

A nevelés tagadása felé vezető úton a gyermek, mint a nevelési törekvések középpontja

On the way to the denial of education, the child, as the central point of educational aspiration

Váraljai Mariann

Dunaújvárosi Főiskola

Informatikai Intézet

Szoftverfejlesztési és Alkalmazási Tanszék

cím: 2400 Dunaújváros, Táncsics Mihály út 1/A.

e-mail: varaljai@mail.duf.hu

Összefoglaló

A nevelés világszerte meghatározó jelentőségű az adott korok társadalmának bármely résztvevője számára. A történelmi korokban folyamatosan bekövetkeztek olyan, a társadalmakra erőteljes hatást gyakorló változások, amelyek hatására a gyermeki lét szemlélete és a nevelés válsághelyzetbe került. A 19. századtól egyre több filozófus és tudós kezd el foglalkozni a gyermekneveléssel, a 20. század elejére számos reformpedagógiai irányzat alakul ki. Ezzel egyidejűleg az intézményes nevelés és képzés, amely kihatott a társadalmak átrendeződésére is, nem volt képes olyan ütemben fejlődni, ahogy azt az egyén érdeke megkövetelte. Az oktatásügybe vetett hit megrendült. E válságban a neveléstudomány egyre több neves szakembere megkérdőjelezi az iskolai nevelés hatékonyságát és jelentőségét. A folyamat többek között az antipedagógia, mint sajátos nevelés irányzat kialakulásához vezet.

Kulcsszavak: *nevelési irányzatok, antipedagógia, hálózatosodott tanulás, iskolátlanítás*

Abstract

The education has a world-wide importance among the participants of the societies in any historical eras. Such changes have continuously been occurred with a powerful impact on societies that influenced the view of young entity and education into a crisis in the historical periods. From the 19th century, the children social judgment became more important moreover a centralized schooling was established. A growing number of scientists and philosophers started to deal with the child's education from that time, so many educational reformatory endeavour were developed till the beginning of the 20th century. Meanwhile, the institutional education and training, which had an impact on the restructuring of society, was not able to grow at such a rate as required by the individual's interests. The faith of confidence in education was being shaken. In this crisis, more and more well-known professionals of pedagogy were questioning the effectiveness and relevance of school education. The process was leading to antipedagogy, as a specific direction of education.

Keywords: *direction of education, antipedagogy, learning-webs, deschooling*

1. Bevezetés

A nevelés világszerte meghatározó jelentőségű az adott korok társadalmának bármely résztvevője számára. Hatékonyságának és eredményességének javítására folyamatos változtatási törekvések jellemzők. A társadalomra markánsan hatást gyakoroló egyre gyorsuló változásokra és az élet különböző területein bekövetkező fejlődésekre a pedagógia egy idő után már nem képes megfelelő ütemben reagálni. Mind az addigi elméletek, mind pedig a gyakorlatok kudarcba fulladnak, a megszokott rendszer nem képes kiszolgálni a felbukkanó újabb igényeket. A változások felgyorsulása különösen a 20. századra jellemzőek, így ennek a korszaknak a környékére tehető a legdrasztikusabb válság, mely a nevelést érintette. Szükségszerűen a pedagógia paradigmaváltása, mely elősegítheti a nevelés válság oldását. (Nagy, Segítés és pedagógia, Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére, 1995 3-4. szám)

2. A gyermek a 19. századi nevelésben

A 19. századot a történettudományban hosszú 19. század kifejezéssel tartják számon, mely a francia forradalomtól az első világháborúig tartó időszakot jelöli. A 19. század nagy változásai, a polgári forradalmak, a különböző társadalmi mozgalmak (nacionalizmus, liberalizmus) jellemzik. Az állam szintjén kialakult a politikai nemzettudat (pl. Anglia, Spanyolország, Franciaország), ezzel párhuzamosan az egyén szintjén a személyiségi jogainak megerősödése volt érezhető. A század második felében zajló ipari forradalom és az urbanizáció egyértelműen befolyásolta a társadalmat, kihatott az emberek gondolkodásmódjára, a gyermekek nevelési gyakorlatára.

A 19. század elején Európa szerte végbemenő társadalmi és gazdasági változások, a városokba szerveződő élet, a polgárisodás nagy befolyással voltak az egyének magánéletére. Kezdetben még az emberi kapcsolatokra a nyilvánosság előtérbe helyezése volt jellemző, addig a század végére egyre inkább megnőtt a privát szféra szerepe.

A gyorsuló iparosodással sokkal nagyobb hangsúlyt kapott a család, ráadásul a szélesebb rokonkapcsolatok helyett a szűkebb értelemben vett család, az otthonközpontú polgári kiscsalád modell kezdett elterjedni. A polgári kiscsaládban minden résztvevőnek: apa, anya, gyermek, megvolt a maga szerepe. Az apa a családösszetartó, aki képviseli a családot a társadalom felé. Az anya főbb szerepe az otthoni harmónia megteremtésében és az erkölcsi

nevelésben mutatkozott meg. A gyermek, valamint a gyermek nevelése pedig központi szerepet kapott mind a szűk családban, mind pedig a korabeli társadalomban, nemtől függetlenül. A 19. századra általános társadalmi elvárás lett a családok gyermekek szeretete, az állam is egyre jobban megkövetelte az alapos szülői gondoskodást. Az állam megkezdte a közoktatás rendszerének kiépítését, így az iskolába járás állam által központosítottá és általánossá vált, mely feladat a korábbi századokban a családokra és az egyházakra bízott feladat volt. (Bodonyi Edit, Busi, Hegedűs, Magyar, & Vizely, 2006)

Azonban akármennyire is meghatározóvá vált a szülő-gyermek kapcsolatban a gyermekekre irányuló figyelem szerepe, a gyakorlatban nem teljesen sikerül az idilli szeretetteli családi légkört megteremteni, gyakoriak voltak a testi fenyítések. A század végére egyre erőteljesebben lehetett érezni a nem megfelelő életkörülmények miatt kialakuló tömegmozgalmak hatását. A munkásmozgalom résztvevői gépzúzással és szakszervezetek alakításával tiltakoztak az ipari forradalom hatásaként fellépő embertelen viszonyok, a hosszú munkaidő, alacsony bérek, egészségtelen körülmények valamint a női és gyermekmunka ellen.

