KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

Mátrai Zsuzsa

AZ AMERIKAI TÁRSADALOMTUDOMÁNYI NEVELÉS TÖRTÉNETE

AKADÉMIAI KIADÓ

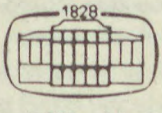
AZ AMERIKAI TÁRSADALOMTUDOMÁNYI NEVELÉS TÖRTÉNETE

2336

MÁTRAI ZSUZSA

AZ AMERIKAI TÁRSADALOMTUDOMÁNYI NEVELÉS TÖRTÉNETE

- Értékek, eszmék, reformok, tantervek -



Akadémiai Kiadó, Budapest
1990

507951

Megjelenik az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsának gondozásában.

Sorozataszerkesztők: Gelléríné Lázár Márta és Rét Rózsa

E kiadvány az OKKFT Ts-4/1 kutatás keretében készült

Bírálták: Ballér Endre
Zrinszky László

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

Mátrai Zsuzsa az Országos Pedagógiai Intézet tudományos főmunkatársa, a neveléstudomány kandidátusa.
Szakterülete: a történelemtanítás és a társadalom tudományi nevelés története, tantervelmélet, és tantervfejlesztés, összehasonlító pedagógia.
Fontosabb munkái: *Történelem IV. osztály.* In: A gimnáziumi nevelés és oktatás terve, Tankönyvkiadó (1978), *Törekvések a társadalomtudományi képzés megújítására a 70-es években*, (Pedagógiai Szemle, 1984/11.), *Társadalomismeret az Egyesült Államok és Franciaország alsó fokú oktatásában*, (Pedagógiai Szemle, 1984/11.) *Tantervmodellek a társadalomtudományi képzésben* (Pedagógiai Szemle, 1985/5.), *A spirális felépítésű integrált társadalomtudományi program alapelvei és modellje* (Pedagógiai Szemle, 1985/11.– társszerzővel), *Egy iskolakísérlet és ami mögötte van* (Pedagógiai Szemle, 1987/4.), *Miért és miért nem? - Modern társadalomtudományok az amerikai és a magyar közoktatásban* (Pedagógiai Szemle, 1988/12.)

© Mátrai Zsuzsa 1990

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója
A szedés az Oktatáskutató Intézetben készült
A nyomás az Alfaprint nyomdában készült
Felelős kiadó: Akadémiai Kiadó
Felelős szerkesztő: Dovala Márta
Terjedelem: 18 A/5 ív
ISSN szám 0238-6577
ISBN szám 963-05-5820 3

M. TUD. AKADÉMIA KÖNYVTÁRA
Könyvleltár. 8693./1992. sz.

Tartalomjegyzék

Bevezetés 9

I. rész **A társadalomtudományi nevelésre ható tényezők** 13

1. fejezet *A preferált társadalmi-politikai értékek változásai* *15*
   1. Szabad világ (1776-1865) 15
   2. Fejlődő világ (1865-től a századfordulóig) 17
   3. Változó világ (a századfordulótól 1945-ig) 18
   4. A kölcsönös függőségek világa (1945 után) 20
2. fejezet *A historiográfiai-társadalomtudományi gondolkodás irányváltásai* *23*
   1. Romantikus nacionalizmus 23
   2. Evolucionizmus és pozitivizmus 24
   3. Prezentizmus és relativizmus 25
   4. Neopozitivizmus ~ értékszemlélet 31
3. fejezet *A neveléstudományi gondolkodás irányváltásai és a reformmozgalmak* 34
   1. A közoktatási rendszer kiépülése (első reformmozgalom) 34
   2. Az amerikai herbartizmus (második reformmozgalom) 35
   3. A progressszivizmus (harmadik reformmozgalom) 36
   4. Tudományos oktatás (negyedik reformmozgalom: első szakasz) 42
   5. Értéknevelés (negyedik reformmozgalom: második szakasz) 46
   6. A „vissza az alapokhoz", majd a „kiválóság" jelszava (az ellenreform lépései) 46

II. rész **A társadalomtudományi nevelés történetének áttekintése. Az első és a második reformmozgalom** 49

4. fejezet *A történelemtanítás kezdetei* *51*
5. fejezet *Az első reformmozgalom* *54*
   1. A Nemzeti Nevelési Társaság Tizes Bizottsága 55
   2. Az Amerikai Történelmi Társulat Hetes Bizottsága 56
   3. Az Amerikai Történelmi Társulat Nyolcas Bizottsága 58
   4. Az európai tananyagelrendezési elvek történeti fejlődése (visszatekintés) 59
   5. Az európai tananyagelrendezési elvek érvényesülése az első amerikai reformmozgalomban 61
6. fejezet *A második reformmozgalom* 64
   1. A Nemzeti Nevelési Társaság Social Studies Bizottsága 65
   2. A social studies mozgalom első szakasza 68
   3. Az Amerikai Történelmi Társulat Social Studies Bizottsága 70
   4. A social studies mozgalom második szakasza 77
   5. A második reformmozgalom tantervelméleti konzekvenciái 82
      A) Az integráció fogalmának tartalma és kialakulása 82
      B) A táguló környezet elvére épülő tantervmodell beépülése a társadalomtudományi nevelésbe 84
   6. A social studies mozgalom hanyatlása a második világháború idején 87

III.rész **Törekvések a társadalomtudományi nevelés megújítására a második világháború utáni évtizedekben. A harmadik reformmozgalom** 91

7. fejezet *A társadalomtudományi nevelés négy lehetséges alternatívája* 93
8. fejezet *A harmadik reformmozgalom: neopozitivista szakasz* 97
1. Reform vagy ellenreform 98
2. A reform fő iránya: a bruneri oktatáselmélet 99
3. A New Social Studies Projektek: hasonlóságok és különbségek 101
4. Négy modellértékű projekt 106
A) A Senesh Projekt 106
B) A Bruner Projekt:a MACOS 108
C) A Taba Projekt 113
D) A Fenton Projekt 119
5. A neopozitivista szakasz tantervelméleti konzekvenciái 125
A) Az interdiszciplinaritás fogalma és típusai 127
B) A kucsfogalom-központú spirális tantervmodell 127
9. fejezet *A harmadik reformmozgalon: társadalmi relevancia szakasz* 130
1. A társadalmi relevancia igénye 130
2. Irányzatok az értéknevelésben 132
A) Helyzetkép 132
B) Indoktrináció versus értékdöntési tudatosság 134
C) A három alapirányzat 136
a) Értékelemzés 136
b) Értéktisztázás 138
c) Erkölcsi gondolkodás 140
d) A három alapirányzat hasonlóságai, különbségei és kritikájuk 144
3. A társadalmi aktivista tanuló koncepciója az állampolgári nevelésben 146
A) Az állampolgári nevelés értelmezése: cél, tantárgy, aspektus 146
B) Két koncepció az állampolgári nevelés megújítására 148
a) Amerikai politikai magatartás 148
b) Az iskola mint politikai laboratórium 150
4. Új hangsúlyok és megközelítések a társadalomtudományi tantervek tematikájában 154
A) A pluralizmushoz köthető tematikai hangsúlyok és megközelítések 155
a) A „black studies" dilemmája: a fekete szeparatizmus elkerülése 155
b) Az „ethnic studies" dilemmája: az etnocentrizmus elkerülése 157
c) A „women studies" dilemmája: a szexizmus elkerülése 161
B) Az interdependenciához köthető tematikai hangsúlyok és a globális megközelítés 163
a) A globális megközelítés és a rendszerszemlélet 164
b) Témahangsúlyok a globális nevelésben 165
1. Globális világproblémák 165
2. Nemzetközi politikai összefüggések 166
3. Nem-nyugati kultúrák 167

5. A társadalmi relevancia szakasz tantervelméleti konzekvenciái 168
A) Komparativitás 169
B) Ahistorizmus 170
C) Mini-kurzus rendszer 170
D) Speciális programok a lassan tanulók számára 171
6. A harmadik reformmozgalom hatása a gyakorlatra 171
A) Virtuális tanterv 172
B) Iskolai tantárgyi kínálat 172
C) A New Social Studies Projektek használtsági foka 173
D) Tanítási módszerek 175
10. fejezet *Az ellenreformmozgalom következményei* 177
1. Válsághangulat a social studies szakemberek körében 177
2. A „back to basics" hatása a társadalomtudományi nevelésre 178

Összegezés helyett összehasonlítás: Social studies az amerikai és a magyar társadalomtudományi nevelésben 182
a) Posztmodern és szubmodern 182
b) Társadalomelvű és államelvű 183
c) Egyén és közösség 184
d) Egy más dimenzió - a nemzet 185
e) Történelem versus social studies 186

Irodalom 189

Bevezetés

1. Az amerikai társadalomtudományi nevelés történetéről három amerikai szerzőtől olvashatunk összefoglaló tantárgytörténeti munkát. Az első **Henry Johnsoné**, akinek műve, a *Teaching of History* 1915-ben jelent meg; a másodikat **Rolla M. Tryon** írta *The Social Sciences as School Subjects* címmel 1935-ben; és végül az eddigi legutolsó amerikai munka **Hazel W. Hertzbergtől** származik, akinek könyvét 1981-ben adták ki és a *Social Studies Reform. 1880-1980* - címet viseli.

Joggal merül fel a kérdés: vajon azon túl, hogy magyar nyelven ez az első átfogó igényű történeti leírás az amerikai társadalomtudományi nevelésről, mennyiben más, mint az említettek, beleértve a korban hozzánk igen közel álló Hertzberg által írt tantárgytörténetet is.

Megkönnyíti a kérdésre a választ, hogy az amerikai szerzők művei - megjelenésük időbeli különbségei ellenére - lényegileg két közös vonást mutatnak. Az egyik az, hogy az amerikai társadalomtudományi nevelést mindhárman a fejlesztési törekvések oldaláról közelítik, és az érdekli őket elsősorban, hogy a tantervi reformok mögött milyen eszmetörténeti változások húzódnak meg. Az iskolai gyakorlattal csak annyiban foglalkoznak (Johnson és Hertzberg csak utalásszerűen, Tryon igen sok példát bemutatva), amennyiben e változásokat illusztrálni kívánják. A másik közös vonásuk a történelem tantárgy iránti elfogultság: nem túl nagy rokonszenvvel interpretálják azt a folyamatot, amely a századelőtől kezdve az amerikai társadalomtudományi nevelés szociológiai jellegének megerősödéséhez vezetett - a történetiség rovására.

Az én munkám abban hasonlít az elődökhöz, hogy szintén *a tantervi reformok és a mögöttük meghúzódó eszmék változásainak története*. Az első különbség nem a témából, hanem az eltérő megközelítésből adódik. Az amerikai szerzők a változásokat vertikálisan, a tantárgytörténet önfejlődési keretében írják le. Én viszont szerettem volna azt is megmutatni, hogy a tantervi reformok és a társadalomtudományi nevelésben bekövetkezett irányváltozások nem voltak függetlenek, sőt, kimutathatóan nagyon is összefüggésben voltak azokkal a paradigma-váltásokkal, amelyek az egyes korszakokban az uralkodó társadalmi-politikai értékekben, a historiográfiai-társadalomtudományi gondolkodásban és a neveléstudományi gondolkodásban végbementek. Ebből következően *a történeti-vertikális megközelítést egy strukturalista-horizontális megközelítéssel kapcsoltam össze*, mely utóbbiban az említett három hatótényező egymás közötti, illetve a társadalomtudományi neveléssel kapcsolatos viszonyrendszerét kíséreltem meg korszakonként feltárni, egy olyan metodológiát próbáltam kidolgozni, amely talán érvényesíthető más tantárgytörténeti feldolgozások esetében is.

A másik különbség az *elfogultság* kérdését érinti. Noha mindvégig a tények és jelenségek tárgyilagos elemzésére törekedtem, valószínűleg az én interpretációimban is kimutatható valamilyen elfogultság. Ez azonban inkább a szociológiai, mintsem a történeti irány melletti elfogultság, amely minden bizonnyal abból táplálkozik, hogy a magyarországi társadalomtudományi nevelésben a modern társadalomtudományok tanítása a mai napig nem tudott tért nyerni a történelem mellett. Az amerikai társadalomtudományi nevelés története iránti érdeklődésemet is kétségtelenül az motiválta, hogy megértsem, mi az oka annak, hogy az Egyesült Államokban végbement az a fordulat, amely a modern társadalomtudományokra alapozott *jelenismeret fontosságát* erőteljesen láthatóvá tette, míg nálunk, más közép-kelet-európai országokhoz hasonlóan, ez a fordulat, a múlt- és jelenismeret egyensúlyának megteremtése mindmáig késlekedik. Olyan értelemben vagyok tahát elfogult, hogy ennek a váltásnak a

folyamata érdekelt elsősorban, de abban a szűk értelemben semmiképpen sem, hogy interpretációimmal valamely tisztán ahisztorikus társadalomtudományi nevelés eszméjét támogatnám.

Persze, azért itt többről is szó van, és ezt semmiképpen sem hallgathatom el. A modern társadalomtudományokra épülő jelenismeret súlyának megnövekedése mögött olyan, a demokráciához kötődő társadalmi-politikai értékpreferenciákat feltételezek, amelyek legtisztább formában éppen az Egyesült Államokban tudtak kibontakozni. Az ezekhez fűződő „tárgyilagos elfogultságomat" - úgy érzem - **Tooqueville** szavaival tudom legjobban megfogalmazni, akihez máig húzódóan nem egy európai fordult már, ha Amerika iránti bonyolult érzéseit akarta kifejezni. Mutatis mutandis: „Ezért tehát nemcsak - egyébként indokolt - kíváncsiságom kielégítése céljából tanulmányoztam Amerikát; olyan tanulságokat akartam levonni, amelyek hasznunkra válhatnak. Olvasóim ugyancsak tévednének, ha azt hinnék, dicshimnuszt akartam írni; a könyv elolvasása után bárki meggyőződhet róla, hogy ilyesmi nem állt szándékomban. Az sem volt célom, hogy a kormányzásnak ezt a formáját általában magasztaljam; mert én azok közül vagyok, akiknek meggyőződése: az abszolut jó szinte soha nincs jelen a törvényekben. Arra sem törekedtem, hogy ítéletet mondjak, azaz eldöntsem, vajon ez a feltartóztathatatlannak tűnő társadalmi forradalom előnyös vagy káros-e az emberiségre nézve. Elfogadom ezt a forradalmat, mint befejezett, vagy majdnem befejezett tényt, és azon népek között, amelyek maguk tapasztalták érvényesülését, megkerestem azt, ahol a legteljesebben és legbékésebben fejlődött ki, hogy világosan feltárjam természetes következményeit, és ha lehet, felismerjem, milyen módon állítható az emberek szolgálatába. Bevallom, Amerikában többet láttam, mint magát Amerikát; a demokrácia képét kerestem, hajlamaival, jellemzőivel, előítéleteivel, szenvedélyeivel együtt; meg akartam ismerni már csak azért is, hogy tudjuk, mit remélhetünk vagy mit várhatunk tőle." (A demokrácia Amerikában. Bp., 1983. 27-28.)

2. A könyv vezérfonala az a metodológiai gondolat, amelyet mint új tantárgytörténeti megközelítést emeltem ki: a társadalomtudományi nevelés változásai mögött mindíg megváltozott társadalmi-politikai értékpreferenciákat, historiográfiai-társadalomtudományi irányváltásokat és új nevelésfilozófiákat találunk. A *szerkezet* kialakításával ennek a gondolatnak a meggyőző erejét próbáltam növelni. Az első részben a sikeres függetlenségi harc utáni időktől kezdve az 1970-es évek végéig vezetem végig vertikálisan azokat a változásokat, amelyek a társadalomtudományi nevelésre ható tényezők mindegyikében korszakonként végbementek. Az *első rész* tehát nem a társadalomtudományi nevelésről szól, hanem a háttérről: nem részletesen és árnyaltan, hanem csak a nagy trendek felvázolásával mutatja be először *az amerikai demokrácia társadalmi-politikai „értéktörténetét"*; majd az értékváltásokra érzékenyen reagáló *historiográfai és társadalomtudományi gondolkodást;* és végül *a neveléstudományi gondolkodás történetét*, amely az előző két faktor változásaira való megújuló válaszokat hordozza. Az önfejlődés vertikális-történeti vonalát az a horizontális-strukturalista szempont egészíti ki, amely megmutatja: *a változásokat mindhárom faktorban ugyanazok a társadalmi kihívások indukálták.*

A második és a harmadik rész szól a szűkebb témáról: az amerikai társadalomtudományi nevelésről. A *második rész* a történeti kort dolgozza fel a múlt század elejétől a második világháború végéig. Ebben először azt a folyamatot kísérhetjük végig, amelyben a történelem fokozatos térnyerése után a század végén lezajlik az *első reformmozgalom* és kialakul az *európai mintán haladó történelemtanítás*. Ezt követi a századunk első

felében végbement *második reformmozgalom*, amely ettől elkanyarodva, megteremti az amerikai társadalomtudományi nevelés sajátos arculatát: az empírikus társadalomtudományokra alapozott jelenismeret súlyának megnövekedése - a történetiség megtartása mellett - *a szociológiai jelleg megerősödéséhez* vezet.

A *harmadik rész* a második világháború utáni időszaktól a hetvenes évek végéig kíséri nyomon az amerikai társadalomtudományi nevelésben lezajlott változásokat, melyek a *harmadik reformmozgalom* eredményeképpen, annak két szakaszában mentek végbe: először a *tudományosság* kemény kritériumai, majd a hatvanas évek végén bekövetkező paradigmaváltás hatására a *társadalmi relevancia* lágyabb szempontjai dominálnak benne. Ez utóbbiak már jelentős mértékű ahistorikus fordulatot eredményeztek.

A könyv azzal a korszakváltással zárul, amely a reformmozgalmakból való kiábrándulás után az *ellenreform* híveinek és a hagyományos történelemtanítás újraéledésének kedvezett. Ennek a nyolcvanas években kibontakozó folyamatnak csak a kezdetén vagyunk. Következményei egyelőre nem láthatók tisztán, ezért elemző kifejtésére nem vállalkozhattam.

A reformmozgalmak eszmetörténeti hátterének elemzése mindenütt strukturális kapcsolatban van a társadalomtudományi nevelésre ható három tényezőben bekövetkező történeti változásokkal. Ezeknek a belső összefüggéseknek a jelenlétét horizontális összefoglaló táblázatokkal igyekeztem jobban láthatóvá tenni.

3. Szándékom szerint ez a munka a *pedagógiai kutatók*nak, a *történelemtanárok*nak, a történelem és más társadalomtudományos szakos *egyetemi, főiskolai hallgatók*nak szól. Ehhez képest kétségtelenül hiányossága, hogy *az iskolai gyakorlattal*, amely egyáltalán nem, illetve nem feltétlenül azonos a fejlesztők szándékaival és a reformtantervekkel - az 1970-es évektől eltekintve - *pusztán utalásszerűen foglalkozik*. Ennek alapvetően az az oka, hogy az amerikai iskolai gyakorlatot jellemző sokféleség csak akkor engedi meg általánosítható következtetések levonását, ha az reprezentatív felmérésekre támaszkodik. Minthogy történeti elemzésről van szó, és reprezentatív felmérések csak az újabb korszakokból állnak rendelkezésre, az iskolai gyakorlat és a fejlesztési törekvések összevetését csak úgy lehetett volna mégis történetileg elvégezni, ha a korai időszakoknak az iskolai gyakorlatra vonatkozó, meglehetősen terjedelmes példaanyagát az általánosítás igényével másodelemzésnek vetjük alá. Ezekkel a forrásokkal azonban nem volt módom ennyi ideig és ilyen mélységben foglalkozni.

Ennek ellenére a *közvetlen hasznosíthatóság* szempontját mindvégig szem előtt tartottam, amelyet úgy próbáltam érvényesíteni, hogy *a legfontosabb vagy példaértékű reformtanterveket mindig ismertettem*. Ebből következően, főként a legutolsó reformkorszak elemzésében elég sok a tanterveket leíró-ismertető rész, amely gyengíti ugyan az eszmetörténeti elemzés koherenciáját, de lehetőséget ad az amerikai tantervi tapasztalatok közvetlen hasznosítására vagy egy gyakorlatibb nézőpontú viszonyulás kialakítására. E leíró részek nemcsak más tantervi tematikákról informálják az olvasókat, hanem olyan tantervelméleti aspektusokat és tantervtervezési technikákat is megmutatnak, amelyek *sokfajta alternatíváját kínálják fel az itthoni gyakorlatnak*.

4. Végül ezúton szeretnék köszönetet mondani azoknak az amerikai kollégáknak, akik munkámat segítették. Elsősorban **Howard D. Mehlingernek**, az Indiana Egyetem, School of Education dékánjának, aki meghívásával lehetővé tette,hogy azokat az elsődleges forrásokat is elérjem, amelyek itthon nem álltak a rendelkezésemre. Továbbá

Mary A. Hepburnnek, a Georgia Egyetem, Vinson Institute of Government, Citizen Education Program vezetőjének, aki nemcsak meghívásával, de éveken keresztül azzal is támogatott, hogy elküldte mindazokat a könyveket és tanulmányokat, amelyekre a munkám folytatása szempontjából alapvetően szükségem volt. A helyszíni kutatómunka feltételeinek megteremtését rajtuk kívül még **S. Eugene Jountsnak**, a Georgia Egyetem rektorhelyettesének, valamint **Thomas B. Timarnak**, a Harvard Egyetem, School of Education professzorának köszönhetem.

I. rész

A társadalomtudományi nevelésre ható tényezők

A preferált társadalmi-politikai értékek változásai

1. Szabad világ (1776-1865)

Szociálpszichológiai szempontból a gyarmati uralmat lezáró fehér amerikai állampolgár tudatát az a büszkén vállalt felismerés határozta meg, hogy ő már *szabad világ*ban él. Ezt a világot nem terheli semmilyen tradicionális béklyó, ezt a világot a korlátlan politikai és gazdasági szabadság jellemzi. A Függetlenségi Nyilatkozat megfogalmazójának, **Jeffersonnak** a szavai, miszerint minden embernek eltulajdoníthatatlan joga van az élethez, a szabadsághoz és a boldoguláshoz, és hogy ezeknek a jogoknak a tiszteletbentartását az egész közösség beleegyezésével választott kormánynak kell garantálnia,[1] az amerikai ember számára a *politikai és gazdasági demokráciát* egyaránt jelentette. Nem abban az értelemben, hogy a gazdasági demokrácia azonos a gazdasági egyenlőséggel, hanem abban az értelemben, hogy a gazdasági demokrácia az egyenlő esélyek és egyenlő lehetőségek szabadságával azonos. A (gazdasági) egyenlőség *vagy* (politikai) szabadság későbbi korokban felismert dilemmája ekkor még abban a felvilágosodás kori gondolati konstrukcióban nyer feloldást, hogy egyfelől *az egyenlőséget az esélyegyenlőséggel azonosítják*, másfelől az ilyen értelemben vett *gazdasági demokráciát a politikai demokrácia eredményének tulajdonítják.*[2]

Ez az Európából származó gondolat sehol nem vert mélyebb gyökeret, mint az Amerikai Egyesült Államokban, mert sehol nem volt olyan lehetőség a gyakorlati átültetésre, mint éppen ott. A szabadságharc korának kb. kétmilliónyi amerikai lakossága, amelynek 83%-a angol és a fennmaradó része is nyugat-európai bevándorlókból állt,[3] a századok folyamán a gazdasági és politikai elnyomás miatt jött az Újvilágba. És bár a keleti partvidéken berendezkedett társadalom egy vékony rétegének már az angol gyarmati uralom alatt is sikerrel járt a gazdasági érvényesülése, a többség elől az erre való alkalmat az az 1763-ban hozott angol törvény zárta el, amelyik megtiltotta a nyugati részek felé a szabad vándorlást. A politikai és gazdasági demokrácia gondolatának összefonódását jelzi, hogy a sikeres szabadságharc nemcsak feloldja a zárlatot, de az 1787-ben elfogadott Északnyugati Egyezményben az új, szabad kormányzat kinyilvánítja, hogy az így benépesülő területeket nem gyarmatként kezeli, hanem az új államokat minden tekintetben egyenlő jogokkal veszi fel az eredeti keleti államok uniójába. Ez a megoldás, amire még nem volt világtörténeti precedens, hallatlan bizalmat adott az amerikai demokráciának. Azt jelentette ugyanis, hogy a nyugati terjeszkedés nyújtotta gazdasági felemelkedési lehetőség és az amerikai polgárjoggal együttjáró *önkormányzati rendszer* összefonódott, Amerika politikai és gazdasági tekintetben is a szabadság hazájává vált.

A „szabadság hazája" *szabad emberek és szabad államok önkéntes társulása* lett. Ez alkotmányjogilag abban fejeződött ki, hogy a választójogot minden szabad amerikai állampolgár (kivéve a nőket) megszorítás nélkül megkapta, a képviselők számát a népes-

1 *Adams, J.T.*, 91.
2 *Becker, C.L.*, 1935., 94.
3 *Cubberly*, 1919., 333.

ség számához viszonyították és a szövetségi kormány a hatalmát nem közvetve az állami kormányzatoktól, hanem közvetlenül az egyéni szavazóktól nyerte.

Az államok uniója és az amerikai emberek *egységtudata* nem alkalmi egység volt, amit a függetlenségi háború és az angol óhaza iránti gyűlölet átmenetileg kovácsolt össze. Olyan alapokon nyugodott, amely legalább olyan erős volt, mint a történetileg kialakult kulturális összetartozás, mert *az azonos jog és az azonos mentalitás kapcsolta össze*. Amerikainak lenni annyit jelentett, mint szabadnak lenni, és ezt a szabadságot, amely mindenekfölötti érték volt, nem fenyegette, ellenkezőleg, garantálta az államhatalom.

Az amerikai szabadságot csak külső oldalról fenyegette veszély, Európa oldaláról. Az újonnan megalakult Amerikai Egyesült Államok Spanyolország és Anglia gyarmati érdekszférái közé volt ékelődve, és ez a helyzet még a békeszerződésben garantált status quon belüli nyugati terjeszkedésnek is határt szabott. A fiatal állam védelme azonban az első elnököket arra késztette, hogy a nyugati terjeszkedésből eredő konfliktusokat diplomáciai úton vagy vásárlások útján rendezzék, és semmiképpen se bocsátkozzanak az európai hatalmakkal háborúba. E politikának kedvezett, hogy a 18-19. század fordulóján az európai hatalmak egymással voltak elfoglalva (francia forradalom, napoleoni háborúk), és nem tudtak Amerika ügyeibe beavatkozni. A nyugati terjeszkedés szabadon megindulhatott, az *izolacionizmus* pedig egy évszázadra megfellebbezhetetlen dogmává vált (vö. „Monroe elv").

A befelé fordulás szélesre tárta a kapukat az *extenzív fejlődés* lehetőségei előtt. A szabad nyugati terjeszkedés minden új igényt kielégített, és minden újonnan keletkező feszültséget levezetett. Egyelőre azt az alapvető feszültséget is, amely az eltérő gazdasági fejlődésű északi és déli államok között csírájában már ekkor is meghúzódott. Az egyre erőteljesebben iparosodó Észak centralizált pénzügyi és iparpolitikát kívánt a szövetségi kormányzattól, emellett állandó munkaerőéhséggel küzdött, és így szívesen felszívta volna az elszegényedett déli farmerek munkaerejét. Az agrárius, a feketék rabszolgamunkáján alapuló, gyapotültetvényekből gazdagodó Dél a tagállamok önállóságáért szállt síkra, de az ott élő kisfarmerek is ragaszkodtak a szabadság és egyenlőség eszméjéhez, amely ellentmondott a másoknak végzett munka gondolatának. És miután a nyugati terjeszkedésnek nem voltak akadályai, a vadon feltörésében látták az újrakezdés, az önálló egzisztencia megteremtésének útját.

Az északi tőkéscsoport hegemónia igénye egyelőre természetes módon tört meg. Részben a belső elvándorláson, amely a déli kisfarmerek mellett az egyre rosszabb bér- és munkafeltételek között dolgozó északi bérmunkások tömegeit is nyugatra vonzotta, másrészt azon a nagy észak- és nyugat-európai bevándorlási hullámon, amely az északi tőkések munkaerő problémáját az amerikai társadalom többi rétegeivel való összetűzés nélkül oldotta meg.

A bevándorlás nem alkalmi, hanem folyamatos és fokozódó jellegű volt.[4] A gazdasági nyomor vagy a politikai diszkrimináció elől menekülő európaiak számára Amerika az Ígéret Földje volt, mivel korlátlan munkalehetőséget, az önálló egzisztencia-teremtés reményét és teljes politikai jogegyenlőséget biztosított. Ez utóbbi nemcsak azt jelentette, hogy a bevándorlók semmifajta üldöztetésnek nem voltak kitéve, hanem azt is, hogy az újabb és újabb területek meghódításával joguk volt saját önkormányzati rendszerük kialakításában részt venni, politikai jogaikat valódi döntéshelyzetekben gyakorolni. A 19.

4 A bevándorlás 1821 és 1860 között töretlenül felfelé ívelt. Kb. 5 millió ember érkezett Észak- és Nyugat-Európából az Egyesült Államokba. *Le May*, 1987., 22.

század történelmére nagyobb distanciával tekintő 20. századi amerikai történészek egy része - **Frederick Jackson Turner** nyomán - nem véletlenül kapcsolja össze az amerikai demokrácia sajátos arculatának formálódását a nyugati terjeszkedés és a bevándorlás történetével. Nevezetesen, hogy a gazdasági és a politikai demokrácia együttmaradását a szabad nyugati földterületek tették lehetővé az akkori amerikai társadalomban.

Nem csodálkozhatunk azon, hogy a kor amerikai emberét elöntötte az optimizmus. Valóban úgy tűnt, hogy korlátlanúl szabad világban él, amit nemcsak a kimeríthetetlen európai munkaerő, a vég nélkül birtokba vehető területek és a szorgos emberi munka táplálnak, hanem a szerencse is. 1848-ban Kaliforniában aranyat találnak. Újabb lehetőség, amely a „minden ember a maga szerencséjének kovácsa" eszméjét akár egészen közeli perspektívába is helyezheti. A „self made man"-ség tudata mélyen beleivódik az amerikai ember gondolatvilágába. Amerika eddigi történetét egy hőskölteménynek látja, amelyben a jeffersoni eszme, a szabad emberek szabad társulása: az Unió a jólét forrása és éltetője.

2. Fejlődő világ (1865-től a századfordulóig)

A szövetségi államok egységét azonban komoly veszély fenyegeti. A jog és a mentalitás nacionalizmusát kikezdi a *gazdasági érdekek szekcionalizmusa.* A gazdasági növekedés olyan tőkeerőt teremt az ipari Észak számára, hogy a további fejlődés lehetőségét csak egy erős iparvédő központi kormányzat tudja biztosítani. A nyugati terjeszkedés pedig, amelyik eddig az ellentét feloldását segítette, most éppen ellenkezőleg hat: a rabszolgatartó, a mezőgazdasági Dél és az egyre tőke- és munkaerőigényesebb ipari Észak ellentéte a nyugati területekre is extrapolálódik. 1859-ben a 33-ra szaporodott tagállamok közül 18 szabad és 15 rabszolgatartó. A megengedő föderalista kormányzat jóvoltából Dél a nyugati területeken is tudja tartani a pozicióit. A rabszolgatartó államok a szabad tőke- és munkaerővándorlást követelő Észak fejlődését azonban egyre jobban akadályozzák.

Fél évszázaddal korábban a déli államok ideológiailag a szabadság eszmére hivatkozva akadályozták meg az Unió ipart támogató politikai centralizációját. Most e retorika Északnak kedvez. A rabszolgakérdés a déli fehérek számára ugyanaz, mint régen: a tulajdonjog szabadsága - nemcsak a földre, hanem a munkaerőre is kiterjesztve. A rabszolgakérdés tehát eredetileg tulajdonjogi kérdés, és most Északon a sor, hogy szabadságjogi kérdést csináljon belőle.

Az ellentét feloldhatatlan, és Dél válasza az elszakadás. Az ennek nyomán kitörő polgárháborúban Észak győz. Ez legalább akkora fordulat az amerikai történelemben, mint a függetlenség kivívása. Gazdaságilag azért, mert minden akadályt elhárít a tőkés fejlődés útjából. Politikailag pedig azért, mert a laza föderalista kormányzatot egy erősebb központi kormányzattal váltja fel, amely amellett, hogy a tőkeerős csoportok érdekeit képviseli, a közép- és alsóbb osztályok szavazatainak megtartása érdekében kénytelen felvállalni a demokratikus értékek védelmezőjének szerepét is.[5] És bár az egyensúly megtartása nehéz, mivel ez utóbbi mindíg tényező marad az amerikai politikai életben, a *megerősödő föderalista kormányzat* a következő száz évben sok esetben a progresszív törekvések élharcosává válik.

5 *Becker*, C.L., im. 93.

A polgárháború utáni években kibontakozó prosperitás minden korábbi reményt felülmúl. A gazdasági növekedésben az Egyesült Államok nemcsak utoléri, de meg is előzi Európát. A business lesz a mindennapi élet mozgatórugója és a *businessman* az érvényesülés eszményített típusa. Az amerikai ember száz év távlatából már nemcsak azt értékeli, hogy szabad világban él. Semmivel sem kevésbé fontos érték számára, hogy világa egyben *fejlődő világ* is. Amerika megérett az európai filozófia evolucionista gondolatának befogadására. Pozitív múlt-tudata és mindennapi tapasztalata érlelte meg rá. Az a meggyőződés, hogy egyenes vonalú és tartós fejlődése a múlt olyan értékeinek köszönhető, mint a demokrácia, az Unió és az izolacionizmus.

3. Változó világ (a századfordulótól 1945-ig)

Az extenzív növekedésnek azonban egyszer Amerikában is vége szakad. 1890-ben hivatalosan is bejelentik, hogy Amerika területileg betelt, az Egyesült Államok határai stabilizálódtak.[6]. Elkezdődik az *intenzív fejlődés* korszaka, amely új feszültségekkel és új megoldásokkal jár, és ez minden eddigi társadalmi és politikai érték megőrzését veszélyezteti.

Az első nagy bevándorlási hullám olyan észak- és nyugat-európai emberekkel árasztotta el Amerikát, akik amarikaiakká akartak válni. A második és egyben a legnagyobb bevándorlási hullám során (1880-1920)[7] azonban a fejlődési lemaradásban szenvedő dél- és kelet-európai régiók elnyomorodott tömegei adják az új munkaerőutánpótlás zömét, akik bár szintén az anyagi gyarapodás reményével érkeznek az Egyesült Államokba, helyzetüket csak átmenetinek tekintik, és minél hamarabb vissza akarnak térni hazájukba. Erre serkenti őket, hogy szabad földterületek helyett csak nagyvárosokat találnak, ahol az egzisztencia-teremtés nem könnyű, és így az amerikai demokráciát is tartósan alulnézetből látják. A tömeges anyagi felemelkedés lehetőségei beszűkültek, és az e fölött érzett keserű csalódást a politikai jogegyenlőség sem tudja feledtetni. Az egymás segítségében bízó, etnikai csoportokban letelepülő, egyre sokarcúbbá váló nagyvárosi bérmunkástömegek a bennszülött vagyonos amerikaiakkal találják magukat szembe, és természetes asszimilációjukat a tulajdonjog valódi érvényesítésétől elszakadt politikai szabadságjogok eszméje önmagában már nem ösztönzi. Az egységes nemzetet *a tulajdonjog és a szabadságjog diszkrepanciája* - úgy tűnik - megint kettéosztja: de most nem északiakra és déliekre, hanem *amerikaiakra és bevándorlókra.*

A nemzeti egységtudat azonban egyik alapvető pillére az Unió jólétének és biztonságának, ezért nem pusztán adminisztratív úton, a bevándorlás korlátozásával próbálják az amerikai egységet megtartani, hanem egy *tudatos asszimilációs politikával* is. A második bevándorlási hullám csúcsán, a 20. század első évtizedében fogalmazódik meg az „Amerika a világ olvasztótégelye", a melting pot eszméje, amely már nem az „Ígéret földje", hanem az „Emberiség menedéke" mítoszán nyugodott.[8] Azt fejezte ki, hogy az

---

6.A hivatalos bejelentő az 1890-es népszámlálás szuperintendánsa volt. *Turner*, 1894., 199.

7 Ebben az időben több mint 23 millió ember érkezett az Egyesült Államokba, átlagosan 60% fölötti arányban Dél- és Kelet-Európából. *Le May*, im. 40.

8. A „Melting Pot" *Israel Zangwill* 1908-ban bemutatott melodrámájának címe volt, amely arról szólt, hogy egy orosz zsidó fiú, akinek a családja a nagy pogrom áldozata lett és egy orosz nemeslány, akinek az apja a pogrom vezetője volt, hogyan tud boldogságra és egyetértésre találni Amerika nagy „olvasztótégelyében", ahol Európa minden népe felszabadul és összeötvöződik.

ellentétektől egyre vadabbúl szétszabdalt világban amerikainak lenni a másutt leginkább veszélyeztetett emberi jogokat, az élethez és a szuverenitáshoz való jogot jelenti, és hogy Amerika a bevándorlóknak is megadja ezeket a jogokat, ha ezt lojalitással és kemény munkával viszonozzák. Ez a doktrina azonban hatástalan marad, ha csak szavakon nyugszik. De a szövetségi kormányzat pénzt is hajlandó áldozni az asszimilációs politika sikere érdekében. Valóságos amerikanizálási mozgalom indul el, amelyben részint a bevándorlók segélyezésére, részint a nyelvi és állampolgári oktatásukra fordítják a legnagyobb figyelmet.[9] Az amerikai társadalomba való beilleszkedésüket azonban alapvetően nem a tudatos asszimilációs politika, hanem az újabb gazdasági fellendülés segíti.

Amíg a 19. században az extenzív fejlődés lehetőségei miatt a nemzeti egység és az elzárkózás koncepciója egymást erősítette, addig a századfordulóra világossá vált, hogy mind a gazdasági növekedés, mind az egység veszélybe kerül, ha az állam nem fordítja a maga javára a világban bekövetkezett változások kínálta lehetőségeket. Az ekkor megindúló gyarmatosító politika (Puerto Rico, Fülöp-szigetek, Hawaii-szigetek megszerzése) kikezdi ugyan az egyetemes szabadság doktrináját és ellentmond az izolációs politikának is, de nagy anyagi haszonnal jár. Az első világháború pedig részint olyan gazdasági konjunktúrát, részint olyan politikai presztizst teremt Amerika számára, hogy egy pillanatig csak Európán múlik, hogy ne pusztán *átmenetileg*, hanem végérvényesen is *feladja az elzárkózás politikáját*. Amerika világhatalmi szerepe azonban még várat magára, de a beavatkozás és a háború már nem a mindenképpen elkerülendő rosszat, hanem a konjunktúra és a belső társadalmi feszültségek levezetésének egy lehetőségét jelenti. Megkérdőjeleződik tehát a nemzeti egység és az elzárkózás összetartozásának a 19. században még oly szilárd és jól működő politikai koncepciója, és az aktuális helyzettől válik függővé e politika megtagadása vagy folytatása.

A múltból táplálkozó és a jövőbe néző evolucionista gondolkodásnak vége. Amerika már nem elkülönült és lineáris fejlődésmenetű, hanem a jelenben egyidejűleg zajló gyors változások világa. Az amerikai állampolgár úgy látja, hogy már nem egy kiszámítható, a múlt értékeiből levezethető fejlődő világban él, hanem egy sokféle és sok helyről jövő impulzusokkal teli *változó világ*ban. És ahogy a szabad világban a szabad ember, a fejlődő világban a pénzcsináló ember, úgy a változó világban - ezen karakterjegyeket megtartó, de új jeggyel gazdagodó - *alkalmazkodó ember* lesz az érvényesülés eszményített típusa.

Az amerikai társadalom alkalmazkodó képességének legnagyobb próbája a gazdasági világválság. A roosevelti reform, a gazdasági életbe történő erőteljes állami beavatkozás azáltal tudja megőrizni a demokráciát, hogy egyfelől még mindíg képes belső erőforrásokra támaszkodni, másfelől, hogy magára vállalja nemcsak a tulajdonos osztályok, hanem a dolgozó osztályok széles rétegeinek érdekképviseletét is. A nagytőke alkalmi visszafogásával az előbbiek számára tőkebefektetési lehetőségeket, az utóbbiak számára pedig munkaalkalmat teremt. De még az ezzel együtt járó hatékony szociálpolitika (segélyek, társadalombiztosítás) sem tudja feledtetni, hogy a múlt század végétől kezdődő folyamatok eredményeként a belső erőforrásokra támaszkodó gazdasági demokráciának még az esélyegyenlőségek értelmében is vége, és hogy a szabadságjogok a tömegek számára gazdasági vonatkozásban már nem a tulajdonjog, hanem a *megélhetéshez való jog* érvényesítési lehetőségét jelentik.

9. *Hill*, 1919.

Az amerikai társadalom belső erőforrásainak kimerülése szükségképpen vonja maga után az *izolációs politika végleges feladását*. A második világháborúban való sikeres részvétel után Amerika visszatér az Óvilágba, de most már a világhatalmi szerep birtokában. A „Szabadság hazája", amely világpolitikai befolyásának a „Szabadság terjesztője" mítoszával próbál demokratikus ideológiát adni, a szabadság fogalmát egyre inkább politikai értelemben használja. Erre késztetik a világban bekövetkezett társadalmi-politikai változások is, hiszen a kapitalizmus alternatívája, a most már világrendszerré vált szocializmus a szabadságot perspektívájában tényleges gazdasági egyenlőségként értelmezi. A szocializmus ideológiájának a gazdasági egyenlőség, a kapitalizmus ideológiájának a politikai szabadság az erőssége. Nem véletlen tehát, hogy Amerika a politikai szabadságjogok - a 70-es évektől az emberi jogok - nemzetközi szószólójává válik. Ez utóbbi azonban nemcsak a külpolitikai változások, hanem a belpolitikai problémák következménye is.

Az 50-es évek végétől kezdve ugyanis a belső politikai egységet olyan ellentét veszélyezteti, amely nem egyszerűen a tulajdonjog érvényesítésének megosztottságából, hanem az *emberi jogok megosztottságá*ból is adódik. Ez az ellentét a fehérek és nem-fehérek ellentéte. Az ekkoriban induló fekete polgárjogi mozgalom éppen hogy politikai és emberi szabadságjogainak korlátozottságát hányja az amerikai demokrácia szemére. Az 1870-ben megkapott polgárjogokat közel száz év alatt sem sikerült a valóságban működővé tenni, az amerikai fehér társadalom nem tudta, de nem is akarta a fekete társadalmat asszimilálni. A kirekesztettség és a feketék belső elzárkózása egymást erősítette. A több milliós fekete közösség a belső ellenzék szigetévé vált.

A polgárjogi mozgalom *emancipációs mozgalom* volt és nagy hatást gyakorolt más jogkorlátozott közösségcsoportok öntudatosodására is. Az amerikai társadalomnak ugyanis hagyományosan a jogon és a mentalitáson alapuló nemzeti egységtudatát a 70-es évek elejétől kezdve az újabb nagy bevándorlási hullám megváltozott népességszerkezete is kérdésessé tette. Igaz, hogy az Egyesült Államok eredendően soketnikumú ország volt, és ez a soketnikumuság az egymást követő bevándorlási hullámok következtében alapkarakterévé vált az amerikai társadalomnak. De korábban, túlnyomó többségben európai fehér lakosság vándorolt be az országba, amelynek még a tartósan pauperizálódott elemeit is sikerült a tudatos asszimilációs politikával, valamint az erőteljes szociálpolitikával az amerikai demokrácia iránt lojálissá tenni. A 70-es évek elejétől azonban, felfutó mértékben ázsiai és latin-amerikai szines népességcsoportok özönlöttek az államokba,[10] közülük egyre többen illegálisan, melyeknek a hagyományos alapokon történő asszimilálódására sem gazdasági, sem ideológiai fedezet nem volt. Az érvényesülési lehetőségek különbségei a kulturális és életmódbeli különbségeket oly mértékben tartósították, hogy az ehhez való hagyományos ideológiai alkalmazkodás, az *egység koncepció feladása* elkerülhetetlenné vált. Az emberi jogok gazdasági lehetőségeinek beszűkülésébő1 adódó társadalmi feszültség ideológiailag az emberi jogoknak az etnikai kultúrákra való kiterjesztésével kompenzálódott. Az egységes társadalom eszméje helyébe megszületett a *pluralista társadalom eszméje*. Az ellentétek országa a sokféleség országa gondolatában nyert feloldást, amelynek pozitív hozadéka, hogy a kultúrák egyenértékűségének elismerésével egyrészt a különbözőségek (értékek,szokások,életmód,kultúra stb.) el-

10 A harmadik bevándorlási hullám 1971-80 között majd 4 millió ember betelepülését jelentette, akiknek 80%-a jött Ázsiából és Latin-Amerikából.*Le May*,im. 105.

fogadására és a velük való tartós együttélésre irányította a figyelmet, másrészt hogy ezzel mindenféle emancipációs rétegmozgalomnak (pl.nőmozgalom) eszmei-jogi alapot adott.

A politikai szabadságjogok és az emberi jogok előtérbe kerülése, és ezek nyomán a pluralizmus eszméjének széles körű elfogadása a politikai irányítási rendszer ideális működéséről szóló elképzeléseket is polarizálta. A polgárháború óta a szövetségi kormányzat hagyományosan hallatlan nagy bizalmat élvezett. Az Unió egységének megőrzését, a gazdasági növekedést, a válságok leküzdését, a világpolitikai befolyást és a jóléti állam megteremtését mind a szövetségi kormányzat rugalmas politikájának és hatékony működésének tulajdonították. E tekintetben a 70-es évekig az amerikai progresszív erők is osztoztak a közvélemény értékelésében. Annál is inkább, mert a társadalmi élet különböző szféráit érintő reformgondolatokat a szövetségi kormányzat addig a legtöbb esetben kormányprogrammá tette, nemcsak erkölcsileg,hanem anyagilag is támogatta. Reform és centralizáció a polgárháborútól a 70-es évekig együtt jártak az amerikai társadalomban.[11]

A hagyományos egység-koncepció feladása, a sokféle kultúra, érdek, érték stb. elismérese egyfelől, a szociálpolitikai szolgáltatások iránti társadalmi igények hallatlan megnövekedéséből származó magas állami terhek másfelől, mindkét oldalról, a társadalom és kormányzat oldaláról egyaránt felborította azt a korábbi közmegegyezést, hogy egyedül a szövetségi kormányzat joga és felelőssége a társadalompolitikai szolgáltatások elosztása és biztosítása.A *decentralizáció*, a társadalompolitikai szolgáltatások felelősségének és költségeinek leosztása a 80-as évekre kormánypogrammá vált.

A decentralizáció nemcsak a központosított társadalompolitika, hanem a szakemberek „hatalma" ellen is irányult. A szolgáltatásoknak (oktatás,egészségügy stb.) egy olyan társadalmasítását indította el, ahol a döntésekben nem a helyi kormányzat intézményeinek és szakembereinek, hanem az önkéntes társadalmi csoportosulásoknak (pl. az iskola vonatkozásában a laikusokból, a szülőkből álló iskola-tanácsoknak) a szava lett a döntő. Nemcsak a programok elfogadásában, de a beszámoltatás vonatkozásában is. Ennek legfőbb oka természetesen az, hogy a szolgáltató intézmények a működésükhöz és a fejlesztéshez szükséges pénzt egyre nagyobb mértékben a „fogyasztóktól", tehát nem az államtól, hanem magánerőből kaptak.[12]

Az izoláció feladása és a világhatalmi szerep a második világháború után egy rövid ideig azt az érzetet keltette az amerikai állampolgár tudatában, hogy a világ Amerikafüggővé vált, és megcélozható a berendezése az angolszász politikai értékrend szerint.

---

11 Ennek legjellemzőbb példája a roosevelti reform, de az amerikai köznevelési rendszer - később ismertetett - három nagy reformhulláma is a példák közé sorolható.

A példákra való utaláson kívül itt néhány szó erejéig ki kell térni a centralizáció fogalmának értelmezésére. A centralizáció viszonylagos fogalom, mert más a konnotációja a nyugati demokráciákban, ahol a történeti fejlődés következtében nem negligálja az önkormányzati elemeket, a kisebbségi jogok érvényesítését, és más a közép-kelet-európai országokban, ahol az eltérő típusú történeti fejlődés miatt a centralizáció a széles körű politikai részvétel ellenpontja. Emellett azt sem árt leszögezni, hogy a centralizáció a közép-kelet-európai országokban is gyakran együtt járt a haladó reformokkal, sőt, sokszor más hatékony út nem is volt a fejlődési lemaradással küzdő nemzetek társadalmi-gazdasági-kulturális előmozdítására. (L. pl. Magyarországon Eötvös József közoktatáspolitikai reformintézkedéseit!) Mindez természetesen nem mond ellent annak a már *Jászi Oszkár* által is képviselt gondolatnak, hogy helyi önkormányzat nélkül nincs demokrácia. Ugyanakkor azt a véleményt sem igazolja, hogy mindenfajta állami beavatkozás önmagában feltétlenül antidemokratikus vagy haladásellenes.

12 *Glazer*, 1983/70., 66-90.

De a világhatalmi viszonyok átrendeződése (az erőegyensúly kialakulása, a harmadik világ hatalmi tényezővé válása) és a belpolitikai feszültségek kiéleződése (fekete polgárjogi mozgalom, tömeges szines bevándorlás), majd ezeknek egy sajátos megoldású levezetése (pluralizmus, decentralizáció) ezt az egyoldalú világképet is megváltoztatta. A hatalmilag megosztott világban és a belsőleg is erősen megosztott amerikai társadalomban egyaránt igen bonyolult függőségi viszonyok mutatkoztak, amelyek világossá tették, hogy az amerikai ember már megint egy más világban él: egy *kölcsönös függőségi viszonyokkal teli világ*ban. A 70-es évektől az interdependencia legfőbb karakterjegyévé vált az amerikai ember társadalmi-politikai világképének.

1. számú (vertikális) összefoglaló táblázat

Korszakok és embereszmények	*A preferált társadalmi–politikai értékek változásai*
Szabad világ (1776–1865) „szabad ember"	demokrácia decentralizáció egység izoláció
Fejlődő világ (1865-től a századfordulóig) „pénzcsináló ember"	demokrácia **centralizáció** egység izoláció
Változó világ (a századfordulótól 1945-ig) „alkalmazkodó ember"	demokrácia centralizáció **amerikanizáció** **beavatkozás**
A kölcsönös függőségek világa (1945 után) „emancipált ember"	demokrácia centralizáció ∿ **decentralizáció** **pluralizmus** **világhatalmi befolyás**

A historiográfiai-társadalomtudományi gondolkodás irányváltásai

1. Romantikus nacionalizmus

Az önálló amerikai történetírás megteremtése *George Bancroft* (1800-1891) nevéhez fűződik, aki inkább politikus volt, mint tudós. Az egyik északi állam, Massachusetts fővárosában, Bostonban született egy unitárius lelkész fiaként. Tanulmányait a Harvardon, majd különböző németországi egyetemeken folytatta, ahol *Herder* és *Hegel* filozófiai nézetei hatottak rá erősen. Amerikába visszatérvén egy rövid ideig tanított, majd közéleti pályára lépett, az Egyesült Államok követe volt először Londonban, később Berlinben.

Iskolateremtő műve, a 12 kötetes Egyesült Államok története[13] az Amerika felfedezése és az Alkotmány elfogadása közötti időszakot tárgyalja. A monumentális műalkotás egyszerre irodalom, történelem és filozófia. Alapvető kérdésfeltevése, hogy *honnan erednek az amerikai demokrácia gyökerei*, tőle kezdődően minden 19. századi amerikai történetírónál megjelenik. Ez lesz az a történelemfilozófiai kérdés, amelynek megválaszolása a századfordulóig legjobban tükrözi a társadalmi és politikai értékek aktuális hangsúlyait.

Bancroftnál a *válasz* még erősen *európai indíttatású*: a demokrácia filozófiailag Németországból, társadalmi gyakorlatát tekintve pedig Angliából származik; az észak-amerikai angol gyarmatok szellemisége tehát már kezdettől fogva megkövetelte a szabadságot. Növekedésnek azonban csak a gyarmati uralom lerázása után indulhatott azáltal, hogy az újonnan létrejött demokratikus kormányzat mindenki számára egyformán biztosította a szabadság haszonélvezetét.[14]

A kor másik nagy műkedvelő történetírójának, **Francis Parkman** (1823-1893) munkásságának a kezdete már a szekcionalista veszély, a polgárháború időszakára esik. Témaválasztása látszólag nagyon távol van a korabeli Amerika aktuális problémáitól, hiszen 7 kötetre rúgó művében[15] kizárólag a franciák és az angolok 17-18. századi versengését tárgyalja az észak-amerikai gyarmatokért. Ábrázolásmódjával és történelemfilozófiájával mégis a polgárháborúnak nyújtja mintegy parafrázisát. Ő is bostoni, akárcsak Bancroft, és így nem véletlen, hogy egész művéből az erős északi ipari burzsoázia elitszemlélete sugárzik. Parkman ábrazolásában, amelyben *a szabad és protestáns angolok hősiessége* szükségképpen vezetett győzelemre az abszolutizmushoz szokott katolikus franciák felett, nem nehéz felfedezni az északi államok szabad szellemének és erőfölényének történelemfilozófiai magyarázatát. A bancrofti hősi nemzeti eposszal szemben azonban a parkmani életmű már jelzi azt a feszültséget, ami a jeffersoni farmer szabadságálma és a fokozódó indusztrializmusnak a szabadságjogokat veszélyeztető valósága között húzódik.[16]

---

13 *Bancroft*, 1876-1879.

14 *Barker*, 1982., 331-352.

15 *Parkman* művének első kötete 1865-ben, utolsó kötete pedig 1892-ben jelent meg.

16 *Barker*, uo.

Ahogy a polgárháborúval lezárul az amerikai társadalom fejlődésének egy szakasza, úgy az ún. patríciánus történetírás[17] *romantikus nacionalista periódusának* is vége. Új szakasz kezdődik, amelyben az ellentmondásokkal teli, de nagyaranyú társadalmi fejlődés a valóságos mozgatórugók feltárására irányítja a figyelmet. Így a hősi eposz ábrázolása helyett a tényfeltáró és az oknyomozó történetírás kerül előtérbe.

2. Evolucionizmus és pozitivizmus

A század utolsó harmadának történetírói közül **Henry Adams** (1838-1918) az egyik, aki bár szintén patríciánus, tehát gazdag északi polgár, és még mindig inkább műkedvelő, mint szakképzett történész, már a korabeli *evolucionista szemlélettel* közelít a történeti kérdésekhez. Abból a politikus családból származott, amely két elnököt is adott az Egyesült Államoknak. A Harvard Egyetem elvégzése után egy ideig Berlinben tanul, később a polgárháború idején édesapja, a londoni nagykövet mellett titkár. Az Egyesült Államokba visszatérvén egy ideig tanít, majd idejét kizárólag a történetírásnak szenteli. A társadalmi fejlődés gondolata már legkorábbi írásaiban (1868) fellelhető, elsősorban Darwin munkásságának hatására. E gondolat történeti kontextusban történő részletes kifejtése 9 kötetes legfőbb műve,[18] amelyben Jefferson és Madison elnökségének idejét dolgozza fel. Henry Adamsot tehát az amerikai demokrácia kezdetei érdeklik. Azért, mert megítélése szerint ekkor alakul ki *az amerikai ember kettős karaktere*, ti. hogy egyszerre törekszik a *szabadságra és a haladás*ra (vö. a farmer szabadságálma és az indusztrializáció), és ez a kettős karakter szabja meg az amerikai demokrácia fejlődésmenetét, ez adja sajátos arculatát. A fejlődést azonban általános, minden társadalom egyetemes érvényű törvényszerűségének tekinti, amellyel kellő távlatból bármely nemzeti történelem megmagyarázható. A fejlődés mozgatórugója ugyanis szerinte nemcsak a természetben, hanem a társadalomban is a felhalmozódó energia, amely különböző korszakokban és különböző helyeken más-más erőforrásokból táplálkozik. Ennek a társadalmi energiának az előrehaladó mozgása hozza magával a fejlődést, egészen a csúcsig, majd az erőforrások kiapadása után ennek az energiának a hanyatlása vezet az adott társadalom visszafejlődéséhez és megsemmisüléséhez.[19]

Az evolucionizmus gondolata, amely nemcsak a fejlődés, hanem a hanyatlás attributumait is magában hordozza, az amerikai társadalom valóságos fejlődéséből adódóan, ekkor még inkább optimista társadalomfilozófiai oldalait mutatja. Az amerikai karakter „kettős természetéből" azonban a század utolsó évtizedeiben egyre inkább a „haladó" ember (vö. indusztrializáció) vonása kerül előtérbe és az ezzel együtt járó gazdasági-társadalmi polarizáció már előrevetíti a jeffersoni szabadságálom szertefoszlásának vízióját. A tudományos történelmi gondolkodás garanciát keres a szabadság és haladás értékeinek együtt tartására, és ezt a garanciát a demokrácia történelmileg kialakult politikai intézményrendszerében véli megtalálni. Az amerikai tudományos evolucionizmus csúcspontja: **Herbert Baxter Adams** (1850-1901) munkássága.

17 Az amerikai historiográfiában patríciánusoknak azokat az amatőr vagy később professzionalista történészeket nevezik, akik az észak-keleti partvidék szülöttei voltak, Németországban tanultak és a történetírás európai, ezen belül is főként német hagyományait képviselték.

18 *Adams, H.*, 1890.

19 *Barker*, uo.

Herbert Baxter Adams, aki az Egyesült Államok első igazán szakképzett történésze, az Amerikai Történelmi Társulat egyik alapítója (1884), valamint első titkára, szintén északi patríciánus családból származott és több évig tanult Németországban. Társadalmi helyzete és az európai, elsősorban az evolucionista német tudomány hatása, elődjeihez és kortársaihoz hasonlóan, őt is arra predesztinálta, hogy a demokrácia gyökereit változatlanúl Európában, illetve Amerika észak-keleti partvidékén keresse. A hagyományos patríciánus gondolat azonban nála új értelmet nyer azáltal, hogy figyelmét az emberi karakterről a *politikai intézményrendszer karakterére* fordította.

A politikai intézményrendszereket történetileg és regionálisan is összehasonlító szakszerű, pozitívista vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy az amerikai demokrácia „magvai" a hajdani germán törzsfők tanácsaiból „csíráztak ki", tehát végső soron ezek a primitív tanácsok alkotják az amerikai parlamentáris rendszer alapjait. Természetesen a kezdethez képest a végkifejlet egy hosszú történelmi fejlődési folyamat eredménye, amelyben a reformáció és a „népi" forradalmak (ő így nevezi) sorsdöntő szerepet játszottak.[20]

Adams *„csíra-elmélete"* lényegében a klasszikus hegeli társadalomfejlődési gondolat egy adaptációja, csakhogy értékrendjének megfelelően nem a porosz államban, hanem az amerikai demokráciában látja az emberiség társadalmi-politikai fejlődésének csúcspontját. Sajátos érték-meghatározottságát az is jelzi, hogy a társadalmi-politikai fejlődésvonal egyes szakaszait egyértelműen a protestantizmus eszmerendszerét felhasználó demokratikus politikai fordulatokhoz kapcsolja (német reformáció, holland és angol forradalom, Új-Anglia és az Egyesült Államok létrejötte), és így sikeresen köti össze az egyetemes evolucionizmus elméletét az angolszász protestáns értékrendszeren alapuló hagyományos patríciánus szemlélettel.[21]

3. Prezentizmus és relativizmus

Az egyetemes evolucionizmus adamsi interpretációja, amely a szabadság és haladás történelmi együtthaladását példázta a politikai intézmény-rendszer által garantált tökéletes demokrácia felé, a század végére elveszti jelenmagyarázó erejét. A szabad nyugati földterületek kimerülése miatt a jeffersoni értelemben vett szabadság és a haladás végképp kettéválik, az elméletileg tökéletes intézményi demokrácia gazdasági-társadalmi fedezet nélkül marad. Világos, hogy a haladást, az indusztrializációt képviselő észak-keleti partvidék tőkés elitje nemcsak hogy nem garanciája, de veszélyeztetője is a demokráciának. Ezért nem lehet csodálkozni azon, hogy a „csíra-elmélet" megszületése után nem olyan sokkal gyökeres fordulat következik be az amerikai historiográfiában. Egy ifjú történész, **Frederick Jackson Turner** (1861-1932) a hagyományos demokrácia-magyarázatok antitézisével áll elő és megfogalmazza az új „Függetlenségi Nyilatkozatot", az amerikai historiográfia „Függetlenségi Nyilatkozatát".[22]

---

20 *Adams, H.B.*, 1883.

21 *Barker*, uo.

22 Turner fellépésének ilymódon történő aposztrofálása életrajzírójától származik. *Billington*, 1973., 127. Turner munkásságáról l.még *Becker, C.L.*im.; *Faulk, O.B.*: Frederick Jackson Turner. In: *Wilson, C.N.* (ed.) Dictionary of Literary Biography. Vol. 17. Twentieth-Century American Historians. (Továbbiakban: DLB. Vol. 17.) 1983., 407-418.

Frederick Jackson Turner, ez is jellemző, nem a keleti partvidéken, hanem a közép-nyugati Wisconsin államban született egy újságíró családjában. Nem kötötték tehát a patríciánus szemlélet gyökerei, jól ismerte viszont a Nyugat mozgékony határvidékeit. Tanulmányait kizárólag az Egyesült Államokban végezte, és a „csíra elméletet" magától Adamstól hallotta. Mint a határvidék első amerikai történészének szükségképpen fordult a figyelme szűkebb hazája életének tanulmányozása felé, és ezt a figyelmet csak fokozta, hogy Amerika problémáját, a gazdasági demokrácia lehetőségeinek beszűkülését és ezzel összefüggésben a természetes asszimiláció megtörését a határvidék lezáródásában vélte megtalálni.„*Határvidék-hipotézise*" először 1893-ban, az Amerikai Történelmi Társulat chicagói ünnepi ülésén került nyilvánosságra, melyet Amerika felfedezésének 400. évfordulója alkalmából rendeztek. Turner A *határvidék jelentősége az amerikai történelemben* című előadásában[23] azt fejtegette, hogy Amerika története egyenlő a nyugati terjeszkedés történetével; a nyugati terjeszkedés története pedig egyenlő a demokrácia történetével. Vagyis H.B.Adams és az egész patríciánus irányzat véleményével ellentétben, nem az angolszász bevándorlók hozták magukkal a demokráciát Amerikába, ellenkezőleg a függetlenségi háború következtében szabaddá váló *nyugati expanzió* volt a *demokrácia valóságos bölcsője* és *nevelője*. Az észak-keleti partvidéken kialakult önkormányzati intézményrendszer ugyanis nem válhatott volna egész Amerika tartós jellemző jegyévé, ha a szabad földterületek révén a gazdasági-társadalmi fejlődés nem kap újabb kifutási lehetőségeket, és akkor sem, ha a Nyugat az önmaga teremtés jogán megfogalmazott politikai igényeivel nem kezdi ki az észak-keleti partvidék politikai demokráciájának exkluzivitását. A demokrácia gazdasági és politikai impulzusai tehát nem Keletről jöttek Nyugatra, és nem Európából jöttek Amerikába, hanem éppen fordítva.

És ez utóbbi gondolattal Turner már a másik legaktuálisabb kérdés, a nemzeti egység koncepcióját is újrafogalmazza, amikor az amerikai demokrácia történetét összekapcsolja a migráció történetével és a migráció történetét az immigráció és a nemzeti egység kialakulásának történetével. Turner elméletében ugyanis a nyugati határvidék, éppen azért, mert a demokrácia éltetője, nemcsak az amerikai elvándorlók, hanem az európai bevándorlók nagy *olvasztótégelye* is.[24] Az európai népek az Európából hiányzó gazdasági és politikai demokráciát keresik és találják meg a nyugati végeken, ez a közös cél és a megvalósulás lehetősége forrasztja őket össze. Az asszimiláció tehát a demokrácia útvonalán, a demokrácia pedig a „végek" útvonalán halad - elvándorlók és bevándorlók számára egyaránt.

A turneri koncepció azonban maga is a „végek végén" született. Akkor, amikor a nyugati terjeszkedés szabad terület híján befejeződik. A lezárult történeti folyamat társadalomfilozófiai magyarázatára így az elmélet alkalmas, de - kellő távlat hiányában - már az új kor küszöbén is érzékelhető feszültségek levezetésének prognosztizálására csak kevessé. A magyarázat retrospektív jellegét és a jövőbe való kivetítésének bizonytalanságát Turner is látja, amikor így ír: „A vándorlás volt mindig is az amerikai élet uralkodó vonása, és ha csak szándékolt fordulat nem áll be, Amerika energiája továbbra is tág teret kíván. De sohasem kínálkoznak majd ily hatalmas, szabad és ingyenes földek adományul."[25]

---

23 *Turner*, im.

24 Turner még nem használja a később ismertté vált „melting pot" metafórát, az ő kifejezése a „crucible".Im. 216.

25 *Turner*,im. 227.

A turneri alapgondolatot az utókor negatív módon igazolta. Az expanzív lehetőségek kimerülése beszűkítette a hagyományosan értelmezett demokrácia és a természetes asszimiláció kereteit. Turner elmélete fordulópontot jelentett a historiográfiában, miképpen a századvég fordulópontot jelentett az amerikai társadalomban.

A változó világ társadalomtudományi gondolkodása sok szempontot merített Turner elméleti munkásságából. De legelsősorban azt, hogy a múlt megítélésében a jelen problémáinak és a jelenben élő társadalomkutató értékrendjének meghatározó szerepe van. Ez szélsőséges formában az evolucionizmus és a pozitívizmus megfordítását egyaránt jelentette. Az előbbit azáltal, hogy nem a múltból vezeti le a jelent, hanem ellenkezőleg, a jelenből a múltat: az evolucionizmus helyet cserél a *prezentizmus*sal. Az utóbbi pedig az előbbi gondolatból következik. Ha a múlt megítélése a jelen függvényében változhat, akkor a múltról szóló ismeretek sem megbízhatóak, hanem csak viszonylagosak: a pozitivizmust felváltja a *relativizmus*.

A prezentista, relativista történelemszemlélet megfogalmazásában **Carl L. Becker**[26] (1873-1945) ment a legmesszebbre. Mint Turner tanítványa, mesterének polémikus előadásain keresztül közvetlen élményként is tapasztalhatta, hogy a történelmi tények nem beszélnek önmagukért. Kiválasztásuk és interpretálásuk szubjektív, jelen- és értékfüggő. Becker, aki magát inkább historiográfusnak, mint történésznek tartotta, a történetírást nem tekintette másnak, mint olyan képzeleti rekonstrukciónak, amely a történész saját korának múltra vonatkoztatott eszméin nyugszik. Az az általa megfogalmazott tézis, hogy minden nemzedék újraírja a történelmét saját szükségletei szerint, azért, hogy a jelen számára fontos kérdésekre választ kapjon,[27] egy egész sor társadalomkutatónak további impulzusokat adott. Köztük Charles A. Beardnek, a két világháború közti időszak egyik legjelentősebb amerikai társadalomtudósának is.

Charles A. Beard (1873-1948) egyszerre volt társadalomkutató, historiográfus és közéleti aktívista. Mint társadalomkutató materialista és realista; mint historiográfus pragmatista és relativista; és mint közéleti ember mélyen humanista és demokrata volt.[28]

Társadalomkutatói arculata a századfordulón formálódott, ebben egyetemi évei és angliai tanulmányútja voltak rá elsősorban hatással. A Johns Hopkins Egyetemen keltődött fel figyelme a politológia és Marx társadalomfilozófiai nézetei iránt, és angliai tanulmányútja során ismerkedett meg *John R. Green*, angol történész úttörő történeti munkája alapján a New History irányzatával, amely a történelmet az összes társadalomtudomány nézőpontjának együttes felhasználásával vizsgálta.

Kutatói érdeklődése először a politológia felé fordul, melyben arra lát lehetőséget, hogy a politikai intézményrendszer formális leírását annak *funkcionális analízis*ével helyettesítse. Innen már csak egy lépés, hogy az önmagan átszűrt szellemi hatásokat önálló szintézissé formálja, hogy a kormányzati rendszer változásait a gazdasági és ezzel összefüggésben a társadalmi feltételek változásaival magyarázza. Beard munkásságával a céhbeli történettudomány egy korszaka lezárul, hogy helyet adjon a modern társadalomtudományokkal szövetségre lépő *New History* irányzatának.

Az amerikai New History-t Beard mellett *James Harvey Robinson* neve fémjelzi, akivel Beard a modern európai történelmet írta újra a társadalmi, gazdasági, politikai és

---

26 Becker munkásságáról l. *Klein, M.M.*: Carl L. Becker. In: DLB. Vol.17. 57-64.

27 *Becker, C.L.*, im.

28 Ezeket a jelzőket barátai és kortársai közül többek között *Moley, R., Josephson, M., Becker, C.L.* és *Curti, M.* használta Beard ellentmondásos személyiségének jellemzésére. Idézi *Braeman, J.*: Charles A.Beard. In: DLB. Vol.17. 40, 55.

kulturális tényezők kölcsönös összefüggésrendszerének figyelembevételével.[29] Beard önálló társadalomkutatói munkássága az amerikai történelem újragondolásában bontakozott ki. Amerika történetét már nem hősi eposznak vagy lineáris fejlődésmenetünek látta, hanem az ellentétek történetének. Ezek az ellentétek, amelyek a különböző társadalmi csoportok között mint politikai ellentétek húzódtak, úgy ítéli, hogy alapjában nem mások, mint a gazdasági érdekkülönbségeken alapuló ellentétek. Az ellentétek gazdasági interpretációja vagy másképpen a *gazdasági determinizmus* elmélete minden történeti és politológiai művén végigvonul.

A gazdasági determinizmus elméletének első tiszta megjelenési formája *Az Egyesült Államok alkotmányának gazdasági értelmezése* című 1913-ban megjelent könyve.[30] A könyv óriási vihart kavart , mert az amerikai történetírásban és közgondolkodásban szokatlan kegyeletsértést követett el az „alapító atyákkal" szemben. Miután ugyanis statisztikailag elemezte az alkotmányozó nemzetgyűlés tagjainak tulajdonában lévő pénzösszegek és értékpapírok földrajzi eloszlását, arra a következtetésre jutott, hogy a testületet nagybirtokosok és nem önzetlen hazafiak alkották, akik kirekesztették soraikból a vagyontalanok képviselőit. Vagyis az Alkotmány nem más, mint olyan „gazdasági dokumentum", amelyben az azt létrehozó konvenció tagjainak többsége személyesen érdekelt volt és anyagi hasznot húzott belőle.[31] Hasonló szellemben íródott 1915-ben kiadott munkája, *A jeffersoni demokrácia gazdasági eredete*[32], amelyben a politikai pártok kialakulását az ipari burzsoázia és a farmergazdálkodók gazdasági ellentéteire vezeti vissza. Legnagyobb műve azonban a feleségével, *Mary R. Beard*del közösen írott könyve, *Az amerikai civilizáció felemelkedése*, amely 1927-ben jelent meg.[33] Ebben a nagyszabású vállalkozásban Amerika egész történelmét felfűzik a gazdasági determinizmus elméletére, ennek alapján mutatják be a gazdasági és politikai érdekek kölcsönhatásainak történeti alakulását. Az amerikai történelem meghatározó mozzanatának nem a függetlenségi háborút tekintik, hanem azt a 19. század közepén végbement fordulatot, amelynek következtében az addigi, jellemzően agrárius társadalom iparivá vált. Ennek a fordulatnak volt a politikai kísérő jelensége a polgárháború, amelyet a mezőgazdaságban érdekelt déli ültetvényes arisztokrácia és az északi ipari-kereskedelmi burzsoázia gazdasági érdekellentétei váltottak ki. Az indusztralizáció győzelme viszont új gazdasági érdekkonfliktusok kialakulásához vezetett, a munkások és tőkések ellentétéhez. Ennek politikai vetülete a szociáldemokrata mozgalom.

Beardnek az amerikai történelemről alkotott képében nem nehéz felfedezni azokat a problémákat, amelyek saját kora demokráciáját feszítik: a gazdasági és politikai demokrácia kettéválását. Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy ennek a folyamatnak tendenciájában már a demokrácia kialakulásának kezdetén is voltak jelei. Történelemfelfogása tehát lényegileg, a fő trendek megragadásában realista. De prezentizmusa a múlt vonatkozásában eltolja a hangsúlyokat. Akkor is a divergens folyamatokra helyezi a hangsúlyt, amikor a konvergencia alkalmilag még erősebb volt. Beardnél azonban mindez nemcsak abból következik, amit Becker állít, hogy a múlt mindig a jelenen átszűrt relatív valóság, hanem abból is, hogy Beard tudatos pragmatista. Azokhoz a progresszívistákhoz tartozik, akik a tudományt és a nevelést a társadalmi rekonstrukció szolgálatába akarják állítani, és azt a történelmileg meglévő ellentétet akarják feloldani, amely szerintük az in-

29 *Beard, C.A.- Robinson*, 1907-1908.
30 *Beard, C.A.*, 1913.
31 L. magyar változat: 1988, 310-311.
32 *Beard, C.A.*, 1915.
33 *Beard, C.A.- Beard, M.R.*, 1927.

dividualizmus és a valódi, „kollektivista" demokrácia között feszül. Beard ezért vállal fontos szerepet a köznevelési reformmozgalomban;[34] ezért támogatja kezdetben a New Dealt, amikor még a kollektivista demokrácia erősítése eszközének tekinti, de ugyanezért támadja később, amikor már a tőkéscsoportok konszolidációját észleli általa; és hasonló okokból ellenzi Roosevelt külpolitikáját is, mert egyfelől elítéli a totalitárius államok közötti harcba való beavatkozást (a hitleri állam mellett Sztálin államát is idesorolja), másfelől az amerikai expanzív törekvések támogatását látja benne.

Hasonló problémák izgatják Beard fiatalabb kortársát, **Merle E. Curtit** (1897-)[35] is. Az ő tudományos pályafutása lényegében akkor kezdődik, amikor a progresszívista mozgalom a csúcsán van, amely a nevelést tekinti a legfontosabb társadalomátalakító erőnek. Ezért nem véletlen,hogy Curti, akinek tudományos érdeklődése kezdettől fogva történeti, első átfogóbb munkáját a nagy amerikai nevelők társadolomfilozófiai nézeteiről írja.[36] Ebben elsősorban arra a kérdésre keresi a választ, hogy képes-e a nevelés a demokrácia elősegítésére. Úgy találja, hogy a nevelés csak akkor mozdíthatja elő a demokráciát, ha megszűnik a társadalmi rend kiszolgálójává válni. Az eddigi amerikai iskola ugyanis szerinte annak az individualista eszmének a talaján állt, amelyik noha a retorikában az egyenlőséget hirdette, a valóságban gazdasági és társadalmi egyenlőtlenséget eredményezett. Az individualizmus eszméje és az ezen nyugvó nevelés tehát ellentmond a demokráciának.[37]

Curtinek már ebből a művéből is kitűnik, hogy nem determinista, *az eszmei és társadalmi folyamatok kölcsönhatását* feltételezi. Ennek a kölcsönhatásnak a szélesebb alapú kifejtésére szánja legfontosabb művét, *Az amerikai gondolkodás kialakulását.*[38] Itt az eszmetörténetet mint a társadalomtörténet egy dimenzióját kezeli, az eszmék változásait a társadalmi valóság és az anyagi világ változásaival összefüggésben írja le. Ebben a munkájában árnyaltabb az individualizmus szerepének értékelése. Itt már úgy látja, hogy míg a nyugati terjeszkedés lehetősége fennállott, addig az individualizmus a gazdasági fejlődést, és ezzel a demokráciát is segítette. A határvidék lezáródása után azonban a szélsőséges individualizmus antidemokratikus értékké és akadályozójává vált a további társadalmi-gazdasági előrehaladásnak.

Ahogy Beard a New History, úgy Curti a New Social History „atyjának" számít az amerikai historiográfiában. A két irányzat szoros kapcsolatban van egymással a tekintetben, hogy a történelem különböző szféráinak együttkezelését, a modern társadalomtudományokkal való szövetséget vallják. De különböznek is egymástól. Az előbbi súllyal a politikai ellentéteket vizsgálja, figyelmét a nagy folyamatokra és a nagy fordulópontokra fordítja. Az utóbbi az eszmék történetét vizsgálja, érdeklődése azonban nemcsak a nagy eszmetörténeti váltásokra és magaskultúrára terjed ki, hanem a mindennapi gondolkodásra, a szubkultúrákra és a kisebb társadalmi csoportok helyzetének vizsgálatára is. Ezért nem maradhat meg a tradicionális történeti kutatómódszerek körében, a kis folyamatok vizsgálatához új módszerek szükségesek. Curti ezt ismeri fel, amikor a *kvantifikációt* bevonja a történeti metodológiába, bár ő ezt a módszert főként a különböző nagy elméleti hipotézisek ellenőrzésére használja.

