosítva a magas szintű navigálást, a helyes utakat a felhasználónak avégett, hogy tudja elemezni és értékelni az eredményeket.

²⁸ Multimédia: 1. Eredetileg a több érzékszervi csatornára ható információhordozók gyűjtőneve. Az oktatástechnológiai szemlélet – amelynek egyik megalapozója az audiovizuális szemléltetés, igazolta a többcsatornás ismeretközlés oktatási célú alkalmazásának eredményességét. A verbális (auditív; hang) információval párhuzamosan megjelenő vizuális információ (rajz, álló- és mozgófénykép) a technikai megoldástól függetlenül gazdagította a tanítás-tanulás módszer- és eszköztárát. 2. A multimédia a technikai médiumok (információhordozók és -közvetítők) rendszerbe állított, a tananyagot tartalmazó együttese, amely a tanár és a tanulók számára egyaránt használható. A rádióvíziós oktatóprogram, a hangosított diaszorozat, az oktatócsomag lényegében multimédia-rendszer.

²⁹ Számítógépes programozott oktatás: a nyomtatott szövegre épülő oktatással szemben a visszacsatolás, az előrehaladás az objektíven ellenőrző számítógép ellenőrzése alatt folyik. A számítógép képes a tanulót egész munkája alapján folyamatosan értékelve a sok irányba elágazó program megfelelő részeire vezetni (Sovány, 2002. 14.)

³⁰ A hypertext olyan interaktív dokumentum, mely linkeket biztosít az olvasónak a szövegek közti átjárhatóság céljából. Ezek a linkek tovább lehet haladni más szövegek felé (forrás: <http://magyar-irodalom.elte.hu/vita/szuts/02.html>).

Az internetes taneszközök esetében olyan megfontolásokat kell szem előtt tartani, mint például az *oktatási design minősége*: az internetes stílus interaktív, kooperatív és nyitott, lehetővé teszi távoli csoportok rendszeres, monitorozott együttműködését. Az internetes taneszköznek a *tantervre* kell épülnie: világosan hivatkozni az alap- és kerettanterv tartalmára és céljaira. Ugyanakkor *interdiszciplinárisnak kell lennie*: nem lineáris szerkezete segíti a tantárgyközi kapcsolatok kialakítását. Lehetővé válik az *oktatási tartalom*, a különböző előképzettségi szinteknek és életkoroknak megfelelő, eltérő mélységű tananyag-feldolgozása. Ugyanígy jó alkalom a *tanulót segítő információs források* beépítése: magyarázó jegyzeteket, ábrákat, grafikonokat, térképeket lehet elhelyezni az internetes felületeken, melyek szükség szerint megjeleníthetők. Helyet kaphat az oktatási program leírása, az ötletek az órávezetéshez, háttérinformációk adhatók, feltüntethető a szükséges anyagok és eszközök listája – a beszerzési lehetőséggel – az időterv, azaz egyfajta *online segítő szolgálat* is beépíthető a tananyagba. Ami az internetes tartalmak esetén az egyik legproblémásabb területet illeti, az a *hozzáférés* kérdése. Hozzáférés alatt értjük, hogy a *letöltés* lehetséges-e, annak könnyűségét, időigényét; azt, hogy azonnal hozzáférhető-e az információ, valamint az oldal méreteit, a használt képi és szövegformátumokat, a használathoz szükséges **browser**³², a tananyag érthetőségét. A „digitális szakadék” (*Buckingham, 2005*), azaz az eltérő társadalmi-gazdasági háttérű, az iskolában egyébként együtt tanulók számára miképpen oldható meg, hogy ezeken a tartalmakon keresztül szerezzék meg ismereteiket? A hozzáférés ezen kívül nem csupán a technikai eszközök rendelkezésre állását, hanem azoknak a kommunikációs formáknak, kifejezőmódnak és kompetenciáknak a meglétét is jelenti, amelyek ezeknek a kezelését teszik lehetővé.