Egyre többen és egyre többet kezdtek el foglalkozni a gyermekneveléssel, gyors ütemben kezdtek fejlődni az olyan tudományok, melyek középpontjában a gyermek és a gyermekkor állt. (Vajda, 2008) A legjelentősebb személyiségek közé tartozott Rousseau, aki a gyerekkorra irányítja a figyelmet, valamint Herbart pedagógiája, mely a 19. századi nevelési ideált mintázza, az erkölcsös, fegyelmezett állampolgárrá nevelést. Alapvető törekvéssé vált a kis termelőmunkások, azaz a munkásgyermek nevelése, ezáltal az általános, mindenkire kötelezően kiterjedő, de ingyenes iskoláztatás.

3. A gyermek a 20. századi nevelésben

A tudományterületek gyermekek felé fordulása, a gyermek szerepének fontossága a társadalomban a következő évszázadban továbbra is a középpontban maradt, a 19.-20. század századfordulóján a modern tudományok elsődleges kutatási területeivé váltak. A 19. század végén zajló ipari forradalom és gazdasági fejlődése változásokat generált a társadalomban is azáltal, hogy új társadalmi rétegek jöttek létre a polgárisodással. A különböző rétegek különböző elvárásokat fogalmaztak meg az oktatással kapcsolatban, aminek az lett a

következménye, hogy megindult a reformpedagógiai mozgalom, számos pedagógiai reformer fogalmazta meg gondolatait és valósította meg elképzeléseit reformokkal.

Míg a 19. század végre egyre határozottabb formát öltött a fejlődés- és gyermeklélektan, mely a különböző forrásból táplálkozó pedagógiai nézetek számára tudományos háttérül szolgált és mind a mai napig hatással van az intézményes nevelésre. Az iskolai gyakorlatok azt mutatták, hogy a gyermek az iskolában passzív tényezővé vált, nem vették figyelembe az életkori sajátosságokat sem az érdeklődést. Sokszor a kényszer és a direkt kényszerítő módszerek és eszközök, mint verés, erősebbek voltak, mint a gyermekek érdekeinek előtérbe helyezése, ugyanakkor az ismeretanyag főként elvont elméleti jellegű volt. (Szabolcs, 1995) (Czirják, 2008) „Herbart csak az ismeretszerzést tartja fontosnak, a gondolkodás fejlesztését nem.” (John Dewey)

Új pedagógiai és pszichológiai törekvések jelentek meg, melyek többek között a hagyományos, zárt iskola kritikáját fogalmazták meg és arra helyezték a hangsúlyt, hogy az iskola ne csak a hallgatás és leckefelmondás helyszíne legyen, hanem a gyermek aktív résztvevőként kapcsolódjon be a nevelési, oktatási folyamatba. A gyermekekre motiválón hatott az, hogy a tananyag gyakorlatiasabb lett az elvont elmélet helyett, az iskola tevékenységi köre is kiszélesedett, ezáltal megszűnt az iskolai élet monoton jellege. A tanári viselkedésben történő pozitív változások, mint például az együttműködés, közvetlenebb viszonyulás, az inkább segítő jelleg a gyermekeket is a nyitottságra ösztönözte. Elsődleges szemponttá vált a kényszerítő erő, a fenyítés kiiktatása. A korszak reformpedagógiájában a kulcsszerep a motivációé lett. A gyermek középponti helyének társadalmi megítélése mellett a pedagógia tudományában is valójában a gyermek felé fordult a figyelem. A reformerek szerint az oktatást kellett a gyermek igényeihez igazítani, egyénre szabni, nem pedig fordítva. A gyermek érdeklődéséhez kell alakítani a tananyagot, a korábbi tapasztalatok és jelenbeli észlelések birtokában. Mindezt a játék, játékoság eszközeivel gondolták megvalósítani.

John Dewey amerikai tudós hitvallása az volt, hogy az iskola maga az élet, azaz minden egyes iskolára úgy is tekinthetünk, mint egy kicsi társadalmi közösségre, ahol az egyén munkáját a közösségen belül saját cél vezérli az önmegvalósítás során és minden külső és belső tényezőre, mint a cél elérését segítő eszközre tekint. Ezen önmegvalósítási folyamata során az életben szerzett tapasztalatok és eszmék segítik. Így vált a gyermek a társadalmi viszonyok részévé és így készít fel a nevelés a jövő társadalmára. (Pukánszky & Németh, 1996)

A II. világháború utáni demokratizálódási folyamat aktuálissá tette a reformpedagógia gondolatvilágát. Számos reformpedagógiai személyiség valósította meg elképzeléseit. A szabad nevelés képviselője volt többek között:

- A Montessori iskola megalkotója, világmozgalommá szélesedett törekvéseivel. Az általa képviselték mind a gyermeki személyiség igényeihez igazodtak, az önfejlődést tartották fontosnak: a gyermek feltétlen tisztelete, a tapasztalatra építés, a spontaneitás támogatása, a szabad tevékenységek lehetőségének és a megfelelő környezet biztosítása, ahol nincs kényszer sem az együtt haladásra, sem a felelésre. Az egyén és az egyéni munka a jelentősége számít.
- A Freinet iskola jellegzetességei közé tartozott például a változatosságra való törekvés, az az elv, hogy az iskola maga az élet, nem pedig az életre való felkészítés, sokféle munkakörben érdekes és tetszetős munkát végeztet a gyermekekkel, miközben öntevékenységre sarkall.
- A Dalton terv megvalósítója, Helen Parkhurst szerint is az elsődleges szempont az önállóság és az aktivitás megteremtése. A gyermekeket azáltal helyezi előtérbe, hogy az érdeklődésüknek megfelelő tananyaggal látja el őket, melyet saját tempóban haladva a hagyományostól különböző szak-kabinetekben valósítanak meg, a gyermekek a saját maguk által elkészített munkaterv alapján tevékenykednek, a pedagógus pedig segítő szerepben jelenik meg. Megjelenik az együttműködési készség kialakítására irányuló törekvés is.
- A Jéna terv megvalósítója, Peter Peterson, összefoglalta az addigi reformtörekvéseket és a hangsúlyt a teljes személyiségre, a harmóniára és az együttműködő viselkedésre helyezte. Támogatta az önálló tanulást és minden addigi hagyománnyal szakított, legyen az a tanterem berendezése, a tudományok szerinti tananyag, az évfolyamok. Megjelent az önellenőrzés és eredményfelmérés.
- Rogers pedagógiájának kulcsszava a személyközpontúság. A feltétel nélküli bizalomra épít, a közös tevékenységek motiváló erejét kihasználva a szülők bevonásával. Az egyéni feladatok után a gyermekek egymást is értékelik és munkájukról évente írásos értékelés készül, továbbá a szülőkkel megbeszélés keretei között tartják a kapcsolatot a tanárok.