---

34 Erről a szerepéről a társadalomtudományi nevelésben lezajlott második reformmozgalom kapcsán írok részletesen.

35 Curtiről l.: *Carlton, D.C*: Merle E. Curti. In: DLB. Vol.17. 131-135.

36 *Curti*, 1935.

37 Im. 257-259.

38 *Curti*, 1943.

A változó világ történelmi-társadalomtudományi gondolkodását a turneri fordulat óta két társadalmi jelenség változásának magyarázata izgatta: a demokrácia kereteinek beszűkülése és a természetes asszimiláció megtörése. Az előbbi, ahogy láttuk, a progresszívisták kollektívista demokrácia eszméjével jut túl Turner problémafelvetésén. Erősen bízva abban, hogy a demokrácia ilyen irányú reformja, ha a szövetségi kormányzat a kormányprogram szintjére emeli, elősegíti az amerikai társadalom haladását. Az utóbbi, az asszimiláció problémája azonban a melting pot keretei között marad a változó világ társadalomfilozófiai gondolkodásában. Nem véletlenül, hiszen a központilag támogatott amerikanizációs mozgalom valóságos sikereket hozott. Az indusztrializáció és az urbanizáció, ha ekkor még nem is változtatta meg a hagyományos egységdoktrinát, mégis új értelmezési kereteket igényelt, de egyben teremtett is a melting pot koncepciójának.[39]

A 10-es, 20-as években a szociológus **Robert Ezra Park** ugyanis már nem a határvidéket, hanem az új fejlődési trendnek megfelelően a *várost* tekintette olyan olvasztótégelynek, amelyik lerombolja a bevándorlók tradicionális kötődéseit, etnikai szokásait. A város összeolvasztó hatása szerinte nem jelentkezik máról holnapra, hanem egy hosszabb folyamat eredménye, amelyben a kezdeti etnikai csoportszolidaritást elkerülhetetlenül felváltja az amerikanizálódás, a nagyobb társadalomba való beilleszkedés.

A bevándorlók életének tanulmányozása a történészeknek is fontos alaptémájává válik. A 30-as évekre Turner tanítványai közül egy olyan új történésznemzedék nevelkedik fel, amelynek tagjai, mint pl. **Theodor Blegen** vagy **M.L. Hansen**, akik maguk is skandináv származásúak, vizsgálódásaik középpontjába az észak-európai bevándorlók asszimilációs folyamatát állítják. És bár kutatásaik változatlanul az amerikanizálódás tudományos alátámasztását szolgálják, elsőként fordul a figyelmük a másik oldal, a bevándorlók európai háttere, az etnikai hagyományok feltárása felé.[40]

E tanulmányok egyre inkább felszínre hozzák azokat az ellentmondásokat, amelyek az urbanizálódás miatt a nemzeti egységtörekvések és az etnikai elkülönülés között feszülnek. A bevándorlástörténet vizsgálata a történészek munkáiban is végérvényesen összekapcsolódik a várostörténet vizsgálatával, amelynek nyitánya **Oscar Handlin** 1941-ben megjelent munkája, a *Bostoni bevándorlók, 1790-1865.*[41] Handlin első ízben mutat rá már a korai asszimilációnak is a korlátozott érvényesülésére, amikor a keleti partvidék egy nagyvárosáról bebizonyítja, hogy mivel a katolikus íreket nem tudta, de nem is akarta asszimilálni, a város maga is kettészakadt, és az írek megtartották etnikai elkülönülésüket. Ugyanakkor Handlin később úgy látja, hogy az etnikai elkülönülés a bevándorlóknak csak sikertelen védekezési kísérlete elidegenedési folyamatuk megállítására. Az európai falusi társadalom szétesése miatt ugyanis már az óhazában gyökértelenekké váltak és gyökérkeresésük az amerikai nagyvárosi viszonyok között alapjában reménytelen.[42]

---

39 A melting pot koncepció, majd a vele szemben fellépő pluralizmus eszme történeti fejlődésének leírásában *Puskás Julianna* műveinek historiográfiai részeire támaszkodtam. 1980/4, 1982.

40 Im. 668, 35.

41 *Handlin*,1941. Handlin munkásságáról l.: *Shankman, A.*: Oscar Handlin. In: DLB. Vol.17. 191-198.

42 *Handlin*, 1951.

A bevándorlók asszimilációjáról szóló szociológiai és történeti kutatások a második világháború után egyre jobban integrálódtak a New Social History irányzatába, amelynek metodológiai alapjait még Merle Curti dolgozta ki. Curti szintézisteremtő törekvéseivel ellentétben azonban az új kutatásokban a hangsúly az analízisre került, és a historiográfiai szemlélet erősen neopozitivista irányt vett. A mélységtanulmányok egy sor új pozitív ismeretet és összefüggést hoztak felszínre olyan témák és területek vonatkozásában, amelyek korábban kikerülték a kutatók figyelmet

A társadalmat „alulnézetből" kezdték vizsgálni. A súlypontot nem a nagypolitikára, az elittörténetre, a „manifeszt" eseményekre helyezték, hanem a hatalomból kirekesztett csoportokra, a magánszférára, a „latens" eseményekre. Elsősorban az emberi magatartás, az ember és a társadalom (gazdaság, politika, kultúra) interakciója kezdte érdekelni a kutatókat, amely igen változatos képet mutatott az etnikumtól, a vallástól, a társadalmi- gazdasági helyzettől, a társadalmi és nemi szerepektől, a település helyétől, jellegétől stb. függően. Ezek az alapjában szociológiai, szociálpszichológiai, politológiai és antropológiai megközelítési módok a történelemkutatásban olyan mikrotémákat toltak előtérbe, mint pl. az etnikumtörténet, a nőtörténet, a várostörténet, a helytörténet, a családtörténet, a börtönök, kórházak, egyházközségek története. A „latens" események vizsgálata döntően kvantitatív, statisztikai, komputerizálható metodológiát kívánt, de nem nélkülözhette a szájhagyomány forrásait sem (oral history).[43]

A társadalomkutatás analízis szemlélete és metodológiai megújítása a különbözőségek és a kölcsönös függőségi viszonyok egész sorát hozta felszínre, amely tudományos bizonyítékúl szolgált az amúgy is egyre inkább elavuló hagyományos melting pot koncepció megváltoztatásához.

Ennek egyik első, óvatos megfogalmazása az 50-es években a szociológus **Will Herberg** „triple melting pot"-ja, amely még mindig az etnikai összeolvadás talaján áll, de bizonyos különbségek fennmaradását elismeri és ezt a jelenséget a vallási kötődések szívósságával magyarázza. Valamifajta *vallás pluralista* elméletet jelent ez, aminek lényege, hogy szerinte a korábbi etnikai különállás funkcióját, annak magszűnése után, a vallási közösségek (protestáns, katolikus, zsidó), veszik át.[44]

Nathan Glazer és **Daniel P. Moynihan** a 60-as években az *érdekpluralista* elmélet alapján már teljesen szakítanak a melting pot koncepciójával. New York City öt etnikai csoportjának: a feketéknek, a zsidóknak, a puerto-ricóiaknak, az olaszoknak és az íreknek a vizsgálatára alapozva, az etnikumok tartós elkülönülésének okát abban látják, hogy azok nem pusztán egyéni identitásforrások, hanem társadalmi-gazdasági- politikai érdekcsoportok is.[45]

Ezen a vonalon halad tovább **Milton M. Gordon**, aki az *Asszimiláció az amerikai életben* című 1964-ben megjelent művében azt fejtegeti, hogy az etnicitás alapvetően nem kultúrális vagy ideológiai, hanem struktúrális természetű, azaz az etnikai csoport akkor is fenntartja saját társadalmi életét, kapcsolatait és viselkedését, ha eredeti kultú-

43 A többek által „újhullámos irányzatnak" is nevezett társadalomkutatói iskola jellemzőinek összefoglalását l.: *Kammen*,(ed.) 1980.

44 *Herberg*, 1955.

45 *Glazer-Moynihan*, 1963.

ráját már teljesen elvesztette. Tehát a kultúrális (nyelvi, értékrendbeli stb.) asszimiláció nem oldja fel a *struktúrális pluralizmust.*[46]

Joshua Fishman viszont úgy gondolja, hogy a kultúrális asszimiláció sem volt olyan önkéntes és problémamentes, mint azt számos korábbi kutató látta. A *Nyelvi lojalitás az Egyesült Államokban* című 1966-os munkájában a különböző etnikai csoportok nyelvfenntartási törekvéseit vizsgálva azt bizonyítja, hogy az etnikumok komoly erőfeszítéseket tettek, hogy nyelvüket, kulturájukat megőrizhessék.[47] Kutatási eredményeire építve a *kulturális pluralizmus* elfogadását hangsúlyozza, és ezzel lényegében az 1910-es, 20-as években érthetően nem nagy figyelmet keltett **Horace Kallen** társadalomfilozófus gondolatait éleszti újjá, aki elsőként vetette fel, hogy az etnikai csoportok fennmaradása és a demokrácia értékein alapuló nemzeti egység nem egymást gyengítő, hanem egymást erősítő folyamatok is lehetnek.[48]

Az etnikai elkülönülés és az amerikanizáló integráció mint ellentétes törekvések kölcsönhatásának vizsgálatából született meg a történész **John Higham** *pluralista integrációs elmélete*, amelyet a *Küldd őket hozzám. A zsidók és más bevándorlók az urbanizálódott Amerikában* című 1975-ös munkájában fejtett ki. Higham lényegében a kettős identitás elfogadásának talaján áll, minthogy a multietnicitást az amerikai társadalom belső sajátosságának tartja. Ez azt jelenti, hogy - szerinte - az amerikai demokrácia viszonyai között meg kell hagyni a lehetőséget az elkülönülésre, mint ahogy arra is, hogy ezt a külön határt bármely egyén áthághassa és a közös kultúrához tartozónak érezhesse magát.[49]

A 70-es évekre a pluralizmus és a demokrácia egymással kölcsönhatásban lévő fogalmakká váltak. Ezáltal az amerikai társdalomtudomány ismét elvesztette az 50-es, 60-as években oly fontosnak tűnő neopozitívista jellegét: *értékszemléletű* lett. Ebben az esetben ez egyfelől azt jelenti, hogy nemcsak az amerikai társadalom etnikai-kultúrális értékrendbeli különbségei, hanem a nagytársadalom, a világ különböző régióinak fejlődésbeli sajátosságai, külön útjai is legitimálódtak a társadalomtudományi gondolkodásban. Ez maga után vonta, hogy megnőtt az érdeklődés a regionális kutatások iránt (Afrika, Dél-Kelet-Ázsia, Közép-Kelet, Kelet-Ázsia, Latin Amerika stb.). Másfelől azt is jelenti, hogy a társadalomkutatók a különböző értékek valóságos megőrzési lehetőségei és a politikai jogok gyakorlása szempontjából igen nagy fontosságot tulajdonítanak az olyan közbülső közvetítő struktúrák ösztönzésének, mint például a helyi közösségek különböző rétegszervezetei és mindenféle önkéntes társadalmi csoportosulások (vö. a decentralizáció mint társadalmasítás). Ebben látják ugyanis az identitás-megőrzés szervezeti kereteit, másrészt a politikai kormányzat hatalmi és értékdominanciájának ellensúlyát.

A demokrácia és pluralizmus összekapcsolása ugyanakkor azt a dilemmát is felszínre hozta, hogy miként egyeztethető össze a kultúrák egyenértékűségének elismerése az angolszász gyökerű demokrácia terjesztésével (vö. világhatalmi befolyás). Még azon az alapon is, ha ez a demokrácia tűnik a legalkalmasabbnak a különböző hagyományos értékek megőrzésére és az egyéni szabadságjogok biztosítására. Itt három válasz lehetséges. Az egyik, hogy a demokrácia eszméi egyetemes érvényűek, tehát fölötte állnak a kulturális és regionális elkülönülésnek: ezért terjeszthetők. A másik, hogy a demokrácia értékrendje nem univerzális, csak egy a sok közül: ezért a pluralizmusnak ellentmondó

46 *Gordon*, 1964.
47 *Fishman*, 1966.
48 *Kallen*, 1915/2.
49 *Higham*, 1975., 240-246.

önkényesség a terjesztése. A harmadik a kultúrák párbeszédét keresi a saját értékek feladása nélkül. Azon az alapon, amelyet a különböző társadalmak és világszemléletek a valóságos érintkezési pontjaik által kínálnak.[50] Az amerikai társadalomtudományban - ahogy az amerikai politikában is - mindhárom válasz megtalálható.

2. számú (vertikális) összefoglaló táblázat

Korszakok és ember-eszmények	*A preferált társadalmi politikai értékek változásai*	*A historiográfiai - társadalomtudományi gondolkodás irányváltásai*
Szabad világ (1776–1865) „szabad ember"	demokrácia decentralizáció egység izoláció	patríciánusok: **romantikus nacionalizmus**
Fejlődő világ (1865-től a századfordulóig) „pénzcsináló ember"	demokrácia **centralizáció** egység izoláció	patríciánusok: **evolucionizmus** **pozitivizmus** csíra–elmélet
Változó világ (a századfordulótól 1945-ig) „alkalmazkodó ember"	demokrácia centralizáció **amerikanizáció** **beavatkozás**	határvidék–elmélet **prezentizmus** **relativizmus** New History New Social History (szintézis) kollektivista demokrácia melting pot
A kölcsönös függőségek világa (1945 után) „emancipált ember"	demokrácia centralizáció ~ **decentralizáció** **pluralizmus** **világhatalmi befolyás**	**neopozitivizmus** New Social History (analízis) **értékszemlélet** pluralista elméletek – vallás – – érdek – – strukturális – kulturális – integratív

50 *Berger*, 1983/9., 31-36.

A neveléstudományi gondolkodás irányváltásai és a reformmozgalmak

1.A közoktatási rendszer kiépülése (első reformmozgalom)

A szabad világ esélyegyenlőségen alapuló demokrácia felfogása, valamint az azonos jogra és azonos mentalitásra épülő egységtudata a 19. század 20-as éveitől kezdődően egyre nyilvánvalóbbá teszi ezen értékek megszilárdításában és realizálásában az iskola szerepét. Az iskolázáshoz való jogot olyan állampolgári jognak kezdik tekinteni, amely az emberek különböző létfeltételeinek egyik legnagyobb kiegyenlítője, és ezáltal nemcsak az egyéni érvényesülést, de az egész amerikai demokrácia virágzásának tartósságát is segíti.

Az *első iskolai reformmozgalom* ennek a felismerésnek a szellemében indul a haladásban élenjáró észak-keleti partvidék államaiban. Célja az *egységes és ingyenes állami közoktatási rendszer* (public school system) kiépítése, melynek eszmei megalapozója és elsőrendű képviselője: **Horace Mann** (1796-1859), az első amerikai oktatáspolitikus.[51]

Mann az északi Massachusetts államban született, jogi diplomáját Amerikában szerezte. Politikai pályája szülőföldjén indul, képviselő lesz, majd a szenátus tagja. Figyelme akkor fordul erőteljesen az oktatáspolitika felé, amikor 1837-ben az újonnan létrehozott massachusettsi Board of Education (Nevelési Tanács) titkárává választják, mely tisztségét egészen 1848-ig betöltötte. Ez alatt a több mint tíz év alatt politikai és publicisztikai tevékenységének központjában az egységes és ingyenes állami iskolarendszer kiépítése áll. Figyelme minden ezzel kapcsolatos kérdésre kiterjed. Harcol a jobb iskolaépületekért, az iskolai könyvtárak létrehozásáért, megszervezi az első tanítóképző és tanárképző intézeteket, ösztönzi a középiskolai hálózat fejlesztését és terjeszti a korszerű tanításmódszertani elveket.

Ez utóbbi vonatkozásban az amerikai pedagógiának ekkor még nincs önálló arculata, a korabeli európai eszmék hatása alatt áll. A vezető amerikai pedagógusok elsősorban Pestalozzi és Fröbel munkásságát ismerik, módszereiket a gyakorlatban is tanulmányozzák és tapasztalataikat nagy igyekezettel próbálják átültetni az egyre jobban terjeszkedő közoktatásba és a tanítóképzésbe. Ez alól Horace Mann sem kivétel, pedagógiai nézetei eklektikusak, de leginkább Pestalozzi nevelési eszméivel azonosul.

A reformtörekvések nyomán az amerikai közoktatási rendszer szerveződésének időszaka 1870 körül lezárul. Kiépül a 8+4-es szerkezetű nyílvános iskolai hálózat, mely a század utolsó harmadában az alsó fokú oktatás területén - az európai országokhoz hasonlóan - tömegméretűvé válik.

51 Horace Mann életútjáról l.: *Naylor N.A.*: Horace Mann In: *Myerson (ed.)* DLB. Vol. 1. 1978., 132-133.

2. Az amerikai herbartizmus (második reformmozgalom)

Európában a tömegoktatás elterjedése a herbarti eszmék reneszánszát hozta. A század második felében Ziller, Stoy és Rein Lipcsében, illetve Jénában a herbarti oktatáselmélet alapján, az eredeti tételek egyszerűsítésével és a gyakorlatban könnyen alkalmazható didaktikai rendszer kialakításával olyan új pedagógiai elméletet teremtettek, amely - alkalmas lévén a tömegoktatás igényeinek a kielégítésére - az egész európai műveltségű világban talajra talált.

A század végén az amerikai pedagógiába is berobban a herbartizmus. Ezt a robbanást jól mutatja, hogy gyors ütemben ekkor jelennek meg az eredeti művek fordításai, mint pl. *Herbart Általános pedagógiája* (1892) vagy Wilhelm Rein *A népoktatás elmélete és gyakorlata* című munkájának rövidített angol nyelvű változata (1893), de ekkor alakul meg a Herbart Klub (1892), majd pedig ebből a Nemzeti Herbart Társaság (1895) is.[52]

Az amerikai herbartisták - a német követőkhöz hasonlóan - főként Herbart oktatáselmélete és az ismeretelsajátításra vonatkozó pszichológiai nézetei iránt, és nem a mindezek hátteréül szolgáló filozófiája iránt érdeklődtek. Így érthető, hogy az eredeti műveknél nagyobb figyelmet szenteltek a didaktikai kérdésekre összpontosító interpretátorok, ezek közül is elsősorban **Wilhelm Rein** (1847-1929) munkásságának.

Rein oktatáselméletében a tanítás célja etikai jellegű, az erkölcsi karakter formálása.[53] Az erkölcsi karakter szerinte az ismeretek útján formálódik, melyeknek forrása nem a külső világból nyert töredékes tanulói tapaszatalat, hanem a tanár rendszerbe foglalt oktató munkája. Ahhoz azonban, hogy a tanulói appercepció eredményes legyen, az oktatásnak igazodnia kell az ismeretelsajátítás pszichológiai törvényszerűségeihez.[54]

Herbart eredeti elgondolásában az ismeretelsajátításnak alapvetően két szakasza van: az elmélyedés és az eszmélkedés szakasza. Mindkét szakasznak van nyugvó és haladó állapota. Az elmélyedés nyugvó állapotában a tanárnak azt kell biztosítania, hogy a tanuló minden részletében észlelje a tárgyat, amiről szó van. Ez a *világosság* fokozata. Az elmélyedés haladó állapotában új képzetek társulnak a már ismert, felfogott képzetekhez. Ez az *asszociáció* fokozata. A nyugvó eszmélkedés az újonnan szerzett képzetek *rendszer*be foglalásának fokozata. Míg végül a haladó eszmélkedés állapotában a tanuló már a megszerzett ismeretek alkalmazásának szintjére, a *módszer* birtokába jut.

Rein a herbarti ismeretelsajátítási szakaszokat a tömegoktatás igényeinek és a gyakorlati adaptálhatóság szempontjainak megfelelően egyszerűsítette. Az oktatás menetében öt fokozatot jelölt meg: 1. *előkészítés*; 2. *bemutatás*; 3. *asszociáció*; 4. *általánosítás*; 5. *alkalmazás*, amivel a befogadásra épülő tanításnak széles körben alkalmazható ütemet adott.[55]

Az amerikai herbartisták közül **Charles DeGarmo** (1849-1934) főként a herbartizmus amerikai terjesztésére vállalkozott. Ezt a közvetítő funkciót szolgálták *A módszerek lényegi elemei* és a *Herbart és a herbartisták* című művei[56], valamint a Nemzeti Herbart Társaság megalakításában játszott kezdeményező szerepe.

Az amerikai herbartizmus legjelentősebb képviselői azonban **Charles McMurry** (1857-1929) és **Frank McMurry** (1862-1936) voltak, akiknek elméleti tevékenysége dön-

52 *Bowen*, 1981., 366-374.
53 *Rein*, 1893., 28-34.
54 Uo. 43-48.
55 Uo. 102.
56 DeGarmo, 1892; 1895.

tő hatást gyakorolt az amerikai oktatás herbartista szellemű átformálására. *Az általános módszer elemei* és *Az előadás módszere* című művekben mintegy összefoglalását adták a főként Rein munkásságára alapozott amerikai herbartizmus legfőbb gondolatainak.[57]

A McMurry fivérek - filozófiai hátterüket tekintve, a kor uralkodó áramlatának megfelelően - a pozitivizmus és az evolucionizmus talaján álltak. A világot tehát olyan jól szervezett mechanizmusnak látták, amelyben minden rész pontosan illeszkedik a többihez, és amelyben meghatározott törvényszerűségek uralkodnak. Ahhoz, hogy az ember meghódíthassa a világot, ismernie kell a benne működő törvényeket, melyek megismeréséhez a tudomány és a nevelés segítheti hozzá. De minthogy nemcsak a világ, hanem az emberi természet is törvények által van szabályozva, a nevelés csak akkor lehet sikeres, ha e felismert pszichológiai törvényekhez igazodik. A nevelés, amelynek legfőbb célja az erkölcsi karakter formálása, csak az oktatás útján valósulhat meg, mert a moralitás forrása a tudás. Az oktatásnak, vagyis az értelmi fejlődés irányításának azonban magának is szigorú törvényszerűségei vannak. Ezeknek a törvényszerűségeknek a felismerése tette - szerintük - a pedagógiát tudománnyá, és ez a herbartizmus érdeme. Az értelmi fejlődés irányításának két szakasza van: egy *induktív* és egy *deduktív szakasz*. Az induktív szakasz - nagyjából - megfelel a Rein által felállított első négy ismeretszerzési fokozatnak: az előkészítésnek, a bemutatásnak, az asszociációnak és az általánosításnak. A deduktív szakasz pedig az ötödik fokozattal, az alkalmazással azonos.[58]

Ez az öt lépéses tanítási metodológia lett az alapja a tanító- és tanárképzésnek, amelyet DeGarmo és a McMurry fivérek személyesen is népszerüsítettek mint Illinois állam tanítóképzőjének, illetve a New York-i Columbia Egyetem Tanárképző Főiskolájának a tanárai. Elméleti és gyakorlati tevékenységük eredményeként az oktatás nem intuición alapuló művészet volt többé, hanem egységes lépésekre épülő technológia lett. Az ő tevékenységük vitte végbe a második iskolareformot, amely már nem intézményi, hanem didaktikai reform volt.

3. A progresszívizmus (harmadik reformmozgalom)

A 20. század elején azonban megrendül a hit a kiszámítható világ egyenes vonalú előrehaladásában. A természetről és a társadalomról korábban abszolútnak gondolt törvényszerűségek relativizálódnak, az evolucionizmus és a pozitivizmus a nevelésben is elveszti magyarázó erejét. A világban bekövetkező gyors és egyidejű változások az emberek életének minden fix pontját kikezdik és úgy tűnik, hogy az állandóan új helyzetekhez való alkalmazkodáshoz nem a megtanult törvényszerűségektől, hanem csak a saját tapasztalattól lehet segítséget várni. És bekövetkezik a fordulat! A Turnerről szóló hasonlatot átvéve, nemcsak az amerikai történettudomány, de az amerikai nevelésfilozófia is kinyílványítja „Függetlenségi Nyilatkozatát".

A *pragmatizmus vagy radikális empirizmus* legalább annyira nevelésfilozófia, mint társadalomfilozófia, minthogy az állandó változásban lévő társadalom gondolatát a változásokra könnyen reagálni tudó, cselekvőképes, önálló és szabad személyiségek nevelésével kötötte össze. A pragmatizmus gondolati eredete, sőt a kifejezés is *Charles San-*

57. *McMurry C.A.*, 1903., *McMurry C.A. - McMurry F.M.*, 1903.

58 Uo.73, 185-206, 219. A McMurry fivéreknél az induktív szakasz lépéseinek elnevezése a következő: előkészítés, bemutatás, összehasonlítás -elvonatkoztatás, meghatározás.

ders Peirce-től (1839-1914) származik, elméleti rendszerré azonban a pszichológus **William James** (1842-1919) formálta.[59]

James elveti a törvényszerűségeken alapuló fejlődő világ gondolatát. Az életet szakadatlan és kiszámíthatatlan változások sorozatának tartja, amelyben nincsenek stabil pontok, következésképpen nincsenek abszolút érvényű igazságok sem. Igaz csak az, ami összeegyeztethető tapasztalataink összességével, tehát az igazság forrása és igazolója csupán a *tapasztalat*.[60]

A tapasztalat filozófiája a nevelés számára is új utakat nyit. Maga James is olyan fontosnak tartja a nevelési konzekvenciák megfogalmazását, hogy nézeteiről 1892-ben előadássorozatot tart a tanároknak. Az előadássorozat nyomtatásban is megjelenik,[61] és hosszú időre meghatározza az amerikai neveléstudomány fejlődését.

James nevelésfilozófiai nézeteiben szinte minden olyan gondolat eredete megtalálható, amely a Dewey nevével fémjelzett amerikai progresszivizmust jellemzi. James szerint az iskola elsődleges feladata az, hogy önálló karaktereket, szabad személyiségeket neveljen. Ebben a folyamatban a pedagógus akkor tölt be megfelelő szerepet, ha a gyerekek tapasztalataira és önálló tevékenységére helyezi a hangsúlyt, ha eléri, hogy fogékonyságot mutatnak a körülöttük lévő világ iránt és maguk is aktívan részt akarnak venni formálásában. A nevelés tehát nem más, mint segíteni, vezetni a gyereket abbeli fejlődésében, hogy konkrét tapasztalatai alapján a legjobb válaszokat tudja adni, a legjobb magatartást tudja tanusítani az újabb és újabb döntéshelyzetekben. Az ilyen fajta iskola, amely nem kész sémák alapján működik, ahogy a társadalom sem, tanártól és tanulótól egyaránt kreatív személyiségjegyeket kíván. Ebben a felfogásban a tanítás nem tudomány, hanem művészet, mert elsősorban az intuició és az eredetiség jellemzi. A tanítás természetesen támaszkodhat a tudományokra, elsődlegesen a pszichológiára, de nem vezethető le közvetlenül belőle.[62]

A herbartista pedagógia elleni első komoly fellépés a 20. század elején *egy harmadik reformmozgalom*má, a progresszivizmus mozgalmává szélesedett, amelynek elismert vezetője és teoretikusa **John Dewey** (1859-1952) volt.[63] Deweyt kezdetben tisztán a filozófia érdekelte, ezen belül is először az európai idealista tradíciók. Első tanulmányait Kantról, Leibnizről és Hegelről írta, de figyelme egyre inkább a pragmatizmus, Peirce és James gondolkodásmódja felé fordult. A neveléssel azonban csak 1894-től kezdett behatóan foglalkozni, akkor, amikor a Chicago Egyetemre került. Mint az egyetem filozófia, pszichológia és pedagógia tanszékének vezetője elhatározta, hogy kísérleti iskolát, ún. laboratóriumot szervez az oktatással elégedetlen szülők gyerekei számára. Az iskola 16 tanulóval és két tanárral indult, és a fő célkitűzés az volt, hogy James pragmatista nevelésfilozófiai elméletét a gyakorlatban is kipróbálják. A gyakorlati tapasztalatok összegezése eredményeként jelentette meg Dewey 1899-ben az *Iskola és társadalom* című könyvét, amelyben a korabeli herbartista gyakorlattal szemben az új pedagógia létjogosultságát igyekszik igazolni.[64]

Dewey szerint a passzivitás, a hallgatás, az egyik ember gondolkodásának függése a másikétól - idegenek az amerikai társadalom demokratikus értékeitől. A pragmatizmus viszont demokratikus filozófia, mert az igazságot a kollektív társadalmi tapasztalatok

59 A pragmatizmus kialakulásáról és William Jamesről l. *Bowen im. 409-415.*
60 *James*, 1890., 619-624; 1912., 1-37.
61 *James*, 1939. (Első kiadás: 1899)
62 Uo. 3-14.
63 Deweyről l. pl. *Bowen*, im. 416-426.
64 *Dewey*, 1899.

összességében látja. Ezért nagyon is helyes törekvés, hogy a pragmatizmus az iskolát és a társadalmat - éppen a tapasztalati tényezők segítségével - közelíteni akarja egymáshoz, mely törekvés Dewey szerint csak akkor lehet sikeres, ha az iskola a gyerekek számára a demokratikus társadalom gyakorlóterepévé, *„social laboratory"-vé* válik.

1904-ben Dewey - éppen a kísérleti iskolából adódó nézetkülönbségek miatt - kénytelen elhagyni a Chicago Egyetemet, és mint a progresszivista mozgalom most már elismert vezetője, a New York-i Columbia Egyetem tanára lesz. Itt dolgozik 1930-ig, nyugdíjba vonulásáig, és itt írja meg legfőbb elméleti műveit is.

Az első nagyobb elméleti munkájában, *A gondolkodás nevelésében*, amely 1909-ben jelenik meg,[65] az öt fokozatú herbartista tanításelmélettel szemben saját modelljét állítja fel. A gondolkodási folyamat sajátosságainak elemzéséből indul ki, és úgy találja, hogy alapvetően kétféle gondolkodási mód létezik: az egyik, amikor átvesszük a mások által kínált nézőpontokat; és a másik, amikor saját kritikai megközelítésünk érvényesül. Az előbbire épít a herbarti, az utóbbira pedig a progresszivista pedagógia. Ennek a distinkciónak megfelelően, amely eleve kétfajta társadalmi értékrendet feltételez (a konformitást, illetve az önálló döntésképességet), a herbarti didaktika az öt formális fokozattal azt írja le: milyen módszert kell alkalmaznia a tanárnak, hogy az általa közvetített gondolkodási módot el tudja sajátíttatni a tanulókkal; ezzel szemben a progresszivista pedagógia nem az elfogadó, hanem a *reflektív gondolkodási módot* kívánja a gyerekeknek megtanítani, vagyis itt a tanítás végső célja nem a kész ismeretek átadása, hanem a problémamegoldás fejlesztése. Röviden így lehetne szembeállítani a kétfajta tanítási modell egyes lépéseit:

Lépések	*Ismeretnyújtó modell*	*Problémamegoldó modell*
1.	előkészítés	a probléma felmerülése
2.	bemutatás	adatgyűjtés a probléma okairól
3.	asszociáció	hipotézis a probléma megoldására
4.	általánosítás	a hipotézis ellenőrzése az alkalmazás folyamatában
5.	alkalmazás	a hipotézis megerősítése vagy új hipotézis felállítása

A reflektív gondolkodási módnak tehát, amely a problémamegoldó modellben érvényesül, Dewey szerint az a funkciója, hogy egy olyan állapotot, amelyben homály, bizonytalanság, ellentmondás és zavar tapasztalható, világos, koherens, tartós és harmonikus állapottá alakítson át. Ehhez szükségesek a fenti lépések.

65 *Dewey*, 1909.

A pragmatizmus társadalom- és nevelésfilózofiáját Dewey a *Demokrácia és nevelés* című könyvében[66] formálta egységes rendszerré. A mű alapgondolata a *társadalom és a nevelés kölcsönhatása*: vagyis egyfelől minden nevelés magán viseli annak a társadalomnak a vonásait, amelyben funkcionál, másfelől a nevelés biztosítja a társadalom fennállását, folytonosságát vagy rekonstrukcióját. Dewey szerint alapvetően kétfajta társadalom létezik: stagnáló és dinamikus. Az amerikai társadalmat minden faji, etnikai és szociális megosztottsága ellenére dinamikus társadalomnak tartja, amelyben a különböző megosztottságokból eredő konfliktusokat éppen a nevelés eszközével látja feloldhatónak. Egy dinamikus társadalom azonban nem követheti a statikus társadalmak autoriter neveléseszményét, amely a passzivitáson, a másoktól való szellemi függésen, tehát az egyéniség feladásán, az egyoldalú szocializáción nyugszik. Az amerikai demokráciában az egyéniség és a társadalmiság nem egymást kizáró, ellenkezőleg, egymást feltételező fogalmak. Egyrészt azért, mert a demokratikus nevelés csak akkor lehet eredményes, ha a pszichológiai tényezőket, a gyermek természetének alapvonásait, hajlamait, érdeklődését, egyéniségét is tekintetbe veszi; másrészt a demokrácia csak akkor tud fennmaradni és továbbfejlődni, ha olyan emberek közösségéből áll, akiket az iskola kompetenssé tett a problémák felismerésére és megoldására, akiknek erkölcsi és szellemi karaktere nem külső tekintély, hanem a valóságos világból leszűrt tapasztalati tényezők reviziója alatt formálódik és akik már fiatal koruk óta úgy nevelődtek, hogy a kíváncsiság, a kreativitás, az aktivitás jellemezze magatartásukat. Ilyen embereket azonban csak úgy lehet nevelni, ha az iskolázás időszakát nem az életre való előkészítésnek tekintjük, hanem teljes értékű életnek; ha az iskola nem az ismeretek tárháza, nem egy külön világ, hanem a társadalmi élet laboratóriuma, amely szervesen illeszkedik a gyerekek tapasztalatához, és így nem egyszerűen tanulnivalót, hanem tennivalót követel, módot adva a sokfajta egyéni képesség kifejlődésére és kipróbálására. A demokratikus nevelés hajtóereje tehát nem a külső tekintélyek által jövőbe vetített célokban, hanem a jelen közvetlenségében, a tapasztalaton és tevékenységen alapuló autonómiában rejlik.

Dewey kísérleti iskolája és elméleti munkássága óriási hatással volt az amerikai progresszivista mozgalomra. A mozgalom gyökerei a 19. század utolsó harmadára nyúlnak vissza, amikor a konzervatív, egyoldalúan intellektuális akadémiai értékrenddel szemben, a fokozódó indusztrializáció követelményeinek megfelelően, felmerül a manuális és műszaki képzés igénye. Az elméleti képzés és a gyakorlati alkalmazás, a tanulás és a munka összekapcsolása, a tevékenységközpontú pedagógia azonban csak a századfordulón, Dewey munkásságában nyer koherens rendszert és teoretikus igazolást, aminek alapjan a különböző elszigetelt kísérletek és egyéni innovációk egy sajátos arculatú irányzattá tudnak ötvöződni.

A progresszivista mozgalomban három önálló szakasz különíthető el.[67] Az **első szakaszban** (1890-1918) Dewey mellett *Marietta Johnson* (1864-1938), *Helen Parkhurst* (1887-1973) és *William Wirt* (1874-1938) pedagógiai tevékenysége játszott kiemelkedő szerepet. Johnson és Parkhurst a mozgalom *individualista szárnyát* képviselték. **Marietta Johnson** 1907-ben, egy alabamai városban létrehozott kísérleti iskolája a rousseaui eszmék intézményesített formájának tekinthető, amelyben a tanítás a szabadjára engedett gyermeki érdeklődés és az egyéni adottságok belső, szerves fejlődésére épült. Az ún. *organikus iskolá*ban - nem lévén kötött tanterv, vizsga, tanári irányítás - semmilyen külső kényszer nem érvényesült. **Helen Parkhurst**, az individualista megközelítés kevésbé

66 *Dewey*, 1916.

67 A progresszivista mozgalomról és szakaszolásáról l. *Bowen*, im. 430-439.

szélsőséges képviselője a *Dalton terv*[68] kidolgozásával vált ismertté, nemcsak Amerikában, de világszerte. Kísérleti tevékenységét 1904-ben mint fiatal tanítónő kezdte 40 gyerekkel egy Wisconsin állambeli iskolában. Pedagógiai nézeteinek formálódására Maria Montessori volt nagy hatással, akivel egy ideig együtt is dolgozott. Végleges formát nyert elgondolását 1920-ban Massachusetts állam Dalton nevű városának egy középiskolájában próbálta ki, amelyben az általa dominánsnak tartott nevelési tényezőkre: az érdeklődésre, a belső motivációra és a tevékenységre alapozva szervezte meg az oktatást.

A mozgalom individualista szárnyával szemben **William Wirt** *a társadalmi és az egyéni megközelítés egyensúlyá*nak talaján állott. Dewey pragmatizmusán kívül a szocialista eszmék is hatottak rá. Kísérleti iskoláját 1907-ben egy Indiana állambeli új ipari településen, *Gary*-ban szervezte meg, ahol a tanulás és a munka, az elmélet és a gyakorlat, az egyéni és a társadalmi aspektusok összekapcsolására törekedett. Bár alapjában követte Indiana állam hivatalos tantervét, elutasította az egyoldalúan tantárgyközpontú oktatást, és a tantervet úgy alakította át, hogy abban a *munkaoktatás* és a társadalmilag releváns elméleti témák egységes rendszerbe szerveződjenek. Az iskolában a különböző oktatásszervezeti formák: az előadás, a csoportmunka és az egyéni munka jól szervezett rendszerben váltogatták egymást, amelyhez az általa inspirált új iskolaépület jó adottságokat (auditórium, műhely, laboratórium, tornaterem, udvar, könyvtár) biztosított. A Gary Iskoláról a 10-es években több népszerűsítő és elismerő publikáció jelent meg - többek között Dewey is méltatta - és 1929-re több mint 200 amerikai városi iskola alkalmazta valamilyen formában Wirt szisztémáját.

A progresszivista mozgalom **második szakasza** az első világháborút követő időszakra esik és egészen a gazdasági világválság kitöréséig tart (1919-1929). Dewey és munkatársainak tanai széles körben elfogadásra találnak. A mozgalom eszméinek terjesztésére 1919-ben megalakítják a *Progresszív Nevelési Társaság*ot (az elnevezés kicsit későbbi), amely - egyelőre csak az elemi oktatás számára - az alábbi hét pontban foglalta össze a mozgalom jelszavait és a továbbhaladás feladatait:

1. A természetes fejlődés szabadsága;
2. Minden tevékenység motívuma az érdeklődés;
3. A tanár irányító és nem feladatkijelölő;
4. A gyermeki fejlődés tudományos tanulmányozása;
5. Nagyobb figyelem minden olyan tényezőre, amely a gyermek fizikai fejlődését befolyásolja;
6. Együttműködés az iskola és a család között a gyermeki szükségletek jobb megismerése céljából;
7. A nevelési mozgalmakban a progresszív iskoláé a vezető szerep.[69]

A 7 pont népszerűsítésére 1924-ben folyóiratot alapítanak *Progresszív nevelés* címmel, amelyben a hazai kísérletek mellett az amerikaival párhuzamosan bontakozó európai reformpedagógiai mozgalom képviselőinek nézeteit is igyekeznek széles körben megismertetni az olvasókkal.

A mozgalom másik bázisa a *New York-i Columbia Egyetem Tanárképző Főiskolája*. A főiskola képzési karaktere már 1892-ben kialakult, de a modern pedagógia központjává csak a század első évtizedében vált, amikor *James Russel*, az egyetem dékánja, Dewey mellett olyan jelentős személyiségeket nyert meg a tanárképzésnek, mint a pszichológus

68 *Parkhurst*, 1922.
69 *Bowen*, im. 434.

Edward L.Thorndike (1874-1949), a társadalomtudományi nevelés szakértője, *Harold Rugg* (1886-1960), a tantervelmélettel foglalkozó *William H. Kilpatrick* (1871-1965) és a korábban herbartista pedagógus, *Frank McMurry*. Mindegyikük nagy szerepet játszott a tanárképzés progresszivista irányú megreformálásában, de a mozgalom előrehaladása szempontjából a legnagyobb hatást Kilpatrick munkássága gyakorolta.

William H. Kilpatrick 1909-ben került a főiskolára és nyugdíjba vonulásáig ott tanított. 1914-ben, illetve 1916-ban publikált két első könyvében az európai haladó pedagógiai mozgalom két nagy képviselője, Fröbel és Montessori nézeteit pragmatista alapokon kritizálta, majd 1918-ban egy rövidített tanulmányban, 1925-ben pedig könyv formájában is közzétette a Dewey nevelésfilozófiájára alapozott *projekt módszer elméletét.*[70] A projekt módszer lényege, hogy a tudomány struktúráját leképező tantárgyközpontú tanítással szemben a tanulóra, a tanulók olyan célszerű öntevékenységére helyezi a hangsúlyt, amelyet az élettel közvetlen kapcsolatban lévő integrált témák inspirálnak. A projekt módszer óriási hatást gyakorolt az amerikai pedagógiai gyakorlatra, az iskolákban és tanárképző főiskolákon egyaránt széles körben alkalmazták.

A 20-as évek folyamán a Columbia Egyetem Tanárképző Főiskolájának pragmatista csoportja átvette a vezetést a Progresszív Nevelési Társaságban is, aminek eredményeképpen 1927-ben Dewey lett a társaság elnöke. De a mozgalmon, és a tanárképző főiskolán belül is egyre nyílvánvalóbbá vált a széthúzás a gyermekközpontú és a társadalomközpontú irányzat között. Annál is inkább, mert **George S. Counts** (1889-1974), aki szintén a főiskola professzora volt, és az első oktatásszociológusok egyike, a *társadalmi aspektus fontosságát* új szempontból, a szelekció szempontjából hangsúlyozta. 1922-ben, *Az amerikai középiskola szelektív jellege* című könyvében először hívta fel a figyelmet arra, hogy az amerikai iskola, mivel *a középosztály iskolája* és nem veszi tekintetbe az etnikai és a faji kisebbségek, valamint a társadalmilag hátrányos helyzetű csoportok érdekeit, nem fejleszti, hanem *veszélyezteti a demokráciát.*[71]

A gazdasági válság bekövetkezésével, amely mint mindenütt a világon, a politikai radikalizmussal is együtt járt, a progresszív mozgalom elérkezett az utolsó, **harmadik szakaszába**. A válság első éveiben megnőtt az érdeklődés a szocialista eszmék iránt és nagy mértékben növekedett az egalitárius szovjet társadalom vonzereje, minthogy a társadalmi egyenlőtlenségek problémája most már a középosztályt is közelről érintette. A progresszív mozgalom Counts vezette *radikális szárnya* egyre szélesebb tömegbázisra támaszkodhatott. A pedagógiai radikalizmus 1932-ben érte el csúcspontját, amikor a Progresszív Nevelési Társaság rendes évi konferenciáján Counts előadása, a *Progresszívek a progresszív nevelés?*, majd ugyancsak őtőle az *Új társadalmi rendet épít- e az iskola?* című pamflet [72] széles körben nyílvánvalóvá tette, hogy a *progresszív nevelési mozgalom társadalomátalakító kísérlete sikertelenül járt.* Maga Dewey is felismerte a nevelés korlátozott társadalomátalakító szerepét, de a marxista eszmékkel rokonszenvező radikális szárnyhoz nem csatlakozott. A mérsékelt irányzat híveivel együtt, akikhez Rugg és Kilpatrick is tartozott, olyan három pontos programot tett közzé a Tanárok Nemzeti Társaságának 1933-as évkönyvében, amely egyrészt óvni kívánta a mozgalom eddig elért eredményeit, másrészt - a felismert korlátok között - a további előrehaladás irányát is megszabta. A három pont a következő volt:

---

70 *Kilpatrick*, 1925.

71 *Counts*, 1922.,141-156.

72 *Counts*, 1932/4., 257-263.;1932.

1. a felnőttoktatás kiterjesztése;
2. a társadalomtörténet és a társadalmi problémák súlyának növelése az iskolai tantervekben;
3. a tanárok és a tanulók részvételének erősítése a köznevelési rendszer irányításában.[73]

A program jól mutatja, hogy a növekvő társadalmi problémák nyomása következtében a progresszív mozgalomban a súlypont a gyermekközpontú megközelítésről a társadalomközpontú megközelítésre helyeződött át, de a *mérsékelt szárny* ebben a vonatkozásban nem a társadalmi radikalizmust, hanem a *társadalmi felelősség*et hangsúlyozta.

A 30-as évek végén a New Deal sikere, a sztálini rendszer önkényuralma és a háború előtti világméretű politikai megosztottság nemcsak a radikálisok lába alól húzta ki a talajt, de a nevelési kérdésekről is elterelte a közvélemény figyelmét. A világháború időszaka és az azt követő hidegháborús légkör pedig végképp nem volt alkalmas a nevelés iránti érdeklődés újraélesztésére. A Progressziv Nevelési Társaság tevékenysége egyre jobban összeszűkült, 1955-ben pedig fel is oszlott.

4. Tudományos oktatás (negyedik reformmozgalom: első szakasz)

Az 50-es évek második felétől, a hidegháborús hullám lecsillapodása után, a két világrendszer közötti versenyhelyzetben (vö. szputnyik-sokk) a gazdasági növekedés lesz az előnyszerzés legfontosabb tényezője. De amíg a század első felében a gazdasági növekedés fő forrását a termelő ágazatokban, főként az iparban látták, a század közepén a tudományos és technikai fejlődés felgyorsulásával egyre inkább az a nézet vált uralkodóvá, hogy a tőkeképzés legfőbb hajtóereje a munkaerő képzettségi színvonalának növelésében rejlik. A figyelem a hagyományosan improduktívnak tartott szférák felé fordult: a tudomány és az oktatás felé. Megszületett a *„human capital"*, az embertőke elmélet, amelynek amerikai képviselői is elsősorban a tudományos kutatásba és az oktatásba való beruházás célszerűségét hangsúlyozták a gazdasági növekedés érdekében.[74]

Az iskolaügy iránti érdeklődés ismét felújult. De amíg a század első felében ezt az érdeklődést a nevelésnek a társadalmi rekonstrukció folyamatában betöltött döntőnek vélt szerepe motiválta (l. Dewey), addig ebben a korszakban az *oktatásgazdaságtani szempontok* irányították rá újból a figyelmet.

Az embertőke elmélet előtérbe kerülése megnyitotta a központi anyagi erőforrásokat: a kedvezményezett területek először a matematika, a természettudományok és az idegen nyelvek lettek. És mivel viszonylag gyorsan várták a beruházott tőke megtérülését, az oktatásfejlesztést is elsősorban az output-orientáltság, az *oktatás hatékonysága* növelése érdekében tett erőfeszítések jellemezték. Ezért érthető, hogy amíg a gyermekközpontú progressziv mozgalom időszakában az új pedagógiai elmélet kidolgozásán volt a hangsúly, addig az 50-es évek végén meginduló *oktatási reform* centrumába - az iparhoz hasonlóan - a produktum, az oktatási folyamat legfőbb szabályozó tényezője: a széles értelemben vett tanterv, a *curriculum* került.

A curriculum-fejlesztési mozgalom - vagy ahogyan több szakiró nevezi: a curriculum-forradalom - elméleti alapvetését tekintve Dewey vonalán haladt tovább.A curri-

73 Idézi *Bowen*, im. 438-439.
74 L. erről pl. *Schultz*, 1963.

culum-elmélet ismert teoretikusa, **Ralph Tyler** (1902-), amikor *a tananyagkiválasztó tényezőket* rendszerezte, a Dewey által hangsúlyozott társadalmi és pszichológiai faktorok mellé a tudományos, illetve a kulturális örökséget is besorolta.[75] Ezzel mintegy szintézist teremtett a 19. század végi tudományos (herbartista) pedagógia és a progresszív mozgalom felfogása között. Az output szemlélet azonban a curriculum-fejlesztés első szakaszában fellazította a Tyler féle egyensúlyt és a tudományos aspektusok prioritásának engedett teret.

A szaktudományok mellett a pszichológia tudománya minden modern pedagógiai reformmozgalomban kulcsszerepet játszott. Ez a kulcsszerep a korabeli pszichológiai irányzatoknak a *tanuláselméletek*re gyakorolt hatásában nyilvánult meg. A tanulás lényege minden korban az elsajátított tudás *transzfer* hatásában rejlett,[76] de koronként jelentősen különbözött abból a szempontból, hogy milyen tudáselemeknek milyen módon érvényesülő transzfer hatást tulajdonítottak. A herbartista pedagógiában az asszociációs tanuláselmélet révén a memorizált ismeretekben vélték megtalálni a legnagyobb transzfer hatást, és ezzel a materiális képzésre került a hangsúly. A progresszív pedagógiában, ennek ellenhatásaként - az ismeretek relativizálódása miatt - a társadalmilag hasznosítható képességek transzfere lett a tanuláselmélet döntő motívuma, tehát a súlypont a formális képzés erősítése irányába tolódott el. A curriculum mozgalom időszakában két pszichológiai iskola gyakorolt jelentős befolyást a tanulás elméleti felfogására: a behaviorizmus és a kognitív pszichológia.

A *behaviorizmus* nem elsősorban a tudati, hanem a magatartástényezők vizsgálatára összpontosított. Így igen megfelelt az output-orientált szemléletnek, mivel nem a belső folyamatok, hanem a kimeneti, végtermék jellegű faktorok érdekelték. Ezért nem véletlen, hogy a behaviorista alapú curriculum fejlesztés is az output, az értékelés oldaláról indult el, amelynek legnagyobb, iskolateremtő képviselője **Benjamin S. Bloom** (1913-) volt.

Bloom azon az oldalon ragadta meg a curriculum fejlesztés kérdését, amely az embertőke elmélet praktikus megközelítése szempontjából a legfontosabb volt, az oktatás hatékonysága vagy *optimalizációja* oldaláról. Ebbe az irányba vitte az iskolázás tömegméretűvé válása is, amely az 50-es években már a középiskolát is elérte. A tömegoktatás problémáinak megoldásához, a tanulásbeli lemaradás és a nagyfokú lemorzsolódás megakadályozásához sem a herbartista pedagógia, sem a progresszív mozgalom tapasztalatai nem voltak elegendőek, mert az előbbi az individualizációt, az utóbbi a szisztematikus oktatást hanyagolta el. Bloom úgy gondolta, hogy az oktatás hatékonysága az individualizáció és a szisztematizáció összekapcsolásában rejlik, azaz világossá és strukturálttá kell tenni az elérendő célkitűzéseket (a tanulók oldaláról: a követelményeket) és folyamatosan követni: értékelni és kompenzálni kell a tanulói teljesítményeket, és ezzel magát a célrendszer teljesíthetőségét is. Az *értékelés* tehát Bloomnál *folyamatjellegű*. Egyrészt azáltal, hogy magának a célrendszernek a helyességét is visszajelzi és így az is folyamatosan korrigálhatóvá válik. Másrészt azáltal, hogy megkülönböztetve a formatív (fejlesztési célú) és summatív (eredményмérő) értékelést, az értékelést magát is az *egyéni ütemű fejlesztés* (mastery learning), a tanulásban való irányított előrehaladás eszközének tekinti.

Az értékelés alapjául Bloom egy behaviorista megközelítésű taxonómiát állított össze, amelyben a tanulás három fő területe: a *kognitiv tanulás*, az *affektiv tanulás* és a

75 *Tyler*, 1949., 4-5.
76 *Bigge*, 1971., 243-244.

pszichomotoros tanulás. Főként az első, a kognitív területet dolgozta ki részletesen, ebben hat, egymással hierarchikus kapcsolatban lévő értelmi műveleti szintet jelölt meg: az *ismeret*, a *megértés*, az *alkalmazás*, az *analízis*, a *szintézis* és az *értékelés* szintjét.[77]

Minthogy a taxonómia nem tanítási tartalmakra, hanem műveleti szintekre épült, bármely tantárgyterületen alkalmazhatóvá vált. Megszülettek az egyes tantárgyi taxonómiák, amelyek jól mutatják, hogy a „bloomizmus" a strukturáltság és folyamatjelleg hangsúlyozásánál fogva nagy hatást gyakorolt a curriculum mozgalomra.[78]

A technológiai fejlődés nyújtotta lehetőség, az oktatógép alkalmazására épít a **Burrhus F. Skinner** (1904-) nevéhez fűződő, szintén behaviorista alapozású *programozott oktatás* elmélete.[79] Skinnert szintén az oktatás hatékonyságának növelése foglalkoztatja, és ő is az oktatás individualizációját tartja a probléma megoldásában kulcskérdésnek. De felismerve, hogy a tömegoktatás nemcsak a tanulók, hanem a tanárok minőségi színvonalának csökkenésével is összefüggésben van, ugyanakkor a tudomány és a technika fejlődése egyre mélyebb és szélesebb szakismereteket követel tőlük, a hatékonyságnövelés legfőbb lehetőségét a kis lépésekben algoritmizált programok útján történő tanítás elterjedésében látja. Ennek a tanítási technológiának az alkalmazása szerinte egyszerre segíti - a feladatkijelölés strukturálásával és azonnali értékelésével - az egyéni ütemű tanulást, és - a szakemberek által készített programokkal - a tanári felkészültségbeli hiányokból eredő problémák csökkentését is.

Bloom és Skinner a behaviorista pszichológia segítségével a curriculum fejlesztés és az oktatás technológiai oldaláról közelítették meg a hatékonyság problémáját. A *tartalmi kérdésekkel* kevéssé foglalkoztak. A szaktudományoknak és a pszichológiának - a herbartizmushoz képest - egy újabb szövetségét **Jerome S. Bruner** (1915-), a kognitív pszichológia képviselője hozta össze az oktatásfejlesztés számára.

Az amerikai Nemzeti Tudományos Akadémia 1959 szeptemberében Woods Holeban egy tíznapos konferenciát hívott össze, elsősorban a természettudományi oktatás kérdéseinek a megvizsgálására. A konferencia elnöke nem egy szaktudós, hanem a pszichológus Bruner volt, ezzel is jelezve, hogy nemcsak a tudományos kívánalmakra, hanem a tudományos tartalom pedagógiai transzformációjára is súlyt kívánnak helyezni. A konferencia pedagógiailag hasznosítható eredményeit Bruner *Az oktatás folyamata* című könyvében foglalta össze, amelyben a korábban vagy-vagy hangsúllyal kiemelt materiális és formális képzésnek egy szintézis lehetőségét vázolta fel.[80]

Bruner lényegi gondolata, miszerint *bármely tananyag bármely életkorban megtanítható*, a fejlődéslélektani iskola, elsősorban Piaget kutatásaira támaszkodott. Megvizsgálva a Piaget által leírt értelmi fejlődési szakaszokat (érzékszervi-mozgásos, művelet előtti, konkrét műveleti, formális műveleti szintek), arra a következtetésre jutott, hogy az ember az információfeldolgozás és leképezés lényegében háromféle technikájával rendelkezik: az *enaktiv* (mozgásos), az *ikonikus* (képi) és a *szimbolikus* (fogalmi) *reprezentáció*val, amelyek egymással ugyan szoros sorrendi kapcsolatban vannak, de nem kifejezetten életkorhoz kötöttek. (Nem „stage"-k hanem „level"-ek.) A környezet lelassíthatja, megállíthatja vagy előrelendítheti egymásra következésüket. Ebből pedagógiai szempontból két dolog következik. Egyrészt az, hogy az oktatásnak mint környezeti té-

---

77 *Bloom*, 1956. Bloom munkásságáról, illetve hatásáról magyarul l. pl. *Kádárné*, 1971/6., 497-506.; *Ballér*, 1972/3.,193-212.; *Báthory*, 1972/3., 212-223.; *Báthory*, 1985., 39-41.

78 *Bloom* et al., 1971. Ebben a társadalomtudományi taxonómiát l. *Orlandi L.R.*: Evaluation of Learning in Secondary School Social Studies, 447-499.

79 *Skinner*, 1973.

80 L magyarul: *Bruner*, 1968., valamint 1974.

nyezőnek igen nagy szerepe van a különböző reprezentációs technikák kialakításában, másrészt, hogy az egyén adott reprezentációs szintjéhez kell az oktatást igazítani. Csak ebben az értelemben igaz az, hogy bármely tananyag bármely életkorban megtanítható.

De az oktatásban bármely reprezentációs szintet is vesszük alapul, a tanítandó anyag lényegi összefüggéseit, a *struktúráját* kell megragadni. Bruner szerint ugyanis sem a memorizált ismeretelemek, sem a tanult képességek önmagukban nem tudnak igazi *transzfer* hatást kifejteni, csak az alapelvek és fogalmak összefüggésrendszerének, a struktúrának az elsajátításával szerzünk képességet arra, hogy a régi és az új dolgok közötti rokonságot felfedezzük, hogy egy régi szituációban megszerzett tudásunkat egy új szituációban is alkalmazni tudjuk. A struktúra tehát nem más, mint a *megértés* egy olyan *modellje*, amely a hasonló esetek megértését általánosan is lehetővé teszi azáltal, hogy a dolgokat úgy fogja fel, mint egy általánosabb jelenség speciális eseteit.

A struktúrák tanításában rejlő transzfer hatás azonban csak akkor érvényesülhet maximálisan, ha a tanulókban a megfelelő magatartást: az érdeklődést és a kíváncsiságot is kialakítjuk a dolgok struktúrájának felismerésére. Ha arra biztatjuk őket, hogy kis fizikusok, kis történészek, kis nyelvészek legyenek, könnyen kialakul bennük a *kutatói, felfedezői attitűd*, a lényeg irányába való önálló elmozdulás képessége. Ehhez viszont nemcsak az analítikus, hanem az *intuitív gondolkodást* is fejleszteni kell, vagyis olyan tanítási szituációkat kell teremteni, amelyek az új felfedezésének izgalmával éppen az ilyen fajta gondolkodás számára jelentenek kihívást.

A struktúrák és a kutatói attitűd transzferére építő oktatásban a pedagógiának nemcsak a pszichológiával, hanem a szaktudományokkal is szoros szövetséget kell kötnie. Azt ugyanis, hogy milyen alapelvekből és fogalmakból épül egy dolog struktúrája, valamint hogy milyen tudományos módszerekkel lehet ezek összefüggéseit feltárni, csak a szaktudomány kompetens képviselői mondhatják meg. De arra is tőlük kaphatunk feleletet, hogy a struktúraalkotó tényezők és a kutatási módszerek közül melyeket tekinthetjük speciális (diszciplináris) és melyeket általános (interdiszciplináris) jellegűeknek.

Bruner tehát egy világos munkamegosztást javasol a szaktudományok, a pszichológia és a pedagógia között. A szaktudományok feladata a tanítandó struktúrák és a kutatási módszerek kiválasztása, a pszichológiáé a reprezentációs szintek adta pedagógiai lehetőségek meghatározása, a pedagógiáé pedig a transzformáció problémájának megoldása. Ez utóbbi vonatkozásban a curriculum fejlesztést tartja elsődlegesnek, mégpedig egy új modell, a *spirális tantervmodell* kialakításával, amelynek lényege, hogy nem a témák sorrendje, hanem a struktúraalkotó tényezők: az alapelvek és fogalmak spirálisan bővülő köre szabja meg az előrehaladás menetét.

A curriculum-fejlesztési mozgalom a 60-as évek közepéig - éppen azért, mert a gazdasági növekedés és a tudományos-technikai fejlődés inspirálta - elsősorban a kevésbé értékfüggő, társadalmi aspektusokkal kevésbe terhelt területekre, főként a matematika és a természettudományok oktatásának megreformálására irányította a figyelmet. Eredményeképpen curriculum tipusú tantervek százai születtek, melyek az egész tanítási-tanulási folyamatot igyekeztek átfogni, a céltaxonómiától egészen a tanítást segítő nyomtatott és audiovizuális taneszközökig és a folyamatos visszajelzést biztosító értékelésig.A tanítás módszereit illetően valóságos *metodikai forradalom* ment végbe. A sokféle információforrásra alapozott *kutatási módszer* a korszerű oktatás alapkritériumává vált.

A 60-as évek közepén azonban bekövetkezett a *kiábrándulás az értékmentés tudományos oktatásból* is. A fegyverkezési verseny, a világ különböző pontjain sokasodó háborús tűzfészkek, a belső emancipációs törekvések (fekete polgárjogi mozgalom), a szines bevándorlási hullám, valamint az ideológiában és politikában mindezek nyomán kibontakozó pluralizálódási tendenciák a társadalom és az értékhordozó tényezők felé fordították a figyelmet. Az iskola társadalmi funkciója és a nevelés aspektusa ismét előtérbe került.

A 60-as évek második felének kihívásaira reagálva, **Ivan Illich** (1926-) egyenesen *az intézményrendszerű oktatás eltörlésében* jelölte meg a jövő útját.[81] Az iskola - mint intézmény - szerinte egy fensőbbség értékrendjét és igényszintjét közvetíti, és ezzel csak azok számára biztosít társadalmi előnyt, akik ezekhez a preferenciákhoz alkalmazkodni tudnak. Az intézményrendszerű oktatás tehát a társadalmi egyenlőtlenségek szükségszerű újrateremtője. A társadalom demokratizálását csak olyan iskola képes elősegíteni, amelyik informális (le van választva az államról) és egész életre szólóan, mindenki számára egyformán biztosítja a tanulást az egyéni szükségletek és személyes értékek szerinti tartalomkiválasztás alapján.

Az illichi teória élesen exponálta az értékproblémát. Az új tudományos oktatási mozgalomban is hangsúlyeltolódás következett be az értékmentes diszciplinákról az értékhordozó tantárgyak, így pl. a társadalomtudományi oktatás javára. Az ismeretek relativizmusának és egyenlőtlen elosztásának gondolata, az etnikai és értékprularizmus a társadalomtudományi oktatás kezdetben szintén tudományos pozitivista jellegű felfogását is megváltoztatta. Annál is inkább, mert a 60-as évek második felétől kezdődő újabb tíz évben sokan éppen a társadalomtudományi oktatástól várták, hogy a technicizált társadalommal szemben a humanista értékrendet közvetítse és az oktatás tudományossága mellett a nevelés erkölcsi aspektusait megerősítse.

Mindezek hatására a curriculum fejlesztésben az ismeret- és képességterületek mellett az érték-, illetve attitűd dimenzió megerősödik, sőt, az *értéknevelés* (values education) önálló és kiemelt nevelési aspektussá válik.[82] Ezen belül, a kognitív pszichológia eredményeire alapozva, **Lawrence Kohlberg** (1927-1988) kutatásai alapján megszületik az *új erkölcsi nevelési irányzat*, amelyik szerves kapcsolatot feltételezve a kognitív képességek növekedése (a fogalmi gondolkodás kialakulása) és a morális fejlettség (az erkölcsi dilemmák elvi szintű megközelítése) között, a tudományos oktatás és az erkölcsi nevelés egy sajátos szintézisét hozza létre.[83]

6. A „vissza az alapokhoz",majd a „kiválóság" jelszava (az ellenreform lépései)

A 70-es évek közepétől a gazdaság és a politika újliberális (lényegileg újkonzervatív) tendenciái az oktatás területén is visszatükrözték az erős szövetségi kormányzathoz kapcsolódó reformokban való csalódást. Az ennek hatására kibontakozó ellenreformmozgalom először a „vissza az alapokhoz" (back to basics) jelszavát tűzte a zászlajára. 12

81 *Illich*, 1971.

82 L. később az Irányzatok az értéknevelésben című részt.

83 L pl. *Kohlberg*,.1975. Az ő kutatásai nagy hatást gyakoroltak a társadalomtudományi nevelés megújítását célzó reformmozgalomra is. Vö. 9. fejezet 2. pont.

pontos programjuk a 20. századi progresszivizmus eredményeinek teljes eltörlésére és a tekintélyelvű iskola újbóli megteremtésére irányult. Néhány pont különösen jól jellemzi az alapozó nevelés híveinek ezt a törekvését:

- Az elemi iskolai oktatásban a hangsúlyt az alapkészségek kialakítására: az írás, az olvasás és a számolás megtanítására kell helyezni.
- A középiskolai oktatásban a tanítási idő döntő részét az angolra, a természettudományra, a matematikára és a történelemre kell fordítani, mégpedig olyan tankönyvek alapján, amelyek nem ellentétesek a tradicionális családi és nemzeti értékekkel.
- A tanítás minden szintjén a domináns szerep a tanáré.
- A tanítás fő módszerei: a drill, az előadás, a házi feladat és a gyakori számonkérés.
- Minden komolytalan, játékos formától meg kell szabadítani az oktatást.
- A választható kurzusokat meg kell szüntetni és a kötelező kurzusok számát növelni kell.[84]

A „back to basics" - amint látjuk - inkább „kritikai" mozgalom volt. Ereje főként a reformtábor kudarcaiból, az országos teljesítménymérések gyenge eredményeiből táplálkozott. A felmérések ugyanis olyan körülmények között nem igazolták a sok pénzbe kerülő reformmozgalom ígérte hatékonyságemelést, amikor a gazdasági növekedés lefékeződése miatt már kibontakozni látszott az állami terhek és felelősségek leosztása az adófizetőkre a szociális és az oktatási szférában is. A legnagyobb adóterheket viselő, és így a helyi politikai életben is legbefolyásosabb fehér angolszász protestáns réteg nem kívánta közvetlenül a saját zsebéből fedezni a társadalmi egyenlőség doktrinájának költségeit, annál inkább érdekelte viszont, hogy az iskola milyen értékrend szerint működik. Az eredményesség hiányának felhánytorgatása mögött valójában a *tradicionális érték-átszármaztatás* követelménye húzódott meg.

A back to basics mozgalom ugyanakkor ismét felvetette azt az alapkérdést, amelyre a reformmozgalmak mindvégig igennel feleltek. Nevezetesen, hogy a tömegoktatás keretei között lehet-e az iskola egyszerre egyenlő és hatékony. A felmérések ugyanis nem igazolták, hogy az egyenlőségből következik a hatékonyság, inkább azt mutatták, hogy az amerikai oktatás egyenlőbb, mint amennyire hatékony.

Az újliberális tendenciákban kifejeződő megváltozott értékrend, beleértve az egyén prioritását a közösséggel szemben, az ellenreform „kritikai" jellegét a pozitívan kifejtett követelések irányába formálta. Új jelszó született: a kiválóság (educational exellence), amely már nem a tömeges hatékonyság, hanem az egyéni *minőség* térnyerésének garanciáit követelte az iskolától.[85] A 80-as évek első felét az ez irányba tett oktatáspolitikai lépések jellemezték.

---

84 *Brodinsky*, 1977/2., 522.

85 L. erről részletesen *Timar-Kirp*, 1988.; valamint *Darvas*, 1987., 67-99.

3. számú (vertikális) összefoglaló táblázat

Korszakok és embereszmények	*A preferált társadalmi–politikai értékek változásai*	*A historiográfiai–társadalomtudományi gondolkodás irányváltásai*	*A neveléstudományi gondolkodás irányváltásai és a reformmozgalmak*
Szabad világ (1776–1865) „szabad ember"	demokrácia decentralizáció egység izoláció	patríciánusok: **romantikus nacionalizmus**	**1. reformmozgalom** (intézményi) egységes és ingyenes állami közoktatás
Fejlődő világ (1865-től a századfordulóig) „pénzcsináló ember"	demokrácia **centralizáció** egység izoláció	patríciánusok: **evolucionizmus** **pozitivizmus** csíra–elmélet	**2. reformmozgalom** (didaktikai) **herbartizmus**
Változó világ (a századfordulótól 1945-ig) „alkalmazkodó ember"	demokrácia centralizáció **amerikanizáció** **beavatkozás**	határvidék–elmélet **prezentizmus** **relativizmus** New History New Social History (szintézis) kollektivista demokrácia melting pot	**3. reformmozgalom** (nevelési) **progresszivizmus** – gyermekközpontú – társadalomközpontú
A kölcsönös függőségek világa (1945 után) „emancipált ember"	demokrácia centralizáció ~ **decentralizáció** **pluralizmus** **világhatalmi befolyás**	**neopozitivizmus** New Social History (analízis) **értékszemlélet** pluralista elméletek – vallás – – érdek – – strukturális – kulturális – integratív	**4. reformmozgalom** **1. szakasz** (oktatási) **tudományos oktatás** **2. szakasz** (nevelési) **értéknevelés** – az iskola társadalmasítása – új erkölcsi nevelés **Ellenreformmozgalom** – back to basics – excellence

II. rész

A társadalomtudományi nevelés történetének áttekintése. Az első és a második reformmozgalom

A történelemtanítás kezdetei

A történelem tantárgy széles körű elterjedéséről és a történelem rendszeres tanításáról az 1880-as évek előtt nem beszélhetünk. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az elemi és középiskolákban ezt megelőzően ne tanítottak volna szórványosan egyetemes vagy hazai történelmet. Annyit azonban mindenképpen jelent, hogy ekkor a történelem még nem tartozott az amerikai iskolákban a legfontosabb tantárgyak sorába.

A tárgy elismerésének növekedése lassú volt és egyenetlen, noha az 1820-as évektől kezdve a törvényhozás is szorgalmazta a történelem tanítását. Több olyan állam törvénye is ismeretes, amelyik a városokban és nagyobb településeken kötelezővé tette a történelem, ezen belül is főként az Egyesült Államok történetének a tanítását (pl. New York, Massachusets, Rhode Island, New Hampshire, Virginia).[1] A törvények érvényesítése azonban nehéz volt, hiszen - a koloniális időszaktól eltekintve - magának a társadalomnak sem volt saját múltja, az önálló amerikai történettudomány még nem alakult ki, az állami közoktatási rendszer és a tanárképzés is még csak ekkor szerveződött.

A kezdeti korszak történelemtanításáról nehéz általánosítható képet adni, mivel e téren a fejlődés üteme államonként és iskolatípusonként más és más volt. New York államban pl.az *elemi iskolákban* igen gyorsan, mintegy húsz év alatt terjedt el a történelem, ezen belül az Egyesült Államok történetének a tanítása. 1826-ban még csak hat városban tanították; 1834-ben már 104 városban[2] és 1844-ben már az állam városainak többségében.[3] New York állam az elsők között volt, amelyik tudatosan előnyben részesítette a hazai történelmet. Ehhez kedvező lehetőséget teremtett az egységes elemi iskolahálózat (common school system) gyors kiépülése, amely állami ellenőrzés alatt állott. Az állami főtanfelügyelő 1835-ben így fogalmazta meg a jelentésében a hazai történelem prioritását: „Bármennyire is kívánatos az egységes elemi iskolahálózatba általánosan is bekapcsolni a külföldi történelem tanítását, ezt csak akkor tehetjük meg, ha kiszélesítjük a kereteket."[4] Már pedig az (idő)keretek kiszélesítésére ebben az időszakban - más tárgyak, főként az ún. alapozó tárgyak dominanciája miatt[5] - egyáltalán nem volt lehetőség. Így választani kellett, hogy az általában csak az utolsó egy-két évben megjelenő történelemórákat mire fordítják.

New York állam elemi iskoláinak példája nem áll egyedül a hazai történelem preferálásában. Úgy tűnik, hogy azokban az államokban, amelyek élen jártak a „common school"-ok megszervezésében, az Egyesült Államok történetének tanítása hasonló prioritást élvezett. Példa erre az újonnan alakuló tagállamok közül Michigan, amely 1837-ben csatlakozott az Unióhoz. Állami főtanfelügyelőjének ugyanezen évi jelentése szintén a hazai történelem tanításának elsődlegességét fogalmazza meg a „common school"- ok számára.[6]

---

1 *Johnson*, 1940.,49.

2 Report. New York Superintedent of Schools. 1833-35., 21. Idézi: *Johnson*, im. 50.

3 Report. New York Superintendent of Schools. 1844., 452. Idézi: *Johnson*, im. 40.

4 *Johnson*, 40.

5 *Cubberly*, im. 326. A szerző itt közölt táblázata szerint az elemi iskolai tantervekben 1850-ig a fő tárgyak a következők voltak: az olvasás, az írás, a számolás, és a felsőbb osztályokban pedig a nyelvtan.

6 Report, 1937., 16. Idézi: *Johnson*, uo.

A hazai történelemnek az elemi iskolákban való széles körű elterjedtségét azonban csak *a polgárháború utáni időszakban tekinthetjük jellemzőnek.* Ezt támasztja alá a neveléstörténész Cubberly már hivatkozott tantárgyfelsorolása, amely azt mutatja, hogy az elemi iskola felsőbb osztályaiban 1875-től a korábban dominanciát élvező nyelvtan mellé a földrajzon kívül a történelem is felsorakozik.[7] De ezt a fejlődést hitelesíti a Nemzeti Nevelés Társaság egyik bizottságának 1876-os jelentése is, amelyik helyesli azt az egyre jobban terjedő mindennapi gyakorlatot, hogy az elemi iskolákban az Egyesült Államok története kötelező tantárgy legyen.[8]

A *középiskolákban* a tárgy helyzete mind a tanítási idő, mind a tanítási tartalom vonatkozásában változatosabb képet mutatott. Vegyünk néhány példát.

Az Ohio állambeli Columbus Leánynevelő Intézetben 1830-ban két évig, a *harmadik* és a *negyedik* évfolyamon tanítottak történelmet. A kurzusok a következők voltak:

III.o.: az Egyesült Államok története,kronológia, mitológia, kereszténység

IV.o.: ókori történelem, modern történelem, kereszténység.

Ugyanennek az államnak egy másik középiskolájában, a Columbus Leányközépiskolában 1832-ben mind a négy évfolyamon tanítottak történelmet. Az Egyesült Államok történetével kezdték és az ókori mitológiával fejezték be.

A szintén Ohio-beli Clevelandban pedig 1851-ben három évfolyamos tárgy volt a történelem a középiskolában. Tematikája a következőképpen oszlott meg:

I.o.:Anglia története, Franciaország története, Görögország története

II.o.:Róma története, alkotmánytan, politikai gazdaságtan

III.o.:egyetemes történelem[9]

A példák tipikusnak tekinthetők két szempontból is. Egyfelől, hogy ekkor még a történelem tantárgyat önálló kurzusok laza halmazának tekintették, tehát az egymással összefüggő, kronologikusan vagy tematikusan egymásra épülő témakörök eszméje, amelyben minden rész a következő előkészítője - és amely hangsúlyozott tradíció volt a kontinentális Európában - ekkoriban még idegen volt az amerikai gondolkodástól. Másfelől, hogy a középiskolai tantervek a kevés vagy teljesen elhanyagolt hazai történelem mellett, nagyrészt egyetemes történelmet, valamint alkotmánytant és politikai gazdaságtant tartalmaztak.

Ez a fajta munkamegosztás, hogy az elemi iskolák fő profilja a hazai történelem, a középiskoláké pedig az *egyetemes történelem,* az *alkotmánytan*, és a *politikai gazdaság*tan volt, csak a nyolcvanas évekre vált általános gyakorlattá.[10]

A szerveződés időszakának lezáródása után megerősödnek a kritikai hangok a történelemtanítás állapotával kapcsolatban. Elsősorban a tanítási idő szűk kereteit, a tanárképzés hiányosságait, a tankönyvek alacsony színvonalát és a tanítási módszereket kifogásolják. Ez utóbbiak a mindennapi gyakorlatban nem álltak másból, mint a tankönyvek rövid kivonatán alapuló tanári előadásból és annak visszakérdezéséből.[11]

A kritikáknak szokatlanul éles volt a hangja, amelyet először táplált az a meggyőződés, hogy a történelem tanítása elsőrendű fontosságú az amerikai oktatásban. A re-

---

7 *Cubberly*, uo.

8 *Johnson*,.im. 52.

9 *Sealock, W.E.*: Evolution of Free Schools in Ohio. Idézi:*Johnson*, im. 49-50.

10 L. a Nemzeti Nevelési Társaság már idézett 1876-os jelentését. *Johnson*, im. 52.; valamint *Gould, E.R.L.*: History and Political Science in the Washington High School. 259. In,: *Adams, H.B.* (ed.) 1887.

11 *L. pl. Thorpe F.N.: American History in Schools, Colleges, and Universities. 230-233. In: Adams, H.B.*, im. Chapter VIII.

formgondolatok a 80-as években érlelődtek, de csak a 90-es években forrtak össze a történelemtanítás első reformmozgalmában.

4. számú (horizontális) összefoglaló táblázat

A preferált társadalmi–politikai értékek változásai	*A historiográfiai–társadalomtudományi gondolkodás irányváltásai*	*A neveléstudományi gondolkodás irányváltásai és a reformmozgalmak*	*A társadalomtudományi nevelés irányváltásai és a reformmozgalmak*
demokrácia decentralizáció egység izolációk	patríciusok: **romantikus nacionalizmus**	**1. reformmozgalom** (intézményi) egységes és ingyenes állami közoktatás	**A történelemtanítás fokozatos elterjedése:** kurzusrendszer elemi iskola — hazai történelem középiskola — egyetemes történelem alkotmánytan

Szabad világ
(„szabad ember")

Az első reformmozgalom

A század végére minden feltétel megszületett ahhoz, hogy a történelem tanítása valóban elsőrendű fontosságú tantárggyá váljon. A nemzetté válás folyamata lezárult a polgárháború sikeres befejezésével. A társadalom konszolidálódott, az anyagi és a szellemi élet területén is lendületes fejlődésnek indult. Az amerikai társadalomnak volt már önálló múltja, volt már saját történettudománya, és volt már jól kiépített köznevelési rendszere is.

