

**INTEGRÁL AKADÉMIA  
INTEGRÁL PSZICHOLÓGIA SZAK**



**INTEGRÁL**  
AKADÉMIA

**SZAKDOLGOZAT**

**Bevezetés az Integrál Oktatásba**

Név: **Oros Andrea**

Telefon: **06 20 469 6770**

E-mail: **orosandi@gmail.com**

Konzulens: **Gánti Bence**

Budapest, 2010.

## Tartalomjegyzék

<b>I.</b>	<b>Bevezetés .....</b>	<b>4</b>
<b>II.</b>	<b>Az Integrál Szemlélet .....</b>	<b>6</b>
1.	Ken Wilber .....	6
2.	Az integrál szemlélet .....	8
3.	Integrál pszichológia és az öt főág .....	10
3.1	Evolúció és holonok .....	10
3.2	A négy kvadráns .....	12
3.3	Tudatfejlődés szintjei – Létramodell .....	15
3.4	Fejlődésvonalak és a pszichográf .....	26
3.5	Tudatállapotok .....	27
3.6	A tudat típusai .....	28
<b>III.</b>	<b>Az oktatás ma .....</b>	<b>31</b>
1.	Az oktatás a kezdetektől a napjainkig .....	31
1.1	A nevelés ősi formái .....	31
1.2	Az első intézmények, iskolák .....	32
1.3	Az európai kultúra bölcsője: az antik görög nevelés .....	34
1.4	A korai keresztény nevelés jellemzői .....	37
1.5	A magyar intézményes nevelés kezdetei .....	39
1.6	A reneszánsz és a humanista mozgalmak .....	39
1.7	A reformáció .....	40
1.8	A felvilágosodás .....	43
1.9	A magyar nevelés a XIX. században .....	48
1.10	Iskolarendszer hazánkban a XX. században .....	50
1.11	A reformpedagógia .....	52
1.12	Közoktatás Trianon után .....	55
1.13	Oktatás a rendszerváltás után .....	57
2.	Az iskolai helyzet ma .....	59
2.1	Erőszak az iskolákban .....	60
2.2	PISA 2006 .....	62
2.3	A tanári kiegészítés .....	64
<b>IV.</b>	<b>Bevezetés az integrál oktatásba .....</b>	<b>66</b>
1.	Nemzetközi kitekintés .....	67

1.1 Sonja Student és Michael Habecker.....	67
1.2 Sean Esbjörn-Hargens .....	70
1.3. Wendelin Küpers .....	79
2. Integrál iskolák.....	83
2.1 The Center for Integral Education.....	84
2.2. Echternach préscolaire .....	85
<b>V. Az Integrál Tanártovábbképzés.....</b>	<b>88</b>
1. Az Integrál Tanártovábbképzés Szak célja a négy kvadránsban elhelyezve .....	88
2. Az Integrál Tanártovábbképzés Szak felépítése.....	89
3. Az Integrál Tanártovábbképzés Szak tanterve .....	90
3.1 A modulok és az óraszámok.....	90
3.2 A tanterv a négy kvadránsban elhelyezve .....	93
<b>VI. Összegzés .....</b>	<b>94</b>
<b>1. számú melléklet .....</b>	<b>96</b>
<b>2. számú melléklet .....</b>	<b>97</b>
<b>3. számú melléklet .....</b>	<b>100</b>

## I. Bevezetés

1989-ben 18 évesen kezdtem tanítani egy kicsi falu művelődési házában, gyerekeknek, német nyelvet. Az elmúlt 21 évben a nyelvtanítás valamennyi szegmensében dolgoztam. Tanítottam gyerekeket, kamaszokat, felnőtteket. Volt 8 éves írni magyarul is még épp csak tudó tanítványom, és 63 éves vesesebész professzor tanítványom. Tanítottam hagyományos iskolában és Waldorf iskolában, céges nyelvtanfolyamokon, és magántanítványokat. Tanítottam német nyelvet, és magyart, mint idegen nyelvet. A tanítás volt a hivatásom, örömmel, lelkesedéssel, szívvvel lélekkel csináltam, minden egyes óráról feltöltődve jöttem ki. Az elmúlt pár évben azonban elmúlt az öröm, a lelkesedés, egyre többször éreztem, hogy unom, nincs már benne a munkámban a szívem és a lelkem, az órákról energiátlanul, fáradtan jöttem ki.

Azt vallom, tanítani így nem érdemes, ezért befejezem a tanítás azon formáit, amiket eddig csináltam, és egy újfajta oktatást dolgozok ki.

Azt gondolom, hogy ami velem történt, az nem más, mint a más szakmákban (lelki segítő, orvos) jól ismert kiegészítés, ami véleményem szerint a tanárokat egyre súlyosabban fenyegeti, és amiről kevesen, keveset beszélnek.

Szakedolgozatomban arra keresem a választ, megnézve a mai oktatást, a mai iskolarendszert az integrál szemlélet átfogó térképének használatával, hogy hogyan lehet egy más oktatási rendszer kidolgozásával hatékonytá tenni az oktatást, élhetőbbé tenni az iskolákat, mind a tanárok, mind pedig a tanulók számára.

Arra nem vállalkozom e munka keretein belül, hogy a teljes, átfogó integrál oktatást bemutassam, e szakedolgozat keretei, és a téma máig kezdetleges kidolgozottsága ezt nem teszik lehetővé.

Igyekszem egy bevezető munkát készíteni a témához, ami alapja lehet egy további elmélyült alkotásnak, inspirációt adva egy a jövőben megalakuló munkacsoportnak, mely a világ többi részén az integrál oktatás területén tevékenykedő szakemberekkel együttműködve kidolgozza az integrál oktatást, megteremtve ezzel egy majdani integrál iskola létrejöttét Magyarországon.

Álmom, hogy megszülethessen ez az Integrál Iskola, (1-12. osztályig) amihez első lépésként integrál szemléletű tanárookra van szükség. Ezért szeretnék az Integrál Akadémián belül egy új szakot létrehozni, az Integrál Tanártovábbképzést. Szakedolgozatomban ennek a szaknak a kidolgozását, tematikáját, felépítését is bemutatom. Mivel dolgozatomban végig az integrál szemlélet átfogó látásmódján keresztül mutatom be a témákat, ezért a szakedolgozatomban az integrál szemlélet rövid összefoglalásával kezdem.

Ezután az oktatás története, majd jelenlegi helyzetének felvázolása következik. Hol tartunk jelenleg, mi jellemzi az iskolákat, milyen az iskolai légkör, milyen eredményeket hoznak a tanulókkal eltöltött évek, vannak-e s ha igen, milyen nehézségek?

A következő rész az integrál szemlélet az oktatásra való alkalmazásával foglalkozik. Ha integrált szemmel nézünk rá az oktatásra, milyen fejlődési, továbblépési lehetőségeket láthatunk meg?

Ebben a fejezetben az integrál oktatás területén mostanáig megszületett kezdeményezéseket is bemutatom, s végül az Integrál Tanártovábbképzésről írok.

## II. Az Integrál Szemlélet

### 1. Ken Wilber

Amikor a globalizáció szóra gondolunk, hajlamosak vagyunk a világ minden táján ugyanolyan Mc Donald's-ra, vagy a világ számos országába egymás után begyűrűző globális gazdasági válságra fókuszálni, a globalizáció azonban ennél jóval többet jelent.

A globalizáció nem csak a termékek, a technológiák és az emberek szabad áramlását hozta, hanem az információ szabad és széles körű áramlását is. Vagyis hogy egymástól igen messze élő emberek, közösségek is kapcsolatba kerülnek, egymástól igen messze megalkotott elméletek, gondolatok a pillanat töredéke alatt a világháló segítségével elterjednek a világban. Ma, a közösségi portálok, a videó- és fájlmegosztó portálok segítségével a fejemben megszületett gondolatot, a szívemben megszületett érzelmet, a testemben megszülető mozdulatot azonnal világgá kürtölhetem, megoszthatom bárkivel, akinek számítógépe és internetkapcsolata van.

Mint bárminek a világon, természetesen ennek a jelenségnek is éppúgy van hátránya, mint előnye.

Kétségtelenül egyik igen fontos következménye azonban, hogy a globális tudás, a globális kultúra következtében a tudás, az információ olyan óriási zuhataga zúdul az információkra éhes ember nyakába, mely hamar képes maga alá temetni, teljes mértékben összezavarni a nem elég felkészült keresőt.

Ezzel a problémával szembesült Ken Wilber is, az 1949-ben Oklahoma Cityben született író, filozófus.

Ken eredetileg orvosnak készült, két évig tanult az észak-karolinai Duke Egyetemen Durhamben, de két év után rájött, nem a gyógyítás az ő útja. Ezután biológiát és kémiát kezdett el tanulni a Nebraska Egyetemen, Lincolnban, ahol dicsérettel diplomázott. Ennek ellenére a sikeres tanulmányok, a kutatói labormunka nem elégtették ki, nem adtak választ legnagyobb belső kérdéseire.

*„... valamit kerestem, valamit, amit a tudomány képtelen volt megadni. Megszállottként vettem bele magam Kelet és Nyugat legnagyobb vallásainak, filozófiai és pszichológiai áramlatainak tanulmányozásába. Napi két-három könyvet olvastam el, ...” (Wilber 2005)*

Wilber 23 éves korára közel 300 könyvet olvasott el, s az így megszerzett hatalmas információval küzdve megszületett benne a késztetést, hogy mindezt egy egységes rendszerbe, egy átfogó elméletbe foglalja, hogy mindezt integrálja.

Még abban az évben, 1972-ben elkészült első könyve a *The Spectrum of Consciousness* (A tudatosság spektruma). Ebben a könyvben tárta Wilber a világ elé tudatfejlődési modelljét, az úgynevezett létramodellt, melynek segítségével zseniálisan integrálta a nyugati pszichológiát a keleti spirituális hagyományokkal. Azóta még húsz könyve és számos publikációja jelent meg, ezekből magyarul négy, *Határok nélkül* (Édesvíz 2000), *A Működő Szellem rövid*

*története* (Európa Kiadó 2003), *Áldás és állhatatosság* (Ursus Libris 2005), *Integrál szemlélet* (Ursus Libris 2008).

Wilber a hetvenes és nyolcvanas években a transzperszonális pszichológia egyik kiemelkedő elméletalkotójának számított, majd abból, mint egy új ág kinőtt, megalkotva az integrál pszichológiát.

Napjainkban az Egyesült Államokban él, Boulderben, Colorado államban, élő telefonos interjúk segítségével folyamatos kapcsolatot tart fenn a világ azóta számos országában megalakult integrál intézményekkel, többek között a hazai Integrál Akadémiával is.

A Wilber által megalkotott integrál elmélet terjedésének első lépése volt, amikor 1998-ban megalapította az Integrál Intézetet, mely céljával tűzte ki az integrál tan elterjesztését, részletes kidolgozását, majd megalapította az Integrál Intézethez kapcsolódó első, globális, online egyetemet, az Integral University-t. A Kaliforniai JFK Egyetem 2006 őszétől kínál először M.A. végzettséget adó „Integrál Elmélet” képzést. Emellett az Integrál Intézet szervezésében folyamatosan zajlanak élő workshopok, és online tanfolyamok, ahol az integrál rendszert tanítják (honlap: [www.integralinstitute.org](http://www.integralinstitute.org)).

Németországban 2005-ben alakult meg az Integrale Initiative Frankfurt (IIF), mely céljával tűzte ki egy integrál oktatási intézet megalapítását. Ez a cél 2008-ban valósult meg a Die Integrale Akademie (DIA) megalakulásával.

2006-ban alakult meg az Integrál Fórum (IF), mely az integrál szemlélet terjesztésén túl céljával tűzte ki, hogy a világ más integrál kezdeményezéseivel kapcsolatot tartson fenn.

Magyarországon az Integrál Pszichológia képzés (IP) integrál szemlélet tanítása 2006-ban kezdődött egy felnőttoktatási intézmény keretein belül, mely képzés ma a 2009-ben megalapított Integrál Akadémián folyik.

## 2. Az integrál szemlélet

A rövid bevezető után nézzük meg, hogy mit is foglal magába Wilber integrál modellje, mely ennyire meghatározó és inspiráló lett a világon mindenütt.

Ken Wilber az Integrál szemlélet című könyvében így ír erről (Wilber, 2008):

*„A tudás ma már globális, ami – a történelem során szintén először – azt is jelenti -, hogy az emberi tudás teljessége elérhető a számunkra, minden nagy – premodern, modern és posztmodern – civilizáció tudását, bölcsességét, tapasztalatait és elgondolásait bárki szabadon tanulmányozhatja.*

*Mi lenne, ha szó szerint fognánk az összes létező kultúra állításait az emberi lehetőségekről – a spirituális, pszichológiai és társadalmi növekedésről -, és kiterítenénk őket az asztalra?*

*Mi lenne, ha megkeresnénk az emberi fejlődés kulcsmozzanatait, a számunkra megnyílt teljes emberei tudásra alapozva? Mi lenne, ha megkísérelnénk – átfogó kultúraközi tanulmányok alapján – felhasználni a világ összes nagy hagyományát, hogy létrehozzunk egy összetett, széles körű, mindent magába foglaló, vagyis integrál térképet, mely e hagyományok legjobb elemeit tartalmazza?”*

Az integrál modell tehát nem más, mint egy átfogó térkép, mely keretbe, rendszerbe foglalja az emberi fejlődés minden ismert rendszerét és modelljét.

Az integrál modell egy többszörösen integrált modell, mivel integrált **térben, időben** és **megközelítésmódban**. Mit jelent ez?

Integrált a térben, mert a Föld valamennyi tudását integrálja. Nem csak a kelet és a nyugat tudásának ötvözése történik meg, hanem észak és dél is integrálódik. Vagyis a földkerekség valamennyi, az ember testi-lelki-szellemi oldalával kapcsolatos tudását összefoglalja, a Föld valamennyi spirituális hagyományát a kereszténységtől kezdve a keleti buddhizmuson, szufizmuson át a sámánikus kultúrákig, a független tanítóktól, nyugati pszichológiát éppúgy, mint az alternatív lelki segítők modelljeit.

Az integrál modell integrált az időben, mivel mind a premodern (a felvilágosodás előtti világ), a modern (a felvilágosodott, tudományos-materiális világ) és posztmodern kort (a hatvanas évek óta létrejött, modernitás kritikájára épülő szemléleteket) is felöleli. Integrált a modell a megközelítésmódban, mert integrálja a spiritualitást és a tudományt.

Mindezt egy ábrába összefoglalva az integrál modell így épül fel:





1. Ábra. Az integrálás sémája.

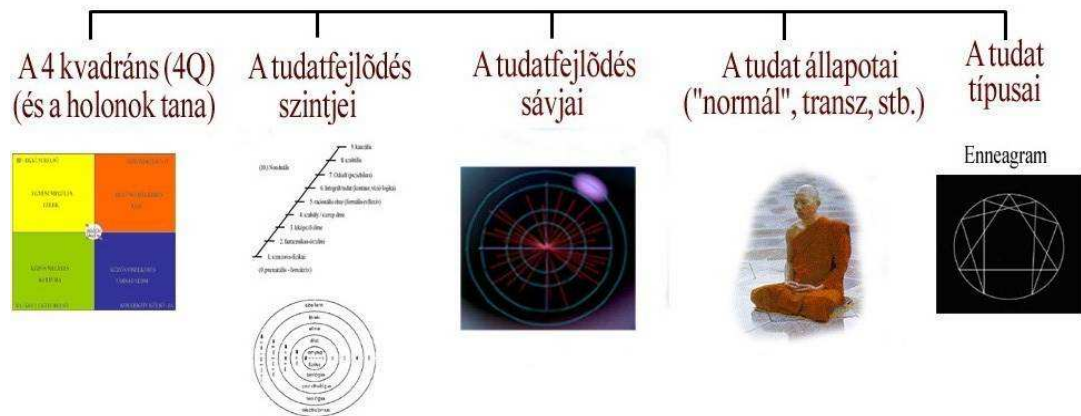
Készítette és engedélyezte: Gánti Bence. Az integrál pszichológia szak oktatási anyagából.

Bár egy ilyen összetett és komplex tudáshalmaz rendszerbe foglalása meglehetősen bonyolultnak tűnik, a rendszer, amit Wilber megalkotott egyszerű és átlátható. Nem valami absztrakt, elvont elmélet, hanem nagyon is hétköznapi, érthető.

Wilber modelljét öt fő alkotóelemre építi, ezek a kvadránsok (4 Q), a tudatfejlődés szintjei, fejlődésvonalak, tudatállapotok és a tudat típusok. (2. ábra)

Az integrál pszichológia 5 fő ága

## Integrál Pszichológia



Készítette: Gánti B

2. ábra Az integrál pszichológia öt fő ága

Forrás: [www.bencelap.hu](http://www.bencelap.hu)

Az integrál szemlélet egy igen fontos tényezője, hogy elismer minden rendszert, elismer minden területet, mely tudományos alapokra helyezett, objektív kutatásokon, vagy szubjektív, hiteles élménybeszámolókon alapul. Nem állítja, hogy egyik rendszer jobb, vagy a másik kevésbé jó, minden hiteles nézőpontot önmagában érvényesnek tekint, és összerendezhetővé és átláthatóvá teszi a különféle ismereteket.

Az integrált nézőpont lehetővé teszi, hogy adott helyzetben, adott területen a valóság valamennyi fontos aspektusát figyelembe vegyük, segít eligazodni a komplex és gyorsan változó világunkban, valamint segít az önismeret mélyebb fokára jutni, mely felgyorsítja személyes növekedésünket.

*„Az integrál megközelítés tehát segít, hogy magunkat és a körülöttünk lévő világot teljesebben és hatékonyabban lássuk” (Wilber, 2008).*

### **3. Integrál pszichológia és az öt főág**

Ahogy azt korábban is említettem Wilber, a transzperszonális pszichológia egyik kiemelkedő alakja túlnőtt a transzperszonális pszichológia keretein, és létrehozta az integrál pszichológiát. Az integrál pszichológia az integrál szemlélet egy alkalmazási területe, a legmodernebb pszichológiai irányzat. Tudományos szinten ötvözi a modern nyugati lélektan valamennyi irányzatát a spirituális tanokkal, megalkotva ezzel egy globális, teljes körű integrált lélektant.

Dolgozatomat az integrál elmélet öt fő alkotóelemének bemutatásával folytatom.

#### *3.1 Evolúció és holonok*

Az integrál szemlélet öt ága közül az első az evolúció, a holonok és a kvadránsok témaköre. Wilber *A működő szellem rövid története* című könyvében áttekinti az evolúció folyamatát az ősrobbanástól kezdődően, felvázolva az evolúciót az anyagtól az életen át az elméig, mindezt úgy, hogy az emberi megismerés különféle területei mögött a közös, egységes, általános érvényű szabályszerűségekre, közös jellemzőkre koncentrál. (Wilber, 2009)

E munka közben húsz olyan alapelve bukkant, amelyek az evolúció teljes spektrumában helytállóak, igaznak bizonyultak, ezek közül a legfontosabbak a következők:

1. A valóság holonokból áll. A napjainkban kicsit idegenül csengő szó, holon Arthur Koestlertől származik, jelentése részegész. Wilber tehát azt állítja, hogy a valóság minden alkotóeleme holon, azaz egyszerre valaminek a része és maga is egy elszigetelt egység. Ez ép úgy igaz egy atomra, vagy molekulára, egy fára, mint egy érzésre vagy egy élményre.
2. A holonoknak közös jellemzőik vannak. Minden holon egyszerre két készlettel bír, igyekszik mint egész fennmaradni megőrizve identitását és függetlenségét, ugyanakkor valaminek a részeként igyekszik beleilleszkedni egy másik holonba. Ezt a két jellemzőt nevezi Wilber a holonok „horizontális” képességeinek. (Wilber, 2009)
3. A holonok „vertikális” készletéseit nézve azt mondhatjuk, hogy minden holon képes magasabb szintre lépni (önmeghaladás), vagy pedig amennyiben már nem rendelkezik cselekvőképességgel szétesni (felbomlás)

4. A holonok fejlődése nem lineárisan következik be, hanem ugrásszerűen, vagyis az önmeghaladás során radikálisan új dolgok jelennek meg, az evolúció tehát egy önmagát folytonosan meghaladó folyamat, mely miközben az előző fázist meghaladja, s mindaz, ami addig volt beépül az újba, közben újszerű elemekkel egészül ki. (Wilber, 2009)
5. A holonok holarchikusan keletkeznek. A holarchia szintén Koestler kifejezése a természetes hierarchiára. A természetes hierarchia, vagy más néven holarchia nem más, minthogy a növekedési folyamatok során egészek rendszerei épülnek fel úgy, hogy ezek az egészek a későbbi egésznek egyúttal a részei is. Amikor egy holon hatalomra tör, és csakis egész akar lenni, nem pedig egyúttal a része is valaminek az a patológiás vagy más néven zsarnoki hierarchia, ez történik, amikor egy rákos sejt uralomra tör a testben, vagy amikor egy zsarnok diktátor teljhatalommal bír a társadalomban.
6. A megőrizve meghaladás alapelve azt mondja ki, hogy minden holon meghaladja, és ugyanakkor magában foglalja az előző szintjét. Például a molekula meghaladja és megőrzi az atomokat. Vannak új, kreatív tulajdonságai, ugyanakkor megőrzi a korábbi, atomi tulajdonságait is. Az evolúció tehát a meghaladva megőrzés szakadatlan láncolata.
7. A holarchia jellemzője a mélység és a kiterjedés. Egy holarchia szintjeinek a száma jelenti a holarchia mélységét, a holonok száma egy adott szinten pedig a holarchia kiterjedését. Alapelve, hogy minél nagyobb a mélység, annál kisebb a kiterjedés. Tehát a magasabb szinteken kevesebb egyed van (pl. több állat van, mint ember).
8. Az evolúció a nagyobb komplexitás, a káoszról a rend felé haladás elve alapján működik. Ezért aztán minél nagyobb a mélysége a holonnak, annál nagyobb a tudatossága, a szinteken minél feljebb haladunk, annál nagyobb tudatosságot tapasztalunk. A főemlősök tudatossága például magasabb, mint a növényeké. A tudat és a mélység tehát ugyanaz, azt mondhatjuk, hogy az evolúció a tudat spektrumának kibontakozás

### 3.2 A négy kvadráns

Az integrál térkép egyik eleme, mely segít eligazodni a globális világ szerteágazó világában a négy kvadráns.

Wilber az integrál modell megalkotásakor, ahogy már említettem rengeteg könyvet elolvasott (ma is sokat olvas), s amikor a felhalmozott ismereteket rendszerezni akarta sokáig azt gondolta valamennyi modell, teória, amit olvasott, s amit papírlapokon rögzítve a lakása padlóján szétterített valamilyen módon mind egy holarchia megnyilvánulásai. Azt feltételezte, hogy a különböző rendszerek mögött, a sok hasonlóság mögé elrejtve létezik egy alap, melyből valamennyi levezethető. Hosszú ideig próbált e mögöttes egységes forrásra bukkanni, már majdnem fel is adta, mikor is rájött, hogy a padlón fekvő rendszerek négy eltérő típusba sorolhatók. Ezek a modellek, rendszerek tehát nem egy csoportba tartoznak, hanem négybe. Ezt a rendszert nevezte el négy kvadránsnak.

Wilber arra jött rá, hogy a világban bármit négy nézőpontból szemlélhetek:

Megnézhetem az „én” nézőpontjából és megnézhetem a „mi” nézőpontjából, ezzel máris két térfélre osztva a teret:

EGYÉNI

---

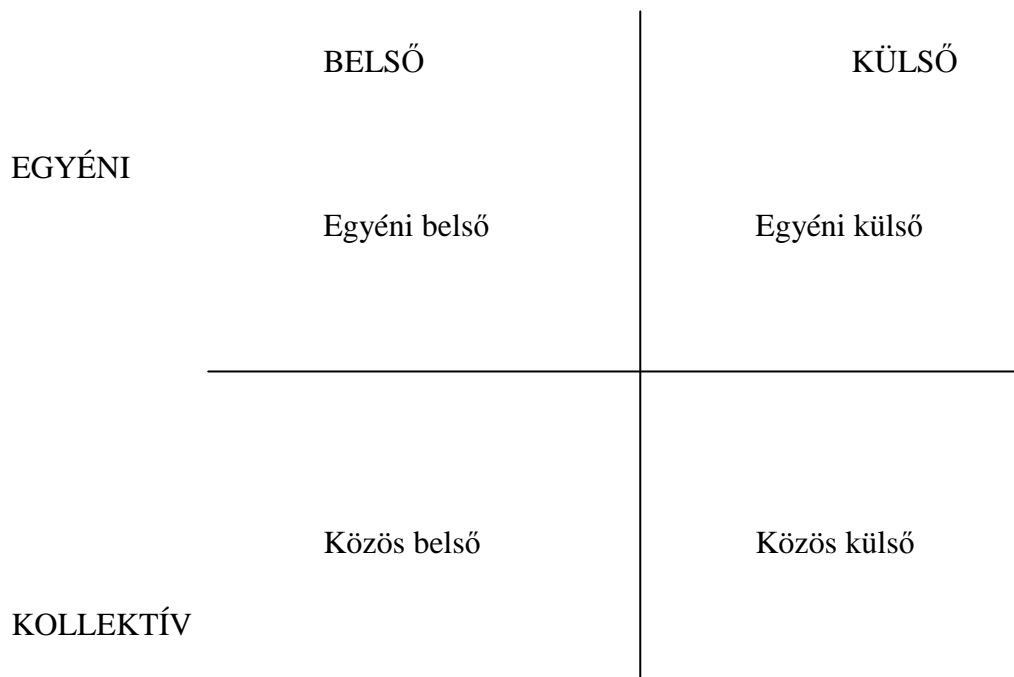
KÖZÖS

Szemlélhetem a dolgokat belülről, és szemlélhetem kívülről, ezzel újabb két részre osztva a valóságot:

BELSŐ

KÜLSŐ

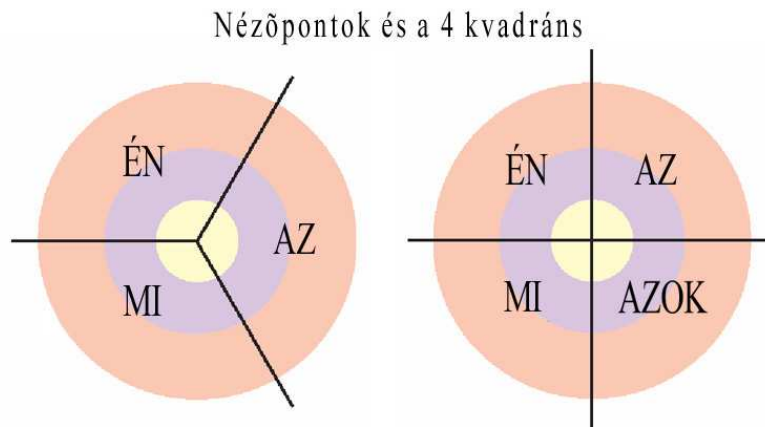
A kettőt összevetve kapom meg a négy negyedét, vagyis:



Amikor a bal felső kvadráns (BF) nézőpontjából szemlélem a dolgokat, akkor abból a nézőpontból nézek, hogy adott dolog hogy néz ki az „én” nézőpontjából, mégpedig belülről nézve, vagyis az egyéni, szubjektív belső megélés szemszögéből. Ide tartoznak pl. az egyén szintjén gondolataink, érzelmeink, vágyaink, fantáziáink, tudatosságunk. Továbbá ide soroljuk tehát azokat a területeket, amik az egyéni belsővel foglalkoznak, mint például a pszichológia, pszichoterápia, meditáció, spiritualitás. Ennek a nézőpontnak az elméletalkotója többek között Freud, Jung, Piaget, vagy akár Buddha. Ez a kvadráns tehát a lélek területe.