Természetesen mindezekén túl számos jelentős törekvés is megvalósult. A gyermeki lét szempontjából fontos kiemelni a szabad nevelés elvét, mely az önkibontakozásban nagyban segítette a gyermekeket azáltal, hogy minél szélesebb teret engedett a szükségleteknek,

kreativitásnak. A gyermek önállósága központi szerepű volt itt is, a nevelés folyamata igyekezett minden határon túl alkalmazkodni a gyermek egyéniségéhez, és kiemelt hangsúlyt fektetett a belső motivációra. Néhány reformer és nézete: Ellen Key: „A gyermek évszázada”; Elsa Ochs: „A gyermek jó”; Leonard Frank: „Az ember jó”; S. Freud: a gyermeket nem szabad korlátozni”; Adler: „A közösségi élet jelentősége”. A funkcionális nevelés híve, Dewey, a pragmatizmus képviselőjeként azt vallotta, hogy az iskola maga az élet, cselekvésre alapozott oktatás. A tananyagot egyéni érdeklődés alapján választják ki. Az életszerű cselekvés motiválja a gyermeket.

4. A nevelési koncepciók 20. századi továbbgondolása

Az új nevelési koncepciók nem határoztak meg normákat. Az eddigiekhez képest tehát számos más célt fogalmaznak meg és azokat elérendően különféle tartalmi változtatásokat hajtottak végre, új elemekkel bővítve. Cél az egyoldalú tanulásközpontú, monoton iskolai élet megszüntetése volt, a tanulói aktivitás fokozása, a motiváció, az egyéni munka és a kooperáció képességének fejlesztése. Mindezt gyakorlatiasabb, élet közelebb tananyaggal, a tapasztalatra és az egyéni cselekvésekre építve érik el a pedagógusok, akik segítők, együttműködő szerepben jelennek meg a korábbi elszigetelődő helyett. Ezáltal is segítve a gyermekek önkibontakozását és nyitottá válását.

A gyermeki lét tekintetében 20. század meghatározó jelentőségű. Ebben a században tettek a legtöbbet a gyermekek érdekében. Ténylegesen ekkor fókuszált minden tudományterület a gyermekekre és ténylegesen felismerték a gyermekekkel való más bánásmód jelentőségét.

Számos szövetség alakult a gyermekek érdekeinek védelmében, amelyek tevékenyen részt is vállaltak az érdekvédő munka megvalósításában. A törvénykezésre is hatottak az akkori uralkodó pedagógiai nézetek, a törvénytelen gyermekeket egyenjogúsították, az elhagyott gyermekeket nevelőszülőkhöz adták, iskolaorvosokat képeztek ki.

A 20. század második felétől Európában egy erőteljes minden területet érintő demokratizálódási folyamat vette kezdetét a II. világháború utáni időszakban. A törekvések az iskolarendszer demokratikus továbbfejlesztésére is kiterjedt. Széles körű mozgalom bontakozott ki az alpműveltség terjesztése érdekében és erőteljes harc vette kezdetét az analfabétizmus felszámolása érdekében, amely a felnőtt társadalomra is kiterjedt. A

célkitűzések, amelyek megvalósítása több amerikai tanácsadó részvételével vette kezdetét főleg Angliában, Németországban, Hollandiában, Ausztriában éppúgy, mint hazánkban is, a társadalom különböző rétegeinek széles tömegét célozta meg. Megfogalmazódott, hogy mindenki számára elérhetővé kell tenni a kultúra elsajátítását, a tehetséges munkás és paraszti származású gyermekek számára is biztosítani kell az oktatásban való részvételt. Az expanziós törekvések sikeresnek könyvelhetőek el, hiszen mind térben, mind időben megvalósultak és a kötelezővé előírt köz-és felsőoktatásba egyre szélesebb tanulói réteget lehetett bevonni. (Mihály, 2005.)

A hidegháború erősödésével egyidejűleg azonban az ötvenes évek kezdetétől visszaszorult a progresszív nevelési felfogás és vele együtt a gyermekközpontúság is veszített jelentőségéből. A Szovjetunió által kiváltott „szputnyiksokk”, melyet az első szovjet űrhajó kilövése eredményezett, tovább erősítette a reformpedagógusok szemléletmódjával ellentétes iskolarendszer reformtörekvéseit. A reformpedagógiát eddig ellenzők még erőteljesebben támadták a gyermekközpontú pedagógiát, felerősödtek a viták az alternatív értékrendszerekről, valamint a lágy és kemény nevelés ellentétéről.

Valamennyi fejlett ipari országban hasonló folyamatok indultak meg. Az iskolaügy középpontjában a nevelés helyett az oktatás-gazdaságtani szempontok kerültek, az oktatási folyamat legfőbb szabályozója a tanterv lett. Az oktatás nyitottá és ingyenessé tétele az esélyegyenlőség elvét erősítette. Erőteljes gazdasági szemlélet figyelhető meg, mely az iskolaügyet egyfajta beruházási területnek tekinti. A gazdasági növekedés alapvető eszköze az iskoláztatásba történő beruházás lett, mely intézményes keretek között a leghatékonyabb. Mivel az ipari termelékenység nagymértékben a termelőmunkás képességeitől függ, így azokat a beruházásokat érdemes támogatni, melyek a munkás emberek hatékonyságát segítő kapacitásaira nagymértékben hatnak. A gyermeki lét a maga individualizmusával kikerült a társadalom fókuszából, helyében az oktatás alanya, mint egyfajta produktum jelent meg, melyet a tantervvel szabályozott tömegképzéssel állítottak elő. Az oktatás világszerte egy termelő-szolgáltató szférává vált köszönhetően az ötvenes évektől kialakuló reformoknak és a nyomában kialakuló tudományos-technikai fejlődésnek. A technokrata szemlélet és a pozitivistá-behaviorista pedagógiai gondolkodás vált uralkodóvá. Az oktatásban bekövetkezett egy pedagógiai forradalom, mely főleg az oktatás szervezeti kereteinek, tartalmának és módszereinek átalakítását jelentette. A technológiai forradalom hatására az oktatás területét is meghódították a modern eszközök, megjelent az oktatástechnológia az

oktatást segítő audiovizuális eszközeivel és oktatógépeivel, valamint megjelent a programozott oktatás.

