

PEDAGÓGIAI TUDÁSÁTADÁS

Géczi János

Iskolakultúra-könyvek 26.

Szerkesztő: Sz. Molnár Szilvia

Lektorálta: Nagy Péter Tibor

PEDAGÓGIAI TUDÁSÁTADÁS

GÉCZI JÁNOS

iskolakultúra

Pécs, 2005

ISBN 963 86745 0 4

ISSN 1586-202X

© 2005 Géczy János, Nagy Péter Tibor

© 2005 Iskolakultúra

Nyomdai előkészítés: VEGA 2000 Bt.

Nyomás: Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs

Felelős vezető: Molnár Csaba

TARTALOM

ELŐSZÓ

A NEVELÉSTUDOMÁNY TÖRTÉNETI DIMENZIÓI	9
VILÁGKÉP – EMBERKÉP – PEDAGOGIKUM	27
NEVELÉSTUDOMÁNY – NEVELÉSTÖRTÉNET – A NEVELÉSTÖRTÉNET OKTATÁSA	39
MOSZLIM EMBERKÉPEK ÉS PEDAGÓGIÁK	51
A MAGYAR PEDAGÓGIAI SZAKSAJTÓRÓL	63
A PEDAGÓGIAI SAJTÓ SZEREPVÁLLALÁSAI A HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNYBAN	81
A FOLYÓIRATOK SZEREPE A TUDÁS KÖZVETÍTÉSÉBEN	95

ELŐSZÓ

Géczi Jánost a kultúra és a nevelés kapcsolata érdekli: nemcsak az elméleti jelentésszintek, hanem a kultúra intézményesültsége is, mint például a folyóiratok. A szerző egyszerre keresi a neveléstudomány történeti helyét és neveléstörténet helyét a neveléstudományban és a művelődéstörténetben – s a kettő között. A kultúra komplex rendszereit, a világképeket tárgyalja a kultúra konkrét produktumaiban, az iskolai anyagokban. Keresi Nyugaton és keresi Keleten, az iszlám világában.

A történetileg determinált nevelési rendszerek képén át logikus út vezet a művelődéstörténeti szemléletű neveléstörténetig.

Mindez a neveléstudomány egyik lehetséges önreflexiója. Egy olyan önreflexió, mely – számos más, talán divatosabb önreflexióval szemben – nem a tanítás technikájának tudományát, nem a gyermeki lélekhez igazodó iskola tudományát, s nem is az oktatáspolitikák által determinált alrendszer tudományát, hanem a történetileg változó kultúra egyik tudományát, a kultúra szűrésének, konvertálásának és közvetítésének tudományát láttatja a pedagógiában.

Ennek az elméleti szintű önreflexiónak a fórumai az intézményesült folyóiratok. Azok, melyek kultúránk, művelődésügyünk részei, annak állapotát tükrözik, és melyeknek konkrét történetük van. A neveléstudomány sokféle funkciójából és öndefiníciójából következik, hogy sokféle folyóirat van, egymás konkurensként, funkcionalista kiegészítőjeként is.

A kötet hét tanulmánya – a tematikai különbözőségek ellenére – egységes szemléletet hordoz s kultúrhistorológiai jellegű. Civilizációtörténeti elemzést tartalmaznak, kultúrtörténész utódok számára kínálják az első, szinte kortársi interpretációt.

Nagy Péter Tibor

A NEVELÉSTUDOMÁNY TÖRTÉNETI DIMENZIÓI

MŰVELŐDÉS ÉS/VAGY NEVELÉSTÖRTÉNET

A művelődéstörténész szerző arra a kérdésre keres választ, hogy milyen kapcsolódási pontok léteznek a művelődéstörténet és a neveléstörténet között. Álláspontja szerint, amennyiben a neveléstörténetet nem szűken, a neveléstudomány histográfiájaként értelmezzük, hanem az oktatás által közvetített kultúra, tudás történeti változásait összegző diszciplínaként, akkor a nevelés- és a művelődéstörténet meglehetősen szoros kapcsolatot alkot.

A százötven-kétszáz éves múltú neveléstörténet már kialakulása kezdetén úgy határozta meg magát, mint amely szoros kapcsolatot tart a történelemtudománnyal és a művelődéstörténettel. A művelődéstörténet az a diszciplína, amelyben csaknem minden jeles szerző kijelöli a neveléstörténet helyét, de abban rendre nem értenek egyet, vagy nem foglalnak állást, hogy milyen jellegű a diszciplináris átfedés, mi az ami meghatározza e kapcsolat mértékét, mi-féle lehet a kétféle tartalom s mi az a differentia specifica, amely indokolja az ilyen-olyan mértékű elkülönülést. Első pillanatra úgy látszik, hogy a viszonylag fiatal neveléstörténet gyakorlatában a művelődéstörténethez való viszony – hol elhatároló-kirekesztő, hol el- és befogadó – változása jelzi az irányzatok és a korszakváltások határát. Ugyanakkor a neveléstörténet, amely függ a pedagógiai gondolkodástól, így a neveléstudománytól, magának a neveléstudománynak az aktuális tartalma szerint is változik.

Herbart álláspontjától, aki a praxis részének tekintette a neveléstörténetet, s annak gyakorlati példákat kínáló jelentőségét hangsúlyozta, Békefi Remigig, aki az oktatástörténetet a művelődéstörténettel azonosnak tételezte, és Kármán Mórig, aki a teljes neveléstudományt művelődéstudománynak szerette volt láttatni¹, valamint Gabriel Compayrétól, aki a természetes nevelést, az etnográfia termékenyítő hasz-

nát, a szellem történetét állította előtérbe, illetve W. W. Brickmanig, akinek tágan értelmezett neveléstörténete szintén tartalmaz civilizációs megfontolásokat és egészen a legutóbbi szinkronikus kutatásokig mindenhol föllelhető az a szorgos törekvés, hogy a tárgymeghatározásban a művelődéstörténethez való kapcsolatot kijelöljék.²

A neveléstudományi szakemberek közül ma senki sem vonja kétségbe a művelődés- és a neveléstörténet szoros együttjárását, mégha egyesek e kapcsolatot valamennyi neveléstudományra érvényesnek látják, mások pedig a neveléstudomány rendszeréből kiemelik a nevelés-, illetve az annál szűkebb pedagógiatörténetet. Az utóbbi húsz évben a hazai neveléstörténet-kutatók (Mészáros István, Vág Ottó, Kéri Katalin), valamint a neveléstudomány jelesei (pl. Zsolnai József, Illyés Sándor), s – bár náluk rejtettebb módon – a művelődéstörténészek kiválóságai (pl. R. Várkonyi Ágnes) is szorgalmazták a két tudomány időben változó kapcsolatrendszerének szisztematikus számbavételét s az abból következő tanulságok levonását. Ehhez nagyban hozzájárult az is, hogy a Magyar Tudományos Akadémia Művelődéstörténeti Bizottsága és az MTA Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti munkabizottságának kapcsolata formalizálódott.

Mészáros István szerint „hazai iskolatörténész szakember ... tüzetesen még nem foglalkozott az iskolatörténet és a művelődéstörténet viszonyának vizsgálatával”.³ Zsolnai József is megemlíti „A pedagógia új rendszere címszavakban” című rendszerező munkájában – amelyben egyébként tárgyszóként az eléggé körülményes „pedagógia-tudománytörténet”-et ajánlja a neveléstörténet elnevezése helyére –, hogy a pedagógia belső fejlődése addig nem nyilvánvaló, amíg neveléstörténetünk legalább a nevelés paradigmaváltásainak vizsgálatában a „meta-szemléletet ... mellőzi”.⁴ Kéri Katalin e javaslatokat elfogadva tekintette át vázlatosan a neveléstörténet históriáját, és miközben új feladatául a nem intézményes nevelés kiterjedt vizsgálatát jelöli meg, szükségképpen eljut a történelem-művelődés-

történet értelmezési keretének kiemelt hangsúlyozásához.⁵ A neveléstörténet-írás feltáró kutatásának töredékessége kapcsán pedig megjegyzi, hogy „e végigvitt vizsgálódás régi hiányossága és adóssága a hazai neveléstudományi gondolkodásnak”.⁶

Ahhoz képest, hogy a 19. században a nevelélmélet, a didaktika és a neveléstörténet együttesen tökéletesen kitöltötte a neveléstudományt, mára gyökeresen megváltozott a helyzet. Nem csupán visszaszorult a történeti tudomány, de törekvés mutatkozik az eliminálására is. A filozófiától elválni igyekvő neveléstudomány a pszichológiát és a szociológiát tekintette segítőjének, s így a 20. század első kétharmadában a történeti alapozású neveléstudomány átadta helyét a pszichológiai és az antropológiai fundamentumú neveléstudománynak. Mondhatnánk azt is, hogy azok a tudományok, amelyek segítségével a neveléstudomány választott tárgyának folyamatairól ismereteket szerzett, nem voltak intenzív kapcsolatban a történettudománnyal. Ezt a folyamatot a neveléstudomány jelenlegi alakulása is támogatja.

Hogy hol találja meg a neveléstörténet a helyét, arra itt-hon is számos álláspont kristályosodott ki. Mészáros István már idézett munkája szerint: „... 2000 körül az iskola-történet – mint a művelődéstörténet egyik központi területe – elsősorban a történettudomány szerves része lesz, kikerülve a neveléstudomány mai keretei közül (ennek minden kutatásszervezési, kutatóhelyi, kutatóképzési, egyetemi oktatási következményével együtt).” Némi malíciával hozzáteszi még: „Az iskolatörténeti kutatások ennek következtében... valószínűleg szakszerűbbek”.⁷

Mindezzel némileg ellentétes Szabolcs Éva álláspontja. Ő nem csupán a neveléstörténet, de a pedagógia mellett is hangsúlyozottan említi a művelődéstörténetet, amikor a Pedagógiai Lexikon címszavában arról ír, hogy az a „pedagógiával számos ponton érintkező tudomány, a neveléstörténet egyik legfontosabb határtudománya”.⁸

A mikrotörténetek hazai kutatásokban való föltűnése arra mutat rá, hogy a szakterületek művelőitől nem idegen az iskoláztatás társadalomtörténeti közegű vizsgálata. Ez nem csupán a neveléstörténet témáinak számát gyarapította, hanem olyan művelődéstörténeti szempontok feltétlen figyelembevételét is jelentette, amelyek alól a továbbiakban sem a német szellemtudomány történetiszemléletét, sem az interdiszciplináris megközelítés hagyományát követők nem vonhatták ki magukat. A nevelés széles értelmezése, a formális és az informális folyamatok elválaszthatatlan együttesének vizsgálata ugyan kétségtelenné tette a művelődés és a neveléstörténet együttjárását, de miként a reformpedagógia-történet, úgy a gyermekkortörténet vagy éppen a neveléstudomány-történet kifejlődése is leginkább a társadalomtörténeti leírás szükségessé válását bizonyította.⁹

A röviden vázolt eseménysor következményei közül kétőt érdemes kiemelni. Az egyik, hogy körvonalazódott az a tudománytörténeti diszciplína – általában pedagógiatörténet névvel –, amely csakis a szigorúan körülhatárolt neveléstudomány historiográfiáját ragadta meg. A másik, hogy a neveléstörténet a meglévő diszciplináris azonosság mentén közeledett a művelődéstörténethez, s tárgyát, az iskolai jelenségeket a művelődéstörténeti kapcsolatrendszeren belül egységben megfigyelhető mintázatként problematizálta.

Látható, hogy a nemzetközi kutatásokban és némely hazaiakban is, nem feltétlenül jogos az a vélemény, mely szerint az iskolakutatások közül kiszorulnak a régi neveléstörténeti korszakokkal foglalkozók.¹⁰ A legfeltűnőbb eredmények az Európa kulturális hasadásait okozó események környekének civilizációs történetét értelmező spanyol, francia, angol neveléstörténészek tevékenységében mutatkoztak meg, de ha a Kárpát-medencében tevékenykedőket tekintjük, látnunk kell, milyen érdeklődéssel fordulnak a felvilágosodás és az azt követő évszázad iskoláztatásához, nemegyszer éppen a kistérségekben együtt élők neveléstörténetéhez. E kutatások – a művelődéstörténet aspektusaira figyelmet fordítva – visszacsatolást kínálnak a kortárs kutatók mun-

kásságához. A neveléstudomány tudománytörténetének vizsgálati terébe a közel kortárs vagy éppen kortársi fejlemények elméleti értelmezése került. Sajátossága e dichotómiának, hogy az első kutatási trend szakemberei inkább történész-, művelődéstörténész-kutatók, az utóbbié a neveléstudomány-kutatók köréből verbuválódtak.

A fentiekből következően a neveléstörténet oktatása igen változatos képet mutat a tanárképzéssel foglalkozó különböző intézményekben, mindenütt tért vesztett azonban a történeti alapozás. Számos helyen csak az izgalmasnak, a jelen eseményeivel összefüggőnek látszó történelmi előzmények bemutatására van mód. Sok felsőoktatási intézményen belül megtalálható a neveléstörténet, ritkábban a művelődés- és neveléstörténet (vagy a nevelés- és művelődéstörténet) oktatására szakosodott szervezeti egység, melyek azonban kevésbé fogékonyak a kutatásra. Kialakultak a főként Nyugat-Európában elfogadott formációk is, amikor a neveléstörténeti csoportok a történelmi, illetve a művelődéstörténeti tanszékeken működnek.

A művelődéstörténet a neveléstörténetre úgy tekint, hogy az leginkább az iskoláztatás, illetve az ahhoz társuló folyamatok helyes értelmezésére koncentrál, de olyan történeti folyamatok elemzésében is érdekelt, amelyek tárgyalására – mindarra, amely nem az oktatás-nevelés elmélete és gyakorlata – önmaga nem vállalkozhat (noha ez némely esetben alaposan indokolható is). Ugyanakkor a művelődési javak folyamatba állítható történeti alakzatainak vizsgálatához csak a teljes neveléstörténet tud adatokat szolgáltatni, a neveléstörténetnek azonban el kell fogadnia a művelődéstörténeti „megrendelést”.

A nevelés- és/vagy művelődéstörténet százötven éves együttfejlődéséből a következő kérdéskörök kristályosodtak ki.

A művelődéstörténet és a neveléstörténet (mint történelemtudományok) közös vonását az emberi kultúrához és annak átörökítési módjaihoz való viszonyuk adja. A kultúra definíciója azonban a művelődéstörténetből vezethető le.

A diszciplínák egyetemes (s holisztikus) jellegűek. E nélkül a részfolyamatok, a történeti egységek értelmezési lehetősége kisebb lenne, szintetizálásra – és a társtudományokban való felhasználásra – aligha nyílna mód.

Az egyetemes jelleg magában foglalja azt is, hogy az európai művelődés- és neveléstörténetet szinkrón és dia-krón módon is érdemes föltárni, még hozzá az Európa kulturális hasadásai által kialakult térségek kultúrtörténeti egységeinek egymástól eltérő alakzatai mentén. A nem európai és az európai térség összehasonlító vizsgálatai elkerülhetetlenek.

A kultúrtörténeti egységek sajátosságai mellett kutatásra érdemes az is, hogy ezen egységek mely sajátosságának (sajátosságainak) s mely átalakuló elemének (elemeinek) – időleges vagy hosszabb távú – továbbélése biztosítja a folyamatosságot.

A két történeti diszciplínának más a viszonya az egyébként azonos művelődési javakhoz, illetve azok köréhez. A természetes nevelés vizsgálatára mint az áthagyományozódás szélesebb körben megnyilvánuló jelenségére mindkét tudomány jogot formál.

A művelődéstörténet által meghatározott neveléstörténet a neveléstudomány alapozó tudománya.

A neveléstörténet megbízásai a neveléstudomány részéről érkeznek. (Művelői tehát nem csupán történészi, de neveléstudományi érzékenységgel és tudással is rendelkeznek.)

A nevelés-, illetve a szaktudományként értelmezett pedagógiatörténet nem meghatározója, hanem befogadója vizsgálati tárgyának. (Például ahogyan tematizálta a szociológiai és a pszichológiai tudást, nem zárkozhat el az újabban kialakuló tudásstruktúráktól sem. E területek megjelenési helyei a nevelés-, illetve a művelődéstudományok.)

A neveléstörténeti részvizsgálatok eredményességét fokozza, ha a kutatás minden stádiumában a művelődés-, illetve a társadalomtörténet adja a szélesebb értelmezési keretet.

NÉHÁNY NEVELÉSTUDOMÁNYI SZEMPONT A TÖRTÉNETI OKTATÁSBAN

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 képes adni az értékelte tudást meghatározó tényezőkre. Továbbá néhány új már képes fölvételeivel 65–70 százalékban ismerethez jutunk a tudás származásának helyéről is, ráadásul a megvizsgált változók rendszerbe foglaltak.¹¹ 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. A tantárgyon kívüli tényezők közül a matematika iránti attitűd szerepe is nagy. Azt is megállapították, hogy a matematikai ismeretek mértékét az ismert tényezők közül az irodalom inkább magyarázza, mint például azok, amelyeket a matematikai tesztek vizsgálnak.¹² Hasonló eredményekre jutottak további reprezentatív pedagógiai mérések is.¹³

Vannak tehát módszerek a jegyekkel kifejezett tanulói tudás összetevőinek meghatározására. Ezek értékelésekor a neveléstudományi szakemberek arra következtettek, hogy a megvizsgált kognitív képességek az értékelte tudásban kevésbé jelennek meg. A meghatározó tényezők a kognitív szférán kívül esnek. Általában minden tantárgyi tudásban egyértelműen nagy a verbalizációhoz és a matematizáltsághoz kapcsolt tényezők szerepe, ami alkalmas kínál arra, hogy a művelődési javak továbbadásának csatornáiról óvatos kérdéseket fogalmazzunk meg.

Művelődés- és neveléstörténeti okfejtésünkhöz más empirikus neveléstudományi kutatásokból is származtatható példa. Az ún. metaforamódszer-kutatás kialakulásához a

kognitív pszichológia, a neveléstudomány és a nyelvészet járult hozzá (Csapó, 1998; Csapó, 2001; Pléh – Győri, 1998; Vámos, 2001) s a fogalmak megértéséről, jelentéséről ad széles körű ismeretet és vizsgálati keretet. Bárhol is származzanak a kettős képek, a metaforák vizsgálatából megközelíthető és értelmezhető az individuum és a környezet kapcsolata. Legutóbb Vámos Ágnes a metaforának a pedagógiai fogalmak elemzésében betöltött funkcióját vizsgálta meg egyetemi és főiskolai hallgatók körében. (Vámos, 2001) Jelzésértékűnek tartható – ámbár ennek elemzésére nem került sor –, hogy a résztvevők által a tanításképről felkínált metaforák java jól körbehatárolható művelődéstörténeti egységekhez kötődik. A hallgatók saját metaforáinak tartalma a reneszánsz vitalista, a felvilágosodás mechanikai világképeihez, illetve a pozitívizmus elemeihez kötődik, s utal a rájuk vonatkozó elképzelésekre is. Mindez nem csupán annyiban érdekes, amennyiben egyébként evidencia – a korábbi világképek egészének vagy elemeinek korszakokon átnyúló továbbélése –, hanem arra figyelmeztet, hogy a nevelési helyzetek kortárs értelmezésében a történeti sztereotípiák prototípusainak és hagyományozódásának vizsgálatához is hozzá lehet kezdeni.

A neveléstudomány arra figyelmeztet, hogy az ismeretek átadása emberek, nemzedékek, korok között több csatornán keresztül zajlik. A történetiség a neveléstudomány számára sokáig az intézményes nevelés formai és tartalmi megragadását szolgálta de végül éppen ettől távolodott el. Amikor az 1950-es évek végén előtérbe került a tudásfogalom kibontása és kezdetét vette a kognitív forradalom, a figyelem a mentális működésre, a készség- és képességfejlesztési gyakorlatra koncentrált, és a történeti formák iránti korábbi heves érdeklődés lanyhulni látszott. Az ismeret szerepének fölértékelődése napjainkra a tudás fogalmának további átértelmezését eredményezte. Jerome Bruner *The Culture of Education* című művében nem az intézményes nevelés, hanem a közösségi vonások, továbbá az egyén és egyén, az egyén és közösség kommunikációs formái mentén látja az átörökítést.

A tudás rejtettebb formáit mindenekelőtt a közösségi civilizációs mintázatok közvetítik, s ennek szolgálatát (rögzítését, esetleg tudatosítását) látják el az intézmények. A megformált információk – a szimbólumok – a történeti vizsgálatok számára azt jelentették, hogy távolodva az iskolai környezettől, azokat a formációkat vegyék figyelembe, amelyek magát az iskolai, illetve a tágran értelmezett intézményi szerepet és tartalmat alakíthatják. A tartalmakra, műveletekre, az egyedi helyzetekben alkalmazható tudásra összpontosító tudásfelfogásnak szüksége volt arra, hogy különbség tételeződjék a kulturális környezetből érkező információk és az egyéni konstrukciók között, továbbá az ezek hitelesítését elvégző intézményi vagy a nem erre létrehozott, ezért egyelőre strukturálatlanabbnak látszó források között.

EGY MŰVELŐDÉSTÖRTÉNETI SZEMPONT A TÖRTÉNETI OKTATÁSBAN

A hazai neveléstörténeti kutatók és a művelődés- és neveléstörténeti oktatók munkásságának fókuszában mind ez ideig olyan vizsgálatok álltak, melyeket bár egyetemesnek állítottak be, de kizárólag európai és észak-amerikai fejleményekre korlátozódotok. Ennyiben valóban az európai szemléletet tartották szem előtt. A szűkített tematika következtében ugyan tárgyalhatónak látszottak az eseménysorok, amelyek által földrenghet a Kárpát-medence térségének némely sajátossága, de ennek felemás következményei is nyilvánvalóak. Nem csupán arról van szó, hogy a hazai eredményeket nem vagy esetlegesen kínáljuk fel a nemzetközi szintézis számára, de olyan rejtett szemléletet is közvetítünk, amely egyaránt elmentés hangoztatott eszméinkkel és művelt tudományunk értelmével. Be kell látni, hogy a leginkább homogénnek látszó európai és észak-amerikai centrumú neveléstörténet önmagában töredékes, és e szétdaraboltságot a politikatörténeten kívül számos egyéb ok is magyarázza.

Művelődés- és neveléstörténetünk azon szelete, amely a neveléstudományok érdeklődésére számot tarthat, egyálta-

lán nem veszi figyelembe azoknak a történelmi eseménysoroknak a jelentőségét, amelyek eredményeként kontinensünk kulturális térképét megosztottnak tapasztaljuk. Az európai térségben az észak-dél, illetve kelet-nyugat tengelyek mentén az elmúlt kétezer évben egymás után bekövetkező hasadások mutatkoztak, amelyek az európaiság különböző változatait hozták létre. A Római Birodalom idején megvalósult a mediterrán medencének és a „világ többi részének (Kelet)” (*Brague*, 1993, 7.) elkülönültsége, a mediterrán térséget két, nagyjából egyenlő egységre osztó, a kereszténység és az iszlám között lezajló 7–11. századi térfelosztás, a keresztény világot eldaraboló latin-bizánc skizma s végül a nyugati katolikus világot protestáns és katolikus résszé választó kulturális hasadás. Az ennek következtében létrejött és máig fennmaradt helyzettel szemben az általunk közvetített neveléstudományi szemlélet mindenekelőtt a nyugati kereszténység civilizációtörténetéhez illeszkedik. A hazai neveléstörténet Európa művelődése történetében nem tájékozott sem a bizánci, sem az iszlám kultúrában. S lemaradása itt nagyobb súllyal esik a latba, mint a kontinens történelmi folyamataira távolabbról hatást gyakorló térségek népeinek el nem hanyagolható, de a világképi, emberképi, gyerekkép- és intézménytörténeti szempontból bizonyosan kisebb relevanciájú eredményekhez vezető vizsgálata.

Ha a nem európai művelődéshez köthető tanulmányokban nem is, de az elhanyagolt Európa-stúdiumokban kárhoyzathatónak mutatkozunk, akkor mindezt ellensúlyozhatja annak a feladatnak a vállalása, amelynek eredményeként megíródik az eddig kiiktatott kultúrák hatását is áttekintő, a neveléstudomány kérdései mentén vizsgálódó Kárpát-medencei művelődés- és neveléstörténet. Az iskoláztatáson keresztül újra és újra megerősödő és realizálódó művelődéstörténeti javak áttekintésére igen jelentős hazai összegzések vállalkoztak. Általuk a térség szervezet-, igazgatás-, oktatás-, intézmény- stb. történetét európai kontextusban érzékeljük. Az Európa-fogalom belső ellentmondásosságá-

ból következő problémák tematizálása és az eredmények beépítése az oktatásba még várat magára, például az írott nyelvhez való eltérő viszony szerint különbözőképpen alakuló tudásátörökítési eljárások, az európainak nem láttatott, abból kizárt, de az arra hatással lévő kultúrák vagy éppen a nemzeti viselkedési formákban való kétkedés vizsgálata.

