

EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS TÖRTÉNETI, NEVELÉSTUDOMÁNYI KOMPARATISZTIKA

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

ELŐSZÓ

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

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

BEVEZETÉS

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

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

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

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

TÖRTÉNETÍRÓI IRÁNYZATOK A 19-20. SZÁZADBAN

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

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

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

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

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

GLOBALIS TÖRTÉNELEM ÉS ÖSSZEHASONLÍTÓ TÖRTÉNETI MÓDSZER

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

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

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

AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ NEVELÉSTUDOMÁNY

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

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

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

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

EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNET KÜLFÖLDÖN

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

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

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

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

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

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

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

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

EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNET A HAZAI NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁSBAN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SZEMPONTOK AZ EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNET TANULMÁNYOZÁSÁHOZ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A kutatás keretei és módszerei

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

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

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

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

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

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

Az iszlám kialakulása

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

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

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

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

Világ-, ember- és gyermekkép az iszlámban

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

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

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

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

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

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

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

Intézményesült nevelés- és művelődésügy az iszlámban

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

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

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

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

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

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

Képzési tartalmak és oktatási módszerek

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

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

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

Művek a nevelésről

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

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

Összegzés

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

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

FELADATOK

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

SZÖVEGEK AZ 5. FELADATHOZ

1.

Ptahhotep egyiptomi nagyvezír intelmeiből

(Kr. e. 24. század)

(részletek)

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

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

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

Fordította: Dobrovits Aladár

Forrás: Világirodalmi antológia I. kötet

(Szerkesztette: Szilágyi János György és Trencsényi-Waldapfel Imre)

Tankönyvkiadó, Budapest, 1952. 35-36. o.

2.

Hárún al-Rasíd bagdadi kalifa útmutatásai fia tanítójának

(8. század közepe)

(részlet)

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

Fordította: Simon Róbert.

Forrás: Ibn Khaldún: Bevezetés a világtörténelembe.

Osiris, Budapest, 1994. 531. o.

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

(részlet)

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

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

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

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

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

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

Fordította: Kéri Katalin

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

SZÖVEG A 8. FELADATHOZ

A kínaiak iskolázása

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Forrás: A khinaiak iskolázása.

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

FELHASZNÁLT IRODALOM

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

TOVÁBBI IRODALOM

A történetírás irányzatai

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

Összehasonlító pedagógia

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

MŰVEK AZ EURÓPÁN KÍVÜLI TERÜLETEK NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNETÉNEK TANULMÁNYOZÁSÁHOZ

AFRIKA

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

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

ÁZSIA

India

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

Kína

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

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

Japán

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

Muszlim országok

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

KÖZÉP- ÉS DÉL-AMERIKA

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

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

ÉSZAK-AMERIKA

American Educational History.

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

Boorstin, Daniel J. (1991): *Az amerikaiak (A gyarmatosítás kora)*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Goldin, Claudia (1999): *A Brief History of Education in the United States*. National Bureau of Economic Research, Inc, NBER Historical Working Paper: 119.

Education in Colonial America. The School Upon a Hill.

<http://alumni.cc.gettysburg.edu/~s330558/test.html> (2006. 04. 30.)

History of Education in America.

http://www.chesapeake.edu/Library/EDU_101/eduhist.asp (2006. 04. 30.)

History of American Education – WEB Project.

<http://www.nd.edu/~rbarger/www7/> (2006. 04. 30.)

Krécsy Béla (1894): Az indiánok civilizálása az Egyesült-Államokban. *Vasárnapi Ujság* aug. 26. 41/34. 558-559. o.

Morris, Richard B. (1982, ed.): *Encyclopedia of American History*. Harper and Row, New York.

Pullian, John D. – Patten, James van (1999): *History of Education in America*. Upper Saddle River, NJ., Prentice-Hall.

Sellers, Charles – May, Henry – McMillen, Neil R. (1995): *Az Egyesült Államok története*. Maecenas, Budapest.

Szuhay-Havas Ervin (1969): *Amerika hőskora*. Gondolat, Budapest.

Wright, Louis Booker (1962): *The cultural life of the American colonies 1607-1763*. Harper and Row., New York – Evanston, London.

Zsigmond Anna (1996): *Az amerikai oktatáspolitikai történelmi tradíciói. A liberális és konzervatív kiegészítés*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.

Zsigmond Anna (2005): *Amerika. Társadalom és oktatás. Fordulópontok az amerikai oktatáspolitikában*. Gondolat, Budapest.

AUSZTRÁLIA

Australian encyclopedia, the 1-6. (1979) Grolier Society, Sydney.

Barcan, Alan (1980): *A History of Australian Education*. Oxford University Press, Melbourne.

Clark, Ch. M. H. (1968): *A History of Australia 1-2*. Melb. Univ. Press, Melbourne-London-New York.

Cleverly, John and Lawry (1972, eds.): *Australian Education in the Twentieth Century*. Longman.

Elkin, Adolphus Peter (1986): *Ausztrália őslakói*. Gondolat, Budapest.

Fatherstone, Guy (1981, ed.): *The Colonial Child*. Melbourne.

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