A 60-as évekre azonban érezhetővé vált, hogy a tervekkel ellentétben a pedagógiai forradalom a technokrata szellemű oktatásügyben nem érte el célját. A ráfordítás mértéke, a mennyiségi expanzió, a korszerű technológiák alkalmazása nem hozott meghatározó változásokat a társadalom különböző rétegei közötti esélyegyenlőség megteremtésében. Mindezek mellett az akkori politika súlyos terheket rótt a társadalomra, sorra robbantak ki lokális háborúk a világ számos pontján, fegyverkezési versennyel tetézve: Vietnámban válság, az Egyesült Államokban néger polgári mozgalmak és bevándorlási hullám alakult ki.

Az oktatás minőségileg nem tudta kellően követni a mennyiségi változásokat, miközben a végrehajtott reformoknak köszönhetően számos az ifjúságot érintő probléma jelent meg, melyek nemcsak az ifjúság körében okoztak feszültségeket. Elmaradtak a várt tartalmi, módszertani, szervezési változások, az oktatásügy nem volt képes olyan ütemben fejlődni, ahogy a gazdaság, ipar, technológia. Ráadásul a reformok megvalósítási kényszerében a személyiség fejlesztésének fontossága az eddiginél is mellőzöttebbé vált. Az általános közvélekedésre a csalódás, az elégedetlenség és kiábrándultság lett jellemző. Az egyre halmozódó feszültség 1968 második felére világméretű diáklázadáshoz vezetett. A kritikusan gondolkodó ifjúság különböző okokból forrongott szerte a világon: Németországban az iráni sah látogatása miatt, globálisan a vietnámi háború ellen, vagy éppen egy hazafias szellemű színdarab betiltása miatt. A konkrét kiváltó okok mögött azonban a háttérben egyfajta változtatási szándék húzódott, egy jobb világ alapjaiért. A '68-as világméretű diákmozgalmak megosztják a köztudatot. A vélemények megoszlanak a radikális változások és szabadság kivívása, egy közvetlen demokrácia körvonalazódása és a társadalmi rend, az erkölcsösség lerombolása között. A bizonytalanság és kiábrándultság nemcsak a diákság és a melléjük álló tömeg körében bontakozott ki egy világméretű megnyilvánulásban, hanem a különböző tudományterületek képviselőit is negatív gondolatok megfogalmazására készítették.

„Ez a pesszimizmus megmutatkozott a történettudományban – Francis Fukuyama amerikai tudós egyenesen a *történelem végét* vizionálta, míg mások a *tudományos fejlődés lehetőségeinek végét*, Jeremy Rifkin munkája pedig a *munka végét* jósolta meg kortársainak. S nem maradt ki ebből az általános elkeseredettségből a nevelés, a *pedagógia* távlatainak

megítélése sem; az amerikai Neil Postman könyve már címében is a *nevelés végéről* beszél.” (Mihály, 2005.)

Az intézményes nevelés és képzés széles társadalmi rétegekre való világméretű kiterjesztése segítette elő az fizikai munka fölé kerekedő szellemi energia növekedését. A változás maga után vonta a társadalmi átrendeződéseket, rányomta bélyegét a szociális kapcsolatokra, és az eddigiektől különböző élethelyzeteket teremtett. A közoktatásban azonban a globális fejlődés növekvő szükségleteinek kielégítését szolgáló szellemi potenciál növekedésére tett erőfeszítések az eredményesség és hatékonyság javítása tekintetében előrelépést már egyre kevésbé tud produkálni, bár kétségtelen, hogy ez függ az intézményrendszer szervezeti kultúrájától is (Molnár, 2010b). „az iskolai oktatás mind a mai napig nem képes eredményesen figyelembe venni az egymáshoz hasonló életkorú tanulók közötti több éves érszintbeli, fejlettségbeli, fejlődési ütembeli, illetve motivációs különbségeket. Ezért a tanulók jelentős hányada egyre kevesebbet profitál az iskolában töltött időből. Az antiszociális szubkultúrák, a semmittevésre kényszerülők és erre szocializálódók arányának növekedése többek között abból származik, hogy nem rendelkeznek a munkába álláshoz, a társadalmi beilleszkedéshez szükséges minimális szellemi potenciállal sem. A technikai civilizáció gyors fejlődése és a világ népességének szellemi potenciálja között egyre növekvő szakadék alakult ki” (Nagy, Oktatáspolitikai viták és távlatok, 1999)

A problémát sok szakember abban látja, hogy a differenciálás nem valósul meg a nagy tömegek képzésére koncentráló iskolarendszerben. A tehetségesebbek, motiváltabbak nem minden esetben kapják meg a számukra szükséges egyéni fejlődés lehetőségét. A 19. századi reformpedagógia célul tűzte ki az én-központú nevelést, az eredményesség és hatékonyság érdekében, melynek megvalósítására számos törekvés alakult ki és számos pedagógiai irányzat működtetett iskolát. Azonban a 20. századi oktatásrendszerben sem történt számottevő áttörés és előrelépés a hatékonyság tekintetében. A szellemi fejlődés szükségleteinek kielégítését a hagyományos pedagógia már nem tudja kellő ütemben követni, így válsághelyzet alakul ki.

Általános vélekedés volt az, hogy a dolgok már nem mennek jó irányba és mihamarabb szükséges a beavatkozás, hogy esetleges javulás következzen be, bár ez utóbbit sokan kétségbe vonták. Az oktatásügyben a jövőbe vetett hit megrendülése ennél a világméretű megmozdulásnál és az elégedetlenségnek hangot adásnál korábbra tehető, de a '60-as évek

közepétől felerősödik a pedagógiai gyakorlatban felmerülő negatív jelenségek kritizálása, miszerint az iskola nemhogy megszüntetné, hanem inkább tovább mélyíti a különböző társadalmi réteghez tartozó gyermekek közti esélyegyenlőtlenségeket. A társadalomkutatás és a neveléstudomány neves szakemberei (pl. Pierre Bourdieu és Jean-Claude Passeron) megkérdőjelezi az iskolai nevelés hatékonyságát és jelentőségét, mondván az iskola lerombolja a tanulók kíváncsiságát, intelligenciáját és a diákot permanens, infantilis függésben tartja: megakadályozza az autonóm személyiség létrejöttét. Felhívják újra a figyelmet a korábbi reformpedagógiai nézetekre. (Mihály, 2005.)