PÉCSI TÖREKVÉSEK

A neveléstörténeti szemlélet új törekvéseinek szorgalmazásában a neveléstudomány s a művelődés- és társadalomtörténet elöl jár. A neveléstudományban fölvetődő saját, illetve a társtudományokból átemelt kérdések közül a műveltség közvetítése, a tudás és a társadalmak tudásképe, a gondolkodásról és a tudásról szóló elképzelések történetisége, a művelődéstörténeti egységek jellemzői, összehasonlító civilizációtörténeti sajátosságai indukálják a neveléstörténeti vizsgálatokat. A művelődéstörténet pedig a pedagógiai történeti kutatások számára azoknak a múltból származó ismereteknek az értelmezési keretét nyújtja, amelyek hozzájárulhatnak a kortársi folyamatok értéséhez és a jövőképek konstruálásához.

Arra a kérdésre, hogy a művelődéstörténet igen lehatárolt, szűk területe – azáltal, hogy a különböző korszakokat meghatározó világképek összehasonlító vizsgálatával és bemutatásával kitágítja a horizontot –, értékadó szerephez juthat-e vagy sem a neveléstörténetben, a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének némely munkatársa közös programot dolgoztak ki.

A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetében fél évtizede folyik művelődéstörténeti oktatás. Korábban a tanár szakos hallgatók speciális oktatásban vehették fel a nyolc féléves kurzussort, amely az európai világképeket és a gondolkodástörténeti változásokat mutatta be. A 2000/2001. tanévben alapozó tantárgyként minden tanár szakos hallgató számára kötelezően bevezették a művelő-

déstörténet tantárgyat. A hallgatók az első évben egyidejűleg veszik fel a neveléstörténet (2 óra), a művelődéstörténet (1 óra) elméleti kurzusokat és a két tantárgyhoz közösen tartozó forráselemző gyakorlatot (1 óra).¹⁴ Az összehangolt tantervek szerint a művelődéstörténet a művelődéstörténeti korszakok világképének és emberképének, valamint gondolkodás- és intézménytörténetének bemutatását vállalta, a neveléstörténet pedig az ezek által meghatározott gyermekképnek és iskoláztatástörténetnek, a szűken vett pedagógiatörténetnek a bemutatását.

Az egyetemi tanárképzésben részt vevő hallgatók számára alapozó tárgyként szereplő művelődéstörténet tematizációja rendkívüli módon leszűkül. A neveléstudomány problematizációja alapján azt a megragadható területet kellett kiválasztani, amely leginkább magyarázatot kínál arra, hogy mely gazdasági, anyagi és mentális struktúrák a felelősek a legfőbb művelődési javak konzerválásában egy civilizációs perióduson belül és a civilizációs korszakok közötti átörökítésben. Melyek mentén történik meg a gyarapodás, melyek szolgálnak az ember- és gyermekkép strukturálására és kibontására, miből válogat az intézményesülés folyamatában az iskoláztatás, amikor tartalmilag körvonalazódik az átadandó ismeret, illetve melyek azok az ismeretterületek, amelyek közvetlen módon mindezt leképezik. A mindenkori iskoláztatás – amely a műveltségi tartalmak elsődleges közvetítője – a korszakok öndefiníálására is vállalkozik, miért kellene tehát az iskoláztatás történetének lemondania mindazon folyamatok, eredmények, események, gyakorlatok bemutatásáról, amelyek magára az iskoláztatás „hogyanjaira, miértjeire, holjaira, kiértjeire, kiveljeire” mutatnak rá?

A világképek azon sajátossága, hogy a tudományos-filozófiai-vallási elméletek és gyakorlatok rendszerét kínálva magyarázzák a kor által választott értékeket idézte elő hogy a a kultúrtörténeti egységek vizsgálatában a történetiség szempontja dominál. A verbalizáció és a matematizált-ság pedig – amelyekhez a viszony mindenkor kiemelten

fontosnak mutatkozott – a világról való gondolkodás állandó és változó elemeinek, az átalakulások „technológiájának” megközelítéséhez ad módot. A művelődéstörténet világgép- és gondolkodástörténeti egysége így a neveléstörténeti kurzusokon részt vevők számára annak megmutatására vállalkozik, hogy miként hozta létre saját korának világmagyarázatát, illetve a közösségek milyen kanonizációkkal voltak képesek ezt fenntartani.

További szűkítést jelentett az a neveléstörténeti hagyomány, amely Európa-központú, ámbár annak teljességét maga sem vállalja.¹⁵

Ugyanezzel indokolható az az elmozdulás is, amelynek hangsúlyai az archaikus és mitikus világgépekkel rendelkező ókori kultúrák, a bizánci és muszlim művelődés és nevelés javainak feltárására irányulnak.¹⁶ Az európai fejlődés folyamatban ábrázolásának kritériumát teljesíteni lehetetlen a fölsorolt egységek fő vonulatba való visszahelyezése nélkül. A világgépek mentén történő tárgyalásmóddhoz batoritást adott Pierre Chaunu *La civilisation de l'Europe des lumières*, illetve Jean Delu-meau *La civilisation de la Renaissance* című monográfiája. E két nagy jelentőségű történeti mű a tárgykör megragadásában elengedhetetlennek tartotta a civilizációs korszak univerzumról való elképzelésének elbeszélését. Jan Assmann-nak a kulturális emlékezetre vonatkozó ismereteket tárgyaló munkái is ebbe az irányba mutatnak.

A TÖRTÉNETI VILÁGGÉPEK BEVEZETÉSÉRŐL

A világgépek történeti formái az univerzumról – mai tudásunk szerint – rendre téves tudományos magyarázattal szolgálnak, de kitűnő metaforaként nagy pedagógiai értéket nyújtanak. A káosz és rend megteremtésére mindegy, hogy mitikus, filozófiai-teológiai vagy tudományos magyarázattal szolgálnak, azaz eredményként, jelentésként vagy törvények egységeként láttatják azt. Feladatuk annak az elgondolhatónak az elgondolása, amely a vélt teljességet magya-

rázza és igazolja egy korszak emberi civilizációját fenntartó, alapvető struktúrákat és folyamatokat. Ilyenformán a világképek tárgyalásának tudománytörténeti jelentése válik a legkevésbé érdekessé, szemben azzal a szereppel, amelyhez az a civilizációs folyamatok indukálásában, fenntartásában és ellenőrzésében jut. A rendszerek és a modellek – a maguk téves posztulátumaival és ésszerűségeivel együtt – többségében tartalmazták azokat a múlt, jelen és jövő időre szóló szabályzatokat, az elemi, csillag- és szellemvilágról egybegyűjtött, a megfontolások garmadjától kényszerrendezett ismereteket, amelyek egészével vagy elemeivel a művelődéstörténeti egységek valamennyi formációja s annak mindegyik szintje – a megfigyelhető, a térségekre és társadalmi szintekre jellemző fokozatos erodálódás mentén – rendelkezik. A világképek a legáltalánosabb metaforák, amelyek mellett és ellen a kortársi kollektív és egyéni kérdések fölvetődnek. Az európaisághoz kötött világképek elsőprő többségének sajátja, hogy magukba fogadták a korszakra jellemző tudományos, matematikai, metafizikai ismereteket. Ahhoz az igyekezethez, amellyel elképzelhetővé teszik e rendet, az is hozzátartozott, hogy megteremtsék az átörökítés intézményesített formáit és tartalmát, s a legapróbb és leghétköznapiabb eseményeket is átszínezzék.

Mai szemszögből nézve az univerzumot és szféráit magyarázó modellek spekulációnak minősülnek, de olyanoknak, amelyeknek a maguk korában homogenizáló s éppen az általunk használt művelődéstörténeti szakaszokat egységben láttató értelmük volt. E modellek együtt változnak a társadalmakkal, egymás teremtői, általuk ugyan sommásabban, mint a történelemtudomány eredményei mentén, de általánosabb érvénnyel magyarázható több – főleg iskoláztatási – fejlemény.

A művelődéstörténeti szakaszokra jellemző világképek tárgyalása legtöbbször szervesen kapcsolódik az európai neveléstörténet oktatott egységeihez. A folyó menti civilizációk archaikus és mitikus világképei, a mediterráneum népeinek ókori mitikus és bölcseleti világképei, benne a

görög és a hellenisztikus fejlemények, a középkori organikus keresztény világkép, a reneszánsz vitalista világkép, a felvilágosodás mechanikai világképe s a felvilágosodás végével előálló, sokféle, torlódáshoz vezető világképváltozatok egészen a huszadik századi elképzelésekig figyelemre méltó pontossággal körvonalazzák azokat az emberképeket, amelyek formálását kitüntetően vállalja az iskoláztatás. Némely ponton felvetődött a súlyozás kérdése. A neveléstörténet kedvelt fejezete a hellenisztikus törekvések hatásai a római nevelésben, miként maga a hellenizmus is kiemeltebb szerephez jutott. Máshol a gondolkodástörténeti folyamat egységben tartása érdekében a hazai neveléstörténet által eddig mellékesnek tekintett, illetve figyelmen kívül hagyott muszlim neveléstörténet vizsgálati eredményeinek a beemelése történt meg. (Így nyert némi indoklást a hellenisztikus hagyományokat leginkább fenntartó és azokat az iszlám és a római kereszténység felé örökítő bizánci térség bemutatása is – ámbár egyelőre ennek tárgyalása egyetlenünkön csak speciális kollégiumban történik.)

A művelődéstörténetnek szüntelen számot kell vetnie a mennyiségi elvekkel: minden korra jellemző, hogy a javakból a társadalom rétegei hogyan, mennyire és milyen módon részesülhetnek. Ugyan az iskoláztatás – intézmény voltából következően – vállalja a válogatott tradíciók egyik közösségi átörökítését, s így a szelekció elveit is rendretartalmazza, hatóköre nemegyszer szűk és kétséges, s hosszú időn át nem biztosítja a hozzáférést a kortárs népesség jelentős részének. A hagyomány és egy-egy korszak népességének összjátékaként megjelenített világképekkel mintha más lenne a helyzet. Azok – bármilyen rontott és széttöredezett formában is, akár iskoláztatáson túli intézményrendszerrel és anélkül – a többség számára elérhetőek és normaként megjelenítettek. Széles perspektívát s ugyanakkor kontrollt is ígérnek azon értelmezések számára, amelyek a tudás átadásának társadalmi folyamatait követik.

Az elvonatkoztató és rendszerező, a tapasztalatra támaszkodó vagy nem támaszkodó gondolkodás eseményeinek át-

tekintése egyrészt a korszakok világképének jelentőségére, másrészt strukturáltságára, nyelviségére, matematizáltságára és nem utolsósorban kommunikálhatóságára kérdez rá.¹⁷

*

Az egyetemi tanárképzésben a neveléstörténet tartalmának változtatása két irányban célszerű. Egyrészt a művelődéstörténet, másrészt a korszerű neveléstudomány felé való közelítéssel.

Európa történeti megosztottságát éppúgy nem hagyhatjuk figyelmen kívül, mint a Kárpát-medence népeire is ható, az európai műveltséget formázó muszlim és bizánci kultúrákat, amelyek helyet kérnek a neveléstörténeti ismeretanyagban.

A hagyományos pedagógia- és iskoláztatástörténettel párhuzamosan a főbb történeti világképekkel is érdemes foglalkozni, mert a világképek által magyarázatot kapnak az emberképek, gyermekképek és intézménytörténetek. Úgy gondoljuk, hogy az esedékes változtatások érdekében a Pécsi Tudományegyetemen tettünk egy-két kezdeti lépést.

JEGYZET

- 1 Kőte S.: (1995): A hazai neveléstudomány történeti kutatásairól. In: *Neveléstörténet és neveléstörténet-írás*. Országos konferencia, Veszprém. Szeptember 29–30. OPKM, Budapest. 48.
- 2 Kéri K. (1997): *Mi a neveléstörténet?* JPTE – Tanárképző Intézet, Pécs. 41–44.
- 3 Mészáros I. (1983): Iskolatörténet – Művelődéstörténet. *Magyar Pedagógia*, 2. 147.
- 4 Zsolnai J. (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 98.
- 5 Kéri, i. m. 7., 45., 46–52.
- 6 Kéri K. (2001): „Egyetemes” neveléstörténet-írás – iszlám neveléstörténet nélkül? *Váltság*, 8. 42.
- 7 Mészáros, i. m. 153.
- 8 *Pedagógiai Lexikon*. I–NY. (1997) Keraban Könyvkiadó. Budapest. Szabolcs Éva: „művelődéstörténet” címszó, 526–527.
- 9 V.ő.: Németh – Szabolcs, 57–59.
- 10 Ld. pl. Mészáros I.: i. m. 152.
- 11 Csapó B.: Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó B. (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest. 72–75.
- 12 Sáska G. (1991): Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 22–29.

- 13 Géczi J. (2001): *Biology – the pupil's level of knowledge*. European Association for Research on Learning and Instruction. 9th European Conference. Switzerland. Freiburg.
- 14 A kurzusok leírásai megtalálhatóak: <http://www.pte.tki>
- 15 V.ö. Pukánszky – Németh, 1997, illetve Mészáros – Németh – Pukánszky, 1999.
- 16 V.ö. Kéri, 2001.
- 17 V.ö. Géczi – Stirling – Tüske, 2000.

IRODALOM

- Báthory Zoltán – Falus Iván (2001, szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Osiris, Budapest.
- Brague, R. (1993): *Europe, la voire romaine*. Criterion, Paris. Magyarul: *Európa és a római modell*. (1994) Pázmány Péter Katolikus Egyetem, BTK.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó B. – Vidákovich T.: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.
- Chaunu, P. (1982): *La civilisation de l'Europe des lumières*. Flammarion, Paris.
- Delumeau, J. (1984): *La civilisation de la Renaissance*. Les Éditions Arthaud, Paris.
- Géczi János – Stirling János – Tüske László (2000): *Bevezetés az európai gondolkodás történetébe*. Egyetemi jegyzet. Kézirat. PTE-TKI, Pécs.
- Géczi J. (2001): *Biology – the pupil's level of knowledge*. European Association for Research on Learning and Instruction. 9th European Conference. Switzerland. Freiburg.
- Kéri K. (1997): *Mi a neveléstörténet?* JPTE – Tanárképző Intézet, Pécs.
- Kéri K. (2001): „Egyetemes” neveléstörténet-írás – iszlám neveléstörténet nélkül? *Valóság*, 8.
- Köte S.: (1995): A hazai neveléstudomány történeti kutatásairól. In: *Neveléstörténet és neveléstörténet-írás*. Országos konferencia, Veszprém. Szeptember 29–30. OPKM, Budapest.
- Mészáros István (1983): Iskolatörténet – Művelődéstörténet. *Magyar Pedagógia*, 2.
- Mészáros István (1979): „Összehasonlító neveléstörténet. *Magyar Pedagógia*, 4. 420–423.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András – Szabolcs Éva: A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: Báthory Z. – Falus I. (2001, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 46–76.
- Pléh Csaba – Györi M. (1998, szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (1991): Mít osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- Pukánszky Béla – Németh András (1997): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes: A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1. 85–108.
- Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

VILÁGKÉP – EMBERKÉP – PEDAGOGIKUM

ÉLETTUDOMÁNYI ISMERETEK A TÖRTÉNETI VILÁGKÉPEKBEN S A PEDAGOGIKUMBAN

A pedagógia régóta küzd azzal a problémával, hogy miként lehet a konkrét ismeretek révén érzékeltetni a különböző történeti korok világképeit, emberfel-fogását. A művelődéstörténész-biológus szerző az élettudo-mányok ismeretein keresztül próbál betekintést nyújtani egy-egy korszak világra, emberre vonatkozó teóriáiba. Mindezt Arisztotelész természetismereti, kozmológiai né-zeteinek bemutatásával teszi.

A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetében a ta-nár szakos hallgatók neveléstudományi képzésének alapját az utóbbi években két történeti tárgy képezte: a neveléstör-ténet és az azzal párhuzamosan tanított művelődéstörténet. A két tantárgy közötti szerepmegosztást az a tapasztalat in-dukálta, hogy a történettudományhoz igen közel álló s an-nak sajátosságait átvett neveléstörténet hagyományosan és többnyire az intézményen kívüli oktatás és nevelés történe-tét problematizálta, s ugyan nem zárkózott el azoktól, de kevésbé kívánta, illetve tudta megragadni (elsősorban azok interdiszciplináris háttere miatt) e tulajdonságokat. (Géczi, 2002) A tágran értelmezett művelődéstörténet, amely a tör-téneti korszakok természetről, művészetről, vallásról, köz-napokról, mentalitásról stb. alkotott nézeteinek egységben való áttekintését véli feladatának, megformázottabb isme-reteket ígért mind az oktatási intézményeken kívüli ismere-tek közvetítéséről, mind pedig arról a tartalomról, amely magukban az oktatási intézményekben került átadásra. A nemzedékek közötti tudás transzportálásában a két forma egymással nemcsak szoros kapcsolatban áll, de mélységük-ben és tartalmukban eltérő jegyekkel is rendelkezik; más alakulatnak kell látnunk az írással-olvasással megszerzett ismereteket, s másnak – főként nagyobb népességre vonat-

kozónak, illetve a népesség legtöbb ismeretét adónak – azokat, amelyek nem ezen ismeretek/képességek jóvoltából örökítődnek át.

Minden kornak igénye mutatkozott arra, hogy a rendelkezésre álló tapasztalatokat, ismereteket, hagyományokat, szemléleteket, nézeteket rendszerbe állítsa, s annak segítségével jellemezze s konzerválja a világról szóló elképzelését, majd ezt az általa választott teljességet áttekintse, s arról olyan megállapításokat tegyen, amelyekkel a múltat, a jelent és a jövőt értelmezhetőnek tudta. A világképek a legnagyobb, meghatározható mintázatok – a hozzájuk tartozó gondolkodási módszerekkel, kiválasztott, illetve elhanyagolt ismeretekkel stb. –, amelyek mind intézményen kívüli módon, mind intézményi segítséggel áthagyományozódtak a nemzedékek és a korok között. A pécsi tanárképzés két történeti tantárgya közül a művelődéstörténeti jellegű, a világképeknek, a világképek összetevőinek s a világképekből következő emberképeknek a bemutatását vállalta magára (ilyen módon a gondolkodástörténeti szeletet ragadta meg) (Géczi, Striling és Tüske, 1999a és 1999b), a neveléstörténet pedig az emberképet követő gyermekkép s a közvetítést szolgáló, a nevelést előtérbe állító intézményrendszer, az iskoláztatás történetének és a pedagógiának mint tudomány történetének a főlvázolását ígéri. (Mészáros, Németh és Pukánszky, 1999; Kéri, 1995; Kéri, 2001)

A szűk órakeret annyit tett lehetővé, hogy a tudományos/filozófiai, a művészi, a vallásos és a köznapi világképek közül a legerőteljesebb világképcsoport, a tudományos/filozófiai s azon belül is egy-egy művelődéstörténeti korszakot meghatározó olyan változatok bemutatására kerüljön sor, amelyek a következő korszakok számára is hagyománnyá alakulhattak. A több száz, közösségileg kanonizált, illetve egyéni tudományos/filozófiai világkép közül a legjellemzőbbek földolgozására nyílt lehetőség, s minden egyes változat bemutatásakor világossá vált, hogy a természetről, a természetfölöttiről, a társadalomról és a gondolkodásról kialakult elképzelések hogyan alkották meg a maguk sajátos világmagyarázatát.

A TERMÉSZETHEZ VALÓ VISZONY

A világképek mindegyike tartalmazza az ember természethez való viszonyát. E kapcsolat létének hangsúlyozása önmagában kevés: annak kialakulása, tartalma, a gondolkodásra, a viselkedésre és az intézmények tartalmára irányuló nyílt és rejtett utasításai föltártak, ez többnyire a filozófia természetbölcseletének is a tárgya, s valamiképpen a kozmológiai elképzelések mentén tárul föl, így a tudománytörténet része. A művelődéstörténetben a korszakok kozmológiai elképzelésének természeti oldala, annak mindennapi okai és fokozatosan terjedő, a diszciplinalizálódás irányába igen lassan tartó gyakorlata is megjelenik.

Az emberi faj egyedei önmaguk és a fajuk fenntartása során a természet számos megnyilvánulásával kerültek kapcsolatba. Az archaikus és a mitikus világkép tárgyalása módot ígért arra, hogy tisztázódjék, az élőlényei némelyikét az ember a maga humán kultúrájának felépítéséhez három okból választotta ki: mindenekelőtt élelemszerzés céljából, amely az egyed élete megtartásának közvetlen feltétele, valamint medicinális-higiéniai okból s végül kultikus/vallási indokból. Annak a néhány száz fajnyi élőlénycsoportnak a kiválasztása, amelynek civilizációs értéke mutatkozott/mutatkozik, kultúrába vonódása e három ok egyikével, civilizációban maradása pedig hármas együttesük változó, némelykor egymásba mosódó hatásával magyarázható. A vallás korai formáiból, a mítoszok elemeiből – pl. a teremtéstörténetekből, a növényi tulajdonságú istenek panteonjából – az élőlények felhasználása indokolható, illetve eredeti indoka kibontható, s az életmód, a kommunikáció és a művelődési szokások is tisztázhatóak. A korai civilizációk értelmezhetőek az élelem megszerzésének stratégiái – vadászat, gyűjtögetés, mezőgazdaság – mentén, a struktúrájuk pedig megismerhető a megszerzési mód kanonizációja alapján. Az egészségügyi és a kultikus szokások szorosan kötődnek a táplálkozási gyakorlathoz: az intézmények ezek együttes fenntartására szerveződnek. A folyó menti civilizációk csoportvezetőjénél az

uralkodói és a papi szerep összefonódása is a természet egy-azon elemeinek többfunkciójú fölhasználására utal.

A világképek egymást követő, s egymással átfedésben is jelentkező történeti formái az ősi, mágikus/archaikus, a mitologikus világfölfogás – az Európában az i. e. 7. században a mediterráneum térségében megjelenő, majd az i. e. 4. században a természetbölcseletből kialakuló első „tudományos” / filozófiai világkép –, valamint az ezt követő többi világkép mindegyikében előfordul az az emberi szándék, hogy hasson a természeti környezetre, s önmagát azzal kapcsolatot alkotva tudhassa, megteremtették az ember és természet egységét, illetve elkülönülhetőségét. A korai korszakok embere olyan antropomorf világfölfogást konstruált, amelyben megtalálta a maga alávetett helyzetét is. A történetileg újabb világképek – a hellenizmus több elképzelése, a középkor keresztény organikus, a reneszánsz vitalista, a felvilágosodás mechanikai, az utóbbi évszázadok párhuzamosan futó, nemegyszer torlódó, illetve összegző elképzeléseinek – sajátosságaként látható a természethez, különösen az élő természethez való viszony újragondolása s az ember helyének és szerepének szüntelen módosulása. Juhász Nagy Pál ökológus ezt a folyamatot úgy írta le, mint egy szüntelen hintamozgást a természetrészként tekintett ember és az embernek alávetett természetpólusok között. Az antropomorfizációtól való eltávolodást, a természet dezantropomorfizált kezelését azonban nem csupán előnyös fejleménynek találta: ezért javasolta a közös alapú ökológiai és történeti szemlélet elterjesztését, amely által inkább részesedhetünk egy közösségi – általa is holisztikusnak nevezett – szemléletből, illetve tudásból.

A mítoszokká tömörödő, az ember egyedi emlékezetét fölváltó közösségi emlékezet formái a természetről megszerzett ismeretekre épülnek. A közösségi emlékezet – idegrendszerétől független – adatainak megtartására szükségessé váltak a külső tárolások, a tudásátadás formái, az intézményes keretek, a szakemberek és a jelrendszerek. A kulturális emlékezet formáiban, a múlttal, jelennel és jövő-

képpel rendelkező közösségek tudásában az élettelen és az élő világ ismerete rögzült, objektiválódott. Kétségtelen, hogy sok esetben megfeledeztünk, illetve elhanyagolhatónak véltük ennek az oldálnak a szem előtt tartását.