A bal alsó kvadráns (BA) még mindig a belső megélés szemszögéből tekint a világra, az „én” nézőpontja helyett azonban a „mi” nézőpontját alkalmazza. Itt tehát adott dolgot szemlélünk belülről, a velünk egy közösségbe tartozók közös szemüvegén át, ez a negyed tehát az interszubjektív világ, szűkebb értelemben egy pár belső megélése, vagy tágabb értelemben egy csoport közös, belső értékrendje vagy még tágabb értelemben a kultúra területe. E kvadránsba soroljuk például a csoportlélektant, a család vagy párterápiát, a kulturális antropológiát.

A jobb felső kvadráns (JF) az egyéni külső nézőpont, vagyis én nézem meg kívülről az adott dolgot, hogyan írható le szemlélődésem tárgya kívülről, objektívan, empirikus módon. Ez tehát az „Az” területe (3. ábra)



3. Ábra. Nézőpontok és a négy kvadráns

Forrás: Az integrál pszichológia szak oktatási anyagából , <http://www.bencelap.hu>

Itt a külső, objektív világról van szó, a test világáról, például a természettudományok, a pszichiátria, az agykutatás területei vagy az elméletalkotók közül például Darwin, Watson.

A jobb alsó kvadráns (JA) pedig a közös nézőpontból szemléli kívülről, ez a társadalom területe, a csoport külső normái, viselkedése. E területhez tartoznak a családi vagy társadalmi rendszerek, a szociológia, az ökológia, elméletalkotók közül például Marx.

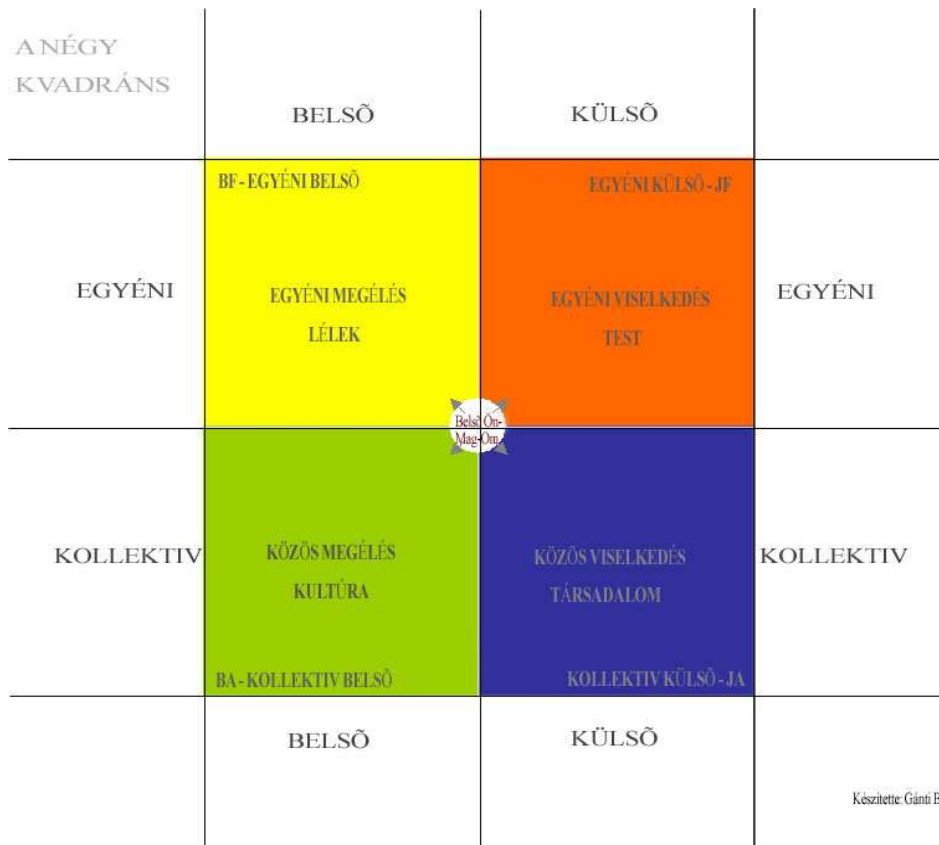
Mindezzel Wilber azt mondja, hogy minden holonnak négy arca van, minden holon rendelkezik mind a négy aspektussal. Mindezt tehát nem úgy kell elképzelnünk, hogy egy-egy holon a négy negyed valamelyikébe tartozik. (Wilber 2009)

Spirituálisan nézve a négy negyed a Szellem négy arca.

A négy kvadráns tehát bármely dolognak a négy alapvető nézőpontját, lehetséges szemszögét jelenti. Ezzel a térképpel adott dolgot, jelenséget megnézve a valóságot a maga teljességében látom, valamennyi aspektusát egyformán fontosnak elismerve.

A négy kvadráns modell abban is segít, hogy minden egyes elméletet, tant, modellt rendszerbe foglalva lássunk, s elhelyezve a négy kvadráns valamelyikében megértsük, adott elmélet, modell milyen nézőpontból szemléli a világot. A modell segítségével megérthetjük, hogy nem kell eldöntenünk, hogy a vallás vagy a tudomány, a lélek vagy a test a valóság, hiszen mindegyiknek helye van a világban, ép csak mindegyik más-más oldaláról írja le a valóságot.

*„A Szellem mind a négy negyedben megnyilvánul. A Szellem nem azonos sem a felsőbb Énnel, sem a Gaiával, nem azonos a tudatossággal, az élet szövedékével, az objektív jelenségek összességével és a transzcendentális tudattal sem. A Szellem jelen van mind a négy negyedben- a négy negyed tehát olyan, mint az iránytű négy fő iránya, amelyek mindegyikére szükség van, ha sikeresen akarunk navigálni. „ (Wilber 2009)*



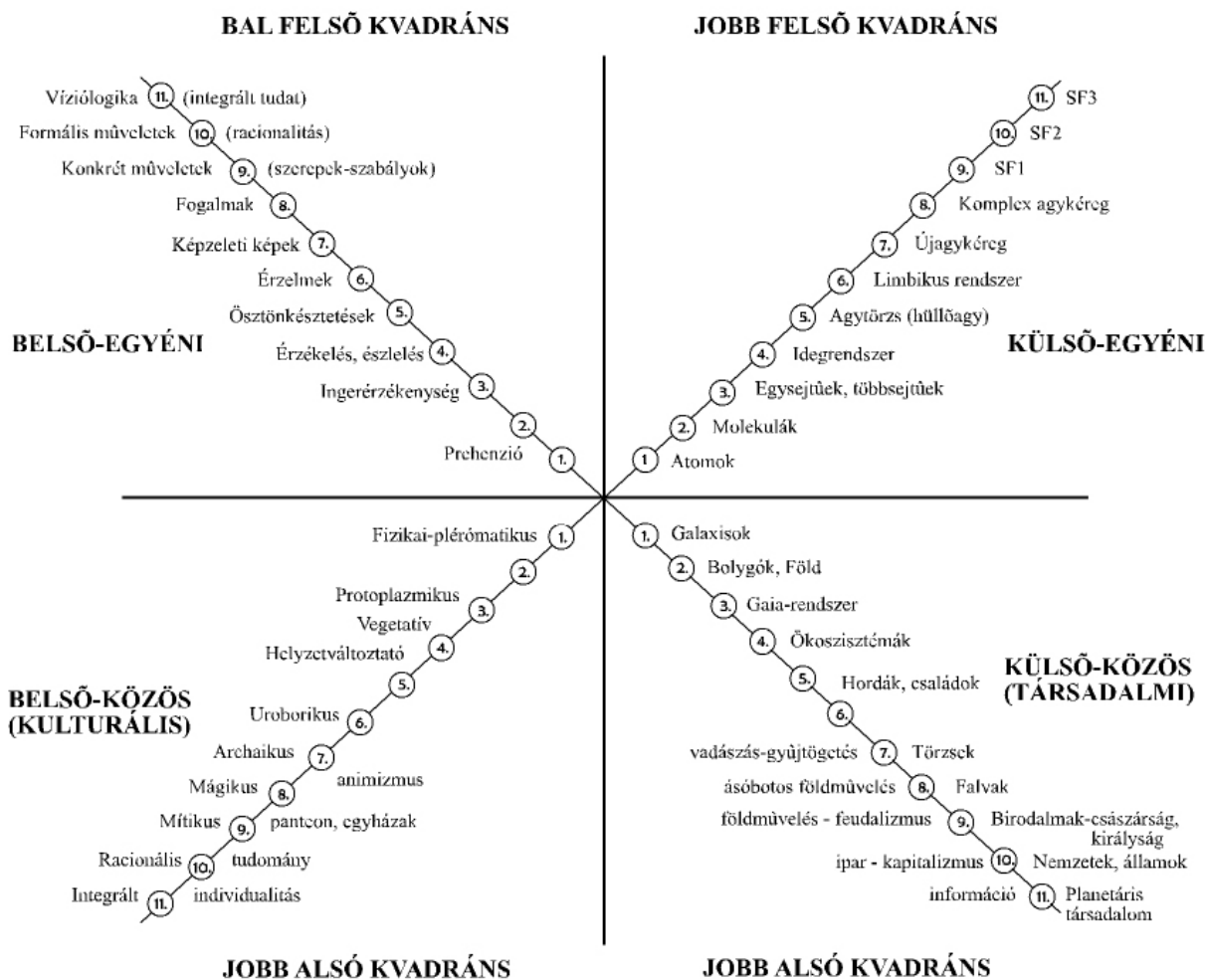
4. Ábra. A négy kvadráns

Készítette és engedélyezte: Gánti Bence. Az integrál pszichológia szak oktatási anyagából

### 3.3 Tudatfejlődés szintjei – Létramodell

Wilber integrál elméletének az egyik legizgalmasabb és talán legismertebb területe a tudatfejlődés szintjei, amit egyszerűen létramodellként emleget a világ.

A négy kvadránshoz kapcsolódva meg kell még említeni, hogy mind a négy kvadráns növekszik, fejlődik, és holarchia van bennük, egymásra épülő és egymásba ágyazódó (az alsóbb a felsőbbbe) fejlődési szintek. Körkörös, kölcsönösen összefüggő formában. Vagyis mind a négy kvadránsban fejlődési szakaszok vannak, melyeket mind a négy kvadránsban létraszerű ábrázolással, a belső középpontból kiindulva szemléltethetünk. Az egyes szintek egyre fejlettebb állapotokat jelenítenek meg. Minden egyes szintnek megvan a maga megfelelője mind a négy kvadránsban.



Készítette: Gánti Bence. Forrás: Ken Wilber, A Működő Szellem rövid története.

### 5. Ábra. A négy negyed részletesebb ábrázolása

Készítette: Gánti Bence. Forrás: Wilber, K. (2003): A Működő Szellem rövid története, 83.old. Budapest, Európa Kiadó.

Wilber azt is vallja, hogy az evolúcióban csak akkor lehetséges a soron következő lépés, az evolúciós ugrás megtétele, ha a fejlődés mind a négy kvadránsban bekövetkezik, vagyis a valóság mind a négy aspektusában.

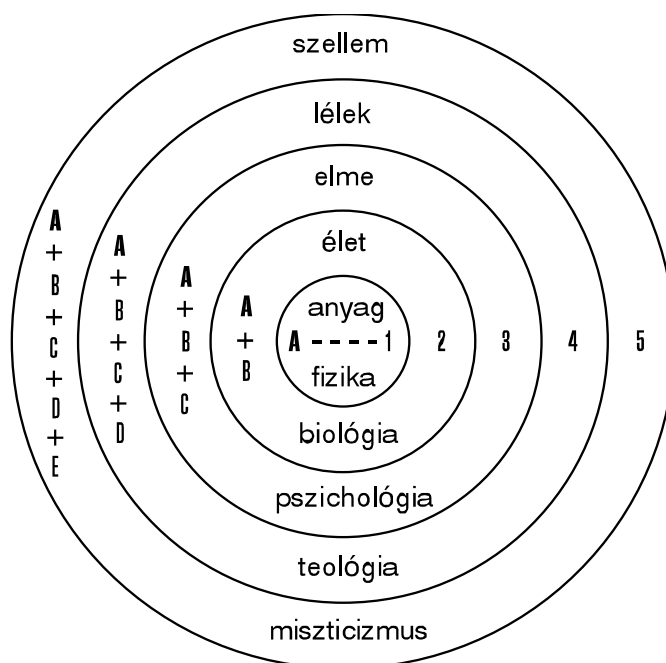
„Az evolúció pedig mind a négy tartományban végbemegy. Ami annyit jelent, hogy egyre jobban kibontakozik mind a négy tartomány szellemi természetete, azaz mindegyik egyre jobban megvalósítja a szellemi természetében rejlő lehetőségeket. Az evolúció betetőzése pedig az lesz, amikor az „Én”, a „Mi” és az „Az” valódi természetete végül tökéletesen áttetszővé válik és a végső Alap dicsősége árad mindből, hiszen végső soron mind azonosak vele. S amint felragyog a végső tudatosság, minden „Én” Istenné lesz, minden „Mi” szüntelen istentiszteletté, és minden „Az” Isten pazar templomává- vallja Wilber.” (Daubner, Kalo, 2005)



Mielőtt a létramodell egyes szintjeit részletesen kifejtem fontos leszögezni, hogy amikor a létra egy-egy fokáról beszélünk, akkor a tudat fejlődéséről beszélünk, és a bal felső (BF) kvadráns területén tartózkodunk. Ezek a szintek a belső én fejlődését írják le, ahogyan a Szellem bontakozik ki a tudatalattitól a tudatos szinteken át a tudatfölöttiig. Ahogy korábban írtam a fejlődés természetesen mindenkor mind a négy negyedben végbemegy, vagyis foglalkozhatnánk a belső én fejlődésével párhuzamosan az agy fejlődésével (JF), a kulturális változásokkal (BA), vagy akár a társadalmi rendszerek alakulásával (5. ábra), hiszen mindezen változások kétségtelenül összefüggenek, hiszen minden holon négyarcú.

A létramodell bemutatásakor azonban e három területet nem érintjük, csakis a bal felső negyedről van szó.

Azt is szeretném hangsúlyozni, hogy bár a modell, a létrára emlékeztető struktúra azt sugallja, hogy itt mereven lineárisan egymásra épülő, egymástól élesen elválló szintekről van szó, mégis itt is érvényesül a megőrizve meghaladás holontörvénye, a modellt tehát képiles koncentrikus körök formájában is megragadható (6. Ábra)



6. Ábra Nagyobb mélység

Wilber, K. (2009): A Működő Szellem rövid története, 51.old. Budapest, Ursus Libris Kiadó.

Forrás: [www.bencelap.hu/abrak](http://www.bencelap.hu/abrak)

Ezeket a fejlődési stációkat nem Wilber találta ki, ő összehasonlította az addigra felgyülemlett több tucat különféle fejlődésmodellt a pszichológiából és más nyugati tudományterületekről, továbbá más kultúrák beszámolóiból, majd ezekből kiszűrte a közös mintázatokat.

Azt is fontos megemlíteni, hogy a szakaszok nem fix valóságok, csupán csak fikciók.

*„Jó, ha annak is tudatában vagyunk eközben, hogy a szintek egy folyamatos kontinuumról készített pillanatfelvételek. Igazából szintek nincsenek is! Ha van egy fatörzs, azt egy madarász lehet, hogy két részre osztja: az odú alatti és feletti rész. Egy bogarász tán három*

*részre osztja: a fa tövében élő bogarak, a közepén, meg a lombzat alatt élők. Egy évgyűrű szakértő lehet, hogy ezer részre osztja ugyanazt a fatörzset. Vagyis a fatörzs adott, a szakaszolások pedig önmagukban tetszőlegesen, önkényesek. A wilberi létra tíz szintje is egy ilyen önkényes felosztás. Wilber elmondása szerint azért ennyi, mert ez már elég sok ahhoz, hogy pontosan differenciáljon, és még nem túl sok ahhoz, hogy már összezavarjon. Praktikusan ez tűnik jónak a lelki fejlődés teljes spektrumának differenciált lefedésére. Wilber maga is szinte ahány könyvet írt, annyi számú szakaszra osztotta ugyanazt a kontinuumot, de a kontinuum az adott, az nem változik. A fatörzs ott van akkor is, ha ezer, ha öt, ha három, ha kettő részre osztjuk, vagy ha nem is osztjuk fel, hanem a mentális működésünket felfüggesztve csendben meditálunk a tövében. A létramodell és a fejlődésvonalak az eligazodást segítő mentális konstrukciók, modellek, térképek a valóságról, nem önmagukban létező fix valóságok. A mi fejünkben léteznek, modellek a tapasztalat világában létező jelenségekről.” (Gánti, 2009)*

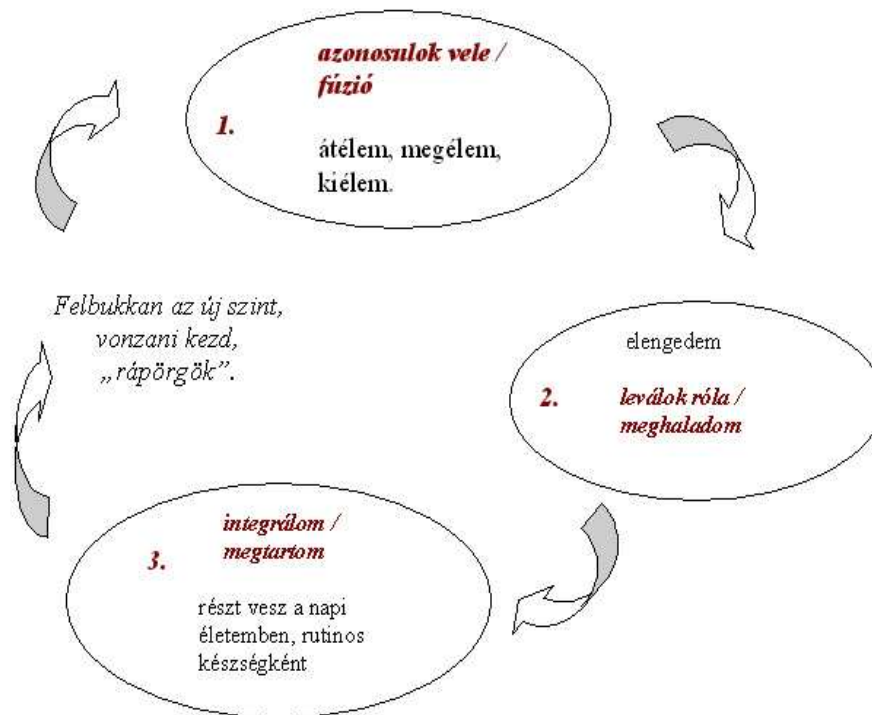
E rövid kitérő után nézzük meg részletesen a létramodellt.

Wilber a tudat fejlődését három nagy szakaszra osztja, a preperszonális, a perszonális és a transzperszonális szakaszra. Úgy is mondhatjuk, hogy a preracionálisból fejlődik a racionálisba, majd a transzracionálisba, vagy a tudatalattiból az öntudatoson át a tudatfelettibe. E nagy szakaszok alszakaszai a megőrizve meghaladás holontörvényéhez igazodva meghaladják, és ugyanakkor megőrzik a korábbi szinteket. Vagyis ahogy az új szintek kibontakoznak, úgy magukba is foglalják az előző szinteket. (Wilber, 2008)

A preperszonális, preracionális szintek, a racionalitás előtti szakaszhoz tartoznak, még nincs kialakult én-tudat, a személy nem tudja racionális gondolkodással felfogni a világot. Racionális szinten, belép az ego és elme világába, kialakul az öntudat, majd a szerepek-szabályok elsajátításán át eljut a tudomány racionális, logikus világába, s végül az integratív, vízió-logikán alapuló szemléletmódba. A transzracionális, vagy transzmentális szinteken a fejlődés, a korábbi racionális tudat vívmányaira épülve, elkezd fokozatosan meghaladni és egyben megőrizni a racionalitást, a logikát az intuitív és analógiás gondolkodás váltja fel. A tudatosság egyre tágabb köreibe lépve, elmélyülve az elmenélküliség világában, az egyén végül megtapasztalhatja a létezés végső valóságait és egységállapotait.

A három nagy szakasz kilenc Wilber által fordulópontnak nevezett lépcsőfokot foglal magába. Ezek a fordulópontok az emberi fejlődés során bekövetkező nagy jelentőséggel bíró differenciálódási és integrációs folyamat állomásai. Útelágazások, melyeket elérve az ének döntenie kell, hogy merre halad tovább. Minden fordulópont három fázisból áll, az azonosulás, amikor az én a tudatosság magasabb szintjére lép, a differenciálódás, amikor elkülönül a korábbi szinttől, meghaladja azt és az integráció, amikor azonosul az új szinttel. (7. ábra)

## A szintek megélésének 3 fázisa



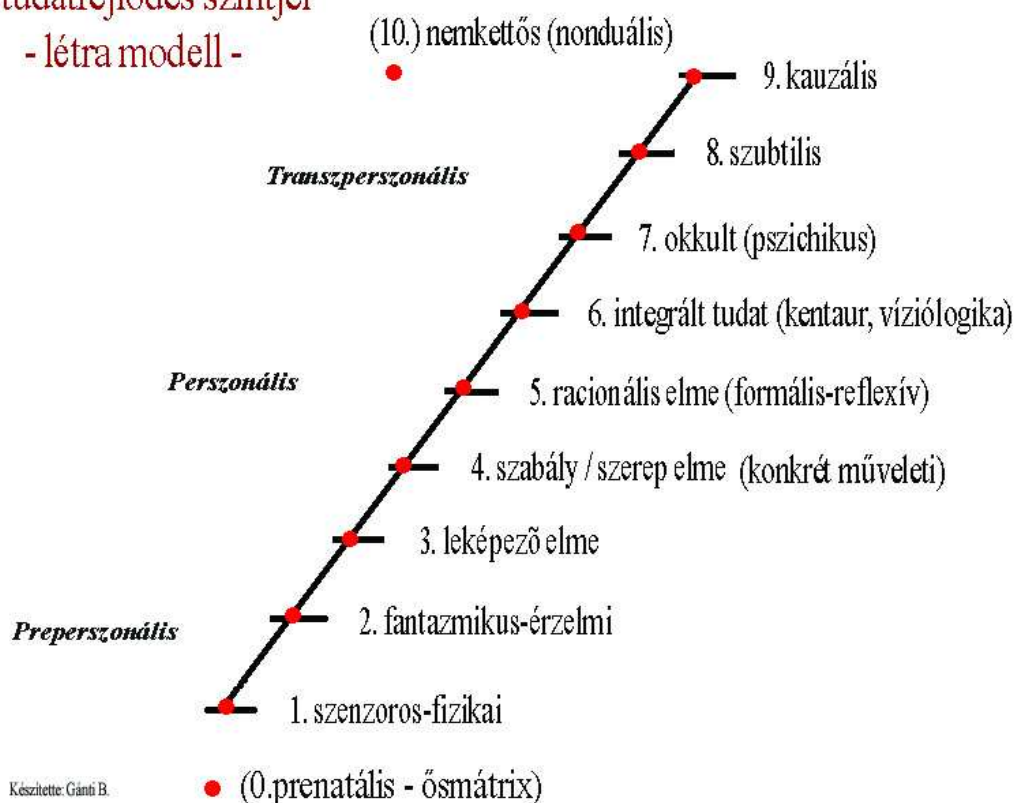
7. Ábra. A szintek megélésének három fázisa.

Készítette és engedélyezte: Gánti Bence. Az integrál pszichológia szak oktatási anyagából.

A fejlődés során valamennyi fordulópontnál törés következhet be, zavar keletkezhet, ez esetben az én egyes részei megsérülhetnek, vagy le is szakadhatnak, ezt disszociációnak, vagy elidegenedésnek nevezzük. Mindez olyan patológiában nyilvánul meg, mely az adott szakaszra jellemző, így lehet pszichózis, borderline, neurózis, egzisztenciális illetve spirituális.

Nézzük meg most részletesen az egyes szinteket.

## A tudatfejlődés szintjei - létra modell -



8. Ábra. A tudatfejlődés szintjei, létramodell.

Készítette és engedélyezte: Gánti Bence. Az integrál pszichológia szak oktatási anyagából

### 0. szint

A prenatális, születés előtti, magzati kor tartozik ide, illetve a születés folyamata. A magzat kezdetben szimbiózisban, egységben él az anyával, majd a születés során differenciálódik az anyától, s az újszülött az anyaméhtől független, önálló lényé válik. A 0. szint kutatásával a prenatális (születés előtti) illetve perinatális (születés körüli) pszichológia foglalkozik, amely kutatásaival rávilágít arra, hogy a magzat már a méhen belüli korszakában is érez, kommunikál, tanul és emlékszik, egyszóval a lelki tapasztalatvilág már a születés előtt megkezdődik. A 0.szint méhen belüli korszakának élményvilágáról Stanislav Grof munkásságának köszönhetően tudunk, aki az általa kifejlesztett holotróp légzés segítségével hozzáférést talált a születés előtti illetve a születés során megélt élményekhez. Kutatásai alapján Grof úgy véli, a megszületés folyamata négy szakaszra pontható, ezeket alapvető perinatális mátrixoknak nevezi (BPM). A magzatot a négy szakasz bármelyikében érheti olyan trauma, mely patológiához vezethet.