Számos irányzat megkérdőjelezi a pedagógia értelmét, tagadják a fejlődés bármiféle lehetőségét. Örök értékek: szellemi szabadság, felelősség, értéklátás, lelkiismeret, valamilyen teremtőhöz való viszony, jövőre vonatkozó orientáció, saját életbe vetett hit, a célok megvalósítására való törekvés.

Az optimista irányzat az örök értékekre, mint szellemi szabadság, lelkiismeret, célok megvalósítására törekvés, felelősség, stb... fókuszálnak a nevelési folyamatban, melynek során a megbízható, stabil környezetben mindvégig a gyermek áll a középpontban, elfogadva annak gyermeki voltát olyannak, amilyen. Teret adni mind a fizikai, mind a szellemi szabadságának, ugyanakkor támogatni a kooperációt és a helyes közösségi magatartás értéként történő elfogadását. Vannak azonban szélsőséges irányzatok is, melyek a társadalmi, kulturális és nevelési válságról együttesen beszélnek, és azt vallják, hogy a teljes nevelés elvetendő, helyette újabb perspektívákat kell találni az előrelépéshez. Előrevetítik, hogy az iskolarendszer szabályozott jellege nem fog változni ugyan, de a nevelésnek meg kell újulnia és az oktatásról a hangsúly át kell, tevődjön a tanulás racionális irányítására. A válságba került pedagógia, mint tudomány, paradigmaváltó megújulása, fejlődése nélkül nem lehet beszélni az oktatás, nevelés eredményességének és hatékonyságának javulásáról, így a válság feloldásáról sem.

5. Az antipedagógia, mint sajátos nevelési irányzat

„Minden nevelés és pedagógia radikális elvi bírálata, melynek legfőbb érve, hogy a nevelésben elkerülhetetlenül emberellenes, elnyomó tendencia rejlik. Az antipedagógia eltérően a despotikus pedagógia korábbi bírálataitól, melyek az antihumánus neveléssel egy másfajta nevelést (pl. az ún. "negatív nevelést") állítottak szembe (természetes nevelés elve);

a nem nevelés programjával lépett fel.” (Kislexikon, 2012) Megjelenése a 20. század sajátossága, Európán belül főleg németországi, franciaországi, a tengerentúlon pedig amerikai gyökerekkel.

Az antipedagógia egy radikális reakció az oktatás kilátástalan zsákutcájára. (lásd Giesecke, 1987). Egy olyan oktatás, vélik többen, amely a jövő előkészítésén alapul. A saját „igazolására” nem lehet igazolt, ha a megalapozott tudásra, mint a gyors jövőbeli változás útmutatója nem lehet már számítani. Ilyen körülmények között az oktatás, inkább, mint a szocializáció egy formája jelenik meg, mely magába foglalja a személyes felelősség elvesztését és a kapcsolatok és kommunikáció manipulálását. Egyes nyugat-európai filozófusok számára e gyanú már minden pedagógia teljes elítélésévé fejlődött.

Az intézményesített nevelés megújításába vetett hit leginkább a német nyelvterületen ingott meg a 20. század végére, így az antipedagógia, mint irányzat itt bontakozott ki a legerőteljesebben. Olyan az eddigiektől merőben eltérő- nevelélmélet, mely nemcsak az intézményesített nevelést, hanem magát a nevelés létjogosultságát vitatja és radikálisan bírál minden nevelést és pedagógiát. Olyan sajátos elméleti konstrukció, mely határozottan állást foglal a „nem nevelés” mellett azáltal, hogy tagadja a nevelés létjogosultságát, ellenben nem tekinthető irányadó. Az antipedagógia jelentősebb képviselői felfogásában megfigyelhető azonban egy paradox a neveléssel kapcsolatban. Miközben kijelentik, hogy a nevelés gyermekellenes, némely esetben már bántalmazás, mégis a nevelésben látják a megoldást. (Zrinszky, 2006)

Keményebb változatának fő képviselői Ekkehard von Braumüller és Heinrich Kupffer, a lágyabb változaté Hubertus von Schoenebeck. Állításuk szerint az ember nevelési tevékenysége a gyermekek kihasználására irányuló „ősi alattomos szükségletet” elégíti ki, túlnyomórészt anélkül, hogy ennek a nevelő személyek tudatában lennének. Ezt legalizálja az „én jobban tudom nálad, mi a jó neked” formulája. Ugyanakkor például Braumüller szerint a „a nevelés minden formájában a gyermek bántalmazása”, ellenben azt is megjegyezte, hogy „nekünk, felnőtteknek, nevelőknek a gyermeket ’igazi’ emberekké kell [...] tennünk”. (Zrinszky, 2006)

Braumüller gondolatmenete abban csúcspontot ért el, hogy „a nevelés mindig neurotikus elhárító-mechanizmus”, katasztrofális hatással: „minden nevelői aktus kisebb gyilkosságnak,

[..] de legalábbis amputációnak” nevezhető. Carl Bereiter amerikai pedagógus úgy fogalmazott, hogy a „nevelés” több kárt okoz, mint amennyi hasznot hoz, mivel a felnővekvőkre rákényszeríti a nevelők értékeit, és az adott felnőtt társadalomhoz való teljes alkalmazkodást követeli meg tőlük. Kupffer szerint minden nevelés „a szabadság megtámadása”, a felnőttek és a felnővekvők közti hierarchikus viszonyok megerősítése, a parancsoláshoz való jog szentesítése.

Az antipedagógia a gyermekek érdekében szól, a gyermeki szabadság mellett, melytől az antipedagógia képviselői szerint a nevelés megfosztja a gyermekeket anélkül, hogy biztonságot nyújtana számukra. Mindez a jövőre nézve egy nagyon fontos szempont, annak bizonytalan volta miatt. Egyrészt a korábbi évszázadokban a társadalmi változások lassú lefolyása miatt előrelátható volt a gyermekek jövője, ám a 20. század végére a jövő globálisan vált beláthatatlanná. Az antipedagógia az ellen lépett fel, hogy ilyen bizonytalan körülmények között nem szabad a gyermekek jövőjét illetően semmilyen formában intézkedni, mert, ahogy az élet többi területén, a nevelésben sem látható előre a kimenet. Az antipedagógia képviselői a gyermekek teljes egyenjogúsítása mellett foglaltak állást, mely biztosítja a felnővekvők önmeghatározását és kihangsúlyozzák, hogy a felnőttek nem dönthetnek a gyermekek sorsának alakulásáról.