A reformok sürgetői az *egyetemek* voltak, amelyeknek a száma 1862-től, a Morrill Act életbelépésétől gyors ütemben növekedett.[12] Az egyetemi rendszer kiépülése húzóerőt gyakorolt a történelemtanításra, minthogy az egyetemek programjába az 1880-as évek végére a történelem és több társadalomtudomány (közgazdaságtudomány, politikatudomány, jog) széles körben beépült. Ebben a folyamatban az egyetemek közül a Yale, a Columbia, a Cornell, a Johns Hopkins, a Pennsylvania és a Harvard jártak az élen.[13]

A társadalomtudományi oktatással kapcsolatos egyetemi követelmények szükségképpen vetették fel annak az igényét, hogy az egyetemi képzést előkészítő középiskolák a kor tudományos színvonalán tanítsák a történelmet és a többi fontosnak ítélt társadalomtudományt. Annál is inkább, mivel nemcsak az egyetemek, hanem a „népfőiskolaként" számon tartott *állami középiskolák* száma is rohamosan növekedett. A fejlődést jól mutatja, hogy 1850 és a századvég között 6 ezer új állami középiskola jött létre.[14] Az állami adóból fenntartott és állami ellenőrzés alatt álló új típusú középiskolák a reformmozgalom céljainak megvalósítása számára elsőrendű fontosságú terepet kínáltak.

Az amerikai politikai intézményrendszer sajátosságaiból adódóan, nevezetesen, hogy nem volt olyan központi intézmény (oktatási minisztérium), amelyik a reformot felülről irányította volna, a reformfolyamat irányítását az ún. *szakmai társaságok* vették kezükbe. A reformmozgalomban két szakmai társaság játszott kiemelkedő szerepet: a Nemzeti Nevelési Társaság és az Amerikai Történelmi Társulat.

A *Nemzeti Nevelési Társaság* még 1857-ben jött létre, de csak 1884-től kezdett el hatékonyan működni, amikor taglétszáma ugrásszerűen megszaporodott. A társaság érdeklődési körébe a teljes köznevelési rendszer beletartozott, az elemi iskoláktól az egyetemekig, ezért megfelelő fórumnak látszott arra, hogy a különböző iskolatípusok közötti viszonyt rendezze és megoldási javaslatot dolgozzon ki annak az elsődleges feszültségnek az oldására, amely a középiskolai programok és a főiskolai, illetve egyetemi követelmények között létrejött. A társaság vezető testülete elhatározta, hogy foglalkozni fog ezzel a kérdéssel. A terv megvalósítására 1892-ben került sor, amikor e célból életre hívta az ún. *Tizes Bizottság*ot.[15]

---

12 A Morrill Act tette lehetővé, hogy a közterületekből földet adományozzanak egyetemek létesítése céljából.

13 L. *Thorpe* táblázatát az egyetemi társadalomtudományos oktatás óraszámairól, amelyből látszik, hogy a különböző kurzusok - egyetemektől, tantárgyaktól és oktatóktól függően - heti 1-8 óra között mozogtak. Im. 256-257.

14 *Cubberly*, im. 192.

15 National Education Association. Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies, 1893.

A Tizes Bizottság fő feladata az volt, hogy közmegegyezést hozzon létre az állami középiskolák tantervére vonatkozóan. Ezért mindenképpen döntenie kellett abban a kérdésben, hogy mi ezeknek a középiskoláknak az elsődleges célja: a főiskolákra, illetve az egyetemekre való felkészítés, vagy általános képzés nyújtása azoknak a tanulóknak a számára, akiknek az iskolázása e középiskola típus elvégzése után befejeződik. A bizottság ez utóbbit fogadta el elsődleges célmeghatározásként.[16]

A másik vitapont a különböző középiskolai tantárgyak órakereteinek kialakításában volt. Ez nem ment könnyen, mert az egyes tantárgyterületek képviselőinek mindegyike maximális óraszámnövekedést igyekezett elérni. Az expanzív törekvéseket jól mutatja, hogy ha minden javaslatot figyelembe vettek volna, akkor a középiskola első évfolyamán heti 22, a másodikon 37,5, a harmadikon 35 és a negyediken szintén 37,5 tanítási órára lett volna szükség. Ezzel szemben a bizottság a tantárgyak egyenértékűségére és a tanulók teherbíró képességére hivatkozva heti 20 órát fogadott el maximumként, ugyanakkor négy irányban tett javaslatot a tantárgyak kombinációjára (klasszikus, latin-tudományos, modern nyelvi, angol kurzus).[17]

A tartalmi kérdések tisztázására a bizottság 9 tantárgyi albizottságot szervezett. A társadalomtudományi tárgyakat a *Történelem - Alkotmánytan - Politikai Gazdaságtan Albizottság* képviselte, amelynek vezetője **Charles Kendall Adams**, a Wisconsin Egyetem elnöke volt, titkára pedig **Albert Bushnell Hart**, a Harvard történelem professzora. A 10 tagú albizottság tagja volt **Woodrow Wilson**, a későbbi elnök is, aki akkoriban jogot és politikatudományt tanított Princetonban, valamint **James Harvey Robinson**, aki Charles Beard mellett az amerikai New History irányzatának megalapítója volt és később, a második reformmozgalomban is kiemelkedő szerepet játszott. A többségben lévő egyetemi, illetve főiskolai emberek mellett az albizottságban hárman képviselték a középiskolákat. Az albizottság 1892 decemberében kezdte el a munkáját Wisconsin állam székhelyén, Madisonban, és javaslatait 1893-ban tette közzé a jelentésében.

Az albizottság tantervi javaslata kiterjedt az elemi iskolákra is, noha erre nem volt felhatalmazása. A történelem és a többi társadalomtudományi tantárgy tanítását 8 egymást követő évre tervezte: az elemi iskola felső négy évfolyamára és a középiskola összes évfolyamára. A tantervi javaslat a következő kurzusokat tartalmazta:

Elemi iskola (5-8. osztály)
5-6. o.: Életrajz és mitológia
7. o.: Amerika története és az alkotmánytan elemei
8. o.: Görög-római történelem, beleértve a keleti vonatkozásokat

Középiskola (I.-IV. osztály)
I. o. : Francia történelem
II.o. : Angol történelem
III.o.: Amerikai történelem
IV.o. : Alkotmánytan és speciális intenzív kurzus a forrásfeldolgozó módszerek elsajátítására[18]

16 Uo. 51-52.
17 Uo. 37, 44-51.
18 Uo. 163.

Mint a tantervtervezetből látható, *az albizottság a legjobb iskolák programjait tekintette modellnek,* és ezekhez képest tartalmi téren csak *csekély változtatások*at javasolt. Az egyik ilyen változtatás az volt, hogy nem ismerte el a politikai gazdaságtant önálló kurzusként. Azt képviselte, hogy annak tananyagát a történelem és a földrajz építse magába. A másik, hogy a történelemtanítás tudományos színvonalának emelése céljából egy új kurzust javasolt a középiskola utolsó évében: a forrásfeldolgozás módszereinek a tanítását. Ez egyben azt is jelentette, hogy az albizottság nem fogadta el egyértelműen a főbizottságnak azt az állásfoglalását, hogy a középiskoláknak nem az az elsőrendű feladata, miszerint a továbbtanulásra felkészítsenek. Ehelyett inkább a kétfajta feladat (általános képzés és felsőfokú tanulmányokra való felkészítés) egyensúlyba hozására törekedett.

Az albizottság módszertani kérdésekkel is foglalkozott. Állást foglalt az újabb módszerek: a kutató és az összehasonlító módszer, az egyéni munka, a kirándulások, a viták és a szemléltető eszközök alkalmazása mellett, és elítélte a tanári előadáson és a tankönyvek visszakérdezésén alapuló hagyományos metodikát. Sürgette a tanárképzés és a tankönyvek színvonalának az emelését.[19]

A Tizes Bizottság javaslatait, amelyek sok tekintetben elismerést váltottak ki, támadások is érték. Elsősorban azért, mert *a főiskolák és egyetemek a saját problémáikra kevés választ találtak bennük.* A felsőoktatási intézményeket változatlanul abból a szempontból érdekelte a középiskolai történelemtanítás, hogy mennyiben nyújtanak megfelelő felkészítést jövendő hallgatóik számára. A középiskolai és a felvételi követelmények egyeztetése annál is inkább szükségessé vált, mert a főiskolák és az egyetemek - ennek hiánya miatt - egyre jobban rákényszerültek arra, hogy a felvételire felkészítő kurzusok megszervezését is magukra vállalják. Számukra tehát mindenképpen előnyösebbnek tűnt, ha bizonyos mértékű egységességet visznek az oktatásba, amit a *felvételi követelmények körülhatárolásával* próbáltak elérni.

1895-ben a New England-i Főiskolák és Előkészítő Iskolák Társasága egy bizottságot szervezett, amelyik hét témát jelölt meg lehetséges felvételi vizsgaanyagként. 1896-ban a Columbia Egyetemen tartott hat északi egyetem konferenciája egyetértését fejezte ki az alapelvvel kapcsolatban (ti. hogy egységesítsék a követelményeket), de néhány témát megváltoztatott. Később a Columbia Egyetem ajánlásaihoz egy sor más főiskola és egyetem is csatlakozott.[20] A Nemzeti Nevelési Társaság azonban nem érezte a kérdés ilyen módon való eldöntését elég megalapozottnak és az Amerikai Történelmi Társulathoz fordult azzal a kéréssel, hogy vizsgálja meg az egyetemi és a főiskolai felvételi vizsgák teljes problematikáját.

2. Az Amerikai Történelmi Társulat Hetes Bizottsága

Egyáltalán nem volt meglepő, hogy a Nemzeti Nevelési Társaság az *Amerikai Történelmi Társulat*tól kért segítséget. A társulat, amely az első szakképzett történész, *Herbert Baxter Adams* kezdeményezésére jött létre 1884-ben, nemcsak a tudomány, hanem az oktatás fejlődését is támogatta. Maga Adams, aki közel két évtizeden át volt a társulat titkára, sokat foglalkozott a történelemtanítással is.[21] „Ha egy embernek lehetne tulaj-

19 Uo. 185-198.

20 New England History Teachers' Association. 5., Boston, 1898., 13, 16-17. Idézi: *Johnson*, im. 59.

21 L. pl. a 10. jegyzetben idézett, általa szerkesztett gyűjteményes kötetet.

donítani, hogy a történészek érdeklődése a tanítás felé fordult, akkor az minden bizonnyal Herbert Baxter Adams lenne" - írta róla az egyik tantárgytörténeti monográfia szerzője.[22]

Az Adams vezette Amerikai Történelmi Társulat annál is inkább szívesen vállalta a megbízást, mert a tudományos iskola még ebben az időben is harcban állt az amatőrök képviselte historizáló történetírással. Ebben a harcban pedig a középiskolai történelemtanítás tudományos alapokon történő átalakítása jelentősen hozzájárulhatott az evolucionista és pozitivista történelemszemlélet megerősítéséhez.

A társulat tehát eleget tett a felkérésnek és a kérdés kivizsgálására 1896 decemberében létrehozta a *Hetes Bizottságot*. A bizottság vezetője Andrew C. McLaughlin lett, tagjai pedig olyan, viszonylag fiatal történészek, akik az új tudományos iskola hatása alatt állottak és akiknek mindegyike rendelkezett tanítási tapasztalattal is. A bizottság tagja volt H.B.Adams is, valamint A.B.Hart, aki már a Tizes Bizottságban is tevékeny részt vállalt mint titkár.

A bizottság komolyan vette a feladatát, de messze túl is lépett azon. A felvételi vizsgákkal kapcsolatos állásfoglalás mellett *a középiskolai történelemtanítás átfogó koncepciójának* kialakítására törekedett, abban a pozitívista és evolucionista szellemben, amely az akkori haladó európai történettudományt jellemezte.

A bizottság három évig dolgozott a jelentésén,[23] melynek előzményeként egyrészt tanulmányozta a korabeli német, angol, francia és kanadai tanterveket, másrészt áttekintette az amerikai történelemtanítás helyzetét is.[24] Arra az álláspontra jutott, hogy a történelemnek kiemelt szerepe van a jövendő állampolgárok nevelésében, de csak akkor, ha folyamatában és oksági összefüggéseiben mutatja be a társadalmak történetét, valamint azokat az erőket és emberi erőfeszítéseket, amelyek a haladást elősegítették. Ebben az értelemben a történelmet nemcsak a jövendő szakemberek, de minden ember számára egyaránt fontosnak ítélte, amelyben egyezett a Tizes Bizottság véleményével, ugyanakkor a széles értelemben vett állampolgári nevelés céljából eredő feladatokat elsősorban a *tudományos történelmi gondolkodás kialakításával* vélte elérhetőnek[25].

A koncepciónak megfelelően a Hetes Bizottság egy középiskolai tantervtervezetet is kidolgozott, amelynek témabeosztása a négy évfolyamra a következő volt:

I.o.: ókori történelem - egészen i. sz. 800-ig, vagy 814-ig , vagy 843-ig
II.o.: középkori és újkori európai történelem
III.o.: Anglia története
IV.o. : Amerika története és alkotmánytan[26]

A tantervtervezet a tudományos megközelítés szempontjából jelentős előrelépést mutat a Tizes Bizottság mintatantervéhez képest. Első ízben fogja át *kronologikus* rendben az egyetemes történelem tananyagát az ókortól az akkori jelenig. Emellett a tematikai egymásraépülés is világos szempontot nyer az *egyetemes és a hazai történelem összekapcsolásával*, amelyben az összekötő kapocs, a híd szerepét a gyarmatosító Anglia történetének tanítása játssza. Így az amerikai történelem az egyetemes történelem folyományaként jelenik meg, amelynek tanításában a jelenről szóló ismeretek (alkotmány-

22 *Hertzberg*, 1981., 7.
23 L. The Study of History in Schools. Report to the American Historical Association by the Committee of Seven, 1912. (Első kiadás: 1899).
24 Az amerikai és az európai, illetve a kanadai helyzetleírást l. uo. 137-238.
25 Uo. 16-26.
26 Uo. 34-35.

tan), noha továbbra is önálló témakörként szerepelnek, szilárd történelmi távlatokat kapnak.

A tantervtervezet igen nagy hatást gyakorolt a történelemtanítás mindennapi gyakorlatára. Néhány év leforgása alatt a Hetes Bizottság által javasolt témák fölénybe kerültek mind a középiskolákban, mind a főiskolák és egyetemek felvételi vizsgáin. Mindez természetesen nem jelentette a történelemtanítás idejének és tartalmának teljes körű egységesítését, hiszen az iskolák továbbra is maguk döntötték el, hogy hány évet fordítanak a történelemre, mennyit kötelező és mennyit fakultatív kurzusként, illetve milyen témaköröket tanítanak. De az a tény, hogy a felvételi követelmények az egyetemes és a hazai történelemre egyaránt kiterjedő kronologikus történelemtanítást feltételeztek, mindenképpen az európai *evolucionista modell* meghonosodásának irányába hatott.

3. Az Amerikai Történelmi Társulat Nyolcas Bizottsága

A Hetes Bizottság javasolta középiskolai tanterv sikere igencsak megnövelte az Amerikai Történelmi Társulat iránti bizalmat az *elemi iskolai történelemtanítás*sal kapcsolatban is. Különösképpen azért, mert a Nemzeti Nevelési Társaság ebben a kérdésben sem bizonyult konszenzusteremtőnek. Az Amerikai Történelmi Társulat itt is átvette a kezdeményezést, és az új elemi iskolai történelem programtervezet kialakítására létrehozta a Nyolcas Bizottságot.

A Nyolcas Bizottság *programja* - és ez még egyszer aláhúzza, hogy a történelem minden iskolatípusban elsőrendű fontosságú tantárggyá vált a századfordulóra - a történelem tanítását az elemi iskola 1. osztályától a 8. osztályig folyamatosan tervezte. A program témafelosztása a következő volt:

1-2.o.: Az indiánok élete; történetek a Hálaadó Nappal, Washington születésnapjával és a helyi ünnepekkel kapcsolatban
3.o.: Képek a különböző korok történelmi színtereiről és nagy személyiségeiről
4-5.o.: Képek az amerikai történelem szintereiről és nagy egyéniségeiről
6. o. : Görög, római és európai történelem az amerikai gyarmatosítás végéig
7. o.: Amerika története a függetlenségi háború végéig
8. o.: Az Egyesült Államok története; az európai történelem nagyobb eseményei[27]

A Nyolcas Bizottság tantervét elemezve, három nagyobb egységet különíthetünk el. Az 1-2. osztályban, ahol a tematika azonos, nyoma sincs a kronologizmusnak, a témák elsősorban a nagyobb hazai ünnepek köré szerveződnek, kiegészülve helytörténeti és kultúrtörténeti (indiánok élete) elemekkel. A 3-5. osztályban már kronologikus az elrendezés, de az életrajzi megközelítéssel ötvöződik. A 6-8. osztályban a tananyag logikája már klasszikusan kronologikus, az egyetemes és a hazai történelmet egymással összefüggésben tárgyalják.

A Tizes, a Hetes és a Nyolcas Bizottság mintatanterveinek áttekintésével nyomon kísérhettük azt a folyamatot, amely az amerikai történelemtanításban koncepcionális változásokat eredményezett. Ezek a koncepcionális változások történelemfilozófiailag a pozitivista és evolucionista történelemszemlélet elfogadását jelentették, tantervelméleti-

27 L. The Study of History in the Elementary Schools. Report to the American Historical Association by the Committee of Eight, 1909., 1-91.

leg pedig a korabeli európai tananyagelrendezési elvek hatását mutatták. Érdemes ez utóbbiakat megnézni egy kicsit részletesebben, nemcsak korabeli helyzetükben, de történeti fejlődésükben is.

4. Az európai tananyagelrendezési elvek történeti fejlődése (visszatekintés)

Az európai tananyagelrendezési elvek a 20. század fordulóján már több évszázados előzményekre tekinthettek vissza, összefüggésben az egyes korszakokat meghatározó alapvető szellemi áramlatokkal. A történelemtanításnak Európa-szerte lendületet adó *reformáció* a keresztény történetírásban hagyományos egyetemes történeti indíttatású *kronologikus* tananyagelrendezés eszméjét népszerüsítette. **Johannes Sleidanus** (1506-1556) volt az első, aki *A négy világbirodalom* (De Quattuor Imperiis) című tankönyvével először ért el nemzetközi sikert azáltal, hogy az egyetemes történelmet az akkori jelenig kronologikus elrendezésben vezette végig. Könyvét, amely latin nyelven íródott, nemcsak Németországban, de Angliában és Franciaországban is széles körben használták.[28] Ezt a kronologikus vonalat viszi tovább **Johann Amos Comenius** (1592-1670) a *Nagy oktatástan* című 1632-ben megjelent munkájában, amelyben minden iskolafokozat számára a történelem időrendben történő tárgyalását javasolja.[29]

A *felvilágosodás* korában a gondolkodás ahistorikus fordulatot vett, a figyelem a jelen felé fordult. Ez a fordulat tükröződött az újabb tananyagelrendezési elvek megjelenésében is. **Christian Weise** (1642-1708) volt az első korai képviselője annak az ún. *regresszív* megközelítésnek, amely szerint a tanításban nem a múltból kell eljutni a jelenig, hanem ellenkezőleg, a jelenről szóló ismeretek kapcsán kell visszatérni a múltba. Ez a megközelítés elsőként körvonalazza azt a későbbi prezentista szemléletet, miszerint a jelen követelményeinek kell meghatározniuk, hogy mit tanítsunk a múltról, nem pedig fordítva. A regresszív megközelítéssel összefüggésben Weise veti fel elsőként azt a később még sokszor visszatérő gondolatot is, hogy a tanítás csak akkor lehet eredményes, ha a gyermek személyes tapasztalataiból indul ki.[30]

Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) ez utóbbi gondolathoz kapcsolódik akkor, amikor megfogalmazza a *helyi környezet* elvét a történelemtanításban. A gyermeki tapasztalatok környezethez és jelenkorhoz kötöttségét hangsúlyozva azt a véleményt juttatja kifejezésre, hogy nem tudjuk megtanítani a régmúlt idők és a távoli helyek eseményeit addig, amíg nem tanítottuk meg az „itt és most" eseményeit.[31]

Rousseau is egyetértett azzal, hogy a történelem érdektelen a kisgyermekek számára, mivel semmiféle személyes tapasztalatokkal nem rendelkeznek ahhoz, hogy érdeklődésük a történelem iránt felkeltődjék. Az érdeklődést szerinte csak fokozatosan lehet kialakítani, elsősorban az *életrajzok* tanításán keresztül. Az életrajzoknak - úgy gondolja - az az előnyük, hogy a közvetlenebb, személyesebb viszony megteremtését segítik elő a történelem távoli és a gyerekek számára közvetlenül semmihez sem köthető eseményei iránt.[32]

---

28 *Johnson*, im. 28-29.
29 Uo. 29-30.
30 Uo. 30-31, 86.
31 Uo. 35, 40-41, 90-91.
32 Uo. 34-35, 86.

Pestalozzi Rousseau és a felvilágosodás kori elődök folytatója annyiban, amennyiben a történelem tanításában nála is a gyermekközpontú megközelítés az elsődleges. Ő is abból indul ki, hogy a tanítási tartalmakat meg kell feleltetni a gyermeki természet sajátosságainak. Ilyen értelemben egyetért Rousseau-val abban, hogy a kisgyermekek bevezetését a történelembe az életrajzok tanításával kell elkezdeni. Ugyanakkor sajátos kapcsolatot lát a gyermek fejlődése és az emberiség történeti fejlődése között. Úgy gondolja, hogy a gyermek fejlődése rekapitulálja az emberiség fejlődésének egyes kultúrtörténeti korszakait. Ez a későbbi *kultúrkorszak-elmélet* vagy kultúrtörténeti megközelítés *első*, korai *megjelenése*.[33]

A Salzmann és a Pestalozzi által képviselt pedagógiai gondolkodásnak, miszerint a gyermek érdeklődését fokozatosan, csak a látókörének bővülésével és fejlődésével szinkronban lehet felkelteni a történelem iránt, egy sajátos folytatását jelenti az ún. *tematikus megközelítés*. Itt az alapelv az, hogy mindig a gyermek érdeklődéséhez közelebb álló témák köré (pl. először a család, és csak utána a társadalom) kell szervezni a történelem anyagát.

A 19. században, a *nacionalizmus* századában azonban lassanként eltűnnek azok a tananyagelrendezési elvek, amelyek a gyermeki tapasztalatokból és érdeklődésből való kiindulást a jelen-központúság hangsúlyozásával kötik össze, és csak azok maradnak meg, amelyek alkalmasak a történelem egyenes vonalú fejlődését reprezentáló *kronologikus* megközelítéssel egybehangolódni, mint pl. az életrajzi és a tematikus megközelítés, valamint a kultúrkorszak-elmélet. Ezt a fajta változást jól mutatja pl. az az 1841-ben publikált német tanterv, amelyik a tematikus és az életrajzi megközelítést a kronologizmus elvével próbálta ötvözni. Ebben a tantervben az 1. osztályban a családi, a 2. osztályban a társadalmi, a 3. osztályban a politikai, a 4. osztályban a vallási, az 5. osztályban pedig a művészeti és a tudományos élettel ismertették meg a tanulókat oly módon, hogy mindegyikben híres emberek életével illusztrálták a tananyagot. Az életrajzi példák minden témakörben kronologiai rendben követték egymást. A tanítást a 6. osztályban fejezték be, teljes kronologiai áttekintést adva a tanult témakörökről.[34]

A kultúrkorszak-elmélet és a kronologikus megközelítés összekapcsolódása látható abban az 1864-ben megjelent *Ziller* által írt munkában,[35] amely a kultúrkorszak-elméletet az elemi iskola teljes tantárgyi rendszerére kiterjesztette. Az egyes tantárgyak között ebben a felfogásban a központi hely a történelemé volt (ebből is kitűnik, hogy a nacionalizmus századában a történelem már elsőrendű fontosságú tárgy), és az időrendben egymást követő kultúrtörténeti fokozatok megismertetése ötvözte egybe a különböző tantárgyak tananyagát az egyes évfolyamokon.

E két példából is látható a kronologikus megközelítés előretörése, de az is, hogy az alsóbb osztályokban a lélektani szempontok némileg gátat szabtak a tudomány struktúráját leképező tananyagelrendezési elv egyeduralmának. Az elemi iskolák felsőbb osztályaiban és a középiskolákban azonban az evolucionista történettudomány által diktált kronologizmus szabadon érvényesülhetett, és lassan minden más tananyagelrendezési elvet kiszorított. Ezt a folyamatot erősítette az a század vége felé már világméretűvé vált nacionalista közhangulat, amely a történelemtanítás korábban kultúrtörténeti megközelítését a politikatörténet-központú megközelítéssel váltotta fel, és amelynek következtében még a tematikus tananyagelrendezés is súlyát vesztette. Mindez szükségképpen von-

33 Uo. 87-90.
34 Uo. 91-92.
35 DeGarmo, 1895., 107-129.

ta maga után a merev *koncentricitást*,[36] azaz a kronologikusan felépített politikatörténeti tananyag iskolafokozatonkénti megismétlését. A tantervtervezésben a *kronologikus-koncentrikus tantervmodell* vált egyeduralkodóvá.

5. Az európai tananyagelrendezési elvek érvényesülése az első amerikai reformmozgalomban

Az előző két alfejezetben leírtak összevetéséből egyértelműen kiderül, hogy az első amerikai reformmozgalomban a Történelmi Társulat Hetes és Nyolcas Bizottságának mintatantervei a korabeli európai tananyagelrendezési elvek: közöttük a kultúrkorszak-elmélet, az életrajzi és a kronologikus megközelítés meghonosítására törekedtek. E tananyagelrendezési elvek közül a kultúrkorszak-elmélet adaptációjának azonban voltak bizonyos amerikai sajátosságai. Amíg a kultúrkorszak-elmélet Európában egyértelműen összekapcsolódott a kronologikus megközelítéssel, addig az Egyesült Államokban a létező őstársadalom, az indián társadalom meglazította ezt a lineáris fejlődésmenetet tükröző teoretikus összefüggést. Az amerikai társadalmi valóság a legszorosabb életközelbe hozta, hogy a különböző civilizációk nem szükségképpen követik egymást, hanem sokszor együtt is élnek. Ez a hazai valóságból generált gondolat, nevezetesen *a kultúrkorszak-elmélet szinkronisztikus interpretációja* a régi és a jelenben megtalálható őstársadalmak összehasonlító tanításának lehetőségére is ráirányította a figyelmet. Egy korabeli amerikai tanterv pl. az elemi iskola 2. osztályában egy témaegységben tárgyalta nemcsak az ókori egyiptomiak, perzsák, görögök, rómaiak, de az újkori afrikai emberek, az eszkimók és az észak-amerikai indiánok életét is.[37] Mindez arra példa, hogy a pedagógiai-lélektani szempontok mellett a tudomány általános felfogásától különböző jelenkori társadalmi tapasztalatok is befolyásolják a múlt- és a jelenismeret viszonyát, valamint tananyagelrendezését az iskolai oktatásban.[38]

A kultúrkorszak-elmélettel kapcsolatos amerikai sajátosságok azonban mitsem változtatnak azon a tényen, hogy az első reformmozgalom eredményeként a kronologikus tananyag-építkezés lett a tantervtervezés vezérfonala. És mivel minden iskolafokozat lezárt műveltségátadásra törekedett (ahogy Európában is), a kronologikusan felépített tananyag (az alsó két-három osztályt kivéve), többször is megismétlődött. Annál is inkább, mert nemcsak a középiskolai, de még az elemi iskolai tankönyvek egy részét is történészek írták, akik alapjában csak a tudomány szempontjaira voltak tekintettel. A lélektani-pedagógiai aspektusok mellőzéséből adódott, hogy gyakran nehezebb volt az elemi iskolai tankönyv, mint ugyanabból a témakörből a középiskolai. De az is előfordult,

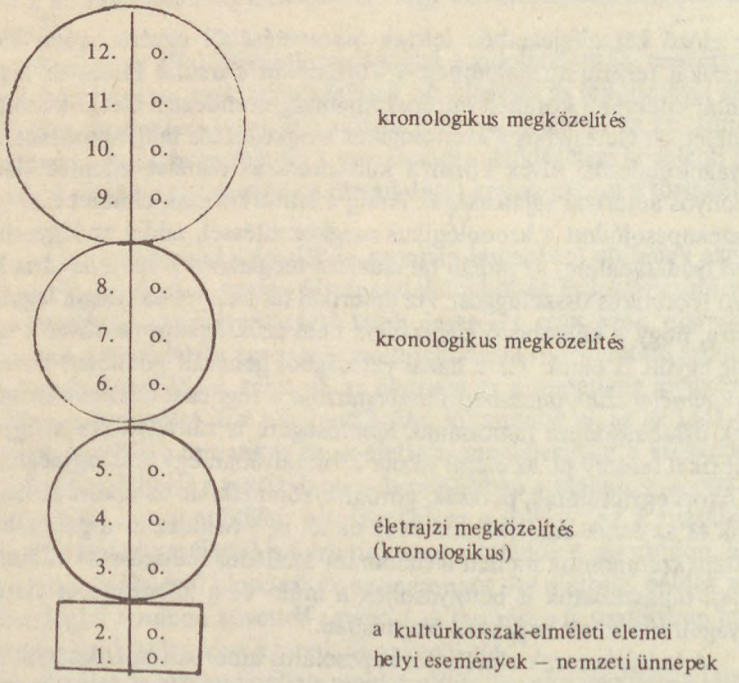
36 A koncentricitás fogalmánál egy kis kitérőt kell tenni. A koncentrikus tananyagelrendezés eredetileg *Pestalozzi* elgondolása volt és gyermeklélektani szempontok motiválták. Azt fejezte ki, hogy a gyereket és nem a tárgy logikáját kell a tanításban vezérfonalnak tekinteni. Elgondolása szerint a tanítást, amelynek középpontjában a gyerek áll, három koncentrikus kör köré kell szervezni. Az első kör az életrajzok köre, a második az elbeszélő történelemtanítás köre, a harmadik pedig az oknyomozó történelemtanítás köre (vö. kultúrkorszak-elmélet). A koncentrikus körök tehát az ő értelmezésében új szempontokkal bővülő, egyre nehezedő tanítási szinteket jelentettek, nem pedig a tananyag többszöri megismétlését azonos módon. A lélektani szempontok háttérbe szorulásával azonban a század végén a koncentricitásnak már csak ez utóbbi felfogása érvényesült. L. *Johnson*,im. 87-90.

37 *Bliss*, 1911., 14, 27.

38 Ez a szempont majd a második amerikai reformmozgalomban válik különösen meghatározóvá (l. következő fejezet).

hogy ugyanazokat a tankönyveket használták az elemi iskolák felső osztályaiban, mint a középiskolákban. Azok, akik minden iskolafokozatot végigjártak, legkevesebb kétszer-háromszor tanulták ugyanazt az eseménytörténeti anyagot, de az sem volt ritka, hogy ennél többször is.[39]

A kronologikus-koncentrikus tantervmodell amerikai változata sematikusan a következőképpen ábrázolható:



A *szaktudományos szempontok dominanciáját* érvényesíteni kívánó első amerikai reformmozgalom nemcsak teoretikusan, de *praktikusan* is teljes győzelmet aratott. Jól mutatja ezt egy 1914/15-ben felvett vizsgálat, amely 7197 állami középiskolát felmérve azt találta, hogy az iskolák 85%-ában tanítanak ókori, 80%-ában középkori és újkori, 64%-ában angol és 86%-ában amerikai történelmet. A tendenciák tehát tökéletesen fedték a Hetes Bizottság javaslatait. Ugyanezen vizsgálat szerint jelentős lett az elmozdulás abba az irányba is, hogy a történelem fakultatív tárgyból kötelezően tanított tantárggyá váljék: a vizsgált iskolák 60%-ában volt kötelező az amerikai, 53%-ában az ókori, 43%-ában a középkori és az újkori és 27%-ában az angol történelem.[40]

Az első reformmozgalom tehát elérte célját, és ennek eredményeként *az amerikai történelemtanítás felzárkózott az európaihoz*. E két út e ponton összeért, és úgy tűnt, hogy az együtthaladás hosszú időre meghatározza az amerikai történelemtanítás helyét és helyzetét. Még egy évtized sem kellett azonban ahhoz, hogy mindez gyökeresen megváltozzék.

39 Egy kirívó esetet említve, az egyik elemi iskolai tantervben *hétszer* szerepelt az amerikai történelem, minden esetben a teljes áttekintés igényével. *Johnson*, im. 88.

40 *Tryon*, 1935., 25-26.

5. számú (horizontális) összefoglaló táblázat

Fejlődő világ

(„pénzcsináló ember")

A preferált társadalmi–politikai értékek változásai	*A historiográfiai–társadalomtudományi gondolkodás irányváltásai*	*A neveléstudományi gondolkodás irányváltásai és a reformmozgalmak*	*A társadalomtudományi nevelés irányváltásai és a reformmozgalmak*
demokrácia **centralizáció** egység izoláció	*patríciánusok:* **evolucionizmus** **pozitivizmus** csíra–elmélet	**2. reformmozgalom** (didaktikai) **herbartizmus**	**1. reformmozgalom** Nemzeti Nevelési Társaság Történelmi Társulat – tudományos történelemtanítás – kronologikus-koncentrikus tantervmodell

A második reformmozgalom

A Történelmi Társulat által inspirált történelem programok ellen megnyilvánuló első kritikák abból az újonnan felmerülő problémából táplálkoztak, hogy az oktatás tömegessé válása és így az iskolázás időtartamának kiterjedése miatt az *iskolaszerkezet* a századforduló környékén a legtöbb szövetségi államban megváltozott. A 8+4-es szisztémáról sok helyen áttértek a 6+3+3-as szerkezetre. Az elemi iskola első hat osztályának elvégzése általánossá vált, tehát ahhoz, hogy az először kilépők is befejezett műveltséget kapjanak, az elemi iskolai tananyagot nem nyolc, hanem hat osztályra kellett tervezni. Az így létrejött hat osztályos középiskolát viszont két szakaszra osztották (alsó és felső középiskolára), hogy ezzel azok számára is megteremtsék a magasabb és befejezett műveltséget adó iskolai végzettséget, akik a nagyobb követelményű felső középiskolát nem végzik el.

A fő probléma azonban nem az új iskolaszerkezethez való igazodás volt, hanem a múltismeret túlsúlya, illetve a történettudomány leképezésén alapuló egyoldalú kronologikus megközelítés. És bár a középiskolai programoknak a modernizálására a Történelmi Társulat egy újabb bizottsága (Ötös Bizottság) 1911-ben megtette a módosító javaslatait,[41] a kritikák nemhogy elültek volna, de még erőteljesebbé váltak. Egy új tudományágat, a pszichológiát hívták segítségül, aminek alapján először a fő kritikai hangsúlyt annak bizonyítására helyezték, hogy *a tudományosság követelményei ellentétbe kerültek az életkori sajátosságokkal.*

A pszichológia azonban önmagában erőtlennek bizonyult volna a pozitivista történettudomány hatásának ellentételezésére, ha szempontjai nem fonódnak össze azzal a radikális értékváltással, amit a századforduló társadalmi-politikai változásai idéztek elő. Nem a pszichológiai szempontok érvényesítésének a pedagógiai racionalitása, hanem az állandó és fokozatos fejlődés gondolatába vetett bizalom megrendülése, a múlt jelenmagyarázó erejének a megtörése volt az az alapvető tényező, amely az európai hagyományú történelemtanítást kibillentette éppen csak megszerzett pozíciójából. Ezt a folyamatot segítette egyfelől magának a történettudománynak a prezentista szellemű átalakulása, másfelől a szinkronszemléletű társadalomtudományok presztizsnövekedésének a kibontakozása is. Az 1903-ban megalakult Politikatudományi Társaság, az 1904-ben létrejött Antropológiai Társaság és az 1907-ben életre hívott Szociológiai Társaság e presztizsszerzési törekvések tünetei.

De ahogy a pszichológia, úgy az egyes társadalomtudományok sem tudtak önmagukban frontáttörést végrehajtani az oktatás területén. Egyrészt, mert el voltak foglalva saját tudományágaik problémáival, és így csak erőtlen kísérleteket tehettek az oktatásra való befolyásuk növelésére.[42] Másrészt, és ez a fontosabb, mert az egyoldalú diszciplináris

41 The Study of History in Secondary Schools. Report to the American Historical Association by a Committee of Five, 1911.

42 A Politikatudományi Társaság, miután egy felmérés kapcsán regisztrálta a középiskolai tanulók nagyfokú tudatlanságát az állampolgári ismeretek vonatkozásában, egy bizottságot (Ötös Bizottság) is létrehozott azzal a céllal, hogy új tantervi javaslatokat dolgozzon ki e tantárgy számára. Az Ötös Bizottság 1908-ban közzétett javaslata azonban inkább presztizsszempontokat, mintsem komoly tartalmi változtatásokat tükrözött. A lényege ugyanis az volt, hogy az állampolgári ismeretek tanítását minden középiskolai évfolyamra, növekvő óraszámban kiterjessze. L.: *Hertzberg*, im. 20-21.

ris megközelítés a radikálisan megváltozott korszellemet az iskola vonatkozásában sem volt képes a megkívánt komplexitásban reprezentálni. Az iskolát érő sokféle új impulzus ötvözése átfogó értelmezési keretet, új nevelésfilozófiát igényelt, és ez magyarázza, hogy a második reformmozgalomban nem egy újabb vagy szellemében megújított szaktudomány, hanem *a pedagógia vált a megváltozott társadalmi értékszempontok hordozójává.*

A második reformmozgalom elindulásának szellemi és szervezeti háttere egyaránt pedagógiai jellegű volt. Szellemi vonatkozásban a reformerek egyértelműen Dewey nevelésfilozófiájának talaján állottak, mely nevelésfilozófiáról már részletesen szóltunk az első rész 3. fejezetében. Az újabb reformmozgalom szervezeti hátterét viszont még az első reformmozgalom lendülete hozta létre, akkor alakultak meg egymás után a regionális történelem tanári társaságok, mint pl. a New England-i Történelemtanárok Társasága 1897-ben, az Északi Központi Történelemtanári Társaság 1899-ben és a Középső Államok és Maryland Történelem Tanárainak Társasága 1904-ben. Ezért nem véletlen, hogy a Nemzeti Nevelési Társaság, amely az első reformmozgalomban még kénytelen volt átengedni a vezető szerepet a Történelmi Társulatnak, ezzel a szellemi és szervezeti háttérrel már nemcsak az újabb reform elindítására, de irányítására is vállalkozhatott.

1. A Nemzeti Nevelési Társaság Social Studies Bizottsága

A második reformmozgalom - hasonlóan az elsőhöz - beleágyazódott az iskolaügy egészét érintő pedagógiai mozgalomba, amelyben csak az egyik, bár igen fontos szempont volt a történelem, illetve a társadalomtudományi tárgyak tanításának a megújítása. Hasonlított az elsőhöz abban a tekintetben is, hogy a reform elsődlegesen célzott területe a középiskolai oktatás volt. A Nemzeti Nevelési Társaság, amikor 1913-ban megalakította a középiskolai oktatás reformbizottságát (Commission on the Reorganization of Secondary Education), a hajdani Tizes Bizottság mintájára tantárgyi albizottságokat is szervezett. Így jött létre az úgynevezett Social Studies Bizottság (Committee on Social Studies in the Secondary Schools), amely már elnevezésében is mutatta, hogy egy szélesebb társadalomtudományi nevelés bázisán a történelem hegemóniája ellen irányult.

A bizottság elnöke, és ez is jellemző, nem történész, hanem *szociológus* volt: **Thomas Jesse Jones**, aki a Szövetségi Nevelésügyi Hivatalban dolgozott, emellett egy iskolában „social studies" (társadalmi tanulmányok) kurzusokat vezetett feketék és indiánok számára. A szakirodalom úgy tartja, hogy a bizottság, illetve ennek nyomán az egész mozgalom elnevezése innen származik.[43]

A bizottság 21 tagból állt, akiknek nagy része a középiskolákat képviselte. Egyetemi és főiskolai ember kevés volt, ugyanakkor a bizottság szellemi arculatát alapvetően befolyásolta, hogy tagjai között volt **James Harvey Robinson** egyetemi professzor is, akinek tekintélye több forrásból táplálkozott. Ő volt a New History irányzatának doyenje, a legjelentősebb regionális történelem tanári társaság vezetője és már az előző reformmozgalom Tizes Bizottságában is közreműködött.

A bizottság titkára, **Arthur William Dunn**, akárcsak az elnök, a Nevelésügyi Hivatal munkatársa volt. Nevét egy 1915-ös publikációban való részvétele tette ismertté, amely az állampolgári nevelés megújításának kérdéseivel foglalkozott. A bizottság jelentése, amelynek összeállítója éppen Dunn volt, sokat merített ebből a tanulmányból.[44]

43 *Tryon*, im. 400-401.

44 The Teaching of Community Civics, 1915.

A Social Studies Bizottság jelentését 1916-ban tették közzé a Nevelésügyi Hivatal Bulletinjében.[45] Azonnali hatása nem sok volt, hiszen az országot a nagypolitikai kérdések foglalkoztatták (1917-ben az USA be is lépett az első világháborúba). Retrospektív jelentősége azonban igen nagy, mert a jelentés a későbbiekben oly mértékben programadó nyilatkozatnak bizonyult, hogy a szakirodalom ettől számítja a *social studies mozgalom* kezdetét.

Ahogy az első reformmozgalomban a tudományosság, úgy ebben a második reformmozgalomban a *társadalmi hatékonyság* (social efficiency) volt az a kulcsfogalom, amelynek jegyében a megújítást a reformerek szorgalmazták. Ez a fogalom a Dewey féle nevelésfilozófia lényegét fejezte ki, arra utalt, hogy a modern nevelésnek a társadalom igényeiből kell kiindulnia, és azok kielégítését kell szolgálnia. Az amerikai társadalom igénye - e filozófia szerint - nem az, hogy a nevelés a sztereotip formákat erősítse, és ezzel a társadalmat konzerválja, hanem az, hogy az egyéniség kibontakoztatásával teret engedjen a változni tudás, a társadalmi megújítás szellemének. A nevelés funkcionalitását tehát abban tartották lemérhetőnek, hogy mennyiben járul hozzá a célzott társadalmi rekonstrukció megvalósításához.

Ebben a gondolatkörben, amely az összes nevelési terület alapvető célját a fenti értelemben felfogott állampolgári nevelésben látta, különösen fontos, mondhatni központi szerep hárult a társadalomtudományi nevelésre. A reformerek szerint azonban ahhoz, hogy a társadalomtudományi nevelés ezt a szerepet betölthesse, magának is meg kell újulnia. A jelenhez kell szólnia, a *jelen problémái*nak a megértését kell segítenie, és a nevelés eszközeivel azok megoldásához kell hozzájárulnia.[46]

A társadalomtudományi nevelés pedagógiai megújítói - és a social studies mozgalom sikerét nem utolsó sorban ez segítette elő - szövetségre találtak a különböző társadalomtudományok képviselőivel. A potenciális szövetségesek a modern társadalomtudományok (szociológia, politológia, közgazdaságtudomány) képviselői voltak, akik elsősorban az állampolgári ismeretek (civics) tananyagának megújításában látták a lehetőséget a modern társadalomtudományos szemlélet érvényesítésére. A modern társadalomtudományok és a pedagógia szövetségét azonban igazán az tette hatékonnyá az egész társadalomtudományi képzés megújítása szempontjából, hogy a történettudomány új iskolájának (New History) képviselői is csatlakoztak hozzájuk. E „hármas szövetséget" jól tükrözi, hogy a Social Studies Bizottság jelentésének szellemi karakterét a nevelésfilozófus Dewey, az „új történész" Robinson és a modern társadalomtudományok pedagógiai transzformációját képviselő Jones és Dunn gondolatainak összeötvöződése alakította ki.

A Social Studies Bizottság 1916-os jelentése a korábbi hagyományokat követve, nemcsak elvi deklaráció volt, hanem *mintatantervet* is tartalmazott. E vonatkozásban azonban csak a kompetenciájába eső középiskolával foglalkozott, tükrözve ugyanakkor a legtöbb szövetségi államban létrejött új (6+3+3) iskolastruktúrát. Ennek megfelelően a tananyagot két ciklusban, alsó és felső középiskolára tervezte, amelyhez a következő tárgyak tanítását javasolta:

45 Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association, 1916.

46 Uo. 9-11.

Alsó középiskola

7. o.: földrajz és európai történelem
8. o.: amerikai történelem és némi állampolgári ismeretek
9. o.: állampolgári ismeretek

Felső középiskola

10. o.: európai történelem
11. o.: amerikai történelem
12. o.: az amerikai demokrácia problémái.[47]

A tananyagnak ez a fajta csoportosítása többféle meggondolásból táplálkozott. Egyrészt egyfajta megoldást kínált arra a praktikus problémára, hogy mivel akkoriban a középiskolások többsége a 9. osztály elvégzésével befejezte tanulmányait, az alsó középiskolának egyszerre kellett megvalósítania azt a kettős feladatot, hogy a felső középiskolai tanulmányokat előkészítse, emellett az először kilépőknek is bizonyos fokig lezárt műveltséget adjon. Ez a szempont magyarázza a történeti témakörök (európai történelem, amerikai történelem) megismétlését.

A tantervtervezet ugyanakkor messzemenően igyekezett figyelembe venni a pszichológiai aspektusokat: a tanulók életkori sajátosságait és érdeklődését. Egyrészt azzal, hogy a ciklusbeosztás nagyjából megfelelt a tanulók fejlődésbeli szakaszhatárainak, másrészt és főként azzal, hogy a történeti studiumok vonatkozásában - a korábbi egyoldalú kronologizmussal szemben - a *tematikus megközelítés* fontosságát hangsúlyozta. A tematikus megközelítés érvényesítésében vélte megragadhatónak a lehetőséget arra, hogy a konkrét tananyagkiválasztás szempontjait az egyes ciklusokban a tanulók életkorához és érdeklődéséhez igazítsák, és ezzel a korábbi egyszerű ismétlés helyett - a megadott nagy témakörökön belül - változatosabb és egyben ciklusonként eltérő tematikát tanítsanak.[48]

A *tananyagkiválasztás* egyik deklarált szempontja tehát *pszichológiai* természetű volt. De ugyanennyire fontosnak ítélte a bizottság a másik fő szempont érvényesítését is, amely az aktuális *társadalmi* érdeklődésből táplálkozott. Ez két dolgot jelentett. Egyrészt annak az elvnek a kifejeződését, hogy „a jelennek kell meghatároznia, hogy mit tanítsunk a múltból", azaz a történelmi témák kiválasztásában a jelenkori társadalmi érdeklődést tekintették a legfőbb szelekciós szempontnak. Másrészt a jelenismeret súlyának a megnövelését és a modern társadalomtudományok szemléletmódjának a bekapcsolását, amelyeket azért tartottak fontosnak, hogy bővebb és problémaorientáltabb jelenismeretet taníthassanak.

A társadalmi szempont a tematikában egyértelműen tükröződött. Egyfelől, hogy jelentősen csökkent a régebbi korokra fordítható tanítási egységek száma, hiszen az egész európai történelemre - a két ciklusban együtt - kb. másfél évet javasoltak. (A Hetes Bizottság mintatantervében, ha Anglia történetét is beleszámítjuk, ezt a témakört három évfolyamra tervezték.) Másfelől, hogy a jelenismereti anyag tanítása ciklusonként minimum egy teljes évet kapott és tematikája is jelentősen megváltozott.

Az alsó középiskola állampolgári ismeretek kurzusa egy történelmi, gazdasági és politikai összefüggéseket integráló tárgy lett, amely a helyi környezetből kiindulva kívánta felkelteni a tanulók érdeklődését: először az adott állam, majd az ország és végül a vi-

47 Uo. 15, 35.
48 Uo. 44.

lág társadalmi jellemzőinek a megismerése iránt.[49] Ez volt az úgynevezett *community civics*, melynek koncepciója a bizottság titkárának, Dunn-nak az elképzelésén alapult.

A felső középiskolában a jelenismeretet *Az amerikai demokrácia problémái* (POD) című kurzus képviselte. Ennek a kurzusnak a legfőbb jellemzője az aktualitás volt, itt nyílt mód arra, hogy a társadalmi érdeklődés homlokterében álló konkrét problémákat a tanulók megtárgyalhassák.[50]

Ahogy a community civics, úgy a POD is a modern társadalomtudományok oktatási befolyásának kívánt teret adni, ugyanakkor a tananyagkiválasztás szempontjait egyik sem a háttértudományok rendszeréből származtatta. A tananyagkiválasztás pszichológiai és társadalmi aspektusainak együttkezelése ez utóbbinál érvényesült a legerőteljesebben, azáltal, hogy a serdülők társadalmi kérdések iránti egyéni érdeklődését - ahogy ezt a későbbi kritikák sokszor kifogásolták is - a felnőtt világot foglalkoztató aktuális társadalmi problémákra vetítették rá.

2. A social studies mozgalom első szakasza

A mozgalom első szakaszát a *jelenismereti kurzusok látványos elterjedése* jellemzi. Nemcsak a középiskolákban, hanem a főiskolákon és az egyetemeken is. A szakmai körök egy része azonban meglehetősen ambivalens módon viszonyult ehhez a sikerhez. A nevelés funkcióját illetően a társadalmi hatékonyság gondolatával sokan egyetértettek, de a tantárgyi keretek lerombolásában (integráció) és a túlzott aktualitás előtérbe kerülésében igazolva látták azt a veszélyt, hogy mindez a tudományos alapok elvesztéséhez, az oktatás konfuziójához vezet.

A bírálók egy csoportja azok közül került ki, akik valójában a történelem túlzott háttérbe szorulásától tartottak, és ez volt amögött, amikor a jelenismereti kurzusok tudománytalanságát kifogásolták.[51] Pl. a már többször idézett Henry Johnson, aki egyenesen úgy aposztrofálta a 20-as évek tantervkészítőit, mint akik „megszabadultak minden tudományos alázattól".[52] Ugyanakkor a modern társadalomtudományok képviselői sem támogatták az integráció gondolatát. Ehelyett azt várták a mozgalomtól, hogy saját diszciplínájuk központi szerephez jut a jelenismereti tantárgyak struktúrájában. Ez annál is inkább érthető, mert a modern társadalomtudományok ebben az időben a differenciálódás korszakát élik. A történettudománytól és egymástól csak ekkor kezdenek igazán elkülönülni, emellett egy belső specializáció is elindul, amelyben az empirikus tudománycsoportok mint önálló ágazatok kezdenek megjelenni. A modern társadalomtudományok érdeklődését a reformmozgalom iránt az motiválja, hogy a történettudományhoz hasonló mértékű hatást tudjanak gyakorolni az iskolai oktatásra. Ezeket a törekvéseket tükrözik a Szociológiai Társaság, a Politikatudományi Társaság és a Közgazdaságtudományi Társaság azon bizottságainak jelentései, amelyek különböző javaslatokat tartalmaztak ugyan a jelenismereti tantárgyak struktúráját illetően, abban azonban

---

49 Uo. 22-24.

50 Uo. 52-53.

51 *Hepburn* a tantárgytörténeti szakirodalmat elemezve kimutatja, ez az elfogultság annyira erős volt, hogy sokan úgy vontak le sommás következtetést a 20-as évek tantervi újításairól, hogy a legfontosabb publikációkat nem is említették. L. Social Studies Curriculum Development in the Twenties: Dissipative or Creative? (Kiadatlan kézirat)

52 *Johnson*, im. 73.

megegyeztek, hogy főként saját diszciplínáik iskolai érvényesülését igyekeztek előmozdítani.[53]

A javaslatoknak nem volt nagy hatásuk, de azt mindenképpen jelezték, hogy a jelenismereti kurzusokkal problémák vannak, és ezek a problémák elsősorban abból adódnak, hogy nincs olyan állandó szakmai szervezet, amelyik teret adhatna a social studies mozgalom két szövetségese, a pedagógusok és a modern társadalomtudományok képviselői közötti ellentétes nézetek egyeztetésének.

A gondolat a levegőben volt, és 1921-ben - több sikertelen kísérlet után - megszületett a *National Council for the Social Studies* (NCSS). A szervezet a Nemzeti Nevelési Társaság égisze alatt jött létre, hasonlóan más tantárgyi szervezetekhez (földrajz, angol, matematika), és azt tűzte ki célul, hogy országos méretekben koordinálja a jelenismereti kurzusokkal kapcsolatos fejlesztési törekvéseket. A NCSS a teljes iskolarendszert átfogta - az elemi iskoláktól az egyetemekig.

A szervezet vezetősége jól tükrözte az NCSS szövetségi politikáját. Az elnök **Albert McKinley** lett, annak a lapnak a szerkesztője (Historical Outlook), amelyik már a háború alatt is sokat tett a jelenismereti kurzusok népszerűsítéséért. A titkári tisztségre **Edgar Dawson** politológust választották. Az alapítók között találjuk **Leon C. Marshall** közgazdászt és **Ross L. Finney** szociológust, akik a Közgazdasági, illetve a Szociológiai Társaság tantervi bizottságainak vezetői voltak. Az NCSS első sajtóorgánuma a *Historical Outlook* lett és rendszeres tevékenységét az évkönyvek reprezentálták.[54]

A központi probléma, amellyel az újonnan létrejött szervezetnek szembe kellett néznie, az volt, hogy *hogyan lehet összeegyeztetni a társadalmi és pszichopedagógiai szempontokat a tudományosság szempontjaival.* A második reformmozgalom kritikus pontja tehát éppen a fordítottja volt az első reformmozgalom kritikus pontjának. Akkor ugyanis az volt a vád, hogy a tudományosság került ellentétbe a tanulók életkori sajátosságaival és társadalmi érdeklődésével. Most megfordult a helyzet: a társadalmi és a pszichopedagógiai szempontok váltak dominánssá és a tudományosság kritériumai juttottak alárendelt helyzetbe.

A probléma súlyát és valódiságát a szervezet objektív eszközökkel kívánta felmérni. A tudományos igénnyel készült felmérések[55] - úgy tűnt - igazolták azt az előfeltételezést, hogy a jelenismereti kurzusok tömegesen terjednek, sokszor a történelem rovására, tudományos megalapozottságuk azonban meglehetősen hiányos. Ennek okát sokan abban a fellazulásban látták, amit az integráció jelszava okozott, ezért a szervezet szívesebben definiálta úgy a tantárgyat, mint a modern társadalomtudományok iskolai föderációját, azok integrációja vagy fúziója helyett.

A felmérések eredményei azonban egyáltalán nem azt a konklúziót vonták maguk után, még a tudományos körökben sem, hogy a tárgy terjedését meg kellene állítani vagy a mozgalommal szembe kellene fordulni. Ellenkezőleg, az érdeklődés még inkább megnövekedett. A modern társadalomtudományok képviselői azt tekintették a mozgalomban feladatuknak, hogy elősegítsék a társadalomtudományi oktatás *tudományos igényű továbbfejlesztését*. Ehhez azonban szövetségesekre volt szükségük. Megérett tehát a helyzet arra, hogy a történészek ismét szerephez jussanak.

---

53 *Hertzberg*, im. 34-35.

54 Uo. 35-40.

55 L. pl. *Dawson*, 1924., *Gambrill*, 1923., 1924.

Bár a social studies mozgalom első szakaszában a vezető szerepet a pedagógusok vitték, akiknek potenciális szövetségesei - nem kis mértékben a történészek ellen - a modern társadalomtudományok képviselői voltak, a Nemzeti Nevelési Társaság már igen hamar megpróbálkozott azzal, hogy a történészeket együttműködésre bírja. 1918-ban felkérik a Történelmi Társulat egyik szervezetét (National Board for Historical Service), hogy vizsgálja meg az elemi és a középiskolák összes évfolyamán a társadalomtudományi tanterveket és tegyen javaslatot a továbbfejlesztésükre. A bizottság (Committee on History and Education for Citizenship), amely erre a feladatra létrejött, 8 főből állt, történészekből és a tanárképzők oktatóiból. Vezetője, **Joseph Schafer** után, aki a californiai Berkeley Egyetem történésze volt, a bizottságot általában *Schafer Bizottság*nak vagy második Nyolcas Bizottságnak nevezték.

A bizottság által elkészített, majd többször módosított programtervezet[56] megpróbált némi konszenzust teremteni az ellentétes nézetek között. Ez nem volt könnyű, mert a Nemzeti Nevelési Társasággal és az Amerikai Történelmi Társulattal egyaránt el kellett fogadtatni a javaslatait. Ez lényegében nem sikerült, mivel fontos dolgokban olyan kompromisszumokat próbált megvalósítani, melyek egyik felet sem elégítették ki. A Nemzeti Nevelési Társaságnak nem tetszett az állampolgári ismeretek program, mert jelentősen eltért az 1916-os jelentés Dunn által kidolgozott community civics programjától. Az Amerikai Történelmi Társulat pedig nem fogadta el a 7-8. osztályos történelem programot, mert sokan nem értettek egyet a Hetes Bizottság mintatantervének megtagadásával. Attól tartottak, hogy a „társadalmasított" történelem túlzottan fellazítja, szétfeszíti annak kereteit. A jelentésnek csak egy kérdésben sikerült a két társaság között a *konszenzust* létrehoznia: a középiskolai egyetemes történeti kurzus kérdésében. Elfogadták a Schafer Bizottságnak azt az elképzelését, hogy az 1916-os bizottság által javasolt *európai történelem helyett inkább világtörténelmet* tanítsanak a középiskolákban.

Ettől az egy kérdéstől eltekintve, a Schafer Bizottság működése sikertelen volt. Nemcsak azt az ellentétet tükrözte, amely a társadalomtudósokkal szövetkezett pedagógusok és a történészek között húzódott, hanem azt is, amely a történészek táborán belül a tudományos irányzat és a New History hívei között fennállott. Hiába támogatta már az 1916-os jelentés idején is a James Harvey Robinson vezette csoport a social studies mozgalmat, az Amerikai Történelmi Társulatban még igen erősek voltak a tudományos irányzat pozíciói. Idő kellett ahhoz, hogy a társulaton belüli erőviszonyok megváltozzanak. Ennek első jelei a 20-as évek második felében kezdtek megmutatkozni.

1925-ben született meg a gondolat, hogy a Történelmi Társulatnak komolyan kellene foglalkoznia a social studies kérdéskörével. A társulat elhatározta, hogy létrehoz egy bizottságot, amelynek nemcsak történészek lesznek a tagjai, hanem más társadalomtudományok képviselői és a tanárképzésben dolgozó jeles pedagógusok is. A bizottság vezetésére **A.C.Krey** történészt kérték fel, a Minnesota Egyetem professzorát, aki a tanárképzésben szerzett tapasztalataival és a modern társadalomtudományok képviselőihez fűződő jó kapcsolataival alkalmasnak látszott arra, hogy a különböző vélemények között a megegyezést egyengesse. A szervező munka 1929-ig tartott, ekkorra körvonalazódott a bizottság feladatköre és véglegesült a tagsága.

56 Report of the Committee on History and Education for Citizenship in Schools, 1919., 1920., 1921.

A bizottság azt tűzte ki feladatául, hogy a társadalomtudományi nevelés teljes körét tanulmányozva, átfogó javaslatot készít annak fejlesztésére, beleértve a célkitűzéseket, a tartalmat, a szervezeti kereteket, a tanítási módszereket és a tanárképzést is.

A bizottság mindazon körök és szervezetek képviselőit bevonta a tevékenységébe, akik a társadalomtudományi nevelés területén érdekeltek voltak. A bizottság tagja volt a Nemzeti Nevelési Társaság elnöke, **Jesse Newlon**; az NCSS négy vezetője: **Henry Johnson**, aki a Columbia Tanárképző Főiskolájának tanára volt, a legsikeresebb történelem tankönyvek szerzője (és akinek a tantárgytörténetére már sokszor hivatkoztunk); **Leon C. Marschall**, a Közgazdasági Társaság tantervi bizottságának vezetője; **Ernest Horn**, az Yowa Egyetem pedagógia professzora; és maga az elnök, *A.C.Krey*. Emellett még név szerint érdemes megemlíteni **Charles E. Merriam**-ot, aki a Politikatudományi Társaság elnöke volt; **George S. Counts**-t, a Columbia Tanárképző Főiskolájának pedagógia professzorát, akinek oktatásszociológiai munkásságáról már az első rész 3. fejezetében szóltunk; valamint **Charles A. Beard**-et, a New History irányzatának - Robinson mellett - a legjelentősebb képviselőjét, akinek történeti munkáit és történelemelméleti nézeteit az első rész 2. fejezetében ismertettük.

A bizottság a lehető legszélesebb szövetségre törekedett, amit a tagság összetétele is bizonyít. Helyet kaptak benne a modern társadalomtudományok (kivéve az antropológia) és a pedagógiai szervezetek képviselői. Ez utóbbiak összetétele azonban már tükrözte a bizottságnak azt a törekvését, hogy a social studies mozgalom e második szakaszában a korábban kissé nagyvonalúan kezelt tudományos alapok megszilárdítását kívánják elősegíteni. A Nemzeti Nevelési Társaság 1916-os Social Studies Bizottságában ugyanis zömmel középiskolai érdekeltségű pedagógusok voltak, ebben a bizottságban pedig az egyetemi tanszékek oktatói.

A bizottság öt évig, 1929-től 1933 végéig tevékenykedett, és eredményeként 17 mű született. Ezek közül 15 egyéni nézeteket tükrözött és csak 2 képviselte a bizottság - többé-kevésbé - közös álláspontját.

Az *első kötet* (A Charter for the Social Sciences),[57] amely közös álláspontot képviselt és a *célok tisztázásának* szánták, **Charles A. Beard** fogalmazványa volt. Beard abból indult ki, hogy a társadalomtudományi nevelést *három tényező* befolyásolja: a *tudomány*, a *társadalmi eszmék és valóság*, valamint a *tanítási-tanulási folyamat* követelményei. Ebből következik, hogy a társadalomtudományi nevelés célját ezekre a tényezőkre való tekintettel kell kialakítani.

Mindezek alapján a *legalapvetőbb célkitűzés* - olvashatjuk a dokumentumban - olyan *gazdag és sokoldalú személyiségek* (rich and many-sided personalities) kialakítása, akik rendelkeznek mindazokkal az ismeretekkel, képességekkel, magatartási szokásokkal és értékekkel, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a dinamikusan változó demokratikus amerikai társadalomban - amely maga is egy komplex világ része -, meghatározhassák és teljesíthessék feladataikat. Ennek a célkitűzésnek az érdekében a társadalomtudományi nevelés legfőbb feladata, hogy a fiatalokat kompetenssé tegye. A *kompetencia* azért fontos, mert az iskola nem adhat kész sémákat ahhoz, hogy azokban a különböző szituációkban, amelyek a gyerekek mostani és jövendő felnőtt életében bekövetkeznek, hogyan kell dönteniük az alternatívák között. Az iskola csak egyetlen dolgot tehet. A primér ismeretnyújtás és indoktrináció helyett megtanítja, hogyan kell információkat szerezni, azokat kezelni, értelmezni és értékelni; lehetőségeket teremt a gondolkodó és cselekvő képesség, az együttműködő és kritikai attitűd, valamint a demokratikus

57 *Beard, C.A.*, 1932.

értékrendszer kialakulásához. Más szavakkal: az értelem szabadságának és a véleményszabadságnak a hangsúlyozásával mintát adhat a gondolkodáshoz, a viselkedéshez és a cselekvéshez[58].

A kompetencia kiemelése magában foglalta a dokumentumnak a tudományosság kérdésében képviselt álláspontját. Ez az álláspont annak deklarálásában nyert kifejeződést, hogy a *tudományos alapok* nélkülözhetetlenek a tantervtervezésben. De csak mint alapfeltételek, azaz önmagukban nem determinálhatják a tanterv struktúráját.[59] A dokumentum egyértelműen kifejezte azt a véleményt, hogy a modern társadalomtudományoknak helyet kell adni a társadalomtudományi nevelésben. A legfőbb integráló, szintetizáló erőnek, az *alap*tantárgynak azonban a *történelmet* tekintette.[60]

Összességében azt mondhatjuk, hogy az Amerikai Történelmi Társulat Social Studies Bizottságának első dokumentuma nevelés- és társadalomfilozófiai szempontból azt a vonalat tükrözte, amelynek legfőbb képviselője Dewey volt. Azt, amely az iskolának, és ezen belül a társadalomtudományi nevelésnek központi szerepet tulajdonított a társadalmi rekonstrukciós folyamat előmozdításában, de amely - e gondolat szellemében - a társadalomtudományi nevelést nem a hagyományos történelemtanításra leszűkítve értelmezte, hanem szélesen, a modern társadalomtudományok eredményére is alapozva. A Dewey féle társadalmi és pszichopedagógiai szempontokat tehát erőteljesen összekapcsolta a modern historiográfiai szemlélettel (New History), ugyanakkor - az 1916-os dokumentumtól eltérően - a tudományosságot az oktatás alapkritériumának tekintette. Így állt össze az a *Dewey-Robinson-Beard* neve által fémjelzett *irányvonal*, amely *új szintézist* próbált teremteni a *társadalmi, a pszichopedagógiai és tudományos szempontok között* a társadalomtudományi nevelés célmeghatározásában.

A bizottság öt éves tevékenységének eredményeként számos egyéni munka született, melyeknek témaválasztása jól tükrözte az eredeti széles feladatvállalást, azt, hogy a társadalomtudományi nevelés minden feltárható összetevőjét vizsgálni fogják. Ugyanakkor - minthogy egyéni munkákról van szó - élesen kirajzolódnak bennük a társadalomtudományi nevelés különböző felfogásaiból eredő eltérő álláspontok, megközelítési módok, de sokszor a politikai, társadalomfilozófiai nézetkülönbségek is.

Ez utóbbi szempontból Beard nézeteihez **George S. Counts** állt a legközelebb. Ő is ahhoz az ún. *társadalmi rekonstrukcionista* szárnyhoz tartozott, amelyik úgy vélte, a laissez-faire individualizmusnak vége, és elkövetkezett az idő ahhoz, hogy a társadalmat a *kollektív demokrácia* eszméjének talaján szervezzék újjá. Ebben a folyamatban Counts meghatározó szerepet tulajdonított a társadalomtudományi nevelésnek, amelyet szerinte úgy kell átalakítani, hogy a társadalmi reformtörekvéseket erősítse. Ez a gondolatsor húzódik végig *A nevelés társadalmi alapjai* című munkájában.[61]

Jesse Newlon és **Merle Curti** is a rekonstrukcionistákhoz tartozott, bár annak mérsékeltebb irányvonalát támogatták. Témaválasztásuk azonban (Az oktatásirányítás mint társadalompolitika; Az amerikai pedagógusok társadalmi eszméi) jól mutatja, hogy őket is elsősorban *a nevelés társadalompolitikai, illetve társadalomfilozófiai összefüggései* érdekelték.[62]

Az egyéni kötetek sorában két mű jelzi a tudományos alapok bővebb kifejtésének igényét. Az egyik **Charles A. Beard** munkája a *társadalomtudományok* általános termé-

58 Uo. 93-117.
59 Uo. 1-3.
60 Uo. 17-21.
61 *Counts*, 1934.
62 *Newlon*, 1934.; Curti, 1935. Ez utóbbit vö. az első rész neveléstudományi fejezetében írottakkal.

szetéről, illetve annak oktatási implikációiról, a másik **Isaiah Bowman** könyve a *földrajz*nak a társadalomtudományokhoz fűződő viszonyáról.[63]

E sorozatban tűnnek fel az első komoly *tantárgytörténeti munkák* is. **Rose B. Clark** a földrajz, **Henry Johnson** a történelem tanításának európai történetét, **Rolla M. Tryon** pedig a társadalomtudományi tantárgyak oktatásának amerikai történetét vezeti végig.[64] Ez a jelenség arra utal, hogy a második reformmozgalomnak e második szakaszában már nemcsak lehetségessé, de szükségessé is vált a társadalomtudományi tantárgyak tervezésében és tanításában bekövetkezett tartalmi és értékváltások történeti elemzése.

Kicsit részletesebben kell szólnunk **Leon C. Marshall**nak a lányával közösen írt munkájáról, amely a tantervtervezés, a tananyagkiválasztás egy újfajta megközelítési módjáról szól.[65] Historiográfiai szempontból ennek a megközelítésnek az az érdekessége, hogy megpróbálja összhangba hozni az evolucionizmust a prezentizmussal. Annak ellenére, hogy a prezentizmus elmélete az evolucionizmussal szemben jött létre, Marshall úgy találja, hogy a prezentizmus által felvetett egyik központi gondolat, a problémaorientáltság lehet az az összekötő kapocs, amely a kétfajta historiográfiai szemléletet kibékítheti egymással. A prezentista felfogással ellentétben azonban Marshall szerint nem a jelen problémáinak kell meghatározniuk, hogy mit tanítsunk a múltról, hanem annak a felismerésnek, hogy az emberiség életében vannak bizonyos máig húzódó nagyfolyamatok, amelyek valamilyen állandó probléma lekűzdésére irányulnak. Ilyen pl. a külső fizikai környezethez való alkalmazkodás folyamata, a társadalmi szerveződés folyamata vagy a kultúrális kiegyenlítődés folyamata. Marshall egyetértett azzal, hogy a társadalomtudományi nevelésnek a társadalmi problémák megértését kell elősegítenie, nézete szerint azonban ehhez csakis a társadalmi nagyfolyamatok problematikájának megértésén keresztül lehet eljutni.[66] Ez az elmélet, amelyet *„társadalmi folyamat" megközelítés*nek (social process approach) neveztek, azért is érdekes, mert a Főiskolai Felvételi Vizsgatanács Történelem Bizottsága, amelyről a későbbiekben lesz szó, ezt az elméletet fogadta el kiindulási alapul.

Az Amerikai Történelmi Társulat Social Studies Bizottsága által készíttetett munkák között szerepelt **Ernest Horn** könyve is, amelyet *metodikai kézikönyv*nek szántak a social studies tantárgy tanításához.[67] A metodika reformpedagógiai szellemben íródott, és jelzi azt a széles, a gyakorlati érdekeket is figyelembevevő érdeklődést, amellyel a bizottság a társadalomtudományi nevelés egész kérdésköréhez viszonyult. Nem kevésbé érdekes a pedagógiai gyakorlat értékelése szempontjából **Truman Kelley** és **A.C. Krey** közös könyve, amely a *tesztelés* és a *mérés* speciális problematikájáról szól a társadalomtudományi nevelés területén.[68]

Az *állampolgári nevelés*ről két kötet született. Az egyik **Charles E. Merriam** munkája, aki a *tudományos szempontok* erősítéséért szállt síkra a formális állampolgári nevelésben; a másik **Bessie L. Pierce** műve az állampolgári nevelés *iskolán kívüli hatótényezői*ről, amelyben kimutatja, hogy az állampolgári nevelésben érdekelt különböző szervezetek és csoportok egyfelől mennyire különböző álláspontokat képviselnek, más-

63 *Beard, C.A.*, 1934; *Bowman*, 1934.
64 *Clark*, 1934; *Johnson*, 1932; *Tryon*, 1935.
65 *Marshall, L.C., - Goetz, R.M.*, 1946.
66 Uo. 11-16.
67 *Horn*, 1937.
68 *Kelley - Krey*, 1934.

felől, hogy milyen erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy hatással legyenek a fiatalok formális (iskolai) és informális állampolgári nevelésére [69].

És végül meg kell említeni azt a két munkát is, amelyek az iskolai társadalomtudományi nevelés főszereplőiről, a *tanárokról* szólnak. **William C. Bagley** és **Thomas Alexander** könyve a tanárok *felkészültségével* foglalkozik, mégpedig nemzetközi összehasonlításban, áttekintést adva e szempontból a német, a francia, a svéd és az angol tanárokról is.[70] **Howard K. Beale** egészen más aspektusból közelít a kérdéshez. Azt elemzi, hogy milyen korlátai vannak az amerikai tanárok szabadságának a tanításban, és milyen értelemben lenne kívánatos, hogy szabadok legyenek.[71]

Az egyéni kötetek témáinak és nézőpontjainak sokfélesége egyrészt jelzi, hogy az Amerikai Történelmi Társulat Social Studies Bizottsága sokkal szélesebben kezelte a társadalomtudományi nevelés problémakörét, mint a korábbi bizottságok, sőt nem egy területen úttörő munkát is végzett. Másrészt felhívja a figyelmet arra a politikai, társadalomfilozófiai és tudományelméleti *polarizációra*, amely - a nagytársadalmi folyamatoktól természetesen nem függetlenül - a social studies mozgalomban a 30-as években végbement. Ilyen körülmények között különösen fontos részletesebben is elemeznünk, hogy melyek voltak azok a következtetések és javaslatok, amelyekben a bizottság végül is megállapodott.

A bizottság utolsó ülése 1933 decemberében volt Princetonban, ahol a program szerint meg kellett vitatni a *Következtetések és javaslatok*[72] című közös álláspontnak szánt összegző dokumentumot, amelyet **Beard és Counts** fogalmazott.

A dokumentum az első, közösnek tekintett bizottsági anyag (1. A Charter for the Social Sciences) szellemében íródott, annyiban is, hogy a nevelést a *tudomány* és a *társadalom* követelményeinek kölcsönhatásában vizsgálta. Így részben megismételte, részben kiegészítette az első közös dokumentum anyagát.

Ami a tudományt, konkrétan a *társadalomtudományt* illeti, azt úgy definiálta, hogy körébe minden olyan diszciplína beletartozik, amelyik az emberrel és történelmével, valamint a világ jelenlegi társadalmaival foglalkozik. Konkrétan: a *történelem*, a *közgazdaságtudomány*, a *politikatudomány*, a *szociológia*, a *földrajz*, az *antropológia* és a *pszichológia*. Ebből következően az iskolai társadalomtudományi nevelésben mindezeknek a tudományoknak helyet kell kapniuk.

A tantervek tudományosságának a kérdésében - kissé kiegészítve - megismételték a korábbi álláspontot: a *tudományosság elengedhetetlen, de nem elégséges alap*ja a társadalomtudományi nevelésnek. Egyrészt azért, mert a tudományos módszer önmagában nem képez erkölcsi nevelőerőt, másrészt, mert a tanterv anyagának kiterjedését, tartalmát és elrendezését nem lehet a társadalomtudományok belső logikai struktúrájából közvetlenül levezetni[73].

A *társadalmi tényezők* vonatkozásában a korábbinál még erőteljesebb hangsúlyt kapott az a meggyőződés, hogy egyrészt *Amerika* már nem izolált többé, hanem *a világfolyamatok szerves része*, másrészt hogy egy korszakváltás küszöbére érkezett, amelyben az individualizmus korát a *kollektivizmus korszaka* fogja felváltani. Ez nem azt jelenti a dokumentum írói szerint, hogy a tradicionális demokratikus értékeket, köztük az egyén jogainak és szabadságának az elvét fel kellene adni, pusztán azt, hogy az össztársadalmi

69 *Merriam*, 1934., *Pierce*, 1933.

70 *Bagley - Alexander*, 1937.

71 *Beale*, 1936.

72 Conclusions and Recommendations of the Commission, 1934.

73 Uo. 6-10.

tervezés és kontroll (national planning and control) erősítésével gátat lehet szabni az egyéni érdekek egoizmusának[74].

A korábbi bizottsági jelentésektől eltérően azonban a dokumentum nem tartalmazott mintatervet, csak az *alapelvek és tartalmi hangsúlyok* körvonalazására szorítkozott. Öt olyan alapelvet emelt ki, melyeket a tananyagkiválasztásnál együttesen kell tekintetbe venni: a nevelés célját; a gyermek szellemi teherbíró-képességét; a tanításra fordítható időt; az iskolát környező település életét és a tudományos kompetenciával kapcsolatos követelményeket.[75]

Az alapelvek tantervi implikációinak kifejtésében erősen érződik a *pszichológiai és társadalmi szempontokat* ötvöző reformpedagógia hatása: a tanulók *érdeklődés*ének, *társadalmi tapasztalatai*nak és mindenkori *fejlettségi* szintjének mint alapvető tananyagkiválasztó tényezőknek a preferálása. Ennek érdekében az érzéki megismeréstől kell az absztrakt megismerés felé haladni, a jelenből és a közvetlen tapasztalati környezetből kiindulva kell az időben és térben távolabbi régiók története és társadalma iránt az érdeklődést felkelteni (táguló környezet elve) és az önálló tanulói tevékenység, az alkotó részvétel biztosításával lehet a felkeltett érdeklődést fenntartani.

Ezekből következően az elemi iskolában főként a helyi közösséggel, településsel, állammal, majd az országgal kell foglalkozni, míg a középiskolában az emberiség történetével és az egyetemes emberi kultúra fejlődésével.[76]

Ugyanakkor a társadalomtudományi tanterveknek a *tudományok és a tudományosság szempontjai*ra is tekintettel kell lenniük. Egyfelől tartalmazniuk kell mindazoknak a társadalomtudományi diszciplináknak az eredményeit és nézőpontjait, amelyek az emberrel és a társadalommal, annak történetével és környezetével foglalkoznak (fizikai és kultúrális földrajz, közgazdaságtan, kultúrszociológia, politológia, történelem). Másfelől a tananyag tárgyalását a tudományos módszerekre, a széles körű forrásfelhasználásra kell alapozni.