### 1. szint / Szenzomotoros-fizikai szint, 0,5-1 éves korig

Az újszülött fokozatosan használni kezdi az érzékszerveit (szenzoros működés), valamint a testét, (motoros működés), s a szakasz végére kialakul a szenzomotoros koordináció, azaz a mozgás és az érzékszervek összehangolása. A csecsemő megtanul különbséget tenni a testi

érzetek és a külvilágból jövő ingerek között, megtanulja a testi énjé határait, ez tehát a testi én születése, a testtudat, s a testkép kialakulása. Amennyiben a fejlődés során az ént ebben a szakaszban éri trauma, akkor a személy nem lesz képes rá, hogy megállapítsa hol ér véget a teste és hol kezdődik a külvilág, valamint az észlelésében is kóros folyamatok állhatnak elő (pszichotikus hallucinációk) így a legsúlyosabb pszichés betegségek alakulhatnak ki itt, illetve azok kialakulása során ide regrediál a felnőtt (például pszichózisban, skizofréniában, vagy súlyos affektív zavarok esetén). (Wilber, 2009)

## **2. szint / Fantazmikus- érzelmi szint, 0,5-1 évestől 2-3 éves korig**

A testi én megszületése után következik az érzelmi én megszületésének szakasza. A szakasz kezdetén az ének még nincsenek szilárdan kialakult érzelmi határai, a csecsemő a világot saját maga meghosszabbításának tartja (primer narcizmus). Mivel nem tudja magát megkülönböztetni a világtól, ezért azt hiszi, hogy amit ő érez, azt érzi a világ is, amit ő lát, azt látja a világ is. Egy jellemző játék ebben a korban, hogy a kisgyerekek bújócskázik, szeme elé téve a kezét. Azt hiszi, ha ő nem látja anyját, anyja sem látja őt.

15-24 hónapos kora körül a csecsemő elkezd különbséget tenni önmaga és érzelmi környezete között, megszületik az érzelmi én.

Ebben a szakaszban alakul ki a fantázia, az érzelmek, a kötődés. Anya és gyermeke között összehangolódás, érzelmi ráhangolódás zajlik. Az anya – szerencsés esetben – nem egyszerűen utánozza a gyermekek, lemásolja a viselkedését, hanem ráhangolódik, és más modalitásban visszatükrözi azt. Ezzel megtapasztalja a gyermek a humán lelki közösség élményét, és mindez egyúttal az érzelemszabályozás eszközévé is válik. A hibás összehangolódás (az anya intenzívebben tükrözik a gyermeket, ezt felhangolásnak nevezzük, vagy más állapotot tükröz, ezt félrehangolásnak hívjuk) a gyermek érzelmi állapotainak meghamisítását, énképének torzítását illetve érzelemszabályozásának hiányosságait eredményezheti.

A szakasz végére kifejlődik a képi memória, és az ún. tárgyállandóság, amikor is az idegrendszer odáig fejlődik, hogy a külvilág tárgyai már megmaradnak a gyermek fejében, képzeleti képekben akkor is, ha azok eltűnnek a látóteréből.

Wilber azt mondja, hogy ebben az időszakban a gyermeknél kifejlődnek a képzetek, a korai szimbólumokkal együtt, az én megkülönbözteti magát a világtól, de még szorosan kötődik hozzá, egy kvázi egybeolvadt létben, ezért úgy gondolja, hogy pusztá gondolataival, vágyaival mágikusan hatást gyakorolhat a világra. Amennyiben e szakasz során következik be sérülés, a személy megmarad az érzelmi egybeolvadás szakaszában (narcisztikus személyiségzavar), vagy ha a differenciálódás megkezdődik, de nem fejeződik be, disszociáció következhet be (borderline személyiségzavar)

## **3. szint / Leképező elme szintje, 2-3 évestől 6-7 éves korig**

A beszéd kialakulása, a beszéddel együtt jelennek meg a gondolatok.

A szakasz végére az ego teljességében kialakult. (testtudat, érzelmek, gondolatok)

Ez a szakasz tehát arról szól, hogy a gyerek elkezd „beköltözni a fejébe”, vagyis a gondolkodás elhalványítja a közvetlen nonverbális élményvilágot, ami az első két szintre volt

jellemző. Ebben a korszakban épül ki továbbá a felettes én, vagyis a viselkedést szabályozó elvek, normák belsővé tett rendszere is.

Ezt a szintet meghatározza az egocentrizmus, vagyis, hogy a gyermek nem képes a dolgokat más szempontból látni, csak a sajátjából, azt hiszi, hogy amit ő lát azt látja a másik is. A szint jellemzője még az impulzivitás, a kognitív gondolkodásban a műveletek előtti gondolkodás, illetve ebben az életkorban zajlik a Freud munkássága nyomán megismert ödipus korszak.

Azért hívjuk ezt a szintet a leképező elme szintjének, mert az elme teljes apparátusában tudja leképezni a külső világot. Az érzelmi ént követi a mentális, fogalmi szelf születése, a reprezentációs elme.

A beszéd megjelenése, a nyelv világa azt is hozza, hogy a gyerekek elmélkedni tud a múlttól és tervezheti a jövőt, maga szabályozhatja a testi funkcióit, képzeteket alkothat olyan dolgokról, melyek az érzékeiben jelennek meg. A „jövőbe látás” magával hozza a szorongást is, a múltba tekintés pedig a lelkiismeretfurdalást, büntudatot, megbánást. Ha túl nagy a szorongás, akkor az én elhárításként elnyomja, elfojtja őket, mindez az árnyék kialakulásához vezet. Az ezen a szinten történő elakadás később neurózishoz vezethet.

#### **4. szint / Szabály-szerep elme szintje, 6-7 éves kortól -12 éves korig**

Ennek a szakasznak fontos történése, hogy a gyermek már nem egocentrikusan látja a világot, ami lehetővé teszi, hogy beleélje magát mások helyzetébe, vagyis, hogy szerepeket vegyen magára. Ettől kezdve nem az válik fontossá, hogy idomulni tudjak az ösztönzéseimhez, hanem hogy idomuljak a szerepeimhez. Ezzel megérkezünk a szabályok, szerepek világához, az én pedig az iskolába járás időszakához.

A decentralizálással, a szerepekkel az én fókusza önmagáról a csoportra tevődik át, de annál tovább nem terjed. Az egocentrizmusból etnocentrizmus lesz. Ahogy korábban az én nézőpontom az egyetlen nézőpont a világon elv érvényesült, most ezt felváltja az én csoportom az egyetlen igaz csoport a világon elképzelése. Ez természetesen hatalmas lépés a globális gondolkodás irányába, fontos paradigmaváltás. A kognitív fejlődésben ez a szakasz a konkrét műveletek időszaka.

Az egyén ezen a szinten különféle forgatókönyveket, sorskönyveket igyekszik megvalósítani, melyek hasznosak, szükségesek, ezek segítségével tanul meg ugyanis kilépni az egocentrikus világából és belépni az interszubjektív világába. Amennyiben ezen a szinten történik elakadás, azt Wilber sorskönyvi patológiának nevezi, vagyis hogy a személy hamis, torz. Ez azt okozza, hogy a személy a közösségben torz szerepet vesz magára és a szerint él. („Lúzer vagyok, mindent rosszul csinálok, én egy született vesztes vagyok.”)

#### **5. szint / Racionális elme szintje, 12 éves kortól**

Az ötödik szinten jelenik meg az absztrakt gondolkodás, ami azt jelenti, hogy a kiskamasz gyermek képessé válik gondolkodni a gondolkodásról. A kognitív fejlődésben ez a formális műveletek szakasza. Megjelenik a hipotézisalkotás képessége, vagyis a „mi van ha”, a „mi lenne, ha” és a „mintha” kifejezések jelölte világ. Ezzel pedig megjelenik az olyan dolgokról való álmodozás, olyan dolgok, olyan világ elképzelése, ami még nincs. Az elme képessé válik különféle alternatív megoldásokat, hipotéziseket fejben átgondolni és így dönteni ezekről.

Erre a mentális működésre épül a tudomány is, mely az 5. szint megismerési világát és kognitív stílusát testesíti meg.

A gondolkodásról való gondolkodás magával hozza az önmegfigyelés képességét is, és az intellektuális önismeretet.

Mivel gondolkodni tud a gondolkodásról ezért képes a bírálatra is, ezért felülbírálja azokat a szabályokat és szerepeket, amelyeket az előző szinten feltétel nélkül elfogadott.

Míg a 3. szinten csak az én létezik, a 4. szinten van az ember körül néhány, érzelmileg fontos személy, a „mi” a mérvadó, melyen túl a többi ember vagy nem érdeklik az illetőt vagy kifejezetten ellenszenvesnek tűnnek neki (mi-csoport / mások közötti ellentét, etnocentrikusság). Az 5. szinten kibővül a szemlélet és a felvehető nézőpontok köre az összes emberre a társadalmunkban, vagyis kialakul a társadalmi tudatosság.

A szint jellegzetes elakadása az identitásválság, hiszen, ha megkérdőjelezem a szerepeimet, végül eljuthatok a gyötrő kérdésig, „ha ez sem vagyok, és ez sem, akkor ki vagyok én valójában?”

### **6. szint / Integrált tudat szintje (kentaur, víziológia)**

A 6. szint az önmegvalósító ember világa, amelyről Maslow ír részletesen.

Ezen a szinten történik meg az elme és a test integrálása, ezért nevezi Wilber ezt a szintet kentaur szintnek. A személy már nem csupán az elmével azonosul, képes integrálni a testét és az érzéseit is, és képes integrálni énjé elfojtott, leszakadt, disszociált részeit is, így válik integrált személyiséggé.

A 6. szint jellemző kognitív működése a víziológia, amikor is a személy képes rá, hogy a részeket összerakva, integrálva meglássa a kölcsönhatásokat, képes holisztikusan, relatívan és plurálisan szemlélni a dolgokat. A dolgok itt tehát összefüggenek, kontextus függőek, és nincs egy kitüntetett látásmód, valamennyi látásmód egyaránt fontos.

Ezen a szinten jellemző a személyre az érzelmi érzékenység, szívesen van csoportban, szívesen osztja meg a benne zajló folyamatokat másokkal. A 6. szint embere a hiteles, autentikus, empatikus, kreatív önmegvalósító személy, melyet a humanisztikus pszichológia emberképe ír le részletesen.

Öko- tudatosság, posztmodern értékek és univerzális erkölcs jellemzik.

A szint elakadása, amikor az egyén belevész az összes látásmód aperspektívikus nézőpontjába, úgy érzi nincs többé biztos pont a lába alatt.

A 6. szint patológiája a Wilber által egzisztenciális válságnak nevezett jelenség. Az egyén a transzperszonális világ küszöbén állva differenciálódik a perszonális világtól, és értelmetlennek érzi azt, így az élet értelme gyakran elveszik ilyenkor a számára.

### **7. szint / Okkult (pszichikus) szint**

A 6. szint meghaladásával, a 7. szintre történő belépéssel elhagyjuk a perszonális szinteket és belépünk a transzperszonális, vagyis egón túli szintre. Ez azt jelenti, hogy az egyén meghaladja az egót, a személyes énjét. Wilber azt mondja, hogy a transzperszonális világról szóló hagyományok eltérnek abban, hogy a fejlődés a transzperszonális szinteken hány

szakaszra bontható, de az a kutatások mai állapotának ismeretében elmondható, hogy legalább négy nagy szakaszt különböztethetünk meg. (Wilber, 2009)

Az evilág és a túlvilág határán állunk, a határon innen. Az evilág a hat érzékszerv világa (5 érzékszerv+elme, ami a gondolatok, érzelmek és képek). Az egyén az öt érzékszervével az evilágban, és az elméjén belül működik, ugyanakkor képes ráérezni a spirituális világ mögöttes erőire, de azokat konkrétan még nem tapasztalja.

Az egyén felismeri, hogy saját éber tudatosságának nem szab határt individuális test-elméje, kapcsolatba kezd kerülni a transzcendens lelkével.

Intuitív és analógiás gondolkodás jellemzi ezt a szintet. Itt élheti meg az egyén a karakter fellazulásával, hogy feloldódik az elkülönült én érzése, megszűnik a kívül és belül különbsége, és eggyé válik a természettel. Ez a természet miszticizmus élménye. Megjelenik az egyénben a világlélek, a sámánikus, szívből jövő spontán környezeti etika, amikor felelősséggel, együttérzéssel fordul minden (látható) élőlény felé. Az alábbi tapasztalások tartoznak a 7. szinthez.

- *A sorsszerűség érzésével kapcsolatos jelenségek:* szinkronicitás élmények, nem véletlen véletlenek, az áramlással haladás.
- *Az erők intuitív olvasása szimbólumrendszerekkel, „jóslás”:* asztrológia, Ji-ching, Tarot stb.
- *Parapszichológiai jelenségek:* a telepátia (gondolatok, érzések átvitele); prekogníció (előre tudni azt, hogy mi lesz); tisztánlátás (információt szerezni távoli helyekről, emberekről); pszichokinézis (tudattal mozgatni tárgyakat); stigma, spontán gyógyulás élménye, testen kívüliség élménye stb.
- *Bioenergetikai érzékenység:* auralátás, csakraérezkelés, radiesztezia, chi vezette harcművészetek (thai-chi, chikung, kundalini jóga) stb.
- *Mágia:* események befolyásolása szimbólumokkal történő manipulálással, pl. Tibeti-mágia, afrikai-voodo, sámánaktusok.

## **8. szint / Szubtilis (kifinomult) szint**

A 8. szint az odatát világa, vagyis a hat érzékszerven túli világ, immáron nem a hat érzékszerv világában állva, hanem a spirituális valóság közvetlen megtapasztalásának élményével. Az egyén a rejtett erőket személyesen megtapasztalja. A szubtilis szó (jelentése finom) olyan folyamatokra, erőkre, energiákra utal, amelyek kifinomultabbak a hétköznapi „durva” világnál, ezért a hétköznapi, éber tudat nem tudja érzékelni őket. Ezen a szinten mélyebb megtapasztalás van, mint az előző szint természet miszticizmusa, mivel itt a tudat teljesen elkülönül a szokásos elmétől, és a felsőbb énnel azonosul. Így a személy a konkrét formákban megnyilvánuló finomabb dimenziókkal él át egy mélyebb egységet, melyet istenség miszticizmusnak hívunk. A szeretet és együttérzés kiterjedt állapotait tapasztalhatja meg, de patológus jelenségekben is lehet része, megélve akár a kozmikus rettegést, vagy találkozhat az „ösgonoszság” érzetével is (pl. különféle meditációs módszerekkel, vagy tudatmódosító szerekkel kiváltott tapasztalatok során).



A szint korai szakaszára konkrét formák (szellemi lények, szellemek) megtapasztalása jellemző, majd a színek, geometriai alakok megtapasztalása, végül pedig a tiszta fény, hang élmények. A tapasztalat lehet auditív (hallomás), vizionális (képi) és kinesztetikus (testi).

Ide tartoznak a következő tapasztalások:

- *Szubtilis fény-és hangélmények*: színes fényélmények, fehér isteni fényélmény, spirituális hanghallások pl. szférák zenéje, OM.
- *Szellemlényekkel való találkozás*: jelenések, pl. Mária-jelenés; állatszellemekek pl. indián látomás keresés, vagy sámánrévülések során; Istennel, Archetipikus formákkal való találkozás.
- *Szellemi látomás, médiumlátás*: előző életek látása, más dimenziók látása, halálközeli élmények (alagút, fehér fény, segítők), tudatos álom, bardo élmények.

### **9. szint / Kauzális szint**

A kauzális szinten minden jelenség, forma megnyilvánulás megszűnik (pl. nincs fehérfény megjelenés), a tudat önmagában van jelen.

A kauzális állapotot gyakran a mélyalvás állapotához hasonlítják, csak itt nem a tompa ürességet, hanem a teljes telítettséget tapasztaljuk meg.

Ekkor a megfigyelő ént egészen a gyökeréig követjük, a tiszta ürességig, mely a megfigyelő maga. Ez a végső identitás, a végső valóság, a kozmikus, univerzális tudat.

*„Tér, idő, tárgyak: jönnek, mennek. De te magad vagy a Tanú, a tiszta látó, aki maga a tiszta Üresség, tiszta szabadság, tiszta nyitottság, a nagy Üresség, amelyen minden átvonul, téged sohasem érintve, soha egy pillanatra meg nem kísértve, megbántva vagy vigaszt nyújtva.”*  
(Wilber, 2009)

Az én megszabadulva a Szamszára létforgatagából – az 1-8 szintek jelenségeitől – ezzel az ürességgel válik azonossá. Ez a forma nélküli miszticizmus, ahol nincs semmi formai, anyagi, csak maga a Tudat, a felébredett állapot, a maximum tudatosság. Wilber azért nevezi kauzális, azaz oksági szintnek, mert ez az alacsonyabb dimenziók oka, teremtő alapja, támasza. Számos elnevezése van, mint Üresség, Nirvána, Atman, Önvaló, Allah, Brahman, Az Atya, A Szellem stb.

### **10. szint / Nonduális szint**

Nonduális azt jelenti nem kettős. Ezen a szinten a valóság nem oszlik két részre (szamszára, 1-8. szint és nirvána 9. szint), hanem az egész realitás egy érzetté válik. Ahogyan a Tanú állapotában egyre hosszabb ideig maradunk, ahogy egyre jobban elmélyülünk az az érzés, hogy a Tanú bennünk van, megszűnik, s a Tanú lassan azonossá válik mindazzal, amelynek a Tanúja. Ez a non-duális miszticizmus. Ez a tizedik szint valójában nem egy elkülöníthető szakasz, hanem az összes szint és állapot egyszerre, mivel itt a tiszta üresség minden formával egyggyé válik. Buddha szavaival: *„A forma üresség, az üresség forma”*.

### 3.4 Fejlődésvonalak és a pszichográf

Az integrál pszichológia öt ágának harmadik ága a fejlődésvonalak.

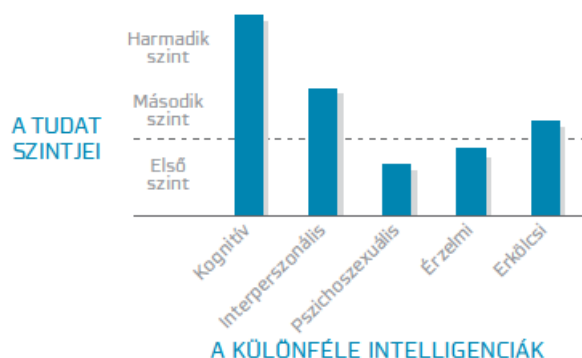
Ha megfigyeljük magunkat, egy másik embert feltűnhet, hogy fejlődésünk nem egyforma, nem egyformán fejlett minden készségünk, képességünk. Van, akinek például nagyon jók a kognitív képességei, de a szociális képességei csapnivalóak, vagy épp az érzelmi intelligenciája marad el kognitív képességei mögött. Mások magas intelligenciát mutatnak érzelmeik terén, míg a legegyszerűbb matematikai feladatban is elbuknak. Howard Gardner volt az, aki bevezette és széles körben ismertté tette a többtényezős intelligencia fogalmát, ami alapján minden embernek többféle intelligenciája létezik, mint pl. kognitív, érzelmi, erkölcsi stb. Ezekben a különféle intelligenciákban azonban nem feltétlenül vagyunk egyformán fejlettek. Egyes területeken jobbak vagyunk, más területeken pedig kevésbé. Ezeket az intelligenciaterületeket hívhatjuk úgy is, hogy a tudatfejlődés sávjai, vagy fejlődésvonalak. Azért hívjuk őket fejlődési vonaloknak, mert ezek az intelligenciaterületek növekedést és fejlődést mutatnak. (Wilber, 2008)

A fő fejlődésvonalakat az alábbi táblázat mutatja (1. táblázat)

Alapkérdés	Fejlődésvonal	Kutatója
<b>Minek vagyok tudatában?</b>	Kognitív	Piaget
<b>Mire van szükségem?</b>	Szükségletek	Maslow
<b>Ki vagyok én?</b>	Szelf (identitás)	Kernberg, Stern, S. C. Greuter
<b>Miket értékelek a leginkább?</b>	Értékrend	Beck-Cowan
<b>Mit helyes tennem és mit nem helyes tennem?</b>	Erkölc	Kohlberg
<b>Hogyan látom a világot?</b>	Világnézet	Gebser
<b>Hogyan viszonyulok a többi emberhez?</b>	Interperszonális	Honti L.
<b>Milyen a szexuális életem és a párkapcsolatom?</b>	Pszichoszexuális	Freud, Deida
<b>Mit gondolok a végső dolgokról?</b>	Spirituális	Wilber, Cowan-Beck, spirituális hagyományok
<b>Miben hiszek?</b>	Hit	Fowler
<b>Mit tartok a legszebbnek, a legvonzóbbnak?</b>	Esztétika	Housen

1. Táblázat. A különféle fejlődésvonalak, azok alapkérdései, és néhány kutatójuk.  
készítette és engedélyezte: Gánti Bence az Integrál pszichológia szak oktatási anyagából

Ha megvizsgáljuk, majd egy diagram segítségével egy ábrán összegezzük egy személy különböző intelligenciaterületeinek fejlettségi szintjét, akkor kapjuk meg a pszichográfot(9. ábra)



9. ábra, A pszichográf

Forrás: Wilber, K. (2008): Integrál szemlélet, 42.old. Budapest, Ursus Libris Könyvkiadó

A pszichográf célja, hogy rálássunk, melyek azok a területek, ahol a legjobbak a képességeink, hol vagyunk jók, és melyek azok a területek, amelyek fejlesztésre szorulnak.

### 3.5 Tudatállapotok

Az integrál pszichológia a személyiség fentiekben ismertetett strukturális vizsgálata mellett a tudat állapotaival (normál- módosult), illetőleg ezek zavarai is foglalkozik.

A tudatállapotoknál többféle felosztás is létezik, az egyik szerint megkülönböztetjük a normál és a módosult tudatállapotot. Egy másik, cizelláltabb felosztás szerint pedig van éber állapot, álom állapot, mélyalvás (ezek a természetes tudatállapotok), valamint meditáció és turiya<sup>1</sup> (ezek a tréningezett tudatállapotok). A módosult tudatállapotokon belül a módosulás irányát, szintjeit, technikáit, jellegét és útjait, illetőleg ezek jellemzőit és ezek során előforduló esetleges csapdákat, elakadásokat is részletesen figyelembe veszi. Leírja a transzperszonális lelkiállapotok jellemzőit és kitér a transz, meditáció és a terápia viszonyára is.

Normálnak nevezzük a nappali, éber állapotot. A módosult tudatállapotok közé soroljuk az alvást, az álmot, a meditatív állapotot, a transzállapotot, illetve a kóros tudatállapotot. A transz olyan módosult tudatállapot, amelyben a világ és önmagunk észlelése megváltozik (a transz szó azt jelenti, át, túl). Sokféle transzélmény létezik, eltérő lehet az élmény ereje és tartalma is. Az mindenesetre közös vonás, hogy a transz egy átmeneti állapot, ahol átmeneti látogatást teszünk a létra magasabb szintjein, majd a transzállapot elmúltával a személyiség, a karakter viszonylag gyorsan visszarendeződik a megszokott szintjére.

A meditáció ezzel szemben a bölcsesség kifejlesztése, a végső valóság megismerése, vagyis nem egy átmeneti látogatás, hanem fokozatos kiművelés. Meditáció esetén fontos a rendszeres gyakorlás, az intelligens, átgondolt ütemezés. A meditáció egy spirituális ösvény.

A tudatállapotok tanulmányozásánál fontos megismernünk a spirituális állapotok mellett a kóros tudatállapotokat is, vagyis a pszichopatológiai jelenségeket is. Az integrál szemléletű

<sup>1</sup> Turiyanak nevezzük azt az állapotot, amikor valaki mindig felébredett állapotban van, a mélyalvásban éppúgy, mint éber állapotban.

szakember tisztában van azzal, milyen egy depressziós, neurotikus, személyiségzavaros vagy pszichotikus személy, és el tudja ezeket különíteni a transz és a meditáció során beálló különleges állapotoktól.

### 3.6 A tudat típusai

Az integrál pszichológia ötödik nagy területe a tudat típusai. A tudattípusok minden szinten és minden tudatállapotban jelen vannak. Számos típusban létezik (az egyik legelterjedtebb például a Myers-Briggs-féle rendszer, mely a személyeket érző, gondolkodó, érzékelő és intuitív típusba sorolja) Ezeket horizontális típusoknak hívjuk, s a szintekkel és a fejlődésvonalakkal illetve a tudatállapottal együtt használva őket nagyon hasznosak lehetnek. (Wilber, 2008)

Léteznek pszichológiai típusok, pl. Big Five, Myers-Briggs, vonáselméletek, stb. illetve holisztikus típusok – Ji King, asztrológiai típusok, valamint a kettő integrációja – az Enneagram.

A típusokat integrál megközelítéssel két nagy csoportra osztjuk: induktív és deduktív.

Az induktív típusok racionálisan közelítik meg a jellemvonásokat, külső megfigyelés tapasztalataiból rendszerezve, elemekből összerakva az egészet (például a Jung féle extrovertált és introvertált típus).