A **TÁVOKTATÁS**³³ (E-LEARNING)

A távoktatási formára legjellemzőbb eltérés a hagyományos tanulási módszertől, hogy a képzés sokkal inkább résztvevő-központú, az egész képzés egyetlen rendszert alkot, személytelenebbé válik az oktatás, de szervezés kérdése lehet, hogy a személytelennek mondott oktatást sokkal személyre szabottabban, egyre több egyéni konzultációval és csoportos vitákkal lehet hatékonyabbá tenni. Napjaink egyik vezérlőelve a hatékonyság, az oktatás is idő- és pénzigényes tevékenység, ezért törekedni kell a képzés leg-hatékonyabb (leggyorsabb és legolcsóbb) megvalósítására. Különösen fontos szem-

³¹ Internet: olyan elektronikus hálózati rendszer, amely összeköti a térben különböző helyeken működő elektronikus hálózatokat, biztosítva ezzel (megfelelő jelszórendszer használatával) az azokban levő információk elérhetőségét. Fontos eszköz az elektronikus levelezés szervezéséhez, kezeléséhez. Segítségével az iskolák számos demonstrációs anyaghoz, esetleg új tantervekhez, új koncepciótervekhez, mások tapasztalataihoz juthatnak, rendkívül gyorsan bővítve ezzel saját tudásukat.

³² Browser: a webet alkotó weboldalak és más dokumentumok megjelenítésére, és az azok közötti navigációra alkalmas böngésző. (Forrás: <http://pcforum.hu/szotar/webb%F6ng%E9sz%F5.html>)

³³ A távoktatás olyan oktatási forma, amelyben lehetőség van arra, hogy az oktató és a hallgató (térben és időben) aszinkron módon kerüljön kapcsolatba. Előnye, hogy nagyobb hallgatóságot lehet egyszerre elérni, a hallgató a saját időbeosztása szerinti ütemben haladhat, jóval olcsóbb, rendelkezésre áll a legújabb tudásanyag, és lehetőség van a folyamatos visszacsatolásra.

pont az oktatás hatékonysága a reálterületeken, ahol a megszerzett tudás átlagosan maximum 3-4 év alatt elavul. A képzés hagyományos formája a klasszikus tantermi képzés: a teljes értékű kommunikáció, a frontális módszer. Jelentős hátránya a költségessége (utazási, szállás, terembérlési költségek) és időigényessége.

A távoktatás (e-learning lényege), hogy a tananyag elektronikus formában jut el a hallgatókhoz. Az e-learning átviteli közegei az Internet és **intranet**³⁴ hálózatok. A *szinkron* e-learning esetében a tanár és a hallgatók egy időben vesznek részt a képzésen. A hallgatók *interaktívan* részt vehetnek az órán. Ez azt jelenti, hogy a tudástartalmak közvetítése során olyan hatásrendszert hozunk létre, mely alkalmazkodik az emberi agy információ-felvevő és rögzítő mechanizmusához (Sovány, 2002). Az *aszinkron* e-learning lényege, hogy a tananyag *online* formában áll a hallgatóság rendelkezésére, a tanár és hallgatóság között a kommunikáció is intenzív, az oktatás időben azonban nincs szinkronizálva, azaz a tananyag tetszőleges ütemben sajátítható el. A kommunikációt és interaktivitást a képzés során elvégzendő különféle tesztek és feladatok jelentik. Az e-learning technikai feltétele a számítógépes ellátottság, a széleskörű internet/intranet elérés és az e-learning szerver-infrastruktúra. A felhasználói oldalon az e-learning alkalmazások szinte mindegyike csak ingyenes szoftvereket igényel (MS Explorer, Netscape Navigator). Az e-learning szerverek biztosítják a szinkron és aszinkron távoktatás lebonyolítását. Az e-learning egyre nagyobb teret hódít (alacsony költség, rugalmassága miatt), azonban nő a módszerrel elégedetlenek száma.