A jelen társadalom vizsgálata különösen nagy hangsúlyt kap a dokumentumban. E vonatkozásban kiemeli, hogy a tananyagban helyt kell adni mindazoknak a - korábban részben elhanyagolt - témáknak, amelyek a jelen társadalom megértéséhez különösen fontosak. Így pl. a nyugati és az amerikai civilizáció fejlődésének bemutatásán túl foglalkozni kell a jelen világ nagyobb népeinek és kultúráinak reálisan ábrázolt történetével, különös tekintettel Latin-Amerikára, Ázsiára és Afrikára. Be kell kapcsolni a tananyagba azokat a nagyobb hatású elméleteket és filozófiai áramlatokat, amelyek - függetlenül attól, hogy radikálisak vagy konzervatívak - az ipari társadalom problémáira keresnek választ. Az amerikai társadalom tárgyalásakor ki kell térni a jelenben különösen éles ellentmondásokra és feszültségekre, és a tanulók jelen horizontját a nemzetközi fejlődés átlátásának irányába is ki kell szélesíteni.[77]

Beard és Counts közösen fogalmazott dokumentuma nagy vihart kavart a bizottság záróülésén. A legfőbb opponens a politológus Merriam volt, aki Counts befolyásának tulajdonította a „Következtetések és javaslatok" túlzottan radikális szellemét. És minthogy az általa leginkább kifogásolt, kollektivizmussal kapcsolatos részek a II. fejezetben voltak, azt akarta elérni, hogy a bizottság csak részlegesen hagyja jóvá a dokumentumot. A bizottság tagjainak többsége azonban egyetértett a kollektív demokrácia irányába mu-

74 Uo. 10-19.
75 Uo. 46.
76 Uo. 55-62.
77 Uo. 49-54.

tató korszakváltás gondolatával, és ezzel összefüggésben az össztársadalmi tervezés szükségességével (vö. New Deal). Így azt javasolták, hogy Beard és Merriam külön próbáljanak valamilyen kompromisszumra jutni az inkriminált részek megfogalmazásában.

A legkiélezettebb *nézeteltérés* alapjában két fogalom: a *kollektivizmus* és az *indoktrináció* értelmezésén volt. A Merriam képviselte csoport attól tartott, hogy a kollektivizmus fogalmának tág értelmezése annak az indoktrinációnak a szellemét hozza vissza, amelyet a bizottság a gondolat- és véleményszabadság védelmében olyan egyértelműen elutasított.

Merriam és Beard külön tárgyalása nem járt sikerrel. Beard elhagyta Princetont, anélkül, hogy a bizottsági ülés lezárását megvárta volna.[78]

A vita végeredménye az lett, hogy a bizottság négy tagja: **Frank A. Ballou, Edmund E. Day, Ernest Horn** és **Charles E. Merriam** nem írta alá a záródokumentumot. A többiek azonban aláírták, az Amerikai Történelmi Társulat elfogadta, és így a „Következtetések és javaslatok" a bizottság közös állásfoglalásaként vonult be a social studies mozgalom történetébe.

A dokumentumot később is sok kritika érte. Egyfelől a pedagógia oldaláról azért, mert nem tartalmazott mintatantervet, amely az elveket konkretizálta volna, és másfelől azért is, mert nem vette eléggé figyelembe az iskolai élet reális lehetőségeit. De a társadalomfilozófiai tartalma miatt is vitatott maradt. A kollektivizmus sokak szerint autoriter értelmezése ellentmondott a szabadgondolkodás követelményének.

Hazel W. Hertzberg szerint a dokumentum körül folyó alapvitának nem a pedagógiai és a szaktudományi szempontok ütközése volt a magja, melyek összeegyeztetésére a bizottság eredetileg létrejött. A mellette és ellene szavazók nem e szerint oszlottak meg. Sokkal inkább a szakmai (szaktudományi, pedagógiai) kérdésekbe bezárkózott *akadémiai* és a *társadalmi-politikai* aktivitást is felvállaló *értékrendek* ütköztek egymással.[79]

És itt egy nagyon érdekes, történelmileg újból és újból visszatérő kérdéssel találkozunk. A *szakma és a politika kapcsolatával*. Abból az aspektusból, hogy bizonyos, politikailag aktív történelmi korszakokban a szakma átpolitizálódik, a szakmai szempontok legfeljebb csak erősítő argumentumai a társadalmi-politikai törekvéseknek. Amerika ilyen korszakot él a New Deal idején, amikor a századelőn keletkezett társadalmi rekonstrukció eszméje, a világválság kényszerítő ereje folytán, a kollektivizmus gondolatát a demokrácia megtartásával összefűző nagypolitikai programmá emelkedik. A kollektivizmusnak azonban már van egy történelmi interpretációja a marxizmus eszmerendszerében, és van egy történelmi realitása a Szovjetunió államszerveződésében. Ehhez a kollektivizmus értelmezése kapcsán mindenképpen viszonyulni kell, méghozzá nem is akármilyen időpontban. Annak az időszaknak a küszöbén, amikor az egyszemélyi hatalomkiépítés a Szovjetunióban rohamléptekben megkezdődik.

Ilyenkor a szakma, főként ha politikailag olyan érzékeny terület mint a pedagógia, a társadalomtudomány és a társadalomtudományi nevelés, nem tudja megőrizni az integritását. Még olyan társadalomban se, ahol a politizálás nem kényszer, hanem önkéntes hajlandóság kérdése. Ezért Hertzberg értékelését továbbvíve, úgy gondolom, hogy *a bizottságban lefolytatott vita alapjában politikai vita volt*. A szakmai - vagy ahogy ő nevezi „akadémiai" - elzárkózás olyan politikai magatartásnak volt a kifejeződése, amely nem vállalt azonosságot a kollektivizmus baloldalian csengő jelszavának deklarálásával.

78 A vitáról l. Hertzberg im. 52-53.
79 Uo.

A politikai aspektusok előtérbe helyeződése miatt a Történelmi Társulat Social Studies Bizottsága különös helyet foglal el az amerikai reformmozgalmak történetében. A Hetes Bizottság a tudományosság, a Nemzeti Nevelési Társaság Social Studies Bizottsága pedig a pszichopedagógiai és társadalmi szempontok szószólója volt. Természetesen ezeknek a szempontoknak is volt politikai tartalma, de ez a tartalom a szakmai problémák körén belül maradt. Most fordult elő először, hogy a szakmai csoportok nyílt politikai színvallásra kényszerültek, a szövetségek pedig nem a társadalomtudományi nevelésben érdekelt három erőtér (a pedagógia-pszichológia, a modern társadalomtudományok és a történettudomány képviselői) között, hanem azokon belül, a politikai polarizáció erővonalainak mentén jöttek létre.

4. A social studies mozgalom második szakasza

Az Amerikai Történelmi Társulat Social Studies Bizottságának a jelentése ugyanannyira meghatározó jelentőségű volt a mozgalom második szakaszában, mint a Nemzeti Nevelés Társaság Social Studies Bizottságának a jelentése a mozgalom első szakaszában. Tartalma széles körben ismertté lett, és a 30-as években e témában létrejövő különböző bizottságok egyike sem kerülhette meg, hogy valamilyen módon viszonyuljon hozzá.

A mozgalom sikere szempontjából igen nagy nyereség volt, hogy az iskolai *tanfelügyelők* kezdettől fogva a mozgalom mellé álltak. 1932-ben a Nemzeti Nevelési Társaság Tanfelügyeleti Szakosztálya is életre hívott egy *social studies bizottságot* (Commission on the Social Studies Curriculum), amelynek az volt a feladata, hogy *tantervi kérdések*kel foglalkozzon. A bizottság vezetője **C. B. Glenn** lett, aki maga is tanfelügyelő volt, a tagság pedig főként a pedagógiatudomány és a pedagógiai gyakorlat különböző szakembereiből állott. A bizottsági jelentés tartalma szempontjából nem elhanyagolható tényező, hogy a bizottság tagjai között volt **George S. Counts** és **Charles A. Beard** is. A jelentést 1936-ban tették közzé a Nemzeti Nevelési Társaság Tanfelügyeleti Szakosztályának évkönyvében.[80]

A jelentés teljességgel *pszichológiai-pedagógiai aspektusu* volt. Elemezte a modern pszichológiai iskolákat, hatásukat a nevelésre és a társadalomtudományi nevelésre. Bemutatott egy sor tipikus akkori tantervet, és kritikai elemzését adta a tananyagkiválasztás és a tananyagelrendezés korabeli metódusainak. A jövőre irányuló tantervi javaslatok tekintetében a jelentés azon az álláspontón volt, hogy a társadalomtudományi nevelésnek *problémacentrikus*nak kell lennie és azokról a problémákról kell elsősorban tanítania, melyek a jelen társadalom szempontjából különleges jelentőséggel bírnak.

A social studies mozgalom eredményessége vonatkozásában - a tanfelügyelői szervezet szimpátiája és együttműködése mellett - a Főiskolai Felvételi Vizsgatanács támogató állásfoglalásának volt még különleges jelentősége. Ez volt ugyanis az a két testület, amelyik a fejlesztési törekvések gyakorlati átültetését segíteni vagy gátolni tudta. A tanfelügyelők közvetlenül az iskolai munka ellenőrzésével, a vizsgáztatók pedig közvetve, a vizsgakövetelmények meghatározásával tudtak hatást gyakorolni a tantervi tartalom alakulására és tanítására.

A *Főiskolai Felvételi Vizsgatanács* 1934-ben hozta létre a bizottságát **Conyers Read** vezetésével. A bizottság neve *Történelem Bizottság* (Commission on History) lett, amely

80 The Social Studies Curriculum, 1936.

már előrevetített bizonyos hangsúlykülönbségeket a Történelmi Társulat és a Felvételi Vizsgatanács bizottságának állásfoglalása között. A Történelem Bizottság 1936-ban hozta nyílvánosságra a jelentését.[81]

A jelentés tükrözte a bizottságnak azt a törekvését, hogy a kérdést ne csak szűken, a felvételi vizsgaanyag szempontjából, hanem szélesen, az egész társadalomtudományi nevelés szempontjából közelítse meg. Ezért a jelentés, amellett, hogy konkrétan körvonalazta a javasolt felvételi vizsgaanyagot, részletesen foglalkozott a társadalomtudományi nevelés célkitűzéseivel, és alapvető koncepcionális kérdésekben is állást foglalt.

A bizottság a társadalomtudományi nevelésben a következő főbb *célkitűzéseket* tartotta megvalósítandónak:

- Megértetni azokat az alapproblémákat, amelyekkel az ember a társadalmi fejlődése során találta magát szembe
- Megismertetni, hogy különböző korokban és különböző régiókban hogyan foglalkoztak az emberek ezekkel a problémákkal
- Objektív attitüdöt kialakítani minden társadalmi szokás, szervezet és intézmény iránt, hogy a tanulók ne önmagukban mérjék ezeket, de ne is a vak lojalitás alapján, hanem abból a szempontból, hogy tényleg megfelelő eszközök-e azoknak a céloknak a megvalósításához, amelyeket szolgálni hivatottak
- Tudatosítani, hogy az emberi társadalom mindig mozgásban van, sohasem statikus; a szakadatlan változás fogalmát megérteni annyi, mint a lényegét megérteni bármilyen társadalmi vagy biológiai szervezetnek
- Megértetni, hogy a változás a társadalom lényégéből fakad, hogy a társadalmi gépezetnek állandóan igazodnia kell az állandóan változó világ változó társadalmi szükségleteihez
- Különös figyelmet fordítani mindazokra az eszmékre, amelyek döntő befolyást gyakoroltak a társadalmi rend változásaira, ugyanakkor kritikai attitüdöt kialakítani minden olyan társadalmi gyógyszerrel szemben, amelyet az adott társadalmi betegség természetéről vagy történetéről szóló adekvát ismeretek nélkül gondoltak ki vagy írtak le
- Megértetni, hogy a különböző életfeltételek és értékrendek között élő emberek más-más módon foglalkoznak az alapvető társadalmi problémákkal; elfogadtatni, hogy a kultúrák különbözősége természetes dolog, és hogy önmagában egyetlen kultúra sem értéktelen; ez nemcsak objektív megközelítést eredményezhet, hanem azt is, hogy megértően viszonyuljanak a gyerekek a tőlük eltérő kultúrák tevékenység- és gondolkodásmódjához
- Olyan társadalmi felelősségérzetet kialakítani, amely nemcsak az értelmes részvételt vonja maga után az adott társadalmi gépezet működésében, hanem az értelmes együttműködést is olyan társadalmi mechanizmusok kialakításában, amelyek jobban igazodnak a megváltozott társadalmi szükségletekhez
- És végül: a történelemtanításnak ki kell fejlesztenie a tanulókban bizonyos attitüdöket a különböző típusú forrásanyagok kezelésével kapcsolatban

Különösen fontos, hogy alkalmuk legyen a tanulóknak gyakorolni:

- hogyan és honnan kell információkat gyűjteni
- hogyan kell bizonyosságot szerezni és az előítéleteket elkerülni
- hogyan kell logikai következtetésekre jutni

81 Final Report and Recommendations of the Comission History to the College Entrance Examination Board, 1936.

- hogyan kell szelektálni, rendezni és bemutatni a gyűjtött adatokat ahhoz, hogy bármilyen múltbeli vagy jelenkori társadalmi problémáról józan és megbízható vélemény alakulhasson ki.[82]

Ha a Történelem Bizottság célkitűzéseit összevetjük a Történelmi Társulat Social Studies Bizottságának a célkitűzéseivel, akkor az azonos gondolatok mellett különbségeket is felfedezhetünk. A két dokumentum azonos abban, hogy a változó világ társadalmi szükségleteiből indul ki, és a demokratikus életmodell követelményeit: a személyes szabadságot, a kritikai gondolkodást, a közéleti részvételt, a „másság" iránti toleranciát hangsúlyozza. Abban is azonos, hogy egyértelműen állást foglal a tudományos módszerek alkalmazása mellett. De a Történelem Bizottság jelentése elhanyagolja a pszichopedagógiai szempontokat, amelyből kitűnik, hogy a bizottsági tagokat elsősorban a vizsgakövetelményekben érdekelt középiskolás korcsoport foglalkoztatta. A két bizottság álláspontja közötti döntő különbség azonban nem a nézőpontok szélessége vagy szűkössége vonatkozásában érhető tetten, hanem az *alapkoncepció* kérdésében.

A Történelem Bizottság jelentése ugyanis deklaráltan **Leon C. Marshall** *„társadalmi folyamat" elméletét* képviseli,[83] amely a *problémaközpontú megközelítésnek* nem - a Social Studies Bizottság zárójelentésében található - prezentista, hanem a *történeti - evolucionista interpretációja*. Erre utal a két első helyen megfogalmazott céltételezés is, mely szerint a társadalmi problémákat nem a jelen aspektusaiból, hanem folyamatelvűen kell tárgyalni. Ez a koncepcionális alapállás elismeri ugyan a modern társadalomtudományok képviselte szinkronszemlélet létjogosultságát, (egy helyütt hangsúlyozza is a politológia, közgazdaságtan stb. bekapcsolásának szükségességét), de csak a társadalmi folyamatba beágyazottan, a történetiség elvének a figyelembevételével. Elfogadja, hogy az egyoldalúan múltismeret-központú társadalomtudományi nevelés nem tükrözi a jelenkor igényeit, de a megoldást nem a történeti aspektus korlátozásában, hanem a jelenre való kiterjesztésében látja. A koncepció tehát magában foglalja egyfelől a történelemtanítás korszerűsítésének az igényét, amennyiben a történelem folyamat jellegét, problémaközpontúságát, magatartás- és képességfejlesztő szerepét hangsúlyozza; másfelől a történelem primus inter pares felfogását, amennyiben a jelenkori társadalmi folyamatok megértéséhez is a történelmet tekinti elsődleges értelmezési keretnek. A történelmet úgy definiálja, mint olyan studiomot, amely az emberi társadalmat a kezdetektől egészen napjainkig tekinti át.[84]

Furcsa módon azonban a célkitűzéseket és az alapkoncepciót nem tükrözi egyértelműen a jelentésben javasolt *vizsgatematika*, amely a következő négy témakört tartalmazza:

1. Nyugat-Európa ókori és középkori történelme a kezdetektől a 16. század elejéig
2. Modern európai történelem
3. Amerikai történelem
4. Jelenkori civilizáció[85]

Ha a vizsgatematikát az 1916-os bizottság mintatantervével összehasonlítjuk, azt látjuk, hogy a social studies mozgalomban elhanyagolt régebbi korok itt ismét fontosságot nyernek. A régebbi korokra fordított figyelem jól megfelelt a bizottság történeti

82 Uo. 549-550.
83 Uo. 548, 553-559.
84 Uo. 548.
85 Uo. 552.

koncepciójának. Az egyetemes történelem európai történelemként való felfogása viszont nem felelt meg sem a bizottság saját célkitűzéseinek, főként ami a kultúrák különbözőségének bemutatását és elfogadtatását illeti, sem pedig annak a megállapodásnak, amely az európai történelem világtörténelemmé szélesítése kérdésében a Történelmi Társulat és a Nemzeti Nevelési Társaság között, a Schafer Bizottság tevékenységének egyetlen eredményeként, még a 20-as évek legelején létrejött. Ezt még **Henry Johnson** is visszalépésként értékeli, noha ő a social studies mozgalom mérsékelt szárnyához tartozott.[86]

Ugyanakkor a „Jelenkori civilizáció" témakörét az egyetemi, főiskolai vizsgaanyag rangjára emelte a jelentés. A választás azért érdekes, mert ez, a gyakorlatban oly gyorsan terjedő téma volt a legnagyobb botránykő a social studies mozgalom történetében. Magyarázatul az szolgálhat, hogy a bizottság tudományos alapokon, és nem a spontán tanulói érdeklődés alapján képzelte el ennek a témának a tanítását.

A Főiskola Felvételi Vizsgatanács Történelem Bizottsága tehát csatlakozott a social studies mozgalomhoz, de a Nemzeti Nevelési Társaság és az Amerikai Történelmi Társulat social studies bizottságaihoz képest egy harmadik utat képviselt. Visszatért a *történelem prioritásához*, ugyanakkor ezt *a tudományos és a társadalmi szempontok együttes érvényesítésének* szükségességével indokolta.

A tanfelügyelőkön és a vizsgáztatókon kívül volt egy harmadik szakmai csoport is, amelyik a mozgalom mellé állt: *a középiskolai igazgatók*. Az ő szakmai szervezetük (American Association of School Administrators) a Nemzeti Nevelési Társasággal együttműködésben 1935-ben létrehozta a *Neveléspolitikai Bizottság*ot (Educational Policies Commission), azzal a céllal, hogy vizsgálja meg az állampolgári nevelés helyzetét a középiskolákban. A bizottság munkájában részt vett **George S. Counts** és **Edmund Day** is, a Történelmi Társulat Social Studies Bizottságának volt tagjai. A jelentést 1940-ben publikálták.[87]

A bizottság az állampolgári nevelés helyzetének vizsgálatát nem szűkítette le a társadalomtudományi tárgyak oktatására, de a legtöbb hivatkozás erre a tantárgyterületre vonatkozott. A vizsgálat után a bizottság véleménye az volt, hogy még ahol az iskola deklaráltan fel is vállalja az állampolgári nevelés funkcionális célkitűzéseit - az aktivitásra, részvételre, reflexióra serkentő nevelést -, ott sem valósul ez meg a gyakorlatban. A jelentés amellett szállt síkra, hogy az állampolgári nevelés csak akkor felel meg a demokratikus társadalom követelményeinek, ha a tanultakat a gyerekek alkalmazhatják a helyi közösségek életébe való aktív bekapcsolódásuk útján.[88]

A Neveléspolitikai Bizottság jelentése, ahogy a feladatvállalásából is kitűnik, a *társadalmi szempontok preferenciáját* tükrözte. Egyfelől - Dewey nyomán - annak adott hangot, hogy az iskolának a demokratikus közélet gyakorlóterepévé kell válnia; másfelől a Dunn féle „community civics" koncepciót kiterjesztve, azt képviselte, hogy a tanulók közéleti részvételének nem elég az osztályon, illetve az iskolán belül maradnia, hanem érvényesülnie kell a helyi társadalmi életben is.

Az eddig elmondottak egyértelműen bizonyítják, hogy a mozgalom e második szakaszában már igen *széles tömegbázis*ra támaszkodhatott, a szakma legkülönbözőbb csoportjaiból talált támogatókat. De eddigre stabilizálódtak, illetve megteremtődtek azok a *fórumok* is, amelyek speciálisan a social studies mozgalom eredményeivel, kritikus pontjaival és az ezekhez kapcsolódó vitákkal foglalkoztak.

---

86 *Johnson*, im. 82.

87 Learning the Ways of Democracy, 1940.

88 Uo. 35-40.

Szervezeti szempontból a mozgalom elsődleges fóruma a még 1921-ben alakult National Council for the Social Studies volt, röviden az *NCSS*. A szervezet a 30-as évek elején súlyos válságba került, elsősorban a pénzügyi támogatások elapadása miatt. Tagsága 2000-ről 700-ra esett vissza. A válságból a jobb pozíciókkal és komoly hagyományokkal rendelkező Amerikai Történelmi Társulat segítette ki. Egyrészt azzal, hogy anyagi támogatást biztosított a számára, másrészt azzal, hogy segített megalapítani a *Social Education* című folyóiratot (1935), mellyel az NCSS saját publikációs lehetőséget nyert.

A folyóirat mellett a rendszeresen megjelenő *évkönyvek* adtak helyet a társadalomtudományi neveléssel kapcsolatos kérdések megvitatásának. Mindezek eredményeképpen az NCSS stabilizálódott: tagsága 1941-ben majd 3000 fő volt, és ekkorra Washingtonban már állandó székhellyel is rendelkezett.[89]

A széles körű támogatás, a stabil szervezet és a saját sajtóorgánumok a mozgalom konszolidációjának a jelei voltak, ugyanakkor lehetőséget adtak a *mozgalmon belüli viták* kibontakozásának is.

A 30-as évek közepe felé már világosan látszott, hogy a mozgalom nem egységes, hogy vannak olyan *alapkérdések*, amelyekben a mozgalom táborán belül sem jött létre egyetértés.

A szakirodalom alapján úgy tűnik, hogy a mozgalmon belüli viták középpontjában három ilyen alapkérdés volt. Az egyik, hogy a *gyermeki érdeklődés*re vagy a *társadalmi szükségletek*re alapozva kell elsődlegesen építeni a tananyagot. Ez a kérdésfeltevés a progresszív nevelési mozgalomból származott, ahol éppen e problémakör mentén különült el egymástól a két irányzat: a gyermekközpontú és a társadalomközpontú nevelés tábora. Ebben a kérdésben a pszichopedagógiai vagy a társadalmi aspektusok prioritásának problémája sűrűsödött.

A másik vitapont a tantárgyak *integrációjának* vagy *autonómiájának* a kérdése volt. Itt elsősorban a pszichopedagógiai-társadalmi és a tudományos szempontok kerültek szembe egymással. Ez specifikusan tantárgypedagógiai - tantervelméleti probléma volt, amelyre még visszatérek.

A harmadik vitakérdést úgy lehetne megfogalmazni, hogy mivel szolgálja legjobban a társadalomtudományi nevelés a demokratikus társadalom igényeit: az *indoktrinációval* vagy a *kritikai gondolkodás fejlesztésével*. Más szavakkal: azzal-e, ha kész értékítéletek átadására törekszik, vagy ha teret enged az önálló gondolkodáson alapuló értékítéletek kifejlődésének.[90] Ebben a problémában - ahogy már a Történelmi Társulat Social Studies Bizottságának jelentése körüli vitában is láthattuk - politikai nézetkülönbségek ütköznek, a társadalmi aspektusok eltérő eszmepolitikai konnotációjából adódóan.

A belső viták ellenére, a social studies mozgalom számára *a 30-as évek*, főként azok második fele, *a siker évei* voltak. Ez nem jelenti azt, hogy a mozgalom egységességet vitt volna a társadalomtudományi tárgyak oktatásába, vagyis létrejött volna egy olyan országos tantervi minta, amit mindenki elfogad. Ezt a decentralizált szisztéma nem is igényelte, az alapkérdésekben való befejezetlen viták pedig lehetetlenné is tették. A siker úgy értelmezhető, hogy kibontakozott egy nagyarányú *tantervfejlesztési mozgalom*, amely Johnson szerint kb. 35 ezer új programot jelentett, azaz a társadalomtudományi

89 Az NCSS válságáról és stabilizálásáról l. *Hertzberg*, im. 54-55.

90 A három vitapont körül sűrűsödő nézetkülönbségek jelenlétére *Wilson, H.E.* hívta fel a figyelmet az NCSS 1934-es évkönyvében.

kurzusoknak majd a fele újította meg a tematikáját.[91] E tantervi megújulás a social studies mozgalom szellemében ment végbe, amelyet a *közös tendenciák* bizonyítanak.

Általában elmondható, hogy a társadalomtudományi tárgyak oktatásában megnövekedett a *jelenkor iránti figyelem*, és ez a történelem időkeretének a rovására ment. Ennek következtében a történelem átstrukturálódott: az alsó és felső középiskolában többnyire megszüntek az önálló ókori, középkori, angol és európai történelmet tanító kurzusok, helyüket az egyéves *világtörténelem* vette át, amelyben - a korábbiakhoz viszonyítva - *kevés időt* szántak a *régebbi korok tanítására*. Az elemi iskolából pedig az életrajzi alapozású történelem jóformán teljesen kiszorult. A jelenszemlélet előretörése azonban nemcsak a tantárgyi struktúrát változtatta meg, hanem az egyetemes és a hazai történelemtanításon belül is hangsúlyváltásokat okozott. A politikatörténet súlya csökkent, és a történelem anyaga kiszélesedett a *gazdaság* -, a *társadalom*- és a *kultúrtörténet* nézőpontjaival.

A jelenkor iránti megnövekedett figyelem - más oldalról - azt eredményezte, hogy a szűkre szabott idejű és tematikájú „államtan" helyett, mindhárom iskolafokozatban *új jelenismereti kurzusok* jöttek létre. Az elemi iskolában a táguló környezet elvére alapozott social studies, az alsó középiskolában az állampolgári ismeretek (civics) és a felső középiskolában „A demokrácia gazdasági, társadalmi, politikai problémái" (POD) kurzus különböző változatai.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a történelem és a „civics" maradt továbbra is a társadalomtudományi oktatás magja, de megváltozott arányban, megváltozott struktúrában és megváltozott tartalomban.[92]

5. A második reformmozgalom tantervelméleti konzekvenciái

Tantervelméleti szempontból a második reformmozgalom két területen hozott újat: megszüntette az „egy tudomány - egy tantárgy" elvének a kizárólagosságát, és - ezzel összefüggésben - a kronologikus-koncentrikus tantervmodell hegemóniáját. Az integrációról és a táguló környezet elvén alapuló új tantervmodell kialakulásáról van szó, amelyek olyan alapvető tantervelméleti változások, hogy részletesebben kell tárgyalnunk őket.

A.) Az integráció fogalmának tartalma és kialakulása

Az integráció gondolata, vagyis a tudományok struktúráját leképező autonóm tárgyak közötti határok lerombolása, a szélső pólus azon megoldások közül, amelyek - elsősorban pedagógiai-pszichológiai okokból - a tantárgyi elkülönültség oldására irányulnak. A pedagógiát mindig foglalkoztatta ez a probléma, de a 19. században tért nyerő szaktudományi szempontok érvényesítésének az igénye csak bizonyos határok között engedett az efféle törekvéseknek.

Köztük a tantárgyi autonómiát leginkább tiszteletben tartó próbálkozás a *korreláció* fogalmával fedhető le, amely nem jelent mást, mint a különböző tárgyakban előfor-

91 *Johnson*, im. 83.

92 A közös trendeket hasonlóképpen látják: *Johnson*, im. 83-85.; *Hertzberg*, im. 57-58.; *Wesley*, 1946., 27-30.

duló hasonló témák közötti tartalmi kapcsolat megteremtését, abból a célból, hogy az esetleges átfedéseket kiküszöböljék, és a valamely tárgyban már tanultakat más szempontból megerősítsék. A korreláció tehát olyan kapcsolatot jelent, amely autonóm és egyenrangú tantárgyak között jön létre.

A *koncentráció* annyiban hasonlatos a korrelációhoz, hogy nem érinti az egyes tantárgyak önállóságát, annyiban azonban eltérő, hogy egyes tantárgyakat fölébe helyezhet másoknak. Ziller tantárgyi rendszerében pl. éppen a történelem az a központi tantárgy, amelynek dominanciája meghatározólag hat a többi tantárgy anyagának csoportosítására. Ez esetben tehát az önálló tantárgyak között kialakul bizonyos hierarchia.

A harmadik fogalom, amelyet az integráció előtörténete kapcsán meg kell említenünk: a *fúzió*. Ez a fogalom eredetileg általában két tantárgy (pl. a történelem és a földrajz, vagy a történelem és az állampolgári ismeretek) együtt tanítását jelentette, melyben részlegesen vagy teljesen megszűnt a tantárgyi autonómia. Ennyiben tehát eltér a korrelációtól és a koncentrációtól, annyiban azonban mégsem, hogy a fuzionált tantárgy még mindig a háttértudományok rendszere alapján szerveződött.

És most jutunk el az *integráció* fogalmához, amely merőben más, mint az előző három. Az integráció nemcsak hogy lerombolja a tantárgyak közötti határokat, de az integrált tárgyakban a tudományok rendszere, logikája helyett a gyermek érdeklődése és társadalmi tapasztalata lesz a tananyagelrendezés legfontosabb szempontja.[93]

Az amerikai szakirodalomban a fúziót és az integrációt sokáig szinonimaként használták, amelynek az volt az oka, hogy a nézetkülönbségek a tantárgyi határok megtartásának vagy lerombolásának kérdésében összpontosultak. E kérdéshez képest már egy további szempont volt, hogy a tantárgyi önállóság megszűnését interdiszciplináris vagy pszichológiai szempontok motiválják. A két fogalom szinonim használata során előfordult, hogy a szakírók felcserélték a két fogalom eredeti jelentését, és interdiszciplináris szempontokkal indokolták az „integrációt", pszichopedagógiai és/vagy társadalmi szempontokkal a „fuziót". Ez utóbbi esetre példa **Howard E. Wilson**, aki szerint a tananyag „fúziójában" a következő fő elvekre kell tekintettel lenni:

1. Csak olyan anyagot szabad tanítani, amely közvetlenül fejleszti a gyerek szellemi képességeit, segíti toleranciájának és együttműködő képességének a kialakulását a különböző élettevékenységekben.
2. A tananyagot úgy kell kiválasztani, hogy a gyermeki tapasztalatra épülő, pszichológiailag befogadható és tanulható legyen, és amennyire csak lehet, közel álljon a mindennapi élethelyzetekhez.
3. A hagyományos tantárgyi határokat le kell rombolni, mert gátolják a nevelési célkitűzéseknek megfelelő tananyagkiválasztást. A jelen problémáit kell a tantárgyak helyébe lépő tanítási egységek (unit) középpontjába állítani.[94]

Wilson szempontsora világosan mutatja, hogy itt egy pszichopedagógiai és társadalmi alapozású integrációról van szó, és nem az interdiszciplináris témákat egybeépítő fúzióról, noha ő a fuzió fogalmát használja.

E témakörben a fogalomhasználat csak a 40-es évekre tisztázódik, illetve egyszerűsödik le annyiban, amennyiben a tantárgyak bármilyen szempontú és mértékű egybeszervezését integrációnak nevezik.

---

93 A korreláció, a koncentráció, a fúzió és az integráció tartalmi meghatározásában az e témában leggyakrabban idézett *Wesley* tipológiájára támaszkodtam. Im. 161-163.

94 *Wilson, H.E.*, 1933., 180-181.

B.) A táguló környezet elvére épülő tantervmodell beépülése a társadalomtudományi nevelésbe

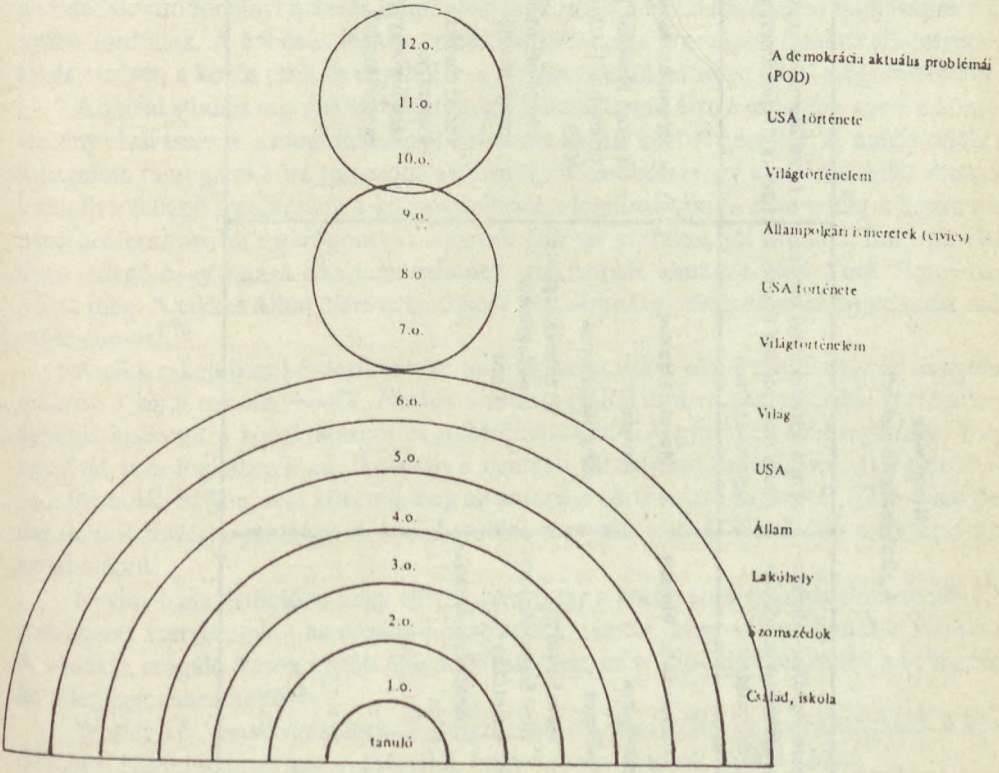
Mint láthattuk - és majd látni fogjuk -, minden reformmozgalomnak van a tantervmodellre vonatkozó konzekvenciája. Az első reformmozgalom fejlesztési törekvéseinek eredményeképpen a kronologikus-koncentrikus tantervmodell vált uralkodóvá a gyakorlatban. Ez a múltismeretet középpontba állító, „egy tudomány - egy tantárgy" elvére épülő tantervmodell jól megfelelt a hagyományőrzés politikai stratégiájának, az evolucionista történelemszemléletnek, a tudományos oktatást képviselő herbertista pedagógiának, és a 8+4-es iskolaszerkezetnek is.

A második reformmozgalom azonban éppen azért jött létre, mert a társadalomtudományi nevelés iránti igényt alakító tényezők mindegyike megváltozott. A társadalmi rekonstrukció szükségességét felismerve, feladták a hagyományőrzés politikai stratégiáját, az evolucionista szemlélet helyébe a prezentista szemlélet lépett, megnőtt a jelentősége a jelenkorral foglalkozó társadalomtudományoknak, berobbant a pszichológiai alapozású és a nevelésnek társadalomátalakító erőt tulajdonító reformpedagógia és az iskolázás tömegessé válása folytán a 8+4-es szerkezetről áttértek a 6+3+3-as szerkezetre.

Mindezek a változások új tantervmodellt követeltek. Olyan modellt, amely a jelenre-orientált megközelítést kellő súllyal tükrözi, megfelel a gyerekek életkori sajátosságainak, érdeklődésének és társadalmi tapasztalatának, lehetőséget ad a modern társadalomtudományok eredményeinek a nevelési céloknak alárendelten történő bekapcsolására (integráció), vagyis amelyben a tanítási anyag tartalma, sorrendje, terjedelme és struktúrája nem pusztán egy tudományból deriválódik, hanem minden új szempont együttes figyelembevételéből.

A social studies mozgalom olyan új tantervmodellt terjesztett el, amely valójában nem is volt új. A táguló környezet elvére alapozó tananyagkiválasztást Weise nyomán már Salzmann is felvetette, széleskörűen elfogadottá azonban csak a 20. század Amerikájában vált. Először azáltal, hogy Dunn erre az elvre alapozta „community civics" programját, majd pedig azáltal, hogy fokozatosan megtalálta a helyét a gyakorlatban, a tudományos szempontok érvényesítésében kevésbé érdekelt elemi iskolai társadalomtudományi nevelésben. A táguló környezet elvére épülő tantervmodell így „aláépítkezhetett" a két középiskolai szakaszban megtartott, de egyben más - tematikus - szempontokkal kiegészített kronologikus-koncentrikus tárgyalásmódnak, anélkül, hogy konfliktusokat okozott volna a tudományos és a pszichológiai, társadalmi szempontok érvényesítése között. Új tantervmodell tehát csak az elemi iskolai társadalomtudományi nevelésben jött létre, a kronologikus-koncentrikus tantervmodell - bizonyos hangsúlyváltásokkal a jelenismeret javára - megmaradt a középiskolában.

A *kétfajta tantervmodell együttélése* az iskolázás teljes vertikumában sematikusan így ábrázolható.[95]



Az új modell beépülésének eredményeként a tantárgyi integráció előtt leomlottak az egyes tudományok által épített falak - legalábbis a jelenismerettel foglalkozó studiumok esetében, és főként az elemi iskolában. A táguló környezet elvére épülő tantervek sokfajta társadalomtudományt integráltak, ezek között is elsősorban a szociológiát és a közgazdaságtudományt. A jelenre-orientált társadalomtudományi nevelés létjogosultságot nyert.

95 A táguló környezet elvére alapozó tantervmodell (1-6 osztály) ábrázolásának ötlete egy amerikai szakmetodikai könyvből származik. L. *Welton - Mallan*, 1981., 111.

Változó világ
(„alkalmazkodó ember")

A preferált társadalmi–politikai értékek változásai	*A historiográfiai–társadalomtudományi gondolkodás irányváltásai*	*A neveléstudományi gondolkodás irányváltásai és a reformmozgalmak*	*A társadalomtudományi nevelés irányváltásai és a reformmozgalmak*
demokrácia centralizáció **amerikanizáció** **beavatkozás**	határvidék–elmélet **prezentizmus** **relativizmus** New History New Social History (szintézis) kollektivista demokrácia melting pot	**3. reformmozgalom** (nevelési) **progresszivizmus** – gyermekközpontú – társadalomközpontú	**2. reformmozgalom** Nemzeti Nevelési Társaság Történelmi Társulat NCSS – jelenre-orientált társadalomtudományi nevelés – social studies – integráció – táguló környezet elvére épülő tantervmodell

Nem mondhatni, hogy a háború alatt az amerikai közvélemény elfeledkezett volna a társadalomtudományi nevelésről. A háború az érdeklődést fenntartotta, sőt, bizonyos értelemben növelte is. A közvélemény nézőpontja azonban gyökeresen megváltozott. Lévén, hogy a társadalmi rekonstrukció helyett a világméretű háború és a győzelem kérdései kerültek előtérbe, melyben az Egyesült Államok a mérleg nyelvének szerepét játszotta, a társadalomtudományi nevelés iránti elvárások ismét a *hazai történelem* tanításának irányába fordultak. A háborús légkör érthetően felfokozta a nemzeti (amerikai) összetartozás érzését, a közös múlt és egyáltalán a történelem jelentősége újból megnövekedett.

A social studies mozgalom híveit mégis készületlenül érte a *támadás*, mert a közvélemény elvárásainak a megfogalmazói abból a szakmai körből kerültek ki, amely eddig a mozgalom támogatói közé tartozott: a *történészek* köréből. Hogy a social studies mozgalom ellen fellépő történészek a közgondolkodást legitimálták, és nem pedig a hagyományos professzionalista nézőpontnak akartak érvényt szerezni, jól mutatja, hogy az első ilyen jellegű nagy hatású cikk nem valamely szaklapban, hanem a New York Times-ban jelent meg. A cikket **Allan Nevins** történész írta *Amerikai történelem az amerikaiak számára* címmel.[96]

A cikk szkeptikus kérdésfeltevése az volt, hogy vajon *eleget tanulnak-e az amerikai fiatalok a saját történelmükről*. Nevins szerint egyáltalán *nem*, az amerikai történelem ugyanis kiszorult a közoktatásból és a felsőoktatásból. A gyerekek többsége talán még egy évet sem foglalkozik az iskolában a nemzeti történelem tanulásával, az egyetemek és a főiskolák 82%-a nem követeli meg az amerikai történelem ismeretét, 72%-ában pedig nem is felvételi tantárgy. A social studies mozgalom tehát eliminálta a történelmet az iskolából.

Nevins írása érthetően nagy vihart kavart, így a social studies mozgalom mellé felsorakozott szervezeteket és orgánumokat arra késztette, hogy válaszoljanak a vádakra. A vádakra reagáló írások között **Edgar Wesleynek**, az NCSS volt elnökének a válaszcikke a legfigyelemreméltóbb.[97]

Wesley két vonatkozásban szólt hozzá a történelem háttérbe szorultságának a kérdéséhez. Egyfelől, hogy *igaz-e*, másfelől, hogy *honnan erednek* ezek a *vádak*.

Ami a kérdés első vonatkozását illeti, Wesley szerint az a jelenség, hogy a társadalomtudományi tárgyak elnevezése a „social studies", még nem jelenti azt, hogy hiányozna a tanításból a történelem. Erre csak akkor kaphatunk pontos választ, ha megnézzük, hogy milyen tartalmat takar a tárgy neve. A 8. osztályos social studies pl. általában az Egyesült Államok történetének anyagát tartalmazza. A cimkéből tehát nem lehet ilyen mélyreható következtetéseket levonni. A tárgyak elnevezésén túli valódi tartalmi vizsgálatokból kiderül, hogy a történelem pozíciója általában valóban gyengült, ugyanakkor az Egyesült Államok történetének tanítása megerősödött. Tehát ha általánosságban, a történelem egészére vonatkoztatva igaz is a vád, speciálisan, a hazai történelem viszonylatában minden alapot nélkülöz. Emellett a történetiség erősségét vagy gyengeségét nem egyedül a tananyag mennyisége mutatja, hanem a történeti módszerek és a történeti szemlélet alkalmazásának az elterjedtsége is. E szempontból viszont az a jellemző, hogy

96 *Nevins*, A.: American History for Americans. New York Times Magazine. 1942. May 3. Idézi: *Hertzberg*,im. 67.

97 History in the high School Curriculum. Mississippi Valley Historical Rewiew. 1943. March. Idézi: *Hertzberg*, Im. 67-68.

nemcsak a történelemtanításban, de minden más társadalomtudományi tantárgy tanításában is erősödött a tudományos történeti megközelítés. Ez a jelenség is a történelem iránti figyelmet bizonyítja.

Hol vannak mégis azok a problémák, amelyek miatt a történészek úgy érezhetik, hogy a történelemtanítással mégsincs minden rendben? - kérdezi Wesley. Szerinte e problémák egy része a történészek attitüdjéből ered: nem vesznek részt olyan mértékben a tantervtervezésben, mint korábban; lenézik a tanítást, megvetik a tanárokat; lealacsonyítónak tartják, hogy tanárképzéssel foglalkozzanak; és ha tankönyvet írnak vagy bírálnak, nem látják a különbséget a történelem mint tudományos diszciplina és a történelem mint tanítási anyag között. Mindezekből következően, ha a történészek valóban hozzá kívánnak járulni a történelemtanítás színvonalának az emeléséhez, akkor a távolságtartás és az ebből eredő bírálat helyett nagyobb részt kellene vállalniuk, elsősorban a tanárképzés hiányosságaiból eredő problémák megoldásában.

Wesley cikke természetesen nem zárta le a vitát, ellenkezőleg, a social studies hívei között is azt a véleményt erősítette, hogy a problémával szembe kell nézni: *országos méretű empirikus vizsgálatok* szükségesek ahhoz, hogy a vádakat igazolni vagy cáfolni lehessen. Ezért 1943 áprilisában egy regionális történelmi társaság, a Mississippi Valley Historical Association kezdeményezésével egy bizottság jött létre annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy milyen a helyzete a történelemnek a közoktatásban és a felsőoktatásban. A kutatás vezetője Wesley lett, pénzügyi támogatást pedig a Rockefeller Alapítványtól kapott.

Hogy a mozgalom hívei jó irányban próbáltak megbírkózni a problémával, az mutatja, hogy még el se kezdte a bizottság a munkáját, a New York Times széles körű felmérési adatokra támaszkodva folytatta a támadást. **Benjamin Fine** 7000, 36 különböző középiskolából jött elsőéves egyetemi, illetve főiskolai hallgató mérési eredményei alapján annak a következtetésnek adott hangot, hogy *a fiatalok tudása* az Egyesült Államok történetéről *minimális*, még az elemi ismeretekkel sem rendelkeznek.[98] Egy másik ugyanott megjelent cikk pedig a social studies mozgalmat és támogatóit okolja azért, hogy a történelem ilyen rossz helyzetbe került[99].

A *Wesley vezette bizottság* csak egy év múlva tudta publikálni az eredményeit, melyek *széles körű adatfelvételen* alapultak.[100] *A mérés konkluzióit* a következőképpen foglalták össze:

1. Az amerikai történelem kurzusok kínálata a közoktatásban és a főiskolákon összességében kielégítő.
2. Az elemi iskolákban és az alsó középiskolákban a tanulóknak majdnem 100%-a tanul amerikai történelmet.
3. A felső középiskolákban is igen magas a hazai történelem kurzusok száma.
4. A főiskolákon viszont valóban nagyon alacsony.[101]

Arra a kérdésre, hogy tudják-e az amerikai fiatalok saját történelmüket, a bizottság azt a választ adta, hogy ha a tudás ténytudást jelent, akkor a felmérések alapján „nem"-mel kell válaszolni; ha az oksági összefüggéseket jelenti, „igen"-nel.[102]

A bizottság jelentése ezzel együtt elismerte, hogy az amerikai történelem tanításának eredményességével problémák vannak, főleg a felsőoktatásban, ahol a történelem

98 New York Times. 1943. April. Idézi: *Hertzberg*, im. 69.
99 Uo.
100 *Wesley*, 1944.
101 Uo. 43.
102 Uo. 1.

pozíciója erősen megrendült. Javaslatokat is tett abba az irányba, hogy a hazai történelem ismeretét hogyan lehetne a társadalomtudományi nevelésben erősíteni.[103] Ezzel a social studies hívei megpróbálták kifogni a szelet a vitorlából, megakadályozni azonban nem tudták, hogy a social studies mozgalom elérjen a végpontjához.

A mozgalom elerőtlenedésének oka nem valamiféle rossz taktika választásban keresendő, hanem abban, hogy azok a makrotársadalmi kihívások, amelyek a mozgalmat életre hívták és sikerre vitték, a 40-es évekre elvesztették relevanciájukat. A két világháború a második reformmozgalom kezdete és végpontja. *Az első világháború kitermelte, a második pedig berekesztette a social studies mozgalmat.* Több mint 10 évnek kell eltelnie ahhoz, hogy a társadalomtudományi nevelés iránti megcsappant bizalom és érdeklődés újraéledjen. De hogy milyen változások és milyen erők hatására, az már a harmadik reformmozgalom történetéhez és problémahátteréhez tartozik.

103 Uo. 118-121.

III. rész

Törekvések a társadalomtudományi nevelés megújítására a második világháború utáni évtizedekben. A harmadik reformmozgalom

A társadalomtudományi nevelés négy lehetséges alternatívája

Az amerikai társadalomtudományi nevelés fejlődéstörténetében lezajlott két reformmozgalommal eddig történeti megközelítésben foglalkoztunk. A történeti anyag alapján most megkísérelünk bizonyos *következtetéseket* levonni.

Az *első* következtetésünk az, hogy a két reformmozgalom története felszínre hozta a társadalomtudományi nevelés *hármas meghatározottságát*. A társadalomtudományi nevelés alakulását három, hierarchikusan egymásra épülő tényező befolyásolta: a *társadalmi-politikai értékek*, a *szaktudományok* és a *pedagógia*. Ezen tényezőkben bekövetkezett változások idézték elő a társadalomtudományi nevelés iránti elvárások módosulását, és ezek következtében magukat a reformmozgalmakat.

A *második* következtetésünk, hogy a társadalomtudományi nevelésről való gondolkodásban az az egyik vízválasztó, hogy a *tudomány*t, vagy a *társadalmi relevanciát* tekinti-e elsődlegesnek. Ebből a választásból ugyanis meghatározó jelentőségű következmények származnak. A társadalomtudományi nevelés célját illetően az, hogy a tudományközpontú társadalomtudományi nevelés a *„tudós ember"* karakterjegyeinek kialakítását célozza. Ezzel szemben a társadalmilag releváns nevelés a *„közéleti ember"* jellemvonásait tekinti normának. A két embereszmény közötti legfőbb különbség, hogy amig a „tudós ember" a társadalmi folyamatok *értelmezésére* (intepretation) helyezi a hangsúlyt, addig a „közéleti ember" a *részvételre* (participation). A társadalomtudományi nevelés jellegének vonatkozásában sem kisebb a különbség a kétfajta megközelítési mód között. A tudományközpontú társadalomtudományi nevelés ideáltipikusan *pozitivista*, erejét az értékmentes racionalitásban látja, a természettudományok egzaktságát törekszik elérni. Nem így a társadalomközpontú megközelítés, amelyik az értékszempontokat a társadalmi kérdések természetes velejárójának tartja, tehát *értékvállaló*, értékorientált jellegű. Végül a társadalomtudományi nevelés tartalmának a szempontjából is igen nagy az eltérés a kétfajta megközelítés között. A tudományközpontú társadalomtudományi nevelés akadémikus, a *tartalomkiválasztás*hoz a *tudományok*ból nyeri a struktúraképző elveit. A társadalomközpontú megközelítés viszont tartalmában az aktuális társadalmi igényekhez igazodik. Az a célja, hogy a tanítás anyaga minél inkább *életközeli* legyen.

Mindezekből következően megállapíthatjuk, hogy a kétfajta megközelítés minden fontos területen oly mértékben karakterisztikus, hogy a szintetizálásukra való törekvés csak egyikük dominanciájának az elismerésével történhet.

Az első reformmozgalom egyértelműen a tudományközpontú, a második reformmozgalom első szakasza a társadalomközpontú megközelítést reprezentálta. A második reformmozgalom második szakasza pedig arra példa, hogy a kétfajta megközelítés szintetizálása - adott esetben - azzal járt, hogy a társadalmi relevancia igénye nemcsak másodlagossá tette, de meg is lágyította, mintegy „társadalmasította" a tudományosság korábban kemény kritériumait.

Eddig azt vizsgáltuk, hogy mi származik abból, ha a társadalomtudományi nevelést alapvetően a tudomány, vagy ellenkezőleg, a társadalmi relevancia igénye befolyásolja. Fordítsuk most a figyelmet a harmadik meghatározó tényező, a pedagógia hatóerejének vizsgálatára.

A pedagógia hatása speciális helyet foglal el a társadalomtudományi nevelésben a két másik meghatározó tényezőhöz viszonyítva. Egyfelől azért, mert alárendelődik ne-

kik, ugyanis nincs más választása, mint egyikhez vagy másikhoz kapcsolódni. Másfelől azért, mert ez a kapcsolódás nem szolgai módon történik, hanem azzal jár, hogy alternatívákat hoz létre mindkét domináns megközelítési módon belül. A pedagógia alternatívateremtő ereje abból táplálkozik, hogy a leírt reformidőszakokban maga is két, jól körülhatárolható irányzatra bomlott. Az egyiket nevezhetjük eredményszemléletű pedagógiának, a másikat pedig folyamatszemléletű pedagógiának. Anélkül, hogy ismétlésekbe bocsátkoznánk, csak utalunk rá, hogy felfogásunkban a két ellentétes irányzatot a herbartista, illetőleg a progresszivista pedagógia képviseli.

És ebből származik *harmadik* következtetésünk. A társadalomtudományi nevelésben nemcsak az a vízválasztó, hogy tudományközpontú vagy társadalomközpontú-e, hanem legalább annyira az is, hogy vajon az *eredményszemléletű* pedagógia vagy a *folyamatszemléletű pedagógia* talaján áll. Ennek a szempontnak az alapján könnyen meghúzhatjuk a határt a két lezajlott reformmozgalom között. Az első reformmozgalom egyértelműen az eredményszemléletű pedagógia vonzáskörében volt, a másodiknál pedig világos, hogy a folyamatszemléletű pedagógia nézőpontjait vallotta magáénak.

Az eddigi történeti anyagból levont következtetések azonban nemcsak arra alkalmasak, hogy az első és a második reformmozgalmat az amerikai társadalomtudományi nevelés történetében elhelyezzék, hanem arra is, hogy *a második világháború utáni fejlődésmenet rendszerezésének* alapjául szolgáljanak. Ha ugyanis a fent leírt vízválasztó tényezők kapcsolódási pontjait konzekvensen végigjárjuk, az amerikai társadalomtudományi nevelés további alakulásában *négy alternatíva lehetőségét* vetíthetjük előre.

1. alternatíva: *a tudományközpontú megközelítés és az eredményszemléletű pedagógia összekapcsolódása*

Ebben az esetben a társadalomtudományi nevelés jellege pozitivista és értékmentes, a „tudós ember" normáit célozza. A nevelési követelmények feloldódnak az oktatásban, a nevelés célja az oktatás útján valósul meg. A társadalomtudományi nevelésnek ez az alternatívája diszciplináris természetű, tananyagelrendezésében a választott háttértudomány strukturáját követi. A tudomány által felhalmozott anyagból, mint eredményre, az ismeretekre: a tényekre és az általánosításokra helyezi a hangsúlyt. Legfőbb jellegzetessége: az *enciklopédizmus*.

2. alternatíva: *a tudományközpontú megközelítés és a folyamatszemléletű pedagógia összekapcsolódása*

A tudományközpontú megközelítésből adódóan ez az alternatíva nem kevés közös vonást mutat az előzővel. Megmarad a pozitivista és értékmentes jellege, valamint a „tudós ember" is mint nevelési eszmény. Emellett az oktatásnak továbbra is kitüntetett szerepe van a neveléssel szemben. A folyamatszemléletű pedagógia aspektusainak megfelelően azonban nem a kész eredményeket, az ismereteket deriválja a tudományból, hanem annak gondolkodásmódját. Azt a folyamatot, amelyben az eredmények megszületnek. Ehhez viszont szüksége van a tudomány legfőbb megközelítési módjainak, kutatási módszereinek és eljárásainak megismertetésére és mindazoknak a képességeknek (analízis, interpretáció, döntés) a fejlesztésére, amelyek a racionális tudományos gondolkodásmód elsajátításához szükségesek. Ez a szempont bizonyos mértékig fellazítja a korábban egy-egy tudományhoz kötődő diszciplináris alapokat. Elsősorban azokban az esetekben, amelyekben az adott téma feldolgozása a tudományban is interdiszciplináris megközelítést igényel. Itt a legfontosabb differencia specifika: a *gondolkodásfejlesztés*.

3. alternatíva: *a társadalomközpontú megközelítés és az eredményszemléletű pedagógia összekapcsolódása*

Ez az alternatíva a társadalmi relevancia igény fő szempontként való megjelenése miatt, néhány igen lényeges vonatkozásában, gyökeres eltérést mutat az előző kettőtől. A legfőbb eltérés az, hogy megváltozik a társadalomtudományi nevelés jellege: értékmentésből értékvállalóvá válik. A társadalomközpontúság azt is maga után vonja, hogy nevelési embereszményében nem a „tudós", hanem a „közéleti ember" jellemvonásait tekinti mértékadónak. Az oktatás elsődlegességével képviselt intellektualizmus háttérbe szorul, hogy helyet adjon a társadalmi értékek iránti fogékonyságra nevelésnek. És itt lép be az eredményszemléletű pedagógia nézőpontja. Hasonlóan ahhoz, ahogyan a tudományközpontú megközelítéssel szövetkezve, az akadémiai tudományok által elfogadott kész ismeretek átadására törekedett, most, a társadalomközpontú megközelítéssel szövetkezve egy társadalmi referenciacsoport (pl. fehér angolszász protestáns középosztály) által kanonizált kész értékrendszer átszármaztatására törekszik. A tananyagkiválasztás ennek az értékátszármaztató attitűdnek rendelődik alá. Ez az alternatíva a társadalomtudományok közül azokat preferálja, amelyek az értéknormákat elfogadó magatartás kialakítására a leginkább alkalmasak. Elsősorban a történelmet, a földrajzot és a jogot, de egyszersmind minden olyan modern társadalomtudományi aspektustól megtisztítva, amely kételkedést ébreszthetne a célzott értéknormák megtartása iránt. Itt mint legfőbb jellegzetességet: az *indoktrinációt* emelhetjük ki.

4. alternatíva: *a társadalomközpontú megközelítés és a folyamatszemléletű pedagógia összekapcsolódása*

A megközelítés azonossága miatt a 3. és a 4. alternatíva sok tekintetben hasonlít egymáshoz: értékvállaló jellegében, közéleti embereszményében, a közvetlen nevelési szempontok előtérbe helyezésében. Van azonban egy lényeges különbség a kettő között. A 4. alternatíva ugyanis teljesen elutasítja az indoktrináció, a direkt értékátszármaztatás gondolatát. A folyamatszemléletű pedagógiának megfelelően nem a „késztermék", a kész értékítélet átadására törekszik, hanem magának az értékképző folyamatnak az átéltetésére és tudatosítására. A 4. alternatíva lényegének megértése szempontjából nem kevésbé tanulságos, ha a szintén folyamatszemléletű 2. alternatívával is összehasonlítjuk. A két irányzat hasonló abban, hogy a társadalmi folyamatokkal kapcsolatban a racionális megismerési módszerek elsajátíttatására törekszik. Ehhez mindkettőnek szüksége van azoknak a képességeknek a fejlesztésére, amelyek a racionális megismerést elősegíthetik. A 2. alternatívában azonban a racionális megismerés nem vezet el az értékítélet alkotáshoz. A második alternatíva - tiszta formájában - ezt kizárja a racionalizálható dolgok sorából. A 4. alternatíva viszont minden társadalmi terméket értékfüggőnek tekint, így magát a tudományos gondolkodást is. Arra törekszik, hogy a képességfejlesztésbe - a megismerési képességek mellett - az értékdöntési képességet is bekapcsolja, így teremtve meg a lehetőséget az *értékdöntési tudatosság* kialakulására. Itt ez a lényegi elem.

A négy elemzett dimenzió mentén a társadalomtudományi nevelés négy lehetséges alternatívája a kulcsfogalmak kiemelésével így foglalható össze:[1]

[1] A négy lehetséges alternatíva felvázolásában és jellemző jegyeinek összegyűjtésében *Tom, A.* gondolati konstrukcióját tekintettem kiindulási alapnak. L. *Tom*, 1970.

ALTERNATÍVÁK	Tudományközpontú megközelítés – értékmentes – „tudós ember" – értelmezés – akadémizmus	Társadalomközpontú megközelítés – értékvállaló – „közéleti ember" – részvétel – életközeliség
Eredményszemléletű pedagógia	1. enciklopédizmus	3. indoktrináció
Folyamatszemléletű pedagógia	2. gondolkodásfejlesztés	4. értékdöntési tudatosság

A továbbiakban az amerikai társadalomtudományi nevelés történetét e négy alternatívát szem előtt tartva fogjuk tárgyalni. Ezzel kapcsolatban azonban három megjegyzést kell tennünk. Az első az, hogy az egy-egy személy vagy csoport által képviselt konkrét áramlatok, illetve a gyakorlati alkalmazásukra született projektek nem mindig fedik le tisztán, minden részletükben ezeket az alternatívákat. A második, hogy noha egy-egy alternatíva dominanciája minden időszakban kimutatható, a különböző alternatívákba sorolható áramlatok és projektek együtt is élnek. A harmadik, hogy bizonyos áramlatoknak és projekteknek „önfejlődésük" van, néhány közülük, több időszakaszt végigélve, maga is alternatívaváltáson megy keresztül.

Ezeket a megszorító megjegyzéseket figyelembevéve, a második világháború utáni amerikai társadalomtudományi nevelés történetében két, többé-kevésbé jól körülhatárolható szakaszt különíthetünk el: egy *neopozitivista szakaszt*, amelyben a tudományközpontú megközelítés alternatívái, és egy *értékorientált*, ún. *társadalmi relevancia szakaszt*, amelyben a társadalomközpontú megközelítés alternatívái válnak uralkodóvá.

A harmadik reformmozgalom: neopozitivista szakasz

A második világháború után az Egyesült Államok történelmi körülményeiben változás következett be, melynek lényegi eleme kétségkívül az volt, hogy világhatalmi szerep birtokába jutott. Ez a világhatalmi szerep azonban, minthogy megoszlott a Szovjetunióval, egy sajátos és igen kiélezett versenyhelyzetet teremtett, amelyben a legmarkánsabb fölényteny ezőnek a tudományos-technikai fejlesztés látszott.

Mindez természetszerüleg megnövelte a társadalmi-politikai érdeklődést a tudomány és az oktatás iránt. Csak utalunk az embertőke elméletre, amely mindkettőben olyan emberi erőforrást látott, ahol a hagyományos termelő ágazatokhoz képest jobban megtérül a befektetett tőke, mivel a tudás iparszerű kitermelésével és a tudást felhasználni képes munkaerő újratermelésével általános húzóerőt gyakorolnak az egész gazdaságra.

A pozitív tudomány gyors felértékelődését jelzi, hogy már 1950-ben létrehozzák a Nemzeti Tudományos Alapítványt (National Science Foundation), amely nagyarányú központi anyagi támogatást nyújt nemcsak a tudományos kutatás, hanem az oktatásfejlesztés számára is.

A központi pénzügyi támogatás első kedvezményezettjei a matematika és a természettudományok voltak, mivel közelebb álltak a gazdasághoz. 1957-ben pl. 6 országos természettudományi oktatási projekt működött, de ezek száma az elkövetkező két évtizedben 300-ra szaporodott. A neopozitivista szemlélet eluralkodását mutatja, hogy e projekteket tudósok, egyetemi emberek vezették, akiknek figyelme elsősorban a középiskolára irányult, azon belül is főként a tantervek anyagának az átalakítására. A projektek interdiszciplináris alapon szervezték újjá a tananyagot, egy jól definiált fogalmi struktúrát követve, de a legnagyobb hangsúlyt a kisérleteken alapuló tanítási módszer (learning by doing) elterjesztésére fektették.[2]

A tudományos-műszaki fejlesztésben tett fölényszerzési törekvések közepette az amerikai társadalomra valóban sokkolólag hatott az első szovjet szputnyik fellövése 1957 októberében. Ugyanakkor megkettőzte az erőfeszítéseket. Most már nemcsak az emberi tényezőből kiaknázható eredményeket méltatták figyelemre, hanem magát az emberi tényezőt is. A 60-as évek elején a társadalomtudományok és a társadalomtudományi nevelés is bekerült a kedvezményezett területek sorába.

Az az időszak azonban, amikor a társadalomtudományi nevelés a közérdeklődés szempontjából vákuumban volt, nem jelentett vákuumot a szakma szellemi élete szempontjából. Akkumulációs időszak volt ez, amelyben a social studies mozgalom kritikája nyomán keletkező legfontosabb viták lezajlottak, és körvonalazódtak azok a koncepciók, amelyek megnyitották a különböző alternatívákat a társadalomtudományi nevelés számára.

2 *Welch, W.W.*: Twenty Years of Science Curriculum Development: A Look Back. In: Review of Research in Education 7. Washington, 1979. Hivatkozik rá: *Báthory - Kádár Fülöp*, 1985., 166.

A második világháború után még mindig a social studies mozgalom foglalkoztatta a szakembereket. Egyrészt erősödtek azok a kritikák, amelyek már a háború alatt megindultak, másrészt folytatódtak azok a reformkisérletek, amelyek továbbra is a social studies mozgalom szellemi arculatát őrizték. A reform vagy ellenreform hívei a social studies mozgalomhoz való viszonyuk mentén polarizálódtak. A korszak neopozitivista közgondolkodása azonban nem hagyta érintetlenül sem a reform-, sem az ellenreformpártiakat, a kritikák és az újabb reformkísérletek egyaránt a tudományközpontú érvelés térhódítását tükrözték. A „vissza" vagy „előre" kérdésben a vízválasztó nem ez, hanem a *történelem versus social studies* problémája volt. De mi húzódott meg emögött?

Az ellenreform legmarkánsabb képviselője a történész **Arthur Bestor** volt, aki kritikai megjegyzéseit az egész iskolaügyre kiterjesztette. Azt a véleményt képviselte, hogy a progresszív nevelési mozgalom a maga anti-intellektualizmusával tönkretette az amerikai iskolát, a social studies mozgalom pedig a társadalomtudományi nevelést. Programja ebben a megállapításban gyökerezett: helyre kell állítani az *intellekuális értékek primátusát* és az akadémiai tudományok tekintélyét az iskolában. Ami a társadalomtudományi neveléssel kapcsolatos akadémiai tudományokat illeti, egyetlen tudományt ismert el: a történelmet. Úgy gondolta, hogy a jelenközpontúság „extrémitásaival" szemben csak a *történelem* nyújthat védelmet, hiszen e tudományon kívül más nem képes perspektívát adni a társadalomban végbemenő változások értelmezéséhez. A történelem melletti további érve az volt, hogy az intellektuális értékeknek ebben a tudományban van a legnagyobb *erkölcsnevelő ereje*.[3]

A vezető humán értelmiségiek egy része, köztük igen sok történész, osztotta Bestor álláspontját. Ez nem volt véletlen, hiszen közvetlenül a második világháború után, ahogy már a háború alatt is, éppen a politikai mozgások hatására, megnövekedett a társadalmi igény a *nemzeti egységtudat* erősítésére, amelyet sokan a hagyományos történelemtanítás és az iskola erkölcsnevelő funkciójának visszaállításával véltek elérni. Az akadémizmus retorikája mögött ez a szándék húzódott meg. Bestor és hívei 1956-ban létre is hoztak egy antireformista szervezetet, *Council for Basic Education* elnevezéssel. A szervezet 135 alapító tagja közül a legtöbb történész volt, pl. *Allan Nevins* is, akiről tudjuk, hogy már a világháború alatt ebben a szellemben támadta a social studies mozgalmat.

A nemzeti egységtudat problémájára a reformisták is érzékenyek voltak, amelyet a mozgalmon belüli hangsúlyváltások is mutatnak. Ezeket a hangsúlyváltásokat talán **Hilda Taba** gondolkodása tükrözi a legjobban. Nemcsak azért, mert szakmai munkássága mintegy leképezi a social studies mozgalom belső fejlődését, hanem azért is, mert sok vonatkozásban anticipálja az újabb, a harmadik reformmozgalom törekvéseit.

Taba pályája a *30-as évek*ben indult, amikor még őt is az a probléma foglalkoztatja, hogy hogyan lehet a társadalomtudományi nevelést a *társadalmi igények*nek jobban megfeleltetni. Válasza besorolható a social studies mozgalom fő vonalába: a *kritikai és a problémamegoldó gondolkodás, valamint a döntésképesség fejlesztésé*vel.

A *40-es évek*ben azonban, elsősorban a háború hatására, már az kezdi izgatni, hogy egyrészt mi az, ami megosztja az amerikai nemzetet és a világot, másrészt mit tehet a társadalomtudományi nevelés azért, hogy a megosztottságból eredő feszültségek csökkenjenek. A nemzeti egységtudat problémájának megoldására két válasz van a társada-

3 *Bestor*, 1953., 12-25, 40-61.; 1956., 3-57.

lomtudományi nevelésben. Az egyik a közös múlttudat erősítése a történelemtanítás által, ahogy Nevins és Bestor is képzelte. A másik a nemzeti, a csoport- és az egyéni különbözőségek felismertetése és tudatosítása a modern társadalomtudományok tanítása által. Taba ez utóbbi válasz híve, amit az is mutat, hogy már a háború alatt ott találjuk az ún. intergroup education hívei között, akiknek az a véleménye, hogy a társadalomtudományi nevelés középpontjába a vallási, faji, kultúrális és társadalmi státusbeli különbözőségek vizsgálatát kell állítani. Vagyis nem a közös múlttudat hangsúlyozásával, hanem a feszültségek okainak a feltárásával lehet a nemzeti egységtudatot erősíteni.

Ennek a gondolatnak a jegyében vesz részt Taba az *Intergroup Education Project* vezetésében. A projekt munka ugyanakkor új problémára irányítja a figyelmét: a tantervtervezés problémájára. Az NCSS *1952.* évi közgyülésén Taba új *tantervtervezési koncepcióval* áll elő, amely már erősen *neopozitivista* indíttatású. Annak a véleménynek ad hangot, hogy a tantervet nem az ismeretekre, hanem az egyes társadalomtudományok struktúraképző elemeinek: a *kulcsfogalmak*nak és *alapelvek*nek a spirálisan bővülő körére kell építeni.[4]

Bestor és Taba alakját azonban nemcsak azért emeltük ki a társadalomtudományi nevelés szellemi mozgásait képviselők köréből, mert a reform, illetve az ellenreform táborának útkeresését markánsan reprezentálták, hanem azért is, mert maradandó hatást gyakoroltak az amerikai társadalomtudományi nevelés további történetére. Taba gondolkodásmódja ugyanis nemcsak a bestori irányzat ellenpólusa, hanem a harmadik reformmozgalom anticipációja is. A társadalomtudományok struktúrájából derivált fogalmi megközelítéssel (conceptual approach) az újabb reform első, neopozitivista szakaszát, az intergroup education pluarista gondolatának korai felvállalásával pedig a második, értékorientált szakaszát vetíti előre. És ugyanígy Bestorról is elmondhatjuk, hogy az „alapozó nevelés" első megfogalmazásával olyan koncepciót előlegezett meg, amely a reformokból való kiábrándulás után, a 70-es évek második felében mozgalommá szélesedve születik majd újjá (vö. „back to basics" mozgalom).

Az 50-es évek vége azonban a reformokba vetett hit reneszánszának a kora. De ezen belül is elsőként az a gondolkodásmód számíthat sikerre, amelyik elég egzakt ahhoz, hogy garanciákat tudjon vállalni az igért eredmények megvalósítására. Ez az időszak nem kedvez sem a múltbanézésnek, sem a társadalmi relevancia lágyabb szempontjainak. A tiszta tudományosság primátusa egyelőre minden más alternatívánál előbbre való.

2. A reform fő iránya: a bruneri oktatáselmélet

Ahogy az amerikai társadalomtudományi nevelés második reformmozgalmában, úgy a mostani, harmadik reformmozgalomban is a pedagógia és pszichológia művelői közül került ki az a gondolkodó, amelyik a fő reformirány elméleti alapvetését megadta. Deweyra, illetve Brunerre gondolunk.

Bruner oktatáselméletét már az I. rész 3. fejezetében ismertettük, amikor az amerikai neveléstudomány fejlődésvonalát végigkövettük. Ezért most csak azokat az elemeket fejtjük ki részletesebben, amelyek a társadalomtudományi nevelés harmadik reformmozgalmára döntő hatással voltak.

4 Taba munkásságának három fázisáról l. *Isham - Mehaffy*, 1985.

Bruner oktatáselméletének két olyan eleme van, amely meghatározó jelentőségűvé vált az amerikai társadalomtudományi nevelésben. Ez a két elem: a.) a struktúra és b.) a kutatás.[5]

a.) Brunernél a *struktúra* egyfelől ismeretelméleti kategória, a jelenségek lényegét: az alapvelvekkel és kulcsfogalmakkal leírható összefüggésrendszert jelenti. Másfelől viszont tanuláspszichológiai kategória, és ebben az értelemben nem más, mint a megértés egy olyan modellje, amely más hasonló jelenségek megértését is lehetővé teszi azáltal, hogy a közös alapelveken és kulcsfogalmakon keresztül felfedi a köztük lévő rokonságot, azaz beláttatja róluk, hogy egy általánosabb jelenség speciális esetei. Mindebből oktatáselméletileg viszont az következik, hogy - bármely tudományról legyen is szó - a tananyagkiválasztásban nem a jelenségeket (a diszkrét ismereteket), hanem azok lényegét (a struktúrát) kell a középpontba állítani.

Ennek az okfejtésnek a tantervelméleti konzekvenciái is könnyen levonhatók. Ha ugyanis a struktúra a tananyagkiválasztás központi kategóriája, akkor a tényről tényre haladó megközlítést (fact by fact approach) fel kell váltani a fogalmi megközelítéssel (conceptual approach). Azaz nem az ismeretek, hanem a struktúraalkotó tényezők: az alapelvek és kulcsfogalmak mentén kell a tantervet felépíteni. És már itt is vagyunk a Taba által előrevetített spirális tantervmodellnél, amelyben szintén az alapelvek és fogalmak tartalmának bővülése és mélyülése jelzi az előrehaladás menetét.

b.) A bruneri *kutatás* (inquiry) fogalomról rögtön le kell szögeznünk, hogy nem pusztán módszertani kategória, hanem legalább annyira tartalmi is. Vagyis nem lehet úgy egyszerűsíteni a dolgot, hogy a „mit" tanítsunk kérdésre a struktúra, a „hogyan" tanítsunk kérdésre a kutatás Bruner válasza. Ő ugyanis nemcsak a tudomány által feltárt lényegi összefüggéseknek, a struktúráknak, hanem a kutatók additüdjének, gondolkodásmódjának és módszereinek a tanítását is az oktatás tartalmi kérdései közé sorolja. Vagyis minden olyan dolgot, amelynek modellértéke van. Ebben az értelemben nemcsak a struktúrának van a megértés szempontjából modellértéke, hanem a kutatói magatartásnak is. Tehát nem egyszerűen arról van szó, hogy a kutatás jobban motiválja a tanulókat a struktúrák megértésére, ami egyébként Bruner szerint igaz, hanem arról is, hogy a struktúrák megértése nem képzelhető el másképp, csak ha a tanulók úgy közelednek hozzájuk, mintha kis tudósok lennének. Erre pedig az ad lehetőséget, hogy Bruner felfogása alapján az értelmi tevékenység minden embernél ugyanolyan törvényszerűségek útján megy végbe, akár tudósról, akár tanulóról beszélünk. A különbség nem lényegbeli, csak fokozati (vö. reprezentációs szintek, 44. o.). Tanuláspszichológiai szempontból tehát a kutatás egyenértékű a struktúrával, de éppen ezért a tartalmi vagy módszertani aspektusok mentén nem is választhatók szét egymástól.

A bruneri oktatáselmélet struktúra és kutatás fogalma igen termékenyítőleg hatott az új reformmozgalomra. Ennek elsősorban nem e fogalmak újszerűsége volt az oka, mégcsak nem is a rendszeres kifejtésük, (hiszen Az okatás folyamata című könyv meglehetősen esszéisztikus volt), hanem az, hogy egyszerre keltettek bizalmat a tudomány és az oktatás iránt. Talán még e fogalmak kifejtetlensége, és inkább intuitív, mint analítikus megragadása is hozzájárult ahhoz, hogy gondolatokat és interpretációkat indukáljanak. Egyszerűen azért, mert Bruner annyira ráérzett velük az elvárásokra. A social studies mozgalom támogatói, akik eddig a tudományosság kritériumainak érvényesítésével és a hatékonyság nehézségeivel küszködtek, ugyanakkor nem akarták feladni a modern társadalomtudományos szemléletet az egyoldalú történelemtanítás javára, e két kulcsfoga-

5 *Bruner*, 1960.

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

lomban olyan eszközre leltek, amely perspektívát adott egy újabb kibontakozás számára. Bruner hatása azon mérhető le, hogy a 60-as években, a többi tantárgyterülethez hasonlóan, a társadalomtudományi nevelés területén sem volt olyan reformkoncepció vagy projekt, amely ne reflektált volna e két kulcsfogalom valamelyikére.

3. A New Social Studies Projektek: hasonlóságok és különbségek

A 60-as évek elején, amikor az ország pénztárcája a társadalomtudományi nevelés fejlesztése számára is kinyílt, a terület szakértői készen álltak az újabb, a harmadik reformmozgalom elindítására. A *pénz* két fő forrásból származott: a *privát* alapítványokból (pl. Ford Alapítvány) és a központi *állami* támogatásokból (pl. Nemzeti Tudományos Alapítvány, Amerikai Nevelésügyi Hivatal).

A harmadik reformmozgalmat sokan *curriculum forradalom*ként aposztrofálták, mivel a megújítási törekvések középpontjában a *tantervi projektek* álltak. 1967-ben már több mint 50 országos tantervi projekt működött a társadalomtudományi nevelés területén.