A korai magaskultúrák civilizációs folyamatai között a gyakorlati mesterségek – az agronómia, az orvoslás, a kereskedelem, a kereskedelmi mozgásokat szolgáló geográfiai ismeretek, a települések kialakulását és a földművelő életmódot segítő technológiák, az asztronómia, a naptárkészítés, a közösségi kontrollokhöz járuló adminisztrációs eljárások stb. – mindegyike tartalmazott az élettudományokhoz tartozó ismereteket. Mindezek áttekintése ugyan a diszciplínák történetével foglalkozó botanika-, zoológia-, orvoslás-, agronómia-, kémia-, technikatörténet stb., azaz a szaktörténetek szokásos területe, kurzusunkban azonban arra voltunk kíváncsiak: az eredmények mögött milyen közös gyakorlati, gondolkodási és átörökítési módszerek tapasztalhatóak ki, s ezek közül melyek azok a pedagógikum környékén találhatóak, amelyek leginkább hozzájárultak az egyes világképek s emberképek kialakulásához.

AZ ÉLETTUDOMÁNYOK ELEMEI, A VILÁGKÉP, AZ EMBERKÉP ÉS AZ INTÉZMÉNYESEN KÖZVETÍTETT TUDÁS KAPCSOLATAI

Egy-egy korszak biológiai, medicinális, ökológiai és agrárismeretei – vagyis az élettudományok gyakorlata, majd elmélete által fölhalmozódó tudás – alapvető szerephez jutottak a korszakok elitje által képzett világképekben, s e világképek jóvoltából a nemzedékek során átadandó ismeretek között – ha változó mértékben is – helyük volt. Az élettudományok történeti ismerete – a világképek konstruálásában betöltött szerepük jóvoltából – hozzájárul a korszakok pedagógikumának megértéséhez.

Példák sorával igazolható mind az intézményen kívüli nevelésben/oktatásban, mind az iskoláztatásban betöltött szerepük, s az, hogy ez a szerep a gyakorlati praktikákról hogyan tevődik át az elméleti módszerek irányába. Ezzel

ugyan nemegyszer elhomályosult az eredetük is, például a liturgikus naptárak tartalmában a mezőgazdasági megfontolások, a mnemotechnika és az írás-olvasás változásai mögött az emberi testről és a gondolkodásról szóló orvosi tudás, a képi ismeretközvetítés mögött az orvostudományi és a biológiai illusztráció azon felismerése, hogy vannak olyan jegyek, amelyeket a vizuális jelrendszerektől függetlenül, nyelviileg nehezebben és pontatlanabban közvetítünk. De a középkori universitasokon bevezetett – késő római és arab eredetű is magán viselő – skolasztikus gondolkodási módszer is nem csupán megengedi, hanem föltételezi (s teológiailag indokolja) az érzékszervi megfigyelések és tapasztalatok fölhasználhatóságát, amelyhez hozzájárult az, hogy az európai – gyakorlati – orvoslás, a moszlim ismeretek révén, oknyomozó, „filozófiai” háttérű orvoslássá vált.

Továbbá például az induktív, illetve a deduktív gondolkodás módszerei is világképileg nyertek indoklást; a skolasztika univerzália-vitájában ugyanis megmutatkozott az érzékszervi tapasztalatok és/vagy a dedukció szorgalmazása, a reneszánsz idején – a neoplatonizmus Arisztotelész-ellenessége ellenére – az induktív gondolkodás szerepének növekedése az előtudományok kialakulását segítette, a mechanikai világkép gyakorlata pedig a kettőt egyenrangúsította. Mindezen fejlemények nyomát magán viseli a intézményen kívüli és belüli képzés valamennyi szintje.

EGY PÉLDA: ARISZTOTELÉSZ TERMÉSZETISMERETE, KOZMOLÓGIÁJA ÉS AZ ABBÓL KÖVETKEZŐ PEDAGOGIKUM

KOZMOLÓGIA

Arisztotelész kozmológiájának megismerése számos tanulsággal szolgál. Az, hogy Arisztotelész rendkívül mély élettudományi tapasztalattal rendelkezett – nem véletlenül nevezzük a zoológia atyjának –, s ilyen tárgyú műveiben az állatvilág rendszertanát is megalkotta, azt eredményezte,

hogy univerzumelképzelésében a természeti dolgok is megjelentek, mégpedig olyan struktúrában, amely nem mondott ellent a teljességelképzelésnek. Néhány magyarázó elvre visszavezette a maga homocentrikus kozmoszát, s arra az eredményre jutott, hogy az elemi világ egységei – benne az élőlények különböző csoportjai – ugyanúgy magyarázhatók, mint az élettelen dolgok vagy az elemi világ szféráinál nagyobb szellemiséggel rendelkező szintek.

Ami gondolkodástörténetileg talán a leginkább érdekes, hogy véleményét az univerzum felépüléséről és működéséről többször módosította. A kulturális áthagyományozás görög változatának azon sajátossága – szemben a zsidó, az egyiptomi, illetve a mezopotámiai hagyománnyal –, hogy a kollektív ismeretekkel szemben az egyéni elképzelések is teret kaphattak, s az egy-egy személyhez, illetve követőikhez kapcsolt ismeretek összevetése nem zárta ki az elvetett, illetve megcáfolt ismeretek hivatkozhatóságát, Arisztotelész esetében egyetlen életművön belül is megmutatható.

Arisztotelész, aki maga is egyéni teljesítmények – Püthagorasz, Platón – nyomában haladt, az univerzumot három, határozottan megkülönböztetendő, de egymással kapcsolatot mutató, nagyobb részből állónak találta.

Legutoljára kidolgozott nézete szerint – a „Metafiziká”-ban és „Az égbolt”-ban kifejtettek értelmében – az univerzum mozgásának végső forrása egy önmagát elgondoló értelemről, a Mozdulatlan Mozgatótól származik. Ebből a tisztán szelleminek tekinthető, anyag nélküli formából ered az alatta lévő égi világ kör alakú mozgása.

Az égi világ a külső szféra és a „Hold alatti világ” között helyezkedik el, anyaga az ötödik elemből, az étherből áll, s benne a kontinuos testek (Nap, Hold, csillagok) természetükből adódóan kör alakú – azaz egyszerű – mozgást végeznek megszakítatlanul és örökké. Bármely égitest az öt befoglaló étherrel együtt, a maga szférájával együtt mozdul el. Az égi világban nincsenek ellentétek. Az éther pedig valamiféle lélekkel rendelkező anyag, s e tulajdonságából következik a tökéletesnek tekintett körmozgás.

A ‚Hold alatti világ’ az Elemi világ. A négy őselem (tűz, víz, föld, levegő) különböző keveredésének eredményeként jöttek létre benne a szintek. A négy egyszerű anyag, az őselemek mozgása egyenes vonalú, felfelé, illetve lefelé tartó, s a körmozgással szemben tökéletlennek minősített, többek között azért, mert ellentétre mutat.

Arisztotelész tehát az univerzum jelenségeit céllal rendelkezőként láttatta, s ennek az okát a Mozdulatlan Mozgatóban, illetve az általa befolyásolt égi testekben adta meg. Maguk a természeti jelenségek, amelyek az Elemi világban lezajlanak, ezzel a természetmagyarázó elvvel telítettek, s egy végső cél felé irányítottak. (S Arisztotelész ezzel a magyarázó elvvel a fizika számára évezreden át tartó mértéket adott.)

E gömb alakú kozmoszelképzelésben a kívül elhelyezkedő Mozdulatlan Mozgató teljesen, az Égi v. Csillagvilág csökkenő mértékben isteni természetű, a közepén található Elemi világ, maga a Föld pedig anyagi viszonyok közt valósult meg. A mindenség közepén nyugalom van, s a négy őselemnek már nincs semmi isteni természete (ezért egyenes vonalú a mozgásuk, s ezért van, hogy a belőlük keletkező testek keletkeznek és elmúlnak).

Arisztotelész univerzumában a Mozdulatlan Mozgatóba gömbhéjszerűen beágyazódó Csillagvilág – a különböző mozgások (azaz mozgatók) számának megfelelően – 47 vagy 55 koncentrikus szférából áll. Ez az elképzelés azonos a korabeli csillagászat matematikai alapokon nyugvó álláspontjával. A legelső szféra maga a Föld. A hierarchikus rend, amely a szellemdús égi világban tapasztalható, az anyagi világra is érvényes. Arisztotelész a maga ‚Scala naturae’-jában alsóbb és felsőbb fokú (anyagszerűbb, illetve szellemszerűbb) szinteket határozott meg, ahol az őselemekhez közelebbi rokonságot mutatnak az azonos részekből álló anyagok (ásványok, kőzetek) s távolabbat az összetett dolgok (növények, állatok, ember). Arisztotelész az állatok osztályozását is elvégezte az anyag s a (három rész-

ből álló) lélek aránya szerint. Az Elemi világ csúcsán álló ember válik a természet valamennyi szintjének a céljává.

Arisztotelész – igencsak vázlatosan bemutatott – kozmológiájára tehát teljes egészében a hierarchikus szerkezet a jellemző. Egyik végső pontját a szellemtelen anyag, a másikat az anyagtalan szellem alkotja, s köztük átmeneti formák folyamata tartja fenn a kapcsolatot.

AZ EMBERKÉP

Az ember az – élettelen dolgoktól az élők összességét tartalmazó – Elemi világ csúcsán állva az anyagi dominanciájú testek fölött a legtökéletesebb. Ebben a világban valóságát az teszi lehetővé, hogy nála alacsonyabb rendű létezők is léteznek, ő mintegy azok talapzatán áll, ugyanakkor az alacsonyabb osztályok létezésének is ez a célja. Az ember szellemi helyzete lehetővé teszi azt, hogy a fölötte álló Csillagvilág tagjain át az Elemi világ szférái közül a legerősebb rokonságot mutassa a Primum mobiléval.

Miként a kozmosz hierarchiájában, úgy a poliszban is a jó poliszpolgárnak illet tisztában lennie betagolódásának rendjével – szak- és általános műveltsége alapján. Arisztotelész a nevelés célját és funkcióit a lélek mibenlétében határozta meg, s el nem hanyagolhatónak tartotta az ember lelkéhez tartozó testtel való foglalkozást sem.

Arisztotelész nyomán a tapasztalati tények hangsúlyozása nemcsak a bölcséleti és a „tudományos” gondolkodásban kerülhetett előtérbe, hanem a nevelési alapelvekben is.

PEDAGOGIKUM

Arisztotelész tudományrendszertana kozmológiai elképzelésének megfelelően, azt leképezve tagolódik. E rendszerben a pedagógia helyét is kijelölte: a tudományok közvetítéséhez összefoglalta az alkalmas nevelési elveket. A (kozmosz szellemi és anyagi elveiből következő) természetes hajlam bármely emberben jelen van, s ennek nevelés ál-

tali fejlesztése kialakítja az erényes lényt, s aki az erénnyel összhangban, természetes módon képes élni, az boldog.

Az athéni görög nevelésben – mint minden dór államban –, ahol az állam közvetlenül nem avatkozott be a nevelésbe (annak ellenére, hogy a köz dolgai előtérben álltak), az ember az Elemi világba helyezettsége által is magyarázatot nyert, s tervszerű volt a szellemi/múzsai és a testi nevelés. A szellemi és a testi összhangot a harmonikus ember eszménye, a kalokagathia foglalta egységbe, s minden apa számára törvényesen kötelező volt, hogy fiú utódját ennek elérésére sarkallja. A tudás és a műveltség elérése ugyan szülői érdek, de mögötte ott állt az is, hogy e tulajdonságokat a közösség kiemelt módon becsben tartotta.

A múzsai és a testi képzés abból a fölismerésből következik, hogy az ember, a létező dolgok láncolatába fűzve, kettős tulajdonságú: egyszerre rendelkezik anyagi és szellemi természettel. E kettősséget a nevelés tárgyainak tartalmában is szem előtt tartoták, s értéknek minősült, mert mindkét képzés a lélek s értelem természetének felismeréséhez, belső összhangjának megtartásához vezet. A hetedik évben kezdődő tervszerű nevelésben a készségek tanítója mindenekelőtt az olvasás és kevésbé az írás és számolás megismertetésével tette képessé a gyermeket az áthagyományozó kultúra alaptechnikáinak használatára. (Az olvasási gyakorlatok révén alkalom teremtődött az irodalomban rögzült hagyományba való bevezetődésre is. Az irodalomban való jártassághoz a szóbeli átörökítés azonban nagyobb mértékben járult hozzá: a korabeli olvasási módok egyike, az emlékezetet inkább fejlesztő tanító felolvasás jelentette a homéroszi költeményekben ábrázolt erények megismerését.) A musikéből való részesedésben a zene, az ének, a hangszerek használata s kevésbé a tánc járt elől. A mulattatás, a gyönyörködtetés és a testi edzés gyakorlati céljai mellett azonban ott kell látnunk azt a püthagoreus hagyományt is, amelynek értelmében e képzési formával megtanítható a kozmosz harmóniájába való beilleszkedés is, és fölfedezhető a test mikrokozmoszának és az univerzum makrokozmoszának az összhangoltsága.

A testi nevelés formái a lelket magában foglaló test szépségének kifejlesztését, a test funkcióinak uralását, a mozgás, a gesztusok, a mimika összhangját, végső soron a kalokagathia eszményének megvalósítását szolgálta.

Arisztotelész univerzumelképzelése – szellemtörténetileg érthető módon – magába fogadta a megelőző és a kortársi pedagógiai gyakorlatot is, s arra többnyire elfogadható magyarázatot adott. Arisztotelész kozmoszának emberképe s az emberkép következménye a gyermekkép, s a pedagógikum a későbbi korokban tovább élt, s egy-egy időszakban nagyobb hatásúvá vált, például a hellenizmus sztoicizmusában, illetve a keresztény skolasztika, illetve (újabb átértelmezésekkel) az európai reneszánsz időszakában.

Arisztotelész tevékenységében a világról, az emberről és a gyerekekről kialakított kép, a megértésükhöz szükséges műveltségelképzelés és az intézményesen átszarmasztatandó ismeretek következménye vált pedagógiai elvvé. A szoktatással, cselekedtetéssel fejlesztendő, természettől fogva emberben nem lévő etikai erények és az oktatás útján kifejleszhető szellemi erények együttesen olyan boldog embert képesek kialakítani, aki nemcsak a tudástartalmakkal rendelkezik, hanem képes az univerzum egyetemes elveit belátni és életét arra alapozni. A rá oly jellemző indukciós gondolkodási módszer az élettudományokban megszerzett tapasztalatát követve minden munkájában megjelent. (A fentiekben erre a kapcsolatra igyekeztünk felhívni a figyelmet.)

Az élettudományok eredményeinek ismertetésére két eljárás kínálkozik. Az egyiket az élettudomány-történetek jelentik, s erre a szakképzés formáiban, esetleg a szakmódszertanokban kerülhet sor. A másik, általunk követett mód az, amikor számba vettük azokat az élettudományi eredményeket, amelyek a korszakok kozmológiáiba beépültek, s gondolkodás-módszertanának részét képezték, majd e művelődéstörténetileg releváns világképek következményeit vizsgáltuk meg. A világképekből következő ember- és gyermekképekben, az oktatás formáiban, színtereiben, tar-

talmában s mindenekelőtt az intézményesen átörökített műveltségképben megkerestük az élettudományi ismeretekből származó, illetve azokkal összhangban álló – elsődlegesen a gondolkodás módszertanára vonatkozó – elemeket. Ez utóbbi eljárás iskoláztatástörténeti hozadéka értékesebb, és a rendszerszemlélet kialakításához jelentősebb mértékben járul hozzá.

IRODALOM

Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 38–45.

Gáspár László – Kelemen Elemér (é. n.): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Okker Kiadó, Budapest.

Géczi János (2002): A neveléstudomány történeti dimenziói. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 70–79.

Géczi János – Stirling János – Tüske László (1999): *Előadások az európai gondolkodás történetéből*. PTE TI, Pécs, egyetemi jegyzet. <http://tki.pte.hu>

Kárpáti Andrea (2001): Informatika az iskolában. In: Báthory Zoltán (2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest.

Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Kéri Katalin (szerk.) (1995): *A tudás kapui*. Tárogató Kiadó, Budapest.

Kőrösné Mikis Márta (2000): Az innovatív pedagógiai gyakorlat definíciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 60–70.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.

Modra Ildikó (2002): Oktatás és Internet. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 95–103.

Németh András (szerk.) (2002): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nyíri Kristóf (1999): Az írásbeliségről és néhány új médiumról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.) (1999): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest, 117–128.

Szebedy Tas (2002): Az IKT szerepe az iskolai élet belső és külső kommunikációjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 104–113.

NEVELÉSTUDOMÁNY – NEVELÉSTÖRTÉNET – A NEVELÉSTÖRTÉNET OKTATÁSA

A pedagógiai tanulmányokat folytatók körében korábban, de ma sem tartozott/tartozik a kedvelt tárgyak közé a neveléstörténet. A szerző szerint ez elsősorban azzal magyarázható, hogy a neveléstörténet-oktatás nem párosul a művelődéstörténet oktatásában már terjedőben lévő, világképeket felvillantó szemlélettel, továbbá a problémátörténeti szempontú neveléstörténeti rendszerezéssel.

Zrinszky László multikulturálisnak látja a sikeres oktatást (Zrinszky, 2000), Nagy József hierarchikus multidiszciplínaként prognosztizálta századunk neveléstudományát. (Nagy, 2000) Zrinszky a kortárs nevelésfilozófiai s a világkép-konstruáló törekvések kapcsán alkotta meg az immár nem nemzeti, nem is európai, hanem a világproblémákra figyelő tanuláselméleti szakemberek véleményét összegző nézetét, Nagy József pedig a globalításra ügyelve ugyanezen a neveléstudományi vetületére összpontosított.

Kérdés, hogy ebben az összetett rendszerben a közelmúlt és a kortárs fejlemények eredményeként milyen szerep jut a neveléstörténetnek, s tekinthetjük-e az eddigi neveléstudomány alkotórészének, részdiszciplínájának, vagy pedig – miként a neveléstörténettel invenciózusan törődő angol, francia, német és spanyol kutatóké, valamint a hazai kutatók és oktatók (Mészáros, 1981; Mészáros, 1983; Szabolcs, 1997; Kéri, 2001; Géczy, 2002; Géczy, 2003) megfogalmazták – arról leválófében van, s a történettudomány(ok)ba olvad. Kérdés az is, hogy a neveléstörténet, illetve a (rész)tudomány eredményeinek felhasználói miként kamatoztatják az innovációkban ezeket az új nézeteket (noha ez már a tudományon kívülre irányuló kérdés). További probléma, hogy nemzeti szinten az iskolaügy domináns szakemberei miként érvényesítik vagy nem érvényesítik esetleges fenntartói szerepüket.

Érthető a küzdelem a neveléstörténet tudományának kisajátításáért, különösen, hogy a neveléstörténetet leginkább a történelemtudomány formálta, miközben maga a történettudomány kérdésfelvetéseiben, tematikájában, módszereiben a közelmúltban elmozdult a társadalomtörténet s azon túl az ugyancsak multidiszciplinának látszó művelődéstörténet irányába.

Ha a neveléstörténet a neveléstudomány része, milyen mértékben szükséges együttjárásuk, s a megrendelőként fellépő neveléstudomány tudja-e artikulálni elvárásait? Egyáltalán, felvetődik-e a tudományban, illetve a mindennapi praxisban a neveléstörténet milyensége, vizsgálatai vonatkozathatóak-e a mára és a közeljövőre? Mit tekintenek a neveléstörténészek anyatudománynak? Eleget tud-e tenni a neveléstörténet oktatása a társadalmi kihívásoknak? Ha nem, akkor mi a következménye annak, hogy a kognitív tudományok részét alkotó neveléstudomány s a humán tudományok közé illeszkedő neveléstörténet (illetve a saját részeként rá igényt formáló művelődéstörténet) leválik egymásról? Kérdés továbbá, hogy tudományszervezési okokkal magyarázandó-e a kettéválás, vagy csupán a határtudományoknál ismert folyamat lejátszódása várható: ha nem tud önállóvá válni, beleolvad egy másikba, esetünkben a történetibe, s társadalomtudományként tételeződik. Lehet kérdés továbbá az is, hogy ha a neveléstudománynak és az iskolaügynek aktuálisan nem lenne szüksége a neveléstörténet nagyobb területére, akkor miként kérhető számon az a kutatói tudás, amely a nevelési elvek mentén strukturált. Dilemmák sokasága fakad a felvetődő problémákból, amelyekre máris számos direkt és rejtett válasz született. (*Németh és Szabolcs, 2001; Pukánszky, 2001*)

A neveléstörténet és a történeti neveléstudomány viszonya, a neveléstudományi oktatás és történetének iskolai bevezetése közötti különbözőségek nehézségei immár nemcsak elméleti szinten és nemcsak civilizációs megfontolásokból vetődnek fel, valamint nemcsak a kultúra áthagyományozásának többnyire negatív tapasztalataiból elmélkedők írásaiban jelentkeznek, hanem a kultúra és a nevelés

viszonyáról gondolkodó, ugyanakkor a pedagógikum helyi realitására figyelő csoportok értékmegállapításaiban is jelen vannak.

A NEVELÉSTÖRTÉNET OKTATÁSA A TANÁRKÉPZÉSBEN

A tanárképzés az, ahol a neveléstörténet mint tudásterület leginkább felszínre kerül. Kétség nincs afelől, hogy hazánkban neveléstörténetet vagy más elnevezésű, de többé-kevésbé neveléstörténeti tartalmú tantárgyat oktatók zöme, tudományos fokozata ellenére, nem tekinthető szisztematikus kutatónak, hiszen ellenőrizhetően nincs kifejtett kutatásuk, nincsenek minősített kutatási közleményeik, nem vesznek részt sem a nemzetközi, sem a hazai tudományos közéletben. S ha mégis azok, megfelelő neveléstudományos képzés, hiányos önképzés híján többnyire – általában – kevésbé járatosak a szakma modern (mondjuk az utóbbi harminc évben manifesztálódott) ismereteiben, nem ismerik kellően sem a társtantárgyak, sem a társtudományok aktuális problémaköreit, releváns kutatásait, nemzetközileg formálódó tartalmát. Az interdiszciplináris neveléstörténet alkalmazott módszereinek, forrásfeltárási eljárásainak, elméleti háttérének ismerete önmagában kevés ahhoz, hogy művelője a multidiszciplináris neveléstudományban megfelelően tájékozódjék.

Szaktudományos tapasztalataikról, túl azon, hogy valamelyik bölcsészszakon a történelemtudományt tanulták, ugyan semmi nem nyilvános, de bizvást feltételezhető, hogy az egyetemi oktatói szintet s a tanrendben közzétett követelményeket teljesítik. Bár az egyetemeken oktató neveléstörténet tartalma távolról sem azonos a neveléstörténet ismeretrendszerével, de a pedagógusjelöltek és a pedagógusok tudományról és a nevelés elméleti tudásrendszeréről formázott (távolságtartó) véleménye visszahat a tudomány társadalmi – esetünkben amúgy laikus – megítélésére.

A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézete, új nevével a Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézete évente, a minőségbiztosítás részeként felméri, miként viszonyulnak a hallgatók a nevelés- és művelődéstörténeti tárgyhoz, illetve tartalmához, tanárához, s a kurzusokról értékelő megállapításokat vár. Évtizedes tapasztalat, hogy a tanárok teljesítménye felülértékelt, különösen, ha nem a kollokviumokon, hanem a szigorlatokon, illetve a záróvizsgákon nyújtott hallgatói teljesítményeket tekintjük. A tanár szakot fölvevő hallgatók többsége nem érzékeli a történetiként artikulált tárgy, illetve az annak alapját adó tudománynak a tanulmányaiban betöltött értékformáló szerepét, s különösen azt nem, hogy annak miféle, az oktatási-nevelési praxisra hatással levő, s a későbbi önképzésben szerepet játszó, a folyamatok áttekintését biztosító funkciója lehet. Hasonló negatív tapasztalatok születtek a Pécsen, gyakorló pedagógusok körében végzett vizsgálatok szerint is. (Kocsis, 2003) A pedagógusjelöltek és a gyakorló pedagógusok megkérdőjelezzik a tanárképzésben jelenleg folyó neveléstörténet oktatásának szerepét. Ezzel azonos véleményt nem egy, a közvéleményt hatásosan formáló, tanárból oktatáspolitikussá, illetve oktatásirányítóvá vált szakember is megfogalmazott.

A helyzetet bonyolítja, hogy a hazai tanárképzés java bölcsészettudományi karokon belül történik, ahol ugyan kevésbé indokolható a tanárképzés helye, de annak megítélése általában szakszerűtlen. A neveléstudomány bizonytalan intézményesülésének a jele, hogy alacsony presztízse a társoktatók részéről is felvetődik, így tanítványaik számára, akik pedig szakmájuknak választották a tanári mesterséget, negatív mintát jelent.

De nézzük, a neveléstörténet mely részterületei s hogyan tematizálódtak a hazai tanárképzésben!