5. feladat: Hasonlítsd össze egy hagyományos és egy távoktatási tananyagot!
--

A MÉDIUMPEDAGÓGIA TANÁRTÓL ELVÁRANDÓ ÉS ELVÁRHATÓ **KOMPETENCIÁK**³⁵

A médiapedagógia műveléséhez a hagyományostól eltérő tanári szerep, tanári felfogás szükséges. A tanár itt nem „mindentudó”, hanem valódi gyermekvezető, aki irányítja, szervezi a diákok kreatív tanulását. Akik nem kész tananyagot akarnak leadni, hanem elfogadják, hogy a tananyag állandóan változik, akik partnerként kezelik a diákokat, s igyekeznek beépíteni a tananyagba a diákok tapasztalatait és tudását. „A tanár szerepe módosul, a tudásrendszert átadó, frontális információ-közvetítő tevékenységéről áttevődik a hangsúly a tanulási környezet, a tanulási folyamat időbeli és térbeli valamint szociális tervezésére, vagyis felerősödik a humán-humán interakciók jelentősége: a tanár egyrészt motivál és segít, másrészt értéket, normát, stílust és módszert jelenít meg és ad át. Az „új tanulás” koncepciója szerint megváltozott a tanár-diák viszony” (Sovány, 2002. 10). A megváltozott tanárszerep kapcsán nyilvánvalóan nem lehet el-

³⁴ Intranet: Web technológiák speciális alkalmazása egy szervezet keretein belül.
(Forrás: <http://www.otk.hu/cd9198/1997/nyuligabor.htm>)

³⁵ A média- és kommunikációs kultúra közvetítéséből adódó kompetenciák köre (Hubay József nyomán)

- I. Szocializációs tevékenységek, illetve szerepek kezeléséhez szükséges kompetenciák
- II. Perszonalizációs teendők ellátásához szükséges kompetenciák
- III. Az iskolai szervezet életéből következő kapcsolattartási kompetenciák
- IV. Az ügykezelés, információszolgáltatás kompetenciái
- V. Érdekképviselési kompetenciák
- VI. Az önmegvalósítás kompetenciái

várni egyetlen pedagógustól sem, hogy egy ennyire heterogén ismeret- és tudáseggyüttes (médiumpedagógia) valamennyi területén (film, fotó, rádió, televízió, videó stb.) otthonosan mozogjon szakmailag. Ebből a szempontból nagyon fontos azonban, hogy legalább egy-két területen rendelkezzen magas szintű szakmai felkészültséggel. A többi területen pedig tudja eredményesen felhasználni a különböző segédanyagokat, eszközöket, illetve álljon kapcsolatban az adott – számára kevésbé ismert – részterület szakemberével, akit időről időre meghívhat az iskolába, illetve, akikhez (pl. helyi televíziós stúdió stb.) elviheti szakmai gyakorlatra a diákokat. A médiumok ismeretével kapcsolatos részterületet nagyon sok országban szemléletként, módszerként tanítják, még hozzá nem a közoktatásban, hanem a felsőoktatásban, a tanárképzésben. Minden leendő tanár módszertani felkészítést kap arra, hogy intelligens, tudatos, értelmiségi fogyasztója legyen a különböző audiovizuális üzeneteknek; képes legyen arra, hogy bármely szaktárgyi órán reagáljon a diákokat foglalkoztató kérdésekre, problémákra, amelyek a különböző médiumok felől érkeznek. A leendő továbbképzéseknek tehát ezeket a módszertani segítségeket kell megadniuk egyrészt a médiumok felől érkező üzenetek elemzése révén, másrészt a filmnyelvi elemek elsajátítása révén, harmadrészt a gyakorlatok, az ún. *kreatív médiapedagógia* révén. A terület bármely formájú oktatásához nyitott tanári személyiség szükségeltetik, aki elfogadja a partneri viszonyt diákjaival, azt, hogy állandóan változó ismereteket kell tanítani, azt, hogy a diákjai időnként több élménnyel, több ismerettel rendelkeznek egy-egy konkrét területen, mint a tanár, azt, hogy sokkal személyesebbnek, „életszerűbbnek” kell lennie, mint a hagyományos tárgyak esetében.