Másrészt a nevelés a jelenben egy olyan szocializációs folyamatnak tekinthető, melyben az értékorientációs folyamat, amely célok, aspirációk, értékek kialakítására, befolyásolására indul, nem exportálható a jövőbe. Kezdetben ugyanis az értékoirentációs folyamatokban a hivatalos iskolai értékrend alapjai megegyeztek a család törekvéseivel, mely a gyermek érdekében történt. Majd a 20. század közepétől a nevelés főleg politikai ideológián alapult. Kettős nevelés alakult ki, melyben az intézményes nevelés demagóg módon próbálta ráerőltetni az adott kor politikai ideológiáit a gyermekekre, azonban a családon belül az ettől eltérő szülő szocializáció határozta meg az értékátadást. Napjainkra a megváltozott társadalmi körülmények hatására mindez teljesen átalakult, nincs ugyan direkt politikai nyomás, ellenben már a családi értékrend sem annyira meghatározó, bár sok esetben még mindig ellentétes az iskola törekvéseivel. Néhány csoport számára az iskola már elvesztette korábbi legitimitását, egyre többen kérdőjelezik meg az iskola modern társadalomban létező nevelési gyakorlatában betöltött szerepét. Az aktuális társadalom érték és normarendszere befolyásolja az iskola értékátadási folyamatát, így az egyik változásával alakul a másik is. Mára főleg a teljesítményközpontú értékorientáció a meghatározó, ahol az egyéni teljesítmény nem az

egyéni képességek kiemelésével és annak segítségével van kapcsolatban, hanem inkább az érdemjegy áll a középpontban.

Mindebből az látszik, hogy a jövőt illető előre tekintésben határozatlanság látszik, ráadásul a társadalmi normák változásának hatása erőteljesen jelentkezik a nevelés értékorientációs folyamataiban történő változásokban. Azokban a változásokban, amit azonban a neveléssel rákényszerítenek a nevelők a gyermekekre, ahelyett, hogy biztosítanák önmegvalósításukat és segítenék az individumokban meglévő képességek kibontakozását. Az antipedagógia a gyermekek teljes egyenjogúsítása mellett foglalt állást.

Mindamellett az antipedagógia képviselőinek egy része lát valamilyen kiutat ebből a kilátástalan helyzetből, mégpedig az érzelmi művelésre irányuló törekvésekkel és a gyermek-felnőtt kapcsolatának jellegében történő változással. A régi merev alá-fölérendelt viszony helyett olyan baráti viszonyt helyez előtérbe, amelyben a gyermek szabadon bontakozhat ki és élhet azokkal az alapvető emberi joggal, melyek eleve megilletik.

Az antipedagógia egy posztmodern nevelési irányzat, mely mind elméleti, mind pedig gyakorlati síkon az iskola idejét lejártnak tekinti és vallja, hogy a nevelés nem más, mint módszeres hatalomgyakorlás. Számos jelentős társadalomtudós tartozott „iskolátlanítás” képviselői közé, többek között Ivan Illich osztrák származású filozófus is.

6. Az iskolátlanított társadalom

Több reformista szakember vélekedése (Papert, Starr) az, hogy a technológiai fejlődés esetleg képes lesz javítani az iskolarendszer keretein belül a pedagógia helyzetén, melyre a korszerű informatikai technológiák lehetőséget nyújthatnak (Katona 2014), (Katona, Ujbanyi, Kovari, 2014), (Katona, Ujbanyi, Kovari, 2014), (Katona, Ujbanyi, Kovari, 2014), (Katona Kovari, 2015) (Katona, 2015), (Molnár, 2010a). Azonban számos radikális vélekedésnek is egyre többen hangot adnak, miszerint minden baj gyökere maga az iskola, mint intézmény és ezt kell mindenképpen megszüntetni. A pedagógia válságának végső állapotát az antipedagógia, mint sajátos nevelési irányzat megjelenése jelenti.

Ivan Illich 20. századi filozófus 1970-ben kiadott mostanra már az alternatív oktatás klasszikusának számító „Deschooling society” (A társadalom iskolátlanítása) egy kritikus kép

a modern iskolázás problémáiról. Az oktatási rendszeren történő radikális változtatásokat szorgalmaz, ami magába foglalja a hagyományos iskolák felszámolását és az informálisabb „learning webs”, hálózatosodott tanulás fejlesztését.

A műben a szerző azt állítja, hogy az intézményesített oktatás fogalmilag „a folyamat és a tartalom összekeverésére” ösztönzi a tanulókat. Az „iskolásított” tanulóban ezáltal összezavarodik a tanulás és a tanítás, az osztályozás az oktatással, a megszerzendő oklevél a versenyeredménnyel. Illich rámutat az államtól való függőség állapotára, ami intézményesíti az olyan értéket, mint amit például az oktatás teremt. Elutasítja azt a nézetet, miszerint a méltányosság megköveteli az egyenlőséget az oktatáshoz való hozzáférésben. Helyette azt állítja, hogy a szegényeknek anyagi befektetés szükséges a tanuláshoz, de nem kapnak igazolást állítólagos aránytalan hiányosságaikért. Szerinte a formális közoktatás kiszorítja a magán, vagy informális oktatási formát. Az iskola kisajátítja a pénzt, ráadásul elrettent más intézményeket az oktatási feladatok felvállalásától. A munka, szabadidő, politika, társas élet, de még a családi élet a szokások és a tudás tekintetében az iskolától függ, ahelyett, hogy ők maguk legyenek az oktatás jelentése. (Komenczi, 2003)

Ivan Illich oktatási filozófiája

Illich azt állítja, hogy a magasabb finanszírozás, vagy a magasabb színvonalra való törekvés nem megoldás az oktatás problémájára. Az összes probléma származtatása az iskolák állami tulajdonlásában, monopolizálásában rejlik, amit a közvélemény oktatással kapcsolatos gondolkodásmódja tovább ront. A filozófus szerint a tanulás nagy része informális keretek között történik, az intézményesített oktatás csak hátráltatja a tanulást, rontja a hatékonyságát. Ellenben az ideális oktatási rendszer lehetővé teszi az egyéneknek, hogy maguk választhassák meg, hogy mit, hol és mikor tanuljanak. Véleménye az, hogy az emberek sokkal többet tanulnak a mindennapi tapasztalataik során, mint az osztályteremben ülve egész nap.