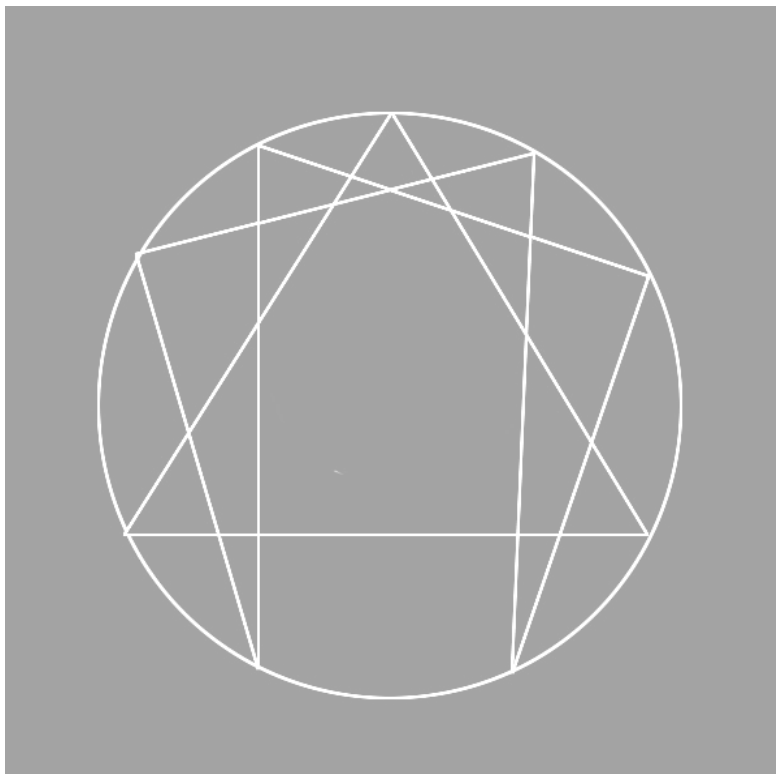
A deduktív nézőpont szerinti típusok a lényünk egészét nézik, holisztikusan alkotva meg a jellemvonások összességét, az egészből indul ki, és abból bontja le a részeket, a deduktív típusoknak egységes univerzumképük van.

Az enneagram típusok a két nézőpont, valamint az ősi hagyományok ötvözése szakrálgeometriára épülve.

Az enneagram egy olyan személyiség-típus-rendszer, melynek tárgya a karakter. Ezért különbséget kell tennünk a személyiség és a karakter között. Míg a személyiség szembetűnő részünk, hiszen egymás felé ezt mutatjuk, addig a karakter egy belsőbb, rejtettebb részünk, ezt nem mutatjuk. A személyiség valamennyire tudatos, a karakter pedig általában teljesen tudattalanul működik. A személyiség az, amilyenek lenni szeretnénk, a karakter pedig az, amilyenek vagyunk. (PrAkash Vörös, 2007)

Az enneagram 9 típusra osztja az embereket, innen kapta nevét is, („ennea”=9, „gram”=jel, lenyomat, ábra).

Egy szakrálgeometriailag korrekt ábra, ahol egy körben egy sokszög van, mely 9 ponton metszi a kört, így kapjuk meg a 9 pontot, típust. (10. Ábra)



10. Ábra: Az enneagram

Készítette és engedélyezte: Gánti Bence. Az Integrál pszichológia szak oktatási anyagából

Mindegyik típus a koragyerekkorból indul, azaz az ego kialakulásától ered, az ego gyökeréből vezeti le az egyes jellegzetes viselkedéses, érzelmi, s gondolati beragadásait, azaz karakterfixációit. Jelzi a normál tartományt, jelzi a patológiás tartományt, és jelzi az előrehaladott, önmegvalósító, s spirituálisan felébredett tartományait is az egyes típusoknak. Így tehát vannak analitikus, pszichopatológiai és transzperszonális vonatkozásai is. (Gánti)

A 9 típus három csoportba osztható, vagyis 3x3 karakterfixáció van (három triász):

- az ösztönösök, akiknél az alapérzés a düh
- az érzelmi csoport, alapérzésük a szeretethiány, üresség, szégyen
- a gondolkodók, alapérzésük a félelem.

A düh pontosok (1-8-9) a testükkel és az autonómiájukkal veszítették el a kapcsolatot, nem érzik a saját függetlenségüket, ami dühöt vált ki belőlük. Mindhárom ide tartozó típus az akaratával akarja kontrollálni a világot és benne a másik embert, csak más-más stratégiával.

Az egyes önmagára dühös, a nyolcas a külvilágra, a kilences pedig tagadja haragját maga és mások előtt.

Az egyes egy elképzelt tökéletes rendszert hajszol, s annak szabályai szerint mereven, megrendszerelve él. Frustrálja önmaga és mások tökéletlensége, következetlensége, trehánysága.

A nyolcas a nagy lázadó, aki a külvilágban ellenségeket lát, gyakran vádol és harcol, olykor az erőszaktól sem riadva vissza.

A kilences a szent, a béketeremtő, a nagy alkalmazkodó. A haragot, dühöt mélyen elkerüli így ártatlannak, szelídnak látszik. Agresszióját gyakran passzív agresszió formájában éli ki, s gyakran halogat.

Az érzelmi triászba tartozók (2-3-4) alapvető érzése az, hogy őket nem lehet szeretni. Fő kérdésük a „ki vagyok én”, az identitás keresése. Ellenségessé válnak, ha fenntartott énképüket nem igazolja vissza a környezet.

A kettes az „Isteni anya”, ad és gondoskodik, szeret, hogy szeressék, és hogy értékesnek élje meg magát.

A hármas sikerorientált, az önmagában érzett ürességet, értéktelenség érzést a sikerrel, a teljesítménnyel igyekszik pótolni. A szeretetet kiemelkedőségével akarja megszerezni magának.

A négyes a különc művész típus (ami nem jelenti azt, hogy minden 4-es karakter művész), érzékeny, visszahúzódó, romantikus. Képes mélyen, intenzíven átélni érzéseit, ezért gyakran melankolikus, depresszióra hajlamos lehet.

A félelempontosokra (5-6-7) jellemző, hogy az alapérzelem, a félelem elkerülése érdekében a fejükbe költöznek (gondolkodó triász), a gondolataikkal azonosulnak. Ezáltal elveszítik kapcsolatukat az érzelmeikkel, intuícióval, a szívükkel. Ez bizonytalanságot és szorongást okoz nekik, ezért belső útmutatásra és külső támogatásra vágnak leginkább, amit gondolatilag próbálnak megteremteni. (Gánti)

Az ötösök visszavonulnak az élettől, mivel azt nem tartják biztonságosnak. Ők a csendes, magányos szakértők, a minimális szükséglettel bíró, objektív olykor szórakozott professzorok. A hetesek nagy vehemenciával belevetik magukat az életbe, tevékenységről tevékenységre sietve, menekülve belső érzéseiktől. Kalandvágy, jókedv, gyermeki játékosság jellemzi őket, ők az örök gyermekek. A folytonos élménykereséssel oldják meg, hogy ne kelljen elmélyülniük érzéseikben, s így elkerülik a félelmeikkel való szembenézést.

A hatosok egyaránt félnek a külső és a belső dolgoktól, ezért hol beleugranak külső aktivitásokba, hogy meneküljenek a belső szorongásaik elől, hol pedig visszahőkölnek, mert úgy érzik, nem képesek megfelelni. Ők az örök kétkedők, gyakran belső párbeszédet folytatnak magukban, félelmeiket az intellektuális megértéssel igyekeznek eloszlatni.

Az itt felsorolt rövid jellemzők korántsem teljesek, s azt is hangsúlyozni kell, hogy az egyes típusok az egyén fejlettségétől, tudatosságától függően más-más intenzitással illetve módon mutatkozhatnak meg.

### III. Az oktatás ma

#### 1. Az oktatás a kezdetektől a napjainkig<sup>2</sup>

*Iskolai és egyetemi éveim alatt végig az életről és a tudásról mutattak nekem kártyákat, melyeken még nyomokban sem voltak meg mindazon dolgok, melyek nekem a legtöbbet jelentették, vagy amelyek számomra a további életemhez a legfontosabbnak tűntek.*

E. F. Schuhmacher<sup>3</sup>

##### 1.1 A nevelés ősi formái

Az emberi történelem hajnalán, az ősi társadalomban (jobb alsó kvadráns) a mindennapi élettől elkülönült, szervezett oktatás természetesen nem létezett. A megszerzett tapasztalatok, a hétköznapi életben bevált fortélyok, melyek az életben maradást tették lehetővé apáról fiúra, anyáról leányra hagyományozódtak át. Ekkor tehát a nevelés hagyományőrző, asszimilációs funkciója dominált.

A tanulás folyamata úgy zajlott, hogy a gyermekek szüleiket figyelték és utánozták. A tanulás játékos keretek között folyt, a gyerekek számára a felnőttek elkészítették szerszámaik kicsinyített mását, mellyel a gyerekek leutánozták a felnőtteket. A felnőttek, hogy segítség gyermekeiket olykor lassabban, szemléletesebben végezték a dolgukat. A tanulás e kezdetleges formájában tehát a bemutatás, szemléltetés módszere dominált.

Az erkölcsi nevelés is hasonló módon zajlott, a felnőttek a büntetést inkább a tettek következményeként alkalmazták (következményetika). A legsúlyosabb büntetés a kirekesztés volt, hiszen a közösség ebben az időben a lét alapja volt, a kirekesztés pedig halálos veszedelem.

*„Ausztráliai bennszülötteknél tapasztalták, hogy a gyermekeket csak igen ritkán fegyelmezik veréssel. Inkább a "természetes büntetés" módszerét alkalmazzák. Ha például egy kislány nem segít édesanyjának a magvak őrlésében, az egy darabig egyedül eszik anélkül, hogy gyermekének adna belőle. Ha nem akar vizet hozni, hagyja egy kis ideig szomjazni. Ha pedig vízfordáskor a gyerek eltöri az agyagedényt, anyja másodszor egy messzebb levő forráshoz küldi, nehezebb edénnyel.*

*Az elkövetett vétkekre itt mintegy természetes módon következik a büntetés: magának a tettek a következménye.*

*A Tűzföldön élő indiánok életében figyelték meg a kutatók azt a nevelési eljárást, mely súlyos esetekben alkalmazva bizonyult hatékonynak: a gyereket rövid időre kizárták a közösségből.*

---

<sup>2</sup> Készült Pukánszky –Németh: Neveléstörténet című írása alapján. forrás: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/01.01.html>

<sup>3</sup> Schuhmacher, 1979 forrás:Reihhard Fuhr: Integrale Pädagogik, eine konkrete Utopie, Göttingen, 2004

*A gyerekeket igen fájdalmasan érintette, ha súlyos vétkeik büntetéseképpen kikergették őket a kunyhóból. Csak este osonhattak vissza csendben, hogy lefeküdjenek. Ekkor ugyanis - ha csak rövid időre is - átélhették a közösségből való kirekesztettség, a teljes kiszolgáltatottság élményét. Ez jelentette számukra a legsúlyosabb büntetést."*<sup>4</sup>

### *Az intézményes nevelés csírái*

A törzsi közösségek egy jellegzetes szertartását, a beavatást tekinthetjük az intézményi nevelés csírájának. Beavatáskor az ifjaknak a törzsi közösség előtt kellett bizonyítania, hogy kész a felnőtt létre, alkalmas rá, hogy a közösségben felnőtt férfiként vegyen részt. Ezek az erőpróbák, bátorságpróbák, az ügyességet bizonyító feladatok előkészítő, első sorban gyakorlati jellegű felkészítést igényeltek, melynek során a próbatétel előtt az ifjakat elkülönítették, táborokba vagy nagyobb kunyhókba zárták, ahol az oktatást a felnőttek egy meghatározott csoportja, az úgynevezett „keresztapák” és „keresztanyák” végezték, a sámán irányításával.

## *1.2 Az első intézmények, iskolák*

### *Mezopotámia*

Az ásatások azt mutatják, hogy a Mezopotámiában élő első civilizációban a sumérok társadalmában, Kr. e. VII. évezredben indult el az oktatás intézményesülése. Ők teremtették meg az írástudók képzését szolgáló intézményeket az úgynevezett írnokeképző „templomiskolákat”

*„Természetesen nem a szó mai értelmében vett "iskolák" voltak ezek. A tanítást vállaló írnokek a legelemibb módszerekkel (utánzás, gyakoroltatás stb.) adták át tudásukat tanítványaiknak. De a mai osztályoknak, tantárgyaknak, tanterveknek és tanóráknak nem találjuk még nyomát ezekben az intézetekben. A gyermekek csoportosítása nem életkorok szerint történt, a tanítás tervét pedig maga az élet diktálta.”* (Puhányszky, Németh)

### *India*

Az intézményi nevelés egy cizelláltabb formáját találjuk az ókori Indiában, ahol Kr. e. III. évezred végén, a II. évezred elején bontakozott ki a dravidák kultúrája. Kr. e. II. évezred közepén a dravidák virágzó kultúrájába benyomuló indoeurópai törzsek leigázták a dravidákat, s egy szigorúan elkülönült uralkodó osztályt hoztak létre, létrehozva a származás alapján szigorúan és mereven zárt és meghatározott kasztrendszer, mely Indiában mind a mai napig fennáll. Megkülönböztették az uralkodó osztályt (bráhmanok, papok illetve a kszatriák, katonai előkelők), a betelepült árja közrendűek kasztját (vaiszják) illetve a leigázott őslakók illetve az elszegényedett hódítók kasztját (a páriák).

<sup>4</sup>Gusinde, M.: *Wartung und Entwicklung des Kindes bei Feuerländern*. Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien, 1927. Bd. 57. 168. o. forrás: Puhányszky-Németh: *Neveléstörténet*



Mivel úgy gondolták, hogy az eltérő kasztok gyermekei más és más ütemben fejlődnek, ezért más és más oktatást írtak elő.

*„Bráhma-iskola. A legfelső kasztbeli gyerekek kilencéves korukban kezdtek tanulni és általában 12 évig oktatták őket. Évente négy-öt hónapot töltöttek tanítójuk házában, ahol szigorú szabályok szerint éltek. Kivették a részüket a ház körüli munkákból. Eközben megismerkedtek az írás-olvasás tudományával, mesékbe foglalt erkölcsi tanításokat sajátítottak el. Később filozófiát, csillagászatot, és művészeteket tanultak. Az oktatás módszere a szigorú emlékezetbe vésés, a memorizálás volt. Kerülték a testi fenyegetést, ehelyett éheztetéssel, hideg vízben fürdetéssel vagy a tanítástól való eltiltással büntették a gyerekeket.*

*Kszatrija-iskola. Számukra a tanítás 12 éves korban kezdődött. Lakhelyük szintén a tanító pap háza volt. Alapoktatásuk megegyezett a bráhma-iskoláéval. Tanító célzatú mesékkel is megismerkedtek a Pancatantra gyűjteményéből. Később hadászattal, a kormányzás tudományával és a törvényekkel foglalkoztak. Megismerkedtek a mezőgazdaság, az állattenyésztés és a kereskedelem alapjaival is. Jövendő harcosokról lévén szó, képzésükben kiemelt szerepet kaptak a katonai gyakorlatok.*

*Vaisza-iskola. E kaszt gyermekei 13 éves korukban kezdték a tanulást. Mesterséget tanultak apjuktól vagy valamelyik rokonuktól. Emellett megismerkedtek az írás-olvasás alapjaival, a számtannal, a levelek fogalmazásának gyakorlatával.*

*A bráhma-iskola felsőfokú képzése a "parisad"-ban történt. Grammatika, irodalom, költészet, jog, filozófia, történelem, aritmetika, természetbölcselet, csillagászat - ezekkel foglalkoztak a brahmaizmus szellemében nevelkedő fiatal papok.” (Pukánszky, Németh)*

A buddhizmus megjelenésével új fajta nevelési intézmények jelentek meg. A buddhista iskolák kolostorokban működtek, a gyermekek, akiket szüleik szerzetesnek szántak 8 évesen kerültek ide. A gyermekek 12 év tanulás után, 20 évesen kaphatták meg a felavatást. A kolostori iskolákba világiak is járhattak, papoktól tanulva meg a buddhista műveltség nyolc legfontosabb tantárgyát: a logikát, metafizikát, szertartást, matematikát, csillagászatot, orvostudományt, a páli és a szanszkrit nyelvet.

### *Kína*

A Kr. e. III. évezredben kibontakozó, igen fejlett kínai kultúra alap, közép és felsőfokú oktatással rendelkezett. A jól szervezett iskolarendszert a különböző hivatali beosztásokhoz, tisztségekhez és rangokhoz szükséges vizsgák igényeihez szabták. Az intézményi nevelés alapját az alapfokú iskolák jelentették, ahova 5-től 10 éves korig jártak a fiúk, s ahol az oktatás ingyenes volt. Vegyes életkorú gyermekek tanultak együtt tanító vezetésével, a tananyag első sorban a rendkívül bonyolult kínai szóképzés és fogalomírás elsajátítása volt, illetve a társadalmi együttélésre vonatkozó ismeretek. A tanulóknak a szövegeket szó szerinti magolással kellett megtanulniuk, a tanítók azt vallották, hogy a bemagolt erkölcsi parancsok, etikai normák egyúttal a gyermekek viselkedését is alakítják. A lánygyermekek, ha tehetősebb családból származtak, magántanítók mellett képződhetnek.

A középfokú képzés 10-től 14 éves korig zajlott a járási, tartományi iskolákban, s az alapfokú képzéshez hasonlóan ez is vizsgával zárult. A tananyag középpontjában az öt nagy kánon (szent könyv) állt, a Változások könyve, a Történelem könyve, a Dalok könyve, a Rítusok könyve, és az Évszakok könyve. Az öt könyv anyagát Konfúcius gyűjtötte össze. A cél itt már nem a szövegek pusztá bemagolása volt, hanem az értelmezésük, magyarázásuk, az érzelmi beleélés fejlesztésére és az erkölcsi érettség kialakítására.

A felsőfokú képzés keretein belül zajlott az állami tisztségviselők, a mandarinok képzése. A tanulók a négy klasszikus könyvet tanulmányozták ( Beszélgetések és mondások, Mencius tanítása, A nagy tanítás, A közép mozdulatlansága).

Megnézve a tananyagot nem meglepő, hogy a magasabb műveltség birtokosai Kínában nem csak elméleti tudásra tettek szert, hanem kialakították magukban az önvizsgálat, az önalakítás, a belső harmónia megteremtésének képességét is. (Bal felső kvadráns). Érdemes ezt összevetni a mai oktatás erősen intellektuális, főként a tudományos világ lexikai tudására hangsúlyt fektető (jobb felső kvadráns) szemléletével.

### *1.3 Az európai kultúra bölcsője: az antik görög nevelés*

A mai „pedagógus” szavunk görög eredetre vezethető vissza, azt a rabszolgát nevezték „paidagogosznak”, aki a gyermekeket a magántanítókhoz kísérte, és aki segítette őket az otthoni tanulásban. Később a gondjaira bízott gyermek erkölcsi nevelője is lett.

A spártai nevelés Kr. e. VIII-IV. században a nevelés céljának azt tartotta, hogy kíméletlen harcost faragjon a gyermekekből és ennek megfelelően a nevelés a testi erő edzését jelente, a fanatizmus kiművelését, s együtt járt az egyéniség teljes elfojtásával, a gyermekben rejlő egyéni sajátosságok megszüntetésével. A spártai fiúk írni, olvasni, számolni alig tanultak meg, fontos volt viszont, hogy gondolataikat egyszerűen, világosan, szabatosan, tömören és lényegre törően tudják kifejezni. A költészet és a zene csak nagyon kis részben kapott helyet a képzésben, csak olyan műveket tanultak, amelyek alkalmasak voltak az elszántság, lelkesedés, a bátorság fokozására, az erkölcsök nemesítésére. Az erkölcsi nevelés középpontjában a hazaszeretet, a fegyelem, az idősebbek tisztelete és az engedelmesség állt.

Wilber felosztásához visszanyúlva azt mondhatjuk, a spártai nevelés fókusza a bal alsó kvadráns területe (hazaszeretet) és a jobb felső kvadráns (edzett test), míg a bal felső kvadránst szinte teljesen mellőzte (az egyéniség elfojtása). Érdekes módon a spártaiak a lányok nevelésére is nagy gondot fordítottak. Szinte a fiúkkal egyenértékű volt a lányok képzése is, nekik is meg kellett tanulni sebesen futni, ugrani, birkózni, dárdát és diszkoszt hajítani. Mindennek első sorban az volt a célja, hogy jövő generációik erős, edzett, egészséges szervezetben fogadjanak meg, illetve hogy a hadjáratok idején, amikor a férfiak távol voltak otthonaiktól maguk is meg tudják védeni otthonukat.

Az antik görög nevelés másik pólusát az athéni nevelés jelentette Kr. e. VI-V. században.

Az athéni nevelés a spártai ifjagnál nem kevésbé bátor és harcos, ám ugyanakkor harmonikus ifjak kiképzését célozta, akinek értelme nyitott, erkölcsi érzéke fejlett, a szépség iránt fogékony.

Spártával ellentétben Athénban semmiféle központi, állami szabályozás nem volt az oktatásra, s bár elvileg bárki részesülhetett oktatásban, mégis inkább csak a tehetősebb rétegek gyermekei képződtek, mivel a magánoktatásért tandíjat kellett fizetni. Ahhoz, hogy valaki megfelelő műveltséggel bíró „jó poliszpolgár” legyen felfogásuk szerint két műveltségi szint kiművelésére volt szükség:

1. szakmai műveltség
2. általános műveltség

*»E műveltség elemeivel már egészen kicsi koruktól kezdve kezdték megismertetni a gyermekeket. Ugyanakkor az erkölcsi szabályok, a követendő viselkedési normák elsajátíttatására is nagy gondot fordítottak. Ahogyan Platón is írja "Protagorasz" című művében: "Attól kezdve, hogy a gyermek érti a szót, a dajka, az anya, a nevelő és maga az atya is azon versengenek, hogy a lehető legderekabbá tegyék a kisdedet. Ezért minden tetténél és szavánál figyelmeztetik, és rámutatnak: íme, ez helyes cselekedet volt, az helytelen; ez szép, az rút; ez istennek tetsző, az bűnös; ezt tedd, azt kerüld. Azt szeretnék elérni, hogy önként engedelmeskedjék; de ha nem engedelmeskedik, fenyegetésekkel és verésekkel térítik az egyenes útra, éppen úgy, mint ahogyan az ember egy meghajlított és meggörcbített fadarabot kiegyenesít."«<sup>5</sup>*

A családban elkezdett nevelést 7 éves kortól magántanítók folytatták, múzsai képzésben (olvasás, írás, számolás, irodalmi művek tanulmányozása, hangszerjátékkal kísért énekelt versek tanulása, tánc) illetve gümnasztikai képzésben (torna, sport és kifejező mozgás művészete) részesítve tanítványaikat.

Az athéniak nevelésüket a „kalokagathia” elvére alapozták, vagyis hogy a „szép” és a „jó” harmonikus egységben létezik, szép, esztétikus test csak szép, tehát etikailag kifogástalan léleknek adhat otthont.

Athénban a lányok nevelése első sorban a háztartási és a gazdasági ismeretek megszerzésére korlátozódott, a lányok anyjuktól tanultak meg varrni, kötni, fonni, szőni. Olvasni és írni csak keveset tanultak, vagy a szüleiktől vagy a dajkájuktól.

### *Görög filozófusok*

A neveléstörténet egy fontos állomása a görög filozófusok ideje. A szofistáknak (bölcsek) nevezett filozófusok vándortanítóként jártak, és tanítottak városról – városra. Nevelésük céljaul a politikai közéletben sikeres emberek nevelését tűzték ki, olyan nevelést kívántak tanítványaiknak átadni, amely a gyakorlati életben jól hasznosítható, mely mindenekelőtt az egyén boldogulását hivatott elősegíteni, nem tévesztve szem elől a nagyobb közösség érdekeit, mivel hitük szerint igazán értékes közösség nem létezhet individuális értékekkel rendelkező egyének nélkül (vs. Spárta, ahol éppen az individualitást kívánták elfojtani a közösség érdekében).

<sup>5</sup> Platón: Protagorasz. A Platón válogatott művei című kötetben. Európa, Bp., 1983. 30-31. o. forrás: Pukánszky-Németh

A filozófia mellett más tudományokat is műveltek, oktattak, természettudományos jellegű ismereteket is. Az általuk oktatott tananyag a következő nagy csoportokba rendszerezhető:

1. Dialektika – A logikus gondolkodás és a vitatkozás tudománya
2. Retorika – Az ékesszólás, a kifejező, hatásos beszéd mestersége
3. Gyakorlati ismeretek – Természettudományok

A legjelentősebb görög filozófusok, akik munkássága a mai napig jelen van:

1. Szókratész (Kr. e. 470-399). Tanítványait első sorban önismeretre és önfejlesztésre ösztönözte. A pszichoterápiában máig használjuk az általa művészi módon használt „szókratészi kérdés” technikáját. Szókratész a beszélgetései során mesterien megfogalmazott kérdések sorozatán át, a háttérbe húzódva vezette, terelgette vitapartnerét. Célja az igazságok kimondása helyett a kimondatás, a rádöbbenés volt.
2. Platón (Kr. e. 428/7-348/7). Az ókori görögök egy meghatározó, kiemelkedő alakja. Platón rendkívül szemléletes módon ábrázolta a korabeli görög nevelést, és sajátos, egyedülálló pedagógiai rendszert alkotott. Platón úgy hitte, a társadalom rendje a nevelés segítségével valósítható meg, ezért úgy vélte, a nevelés a legfontosabb valamennyi állami ügy közül.
3. Arisztotelész (Kr. 384-322). Platón tanítványa, Nagy Sándor nevelője volt. Hite szerint az emberi élet célja a boldogság, a boldog ember pedig az, aki erényesen él. A nevelés célja tehát az erényes polgárok nevelése. Úgy vélte, hogy az erényeket az ember természetes hajlamaiból lehet kifejleszteni, mégpedig tevékenység útján. Az erények erkölcsiek vagy szellemiek lehetnek. Az erkölcsi erényeket szoktatással, míg a szellemi erényeket oktatás-tanítás útján lehet kifejleszteni. Arisztotelész azt vallotta, hogy a megszerzett tudás nem elegendő, sőt káros is lehet, ha rossz cél érdekében használjuk. Platónhoz hasonlóan ő is azt vallotta, hogy a nevelést társadalmasítani kell, az állam irányítása alá kell vonni. A nevelés végső célja tehát nála is az „állam boldogsága”, vagyis az egyént nem önmagáért neveljük, hanem azért, mert az értékes individuumok összessége az állam értékét növeli. (Jobb alsó kvadráns).