Amikor **Fenton és Good** 1965 áprilisában egy közös cikkükben[6] *New Social Studies* gyűjtőnévvel illették a jelentős pénzügyi támogatást élvező tantervi projekteket, azt akarták kifejezésre juttatni, hogy ezek a projektek legfőbb karakterjegyeiket - a társadalomtudományok struktúrájából derivált fogalmi megközelítést és a kutatás előtérbe állítását - tekintve közös áramlatot képviselnek. Az elnevezés ugyanakkor azt szimbolizálta, hogy az előző reformmozgalomból megőrizték a modern társadalomtudományos nézőpontokat (social studies), de egyszersmind új (new) hangsúllyal, a tudományosság hangsúlyával ruházták fel.

A projektek kétségtelenül sok *hasonlóságot* mutattak. Többségük egyetemi vagy főiskolai szaktanszék köré szerveződött, vezetőik sokszor szaktudósok voltak. Egy-egy kísérleti iskolában működtek, oly módon, hogy a tanárokat előbb felkészítették, és csak azután vonták be a tantervek kipróbálásába. A társadalomtudományi nevelést az oktatáson keresztül kívánták megvalósítani. A hangsúlyt a kognitív területek fejlesztésére helyezték, nagy részük az affektív szférát teljesen elhanyagolta. A projektek curriculum szemléletűek voltak, ami azt jelenti, hogy az egész tanítási folyamatot megtervezték, a tantervvel együtt a nyomtatott és audiovizuális anyagokat is. A tanárokat ellátták útmutatókkal, segédkönyvekkel és az értékelés eszközeivel. A tantervek felépítésében a koncentricitás megszüntetésére törekedtek, amelyet a kulcsfogalmak kiemelésével és középpontba állításával próbáltak elérni. A kulcsfogalmak tanításához alternatív anyagokat terveztek, amelyek jelentős részben egymással össze nem épülő esettanulmányok voltak. Ezeket az esettanulmányokat (case studies) főként az összehasonlítás, a kontrasztív megközelítés alkalmazására használták. Sokuk a tudományok metodológiájának közvetlen érvényesítését is megcélozta a tanításban azáltal, hogy a központba a tanulni tanulást, a felfedezést és a kutatást helyezte. A projektek legfőbb közös jellemzője azonban az a neopozitivista hit volt, hogy a tudománnyal minden elérhető és a tudományos oktatással bármely életkorben bármi megtanítható. Ez utóbbi vonatkozásban szinte az összes korabeli projektvezető bruneriánus volt.

6 *Fenton - Good*, 1965., 206-208.

Félrevezető lenne azonban, ha a hasonlóságok kiemelésével elmosnánk a projektek és a mögöttük meghúzódó teóriák közötti *különbségeket*. És itt most nem az olyan magától értetődő különbségekre gondolunk, hogy az egyik az antropológiát, a másik a szociológiát tekinti vezértantárgynak, vagy hogy vannak elemi iskolai és vannak középiskolai, illetve teljes vertikumot megcélzó és csak egy-egy kurzusra tervezett projektek. A lényegesebb, teoretikus kérdéseket is érintő eltérések más pontokon vannak. E tekintetben három differenciáló pontot ragadhatunk meg: a.) tudomány - versus társadalomközpontúság: b.) a struktúra vagy a kutatás hangsúlyozottsága: c.) diszciplináris vagy interdiszciplináris megközelítés.

a) Tudomány- versus társadalomközpontúság

Noha e korszakban a New Social Studies Projektek jellemzően tudományközpontúak voltak, ahogy ez már a hasonlóságok leírásából is kitűnt, mégis találunk köztük egy „kakukkfiókát", az ún. *Harvard Projekt*et, amely a reformot a társadalmi prioritások mentén akarja folytatni. Igaz, hogy a nagy, anyagilag is támogatott országos projektek között csak egy ilyen van, a *társadalomközpontúság* teóriája a szakirodalomban 1916 óta megszakítás nélkül tovább él. Ez alól a neopozitivista szakasz sem kivétel, amely ugyan nem marad hatás nélkül a társadalomközpontú megközelítés argumentációjára, sőt, gondolatilag is tovább érleli, de az alapeszme: a társadalmi folyamatok analízise és az alapeszmény: a közéleti ember nevelése, változatlanok maradnak benne.

A Harvard Projekt vezetője **Donald W. Oliver**, központja pedig a Harvard Egyetemen a School of Education volt. Szellemiségét azonban a társadalomtudományi nevelés nevesebb szakértői közül sokan osztották. Pl. **Shirley H. Engle, James P. Shaver, Fred M. Newmann**. Köztük Engle azért is érdekes, mert a legelsők között volt, aki a neopozitivista közgondolkodással ellentétben a társadalmi problémák fókuszának megtartása mellett érvelt, miközben új aspektussal, az értékszemlélet aspektusával ruházta fel e koncepció hagyományos értelmezését.

Engle szerint a tudományos és a társadalmi aspektusok összehozhatók, ha a *döntésképesség* fejlesztését állítjuk a társadalomtudományi oktatás középpontjába. Annál is inkább, mert a tudományos kutatás és a társadalmi valóság egyaránt döntéshelyzetet produkál. Ugyanakkor mindkét megközelítés értékhordozó jellegű. Tudományos megközelítésben is, ha pl. az adatok interpretációjáról van szó, és társadalmi megközelítésben is, ha politikailag meghatározott viszonyokra vonatkozik. A politikai meghatározottság ugyanis nemcsak a társadalmi, hanem a tudományos döntést, pl. az adatok interpretációját is értékfüggésbe hozza. A végső döntés, valamely tudományos következtetés levonása, értékítéletet is magában foglal. Ha tehát az értékprobléma megkerülhetetlen a társadalomtudományi gondolkodásban, akkor a társadalomtudományi nevelésnek a döntésképesség, ezen belül az *értékdöntési képesség* fejlesztését kell középpontba állítania.[7]

Engle gondolatmenete jól tükrözi a társadalomközpontú megközelítés folytonosságát, a social studies mozgalom örökségének továbbvitelét, ugyanakkor megvilágítja azt a hangsúlyváltást is, amely e koncepcióban a neopozitivizmus térhódításának hatására végbement. A tudomány- és a társadalomközpontú megközelítés közötti ütközőpont megmaradt, de új dimenzióba tevődött át: az értékmentes versus értékvállaló szemlélet dimenziójába.

7 *Engle*, 1960.

A Harvard Projekt már ennek a szemléletváltásnak a jegyében fogant. A 7-8. osztályos program fókuszában a társadalmi folyamatok, ezeken belül is főként a *társadalmi problémák* - mint értékhozdozó szituációk - történeti és jelenkori analízise állt. Konkrétan a faji és etnikai, a vallási és ideológiai, a gazdasági érdekcsoportok közötti konfliktusok, valamint az egyéni, a nemzetbiztonsági és a szociálpolitikai problémák. A cél a problémák mögötti *értékkonfliktusok* tisztázása volt. Pl. Szabadság versus rend és nyugalom szabadverseny versus esélyegyenlőség; szólás-, lelkiismereti-, egyesülési szabadság versus a demokratikus intézmények védelme.[8]

A Harvard Projekt ugyanakkor nagyobb distanciával nyúlt a társadalmi problémákhoz, mint a 20-as, 30-as évek rokon szellemű programjai. Ez a distancia a neopozitivizmus hatásával magyarázható. Általános követelménnyé vált a témák strukturált, szisztematizált kezelése, a tudományosan elemző magatartás érvényesítése. Az értékproblémák explicit felvállalása azonban egyértelmű elhatárolódást jelentett a társadalmi kérdéseknek a korszakra jellemző sterilen tudományos megközelítésétől. Itt olyan embereszmény állt a céltételezések középpontjában, aki nemcsak a társadalmi folyamatok tudományos elemzésére képes, hanem saját állásfoglalásának kialakítására és az amelletti érvelésre is. A projekt szellemisége szinte egyedülállóan vetíti előre a következő korszakban dominánssá váló pluralista gondolatot. Azt, hogy a társadalmi közmegegyezés alapja a különböző értékalternatívák együttélésének a megtűrése.

b.) *A struktúra vagy a kutatás hangsúlyozottsága*

Ez a különbségtétel a *tudományközpontú projekteken belüli* eltérések egyik fő pontját jelenti. Forrása a bruneri oktatáselmélet két alapkategóriájának: a struktúrának, illetve a kutatásnak az előtérbe állítása. Ebben az értelemben vannak struktúra-, és vannak kutatásközpontú projektek. Az előbbiekben a struktúrák megértetése, az utóbbiakban a tudományos technikák megtanítása a legfőbb eszköze a gondolkodásfejlesztésnek.

A *struktúraközpontú* megközelítést képviseli **Bernard Berelson**, aki szerint a társadalomtudományi nevelés végső célja, hogy jó állampolgárrá váljék valaki, nem áll ellentétben a tudományos (ebben az esetben a tartalomra, a struktúrára koncentráló) megközelítéssel. A tudományos megközelítés ugyanis azt a legjobb és legkorszerűbb oktatást célozza, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulók jó állampolgárrá válhassanak.[9]

A struktúraközpontú projektek közül az ún. *Georgia Antropológia Projekt* az elemi iskolák 1-7. osztályainak számára készült, központja a Georgiai Egyetem volt, vezetője pedig **Marion Rice**. A projekt az antropológiának mint tudománynak a struktúrájára és az azt alkotó fogalomrendszerre épült. A tanári kézikönyv le is szögezi, hogy a projekt célja a tanulók bevezetése az antropológia *fogalomrendszerébe* (symbol system), mert annak megértése a tanultak felhasználásának és alkalmazásának az alapja. A 4. osztályos anyag fő fogalma pl. a „kultúra", amelyen belül „a kultúra egyetemessége és különbözőségei", „a kultúra elsajátítása" és „a kultúra dinamizmusa" fogalmak megértetésére helyezték a hangsúlyt.[10] Ezen fogalmak tanításában az ajánlott módszer a *kérdve-kifejtés* volt, amelynek helyes alkalmazására a kézikönyv a következő példát hozta.

„Tanári kérdés: Mi minden közös a kultúrákban?
Feltételezett válasz: Az élelem, a ruházat és a lakhely.

8 *Oliver - Shaver*, 1966., 141-143, 247-256.
9 *Berelson*, 1962., 6-7.
10 Antropology Curriculum Project, 1965., 1-2.

Tanári kérdés: Milyen hasonlóságok és milyen különbségek vannak az említett dolgok között?

Feltételezett válasz: Az élethez minden embernek élelemre van szüksége.

Tanári kérdés: Mindenkinek ugyanolyan típusú élelemre?

Feltételezett válasz: Nem.

Tanári kérdés: Tudnátok mondani néhány példát arra, hogy a különböző kultúrákban különböző módon táplálkoznak?

(A tanár addig vezeti a vitát, míg el nem jutnak a gyerekek a megfelelő válaszokig.)..."[11]

Az idézett útmutatás jól megvilágítja az egyoldalú struktúraközpontú program előnyeit és hátrányait. A tudomány, jelen esetben az antropológia, kétségkívül a korszerű ismeretek gyüjtőtára. Ebben az értelemben a tanulók - Berelson szavaival - a lehető legjobb oktatást kapják. Emellett a tudomány fogalomrendszere nemcsak az ismereteket, hanem a korszerű szemléletet is közvetíti (l. pl. a kultúrák egymásmellettiségének gondolata), amely szintén nagy előnye ennek a megközelítésnek. Ugyanakkor a modern tartalom - a kérdve-kifejtés módszerével közvetítve - sok esetben csak üres absztrakció marad. E tekintetben gyakran érték bírálatok a projektet, és általában a megfelelő pedagógiai transzformáció nélküli struktúraközpontú megközelítést [12].

A nagy, országos projektek többsége azonban - éppen a tudományos és a pedagógiai szempontok egymást erősítő hatásának a megfontolásából - a struktúraalkotó fogalmakat a kutatás előtérbe állításával próbálta hozzáférhetővé tenni a tanulók számára. Két példát hozunk a *kutatásközpontú* projektek jellemzésére, melyek a középiskolai oktatás korszerűsítését célozzák.

Az egyik a *Sociological Resources for the Social Studies* néven ismert projekt, amely a *szociológia* tudományára épült. Szellemi támogatást az Amerikai Szociológiai Társaságtól, a pénzt a Nemzeti Tudományos Alapítványtól kapta. A projekt programja klasszikusan szociológiai témákat tartalmazott, amelyeket olyan kulcsfogalmak jelöltek, mint pl. a szocializáció, vagy a társadalmi rétegződés. Ugyanakkor e fogalmak megértetésében és a hozzájuk kapcsolódó témák feldolgozásában a projekt tervezői nem a kérdve-kifejtés módszerét használták, hanem abból indultak ki, hogy a tanulók ritkán képesek jó kérdéseket feltenni anélkül, hogy maguk is aktívan részt vennének a kutatási folyamatban. Ebből a megfontolásból határozták el - olvashatjuk -, hogy a tanulókat bevezetik a szociológus munkájába, alkalmat adnak nekik arra, hogy saját tapasztalatokat szerezzenek az adatok összegyűjtésében, „kikérdezésében" és interpretációjában.[13] A programnak így nemcsak a témákra utaló, de az olyan *kutatási technikák*at célzó kulcsfogalmak is részévé váltak, mint a kutatási terv, a kísérleti és kontroll csoport, a rangsorkorreláció, a táblák értelmezése stb. A kutatásközpontú szemlélet az oktatási segédanyagokban is tükröződött. A *Szociológiai Kutatások* című sorozatuk egyik füzete pl. a szociológiai kutatás hét alaplépését a következőkben foglalta össze a tanulók számára.

1. A kutatás hipotéziseinek és várható eredményeinek a megfogalmazása
2. A kérdések és kérdőívek megszerkesztése
3. Mintavétel
4. A kérdőívek kitöltése
5. Az eredmények táblázatba foglalása

---

11 Uo. 5.

12 L. pl. *Tom*, im. 28-31.; *Joyce*, 1972., 14-15.

13 Analyzing Modern Organizations, 1968., V-VIII.

6. Az adatok elemzése
7. A konklúziók és általánosítások levonása.[14]

A legkülönbözőbb témák feldolgozásában ezeket a kutatási technikákat alkalmaztatták a tanulókkal. Vegyünk példának egy vallásszociológiai témát. Itt először azt a feladatot kapták a tanulók, hogy térképezzék fel lakóhelyük vallási megosztottságát és hasonlítsák össze az így nyert adatokat a chicagói helyzetképpel. Majd próbálják megkeresni az eltérés okait, különös tekintettel a vallás és a különböző magatartási szokások kapcsolatára. Ez a szempont újabb adatgyűjtésre ösztönözte őket, amely felhívta a figyelmüket a vallási csoportok és a vegyesházasságok, a vallás és a foglalkozástípus, a vallás és a jövedelemszint stb. közötti összefüggésekre. Ez az empírikus tanítási mód nemcsak abban segítette a tanulókat, hogy felismerjék a vallás és a magatartás kapcsolatát, megismerjék a szociológiai kérdésfeltevés típusait és általában a metodológiát , hanem abban is, hogy rádöbbenjenek: a valóság nem azonos az ismeretekkel, az ismeretek befejezetlenek, és az interpretációnak igen sokféle aspektusa lehet, mely aspektusokat az újabb és újabb adatok indukálnak. [15]

Lényegileg ugyanezt a szemléletet képviseli a *Középiskolai Földrajz Projekt* is, amelyet az Amerikai Földrajzi Társaság és egy földrajzpedagógiai szervezet, a *National Council for Geographic Education*, valamint anyagilag a Nemzeti Tudományos Alapítvány is támogatott. A projektet a középiskola 9-10. osztálya számára dolgozták ki.

A projekt tervezőinek legfőbb törekvése az volt, hogy a tanulók úgy viselkedjenek, mintha hivatásos geográfusok lennének. Azaz segítsenek az új városok megtervezésében és a régiek felújításában, megoldások keresésével belülről éljék át, mit jelentenek az olyan világproblémák, mint a népességrobbanás, az élelemellátás, a politikai határkonfliktusok stb. Ennek a célnak az elérése érdekében a tanulók egyfelől olyan anyagokkal dolgoztak, amelyek valóságos problémák megoldásához nyújtottak információkat, pl. városrekonstrukciós tervekkel, másfelől olyan *szimulációs játékok*ban vettek részt, amelyekben státusuknál fogva (pl. tanácsi vezetők vagy képviselők) döntéshelyzetbe kerültek.[16]

A fent leírt kutatásközpontú projektek talán elegendő illusztrációként szolgálnak arra, hogy lássuk a gyakorlati alkalmazását annak a gondolatnak, amelyet Bruner Az oktatás folyamata című könyvében - többek között - kifejtett. Emlékeztetőül idézem: „Midőn az iskolai tanuló fizikával foglalkozik, akkor ő *fizikus*, s könnyebben válik valóban fizikussá, ha fizikus módjára viselkedik, s nem valami egyebet csinál. A valami egyéb kitétel főként olyasféle bíbelődésre vonatkozik...(mint) beszélni a tanteremben vagy regisztrálni a tankönyvekben valamilyen tudomány végső megállapításait, ahelyett, hogy magára a kutatómunkára koncentrálnának." [17]

c.) *Diszciplináris vagy interdiszciplináris megközelítés*

Ez a harmadik differenciáló pont a projektek között. A projektek közötti különbségek rendszerezésének eddig az volt a logikája, hogy a differenciáló pontok érvényesülésére konkrét projekteket hoztam fel példaként. Így a társadalomközpontúakat a Harvard Projekt leírásával mutattam be, a tudományközpontúak esetében pedig a

14 Testing for Truth: A Study of Hypothesis Evaluation, 1969., 2.
15 The Sociology of Religion, 1966., 4-22.
16 From Geographic Discipline to Inquiring Student, 1970., 3-30.
17 *Bruner*, im. 25.

struktúra prioritását a Georgia Antropológia Projekttel, a kutatás prioritását egy szociológiai és egy földrajzi projekttel jellemeztem. Ez utóbbi három projekt mindegyike diszciplináris jellegű volt. Az interdiszciplinaritás szempontjának fevetése után most értelemszerűen itt is a konkrét példák bemutatása következne. Előbb azonban egy kitérő megjegyzést kell tennem. A következőkben leírásra kerülő projektek nem egyszerűen az interdiszciplináris típusokat szemléltető példák, hanem a leghíresebb projektek. Hírnevüket elsősorban annak köszönhetik, hogy *modellértékűek*. Nemcsak az interdiszciplinaritás érvényesítési módja szempontjából, hanem abban a tekintetben is, hogy sikerült megtartaniuk a struktúra és a kutatás egyensúlyát. Ezért külön alfejezetben, részletesen ismertetem őket.

4. Négy modellértékű projekt

A.) A Senesh Projekt

Lawrence Senesh, a projekt kidolgozója magyar származású. Édesapja az a *Szenes Adolf* (1868-1948), aki a 20-as években jelentős szerepet vállalt a magyar polgári iskolai tanárképzés korszerűsítésében, és aki pedagógiai hitvallását tekintve Dewey követője, a cselekedtető oktatás és a problémamegoldó gondolkodás híve volt.

A Senesh Projekt *A munka világa* (Our Working World) néven vált ismertté. Központja az Indiana állambeli Purdue Egyetem volt, anyagát az elemi iskola 1-6. osztálya számára dolgozták ki.

A program tematikája a következőképpen oszlott meg:

1. Családok
2. Szomszédok
3. Városok
4. Az Egyesült Államok régiói
5. Az amerikai életmód
6. A világ régiói

Noha Senesh közgazdász volt és a program főcíme is közgazdasági tantervet sejtet, valójában itt egy interdiszciplináris projektről van szó, amelyben a *közgazdaságtan*on kívül a *politológia*, a *szociológia*, az *antropológia*, a *szociálpszichológia* és a *jogtudomány* alapösszefüggéseit kapcsolták szervesen egybe. Ez az új típusú *organikus curriculum* - ahogy Senesh nevezte - a felsorolt modern társadalomtudományokból nyerte fogalmi struktúráját, de e *fogalmi struktúrák* elsődleges kapcsolódási pontjait a *gyerekek* társadalmi *tapasztalatai*nak mentén alakították ki. Pl. minden gyereknek vannak saját, mindennapi életéből vett közgazdasági tapasztalatai, minthogy nem kaphatnak meg mindent, amit csak akarnak. Vagyis korán megtapasztalják az embernek azt a - közgazdasági értelemben vett - alapkonfliktusát, amely a mindig növekvő igények és a korlátozott anyagi javak között feszül. De a családi élet a politológiai gondolkodás kialakulásához is nyújthat bizonyos *alapmodelleket*, amennyiben a családtagok közti viszony kölcsönösségen vagy éppen ellenkezőleg, egy-egy felnőtt autoriter magatartásán alapul. Ezek a tapasztalatok leggyakrabban mint problémaszituációk realizálódnak. A gyerekek már korán felismerik, hogy igen sokszor különbözik az, ami van, attól, amit szeretnének. Ezekben a szituációkban dönteniük kell, és ezeknek a döntéseknek mindig megvannak a maguk kö-

vetkezményei. E döntéshelyzetek tudatosítása segítheti a tanulókat ahhoz az általánosításhoz, hogy a társadalmi realitás és a társadalmi célok közötti szakadék okozza a társadalmi problémákat, melyek megoldásának van szisztematikus és konstruktív útja. A program legfőbb célja tehát a *problémamegoldás racionális technikájának* az elsajátíttatása, amely a következő *hat lépést* foglalja magában:

1. A probléma tüneteinek felismerése
2. A probléma aspektusainak (közgazdasági, politológiai, szociológiai stb.) az áttekintése
3. A probléma definiálása
4. A probléma kiterjedési körének a meghatározása
5. A probléma okainak elemzése
6. A probléma megoldása[18]

És most tekintsük át egy konkrét példán a problémaközpontú interdiszciplináris megközelítés érvényesülését a tematikában. A példa a *3. osztályos tananyag.* A Városok című kurzus 18 témaegységből áll:

1. Mi a város?
2. Miért van ott, ahol van?
3. A város mint az áruk és a szolgáltatások piaca
4. A város mint az eszmék piaca
5. Mi okozza a város növekedését?
6 Mi tartja az embereket együtt, és mi választja el őket egymástól?
7. A város és a kormányzat
8. Miért kell a várost tervezni?
9. Miért kell a várost karbantartani?
10. A város és a közlekedés
11. A város, a víz és a levegő
12. Egy város, amely értékes örökséget hagyott ránk: *Athén*
13. Egy város, amely felszívta a falvakat: *London*
14.Egy város, amely a tengerrel kötött házasságot: *Velence*
15. Egy város, amely poraiból támadt fel: *Rotterdam*
16. Egy város, ahol több ember van, mint munka: *Calcutta*
17. Egy város, amely ésszel él: *Szingapur*
18. A városok jövője[19]

A kurzus célja, hogy a tanulók megértsék és átérezzék azokat a problémákat, amelyekkel a városoknak szembe kellett, illetve kell nézniük. Ezért a tanítás logikája az, hogy minden egységnél először elméletileg tisztázzák a problémákat, majd konkrét városok esettanulmányain vizsgálják azok megjelenését és megoldását. Az első 11 témához mai amerikai városok adják a példákat, a többinél - mint a tematikából kitűnik - más kontinensek városainak múltja, jelene és jövője. Minden város egy-egy konkrétan megoldandó probléma bemutatására szolgál, ugyanakkor mindegyik eset magában rejt bizonyos általánosítható tapasztalatokat is.

A 4. egységben pl. a várost mint az eszmék piacát vizsgálják. Itt azon van a hangsúly, hogy megértessék: az embernek természetes igénye a vélemény- és gondolatszabadság. Így oda vonzódik, ahol eszméi kifejezésében és terjesztésében nem korlátozzák.

18 *Senesh*, 1973., 7-18.

19 L. a program 3. osztályos tankönyvét: *Senesh*, 1967.

Mindezt a 18. századi Philadelphia és a mai New York példáján mutatják be a tanulóknak.

A 6. egységben az embereket összefűző és elválasztó tényezőket tárgyalják. Itt az a cél, hogy rávilágítsanak: a törvények, a szabályok, a szokások, a munkamegosztás stb. e szempontból kettős hatásúak. Össze is fűzik és el is választják az embereket egymástól. Ennél a témánál foglalkoznak a különböző eredetű konfliktusokkal és lehetséges megoldási módjaikkal (pl. a szegénység okozta ellentétek Atlantában).

A 7. egységben a kormányzat döntéshozó mechanizmusa áll a középpontban. A kormányzat mindennapi döntéshelyzeteit, a döntéseket befolyásoló tényezőket és a döntési folyamat nehézségeit próbálják itt érzékeltetni a tanulókkal, többek között a detroiti polgármester egy napján keresztül.

A 12-17. egységben az urbanizáció speciális aspektusai történeti tárgyalásmódban jelennek meg. Itt arra nyílik lehetőség, hogy a különböző történeti korszakokat a címekben jelzett városfejlődési problémák szempontjából tekintsék át.

A tematika tehát egyrészt alkalmas a különböző társadalomtudományok fogalmi struktúrájának az egybekapcsolására, másrészt arra, hogy állandóan ébren tartsa a tanterv központi gondolatát: az ember mindig választás elé van állítva, és a választásnak mindig megvannak a maga következményei. Az *esettanulmányok* legfőbb funkciója éppen ez. Olyan reális szituációkat ábrázolnak konkrét helyen, konkrét időben és konkrét történelmi körülmények között, amikor az adott városok valamilyen döntéshelyzetbe kerülnek. Egy választás reprezentánsai, annak összes következményeivel. Az esettanulmányok így nem egyszerűen valamely probléma illusztrálására szolgálnak, hanem a választással, a döntéssel kapcsolatos gondolkodás fejlesztésére.

Ugyanezt a célt segítik a különböző *szerepjátékok*, valamint a *szimulációs vagy döntésjátékok*. Ezek, pedagógiai funkciójukat tekintve, abban különböznek az esettanulmánytól, hogy nem „kívülről", hanem „belülről" szembesítik a tanulókat a döntésre váró problémákkal. Más szavakkal: a játékokon keresztül a gyerekek nem elemzik, hanem átélik a döntéshelyzeteket.

B.) A Bruner Projekt: A MACOS

Talán nem túlzás azt állítani, hogy a 60-as évek amerikai projektjei közül Bruner társadalomtudományi programja: *Az ember mint tananyag* (Man: A Course of Study, rövidítve MACOS) váltotta ki - nemzetközi méretekben is - a legnagyobb visszhangot. Ennek oka részben Bruner nemzetközi és hazai elismertségében, valamint a reformmozgalomra gyakorolt hatásában keresendő, továbbá abban a szakmai kíváncsiságban, amely egy olyan teoretikust kísér, aki maga is megpróbálkozik elméletének gyakorlati átültetésével. A fontosabb ok azonban úgy gondolom az, hogy a MACOS valami egészen eredeti megoldását nyújtotta a társadalomtudományi tantervtervezésnek. Mint ilyen, amellett, hogy nagy feltűnést keltett, teljesen ellentétes előjelű reakciókat is kihívott - a szakmai körökben és a közvéleményben egyaránt. Tehát nemcsak a legismertebb, de egyben a legvitatottabb projekt is volt a harmadik reformmozgalom történetében.

A projekt leírását elsősorban nem az értékelések, hanem az interpretációk különbözősége nehezíti. Ez jórészt abból adódik, hogy a MACOS-ból több olyan tantervelméleti konzekvencia kiolvasható, amelyek mindegyike alkalmas arra, hogy az interpretálásban központi szerepet tulajdonítsunk neki. A szakirodalom e tekintetben meglehetősen

sokrétű. Egyesek szerint a projekt lényegi vonása a tanagyag eszközjellege, annak a fő gondolatnak a bemutatásában, hogy nem ismerhetjük meg önmagunkat önmagunkból, csak másokkal való összehasonlításban.[20] Mások szerint a filozófiai megközelítés a projekt differencia specifikája, abban az értelemben, hogy nem egyes társadalomtudományok, hanem a társadalomtudomány (a filozófia) alapkérdését feszegeti, nevezetesen, hogy mi teszi az embert emberré.[21] De vannak olyan interpretációk is, amelyek a tematikából kiindulva egyszerűen antropológiai tantervnek tekintik,[22] sőt olyanok is, amelyek ugyanezen okból nem társadalomtudományi, hanem természettudományi programnak tartják.[23] Ez utóbbi azonban félreértésen alapul. Bruner egyértelműen társadalomtudományi kérdések tisztázására szánta a tananyagot, amelyet a tantervelméleti szakemberek körében nem is vitatnak.

Én úgy gondolom, hogy a MACOS az *interdiszciplináris* megközelítésnek - a Senesh Projekthez hasonlóan - egyfajta *problémacentrikus* modelljét képviseli, minthogy minden további implikáció abból a három problémafelvető kulcskérdésből származik, melyeket Bruner így fogalmazott meg:

-Mi teszi az embert emberré?
-Miképpen jutott a fejlődésnek erre az útjára?
-Hogyan válhat az ember méginkább emberivé?

A program tudományterületi vonzatait azonban csak úgy lehet megítélni, ha megvizsgáljuk azokat az *aspektusokat* is, amelyek mentén a kérdések megválaszolhatók. Bruner *öt* olyan humanizáló erőt emel ki, melyek kölcsönhatása folytán szerinte az ember azzá lett, ami. Ezek a következők:

-szerszámkészítés
-nyelv
-társadalmi szerveződés
-gyermeknevelés
-világmagyarázatra való törekvés.[24]

A felsorolt tényezők nem témák, és nem is kulcsfogalmak. Az alapkérdések megválaszolásának mederben tartására szolgálnak, tehát olyan aspektusok, amelyeket a problémakör teljes kibontásában mindvégig szem előtt kell tartani.

Ezek az aspektusok sokféle tudomány problémakörét, ismeretanyagát érinthetik: a régészetét, a technikatörténetét, az antropológiáét, a nyelvtudományét, a szociológiáét, a neveléstudományét, a filozófiáét. De a bekapcsolható tudományok nem határozzák meg a tanterv felépítését, a tanagyag nem ezeknek a tudományoknak valamifajta egyebeszervezéséből következik. Ehelyett egy sajátos episztemológiai megközelítésből. amelynek lényege, hogy *nem ismerhetjük meg önmagunkat önmagunkból*, csa másokkal való összehasonlításban.

A problémafelvető kérdések és a válaszokat irányító aspektusok bemutatása után most érkeztünk el oda, hogy a *tematikát* ismertessük. A tematika tökéletesen megfelel Bruner fejlődéslélektani nézeteinek, amennyiben bármely tananyag bármely életkorban

---

20 *Welton - Mallan*, im. 128-133.

21 *Joyce*, im. 128-131.

22 *Lawton*, et al., 1971., 134-136.

23 L. *Welton - Mallan* idézett könyvének 129. oldalát, amelyen leírják, hogy a szülők és a tanárok egy jelentős része abból vonta le ezt a következtetést, hogy a program első felében az állatokról tanulnak a gyerekek. Azaz nem értették meg, hogy az állatokról szóló tananyag az összehasonlítás (kontraszt) eszköze az ember lényegének bemutatására.

24 *Bruner*, 1966., 9.

megtanítható, ha az adott korcsoport fogalmi reprezentációs szintjét figyelembe vesszük. Minthogy a program az *5. vagy 6. osztályosok*nak készült, a problémakör kibontására olyan tananyagot választottak, amely egyrészt megfelel az adott korosztály *érdeklődésé*nek, másrészt nem elsősorban a szimbolikus, hanem döntően az *enaktív és ikonikus gondolkodás* adta lehetőségekre alapoz. A MACOS tematikáját és időbeosztását egy ábrával szemléltetjük.

AZ EMBER MINT TANANYAG[25]

Első szemeszter: Tanulmányok állatokról (60 óra)

5 óra	8 óra	12 óra	5 óra
Bevezetés (Az életciklusok)	A lazacok	A hering sirályok	A természetes kiválasztódás

30 óra
A páviánok

Második szemeszter: A netszilik eszkimók esettanulmány (60 óra)

9 óra	13,5 óra	9,5 óra
A netszilik világ	A vadászó életmód	A netszilik család

8 óra	11 óra	6 óra	3 óra
A tél veszélyei	A vadászó életmód télen	Téli szállás	Összefoglalás

25 *Man*: A Course of Study, 1968., 2-3.

Mint az ábrából látható, az első félévben a gyerekek bizonyos állatokkal, a másodikban a netszilik eszkimókkal foglalkoznak. A tematika így önmagában, valóban azt a képzetet kelti, hogy itt egy természettudományi vagy legalábbis egy antropológiai kurzusról van szó. De ha a bruneri értelemben fogjuk fel a tananyagot, azaz nem tévesztjük szem elől az alapkérdéseket, akkor láthatjuk, hogy csupa olyan - 10-11 éveseket érdeklő - esettanulmánnyal van dolgunk, melyek a „mi teszi az embert emberré" kezdetű kérdéscsoport megválaszolására szolgálnak. A kontrasztivitás felhasználásával, összehasonlító módon. Az első szemeszter anyagának központi kérdése e szempontból az, hogy mi a hasonlóság és mi a különbség *az emberek és az állatok* között; a második szemeszteré pedig, hogy mi a hasonlóság és mi a különbség a *civilizált emberek és a primitív emberek* között. Vagyis a tananyag nem azt a célt szolgálja, hogy minél több információt szerezzenek a gyerekek a lazacokról, a sirályokról, a páviánokról és az eszkimókról, hanem azt, hogy minél világosabban lássák azokat a vonásokat, amelyek az élőlényeket általában és a közéjük tartozó embereket speciálisan jellemzik. Továbbá azt is, hogy miben jelentkeztek azok a fejlődést mutató faktorok, melyek az embert az állatvilágból kiemelték és eljuttatták mai állapotába.

Ezeknek a vonásoknak és tényezőknek a felismerésére a spirálisan visszatérő és tartalmilag bővülő *kulcsfogalmak* vezetik rá a gyerekeket. A kulcsfogalmak szorosan kapcsolódnak ahhoz a Bruner által kiemelt öt humanizáló erőhöz, melyek a tananyagtárgyalásnak az alapkérdések megválaszolására irányuló aspektusait jelentik. Lássunk egy példát!

Az öt humanizáló erő egyike a *gyermeknevelés* volt. Ez a fogalom azt tartalmazza, hogy az ember már tudatosan törekszik ismereteinek, kompetenciáinak és magatartásmódjainak az átszármaztatására, hogy megszervezi és irányítja gyermekeinek a tanulását. A gyermeknevelés aspektusából eredő kulcsfogalom azonban nem a nevelés (vö. irányított tanulás), hanem a *tanulás,* mert csak ez a fogalom elég széles ahhoz, hogy a kontrasztív megközelítésben, azaz az embereknek az állatokkal való összehasonlításában még értelme legyen. Ennek megfelelően a tanulás mint kulcsfogalom mind a négy esettanulmányban reguláló mozzanatot jelent, ugyanakkor az egyes esettanulmányok, a fejlődés szintjeit példázva, a tanulás mindinkább irányított, szülőkhöz kapcsolható módozatait mutatják meg - egészen a tudatosan irányított tanulásig, vagyis a nevelésig. Hogy a példa még világosabb legyen, a tanulás fogalom rétegződését és bővülő kontextusát a hozzá kapcsolódó konkrét tananyaggal, valamint majd ábrán is illusztráljuk.

A MACOS szerint tanuló gyerekek először a lazacokról szóló témakörnél ütköznek bele a tanulás fogalmába egy meghatározott probléma kapcsán. Megtudják, hogy a lazacok a tengerben élnek, de a folyókban zajlik az ívás, az ikrák lerakása és megtermékenyítése. Amikor ez megtörtént, a szülők igyekeznek vissza a tengerbe, de útközben a kimerültségtől elpusztulnak. A szülők tehát nem gondoskodnak az utódokról, akik zömükben nem is érik el a felnőttkort. 5-6 ezer ikrából csak 2-3 marad életben. A kérdés tehát a problémaszituációból ered: ha a lazacszülők magukra hagyják a kicsinyeiket, akkor kitől és hogyan tanulják meg a túlélő lazacok az életben maradáshoz és a fajfenntartáshoz szükséges magatartást. A kérdésre adandó válaszban tehát először tisztázniuk kell, hogy van *veleszületett és tanult magatartás,* és hogy a lazacok az előbbire példák.

A tanulás fogalom tovább mélyül a hering sirályokról szóló esettanulmányban. Erre az ad lehetőséget, hogy itt is foglalkoznak a tanulók a szülők és a kicsinyek kapcsolatával, és filmen látják, hogy a sirályszülőknek nagyon felemás az utódaikról való gondoskodása. Védik és kiköltik a tojásaikat, tanítgatják a kicsiket repülni, megszerzik számukra az élelmet is, de a sirálybébik csak úgy jutnak hozzá, ha tudják, hogy a szülő csőrének

egyik oldalán lévő kis piros foltot meg kell kopogtatniuk. Ha ezt nem teszik, a szülő egy idő után maga eszi meg a szájában tartott élelmet. Honnan tudja a kis sirály, hogy csak így juthat táplálékhoz? Ez megint csak a „tanulás előtti", veleszületett magatartásra példa, a szárnypróbálgatás és a repülés viszont a tanult magatartásra. Ez az esettanulmány azt illusztrálja, hogy a veleszületett és a tanult magatartásnak egy fajon belül nem kell szükségképpen elválnia egymástól.

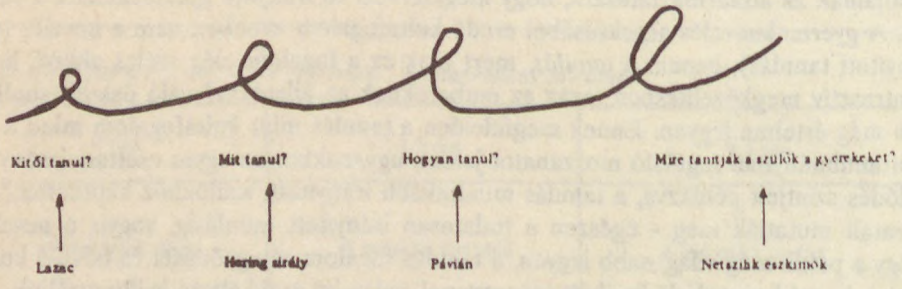
A páviánok megfigyelése tovább árnyalja a tanulás fogalmát. A körükben észlelhető csoportmagatartás, családszerveződés, kommunikáció a korábbi példáknál sokkal nagyobb lehetőséget teremtenek a kicsinyek számára, hogy megtanulják az elődöktől a szükséges magatartásmódokat. A tanulásukat segíti az egyre jobban kiteljesedő szülői gondoskodás és irányítás, valamint a viszonylag hosszú „gyermekkor" is.

A netszilik eszkimóknál, tehát az embernél, a tanulási folyamat már nemcsak hosszú és irányított, hanem tudatosan szervezett is. Itt már az az érdekes, hogy az adott kultúra mit tart érdemesnek átszármaztatni az utódokra, és mindezt hogyan szervezi meg.[26]

Az egyes esettanulmányokban tehát a tanulás fogalom kapcsán egyre bővebb kontextusban van helye az értelmes kérdésfeltevésnek. A tanulás fogalom ilyen értelemben vett „spirálját" az alábbi ábra szemlélteti.

A tanulás fogalom „spirálja"[27]

Alapkérdés: Mi a veleszületett és mi a tanult magatartás?



Mint az ábrán látható, a tanulással kapcsolatos alapkérdés a veleszületett és a tanult magatartás megkülönböztetése. Ez a különbség mind a négy élőlénynél szerepet játszik. A fejlődés során azonban egyre növekszik a tanult magatartás jelentősége. fejlődési folyamatot a kérdések illusztrálják, amelyeket a problémaszituációktól ösztönözve a gyerekek maguk tesznek fel. A lazac esetében önként adódik a „kitől tanul" kérdése, és ennek kapcsán a veleszületett és a tanult magatartás megkülönböztetése. A hering sirálynál már e szempont függvényében az az izgalmas, hogy „mit tanul", illetve mit nem, mert születése óta már tudja. A páviánok megfigyelése a „hogyan tanul" felvetődésével görgeti tovább a kérdéscsoportot, minthogy a magasabb fokú társadalmi organizáció

26 Man: A Course of Study. Introductory Lessons; Salmon; Herring Gulls; Baboons; The Netsilik Eskimos at the Inland Camps; The Netsilik Eskimos on the Sea Ice, 1968.

27 Az ábra Welton - Mallan idézett művének hasonló ábrája nyomán készült, kisebb-nagyobb változtatással. Im. 131.

folytán a hangsúly a tanulásirányítás módjaira terelődik. Az eszkimókról szóló esettanulmányban pedig egy minőségileg új kérdés merül fel. Az, hogy egy nehéz fizikai körülmények között élő szubkultúra milyen tudást tart érdemesnek arra, hogy átszármaztassa az utódokra. A tanulás fogalom tehát attól kulcsfogalom, hogy minden élőlénynél megvan a relevanciája, „spirálja" pedig a kérdések kumulatív jellege következtében alakul ki, kontextusának szélesedésével és mélyülésével.

És itt kell kitérnünk a kérdések tanulásirányító funkciójára. A hagyományos tanításmetodikában a kérdések funkciója a tanulók rávezetése bizonyos összefüggések felismerésére. Ebben a felfogásban a kérdezés joga elsősorban a tanáré, aki akkor jár el helyesen, ha kérdései igazodnak a tanulók megértési üteméhez, soha nem lépik túl azt, inkább kicsivel előtte járnak, hogy a tanulók gondolkodását a kívánatos irányba tereljék. Erre korábban egy olyan példát mutattunk be, amikor a korszerű tananyagszervezési elvek hagyományos tanításmetodikával párosulnak. (L. a Georgia Antropológia Projekt kérdve-kifejtő módszerét.)

A MACOS-ban egészen más *a kérdések tanulásirányító funkciója*. Itt nem a tanár kérdez, hanem a tanulók - valamely megismert jelenség okai után kutatva. Vagyis az teszik, amit a kutatók: ha belebotlanak bizonyos ismeretlen eredetű jelenségbe, releváns kérdéseket próbálnak maguknak feltenni a kívánt magyarázat megszerzésére. A MACOS-ban tehát a tanulói kérdések problémaszituációk útján történő ösztönzésének célja *a kutatói attitűd* kialakítása, annak a viselkedésmódnak a megéreztetése a gyerekekkel, amely egy valódi kutatót jellemez, ha érthetetlen jelenséggel találja magát szemben.

C.) A Taba Projekt

Hilda Taba, a reformmozgalomra gyakorolt elméleti hatását tekintve, rögtön Bruner után következik. Bizonyos tantervelméleti vonatkozásokban (fogalmi megközelítés, spirális tanterv) a szakirodalom együtt is emlegeti őket. De amíg Brunernél a tantervi projektmunka végülis csak az elmélet egyszeri kipróbálása, addig Tabánál éppen fordított a helyzet. Őt a folymatos és mindig megújuló kísérletezés késztette arra, hogy elméletté dolgozza össze projektmunkáinak tapasztalatait. Van azonban egy másik különbség is közöttük. Bruner oktatás- és tantervelméleti tevékenysége a harmadik reformmozgalom neopozitivista szakaszára esik, gondolkodásmódját nem szakítja meg semmilyen paradigmaváltás. Tabát viszont, aki mindig a társadalomtudományi nevelés kérdéseivel foglalkozott, a 30-as években mélyen érinti még Dewey eszmerendszere, ezen belül is az, amit a tényismeretek elavulásáról és a *gondolkodásfejlesztés* prioritásáról mondott. Majd a világháború alatt a melting pot koncepció kezdődő válsága az ekkor még igen gyenge csoportot alkotó pluralisták táborába viszi, és ennek hatására jut el oda, hogy a társadalomtudományi nevelésben az *etnikai és csoportkülönbségek* tudatosítására helyezze a hangsúlyt. Végül a neopozitivizmus gondolkodásmódjától is befolyásolva, a tudományok struktúraképző elemei: a *kulcsfogalmak és alapelvek* felé fordul a figyelme, és ez adja az ösztöntést számára - Brunert megelőzve - ahhoz, hogy spirális tantervmodellben építse fel a tananyagot. Ez a három, tantervelméletileg önmagában is rendszerszervező erővel bíró szempont ötvöződik Taba utolsó társadalomtudományi projektjében.

Az ún. *Contra Costa Social Studies Projekt* 1-6. osztályos elemi iskolai program volt, és a projektek többségétől különbözött abban, hogy az éves kurzusok fő témájának meghatározásán túl, nem volt kidolgozott tananyaga. A tantervi útmutató csak ajánláso-

kat tartalmazott, mellyel Taba jelezni akarta, hogy a *tananyagot eszközjellegű*nek, és ebből következően *felcserélhető*nek tekinti. A 6 éves program *tematikája* az alábbi nagyobb éves egységeket foglalta magában:

1. o. A család
2. o. A helyi közösség
3. o. Különböző közösségek élete - összehasonlító tanulmány
4. o. A helyi állam: Kalifornia
5. o. Angol-Amerika
6. o. Latin-Amerika[28]

Első ránézésre az lehet a benyomásunk, hogy a tanterv felépítése - a 3. osztályos összehasonlító tanulmány kivételével - a táguló környezet elvét követi. Valójában azonban Taba tantervében nem a környezet tágulásán van a hangsúly, hanem az alapelvek és kulcsfogalmak spirális bővülésén, mélyülésén, mely folyamatokhoz a különböző régiókból vett esettanulmányok csak eszközként szolgálnak.

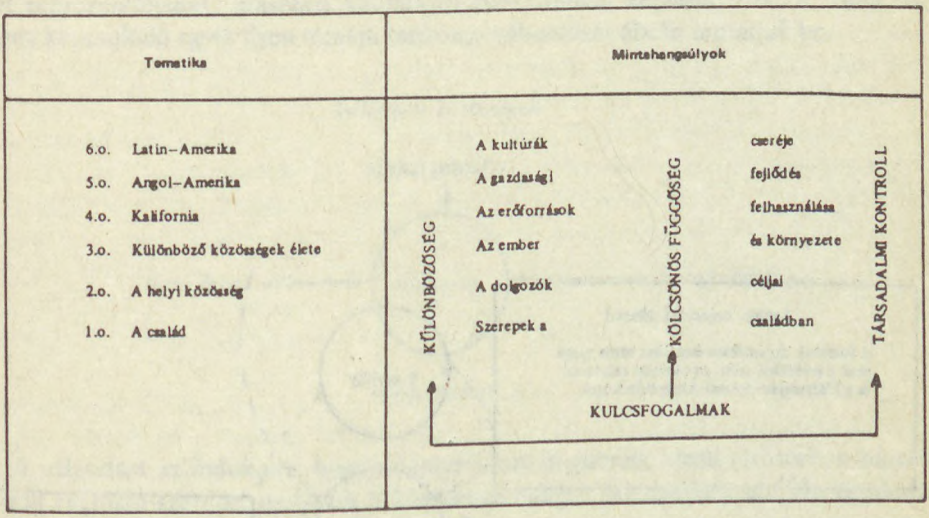
Taba bizonyos előzetes megfontolások útján jutott el a *fogalomközpontú, spirális tantervmodell* szükségességének felismeréséhez. E tekintetben útkeresését annak az ellentmondásnak a feloldási igénye motíválta, amely a növekvő ismeretmennyiség elsajátíttatása vagy a gondolkodásfejlesztés prioritása között feszült. Más szavakkal: ha az ismeretátadásra koncentrálunk, nem marad idő a gondolkodásfejlesztésre, ha pedig a gondolkodásfejlesztést helyezzük előtérbe, gyakran megtörténik, hogy a tanulók elégtelen mennyiségű ténnyel operálnak. A tanítási folyamat e kettős regulációjának a problémáját Taba azzal vélte megoldani, hogy egyrészt elkülönítette a tanítandó *ismeretek három szintjét*, másrészt kidolgozta az *induktív gondolkodás fejlesztésére alapozott tanítási stratégiáját*. Így azt a tantervmodellt találta meg, amelyben az elégséges ismeretnyújtás és a gondolkodásfejlesztés aspektusai erősíteni tudták egymást.

Részleteiben nézzük előbb az ismeretek három szintjét.

Az első a *fogalmak* szintje, amely lényegében a kulcsfogalmakat jelenti. Vagyis Taba szerint a tantervnek explikálnia kell azokat a legáltalánosabb, társadalomtudományi szempontból releváns kulcsfogalmakat, amelyek a tanítás vezérfonalát alkotják. Ezekre kell koncentrálni már az első osztálytól kezdve, különböző kontextusokban gondoskodva arról, hogy fokozatosan növekedhessék a komplexitásuk, absztrakciós szintjük és általánosíthatóságuk. Taba tantervében a kiemelt kulcsfogalmak között szerepelnek pl. *a különbözőség, a kölcsönös függőség és a társadalmi kontroll*. A három kulcsfogalom spirális fejlesztésének lehetőségét a következő ábrán mutatjuk be.

28 *Taba*, 1967., 145-150.

A különbözőség, a kölcsönös függőség és a társadalmi kontroll „spirálja" a tematikában[29]



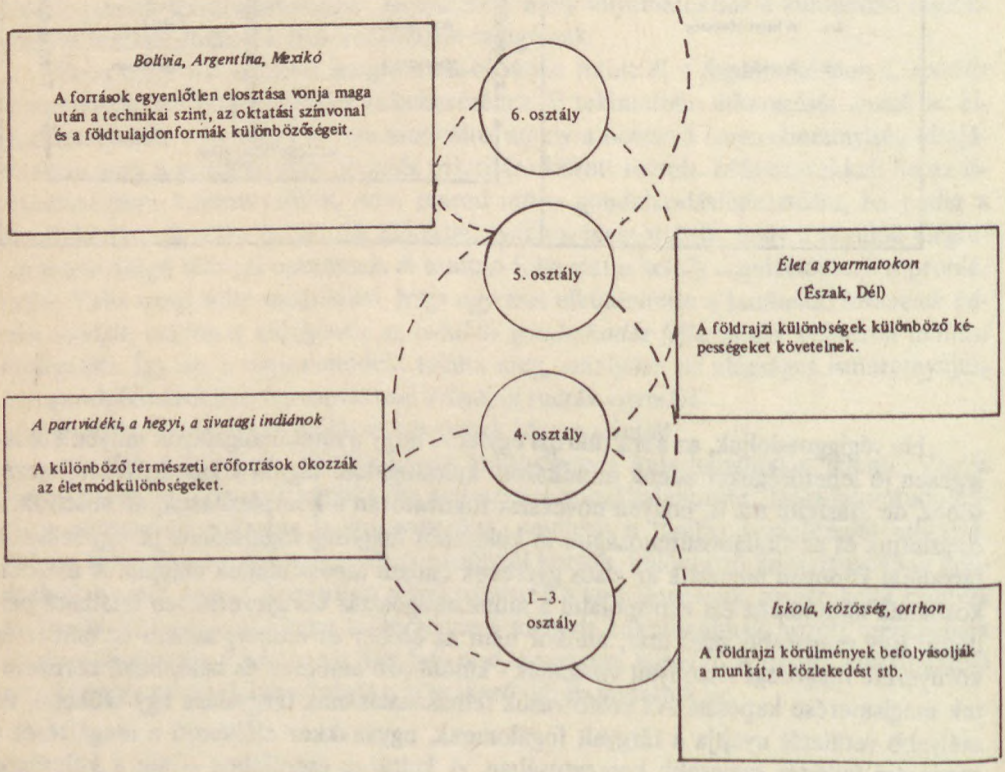
Ha végiggondoljuk, az ábra tükrözi egyfelől, hogy a mintahangsúlyok milyen különlegesen jó lehetőségeket adnak mindhárom kulcsfogalom táguló kontextusú értelmezéséhez, de másfelől azt is, hogyan növekszik fokozatosan a komplexitásuk, az absztrakciós szintjük és az általánosíthatóságuk. A kölcsönös függőség fogalmának pl. egy szűkebb tartalmát könnyen megértik az elsős gyerekek családi tapasztalataik alapján. A másodikosoknak nem nehéz ezt extrapolálni a munkamegosztás környezetükben található példáira. Egy magasabb szint már, amikor nem az ember és ember, hanem az ember és környezete függőségi viszonyait vizsgálják - különböző emberek és különböző környezetek megismerése kapcsán. Az erőforrások felhasználásának tárgyalása egy szűkebb, de mélyebb vetületét nyújtja a tárgyalt fogalomnak, ugyanakkor előkészíti a megértését a gazdasági fejlődés szélesebb kontextusában. A kultúrák cseréjében pedig a kölcsönös függőségi viszonyok az eddigi legmagasabb szinten jelennek meg, egyszersmind magukban foglalva a korábbi vonatkozásokat.

Az ismeretek második szintje: az *alapelvek*, melyek a társadalomtudományokból elvonható legfőbb általánosításokat jelentik. E felé az ismeretszint felé kell Taba szerint konkludálnia a tanításnak. Természetüket illetően az alapelvek hasonlók a fogalmakhoz, tartalmuk mélysége és szélessége spirálisan növekszik a tanulók előrehaladása folyamán. A tantervi alapelvek spirális természetét szemlélteti a következő ábra egy konkrét példán.

29 Az ábra némileg egyszerűbb változata az eredetinek. L. *Taba* et al., 1971., 21.

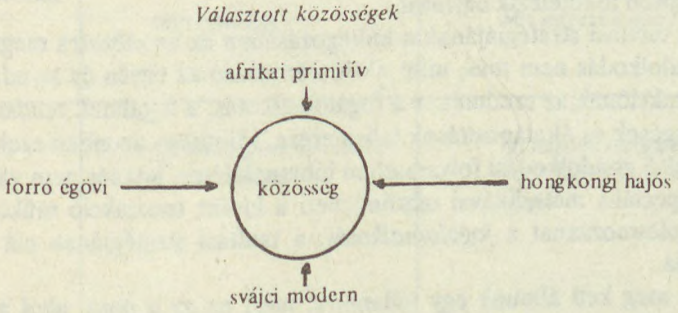
Az alapelvek „spirálja" a tananyagban[30]

Alapelv: Egy ország földrajzi körülményei, valamint az, hogy hogyan használja ki a természeti erőforrásait, ha van az ott élő emberek életmódjára és tevékenységére.



30 Uo. 29.

Az ismeretek harmadik szintjét a *tények* alkotják. Ezeknek Taba felfogásában nincs önértékük, válogatásuk alapja az, hogy mennyire alkalmasak a célzott kulcsfogalmak és alapelvek tartalmának a kibontására. Pl. a harmadik évfolyamon a fő téma a különböző közösségek életének összehasonlító vizsgálata. Az összehasonlító tanulmány tényanyagának kiválasztásában az a döntő, hogy egyrészt eltérő földrajzi környezetben élő embereket reprezentáljanak, másrészt különböző civilizációkat képviseljenek. A Taba Projekthez kapcsolódó egyik ilyen témájú tankönyv választását ábrán mutatjuk be.



A választást az indokolta, hogy a tantervi *kulcsfogalmak* közül elsősorban hárommak volt reguláló szerepe, melyeket a következő hangsúlykiemelések alapján értelmeztettek a tanulókkal:

Különbözőség: a munkában, a tanulásban, a családszerkezetben

Kölcsönös függőség: ember és ember, ember és környezet, valamint a különböző kultúrák között

Változás: abban, ahogy a különböző kultúrákban élő emberek megszerzik az alapvető szükségleteiket.

Az *alapelv*et pedig, amelynek a megértésére a konkrét tananyagnak irányulnia kellett, így határozták meg:

> A primitív kutúrákban élő emberek különlegesen ki vannak szolgáltatva a közvetlen környezetüknek és csak saját tudásukra támaszkodhatnak; a modern kultúrák emberei mások tudására is építhetnek és sokkal kevésbé függenek a környezetüktől[31].

Noha mindvégig azt bizonyítottuk, hogy Taba tantervében elvi okokból a konkrét tananyag a legkevésbé kidolgozott, mégis vissza kell térnünk rá két aspektus felvillantása erejéig. Az egyik az, hogy a *kulturális és egyéb csoportkülönbségek*nek - *mint a társadalomtudományi nevelés fókuszai*nak - megmaradt a jelentőségük Taba gondolkodásmódjában. A tananyagkiválasztást befolyásoló paraméterek, akár a kulcsfogalmakat, akár az alapelveket tekintjük, ennek a tartalmi szempontnak az állandó ébrentartására ösztönöznek. Ez is egyik példája annak, hogyan tudta Taba a paradigmaváltásokból adódó szélsőségeket kiküszöbölni, és a saját értékpreferenciáit egy arra kevésbé érzékeny korszakban is megőrizni.

A másik, tananyaghoz kapcsolható aspektusunk az interdiszciplinaritás kérdését érinti. Mint a keret-tematikából és a célzott feldolgozásmódból látszik, Taba tanterve az *interdiszciplináris* projekt-típusok közé tartozik. Ezeken belül is azt modellálja, amelyik a *különböző társadalomtudományok közös kulcsfogalmai* mentén struktúrálja a tananya-

31 L. A Study in Comparative Communities, 1963.

got. Hogy ezek a kulcsfogalmak a mintahangsúlyok kiemelésével hogyan implikálják a sokoldalú tudományos jelenlétet, a már ismertetett 3. osztályos anyag példázza. Ebben az esetben a kulcsfogalmak és a mintahangsúlyok a történelem, a politológia, a közgazdaságtan, a szociológia, az antropológia és a földrajz bekapcsolását teszik szükségessé.[32]

Amikor a szakirodalomban a Taba féle projektet jellemzik, a spirális tantervtervezés mellett - ahogy már jeleztük - az *induktív gondolkodás fejlesztésén alapuló tanítási stratégiát* szokták még kiemelni.[33] Nem véletlenül, mert Taba gondolkodásában a fogalomközpontú, spirális tantervmodell és az induktív gondolkodást fejlesztő tanítási stratégia kölcsönösen feltételezik egymást.

Tabát tanítási stratégiájának a kidolgozásában az az előzetes megfontolás vezette, hogy a gondolkodás nem más, mint aktív tranzakció az egyén és az adatok között. Ennek a tranzakciónak az eredménye a fogalomalkotás, a fogalmak rendszerré szervezése, az összefüggések és általánosítások felismerése. Minthogy azonban ezek az eredmények csak egy belső gondolkodási folyamatban jöhetnek létre, a tanár nem vállalhatja át, csak segítheti, speciális metodikával ösztönözheti a kívánt tranzakció működését. És mivel ebben a kulcsmozzanat a *fogalomalkotás*, a tanítási stratégiának ezt kell elsősorban megcéloznia.

És itt meg kell állnunk egy pillanatra, mert ez az a pont, ahol a tantervtervezés összetalálkozik a tanítási stratégiával. Ami a tervezésben ugyanis a fogalomkiemelés, az a tanítási stratégiában a fogalomalkotás. Vagyis a fogalom mint gyújtópont hozza a projekt két vetületét szintézisbe egymással.

Taba a fogalomalkotás *három dimenzióját* különbözteti meg egymástól. Az első kettő *a tanulók tevékenységére* vonatkozik, és abban különböznek, hogy az első az adatfeldolgozással kapcsolatos külsődleges, nyílt tevékenységeket, a második pedig a belső, rejtett gondolkodási műveleteket jelöli. A *harmadik* dimenzió *a tanár* fogalomalkotást *segítő* munkájának keretében értelmezhető, amennyiben olyan *kérdés*eket tesz fel a tanulóknak, amelyek stimulálják, illetve kifejezésre bírják a rejtett gondolkodási műveletek eredményeit. Taba rendszerében a három dimenzió horizontálisan is tovább tagolódik, a műveleti szintek nehézségi fokának lépései szerint. A fogalomalkotáshoz kapcsolódó tanulói és tanári tevékenységek kívánatos együtthaladását a következő oldalon lévő táblázat foglalja össze.

A táblázatba foglalt rendszer is bizonyítja, hogy Tabát ugyanaz izgatta, ami Brunert, vagyis, hogy miként lehet magát a tanulást, és nem egyszerűen az ismereteket tanítani. Ezt fejezte ki a tanítási stratégia fogalom, amely nemcsak a „hogyan?", a tanítási módszerek kérdését, hanem a „mit?", a fogalmakra összpontosuló tanulni tanítás tartalmi céljait is magában foglalta.

32 Uo. XIV-XXIII.

33 L. pl. *Welton - Mallan*, im. 43.; *Joyce*, im. 140.

A FOGALOMALKOTÁS DIMENZIÓI ÉS LÉPÉSEI[34]

Nyílt tevékenység	*Rejtett gondolkodási műveletek*	*Stimuláló kérdések*
1. Az adatok számbavétele	Differenciálás	Mit láttál? Mit hallottál? Mit jegyeztél meg?
2. Csoportosítás	A közös jegyek azonosítása, absztrahálása	Mi minden tartozik egymáshoz? Milyen kritériumok alapján?
3. Osztályozás, kategorizálás	Az egyes tételek hierarchikus rendjének meghatározása. Alá- és fölérendelés	Hogyan neveznéd a csoportokat? Mit mihez rendelsz?

D.) A Fenton Projekt

Senesh közgazdász volt, Bruner pszichológus, Taba pedagógus. Reformtörekvéseikben mindhármuk szemléletét erősen befolyásolta eredeti szakmájuk. Nem mondható el azonban ugyanez a Carnegie Institute of Technology *történész* professzoráról, **Edwin Fentonról**. Sem abban az értelemben, hogy a történelmet tekintette volna a társadalomtudományi nevelés magjának, sem abban, hogy a hagyományos történelemtanításra oly jellemző ismeretcentrikus nézőpontot képviselte volna. Ez az oka annak, hogy a konzervatív történész körök részéről őt érte a legtöbb támadás, minthogy egy történésztől inkább elvárták volna, hogy egyfelől a történelem elsődlegességét, másfelől az ismeretek önértékét elismerje.[35]

Ezzel szemben Fentonban sokkal nagyobb hajlandóság volt a különböző, de progresszív szakmai szempontok egységbe hozására, mint bármely - mégoly történeti - nézőpont egyoldalú érvényesítésére. Ha Fenton gondolkodásában a konszenzuskeresés mozgatórugóit keressük, szerintünk azokat egyfelől az aktuális *paradigmák*, illetve *paradigmaváltások iránti különleges érzékenységében*, másfelől a széles értelemben vett *pragmatikus szemléletében* ragadhatjuk meg.

34 *Taba*, 1967., 92.
35 *Scheiber*, 1979., 484.

E két mozgatórugóból eredő elméleti következményekkel kicsit hosszasabban kívánunk foglalkozni. Egyrészt mert a fentoni gondolkodásmód valóban egy új szintézis lehetőségét vázolta fel, másrészt mert ebből következett az a paradigmaváltás, amely a Fenton Projekten belül, és ez egyedi jelenség, a harmadik reformmozgalom második szakaszában majd végbemegy.

A fentiek bizonyításában az irányt ű nk maga Fenton, aki 1966-ban egy szokatlan szerkesztésű könyvet jelentetett meg.[36] A szokatlan az volt benne, hogy a legkülönbözőbb nézőpontokat képviselő teóriákból - szövegrészletek újraközlésével - kiemelte az összefüggésbe hozható elemeket, és - kiegészítve saját magyarázataival, illetve írásaival - egy gondolatmenetté fűzte őket össze. Ebből az tűnik ki, mintha az amerikai társadalomtudományi nevelés progresszív elmélete Deweytől kezdve egy irányba konkludált volna, ami - úgy gondoljuk - csak egy szempontból igaz, ugyanakkor jól megvilágítja a fentoni gondolkodásmód szintézisteremtő jellegét. Tekintsük át az általa kiemelt rokonelemeket a hivatkozott könyv alapján!

A könyv három nagyobb egységből áll. Az első a célrendszerrel (Mainly Why?), a második a tanítási stratégiával (Mainly How?), a harmadik a tanítási tartalommal (Mainly What?) foglalkozik.

A *célrendszer*t tárgyaló részben három olyan névvel is találkozhatunk, akiket eddigi leírásainkban úgy állítottunk be, mint egymással ellentétes, de legalábbis különböző elméletek prominens képviselőit. **Bloom**ról, **Bruner**ről és **Donald Oliver**ről van szó. (Csak emlékeztetőül, hogy ez utóbbi a társadalomközpontú, elsősorban az értékkonflikusokra súlyt helyező Harvard Projekt vezetője volt.) Vizsgáljuk meg hármójuk ellentétes, majd a fentoni gondolatmenetből kitűnő közös pontjait!

Bloom és Bruner között alapvető különbség, hogy az előbbi a behaviorista, az utóbbi a kognitív pszichológia talaján áll. Ez igen lényeges különbség, hiszen az 50-es évek közepén bekövetkezett ún. kognitív forradalom paradigmaváltást jelentett a pszichológiában. Ettől kezdve a tudományos vizsgálódás mindinkább a "szubjektív", a belső tudati-értelmi folyamatok felé fordult, és egyre kevésbé érdekelték már az "objektív", külsőleg megragadható viselkedésformák. Bloom behaviorista taxonómiáján, amely a belső tudati történéseknek csak a kívánatos kimeneti eredményeit szisztematizálta, annyiban tükröződik ez a paradigmaváltás, hogy a három objektíve megragadható célterületből (kognítív, affektív, pszichomotoros terület) főként a kognitív területtel foglalkozott részletesen. Ezzel szemben Brunert a megismerés belső folyamata izgatta, és ebben, mint már többször utaltunk rá, a struktúrát tekintette célkategóriának. Úgy is, mint a dolgokban meglévő objektív entitást, és úgy is, mint az erre irányuló megértés modelljét. Bloom és Bruner gondolkodásában e tekintetben a közös: a kognitívum iránti kitüntetett érdeklődés.

Bruner és Oliver nézőpontját összehasonlítva viszont azt az ellentétet kell kiemelnünk, amely a tudomány- és a társadalomközpontú megközelítés között feszül. Más szavakkal: a pozitivista és az értékvállaló szemlélet ellentétét, melyben a racionalitás érvényességi körét az előbbi szűken, az utóbbi szélesen, az értékítéletre is kiterjesztve értelmezte. A közös pont itt tehát a racionalitás, az ellentétes pedig annak érvényességi köre.

És végül Bloom és Oliver gondolkodásmódjának összevetéséből szintén azt a különbséget figyelhetjük meg, amelyet már Bloom és Bruner között is észrevehettünk. Bloomot a külsőleg megragadható, Olivert - Brunerhez hasonlóan - a belső folyamatok

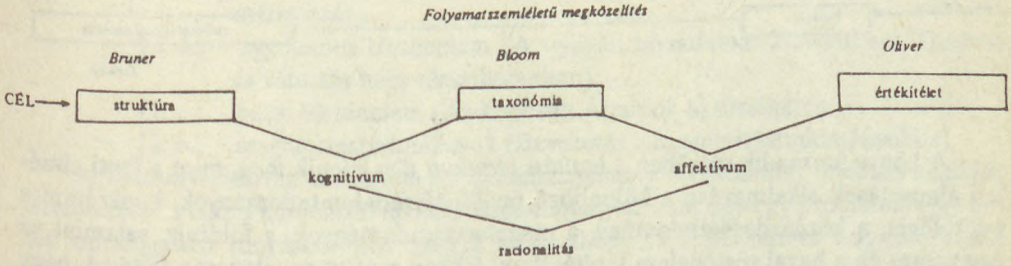
36 *Fenton* (ed.), 1966.

érdeklik. A közös pontjuk pusztán annyi, hogy a Bloom féle taxonómia „affective domain"-je beépíthetővé teszi az értékprobléma tárgyalását a célterületek sorába.

Az egy-egy közös pont mellett azonban van egy átfogóbb kapcsolat is hármójuk gondolkodása között, és ez az, ami Fenton gondolatmenetében valójában összehozza őket. Az a pedagógiai megközelítés, amelyet az alternatívák felvázolásában - *Alan Tom* után - *folyamatszemléletű pedagógiá*nak neveztünk.

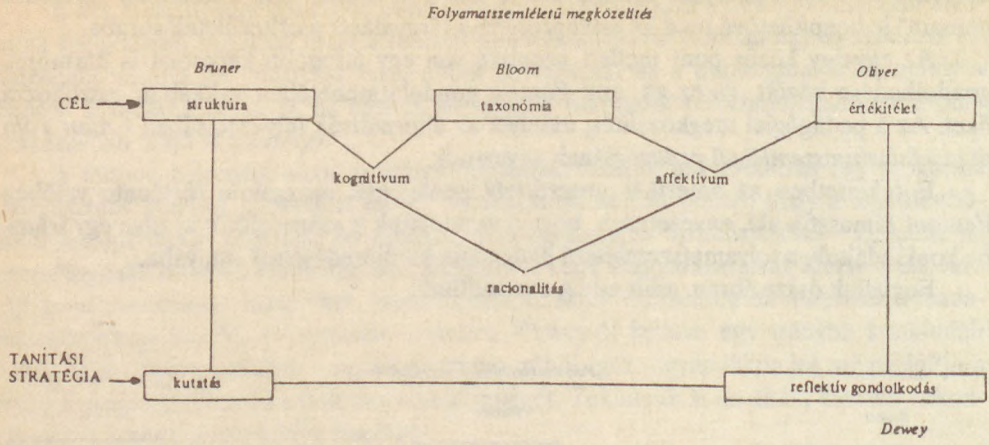
E tekintetben az amerikai progresszív pedagógiai mozgalom története valóban Fentont támasztja alá, nevezetesen, hogy e gondolatok a századelőtől kezdve egy irányba konkludáltak, a folyamatszemléletű pedagógia kiteljesedésének irányába.

Foglaljuk össze ábrán, amit eddig elmondtunk!



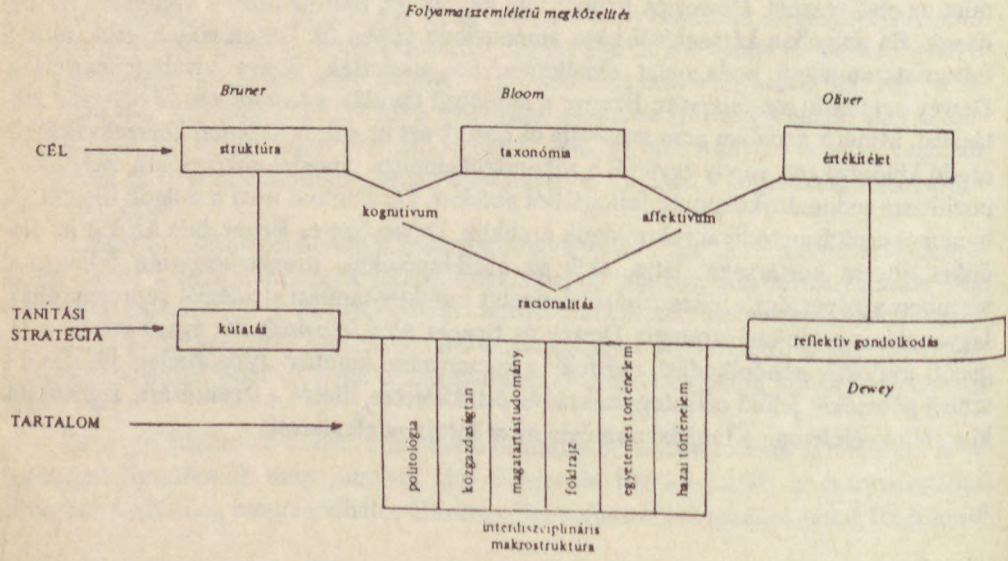
A célrendszer vonatkozásában tehát a fentoni szintézis lényege, hogy a taxonómiai tervezést, mint a célok operacionalizálhatóságának módját, a kognitív és az affektív terület egyenrangú felfogásának útján összhangba hozta a belső, mentális fejlesztés két, az elméletben szélső pólusokat képviselő célkategóriájával: a struktúrával (ahogy a dolgokat megértjük) és az értékkel (amelyek alapján azokat megítéljük).

A hivatkozott könyv második nagy egysége, a *tanítási stratégia* kérdéseiről szólva, szintén szemelvényválogatással illusztrálja a gondolatmenetet. Elméleti szempontból két név a meghatározó benne: **Dewey** és **Bruner**. És itt ugyanazzal a jelenséggel találkozunk, mint az első résznél. Dewey és Bruner úgy tűnnek fel, mintha azonos vonulatba tartoznának. Ez annyiban kétségkívül igaz, amennyiben éppen ők ketten voltak azok, akik a folyamatszemléletű pedagógiát elméletileg megalapozták, illetve továbbfejlesztették. Dewey a *reflektív gondolkodás*, Bruner a felfedező tanulás, a *kutatói attitűd* előtérbe állításával. Mindez azonban nem moshatja el köztük azt az eszmetörténeti korszakváltásból eredő különbséget, amely egyfelől a rekonstrukcionista társadalomközpontú, másfelől a pozitivista tudományközpontú felfogásból adódott. De Fentont nem a dolgok filozófiája, hanem a tanításmetodikai rokonságok érdeklik. Deweyban és Brunerben azokat az elődöket, illetve kortársakat látja, akik az enciklopédikus, ismeretközpontú felfogással szemben a képességek fejlesztésére alapozott induktív tanítási stratégiát reprezentálják. Ugyanakkor e tanítási stratégia Dewey és Bruner által képviselt két ága, egyfelől a lágyabb „reflektív gondolkodás", másfelől a keményebb „kutatás" „filozófiailag" jól rímel a szélső pólusokat jelölő célkategóriákra: az értékítéletre, illetve a struktúrára. Egészítsük ki az ábra célelemeit a tanítási stratégia most felvázolt elemeivel!



A könyv harmadik részében a *tanítási tartalom* úgy jelenik meg, mint a fenti elméleti alapvetések alkalmazása a különböző önálló társadalomtudományok, konkrétan: a politológia, a közgazdaságtudomány, a magatartástudományok, a földrajz, valamint az egyetemes és a hazai történelem tanításában. Ebben a részben világosan feltárul, hogy Fenton számára az *interdiszciplinaritás* az önálló társadalomtudományok *makrostrukturális* egybetervezését jelenti. A kortárs szakemberekkel való szövetségre itt nyílik a legtöbb alkalom, mert mindenki számba jöhet, aki bármely önálló társadalomtudomány struktúrájának mentén folyamatszemléletű megközelítést képvisel. Így a saját projektjén kívül modellértékűnek szánt szemelvényeket közöl más projektek anyagaiból, többek között a Középiskolai Földrajz Projektből is. Ez is azt példázza, hogy Fenton számára a „New Social Studies" legkülönbözőbb változatai lényegileg (és ez a folyamatszemléletű megközelítést jelenti) azonos karakterjegyeket mutattak.

Az ábra - a tartalommal kiegészülve - így válik teljessé:



Ezek után nézzük meg, hogy a fent leírt gondolati szintézis hogyan tükröződik Fenton saját *projekt*jében. A projekt története 1958-ig nyúlik vissza, amikor a Carnegie Institute of Technology (Fenton munkahelye) és egy pittsburghi állami középiskola közös munkája elkezdődött a társadalomtudományi oktatás megújítására. A projektmunka 1963-tól vett nagyobb lendületet, lévén, hogy elnyerte az Amerikai Nevelésügyi Hivatal pénzügyi támogatását is.

A projekt kifejezetten a *középiskolai* társadalomtudományi oktatás reformjára irányult. A 9-12. osztály számára javasolt tantárgyfelosztás a következő *társadalomtudományokat* és *kurzusokat* foglalta magában:

9. o.: - politikatudomány (A politikai rendszerek összehasonlító tanulmányozása)
- közgazdaságtudomány (A gazdasági rendszerek összehasonlító tanulmányozása)

10. o.: - egyetemes történelem (A nyugati társadalom kialakulása: Tradíció és változás négy társadalomban)

11. o.: - hazai történelem (Az Egyesült Államok új története)

12. o.: - magatartástudományok (Bevezetés a magatartástudományokba)

A tantárgyfelosztás is mutatja az *interdiszciplináris megközelítés makrostruktúrális* értelmezését. Azaz a *különböző társadalomtudományok* nem egy-egy probléma vagy közös kulcsfogalom vonzáskörében vannak jelen, ahogy az előző három nagyprojektben láthattuk, hanem *önállóan*, saját struktúrájuk köré szervezve. A köztük lévő összekötő kapocs, a rendszerszervező erő pusztán a *közös célrendszer*, amelyben Fenton a Bloom féle taxonómiát erősen leegyszerűsítve, *négy célkategóriát* jelölt meg:

-ismeretek;
-kutatási képességek;
-attitűdök;
-értékek.

A célrendszer és a tananyag kapcsolatát a 10. osztály egyik egyetemes történeti kurzusán mutatjuk be.

A nyugati társadalom kialakulása című egyetemes történelmi *program* tematikája[37] a következő témaköröket és kisebb témákat foglalja magában:

Bevezetés a történelem tanulmányozásába
(Hogyan osztályozza a történész az információkat? Hogyan kutatja a múltat? Hogyan alkalmazza a hipotéziseket? Hogyan dönti el, hogy mit tekinthet ténynek?)