6. feladat:	Egészítse ki a tanári kompetenciák sorát az Ön által még hiányzónak ítélt komponensekkel!
--------------------	---

ZÁRSZÓ

Látható tehát, hogy a *médiumpedagógia* tárgya széles ismeret- és tudásterületeket foglal magába, melyek folyamatosan bővülnek, újabb elemekkel egészülnek ki. A mozgókép-, és médiaismeret tanártól elvárható kompetenciák köre – ebből következően – igen széles. Megkockáztathatjuk, hogy napjainkig teljességgel még nem feltárt, illetőleg szinte napi gyakorisággal újabb és újabb komponensekkel egészülhet ki a pedagógiának e tartománya. További megoldandó feladat, hogy ezeket a további tudáselemeket és az azokhoz szükséges kompetenciákat hol lehet megszerezni és a meglévőket milyen intézményesült keretek között lehet fejleszteni, képezni. A jövő médiaismeret-tanárai előtt már nem az a kihívás áll, hogy válasszák-e média kínálta lehetőségeket, hanem az, hogy melyik stratégia vagy elgondolás mentén tegyék azt. A média mindent átható jellegétől az iskola sem függetlenedhet, a kérdés az, hogy a pedagógia világa ezt a médiakörnyezetet hogyan tudja saját viszonyaira alkalmazni és lehetőségeit minél nagyobb hatékonysággal kiaknázni. Reméljük, fejezetünk hozzájárult a médiumpedagógiára vonatkozó ismeretek és az azok használatához szükséges tanári jártasságok szélesebb körben való megismeréséhez.

BIBLIOGRÁFIA

- David Buckingham (2005): *Médiaoktatás. Kommunikáció és média*. HSA-UMK-ZSKF, Budapest.
- Sovány István (2002): *A multimédia alkalmazása az oktatásban*. OKKER, Budapest.
- Takács Viola (1997): *AVATÁS*. PSZM Projekt, Budapest.

TOVÁBBI IRODALOM

- Balázs Géza (1988): *Médiaműfajok*. ELTE BTK, Budapest.
- Barta Tamás (2005): A média hatása az egyéni arculat építésére. *Felnőttképzés*, 3. évf., 1. sz., 15.
- Bell, Allan (1991): *The language of news media*. Blackwell.
- Bényei Judit – Szijártó Imre (1999): Média, erőszak – médiaerőszak. *Educatio*, 8. évf., 4. sz., 843-849.
- Bényei Judit (2000): A média az angol oktatási rendszerben. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf., 9. sz., 81-83.
- Ch. Spanik – H. Rügheimer (1995): *A multimédia alapjai*. Kossuth, Budapest.
- Cseh G. – Enyedi N. M. – Soltészky T. (szerk.) (1998): *Médiakönyv 1998*. Budapest.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Dárdai Ágnes (2000): Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai. *Educatio*, 9. 3. 498-508.
- Gálik, M. (1995): *Média gazdaságtan*. Aula, Budapest.
- Hartai László (1999): Média- és filmoktatás Angliában és Skóciában. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. évf., 6. sz., 99-108.
- Jakab György (1998): A média mágikus természete. *Új Pedagógiai Szemle*, 48. évf., 2. sz., 129-132.
- Jong, Ton de (2002): Tudáskonstrukció és -megosztás média-alapú alkalmazásokkal. *Magyar Pedagógia*, 102. évf., 4. sz., 445-457.
- Kapócsy Eszter (2004): Gyermekek, etika, média. *Család, gyermek, ifjúság*, 13. évf., 1. sz., 11-20.
- Karlovitz János: (2001) *Tankönyv. Elmélet és gyakorlat*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Komenczi Bertalan (2004): Médium vagy módszer? *Iskolakultúra*, 14. évf., 12. sz., 49.
- Komenczi Bertalan (1997): Orbis sensualium pictus, Multimédia az iskolában. *Iskolakultúra*, 1997/1.
- Krippendorff, Klaus (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi, Budapest.
- Markovics Ferenc (2003): Infokrónika: Internet - távközlés - média. Interjú Bella István költő és műfordítóval. *Könyv és nevelés*, 5. évf., 2. sz., 13.
- Mozgó Világ 1997, 6. sz., 3-50.
- Rasmussen, Terje (2000): Az új és régi média kapcsolatai. *Magyar Felsőoktatás*, 7. sz., 33-36.
- Rivers, W. L. – Mathews, C. (1993): *Médiaetika*. Bagolyvár, Budapest.
- Síklaki István (szerk.) (1990): *A szóbeli befolyásolás alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Steinmetz, Ralf (1995): *Multimédia*. Springer Hungarica Kiadó Kft., Budapest.
- Tankönyv, Educatio 1994 tél.
- Tankönyv, Educatio 2000 ősz.
- Terestyéni Tamás (szerk.) (1997): *Médiakritika*. Osiris – MTA – ELTE KK, Budapest.
- Vass Vilmos (1998): Arccal a média felé, avagy „múlnak a gyermekévek”. *Új Pedagógiai Szemle*, 48. évf., 4. sz., 129-132.