*Nevelés az ókori Rómában (Kr. e. VIII – Kr. u. V. sz.)*

Az ókori Rómában a gyereknevelést egyetlen cél vezérelte, hogy képessé tegyék az állami célok szolgálatára.

*"Nem a kalokagathia lelkesítette őket, hanem az állami céloknak szentelt férfias élet derekassága és gyakorlati tartalma. A római ember valóban azért tanulta meg a fegyverforgatást, azért tűrte a »porondot és napmeleget«, azért úszta meg a »sárga Tiberist«, hogy testi erejével harcban és háborúban megállja helyét, s győzelemre segítse az örök*

*Rómát; csak azért tanult meg ékesen és meggyőzően szólni, hogy a közügyekben való részvételével is az összesség erejét segítsen gyarapítani."*<sup>6</sup>

Míg kezdetben nem létezett Rómában intézményi nevelés, s a gyermekeket és a fiatalokat a család, a katonáskodás és a közélet színtere, a Fórum nevelte, Róma nagyhatalommá válásakor (Kr. e. 300-tól) fokozatosan kiépült az intézményi nevelés is. Az alkalmoszerű, családi oktatást-képzést felváltották a magániskolák. A „ludus”-nak nevezett iskolákban alapkészségeket tanítottak, írást, olvasást, számolást, a szülők tandíjat fizettek. Ilyen alapiskola minden városban volt.

Kr. e. III. század első felében dél-itáliai görög magántanítók nyitották meg az első grammatikai iskolákat. 11-12 éves fiúk jártak ezekbe az iskolákba, ők már tudtak írni, olvasni és számolni, latin és görög nyelvtant, költészetet és irodalmat tanultak itt.

16 évesen a fiatalok retorika iskolába kerültek, ahol a korábbi tanulmányokra épülő szélesebb műveltséget szerezhettek. Tanultak szónoklattanról illetve a korabeli közülethez kapcsolódó ismereteket.

A hatalmasra duzzadt római birodalom területén kialakult az állami közigazgatási hivatalok széles hálózata, így igen sok köztisztviselőre volt szükség, aki az általános műveltségen túl jogi ismeretekkel is rendelkezett. Ez hozta magával az iskolarendszer kiszélesedését, megerősödését.

Érdekes megjegyezni, hogy a római nevelésből hiányzott a zene, amit csak a lányok házi nevelése számára engedélyeztek. Ugyanígy nem oktattak gimnasztikát, nem volt céljuk a görögökhöz hasonlatos esztétikus, arányosan fejlett testalkat kiművelése, hanem a jó katona erőteljes fizikumának kiedzése.

Rómában a nők nem számíthattak jelentősebb közéleti szereplésre, ezért a lányok nevelésének célja az volt, hogy erényes feleséggé, gondos édesanyákká váljanak. A szegényebb sorból származó leánygyermek egyútt jártak a „ludus”-ba a fiúkkal, de magasabb iskolába nem kerülhettek. A jómódú családok lányai otthon édesanyjuktól és házitánítójuktól szerezhettek irodalmi és zenei műveltséget.

A római nevelés egységes oktatási rendszert honosított meg a birodalom távol eső részein is.

#### *1.4 A korai keresztény nevelés jellemzői*

Jézus Krisztus megjelenésével az európai kultúra története, az európai ember gyökeres változáson ment keresztül. Az „evangélium” (jó hír) terjedésével az a felfogás is terjedt, hogy nincs különbség ember és ember közt, a hívők Isten előtt egyenlők. A keresztény embereszmény gyökeresen eltér a görög- római emberképtől. Míg az antikvitás embere élni akar, teljességre törekszik, testét, lelkét ennek érdekében fejleszti, edzi, a boldogulást ezen a földön keresi, miközben retteg a haláltól a keresztény embert a szeretet, önfeláldozás, békére törekvés jellemzik. Ezen emberfelfogásból eredeztethetők a korai kereszténység nevelési

<sup>6</sup> Fináczy Ernő: Az ókori nevelés története. Bp., 1906. 199-200. o. Reprint kiadás: Könyvtérképesítő Vállalat, Bp., 1984. forrás: Pukánszky- Németh

elvei, melynek középpontjában az akarat fejlesztése áll. Hitük szerint az akarat erősítése egyben a hit erősödését is jelenti. A keresztény nevelés egy fontos jellemzője egy egyetemlegesség, minden embernek joga van ahhoz, hogy a hit és a szeretet szellemében nevelődjék.

Különösen nagy jelentőséget tulajdonítottak a családi nevelésnek, a szülők feladata volt, hogy óvják gyermekük tiszta és romlatlan lelkét a káros hatásoktól. A nevelés fontos eszköze a bibliai történetek elmesélése volt.

A II. századtól kezdődően „kathékéta iskolákat” létesítettek, ott folyt a gyülekezetek tanítóinak a képzése.

A kor fontos oktatási helyszínei voltak a kolostori iskolák. A nagy kolostorokban legtöbbször két iskola működött, egy belső iskola a leendő szerzeteseknek és egy úgynevezett külső iskola a világi papok képzésére, illetve itt tanultak azok a gyermekek, akik szülei szerzetesi tanítót akartak, habár gyermekeiket nem egyházi pályára szánták. A kolostori iskolák hozták az olvasástanulás első nagy hullámát, míg korábban csak viszonylag kevesen tudtak írni, olvasni. Nagy Károly a IX. században egy területi elven alapuló, széles körű iskolarendszert hozott létre. Minden plébániával rendelkező településen plébániai iskolát alapítottak (itt oktatták az alapvető ismereteket, mint, olvasás és éneklés) és minden területi központban egy kolostori és székesegyház, mely lehetővé tette a magasabb ismeretek elsajátítását. Ezekben az iskolákban nem egy tudós vagy filozófus köré gyűlve folyt a tanulás, hanem a mai értelemben vett iskolákhoz hasonlóan. A tanulócsoporthoz tervszerűen foglalkoztak pontosan meghatározott tananyaggal, kibontakoztak a pontosan meghatározott tantárgyak, a tananyag fokozatosan egymásra épült és a tanulócsoporthoz tudatosan kialakított módszerekkel oktatták.

### *A középkori egyetemek*

Az oktatás egy új korszakát a középkori egyetemek megalakulása hozta el. A XII. században egyes székesegyházi iskolában a nevesebb, népszerűbb tanárok köré sereglettek a diákok, mely egyfelől a tanítás színvonalának emelkedését, másfelől a tanárok és hallgatók szabad egyesületének az „universitasnak” a létrejöttét eredményezte. Ezeket az egyesületeket tekinthetjük a mai egyetemek őseinek. Ekkor „studium generale”-ként hívták ezeket az intézményeket (a szó jelentése egyetemes tanulmányok), az első ilyen intézmény Bolognában jött létre 1088-ban, majd Párizsban a Sorbonne.

### *A világi nevelés*

A középkor hozta el a nevelést a világiak körében. Egyrészt a lovagi neveléssel, mely a XII-XIV. században élte virágkorát, ahol a cél ismét a bátor, hősiesség férfiak nevelése volt, ismét a testi erő, a harcedzettség és a fejlett fizikum váltak eszményképpé. Ezekhez társult a lelkierő, a kitartás, a szenvedés és a halál megvetése, mértékletesség és önuralom, a hűbérúr iránti feltétlen hűség és természetesen a lovagiasság. A lovagi nevelés a főúri udvarokban zajlott. Természetesen nem az egyházi iskolákhoz hasonló műveltség volt itt a cél, hanem hogy az ifjak a valós élet keretei között, lovagi tornákon, vadászaton, fegyvergyakorlatokon tanuljanak.

A világi nevelés másik fontos alapköve a városi polgárság iskolái voltak. Mivel a XIII. századtól kezdődően a városi polgárság egyre nagyobb befolyásra tett szert, a városi plébániai iskolák tananyaga is átformálódott oly módon, hogy ne csak a pappá nevelés szempontjait vegye figyelembe, hanem a kereskedő, iparos- és hivatalnokréteg szükségleteit is. Ezekben az iskolákban többnyire az iskolarektor oktatott, illetve több helyen segédtanító is. Ők nagyobb diákok voltak, akik a kezdőkkel gyakoroltak. A tananyag az olvasáson, íráson és éneklésen túl a latin nyelv oktatására terjedt ki, mégpedig a köznapi latin nyelvére, mivel ez a nyelv töltötte be a legfontosabb köznapi kommunikációs eszköz szerepét. Később praktikus, a jövő életpályához szükséges ismereteket sajátítottak el a tanulók, különböző hivatalos iratok szerkesztését, pénzügyi ismereteket, gyakorlati számtant, könyvelést, kereskedelmi levelezést, földrajzi-csillagászati ismereteket.

### *1.5 A magyar intézményes nevelés kezdetei*

Magyarországon Szent István megkoronázása magával hozta a kereszténységet, s a keresztény egyház szervezetének kiépítése együtt járt az egyházi iskolák meghonosodásával. Az oktatási intézményeket itthon is, csakúgy, mint Európában a kolostori iskolák jelentették, Szent István maga is több kolostort alapított. Működtek székesegyházi iskolák is, melyek szellemi központ szerepét töltötték be. Az oktatás egy kevésbé szervezett módja volt, hogy a faluban működő papok összegyűjtötték a tanulni vágyó fiúkat és megtanították őket arra, amit maguk is tudtak, vagyis olvasni és énekelni, bevezették őket az egyházi szertartásokba, megismertették velük az alapvető egyházi latin szókincset, a liturgikus szövegeket és énekeket. Ehhez természetesen nem rendelkeztek pedagógiai-módszertani ismeretekkel, az akkori közfelfogás azonban úgy tartotta, hogy ha valaki tud valamit, akkor arra is képes, hogy azt másnak megtanítsa. A székesegyházi iskolákban az oktatásért pénzben és természetben fizetni kellett, a szegény tanulók azonban ingyen tanulhattak. Viszonzásképpen a hét meghatározott napján körüljárták a várost és begyűjtötték az iskolának szánt adományokat.

Az első egyetemet Nagy Lajos alapította 1367-ben Pécsen, de ez az intézmény pár év múlva megszűnt. 1395-ben Óbudán nyílt új egyetem, de ez az egyetem sem tudott megerősödni, megmaradni. Így a tehetősebbek a vonzó külföldi egyetemeken tanulhattak.

### *1.6 A reneszánsz és a humanista mozgalmak*

A XV. század végére a reneszánsz világfelfogás és a humanisták mozgalma megteremtette a humanista városi iskolát, mely minden későbbi humán gimnázium prototípusa. A humanista mozgalom Itáliából indult el a XIV-XV. században, egy szellemi áramlat, mely a reneszánsz kultúra szerves része volt. A humanisták az ókori görögökhöz hasonlatosan abban hittek, hogy az esztétikai élmény fejleszti a jellemet. A humanizmus egy irodalmi és tudós irányzat volt, mely nem volt vallásellenes, de Isten és ember viszonyát, az egyház közvetítő szerepét megkérdőjelezve személyes kapcsolatnak tekintette. A humanisták ismét a klasszikus antik

szerközkhöz nyúltak vissza (latin és még inkább görög), az ókori kéziratoskat kiegészítették az eredeti görög nyelvű szövegek latin fordításával. E művek széles körben való elterjedését segítette az időközben elterjedő könyvnyomtatás. (Gutenberg 1450).

### *Rotterdami Erasmus*

A legnagyobb németalföldi humanista sok tekintetben megelőzte korát. Az embert eredendően jónak tartotta (ez a nézet majd később, a felvilágosodás korában Rousseau munkásságában jelenik meg), a gyermekkor pedig a potenciális alaktalanság korszakának. Hite szerint a nevelő feladata, hogy emberi alakot formáljon a gyermekből, miközben a jó nevelő figyelembe veszi a gyermekkor sajátosságait és a gyermek egyéni adottságait. A mára természetessé vált gondolat Erasmus idejében igen újszerű volt. A középkori városi iskolákban egy tanulócsoportban tanultak írni és olvasni a 7-8 éves gyermekek és a 18-20 éves ifjak.

Erasmus szerint a nevelés lényege, hogy bensőséges, szeretetteljes emberi kapcsolat legyen a tanító és a gyermek között. Erasmus munkásságában a „jól nevelt gyermek” képe rajzolódik ki.

Mind Erasmus, mind más humanisták kemény kritikával illették az akkori iskolát.

*"A gyermeket alig négyesztendőskorában iskolába küldik, ahol egy tudatlan, durva, romlott erkölcsű, néha nem is józan eszű, gyakran holdkóros vagy nyavalyatörős [...] tanító trónol. Csakugyan, mai napság nincs olyan elvetemült, hasznavehetetlen semmi ember, akit a közvélemény iskolamesterségre alkalmasnak nem tartana. Ők meg, mintha királyság jutott volna osztályrészükül, hihetetlen durvaságokat követnek el, mert uralomra tettek szert nem vadállatok fölött - mint a vígjátékíró mondja -, hanem egy olyan életkor fölött, mely leginkább rászorul a gyengéd bánásmódra. Azt hihetnéd, nem iskolában, hanem hóhérkamrában vagy; nem hallani ott mást, mint ostorcsattogást, virgácsütést, jajveszékelést és zokogást és kegyetlen fenyegetéseket. Mi mást tanulhatnak itt a gyermekek, mint a tudomány gyűlöletét?"*<sup>7</sup>

A humanisták nem csak a szinte állandó verést nehezményezték, hanem az iskolákban uralkodó túlzott verbalizmust, a klasszikus nyelvi stúdiumok öncélúságát is. Úgy vélték, a kor pedagógiai gyakorlatát a túlhajtott, öncélúvá vált nyelvi stúdiumok, a kiüresedett szónonki fordulatok, a meddő verbalizálás jellemzi.

## *1.7 A reformáció*

A XVI. század pedagógiájára két eszme hatott erősen, az egyik a már korábban bemutatott humanizmus, mely az emberléptékű pedagógiát hozta el, és a reformáció, mely a személytelen egyházi vallásosság helyett személyes, bensőségesen átélt vallásosságot hozott.

<sup>7</sup> Erasmust Fináczy Ernő idézi A reneszánsz kori nevelés című kötetben. 199. o, forrás: Pukánszky- Németh



*Comenius: Az első részletesen kimunkált pedagógiai rendszer megalkotója*

A XVI. század a pedagógia történetének egy átmeneti időszaka. A gyermekre ekkor már egyre inkább önálló értékekkel bíró individuumnak tekintenek, aki figyelmet és törődést érdemel, de még mindig a verés a legelterjedtebb nevelési módszer. Megnövekedik az érdeklődés a felnőttek körében a gyermeknevelés kérdéseiről, egyre több gyermeknevelési tanácsadó, útmutató kerül ki a nyomdákba.

Átalakul a magasabb műveltség tartalma is, a hagyományos klasszikus (elsősorban latin) nyelvű tanulmányok mellett igény fogalmazódik meg a hétköznapi életben használható, praktikus ismeretek iránt, ezen belül a természettudományos tudás iránt.

A kor egy kiemelkedő egyénisége, aki új irányokat hozott a pedagógiába Comenius.

Jan Amos Komenský (1592-1670) (Latinosan írva a nevet: Comenius) cseh-morva pedagógus, aki jelentős munkássága elismerésül világszerte ismertté vált.

Elemi oktatást a cseh testvérek közösségének iskolájában kapott, majd Prerov városának latin iskolájába (gimnázium) tanult. Később felsőfokú teológiai tanulmányokat folytatott a herborni akadémián és a heidelbergi egyetemen.

Úgy vélte, létre kell hozni a tudományok tudományát (pánszófiának nevezte), ami az alapvető fogalmak egymáshoz kapcsolódásának rendszere, s e mindentudás majd hozzásegíti az embert ahhoz, hogy megtalálja a helyét a világban.

Comenius Lórántffy Zsuzsanna fejedelemszónya meghívására érkezett Sárospatakra, hogy részt vegyen a kollégium újjászervezésében. A cél az volt, hogy segítsen a kollégiumát magas szintű képzést nyújtó, korszerű papképző intézménnyé tenni. Comenius négy évig volt Magyarországon, (1650-1654), ez idő alatt a tervezett hét osztályos pánszófikus iskolájának első három osztályát tudta megvalósítani. Terve az volt, hogy olyan iskolát hoz létre, ahol minden osztályban – koncentrikus és egyre bővülő körökként- önmagában is helytálló, de fokozatosan bővíthető ismeretrendszert adnak át a tanulóknak.

Comenius világnézetének alapját a keresztény hit képezte. Abból indult ki, hogy az ember Isten teremtménye, s a földi élet után Istenhez tér vissza. Abban hitt, hogy az ember alakítható, nevelhető. A gyermeknek eleve adott az eszeség, uralkodásra való képesség a vallásos jámborság kibontakoztatásának lehetősége, vagyis minden gyermek nevelhető. A felvilágosodást meghívó gondolata, hogy a neveléssel gyógyíthatók a társadalmi bajok.

Olyan didaktikai és metodikai alapelveket fogalmazott meg, melyek azóta az iskolai élet szerves részévé váltak, ilyenek a szemléletesség, a tudatosság, a rendszeresség, a következetesség valamint a tananyag koncentrikus bővítésének elve. A Nagy Oktatástan című művében vázolta fel elképzeléseit az iskolarendszerről, mely négy lépcsőből áll, s minden lépcső egy hat évig tartó nevelést foglal magába.

- I. A kisgyermekkor iskolája az anyai öl
- II. a gyermekkor iskolája a tudományos játék, vagyis a nyilvános népi iskola
- III. a serdülőkor iskolája a latin iskola, vagyis a gimnázium,
- IV. az ifjúkor iskolája az akadémia és külföldi utazások.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Comenius (1953): Nagy oktatástan. 345. o. forrás: Pukánszky- Németh

Comenius írta le elsőként részletesen a máig is érvényes osztály-és tanórarendszert, rendet vitt ezzel az iskolai életbe. Kialakította, hogy a tanulók egyszerre kezdjék a tanulást, fokozatos képzést kapjanak mindvégig, az iskola ősszel kezdődjék és tavasszal fejeződjön be, a tanító a korábbi egyéni foglalkozás helyett egyszerre végezzen együttes munkát az egész osztállyal, mégpedig egy órás foglalkozásokra bontva a tanítás folyamatát. Comenius pedagógiai munkássága kiemelkedő. Nemcsak megalkotta a nevelés történetének első, részletesen kidolgozott rendszerét, az iskolai oktatásra vonatkozó elvek, törvényszerűségek, szabályok összegyűjtésével és összerendezésével összefoglalta az addig felhalmozott tapasztalatokat, míg saját nagyszerű gondolataival gazdagította a rendszert előrevetítve ezzel a közeljövő áramlatait.

### *Apáczai Csere János*

Comenius mellett a kor másik kiemelkedő a pedagógiára mély hatást gyakorló személye Apáczai Csere János. (1625-1659) Székely parasztcsalád gyermeke, elemi iskolába szülőfalujában járt, majd a kolozsvári iskolába került. Később a gyulafehérvári kollégium diákja, majd holland egyetemeken tanult, ahol megismerkedhetett Descartes tanaival.

Szintén Lórántffy Zsuzsanna meghívására került a kolozsvári református kollégium élére, ahol hatalmas munkát végzett. Apáczai egyik kiemelkedő munkája a Magyar Enciklopédia, mellyel átfogó szintézisbe ötvözte a kor tudományos eredményeit, a XVII. század tudományának teljes körképét igyekezett egy pedagógiailag elsajátítható műveltség-egészbe transzformálni. S ami munkáját külön kiemelte, hogy mindezt anyanyelvén, magyarul tette. A magyar nyelv akkoriban nem rendelkezett a tudományok egyes fogalmait pontosan tükröző szakkifejezésekkel, ezért nyelvújító tevékenységet is végeznie kellett, ezzel új magyar szavakat, kifejezéseket alkotott. Az enciklopédia 11 fejezetében a hagyományos humán tudományokkal egy sorban szerepelnek a fiatal természettudományok, s a vaskos kötet felépítése Descartes tudományelméletét követi. Apáczai művénel ügyelt arra, hogy az általa pontosan definiált fogalmak összefüggő rendszerbe illeszkedjenek. Az enciklopédia előszavában Apáczai kifejti elképzeléseit az iskoláról, oktatásról is. Eszerint először az anyanyelvű folyékony olvasásra kell megtanítani a gyermeket, majd következhet az Enciklopédia egyes fejezeteinek, meghatározásainak feldolgozása, mégpedig a következő sorrendben: földrajz, ásvány-és állattan, erkölcsi, gazdasági és állami ismeretek, matematika, geometria, fizika, metafizika, logika, ehhez a kérdés-felelet katekizáló módszerét ajánlja. Ezt követné a nyelvtanulás, méghozzá négy nyelv elsajátítása, először a görög, majd a latin, a héber végül pedig az arab. Az oktatás középső és felső szintjére latin nyelvű oktatást javasolt, anyanyelvű tankönyvek nélkül. Apáczai széles körű népoktatást akart, hasznos ismereteket nyújtó középiskolát és színvonalas, egyetemi rangú akadémiát. Mivel Apáczai elképzeléseinek megvalósításához a XVII. századi Erdélyben nem voltak adottak a feltételek, az iskolaügy reformálására tett elképzelései nem tudtak megvalósulni.

### *A katolikus oktatás megújítója: Pázmány Péter*

A XVII. század első felében a protestáns iskolák gyors fejlődésére válaszul a katolikus egyház is igyekezett az iskoláztatást korszerűsíteni. Ennek a munkának az egyik kiemelkedő személyisége volt Pázmány Péter (1570-1637) esztergomi érsek.

*„Pázmány – egyházi méltósága mellett – elméleti-gyakorlati közoktatás-politikus is volt. Rendelkezett egy szilárd ideológiai-politikai alapokon nyugvó, egész országra kiterjedő iskolafejlesztési programmal, és az e program megvalósításához szükséges hatalommal, befolyással. Közoktatás-politikus volt abban a korban az előbb említett Apáczai Csere János is, azzal a különbséggel, hogy az ő fejlesztési koncepciója – a megfelelő hatalmi támasz híján – jórészt megmaradt az elmélet síkján.”<sup>9</sup>*

Pázmány úgy gondolta, hogy a katolikus vallást a leghatásosabban a közneveléssel és a közoktatással lehet előrébb vinni. Nagy gondot fordított a papképzés korszerűsítésére, új intézmények létesítésére, és támogatta, hogy a tehetséges papnövendékek külföldi egyetemeken tanuljanak. Mindemellett gondolt a világiak felsőfokú képzésére is, nagy összegű adományával segítette a nagyszombati egyetem létrejöttét. (Az egyetem 1777-ben Budára majd Pestre költözött, ez a mai Eötvös Loránd Tudományegyetem).

Pázmány nevéhez kapcsolódik a lányok nevelésének megszervezése. A korabeli Magyarországon, ahogyan más országokban is Európában intézményes nevelésben csupán fiúk részesültek. Pázmány szorgalmazására hozták létre 1627-ben a leánynevelő intézetet Pozsonyban.

### *1.8 A felvilágosodás*

A XVII-XVIII. századi ipar és kereskedelem fellendülése a városi polgárság fejlődését, gyarapodását hozta magával. A fejlődő polgárság gondolkodásmódja is erőteljes változáson ment keresztül, egyre inkább hangsúlyossá vált az evilági boldogulás igénye.

Mindez együtt járt a filozófia gondolkodásában lezajló fejlődéssel, ahol előtérbe került a természettudományos egzaktságra való törekvés. Az európai művelődéstörténet felvilágosodásnak nevezett nagy korszaka három ösvényen haladt párhuzamosan, a tapasztalati-induktív eljárás terjedésének ösvényén (Francis Bacon), a matematikai alapokon nyugvó, deduktív levezetéseket előnyben részesítő racionalizmus (René Descartes) illetve az érzelmek szerepének hangsúlyozása, mely a filozófia központjába a „szív érveit” állítja (Blaise Pascal).

<sup>9</sup> Lásd Mészáros István tanulmányát: Pázmány Péter a közoktatás-politikus. Pedagógiai Szemle, 1977. 5. sz. 441-459. o. forrás: Pukánszky-Németh

### *John Locke*

A felvilágosodás korának két kiemelkedő személyét szeretném itt most megemlíteni, az első az angolszász felvilágosodás legnagyobb képviselője John Locke (1632-1704).

*„Locke édesanyját korán elvesztette. Édesapja puritánus ügyvéd, a királyi önkénnyel szembeszálló parlamenti csapatok kapitánya volt. Fiával rendkívül szigorúan bánt, de ez a szigor a gyermek növekedésével egyre enyhült. Locke már gyermekkorában magába szívhatta a puritanizmus eszmeiségét, értékrendjét. Tizennégy éves korában a londoni Westminster-school tanulója lett. Az iskola vezető tanára (korabeli kifejezéssel: „rektora”) a latin, görög, héber és arab nyelv oktatását tekintette fő feladatának. A fiatal Locke nem érezte jól magát a kegyetlenül szigorú, de ugyanakkor színvonalas képzést nyújtó középiskolában.*

*Később az oxfordi egyetemre került, itt filozófiát hallgatott. Megismerkedett Bacon, Hobbes és Descartes tanaival. Ez utóbbi hatására a természettudományokat – mindenekelőtt az orvostudományt – is tanulmányozni kezdte. Baráti köréhez tartozott a kiváló fizikus és vegyész Robert Boyle, valamint Newton.*

*Négyesztendei felsőfokú tanulmány után előbb a filozófia bakkalaureusává, majd magiszterévé avatják, s megbízzák a görög nyelv tanításával. 1666-ban fordulópont következik be életében: megismerkedik a whig miniszter lord Shaftesbury-vel, akinek háziorvosa és fiának nevelője lesz. Élete szorosán összefonódik a lord politikai karrierjével.*

*Így amikor Shaftesbury szembeszáll a király abszolutisztikus törekvéseivel, s kegyvesztett lesz, vele Locke is Hollandiába menekül. Innen küldözgeti haza egy barátjának azokat a leveleket, melyek a gyermeknevelésről vallott nézeteit tartalmazták. Ezek később kibővítve könyvvé terebélyesedtek. A „Gondolatok a nevelésről” (Some thoughts concerning Education) 1693-ban jelent meg.”(Pukánszky- Németh)*

Locke embereszménye a gentleman, aki erős és egészséges testtel bír, erényes, vallásos lélek és praktikus ismeretek birtokában van. Locke hisz a nevelés emberalakító erejében, s bár elismeri a nyilvános iskoláztatás előnyeit, mégis inkább a magánnevelés híve. Véleménye szerint az emberi lélek születésekor olyan, min a tiszta lap („tabula rasa”), melyet tetszés szerint lehet alakítani és képezni. A leghatásosabb nevelési módszernek a személyes példaadást tartja.