Egyetemeken a neveléstudományt mindenhol fontosnak találják neveléstörténeti alapozással indítani. Többnyire féléves kurzusban, heti egy – általában kétórás – előadás-sorozatban, ritkábban (mint a 2003/2004-es tanévben

Pécsett is) háromórásként, amikor a tanári előadáshoz egy-órás forráselemzés is kapcsolódott. Néha a kurzus mellé vagy azt követően fölvehető heti egy- vagy kétórás kötelezően választható, illetve műveltségképző-jellegű, történeti speciális kollégium, amely az oktatók kutatási területének megfelelő ismeretekben kínál elmélyedést. A fő és a kiegészítő kurzusok tematikái egyaránt nyilvánosak, melyekből kitűnik, hogy a tanár szakos hallgatók részére kötelező neveléstörténet-előadások kiegészítő kurzusaként, egy-két kivételtől eltekintve, az európai pedagógikum kronológiai egymásutánban korszakonként áttekintett stúdiumát mint megvalósíthatót ajánlották a pedagógusképzésért felelősek. Mi az oka annak, hogy a 19. század végi, 20. század eleji pedagógia történeti szemlélete él tovább napjainkban is a felsőoktatás gyakorlatában? (Hazai egyetemeken nem ez az egyedüli probléma, hiszen például a matematika tanszékek a természettudományi, a gondolkodástudományiak pedig a bölcsészkarokon találhatóak.) E kérdések elemzése külön-külön kutatást igényelne, így arra itt nem vállalkozunk. A neveléstörténet egyetemi gyakorlatáról egyértelműen megállapítható, hogy a kortárs neveléstörténet mint ismeretrendszer és a neveléstörténet felsőoktatási praxisa között évszázados elcsúszás tapasztalható.

A neveléstörténet a hazai tanárképzésben továbbra is Európa- (s a közel azonos elvekre épülő Észak-Amerika-) központú. A globalizációs tendenciákat figyelembe vevő összehasonlító történeti kurzusokra jelenleg sehol nem vállalkoznak még azon kultúrák és vallások nevelésügyi fejleményeinek vázlatos felvillantására sem kerül sor, amelyekről a hallgatók manapság testközeleli ismeretekkel rendelkeznek. A pécsi törekvések ugyan biztató eredményekhez vezettek a második európai kulturális hasadás során kialakuló moszlim világ neveléstörténetének vázlatos bemutatásában (Kéri, 2001; Géczy, 2004), de a fejlesztés eddig nem talált követőkre sem intézetben belül, sem a társegyetemeken. Vagy arról van szó, hogy lehetőség szerint áttekintik a történészek által hagyományozott korszakszemlélet sávjai-

nak műveltségképét, a gyermekekről megfogalmazódó véleményeket, a köz- és felsőoktatás intézménytörténetét, a jelentősebb pedagógiai gondolatok és rendszerek alkotóinak munkásságát és a nevelés tartalmi kérdéseinek változásait (ez utóbbit rendszerint az oktatáspolitikai közeg fölvilágosításával), vagy pedig e témák felvilágosodás kori s azt követő eseményeit és eredményeit mutatják be, többé-kevésbé úgy súlyozva, hogy a jelenkori fejlemények előtörténetét megmagyarázzák.

A kronológiai szempontú, hagyományosan a nyugat-európai (katolikus) közgondolkodás álláspontjaként értelmezett Európára figyelő neveléstörténeti oktatásból is rendre kiszorul a világgépi elemekkel történő alapozás – noha egy-két helyen, főként az utóbbi háromszáz évre koncentrááló egyetemi műhelyek esetében ezt a nevelésfilozófia vállalja – a nyugat-európai szemlélet alapján. E tudományos iskolák ideológiája olyan nemzetállami nézetek szerint alakult és fejlődött, amely a nyugati katolikus hagyomány feltárására fókuszált, s így a tudománystruktúrának megfeleltetett módon a görög-római-keresztény-nyugati katolikus hagyomány vizsgálatára koncentrált. A világgép ábrázolása nélkül meglehetősen nehéz a neveléstudományi szempontok számos szálának a fölvétele, s különösen aggályos a neveléstudomány egyéb, gazdagabb ágai között húzódó kapcsolatok bemutatása. Főképp akkor, amikor egyre nyilvánvalóbb, hogy számos történetileg vizsgálható neveléstudományi kérdés elszigetelt jelenségként tűnik fel, amelynek történeti előzményét és következményét – legtöbbször kutatás-módszertani aggályok okán – nem mutatták ki, illetve mert számos, a közelmúltban neveléstudományivá is alakult kérdésnek forrás vagy feltárás híján egyelőre nem létezik megfelelő történeti aspektusa. A korszakok világgépei alkalmasak arra, hogy a felvilágosodás kora után kialakuló tudományok által szétdarabolt világ egységének víziója hallgatóink számára megjelenhessen.

A világgép-áttekintés sikerességét az inter-, illetve multidiszciplináris tárgyalásmód jelenti. A tudománytörténetek,

– különösen a matematikatörténet, a filozófia, az antropológia, az etika, a gondolkodástörténet, amelynek jelentős szelete mély művészet-, illetve természettudomány-elméleti és metodológiai vonzatú – ugyan az írás- és olvasástörténet, a gyűjtemény- és könyvtörténet, a technika stb. eredményeinek egységben látására törekszenek, de hazánkban, néhány budapesti és szegedi kutató kivételével, nincsenek értékformáló képviselői.

A világtkép- s az ezzel szorosan összetartozó gondolkodástörténet evidenciája, hogy a művelődéstörténet részére nincsen annyi koherens korszak, amennyit a társadalomtörténet képvisel (vö. Assman 1999). Az európai civilizációt megosztó – nyilván civilizációs és politikatörténeti okú – négy nagy szakadás mentén (amelyre a Pázmány Péter Katolikus Egyetem oktatói példaadó módon rámutattak) értelmezhetőbbnek látszanak az intézményes oktatás fejleményei. A római cívis/barbár, a keresztény/moszlím, a nyugati/keleti keresztény, a nyugati katolikus/protestáns megbontásra gondolunk. Mivel az Európa kulturális hasadásait figyelembe vevő, a megosztások különböző területeire összpontosító, az eltérő mentalitások áthagyományozási eljárásaira koncentráló törekvések nem kaptak teret, a görög kulturális hagyományokra (inkább mint a rómaira) építő bizánci vagy keleti katolikus térfélről szó sem esik, miként a gazdag moszlím-arab és -oszmán pedagógikum kérdéseiről sem. Amúgy pedig a Kárpát-medence az a terület, ahol a kulturális hasadások északra-délre, keletre-nyugatra oszcilláló törésvonalai időnként metszették egymást – így nekünk erre történetileg megalapozott okunk is lenne.

Az sem hanyagolható el, hogy az intézményeken kívüli nevelés forrásokkal alátámasztott következtetések szervezettek s diskurzus tárgyává tehetőek. Mégis mostohagyermek a tanárképzés történeti ágának az intézményen kívüli nevelés, miközben pl. a nevelésszociológiát hallgatók pontosan tudják, hogy milyen mértékben járul hozzá az iskola és a tanár a tanulói tudás megszerzéséhez. A megmagyarázott származású tudáson kívüli történeti források fel-

tárásával és narrációjával éppen úgy adós a történeti képzés¹ mint azzal a kérdéssel, hogy miért csak a korszakok népeességének töredékét, az intézményes iskoláztatásba bevontakat, azaz kvázi az elitoktatást emeltük ki a tanárképzésben. Mintha csak az ön- és ideamegvalósításhoz kelő politikai-ideológiai-vallási-állami felhajtóerővel rendelkezők járultak volna hozzá a nevelés európai hagyományához! A huszadik század reformpedagógiáinak értékelésekor ugyan szempont az, hogy vannak elitképző iskolák, s a tömegoktatás velük párhuzamosan, sokszor az előbbitől függetlenül folyik, de a két rendszer összehangolása nem történt meg.

Biztató fejlemény, hogy deklarált történeti értelemben a diakronikus mellett megjelent a szinkronikus, neveléstudományi problémátörténetet tematizáló neveléstörténet oktatása (Miskolcon például), de úgy tűnik, a tömegoktatás irányába történt elmozdulás más egyetemeken ezen törekvéseknek gátat szabott. Az egyetem tömegoktatóhellyé változása bizony ellentmond annak, hogy történeti alapismertekre hivatkozva összefüggéseket tárjanak fel.

Szó sincs tehát arról, hogy a neveléstörténeti kutatásokban érzékelhető tematikai gazdagság tagolná az egyetemi kurzusainkat – nyilván adott kutató-oktatók kivételével, ha ők egy-egy téma szakavatottjai. Így a gyerekkortörténet, a nőnevelés, a mentalitás- és a gondolkodástörténet bizonyosan felfrissítő hatású, de ez nem feledteti azt, hogy például a tantárgytörténetek, a tankönyv-, illetve taneszközrendszer-történet, a tudománytörténet, módszertantörténet, gyermekvédelem- vagy akár a nevelőtörténet stb. a hazai tanárképzésben nem kap kiemelt szerepet.

Felvetődik az egyetemi jegyzetek, összefoglaló jellegű egyetemi tankönyvek kérdése is. Megfelelő taneszközrendszer biztosítana leginkább homogén ismeretrendszert tanárok és hallgatók számára. A bőséggel kiadott ilyen tárgyú egyetemi tankönyvek közül – amúgy Fináczy Ernő lassan százévéssé váló kötetsorozata után a legszínvonalasabb – egy van (illetve kettő, ha a korábbi, bőbeszédűbb változa-

tát is figyelembe vesszük), amelyet valamennyi egyetemi tanárképzésben kínálnak a hallgatóknak. A maradék 15–20 a piac 10–15 százalékát ha lefedi, s az egyes szakkönyveket csak azon képzési helyeken használják, ahol alkotójuk dolgozik. Az említett könyv a történelem és a pedagógia struktúrájában látott események diakrón bemutatására vállalkozott, s helyenként ragaszkodik a hagyomány toposza-ihoz. (Amúgy nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a nevelés-történet tudománya a benne elmélyedni akaró hallgatók számára ígéretesnek tűnjék.) Ugyanakkor szinkronikus szemléletű, újabb magyar kiadvány jelenleg még nincs – meglehetősen igaz az az érv, hogy egy ilyen könyvet, ha valóban méltó a tanárképzés figyelmére, nem lehet féléves időszak alatt elsajátíttatni.

NEVELÉSTUDOMÁNY – NEVELÉSTÖRTÉNET

Az elmúlt évben két olyan tanulmány jelent meg az Iskolakultúrában, amely a neveléstudomány és a neveléstörténet közti viszonyt élesen szembeállította egymással. Mészáros György a techno-house kultúra iskolai tanulók mindennapjaiban való jelenlétét vizsgálva a nem intézményes kultúráközvetítés egészen sajátos területéről hozott felszínre ismereteket, s nem mellékesen olyan antropológiai-etnográfiai módszert vezetett be, amely térségünk kutatói arzenáljából hiányzott. (Mészáros, 2003) Lajtai L. László tanulmánykötete a 19. századi magyar történelemtankönyvek nemzetképeinek kialakulását és évszázadnyi fejlődését tekintette át, s iskolai tananyagot emelt neveléstörténeti-neveléstudományi horizontra. (Lajtai, 2004) Mindkét szerző a szakmai kérdésekből, nem a neveléstudományi és neveléstörténeti kutatásból indult ki. Fiatal koruk ellenére a new cultural history of education, a nevelési kultúrtörténet figyelemre méltó teljesítményét nyújtották.

Mindkét munka távol áll egyébként attól, hogy a nevelés jelenlegi elméleti-történeti diskurzusába belekapcsolódjon:

a felületen tapasztalható képződmények, a pedagógikum mögöttesei közül vizsgálnak meg egy-egy aspektust, olyan háttérben meghúzódó, de mély társadalmi folyamatokét, amelyek az oktatás-nevelés praxisában jelenvalóak. A neveléstudomány és a neveléstörténet dichotómiája azzal került felszínre e tanulmányok által, hogy nyilvánvalóvá tette a társadalmi-kulturális valóság és a pedagógikum erről tételezett képe (illetve a pedagógikum világának önképe) közötti tényleges hasadást.

Mészáros rámutatott arra, hogy az önfelelt, karneváli hangulat milyen életérzések kielégítésére szolgál, s minderről a kortárs kultúrának nincs történeti és új keletű értelmezése. Az olvasó körütekintő bemutatást kap arról a sokszor kezelhetetlen gyermekmentalitásról, amely egy, a kortárs csoporton belüli tudásátadás eredményeként létrejövő, hedonizmust preferáló naiv világmagyarázatot s a felnőttekkel, különösen az iskolával szembeni attitűdöt alakít ki. Ez a kultúra nem értelmezhető külső szempontok alapján, s nem közelíthetjük meg csupán interdiszciplinárisan.

Lajtai Mészároshoz hasonlóan szakirodalmi háttérrel és gazdag forrásanyaggal bizonyítja, hogy az iskola mennyire s miben kiszolgálója a hatalmi elit önérvényesítésének, s hogy a történeti iskoláztatás csak a nemzetállam politikusaiknak elképzeléseire rezonáló iskolaügy irányítói tudatát képezte le. Műve lehetőséget ad arra, hogy az ideák világát, az oktatásügy alakítóinak életművét és a tanulók kezébe kerülő tankönyvek tartalmát szembesítsük.

Gáspár László életműve kapcsán az Iskolakultúra a közelmúltban vitacikkeket tett közzé. Gáspár munkaiskolája vagy akár írásos hagyatéka alkalmat kínált volna a szocializmus utolsó évtizedeinek iskolaügyéről, akár a reformpedagógiákról, akár a tanügy alakítóinak konfrontációiról is szólni, de a felkért neveléstörténészek egyike sem találta aktuálisnak a megszólalást. Ez alkalommal is kiderült, hogy neveléstudományi kultúránk nyilvánosan egyelőre semmit sem tud kezdeni kortárs domináns viselkedésű csoporttagjaival. Nem kutatják a nevelés céljairól és gyakorlatáról dokumen-

táltan beszélő-cselekvő alkotók ideái és tényleges eredményei közötti eltéréseket. Az újabban megjelenő önéletrajzok, pályaemlékezések sem ébresztettek kedvet az ideológiák és a nevelésügyben megvalósítottak ellentmondásainak feltárásához.

Az elmúlt fél évszázadban legkiválóbb kiadóink által és legjobb szerzőink tollából megjelentetett történeti áttekintések többsége – kis túlzással – az oktatáspolitikai, nevelési elgondolások listázása, illetve kivonata, valamint annak gyakorlati megvalósulásáról ugyancsak az oktatáspolitikai, ideológiai reflexiók tartalma alapján készített leltárt. A tudásátadás társadalmi algoritmusáról, a taneszközrendszerben kivonatolt tudás jellemzőiről, az iskola szintjén megvalósuló civilizációs mintákról, a jövő érdekében megkonstruált múlttudatról vajmi keveset tudunk meg – ámbár minden folyóirat évente listát készít arról, hogy a benne megjelentek milyen érdeklődésű csoportokból kerültek ki, s ez a manifesztálódott eredményeket reprezentálja. (A neveléstörténet esetében ezek a következők: jelentős személyiségek, eszmetörténet, neveléstudomány-történet, tudománytörténet, nemzeti nevelési rendszerek, iskolatörténet, oktatáspolitikai-történet, intézménytörténet, módszertörténet, gyermek- és nevelés-történet, nyelvoktatás-történet, felnőttoktatás-történet.)²

ÖSSZEGZÉS

Tudományos szempontból összefoglalva a neveléstörténet oktatásának főbb problémáit, a következő kérdések/problémák merülnek fel:

Hol helyezkedik el a tudomány struktúráján belül?

Kell-e oktatni a tanár szakosoknak egyáltalán?

Nem művelődéstörténeti beágyazottságú.

Nem a világképekből vezeti le a gyermekképet.

Nem foglalkozik az intézményen kívüli neveléssel.

Nem kap egyenlő mértékű súlyt a szinkrón és diakrón tárgyalás.

Ezekre a kérdésekre a szakmának mielőbb választ kell adnia.

IRODALOM

- Assman, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Géczi János (2002): A neveléstudomány történeti dimenziói. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 70–79.
- Géczi János (2002): Művelődéstörténeti távoktatási anyag kísérleti kipróbálása. Távoktatás szimpózium. II. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2002. okt. 24. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *II. Országos Neveléstudományi Konferencia*. 2002. okt. 24–26. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottság, 97.
- Géczi János (2003): Művelődés- és/vagy neveléstörténet. In: Monok István (2003, szerk.): *A művelődéstörténet problémái*. MTA Művelődéstörténeti Bizottsága, Budapest, 7–27.
- Géczi János (2004): Moszlim világképek és pedagógiák. *Iskolakultúra*, 2.
- Kéri Katalin (2001): „Egyetemes” neveléstörténet-írás – iszlám neveléstörténet nélkül? *Valóság*, 8.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra Könyvek 18. Pécs.
- Lajtai L. László (2004): *Nemzetkép az iskolai történelemoktatásban 1777–1848*. Iskolakultúra Könyvek 21. Pécs.
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra*, 9.
- Mészáros István (1981): A neveléstörténet funkciója a korszerű tanárképzésben. *Felsőoktatási Szemle*, 4.
- Mészáros István (1983): Iskolatörténet – Művelődéstörténet. *Magyar Pedagógia*, 2.
- Nagy József (2000): *A XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András – Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (2000, szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 46–77.
- Pukánszky Béla (szerk.) (2000): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): A gyermekkor-történeti kutatások főbb tendenciái. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (2000, szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 77–95.
- Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásáról*. Új Pedagógiai Közlemények, ELTE, Budapest.
- Szabolcs Éva (1997): Neveléstörténet (szócikk). In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon II*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Zrinszky László (2000): A századvég nevelésfilozófiája. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (2000, szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 30–45.

MOSZLIM EMBERKÉPEK ÉS PEDAGÓGIÁK

Ami Dél-Európa nevelés- és művelődéstörténeti kutatásaiban evidens fejlemény, az az Európa többi régiójában munkálkodók számára nem mindig az. Élő hagyomány híján csupán kutatói érdeklődés és kontinensünk neveléstörténeti folyamatainak való töprengés eredményeként fordultak néhányan a korábban európainak kevésbé ítélt civilizációk művelődése felé. Tették ezt akár szelemtörténeti okból, akár interdiszciplináris megfontolásból, gyorsan ráébredtek arra, hogy az Európa-központú történeti megközelítés, különösen, ha maga az Európa-definíció is kétséges, olyan szűk látókört eredményez, amely megakadályozza számos probléma tematizálását.

A nemzeti történetírás elvezet ugyan az egyetemes folyamatok vizsgálatához, de értékszempontja sokszor akadályozza a hozzá nem szervesen kapcsolódó, de feltehető kérdések körbejárását. A művelődés- s az annak részét képező neveléstörténet az utóbbi évtizedben a civilizációtörténeti aspektusok mentén gondolja végig vizsgálatait, s rendezti újabb mintázatba eredményeit.

Ezek egyike annak meghatározása, hogy – a földrajzától eltávolodva – kulturális értelemben mit is nevezhetünk európainak. Európainak nevezhető fejlemények ugyanis nem csak európai eredetűek, s a kifejlésükről sem állíthatjuk, hogy csupán Európára korlátozódik. Részben, mert Európának a többi kontinenséhez képest kevésbé vannak természetes földrajzi határai, részben, mert a földrész választóvonalait kulturálisan a legnyilvánvalóbb meghatározni.

Civilizációtörténeti szempont annak vizsgálata is, hogy ez az európai kultúra miért s miképpen tagolt, s a tagolódás történetileg hogyan zajlott le. Az európai civilizációt négy nagy kulturális hasadás tagolta:

– a mediterráneum és az őt körbevevő világ elkülönülése;

- a moszlim-keresztény elválasztódás;
- a bizánciak és a rómaiak közötti skizma;
- a nyugati katolikus térségektől történő protestáns elhatárolódás.

Ezek egyike zajlott le a 7–8. században, aminek eredményeként a mediterráneum egy kelet-nyugat tengely mentén katolikus (egyetemes) és iszlám részre esik szét, s megoszlik. Ettől az időponttól az iszlám keletre és dél felé, a katolicizmus pedig északra terjed, de határvonaluk lényegében azonos helyen marad.

E művelődéstörténetileg ugyancsak értékelt s kutatások tárgyául szolgáló folyamatnak a neveléstörténetre s még inkább a hazai neveléstörténetre meglehetősen jelentéktelen a hatása. A neveléstörténet valamennyi vonatkozása – a források feltárásától a kutatásig, az eredmények közzétételétől az oktatásig – többnyire a nyugati katolikus értékeket s kisebb mértékben a protestáns fejleményeket tematizálta. S nem vett tudomást (esetünkben a hazai neveléstörténet sem, a térségi meghatározottságaink ellenére), például a moszlim, illetve a bizánci fejlemények szisztematikus vizsgálatáról, nemhogy annak intézményes és intézményen kívüli tudásátörökítési folyamatairól.

Az utóbbi szűk évtizedben a hazai neveléstörténet néhány kutatója és oktatója érdeklődéssel fordult a moszlim művelődés- és neveléstörténethez. Vizsgálatuk többnyire a középkori és az újkori fejlemények áttekintésére irányul, eredményeiket forrásfeltáró kutatásokra alapozzák, és számos szaktudományi közleményben, néhány szakkönyvben, tanulmánygyűjteményben, illetve egy egyetemi jegyzetben tették közzé.

Ha nem is töltötték ki azt a hiátust, amely az egyetemes neveléstörténet-írásban tapasztalható, megtették talán a kezdeti lépéseket. Szempontjaik közül a legkevésbé az az érdekes, amely a leginkább nyilvánvaló: az iszlám a világvallások egyikeként joggal vonja magára azt a figyelmet, amely a holisztikus jövőképből következik. Diszciplináris okokkal inkább magyarázható ez a törekvés: számos olyan

európai neveléstörténeti esemény, fejlemény van, amelynek az értelmezése lehetetlen a társcivilizációs hatások ismerete nélkül. Annak a tudatosítása, hogy az iszlám és a keresztény világ hagyományában azonos gyökerű, csak éppen másképpen viszonyul saját múltjához, fontos feladat. S az, hogy homológiák és analógiák sora kínálja az összevetések lehetőségét – amely munka az összehasonlító vizsgálatok amúgy is érdeklődést kiváltó fejleményeit gyarapítja –, ugyancsak termékeny szemponthoz vezetett. A szinkrón és diakrón szempontok közül kiváltak azok, amelyek összevethetővé tették a neveléstörténeti fejleményeket. S mindenekelőtt néhány esetben arra világítottak rá, hogy a kulturális javak átörökítési módjai mennyiben rokonok, illetve mekkora mértékben mutatnak társadalmi, gazdasági, politikai, vallási, tudományos és filozófiai, illetve művészeti meghatározottságokat.

Az eszmetörténeti megközelítés, amelyben többé-kevésbé már egyezsége jutottak a neveléstudományt szolgáló diszciplína képviselői, kijelölték a lehetséges feldolgozási szempontokat. A neveléstörténetben inkább a művelődéstörténethez, illetve a gondolkodástörténethez tartozó világképek körbehatárolása mutatkozott alkalmas kiindulási pontnak. A világképekből levezethető emberkép, illetve emberképek, abban a férfi-, nő- és gyermekkép illeszthető volt a műveltségi elképzelésekhez, továbbá ahhoz is, hogy a műveltség áthagyományozására milyen intézmények, intézményrendszerek, illetve milyen műveltség-együttesek alakultak ki. E logika mentén érthető, hogy a moszlim-keresztény kultúra elválásának okairól kitüntetetten esik szó, ahogy azokról a történetileg is megfogható találkozási pontokról is, amelyekben a keresztény-moszlim, majd a moszlim-keresztény kölcsönhatás tételesen kimutatható. E kölcsönös kapcsolat a neveléstörténet által minden problematizált és a történeti tanításban tárgyalt kérdést érint.

Annak ellenére, hogy a moszlim világképek három jól körülhatárolható csoportot alkotnak, képviselőik egyként a világ teremtettségét és a teremtőt vallják, és a teremtés aktusá-

ra vonatkozó elképzelésük sem tér el egymástól. A világképek kezdeti formái – polémiák híján – Allah és a teremtett dolgok közötti kapcsolatokkal foglalkoznak, s a világkép átörökítői számára sem jelent problémát a teremtés magyarázata, illetve a jövőről való elképzelések kutatása. Másrészt a kozmoszra vonatkozó ismeretrendszer nemcsak hogy létrehozható, de meg is tanulandó. Az iszlám és az iszlám tudományok a legtágabban értelmezett tudás szorgalmazói, szemben a kortárs középkori kereszténységgel, amelyben – történetileg persze indokolható módon – nem jelentkezett a teológiát meghaladó tudás iránti igény. Első évezredükben a profán, a világi helyett döntően a szakrális gondolkodás a jellemzője mindkét világvallásnak, de az iszlám a görög, racionális tudományok eredményeiből a kereszténységnél buzgóbban építkezett, s az erre vonatkozó ismereteket is konzekvensebben építette be ember-, nő- és gyermekképebe és abba a tudásképebe, amelyet intézményesen átörökít.