I. rész: Az alapok

1. A klasszikus örökség (Athén aranykora; A zsidó-keresztény örökség; A jog és a római birodalom)
2. A középkori társadalom (Kormányzás a középkorban - Nagy Károly birodalma; A középkori gazdaság; A középkori társadalom szervezete)

II. rész: Európa fejlődése

3. A renaissance (Az itáliai renaissance kibontakozása; Egy renaissance művész - Benvenuto Cellini; Három renaissance író - Petrarca, Castiglione, Machiavelli)
4. A reformáció (A középkori egyház kritikája; A protestantizmus fellépése; A megújult egyház: protestánsok és katolikusok)

37 *Good*, 1968.

5. A parlament kialakulása (Határkő az alkotmányos kormányzásban; A parlament erősödése I. Edward idején; A parlament a 17. században - kutatási feladat)
6. Az abszolutizmus anatómiája (Hogyan működik egy abszolút monarchia; Döntéshozás egy abszolút monarchiában; Colbert és a merkantilizmus: egy adminisztráció tanulmányozása)
7. A modern tudományok születése (A középkori tudomány; Tudósok a 16.-17. században; A tudományos forradalom jelentősége)
8. A piacgazdaság fejlődése (A piac kialakulása; A piac fejlődése - esettanulmány: Hollandia; Adam Smith és a piac filozófiája)
9. Gazdasági növekedés Britanniában (A kormányzat hatása a gazdaságra; Társadalmi környezet és szellemi légkör; Gazdasági és technológiai változások)
10. A francia forradalom (Forradalom az emberi gondolkodásban; Az „ancien régime" kritikája; A francia forradalom eszméi)

III. rész: Európa és a világ

11. Az egyenlőség eszméje (Az egyenlőség fejlődése Nyugaton; Az egyenlőség 19. századi kihívásai; Az egyenlőség terjedése Britanniában - esettanulmány)
12. A nacionalizmus (A Tudor nacionalizmus; Nacionalizmus a 19. századi Itáliában; Nacionalizmus a 19. századi Németországban)
13. Háború és béke (A modern háború és hatása az európai attitűdre; A háborúhoz vezető döntések; A béke kialakulása)
14. Az orosz totalitarianizmus (A totalitarianizmus gyökerei: az imperalista Oroszország, a kommunista ideológia; A szovjet állampolgár)
15. Nácizmus Németországban (A német nép és a nácik - 7 esettanulmány; A nácizmus ideológiája; A nácizmus gyakorlata)
16. A Nyugat terjeszkedése (kolonizáció)

Mint a tematikából látható, a tananyag felépítése *kronologikus*, ugyanakkor nem teljességre törekvő. Bizonyos csomópontok köré szerveződik, és ezeken belül csak azok a témák kapnak kiemelt hangsúlyt, amelyek a jelenig vezető fejlődési ívben bizonyos *alaptrendeket* demonstrálnak.

A *célrendszer*ből eredő követelmények érvényesítésének kívánatos módját a tanyagban a tanári kézikönyv tartalmazza. Egyrészt úgy, hogy a három fő témakör (Az alapok; Európa fejlődése; Európa és a világ) egészére vonatkozóan részletezi a *célkategóriák követelménytartalmát*, másrészt úgy is, hogy minden fejezetre és részegységre konkretizálja azokat. Lássunk egy példát az utóbbira! Példánk „Az egyenlőség eszméje" címet viselő *11. fejezet*ből való és annak *harmadik egységére*, *„Az egyenlőség terjedése Britanniában"* című esettanulmányra vonatkozik.

„Az ismeretek területén: tudják a tanulók, hogy

a.) Az egyenlőség két fő módon terjedt el Britanniában:
   1.) egyre több emberre vonatkozott az egyenlőség,
   2.) egyre több vonatkozásban lettek egyenlőek az emberek
b.) Az egyenlőség Britanniában főként a parlamenti törvényhozás útján terjedt, nem ritkán a parlamenten kívüli csoportok nyomására

A kutatási metodika alkalmazása területén: képesek legyenek a tanulók

a.) Hipotéziseket felállítani arról, hogy milyen változások sürgették az egyenlőség terjedését, illetve befolyásolták a reformok sorrendiségét Britanniában, és általánosításokban megfogalmazni: miként nyert biztosítékot egyfelől, hogy mind több ember, másfelől, hogy egyre több vonatkozásban vált egyenlővé

b.) Meghatározni azt a problémát, ami miatt az egyenlőség elterjedt és a reformok létrejöttek, valamint hipotéziseket állítani arról, hogy mi magyarázza az egyenlőség terjedésének két fő útját Britanniában

c.) Elemző kérdéseket feltenni a fejezet első, a témát exponáló elméleti írásával kapcsolatban, és értékelni az egyenlőségről szóló brit dokumentumot a társadalmi osztály, normák, státus és szerep fogalomköreiben"[38]

„*Az attitűdök és értékek területén:* képesek legyenek a tanulók

a.) Érvelni az alapvető nyugati értékek mellett

b.) Felismerni, amikor az alapvető nyugati értékek konfliktusba kerülnek egymással

c.) Tisztázni az értékpoziciókat az egyenlőség, a nacionalizmus, a kolonializmus és a demokrácia kérdéseivel kapcsolatban"[39]

Ami e részletek olvasásakor tantervelméleti nézőpontból feltűnik, az a taxonómiai tervezésből eredő *rendszerszemlélet* érvényesítése: a célrendszer és a tananyag konzekvens egymásra vonatkoztatása. Ugyanakkor az egyes célkategóriákon belüli követelmények megfogalmazása Fentonnak azt a minden írásában megjelenő véleményét jelzi, hogy a társadalomtudományi nevelés a legfőbb célját, az állampolgári szerepre való felkészítést, amelyet mint mások sem, ő sem tagadott, csak úgy érheti el, ha az információk állandó növekedésének és gyors elavulásának világában eszközt ad a tanulóknak arra, hogy a későbbi életükben folytatni tudják a tanulást, azaz önállóan tudják az információkat megszerezni és értékelni. Ez az eszköz pedig nem más, mint képesség a kutatási metodika alkalmazására.[40]

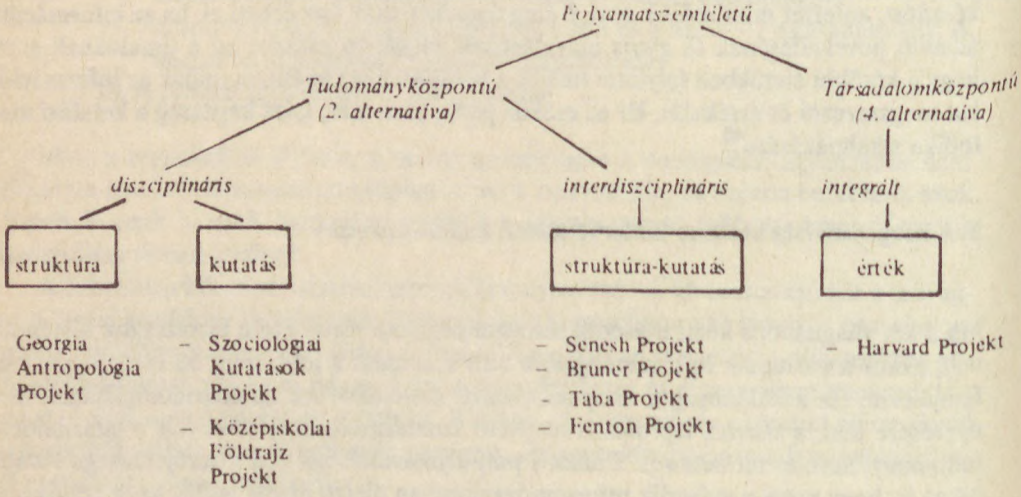
5. A neopozitivista szakasz tantervelméleti konzekvenciái

Ha a két világháború közti második reformmozgalom története a bizottságok története volt, akkor a harmadik reformmozgalom első szakaszát a több mint 50 tantervi projekt fémjelezte. Ez a különbség a neopozitivizmus szemléletének és metodológiájának térnyerésére utal: a *kísérleti kipróbálás* alapvető kutatásmetodikai elvvé vált a társadalomtudományi nevelés területén is. Ennek a paradigmaváltásnak volt kísérőjelensége továbbá az is, hogy noha a második reformmozgalomban életre hívott NCSS az új reformtörekvéseket támogatta, a tantervfejlesztők mégis szükségét érezték egy olyan szervezet létrehozásának, amely kifejezetten a projektmunka segítésére és összefogására irányul. Ez volt a *Social Science Education Consortium*, a közgazdász **Irwing Morrissett** vezetésével. Az NCSS azonban nem szünt meg, sőt nagyon is élénk tevékenységet folytatott, amelyet rendre megjelenő évkönyvei is bizonyítanak. Ez viszont a folytonosságot tükrözi

38 *Good*, Teacher's Guide, 1968., 120.
39 Uo. 115.
40 *Fenton*, 1967., 7.

a két reformmozgalom között. És itt van a sokszor említett fentoni konszenzuskeresés egyik, történetileg igazolható alapja. A neopozitivizmus ugyanis a második reformmozgalomban kibontakozó *folyamatszemléletű pedagógiát* nemcsak, hogy nem érvényteleníttette, de meg is erősítette. E szempontból a harmadik reformmozgalom első szakaszának tantervi projektjei teljesen azonos szemléletűek voltak. A másik közös pont már a paradigmaváltás jegyében fogant: nevezetesen a *tudományközpontúság* dominanciája. Ha tehát az amerikai társadalomtudományi nevelésnek a második világháború utáni négy potenciális alternatívájához visszanyúlunk, azt mondhatjuk, hogy a harmadik reformmozgalom neopozitivista szakaszában a folyamatszemléletű pedagógia és a tudományközpontú megközelítés összekapcsolódása révén a *második alternatíva* valósult meg. A differenciáló pontok mentén megragadható különböző irányzatok ezen az alternatíván belül jöttek létre. Ez alól csak egy kivételt találunk. A Harvard Projekt noha nem volt mentes a neopozitivista szemlélet hatásától (l. racionalitás, kísérleti kipróbálás), alaptendenciáját tekintve a folymatszemléletű pedagógia és a *társadalomközpontú* megközelítés szövetségét felmutató *negyedik alternatívát* képviselte. A jobb áttekintés kedvéért - a közös és differenciáló pontok kiemelésével - ábrán is bemutatjuk a neopozitivista szakasz tantervi projektjeinek tipológiáját.

A New Social Studies Projektek tipológiája



A tantervelméleti rendszerezésen túl azonban szólnunk kell bizonyos tantervelméleti eredményekről, melyek tipikusan ennek a szakasznak a szülöttei. Az interdiszciplinaritásról és az új tantervmodellről van szó.

A.) Az interdiszciplinaritás fogalma és típusai

Már a tipológiából is kitűnhetett, hogy az interdiszciplinaritás fogalmát csak a *tudományközpontú* projektekre alkalmaztam, a Harvard Projekt e szempontú jellemzésére az integráció fogalmát használtam. Ez nem véletlen, a kettőt nem tekintem szinonímának. A fogalmi tisztázás érdekében vissza kell utalnom arra, amit korábban az integráció és a fúzió fogalmának értelmezéséről írtam.

A második reformmozgalom kapcsán a tantárgyi egybeépülés két utolsó fokozataként a fúziót és az integrációt jelöltem meg. A kettőt az különböztette meg egymástól, hogy amíg a fúzió a tudományok struktúráját leképező, általában két tantárgy együtt tanítását jelentette, addig az integráció nem a tudományok struktúrájára, hanem a gyermek érdeklődésére és társadalmi tapasztalataira épülő tantárgyszervezés volt. Röviden szólva: a fúzió a tudományközpontú megközelítés hagyományait őrizte, az integráció az újonnan felmerült - pszichopedagógiai alapozású - társadalomközpontú megközelítés terméke volt. Az interdiszciplinaritás fogalmát a harmadik reformmozgalom neopozitivista szakaszában kezdik széles körben használni. Rokon az előző két fogalommal abban, hogy ez a fogalom is a studiumok együtt tanítására utal, de szellemileg a fúzióhoz, és nem az integrációhoz áll közel. A fúzióhoz fűződő szorosabb rokonsága a háttértudományokhoz való szigorú kötődésben nyilvánul meg, a különbség pedig annyi, hogy az interdiszciplinaritás nem kettő, hanem több szaktudomány nézőpontjának, metodológiájának, problémaorientációjának együttes érvényesítését jelenti. Ebben az értelemben a társadalomközpontú programok integráltak, mert a tanulók társadalmi tapasztalata a rendszerszervező elem, a tudományközpontúak pedig fuzionáltak, illetve a 60-as évektől interdiszciplinárisak, amennyiben nem egy, hanem *több tudomány részvételét* feltételezik.

*Az interdiszciplináris megközelítés*nek - mint a modellértékű projektek példáján láttuk - *három típusa* van. Az elsőnél az interdiszciplináris megközelítésre az ad lehetőséget, hogy valamely *probléma* megértése vagy megoldása igényel többoldalú tudományos kapcsolatot. Példa erre az a bruneri kérdésfeltevés, hogy mi különbözteti meg az embert az állattól, illetve a különböző fejlettségű embereket egymástól, valamint azok a döntésszituációk, amelyek a Senesh Projektben a várostörténeti problémákat exponálták. A második típusnál a különböző társadalomtudományoknak a *közös kulcsfogalmai*t tekintik rendszerszervező elemeknek. A társadalom leírásában ilyen, minden tudományban releváns kulcsfogalmak lehetnek pl. a változás, a különbözőség, a kölcsönös függőség (vö. Taba Projekt). A harmadik típus az előzőeknél lazább szervezésű. Itt nem mikro-, hanem *makrostrukturálisan* vannak egybeépítve a fontosnak ítélt társadalomtudományok. Bizonyos évfolyamokon pl. történelmet, földrajzot vagy közgazdaságtudományt tanítanak, másokban szociológiát, politológiát, antropológiát, de közösen kialakított célrendszer alapján (1. Fenton Projekt).

B.) A kulcsfogalom-központú spirális tantervmodell

Mint az előző két reformmozgalom is mutatta, a paradigmaváltások a tantervmodellre nézve is hordoztak konzekvenciákat. Az első reformmozgalom hatására a kronologikus-koncentrikus, a második eredményeként a táguló környezet elvére épülő tantervmodell vált uralkodóvá. Mind a két tantervmodellt az jellemezte, hogy a tervezésben

a tanítás anyagán, a tematikán volt a hangsúly, vagyis az átfogó célok deklarálásán túl a témák valamilyen elv szerinti sorrendjének konkrét meghatározására koncentráltak. Ezzel szemben a kulcsfogalom-központú spirális tantervmodellben a tematikai tervezés elvesztette korábbi elsődlegességét és a célrendszertől közvetlenül is függő viszonyba került, eszközjellegűvé vált.

Ennek a hangsúlyváltásnak, nevezetesen, hogy a tanagyagtervezésről a célrendszertervezésre került a hangsúly, öt új tantervelméleti gondolat volt a támogatója: a taxonómiai tervezés, a fogalmi megközelítés, a tanítási stratégia, a spiralitás és a curriculumszemlélet.

a.) Taxonómiai tervezés

A taxonómiai tervezés szűk értelemben vett - tantervelméleti - funkciója az volt, hogy az átfogó célok operacionalizálásával és belső kapcsolatrendszerének leírásával jobban segítse azok érvényesülését a tananyag-kiválasztásban. Széles értelemben azonban a taxonómiai tervezés jellegzetesen pozitivista jelenség volt, a tudományos szempontok dominanciájának elismertetésére tett kísérletet a pszichológiával szövetkezve. A társadalomtudományi oktatásban, a számára releváns két nagy pszichológiai területen ugyanis (cognitive domain, affectíve domain) főként olyan célkategóriák belépésének engedett teret, amelyek akár a tudomány tárgyából (struktúra - értékracionalizálás), akár annak metodológiájából (kutatás - kutatói attitűd), de mindenképpen magából a tudományból deriválódtak.

E négy célelem mindegyike közvetlenül is függő viszonyba hozta, ugyanakkor elvileg felcserélhetővé is tette a tematikát. Egyfelől ezekhez kellett keményen igazodni, másfelől az ismeretek eszközjellegűvé válásával mindenfajta, e célelemeket szolgáló téma létjogosultságot nyerhetett. A tematikai tervezés nyomása alól felszabadulva, a tantervtervezés előtt új lehetőségek nyíltak meg. Két értelemben is.

b.) Fogalmi megközelítés

Az egyik lehetőség az volt, hogy a tematikus tervezésből adódó tényről tényre haladó megközelítést felválthatta a struktúraalkotó elemek tananyagreguláló szerepét kifejező fogalmi megközelítés. Ebben a megközelítésben nem a témák sorrendjét kellett elsősorban megtervezni, hanem azt a néhány kulcsfogalmat, amelyek elég átfogó és lényegi erővel bírtak ahhoz, hogy az adott tudomány vagy tudományok tárgyának és szemléletének mélységét, valamint szélességét magukban sűrítsék.

c.) Tanítási-tanulási stratégia

A tananyagtervezés másik új lehetőségét az adta, hogy a tanítási tartalom nem szorítkozott most már a tudományok tárgyára, hanem azok metodológiáját is magában foglalta. Így e stratégia nem pusztán azt fejezte ki, hogy milyen módszerekkel kell az adott tudományos tárgyat feldolgozni, hanem a módszerek - lévén a tudomány módszerei voltak - maguk is megtanulandó anyaggá, tanítási tartalommá váltak.

d.) Spiralitás

A tananyag tartalmának fentebb vázolt szegmensei (a tudomány tárgya és metodológiája) azonosak voltak abban, hogy csak szukcesszíve, egyre bővülő és mélyülő kontextusban mutatták meg valódi természetüket. Ezért, noha minden témaegységnél újból és újból visszatértek, nem egyszerűen ismétlődtek, hanem minden esetben más-más oldalról, illetve aspektusból jelenítették meg lényegi vonásaikat és érvényességi körüket.

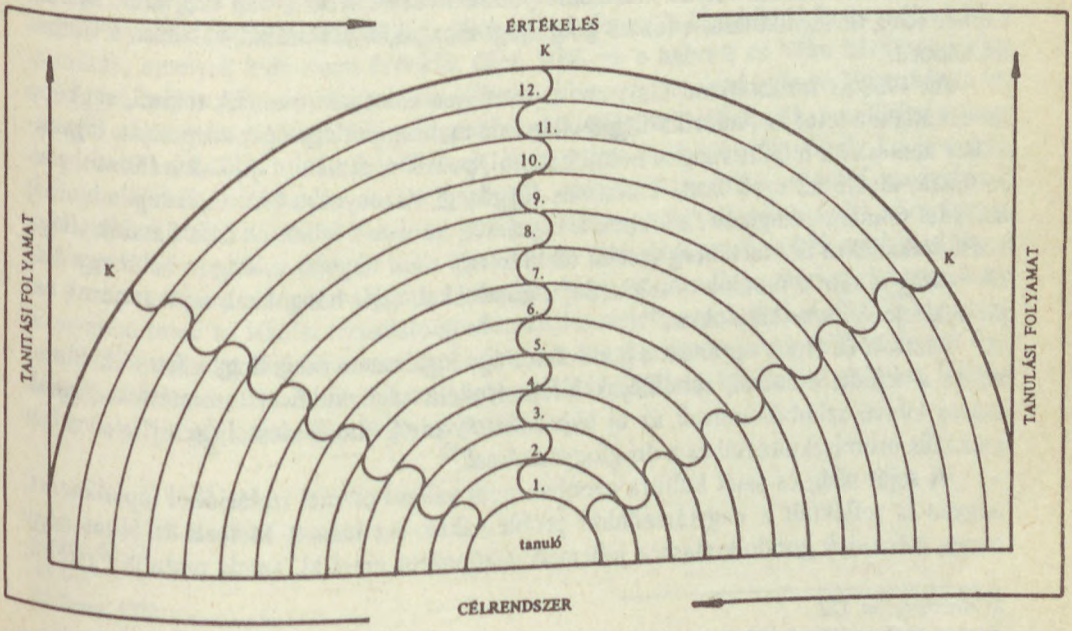
e.) Curriculum-szemlélet

Mindebből következik, hogy a hagyományos, sillabusz jellegű tanterv, amely az átfogó célokon és módszertani ajánlásokon túl elsősorban a tematikát részletezte, nem felelt meg e tantervelméleti gondolatokban megfogalmazott igényeknek, és főként nem felelt meg a folyamatszemléletű pedagógia tantervtervezési aspektusainak. Egyfelől a rendszerszemlélet, másfelől a tanítási-tanulási eredményességre irányuló folyamatos kontroll, illetve tájékozódás igénye egy olyan új tantervmodellt hitelesített, amely az osztályteremben folyó munka összes, tervezésileg elérhető faktorát magában foglalta: a célokat, a követelményeket, a tananyagot, a tanulásszervezési módszereket és eljárásokat, valamint az eredményértékelést. Az ilyen értelemben vett curriculumban a tervezői szándék leírása és a megvalósítás tanári és tanulói segédeszközei optimálisan nem váltak el egymástól. Mindazokat az anyagokat tartalmazta (tankönyveket, audiovizuális eszközöket, tanári kézikönyveket, a formatív és szummatív értékelésre szánt tesztlapokat stb.), amelyek a tervezési szándék megvalósulásának garanciául szolgálhattak.

Végül - az eddig elmondottak figyelembevételével - megkíséreljük sematikus ábrán is bemutatni az új tantervmodell legfőbb jegyeit és kapcsolódási pontjait.

A kulcsfogalom-központú spirális tanterv modellje curriculum-szemléleti megközelítésben

K = kulcsfogalom



9. fejezet

A harmadik reformmozgalom: társadalmi relevancia szakasz

1. A társadalmi relevancia igénye

A harmadik reformmozgalom neopozitivista szakaszában - mint láttuk - a társadalomtudományi neveléssel szembeni legfőbb általános kritérium a tudományosság volt. A viták és a kritikák nagy része ennek a szempontnak az érvényesítési körén belül mozgott. Akár a diszciplináris vagy interdiszciplináris megközelítés előnyeiről, illetve hátrányairól vitatkoztak, akár arról, hogy van-e a történelemnek a modern társadalomtudományokhoz hasonlóan világos és körülhatárolható struktúrája, vagy éppen arról, hogy mi különbözteti meg a kutatást mint tanítási stratégiát a problémamegoldó és a kritikai gondolkodástól, vagy hogy a fogalom középpontba állításának melyek a tantervi és gyakorlati problémái, a szakemberek mindig azt tartották szem előtt, hogy a kognitív fejlesztés céljait, a racionális gondolkodás kialakítását milyen megoldások segítik a legjobban. És noha már a 60-as évek első felében is megjelent az a kritika, hogy a követelmények főként a kognitív fejlesztés területeire korlátozódnak, elhanyagolva ezzel az affektív, nem racionális területeket, karakterisztikusan eltérő új szempontot nem adott a tananyagkiválasztáshoz.

A helyzet e tekintetben csak 1968 után változott meg lényegesen. Olyan politikai eseménysorozat rázta meg az amerikai közvéleményt, és ezen belül az amerikai ifjúságot, amely nemcsak radikális társadalmi-politikai értékváltást hozott, de a társadalomtudományoknak és a neveléstudománynak is le kellett vonnia a megváltozott helyzetből eredő konzekvenciákat. Olyan közismert politikai eseményekről van szó, mint Martin Luther King meggyilkolása, a fekete polgárjogi mozgalom elindulása, valamint a vietnami háború.

Az 1968-as fordulópont, mert ezt az évet igen sok szakíró annak tekinti, végképp tarthatatlanná tette az Amerika-függő világ és a melting pot egységkoncepcióját. Ugyanakkor nemcsak a felnőtt világon belüli hatalmi, politikai, etnikai, faji, kultúrális stb. pluralitásra, illetve az ezek közti kölcsönös függőségi viszonyokra (vö. interdependencia) hívta fel minden eddiginél élesebben a figyelmet, hanem a felnőttek és a fiatalok világa közti szakadékra is. **Hertzberg** szerint 68 után úgy tűnt, hogy az országon belül egy másik ország is van: a fiatalok országa. Saját gondokkal, saját hangokkal, saját zenével, saját önkifejezési szertartásokkal.[41]

Metcalf és Hunt ugyanezt a gondolatot úgy fogalmazta meg, hogy a fiatalok, elutasítván a felnőtt kultúrát, rebelliójuk kifejezéseként saját kultúrát teremtettek. Annak összes kihívó szimbólumával: az új hajviselettel, az új öltözködéssel, az új nyelvvel, a szexuális promiszkuitással és a drogfogyasztással.[42]

A saját világ és saját kultúra azonban nem valami eszmei izolációból táplálkozott, nagyon is reflektált a nagytársadalmi problémákra. Az idézett Metcalf és Hunt négy olyan, a fiatalok gondolkodására jellemző nézőpontot emel ki, amely mutatja egyfelől,

41 *Hertzberg*, im. 122.

42 *Metcalf-Hunt*, 1970. In: *Hepburn-Templeton* (ed.), 1973. 60-66.

hogy egyáltalán nem közömbösek a körülöttük lévő társadalmi-politikai problémák iránt, másfelől, hogy ezek megítélésében nagy részük teljességgel elutasítja apáik hagyományos liberális-reformista értékrendjét. Az első, hogy egyre több az olyan fiatal, aki a liberális-reformista megoldásokkal szemben a radikális társadalmi célkitűzéseket részesíti előnyben. A második, hogy sokuk feladta azt a gondolatot, hogy a demokratikus célok csak demokratikus eszközökkel érhetők el; a demokratikus célok eléréséhez eredményesebbnek tartják a radikális eszközöket. A harmadik, hogy növekvő számban vannak olyanok (hippik), akik elvesztették a hitüket a liberális középosztály által képviselt „logikusan és racionálisan berendezhető világ" gondolatában, ezért kivonultak ebből a világból. Végül a negyedik, hogy igen sok fiatalt foglalkoztat az erőszak problémája. Itt az alapkérdés számukra az, hogy lehet-e vagy nem, radikális társadalmi változásokat erőszak alkalmazása nélkül elérni.[43]

Azok a fiatalok tehát, akik elfordultak a liberális-reformista tradícióktól, és ez a többség, jellemzően két irányba keresnek megoldásokat. Az egyik a felnőtt világ radikalizálásának iránya, a másik az abból való kivonulás iránya. Az iskola azonban, amelynek fel kellene vállalnia a felnőtteknek a fiatalok mindkét csoportjával való párbeszéd közvetítését, elsősorban azon a területen, ahol azt a legjobban tehetné: a társadalomtudományi nevelés területén, közömbösen megy el a fiatalok képviselte új nézőpontok mellett. Vagyis a társadalomtudományi nevelés - Metcalf és Hunt szerint - nélkülözi a *társadalmi relevanciát*, az ifjúságot foglalkoztató társadalompolitikai kérdések ütközőpontjainak a felvetését.[44]

A társadalomtudományi nevelés relevancia-problémáját az információ közvetítése oldaláról ragadja meg az *Amerikai Politikatudományi Társaság (APSA) 1971-es felmérése.*[45] A felmérés a felső középiskolások populációjára terjedt ki, amely döntő többségben a fehér középosztály gyermekeit reprezentálta. Az összegzés szerint a tanulóknak csak 14%-a ítélte úgy, hogy a jelen társadalmi-politikai kérdéseivel kapcsolatos információkat az iskolától és a tanáraiktól kapják. A többiek legnagyobb százalékban az újságokat és a televíziót jelölték meg elsődleges forrásként. A tantárgyak információközvetítése tekintetében a természettudományok kerültek az első helyre (77%), a társadomtudományi tantárgyak pedig az utolsó helyekre (világtörténelem 30%; állampolgári ismeretek 27%; hazai történelem 16%). Amikor azt kérdezték a tanulóktól, hogy melyek azok a témák, amelyek különösen érdeklik őket, 90%-uk a háború és béke kérdését jelölte meg első helyen. (Ezen nincs mit csodálkozni, hiszen a vietnami háború időszakában végezték a felmérést.) A további legnagyobb érdeklődést mutató témák, amelyeket a megkérdezetteknek több mint a fele kiemelt, sorrendben a következők voltak: kongresszus, faji problémák, bíráskodás és törvényhozás, szegénységpolitika, ifjúsági mozgalmak, nemzetközi politika, elnöki hatalom, környezetszennyezés, állami és helyi kormányzat, választások és politikai pártok, helyi társadalom. Igen érdekesek voltak azok a válaszok is, amelyeket arra a kérdésre adtak a tanulók, hogy vajon milyen módon lehetne hatékonyabbá tenni az iskolai társadalomtudományi nevelést a politikai akciókkal kapcsolatos felelősségtudat kialakítása szempontjából.A megkérdezetteknek 45%-a szerint úgy, hogy ha aktívan részt vehetnének az iskola politikai életében, itt tanulva meg azt, hogyan lehet felelősséggel dönteni politikai szituációkban.

43 Uo. 62-63.
44 Uo.
45 *Remy*, 1972.

Hunt és Metcalf cikke, valamint az APSA felmérése a társadalmi relevancia-problémának *három aspektusát* reprezentálta. Az *első* és legszűkebb értelemben azt, hogy a társadalomtudományi nevelés nem lehet társadalmilag releváns, ha hiányoznak belőle azok az ismerettömbök, amelyek a kor legfontosabb társadalmi-politikai kérdéseit tartalmazzák. E szempontból - a szakirodalomban fellelhető kritika alapján - a háború és béke, az emberi és kisebbségi jogok, a faji és etnikai problémák, az urbanizáció, a szegénység, a környezetvédelem és a harmadik világ kérdései számítottak a legnagyobb hiányterületnek. A relevancia-probléma *második* aspektusa már a new social studies mozgalomban létrejött paradigmaváltást tükrözi. Nevezetesen, hogy az akadémikus kutató tanuló koncepcióját felváltotta a társadalmi aktivista tanuló koncepciója, az olyan fiatal eszményítése, aki nem elégszik meg a részvételi demokrácia „tanulásával", hanem a jogait és kompetenciáit valóságos körülmények között kifejezni és gyakorolni is akarja.[46] Végül a kérdés *harmadik* aspektusa az értéknevelésnek a paradigmaváltás jegyében történő átértékelődése. Itt nem pusztán arról van szó, hogy ha a társadalmi problémák a tudomány logikájához képest prioritást kapnak a tananyagkiválasztásban, akkor az „affective domain" és a nem-racionális megközelítések felértékelődnek, hanem főként arról, hogy az értéknevelésnek akceptálnia kell mindazon társadalmi-politikai értékrendeket, amelyek a társadalomban bármilyen rétegképző tényező mentén megjelennek. Vagyis a különböző értékrendek együttélésének nevelési konzekvenciáiról van szó, amelyeket az idézett Hunt és Metcalf cikk a nemzedéki értékkonfliktusok vonatkozásában explikált.

A harmadik reformmozgalom második szakaszában kibontakozó elméleti irányokat és ezek tantervi következményeit a társadalmi relevancia-igény e három aspektusa indukálta. Ezért az új reformszakasz leírásában e három aspektus vonalán fogok haladni.

A különböző értékrendek együttélésének nevelési konzekvenciáit az értéknevelési irányzatok kapcsán fogom bemutatni; a társadalmi aktivista tanuló koncepcióját az e tekintetben legexponáltabb terület, az állampolgári nevelés megújítási törekvései között vázolom fel; s végül azt a kérdést, hogy az aktuális társadalmi problémák és az ezekre reflektáló elméletek hogyan hatottak a társadalomtudományi oktatás tematikájára és témakezelési módjaira, új társadalomtudományi tantervek leírásával próbálom majd érzékeltetni.

2. Irányzatok az értéknevelésben

A.) Helyzetkép

Az értéknevelés középpontba kerülését jelzi, hogy **Douglas Superka** 1974-ben nyolc fajta irányzatot tudott elkülöníteni, amikor a 70-es évek helyzetképének felvázolására törekedett.[47] A hivatkozott irányzatok egy része a szakirodalomban konkrétan fellelhető elméletek és tanítási stratégiák tükörképe volt, más részük viszont a gyakorlatban látensen

46 *Hertzberg*, im. 122.
47 *Superka*, 1974.

meglévő trendeknek a szerző általi körvonalazásából adódott. A Superka-féle helyzetkép-leírás másik jellemzője, hogy az értéknevelés eszmetörténeti aspektusai és az ezekhez köthető hangsúlyváltások kiemelése hiányzott belőle. Ugyanakkor nagy előnye volt, hogy mivel a teljesség igényével lépett fel, a legszélesebb spektrumát adta az értéknevelés elvi megközelítési lehetőségeinek.

Superka tipológiája szerint az *első* az ún. *előidézés* (evocation) irányzata. Itt a fő cél segíteni és ösztönözni a tanulókat abban, hogy előzetes megfontolások nélkül, *szabadon kinyilvánítsák értékmegérzéseiket*. Ebben az esetben nem kritérium sem az indoklás, sem a választott értékek megvédése. Metodikailag két dologra kell itt a tanárnak ügyelnie. Egyfelől olyan légkört kell biztosítania, amelyben a gyerekek maximálisan szabadnak érzik magukat, másfelől konkrét értékszituációkkal provokálnia kell őket arra, hogy értékdöntéseiket nyilvánosan is kifejezésre juttassák.

A *második* irányzatot Superka *„lélekbevésés"*-nek (inculcation) nevezi. Célja bizonyos kívánatos társadalmi és emberi értékek (pl. becsületesség, tekintélytisztelet) elfogadtatása a tanulókkal. Itt nincs szó szabad értékválasztásról, ellenkezőleg, *a célzott értékek átszármaztatásán* van a hangsúly. Metodikailag ez kétféle módon történhet: direkten vagy indirekten. Az első esetben a tanulóknak ellenvélemény kifejezése nélkül a tanár által képviselt normákhoz kell igazodniuk. A másodikban kinyilváníthatják saját választásukat, de a tanárnak - elsősorban a „pozitív" válaszok megerősítésével - a kívánt értéknormák elfogadására kell orientálnia őket.

A *harmadik* a *„tudatosság"* (awareness) irányzata. Ennek lényege arra késztetni a tanulókat, hogy tudatosítsák magukban egyfelől saját értékeiket, másfelől társaik értékrendjét. Itt az értékpreferenciák szerinti *hovatartozás* kérdésének az eldöntése a fontos, ugyanakkor nem kritérium a választott érték megvédése vagy másokkal való elfogadtatása. Metodikailag ez úgy érhető el, ha egy-egy bemutatott értékszituáció vagy értékdilemma kapcsán módja van a tanulóknak megfontolni és szóban vagy írásban kifejezni értékdöntéseiket, amelyeket aztán összehasonlíthatnak társaik értékítéleteivel. Így kiderülhet egyfelől, hogy ugyanazon értékszituációnak sokfajta megítélése lehetséges, másfelől, hogy e spektrumon belül ki mit, miért és kikkel együtt képvisel.

A *negyedik* irányzatot Superka az *„erkölcsi gondolkodás"* (moral reasoning) kifejezéssel jelöli. Ebben a megközelítésben az értéknevelés az erkölcsi nevelésre koncentrálódik, és azt elővételezi, hogy az erkölcsi értékítéletek egyfelől nem egyszerűen különbözőek (l. a tudatosság irányzatát), hanem szintjeik szerint lehetnek magasabbrendűek, illetve alacsonyabbrendűek; másfelől viszont, hogy ebben a hierarchiában az egyes szintek elérhetőségét az befolyáolja, hogy ki milyen kognitív fejlettségi fokozatban van. Ebből következően a cél nem pusztán az értékek előhívása vagy tudatosítása, de nem is egy kívánatos értékrend átszármaztatása, hanem a kognitív területek fejlesztésével párhuzamosan segíteni a tanulókat abban, hogy *mind magasabb szintű erkölcsi ítéleteket* tudjanak alkotni. A javasolt metodika itt egy-egy elképzelt vagy valóságos erkölcsi dilemma bemutatása, amelyet a tanulók csoportokban megvitathatnak. A vitának az adott értékpozíciók melletti vagy elleni érvelésre kell irányulnia, melynek során az alacsonyabb szinten lévő tanulókat majd társaik ösztönzik a magasabban következő erkölcsi fejlettségi fokozat elérésére.

Az *ötödik* az *„elemzés"* (analyzis) irányzata, és abban hasonlít az előzőhöz, hogy az értékítéletet ez sem függetleníti a kognitív szféra racionális kezelési módjaitól. Az értékítélet alkotás végső soron itt egy racionális gondolkodási folyamat eredménye, amelynek eszközei hasonlóak a tudományos kutatás eszközeihez. A megszületett értékítéletet *logikai igazolás* útján kell megvédeniük a tanulóknak.

A tipológiában a *hatodik* helyet a „*tisztázás*" (clarification) irányzata foglalja el. Célja az, hogy segítsen a tanulóknak a saját értékeiket tisztázni, és elismertetni, hogy mindenkinek joga van saját értékei szerint élni és cselekedni. A javasolt metodika a gyerekek egyéni magatartásmintáinak vizsgálata egy-egy értékdilemma vagy értékszituáció kapcsán - elsősorban az *önelemzés* eszközével.

A *hetedik* az „*elkötelezettség*" (commitment) irányzata. Ennek az a sajátossága, hogy az egyént nem pusztán független individuumnak, hanem egy társadalmi csoport, közösség vagy rendszer interaktív tagjának tekinti. Így a tanulók értékvizsgálatának és értékdöntéseinek terepe elsősorban nem a saját vagy belső iskolai életük, hanem a helyi társadalmi környezet valóságos értékhordozó szituációi. Ezekben a szituációkban nemcsak véleményt kell nyilvánítaniuk, de állásfoglalásaikat az illetékesek tudomására is kell hozniuk. A javasolt metodika az *akció-program*, amelyben a döntést a helyzetelemzés és az értéktisztázás előzi meg, majd egy olyan állásfoglalás megfogalmazása követi, amelyben mélyen benne van az elkötelezettség mozzanata is.

A *nyolcadik* az „*egybeolvadás*" (union) irányzata. Itt nem egy nem-racionális, hanem kifejezetten egy irracionális megközelítésről van szó, amelyben a cél az, hogy az egyén felolvadjon a világban és a kozmoszban, gondolatai és érzelmei, teste és lelke, tudatos és tudattalan énje elkülöníthetetlenül összefonódjon. A cél eléréséhez a legkülönbözőbb transzcendens technikák és lelki gyakorlatok alkalmazhatók, mint pl. a meditáció, az imádság, a Zen-Buddhizmus, az önhipnózis, az álomfejtés, a gondolatátvitel stb.[48]

Mint láttuk, Superka tipológiájában rendkívül sokrétűen jelenik meg az értéknevelés lehetséges tartománya. Ha azonban a különbségek mellett a hasonlóságokra is felfigyelünk, az általa felvázolt értéknevelési irányzatok között alapvetően két típust különíthetünk el. Azt, amely bizonyos értékek átszármaztatására törekszik (második irányzat), és azokat, amelyek az értékek különbözőségét elismerik, az önálló értékelési képességek megnyilvánulását, illetve kifejlődését akarják segíteni. De ez utóbbiak már az értéknevelésen belül, a harmadik reformmozgalom második szakaszában lezajlott paradimaváltást tükrözik. Ezért e paradigmaváltás eszmetörténeti meghatározottságáról külön is szólnunk kell.

B.) Indoktrináció versus értékdöntési tudatosság

Az értéknevelés szándéka mindig is benne volt a társadalomtudományi nevelésben, ahogy általában a nevelés fogalmában is. Tárgyalt korszakunkig azonban az értéknevelés nem hordozott magában belső dilemmát, ún. értékproblémát, mert mindig valamilyen társadalmi referencia-csoport értékstandardjához igazodott. Ez azonban nem jelentette az értékstandard változatlanságát, pusztán csak azt, hogy az értéknevelés uralkodó iránya a múlt század elejétől századunk 60-as éveinek a végéig jellemzően *normaorientált* volt. Más szavakkal: az értéknevelés fő kérdése az volt, hogy *melyek legyenek azok az értékek*, amelyeknek a közvetítését az iskolai nevelés, ezen belül a társadalomtudományi nevelés felvállalja.

48 Superka később, bizonyos szakmai viták eredményeként ötre csökkentette a markánsan elkülöníthető irányzatok számát. Úgy, mint: lélekbevésés, erkölcsi gondolkodás, analízis, tisztázás, akciótanulás. L. *Superka* et al., 1976., 1-6.

Ennek ellenére az indoktrináció problémája már *a 30-as évek*ben felmerült a Beard és Counts fogalmazta Krey Bizottság jelentése kapcsán. Ez a vita azonban még nem tükrözött paradigmaváltást az értéknevelésben, mivel a fő vitapont *két értékstandard ütközése* mentén húzódott: a liberális-reformista és baloldali-radikális értékrend mentén. Mint emlékszünk, Beard a kettő között ingadozott, Merriam az előbbit, Counts az utóbbit képviselte. Ugyanakkor mindhárman elutasították az indoktrináció gondolatát (Merriam mint „vádló", Beard és Counts mint „vádlott"), ami csak annak kifejeződése volt, hogy az iskolai nevelés általi értékképviseletet mindannyian élesen elválasztották a kész értékítélet átadásától (vö. Superka tipológiája, második irányzat, direkt - indirekt módszer).

Ugyanakkor nem véletlen, hogy az indoktrináció problémája már ekkor felmerül. Ugyanis ebben a korszakban nem akármilyen érték rendül meg, hanem annak az évszázados *demokrácia-kép*nek az értéke, amelyből az amerikai öntudat legfőképpen táplálkozott. Az egyén eszmetörténetileg először kerül szembe az amerikai társadalommal, pontosabban annak politikailag intézményesült letéteményesével, a reprezentatív demokráciával. De a szóbanforgó egyén szintén nem akármilyen egyén, hanem az amerikai *fehér középosztály* tagja. Az ő demokrácia-képe rendül meg, és az *individuális vagy kollektív demokrácia* alternatívája között ő ingadozik. A 30-as évekbeli indoktrináció problémája tehát valójában egy értékváltási probléma az uralkodó értékstandardon belül. Az értéknevelésben bekövetkező paradigmaváltáshoz azonban kevés a demokrácia-kép megrendülése, ehhez egy másik évszázados értéknek is meg kell rendülnie, egy olyan értéknek, amely magát az értékstandardot is megrendíti. Az *egység*ről van szó.

Csak emlékeztetni szeretnék rá, minthogy ezt a kérdést az első rész 1. és 2. fejezetében külön is tárgyaltuk, hogy a századfordulós nagy *bevándorlási* hullám volt az a legfőbb tényező, amely az amerikai egységproblémát etnikai és kulturális oldalról először felvetette. Ekkor azonban az egység értéke még vitathatatlan volt, inkább csak arra hívta fel a figyelmet, hogy a probléma politikai beavatkozást igényel. Ez a politika egy *asszimilációs* politika volt, amelyet ideológiailag a melting pot eszméje támogatott. Az értékprobléma vonatkozásában ez azt jelentette, hogy a más etnikai és kulturális hátterű bevándorlók tömegeit megpróbálták egy protekcionista gazdaság- és szociálpolitikával hozzásegíteni ahhoz, hogy az amerikai középosztály értékrendje számukra is valóságos társadalmi beilleszkedési perspektíván nyugodjon. A nagy váltást, vagyis a domináns értékstandard megingását a *fekete polgárjogi mozgalom* indította el, amely először tette világossá az amerikai középosztály számára is, hogy az egység nem tartható fenn tovább az asszimilációval. Politikai oldalról ez átvezetett a *kisebbségi jogok* elismeréséhez, társadalomfilozófiai oldalról a teljes körű társadalmi *emancipáció* gondolatán nyugvó pluralizmushoz, az értékprobléma és az értéknevelés oldaláról pedig az *értékdöntési tudatosság* szükségességének elismeréséhez. Vagyis az indoktrináció-ellenességhez, a szó lényegi eleme értelmében, amennyiben az iskolai értéknevelésnek nem az volt már a fő kérdése, hogy milyen értékstandardhoz igazodjon, hanem az, hogyan fejleszthetné az értékdöntési tudatosságot az értéknevelésben.

Ha azonban a legfőbb értékdilemma így fel is oldódott, elméleti síkon számos más probléma vetődött fel. Ezek között a legfontosabbak a következők voltak:

- Az értéknevelésnek a társadalmi értékek elemzésére vagy a személyes értékek tisztázására kell elsősorban irányulnia?
- Mi a szerepe a kognitív és az affektív szférának az értékítélet-alkotásban?
- Egyenértékűek-e a különböző értékszemlélet talaján álló értékítéletek?
- Kell-e fejleszteni, illetve fejleszthető-e az értékszemlélet?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása nyomában az értéknevelés - a 60-as évek végén, 70-es évek elején - önálló és frekventált kutatási és fejlesztési területté nőtte ki magát. A problémacsomópontok mentén három alapirányzat alakult ki, amelyek mindegyike hatott a társadalomtudományi nevelésre. Ezért - bár nagyjából körvonalazódtak a Superka féle tipológiában - külön-külön, részletesen is ismertetem őket.

C) A három alapirányzat

Elöljáróban szeretném legszögezni, hogy itt nem lesz szó a már ismert Harvard Projekt értéknevelési koncepciójáról. Annak ellenére, hogy itt is az értékek elemzése állt a társadalmi ellentmondások tanításának középpontjában. A Harvard Projekt értéknevelési koncepciója ugyanis még a paradigmaváltás előtti szemléletet tükrözi, amennyiben csak a demokrácia-kép liberális-reformista, illetve baloldali-radikális megközelítése különbségeiből adódó nézőpontok ütköztetését vállalja fel, tehát erősen a beardi alapokon áll. Így nem véletlen, hogy a projekt vezetőit, Olivert és Shavert is elérte az indoktrináció vádja. Támadták egyfelől a pozitivisták, akik mindenfajta értékorientációban indoktrinációt feltételeztek, de támadták a szabad értékválasztás hívei is, akikben a „demokratikus értékek melletti elkötelezettség" mozzanata hívta elő az indoktrináció gyanúját. A Harvard Projekt körül kialakult elméleti vita tapasztalatai azonban alapvetően meghatározták az értéknevelés teoretikusainak gondolkodását. Olyan megoldásokat próbáltak keresni, amelyek egyértelműen kiküszöbölik az indoktrináció lehetőségét. A következőkben ismertetendő három alapirányzat már ebben a szellemben fogant.

a) Értékelemzés

1971-ben jelent meg **Lawrence E. Metcalf** szerkesztésében és négy szerző: **G. Gary Casper, James Chadwick, Jerrold R. Coombs, Milton O. Meux** közreműködésével az NCSS 41. évkönyve Értéknevelés (Values Education) címmel.[49] A szervezet vezetőségének eredeti célja az volt, hogy egy olyan kötetet segítsen napvilágot látni, amely magában foglalja az értéknevelés elméleti problémáit és eltérő megközelítési lehetőségeit. A kötetből azonban egységes könyv lett, amely az értéknevelésnek egy új irányzatát körvonalazta és ajánlotta fel további kutatásra és kipróbálásra: az értékelemzés irányzatát.

A szerzők *három célját* explikálták az értékelemzés irányzatának.

1. Segíteni a tanulókat abban, hogy értékdöntéseiket racionálisan igazolni tudják
2. Segíteni a tanulókat abban, hogy megszerezzék az értékdöntések racionalizálásához szükséges képességeket
3. Megtanítani a tanulókat arra, hogy hogyan oldják meg az egymásközti és a nagyobb társadalmi csoportokon belüli értékkonfliktusaikat.[50]

A három céltételezés, bár a felsorolásban egyenrangúnak mutatkozik, valójában hierarchiában áll egymással. Az értéknevelésben a társadalmi relevancia igényét az értékkonfliktusok megoldásának célja fejezi ki a legközvetlenebbül. Ehhez a célhoz képest

49 *Metcalf* (ed.), 1971.
50 Im. 29.

a másik kettő alárendelt, ugyanakkor mégis kulcsfontosságú szereppel bír. A szerzőknek azt az álláspontját jelzik ugyanis, hogy egyfelől az értékkonfliktusok csak a racionális értékítélet alkotásának igényével és képességével oldhatók meg, másfelől, hogy csak az értékítélet racionális igazolásával lehet a személyes értékrend önállóságát elismertetni bármilyen tekintélyelven alapuló értékstandardtól, például a tanár értékrendjétől (vö. az indoktrináció elkerülése).

Az *értékracionalizálás* középpontba állítása azonban már átvezet ahhoz a kérdéshez, hogy a *kognitív vagy az affektív* szférának van-e kitüntetett szerepe az értékítélet-alkotásban. E tekintetben Metcalf és hívei deklaráltan *dualista* álláspontot képviselnek.[51] Úgy gondolják, hogy az értékítélet-alkotásnak két kiindulópontja van: a *tények* és az *értékkritériumok* köre. A tények megismerése egy kognitív tevékenység eredménye, az értékkritériumok azonban már kora gyermekkorától beleivódnak az emberbe, és az affektív szférához tartoznak. Az értékkritérium tehát szerintük az, ami értéket ad a tényeknek, amely alapján a jót a rossztól elkülönítjük. Az azonban, hogy mi a jó és mi a rossz, vagyis az értékítélet, nem általában, csak konkrét ténnyel kapcsolatban vetődik fel. Ha egy kritérium alapján hozunk értékítéletet, akkor egyszerű a dolog. De ha több kritérium alapján, akkor ezek konfliktusba kerülhetnek egymással. Ilyenkor lép be a mérlegelés processzusa, amelyben az értékelés tárgyával kapcsolatos minden fontos tényt valamilyen számunkra fontos értékkritériumhoz viszonyítva elbírálunk. Lássunk erre egy példát az idézett könyvből.

A példa szerint abban az értékkonfliktusban kell a tanulóknak dönteniük, hogy kivonuljanak-e vagy ne az amerikaiak Vietnamból. Ehhez a következő tények (T) és virtuális értékkritériumok (K) szolgálnak kiindulási alapul:

T: A vietnami háború elsősorban polgárháború.
K: Egy országnak nem szabad beavatkoznia más országok polgárháborúiba.
T: Ha az USA kivonulna, lényegesen csökkenne az emberölések száma.
K: Az emberölés vagy a tömegméretű emberöléshez való hozzájárulás az elítélendő.
T: Ha az USA kivonulna, csökkennének az USA-n belüli politikai ellentétek is.
K: Sokkal jobb egy olyan társadalomban élni, amely stabil és békés.
T: Ha az USA kivonulna, erőforrások szabadulnának fel a belső, nyomasztó társadalmi problémák megoldására.
K: Igen kívánatos egy társadalom számára, hogy rendelkezzék olyan erőforrásokkal, amelyeket a nyomasztó társadalmi problémák megoldására tud fordítani.
T: Ha az USA kivonulna, egy elnyomó, kommunista társadalom jönne létre Dél-Vietnamban.
K: A nem liberális társadalmak erkölcstelenek és nemkívánatosak.
T: Az USA kompromittálja magát, ha egyedül hagyja a védekező Dél-Vietnamot a kommunistákkal szemben.
K: Egy nemzetnek ki kell állnia a meggyőződése mellett.
T: Ha az USA kivonul, azt a gyengeség jelének fogják tekinteni, valamint annak, hogy nem tudja megoldani a problémát.
K: Egy nemzet nem engedheti meg magának, hogy mások szemében gyengének vagy határozatlannak mutatkozzék.

51 L. *Metcalf* bevezetőjét.

Mint látható, ebben az esetben az értékkritériumok konfliktusban állnak egymással, azaz az első négy kritérium a kivonulást implikálja, az utolsó három a bennmaradást. A döntés csak bizonyos *értékkritériumok preferenciájával* hozható meg. Ennek következtében az egymásnak ellentmondó értékkritériumok helyére egy racionálisan választott és racionálisan igazolható koherens *értékelv* kerül, és ez az értékelv fogja eldönteni végső soron magát az értékítéletet is.

A példára visszatérve tehát, ha valaki azt az értékdöntést hozza, hogy az amerikaiaknak ki kellene vonulniuk Vietnamból, akkor ezen értékítélet mögött már nem egymásnak ellentmondó értékkritériumok vannak, hanem az az értékelv húzódik meg, hogy egy országnak akkor sem szabad beavatkoznia más ország belügyeibe, ha ezzel egy elnyomó hatalomtól védené meg, mivel a beavatkozás tömegméretű emberöléshez és a belső nyomasztó társadalmi problémákról való figyelem elterelődéséhez vezet.[52]

A példa - úgy érzem - jól megvilágítja az értékelemzési irányzat híveinek „dualista" felfogását. Eszerint ugyan az értékítélet a kognitív (tények) és az affektív (értékkritériumok) szférától egyaránt meghatározott, döntéshelyzetben azonban az egymásnak ellentmondó értékkritériumok értékelvvé kényszerülnek tisztulni, és az ennek alapján született értékítéletben már a kognitív szférának van kitüntetett szerepe. Következésképpen azt a - társadalmi relevancia igényéhez kapcsolódó - legfőbb célt, hogy megtanulják a tanulók az értékkonfliktusaikat megoldani, ezen irányzat képviselői a racionális értékdöntés technikájának a megtanításával kívánják elérni. Az ennek megfelelő tanítási stratégia lépései a következők:

1. Az értékprobléma felismerése és tisztázása
2. A tények összegyűjtése és rendszerezése
3. A tények igazságtartalmának ellenőrzése
4. A tények mérlegelése az értékkritériumok alapján
5. Kísérleti értékdöntés
6. Az értékelv feltárása és igazolása[53]

b.) Értéktisztázás

Az értéktisztázás irányzatának megjelenését általában **Louis E. Raths - Merill Harmin - Sidney B. Simon** Értékek és tanítás című könyvéhez szokták kötni.[54] Ez az irányzat nem a társadalmi, hanem a *személyes értékek* oldaláról közelít az értéknevelés-hez, és a legfőbb célja az, hogy megtanítsa a tanulókat arra, hogyan tisztázhatják saját értékeiket. Az értéktisztázás folyamatában - ezen irányzat hívei szerint - *három*, egymással összefüggő további *célkategóriát* kell szem előtt tartani: a szabad értékválasztást (choosing), az értéktiszteletet (prizing) és az értékeknek megfelelő magatartást (behaving). E három célkategória megvalósítása a következő hét alfolyamatot foglalja magában:

Szabad értékválasztás

1. Ösztönözni a tanulókat az értékválasztásra, de oly módon, hogy ezt szabadon tehessék
2. Segíteni őket abban, hogy felismerjék az előttük álló alternatívákat

52 A példát és az okfejtést l. im. 13-17.

53 A tanítási stratégia részletes kifejtését l. im. 29-71.

54 *Simon*, et al., 1966.

3. Támogatást nyújtani ahhoz, hogy meggondoltan mérlegeljék az alternatívákat, különös tekintettel azok következményeire.

Értéktisztelet

4. Segíteni a tanulókat abban, hogy fontolóra vegyék, mi az, amit pozítivan értékelnek és őrizni akarnak
5. Lehetőséget adni nekik arra, hogy megtarthassák a választott értékeiket másokkal szemben.

Értékeknek megfelelő magatartás

6. Bátorítani a tanulókat arra, hogy a választott értékeiknek megfelelően cselekedjenek, viselkedjenek, éljenek
7. Segíteni őket abban, hogy tudatosíthassák azokat a magatartásmintákat, amelyeket az életükben követnek.[55]

Mint a célkitűzésekből látjuk, az értékelemzés és az értéktisztázás irányzata között sok tekintetben markáns különbség van. Amellett, hogy az egyik a társadalmi, a másik a privát értékeket helyezi az értéknevelés középpontjába, először is az, hogy itt *nem cél az értékítéletek-értékválasztások* sem logikai-racionális, sem másmilyen *igazolása*. Ebből további három különbség következik: az értéktisztázásban a kognitív szférához képest az *affektív szférához való kötődés az erősebb*, noha ez sem nélkülözi a racionális elemeket (l. pl. 3. pont); az értékítéletekre való ösztönzés nem komplex (vö. értékelv), hanem *partikuláris értékpoziciók* alapján történik; és végül az, hogy itt nincs helyes vagy helytelen értékválasztás, vagyis az *értékítéletek egyenértékűek*.

Mint már a Superka féle tipológiából is kiderült, az értéktisztázási irányzat metodikai kulcseleme az *önelemzés*. Nézzünk meg egy mintafeladatot arra, hogy az értéktisztázás céljai hogyan valósíthatók meg az önelemzési metodika segítségével. A mintafeladatot a kisiskolások számára ajánlják.

A keret egy olyan szituációs játék, amelyben néhány kitalált világhírű csodaember felajánlja szolgálatait az osztályba járó gyerekeknek. Ők már sok csodát véghezvittek, tehát a gyerekek 100%-ig biztosak lehetnek abban, hogy amit mondanak, azt meg is tudják tenni. Az összes csodaember szolgálatát azonban nem lehet igénybe venni, ki kell mindenkinek választania azt a hármat, akinek a tudományára a leginkább szüksége van, továbbá azt a hármat is, akinek a segítségét a legjobban tudja nélkülözni.

A feladat ismertetése után a csodaemberek bemutatása következik.

Dr Olyanleszel Amilyenakarsz

Híres sebész, a fájdalommentes sebészeti beavatkozás úttörője. Ha megkéred, olyan külsőt csinál neked, amilyet csak akarsz. Ha izmosabb akarsz lenni, csak szóljál neki. Vagy ha magasabb, soványabb, esetleg meg akarod változtatni a szemed, a hajad színét vagy bármit, ő a rendelkezésedre áll.

Miss Fognak Szeretni

Ha azt akarod tudni, hogy hogyan tudnád megszerettetni magad az emberekkel, hagyatkozz az ő tanácsaira. Tele leszel jó barátokkal egész életedben.

Madame Mindentudó

Ha őt választod, nem lesz gondod a jövőre. Mindig megmondja, hogy mi vár rád holnap, csak kérdezned kell.

[55] Uo. 27-30.

Dr. Vigyázok Rád

Ha rá esik a választásod, mindig egészséges leszel. Nem kell többé aggódnod a betegségek vagy a testi épséged miatt.

Dr. Nagyokos Okos

Gondold csak meg, hogy akarsz-e brilliáns koponya lenni. Ha mellette döntesz, örökre megszabadulsz a tanulástól (és házi feladatot sem kell írnod többet).

Monsieur Dö la Pénz

Soha nem álmodoztál sok pénzről? Hát ez most mind a tied lehet, ha őt választod.

Miss Harmo Nia

Ugye jó lenne békességben és nyugalomban élni? Csak rajtad áll, hogy ne legyen veszekedés otthon, verekedés a játszótéren, vagy háború a világon.

Mr. Ajódolog Nemtilos

Ha őt választod, senki sem tiltja meg neked többé, hogy annyi cukrot, rágógumit, fagylaltot és sültkrumplit egyél, amennyit csak akarsz. De emellett abban is biztos lehetsz, hogy nem kell majd fogorvoshoz menned, mert ő azt is el tudja érni, hogy emiatt ne vásson el a fogad.

Miss Sztártcsinál Belőled

Ne is mondd, hogy nem gondoltál arra, milyen jó lenne híres sportcsillag lenni. Nos, neki ez semmibe se kerül. Válassz ki akármilyen sportot, és meglásd, nagy sztár leszel!

A csodaemberek ismertetése után három lépcsőben kell a tanulóknak a feladatot megoldaniuk.

1. Először egyénileg kell választaniuk, majd kiscsoportokban.
2. A csoportválasztás eredményét papírra vagy a táblára írva tudatniuk kell a többiekkel.
3. Ezután következik a csoportválasztások összehasonlítása mindkét tekintetben: kik voltak a legnépszerűbbek, és kik a legkevésbé. A választások hasonlósága mellett figyelniük kell a periférikus, a „sorból kilógó" választásokra is.

A feladatot beszélgetés zárja arról, hogy milyen érzéseket és hatásokat keltettek a gyerekekben a csodaemberek, és maga a választás processzusa.[56]

c.) Erkölcsi gondolkodás

Ennek az irányzatnak az elméleti megalapozója **Lawrence Kohlberg**, a Harvard pszichológusa. Kutatásai még az 1950-es évek végén indultak, amelyek nyomán a következő két évtizedben kialakult egy szakmai kör, amely az erkölcsi gondolkodás témájával foglalkozott, illetve a kutatás pedagógiai hasznosítási lehetőségeit kereste. A neopozitivista korszak, és ezen belül a kognitív pszichológia hatása, a „lágy" téma „kemény" kezelése azonban mindvégig rajtamaradt Kohlberg és a hozzá közel álló pszichológiai vagy pedagógiai szakemberek gondolkodásán. Így nem véletlen, hogy a paradigmaváltás utáni

56 A mintafeladat kicsit bővebben megtalálható: *Simon* et. al., 1972., 338-342. A rövidített változat *Welton - Mallan* idézett művéből származik: 161-162. A csodaemberek neveinek és jellemzésének fordításában eltekintettem a szöveghűség követelményétől, mert a szójátékok és rejtett utalások nem mondanak semmit a magyar olvasónak. Nem a szövegeket, hanem az ötleteket „fordítottam" magyarra.

70-es években, az eszmetörténeti áramlatokra oly fogékony, de azok praktikus szempontú összeegyeztetésére törekvő Fenton, a társadalomtudományi nevelés szakértőinek köréből éppen hozzájuk csatlakozott.[57]

Kohlberg és munkatársai az erkölcsi gondolkodás témáját két oldalról kutatták. Egyfelől azzal foglalkoztak, hogyan tanulnak meg a gyerekek erkölcsi szempontból gondolkodni, másfelől, hogy miként lehet elősegíteni erkölcsi gondolkodásuk fejlődését. Az első kutatási téma vezetett az erkölcsi gondolkodás kohlbergi *elméletének* a kialakulásához, a második pedig a fejlesztést segítő *tanítási stratégia* kimunkálásához.[58] Nézzük meg közelebbről először az elméletet.

Kohlberg elmélete igen sok tekintetben *hasonlít Piaget* fejlődéslélektani *elméletéhez*. Már a *problémafelvető kérdésében* is, eltekintve attól, hogy Piaget nem szűkítette le a kérdést az erkölcsi gondolkodás tanulására. A válaszuk is lényegében egybeesik. Annak ellenére, hogy Kohlberg - az amerikai társadalom sajátosságaihoz igazodva és a pluralista gondolat kihívásait követve - nemcsak a különböző korú, de a különböző kulturális hátterű tanulókat is megvizsgálta, ugyanazt találta, amit Piaget: az erkölcsi gondolkodás tekintetében is különböző, *hierarchikusan egymásra épülő fejlettségi szinteket*.

A közös vonások jobb megértése kedvéért összehasonlító táblázaton mutatjuk be a Piaget féle kognitív és a Kohlberg féle erkölcsi fejlettségi szintek meghatározását és főbb jellemzőit.[59]

57 *Fenton*: The Implications of Lawrence Kohlberg's Research for Civic Education. In: Education for Responsible Citizenship, 1977., 97-133.

58 L. pl. *Kohlberg - Turiel*, E.: Moral Development and Moral Education. In: *Lesser* (ed.), 1971.

59 A táblázat összeállításában a következő írásokra támaszkodtam. *Piaget* vonatkozásában: *Bruner*, 1968., 40-44., *Welton - Mallan*, im. 118. *Kohlberg* vonatkozásában: uo. 166, valamint *Kohlberg*: Stage and Sequence: The Cognitive - Developmental Approach to Socialization. In: *Goslin* (ed.), 1973., 377.

	Kognitív (Piaget)	*Morális (Kohlberg)*
2–7 éves kor	*Preoperatív szint* A gyermeki gondolkodást még a *percepció* (érzékelés) és az *egocentrizmus* (önmagára irányultság) uralja.	*Prekonvencionális szint* A gyermek erkölcsi gondolkodását a *büntetés elkerülése* és a *saját érdekei*nek az érvényesülése határozza meg.
7–11 éves kor	*Konkrét műveleti szint* A gyermeki gondolkodás már *reverzibilis* (megfordításra képes) és *internalizált* (belső pszichikai műveletekre képes), de a közvetlen tapasztalatoktól továbbra is meghatározott.	*Konvencionális szint* A gyermek erkölcsi gondolkodása továbbra se hagyja a saját érdekeit figyelmen kívül, *konformitása* azonban tudatos, a *szabályokhoz* és *tekintélyekhez* alkalmazkodó.
11 éves kortól	*Formális műveleti szint* A gyermek már a közvetlen tapasztalattól való *elvonatkoztatásra* és *általánosításra* is képes, kialakul a *hipotetikus* gondolkodás.	*Elvi szint* Itt az erkölcsi gondolkodást a belső *elkötelezettség* jellemzi, olyan elvek iránt, mint az emberek jogainak tiszteletben tartása, a különböző nézőpontok egyeztetése a *kölcsönösség* elve alapján.

Az összehasonlító táblázatból az derül ki, hogy a Kohlberg féle szűkebb szegmentumú kutatás megerősítette a fejlődéslélektani iskola vezetőjének, Piaget-nak az eredményeit. Ugyanakkor azt implikálta, hogy *az erkölcsi gondolkodás fejlettsége szorosan összefügg a kognitív gondolkodás fejlettségével.*

A két kutatás eredményei között azonban eltérés is van, de egészen más ponton. Piaget-nál a fejlettségi szint és az életkor összetartozik: a 2-7 évesekre a preoperatív, a 7-11 évesekre a konkrét műveleti és a 11. életévtől kezdődően a formális műveleti szint a jellemző. Kohlberg kutatása az életkor és az erkölcsi fejlettségi szint ilyen merev összetartozását egyáltalán nem támasztotta alá. A felnőttek körében végzett vizsgálata azt mutatta, hogy csak 25%-uk éri el az elvi szintet az erkölcsi gondolkodásuk fejlettsége tekintetében.

A kutatás nem adott világos választ arra a kérdésre, hogy mi a szerepmegosztás a kognitív és az affektív szféra között az erkölcsi gondolkodásra való hatásuk vonatkozásában. A kognitív szféra hipotetikusan túlsúlyos volt, de az eredmények ezt csak az első két szint esetében támasztották alá. Pedagógiailag mégis fontos következtetéshez vezetett. Ahhoz, hgy ha az erkölcsi fejlettségi szintek - ugyanúgy, mint a kognitív gondolkodási szintek - hierarchikusan követik egymást, akkor az *erkölcsi gondolkodás* fejlődőképes, és így pedagógiai eszközökkel *fejleszthető*.

Ebből a következtetésből adódóan került sor a *tanítási stratégia* kimunkálására.[60] A tanítási stratégia lényege, hogy olyan *erkölcsi dilemmák* elé állítják a tanulókat, amelyekben különböző erkölcsi elvek konfliktusba kerültek egymással. A tanulók feladata az, hogy oldják meg az erkölcsi dilemmákat. Itt nincs helyes vagy helytelen megoldás (indoktrináció), ugyanakkor a megoldások indoklása követelmény. Az indoklás világít ugyanis rá a tanulók erkölcsi gondolkodásának fejlettségi szintjére. Saját maguk, társaik és a tanár előtt is. Lássunk egy példát erre!

Helga dilemmája[61]

„Helga és Ráchel együtt nőttek fel. Legjobb barátnők voltak, annak ellenére, hogy Helga családja keresztény, Ráchelé pedig zsidó volt. A vallási különbség éveken át nem okozott semmi problémát Németországban, de amikor Hitler hatalomra jutott, ez a helyzet megváltozott. Hitler kényszerítette a zsidókat a Dávidcsillag viselésére. A zsidók vagyonbiztonsága megszűnt és tettleges bántalmazásnak is ki lettek téve. Végül összegyűjtötték és deportálták őket. Városszerte szóbeszéd járta, hogy sok zsidót megöltek. A zsidók elbújtatása bűnnek számított, amit a német törvények szigorúan megtoroltak.

Egyik éjjel Helga kopogtatást hallott. Amikor kinyitotta az ajtót, Ráchelt találta ott, aki gyorsan belépett. Elmondta, hogy találkozója volt, és amikor hazaért, a házat már körülzárták a Gestapo emberei. A szüleit és a fivéreit elvitték, és tudatában lévén a veszélynek, hogy mi lesz, ha a Gestapo őt is elkapja, régi barátnője házához futott.

Mit kellene Helgának tennie? Ha nem segít Ráchelen, a Gestapo biztosan megtalálja. Helga tudta, hogy akiket elvisznek, azok többségét megölik, és ő nem akarta, hogy a legjobb barátnője is ilyen sorsra jusson. De azt is tudta, hogy aki a zsidókat bújtatja, megszegi a törvényt. Helgának gondolnia kellett a saját és családja biztonságára is. Igaz, hogy volt neki egy parányi kis sufnija, elrejtve a kémény mögött a harmadik emeleten. Ott meghúzódhatott volna Ráchel."

---

60 A tanítási stratégiát két, erre szervezett projektben dolgozták, illetve próbálták ki a 70-es években. Az egyiknek a központja a *Harvard* Egyetem volt, *Kohlberg, Fenton* és *Ralph Moser* vezetésével. A másik a *Carnegie - Mellon* Egyetemen működött, *Fenton* vezetésével és *Georgia Schneider, Josephine Harris* és *Linda Rosenberg* közreműködésével. L. 57. jegyzet, 120-127.

61 *Galbraith - Jones*, 1975., 16-22.

A feladat menete:

1. Kérdés az osztályhoz: mit kellene Helgának tennie?
2. Az osztály csoportokra osztása a kérdés eldöntésére és a válaszok indoklására.
3. A csoportok összegzik és tisztázzák a pozíciókat.
4. Kiegészítő kérdés: vajon a rokonok vagy a barátok a fontosabbak?

Az értékpozíciók kifejezése és indoklása követelmény, de az már nem, hogy konszenzusra is jussanak.

És most nézzük meg, hogy a lehetséges válaszok hogyan felelnek meg a Kohlberg féle hierarchiának. Ehhez azonban némi kiegészítést kell fűznöm.

Kohlberg nemcsak szinteket, hanem az első két szinten belül fokozatokat is megállapított az erkölcsi gondolkodásra vonatkozólag. A prekonvencionális szint *1. fokozatában* a *fizikai konzekvenciák* határozzák meg, hogy mi a jó és mi a rossz; a *2. fokozatban* pedig már az *önérdek* szempontjából a hasznosság. A konvencionális szint alsó foka, tehát a *3. fokozat* az *interperszonális kapcsolatok*ban kitapintható elvárásoknak való megfelelést tükrözi, míg a felső foka, a *4.* már a *társadalmi törvények*hez és *rend*hez való igazodást. (Eredetileg az elvi szintet is két fokozatra osztotta Kohlberg, mivel azonban az empirikus adatok ezt nem támasztották alá, itt elhagyta a belső differenciálást.)

Visszatérve tehát a „Helga dilemma" és a kohlbergi erkölcsi hierarchia elmélet kapcsolatára, **Galbraith és Jones** nyomán a következőképpen foglalhatjuk össze, szintekbe és fokozatokba sorolva a lehetséges válaszokat.

Prekonvencionális szint

1. fokozat: Ha Helga beengedi Ráchelt, neki is meggyűlik a baja a Gestapoval.

2. fokozat: Helgának nem kell beengednie Ráchelt, mert valószínűleg Ráchel sem engedné be, ha fordított lenne a helyzet.

Konvencionális szint

3. fokozat: Helgának kötelezettségei vannak a családjával. Ezzel a cselekedetével az övéit sodorná bajba.

4. fokozat: Helgának kötelessége, hogy engedelmeskedjen a társadalom törvényeinek.

Elvi szint

5. fokozat: Nem a barátság a probléma. Ha Helga valóban társadalmi szempontból dönt, akkor neki minden zsidót segítenie kell, protestálva ezzel a kormányakciók ellen. Nem Ráchel elbújtatása, hanem a zsidók elbújtatása a kérdés, vagyis az, hogy fel akar-e lépni a zsidók koncentrációs táborba zárása ellen.

d.) A három alapirányzat hasonlóságai, különbségei és kritikájuk

Ha a három alapirányzatot össze akarjuk hasonlítani, vissza kell nyúlnunk az értéknevelés problémacsomópontjaihoz. Az ezek mentén megragadható hasonlóságokat és különbségeket táblázatban foglaljuk össze.

Problémacsomópontok	*Elemzés*	*Tisztázás*	*Erkölcsi gondolkodás*
1. A társadalmi vagy a személyes értékek prioritása	társadalmi értékek	személyes értékek	mindkettő
2. A kognitív vagy az affektív szféra dominanciája	kognitív szféra	affektív szféra	kognitív szféra
3. Az értékek egyenértékűsége vagy hierarchiája	a racionális értékítélet magasabbrendű	egyenértékűség	a fejlettségi fokozatok hierarchiája
4. Fejlesztés vagy csak tisztázás	fejlesztés	tisztázás	fejlesztés
5. Az indoktrináció elkerülése	értékracionalizálás	szabad értékválasztás	az értékítélet a belső pszichológiai diszpozícióktól függ

A táblázatból könnyen megítélhető, hogy az „elemzés" és az „erkölcsi gondolkodás" irányzata - a kognitív szféra dominanciája miatt - sok tekintetben közel áll egymáshoz. A lényegi különbségeket elsősorban az adja, hogy az utóbbi egyrészt a morális értékekre koncentrál, másrészt az értékítélet alkotás minőségét nem általában a racionalitáshoz, hanem a hierarchikusan egymásra épülő gondolkodásfejlődési fokozatokhoz köti.

Az értéktisztázás irányzata külön úton jár. Ennek ellenére van egy közös pont a három irányzat között, és ez az *indoktrináció elkerülésének* szem előtt tartása. E vonatkozásban az az érdekes, hogy mindegyikük *más-más* aspektus felerősítésével véli e problémát megoldani.Az értékelemzésben a neopozitivista *tudományosság*, az értéktisztázásban az új *társadalomfilozófia*: a pluralizmus, és az erkölcsi gondolkodás irányzatában a *pszichológiai alapok*hoz való visszatérés nyújt garanciát az indoktrináció elkerüléséhez.

A fenti aspektusok egyikének vagy másikának felerősítéséből adódó különbségek az egyes irányzatok *kritikájának* függvényében is kitapinthatók. Az *értékelemzés* elleni legfőbb vád a szokásos tudományosság elleni legfőbb vád volt. Nevezetesen, hogy *háttérbe szorítja a tanulói érdeklődést*, amely az értéknevelésben a személyes értékekkel való foglalkozás prioritását jelenti.[62]

62 *Welton - Mallan*, im. 171.

Az *„erkölcsi gondolkodás"*-t két oldalról kritizálták. Egyfelől a pszichológiai aspektus leszűkített kezelését kifogásolták. Nemcsak annyiban, hogy az erkölcsi gondolkodást túlzottan a racionális gondolkodáshoz köti, hanem annyiban is, hogy a *gondolkodást* mint olyat - implicite - direkt *összefüggésbe hozza a magatartással és a cselekvéssel.* Ugyanakkor a kutatások egyáltalán nem igazolják, hogy a magasszintű erkölcsi gondolkodás mindig magasszintű erkölcsi magatartással és cselekvéssel jár. Akkor pedig az erkölcsi dilemmákról való gondolkodás és vita önmagában kevés a fejlesztő célzatú erkölcsi neveléshez. A kritika másik oldala társadalomfilozófiai jellegű volt, minthogy értékpluralista gondolatokat tartalmazott. Azt tette kérdésessé ugyanis, hogy a Kohlberg féle hierarchiában *magasabban fekvő* erkölcsi *fokozatok* valóban *egyben jobbak-e.*[63]

Az *értéktisztázás* irányzatával összefüggő kritikák egyrészt az „értékpluralizmus"-nak a pedagógiai vetületű kritikái voltak: az értékek egyenértékűségének elismerésében az *etikai relativizmus* veszélyét látták. Másrészt két szempontból is kifogásolták a személyes értékek felszínre hozásában a *túlzott stimuláció vagy provokáció* mozzanatát. Részben az emberi jogok tiszteletben tartása szempontjából, minthogy ezzel adott esetben *a szülők és a gyerekek privát szféráját sérthetik meg*; részben a mentálhigiénia szempontjából, ha olyan értékdöntések elé állítják a gyerekeket, amelyek *pszichés károsodást okozhatnak* (pl. élet-halál kérdéssé válik egy értékdöntés).[64]

Az értéknevelés e három alapirányzatának a kritikája - mint láttuk - nem tartalmazta a szokásos indoktrináció vádat. Nem is tartalmazhatta. Az értékstandardhoz való igazodás megszűnt paradigma lenni a 70-es évek reformereinek gondolkodásában.

3. A társadalmi aktivista tanuló koncepciója az állampolgári nevelésben

A.) Az állampolgári nevelés értelmezése: cél, tantárgy, aspektus

Mielőtt az e területen lezajlott koncepcióváltást részletesebben ismertetnénk, tisztáznunk kell, hogy milyen értelemben használjuk az állampolgári nevelés fogalmát. Elvileg ugyanis az állampolgári nevelésnek *háromféle értelmezése* lehetséges. Az *első* értelemben az állampolgári nevelés (citizenship education) mint *legfőbb célkategória* (goal) jelenik meg. Úgy is, mint az intézményes nevelés, és úgy is, mint - az e szempontból leg-

63 *Fraenkel*: The Kohlberg Bandwagon: Some Reservations. In: *Scharf* (ed.), 1978., 251-253. (A tanulmány eredetileg a *Social Education* 1976.4. számában jelent meg.)