Fontosnak tartotta az ész, az elme fejlesztését, melyről úgy gondolta, hogy a tapasztalás útján valósulhat meg. Még hozzá két módon, egyrészt a külső világ megtapasztalásának, az érzékelésnek az útján, másrészt a belső reflexió útján.

John Locke az *Értekezés az emberi értelemről* című művében így ír erről (Locke, 1979, 35. oldal):

*„ Az érzékek először sajátlagos ideákat bocsátanak be, és bebútorozzák velük a még üres szobát. Az elme fokozatosan megszokja egyiket-másikat, ezek az emlékezetbe költöznek és nevetek kapnak. Azután az elme továbbmegy, elvonatkoztatja őket és fokról fokra megtanulja az általános nevek használatát. Így telik meg az elme ideákkal, szavakkal, vagyis nyersanyaggal, amelyen diszkurzív képességét gyakorolhatja. Az ész használata napról napra láthatóbbá válik, amint ez az anyag, amely munkát ad neki, egyre növekedik.”*

### *Jean-Jacques Rousseau*

A felvilágosodás korának másik, a pedagógiában is jelentős hatással bíró személyisége Jean-Jacques Rousseau.

Rousseau, mint korának más filozófusa is a filozófia mellett pedagógiai kérdésekkel is behatóan foglalkozott, még hozzá olyan hatásosan, hogy a pedagógiában gyökeres változásokat idézett elő.

1712-ben született Genfben egy órásmester fiaként, s bár nem járt elemi iskolába már 10 évesen nagy műveltségre tett szert, mivel édesapjával (édesanyja születése után egy héttel meghalt) kedvenc szórakozásuk az olvasás volt. Kalandos élete során lakájként dolgozott Torinóban, majd szenvedélyes tanulásba kezdett, fizikát, matematikát, élettant, anatómiát, zeneelméletet tanult. Dolgozott magánnevelőként, barátkozott filozófusokkal (elsősorban Diderot-val), élt kottamásolásból, és ő írta az Enciklopédia zenei szócikkeit.

1762-ben jelent meg pedagógiai regénye („Emil, avagy a nevelésről), mely olyan heves reakciókat váltott ki, hogy nyilvánosan elégették, Rousseau ellen pedig elfogatóparancsot adtak ki, csak nagy viszontagságok árán menekülhetett.

A nevelésről alkotott elméletének alap gondolata, hogy a gyermek, mint természeti lény eredendően jó, csak a társadalmi együttélés rontja meg. Rousseau pedagógiájának célja az evilági boldogulás, melynek egyik első fontos lépése, hogy ne kényszerítsük a gyermeket felnőtt létre, hagyjuk a gyermekben megérni a gyermekkort. Embereszménye egy olyan ember, aki a boldogság, a szabadság és az erkölcsi erény jegyében képes életét irányítani, képes mindenhol megállni a lábán, bárhova is sodorja az élet.

Rousseau munkásságában megfigyelhető egy sajátos hangsúlyáttevéődés, míg korábban évezredek keresztül a pedagógiai figyelem középpontjában az elsajátítandó műveltség állt, most a pedagógia a gyermek köré rendelődik. Ez természetes módon a nevelés új módszereinek megjelenését eredményezte. Rousseau szerint a gyermeknek először is meg kell lesni a természetét, s a gyermekre érzelmein, a képzeletén keresztül kell hatni, nem pedig racionális érvek útján. A nevelő feladata a gyermekben szunnyadó lehetőségek, erények kibontakoztatása, mégpedig úgy, hogy ügyel a gyermek spontán fejlődésének zavartalan kibontakoztatására, miközben maga szinte láthatatlan marad (Rousseau negatív nevelésnek nevezi ezt).

A gyermeki fejlődést öt periódusra osztja:

1. születéstől a beszédig – testi nevelés
2. kétéves kortól tizenkét éves korig – az érzékszervek nevelése
3. tizenkét éves kortól tizenöt éves korig – az értelmi nevelés

4. tizenöt éves kortól a házasságkötésig – az erkölcsi nevelés
5. nőnevelés

Rousseau felismerte, hogy a gyermekre sokféle nevelő hatás irányul, és azt is, hogy ezeknek csak egy része befolyásolható. Nézete szerint a nevelést a természettől, az emberektől vagy a dolgoktól kapjuk, s egyedül az emberek által nyújtott nevelés az, melynek urai lehetünk. Rousseau elmélete a nevelésről fordulóponthoz jelentett a pedagógiában, a huszadik század reformpedagógiai mozgalmának képviselői közül szinte valamennyien kötődnek pedagógiai elképzeléseikhez.

### *A magyar oktatásügy a felvilágosodás korában*

A XVIII. században Mária Terézia sorozatos intézkedéseivel igyekezett a Habsburg-birodalom egységét megszilárdítani, és a központosítás hatékonyságát fokozni. Az egységesítési törekvés érvényesült mind a politika, a gazdaság, az ipar, a közegészségügy, mind pedig az iskolaügy területén. Mária Terézia és fia II. József a felvilágosult abszolutista kormányzati elveket érvényesítették a közoktatásban, ennek megfelelően igyekeztek azt egységes irányítás alá vonni. Mivel a felvilágosodás korában úgy hitték, hogy az oktatással, neveléssel megoldhatók a társadalmi bajok, problémák, ezért az iskolai keretek között zajló oktatás fontos állami érdekké vált. Az iskolázás többé már nem kizárólag az egyes vallásfelekezetek ügye, és nem is az egyes földesurak jótekonyságának a függvénye. Az iskolaállítás, a fenntartás és az irányítás az uralkodó fenségjogába került, ami nem jelentette azt, hogy az állam lemondott volna az egyházak szerepéről az oktatásban, de csakis saját központosított irányítása alatt tartotta azt elképzelhetőnek.

Mária Terézia ennek megfelelően 1770-ben a tanügy nagyszabású reformját valósította meg. Az 1773-ban feloszlatott jezsuita rend vagyonának jelentős részéből tanulmányi alapot hozott létre az alsó, a középfokú oktatás, valamint az egyetem támogatására.

### *Az I. Ratio Educationis*

Az új oktatási-nevelési rendszert, a Ratio Educationist Mária Terézia 1777. augusztus 22-én hagyta jóvá. Bár a protestánsok elutasították elveinek átvételét, s így csak a katolikus iskolák belső rendjére gyakorolhatott hatás, ám ennek ellenére mérföldkőnek számít a hazai iskoláztatás történetében. Olyan egységes oktatási-nevelési rendszer létrehozását kísérelte meg, amely az állam illetve az államhatalmat képviselő uralkodó felügyelete alatt áll, azaz megpróbálta a különböző szintű oktatási intézményeket egységes állami szervezetbe rendezni.

A Ratio Educationis:

- megteremtette a tankerületeket, élükön a tankerületi főigazgatókkal és a nép főiskolai felügyelőkkel
- határozott szervezeti kereteket és tananyagbeli tartalmakat adott az egyes iskolafokoknak (ez azt is jelentette, hogy a tanuló, magasabb szintre csak az előírt feltételek teljesítése után léphetett)

- a korábnál több szerepet adott a középiskolai tananyagban a reáltantárgyaknak (számтан, természetrajz, fizika, földrajz)
- szabályként írta elő a történelem, erkölcsan és az állampolgári ismeretek tanítását
- kísérletet tett a gimnáziumi tantárgyak hasznosság szerinti felosztására, megteremtve ezzel a kötelező, az ajánlott és a választható tantárgyakat
- meghonosította a tanítóképzés új intézménytípusát, a normaiskolát
- szót ejtett a testi nevelés, a játék, a szellemi felfrissülés fontosságáról és hasznáról is.

A Ratio Educationis negatívumaiként említhetjük, hogy

- a magyar nyelv nem kapott helyet a közép-és felsőfokú oktatásban, a tanítás nyelve latin volt
- a modern nyelvek közül a német nyelv tanításának minden iskolai szinten kiemelt szerepet biztosított (ennek pozitív aspektusa, hogy az élő idegen nyelv tanítása először jelent meg a magyar iskolákban)
- megtörte az 1730-as években elindult folyamatot, mely során az iskolák magyar jellege erősödött, megszülettek a magyar nyelvű tankönyvek
- továbbra is a nemesség érdekeit tartotta szem előtt
- a gimnáziumi tanterve nem vette figyelembe a 10-15 éves tanulók lélektani sajátosságait.

Bár az első Ratio Educationis a magyar iskolaügy történetének fontos dokumentuma a gyakorlatra mégsem tudott igazán mély hatást gyakorolni.

## *A II. Ratio Educationis*

1806-ban Budán látott napvilágot a II. Ratio Educationis, melyet szintén a király adott ki, felségjoga alapján. Csak a katolikus iskolák számára vált kötelezővé, a protestánsok ezúttal is elutasították, de később ők is kidolgoztak egységesítő rendelkezéseket (például 1807-ben Debrecenben a Ratio Institutionist).

A II. Ratio kiküszöbölte a német nyelv korábbi – II. József által bevezetett – kötelező oktatását, ugyan továbbra is tanították, de csak azoknak, akik ezt kívánták. Részletesen rendelkezett az anyanyelvi iskolákról, az egyszerű falusi iskolától kezdve a tankerületi székhelyeken működő normaiskolákig, hangsúlyozta, hogy törekedni kell arra, hogy minden nemzetiség rendelkezzen saját, anyanyelvi iskolával. Azt is kimondta, hogy kívánatosnak tartja az alsó fokú oktatás ingyenességét, s ha a szülő hibájából a gyermek nem kap iskolai oktatást, a szülő vétségét követ el, s büntetést érdemel. Egyszerűsítette a tantárgyi sokféleséget, lélektanilag megalapozottabbá tette a tantárgyak sorrendjét, ezzel kijavította az első Ratio hibáit.

### 1.9 A magyar nevelés a XIX. században

Az 1848-as forradalom bukása után a bécsi udvar célja a szétzilálódott Habsburg- birodalom egységének helyreállítása volt. Ennek érdekében felszámolták Magyarország viszonylagos függetlenségét és bevezették a német nyelvű közigazgatást. 1849. október 9-én kormányrendeletet bocsájtottak ki a magyar iskolaügy irányításának szabályozására, melyben kimondták, hogy a nevelés és az oktatás fölött az állam gyakorolja a főfelügyeletet, mégpedig oly módon, hogy ez a felügyelet nem csak a katolikus és a protestáns iskolákra vonatkozott, hanem a házi oktatásra, a családi nevelésre is. A kormányzat arra törekedett, hogy minden gyermek legalább annyi és olyan minőségű oktatásban részesüljön, amelyet a népiskola nyújt. A 6-12 éves gyermekek tehát tankötelezettség alatt álltak, melyet az állam szigorúan ellenőrzött. Előfordult, hogy a gyermekeket csendőrrel vitették el az iskolába, s a szülőkre súlyos pénzbüntetést róttak ki.

Kétféle elemi iskolatípus létezett a négyosztályos főelemi és a két- vagy háromosztályos al-elemi, ami tulajdonképpen falusi népiskola volt. Itt egy tanító gyakran több mint száz gyerekekkel foglalkozott egyidejűleg. Később ezt az iskolatípust is négyosztályossá alakították.

A német nyelv oktatását természetesen kötelezővé tették, a nemzeti szellemű tankönyveket kitiltották az iskolákból, s helyettük magyarra fordított osztrák tankönyveket kellett használni.

A magyar középfokú oktatás történetének egy jelentős állomása az 1850-ben kiadott dokumentum, az ú.n. „Organisationsentwurf”, mely az osztrák gimnáziumok és reáliskolák számára készült, s melyet hazánkban is bevezettek. Ez egy szabályzat és egyben tanterv volt. A dokumentum a nyelvi- irodalmi-történelmi irányultság mellett a tantervben helyet adott a matematikának és a természettudományoknak is. A középiskolai tanulás passzív befogadás jellege helyett szorgalmazták a tanulók aktív tevékenységét. Létrehozták a nyolcosztályos gimnáziumot 10-18 éves fiúk számára, a gimnázium lehetett nyilvános vagy magánjellegű. A nyilvános gimnáziumok államilag érvényes érettségi vizsgát tarthattak, ezzel tehát bevezették az érettségi vizsgát.

A magyar felsőoktatás változásait is az új ausztriai egyetemi szabályzat bevezetése hozta magával. Módosultak az egyetemre való felvétel feltételei, a leendő hallgatóknak nyolcosztályos gimnáziumi végzettséggel és sikeres érettségi vizsgával kellett rendelkezniük. Megszűnt a kötelező és szabadon választható tantárgyak kettőssége, a hallgatók érdeklődésük szerint, tetszőleges sorrendben vehették fel az egyes tantárgyakat.

#### *Az első népoktatási törvény*

A kiegyezés után Eötvös József lett a Vallás és Közoktatási Minisztérium vezetője. Eötvös az egész magyar közoktatás gyökeres átformálását tűzte ki célul, melyben kiemelkedő jelentőségűnek és abszolút elsőbbséget élvező lépésnek a népoktatás ügyét tartotta.

Magyarország első népoktatási törvénye, az 1868:38. tc. Eötvös előterjesztése alapján került elfogadásra 1868. december 15-én.

Az európai viszonylatban is kiemelkedő jelentőségű törvény többek között a következő pontokat tartalmazta:



- bevezette az általános tankötelezettséget 6-12 éves korig
- bevezette a népiskolai oktatás ingyenességét
- létrehozta a hatosztályos elemi iskolát
- kimondta, hogy minden gyermeket anyanyelvén kell tanítani
- gondot fordított a tanítóképzésre, előírta, hogy 20 tanítóképzőt kell felállítani
- a lányok számára három éves, ingyenes tanítónőképző intézet létesítését írta elő
- rendelkezett, hogy az ötezer lakosnál nagyobb létszámú helységekből a hatosztályos elemire épülő felsőbb népiskolát kell felállítani
- rendelkezett az iskolaszék, a népiskolai hatóságok, tanfelügyelők hatásköréről

Bár a törvény végrehajtásához hatalmas anyagi befektetésre volt szükség és hatása csak évtizedek múlva vált érezhetővé, mégis a törvény nyomán jelentősen korszerűsödött a magyar elemi iskoláztatás, és hosszú, tartós fejlődés indult be.

Jól mutatja ezt, hogy míg korabeli becslések alapján a törvény megjelenésének idejében a tanköteles gyermekek 48%-a járt iskolába. addig ez a szám 1872-re (tehát 4 év alatt) 55 %-ra módosult, s 1913-ra elérte a 93%-ot. Ugyanezt a fokozatos fejlődést mutatja az írni-olvasni tudók számának változása is. (2. táblázat)

<i>A 7 éven felüli lakosságból</i>		
<i>Év</i>	<i>olvasni, írni tud</i>	<i>analfabéta</i>
<b>1890</b>	62%	38%
<b>1910</b>	69%	31%
<b>1920</b>	87%	13%
<b>1930</b>	91%	9%
<b>1940</b>	94%	6%

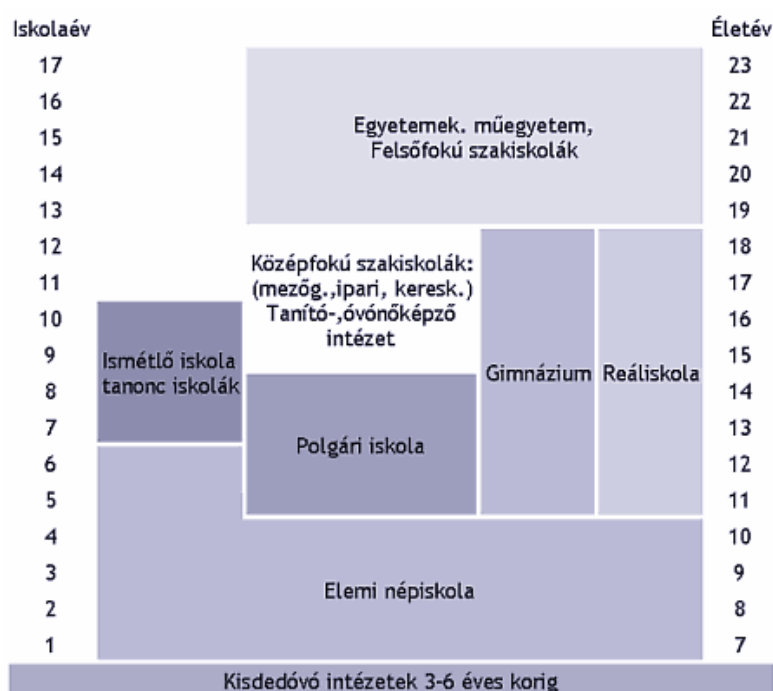
2. Táblázat: Az olvasni-írni tudó 7 éven felüliek aránya 1890 és 1940 között. Szerző: Pukánszky Béla, forrás: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/09.02.html>

Szintén Eötvös József nevéhez fűződik az óvodák ügyének felkarolása, már 1870-ben törvényjavaslatot terjesztett ez ügyben az országgyűlés elé, de a javaslat keresztülvitelét Eötvös halála megakadályozta. Bár az első óvodát már 1828-ban Brunszky Teréz grófnő megnyitotta, az első óvodáról szóló törvény végül 1891-ben lépett életbe (1891:15 tc.), mely beillesztette az óvodát a magyar köznevelési rendszerbe. Az óvoda célja az volt, hogy a 3-6 éves gyermeket szülei távollétében ápolja, testi, értelmi és erkölcsi fejlődésüket elősegítse. Ez a törvény rendelkezett az óvónők képzéséről is.

A század második felében aktivizálódó emancipációs törekvések szorgalmazták, hogy a női egyenjogúság az oktatásban is jelenjen meg. A népoktatási törvény ugyan a lányok számára polgári iskolát és tanítónőképzőt szervezett, de a század végére még mindig hiányzott a női középiskola.

1875-ben Molnár Aladár alapított hétévfolyamos felsőbb leányiskolát a fővárosban, ahol érettségit nem szerezhettek a lányok, a képzés célja a humán műveltségű családanya és feleség szerepkörére való felkészítés volt. A nők felsőfokú oktatásában döntő változást Wlassics Gyula minisztersége hozott, aki előbb a gyógyszerészeti tanfolyamok szervezését engedélyezte, majd megnyitotta az egyetemek, bölcsész, orvosi és gyógyszerészi fakultását a nők előtt. Magyarország első leánygimnáziuma 1896. október 2-án nyitotta meg kapuit, melynek tanterve a fiúgimnáziumok tantervét vette alapul, a női jelleg érvényesítése mellett (például rajzot, éneket és kézimunkát is tanultak).

A századforduló tájékán a magyar iskolarendszer a következőképpen nézett ki (11. ábra):



11. Ábra: A magyar iskolák rendszere a századfordulón<sup>10</sup>, forrás: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/09.02.html#fjzt9>

Mindezek mellett a felsőfokú képzések terén is jelentős fejlődés ment keresztül. A pesti tudományegyetem mellett Kolozsváron, Debrecenben majd pedig Pozsonyban is egyetem létesült. Bár Eötvös már 1848-ban tervezetet készített az egyetemek mellett felállítandó tanárképzőkről a tervezet csak második minisztersége idején, 1870-ben valósult meg a Középtanodai Tanárképző szervezeti szabályzatával.

### 1.10 Iskolarendszer hazánkban a XX. században

<sup>10</sup> Kovátsné Németh Mária: Hazai iskolarendszerek a XX. században c. tanulmánya alapján. In: Oktatási rendszerek. Sopron, 1995.

1919. március 21-én kikiáltották hazánkban a Tanácsköztársaságot, a hatalom a kommunista párt kezébe került. A proletárdiktatúra kimondta az állam és az egyház szétválasztását, ami az egyházi iskolák államosítását is jelentette. Hozzákezdtek az egységes oktatási intézményrendszer kiépítéséhez, amelyben mindenki a képességei szerint fejlődhet. Ennek a tervezett iskolarendszernek a következő elemei voltak:

- óvoda 3-6 éves korig
- nyolcosztályos, egységes népiskola (tervezték a tankötelezettség kiterjesztését 18 éves korig)
- Szakiskolák 4 évfolyammal, képzési irányuk szerint ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi
- ötéves középiskolák
- felsőoktatás

Az egyetemi felvételt az érettségi bizonyítvány bemutatása helyett felvételi vizsgához kötötték.

#### *Karácsony Sándor*

A századforduló magyar pedagógiájának meghatározó egyénisége Karácsony Sándor, aki a debreceni tudományegyetem pedagógiai professzora volt.

*„Egyetemi tanulmányait a budapesti egyetemen folytatja, közben vendéghallgató Genfben, Münchenben, Grazban és Bécsben. Külföldi tartózkodása idején kerül kapcsolatba a wundti néplélektani kutatásokkal. Önkéntes katonai szolgálatának befejeztével 1918-ban szerez magyar-német szakos tanári oklevelet, majd 1929-ben a debreceni egyetem bölcsészeti karán avatják a filozófia, pedagógia, magyar nyelvészet egyetemi doktorává. A húszas években Kassán, majd Budapesten volt középiskolai tanár. 1934-ben szintén a debreceni egyetemen szerezte meg a magántanári habilitációját pedagógiából, majd azt követően minden szemeszterben népes hallgatóság előtt tartotta egyéni stílusú sikeres előadásait. A két világháború közötti egyidejűleg a hazai cserkészmozgalom egyik dinamikus vezéralakja, a felszabadulás után 1948-ig a magyar szabadművelődés irányítója, a Szabadművelődési Tanács elnöke. A kommunista párt előretörésével egyre több támadás éri, 1950. március 28-án lemondatják katedrájáról és nyugdíjazzák. Ezt követően hamarosan meghal.”*  
(Pukánszky\_Németh, 2001)

Műveiben a korabeli modern pedagógiai törekvések, a reformpedagógia (lásd később) és az új lélektani törekvések elemeit jeleníti meg. Sajátos neveléseméleti tanulmányában („*A magyar nyelvtan társaslélektani alapon*”) a nevelhetőség kérdését a nyelvi nevelés közegében vizsgálja. Karácsony ugyanis úgy véli, hogy a nyelv egyfajta lelki jelenség, ami nem az egyén vagy a tömeg pszichikus funkciója, hanem a társaságé. Olyan újszerű, reformgondolatokat fogalmazott meg, minthogy a társas együttélés alapvető jellegzetessége a mellérendelő jelleg, ami a családban is érvényesül. Vagyis a családi élet akkor működik jól, ha nem csupán a

gyermek van alárendelve a szülők akaratának, hanem egyik pillanatban a szülők tettei igazodnak a gyermek igényeihez, máskor pedig a gyermek engedelmeskedik szüleinek.

### *1.11 A reformpedagógia*

A századfordulón kibontakozó reformpedagógia első iskolamodelljét 1889-ben az angol középiskolai tanár Cecil Reddie alapította „New School” (Új Iskola) néven. Az új iskolát még számos további követte, az alapítók pedig valamennyien Rousseau elveit követve vallották, hogy a gyermeket természetben, a természet ősi test- és lélekformáló ereje által lehet igazán harmonikus, cselekvőképes felnőtté nevelni. Számos korszerű nevelési módszert vettek fel pedagógiai eszköztárukba, mint például a gyermek egész életének rugalmas keretet biztosító napirend, az iskolaállam önkormányzati modellje, az új tanár-diák kapcsolat az oktatás új műveltségtartalmai, didaktikai-metodikai elemei, az öntevékenység.

#### *Maria Montessori (1870-1952)*

Az iskoláiról, neveléséről máig méltán híres Maria Montessori rendszerét a kor fiziológiai, pszichológiai kutatásaira alapozta. Az Olaszországban élő orvosnő antropológiai, elmekórtani kutatásokat végzett, majd értelmi fogyatékosok nevelésével foglalkozott. Eközben kidolgozott módszerét később egészséges gyermekek nevelésén is kipróbálhatta, első óvodáját Róma külvárosának egyik bérházában hozta létre.

Montessori modelljének, kortársaihoz hasonlóan a rousseau-i gondolatok képezik az alapját. Azt vallotta, hogy a gyermeket akkor nevelhetjük a legeredményesebben, ha hagyjuk önállóan cselekedni. Arra kell tehát törekedni, hogy ne gondozzuk túl a gyermeket, ne nyomjuk el a megnyilvánulásait, hanem hagyjuk, hogy a gyermek mindent, amire önállóan képes, önállóan elvégezzen.

A Montessori-rendszer két alapelve a gyermeki aktivitás és a szabadság. Első azt jelenti, hogy a gyermek maga alkotja meg képzeletét, fejleszti érzékszerveit, építi saját gondolatvilágát, míg a szabadság elve azt jelenti, hogy minden gyermeki tevékenység megengedett, ami nem sérti a többi gyermek önálló tevékenységét.

Jelenleg (2007-es adat) több mint 8 ezer Montessori-iskola működik világszerte, az Amerikai Montessori Társaság adatai szerint az elmúlt évben 7 százalékkal emelkedett a Montessori-rendszerben működő intézmények száma.<sup>11</sup>

#### *A Waldorf-pedagógia*

A reformpedagógia harmadik évtizedének sajátos irányzataként jelent meg a Waldorf mozgalom. Az első Szabad Waldorf Iskolát 1919-ben alapította Rudolf Steiner Emil Molt stuttgarti Waldorf-Astoria cigarettagyár igazgatója kérésére, aki alkalmazottai és munkásai gyermekei részére akart egy modern iskolát.

<sup>11</sup> Forrás: <http://www.stop.hu/articles/article.php?id=16820>

„Rudolf Steiner (1861-1926) a korabeli európai gondolkodás – máig sok vitát kavarázó és széles körben ható – személyisége az egykori Osztrák-Magyar Monarchia határán, Kraljevecben született. Széles körű és elmélyedt matematikai-természettudományos tanulmányait követően 1891-ben filozófiából doktorált. Nézeteinek alakulására nagy hatással voltak a német kultúrákritika meghatározó személyiségei (Nietzsche, Wagner, Lagarde), valamint Goethe életműve.