A teológusok, a filozófusok és a misztikusok világképének kerete azonos – de elemeik részben máshonnan származnak. A teológiai iskolák (a kalám, azaz a racionális teológia követői) elsője, a mutazilita irányzat, az iszlám előtti tudományok eredményeire támaszkodik: ők indítják el a hellenisztikus (és a perzsa s indiai) hagyomány beépülését. Ennek szélsőségesen racionalista következtetéseit elvetve alakult ki a 11. századra az isteni rendbe a tudással beavatkozni nem kívánó asaríták iskolája (s ma ez az irányzat a legerősebb az iszlámban). Az asaríták ellenzik a platóni tanokat és a determinizmust is elvetik, mert véleményük szerint ezek a nézetek Allah szabadságát korlátozzák, ami pedig logikailag lehetetlen. Atomista elképzelésük, amely nagyon távolról rokonságban áll az ókori görögök atomizmusával, a véletlenre és a csodára ad magyarázatot. Másfelől a kalám képviselői érveket kaptak az – egyébként Arisztotelész nevéhez kötött, annak fizikájához kapcsolt – filozófia elleni támadásukban a misztika világképétől is.

A teológiai világképet szorgalmazók saját nézeteik kifejtésére és közvetítésére a 11. század során létrehozták azt az

új felsőoktatási rendszert, amelyben a vallástudományokat, mindenekelőtt a moszlim vallásjogot és így a négy nagy jogi iskola nézetét oktatták – bizonyos helyeken szinte kizárólagosan. Az idők folyamán a viták eredményeként azonban az oktatás tartalmi részévé vált a peripatetikus hagyományt folytató logikai ismeretanyag is.

A moszlim peripatetikusok (filozófusok) az arisztotelészi és a neoplatonikus ismereteket ötvözve, a keleti tudást is felhasználva alakítják ki a maguk világképét. Arisztotelész neoplatonikus interpretálását kapták örökségül, és ezt a hagyományt folytatják, miközben a vallás és a filozófia összeegyeztetésén töprengenek. Képviselőik széleskörű szaktudományos ismeretekkel is rendelkeznek, mindenekelőtt az orvostudományban és a vallásjogban járatosak. Természettudományi, bölcséleti eredményeiket, tudományfelosztásukat – azaz a kapott és a megszerzendő ismeretek rendszerezését – összeegyeztethetőnek tartják a teológiával.

A misztikus szúfizmusból a peripatetikusok racionalizmusa és az illumináció keveredik. A filozófiai és az intuitív megismerés összekapcsolása szintén önálló álláspontot teremt az univerzumból s annak elemeiről, továbbá a megismerés lehetséges formáiról.

A három világkép-vonulat eltérő műveltségképet eredményez. A teológia képviselői a vallásjog, a filozófusok a természettudomány és a logikus gondolkodás törvényei, a misztikusok a világ befogadásának személyes, intuitív módszerei iránt érdeklődnek. Annak ellenére, hogy a végcéljük azonos, eltérő antropológiához, pszichológiához és etikához jutnak.

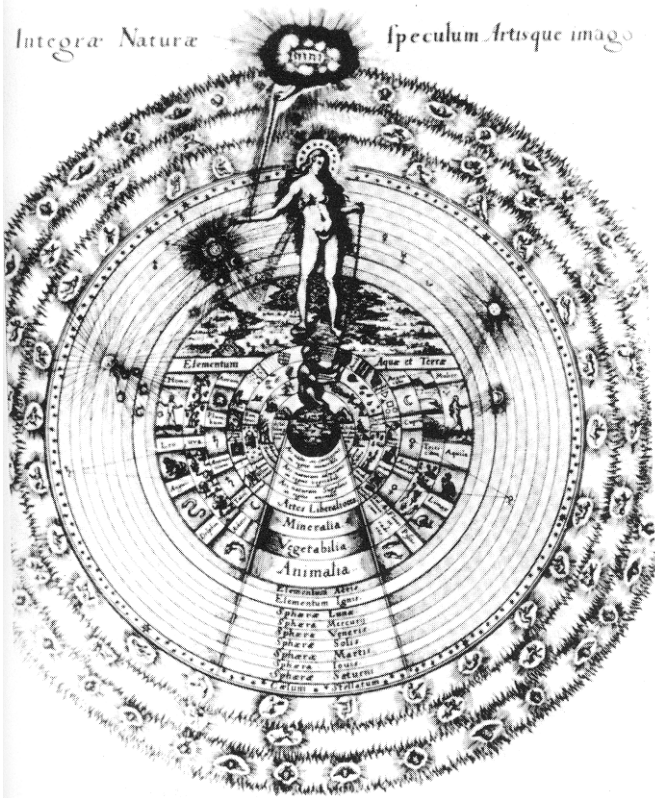
A Koránhoz, a hagyományhoz, a jogi iskolákhoz eltérő módon viszonyulnak, ember-és gyermekszemléletük következményeként más-más ismeretkomplexum kialakítását tartják hasznosnak a teremtett világ megismerésére, ha pedig nem tiltott, Allah megtapasztalására. Különbözőképpen fordulnak az arab és a nem-arab hagyományokhoz, elutasítják, illetve felhasználják a természetről referáló tapasztalatokat, s a kultúrák közvetítő eszközöket, a verbalizáció és a

matematizáltság eljárásait sem kezelik mindenkor azonos módon. Az általános, majd a későbbi felsőfokú oktatásban közös jellemzőjük, hogy szorgalmazzák a tudást, és a befogadó embert tekintik értéknek, de a képzési tartalmakról eltérő nézeteket vallanak. Az európai skolasztika számára az arab filozófia közvetíti Arisztotelészt és szinte valamennyi görög természettudományt, de a kereszténység misztikájához hozzájárul néhány, a szűfizmusból eredő elképzelés és gyakorlat is. S a három világkép-sorozat, azáltal, hogy párhuzamosan is létezett, egymás érvrendszerét, tartalmát, tematikáját is befolyásolta.

Mivel a moszlim hívő számára az isteni jelenlét – a keresztény embertől eltérő módon – nem személyes, erkölcsi, egzisztenciális iránymutatást is tartalmazó úton valósult meg, az iszlám és a hívő sorsa különösképpen a „tudáson” alapult. Ez a mentalitás lesz majd az – a maga számos forrásával, eljárásával, szellemi és anyagi struktúrájával –, amely különösen erős hatást gyakorol a skolasztikában, majd pedig a reneszánszban Európa kultúrtörténetére. S tehetette ezt nemcsak azért, mert a két testvér-civilizáció monoteista gyökereiben azonos, de történeti – antik és hellenisztikus eredetű – kölcsönhatásai révén is.

A számos bizonyíték egyike (s a kapcsolat felvételének indoka), hogy az iszlám univerzum-elképzelése – a szellemvilágtól a kozmológián át az antropológiáig és az elemi világot tárgyaló tudományokig –, amelyet organikus világképnek látunk, struktúrájában nagyrészt azonos a keresztény középkor organikus világképével.

A szellemtől a földi teremtményekig hierarchikus rendbe állított világ leírására a moszlim világ egyfajta tudományrendszert hozott létre. A tudományok ugyancsak hierarchikus rendszere illeszkedik a világkép struktúrájához. A moszlim tudományok rendszere – miként majd utóbb a keresztény tudományok rendszere is – egyfajta organikus rendszerint alakul, még ha ebben mást és mást hangsúlyoznak is azok a szerzők, akik a kalám értelmében tevékenykednek, vagy a peripatetikus filozófusok.



2. ábra. A keresztény organikus világgép

1. táblázat. *al-Khwârizmî: A Mafâtih al-^Culûm-jének tudománylistája*

<i>Arabo-moszlím tudományok</i>	<i>Idegen tudományok</i>
I.1 Jog (fiqh)	II.1 Filozófia (falsafa)
I.2 Teológia (kalâm)	II.2 Logika (manfiq)
I.3 Grammatika (nahw)	II.3 Orvoslás (fiġb)
I.4 Hivatalnoki tudományok (kitâba)	II.4 Aritmetika (^C ilm al- ^C adad)
I.5 Költészet és prozódia (shi ^C r wa ^C arûġ)	II.5 Geometria (handasa)
I.6 Történelem (akġbâr)	II.6 Asztronómia (^C ilm al-nujûm)
	II.7 Muzsika (mûsiqâ)
	II.8 Mechanika (^C ilm al-ġiyal)
	II.9 Alkímia (al-kimîyâ)

2. táblázat. *A Mafâtih al-^Culûm (al-Khwârizmî) filozófiai fejezetében olvasható tananyag-struktúra*

I. Elméleti tudományok:

1. Természetfilozófia (^Cilm al-ġabi^Ca):
 - orvoslás (fiġb)
 - égi jelenségek (âġġâr al-^Culuwiyya)
 - szublunáris világ tudományai
 - ásványtan (al-ma^Câġin)
 - növénytan (al-nabât)
 - zoológia (al-ġayawân)
 - alkímia
2. Metafizika (^Cilm al-umûr al-ilâġiyya)
3. Propedeutikus/matematikai tudomány (al-^Cilm al-ta^Cġilimî wa 'l-riyâġî):
 - aritmetika (^Cilm al-^Cadad wa 'l-ġisâb)
 - geometria (al-handasa)
 - asztronómia (^Cilm al-nujûm)
 - muzsika (mûsiqâ)

II. Gyakorlati tudományok:

1. Etika (^Cilm al-akġlâġ)
2. Háztartás (taġbîr al-manzil)
3. Politika (siyâsa)

III. Logika (?)

3a. táblázat. *Ibn Khaldûn (m. 1406): al-Muqaddima*

I. Hagyományos vallási tudományok: (al-^Culûm al-naġliyya al-waġ^Ciyya)

1. Exegézis (^Cilm al-tafsîr)
 2. A Qur'ân olvasása (^Cilm al-qirâ^Cât)
 3. Hagyomány (^Culûm al-ġadîth)
 4. A jog alapjai (^Cilm uşûl al-fiġġ)
 5. Ellentmondások tudománya (^Cilm al-khilâfiyyât)
 6. Dialéktika (^Cilm al-ġadal)
 7. Jogtudomány (^Cilm a l-fiġġ)
 8. Öröklés (^Cilm al-farâ'id)
 9. Teológia (^Cilm al-kalâm)
 10. Şûfiizmus (^Cilm al-taġawwuf)
 11. Oneiromancia (^Cilm tafsîr al-ru'yâ)
- Bevezetés: Nyelvtudományok (^Culûm al-lisân al-^Carabî)

II. Filozófiai tudományok (*al-ʿulūm al-ḥikmiyya al-falsafīyya*)

1. Logika (ʿilm al-manʿiq)
 - Arisztotelész nyolc könyve
 2. Fizika (ʿilm al-ḥabiʿa)
 - orvoslás (al-ḥibb)
 - mezőgazdaság (al-filāḥa)
 - mágia (al-sihr)
 - talizmánok (al-ḥilasmât)
 - szemfényvesztés (al-shaʿbadha)
 - alkímia (al-kîmiyâ)
 3. Metafizika (ʿilm mâ waraʾ al-ḥabiʿa)
 4. Matematika (ʿilm al-taʿâlim)
 - a szám tudományai (al-ʿulūm al-ʿadadiyya)
 - aritmetika (al-aritmâʿiqî)
 - számolás (sinâʿa al-ḥisâb)
 - algebra (al-jabr wa ʾl-muqâbala)
 - gazdasági alkalmazás (al-muʿâmalât)
 - öröklés (ʿilm al-farâʾid)
 - Geometria (al-ʿulūm al-handasiyya)
 - kör- és kúpgeometria (al-handasa al-makḥṣūṣa)
 - bi-ʾl-ashkâl al-karawīyya wa ʾl-makhrūʿât)
 - földmérés (ʿilm al-misâḥa)
 - optika (al-manâẓir)
 - Asztronómia (ʿilm al-ḥayʾa)
 - asztronómiai táblázatok (ʿilm al-azyâj)
 - csillagászati szabályok (al-aḥkâm)
 - Muzsika (al-mūsīqâ)
-

Mindkét tudományrendszer a moszlim univerzum-elképzelés megismerésének lehetséges módját mutatja. De ismert olyan tudásstruktúra is – többek között al-Ghazzáli (megh. 1111) munkássága eredményeként –, amelyben a vallástudományok és a filozófiai, illetve szellemtudományok két csoportja egy harmadikkal, a misztikus tudományok csoportjáéval egészül ki.

A pécsi tanárképzésben a nevelés- és művelődéstörténet oktatásának egy olyan változata is kialakult, amelyben diszciplinárisan indokolt volt a moszlim neveléstudomány történetének vázlatos bemutatása. Ehhez a világgépi-gondolkodástörténeti megközelítés adta az alapot, hiszen a világgépi elképzeléseket hűen tükrözik a tudásmintázatok és az azt közvetítő intézményes és intézményen kívüli nevelési/oktatási formák. A moszlim neveléstörténeti tények ismerete, tapasztalatunk szerint, hozzájárul az európai fejlemények jobb megértéséhez.

IRODALOM

- Biesterfeldt, Hans Heinrich (2000): Medieval Arabic Encyclopedias of Science and Philosophy. In: Harvey, S. (szerk.): *The Medieval Hebrew Encyclopedias of Science and Philosophy: Proceedings of the Bar-Ilan University Conference*. Dordrecht, Kluwer. (Amsterdam Studies in Jewish Thought) 77–98.
- Bosworth, C. E. (1982): Abū ʿAbdallāh al-Khwārazmī on the Technical Terms of the Secretary's Art: A Contribution to the Administrative History of Mediaeval Islam. In: *Medieval Arabic Culture and Administration*. London. Eredetileg: *JESHO*, XVII. (1969) 113–164.
- Heck, Paul L. (2002): The Hierarchy of Knowledge in Islamic Civilization. *Arabica*, 1. 27–54.
- Kéri Katalin (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. In: Tüske László (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra könyvek 10. Iskolakultúra, Pécs. 46–67.
- Makdisi, George (1981): *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh Univ. Press.
- Maróth Miklós (2000): Kereszténység és iszlám. In: Tüske László (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra, Pécs. 9–21.
- Rosenthal, Franz (1970): *Knowledge Triumphant. The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Leiden.
- Weispehl, James A. (1978): The Nature, Scope and Classification of the Sciences. In: Lindberg, David C. (szerk.): *Science in the Middle Ages*. Univ. of Chicago Press, Chicago – London. 461–482.

A MAGYAR PEDAGÓGIAI SZAKSAJTÓRÓL

A pedagógiai folyóiratok megjelentetése az európai iskolaügy igen kései fejleménye. A tankönyvek és a segédkönyveknek is tekinthető ájtatossági művek, hitvitázó írások, erkölcsi okfejtések, katekizmusok, enciklopédiák, kézikönyvek, nyelvkönyvek stb. kiadványozása után, és csak a rendszeres időközönként megjelenő, a specializálódott tudásokat megjelenítő folyóiratok nyomán jelentek meg az első – részükben vagy teljes terjedelmükben – pedagógiai folyóiratok, s akkor, amikor már tagolt és változatos felépítésű, kifejlett iskolahálózattal rendelkezett az európai kontinens népessége. A kései fejlődés eredményezte azt, hogy a pedagógiai folyóiratok előbb mind a nemzeti-kulturális egységet s az abba betagozódó nemzeti nevelésügyet jelenítették meg, majd csupán a 20. században, a reformpedagógiák széles körű elfogadásával – s akkor is csak némely, jól körülhatárolható területen – váltak a nemzeti kultúrákon túli közös neveléstudomány közvetítőjévé vagy kialakítójává (is). A holisztikus világkép megjelenésével, a 20. század végével pedig láthatóvá vált, hogy számos folyóirat folyamatosan fölrajzolja azokat a határokat, amelyek által világosan látszik, milyen módon lehet a pedagógia – a korszerű kultúrafelfogás értelmében – a kultúra alkotórésze.

Az első hazai pedagógiai folyóiratok önmeghatározása, miként valamennyi európai laptársé, valamely felekezet elvei szerint alakult, illetve az állam központosított nevelésügyének kiszolgálása és támogató megjelenítése, a pedagógia elméletének és gyakorlatának tudományosítása és közvetítési lehetőségei, a preferált kultúra átsajátíttatásának elfogadott technológiája mentén történt. A Szaniszló Ferenc és két társa által 1841–1849 között szerkesztett katolikus egyházi és iskolai Religio és Nevelés, valamint a Székács József és társai létrehozta, 1842-től megjelenő

Protestáns Egyházi és Iskolai Lap az az úttörő két magyar nyelvű pedagógiai folyóirat, amelyekben az egyházügyön kívül a nevelés és oktatás tárgyköre folyamatosan megmutatkozik. Az 1857-ben megindított, igen magas színvonalú, a tágan értelmezett nevelésüggyel érintőlegesen foglalkozó, de nem pedagógiai irányultságú Budapesti Szemlében jól nyomon követhető, amint a korszakra jellemzően nem hasad ketté a történet- és a természettudomány. Ez a hasadás majd később következik be, és a 20. századi pedagógiai lapok szerveződési irányát is meghatározza, mintegy elrendezve a nagy számmal megalapított pedagógiai szaklapok mezőnyét.

A századelőre mintegy száz pedagógiai folyóirat kezdi meg hosszabb-rövidebb ideig tartó működését, ezek párhuzamos egzisztálását az 1868-as Népoktatási törvény alapozta meg. A tanügyigazgatási egységek, intézmények, a területi, továbbá a felekezeti rend szerint tagozódó tanító-egyesületek, az egyre-másra megjelenő szakmai szervezetek működésük első jeleként általában egy-egy pedagógiai folyóiratot működtettek, s az a szerkesztési tendencia, amellyel először az 1843-ban megjelenő, pedagógiai tárgyválasztású s minden szakkérdést felsorakoztatni kívánó Közlemények a Kisdedovás és Elemi Nevelés Köréből mutatkozott be, ekkor egy időre befejeződött: a szaksajtó a pedagógiai gyakorlat és elmélet specifikumai mentén differenciálódott.

A pedagógiai folyóiratkiadás ilyen intenzitásúvá ismét csak a 20. század utolsó évtizedére vált. A száz, több-kevesebb rendszerességgel megjelenő lap – köztük egy hetilap, egy tucat havilap, számos negyedévi vagy még ritkábban jelentkező kiadvány – sajátos igényre mutat: a tanügy változatos – nem egyszer politika-függő – törekvéseit szolgálja. Mindennek oktatáspolitikai és kultúrapolitikai jelentése is van: a helyi kezdeményezések bevonására a rendszerváltóknak nagy volt az igényük.

Várhatólag azonban a pedagógiai folyóiratok magas száma a közeli jövőben csökkenni fog: ha másért nem, a szü-

kös gazdasági lehetőségek és a központosodó pedagógiai irányítás visszafoghatják e túltermelődést. De miként az I. és a II. világháború között is, a kiadványok száma hiába csökken radikálisan (bár abba a tendenciába az ország területének, népességének és az iskolaügy érintettjeinek a csökkenése is belejátszott), a kiadványmutatók – az egy laptestre eső költségek, a lap olvasottsága, az innovációban betöltött szerepe stb. – nem föltétlen javulnak. A két világháború között a korábbi folyóirattömeg két ötöde jelent meg, de a 35–40 folyóirat kiadása is terhesnek mutatkozott. A II. világháború után, 1949-cel a szocialista-kommunista politikai, s az abból származtatott oktatási törekvések kizárólag 4–5 központi, nagy tömegű, tudományos és praktikus szempontokat gyakorta nélkülöző, propaganda célokat szolgáló pedagógiai lap előállítását tették lehetővé. Nem adták ki – ma szüneteltetésnek mondjuk – 1948-ban, majd 1951–1960 között az 1892-ben alapított Magyar Pedagógiát sem. A Köznevelés, a Pedagógiai Szemle stb. hegemoniáját a hatvanas évekig nem törhette meg semmi, akkortól nyomtatják az Országos Pedagógiai Intézet szakmódszertani folyóiratait, s ennek nyomán jelentkeznek majd kiadványaikkal a társintézetek, a helyi irányítás szervei s a helyi társaságok.

Az 1990-es évek elején a politikai változások következményeként megszűnő OPI lapjainak kiadása felfüggesztődik, helyükön számos periodika tódul be a hirtelen piaci tulajdonságokat fölvevő, a szakmaiságtól nem egyszer eltávolodni látszó szaksajtó-kiadásba.

NAGY JÓZSEF FOLYÓIRATOKHOZ KÖTŐDŐ MUNKÁSSÁGÁRÓL

Nagy József szakirodalmi munkásságát áttekintve, feltűnő, hogy a mintegy 200 tételének az editiója alacsony számú. Az, hogy folyóiratokban közölt munkáinak csupán 20 kiadója volt, jelzi, hogy megjelenési helyeit erősen válogat-

ta. Legnagyobb számban a Köznevelésben láttak napvilágot az írásai, már munkássága kibontakozásakor, a hatvanas évek elejétől, s általában – néhány évfolyamot kivéve – évente egy-két alkalommal. E mintegy negyven publikációja, az oktatáspolitikát mindenkor szem előtt tartó hetilap profiljának megfelelően rövidebb terjedelmű, ámár kétségtelen, hogy különösen a pedagógiai értékelés, kutatás, vizsgarendszer és a tartalmi kérdések elemzésében a többi kortárs hazai szaklapnál is elvárt terjedelmű elemzéseket tár mindenkor az olvasó elé. Viszonylag magas számú tanulmányának ad helyet a Pedagógiai Szemle, valamint annak utódlapja, az Új Pedagógiai Szemle. 1963-tól tucatnyi alkalommal jelenik meg Nagy József tollából tanulmány, kezdetben az idegen nyelvi oktatásról, és csupán szórva-nyosan, majd 1981-től a pedagógiai kutatásairól, a minőségfejlesztési kérdésekről, tehetséggondozásról. A nyolcvanas évek fordulóján azonban egyáltalán nincs jelen a Pedagógiai Szemlében, de 1994-től sem ő az, akit kiemelten foglalkoztatna a rangos folyóirat. A Pedagógiai Szemlénél, Új pedagógiai Szemlénél némileg alacsonyabb számú megjelenésben részesíti Nagy József azt a két kiadóhelyet, amelyhez őt mindenkor közel állónak tartották a pedagógia művelői: az Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae. Sectio Paedagogica et Psychologica csupán hét, a Magyar Pedagógia szerkesztősége nyolc – általában terjedelmesebb – szaktanulmányát tette közzé.

Amíg a Nagy József munkásságának fontos részét képező cikkek közel 40 százalékát a fent említett négy pedagógiai folyóirat teszi közzé a hatvanas évektől a napjainkig, van két olyan kiadási hely, amelyek sajátos szerepet kaptak a publikációk terén. Kisebb mértékben a veszprémi Országos Oktatástechnikai Központ és annak folyóirata a Pedagógiai Technológia – 1980–1989 között –, (némiképpen az Oktatáskutató Intézet s annak kiadója, illetve lapja az Edukáció is), és jelentős arányban az Országos Közoktatási Intézet (1991-1995), majd a Janus Pannonius Tudományegyetem (1995-től) kiadásában megjelenő folyóirat,

az Iskolakultúra. Az OOK és az OKI kiadványaiban műhelyteremtő-alapozó munkát végez Nagy József, ámbar éppen ezzel magyarázható, hogy ezen helyek kiadványaiban kevesebbszer szerepel a neve, a Pedagógiai Technológiában tíz alkalommal közöl kéziratot, de ezek fele szerkesztői jegyzet. Az Iskolakultúra kilenc évfolyamában Nagy József két tucat tanulmányt közölt, többjét – a kognitív pedagógia tárgykörébe esőket – a lap kiemelt helyen szerepeltette. Kétségtelen, hogy Nagy József a folyóirat reprezentáns szerzője.

A PEDAGÓGIAI TECHNOLÓGIA

Az 1970-es évek oktatáspolitikai változásainak eredményeként a pedagógiai folyóiratok száma növekedésnek indult. Az Országos Oktatástechnikai Központ 1973-as megalakulása után jóval később, csak 1980-ban alapítja meg a maga folyóiratát, a Pedagógiai Technológiát, de a lap létrehozását még mindig azok a társadalmi, kultúr- és oktatáspolitikai folyamatok indukálták, amelyek az időszak módszertani folyóiratainak szervezését is.