64 A szakirodalom ez utóbbi vonatkozásban többször utal a *Barlang epizód* című szimulációs játékra. Az alaphelyzet szerint a gyerekek beszorultak egy beomlott barlangba, amelyből a menekülésnek csak egy egészen keskeny útja van. Egyszerre csak egy gyerek bújhat ki a nyíláson, és a további omlások hamarosan el fogják zárni ezt a lehetőséget is. A gyerekeknek meg kell egyezniük, hogy ki hányadik helyet foglalja el a sorban, annak tudatában, hogy a legelsők biztosan megmenekülnek, a középsők sorsa kétséges, a hátsókra pedig halál vár. L. *Welton - Mallan* im. 287-289.

A szimulációs játék kipróbálásának tapasztalatai nagyon rosszak voltak. A gyerekek egy része megtagadta a részvételt, de volt olyan is, aki a döntéskényszer hatása alatt inkább a „halált"választotta. A szülők körében nagy volt a tiltakozás ez és az ilyen típusú értéktisztázó tevékenységek ellen.

A „Barlang-epizód" fogadtatását l. uo. 162-163. Az értéktisztázási irányzat kritikáját l. *Lockwood*, 1977., 399-401., valamint Two Perspectives on Values Clarification, 1977., 404-406.

frekventáltabb terület - a társadalomtudományi nevelés legáltalánosabb célja. A *második* értelemben már szűkebb az állampolgári nevelés fogalma. Egyszerűen *tantárgy*at, hagyományosan az állampolgári ismereteket (civics) vagy az alkotmánytant (government) jelenti. Az állampolgári nevelés *harmadik* értelmezése (civic education), amikor valamely társadalomtudomány, leggyakrabban a politikatudomány *pedagógiai aspektusát* jelöli.

Az aktuális fogalomhasználatnak természetesen nemcsak logikai, hanem *eszmetörténeti háttere* is van. Ezért nem tekinthető önkényesnek, hogy az állampolgári nevelés fogalmát a harmadik reformmozgalom történetének leírása kapcsán a *harmadik értelemben*, a pedagógiai aspektus értelmében *használjuk*. Magyarázatra azonban mindenképpen szorul, ezért röviden át kell tekintenünk *az állampolgári nevelés értelmezésének* - a reformokhoz köthető - *legfőbb változásait*.

Az állampolgári nevelés mint legfőbb célkitűzés, igen stabil pontja az amerikai társadalomtudományi nevelésnek. Közel száz éve tartja magát, és bizonyos - később tárgyalandó - hangsúlyváltásokat leszámítva, tartja magát ma is. Tehát az állampolgári nevelés - mint deklarált célkategória - a folytonosság tünete a három reformmozgalom történetében.

Az *első reformmozgalom*ban az állampolgári nevelés szűkebb értelemben egy olyan *tantárgyat* jelölt, amelyben a *jogtörténeti* elemek domináltak (vö. government, civics). Ez a megközelítés jól megfelelt a tudományközpontú, evolucionista társadalomtudományi nevelésnek és az eredményszemléletű enciklopédikus pedagógiának. A *második reformmozgalom*ban a tantárgy jellege megváltozott. Tudományos és történeti bázisát elvesztette, és tartalma az aktuális nagytársadalmi és a gyerek környezetében tapasztalható közvetlen *társadalmi problémák*ra koncentrálódott (vö. POD, community civics). A második reformmozgalom pragmatikus társadalomközpontú és folyamatszemléletű pedagógiai felfogása ezt a fajta megközelítést igényelte. A *harmadik reformmozgalom első szakasz*ában visszatért a tudományos bázis igénye, de a történeti bázis igénye nélkül. A New Social Studies projektekben a modern társadalomtudományok, köztük főként a *politikatudomány* vette át az állampolgári ismeretek tantárgyi közvetítésének szerepét. Ebben a megközelítésben a tantárgynak *tudományos logikája*, de az állampolgári nevelést hangsúlyozó *pedagógiai aspektusa* volt. A tudományos logikát - a neopozitivista korszellemnek megfelelően - a struktúra és/vagy a kutatás középpontba állítása biztosította. A 60-as évek politikatudományi projektjei elsősorban azt vizsgálták, illetve annak kutatására ösztönözték a tanulókat, hogy *milyen a hatalom struktúrája*, azaz milyen a politikai intézményrendszer *és hogyan működik*. A pedagógiai aspektus alárendelődött a tudományos logikának, mely azt implikálta, hogy *felelősségteljes állampolgár*rá akkor válhat valaki, ha tisztában van a politikai mechanizmus működési elveivel és a *„tudós ember"* racionalitásával és distanciájával képes azokat szemlélni.

A *harmadik reformmozgalom második szakasz*ában a társadalmi relevancia igénye az állampolgári nevelés pedagógiai aspektusának felfogásában is változást hozott. Az állampolgári nevelés tantárgyi közvetítőjének megmaradt ugyan a politikatudomány, de a tudomány, és így a tantárgy érdeklődési területe megváltozott. A politológusok már nem a hatalmi struktúrát vizsgálták elsősorban, nem az intézmény működési mechanizmusát, hanem annak eredményeit: az emberek politikai meggyőződéseit, attitűdjeit, széles értelemben a *politikai szocializációs modelle*ket. A tudományban bekövetkezett hangsúlyváltás hatott egyfelől a tantárgy tematikájára, amely az intézményrendszer vizsgálatától a *különböző politikai magatartások* vizsgálatának irányába tolódott el, másfelől hatott az állampolgári nevelés pedagógiai aspektusára, miszerint az állampolgári nevelés csak ak-

kor lehet igazán hatékony, ha az elméleti tudás növelése mellett elsősorban a közéleti-társadalmi tevékenységben formálódó politikai-közéleti magatartás fejlesztésére irányul. Vagyis az állampolgári nevelés pedagógiai aspektusa gyökeresen megváltozott: az „akadémikus kutató tanuló" koncepcióját a *„társadalmi aktivista tanuló" koncepciója* váltotta fel.

Összefoglaljuk táblázatban, amit eddig elmondtunk.

Az állampolgári nevelés értelmezése

Legfőbb cél
(citizenship education)

Reformok	*Tantárgyak*	*Hangsúlyok*	*Aspektusok (civic education)*
első	government civics	jogtörténet	
második	POD community civics	társadalmi problémák	
harmadik 1. szakasz	politikatudomány	struktúra-kutatás	akadémikus kutató tanuló
harmadik 2. szakasz	politikatudomány	politikai magatartás	társadalmi aktivista tanuló

B.) Két koncepció az állampolgári nevelés megújítására

a.) „Amerikai politikai magatartás"

1969-ben **John Patrick** cikket jelentetett meg a *Social Education* című folyóiratban *A politikai szocializáció kutatás implikációi az állampolgári nevelési reform számára* címmel.[65] Patrick ebben erősen kritizálta az állampolgári nevelési programokat, amiért kevés hatást gyakorolnak a tanulók politikai magatartására és értékeire. A hagyományos jogtörténeti programok a konformitás szellemét sugallják, a „strukturalista" programok pedig nem segítenek áthidalni azt a szakadékot, amely a tanítási tartalom neutrális információi és a politikai élet realitásai között húzódik. Szerinte új alapokra kellene helyezni az állampolgári nevelést azzal, hogy a tudományos kutatásban bekövetkezett hangsúlyváltás mintájára a tanításban is a politikai magatartás vizsgálatára koncentrálnának. Ezzel azt a kettős célt érhetnék el, hogy a tanítás egyszerre tudományos és a politikai nevelés szempontjából is releváns legyen.

A cikk gondolati hátterében nemcsak egy új koncepció volt, de egy új középiskolai állampolgári nevelési projekt is, *Amerikai politikai magatartás* (American Political Beha-

65 *Patrick*, 1969.

vior) címmel. A projektet **John Patrick és Howard Mehlinger** vezette, központja pedig az Indiana Egyetem volt. A tananyag öt nagyobb egységből állt.

1. Bevezetés a politikai magatartás vizsgálatába. Ebben az egységben a tanulók a politikai magatartás fogalmának jelentésével és a politika tudományos szemléletmódjával ismerkednek meg.

2. Hasonlóságok és különbségek a politikai magatartásban. Itt a társadalmi tényezők és a politikai magatartás összefüggéseit vizsgálják a tanulók. Bevezetést kapnak néhány olyan alapfogalomba, mint pl. a társadalmi szerep, a szocio-ökonómiai státus, a kultúra, a szocializáció, az elidegenedés, a lojalitás. Ebben a részben tanulnak az etnikai csoportok politikai magatartásáról is.

3. Választás és választói magatartás. Ebben az egységben a fő hangsúly a választói magatartás társadalmi és pszichológiai tényezőinek a kapcsolatrendszerén van. De ide tartoznak még olyan témák is, mint a választási folyamat formális és informális szabályai, a nagyobb politikai pártok közötti különbségek és a választási magatartás konzekvenciái.

4. Politikai döntéshozók. Ebben a részben tanulnak a tanulók a kormányzásban betöltött politikai szerep négy alaptípusáról: az elnökről, a kongresszusról, a Legfelsőbb Bíróságról és a kormányhivatalnokokról. A témafeldolgozásban az egyes szereptípusokhoz kapcsolódó jogokon és kötelességeken, személyes rátermettségen és döntéshozói tevékenységen van a hangsúly.

5. Nem-hivatalos politikai szakértők. Itt azokról a politikusokról van szó, akik hatnak a politikai döntésekre, bár nem viselnek tisztséget a kormányban. A nem-hivatalos politikai vezetők négy típusát vizsgálják: az érdekcsoport-képviselőket, a hírmagyarázókat, a szakértő-konzulenseket és a pártvezetőket.[66]

A legtöbb téma feldolgozása valamely odakapcsolódó politikai incidens bemutatásával, esettanulmánnyal vagy a politikai magatartásokat jellemző adatok ismertetésével indul. A tanulóknak ezeket kell elemezniük és belőlük kiindulva kell következtetéseket megfogalmazniuk.

Lássunk egy példát az *esettanulmány*ok közül. A választott esettanulmány az *1964-es elnökválasztási kampány* két elnökjelöltjének: Barry Goldwaternek (Republikánus Párt) és Lyndon Johnsonnak (Demokrata Párt) a stratégiáját mutatja be.

„*Goldwater három feltevés*re építette kampánystratégiáját. Az *első* az volt, hogy az amerikaiaknak elegük van a demokraták erős kormányzatra és népjóléti programokra alapozott politikájából és egy másik, attól élesen különböző *alternatívát* szeretnének. Az eddigi republikánus kudarcoknak az oka éppen az, hogy inkább hasonlítani, mintsem különbözni akartak a demokratáktól.

Goldwater *második* feltevése szerint az új alternatíva támogatói nem az északi, észak-keleti ipari övezetek lesznek, hanem *Nyugat és Közép-Nyugat* mezőgazdasági körzetei, de e mellett egy új programmal meg lehetne nyerni a *déli lakosságot* is. Ez a hagyományostól merőben eltérő elképzelés volt, hiszen a demokraták kezdettől fogva a déli, a republikánusok pedig az északi államoknak politizáltak.

A *harmadik* feltevés az előző kettő folytatása volt, amennyiben az új alternatívának *konzervatív*nak kell lennie, hogy egyfelől a politikai irányváltást félreérthetetlenül reprezentálja, másfelől a célzott szavazókat a demokratáktól elszívja. Ez külpolitikailag kemény katonai vonalvezetést jelentene a kommunizmus ellen, belpolitikailag pedig a népjóléti programok limitálását és a faji konfliktusokba való kormányzati beavatkozás meg-

66 *Mehlinger - Patrick*, 1977. (Első kiadás: 1972.)

szüntetését. Ez utóbbi programponttal főként a déli államok fehér középosztályát kívánta megnyerni.

Johnson programja Roosevelt és Kennedy liberális-reformista hagyományait folytatta. Továbbra is harcot hirdetett a szegénység ellen, és a szövetségi kormányzat hatalmát és erőforrásait az iskoláztatási és a gazdasági lehetőségek kiterjesztésére kívánta felhasználni. Azzal vádolta Goldwatert, hogy programja veszélyezteti az ipari munkások gazdasági biztonságát, és hogy valószínűleg azért képviseli a kommunista országokkal szembeni kemény vonalat, mert túlságosan kedveli a lövöldözést."[67]

Az esettanulmányok arra adtak lehetőséget a tanulóknak, hogy tanulmányozzák a politikai magatartás természetét és közben elsajátítsák azokat a tudományos módszereket, amelyeket a politológusok a politikai magatartások leírásához és okaik feltárásához használnak. Ugyanakkor mások politikai magatartásának tanulmányozása könnyebben átvezette őket saját politikai attitűdjeik, értékeik, meggyőződéseik vizsgálatához és az egymás között folytatott csoportvitákban ráébredhettek a politikai párbeszédek szükségességére és maguk is gyakorolhatták azok technikáját.

b.) „Az iskola mint politikai laboratórium"

Az 1971-es APSA felmérés (vö. 131. o.) eredményei, főként az állampolgári nevelés megújításával kapcsolatos tanulói válaszok, melyek a közéleti-politikai tevékenység tanórán kívüli, valóságos fórumait is igényelték, arra késztették az Indiana Egyetemen szervezett politikatudományi projekt vezetőit, hogy egy másik koncepciót is kidolgozzanak. 1972-ben jelent meg **Judith Gillespie** és **Howard Mehlinger** közös cikke a *Social Education*ben, amely először körvonalazta az új elképzelést.[68]

A cikkben a szerzők abból indulnak ki, hogy megtört a hagyományos jogtörténeti megközelítésnek az állampolgári nevelésben betöltött monopóliuma, és a 70-es évek *két választást* kínálnak a reformerek számára. Az egyik a *politikai kutatás alternatívája*, amely a politikai tevékenységre a tanóra keretei között készíti fel a tanulókat azzal, hogy az esettanulmányokon keresztül bevezeti őket a politológia fogalmi struktúrájába és metodológiájába; a másik a *politikai akció alternatívája*, melynek színtere a tanulók iskolán kívüli társadalmi környezete (community), és ahol arra kapnak lehetőséget, hogy magának a közvetlen politikai részvételnek a formáit gyakorolhassák. Gillespie és Mehlinger szerint az állampolgári nevelés akkor lehet igazán hatékony, ha a két alternatívát *összekapcsolja* az *„iskola mint politikai laboratórium"* koncepciójában.

Az új koncepció alapelvei 1972 novemberében láttak napvilágot Gillespie tollából, amelyet az APSA is támogatott, a ráépülő új projekt költségeit pedig a Nemzeti Tudományos Alapítvány vállalta.[69]

Gillespie azzal indokolta az „iskola mint politikai laboratórium" koncepciót, hogy ezzel „hidat" lehet építeni a tanulók tanórán elsajátított politikai ismeretei, készségei és az iskolán kívül szerzett politikai tapasztalatai között. A „hídra" pedig azért van szükség, mert a politológia struktúrájának és metodológiájának a megtanulása önmagában nem vezet hatékonyabb politikai-közéleti tevékenységhez, mint ahogy a partikuláris politikai részvételi tapasztalat sem elegendő a felelősségteljes állampolgári tudat kialakulásához.

---

67 *Mehlinger -Patrick*, 1968., 364-366.
68 *Gillespie - Mehlinger*, 1972.
69 *Gillespie*, 1972.

A közvetett (tudományos, történeti, összehasonlító) és a közvetlen (egyénileg megélt) tapasztalatok egyidejű szisztematikus és folyamatos meglétét csak azzal lehet biztosítani, ha maga az iskola vállalja fel a politikai laboratórium szerepét. Egyfelől *az iskolai politikai élet megfigyelésére és elemzésére* építve az állampolgári nevelést, másfelől alkalmat adva a tanulóknak arra, hogy *aktívan részt vehessenek az iskolai politikai életben.*

A kétfajta aspektus (a tanulási és részvételi tapasztalat) összekapcsolására Gillespie egy olyan *fogalmi hálót* dolgozott ki, amellyel nemcsak az iskolai, de bármilyen politikai szisztéma megragadható. Így akár az iskolai, akár a helyi, állami, nemzeti vagy nemzetközi szintjét éljük is meg a politikának, szerinte mindig *négy alapvető politikai tapasztalat*tal találjuk magunkat szemben:

a.) a politikai változással, amely valamifajta irányváltást jelent (pl. új tantervek bevezetése az iskolában vagy a környezetvédelmi kutatások nagyobb mérvű támogatása a hadi kiadások rovására);

b.) a politikai folytonossággal, amely az adott irány hosszú távú fenntartását célozza (pl. a vizsgakövetelmények vagy a választójogi törvény);

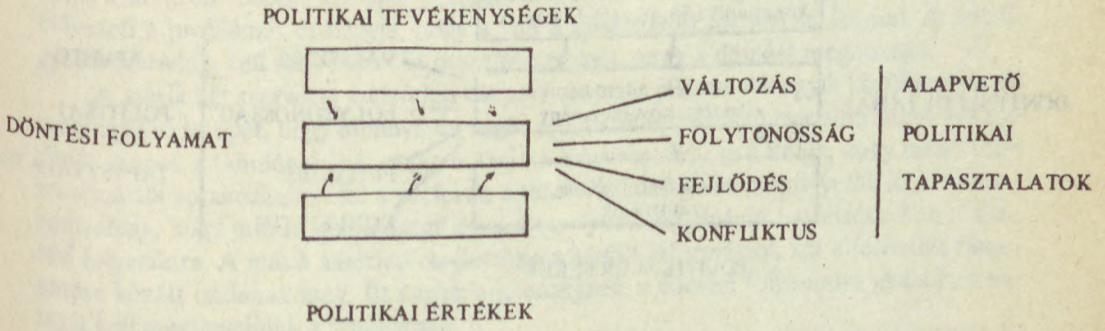
c.) a politikai fejlődéssel, amely az adott irányon belüli változásokat jelenti (pl. új összetételű képviselőcsoportja alakul ki a tanulóknak az iskolában, vagy az országos nagypolitikában színre lép egy harmadik politikai párt); és végül

d.) a politikai konfliktussal, amely többféle irány ütközéséből eredhet (pl. az iskolai életben vagy a nagypolitikában a jobboldali és baloldali nézőpontok polarizációja).

A négy alapvető politikai tapasztalat bármelyike a *politikai értékek* és a *politikai tevékenységek* egymásrahatásának függvényében jön létre, a központi politikai tevékenység: a *döntési folyamat* eredményeként.

Tekintsük át most ábrán[70] is az eddig felsorolt kulcsfogalmakat és kapcsolódási pontjaikat.

1. ábra



Gillespie szerint a *politikai értékek*nek három olyan alapkategóriája van, amely hat a döntési folyamatra:

a.) *a politikai ideológia*, mint mindazon meggyőződéseknek az összessége, melyek irányítják az egyéni és a csoportmagatartást a politikában;

b.) *a politikai befolyásolás*, mint a kívánt ideológia elterjesztésének módja, mely alapvetően két típusú lehet: hierarchikus vagy pluralisztikus;

70 Uo. 3.

c.) *a politikai erőforrások*, mint pl. a pénz, az információ, melyek elosztásától, illetve attól, hogy ki tartja őket kézben, szintén nagymértékben függ, hogy az adott ideológia elfogadtatható-e vagy sem.

A *politikai tevékenységek* - a központi szerepet betöltő döntési folyamaton túl, további - három komponenssel írhatók le:

a.) a *politikai kommunikáció*val, amelynek különböző csatornáin keresztül az információk - formálisan vagy informálisan - a politikai szisztémába áramlanak;

b.) a *politikai részvétel*lel, amelyet az érdekek irányítanak és amelyek méreteit igencsak befolyásolja a politikai szisztéma nyitottsága;

c.) *a politikai vezetés*sel, amelyet főként az jellemez, hogy mivel fejti ki a hatását elsősorban: erővel, rátermettséggel, tekintéllyel vagy pénzzel.

A politikai döntési folyamat, mint központi politikai tevékenység, négy alaplépésből áll:

a.) az *információk* megszerzése;

b.) az *alternatívák* tudatosítása;

c.) az alternatívák közötti *választás*;

d.) a választás *következménye* a politikai rendszerre.

A politikai döntési folyamat lépéseinek leírásával visszakanyarodtunk a négy alapvető politikai tapasztalathoz. A döntés eredménye ugyanis, ha bekerül a politikai rendszerbe, vagy irányváltást hoz, vagy megerősíti, vagy továbbfejleszti vagy konfliktusba sodorja az adott irányt.

Tegyük teljessé az ábrát[71] az újabban leírt fogalmak beépítésével.

2. ábra

Gillespie gondolatmenetében a fogalmi háló kulcsfogalmait nem önmagukban kell tanulmányozniuk a tanulóknak, azok csak kiinduló pontok a köztük lévő *összefüggésrendszer* megértéséhez. Egyfelől az *iskola politikai életé*nek vonatkozásában: a politikai elvek és a politikai tapasztalatok folyamatos szembesítésén keresztül, másfelől *a politikai élet más* (helyi, állami, nemzeti, nemzetközi) *szintjei*nek vonatkozásában: az iskolában mint politikai laboratóriumban szerzett tapasztalatokkal való összevetés és általánosítás útján.

71 Uo. Az eredeti cikkben csak egy ábra szerepel, amelyet a jobb megértés kedvéért két részletben vettem át.

Gillespie szerint ahhoz, hogy az iskola a politikai laboratórium szerepét betölthesse az állampolgári nevelésben, három alaptevékenységet kell biztosítania a tanulók számára: az *ismeretszerző*, a *képességfejlesztő* és a *részvételi tevékenység*et. Önmagában azonban egyik sem elegendő a hatékony állampolgári neveléshez, ezért olyan feladatok elé kell állítani a tanulókat, amelyek a három tevékenységtípust integrálják. Lássunk erre egy pédát!

Azt a feladatot kapják a tanulók, hogy nézzék meg, mennyire játszik fontos szerepet *az információ a döntéshozási folyamatban*. Ehhez egyrészt tanulmányozniuk kell a döntéshozás és a kommunikáció összefüggéseit (vö. 2. ábra), másrészt az ebből nyert következtetéseket szembesíteniük kell az iskolai politikai élet valóságával.

A munka egy *képességfejlesztő tevékenység*gel indul. Először a mmegfigyelés metodikai lehetőségeiről olvasnak a tanulók, majd maguk is kipróbálnak bizonyos megfigyelési módszereket néhány iskolai összejövetelen való részvételük kapcsán. Utána ellenőrzik az eredményt.

A következő fázisban elsősorban *ismeretszerző tevékenységet* folytatnak. Hipotéziseket állítanak fel a kommunikáció és a döntéshozás összefüggéseiről és ellenőrzik azokat. Ehhez három ifjúsági szervezetet kell választaniuk a következő kritériumok alapján: 1. az osztálynak legalább egy tanulója a tagjai közé tartozzon; 2. akik a döntéseket hozzák, gyakran találkozzanak; 3. mindháromban azonosak legyenek a döntéshozási szabályok (pl. többségi elv a szavazásban); 4. mindháromban azonos legyen a döntéshozók hatalmi súlya (pl. ha az egyikben több „párt" van, akkor a többiben is több „párt" legyen). A választható ifjúsági szervezetek közül olyanok jöhetnek számításba, mint pl. nyelvklub, iskolai lapszerkesztőség, önkormányzati szervezetek.

Ha megtörtént a választás, mindhárom szervezet esetében kijelölik azt a problémát, amelyet a döntéshozás szempontjából a legfontosabbnak tartanak, és a megoldásnak legalább három alternatíváját állítják fel.

Ezután elmennek annak az ifjúsági szervezetnek az összejövetelére, amely a három közül a kontroll csoport szerepét játssza. Az a tanuló, aki maga is tagja a szervezetnek, elővezeti a problémát és hagyja, hogy a vita a megszokott mederben folyjon. A megfigyelőknek addig kell részt venni az összejöveteleken, amíg a döntést meghozzák.

A másik két szervezet a kísérleti csoport szerepét játssza. Az egyik közülük arra ad megfigyelési terepet, hogy mennyiben segíti elő a sok információ egy alternatíva elfogadását. Annak a tanulónak, aki maga is tagja a szervezetnek, az a dolga, hogy minél több információt sorakoztasson fel a preferált alternatíva mellett. A megfigyelők itt arra koncentrálnak, hogy milyen mennyiségű és milyen típusú információ hat elsősorban a döntési folyamatra. A másik kísérleti csoportban a közölt információk két alternatíva támogatása között oszlanak meg. Itt ennek a jelenségnek a döntési folyamatra gyakorolt hatását kell megfigyelniük a tanulóknak.

Ha mindezek megtörténtek, az osztály tagjai összehasonlítják megfigyeléseiket és levonják az általánosítható következtetéseket arról, hogy milyen összefüggés van az információ és a döntéshozási folyamat között.

Ezután kezdik meg a tanulók a *részvételi tevékenység*üket. Például néhányan elhatározzák, hogy hosszú távon projektet szerveznek döntéshozási ismereteik és képességeik fejlesztésére, és tapasztalataikról: sikereikről és kudarcaikról folyamatosan beszámolnak az osztálynak.

Gillespie, a koncepció előnyeiről szólva, a következőket emeli ki:
- az *iskolának* politikai laboratóriumként való felfogása a tanulási és részvételi tapasztalatok összekapcsolására egy működésben lévő politikai rendszer keretei között ad lehetőséget;
- az összes politikai rendszer közül az iskola belső életét *ismerik* legjobban a tanulók, továbbá ebben a leginkább *érdekeltek*;
- az iskolai politikai rendszer működésének tudatosítása megnöveli az igényeiket arra, hogy maguk is aktív formálói legyenek az iskola életének;
- gyakorlatot szerezve a politikai tevékenységben, nagyobb eséllyel kapcsolódhatnak be az iskolai *érdekegyeztetési* és *érdekérvényesítési* folyamatba.

* * * * *

Patrick és Gillespie koncepciója - úgy gondolom - jól reprezentálja a harmadik reformmozgalom második szakaszának az állampolgári nevelés területén végbement paradigmaváltását.

Patrick koncepciójában a *„társadalmi aktivista tanuló" eszménye* a tanítási tartalom újragondolásának keretében jelenik meg. Azt feltételezve, hogy egy *társadalmilag relevánsabb tematika* - a politikai magatartások vizsgálata - segítséget ad a tanulók politikai aktivításának ösztönzéséhez. *Gillespie* gondolatmenete továbblép ezen. Egyfelől tematikailag, az iskola politikai életére helyezve a hangsúlyt, másfelől egy olyan tanítási stratégia kidolgozásával, amely nemcsak „felkészít" és nemcsak a „későbbi" politikai *részvételre*, hanem a tanulók saját politikai környezetében már a „tanulóidő" alatt is lehetővé teszi azt.

De önkéntelenül adódik az összevetés lehetősége Gillespie „politikai laboratórium" és *Dewey „társadalmi laboratórium"* koncepciója között is. Bár Gillespie nem hivatkozik közvetlenül Dewey-ra, itt is feltűnik az a *hasonlóság*, amely a *társadalomközpontú és folyamatszemléletű* megközelítéseket összeköti. A harmadik reformmozgalom második szakaszában ugyanis - mint láttuk - ismét ez a megközelítés próbál utat törni magának. A hasonlóság azonban *nem jelent azonosságot*. Nemcsak azért, mert *Gillespie koncepciója* nem a széles értelemben vett társadalomtudományi nevelést, hanem kifejezetten a politikai jellegű állampolgári nevelést célozta, de főként azért nem, mert ez utóbbi egy történeti, politikai és szakmai *kumulációs folyamat terméke* már, amelyben többek között a neopozitivista szemlélet is komoly nyomot hagyott. Megőrződtek annak bizonyos vonásai: legfőképpen a tudományos racionalitáshoz szükséges ismeretek és képességek fejlesztésének követelménye.

4. Új hangsúlyok és megközelítések a társadalomtudományi tantervek tematikájában

A társadalmi relevancia igény harmadik, tematikai vonatkozású területén elsősorban két új érték, egyfelől a melting pot-tal szembeni *pluralizmus*, másfelől az amerikai társadalom és a világ viszonyát átértékelő *interdependencia* objektiválódási törekvéseit lelhetjük fel a 70-es évek tanterveiben. Noha a két érték szorosan összefügg az amerikai gondolkodásban, ahogy ezt az I. rész 1. fejezetének 4. pontjában bemutattuk, az újonnan megjelenő témahangsúlyok és megközelítési módok, elsődleges kötődési pontjaikat tekintve, szorosabban kapcsolhatók az előbbi, illetve az utóbbi értékhez. Így a pluralista tendenciákat a faji, az etnikai kisebbségekkel és a nőkkel foglalkozó témák, valamint a multikul-

turális illetve multietnikai megközelítés tükrözi a legplasztikusabban, míg az interdependencia gondolatának előtérbe kerülését főként a globális világproblémák, a nemzetközi politikai összefüggések és a nem-nyugati kultúrák témái, illetve a globális szemlélet elterjedése jelzi. Ezért az új témahangsúlyokat és megközelítési módokat ebben a csoportosításban fogjuk tárgyalni.

A.) A pluralizmushoz köthető tematikai hangsúlyok és megközelítések

A *Social Education* című legrangosabb reformszellemű folyóirat már a fekete polgárjogi mozgalom elindulását követő első évben, 1969-ben foglalkozik a Fekete Amerika tanításának problémájával, sőt, egy teljes számát a feketék és az etnikai kisebbségek tanítási vitakérdéseinek szenteli. Ez a társadalomtudományi oktatás különleges politikai érzékenységét mutatja, melyből következően sem a gyors reflexiót, sem a faji kérdés első helyre kerülését nem tekinthetjük véletlennek. De ahogy a fekete polgárjogi mozgalom is túlmutatott saját politikai jelentőségén és mindenfajta társadalmi emancipációs törekvést megelendített, úgy a „black studies" tanításának problematikája sem maradhatott saját körén belül; gyorsan előhívta az „ethnic studies" és a „women studies" tantervi reprezentációjának kérdését.

Az új témahangsúlyok egyazon gyökerű témakezelési problémával küszködtek. Az ugyanis világos volt, hogy már e témák felvetésével is elutasítják a melting pot-ot, és a fehér angolszász protestáns értékrendből származó előítéleteket, az elutasítás azonban egy új dilemmát hozott felszínre. Azt, hogy hogyan lehet a feketék, az etnikumok és a nők identitás-tudatát, pozítiv én-képét úgy erősíteni az iskolai oktatás eszközeivel, hogy az a pluralizmus elfogadásának irányába hasson és ne erősítse egyszersmind az új előítéletekből származó egyszólamúságot.

a.) A „Black studies" dilemmája: a fekete szeparatizmus elkerülése

Ha a reformerek körében egység is volt abban a tekintetben, hogy nem lehet releváns a társadalomtudományi oktatás a fekete gyerekek számára, míg nem reprezentálja a tantervi tematika az ő múltjukat és az ő jelenüket is, nem volt egység abban a vonatkozásban, hogy mi legyen a „black studies" tantervi megjelenítésének módja. A *Social Education* említett évfolyamában többfajta megközelítés látott napvilágot.

Nathan Hare és Emily Gibson azonos kiindulású felvetéseit, miszerint a „fehér tantervek" mintájára a *feketék nagy ünnepeit*, illetve nagy *történelmi személyiségeit* kellene bekapcsolni a társadalomtudományi oktatás anyagába,[72] éppen abból a szempontból tartotta elégtelennek, de egyben kritikusnak a reformerek egy része, amely a „black studies" témakezelési módjának a legfőbb dilemmája volt. Nevezetesen, hogy az öntudatra ébresztésnek azon eszközei, amelyek főként az affektiv szférát célozzák, mégpedig a kölcsönös megbecsülés garanciáinak megteremtése nélkül, a reális én-kép helyett csak a fekete nacionalizmust és szeparatizmust erősítenék.

A vita egyik irányát **Edwin Fenton** képviselte, aki a veszély elkerülésének módját abban látta, ha a feketék számára releváns témák vizsgálata szorosan összefonódik a new social studies kipróbált *tudományos* eszközeivel: a forráskutatással, a dokumentumelemzéssel és az értéktudatosítással.[73]

---

[72] *Hare*, 1969.; *Gibson*, 1969.
[73] *Fenton*, 1969.

Louis R. Harlan viszont egy másik iránnyal próbálkozott, melynek lényege az volt, hogy a fekete problémát csak a többi kisebbség és a fehérek problematikájával együtt lehet *reálisan* tárgyalni. Harlan a következő témákat javasolta e megközelítés tantervi adaptációjára:

1. *A fehér rasszizmus*. Ennél a témánál, amely társadalomtörténeti téma, egy reális interpretációban a következőkre kell tekintettel lenni.
   - A fehér rasszizmus a többi nem-fehér kisebbséget is érintette;
   - A fehér rasszizmusból még nem következik, hogy a feketéknek progresszív történelme lett volna;
   - A fekete történelem ciklikus természetű, amennyiben a feketék és fehérek közötti megújuló ellentétekkel írható le.
2. *A feketék kultúrtörténete*
3. *A fekete urbanizáció*[74]

A 70-es években lendületet nyert „black studies"-nak számos tantervi adaptációja született. Köztük voltak olyanok is, amelyek a fekete szeparatizmus szellemét sugallták. A new social studies reformerek irányvonala azonban a pluralizmus irányvonala volt, amelynek a legkülönbözőbb témakezelési módokkal próbáltak érvényt szerezni. Pl. voltak, akik a széles történeti elemzésre helyezték a hangsúlyt, voltak, akik az emberi jogok oldaláról vizsgálták a témát, és voltak, akik a faj, kultúra és értékek kapcsolatán keresztül vélték legjobban megragadhatónak.[75] De a közös vonásuk mindenképpen az volt, hogy a fekete identitás problémáját sohasem elkülönülten, önmagában vizsgálták, hanem abban a sokszínű etnikai, faji és kultúrális viszonyrendszerben, amely az amerikai társadalmat - a pluralista gondolat szerint - mindig is jellemezte.

A fenti reformirány jellemzésére a *Globe Social Studies Program*ot mutatjuk be.[76] A program az amerikai kisebbségek közötti összehasonlító elemzés keretében foglalkozik a fekete társadalom történetével, melynek felépítése a következő:

1. Amerikai indiánok
2. Fekete amerikaiak
3. Mexikói amerikaiak
4. Kínai és japán amerikaiak
5. Katolikus amerikaiak
6. Zsidó amerikaiak
7. Puerto-ricoi amerikaiak
8. Szegények
9. A kisebbségek és a kormányzat

A témák központi kérdése az, hogy noha az alkotmány minden amerikai állampolgár számára biztosítja a jogegyenlőséget, miért nem valósul ez meg maradéktalanul a valóságban. Vagyis a kisebbségekkel szembeni előítélet és diszkrimináció történeti és jelenkori elemzésén keresztül az *emberi jogok* problémája áll a program fókuszában.[77]

Tekintsük át a *fekete amerikaiak*ról szóló egység néhány témahangsúlyát:

- Visszatekintés a rabszolgaság korára
- Harc a rabszolgaság ellen
- Milyen jogai voltak egy feketének az 1850-es években?

---

74 *Harlan*, 1969.
75 Vö. Joyce, im. 179-183.
76 *Finkelstein et al.*, 1971.
77 Uo. VII-IX.

- Hogyan változott a helyzet a polgárháború után?
- Hogyan hatott az „elkülönülten, de egyenlően" eszme a feketékre?
- Együtt kell-e élniük a feketéknek a diszkriminációval?
- Mit tett a Legfelsőbb Bíróság a feketékért?
- Milyen jogai vannak a feketéknek a déli államokban?
- Elkülönítheti-e egy város vagy állam a fekete gyerekek iskoláit?

A többi kisebbségről szóló témaegység hasonló, az emberi jogokat a valóságban vizsgáló hangsúlyai, valamint a két utolsó, a szegények, illetve a kormány kisebbségekkel kapcsolatos politikáját vizsgáló rész azt a gondolatot közvetíti, hogy a szegénység, a diszkrimináció és a szegregáció szorosan összefüggenek egymással, melyek együttes hatásának ellentételezésére a kormányzatnak mindent meg kell tennie.

b.) Az „ethnic studies" dilemmája: az etnocentrizmus elkerülése

Ahogy a „black studies" társadalmi relevanciáját a fekete polgárjogi mozgalom, úgy az „ethnic studies" relevanciáját a 70-es évek elején felfutó nagyméretű színes bevándorlási hullám teremtette meg az amerikai társadalomtudományi oktatás számára (vö. első rész, 1. fejezet, 4. pont). A zömmel ázsiai és latin-amerikai bevándorlók gyermekeinek azonban még annyi köze sem volt az amerikai kulturális örökséghez, mint a benne idegen testet képező, de vele legalább történelmileg összekapcsolódó fekete társadalomnak. A színes újbevándorlók kettős identitástudatának problémája, amely nemcsak történelmileg, de kulturálisan sem oldódhatott fel a hagyományos amerikai egységtudatban, retrospektív értelmet nyert a pluralista gondolkodásban. Egyfelől megdöntötte a „mi, amerikaiak - ti, bevándorlók" doktrínáját, felcserélve a „mindannyian bevándorlók vagyunk" doktrínájával, másfelől - és egyben ebből következőleg - a történelmileg kialakult kulturális örökség fogalmát átértékelte és kiterjesztette a multikulturális örökség fogalmára.

A new social studies reformerek szemében ezt a természettől fogva sok etnikumunak és sok kulturájunak tekintett Amerika-képet az etnocentrizmus épp úgy veszélyeztette, mint a hagyományos melting pot felfogás. Ezért a kezdetben szorgalmazott „ethnic studies" kurzusok a 70-es években átfogó szemléleti keretet nyertek a *multietnikai* vagy a vele szinonímaként használt *multikulturális megközelítés*ben, mely az egység igényét és a valóság különbözőségét a „más"-ság megismertetésével és elfogadtatásával próbálta harmóniába hozni.

A multietnikai megközelítés fontosságát jelzi, hogy a reformerek nem elégedtek meg az „ethnic studies" nagyarányú piaci kínálatával (ugyanis egyre-másra jelentek meg elsősorban a feketékkel, zsidókkal, olaszokkal, németekkel, írekkel, kínaiakkal, japánokkal, puerto-ricoiakkal, mexikóiakkal, indiánokkal foglalkozó programok), hanem a reformerek szövetsége, a *Social Science Education Consortium* is beindított egy projektet 1975-ben *Ethnic Heritage Studies* címen, az Amerikai Nevelésügyi Hivatal támogatásával. A projekt hat tagú tanácsadó testületében való közreműködésre megnyerték **James A. Banks**-et is, a multietnikai nevelés legelismertebb amerikai szakértőjét.[78]

A projekt szellemi arculatát meghatározó alapelveket a tanácsadó testület egy másik tagja, **Carlos E. Cortes** foglalta össze.[79] Ezeknek az alapelveknek az ismertetésével

[78] Banks volt a szerkesztője az NCSS e témával foglalkozó évkönyvének is. L. *Banks*, 1973.
[79] *Cortes*, 1975.

próbáljuk érzékeltetni egyfelől azokat a *vitapont*okat, amelyek az etnocentrizmus és a melting pot egyarányú elutasításából fakadtak, másfelől azokat az *irányok*at, melyeket éppen ezeknek az elkerülésére a reformerek általában magukénak vallottak.

Cortes nyolc pontban érintette azokat az elvi kérdéseket, amelyek a pluralista szemléletű multietnikai nevelést a hagyományos melting pot (fehér etnocentrizmus) és mindenfajta egyéb etnocentrikus megközelítéstől elválasztják.

1. Az amerikai történelem egyirányú (unidirectional) nemzeti-politikai vagy sokirányú (multidirectional) geokulturális jelenségként való felfogása

A hagyományos megközelítésben - Cortes kritikája szerint - az amerikai történelem egy keletről nyugatra történő haladás mentén értelmezhető. Az európai lakosság egy része Amerika keleti partjaira vándorolt, majd onnan tovább nyugat felé, egészen a Csendes-óceánig. Ebben az egyirányú mozgásban alakultak ki az ország politikai határai, formálódott nemzeti egysége. Ennek a felfogásnak a keretében az etnikumok két vonatkozásban jelentek meg: egyrészt mint az angolszász civilizáció nyugati mozgásának akadályai (indiánok), másrészt mint olyan probléma, amit kontroll alatt kell tartani (a szegények és színesek bevándolása).

E felfogás figyelmen kívül hagyta a másirányú, az Ázsiából, Afrikából, Dél-Amerikából és Mexikóból történő mozgásokat, melyek egyben a nem angolszász és igen különböző civilizációk jelenlétét is magukkal hozták. Az amerikai kultúra tehát nem egyirányú mozgás eredményeként alakult ki és az amerikai nemzet sem azonos az angolszász civilizációval. Ennek megértéséhez szűk kereteket adnak a múlt században kialakult politikai határok, mert az amerikai kultúra nemcsak ezek között formálódott, hanem az országhatárok mögé nem sorolható mindazon geokulturális területeken, amelyek népessége az Egyesült Államokba beköltözött. Ebből következőleg a tantervekben mindazon etnikumok és kapcsolatok tanításának helyet kell biztosítani, melyek az Egyesült Államok kulturális örökségét és tapasztalatait gazdagították. Ezek között a legfontosabbak a következők:

a.) A különböző bennszülött amerikai civilizációk
b.) Az európai és afrikai felfedezők, valamint Észak-Mexikó (mely később az Egyesült Államok része lett) és az Atlanti partvidék gyarmatainak telepesei
c.) A bennszülött amerikai civilizációk kapcsolatai a keletről terjeszkedő Egyesült Államok és a délről terjeszkedő Mexikó társadalmával
d.) A brit gyarmatok, az Egyesült Államok, a spanyol gyarmatok, Mexikó és a szabad bennszülött amerikai társadalmak különbségei gazdasági és politikai rendszerük, filozófiájuk, kulturális szokásaik, osztály- és kasztstruktúrájuk, irodalmi és művészeti tradícióik, törvényhozásuk tekintetében
e.) Azoknak a különböző népességcsoportoknak a társadalmi és kulturális eredete, amelyek a legkülönbözőbb irányokból érkeztek az Egyesült Államokba
f.) Ezek hatása az Egyesült Államok kulturális és társadalmi fejlődésére, és fordítva, az Egyesült Államok hatása rájuk
g.) A kulturális és etnikai konfliktusok, az egybeolvadás és együttélés folyamata.

2. Monolitikus etnikai vagy pluralista multietnikai perspektíva

Ez megint egy olyan elvi kérdés, amely vízválasztó a fehér etnocentrizmus és a multietnikai felfogás között. Cortes egy példán keresztül mutatja be a kétfajta nézőpont-

beli különbséget. A példa az ismert eseménysorozat, amikor az Egyesült Államok kormánya rákényszerítette a különböző bennszülött indián törzseket otthonaik elhagyására, nyugatabbra költözésére. A hagyományos megközelítésben ezt monolitikus fehér etnikai perspektívából szokták tárgyalni. Pl. a tanulóknak megmagyarázzák, hogy erre azért volt szükség, mert helyet kellett biztosítani az angolszász civilizáció nyugatra vándorlásának és letelepedésének; vagy úgy interpretálják, mint egy szégyenfoltot, amelyet a fehér Amerikának valahogy kompenzálnia kell; vagy a felelősséget a régmúlt időkbe utalják azzal, hogy ami megtörtént - az megtörtént, az idő kerekét nem lehet visszafordítani. Multietnikai perspektívából azonban egy sor más kérdés is felvetődik. Pl. mit gondoltak, hogy élték meg ezt az eseményt a kényszerköltözésre ítélt indiánok? Mit szóltak az új jövevényekhez azok a nyugati indiánok, akiknek a földjeire a keletebbről jövő indiánokat beköltöztették? Hogyan fogadták a feketék azt az atrocitást, amely egy másik színesbőrű népességcsoportot ért? Hogyan látta mindezt annak a Mexikónak a lakossága, amelyet az Egyesült Államok nem sokkal ezután elfoglalt? Volt-e valamilyen nézetkülönbség a fehérek között ennek az eseménysorozatnak a megítélésében?

3. Az etnikumok elkülönítő vagy összehasonlító tárgyalása

Ennek az elvi kérdésnek a megfogalmazásában Cortes azt a problémát veti fel, hogy az egyes etnikumokra koncentráló „ethnic studies" végső soron azt a fehér etnocentrista tévhitet erősíti, hogy az etnikumok egymástól nem különböznek annyira, mint az angolszász fehérektől. Ezt a tévhitet szerinte csak a különböző etnikumok összehasonlító elemzésével lehet eloszlatni. Az összehasonlító elemzés módszerének a hasznosságát az uniformizáló szemlélet ellenében két példával érzékelteti. Az egyik, hogy az etnikumok nagymértékben különböznek abból a szempontból, hogy milyen előítéleteket és milyen diszkriminációkat kellett elszenvedniük; a másik, hogy igen jelentős eltéréseknek a gyökereit lehet megtalálni abban, hogy a különböző etnikai csoportok milyen módon váltak az amerikai társadalom részeivé: leigázták őket, szabad bevándorlók voltak, vagy kényszerrel kerültek az Egyesült Államokba.

4. Mi a valódi problémafókusz: az etnikumok vagy a társadalom

Cortes szerint, bár nagyon nagy az etnikumok iránti közéleti és tudományos érdeklődés, mégis a róluk szóló vitákban szinte kizárólag mint problémafókuszok, problémahordozók jelennek meg. A leggyakrabban említett problémák velük kapcsolatban - a kulturális elmaradottság, a túlságos tradicionalizmus, az asszimilációs készség hiánya - mind azt sugallják, hogy ha bekapcsolódnának az amerikai társadalmi fejlődés fő áramába, megszűnnének ezek a problémák. Ez a nézőpont uralkodik az iskolában is, amely az etnikai csoportokhoz tartozó gyerekekben már azáltal is újratermeli a negatív én-képet, hogy nemcsak ők magukra, de angolszász tanulótársaik is mint problémahordozókra tekintenek rájuk. Egészen más optikát adna az etnikumokkal kapcsolatos kérdésfelvetéseknek, ha nem őket, hanem - ahogy valójában is van - a társadalmat tekintenék a problémák gyűjtőhelyének. Nem azt kérdeznék, hogy milyen problémákat okoznak az etnikumok az amerikai társadalomnak, hanem fordítva, az amerikai társadalom milyen problémákat okoz az etnikai csoportoknak. Pl. mi a magyarázata annak, hogy az amerikai gazdasági rendszerben bizonyos etnikai csoportokhoz tartozóknak rosszabbak az élet- és munkakörülményei, vagy gyermekeiknek az iskolában alacsonyabbak a tanulmányi teljesítményei.

5. Az etnikumok viszonya a társadalomhoz: passzívak vagy aktívak

Az etnikumok negatív én-képét gyakran az a jó szándékú, de egyoldalú szemlélet is erősíti, írja Cortes, hogy úgy tekintenek rájuk, mint az előítéletek és diszkriminatív intézkedések passzív elszenvedőire. Ez nemcsak, hogy nem segíti az öntudatosodásukat, de generálisan nem is igaz. Ezt az egyoldalú képet csak úgy lehet feloldani, ha a tanításban nemcsak azok a témák kapnak helyet, amelyek azt mutatják meg, hogy mit tettek velük, hanem ha azt is, hogy ők mit tettek a történelem folyamán.

6. Hőskultusz vagy emberközpontúság

Nem kis mértékben elterjedt gyakorlat, hogy az „ethnic studies" középpontjában a sikeres emberek: jogászok, orvosok, sportolók, zenészek, írók története áll. Kiemelésük - Cortes véleménye szerint - nemcsak a saját, de közvetve a fehér etnocentrizmust is erősíti, minthogy a domináns társadalmi standard követését állítja modellként a tanulók elé. Ugyanakkor a hőskultuszon alapuló tanítás alkalmatlan arra, hogy az „ethnic studies" lényegét, az egész etnikai közösséget érintő történelmi és társadalmi tapasztalatot megmutassa. Erre inkább az az embercentrikus megközelítés képes, amely a kisember hétköznapjai iránt érdeklődve a kultúrára, az életstílusra, a hétköznapi örömökre és bánatokra, a konfliktusokra és a gyakran ellenséges társadalmi környezethez való alkalmazkodásra koncentrál.

7. A külsődleges szimbólumok vagy ami mögöttük van

Az „ethnic studies" programok egy jelentős része megrekedt az etnikumok külsődleges szimbólumokon keresztül történő bemutatásánál. Ilyenek pl. a mexikói táncok, a tradicionális ázsiai öltözékek vagy a néger zene. De hogy mi van e szimbólumok mögött, a tapasztalatoknak és értékeknek milyen lényegi elemei, azzal sokszor már nem foglalkoznak. Cortes szerint ahhoz, hogy ezek a szimbólumok mondjanak is valamit a tanulóknak, egyrészt fel kell tárni a szimbólumok mögöttes értelmét. Pl. hogy mit tükröznek a mexikói táncok a mexikói kultúrából; miért járnak az ázsiaiak olyan ruhában, amilyenben járnak; milyen értékek kifejezője a hihetetlenül gazdag néger muzsika. Másrészt nem elég mindezt megérteni, át is kell életni a tanulókkal. Az érzelmekre ható művészi alkotások, az etnikai hagyományaikat őrző emberekkel történő személyes megismerkedés vagy az önéletrajzok mind segítenek abban, hogy egy-egy etnikai csoportról ne pusztán a külső szimbólumok maradjanak meg a gyerekekben, hanem képesek legyenek azt is appercipiálni, hogy valójában mit jelenthet egy adott etnikai csoporthoz tartozni.

8. Bezárkózás vagy nyitás a társadalom felé

Az etnikai kultúrák, művészetük, zenéjük, családszerkezetük, vallásuk, értékeik és tradícióik - bár önmagukban egységet alkotnak - történelmileg és jelenleg sem függetlenek az őket körülvevő amerikai társadalomtól. Ezért Cortes szerint az etnikumok története és jelene nem érthető meg a saját kereteik között, csak az amerikai társadalommal való kölcsönkapcsolatukban. A széles kontextusú tárgyalást azonban más is indokolja. A multietnikai nevelés alapcélja: annak a gondolatnak az elfogadása, hogy az amerikai társadalomnak minden ember számára biztosítania kell az egyenlő lehetőségeket, tekintet nélkül arra, hogy milyen az etnikai eredete.

A 70-es években prioritást nyert társadalmi problémák között, melyeket a társadalomtudományi oktatásnak reprezentálnia kellett, mint eddig láttuk, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kaptak kiemelt figyelmet. A faji és etnikai kisebbségek mellett még a nők társadalmi szerepe iránt nőtt meg az érdeklődés. A téma relevanciáját döntően az tette széles körben felismerhetővé, hogy a nők tömeges munkába állása kiélezte egyrészt azt a dichotómiát, amely a kétfajta társadalmi szerep, a hagyományos anyaszerep és az új, dolgozó nő szerep között feszült, másrészt új aspektusát vetette fel a nők jogegyenlőségért folytatott harcának. A politikai jogegyenlőség századeleji hangsúlyát a munkaerőpiacon való esélyegyenlőség hangsúlya váltotta fel.

Az új helyzet a feminista mozgalmat is megosztotta. A nők egy jelentős része ugyanis a munkábaállást kényszernek tekintette és a társadalomtól inkább az anyaszerep megbecsülését várta volna el. Nem beszélve az otthonmaradottakról, a családban dolgozókról, akik ugyanígy gondolkodtak. Akik viszont a munkaerőpiacon kívántak érvényesülni, a férfitársadalom segítségét igényelték ahhoz, hogy az anyaság és a családgondozás mellett a munkapiaci elvárásoknak is megfeleljenek. A nők társadalmi felszabadításáért harcoló feministák tehát nemcsak a férfitársadalom hagyományos szexizmusával találták magukat szembe, hanem az ún. posztfeministák szexizmusával is, akik a nők társadalmi funkcióját a hagyományos szerepkeretek között és nem a férfiakéval azonos módon vélték megtalálni.

Mindez jelentősen befolyásolta a „women studies" tantervi megjelenítésének módját és szemléletét. A new social studies reformerek kezdettől fogva azon igyekeztek, hogy a nőkkel foglalkozó témákat egyrészt bekapcsolják a társadalomtudományi oktatásba[80], másrészt mind az újfeminista illúzióktól, mind a szexizmustól megtisztítsák.[81] Az a fragmentális mini-kurzus rendszer azonban, amelynek keretében e témák általában megjelentek, nemigen volt alkalmas arra, hogy garanciát nyújtson egy reális és széles körű társadalomtörténeti szemlélet érvényesítésére. **Glenda Riley** egy utólagos visszatekintésében úgy látta, hogy a 70-es években a „women studies" nem a tradicionális szexista tantervi szemlélet megváltoztatását vette célba, hanem csak a meglévő tantervek bizonyos nő-témákkal való kiegészítésére törekedett. Az általa addítivnak nevezett megközelítésnek hat változatát sorolta fel:

1. *Remediális megközelítés*: ebben orvosolni akarván azt a problémát, hogy a nőkkel foglalkozó témák hiányoznak a tantervből, ahová csak lehet, „bepréselik" a nőkről szóló tényeket, adatokat.
2. *„Híres nők" megközelítés*: itt a híres és történelmileg jelentős férfiak mintájára helyet kapnak a nagy nő-elődök is.
3. *„Elnyomott nők" megközelítés*: ebben általában a 19. század nőtársadalmáról van szó, amely híján volt a politikai jogegyenlőségnek.
4. *Politikai megközelítés*: ez a nők politikai jogegyenlőségért folytatott harcával, a feminista mozgalom történetével foglalkozik.
5. *Mikrotársadalmi megközelítés*: itt a nők helyzetét a családi struktúra keretei között és a családban betöltött helyükre koncentrálva mutatják be.

80 A nő-probléma tradicionális kezelésére, illetve a téma hiányára a tantervekben-tankönyvekben *Trecker* hívta fel először élesen a figyelmet. L. *Trecker*, 1971.

81 L. *Carney, L.I.*: Responses to Sexism: Two Steps Forward and One Back? In: *Simms - Contreras* (ed.), 1980.

6. *Jelentős évtizedekhez kötött megközelítés*: ebben az esetben azokat az évtizedeket tárgyalják részletesen, amelyek jelentős változásokat hoztak a nők életében. Pl. 20-as évek - a választójog kiterjesztése a nőkre; 60-as évek - a nők tömeges munkábaállásának kezdete.[82]

Ezek a kurzusok nemcsak, hogy erőtlenek voltak ahhoz, hogy a „women studies" a tantervi létjogosultságát elnyerje, de izoláltságuknál fogva semmiképpen sem voltak alkalmasak arra, hogy a nő-problémát a társadalmi változások egy szélesebb kontextusának keretei között tárgyalják. Ezért a 70-es évek közepén a reformerek olyan megoldással próbálkoztak, amely a nő-kérdést össztársadalmi aspektusként és nem mint egyszerűen harci kérdést kezeli. Jól tükrözi ezt az NCSS 48. számú Bulletinje,[83] amely egyrészt elutasította a hagyományos szexista álláspontot, másrészt síkra szállt az *integratív megközelítés* mellett, szemléleti és témakezelési értelemben is. Ez azt jelentette, hogy nem a férfitársadalom történetének tekintette a múltat, amelyben bizonyos időszakokban kisebb vagy nagyobb szerepet játszottak a nők is, hanem a férfiak és nők közösen alakított történelmének, amelyben a nők szerepe a társadalmi változások és igények mentén, konfliktusok közepette formálódott. Ezen a szemléleti alapon a „women studies" nem képezhetett külön testet a társadalomtudományi oktatásban, hanem olyan társadalmi aspektussá vált, amely annak minden nagyobb tématerületén állandóan jelen van. A reformerek három ilyen tématerületen javasolták a „women studies" beépítését a társadalomtudományi tantervekbe:

1. Nők az amerikai történelemben (két változat)

A. Tematikus kronologikus megközelítés

- A nők mint bevándorlók és mint telepesek (1600-1900)
- A nők mint a nemzet formálói (1776-1865)
- A női munka és az indusztrializáció (1865-1900)
- A nőmozgalom elindulása Amerikában (1900-1940)
- Az amerikai feminista forradalom (1940 után)

B. Fogalmi megközelítés

- Változás: szerepmódosulás, okok, szexizmus (történelem)
- Vezetés: hatalom, szerepkiegyenlítődés (pszichológia, szociológia)
- Társadalmi struktúra: kölcsönös függőség, család, nevelés, szocializáció, társadalmi mobilitás (szociológia)
- Igazságtétel és/vagy egyenlőség: politikai, társadalmi, gazdasági, jogi (politológia)
- Gazdasági fejlődés: specializáció, kölcsönös függőség (közgazdaságtan)
- Humanizmus: kreativitás, társadalmi lelkiismeret, kultúra, etika, esztétika (antropológia, művészetek)[84]

Az első változatban a téma, a másodikban a különböző társadalomtudományok kulcsfogalmai indukálják az integratív megközelítést.

2. Nők a világtörténelemben

Itt a női szerepek és státusok változásának bemutatására a mélységtanulmány módszerét javasolják a reformerek, különböző típusú társadalmakban, a modernizáció hatása előtti, illetve utáni korszakokban. Pl:

- Anglia mint a tradicionális nyugati társadalom egy példája

82 *Riley*, 1979.

83 *Grambs* (ed.), 1976.

84 *Campbell, E.G.*: Women in U.S. History. Concepts and Organizing Structures. In: Uo. 24-27.

- Anglia mint a modern nyugati társadalom egy példája
- A tradicionális Kínától a modern Kínáig[85]

3. Nők a jelenkori amerikai társadalomban

- Hasonlóságok és különbségek
- Társadalmi és gazdasági hatások
- Különböző életstílusok
- Mobilitás a fekete nőtársadalomban
- Felsőokatatás
- Sport és atlétika
- Politika
- A női életpálya kronológiája

Itt az az alapgondolat, hogy az amerikai nőtársadalom sem homogén, tehát a tagoltságot, a különbözőséget is be kell mutatni a hasonlóságok mellett.[86]

B.) Az interdependenciához köthető temetikai hangsúlyok és a globális megközelítés

A hosszú *izolacionizmus* kora, amely az amerikai külpolitikában lényegileg a második világháborúig tartotta magát, a társadalomtudományi oktatásban is hozzászoktatta a tantervkészítőket, hogy az Amerikán kívül eső dolgokat az Egyesült Államok perspektívájából ítéljék meg, tekintsék fontos vagy érdeklődésükbe nem tartozó területnek. Ez - mint láttuk - nem jelentette azt, hogy az egyetemes történelem és a nemzetközi élet kimaradt volna az amerikai társadalomtudományi oktatásból, pusztán a nézőpont egyirányúságát mutatta.

A kérdés tematikai vonatkozásait illetően az egyetemes történelem regionális köre az amerikai nézőpont függvényében így tágult fokozatosan: a 19. században az érdeklődés csak az európai civilizációig, illetve a történelmi előzményekig terjedt, a két világháború között azonban - a radikális politikai változások hatására - ebbe beletartoztak már Oroszország és Ázsia bizonyos országai, mint Kína, India, Japán.

A második világháború előtti *Amerika-centrikus nézőpont*ot a témakezelési aspektusok is erősítették. A 19. században a nemzetközi témák kezelésében - ahogyan a többi témában is - a hagyományos jogi-történeti aspektusok, a két világháború között pedig a jelenre-orientált politikai, gazdasági és szervezeti aspektusok domináltak.

Bár a *második világháború* után az Egyesült Államok tartósan búcsút mondott az elzárkózás politikájának, az *Amerika-függő világkép* (vö. I. rész, 1. fejezet, 4. pont) továbbra is életben tartotta az Amerika-centrikus nézőpontot. Az 50-es években Afrika, Latin-Amerika, a 60-as évek elején Kelet-Európa, Közel- és Középkelet Ázsia tovább bővítette az amerikai társadalomtudományi oktatás regionális érdeklődési körét, a nézőpont azonban változatlanul egyirányú volt. Csakúgy, mint az ekkoriban uralkodó téma-

85 *Berkhofer, G.Z.*: Teaching about Women in World History. In: Uo. 31-38.

86 *Holman, D.R.*: Women in Contemporary American Society: Changing Roles and Changing Needs. In: Uo. 40-53.

kezelési aspektus, amely a nemzetközi témákat elsősorban - az Egyesült Államokat aktuálisan leginkább foglalkoztató - hatalmi és érdekviszonyok szempontjából vizsgálta.[87]

A helyzet csak a *60-as évek végén, 70-es évek elején* változott meg. Az új világlátást elsősorban az *interdependencia* felismerése motiválta, amely a hétköznapi életérzés szintjén úgy fogalmazódott meg, hogy az Egyesült Államok éppúgy függ a többi országtól, mint amennyire azok ráutaltak az Egyesült Államokra. A világban kiteljesedett kölcsönös függőségi viszonyokat leginkább az „űrhajó-analógia" népszerű motívuma fejezte ki, amely azt szimbolizálta, hogy a világ országai, minthogy van egy sor közös problémájuk, melyek megoldásában csak egymásra számíthatnak, ugyanúgy egymásra vannak utalva, mint a kozmoszban tett utazás során az egy kabinba zárt űrhajósok.[88] Ebben a kontextusban a nemzetközi viszonyok amerikai perspektívából történő egyoldalú kezelése elvesztette a relevanciáját, és annak a sokirányú, multiperspektivikus szemléletnek az elterjedését segítette, amelyet az amerikai szakirodalomban *globális megközelítés*nek neveznek.

Ha az interdependencia felismerése volt is a globális világlátás kialakulásának legfőbb előmozdítója, a *pluralizmus* nem kisebb szerepet játszott abban, hogy a nemzetközi kérdéseknek ez a fajta megközelítése széles körben is elfogadhatóvá váljon az amerikai társadalomban. A pluralizmus ugyanis az identitástudatnak azt a korábbi kizárólagosságát szüntette meg, amely a hazafiságot egysíkúan az angolszász típusú Amerika-tudathoz kapcsolta, megengedve ezzel a kettős identitástudat, vagy - szélesebben - a többgyökerű kötődések létjogosultságát. Így az a gondolat, hogy az amerikai ember nemcsak az Egyesült Államok polgára, de egyben egy közös érdekekkel és problémákkal bíró nagytársadalom polgára is, összeegyeztethetővé vált, anélkül, hogy ezzel felkeltette volna a hazafiatlanság gyanuját.[89]

a.) A globális megközelítés és a rendszerszemlélet

Ha a nemzetközi kérdések Amerika-függő nézőpontjának meg is feleltek azok a szegmentális témakezelési aspektusok, amelyeket a 60-as évek végén lezárult korszak jellemzésére korábban felsoroltunk, az interdependenciához kötődő globális megközelítés a nemzetközi viszonyok átfogó szemléletét igényelte. A kérdés legismertebb teoretikusa, **Lee F. Anderson** erre a rendszerszemlélet alkalmazását javasolta.[90] Anderson abból indult ki, hogy a *kölcsönös függőségi viszonyok* jelenléte a *nemzetközi élet minden fontosabb területén* kitapintható. Legszélesebben az emberi interakciók területén: nap, mint nap azt látjuk, hogy minden hat mindenre. A kongói vagy dél-vietnami zavargásokra azonnal reagál New York, Moszkva és Peking. Ha rossz a termés Indiában, ez rögtön előhívja az amerikai Közép-Nyugat válaszát. Egy nukleáris robbantás a világ bármely pontján élő embert félelemmel tölt el. De gazdasági és katonai téren is ez az interdependencia tapasztalható. Az országoknak sem a gazdasági, sem a katonai ereje nem függetleníthető egymástól. Nincs az a jóléti társadalom, amelynek fejlődése ne függne az el-

87 A regionális érdeklődési kör történeti bővüléséről l. *Thompson, J.M.*: Area Studies in American Education, 149.; a témakezelési aspektusok változásairól pedig *Sondermann, F.A.*: Changes in the Study of International Relations, 109. In: *Becker - Mehlinger* (ed.), 1968.

88 Az űrhajó analógia használatára l. pl. International Education for Spaceship Earth, 1970.

89 L. erről *Welton - Mallan*, im. 140.

90 *Anderson, L.E.*: Education and Social Science in the Context of an Emerging Global Society. In: 1. 87. jegyzet, 78-97.

maradott országokétól is, és nincs az a hadászati technológia, amelynek hatása saját körén belül maradhatna. Az interdependencia tünete ugyancsak a nemzetközi szervezetek és csoportok egyre növekvő száma, mely szintén az egymásra ható közös problémák számának emelkedését jelzi. De ide sorolható az is, hogy egyfajta hasonlóság mutatkozik olyan nagyobb tömegtársadalmak intézmény- és társadalmi rendszerei között, mint az Egyesült Államok, Japán, a Szovjetunió és a legtöbb európai ország. Ez a gazdasági és politikai fejlődés következménye, mely nem marad hatástalan az ideológiákra sem. És végül Anderson szerint nem hagyható figyelmen kívül az a jelenség sem, hogy - a különböző kultúrák egymásrahatásának a következtében - csökken a diffúzió a nyugati és nem-nyugati kultúrák között is.

Mindebből Anderson azt a következtetést vonja le, hogy *a világ egy rendszerré* vált, amelyben a jelenségek és történések nem értelmezhetők önmagukban, csak a rendszer függvényében, mint a rendszer egészének részei.

A pedagógiai implikációk tekintetében a rendszerszemlélet alapján álló globális megközelítés az állampolgári nevelés mint legátfogóbb céltételezés fogalmát is kitágítja. Anderson felfogása szerint nem lehet jó állampolgár valaki, ha ezt a fajta kötődést nem tudja összeegyeztetni azzal, hogy a világnak is jó állampolgára legyen. A *„world citizenship"* fogalma tehát itt azt jelenti, hogy a társadalomtudományi oktatás célja olyan emberek nevelése, akik a nemzetközi kérdések kezelésében nem szorítkoznak az egyoldalúan hazai nézőpontokra, hanem azokat a rendszer egészében, globális perspektívából képesek megítélni.

b.) Témahangsúlyok a globális nevelésben

A globális nevelés hívei elsősorban azt hangsúlyozták, hogy ebben a megközelítésben egy új világlátásról, egy új szemléletről van szó, amelynek át kell hatnia a társadalomtudományi oktatás egészét.[91] Az új szemlélet terjedésétől azt várták, hogy megváltozzon az olyan hagyományos kurzusok témamegközelítési módja, mint a hazai történelem vagy a világtörténelem. Mindez azonban nem zárta ki, sőt kifejezetten igényelte az olyan speciális témahangsúlyok megjelenését, amelyek mintául szolgálhattak a globális szemlélet érvényesítésére.

Az új témahangsúlyok között három olyan területet találunk, amelynek pedagógiai kidolgozását a rendszerszemléleten alapuló globális megközelítés hívta életre. Ezek a globális világproblémák, a nemzetközi politikai összefüggések és a nem-nyugati kultúrák.

1. Globális világproblémák

A globális világproblémák a legkézenfekvőbb és legelterjedtebb tématerülete a globális megközelítésnek. Értéktételezései a világrendszer egészének átlátási törekvéseiből és az egészért való felelősség vállalásából származnak. *A School Program of the Ins-*

91 Egy felmérés 14 országos projektet tekintett át a globális szemlélet érvényesítése szempontjából, amelyben azt találták, hogy e fontos szempont nem eléggé hatja át a tantervek tartalmát. L. *Spurgin - Smith*, 1973.

titute for World Order elnevezésű tantervfejlesztési központ pl. így fogalmazta meg a globális világproblémák tanításával elérendő értékszempontjait:

- béke vagy legalábbis az erőszak korlátozása
- társadalmi igazságosság
- jól működő gazdaság
- ökológiai egyensúly
- politikai részvétel[92]

A fenti értékszempontok konstruktívan reflektálnak arra a társadalompszichológiai pesszimizmusra, amelyet a globális világproblémák megléte bizonyos rétegekben a világon mindenütt kiváltott. **Donald Morris** ezt a determinista alapállást „Doomsday Approach"-nak („utolsó ítélet megközelítésnek") nevezte, minthogy nem feltételez cselekvési alternatívát az emberiség előtt.[93] Ezzel szemben a reformerek éppen annak a meggyőződésüknek adnak hangot a példaként felhozott és hasonló értékpriorítások megfogalmazásával, hogy ha az új nemzedékekben sikerül felkelteni a cselekvéssel párosuló felelősségérzetet a világ közös dolgai iránt, akkor a világrendszer egészét fenyegető egyensúlymegbomlás elkerülhető.

A globális világproblémák anyagának leggyakoribb témái ennek megfelelően éppen azok, amelyek ezt a fajta globális fenyegetettséget sűritik: a konfliktusok és a háboruk, a diszkrimináció és az emberi jogok, a túlnépesedés és a szegénység, az energiaforrások kimerülése, a környezetszennyezés.

2. Nemzetközi politikai összefüggések

A nemzetközi politika nemcsak azért preferált témahangsúlya az amerikai globális nevelésnek, mert a világproblémák megoldásának egyik kulcsa, hanem főleg azért, mert a második világháború után az Egyesült Államoknak a világhatalmi struktúrában meghatározó jelentőségű szerepe lett. Ez utóbbinál azonban a megnövekedett befolyás mellett, a 60-as évek közepétől a megnövekedett felelősség is tényező volt abban, hogy a társadalomtudományi oktatás kitüntetett figyelemmel és egyben megváltozott témakezelési móddal közelítsen e kérdéshez.

A befolyás és a felelősség összekapcsolását mutatja, hogy a nemzetközi politikai összefüggéseknek a rendszerszemléletű megközelítésében két egymással ellentétes, de egyidejű trend vizsgálata áll. Egyfelől a világrendszert fenyegető két nagy hatalmi harc, a szocializmus és a kapitalizmus, illetve a volt gyarmatok és a gyarmattartók között, melyek a 60-as évek végére teljességgel összefonódtak; másfelől a világrend fennmaradásáért folytatott harc, melynek legfőbb eszközei a nemzetközi jog, a fegyverkorlátozás és az ENSZ-tevékenység.[94] E trendeknek sem a multiperspektivikus, globális vizsgálatához, sem e trendekben az emberi felelősség megmutatásához már nem voltak elegendők azok a szegmentális témakezelési módok, amelyek korábban a nemzetközi kérdések tárgyalását jellemezték. Ezért a 60-as évek második felétől egyre meghatározóbb lesz a behavioralista megközelítés, amely a nemzetközi politikai összefüggések tematikai fókuszait, valamint a feldolgozási metodológiát is a magatartástudományok repertoárjából veszi. Tematikai vonatkozásban a hangsúly a döntési folyamatokra és a döntésben részt

92 Looking at Global Studies. Interviews: Condon and Reardon, 1974.

93 *Morris*, 1974., 673.

94 *Stoessinger, J.G.*: Realities of International Politics. In: l. 87. jegyzet, 18-19.

vevő politikai szereplők magatartásának és motivációinak a vizsgálatára kerül, metodológiailag pedig olyan technikák átvétele jelzi a behavioralizmus térhódítását, mint a játékelmélet alkalmazása, a szimulációs módszerek és a tartalomelemzés.[95]

3. Nem-nyugati kultúrák

A nem-nyugati kultúrák iránti fokozódó érdeklődésre, amely a 20-as évektől kezdve jelen volt az amerikai társadalomtudományi oktatásban, már utaltunk akkor, amikor a tematika regionális körének szélesedését bemutattuk. De valódi áttörés ezen a területen csak a 60-as évek második felétől tapasztalható, amikor a nem-nyugati kultúrák megszűntek pusztán egzotikumok lenni, mivel hatásuk a nemzetközi viszonyokra és a nyugati társadalmakra is nyilvánvalóvá vált. Az Egyesült Államok számára pedig különösen megnőtt a fontosságuk, mivel a velük való érintkezés nemcsak a külkapcsolatok terén volt állandó és folyamatos, hanem a különböző kultúrális hagyományokat az amerikai társadalmi életbe betelepítő bevándorlók révén is.

A nem-nyugati kultúrák mint témahangsúly két módon került be az amerikai társadalomtudományi oktatásba. Egyrészt önálló kurzusokként, az ún. *„area studies"* keretében. Ezek az egy-egy, regionálisan egységet alkotó területtel foglalkozó kurzusok általában három célt tűztek maguk elé. Megismertetni az adott régiót a saját belső rendszerében, minden lényeges összetevőjével együtt (esettanulmány-módszer); bizonyítani, hogy ezek a régiók nem függetlenek a nagytársadalom egészétől, hanem szerves részét alkotják (vö. rendszerszemlélet); az adott terület problémáit abból a perspektívából is megértetni és átéltetni az amerikai tanulókkal, amely a tanulmányozott kultúrkörben élő emberek perspektívája (vö. multiperspektivikus szemlélet).[96] Az e vonatkozásban kiemelkedő és leggyakrabban hivatkozott program a **Richard Gross** és **John Michaelis** vezette *Asian Studies Inquiry Program*, amelyben központi támogatással a teljes vertikumra, az 1-12. osztályig bezárólag dolgoztak ki oktatási anyagokat.[97]

A Japánnal, Indiával, Kínával különböző aspektusokból foglalkozó témákon túl, az ázsiai térségről - mint egységről - pl. a következő témaösszefüggésekben tanultak a gyerekek:

- Tradicionális életminták Ázsiában
- Változó életminták Ázsiában
- Férfiak és nők Ázsiában
- Az ázsiai gondolkodás
- Az ember és környezete Ázsiában
- Élelem és életbenmaradás Ázsiában[98]

A nem-nyugati kultúrák tantervi beépülésének másik módja, amikor a hagyományosan nyugati civilizációra szűkülő világtörténelem helyett *világkultúrákat* tanítanak. Ebben az esetben a hazai történelemnél tárgyalt multikulturális megközelítésnek a világtörténelemre való kiterjesztését láthatjuk, amelyben általában három célkitűzést deklarálnak. A világtörténelem tanítását az egysíkú politikatörténeti kontextusból a széles kultúrtörténeti kontextusba helyezni; az etnocentrikus szemlélettel szemben a kultúrák

95 *Sondermann*, im.111-113.
96 *Thompson*, im. 146.
97 *Michaelis* (ed.), 1968.
98 Asian Studies Inquiry Program (középiskolai sorozat), 1969.

egyenértékűségét elismertetni; a hazai történelmet jobban megértetni az Egyesült Államokra ható többi kultúra tanulmányozása által.[99]

A kultúrák tanításának aspektusa az ilyen típusú programokban inkább antropológiai, mint történeti, a hagyományos kronologikus tárgyalásmód így nem érvényesíthető. Az alapmódszer itt a *komparatisztika*, amellyel adott szempontokból a kultúrköröket összehasonlítják.

A **David Weitzman** és **Richard E. Gross** által írt *The Human Experience* című világkultúra program tematikája pl. a következő:

- Az ember eredete
- Az életben maradás gazdaságtana
- Különböző korok városai
- Kommunikáció időben és térben
- Családok a világban
- Törvények, jogok és forradalmak
- A tudomány szelleme
- A művészi képzelet[100]

5. A társadalmi relevancia szakasz tantervelméleti konzekvenciái

Ha a második világháború utáni amerikai társadalomtudományi nevelés négy potenciális alternatíváját visszaidézzük, azt látjuk, hogy a harmadik reformmozgalom két szakasza között az összekötő kapocs a *folyamatszemléletű pedagógia* gondolatának érvényben tartása. A paradigmaváltás ezen belül jött létre, azáltal, hogy a hangsúly a tudományközpontúságról a *társadalomközpontúság*ra tolódott át. Amíg tehát a neopozitivista szakasz a négy alternatíva közül dominánsan a másodiknak a megvalósulását célozta, addig a társadalmi relevancia szakasz a *negyedik alternatíva* kibontakozásának kedvezett. Ennek megfelelően az oktatási tartalmak helyett a *nevelési tartalmak* kerültek a középpontba, melyeknek mindegyike valamilyen prioritást nyert *értékszempont* érvényesülését segítette. Ezért a társadalmi relevancia szakaszban a megjelenő új irányzatokat és preferált témákat a kiemelkedő nevelési tartalmak, illetve azok értékpriorítási mentén foglaljuk rendszerbe.

99 *Fersh, S.H.*: Studying Other Cultures: Looking Outward is „In". In: l. 87. jegyzet, 122-144.
100 *Weitzman - Gross*, 1974.

Jelleg	*Folyamatszemléletű és társadalomközpontú megközelítés (4. alternatíva)*			
Nevelési tartalmak	*Értéknevelés*	*Állampolgári nevelés*	*Multikulturális nevelés*	Globális nevelés
Irányzatok, témák	– értékelemzés – értéktisztázás – erkölcsi gondolkodás	– politikai magatartás – az iskola mint politikai laboratórium	– „black studies" – „ethnic studies" – „women studies"	– világproblémák – nemzetközi politikai összefüggések – nem-nyugati kultúrák
Értékszempontok	az indokrináció elkerülése	társadalmi aktivista tanuló	pluralizmus	interdependencia

Tantervelméleti szempontból a társadalmi relevancia szakaszban nem merültek fel olyan jól körülírható újdonságok, mint amilyen a neopozitivista szakaszban a kulcsfogalom-központú spirális tantervmodell vagy az interdiszciplináris megközelítés volt. Ezért csak bizonyos tantervelméleti jellemzőket tudunk ebben a szakaszban kiemelni: a komparativitást, az ahistorizmust, a mini-kurzus rendszert és a „lassan tanulók" számára kidolgozott speciális programokat.