A nagy német polihisztor előd hatását jól tükrözi, hogy a múlt század kilencvenes éveiben a Goethe-Schiller Archívum munkatársaként feldolgozta és kiadta Goethe természettudományos műveit. A századforduló táján került mélyebb kapcsolatba az egyik okkultista irányzattal, a teozófiával, amelynek hatására kidolgozta új „szellemtudományát”, az antropozófiát, a „szabadság filozófiáját”.

1914-ben a svájci Dornachban megalapította tanainak szellemi központját, ahol haláláig tevékenykedett. Sokszínű életművének – napjainkban reneszánszát élő, ismét a figyelem középpontjába kerülő – területei: a biodinamikus mezőgazdasági technológia általa kidolgozott rendszere, a természetgyógyászat és az azzal összefüggő új szemléletű gyógyszergyártás, a szociális kérdések kezelésének technikája (a társadalmi hármas tagozódás tana), a gyógypedagógia (Champhill-mozgalom) és a pedagógia (Waldorf-óvodák és iskolák).

Antropozófiái koncepciójának kidolgozása során a század első évtizedében fordult érdeklődése egyre inkább a nevelés kérdései felé. Ennek új formáira vonatkozó elképzeléseit 1907-ben tartott előadása „A gyerek nevelése szellemtudományi szempontból” (*Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*) fogalmazza meg először.” (Pukánszky-Németh, 2001)

Steiner pedagógiáját és erre alapozott iskolarendszerét az antropozófiából gyökerezteteti. Steiner maga nevezte el ezt a tudományt antropozófiának („antriphos” görög szó, jelentése: ember, „sophia” szintén görög szó, jelentése: bölcsesség). Ugyanakkor Steiner maga is kiemelte, hogy a Waldorf-iskola nem egy meghatározott világnézethez kapcsolódó iskola, a Waldorf szellemiségtől távol áll, hogy világnézetét ráerőszakolja a gyermekekre, nem kíván dogmatikusan nevelni. Mindösszesen a nevelésben kívánja mindazt hasznosítani, amivel a szellemtudomány gazdagította. (Carlgren, 2003)

Steiner azt állítja, hogy az ember fizikai, földi léte nem választható el a születését megelőző szellemi léttől, mellyel folyamatos kapcsolatban áll, és ahová halála után visszatér.

„Egyre inkább tudatosítanunk kell majd magunkban az emberi fejlődés másik végpontját a földi létben: a születést. Be kell fogadnunk a tudatunkba azt a tényt, hogy az ember hosszú időn keresztül fejlődik a halál és egy újabb születés között, s hogy e fejlődés során eljut egy olyan pontra, amikor is bizonyos értelemben meghal a szellemi világ számára, amikor is olyan körülmények között él a szellemi világban, hogy már nem képes ott tovább élni, anélkül, hogy át ne menne egy másik létformába. Azáltal kapja meg ezt a másik létformát, hogy áttöltözik a fizikai és az étertestbe. (...) Miközben ezért csak fizikai szemmel tekinthetünk a

*gyermekre a születése után, tudatában kell lennünk: ez is valaminek a folytatása.” (Steiner, 1993)*

A Waldorf pedagógia fontos alapvetése, hogy a nevelőnek, aki a „nevelés művésze” nem kívülről kapott követelményeket, önkényesen meghatározott programokat kell a gyermekbe táplálnia, hanem az élet és az azt tükröző gyermeki természet leírásán alapuló fejlődési törvényszerűségeket figyelembe véve kell nevelnie.

*„... ha csak intellektuálisan neveljük a gyerekeket, elcsökevényesednek, elszáradnak a képességeik, satnyulnak emberi erőik...És arra vágyunk, hogy épp a nevelés és a tanítás művészetében valami mást ültessünk az intellektualizmus helyébe. A gyermeki kedélyre, ösztönre, a gyermek erkölcsi impulzusaira, vallásos impulzusaira apellálunk” (Steiner, 1969)*

Steiner pedagógiájának másik alapvetése, hogy a gyermek egyedfejlődése során megismétli az emberiségnek az őskortól napjainkig tartó kulturális fejlődésének főbb szakaszait. A Waldorf iskolák tantervének legfontosabb rendezőelve, hogy ezt a szabályt figyelembe vegyék. Az 1-8. osztály tananyagának lineáris és koncentrikus elrendezése e kultúrfokok alapján történik. Steiner tehát gondosan ügyel rá, hogy az iskolai ismeretszerzés anyaga ne előzze meg a gyermeki önfejlődés sajátosságait. Az egyes életkorokban az adott fejlődési szakaszhoz leginkább kapcsolódó tananyagot és tevékenységformát kell tanítani, vagyis a serdülőkorig elsősorban az érzelmi életet megalapozó művészi-kreatív nevelés álljon előtérben, míg az értelem fejlesztésére (ok-okozatigondolkodás, fogalmi gondolkodás) csak a 14. életév után kerüljön hangsúly.

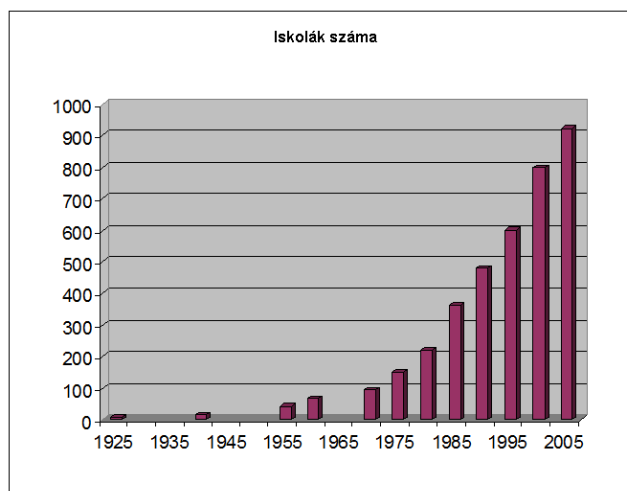
Egy példa:

*„A 12. életévüket betöltött gyermekek belső logikája lehetővé teszi, hogy megszerezni tudják a már meglévő tudásukat. Ez a lépés tetten érhető az algebrában, s ez elvezet a számolás alkalmazásától a számítási folyamatok megfigyelésén át egészen az általános érvényű összefüggések felismeréséhez. Ahogy a gyermekek közelednek a pubertáskorhoz, érzelmi világuk felerősödik. A matematika fontos támaszt nyújt ebben az életkorban. Itt nem elsősorban saját, szubjektív véleményük, elképzelésük játszik szerepet. A matematika nemcsak a numerikus anyagra irányítja figyelmüket, hanem saját gondolkodásukra is” (A Magyar Waldorf-iskolák Kerettanterve, 2004)*

A Waldorf-iskolák 12 évfolyamos egységes iskolák (az érettségizni szándékozó diákok + 1 év érettségi előkészítőre járhatnak), s az iskolához legtöbbször óvoda is létesül. Az iskolák a szülők- tanárok-tanulók együttműködésére alapozva, egyesületi formában működnek. Jelenleg a világon a Waldorf-intézmények száma (iskolák és óvodák együtt) 1000, ebből Európában 665 működik, a legtöbb Németországban (200 felett), Magyarországon 25 iskola működik. (2009-es adat.<sup>12</sup>)

<sup>12</sup> Forrás: <http://hu.wikipedia.org/wiki/Waldorf-pedagógia>

Hogy a Waldorf mozgalom milyen gyorsan fejlődik, s mennyire elterjedt, jól mutatja az alábbi diagram (12. ábra)



12. Ábra: A Waldorf-intézmények számának növekedése (1919–2005).

forrás: <http://hu.wikipedia.org/wiki/Waldorf-pedagógia>

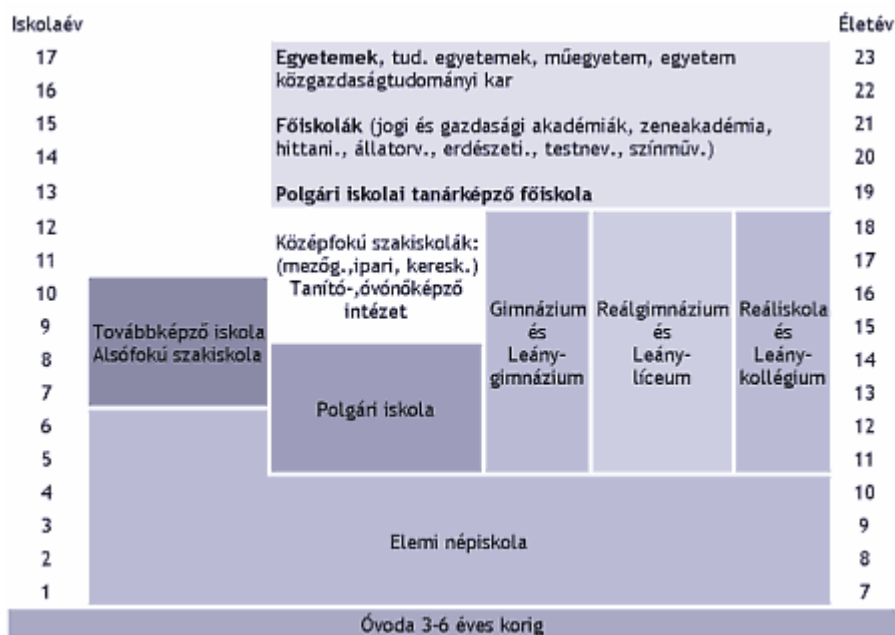
### 1.12 Közoktatás Trianon után

1920. június 4-én a trianoni békediktátum az ország területét drámai módon csonkította meg, 325 ezer négyzetkilométernyi területből 93 ezret hagyott meg. A közel 21 milliós lakosságból 7,615 millió maradt Magyarország területén, s a népiskolák kétharmada, a középiskoláknak pedig több mint fele az elcsatolt területeken maradt. A kor kultuszminisztere, Klebelsberg Kunó a legyőzött, kismiszert, nemzetközileg elszigetelt ország jövőjét a kultúrában látta. Úgy vélte, hogy a kultúra lehet a „szellemi népgyógyítás” eszköze, a magyar társadalom belső szerkezetének fokozatos átalakítása az iskoláztatás átalakításával érhető el.

Szándékai között szerepelt, hogy emelje a magyar néptömegek műveltségi színvonalát, melyet népiskolák tömeges felállításával és az iskolán kívüli népművelés megszervezésével kívánt megvalósítani. Az 1924-ben elfogadott törvény egy új iskolatípust hozott létre, ez volt a reálgimnázium. A törvény után ötféle középiskola létezett:

1. humanisztikus gimnázium
2. humanisztikus gimnázium görög nyelv nélkül, egy modern nyelvvel,
3. reálgimnázium
4. reáliskola
5. reáliskola rendkívüli latinnal.

A két világháború között négy egyetem működött Magyarországon, Budapesten, Debrecenben, Pécsen és Szegeden. A húszas évek végére a magyar iskolarendszer a következőképpen nézett ki (13. Ábra):



13. Ábra: A magyar iskolák rendszere 1928-ban.

forrás: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/11.01.html>

### Az iskolarendszer átformálása a II. világháború után

Az iskolarendszer újbóli megváltoztatása 1945. augusztus 18-án következett be, amikor az iskolaügy akkori irányítói elrendelték a nyolcosztályos általános iskola megszervezését. Ez az új iskolatípus a helyenként már működő nyolcosztályos népiskolákkal ellentétben a polgári iskolákat és a gimnáziumok alsó négy osztályát olvasztotta magába. Célkitűzése az volt, hogy minden 6-14 éves gyermek számára elérhető legyen az egységes alapműveltség. Ezzel párhuzamosan a gimnáziumok és szakiskolák négyosztályossá alakultak.

A középiskolákban módosult a tanterv, megszűnt a német nyelv kiemelt szerepe, a választható élő idegen nyelvek közé felvették az orosz, franciát, angolt és olaszt.

A háború után került sor a magyar felsőoktatás átszervezésére is. Az első újonnan megalapított egyetem az Agrártudományi Egyetem volt. 1946-ban végre valamennyi felsőoktatási intézményt elérhetővé tették a nők számára is.

Döntő változást az iskolai rendszerben az 1948. június 16-án életbe lépett törvény hozott (1948:33:tc), mely elrendelte az iskolák államosítását.

A hatalomra jutó kommunista párt az iskolát az engedelmes állampolgárok nevelésének eszközének tekintette, az oktatásügy ezzel a pártpolitika „szolgálólányává” vált.

Míg a fordulat éve előtt született általános iskolai tanterv az oktatás célját ekképpen fogalmazza meg: „Az általános iskola célja, hogy a tanulót egységes, alapvető nemzeti műveltséghez juttassa, mindenirányú továbbnevelésre és önnevelésre képessé tegye és



*közösségi életünk tudatos tagjává nevelje.*<sup>13</sup> addig az 1950-ben született szocialista tanterv az oktatás céljának azt tekinti, hogy: *„tanulóifjúságunkat Népköztársaságunk öntudatos, fegyelmezett állampolgáraivá, a dolgozó nép hűséges fiává, a szocializmus építőjévé nevelje...”*<sup>14</sup>

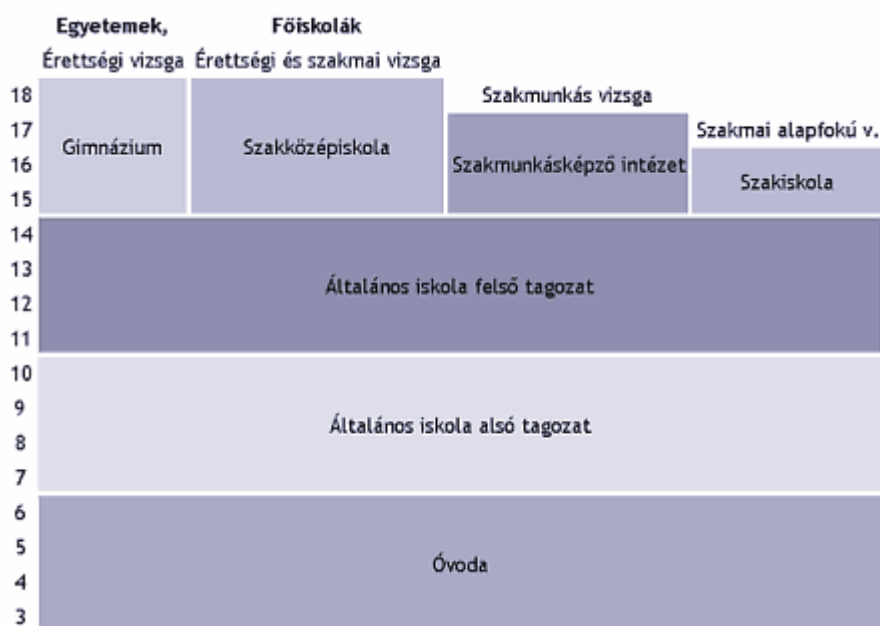
Ennek megfelelően az iskolában közvetítendő ideológia kizárólag a marxizmus-leninizmus lehetett. Az új szocialista tanterv a nyolcosztályos, alsó- és felső tagozatos iskolarendszert érintetlenül hagyta, de a tanítandó tantárgyakat jelentősen átalakította. Az 1946-ban kialakított tantervet arányaiban, tartalmában megváltoztatta, eltörölte a választható tantárgyakat, mindegyik osztály tananyagát hatalmas méretűre bővítette, túlterhelve ezzel a diákokat.

A politikai vezetés legfőbb célja az volt, hogy a középiskolákban és a felsőoktatásban növeljék a munkás és szegényparaszt származású diákok arányát.

1949-ben valamennyi középiskolát gimnáziummá szervezték át, létrejöttek az általános gimnáziumok humán és reáltagozattal. Még abban az évben kötelezővé tették az orosz nyelv oktatását az általános iskola felső tagozatában, a középiskolákban valamint a felsőoktatásban.

1961-ben új iskolatípus jelent meg, a szakközépiskola. Ez az iskolatípus egyrészt érettségi vizsgát adott, másrészt szakképesítést nyújtott valamely szakmában. Az 1961-ben hozott oktatási törvény a tankötelezettséget 16 éves korig terjesztette ki.

Az 1961-es törvény után a magyar iskolarendszer a következőképpen festett (14. Ábra):



14. Ábra: A magyar iskolák rendszere 1961-ben.

forrás: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/12.03.html>

### 1.13 Oktatás a rendszerváltás után

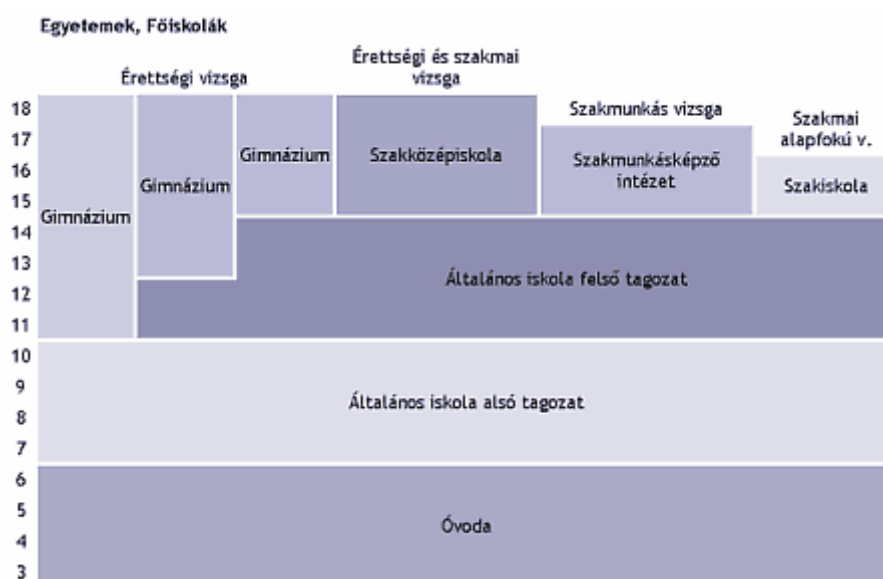
<sup>13</sup> Tanterv az általános iskola számára. Kiadja a m. vallás- és közoktatási. Min. 75 00/1946 VKM sz. rendeletével. Országos Köznevelési Tanács, Bp., 1946. 14.o., forrás: Pukánszky-Németh, 2001

<sup>14</sup> Tanterv az általános iskolák számára. A vallás- és közoktatási. Min. 1220-10/1950 VVKM. Sz. rendeletével. Tankönyvkiadó, Bp., 1950., forrás: Pukánszky-Németh, 2001

A rendszerváltozás fordulópontot hozott a magyar oktatásügy történetében, megkezdődhetett a demokratikus jogállam iskolarendszerének kialakítása. Az 1990. január 24-én elfogadott törvény kimondja a lelkiismereti szabadságot, a vallásszabadságot, lehetővé teszi, hogy egyházak és más jogi személyek iskolákat és egyéb oktatási-nevelési intézményeket állítsanak. (Az első állampolgári kezdeményezésből létesült szabad Waldorf-iskola 1989. szeptember 4-én indult Solymáron).

Az új oktatási törvényt 1993-ban fogadták el. Ez ötéves kortól iskola-előkészítőt ír elő, rendelkezik a 10 évfolyamos alapképzést nyújtó általános iskoláról, a tankötelezettséget 6-16 éves korig szabja meg, lehetővé teszi a 4, 6, 8 esetleg 9 osztályos gimnáziumok működését. Kimondja, hogy a 10 éves alapképzést alpműveltségi vizsga zárja, s szükségesnek tartja a Nemzeti Alaptanterv elkészítését, mely 1995-ben készül.

Az iskolarendszer 1995 után igen összetett és gazdag (15. ábra)



15. Ábra: A magyar iskolák rendszere 1995-ben

forrás: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/12.03.html>

Az iskolarendszer felépítése máig nem sokat változott. Jelenleg a tankötelezettség 6-18 éves korig terjed ki. Az elmúlt tíz év egyik legmeghatározóbb változása a bolognai rendszer bevezetése volt. Magyarország 1999-ben harminc másik országgal együtt írta alá a bolognai nyilatkozatot, melyben a csatlakozó országokkal együtt vállalta, hogy 2010-ig összehangolják a felsőoktatási rendszerüket és bevezetik a kétciklusú képzést. Ennek nyomán, hazánkban 2006-tól minden felsőfokú intézménynek át kellett térnie az új rendszerre. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók először –szakterülettől függően hat vagy hét félévig- alapképzésre járnak, ahol alap fokozatot szereznek (Bsc vagy BA). Ezzel azonnal munkába állhatnak, vagy akár rögtön, akár később továbbtanulhatnak. A második ciklusban másfél, két év alatt mesterdiplomát (Msc, MA) szerezhetnek, ez felel meg a korábbi egyetemi diplomának. A képzési folyamat harmadik szintje pedig a doktori (PhD) fokozat.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Forrás: <http://www.sulinet.hu/tart/fcikk/KeBg/0/19029/1>

A rendszer olyannyira nem lett sikeres, hogy máig ellenállást vált ki a hallgatókból, nem csak Magyarországon, de más európai országokban is.<sup>16</sup>

## 2. Az iskolai helyzet ma



Forrás: <http://www.pszk13.hu/iatabla/3oszt8.JPG>

Miután madártávlatból végigtekintettünk az oktatás fejlődésén, kezdve az ősközöségektől, amikor is a nevelést az együtt tevékenykedés jelentette, s a megszerzett tudás apáról fiúra szállt egészen a modern kor elidegenedett ám ugyanakkor ultramodern iskolájáig, ahol számos iskolában virtuális interaktív táblára ír a tanár, most nézzük meg, milyen az élet ezekben a modern iskolákban. Vajon hogyan érzik magukat a tanítás-tanulási folyamat résztvevői, a diákok, a tanárok? Mi jellemzi a mai kor iskoláit? Az iskolai tanulás milyen várható eredményeket hoz? Mennyire hatékony a tanulás? Hogyan érzik magukat a tanárok a munkahelyükön? Milyen ma tanárnak lenni?

Miközben ezekre a kérdésekre keresem a választ, természetesen nem áll módomban a világ valamennyi iskoláját felmérni, és így egy pontos és objektív tényekkel alátámasztott elemzést adni. Itt következő megállapításaim mindenkor általánosítások, s mint ilyenek természetesen bizonyos mértékben torzok, s nem igazak a létező összes iskolára. Vannak iskolák, melyek ettől az úgynevezett átlagtól pozitív irányba, mások pedig negatív irányba térnek el. Úgy hiszem, ennek ellenére érdemes a tendenciákat megvizsgálni, hiszen azok mégis csak nyújtanak egyfajta összképet, mely alapján felmérhetjük, vajon hol vannak az oktatás területén azok a pontok, nehézségek, elakadások, ahol érdemes dolgozni azért, hogy a jövő nemzedékek számára az iskola egy barátságos hely legyen, ahol jó lenni, s ahol a bennük rejlő képességeket maximálisan kifejleszthetik.

<sup>16</sup> Legutóbb 2010. március 9-én tartottak tiltakozást a bolognai rendszer bevezetésének 10. évfordulójának megünneplését ellenző diákok. Részletek itt olvashatók: <http://bolognaciki.blog.hu/>

## 2.1 Erőszak az iskolákban

Szinte nem telik el úgy hét, hogy a híradásokban ne szerepelne hír valamilyen erőszakos eseményről, melynek helyszíne az iskola. Ha beírjuk ezt a kifejezést, „erőszak az iskolákban” valamelyik internetes keresőbe, 0,34 másodperc alatt 174 0000 darab találatot kapunk. Van bennük szó „tanár vert diákot” esetről, „diák vert diákot”, sőt olyan is előfordul egyre gyakrabban, hogy diák bántalmaz (vagy épp a diák szülei) tanárt. Ami pedig a legsajnálatosabb, amikor arról hallunk, olvasunk, hogy egy diák fegyvert ragad, és diáktársait vagy tanárait gyilkolja meg pár perc leforgása alatt.<sup>17</sup>

Anélkül, hogy a témába részletesen belemennék (hiszen szakdolgozatom fő témája nem ez), az árnyaltabb kép érdekében néhány adat, illetve gondolat az iskolai erőszakról.

Az OECD 2009-es felmérése szerint (OECD Nemzetközi Tanárkutató)<sup>18</sup> egyre szélesebb körben terjed az iskolai erőszak. Magyarországon az átlagot meghaladó mértékben van jelen a tanórákon a rendzavarás, a rongálás, a lopás, más tanulók vagy a tanárok fizikai és lelki bántalmazása. (16. ábra)

Az iskolák megoszlása Magyarországon és a TALIS-országok átlagában aszerint, hogy milyen tényezők hátráltatják a tanulási és tanítási hatékonyságot (%)

	Magyarország		TALIS-átlag	
	Egyáltalán nem vagy csak kis mértékben	Jelentős mértékben	Egyáltalán nem vagy csak kis mértékben	Jelentős mértékben
Késés az iskolából	64,5	35,5	63,0	36,9
Hiányzás	54,0	46,0	55,4	44,6
Tanórai rendzavarás	29,1	70,9	41,3	58,7
Puskázás	77,3	22,7	79,0	21,0
Vulgáris beszéd, káromkodás	23,1	76,9	62,7	37,3
Rongálás	46,6	53,5	74,3	25,7
Lopás	77,9	22,1	85,3	14,6
Más tanulók megfélemlítése	53,3	46,8	66,3	33,7
Más tanulók fizikai bántalmazása	64,0	35,0	84,6	15,5
A tanárok vagy a személyzet megfélemlítése	80,2	19,9	84,0	16,0
Alkohol és/vagy kábítószer használata vagy birtoklása	93,0	7,0	89,8	10,3

16. Ábra: Az iskolák megoszlása Magyarországon és a TALIS- országok átlagában aszerint, hogy milyen tényezők hátráltatják a tanulási és tanítási hatékonyságot

Forrás: [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis\\_090618.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf)<sup>19</sup>

Az OECD 2009-es felmérését természetesen korábbi felmérések, újságcikkek is megelőzték, melyek igyekeztek felhívni a figyelmet a terjedő iskolai erőszakra. Az Educational Review

<sup>17</sup> A legutóbbi esetek: 2009. 11. 26. egy pécsi gyógyszerészhallgató maroklőfegyverrel lövöldözött fizika órán, egy csoporttársa a helyszínen meghalt, egy életveszélyes és két súlyos sérült került a kórházba, 2010 februárjában az Alabamai Egyetem 45 éves biológia tanárnője lövöldözött, három kolléganőjét ölve meg.