A kezdetben budapesti, később pedig veszprémi székhelyű OOK-t az UNESCO és a Magyar Kormány közösen hozta létre az Országos Pedagógiai Intézet és az Országos Tanszergyártó és Értékesítő Vállalat, az Iskolatelevízió stb. társintézményeként, azzal a céllal, hogy központi támogatással valósuljanak meg a szaktárgyak tanításához illeszkedő nyomtatott és nem nyomtatott információhordozók, mindenekelőtt az audiovizuális oktatástechnikai anyagok. A központ feladata ezen oktatási segédanyagok prototípusának kifejlesztése és gyártásának levezénylése mellett a fejlett nyugati országok oktatástechnológiai ismereteinek honosítása, a hazai képzés és továbbképzés megalapozása és fenntartása, s mindezen tevékenységet megalapozó eszköz- és módszertani kutatások végzése volt. Az OOK környékén kezdetben adaptációs, majd pedig a hazai viszo-

nyokhoz illeszkedő, önálló tantárgy-pedagógiai munka kezdődött el, amelyek eredményeként tömegével készültek el azok a szaktudományi szempontokból korszerű, módszertanilag megalapozott, kísérletileg ellenőrzött taneszközök – diafilmek, transzparensok, mozgóképek és az azokat kiegészítő használati útmutatók, kézikönyvek –, amelyek többségét a mai napig használják a köz- és felsőoktatásban. A külföldön és itthon kiképzett oktatástechnikus és oktatástechnológus szakemberek terepen való megjelenése kezdetben az Egyesült Államokból származó programozott oktatás európai, majd hazai elterjedésének és látványos sikerének kedvezett, s az oktatástechnológia, illetve pedagógiai technológia elfogadását és a pedagógiai gyakorlatba való beépülését eredményezte. Az intézet két évenként megszervezte a Nemzetközi Oktatófilm és Video Hét programjait, amely a világ újabban készült, legjobb audiovizuális anyagainak a bemutatójaként és a készítők találkozójaként funkcionált, ezzel a Központ sikeres innovációs szerepre vállalkozott.

Az intézet körül, különösen a képzés és a kutatás területén jelentős magyar pedagógiai szaktekintélyek kaptak feladatot, köztük – 1978–1986 között tudományos tanácsadóként – Nagy József. Ő volt az, aki már a hatvanas évek közepén a programozott oktatás, a kibernetika, majd a készség és a jártasság s a képzési rendszer tervezésének avatott és kedvelt ismerőjeként (*Szendrényi és Nagy, 1964; Nagy és Szendrő-nyi, 1965; Ágoston, Nagy és Orosz, 1965; Nagy, 1966a; Nagy, 1966b; Nagy, Nagyné és Veidner, 1966; Nagy és Szendrőnyi, 1966*) készségesen állt az intézet alapítóinak programja mellé (*Nagy, 1979a és b*), s vált néhány évre a kutatások (*Nagy, 1983b*) és némely fejlesztés meghatározójává, illetve az intézet nemzetközi szakmai képviselőjének alakítóijává (*Nagy, 1980a*), továbbá az intézet egyes külföldi projektjeinek résztvevőjévé. (*Nagy, 1988*)

A Pedagógiai Technológia mind a hardver-, mind a szoftver-megközelítésű, illetve a rendszerszemléletű oktatástechnológia hatékonyságának hazai elfogadtatására, közve-

títésére alapult folyóirat. Első szerkesztője a leginkább adaptációra központosító Rohonyi András. A lap szerkesztőbizottságának elnöke Nagy József. Ő a kutatásokról szóló beszámolójával egyszer szerepel a negyedévenként megjelenő folyóiratban (Nagy, 1983).

Rohonyi András 1980-tól 1987 közepéig jegyzi az OOK belső tájékoztatójából negyedévi kiadvánnyá váló periodikát. A lap a hazai lapkiadási gyakorlatban is feltűnően rendszertelenül jelenik meg, s hogy némelykor összevont számokkal, az a felelős szerkesztő más jellegű elfoglaltságai sokaságára utal. Rohonyi szerkesztésében 27 különálló laptest kerül kiadásra, összesen 1426 oldalon, váltakozó terjedelemmel. 1987 közepével Gécz János veszi át – Nagy József kérésére – a lap szerkesztését, s az 1989. év végekor bekövetkező lapfelszámolásig 10 laptest jelenik meg 1340 oldalon. A lap kiadását felügyelő szerkesztőbizottság elnöke s a lap profiljának kialakítója és fenntartója mindvégig Nagy József. Az általa vezetett bizottságba kezdetben tíz tagot hívott meg – köztük Orosz Sándort, Báthory Zoltánt, Zsolnai Józsefet –, később, 1986-ra ez a névsor – az intézet középszintű vezetésének átalakulása miatt – megváltozik s némileg bővül is. A szerkesztőváltással tantárgyi szakértők is megjelennek a műszaki alapképzettségű oktatástechnológusok mellett, s a 18 tagú grémiumba való meghívást pl. Szabados Árpád és Marx György is elfogadja.

Nagy József tíz alkalommal jegyez cikket a folyóiratban: az, hogy a belső borító szerkesztői üzeneteit, programos köszöntőit is aláírja (Nagy, 1980b; Nagy, 1980c; Nagy, 1982a; Nagy és Rohonyi, 1982; Nagy, 1983a), az OOK és a PeTe irányában való elkötelezettségének és a szerkesztés kézbentartásának a jele.

A folyóirat, indulásakor az éppen megismert, kis nyugati laptársak mintája szerint értesítő jellegű és szemléletű. Többségében a rossz nyelvek által „pedagógiai divat”-nak nevezett tárgykörökből válogat, gyakran technicista és kompilatív anyagokat ad közzé, s célja a pedagógiai technológia kiképzett hazai szakembereinek az elérése. A má-

sodik számtól nagy hangsúlyt fektet a számítógépnek nevezett logikai gépre, s ezt a szálát mindvégig erősíteni fogja. E periódus legnagyobb érdeme, hogy erőteljes módon ráirányította a hazai pedagógia figyelmét a médiumválasztásra, az információhordozók rendszerre való szervezésének lehetőségeire, a pedagógiai folyamatok szabályozási kérdéseire, a költség- és pedagógiai hatékonyságelemzésekre, azaz egy olyan közgazdaságtudományi szemléletre, amely azóta is jelen van a társadalmi erőforrásokat figyelők tevékenységében. A lap e szakaszának jellegét képviselő, a rendszerszemlélettel létrehozott pedagógiai programcsomagot taglaló tanulmány éppen Nagy József munkája (Nagy, 1981).

1983-ra a kiadvány szakmai lappá szerveződött, s profilja egyre határozottabban eltért a vele egyidőben funkcionáló AV Közleményektől. A tanulmányok színvonalának emelkedése, a szemle táguló horizontja, a kritikai szempontok beemelése eredményeként kialakulni látszott az AV-kritika – azaz a szakmai reflexivitás köre növekedett meg. Az Intézet ekkorra már 350 audio-vizuális eszközt készített el, amelyek többsége az iskolákba is eljutott, 250 oktatástechnikai-oktatástechnológiai kiadványt jelentetett meg, információs kiadványok garmadájával látta el az intézményeket: de a folyóirat nem kívánja föladni azt, hogy egyszerre legyen tudományos szakfolyóirat és intézeti tájékoztató. A modulelvú taneszközépítés, a szaktudományos ismeretekhez készülő információhordozók preferálása kerül az intézeti törekvések előterébe, s ez a laptestekben is tükröződik. S ezzel egyidőben az oktatásmenedzser-szemléletű megközelítés elérte telenedik.

A hazai szaksajtó megosztódása váratlanul, de nem megjósolhatatlan módon következik be. Az, hogy az OPI szakmódszertani folyóiratai a napi pedagógiai praxisra, a PeTe pedig az elmélet és a gyakorlat integratív lehetőségeire összpontosít – többek között azt eredményezte, hogy mindkét fél szerzőket és kéziratokat vesztett el. A pedagógusok innovációra való alacsony hajlama sem kedvezett a lap vál-

tozatosságra való törekvésének. Új témák bevezetésével – távoktatás, tanárképzés, a film-video párhuzamosság megszűnése, a módszerek elméleti alapozása, a tudás szerkezete – elfedődnek ugyan ezek a problémák és a széles szemléletformálás előtt lezáródnak látszódtak az utak, de a szerkesztés mindig szívesen vállalkozott a pedagógiai gyakorlatból fakadó problémák közvetítésére.

A tudás átadásának törvényszerűségeit vizsgáló nagyobb lélegzetű elméleti okfejtésekkel jelenlévő Nagy József a folyóirat szerkesztőségének szaktudományt erősítő táborához tartozott (Nagy, 1983b; Nagy, 1984a; Nagy, 1984b), amíg a másik oldalt a technokrata-menedzser, szemléltető fejlesztők képviselték.

A folyóirat működésének harmadik szakaszát, egy évközi szerkesztőváltás után, Nagy József esszéje (Nagy, 1987) jelöli ki. A szaktantárgyi szerkesztők megjelenése – Sallai Éva, Sallay Mária, Takács Viola – előre jelezte a pedagógiai gyakorlat előtérbe állítását. Az átalakult szerkesztőbizottság jóvoltából a lap terjedelme mintegy megháromszorozódott, s ez tette lehetővé azt, hogy a szaklaptól elvárható funkcióknak nem kellett keveredniük az OOK információszolgáltatói szerepvállalásával. A lapban megjelenő témabibliográfiák és médiumismertetőik is országos igényt elégítettek ki.

A Pedagógiai Technológia megszűnését a szerkesztő tette közzé a X. évfolyam zárószámában. Az OOK ugyanis háttérintézményből vállalattá alakult, és sem a helyzete, sem pedig az intézményt vezetőik jövőképe nem engedte meg, hogy anyagi hasznot nem hozó vállalkozásba fektesse a tőkét. A lap körül kialakulófélben lévő szellemi műhely azonban nem oszlott fel: Nagy József jóvoltából a munkatársak újabb feladatot kaptak.

Az Országos Oktatástechnikai Intézet 1991-ben megszűnt.

AZ EDUKÁCIÓ

1989 júliusában Nagy József a kutatóhely főigazgatójaként arra kérte meg Géczi Jánost (munkahelyváltása után)¹, hogy hozza létre és vezesse az Oktatókutató Intézet tudományos könyvkiadóját s dolgozza ki az intézet szakfolyóiratának koncepcióját. Abban reménykedett, hogy intézete szakmai és anyagi háttérével fenntartható egy önálló szellemi műhely, amelynek szükséges támasza a független – a szerkesztést elvégző – kiskiadó. Ennek eredményeként 1990-ben megalakult az Edukáció Kiadó. Az első évben – a korábbi kiadványok összefogásával és átvételével – két könyvsorozat indításával szándékozott debütálni a műhely. A Társadalom és oktatás sorozatban három kötet jelent meg: a ‚Csak reformot ne...’ című gyűjtemény, Kozma Tamás: ‚Kie az iskola?’ című munkája, valamint a Mihály Ottó szerkesztette ‚Iskola és pluralizmus’. Ugyancsak abban az évben került kiadásra a Nagy Mária által szerkesztett ‚Pedagógusok, bérek, érdekek’ címet viselő kötet is.

A pedagógiai folyóirat, amely ugyancsak – a Nagy József által adott – Edukáció nevet kapta, mint a kiadó, nem jelent meg. Létrejött ugyan a széles körből verbuválódott szerkesztői bizottság, néhány, az arculatot és a szerkesztési elveket meghatározó ülést is tartott, megtárgyalták és elfogadták a lapkonceptiót. Az oktatáskutatók, a pedagógusok, szociológusok közé, a holisztikus szemlélet felé törekvés jegyében a pedagógia tudományában nem jártas, de annak elkötelezett szakemberek is kerültek, mint Marx György, Szűcs Ervin és Juhász Nagy Pál. A szerkesztőség tagjait is felkérte az OKI vezetése, s az első egyeztetésekre is sor került Andor Mihállyal, Halász Gáborral, Sallai Évával, Sallay Máriával, Takács Violával és a többiekkel – akik ezután majd az Iskolakultúra rovatvezetői lesznek.

1990 októberével a megszüntetett Országos Pedagógiai Intézet néhány munkatársára, az Oktatókutató Intézet kutatóinak egy részére alapozva létrejött az Országos Közoktatási Intézet, amelynek a vezetőjéül Zsolnai Józsefet ne-

vezték ki. Az Oktatáskutó Intézet vezetőjévé pedig Kozma Tamás vált, aki a tervezettől gyökeresen eltérő – kizárólag a köz- és felsőoktatás és a szakképzési rendszer alap- és alkalmazott kutatásai számára publikációs teret adó – lapelképzelést képviselte. Mivel csak az intézet keretein belüli kutatások eredményeinek – belső finanszírozásra alapított – közzétételét kívánta támogatni, a lapelképzelés kivitelezésére – az összeálló szerkesztőségtagok elfogadásával együtt – Zsolnai József kínált új lehetőséget, aki maga is tagja volt a szerkesztőbizottságnak.

Az Oktatáskutató Intézet kiadónevet váltott és *Educatio* lett.² Az *Educatio* nevű folyóirat – Kozma Tamás alapító főszerkesztő vezetésével – 1991-ben alakult meg³ s negyedévenként megjelenő, rangos oktatáspolitikai folyóiratként az interdiszciplináris megközelítésű kéziratok megjelentetését tartja elsődleges feladatának.

AZ ISKOLAKULTÚRA

Az Iskolakultúra folyóiratot 1991-ben alapította az Országos Közoktatási Intézet, alapító főszerkesztője Géczi János.⁴ A lapkoncepció elfogadásának kedvezett, hogy a jogutód nélkül megszűnt OPI valamennyi módszertani folyóirata fölszámolódott, s az új intézetben szükség mutatkozott a saját, rendszeresen megjelenő, szerkesztők által működtetett folyóiraatra. Zsolnai József a Pedagógiai Szemle kiadását átvállalta, de szorgalmazta a főszerkesztőváltást, valamint a lap névváltoztatását, mely ezért vette fel e nagy s rendszerfüggő múltú kiadvány neve elé az „Új” jelzőt. Zsolnai volt az, aki a külső intézményektől, érdekektől független pedagógiai folyóirat alapítása mellett döntött, s az OOK utódintézménytől átvette a PeTe névhasználatát, majd jóváhagyta, hogy az Iskolakultúra a Pedagógiai Technológia utódlapjaként jelentkezzen. A lap nevében is jelezte, hogy nem a hagyományos pedagógiát tekinti működési területének, hanem az iskolaügyben érdekelt valamennyi

résztevő tudását akarja akkumulálni és közvetíteni. Ez tette lehetővé, hogy a jogi kérdésekről éppúgy kezelhető módon szó essék, mint a felnőttképzésről, a kultúranthropológiáról, az iskolaépítészetéről, a devianciákról vagy éppen a minőségbiztosításról.

Az Iskolakultúra szándéka szerint középszintű pedagógiai folyóiratként indult, s bár a jobb tantárgypedagógiai és módszertani folyóiratok örökségét is vállalta – amilyen pl. a Módszertani Lapok Magyar vagy Fizika változatai voltak –, de az alacsonyabb színvonalúaktól mindenkor elhatárolódott.

Az első évfolyam 'Az Országos Közoktatási intézet folyóirata' alcímet viselte. A lap kezdeti évfolyamait három változatként jelentette meg: évente tíz alkalommal Géczi János szerkesztésében a „Társadalomtudomány”-t, Takács Viola gondozásában tíz alkalommal a „Természettudomány”-t és Schiller István vezetésével négy alkalommal a „Matematika- Informatika- Technika”-t. Ambár csak természet- és társadalomtudományi változatot készítettünk elő, a hármas tagolás a Művelődési és Közoktatási Minisztérium illetékes főosztályvezetőjének az érdekeltsége nyomán született meg. A feldarabolódás ugyanakkor azt a reményt erősítette, hogy hamarosan megjelenjenek az „Idegen nyelvek”, illetve a „Művészetek” változatok is. A lapcsalád a hazai pedagógiai sajtóban először egy integráns és multikulturális megközelítési módot tett lehetővé, a két heti megjelenés és a nagy terjedelem pedig azt is, hogy ne csupán a hagyományos értelemben elfogadott pedagógiai tudás közvetítésére vállalkozzunk, hanem a pedagógiát a kultúrába beágyazottan, a társtudományokkal, illetve a háttérstudományokkal együttesen mutathassuk meg.

A főigazgató régi törekvéseit erősítette a lapszerkesztés, amikor szorgalmazta a neveléstudományban addig véleményét nem nyilvánító, de saját területük eredményeit abba átszármasztatni kívánó tudósok, művészek számára a pedagógustársadalom nyilvánosságát. Mindez a pedagógiai szakmai tárgyú kéziratok szaktudományi, pedagógiai, nyelv-

vi és szerkesztési minőségére is kedvezően hatott, a viszonyítás lehetősége a publikációk – melyek követelményeit nemigen sajátította el a magyar szakmai közvélemény – tartalmi és nyelvi megítélését illetően is pozitív következményekkel járt, maga a szerkesztési gyakorlat standardizálódott.

A lap a hagyományos szerkesztési eljárásokat egyéb módon is fölírta. Nem állt – és azóta sem áll – a szerkesztőség elé a szerkesztőbizottság (de, amikor szükséges, nem is védi azt). Nem szerveződik rovatokká a laptest – amennyire lehetséges –, hanem (az elméleti folyóiratokra jellemző) műfajok szerint tagozódik, s általában lemond az újságírói gyakorlat kedvelt műfajairól – amilyen pl. az interjú, a ke-rekasztal-beszélgetés. Az áttekinthetőség és a közérthetőség érdekében nagyobb örömmel közli a tudományos esszét – ennyiben legalább magas szinten ismeretterjesztő vagy szakmai, illetve tudományos –, bár a különböző szakágak fejlettségének megfelelően a cikkek – megírtságuk, nyelvezetük, argumentációjuk alapján – nem tekinthetők szükségképpen homogénnek. A szakfolyóiratoktól eltérően nem a gondozott kéziratok közlését, hanem azon túl az egy-séges laptestek, néha féltematikus számok, esetleg külön-számok kiadását vállalta – bízván abban, hogy ezzel problémaérzékenyebb és interdiszciplináris kiadványt állít elő. Igyekezett a témakörök utógondozását is elérni – hol azzal, hogy a szerkesztők és rovatvezetők a különböző egyetemen, főiskolákon és intézményekben pedagógiai szakújság-írásba bevezető kurzusokat indítottak, hol pedig a lapnál elsőként jelentkezőkkel való szoros együttműködéssel és a kézirat-megrendelésekkel.

Az Iskolakultúra a második évfolyamát már úgy kezdte meg, hogy a Helle Mária által tervezett vizuális arculata egyszerre különítette el karakteresen a három mutációt, s jelenítette meg azt, hogy esztétikai-tipográfiai szempontok is meghatározzák az iskolai kultúrát, a nyomtatott pedagógiai anyagokat és természetesen a szaksajtót. A Helle-féle írka-változatot majd 1996 januárjával váltja fel egy szigo-

rúbb s kissé konzervatívabb-hagyományosabb tanári ízlés-világot tükröző, áttekinthetőbb tipográfia, amely Baráth Ferenc grafikus munkája.

A váltással egybeesett a lap kiadóhelyének a megváltozása – az OKI-tól átvette a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetéhez került Pedagógus Szakma Megújítása Projekt. Annak a következményeként, hogy a hazai szaksajtó rendszerváltást követő szerkezetátalakulása befejeződött, s központi és vállalati kezdeményezésekre ismét jelentkezni kezdtek a szaktanári elképzeléseknek helyet adó módszertani lapok, az Iskolakultúra profilja is tisztábbá válhatott. A színvonalasítás elkerülését szolgálta a havi folyóirattá alakulás (ámbar az egyes laptestek terjedelme másfélszeresére növekedett). A kiadvány alcímévé az egyetemi szerkesztői közegnek is megfelelőbb „pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata” meghatározás vált. Mindez azonban azt is jelentette, hogy a kiadvány szerkesztőinek törekvéseit egy-egy hosszabb időszak immár jobban kezdte jellemezni, mint az egyes különálló laptestek.

A lap szerkesztőségi munkájának rendjét mindvégig a rovatlanság hangsúlyozása határozza meg – a laptestben ezt a három, műfaj szerint elkülönített rész jeleníti (Tanulmány, Szemle, Satöbbi). A munkatársak egy-egy szakterület állandó megjelenítéséért felelnek – ilyenképpen nem az újságírásban bevezetett formai-tartalmi szerveződések alávetettjei. Az iskolaügyben időről időre fel-felbukkanó kontúros jelenségek folyóiratba való bevonásáért a néhány hónapra vagy egy évre felkért, egy-egy önálló programot képviselő „meghívott munkatársak” a felelősek, az állandóan fenntartott szakterületekért pedig a „munkatársak”. Igaz, utóbbiak nem a hagyományos tantárgystruktúrát képviselik, még csak nem is a pedagógia részterületeit, hanem a tágran értelmezett iskolaügy valóságban is ható problémaköreit. Ennek a szerencsés következménye, hogy egyre-másra olyan területek emelődtek be a folyóiratba, amelyek korábban vagy nem voltak jelen, vagy periférikus helyzetűek lehettek a

szaksajtóban. A felelős szerkesztő, illetve a főszerkesztő munkája következményeként pedig – a féltematikus blokkokba szerveződés jóvoltából – e kéziratokra nagyobb hangsúly kerülhetett, s az esetleges párhuzamok könnyebben váltak fölmutathatókká.

A folyóirat profiljának meghatározását az állandó munkatársak tevékenységi köre biztosította. A megalapítás óta folyamatosan jelen van a lapban az oktatásszociológia, az oktatáspedagógia, a valláspedagógia, a nemzetiségek oktatása, a határokon kívüli magyar oktatásügy (vajdasági, erdélyi és felvidéki rovatvezető segítségével történő) megjelenítése, azaz egy lehetséges egységes magyar pedagógiai kultúra vonásainak a fölvezetése, a holisztikus tudományelképzelések, a gondolkodástudományi eredmények, az ökológiai és a környezetvédelmi törekvések nyomonkövetése, az európai pedagógiai keretek jelzése. Egyre másra teret kaptak az alternatív pedagógiák, a pedagógiai kutatások, a tantárgypedagógiák mozgásait meghatározó elképzelések – ez utóbbiak különösen a történeti és az esztétikai tudásváltást mutatták be. Utóbbi időkben a lap témabővítését eredményezte a tanárképzés problémaköre.

Az Iskolakultúra nem úgy jelentkezett a tanügyi piacon, hogy végleges lett volna a profilja: az nagyon lassan, csupán az ötödik-hatodik évfolyamától alakult ki.

A profil gyors meghatározódását és kialakulását hátráltatta a lap fenntartásának változékonysága, finanszírozásának egyenetlensége – s paradox módon az, hogy a szerkesztés kultúraelméleti megfontolások miatt sem politikai, sem pedig oktatáspolitikai feladatok megoldását nem vállalhatta. Ugyancsak késleltette az, mégha hosszabb távon hasznosnak is bizonyult, hogy a kiadvány sosem volt kiadói lap – a szerkesztés – mindvégig – függetlenül hozta meg a maga – jó és rossz – döntéseit. Ámbár ennek az ára az, hogy a kiadói alapfunkciókat – finanszírozás, kiadási jogok, terjesztés – a szerkesztőség látta el.

Az Iskolakultúra törekvéseit meghatározták az évente egyszer, esetleg kétszer szervezett, külső, szponzori támo-

gatással létrehozott különszámok. Ilyenkor a laptest egésze vagy jó része meghatározott tartalom köré csoportosult. Több környezeti neveléssel foglalkozó szám szerkesztődött (köztük olyan is, ami 12 000 példányban jelent meg, és minden iskolába ingyen eljutott). Volt szakképzéssel, óvodai neveléssel, szociálpedagógiával, műveltségképpel, honvédelmi-hazafias neveléssel, roma tanulók problémáival, drogmegelőzéssel foglalkozó összeállítás. Többször vállalkozott a szerkesztőség konferenciák előadásainak gondozására is: a római Hungarológiai kongresszus, az EARLI, a Századvég 'Szellemi Körkép'-e anyagainak közreadásából született számok ilyenek. 1999 októberében a Természettudomány Oktatása a XXI. században című konferencia előadásait gyűjtötte egybe.