INTERNET

Források: <http://www.c3.hu/~mediaokt/tanes.hu>;

Takács Viola anyagai: médiumpedagógia szak MAB-előterjesztése (1999) (a szerző hozzájárulásával)

Kárpáti Andrea: Sulinet – Pedagógia Világszerte – Tananyag Az Önálló Tanuláshoz. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ Budapest, Pázmány P. sétány 1.
Forrás: <http://www.apertus.hu> (2004)

Számítógép

Tarcsi Ádám: Oktatási informatika. Irodai programcsomagok lehetősége, használatuk az oktatásban.

Forrás: <http://www.apertus.hu> (2004)

Film és videó

Szabó Sóki László – Maros Gábor: Film és videotechnika az oktatásban. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ Budapest, Pázmány P. sétány 1.

Forrás: <http://www.apertus.hu> (2004)

Szabó-Sóki László: Kamerakezelés.

Forrás: <http://www.apertus.hu> (2004)

Pethő Balázs: Digitális fényképezés. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ Budapest, Pázmány P. sétány 1.

Forrás: <http://www.apertus.hu> (2004)

Taneszköz, tankönyv

Karlovitz János: Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. (2000)

Forrás: <http://www.opkm.hu/konyvesnevelas/2000/2/cikk7.html>

Médiapedagógia

Jakab György: A médiapedagógiáról.

Forrás: <http://www.sulinet.hu/media/medped-3.htm>. (évszám nélkül)

Multimédia

Hassan Elsayed Ali: Multimédia minősítésének szempont rendszere (pedagógiai – pszichológiai szempontok alapján)

Forrás: http://beri7.freeweb.hu/50_multimedia.htm (évszám nélkül)

Távoktatás

Kádár Anita és Kiss Magdolna Brigitta: Távoktatás és az EDE Hungary cég

Forrás: http://www.econ.klte.hu/tarnoczi/donttam/ede_tavoktatas.ppt (2003.)

Tankönyv

Fischerné Dárdai Ágnes: Tankönyvelmélet és -elemzés kurzus leírása. – Útmutató a PTE BTK levelező tagozatos pedagógia szakos hallgatók számára.

Forrás: [http://www.nti.pti.hu/Képzés/Levelező képzés/7. félév](http://www.nti.pti.hu/Képzés/Levelező_képzés/7._félév))

A fogalommagyarázatok – a külön megjelöltektől eltekintve – az Online Pedagógiai Lexikonból származnak.

Forrás: <http://human.kando.hu/pedlex/>