A.) Komparativitás

A komparativitásnak mint a különbözőségeken keresztüli megismertetésnek az elve már Bruner és Taba munkásságában is komoly szerepet játszott. Brunernél azonban ez főként a tudományos elemzést célozta és csak áttételesen hordozott értékszempontokat, míg Tabánál - már a 30-as évektől a különböző kultúrákra és társadalmi csoportokra vonatkoztatva - közvetlen értékmegnyilatkozást, a másság elismertetésének szándékát tükrözte. Ezért nem véletlen, hogy a társadalmi relevancia szakaszban a komparativitásnak ez a lágyabb, társadalmi vonzata vált dominánssá. Ha visszatekintünk az ekkor megjelenő irányzatokra és témákra, a multikulturális megközelítésen túlmenően is, mindenütt fellelhetjük a komparativitást: vagy mint gondolati hátteret, vagy mint egyik tudatos tantervszervező erőt.

B.) Ahistorizmus

Az amerikai társadalomtudományi nevelés ahistorikus fordulata már a második reformmozgalommal elkezdődött, amikor a jelenorientált szemlélet kifejeződéseként létrejött a social studies, mely tantárgyként megtörte a történelem, a táguló környezet elvére épülő tantervmodelljével pedig a kronologikus megközelítés hegemóniáját. A történetiség további kiszorulásának volt a segítője a modern társadalomtudományok metodológiáját leképező strukturalizmus, amely a neopozitivista szakaszban még nem tette érvénytelenné a kronologizmust, inkább csak keresztszempontként kiegészítette azt bizonyos történeti csomópontoknál.

A társadalmi relevancia szakaszban lényeges változás történt. A történelem helyett a kultúra vált a társadalmi folyamatok elemzésének kontextusává, amely az időfaktor és ezzel a kronologizmus relevanciáját eliminálta. A történelem fővonalának (vö. Atlanti centrum) a megismertetése helyébe lépő célt, a kultúrák egyenértékűségének elismertetését kifejezetten zavarta az a történeti időszemlélet, amely az Atlanti centrum fejlődési ütemához igazodott. A kultúrkörök közötti összehasonlításban a másik alapfaktor: a tér, illetve a regionális környezet - mint adottság - vált meghatározóvá. A prezentista szemléletmód kétféleképpen érvényesült. Egyrészt a múlt csak annyiban volt fontos, amennyiben bizonyos jelenkori problémák megoldatlanságának gyökereit felfedezték benne (pl. emberi jogok), másrészt egyáltalában nem volt fontos, minthogy ebben a kontextusban maga a történeti folytonosság vesztette el a relevanciáját.

C.) Mini-kurzus rendszer

A mini-kurzus rendszer sajátosan a társadalmi relevancia szakasz terméke, bár a rövidlejáratú tantanyagtervezés gondolati háttere a második reformmozgalomhoz nyúlik vissza. Akkor merült fel ugyanis az az igény, és nem véletlenül, a társadalomközpontúság előterébe kerülésével, hogy a tananyagot a tanulók érdeklődéséhez és aktuális társadalmi tapasztalataihoz kell igazítani. A tudomány struktúrájának követését elhagyva, ez gyakorta mindenfajta gondolati egymásraépülést mellőző, spontán felmerülő témák egyvelegéhez vezetett. (L. A demokrácia problémái /POD/ című kurzust.) A harmadik reformmozgalom neopozitivista szakasza kiküszöbölte a korábbi „tudománytalanság"-ból eredő hibákat, és a strukturalista megközelítéssel a lehető legnagyobb koherencia megvalósítására törekedett. A társadalmi relevancia szakaszban azonban a társadalmi igények és szempontok sokfélesége széttörte mindazokat a kereteket, amelyeken a koherens tantervtervezés korábban nyugodott. A sokféleség megengedése, ugyanakkor a spontaneitás elkerülése szülte a mini-kurzus rendszert, amelyben azzal próbálták a problémát feloldani, hogy a felmerülő témákat néhány hetes mini-kurzusokba szervezték. A tanulóknak így módjuk volt évente akár 8-9 ilyen mini-kurzust is választani. A kurzusok önmagukban jólszervezettek és koherensek voltak és mindazokat az előnyöket hordozták, amelyek az egyéni érdeklődésre és választásra alapozott oktatást jellemzik. A társadalomtudományi oktatás egészét azonban inkoherenssé, széttöredezetté tették és ezáltal a világos gondolati vonalvezetéstől fosztották meg. Hertzberg egyenesen ebben a „kaleidoszkópszerű" jellegében látta a social studies mozgalom későbbi hanyatlásának egyik okát.[101]

101 *Hertzberg*, im. 138-139, 145.

D.) Speciális programok a lassan tanulók számára

A társadalmi relevancia szakasz tantervelméletének negyedik jellemző vonása az ún. lassan tanulókkal (slow learner) való speciális foglalkozás volt. Ez az igény pszichológiai oldalról már a századelő deweyánus nevelésfilozófiájában megjelent, de akkor még elsősorban a kezdődő tömegoktatás problémái vetették fel a tanulók egyéni fejlődéséhez való igazodást, vagyis az oktatás individualizálását. A harmadik reformmozgalom neopozitivista szakaszában a fejlődéslélekteni iskola (Piaget) és a kognitív pszichológia (Bruner) eredményeinek összefonódásával a modern lélektani szempontok már tudományos rendszerességgel épültek be a társadalomtudományi oktatásba és úgy tűnt, hogy a tömegoktatásból eredő hatékonyságproblémák ezzel elméletileg végképp megoldódtak. A szines bevándorlási hullám és a belső emancipációs mozgalmak azonban rávilágítottak a tanulók rétegezettségének a belső pszichológiai diszpoziciók melletti másik gyökerére, amely a szociokulturális és nyelvi különbségekből adódott. Így a társadalmi relevancia szakaszban fontos tantervelméleti problémává vált ezeknek a hátrányoknak az ellensúlyozása, és nemcsak az oktatás hatékonyságának, hanem a társadalmi feszültségek oldásának szempontjából is. És bár ez a probléma az oktatás egészének problémája volt, a társadalomtudományi nevelést - természeténél fogva - külön is érintette. Így ezen a területen is születtek ilyen típusú programok, pl. a Fenton projekthez kapcsolódó „slow learner" program.[102]

Mint láttuk, a társadalmi relevancia szakasz mind a négy tantervelméleti jellemzője valamilyen módon visszavezethető volt a századelőn megindult első social studies mozgalomra. Ez nem véletlen, hiszen a társadalomtudományi nevelésben a társadalomközpontú megközelítés ekkor vált először dominánssá, tehát a new social studies mozgalom második szakasza e tekintetben a második reformmozgalom folytatója. Ugyanakkor a társadalmi relevancia szakasz nem egyszerűen ismétlődése annak, hanem egy kumulációs folyamat terméke. Részint mert megőrizte a new social studies mozgalom neopozitivista szakaszának bizonyos tantervelméleti eredményeit, de emellett azért is, mert a pluralizmus és interdependencia értékprioritásai következtében maga is formálója volt a társadalomközpontú társadalomtudományi nevelés tantervelméletének.

6. A harmadik reformmozgalom hatása a gyakorlatra

A 70-es évek második felének növekvő számú felmérései azt mutatják, hogy részben a projektek központi támogatásának beszűkülése miatt, részben a közvélemény nyomásának hatására a social studies szakemberek rákényszerültek arra, hogy szembenézzenek a tényekkel, megvizsgálják a reformmozgalom tényleges hatását a gyakorlatra. Az eredmények azonban a tartalmi és a metodikai megújulás tekintetében is elmaradtak a várakozástól.

102 *Fenton* (gen.ed.), 1969.

A.) Virtuális tanterv

Minthogy a harmadik reformmozgalom főként a tantervi minta megváltoztatásán keresztül próbált hatni a gyakorlatra, igen figyelemreméltóak azok a felmérési eredmények, amelyek annak feltárására irányultak, hogy változott-e vagy sem, illetve milyen mértékben a tantervi minta a gyakorlatban. A felmérési eredményekből a következő virtuális tanterv körvonalai bontakoztak ki:

1.o.: Család
2.o.: Szomszédok
3.o.: Helyi közösség
4.o.: Az adott állam története, Földrajzi régiók
5.o.: Az Egyesült Államok története
6.o.: Világkultúrák, Nyugati földteke
7.o.: Világföldrajz
8.o.: Amerikai történelem
9.o.: Állampolgári ismeretek vagy Világkultúrák
10.o.: Világtörténelem
11.o.: Amerikai történelem
12.o.: Amerikai államtan[103]

A virtuális tanterv azt mutatja, hogy a 70-es évek második felében az 1916-os tantervi minta a jellemző. Az alapstruktúra a második reformmozgalom tantervmodelljét tükrözi: az alsóbb osztályokban a táguló környezet elvét, a felsőbb osztályokban pedig a tematika koncentrikus ismétlődését. A kulcsfogalom-központú spirális tantervmodell nem terjedt el széles körben a gyakorlatban.

B.) Iskolai tantárgyi kínálat

Ha a tantervmodell nem is, az iskolai tantárgyi kínálat tükrözött bizonyos változásokat, melyek a harmadik reformmozgalom hatásával magyarázhatók. A 12 és 9 osztályos iskolákban a társadalomtudományi tantárgyak kínálata a 70-es évek második felében a következő volt:[104]

---

103 *Superka* et al., 1980. A cikk a SPAN Projekt (Social Studies/Social Science Education: Priorities, Practicies, and Needs) eredményeit írja le, amely 1978-tól 1980-ig tartott a Social Science Education Consortium (SSEC) és a National Science Foundation (NSF) közös vállalkozásaként és három alapkutatás másodelemzésére épült:

- *Weiss*, 1978.
- *Wiley, K.B.*: Social Science Education, vol 3. of the Status of Pre-College Science, Matematics, and Social Science Education: 1955-1979. Report to the National Science Foundation. , 1977.
- *Stake, R.E. - Easley, J.A.*: Case Studies in Science Education. Report to the National Science Foundation, 1978.

104 *Weiss*, im. 54.

Tantárgyak kínálata	Iskolák %-a	
	12 osztályos	9 osztályos
Egyesült Államok története	93	18
Világtörténelem	70	3
Államtan	61	8
Szociológia	56	–
Magatartástudományok	46	–
Pszichológia	46	–
Közgazdaságtan	34	–
Földrajz	31	5
Antropológia	7	–
Social studies (integrált)	50	92

A táblázatból a következő alaptrendek olvashatók ki:

- A 9 osztályos iskolákban az integrált social studies a legáltalánosabban kínált társadalomtudományi tantárgy, autonóm tárgyakat csak kevéssé tanítanak; ha mégis, ezek a hagyományos tantárgyak: a történelem, az államtan és a földrajz.
- A 12 osztályos iskolákban az autonóm tárgyak dominálnak, ezek között is főként a történelem és az államtan; ugyanakkor a modern társadalomtudományok (az antropológia kivételével) az iskolák egyharmadában-felében már jelentős szerepet játszanak a társadalomtudományi okatatásban.

C) *A New Social Studies Projektek használtsági foka*

A harmadik reformmozgalom hatásának a következő jelentős mutatója, hogy mennyiben épültek be a központi pénzügyi támogatású, ún. nagyprojektek az iskolai gyakorlatba. Erre a kérdésre részint az az adatsor ad választ, amely azt tükrözi, hogy egyfelől az iskolák, másfelől a tanárok hány százaléka használt a 70-es évek második felében központilag támogatott tantervet.[105]

105 Uo. 80.

Megkérdezettek %-ában	Évfolyamok			
	K–3	4–6	7–9	10–12
Iskolák	18	13	13	23
Tanárok	11	12	12	22

Az adatsor világosan mutatja, hogy - iskolafokozatok szerint viszonylag kis eltéréssel - az iskolák és a tanárok csak kevéssé használták a központi támogatással kifejlesztett projektek anyagait.

A hivatkozott felmérésből azonban arra is van adatunk, hogy az adtafelvétel időszakában néhány, általunk is részletesen ismertetett nagyprojektnek milyen volt a népszerűsége az iskolai gyakorlatban.[106]

Nagyprojektek	Iskolák %-ában			
	K–3	4–6	7–9	10–12
Senesh Projekt	7	5		
Bruner Projekt	5	4		
Taba Projekt	4	3		
Fenton Projekt			1	5
Amerikai politikai magatartás			3	5

Ez az adatsor is igen alacsony értéket mutat, bár ha az előzővel összevetjük, kitűnik, hogy akik egyáltalán használtak központilag támogatott tantervet, azoknak az elemi iskolákban kb. az egyharmada, a középiskolákban kb. az egynegyede-egyötöde a szakmailag is legmagasabbra értékelt projektekből választott.

106 Uo. 86.

A tanítási metodika vizsgálatában nyílvánvalóan az volt az alapkérdés, hogy mennyiben terjedtek el a harmadik reformmozgalom hatására a tanulókat egyénileg is aktivizáló kutatási és más gondolkodásfejlesztési módszerek. Ennek a kérdésnek a megválaszolásában két adatsor segít. Az egyik azt mutatja, hogy mennyire játszik központi szerepet a tanításban a tankönyvhasználat.[107]

Tankönyvhasználat	Évfolyamok %-ában			
	K–3	4–6	7–9	10–12
Nem használ	35	9	11	11
1 könyv	42	53	47	45
2 könyv	7	20	19	22
3 vagy több	16	19	22	22

Mint látszik, az évfolyamok döntő többségében a tankönyv a tanítás alapja, és ezt az adatot csak erősíti, hogy közel a felükben csak egy tankönyvet használnak.

Egy másik adatsor azt mérte fel, hogy milyen egyéb tanítási technikákat milyen gyakorisággal használnak a tanításban.[108] (L. következő oldal.)

Ez a táblázat a hagyományos tanítási technikák dominanciáját mutatja. A tanítás leggyakrabban (naponta-hetente) használt módszerei az előadás és a megbeszélés, a számonkérésé pedig (havonta-hetente) a teszt. Ugyanakkor az új technikák közül néhány betört valamelyest a tanításba: a tanulói kutatási beszámoló, a könyvtári munka, az egyéni feladat, a tanulói manipulációs eszközök és a szimuláció. A TV és a komputer azonban nem terjedt el a társadalomtudományi nevelésben.

107 Uo. 89.
108 Uo. 104.

Tanítási technikák	Gyakoriság (osztályok %-ában)				
	Soha	Ritkábban mint havonta	Havonta	Hetente	Naponta
Előadás	13	9	11	(40)	(24)
Megbeszélés	0	1	4	(30)	(61)
Tanulói kutatási beszámoló	9	27	*37*	*21*	3
Könyvtári munka	18	31	*28*	*18*	2
Egyéni feladat	12	18	*21*	*27*	*19*
Tanulói manipulatív eszközök	34	24	*14*	*18*	6
TV	(64)	17	7	8	1
Komputer	(93)	3	0	1	0
Teszt	13	8	(31)	(42)	2
Szimuláció	22	39	*28*	6	1
Kirándulás	35	52	8	1	0

* * *

Az adatok tükrében a harmadik reformmozgalom hatása nem bizonyult elementárisnak, nem változtatta meg gyökeresen a társadalomtudományi nevelés gyakorlatát. Ami feltűnően nagy inerciát mutat, az az 1916-os tantervi minta és a tradicionális tanítási metodika. Ugyanakkor nem lehet nem észrevenni, hogy a modern társadalomtudományok beépültek a társadalomtudományi nevelésbe, és nem kevés helyen használták már az egyénileg is aktivizáló és gondolkodásfejlesztő módszereket.

Az ellenreformmozgalom következményei

1. Válsághangulat a social studies szakemberek körében

Bár az eredmények nem voltak megnyugtatóak, önmagukban mégsem indokolták azt a pesszimizmust, amely a 70-es évek második felétől a mozgalom vezetőinek és híveinek hangulatát jellemezte. Egy 1980-ban megjelent *Social Education* cikk,[109] melynek egyik írója **Irving Morrissett**, a reform vezéralakjai közé tartozott, a felmérések tükrében jóformán teljesen eredménytelennek tartotta a social studies mozgalmat. A cikk *hat* olyan *problematikus jelenség*et emel ki, amely ezt az állítást igazolja.

1. A tanulók nem tudják és nem is szeretik ezt a tantárgyterületet.
2. A tanítási metodikát a tradicionalizmus jellemzi.
3. A tantervi minta több évtizedes szokásokon alapul.
4. A szakmán belüli különböző csoportok között hiányzik az állandó és konstruktív kapcsolat, a tanárok értékelése és önértékelése igen alacsony.
5. Az iskolai légkör nem kedvez a szakmai fejlődésnek.
6. A közvélemény a reform ellen fordult.

Howard D. Mehlinger, a reform másik prominens vezetője, már 1977-ben válságosnak minősítette a mozgalom helyzetét, igaz, még csak az állampolgári nevelésre vonatkozóan.[110] A helyzetleírás azonban már akkor megfogalmazta azt az alaptünetet, amely a 70-es évek második felétől egyre erőteljesebben jelentkezett. Mehlinger szerint a válsághelyzetet az okozza, hogy miközben a társadalmi-politikai feltételek, és ennek megfelelően a társadalom, beleértve az ifjúságot, társadalmi-politikai attitűdje megváltozott, a mozgalom céljai és módszerei változatlanok maradtak. Ilyen körülmények között, amikor a központi irányítás iránti bizalom csökken, nem lehet hatékony egy olyan reform, amely a „politikai elidegenedés"-sel nem számol és a fejlesztési stratégiája továbbra is felülről vezérelt. Következésképpen Mehlinger a válságból való kilábalás lehetőségét abban látta, hogy a szakemberek mennyiben tudnak és akarnak segíteni az iskoláknak, hogy a saját szükségleteiknek megfelelő céljaikat fogalmazzák meg.

Néhány évvel később Mehlinger a helyzet rosszabbodását regisztrálja.[111] Úgy ítéli, *a social studies mozgalom elszigetelődött*, aminek abban látja alapvető okát, hogy miközben az iskolákkal nem sikerült szorosabbra fűzni a kapcsolatot, tovább növekedett a szakadék a social studies reformerek és a tanárok, a social studies szakma és a szaktudományi körök, valamint a szakma és a közvélemény között is.

Ehhez hozzátehetjük: a social studies mozgalom nevelési céljai és az ifjúság társadalmi-politikai attitűdje között is. A 70-es évek második felében, illetve a 80-as évek elején lefolytatott politikai szocializációs vizsgálatok azt mutatták, hogy csökkent az ameri-

109 *Morrissett* et al., 1980.

110 *Mehlinger, H.D.*:The Crisis in Civic Education. In: 1. 57. jegyzet.

111 *Mehlinger, H.D.*: Social Studies: Some Gulf and Priorities. In: *Mehlinger - Davis* (ed.), 1981.

kai ifjúság korábban szenvedélyes érdeklődése a közügyek iránt, és ami foglalkoztatja őket, az a tradicionális értékrend keretei között kifejeződő jobb, egyéni élet lehetősége: a karrier és a család.[112]

2. A „back to basics" hatása a társadalomtudományi nevelésre

Kétségtelen, hogy a 70-es évek második felétől az általános csalódás jelei mutatkoztak nemcsak a social studies, de a föderatív kormányzat által szponzorált egész oktatási reformmal szemben. Az első komoly tünete ennek az 1975-ös ún. *MACOS-vita* volt, amely túlnőtt a bruneri program problematikáján, de még a social studies mozgalom eredményességének megítélésén is.

Jónéhány évvel a Bruner Projekt elterjedése után nem kevés helyi közösség tiltakozott az ellen, hogy náluk ezt a programot alkalmazzák. A viták odáig gyűrűztek, hogy a legfelső szintű politikai testületnek, a kongresszusnak is foglalkoznia kellett vele. A kongresszus vizsgálatot indított, amelyet a közvélemény széles érdeklődése és erőteljes sajtóvisszhang kísért. A vizsgálat során három vitakérdés bontakozott ki. Az első a program szellemiségét érintette és valójában *értékvita* volt. **John B. Conlan,** arizonai kongresszusi képviselő így összegezte a MACOS elleni legfőbb vádakat: „A program egy félévet szentel a szociális magatartás valamint a madarak, a halak és a majmok párosodási szokásainak, és ezzel azt a látszatot kelti, hogy az ember nemcsak hogy az alacsonyabbrendű állatvilágból fejlődött ki, de még társadalmi magatartása is onnan származik. Azután a gyerekek egy teljes szemeszteren át egy idegen szubkultúrával, a netszilik eszkimókkal foglalkoznak, amelyben a következő témákat tárgyalják - mint természetes dolgokat - szabad osztályvita keretében: az idősebb lánycsecsemők legyilkolása, a feleségcsere és a próbaházasság, kommunaélet, boszorkányság és okkultizmus, kannibalizmus."[113] Az idézetből világosan kitűnik, hogy itt a *fehér angolszász protestáns* réteg értékrendjének hagyományos ellenállásáról van szó, amely a decentralizáció trendjének következtében, a helyi politikai befolyás révén ismét előtérbe került. A második vitapont pénzügyi-gazdaságossági természetű volt. Kiszámították, hogy a National Science Foundation, amely a legnagyobb országos pénzügyi alap volt, *8 millió dollárt* költött a 60-as években a MACOS-ra. Ebből következett a harmadik és egyben legfőbb vitapont, hogy *egyáltalán kell-e a szövetségi kormányzatnak központi anyagi eszközökkel támogatni a tantervfejlesztést.* A kongresszusi vita eredménye az volt, hogy bizonyos esetekben igen, de ezt alapvetően a piacra kell bízni.[114]

A közhangulat, mint látszik, igencsak megváltozott 1975-re. A szövetségi kormányzat és ezzel a vele szorosan összekapcsolódó reformpolitika, amely száz éve élvezte a társadalom bizalmát, elvesztette ezt a pozícióját. Ez volt a valóságos oka annak, hogy a social studies mozgalom válságba került, ahogy mindenfajta progresszivista reformprogram is.

Az elsősorban gazdasági okokban gyökerező decentralizáció a dolgok visszarendeződésének, az *ellenreform* kibontakozásának kedvezett. A back to basics mozgalom, amely már a második világháború után alternatívaként kínálkozott, most, a reformokban való csalódás után meg tudta nyerni a közvéleményt. Az 1956-ban még *Arthur Bes-*

112 *Hepburn*, 1985.

113 *Conlan*, 1975., 388.

114 A vitáról l. Social Education 1975. 10. számát, valamint *Welton - Mallan*, im. 150.

stor által alapított *Council for Basic Education* feléledt és a mozgalom élére állt. Azt hangoztatta, hogy meg kell nézni, mit akar a társadalom, és azt kell célul kitűzni. **George Weber**, a szervezet társigazgatója így foglalta össze - a social studies mozgalommal szemben - a társadalmi igényekből deriválható *célokat a társadalomtudományi nevelés területén:*

- A social studies mozgalom a fogalmakra és a folyamatokra helyezte a hangsúlyt, a tények megkövetelését teljesen elhanyagolta; vissza kell állítani a tényismeret, az intellektuális nevelés becsületét.
- A new social studies tantervek úgy állították be az Egyesült Államok történelmét és társadalmát, mint egy ellentétektől szétszabdalt világot; a problémák túlhangsúlyozása helyett az összetartó erőkre kell helyezni a hangsúlyt.
- A social studies mozgalom a társadalmi célú állampolgári nevelést állította a középpontba; egy szabad társadalomban a nevelésnek az egyéni és nem az össztársadalmi célokat kell szolgálnia.
- A new social studies programok nem vették tekintetbe az emberek számára oly fontos hagyományos értékeket; az emberek azt követelik az iskolától, hogy a fegyelem, a vallásosság, a hazafiság és a konzervatív politikai értékek szellemét sugallja.[115]

A back to basics mozgalom a 70-es évek második felétől igen nagy befolyást tudott gyakorolni a közvéleményen keresztül az iskolákra; azt lehet mondani, hogy mintegy helyet cserélt a social studies mozgalommal. Azt hangoztatta, hogy mivel az infláció miatt kevesebb a pénz, és így az állam a szociális kiadások nagy részét az adófizetőkre közvetlenül áthárítja, joga van a közvéleménynek tudni, hogy azt mire és helyesen költik-e el az iskolák. Ebben a kontextusban nemcsak a new social studies, de a széles értelemben vett, a modern társadalomtudományokat is magában foglaló társadalomtudományi nevelés is háttérbe szorult. Egyfelől azért, mert ha a progresszív társadalomfejlesztési modell lekerül a napirendről, akkor az ebben kitüntetett szerepet játszó társadalomtudományi nevelés is elveszti korábbi pozícióját; másfelől azért, mert a social studies mozgalom hosszú évtizedek óta nem a tradícionális értékek közvetítésére ösztönözte az amerikai társadalomtudományi nevelést.

De a back to basics mozgalom, amely egy széles, az egész oktatást érintő ellenreform-mozgalom volt, azzal hatott főként a társadalomtudományi nevelésre, hogy felerősítette a *social studies mozgalom belső ellenzékét*. Ez a belső ellenzék történetesen *történelem-párti* volt, és abban látta a társadalomtudományi nevelés visszaszorulásának legfőbb okát, hogy lemondott a történelem vezető szerepéről. **Harry N. Scheiber** pl. ezt a folyamatot a századelőtől levezetve, egyenesen a történészek pragmatista-relativista szárnyát (Becker, Beard) okolja azért, hogy mindez bekövetkezett és amellett száll síkra, hogy a történelem tekintélyét vissza kell állítani.[116] De a sokat idézett **Hazel W. Hertzberg** is úgy látja, hogy a társadalomtudományi nevelés szétesésének okai az azt összetartó történelem hegemóniájának elvesztésében gyökereznek.[117]

A korszellem kedvezett a történelem újbóli megerősítésének. Nemcsak azért, mert mint a felmérési adatokból láthattuk, soha nem szorult ki valójában az iskolából, hanem azért is, mert ha a hagyományos értékrend szerint a social studies nem is tartozott az „alapokhoz", a történelem igen. A tankönyvkiadás, amely igen érzékenyen reagált a vál-

115 L. Looking at „Back to Basics", 1976., 1-3.
116 *Scheiber*, im. 482-483.
117 *Hertzberg*, im. 153-157.

tozásokra, gyorsan hozzáidomult az „új" igényekhez. Egy 1978-as felmérés adatai már azt mutatták, hogy a tankönyvpiac megnövekedett, a kiadói tervekben a „back to basics" megfogalmazta követelmények domináltak és így azok a *tankönyvek* számíthattak széles piaci sikerre, amelyek a *történelmi és földrajzi tényinformációk*ban gazdagok voltak, valamint a *tradicionális tartalmak*at és *értékrend*et közvetítették.[118]

A social studies szakemberek sok mindent megkíséreltek a helyzet megfordítására. Az állampolgári nevelés mint legfőbb céltételezés helyett a különböző társadalmi szerepekre való felkészítést javasolták;[119] született egy ún. holisztikus interaktív tantervi koncepció, mely a progresszív és a hagyományos igények összehangolására törekedett;[120] és megpróbálkoztak a tantervi szakemberek és a tanárok együttműködésén alapuló tantervfejlesztési stratégiával is.[121]

A visszarendeződési folyamatot azonban nem tudták megállítani.

118 *Schneider - Van Sickle*, 1979. 463.

119 *Morrissett* et al., 1980.

120 In Search of a Scope and Sequence for Social Studies, 1984.

121 *Muessing, R.H.*: Some Thoughts on Curriculum Improvement. In: *Muessing* (ed.), 1978., 3-15.

A kölcsönös függőségek világa

(„emancipált ember")

A preferált társadalmi–politikai értékek változásai	*A historiográfiai–társadalomtudományi gondolkodás irányváltásai*	*A neveléstudományi gondolkodás irányváltásai és a reformmozgalmak*	*A társadalomtudományi nevelés irányváltásai és a reformmozgalmak*
demokrácia centralizáció ~ **decentralizáció** **pluralizmus** **világhatalmi befolyás**	**neopozitivizmus** New Social History (analízis) **értékszemlélet** pluralista elméletek – vallás – – érdek + – struktúrális – kultúrális – integratív	**4. reformmozgalom** **1. szakasz** (oktatási) **tudományos oktatás** behaviorizmus kognitív pszichológia **2. szakasz** (nevelési) **értéknevelés** az iskola társadalmasítása új erkölcsi nevelés **Ellenreformmozgalom** back to basics excellence	**3. reformmozgalom** **1. szakasz** (tudományközpontú) NCSS, SSEC **neopozitivizmus** New Social Studies Projektek (struktúra-kutatás) interdiszciplinaritás kulcsfogalom-központú spirális tantervmodell **2. szakasz** (társadalomközpontú) **társadalmi relevancia** értéknevelés állampolgári nevelés multikulturális nevelés globális nevelés **Ellenreformmozgalom** történelem, földrajz, államtan hagyományos értékek

7. számú (horizontális) összefoglaló táblázat

Összegezés helyett összehasonlítás: Social studies[1] az amerikai és a magyar társadalomtudományi nevelésben

A magyar olvasó számára nyilvánvaló a legfontosabb különbség az amerikai és a hazai társadalomtudonyi nevelés között. Az Egyesült Államokban a történelem dominanciája csak a 19. századot jellemezte; a 20. században fokozatosan megfordult a helyzet, a modern társadalomtudományok oktatása megerősödött a történelemtanítás rovására. Magyarországon viszont a mai napig a történelem áll a társadalomtudományi nevelés középpontjában és jórészt hiányoznak a modern társadalomtudományok.

Az alapkérdés eléggé szembetűnő. *Mi az oka annak, hogy az Egyesült Államokban a társadalomtudományi nevelés ahistorikus fordulatot vett, ugyanakkor Magyarországon változatlanul, a 19. századi hagyományoknak megfelelően, a történetiség uralja?*

A kérdés első részét **Hazel Hertzberg** is feltette, és a mélyebb okok keresésében a *társadalmi modellelmélet*hez jutott. Szerinte a *tradicionális modell*ben, amely a preindusztriális társadalmakat jellemzi, a múlt-, a jelen- és a jövőkép nem válik el az emberek tudatában egymástól, amikor a változásokat érzékelik. A történelem itt még nem önálló, a vallásnak és a mitológiának egy aspektusa. *A progresszív modell*ben, amely az indusztriális társadalmak sajátja, megváltozik a helyzet. A jelen leválik a múltról és elindul a jobb jövő felé. A változások egyrészt elkerülhetetlennek, másrészt valami jobbat hozónak tűnnek. A történelem világiasul és önállósul. Az általa *„mai"*-nak nevezett *modell* a posztindusztriális társadalmakat jelenti. Itt a jelen mind a múlttól, mind a jövőtől függetlenedik, mindenfajta folytonosságérzés megszűnik, *a múlt irrelevánssá válik* a változások magyarázatában. Hertzberg szerint ez utóbbi modellben él az amerikai társadalom a második világháború óta, és ez a mélyebb magyarázata annak a jelenségnek is, hogy a társadalomtudományi nevelésben a történetiség elhalványodott.[2]

Hertzberg modellelméletét általános kiindulópontnak tekintem a felvetett kérdés megválaszolásához. A téma amerikai-magyar összehasonlítása azonban *néhány* olyan *további aspektus*t vetett fel bennem, amelyek - úgy érzem - tovább árnyalják a modellelméletet, növelik magyarázó erejét.

a) Posztmodern és szubmodern

Ma már széles körben elfogadott gondolat a társadalomtudományban a modernizáció és az indusztrializáció összekapcsolása. A 20. század második felének fejlődése ismeretében sokan vallják, hogy az indusztrializáció két modellértékű szintje a *modernizáció két szintjét* jelenti. Ennek megfelelően azokat a társadalmakat nevezik indusztriális társadal-

1 A social studies fogalmát itt nem az amerikai jelentéstartalom szűkebb, hanem - az összehasonlító szempont miatt - egy szélesebb értelemben használom: azt a szemléletmódot vagy tartalmat jelölöm, amely a társadalomtudományi nevelés jelenre-orientált megközelítését fejezi ki. Ilyen értelemben Magyarországon kétfajta „social studies" típusú megközelítés volt a századfordulótól kezdődően. Az egyik a demokrácia eszméje alapján és a modern társadalomtudományok eredményeire építve kívánta a társadalomtudományi nevelést átalakítani. Ez a mai napig csak próbálkozás maradt. A másik megközelítés a szocializmus eszméköréhez kötődik. Indíttatása filozófiai, az evolucionalizmust megtartó történelmi materializmusban kifejtett törvényszerűségek mentén magyarázza nemcsak a múlt, hanem a jelen változásait is. Ez a megközelítés épült be a második világháború után a magyar társadalomtudományi nevelésbe. L. erről részletesen *Szebenyi*, 1970., 61-87, 160-195.

2 *Hertzberg*: The Teaching of History. In:*Kammen* (ed.), 1980., 492-493.

maknak, amelyek *az első ipari forradalom szintjén* modernek, vagyis társadalmi méretekben az elsődleges szükségleteket elégítik ki. A posztindusztriális társadalmak viszont már *a második ipari forradalom szintjén* modernek, vagyis nemcsak az elsődleges, hanem a másodlagos szükségleteket is képesek kielégíteni. (vö. jóléti társadalom fogalma).

Az Egyesült Államok a modernizációnak klasszikusan kétlépéses útját járta. Az első lezajlott a 19. században, a második, a posztmodern szakasz a századfordulón kezdődött meg és a második világháború után bontakozott ki.

Ezzel szemben Kelet- és Közép-Európában a modernizáció első szintje nem tudott „időben", azaz a 19. században össztársadalmi méretekben kifejlődni. Ezt a lemaradást a szovjet modell kísérelte meg behozni, melynek eredményei a szocialista országokban, a 60-as évektől mutatkoztak. Vagyis akkor, amikor a fejlett nyugati országok már a modernizáció második szintjén voltak. A *szovjet típusu modernizációt* tehát, amely az első ipari forradalom modernségét, *az elsődleges szükségletek kielégítését valósította meg a második ipari forradalom szakaszában*, meg kell különböztetnünk a modernizáció mindkét klasszikus szintjétől. **Szabó Miklós** történész gondolatát átvéve, a szovjet modellt *szubmodern* modellnek nevezzük.[3]

Mindez számunkra azért érdekes, mert a social studies amerikai, illetve magyarországi felmerülésének ugyanazon időszakában, vagyis a századfordulótól kezdve napjainkig, az *amerikai társadalomra* a *posztmodernizáció*, a *magyar társadalomra a szubmodernizáció* folyamata volt a *jellemző*.

b) Társadalomelvű és államelvű

A modernizációtól nem függetlenül, arra a politikai eszmekörök szintjén reflektálva, különbséget kell tennünk a társadalomelvű és az államelvű koreszmék között. A már idézett **Szabó Miklós** négy olyan filozófiai alapozású eszmekört különböztet meg egymástól, mely a modernizációhoz kötődik: a *liberalizmust*, a *konzervativizmust*, a *demokráciát* és a *szocializmust*.[4]

Az Egyesült Államokban e négyből a liberalizmus és a demokrácia emelkedett az uralkodó politikai eszmék szintjére. Az első a modern, a második a posztmodern szakaszban, illetve már az abba való átmenet idején. Ha az értéktartalom oldaláról nézzük ezeket az eszméket, akkor azt mondhatjuk, hogy a liberalizmusban a szabadság, a demokráciában az egyenlőség a meghatározó érték. Mindez szorosan összefügg a modernizáció két szintjével. Az első modernizációs szinten az elsődleges szükségletek megtermelését a gazdasági szabadság, az abba való állami be nem avatkozás biztosítja. A posztmodern szinten viszont már a másodlagos szükségletek realizálásához szükséges fizetőképes keresletet csak bizonyos állami beavatkozással lehet biztosítani, amely az ide-

3 *Szabó*, Koreszmék a második ipari forradalom korában, 13-15.

4 *Szabó*, Politikai eszmekörök az első ipari forradalom és a második ipari forradalomra való átmenet idején. Itt kell megjegyeznem, hogy az amerikai társadalmi-politikai értékek változásainak leírásában nem különböztettem meg az elkülönítő megjelölés szintjén a liberális demokráciát az „etatizálódott" demokráciától. Azért, mert az amerikai szakirodalomban nem találtam utalást arra, hogy használják ezt a distinkciót. Ugyanakkor úgy érzem, hogy az amerikai történelem négy periódusához rendelt értékpreferenciák és belső összefüggéseik magyarázata tartalmilag egybeesik Szabó Miklós gondolatmenetével, és így, az amerikai-magyar összehasonlításban már használhatom az ő megkülönböztetését.

ológia szintjén az egyenlőség eszméjében legitimálódik. A liberalizmus társadalomelvűsége tehát, ha nem is vált át a demokráciában államelvűségbe, bizonyos fokig etatizálódik.

Magyarországon is megjelenik a liberalizmus a 19. század második felében, de az elkésettséget kifejező államelvű félabszolutizmus keretei között. A modernizációnak két politikai-ideológiai alternatívája van az első világháború után: a demokrácia és a szocializmus. De a demokráciához kevés a gazdasági, a szocializmushoz kevés a politikai erő. Az első modernizációs kísérletet (l. 1918-19-es forradalmak) az államelvű konzervativizmus próbálja elfeledtetni. Társadalompolitikai alternatíva helyett nemzetpolitikai alternatívát kínál, vagyis a társadalmi modernizációt egy más dimenzióba kivetített neonacionalista programmal próbálja helyettesíteni.

A második világháború után ugyanaz az alternatíva, mint az első világháború befejeződésekor. A demokráciához ugyanannyira nincs gazdasági erő, mint akkor volt, a szocializmushoz viszont a politikai erők rendelkezésre állnak. A szocializmus mint a szubmodernizáció szovjet modellje az egyenlőség értékét próbálja következetesen érvényre juttatni. Ehhez a jogfolytonos államelvűséghez nyúl vissza, minthogy csak erős állami beavatkozással képes a modernizációs programot az elsődleges szükségletek kielégítése szintjén össztársadalmi méretekben megvalósítani.

A két ország tehát a modernizációhoz kötődő társadalompolitikai koreszmék tekintetében is eltérést mutat. Az *Egyesült Államok*ban a *modernizáció* a *társadalomelvű liberalizmus,* majd *demokrácia* keretei között valósul meg, *Magyarország*on viszont a gyenge liberalizmus nem tudott demokráciába fordulni, helyette az *államelvű szocializmus* vállalja fel és valósítja meg a modernizációs programot.

c) Egyén és közösség

Az első ipari forradalom korának par excellence koreszméje a liberalizmus volt. Amellett azonban, hogy a társadalomelvűség és a szabadság értékének prioritása jellemezte, volt még egy sajátossága: az egyén akaratának tiszteletben tartása a közösségi korlátozással szemben.

A második ipari forradalom korában mind a poszt-, mind a szubmodernizáció szintjén álló társadalmakban olyan koreszmék kerülnek előtérbe, melyek már nem az egyént, hanem a közösséget részesítik előnyben. Közös gyökerük az egyenlőség, amely a demokráciában inkább politikai, a szocializmusban inkább gazdasági vonatkozásban valósul meg.

Az Egyesült Államokban a jogokra és javakra való tömegigény kifejeződései a Dewey által megfogalmazott társadalmi rekonstrukcionizmus eszméje és a New Deal korában a Beard és Counts nevével fémjelzett kollektív demokrácia eszméje is. A második ipari forradalomba való átmenet idején ezek az eszmék valójában a liberalizmustól határolták el magukat, amikor individualizmus-ellenességüket hangsúlyozták. A posztmodernizáció idején pedig már a közösségi szemlélet elterjedését, illetve az abból adódó veszélyeket jelzi a demokráciának az az önkorlátozó megnyilvánulása, amikor az emberi és a kisebbségi jogokat deklarálja.

Magyarországon a szocializmus a közösséget mindenek fölötti értékké emelte és egyszersmind szembe is állította az egyénnel. A többségi akarattal szemben az egyénnek csak abba betagolódó érdekérvényesítése lehetett. Az állampolgári jog inkább a közösséggel szembeni kötelezettséget, mintsem az egyéni jogokat rögzítette.

A két országot összehasonlítva, találunk egy *közös pontot*. A *második ipari forradalom korában* mind a *demokrácia*, mind a *szocializmus* eszmekörében a *közösségi értékek* kerülnek előtérbe. Az inkább társadalomelvű demokráciában ez nagyfokú önkorlátozások között érvényesül, az államelvű szocializmusban az egyéni törekvésekkel szemben.

d) Egy más dimenzió - a nemzet

Eddig a modernizációt és annak társadalompolitikai vetületeit vizsgáltuk a koreszmék tükrében. A modernizáció azonban nemcsak a társadalomra, hanem a nemzetre nézve is hordozott eszmei alternatívákat.

Az első modernizációs szinten a liberalizmussal párhuzamosan jött létre a nacionalizmus eszméje, amely az adott helyzettől függően nagyon sok mindent takarhatott. De egy belső és egy külső programot mindenképpen. A két ország e tekintetben két szélső pólust képvisel.

Az Egyesült Államokban a nacionalizmus, belső programját tekintve, nem támaszkodhatott az Európára jellemző nemzetállam eszméjére. Minthogy bevándorlók társadalma volt, a közös történelmen és közös kultúrán alapuló nemzeti egység híján, az azonos jogon és mentalitáson alapuló amerikai egységet képviselte. Az amerikanizáció egy természetes asszimilációt jelentett, amely nem kényszeren, hanem önkéntességen alapult. Az amerikai nacionalizmus kifelé is teljesen defenzív volt. Nem a háborúktól, a területszerzéstől (hiszen terület volt bőven), hanem azok elkerülésétől várta a fellendülést. Ezt fejezte ki az izolacionizmus programja. Mindez nem jelentette a nacionalizmus gyengeségét, ellenkezőleg, a maga csinálta nemzet öntudatát hordozta.

A második ipari forradalomba való átmenet korában, a századfordulótól kezdve a természetes asszimilációnak vége. Annál is inkább, mert megváltozott a bevándorlók összetétele, és mert Amerika területileg is betelt. Állami segítséget kell igénybe venni az amerikai egység fenntartásához. Ezt fejezi ki a melting pot eszméje, amelyhez az állam segélyekkel próbál valóságos asszimilációs lehetőségeket teremteni a nyelvileg és kulturálisan is különböző bevándorló csoportok számára. És bár most már lennének területi igényei, az Egyesült Államok még mindig nem meri feladni az elzárkózás politikáját, noha az első világháború után inkább Európán, mintsem rajta múlik, hogy megtegye.

A posztmodernizáció korában, a második világháború után gyökeresen megváltozott a helyzet. Egyrészt gazdasági erejénél fogva az Egyesült Államok világhatalmi tényezővé vált, és így offenzív lett kifelé a programja, másrészt az egyre növekvő, most már szines bevándorlási hullám tarthatatlanná tette a melting pot belső asszimilációs koncepcióját. Megszületett a pluralizmus eszméje, amely a kettős identitástudat elismerésével próbálta összeegyeztetni az etnikai elkülönülés és az amerikai egység egyszerre jelentkező igényét.

A magyar nemzeti fejlődés nem egyszerűen európai, hanem csak közép-kelet-európai kontextusban értelmezhető. Magyarországon a nemzettel kapcsolatos belső és külső problémák sohasem tudtak igazán nyugvópontra jutni. A nemzeti identitást a 19. század második felében két tényező zavarta. Az önálló nemzeti létnek az osztrákokhoz kötődése, és a történelmi Magyarország területén élő nemzetiségek önállósulási, majd elszakadási törekvései. E két tényező a századfordulóra felerősítette a támadó jellegű nacionalizmus eszméjét.

Az első világháború sajátosan oldotta meg a magyar nemzeti identitástudat e kettős problémáját. Mind az osztrákoktól, mind a nemzetiségektől függetlenné váltunk. A

demokrata és a szocialista erők ezt a tabula rasa helyzetet egy modernizációs program megvalósítására próbálták felhasználni, de ehhez, mint már érintettem, mind a gazdasági, mind a politikai erejük kevés volt. A konszolidációt megteremtő konzervatív hatalom, minthogy sem a jogokhoz, sem a javakhoz való egyenlőség eszméjét nem vállalta, a nemzeti újjászületést csak egy erősen neonacionalista alapon tudta meghirdetni. A modernizáció feltételének a területi revíziót tekintette.

A második világháború a neonacionalista politika kudarcát hozta. A szocializmus az internacionalizmus jegyében nemcsak a nacionalista politikát utasította el, de ezzel együtt az önálló politikai alternatívakeresés, valamint a szomszédos országokban élő magyar kisebbségekért való felelősség gondolatát is.

Az amerikai és a magyar fejlődésút sajátosságai nyilvánvalóak. Az *Egyesült Államokban* a *nemzeti szuverenitás* elősegítette a modernizációt, majd a posztmodernizáció lehetőséget adott az *etnikai emancipáció* és az amerikai egység ellentmondásának oldására. Ezzel szemben *Magyarországon* a nemzeti összetartozás gondolatát vagy akadályozták, vagy erőszakolták, vagy agyonhallgatták. A modernizáció hosszan elnyúló történelmi folyamata először kiélezte, majd alkalmilag eliminálta a nemzeti problémát. A jelen e tekintetben sohasem tudott leválni a múltról. *Az identitástudat zavarai történelmi méretekben állandósultak.*

e) Történelem versus social studies

Mindezek alapján úgy gondolom, hogy a társadalomtudományi nevelés jellegét, tehát hogy alapvetően historikus vagy éppen ahistorikus, a modernizáció szintjétől függő társadalompolitikai és nemzetpolitikai eszmék együttesen határozzák meg. A társadalompolitikai eszmék közül a *liberalizmus* és a *konzervativizmus*, a nemzetpolitikai eszmék közül a *nacionalizmus* az, amelyik a *történelem* relevanciáját a társadalomtudományi nevelésben biztosítja. A *demokrácia* és a *szocializmus*, valamint a *pluralizmus* és az *internacionalizmus* a jelenorientált társadalomtudományi nevelést igényli, a *social studies* előretörésének segítője. Vagyis a társadalomtudományi nevelés jellegét tekintve, a *paradigmaváltás* a második ipari forradalomba való átmenet korára, a *századelőre esik*, a social studies gondolata mindkét országban akkor fogalmazódik meg. De amíg az *Egyesült Államok*ban, amely a modernizáció klasszikus útját járja, a social studies a *demokrácia*hoz kötődik, addig *Magyarország*on, a megkésett modernizáció következtében, a *szocialista eszmék* talaján valósul meg. Az *amerikai social studies* a *jelenkori társadalmi tapasztalat* filozófiájára épül és ebben nélkülözhetetlenek e tapasztalatot feltáró modern társadalomtudományok. A *magyar „social studies"* jelenmagyarázata viszont a *múlt tapasztalatá*ból táplálkozik, amelyben értelemszerűen nem az empirikus társadalomtudományok eredményei, hanem az evolucionizmust megtartó történelmi materializmus elméleti tételei adják a szociológiai szemlélet alapját. A historizmust tehát a magyar „social studies"-ban nem a jelen-orientáltság hiánya, hanem annak történelemfilozófiai jellege erősíti.

A nemzetpolitikai alternatívák eszmei hatásának oldaláról nézve, az *amerikai social studies*-ban a *pluralista tendenciák* sokféle érvényesülése az *ahistorizmust* tovább erősítette. Különösen nagy szerepet játszott ebben a kulturális pluralizmus gondolata, amely a folytonosság ellenében az egymásmellettiséget és ezzel a történelmi fejlődés relativizmusát hangsúlyozta. Paradox módon hasonlóan *ahistorikus* megközelítésnek lehetünk tanúi, ha a *magyar „social studies"*-ban az *internacionalizmus*nak mint nemzetpolitikai al-

ternatívának a jellegét vizsgáljuk. Noha a magyar identitástudat zavarai kimutathatóan a közép-kelet-európai történelmi fejlődésben gyökereznek, az internacionalizmus szocialista típusú felfogása egyfelől nem vesz tudomást erről a kontinuitásról sem a nemzeti szuverenitás, sem a kisebbségi kérdéseket illetően, másfelől ezek megoldását nem önállóan, hanem a szocialista társadalompolitikai alternatíva keretén belül kínálja fel.

Míg tehát az amerikai social studies-ban a demokrácia, majd a pluralizmus az ahistorikus megközelítés progresszióját növelte, addig a magyar „social studies" e tekintetben kétarcú. Jelen szemléletét a társadalompolitikai eszmék vonatkozásában a historizmus, a nemzetpolitikai eszmék esetében az ahistorizmus uralja. A fordított és így inadekvát megközelítésekben egyfajta problémaelhárító mechanizmus érvényesül.

***

A legutóbbi idők amerikai és magyar jelenségeit nem tudom biztonsággal az előbbiekben vázolt összefüggésekben értelmezni. Ahogy nem tartom meggyőzőnek az amerikai ellenreform újhistorizmusát egyszerüen az újliberalizmus (vagy újkonzervativizmus) térhódításával magyarázni, úgy azt sem hiszem, hogy a magyar társadalomtudományi nevelés fejlesztési törekvései a demokratikus szocializmus retorikájával -lefedhetők. Úgy érzem, hogy egy *új korszakba való átmenet* időszakában vagyunk, amelyben nemcsak az Egyesült Államok és Magyarország, de a világ más részei is a modernizáció új típusú kihívásaira fognak választ keresni, és ezek a válaszok újak lesznek a társadalom- és nemzetpolitikai alternatívák dimenziójában is. A társadalomtudományi nevelés különböző útjai ezeknek az alternatíváknak a függvényében formálódnak majd. Nem kizárt, hogy a konvergencia irányába.

Adams, H.: *History of the United States of America.* I-IX. New York, 1890. (Magyarul l. az I-II. kötetet: Thomas Jefferson első elnöksége. 1801-1805., Bp., 1986.)

Adams, H.B.: *The Germanic Origin of New England Towns. Johns Hopkins University Studies in Historical and Political Science.* Vol. 1. Baltimore, 1883.

Adams, H.B.(ed.): *The Study of History in American Colleges and Univesities.* Washington, 1887.

Adams, J.T.: *The Epic of America.* Boston, 1931. (Magyarul: Amerika eposza. Bp.)

Alexander, T. - (Bagley, W.C.): *The Teacher of the Social Studies.* New York, 1937.

Analyzing Modern Organizations. Teacher's Guide. Sociological Resources for Secondary Schools. 1968.

Antropology Curriculum Project. The Concept of Culture.Teacher's Guide, Grade 4. Athens, 1965.

Asian Studies Inquiry Program. San Francisco, 1969.

A Study in Comparative Communities. Grade 3. Contra Costa County Schools. Pleasant Hill, 1963.

Ballér Endre: *A tantervek alapvető összefüggéseiről.* Pedagógiai Szemle. 1972., 3.

Bancroft, G.: *History of the United States of America from the Discovery of the Continent.* Boston, 1876-1879.

Banks, J.A.(ed): *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies.* NCSS, 43rd Yearbook. Washington D.C., 1973.

Barker, J.: *The Superhistorians. Makers of Our Past.* New York, 1982.

Báthory Zoltán: *Értékelés a pedagógiában: problémák, perspektívák.* Pedagógiai Szemle. 1972., 3.

Báthory Zoltán: *Tanítás és tanulás.* Bp., 1985.

Báthory, Z. - (Kádár Fülöp, J.): *Educational Evaluation Studies in Hungary. Evaluation in Education: An International Review Series.* Vol. 9. N. 2. Oxford, 1985.

Beale, H.K.: *Are American Teachers Free? An Analysis of Restraints Upon the Freedom of Teaching in American Schools.* New York, 1936.

Beard, C.A. - (Robinson, J.H.): *The Development of Modern Europe: An Introduction to Study of Current History.* Boston, 1907-1908.

Beard, C.A.: *An Economic Interpretation of the Constitution of the United States.* New York, 1913. (Magyarul: Az Egyesült Államok alkotmányának gazdasági értelmezése. Bp. 1988.)

Beard, C.A.: *Economic Origins of Jeffersonian Democracy.* New York, 1915.

Beard, C.A. - (Beard, M.R.): *The Rise of American Civilization.* New York, 1927.

Beard, C.A.: *A Charter for the Social Sciences in the Schools.* New York, 1932.

Beard, C.A.: *The Nature of the Social Sciences.* New York, 1934.

Becker, C.L.: *Everyman His Own Historian.* New York, 1935.

Berelson, B.(ed.): *The Social Sciences and the Social Studies.* New York, 1962.

Berger, P.L.: *Democracy for Everyone?* Commentary. 1983., 9.

Berger, P.L. - (Novak, M.): *Speaking to the Third World. Essays on Democracy and Development.* Washington D.C., 1985.

Bestor, A.: *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools.* Urbana, 1953.

Bestor, A.: *The Restoration of Learning: A Program for Redeeming the Unfulfilled Promise of American Education*. New York, 1956.
Bigge, M.L.: *Learning Theories for Teachers*. New York, 1971.
Billington, R.A.: *Frederick Jackson Turner: Historian, Scholar, Teacher*. New York, 1973.
Bliss, W.F.: *History in the Elementary Schools*. New York, 1911.
Bloom, B.S.: *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive Domain*. New York, 1956.
Bloom, B.S. et al.: *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Part 2. New York, 1971.
Bowen, J.: *A History of Western Education. Vol. 3. The Modern West. Europe and the New World*. London, 1981.
Bowman, J.: *Geography in Relation to the Social Sciences*. New York, 1934.
Brodinsky, B.: *Back to the Basics: The Movement and Its Meaning*. Phi Delta Kappan. 1977., 2.
Brubacher, J.S.: *A History of the Problems of Education*. New York, 1947.
Bruner, J.S.: *The Growth of Mind. The Social Studies Curriculum Program of Educational Services Incorporated*. Cambridge, 1966.
Bruner, J.S.: *The Process of Education*. Cambridge, 1960. (Magyarul: Az oktatás folyamata. Bp., 1968.)
Bruner, J.S.: *Új utak az oktatás elméletéhez*. Bp., 1974.
Clark, R.B.: *Geography in the Schools of Europe*. New York, 1934.
Conclusions and Recommendations of the Commission. New York, 1934.
Conlan, J.B.: *MACOS: The Push for a Uniform National Curriculum. Social Education*. 1975., 10.
Contreras, G. - **(Simms, R.L.)** (ed.): *Racism and Sexism*. NCSS, Bulletin 61. Washington, 1980.
Cortes, C.E.: *Concepts and Strategies for Multiethnic Education*. Social Science Education Consortium Newsletter. 1975., 11.
Counts, G.S.: *The Selective Character of American Secondary Education*. Chicago, 1922.
Counts, G.S.: *Dare Progressive Education Be Progressive?* Progressive Education. 1932., 4.
Counts, G.S.: *Dare the School Build a New Social Order?* New York, 1932.
Counts, G.S.: *The Social Foundations of Education*. New York, 1934.
Cremin, L.A.: *The Transformation of the School. Progressivism in American Education. 1876 - 1957*., New York, 1961.
Cubberly, E.P.: *Public Education in the United States*. Boston, 1919.
Curti, M.E.: *The Social Ideas of American Educators*. New York, 1935.
Curti, M.E.: *The Growth of American Thought*. New York, 1943.
Curti, M.E.: *The Roots of American Loyalty*. New York, 1946.
Darvas Péter: *Finanszírozás, jog és politika az amerikai oktatásügyben. 1987*. (Kézirat)
Dawson, E.: *The History Inquiry*. Historical Outlook. 1924., 6.
DeGarmo, C.: *Essentials of Methods*. Boston, 1892.
DeGarmo, C.: *Herbart and Herbartians*. New York, 1895.
Dewey, J.: *How We Think*. New York, 1909. (Magyarul: A gondolkodás nevelése. Bp., 1931.)
Dewey, J.: *The School and Society*. Chicago, 1899. (Magyarul: Az iskola és a társadalom. Bp., 1912.)

Dewey, J.: *Democracy and Education*. New York, 1916. (Magyarul: Dewey neveléstana. Bp., 1933.)

Education for Responsible Citizenship. The Report of the National Task Force on Citizenship Education. New York, 1977.

Engle, S.H.: *Decision - Making: The Heart of Social Studies Instruction.* Social Education. 1960., 11.

Fenton, E. - (Good, J.M.): *Project Social Studies: A Progress Report.* Social Education. 1965., 4.

Fenton, E.: *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools. An Inductive Approach.* New York, 1966.

Fenton, E.: *The New Social Studies.* New York, 1967.

Fenton, E.: *Crispus Attucks Is Not Enough: The Social Studies and Black Americans.* Social Education. 1969., 4.

Fenton, E. (gen.ed.): *The New Social Studies for the Slow Learner. A Rationale for a Junior High School American History Course.* New York, 1969.

Final Report and Recommendations of the Commission History to the College Entrance Exemination Board. The Social Studies, 1936., 12.

Finkelstein, M. et al.: *Minorities: USA.* New York, 1971.

Fishman, J.A.: *Language Loyalty in the United States*. London, 1966.

Fraenkel, J.R.: *The Kohlberg Bandwagon: Some Reservations* Social Education. 1976., 4.

From Geographic Discipline to Inquiring Student. Final Report on the High School Geography Project. Washington D.C., 1970.

Galbraith, R.E. - (Jones, T.M.): *Teaching Strategies for Moral Dilemmas: An Application of Kohlberg's Theory of Moral Development to the Social Studies Classroom.* Social Education. 1975., 1.

Gambrill, M.J.: *Experimental Curriculum - Making in Social Studies.* Historical Outlook. 1923., 12; 1924., 1,2.

Gibson, E.F.: *The Three D's: Distortion, Deletion, Demial*. Social Education. 1969., 4.

Gillespie, J.A.: *Instructional Uses of School Political Experiences.* Social Science Education Consortium Newsletter. 1972., 11.

Glazer, N. - (Moynihan, D.P.): *Beyond the Melting Pot.* Cambridge, 1961.

Glazer, N.: *Towards a Self-Service Society?* The Public Interest. 1983., 70.

Goslin, D.E. (ed.): *Handbook of Socialization. Theory and Research.* Chicago, 1973.

Good, J.M.: *The Shaping of Western Society. An Inquiry Approach.* New York, 1968.

Good, J.M.: *Teacher's Guide for the Shaping of Western Society. An Inquiry Approach*. New York, 1968.

Gordon, M.M.: *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins.* New York, 1964.

Grambs, J.D. (ed.): *Teaching about Women in the Social Studies: Concepts, Methods, and Materials*. NCSS, Bulletin 48. Arlington, 1976.

Gross, R.E. - (Weitzman, D.): *The Human Experience. World Cultures Studies.* Boston, 1974.

Handlin, O.: *Boston's Immigrants, 1790 - 1865: A Study in Acculturation.* Cambridge, 1941.

Handlin, O.: *The Uprooted.* Boston, 1951.

Handlin, O.: *Truth in History*. Cambridge, 1979.

Hare, N.: *The Teaching of Black History and Culture in the Secondary Schools.* Social Education. 1969., 4.

Harlan, L.R.: *Tell It Like It Was: Suggestions on Black History.* Social Education. 1969.,4.
Hepburn, M.A. - (Templeton, R.K.) (ed.): *Social Studies Curriculum: Pressures, Problems and Prospects*. New York, 1973.
Hepburn, M.A.: *What is Our Youth Thinking? Social-Political Attitudes of the 1980s.* Social Education. 1985., 11-12. (Magyarul: Hogyan gondolkodnak az amerikai fiatalok? Pedagógiai Szemle. 1986., 12.)
Hepburn, M.A.: *Social Studies Curriculum Development in the Twenties: Dissipative or Creative?* (Kiadatlan kézirat)
Herberg, W.: *Protestant - Catholic - Jew.* New York, 1955.
Hertzberg, H.W.: *Social Studies Reform, 1880 - 1980. A Project SPAN Report.* Boulder, 1981.
Higham, J.: *History.* New Yersey, 1965.
Higham, J.: *Send These to Me. Jews and Other Immigrants in Urban America*. New York, 1975.
Hill, H.C.: *The Americanization Movement.* American Journal of Sociology. 1919., 5.
Horn, E.: *Methods of Instruction in the Social Studies*. New York, 1937.
Illich, I.: *Deschooling Society.* New York, 1971.
In Search of a Scope and Sequence for Social Studies. Report of the National Council for the Social Studies. Social Education. 1984., 4.
International Education for Spaceship Earth. New Dimensions. Booklets on the Social Studies and World Affairs. N. 4. New York, 1970.
Isham, M.M. - (Mehaffy, G.L.): *Issues in Social Studies Education: Experimentation in the Social Studies*. Social Education. 1985., 9.
James, W.: *Principles of Psychology.* New York, 1890.
James, W.: *Talks to Teachers on Psychology.* New York, 1939.(Első kiadás: 1899.) (Magyarul: Lélektani előadások tanítók számára. Bp., 1909.)
James, W.: *Essays in Radical Empiricism.* New York, 1912.
Johnson, H.: *An Introduction to the History of the Social Sciences in Schools*. New York, 1932.
Johnson, H.: *Teaching of History.* New York, 1940.
Joyce, B.R.: *New Strategies for Social Education.* Chicago, 1972.
Kádárné Fülöp Judit: *Taxonómia a pedagógiában.* Pedagógiai Szemle. 1971., 6.
Kallen, H.M.: *Democracy Versus the Melting Pot.* The Nation. 1915., 2/18, 25.
Kammen, M. (ed.): *The Past before Us. Contemporary Historical Writing in the United States*. New York, 1980.
Kilpatrick, W.H.: *Foundations of Method.* New York, 1925.
Kohlberg, L.: *Collected Papers on Moral Development and Moral Education.* Cambridge, 1975.
Krey, A.C. - (Kelley, T.L.): *Tests and Measurements in the Social Sciences.* New York, 1934.
Lawton, D. et al.: *Social Studies 8 - 13.* Bungay, 1971.
Learning the Ways of Democracy. A Casebook of Civic Education. Washington D.C., 1940.
Le May, M.C.: *From Open Door to Dutch Door. An Analysis of U.S. Immigration Policy Since 1820.* New York, 1987.
Lesser, G.S.(ed.):*Psychology and Educational Practice.* Glenview, 1971.
Lockwood, A.L.: *What's Wrong with Values Clarification.* Social Education. 1977., 5.
Looking at „Back to Basics." Social Science Education Consortium Newsletter. 1976., 11.

Looking at Global Studies. Interviews: London and Reardon. Social Science Education Consortium Newsletter. 1974., 9.
Lukacs, J.: *Az Egyesült Államok 20. századi története.* Bp., 1988.
Mallan, J.T. - (Welton, D.A.): *Children and Their World. Strategies for Teaching Social Studies.* Boston, 1981.
Man: A Course of Study: Guide to the Course. Cambridge, 1968.
Man: A Course of Study. Introductory Lessons; Salmon; Herring Gulls; Baboons; The Netsilik Eskimos at the Inland Camps; The Netsilik Eskimos on the Sea Ice. Cambridge, 1968.
Marshall, L.C. - (Marshall Goetz, R.): *Curriculum - Making in the Social Studies: A Social Process Approach.* New York, 1946.
McMurry, C.A.: *The Elements of General Method. Based on the Principles of Herbart.* New York, 1903.
McMurry, F.M. - (McMurry, C.A.): *The Method of Recitation.* New York, 1903.
Mehlinger, H.D. - (Becker, J.) (ed.): *International Dimensions in the Social Studies.* NCSS, 38th Yearbook. 1968.
Mehlinger, H.D. - (Gillespie, J.A.): *Teach about Politics in the „Real" World - the School.* Social Education. 1972., 10.
Mehlinger, H.D. - (Patrick, J.): *American Political Behavior.* Bloomington, 1968.
Mehlinger, H.D. - (Patrick, J.) *American Political Behavior.* Bloomington, 1977.
Mehlinger, H.D. - (Davis, O.L.) (ed.): *The Social Studies.* Chicago, 1981.
Meister, R.J.(ed.): *Race and Ethnicity in Modern America.* Lexington, 1974.
Merriam, C.E.: *Civic Education in the United States.* New York, 1934.
Metcalf, L.E. - (Hunt, M.P.): *Relevance and the Curriculum.* Phi Delta Kappan. 1970., 3.
Metcalf, L.E. (ed.): *Values Education. Rationale, Strategies, and Procedures.* NCSS, 41st Yearbook. 1971.
Michaelis, J.U. (ed.): *Preparation of Teaching Guides and Materials on Asian Countries for Use in Grades I-XII.* Washington D.C., 1968.
Morris, D.H.: *Teaching Global Interdependence in Elementary Social Studies: Old Concept - New Crises.* Social Education. 1974., 11-12.
Morrissett, J. et al.: *Six Problems for Social Studies in the 80s.* Social Education. 1980., 7.
Morrissett, et al.: *Recommendations for Improving Social Studies in the 1980s.* Social Education, 1980., 11-12.
Muessing, R.H.(ed.): *Social Studies Curriculum Improvement.* NCSS, Bulletin 55., 1978.
Myerson, J.(ed.): *Dictionary of Literary Biography. Vol.1. The American Renaissance in New England.* Detroit, 1978.
National Education Association. Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies. Washington, 1893.
Newlon, J.: *Educational Administration as Social Policy.* New York, 1934.
Oliver, D.W. - (Shaver, J.P.): *Teaching Public Issues in the High School.* Boston, 1966.
Parkhurst, H.: *Education on the Dalton Plan.* New York, 1922. (Magyarul: A Dalton-terv. Bp., 1982.)
Parkman, F.: *France and England in North America.* New York, 1983.
Patrick, J.: *Implications of Political Socialization Research for the Reform of Civic Education.* Social Education. 1969., 1.
Pierce, B.L.: *Citizens' Organizations and the Civic Training of Youth.* New York, 1933.
Puskás Julianna: *Kivándorlás - bevándorlás - etnikum.* Történelmi Szemle. 1980., 4.

Puskás Julianna: *Kivándorló magyarok az Egyesült Államokban. 1880 - 1940.* Bp., 1982.
Rein, W.: *Outlines of Pedagogics.* New York, 1893.
Remy, R.C.: *High School Seniors Attitudes Toward Their Civics and Government Classes.* Social Education. 1972., 10.
Report of the Committee on History and Education for Citizenship in Schools. Historical Outlook. 1919., 5.; 1920., 2., 3.; 1921., 3., 4., 5., 6.
Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association. Bureau of Education, Bulletin 28. 1916.
Riley, G.: *Integrating Women's History into Existing Course Structures.* History Teacher. 1979., 4.
Scharf, P.(ed.): *Reading in Moral Education.* Minneapolis, 1978.
Scheiber, H.N.: *Recapturing a Usable Past: Knowledge and Skills in the High School American History Curriculum.* History Teacher. 1979., 4.
Schneider, D.O. - (Van Sickle, R.L.): *The Status of the Social Studies: The Publishers's Perspective.* Social Education, 1979., 10.
Schultz, T.W.: *The Economic Value of Education.* New York, 1963.
Senesh, L.: *Our Working World. Cities at Work.* Chicago, 1967.
Senesh, L.: *New Paths in Social Science Curriculum Design.* Chicago, 1973.
Simon, S.B. et al.: *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom.* Columbus, 1966.
Simon, S.B. et al.: *Values Clarification. A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students.* New York, 1972.
Skinner, B.F.: *A tanítás technológiája.* Bp. 1973.
Smith, G.R. - (Spurgin, J.H.): *Global Dimensions in the Social Studies.* Boulder, 1973.
Superka, D.P.: *Approaches to Values Education.* Social Science Education Consortium Newsletter. 1974., 11.
Superka, D.P. et al.: *Values Education Sourcebook.* Boulder, 1976.
Superka, D.P. et al.: *The Current and Future Status of the Social Studies.* In: Social Education. 1980., 5.
Szabó Miklós: *Politikai eszmekörök az első ipari forradalom és a második ipari forradalomra való átmenet idején.* (Kézirat)
Szabó Miklós: *Koreszmék a második ipari forradalom korában.* (Kézirat)
Szebenyi Péter: *Feladatok, módszerek, eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára.* Bp., 1970.
Taba, H.: *Teacher's Handbook for Elementary Social Studies.* Palo Alto, 1967.
Taba, H. et al.: *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies.* Menlo Park, 1971.
Testing for Truth: A Study of Hypothesis Evaluation. Episodes in Social Inquiry Series. Boston, 1969.
The Teaching of Community Civics. Bureau of Education, Bulletin 23., 1915.
The Social Studies Curriculum. NEA, 14th Yearbook. 1936.
The Sociology of Religion. Teachers Manual. Sociological Resources for Secondary Schools. 1966.
The Study of History in the Elementary Schools. Report to the American Historical Association by the Committee of Eight. New York, 1909.
The Study of History in Schools. Report to the American Historical Association by the Committee of Seven. New York, 1912.

The Study of History in Secondary Schools. Report to the American Historical Association by the Committee of Five. New York, 1911.
Timar, T.B. - (Kirp, D.L.): *Managing Educational Excellence.* New York, 1988.
Tocqueville, A.: *A demokrácia Amerikában.* Bp.,1983.
Tom, A.: *An Approach to Selecting among Social Studies Curricula.* St. Louis, 1970.
Trecker, J.L.: *Women in U.S. History High School Textbooks.* Social Education. 1971.,3.
Tryon, R.M.: *The Social Science as School Subjects.* New York, 1935.
Turner, F.J.: *The Significance of the Frontier in American History. Annual Report of the American Historical Association for the Year 1893.* Washington, 1894.
Turner, F.J.: *Rise of the New West. 1819 - 1829.* New York, 1906.
Turner, F.J.: *The United States. 1830 - 1850. The Nation and Its Sections.* New York, 1965.
Two Perspectives on Values Clarification. A Parent's Perspective. An Educator's Perspective. Social Education. 1977., 5.
Tyler, R.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago, 1949.
Weiss, I.R.: *Report of the 1977 National Survey of Science, Mathematics, and Social Studies Education.* Triangle Park, 1978.
Wesley, E.B.: *American History in the Schools and Colleges.* New York, 1944.
Wesley, E.B.: *Teaching Social Studies in Elementary Schools.* Boston, 1946.
Wilson, C. N.(ed.): *Dictionary of Literary Biography. Vol. 17. Twentieth - Century American Historians.* Detroit, 1983.
Wilson, H.E.: *The Fusion of Social Studies in Junior High Schools.* Cambridge, 1933.
Wilson, H.E.(ed.): *The Social Studies Curriculum.* NCSS, 4th Yearbook. Philadelphia, 1934.

The History of American Social Science Education
- Values, ideas, reforms, curricula -

Contents

Introduction 9

Part 1 **Factors affecting social science education** 13

Chapter 1 *Changes of preferred social-political values* 15
1. Free world (1776-1865) 15
2. Developing world (from 1865 - to turn of the century) 17
3. Changing world (from turn of the century to 1945) 18
4. The world of interdependence (after 1945) 20

Chapter 2 *Paradigm shifts in historiographic and social science thinking* 23
1. Romantic nationalism 23
2. Evolutionism and positivism 24
3. Presentism and relativism 25
4. Neopositivism ~ value-oriented approach 31

Chapter 3 *Paradigm shifts in educational thinking and the reform movements* 34
1. Establishment of the common school system (first reform movement) 34
2. American Herbartism (second reform movement) 35
3. Progressivism (third reform movement) 36
4. Scientific education (fourth reform movement:first period) 42
5. Values education (fourth reform movement: second period) 46
6. "Back to the basics" and "educational excellence" (steps of the anti-reform movement) 46

Part 2 **Historical review of social science education. The first and the second reform movement** 49

Chapter 4 *Beginnings of history teaching* 51

Chapter 5 *The first reform movement* 54
1. NEA - Committee of Ten 55
2. AHA - Committee of Seven 56
3. AHA - Committee of Eight 58
4. European changes of curriculum building principles in the retrospective 59
5. Influence of European curriculum building principles on the first American reform movement 61

Chapter 6 *The second reform movement* 64
1. NEA - Committee on the Social Studies 65
2. First period of the social studies movement 68
3. AHA - Commission on the Social Studies 70
4. Second period of the social studies movement 77
5. Effects on curriculum theory 82
   A. Concept of integration 82
   B. Expanding environments approach 84
6. Decline of the social studies movement during World War II 87

Part 3 **Attempts to improve social science education after World War II. The third reform movement** 91

Chapter 7 *The four alternatives to social science education* 93
Chapter 8 *The third reform movement:neopositivistic period* 97
1. Reform versus anti-reform 98
2. In the centre of the reform: Bruner's theory of instruction 99
3. The New Social Studies Projects: similarities and dissimilarities 101
4. Four model projects 106
A. The Senesh Project 106
B. The Bruner Project: MACOS 108
C. The Taba Project 113
D. The Fenton Project 119
5. Effects on curriculum theory 125
A. Concept and types of interdisciplinarity 127
B. Keyconcept-based spiral curriculum 127
Chapter 9 The third reform movement:social relevance period 130
1. Claim to social relevance 130
2. Values education 132
A. Eight approaches to values education 132
B. Indoctrination versus values awareness 134
C. Three main directions 136
a. Value analysis 136
b. Values clarification 138
c. Moral reasoning 140
d. Similarities, differences, and their criticism 144
3. Conception of student as social activist in civic education 146
A. Concept of civic education: aim, subject, aspect 146
B. Two conceptions for improving civic education 148
a. American political behavior 148
b. School as political laboratory 150
4. New emphases and approaches to social science curriculum content 154
A. Emphases and approaches connected with pluralism 155
a. Dilemma of black studies: how to avoid separatism 155
b. Dilemma of ethnic studies: how to avoid etnocentrism 157
c. Dilemma of women studies: how to avoid sexism 161
B. Emphases connected with interdependence and global education 163
a. Global education and systems approach 164
b. New emphases in global education content 165
1. Global world problems 165
2. International political relations 166
3. Non-western cultures 167
5. Effects on curriculum theory 168
A. Comparative approach 169
B. Ahistorism 170
C. Mini-courses system 170
D. Special programs for slow learners 171

6. Influence of the third reform movement on school practice 171
A. Virtual curriculum 171
B. Social science subject system 172
C. Spread of the New Social Studies Projects 173
D. Teaching methods 175
Chapter 10 *Effect of the anti-reform movement* 177
1. Crisis atmosphere among social studies educators 177
2. The back to basics movement in social science education 178

A comparative aspect - instead of summary: Social studies in American and Hungarian social science education 182
a. Postmodern and submodern 182
b. Society versus state as organizing principle 183
c. Individual and collective 184
d. The nation - as a further dimension 185
e. History teaching versus social studies 186

Bibliography 189

Bibliotheca Academiae Scientiarum Hungaricae
MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

A sorozat eddig megjelent kötetei

Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása – Gondolkodási műveletek (178 oldal)

Kozma Tamás: Iskola és település (160 oldal)

Csapó Benő: A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése (207 oldal)

Vámos Dóra: A képzettség vására – Közgazdasági szempontok az oktatástervezésben (131 oldal)

Szebenyi Péter: Történelemtanítás Angliában 183 oldal)

85,- Ft

Ma egyre gyakrabban töpreng a pedagógus arról, hogy mi a baj a hazai történelemtanítással. Érdekli, hogyan van mindez más országokban. Ez a könyv az Amerikai Egyesült Államokról szól, amelynek 200 éves oktatástörténetében négy reformmozgalom zajlott le, s közülük három a társadalomtudományi nevelést is gyökeresen megváltoztatta. A múlt század végén az első mozgalom az európai kronologikus mintára alakította át a történelemtanítást; a második - századunk elején - a modern társadalomtudományok tanítását és a problémaközpontú társadalomismereti szemlélet elterjedését segítette. Végül a 60-70-es évek kutatói arra a dilemmára kerestek választ, hogy mikor hatásosabb a társadalomtudományi nevelés, ha tudományos, értékmentes álláspontot képvisel, vagy ha a pluralista társadalom különböző értékrendjeit elfogulatlanul közvetíti. A szerző bemutatja, hogy milyen társadalmi-politikai értékek és eszmék húzódnak meg a reformtörekvések mögött. Konk rétan szól arról is, hogy a különböző történeti korszakokban milyen társadalomtudományi tantárgyakat, milyen tematikai felépítésben tanítottak az amerikai iskolákban.

Teachers today ruminate more and more over the failure of history teaching. They begin to ask themselves how it is in other countries. This book is about the history of social science education in the United States. The 200 years of public education in the U.S. saw four major reform movements. Three of these brought about fundamental changes in social science education. The first reform movement transformed history teaching according to the European chronological pattern at the end of the last century.The second helped modern social sciences gain ground in the curriculum. It fostered problem-oriented approach in social science education. Finally, in the sixties and seventies educators tried to find answers to the dilemma wether it is more effective to adopt a positivistic value-free point of view or wether to provide an unbiassed presentation of various value systems characteristic of pluralistic societies. The author analyzes the social-political values and ideas behind the above mentioned reform movements. She also describes the social science subjects and their topical arrangements in American schools of the given historical periods.