Nagy József az Iskolakultúra 1994/1–2. számában előszavával vezeti be a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai tanszéke mellett működő Alapműveltségi Vizsgaközpontjában létrehozott Tantervi (fejlesztési) követelményeket bemutató terjedelmes különszámot. (Nagy, 1994a) Ezt követi egy, a közoktatásfejlesztés, az iskolarendszer választásait elemző szemléje (Nagy, 1994a és b), s a pedagógiát multidiszciplinaként bemutató tanulmánya. (Nagy, 1995) E közlemények után válik Nagy József a lap meghatározó teoretikusává, s az Iskolakultúrában közreadott számos munkája nem csupán a folyóirat szellemiségét tágítja ki, de a századvégi pedagógia egyik szintézisét is ígéri (Nagy, 1996a); Nagy (1996b); Nagy (1997a); Nagy (1997b); Nagy (1997c); Nagy (1997d); Nagy (1997e); Nagy (1997f); Nagy (1997g); Nagy (1997h); Nagy (1997i); Nagy (1998a); Nagy (1998b); Nagy (1998c); Nagy (1998d); Nagy (1998e); Nagy (1999a); Nagy (1999b); Nagy (1999c).

Az Iskolakultúra folyóirat eredményei között – valószínűleg – a legnagyobb értékű az, hogy a maga szűkös lehetőségeivel korrekt szerkesztésű és megjelentetésű lapot, a kultúra teljessége felé nyitott megjelenési terepet biztosít azok számára, akik a pedagógiára multidiszciplinaként tekintenek.

JEGYZET

- 1 Géczy János (1989): Fokhagymás májszeletek nemzeti salátával. *Hitel*, 13. (június 21.) 26–27.
- 2 Imre Anna (1997) „Educatio” szócikke. *Pedagógiai Lexikon I. A–H*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 311.
- 3 Imre Anna (1997) „Oktatókutató Intézet” szócikke. *Pedagógiai Lexikon III. O–Zs*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 32–33.
- 4 Vö.: Horváth Attila (1997) „Országos Közoktatási Intézet” szócikke. *Pedagógiai Lexikon III. O–Zs*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 75.

IRODALOM

- Ágoston György – Nagy József – Orosz Sándor (1965): A technikai eszközök szerepe az oktatásban. *Audio-vizuális Közl.* 4–5. 5–31.
- Fehér Erzsébet (1995): *Magyar nyelvű tankönyvek 1777–1848*. OPKM., Budapest.
- Jáki László (1962, 1982): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1937–1985*. Budapest.
- Nagy József (1966a): A dialemezről. Hozzászólás Vladár Ervin: Történelemtanítás és diafilm-szemléltetés c. tanulmányához. *Történelemtanítás*, 5. 18.
- Nagy József (1966b): A programozott oktatás néhány gyakorlati kérdése. *Szakmunkásnevelés*, 1. 13–16.
- Nagy József (1979a): *Köznevelés és rendszerelmélet*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém. 288.
- Nagy József (1985): Az UNESCO oktatási bizottságának üléséről. *Köznevelés*, 39. 12–13.
- Nagy József (1988): Sri Lanka. Ország, iskolapadok nélkül. *Köznevelés*, 22. 12.
- Nagy József (1979a): *Köznevelés és rendszerelmélet*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 288.
- Nagy József (1979b): *Az O(rszágos) O(ktatástechnikai) K(özpont) és a pedagógiai technológia*. OOK, Veszprém. 144.
- Nagy József (1980a): The Hungarian Experience of OOK. An Instrument for the Development of Educational Technology. *Innovations in Education*, 43. Paris, UNESCO. 101.
- Nagy József (1980b): Kísérletek a képi információhordozók tervezési módszereinek továbbfejlesztése érdekében. *Ped. Techn.*, 3. belső borító.
- Nagy József (1980c): Vita a pedagógiai technológiáról. *Ped. Techn.*, 3. 43.
- Nagy József (1981): Az információhordozók rendszerrel szervezése. (Pedagógiai programcsomag) *Ped. Techn.*, 1. 1–9.
- Nagy József (1982a): Számvetés. *Ped. Techn.* 1. belső borító.
- Nagy József – Rohonyi András (1982): Szerkesztői jegyzetek. *Ped. Techn.*, 2. belső borító.
- Nagy József (1983a): 10 éves az OOK. Régi és új olvasóinkhoz. *Ped. Techn.*, 1. belső borító.
- Nagy József (1983b): Oktatástechnológiai kutatásaink néhány alaptendenciája. *Ped. Techn.*, 4. 25–31.
- Nagy József (1984a): Méretlátás és méretábrázolás. *Ped. Techn.*, 1984. 1. 28–35.
- Nagy József (1984b): Ábrázolási módok. *Ped. Techn.*, 3–4. 12–19.
- Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. (Bírálok: Ágoston György, Csapó Benő, ... Kocsondi András, [stb.]) O[rszágos] O[ktatástechnikai] K[özpont], Veszprém. 252.

- Nagy József (1987): Kell-e nekünk technológia? *Ped. Techn.*, 3. 7–11.
- Nagy József (1989): *Oktatásfejlesztés és a társadalom megújulási képessége. Csak reformot ne... (Szakértők az iskola megújításáról.)* Budapest. 53–64.
- Nagy József (1994a): Fejlesztési követelmények. Előszó. *Iskolakultúra*, 1–2. 3.
- Nagy József (1994b): Válaszúton a közoktatás. *Iskolakultúra*, 15–16. 170–175.
- Nagy József (1995): A harmadik paradigmaváltás küszöbén? *Iskolakultúra*, 6–7. 2–6.
- Nagy József (1996a): Segítő életmódra nevelés. *Iskolakultúra*, 8. 96–104.
- Nagy József (1996b): Vélemények az alapműveltségi vizsga koncepciójáról. *Iskolakultúra*, 11. 3–39.
- Nagy József (1997a): Csoportképző hajlam és nevelés. *Iskolakultúra*, 10. 3–13.
- Nagy József (1997b): Énkibontakozás és nevelés. Csíkszentmihályi Mihály proféciája. *Iskolakultúra*, 6–7. 107–117.
- Nagy József (1997c): Kompetenciamodell és nevelés. *Iskolakultúra*, 3. 71–77.
- Nagy József (1997d): Komponensrendszer-elmélet és nevelés. *Iskolakultúra*, 2. 73–78.
- Nagy József (1997e): Kötődési háló és nevelés. *Iskolakultúra*, 9. 61–71.
- Nagy József (1997f): Öröklés és nevelés – papadigmaváltási lehetőség. *Iskolakultúra*, 4. 63–73.
- Nagy József (1997g): Proszocialitás és nevelés. *Iskolakultúra*, 1997. 7. évf. 8. 89–101.
- Nagy József (1997h): Szociális kommunikáció és nevelés. *Iskolakultúra*, 11. 79–92.
- Nagy József (1997i): Komponensrendszer-elmélet és nevelés. *Iskolakultúra*, 2. 73–78.
- Nagy József (1998a): Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése. *Iskolakultúra*, 1. 34–47.
- Nagy József (1998b): A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 10. 3–21.
- Nagy József (1998c): A kognitív készségek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 9. 3–13.
- Nagy József (1998d): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése. 1–2. rész. *Iskolakultúra*, 11. 73–86., 12. 59–76.
- Nagy József (1998e): A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége. *Iskolakultúra*, 5. 3–16.
- Nagy József (1998f): Kognitívizmus és az értelem kiművelése. *Iskolakultúra*, 2. 67–70.
- Nagy József (1999a): A kognitív tudomány. *Iskolakultúra*, 1. 3–13.
- Nagy József (1999b): Oktatáspolitikai viták és távlatok. *Iskolakultúra*, 4. 24–34.
- Nagy József (1999c): Egyéniségfejlesztés. *Iskolakultúra*, 11. 3–19.
- Nagy József szakirodalmi munkássága. 1963–1999.* (kézirat)
- Nagy József – Nagyné Varga Margit – Veidner János (1966): *A programozott oktatás tapasztalatai.* (Szerk. és az előszót írta Ágoston György.) (A Pedagógia Időszerű Kérdései Hazánkban) Tankönyvkiadó, Budapest. 118
- Nagy József – Szendrényi Vilmos (1965): Programozott oktatás a gyakorlatban. Észrevétel Sárkány Ernő tanulmányához. *Köznevelés*, 21. 882.
- Szendrényi Vilmos – Nagy József (1964): A programozott témák szerepe az oktatásban. *Köznevelés*, 8. 300–303.
- Szendrényi Vilmos – Nagy József (1966): *A programozott témák szerepe az oktatásban. A modern technikai eszközök szerepe a pedagógiában.* Szeged. 177–185.

PEDAGÓGIAI SAJTÓ SZEREPVÁLLALÁSAI A HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

A pedagógiának mint tudománynak a 18. század végi megjelenése előtt az európai civilizációban már kialakult az elgondolás arról, mit is jelent a tudományosság, s melyek azok a feltételek, amelyek a tudomány haladásához szükségesek. A pedagógia egy ideig még alkalmazott teológia és/vagy filozófia, s szerepkényszere miatt lassan éri el a diszciplína-formálódásban az önállóságot. Önmeghatározásához azonban segítséget nyújtanak a kialakult nemzeti és nemzetfölötti tudományok többé-kevésbé összerendeződő attribútumai. Amíg a fizika, a matematika, a történelem lépésről lépésre tapogatózva halad az intézményülés irányába, a tudományos pedagógia kipróbált, standardizálódó minta segítségére számíthat.

Pierre Chaunu felvilágosodást taglaló monográfiája – közben végigköveti, miként változik meg a gondolkodás tárgya és a módszere – egy sajátos jelenségre is felhívja a figyelmet: a természettudományok kialakulása nem az egyetemek falai között történik meg. Az egyházi és állami befolyás alatt működő felsőoktatási intézmények, talán Angliát kivéve, élesen szembenálltak az arisztotelianus törekvésekkel, ezért egy új intézményi forma, az akadémia, amely a mechanika s a nyomában kifejlődő rész- és teljes diszciplínák támogatója, illetve a mechanikus filozófia befogadója. (Chaunu, 1998. 179.) Az akadémiák számára pedig eddig ismeretlen multiplikátorokra van szükség: a társaságok eszméit, tevékenységét össze kell valamiképpen kapcsolni, s a levelezés, hamarosan pedig a leveleket helyettesítő újságok, majd tudományos folyóiratok a tudományos közösséget ígérnek s azt kanonizálják. Az első két folyóirat – a Királyi Társaság szervezte *Philosophical Transactions* és a francia Természettudományi Akadémia *Journal des savants* kiadványa – egyaránt 1665-ben jelenik meg: az

első, a jelentősebb, jellemző módon s nyilván szerepkényszerből, az egyetemi elvárásokhoz igazodva, nemcsak angolul, hanem amszterdami kiadásban latinul is – Európa közép-ső térfelének tudományos nyelvén.

A természettudományokkal szemben a nemzeti társadalomtudományok születését az egyetemeken felhalmozódott ismeretek művelői inkább segítik: sőt, abban is kisebb az ellenállás, hogy azok a vulgáris nyelvet használják. A latinul gondolkodó számára kevésbé lehet fölháborító, ha tudja, bizonyos határokon túl nem terjedhetnek az így megjelenő eszmék, és semmiképpen nem veszélyeztetik az összeurópainak vélt filozófiát és társadalombölcseletet.

A pedagógia, amikor önálló tudományként értelmezi magát, katolikus vagy protestáns teológia alapján állít, s ízig-vérig társadalomtudományi – teológiai, illetve filozófiai – jelmezbe öltözik. S benne, bár a transzcendentális elemek mellett az empirikus törekvések is hangsúlyozódnak, a pszichológiai, orvostudományi, antropológiai elemek ahhoz nem elégségesek, hogy a természettudomány módszereiből mélyebben merítsen, de ahhoz igen, hogy annak tudományosság-kritériumait befogadja. Az, hogy 1779-ben Ernst Christian Trapp pedagógia tanszéket kap a hallei egyetemen, s a pedagógia önálló egyetemi tantárggyá válik, továbbá, hogy a 19. században megjelennek az első pedagógiainak tekinthető szaklapok, arra is utal, hogy a szellemtudományok és a társadalomtudományok közötti kölcsönhatás erősödik.

Azonos elvárások húznák meg a közös horizontot? A diszciplínák konstruálódása, majd önmeghatározása nem feltétlenül közös elvek szerint történik. Eltérő adminisztratív, szervezési, állampolitikai háttérrel s törvényszerűen különböző empirikus alapokon épülnek fel. Hogyan és miért éppen így vagy úgy, annak magyarázatával adós a művelődéstörténet, annak ellenére, hogy a tudománytörténetek saját fejlődésüket tisztességgel fölvázolták, s a tudományfilozófia is elvégezte a maga aspektusainak elemzését. A tudomány törvényszerűségeiről, az általa összegzett-

rendszerezett tudás átszarmaztatásának folyamatáról is van mit mondanunk.

Még az 1960-as években megjelent egy nagy sikerű, nemzetközileg elismert, a metodika alkalmazásában is újszerű könyv, amelyet utóbb, újabb fejezetekkel bővítve, magyarul is kiadtak. Derek de Solla Price a felvilágosodással megjelenő diszciplínák fejlődését szolgáló mechanizmusok bemutatására és elemzésére vállalkozik, s áttekinti azt a folyamatot, amelyet tudományos kutatásnak nevezünk, s amely magát a tudományt eredményezi. A szerző kvantitatív módszerekkel tanulmányozza a tudomány alakulását – s nem mellékesen képes számba venni mindazokat a multiplikátorokat, amelyek a fejlődést támogatják. (*Solla Price, 1979*) Erre a szcientometrikai alaplíműre a neveléstudomány kialakulásához szükséges körülményeket számba vevő hazai kutatók hivatkoznak (*Csapó, 2001*), valljuk meg, nem egyszer kényszerűségből, hiszen a pedagógia alacsony presztízsét valóban tisztázatlan szaktudományi kérdések is okozzák.

Solla Price szerint a tudományos kutatás és az azokból kialakuló tudomány feltételei a következők: a szakterületnek megfelelő, az egyetemes tudomány által is ellenőrizhető tudományos módszerek, intézmények, finanszírozás, tudományos utánpótlás, megfelelő szakmai kommunikáció, amely az érintettek közösségének személyes találkozására ad alkalmat, valamint a tudományos folyóiratok. Mindezek együttese pedig kialakít egy közös értékrendet vagy valamennyire azonos horizontot. Hogy az így meghatározott tudományosságnak megfelel-e a neveléstudomány s az annak részét képező hazai neveléstudomány, arról érdemes elmélkedni.

Magam a továbbiakban a tudomány, illetve a tudományos kutatás egyetlen – de a többihez hasonlóan elengedhetetlen – feltételéről, a kommunikáció csatornái közül egyről, a sajtóról szólok.

A folyóiratok közösségképző szerepére valamennyi társadalmi alakulatnak szüksége van. Történelmileg a homogén tudás kialakításának igénye hozza létre ezt az olvasni tudókra számító, hatékony kommunikációs eljárást, amelynek rendkívül változatos a megjelenése. A társadalom számos közössége s a vezetői szerepre aspiráló rétege megteremti és fölhasználja a lapok teremtette kereteket arra, hogy a saját normáit érvényesítse. A tudomány sem alkalmazza másként. Az első akadémiai folyóiratok, amelyek többnyire leveleket tesznek közzé, a szerző-feladót megkímélik attól, hogy számos példányban megírják ugyanazt a szöveget. S a társasági szereptől nem is kívánnak a 19–20. század fordulójáig megszabadulni: események és hírek, kísérletek és viták, rögzítésre érdemesnek talált tapasztalatok és méltatások jelennek meg egymás mellett, amelyeket ma hol napisajtó-hírnek, hol élőközleménynek, hol tanulmánynak, útirajznak, hol pedig monográfiának vélnék. A tudomány számára egyelőre nem az a fontos, hogy egységesített „szakmai” szempontok érvényesüljenek a szövegek alkotásában és közzétételében, hanem hogy a textusok létezzenek. A mennyiségi fölhalmozáson minden csoportnak túl kell esnie, s nem a textuálódott eredményeket, hanem – a legitimáció érdekében – annak a folyamatát kell nyilvánossá tenni.

A keretet teremtő kiadványok kis késéssel követik a tudásról szóló elképzeléseket, s felülírják a hagyományt. Ha a közlemények teljességére – azaz a megszerkesztett, kiadott lap testére – tekintünk, tulajdonképpen többet árulnak el a hagyományhoz való viszonyról, annak alakítására tett kísérletről, mint magáról a tartalomról. Az információ befoglalója nem véletlenül válik újabban a kutatások tárgyává: érdemes láthatóvá tenni azokat a struktúrákat, amelyek megengedik a gondolatok kifejtését. Ezek a vizsgálatok azt is példázzák, hogy a különböző korszakokban, helyzetekben, ha más-más okok folytán is, de mi rekesztődik ki

a beszédből, mi az, amiről nem tudunk, s mi az, amiről nem lehet szólni.

Ha csupán a Solla Price által is felsorakoztatott (mai) tudományosság-jellemzőket vesszük, s ha csak a saját szakmánkat tekintjük, akkor látjuk, ahány sajátosság van, legalább annyi eltérő ok működik elsődlegesen közre a pedagógiai szaksajtó alakításában. S azt is, hogy a pedagógia különböző szintjeinek kielégítő működését mennyi eltérő cél- és szerepképzetű folyóirat multiplikálja. A szaksajtó ugyan magába foglalja az újságoktól, magazinoktól, ismeretterjesztő folyóiratoktól kezdve a tudományos folyóiratokig valamennyi kiadványváltozatot, de ezek egészen különböző közösségképző rendeltetésűek.

Így tehát beszélhetünk a pedagógia szakterülete szaksajtójának mintázatáról, amelynek egyik szélét a szakma közéleti-irányítói kiadványai határolják, a másikat pedig a diszciplína folyóiratai. S szólhatunk arról is, ismét csak a pólusokat említve, hogy létezik olyan részmintázat, amely feladata szerint a jelen időt vagy annak valamelyik metszetét, illetve azokról kialakult képzeteket tükröz s létezik olyan részmintázat, amely a szerepe szerint nem erről vall, hanem a jövőképzet tudományos dokumentumait rendszerezi. S említhetjük a gyakorlat-orientált oldalt, s átellenben a teoretikusát.

Ha tehát arról beszélünk, hogy a Földön az 1660 és 1960 között megjelent tudománnyal bármiféle módon foglalkozó és referáló folyóiratok száma 50 000, s ezek közül 1960-ban 30 000 még működött, s tudjuk, hogy a tudományos ismeretek bővülését követve 10 évente duplázódik a folyóiratok mennyisége, azaz jelenleg kb. fél-egymillió ilyen típusú periodika létezik, akkor nem is annyira meghökkentő, hogy a valaha létezett és létező magyar pedagógiai folyóiratok száma meghaladja az 1500-at, s jelenleg mintegy 100, önmagát ilyennek állító kiadványhoz juthatnak hozzá az iskoláztatásban érdekelték. (Solla Price, 1979, 26–27.; Géczi, 2001. 392–393.) Egy folyamat világosan követhető: a lapok a diszciplinárizálódás szerint alakulnak, s amíg a 19. század-

ban a folyóiratok többsége nem szelektál a tudomány területei és mélysége szerint, a következő században és manapság már ez a jellemző.

Ami a hazai olvasói statisztikákat illeti, a tudományos, illetve a pedagógiai lapok olvasásának gyakorlatáról nem áll adat a rendelkezésünkre. Nem tudjuk, hogy mifelénk is igaz-e az, ami a nemzetközi tudomány sajtójának könyvtári kölcsönzésére igen: az igények 80 százalékának kielégítésére a folyóiratok 10 százaléka elegendőnek mutatkozik, s a lapok 50 százalékát – legalábbis a könyvtárakban – senki sem akarja kézbe venni. A dolgozatok hasznosulása természetesen nem függ az olvasottságtól, egyetlen illetékes olvasó – legyen az miniszter vagy kutató – elég lehet ahhoz, hogy az írás eredménye beépüljön a közösségi tudás rendszerébe. Továbbá arról sincsenek átfogó vizsgálataink, hogy a különböző lapokhoz kötődő, rendszeresen publikáló, tudományban értékelt szakírók a kitüntetett lapjaik körül valóban „láthatatlan intézményt” képeznek-e, s hogy ezt a csoportérdeklődést követi-e az olvasói figyelem. S fölvethető kérdés az is, hogy szabad-e a tudomány létrehozóinak értékeihez kötni a szaklapokat, s maga a tudományra érzékenység nem csak egyike-e a sok szemponttal rendelkező olvasói odafordulásnak.

E kérdések az olvasói oldalról fogalmazódnak meg, s nem a lapok kiadóinak, fenntartóinak, szerkesztőinek aspektusából. A valódi olvasókról azonban keveset tudunk. Ugyanis a legtöbb olvasó annak a csoportnak a tagja, amelynek érdekérvényesítésére a lap létrejött.

A PEDAGÓGIAI SZAKSAJTÓ FORMÁI

A pedagógiai szempontokkal rendelkező sajtókiadás a felvilágosodás művelődési-oktatási elképzelései szerint alakult ki, viszonylag későn. A hazai pedagógiai folyóiratkiadás több, mint 200 éves (pedagógiai vonatkozású cikkeket a 18. század végének lapjai is közzétesznek, például az 1786–87-ben kiadott Merkur von Ungarn; az első, magát pedagó-

giainak valló kiadványt Ambróczy Sámuel szerkesztette, az 1793–1795 között megjelenő, evangélikus *Novi Ecclesiastico-scholastici Annales Evangelicorum Augustanae et Helveticae Confessionis in Austriaca Monarchiát*). A 19. század végéig elegendőnek tekinthető s a fenntartók praktikus pedagógiai eszményeit követő kiadványok a tudományorientáltsággal szemben a népoktatás eszményének a szószólói.

A tudományos cikk ma ismert formája alig több, mint 100 éve körvonalazódott. Újdonságnak számított az előzményekre történő explicit hivatkozás, az előzmények és az eredmények textuális elkülönítése s az eltávolodás a hirdástól. És nívó az is, hogy a szerző individuális teljesítményének értéke megnő: szerzői joggal rendelkezik. (A szerző effajta értékeltsége az európai civilizáció hol erősen, hol gyengébben megmutatkozó sajátossága, amelyet aztán mindenhol elfogadnak.) Az azóta is zajló változásokat az egyetlen magyar pedagógia/neveléstudományi szakfolyóirat, az 1892-ben alapított Magyar Pedagógia publikációján is nyomon követhetjük. (S mellékesen azt is, hogy milyen szakfolyóirat-idegen szerepek jelentkeznek benne – korszakoként persze más-más formában.)

A szövegek és tények kezelésének eltérő szabályai szerint a jelenlegi pedagógiai szaksajtó két alakulatát máris megneveztük. De a köztük elhelyezkedő változatok, amelyek rámutatnak a pedagógikum megannyi szintjére, vajon miféle szerephez jutnak? Közvetítik és értelmezik a tudományt, s a gyakorlat számára hozzáférhetővé teszik annak az eredményeit, s fordítva, jelzik azokat a problémákat, amelyekre a tudománynak reflektálnia kellene? Ennél összetettebb a helyzet: eszmék és érdekcsoportok, az iskolaügy résztvevőinek meghatározódásai mentén olyan kulturális hasadásokra lelhetünk, amelyeket önmagában nem magyarázhat meg a periodikák világa. Minél összetettebb és ellentmondásosabb, változatosabb a nevelésügy, annál szövevényesebb és gazdagabb annak elsőrendű kommunikációs csatornázata is. A szaktudományos folyóiratok, amelyekre ránehézkedik a tudományos közlés nemzetközi normája,

az interdiszciplinaritásra törekvő periodikák, amelyeknek egyszerre több tudomány egymástól gyakran eltérő elvárásának kell megfelelniük a nyelvezetében és eszközrendszerében a tudománytól eltávolodó, ismeretterjesztésre vállalkozó, esetleg a pedagógiai közéletet mediáló vagy csupán a szakma köznapjairól szóló kiadványrendszer mégiscsak hierarchizált, s ha a lapstruktúra nem feleltethető meg a köznapitól a szakmaiakon keresztül a korszak tudományos világképeinek, akkor nem teljesítheti be a szerepét.

A betöltött funkció szerint strukturált szaksajtó – mint indikátor – a pedagógia világának állapotáról, a benne részt vevők kompetenciájáról, a pedagógiától s az azt művelőktől elvárt képekről tudósít, s eléggé képes körülhatárolni akár az éppen zajló kutatásokat, akár a diszciplináris vagy éppen infrastrukturális zavarokat. Talán ez az egyetlen indok arra, hogy miért legyen a mintegy 160 000 tanárt foglalkoztató Magyarországon mintegy 100 pedagógiai szaklap, azaz (átlagoltan) 1 600 fős csoportonként egy. Természetesen kell, hogy legyenek, akik négy-öt kiadványt is forgatnak, ők azok, akik az olvasói csoportok – a szakma szubkultúrái – között közvetítő szerepet tölthetnek be.