„A legnagyobb illúzió, amin az oktatási rendszer nyugszik az, hogy a legtöbb tudás a tanítás eredménye. A tanítás valóban hozzájárul egy bizonyos fajta tanuláshoz, adott körülmények között. Ellenben a legtöbb ember tudása javára az iskolán kívül tesz szert és az iskola, mint intézmény, életük egyre növekvő szakaszában, mint fogságuk színhelye jelenik meg. A tanulás legtöbbször véletlenszerűen történik, nem tervezetten és még a tervezett tanulás sem a programozott oktatás eredménye. A gyermekek az anyanyelvüket nem tervezetten tanulják, bár gyorsabban történik az elsajátítás folyamata, ha a szülők odafigyelnek rájuk. Az idegen

nyelvet tanulók jó eredményeikre nem megszokott körülmények között tettek szert, nem pedig folyamatos, szekvenciális tanítás során. [...] A folyékony olvasás elsajátítása is inkább egyfajta iskolán kívüli tevékenység eredménye. Azon emberek, akik örömmel és szerteágazóan olvasnak, csupán csak úgy hitték, hogy az iskolában tanulták mindezt meg; amikor azonban ez mások által vitatottá vált, könnyedén képesek voltak megválni az iskola, mint szervezet illúziójától.” véli Illich.

A gyermekek valóban tanulnak valamit az iskolában töltött hosszú idő alatt, de mennyivel többet tanulnának, ha idejüket például olvasással töltenék, vitákat folytatnának vagy tényleges eredményeket produkáló munka során.

Illich szerint az a probléma az iskolával, hogy tulajdonjogot formálnak a tanulás eszméjére. Arra a gondolatra készítetik az embereket, miszerint a tanulás az iskola birtokában van. Úgy hangzik, mintha az oktatás intézménye azt sugallaná, hogy „Ne próbálja ki senki otthon”, melynek jelentése lehetne azt is, hogy „A tanulás csak megfelelő szakemberek által felügyelt tevékenység”.

Azonban, amikor az iskola megbukik, az emberek úgy látják ezt, hogy ez egy következő jele annak, hogy az önálló tanulás egy leküzdhetetlen kihívás. A filozófus meggyőződése, hogy: „Az iskolának, szerte a világon, van egy antipedagógiai hatása a társadalomra. Az iskolát úgy azonosítják, mint egy intézmény, mely oktatásra specializálódott. Az iskola kudarca a legtöbb ember számára arra bizonyíték, hogy az oktatás nagyon költséges, nagyon összetett, mindig rejtett és gyakran szinte lehetetlen feladat.”

A tanulás ösztönzésének legjobb módja I. Illich elképzelése szerint a hagyományos oktatás helyett az, hogy bízni kell az emberekben annyira, hogy minden korosztály számára lehetővé kell tenni a választás lehetőségét, azaz mit, mikor és hol tanuljanak. Javasolja, hogy az informális oktatást négy szolgáltatás támogassa:

- a könyvtárak: a tanuláshoz szükséges anyagok tároló helye,
- szakértelmen alapuló információcserék: ahol az emberek speciális képességeket dolgozhatnak ki,
- közösségek, melyek egyenrangú csomópontok: melyek összehozzák a hasonló érdeklődésű tanulókat,

- adatbázis: mely az oktatók számára rendelkezésre áll, segítségül.

Az Illich által vázolt elképzelések még egy évtizedekkel a „Deschooling Society” publikáció megjelenése után is vita tárgya. Az iskolátlalanítás alapjait megalkotó elképzelése a mai napig virágzik. Az iskola választás egyes támogatói gyakran támaszkodnak Illich nézeteire, amikor iskolákat és alternatív programokat ajánlanak. Illich a hagyományos szervezett keretek között zajló iskolai oktatással szemben az informális oktatás előnyeire hívta fel a figyelmet, ami a tanítási-tanulási folyamat eredményessége és hatékonysága tekintetében alkalmasabb megoldás, ráadásul egyre kézenfekvőbb és elérhetőbb napjainkban is. (Nyíri, 2000)

7. Vajon a gyermekkor tényleg eltűnőben?

A 20. századi információs-kommunikációs technológiai forradalom a különféle modern eszközök megjelenése az oktatásban egy új irányt világított meg a hagyományos iskolarendszerben. Illich az iskola, mint társadalmi intézmény megszüntetése mellett érvelt. Helyette a tanulási tér újragondolásáról beszél, ahol a gyermekek térben és időben felszabadítottan saját igényeik szerint tevékenykedhetnek, miközben a tanár-tanuló, tanuló-tanuló és tanuló-világ kapcsolatrendszer is újraszerveződik. Illich a hálózati tanulást javasolja, mint alternatív megoldás.

A felgyorsult fejlődéseknek köszönhetően azonban olyan drasztikus és gyors változások következtek be a társadalomban, hogy több társadalomtudós aggódva figyelte a gyermeki létre gyakorolt hatásukat. Vannak szakértők, akik egyértelműen az elektronikus médiumok megjelenését és a világhálózat létrejöttével a nagy mennyiségű, kontrolálhatatlan információ terjedését tekintik a legfőbb veszélynek.

Ebben a témakörben, mely a gyermekek védelmében szólt, az egyik legérdekesebb írásnak Neil Postman „A gyermekkor eltűnése” című műve bizonyult. Postman a 20. század második felének neves amerikai írója, média teoretikusa és esztétája volt, mindemellett pedig az új médiumok egyik legismertebb kritikusa. Azt vallotta, hogy a modern technológia vívmányai soha nem tudják helyettesíteni az emberi értékeket. Több művében is hangot adott sajnálatának, hogy az emberek közötti kommunikációban a televízió megjelenésével a hagyományos, Guttenberg óta hatékonyan működő írásos közeg háttérbe szorult. Az elektronikus kommunikációval szembeni kritikáját fogalmazta meg a „Halálra szórakozzuk magunkat” című írásában, melyben a televízióra, mint a társadalom kulturális kohéziójának

szétrombolója jelenik meg. Míg a nyomtatott médiumok korában óvni lehetett a gyermekeket a birtokukba jutó ártalmas információktól, az elektronikus médiumok korában nem lehet az információkat a felnőttek által kisajátítottak tekinteni.