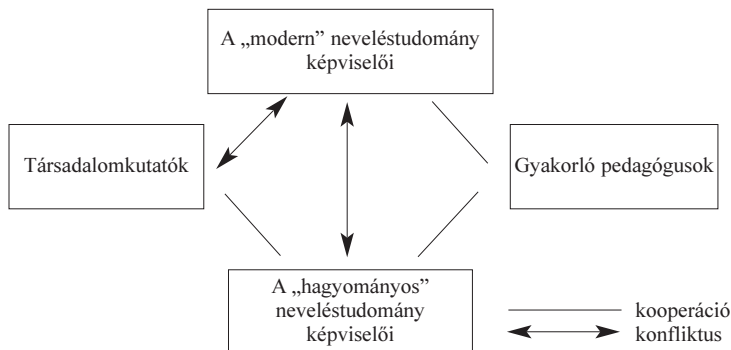
Azt kell hinni, hogy a köz- és felsőoktatás tagoltsága az oka annak a bőséges lapkínálatnak, amely jelenleg Magyarországon tapasztalható (s amely összevethető a 19–20. század fordulójának hasonló fejleményével): s ez arra a társadalmi és diszciplináris erőterre is rámutat, amelyben az igényeiket kizárólag ennyiféle módon képesek megjeleníteni az egyes csoportok.

SZEREPVÁLLALÁSOK

Báthory Zoltán 'Maratoni reform' címet viselő kötete az utóbbi harminc év közoktatási folyamatait elemzi. (Báthory, 2000) Báthory Zoltán és Perjés István egy közös tanulmányban a közelmúltban arra vállalkozott, hogy bemutassa a neveléstudományt a tudományok családjában. A magyar neveléstudományról szólva, több szerző összefoglaló

munkájára támaszkodva áttekintik annak alakulását és erővonalait. (Báthory és Perjés, 2001) E két munka bárki számára láthatóvá teszi azt a pedagógiai valóságot, amelynek csupán az egyik eredménye a mai szaklapstruktúra.

A hetvenes-nyolcvanas évek köznevelési fejlesztését szolgáló kutatásokról szólva kitűnik, hogy éles ellentét alakul ki a pedagógiai kutatásokban érdekelt csoporton belül a hagyományos pedagógia művelői és a társadalomkutatók s a velük azonos nézeteket valló neveléstudományi képviselők között. Mindkét térfélen támogatók is jelen vannak, a hagyományhűek mögött az oktatáspolitikai minisztériumi irányítói, a modern eszméket képviselő pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, közgazdász kutatók mellett az MTA-ban tevékenykedő munkatársak. S mindkét csoporthoz gyakorló pedagógusok is csatlakoztak. (Báthory, 2001, 416–417.) A „humáncentrista” és a „társadalomközpontú” kutatók nézetkülönbsége a szakma belső differenciálódását eredményezte, amely nem csak tanulmányok garmadája-hoz vezet, hanem – ha későbben is – a tudomány közvetítésében szerepet vállaló folyóiratok átalakulásához, illetve megjelenéséhez. A hatosnak nevezett kutatási főirány ugyan 1984-ben megszűnik, de kialakulnak a filozófiai-történelmi-szellemtudományi, illetve a neveléstudományt képviselő csoportok, s önszerveződésük eredményes.



1. ábra. A hatos kutatási főirány által gerjesztett konfliktusok és kooperációs irányok mintázata. (Báthory, 2001, 417.)

Báthory a hatos kutatáson belül kialakult kooperációk és konfrontációk durva szerkezetét megmutató ábrája előlegezi a folyóirat-struktúra – időben elhúzódo – átalakulását is. A meglévő vezető lapok – a Köznevelés, a Pedagógiai Szemle, az Országos Pedagógiai Intézet szakmódszertani kiadványai, a különböző tantárgyak ,Tanítása'-i és a Nagy Sándor szerkesztette Magyar Pedagógia – többnyire a hagyományos irányt képviselők orgánumai. Ugyan történik némi erőtlen kísérlet új folyóiratok alapítására – például 1980-ban a Pedagógiai Technológia ilyen –, de sem a társadalomkutatók, sem pedig a modernnek nem jutnak saját kommunikációjukhoz szükséges laphoz. A rendszerváltás lesz az a pillanat, amikor ez bekövetkezik. Az előbbieket főként az anyatudományukhoz kapcsolt folyóiratok átalakításába kezdenek bele, a moderneknek ugyan szinte ölükbe hullanak a régi lapok, és azok profilt is váltanak – vagy például egy időre megszűnnek –, de koncepcionálisan újakat is létesítenek. A neveléstudományi kérdéseket tágabb összefüggésbe helyező oktatáskutatók megalapítják az *Educatio* negyedévi, tematikus összeállításokkal jelentkező periodikát.

Az *Educatio* csoportprogramosságát a lap szerkesztése tükrözi: abban interjúk éppúgy megjelennek, mint kitűnő tanulmányok, a kiadó intézet produktivitását mutató, oktatásügyi kutatásokról szóló áttekintések. Az esetlegességet sem nélkülöző megjelenésű szaklaphoz a szerkesztés, illetve a laptest esetében nyilvánvaló, hogy azok szekunder közéleti és szakmapolitikai törekvésekbe is ágyazottak, s ezt nem csupán a szerzői cikkek képviselik. Mindezek mellett az új kiadvány a neveléstudomány egyik jeles folyóiratává fejlődik.

Az *Educatio* mellett az Iskolakultúra az, amely a rendszerváltásnak köszönheti létét. Profilját azonban egy másik Báthory-ábrával értelmezhetjük. (Báthory, 2000)

A szerző ezzel az ábrával a nyolcvanas évek pedagógiájában három kutatási vonalra épített neveléstudományi elképzelését mutatja be. A hagyományos, herbertiánusnak látott, normatív iskola elkötelezettjeinek egy része a szellemtudományi hagyományok folytathatóságát vallja. Az empirikus

felfogás követői a kísérleti pedagógia hagyományához kapcsolódnak. S létezik egy harmadik törekvés, amely az aktuális pedagógiai problémák föltérképezésére és megoldási módszereinek kidolgozására vállalkozik. E cselekvésorientált irányzat mentén – ha nem is annak a kizárólagos képviselőjére – formálódik az Iskolakultúra.



2. ábra. Politikai és tudományelméleti prioritások a hazai pedagógiai kutatásokban. (Báthory, 2000. 26.)

Az ábrák arra is alkalmat kínálnak, hogy a mai pedagógiai szaklapkiadást befolyásoló belső és külső tényezőket bemutassák. Észlelhető, hogy a pedagógiai szaklapok többsége a hagyományos neveléstudomány, illetve a politikai prioritások képviselője, s nem csupán azért, mert ezek hívják életre, s ezek a lap kiadásának a szorgalmazói, tartalmának ilyen-olyan mértékű meghatározói, hanem mert épp ezek vázolják fel magát a pedagógiai/neveléstudományi valóságról alkotott képet is. Ugyanakkor azt a valóságot ugyancsak megkonstruálják, amely a szaklapok olvasóit is kondicionálja.

Be kell látnunk, hogy a tudományos prioritások a magyar neveléstudományban nem kizárólagos tényezők, s rajtuk kívül olyan pragmatikus szempontok is érvényesülnek, amelyek nélkül a szaksajtó (is) képtelen multiplikátori szerepének a betöltésére.

Annak a hierarchikus lapstruktúrájának a csúcán, amely ma hazánkban létezik, egyetlen folyóirat található, amelyet kizárólag tudományos elvek szerint szerkesztenek, s a Magyar Tudományos Akadémia felügyelete alatt áll. Az azt követő két-három folyóirat hozzá képest már multiplikátor, s bár igyekeznek a diszciplína-közelség fönntartására, mind a kiadójuk, mind a fenntartásukat lehetővé tevő oktatási kormányzat, mind a kultúrpolitika rajtuk hagyja hol jól kivethető, hol elmaszatolt ujjlenyomatát. Minél távolabb elhelyezkedőnek találunk egy lapot a lapstruktúra hegyén állótól, annál egyénibb és labilisabb a megítélése: a fenntartói, olvasói igények eltérőek s konfliktusok forrásává válnak. Másrészt: az olvasottságuk, amely a megértésen is alapul, magasabb. Közvéleményt befolyásoló, az iskolai munkát segítő szerepük erősebb, éppen ezért fokozottabban függenek a politikai helyzettől.

Magyarországon jószerével jelenleg nincs olyan szaklap, amelyet közvetve vagy közvetlenül ne az oktatási, illetve kulturális kormányzat finanszírozna. Ugyan léteznek alternatív érdekek mentén megjelenő kiadványok, de ők is részesednek, ha áttételesebb módon is, a központilag elosztott költségvetésből. Másrészt – a három-négy diszciplína-közeli tudományos vagy tudományközeli periodikát kivéve – nem létezik olyan pedagógiai szaklap, amely a határon túli magyarság nevelésügyével kapcsolatot tartana, illetve olyan sem, amelyet a hazai kisebbségek nyelvét használva, kizárólag pedagógiai szempontokra összpontosítva szerkesztenének.

Amikor Nagy József az Iskolakultúra hasábjain, majd pedig egy önálló kötetben is számba vette, milyen kihívások előtt áll a 21. század neveléstudománya, azt kellett észrevennünk, hogy ma nem létezik olyan hazai szaklap, amelyik figyelembe venné ezt a kérdést. (Nagy, 2001) A tudományos előrejelzések nem fordítottak át a politika/ideológia számára, így az nem jelentkezik megrendelőként.

De e figyelmen kívül hagyás a másik oldalra is igaz. Ha a neveléstudomány alakításában valóban szerep jut a nevelésu-

dományi, a neveléstudomány-jellegű, az ismeretterjesztő és a pedagógiai szaksajtónak, ugyan mit várhat el a periodikák világa attól a tudománytól, amelynek valamiféleképpen része? A magyar közoktatásról szóló kitűnő jelentés-kötetek például tudomást sem vesznek a sajtóról s a mögötte meghúzódó mozgásokról. A hazai kutatások szinte érintetlenül hagyják a kortársi pedagógiai sajtót. A neveléstörténészek, ha szaklapjainkhoz fordulnak, leginkább a szövegekre tekintenek, s a laptesteket, kiadványsorozatokat nem tekintik a tudomány- és művelődéstörténet elemzendő, értékes forrásainak.

ÖSSZEFOGLALÁS

Mind az európai művelődéstörténet és pedagógia tudománytörténete, mind a hazai társadalmi, tudományos és oktatásügyi események magyarazzák, hogy a pedagógiai szaklapok ennyire váratlanul sok speciális érdeklődésű, a neveléstudományban és a pedagógiai gyakorlatban eltérő módon involvált csoport számára készülnek. A magyar pedagógiai lapstruktúra nem a nyelvi, hanem az állampolgári helyzetet figyelembe véve működik, s tematizációját nagyobb részben a tág értelemben vett közélet s kisebb részben a tudományos prioritások alakítják. Amennyiben azt állítjuk, hogy a magyar neveléstudománynak létezik egy kizárólagosan „nemzeti” része, megállapíthatjuk, hogy e nemzeti feladatok egyik csoportja mégsem kerül be e lapokba, s ha azt mondjuk, hogy a hazai neveléstudomány része a nemzeti kultúrák fölötti diszciplínának is, akkor arra figyelhetünk fel, hogy annak képviselője a folyóiratainktól többnyire független, s kizárólag néhány kutatás eredményeként, néhány kutató munkássága révén történik.

Ha a nevelésügyben érdekelték saját érdeklődésű csoportjai szerint tekintjük át a kiadott lapokat, látható, hogy az érdekérvényesítés, illetve az arra való képtelenség szerepe mekkora jelentőségű.

IRODALOM

- Báthory Zoltán (2000): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000.* Önkönet, Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): A hetvenes évek. In: Csapó Benő (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 405–422.
- Chaunu, P. (1998): *A felvilágosodás.* Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (2001): Neveléstudomány az ezredvég Magyarországon. *Iskolakultúra*, 2. 40–44.
- Csapó Benő – Vidákovich Tibor (2001, szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Géczi János (2001): A magyar pedagógiai szaksajtóról. In: Csapó, i.m. 392–402.
- Solla Price, Derek (1979): *Kis tudomány – nagy tudomány.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

A FOLYÓIRATOK SZEREPE A TUDÁS KÖZVETÍTÉSÉBEN

Az Iskolakultúra folyóirat tizennégy éve jelent meg először. Abban a pillanatban alakult, amikor a hazai pedagógiai sajtó átstrukturálódott, s annak köszönheti a létét, hogy ideológiai okokból számos lap ellehetetlenült, a fenntartó intézmények megszűntek, illetve átalakultak és hogy a neveléstudomány korabeli preferenciáinak jelentős része szertefoszlott, illetve relativizálódott. Az Oktatáskutató Intézetben ugyan körvonalazódott a pedagógusok szakmai és tudományos tájékozódását szolgáló kiadvány terve, de az Országos Közoktatási Intézet volt az, amely első kiadójává vált, s amely egyik feladatául a módszertani folyóiratok örökségének folytatását kapta. Hamar nyilvánvalóvá vált, hogy a folyóirat nem a herbartianus, a szellemtudományi hagyományok folytathatóságát valló normatív iskola elkötelezettjeinek, hanem a cselekvésorientált, leginkább a társadalomkutatók közül verbuválódott iskolaügyi szakemberei, valamint a modern neveléstudomány leíró, illetve kísérleti irányzatának képviselői számára nyilvánosságot.

A tudományos prioritások ilyen értékelése nem hagyománytalan, de programos vállalása a szaksajtóban újdonságnak számított. A nyolcvanas évek hazai pedagógiai kutatóinak három markáns csoportja közül az említett kettő alkalmasnak ítélte a frissen megjelenő, múlt nélküli folyóiratot, s rokonszenveztek annak inter-, illetve multidiszciplinaritást szorgalmazó szerkesztési elveivel, az iskolaügy tag értelmezésével, valamint a nemzetközi közlési normákra figyelő gyakorlatával.

Amúgy a lap szerepvállalásának legjellemzőbb sajátja – legalábbis ma úgy látszik – az volt, hogy a tudomány kvantitatív paradigmájának, értékvilágának megjelenítése mellett, azzal, hogy nem a nevelés, illetve az oktatás-, hanem az

iskola belső kultúráját és a lehető legtágabb közegét tematizálta, a politikai és ideológiai prioritások szakmai alapozásához is segítséget tudott nyújtani. A pragmatista értékvilág megjelenésére utal, hogy közoktatási koncepciók, kísérletek, innovációk, fejlesztések és az intézményes, illetve intézményhez nem kötődő nevelő-oktató munka jelesebb, megfelelően artikulált fejleményeit nyilvánosságához juttatta. (vö. *Báthory*, 2000, 26.) Ekként azon hazai pedagógiai kutatók többségének, akik a neveléstudomány kortárs fejleményeire figyeltek és azt képviselték, a lap műhelyük részévé válhatott.

A neveléstudomány multidiszciplináris kezelése, amely napjainkra a tudomány és a szakma valamennyi résztvevőjének egyezményes véleménye, a lapszerkesztés számára több kihívást is jelentett. Ezek közül alapvető, hogy az önmagát akár pedagógiaiként, akár neveléstudományiként definiáló kiadvány nem tekinthető csak társadalomtudományi jellegűnek, a szellemtudományi, illetve a természettudományi hatások befogadjának és közvetítőjének is kell lennie. Egy lap nyilván nyelvi konstrukció is: annak kifejtését nem, de a hangsúlyozását most is vállaljuk. A nyelvi megjelenés neveléstudományi kérdés is.

A folyóirat tematikai és kommunikációs eljárások felé nyitottsága akár rendezetlenségre is utalhat, de ez nem a folyóirat konstruálatlanságára, hanem a kéziratok létrehozóinak tudományos beágyazottságára utal.

Mindennek következménye, hogy manapság az akadémiai folyóiratok tudást homogenizáló törekvése tökéletesen egyetlen neveléstudományi szaklapban, de a szakmai ismeretterjést vállaló periodikában, így az Iskolakultúrában sem valósítható meg. Abban az értelemben semmiképpen nem, amennyiben a nagy nyilvánosság nem jut kanonizált ismeretekhez. Ehelyett meg kell elégednie a szakmai kommunikációval. A lapszerkesztőnek pedig azzal, hogy egyetlen feladata van, a neveléstudomány egyik szakmai keretének fenntartása.

Solla Price szerint a tudományos kutatás és az azokból kialakuló tudomány feltételei a következők: a szakterületnek megfelelő, az egyetemes tudomány által is ellenőrizhető tudományos módszerek, az intézmények, a finanszírozás, a tudományos utánpótlás, a szakmai kommunikáció, amely az érintettek közösségének személyes találkozására ad alkalmat, valamint a tudományos folyóiratok. Mindezek együttese alakítja ki a közös értékrendet. (Solla Price, 1979) S továbbá: mindezek határozzák meg a tudományos ismeretterjesztés feladatát is.

Solla Price, amikor alapvető tudománymetrikai könyvében felsorakoztatta és megvizsgálta azokat a feltételeket, amelyek a tudomány műveléséhez szükségesek, nem győzte eleget hangsúlyozni a tudományosság-jellemzők között a szaksajtó meglétét. Úgy találta, hogy amikor a folyóiratok (részben) átvállalták az akadémiai műhelyektől a nyilvánosság elé bocsátás aktusát, egyben meg is szabadították azokat attól a kínos szereptől, hogy intézményi véleményt nyilvánítsanak.

Számomra amúgy nem kétséges, hogy létezik egy terület a tudományos és a tudományos ismeretterjesztő folyóiratok között, amelyen a kiadványok joggal tarthatnak igényt az anyatudomány figyelmére.

Másrészt maguk a lapok sem foglalhatnak állást azon túl, hogy szakmai közösség tagjai döntenek a közlemények nyilvánossá tételéről, s e lektorok és egyéb szakemberek sem ítélnének alkalmi módon, csupán a tudomány standard – ámbár időben változékony – törvényszerűségé mentén.

A szaklapok, így a neveléstudományiak is, a tudomány művelésének egyik feltételét jelentik. Ehhez az ismeretterjesztő-népszerűsítő, a tudományos és közéleti lét közötti folyóiratok is hozzájárulnak. Ennek az evidenciának hazai elfogadásához, úgy vélem, a rendszerváltás idején megjelent új lapok szintén hozzájárultak.

El kell azon töprengeni, hiszen újabban nem egy alkalommal s helyen vetik fel a kérdést: van-e értelme a magyar

nyelvű szaktudományos sajtó fenntartásának. A tudományos közlési normákat követő hazai neveléstudományi lapok száma érthetően kevés – s egyedül a Magyar Pedagógia az, amelyre – leginkább a szerzői miatt – nemzetközileg hivatkoznak. A külföld számára mindaz, ami itthoni eredményű; néhány kutató közleményein keresztül érhető el. A kinti eredmények azonban jóval bőségesebben ömlenek be, s a hasznosulásuk is biztatóbb. Meglehet, a hazai szaklapok feladatai közé tartozik az a multiplikátori szerep, amelyet a nemzetközi jellegű tudomány hazai elterjesztéséért tesz – s nyilván nem azzal, hogy a kutatók, hanem hogy a fejlesztők és az önképzésre hajlamos tanárok számára teszi lehetővé a kortársi ismeretek elérését. A nemzetek fölöttinek látott neveléstudomány bizvást nem igényli a magyar nyelvi szaklapkiadást – de a nemzetinek tudott pedagógiák továbbra sem mondhatnak le róla.

A folyóiratok helyét és szerepét egyértelműen meghatározza a kiadói és a fenntartói szándék, valamint a benne nyilvánossághoz jutó, tudományt és praxist képviselők együttese. A jó lap nyilvánvalóan az, amelyben e két oldal szándéka interferál egymással, s ráadásul ennek érdekképviselőjéül szegődik a szerkesztő. Egy láthatatlan intézmény áll így a lap szerkesztése mögött – az Iskolakultúra mögött az a mintegy 2000 közlemény, amely időközben megjelent, s az a mintegy 800 szakember, aki a folyóiratban kívánta megjelentetni kéziratát. Ennyien képezik tehát lapunk neveléstudományi kutatói bázisát.

Az tisztán látható, hogy a szerzők mely szakmai szubkulturákat képviselik, az azonban kevésbé, hogy rajtuk kívül kik az olvasóink. S a folyóiratokra fókuszáló, a viszonyítási pontokat a neveléstudományban, illetve a kutatásokban megtaláló, széleskörű tartalomelemzések híján a szerkesztő abban is tétova, mely éppen kifejlő alakulat, probléma esik ki a látóköréből. A tudománytörténet arra figyelmeztet, hogy a fontosabb tudományos fejlemények, mivel annyira különböznek a hagyományos ismeretmintázattól, nem kerülnek be majd a lapjába. S a szerkesztő akkor is kétségek

között őrlődik, amikor tematikus számot állít össze: ilyenkor ugyanis a tudomány számára megrendelőként lép fel, s többnyire a köznapok pedagógikumából emel ki egy-egy, véleménye szerint kellően nem tisztázott, ezért megtárgyalandó jelenséget. Egy folyóirat az anyatudomány irányában fölléphet-e megrendelői igénnyel, vagy ez szerepétől idegen kell hogy legyen? Mert azt a szerkesztő pl. felfedezi, hogy a neveléstudomány és a neveléstörténet közötti összhang megszűnt, s a történeti tudomány jelenleg kevésbé érzékeny a neveléstudomány aktuális kérdéseire, de vállalkozhat-e ennek, s az ehhez hasonló jelenségeknek az elmondására?

Vajon ilyenkor melyik szakmai szubkultúra érdekére figyel?

Az Iskolakultúra folyóirat a tudományos és az ismeretterjesztő folyóirat közötti sávban a neveléstudósok és a magasan képzett pedagógiai szakemberek közti kommunikáció fenntartását vállalja. Kiadója a Pécsi Tudományegyetem.

AZ EGYES TANULMÁNYOK EREDETI MEGJELENÉSI HELYEI

A NEVELÉSTUDOMÁNY TÖRTÉNETI DIMENZIÓI

Géczi János (2002) *Új Pedagógiai Szemle*, LII. évf. február, 70–79.

VILÁGKÉP – EMBERKÉP – PEDAGOGIKUM

Géczi János (2004) *Új Pedagógiai Szemle*, LIV. évf. január. 69–75.

NEVELÉSTUDOMÁNY – NEVELÉSTÖRTÉNET – A NEVELÉSTÖRTÉNET OKTATÁSA

Géczi János (2004) *Új Pedagógiai Szemle*, LIV. évf. október 3–9.

100

MOSZLIM EMBERKÉPEK ÉS PEDAGÓGIÁK

Géczi János (2004) *Iskolakultúra*, XIV. évf. 2. 85–90.

A MAGYAR PEDAGÓGIAI SZAKSAJTÓRÓL

In: Csapó B. – Vidákovich T. (2000): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 392–402.

A PEDAGÓGIAI SAJTÓ SZEREPVÁLLALÁSAI A HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Géczi János (2003) *Iskolakultúra*, XIII. évf. 8. 53–60.

A FOLYÓIRATOK SZEREPE A TUDÁS KÖZVETÍTÉSÉBEN

Géczi János (2005): *Pedagógiai tudásátadás*. Iskolakultúra, Pécs.

ISKOLAKULTÚRA KÖNYVEK

1. Kamarás István: Krisnások Magyarországon (1998)
2. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa.: A szöveg megközelítései (1998)
3. Andor Mihály – Liskó Ilona: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. Csányi Erzsébet: Világirodalmi kontúr (2000)
5. Fóris Ágota (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. Takács Viola: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. Szépe György: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. Tüske László (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa: A multimedialis szövegek megközelítései (2002)
12. Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): Nyelv-pedagógia (2002)
13. Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.): A cigánység társadalomismerete (2002)
14. Fóris Ágota: Szótár és oktatás (2002)
15. H. Nagy Péter (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. Kéri Katalin: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. Géczy János: Rózsahagyományok (2003)
18. Kocsis Mihály: A tanárképzés megítélése (2003)
19. Gelencsér Gábor: Filmolvasókönyv (2003)
20. Takács Viola: Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája (2003)
21. Lajtai L. László: Nemzetkép és iskola 1777–1888 (2004)
22. Franyó István: Biológiai műveltségünk (2004)
23. Golnhofer Erzsébet: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 (2004)

24. Bárdos Jenő: Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. Kamarás István: Olvasásügy (2005)
26. Géczi János: Pedagógiai tudásátadás. (2005)

Franyó István

Biológiai
műveltségünk

iskolakultúra

Az Iskolakultúra könyveiből