Saját bevallása szerint nem technofób, inkább megkérdőjelezi annak monopol jelenlétét a mindennapokban éppúgy, mint az iskolában. Meggyőződése szerint tudatosítani kellene az új technológiák alkalmazásának hátrányait is, nemcsak az előnyöket sorra venni. Véleménye szerint a technológia és az információmennyiség nem válasz a jelenlegi problémákra, az iskolának nem az információszolgáltatás az elsődleges feladata. A problémát abban látja, hogy a televízió az oka az iskolai sikertelenségüknek, mivel eleve nem tudnak, vagy nem is akarnak megtanulni rendszeresen olvasni. (Háhner, 2012)

8. Összefoglalás

Az antipedagógia a 20. századi társadalom felbolygató pedagógiai irányzata. A teljes nevelés tagadása, valamint az intézményesített hatalomgyakorlás ellenzője, a gyermeki szabadág, a gyermeki jogok, az egyenjogúság, valamint a jelenidejűség támogatója. Létrejöttéhez és kibontakozásához maga a társadalom, illetve annak az eddigiekhez képes gyorsabb ütemű változása és az ebből fakadó globális jövőbeli bizonytalanság érzése, majd a jövő kilátástalanságnak tekintése vezetett. A kilátástalanság pedig arra mutat rá, hogy hiábavaló is a gyermeket a jövőre felkészíteni, mert nem tudhatjuk, mit hoz a jövő. Ugyanis e tudás hiányában a nevelés jogossága is megkérdőjeleződik, sőt nem is lehetséges nevelés.

Az antipedagógia szerint nevelés a gyermeki lét jelenét is uralni próbálja azáltal, hogy intézményes szinten merev keretek közé szorítja a gyermekek idejét különféle tanórai elfoglaltságokkal. Nem enged az egyéni szabadságnak, hanem előre meghatározott időbeosztással kell, éljék óráikat, perceiket az iskola falai között.

Fontos elem az egyenjogúság kérdése is. Az antipedagógia szerint a gyermek-felnőtt viszony egyenjogú kell, hogy legyen. Képviselőik támogatják az önkifejezés jogát is. Az általuk képviselt nézetekben a teljes egyenjogúság túlmutat a gyermeki jogokon, így valójában a nevelés egészét tagadják. Valójában mindez megvalósíthatatlan, így létezik egy mérsékeltebb vonal is, a „támogatás nevelés helyett” program (Hubertus von Schoenebeck), mely inkább már posztpedagógiainak tekinthető.

„Az antipedagógiát sok bíráló érte. A kritikusok szerint ez az áramlat mértéktelenül eltúlozza a nevelést és az iskola-ügy válságából adódó valóságos problémákat, és ezzel felmentést kínál pedagógusoknak és szülőknek a nevelői felelősség alól.” (Zrinszky, 2006)

Irodalomjegyzék

Bodonyi Edit, Busi, E., Hegedűs, J., Magyar, E., & Vizely, Á. (2006). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése; Család, gyermek, társadalom*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Czirják, A. (2008). A gyermekvédelem története; Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény megszületéséhez vezető út.

Háhner, P. (2012. 12 10). Titkok nélkül nincs gyermekkor. *Pécsi Tudományegyetem*.

József, N. (1995 3-4. szám). Segítés és pedagógia, Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 157-200.

Katona J., Kővári A., Ujbányi T. (2013). Agyhullám alapú irányítás alkalmazási lehetőségeinek vizsgálata, *Dunakavics vol. 1 (2)*, pp. 47-58.

Katona J., Ujbányi T., Kővári A. (2014). A figyelem EEG alapú vizsgálatának alkalmazási lehetőségei a tanulási folyamat várható eredményességének jelzésére, *Dunakavics vol. 2 (8)*, pp. 5-15.

Katona J. (2014). Examination and comparison of the EEG based Attention Test with CPT and T.O.V.A. *2014 IEEE 12th International Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (CINTI)*. 117-120 doi:10.1109/CINTI.2014.7028659

Katona J. (2015). A rövidtávú memória (RTM) és a figyelem szerepe az emberi tanulásban és emlékezésben. *Informatikai terek*. (pp. 74-84) Dunaújváros: DUF Press.

Katona, J., Ujbányi, T., Kovari, A. (2015). Investigation of the Correspondence between Problems Solving Based on Cognitive Psychology Tests and Programming Course Results. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 10(3), 62-65.
doi:10.3991/ijet.v10i3.4511

Katona J., Kővári A. (2015). Agyi bioelektromos jelfeldolgozáson alapuló figyelem vizsgálat. *EDU Szakképzés és Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat*. 5(2). 7-20.

Komenczi, B. (2003). Informizált tanulási környezetek fejlesztése; Megközelítések, modellek, módszerek, stratégiák és jövőképek. Budapest.

Molnár György (2010)a. Az információs és kommunikációs technológiák által biztosított innovációs lehetőségek az oktatásban, különös tekintettel az iskolarendszerű képzésekre, In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola fejlődési tendenciái*. Debrecen, Karácsony Sándor Neveléstörténeti Egyesület, pp. 160-187.

Dr Molnár György (2010)b. A tanár-diák kapcsolat javításának alternatív módszerei, SZAKOKTATÁS: AZ ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI INTÉZET SZAKKÉPZÉSI IGAZGATÓSÁGÁNAK PEDAGÓGIAI FOLYÓIRATA 60:(1) pp. 26-30.

Mihály, I. (2005.). Az oktatás alkonya? Vagy a nevelés vége? *Új pedagógiai Szemle* 55. évf. 11. sz., 71-77.

Nagy, J. (1995 3-4. szám). Segítés és pedagógia, Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 157-200.

Nagy, J. (1999). Oktatáspolitikai viták és távlatok. *Iskolakultúra* 9. évf. 4. sz., 24-34.

Nyíri, K. (2000). *Információs társadalom és nyitott művelődés*. Budapest: Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság.

Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nezeti Tankönyvkiadó Rt.

Vajda, Z. (2008). A gyermekek évszázada után. In K. Imre, *Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés* (old.: 9-29). Budapest: Új Helikon Bt.

Zrinszky, L. (2006). *Nevelélmélet*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.