<sup>18</sup> A Nemzetközi tanárkutató első hazai és nemzetközi elemzése (TALIS) olyan nemzetközi kutatás, amely lehetőséget biztosít a pedagógusok és az iskolavezetők számára, hogy a munkájukkal kapcsolatos információkkal hozzájáruljanak az oktatás vizsgálatához és az oktatáspolitikai fejlesztéséhez. A kutatás a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) szervezésében történik. Magyarország 23 másik országgal együtt vesz részt a projektben. Forrás: <http://www.ofi.hu/kutatasi-projektek>

<sup>19</sup> A megadott honlapcímen a kutatás részletes összefoglalója olvasható

volt az a folyóirat, mely elsők között számolt be az iskolában megjelenő erőszakról.<sup>20</sup> Az UNESCO 1997-ben 93 ország 5000 tizenkét éves diákja körében végzett felmérést a gyermekek körében terjedő erőszakról.<sup>21</sup> 1998-ban készült egy amerikai felmérés,<sup>22</sup> amely megállapította, hogy a tanárok két százaléka önvédelmi fegyvert hord magánál (!) az iskolában, hogy szükség esetén megvédhesse magát.

Nagy- Britanniában 1996 és 2000 között összesen 59 900 olyan iskolai cselekményt regisztráltak, amely valamilyen formában pedagógusok ellen irányult.<sup>23</sup>

A jelenség tehát nem új keletű, és nem agyonhallgatott, valódi változás azonban az eltelt 13 év alatt nem történt.

Arról megoszlanak a vélemények, hogy hogyan vált a helyzet ilyen súlyossá, de abban nagyjából egyetértenek a szakértők, hogy mindez hozzávetőlegesen az elmúlt 15 év hozadéka. Nincs egyetértés a szakemberek körében arról sem, hogy mi lehet az oka az agresszió ilyen mértékű elharapódzásának (igen egyszerű lenne mindezt csak és kizárólagosan az agresszív számítógépes játékok nagymértékű elterjedésének a számlájára írni), de megpróbálták összegyűjteni, vajon mely tényezők jöhetnek szóba, mint az iskolai agresszivitás okai:

- a családok alacsony jövedelme
- a tanulók szegényes lakáskörülményei
- a szülők alacsony szociális státusza
- a bűnöző családtagok
- az autoriter szülők által okozott lehetséges problémák
- a szülői felügyelet hiánya
- az alacsony szintű verbális illetve az alacsony nonverbális készségeket mutató környezet
- túlzott és válogatás nélküli médiafogyasztás, beleértve az agresszív számítógépes játékokat
- a gyerekeknél észrevehető szokatlanul erős pszichomotoros impulzivitás
- motivációs hiány az iskolás gyerekek körében
- tanórák alatti unalom (Mihály, 2009)

Ezek tehát a legfontosabb tényezők, melyeket az iskolai agresszió háttérében találtak. Én azt gondolom, ezek mindegyike igaz lehet ugyan, mégis az iskolai agresszió jelensége csupán tünet, melynek háttérében sokkal inkább a mai világrendszer, a mai társadalmi rendszer elavult, életidegen sajátosságai állnak, melyek beteggé tesznek szülőt, gyermeket, tanárt egyaránt. Arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy talán az iskolarendszer, az oktatási rendszer valamint a tananyag és a tanárok felkészültsége, személyi érettsége is szerepet játszik abban, hogy az iskola egyre gyakrabban válik erőszakos helyé. A későbbiekben még

<sup>20</sup> Robert Laslett: Disruptive and Violent Pupils. Educational Review, 1997/2.

<sup>21</sup> Global media violence survey

<sup>22</sup> The metropolitan life survey of the American teachers. Violence in America public schools.

<sup>23</sup> National Youth Violence Prevention Resource Center, 2000.

visszatérek arra, hogy az AQAL átfogó perspektíváját használva a jövő iskolája milyen módon képes biztosítani, hogy ne az erőszak, hanem a fejlődés és kibontakozás helyszíne legyen.

Előbb azonban nézzük meg, hogy ha nem is feltétlenül mindig nyugodt és biztonságos hely az iskola, vajon mennyire hatékony!

## 2.2 PISA 2006

A PISA (Programme for International Student Assessment) egy nemzetközi felmérés, mely egy az OECD által szervezett nemzetközi tanulói tudásszint vizsgálat, amelyben az OECD országok mellett partnerországok is részt vesznek. (2000-ben összesen 32, 2003-ban 41, 2006-ban pedig 57 ország<sup>24</sup>). A vizsgálat azt kutatja, hogy a közoktatást hamarosan elhagyó 15 éves diákok milyen mértékben rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz szükségesek, értve ez alatt a munkába állást, vagy a továbbtanulást. A felmérés nem elsősorban az iskolai tananyag tudását méri, hanem készségeket, képességeket, melyek segítségével a fiatalok a megszerzett tudást hasznosítani tudják, s melyek segítségével később új ismereteket tudnak befogadni, s azokat alkalmazni. A kutatás arra is gondot fordított, hogy az eredmények nemzetközileg összehasonlíthatóak legyenek.

A vizsgálatot 3 évente végzik el, méghozzá három tudásterületen (szövegértés, matematika és természettudomány), s minden évben egy-egy terület részletesebb vizsgálat alá esik. 2000-ben a szövegértésé, 2003-ban a matematikai műveltségé, 2006-ban pedig a természettudományos műveltségé volt a fő hangsúly.

Magyarországon reprezentatív minta alapján minden felmérésen több mint 200 iskola több mint 5000 tanulója vesz részt.

A felmérés feladatlapokból és háttérkérdőívekből áll, a tanulók az alkalmanként ábrákkal bővített szövegek elolvasása után válaszolnak a feltett kérdésekre.<sup>25</sup>

A PISA 2009 mérés 2009 márciusától decemberig zajlott a kiértékelés és ellenőrzés hosszú folyamata után 2010 decemberében várhatóak az eredmények, a jelentés. Ezért most csak a korábbi eredményeket tudjuk megnézni.<sup>26</sup> (2. számú melléklet)

A PISA 2000 és a PISA 2003 eredményei azt mutatták, hogy a magyar diákok az iskolában tanultakat nem képesek a gyakorlatba átültetni. A szövegértési feladatokban 2000-ben a magyar diákok a résztvevő 32 ország közül a 22. (!) helyen szerepeltek, míg 2003-ban a matematikai képességekre koncentráló felmérésben 32 ország között Magyarország a 21. helyen végzett. A 2000-es vizsgálat fájdalmas eredménye azt mutatta, hogy a magyar diákok egynegyede nem érti meg a bonyolultabb szövegeket. Míg az OECD országok átlagában a

<sup>24</sup> Lásd 1. melléklet

<sup>25</sup> Forrás: <http://oecd-pisa.hu/tajekoztato.php>

<sup>26</sup> A 2006-os felmérés teljes és részletes jelentése magyar nyelven elérhető itt: <http://www.oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf>

diákok 12%-a teljesített a leggyengébb, gyakorlatilag a funkcionális analfabéta szintjén, addig Magyarországon ez az adat 23 % (!)

Ami igen meglepő, hogy az egyébként jobb gazdasági helyzetben levő Franciaország, Egyesült Államok, Olaszország sem érték el sokkal jobb eredményt, mint Magyarország. Németország annyira gyengén szerepelt, hogy élénk társadalmi vita indult az oktatás minőségének javításáról. ( A német diákok a 2000-es felmérésben az olvasáskészség és a problémamegoldó képesség területén is az utolsó helyet foglalták el).

A PISA felméréseken hagyományosa a finn diákok teljesítenek a legjobban, de jól szerepelnek a távol-keleti országok is (Hongkong, Korea, Japán)<sup>27</sup>

A sokkoló 2000-es felmérés után 2003-ban a legtöbb ország megőrizte korábbi helyét. A magyar diákok eredménye a nemzetközi átlagnál valamivel gyengébb, kivéve a természettudományi és a problémamegoldó gondolkodást mérő területeket, ahol átlagos. 2003-ban is Finnország állt az élen. (3. számú melléklet)

A 2006-os vizsgálat eredményei újfent azt mutatták, hogy Finnország a természettudományokban is élen jár.

A 2000-es vizsgálat óta sokan igyekeztek a nyomára bukkanni, hogy mi lehet a „finn csodának” nevezett eredmények hátterében. Szóba kerültek a jó minőségű tankönyvek, a kiváló pedagógusképzés, az iskolák jó felszereltsége, mely okok minden bizonnyal mind egyformán igazak. Azon mindenesetre érdemes elgondolkozni, hogy Finnországban az oktatás nagy presztízsű nemzeti ügy, az iskola és a pedagógusok pedig élvezik a társadalom bizalmát, anyagi és erkölcsi megbecsülését.

A 2006-os mérésben a magyar diákok a szokásos formájukat hozták, vagyis az átlag körüli értékeket érték el.

A német oktatásügy is fellelegezhetett az eredmények láttán, bár kiemelkedő javulást nem könyvelhettek el, a 2000-es PISA – sokk után a 2006-s vizsgán az átlagtól szignifikánsan jobb eredményt értek el.

Összefoglalva az eddigieket elmondhatjuk, hogy mind Európa nagy országai, mind az Egyesült Államok a PISA felmérésekben csupán az átlagos, vagy annál valamivel gyengébb eredményeket érnek el, míg hat kelet-ázsiai ország a tíz legjobb teljesítményt nyújtó ország között volt. Az EU-ban a diákok 20%-a, az USA-ban több mint egynegyedük a leggyengébb szintet érték el, vagy még azt sem.<sup>28</sup>

Két gondolatot tartok még fontosnak megjegyezni, az egyik, hogy a hagyományosan a porosz nevelést magasztaló, és e nevelést évtizedek óta gyakorló országok meglehetősen gyengén teljesítenek a vizsgálatokban, élükön a porosz nevelés bölcsőjével, Németországgal. Érdemes tehát azon elgondolkozni, valójában mennyire hatékony ez a nevelés.

A PISA vizsgálatok komplexitásuknak köszönhetően azt is megmutatták, hogy a szegény és képzetlen családok gyermekei ritkán képesek ledolgozni hozott hátrányos helyzetüket, az iskola tehát jó esetben azon a szinten képes tartani a gyermeket, ahol az iskolába érkezett.

Ahogy az integrál oktatásról szóló fejezetben majd részletesebben bemutatom az oktatás jóval több annál, mint a megszerzett tudásanyag a minket körülvevő világról (jobb felső kvadráns),

<sup>27</sup> Forrás: [http://www.fn.hu/belfold/20051205/funkcionalis\\_analfabeta\\_magyar\\_gyerekek/](http://www.fn.hu/belfold/20051205/funkcionalis_analfabeta_magyar_gyerekek/)

<sup>28</sup> Forrás: Education at a Glance: OECD Indicators – 2006 Edition. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/16/37393504.pdf>



márpedig a PISA vizsgálat első sorban ennek mérését célozza, ezért nem is kívánok messzemenő következtetéseket levonni a vizsgálatok eredményeiből. A mai oktatás azonban főként ezt a területet célozza az oktatással, vagyis még azon a területen sem mondhatjuk igazán sikeresnek, amelyet maga is hangsúlyozottan fejleszteni kíván.

Eddig azt látjuk tehát, hogy az iskola nem ritkán agresszió helyszíne, és a megszerzett tudást a diákok gyakran nem tudják jól alkalmazni, hasznosítani. Most nézzük meg, hogyan érzik magukat a tanárok a pályájukon, mit hoz egy pedagógusnak a pályán eltöltött sok-sok év.

### 2.3 A tanári kiégés

A „kiégés” fogalmát (burnout) egy pszichoanalitikus szakember, Freudenberger alkotta meg, s az ő nevéhez fűződik a jelenség leírása is, mely így hangzik:

*„A szindróma a krónikus érzelmi megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, mentális, emocionális kimerülés, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek.”* (Freudenberger, 1974)<sup>29</sup>

Első sorban az emberekkel hivatás szerűen foglalkozók körében vizsgálták, (orvosok, ápolók, szociális dolgozók), ma úgy látják, hogy minden olyan hivatás esetén előfordulhat, amelyben az emberekkel való közvetlen kommunikáció jelentős szerepet tölt be (pedagógus, jogász, ügyfélszolgálati munkatárs...stb.)

A kiégésre utaló tünetek lehetnek:

- feszültség, fáradtság, fejfájás, testsúlyváltozás, alvászavarok, pszichoszomatikus megbetegedések (testi tünetek)
- ingerlékenység, cinizmus, az emberi kapcsolatok minőségének megromlása, a munkahelyhez, a kollégákhoz való negatív viszonyulás, gyógyszerfogyasztás, romló teljesítmény, romló önértékelés, deperszonalizáció, szorongás, depresszió (pszichés tünetek)

A kiégésnek meghatározott fázisai vannak, kezdetben a túlzottan nagy lelkesedés jellemző (felfokozott energikusság, élén kapcsolat a kollégákkal, lelkesedés, rajongás a szakmáért, a magánélet és a munka eltúlzott összefonódása, irreális elvárások, bizonyítási kényszer). Ebből az állapotból a személy továbbléphet a realizmus fázisába vagy a stagnálás fázisába. Ha a személy idejében felismeri, hogy a bizonyítási vágyából kényszer lett, akkor még időben kapcsolva képes változtatni a folyamaton, higgadtabb lesz, képes lesz súlyozni a feladatok között, bizonyos feladatokat félretenni, túlzott lelkesedése, rajongása kiegyensúlyozott elköteleződésbe fordul.

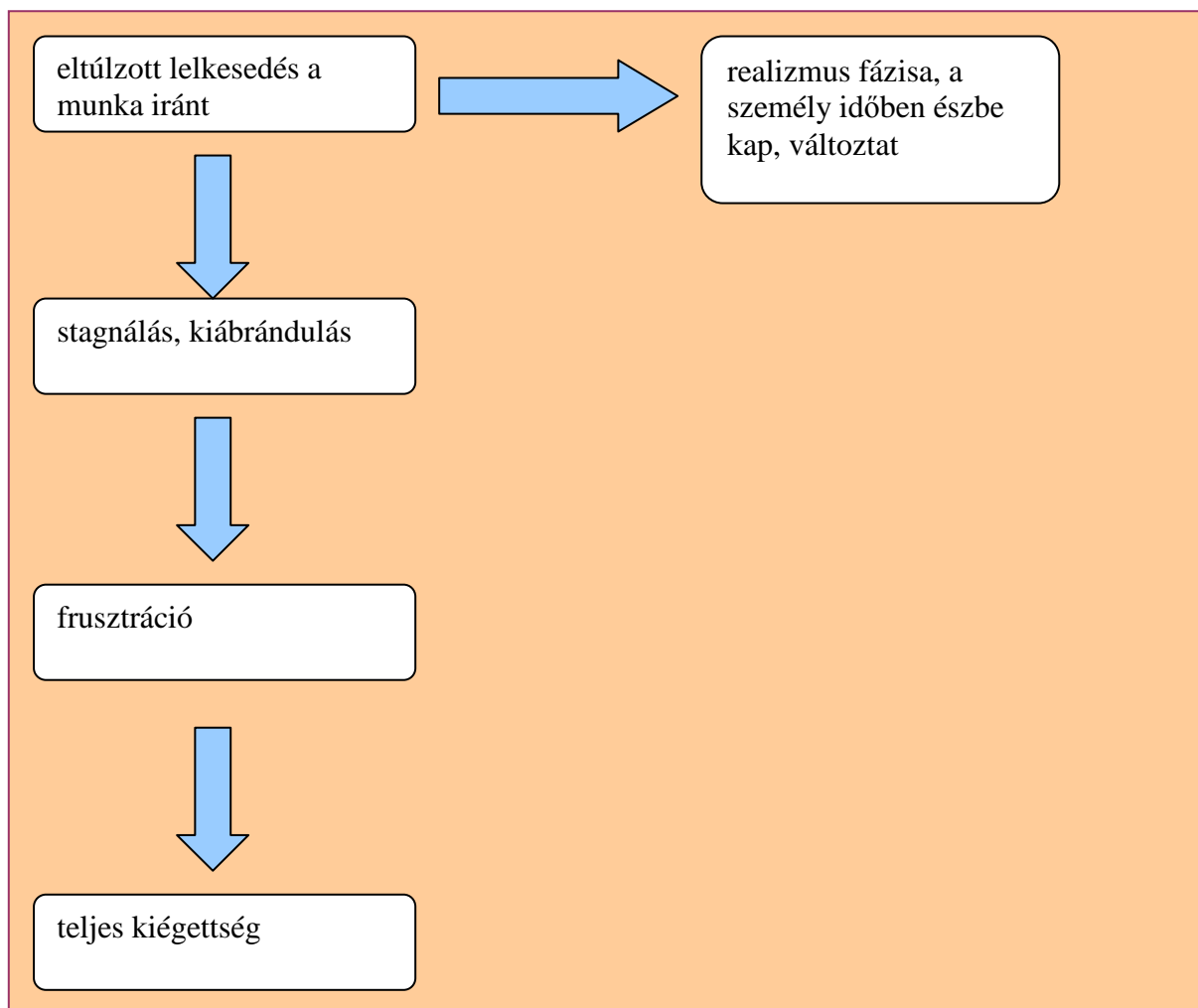
<sup>29</sup> Forrás: Farkas Anna: A tanári kiégés. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/tanari-kieges>



Ha azonban a személy nem képes arra, hogy időben észrevegye a benne zajló folyamatokat, nem tud természetes és harmonikus munka- és életritmust kialakítani a személy úgy érezheti, hogy a „dolgok kicsúsznak a kezéből”, egyre fáradtabb, fásultabb lesz, ami egyre gyakoribb hibázást okoz. A „stagnálás vagy kiábrándulás” fázisában a személy teljesítménye, elköteleződése lecsökken, munkája rutinná, lelketlenné, szív nélkülivé válik.

Ezt követi a frusztráció fázisa, amikor a személy visszahúzódik, ellenségessé válik, hivatását értelmetlennek, üresnek érzi. Kialakul egy apatikus állapot, a fáradtság, a közöny, a fásultság elmélyül, a személy teljesen elveszíti régi motivációit. A személyen a reménytelenség, eredménytelenség érzése uralkodhat el, megjelenhetnek depresszió, vagy más pszichoszomatikus betegségek. A teljes kiégettség fázisában a személy munkaképtelenné, akár önpusztítóvá válik. (Farkas, 2009)

Mindez ne egy statikus, egyszeri jelenség, hanem egy olyan folyamat, ami ciklikusan ismétlődik. (17. Ábra)



17. Ábra: A kiégés folyamata

Készítette: Oros Andi

Dr. Joachim Bauer német neurobiológus, orvos és pszichoterapeuta professzor számos vizsgálatot végzett a tanárok körében, mely során megállapította, hogy a tanárok a második

legveszélyeztetettebb csoport a kiégés tekintetében, 30%-uk szenved a burn out következményeitől, 20%-uk pedig kiégés közeli állapotban van<sup>30</sup>. A nyugdíjba vonuló tanárok 50%-a egészségügyi okokból idő előtt kerül nyugdíjba, még hozzá első sorban a stresszel összefüggő betegségek következtében.<sup>31</sup>

Míg a köztudatban az él, hogy a tanárok fél napokat dolgoznak csak, és egész nyáron otthon pihennek Andreas Fischer a Postdami Vizsgálatban megállította, hogy a tanárok túlterheltek. Fischer 2000 és 2006 között 16.000 német és 1.500 más országbeli tanár munkakörülményeit vizsgálta.<sup>32</sup>

A kiégés okai közé sorolják a személyi jellemzők mellett a tanárok túlterheltségét, a rossz munkahelyi körülményeket, a tanárok társadalmi és anyagi megbecsülésének a hiányát, de az iskolai erőszakot is.

Összefoglalva a harmadik fejezetet azt mondhatjuk, hogy bár a mai oktatás számos értéket fel tud mutatni, mégis olyan súlyos problémákkal küszködik (erőszakos cselekmények, a megszerzett tudás nehezen hasznosítható, a pedagógusok kiégnek), melyeknek megoldása sürgető feladat minden az oktatásról józanul gondolkodó és azért felelősen tenni kívánó szakember számára.

A megoldáshoz vezető egyik lehetséges és kétségtelenül jövő orientált útja lehet az integrál oktatás. A következő fejezetben ennek elméletét szeretném bemutatni, hasznos gyakorlati példákat is említve.

## IV. Bevezetés az integrál oktatásba

*„Az integrál vízió egyik legsürgetőbb alkalmazási lehetősége az oktatási reform. Ki tud jobb és teljesebb térképez az AQAL térképénél egy gyermekben rejlő lehetőségek kibontakoztatására? Ken Wilber<sup>33</sup>*

Sokak szerint olyan időszakban élünk jelenleg, amikor a materialista- patriarchális kultúra átalakulóban van integrál kultúrává.<sup>34</sup> Ennek a jelenlegi „átmeneti kultúrának” egyik karakterisztikája, hogy kibékülnek olyan (látszólagos) ellentétek, mint:

- természet - kultúra (Gaia és az emberiség)
- férfi – nő (nemek harca)
- gyerekek – szülők (generációs konfliktusok)

<sup>30</sup> A 2009-es vizsgálatok a kiégett tanárok számát a német tanárok körében 60%-ra teszik!

<sup>31</sup> Forrás: <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/>

<sup>32</sup> Forrás: <http://www.kleinezeitung.at/nachrichten/politik/2343337/burnout-soll-anerkannte-berufskrankheit-werden.story>

<sup>33</sup> Forrás: Integral Perspektiven folyóirat 10. száma 2008. július

<sup>34</sup> Hivatkozhatunk itt Gerd Gerken könyvére: Az új kultúra születése (1988) illetve Jean Gebser elméletére, aki a mentális kultúra után az integrál kultúra megjelenését prognosztizálta. Forrás: Hans-Jürgen Schröter: Integrale Bildungstheorie, 2004

- spiritualitás – tudomány
- a világvallások egymás között
- szegénység és gazdagság
- technika és etika

Egy integrál pedagógia evolúciós faktor lehetne (elméletben és gyakorlatban) ehhez az integrál kultúrába való átalakuláshoz. (Schröter, 2004)

Ahogy a bevezetőben írtam, szakdolgozatomban nem vállalkozom az integrál oktatás teljes, átfogó bemutatására (egy ilyen komplex bemutatás, több száz oldalt tenne ki), mindössze azt célzom írásommal, hogy inspirációt, impulzust, gondolatébresztőt adjak a téma iránt érdeklődőknek, amiből elindulva megkezdődhet egy hosszú távú, elmélyült munka. Ehhez a munkához 2010 őszén egy munkacsoportot szeretnék létrehozni, ahol közösen dolgozzuk majd ki egy majdan magalapítandó magyarországi integrál iskola működésének lehetőségét, és az iskola létrehozását, szorosan együttműködve más országbeli csoportokkal. Jelenleg kapcsolatban állok a Németországban 2009. november 20-án megalakult integrál oktatással foglalkozó munkacsoporttal, s folyamatosan keresem a kapcsolatot olyan szakemberekkel, akik munkánkban részt vehetnének.

## 1. Nemzetközi kitekintés

E fejezetet, mint első impulzust a magyar integrál oktatás terén annak szentelem, hogy bemutassam azokat az integrál oktatás területén létrehozott kezdeményezéseket, írásokat, amiket a szakdolgozat megírását megelőző kutatásom során megismertem.

Előljáróban azt is szeretném hangsúlyozni, (s ez egy fontos szempont az integrál tanártovábbképzés kidolgozásánál), hogy önmagában egy elmélet, lehet az még oly alapos, és teljes spektrumú, csak egy elmélet. Organikussá, élővé és használhatóvá csak azon emberek által válik, akik az elméletet megvalósítják, működtetik. S egy integrál elmélet csak akkor működik integrált elméletként, ha az azt működtető emberek (szülők, tanárok, oktatásügyben dolgozók) maguk is az integrál élet alapelveit követik.

### 1.1 Sonja Student és Michael Habecker

A nemzetközi kitekintést Sonja Student és Michael Habecker írásával kezdem (AQAL: *Neue Horizonte für die Bildung?* Megjelent az *Integrale Perspektiven* című folyóirat 10. számában, 2008 júniusában)

Student és Habecker írásuk elején egy pontos és alapos definícióját adják az integrál oktatásnak:

#### **Az integrál oktatás és nevelés definíciója**

Az integrál oktatás egy pedagógiai elmélet, mely az oktatás és nevelés tradicionális, modern és posztmodern elméletének és gyakorlatának erősségeit integrálja, s eközben az első személy

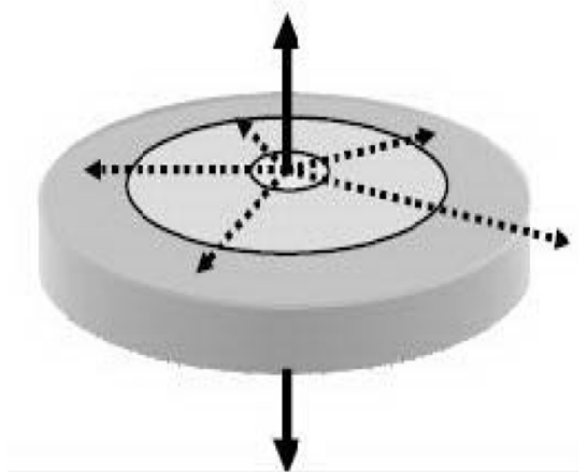
(én), a második személy (te) és a harmadik személy (ő) nézőpontját alkalmazza, s elköteleződve érzi magát, mind a tanuló, mind pedig a tanár vertikális és horizontális fejlődése, valamint a vertikális és horizontális integrációja iránt. (Student, Habecker, 2008)

A cikk néhány példa segítségével igyekszik megmagyarázni, mit is jelent ez a kicsit absztrakt definíció, de előbb szeretném kifejtetni, hogy mit értünk vertikális és horizontális fejlődés illetve integráció alatt.

Integrál gondolkodóként azt állítjuk, hogy minden emberben kétféle egymást kiegészítő, egymástól függő fejlődési folyamat zajlik. Az egyik az úgynevezett „lefordítás” (angolul: translation), amikor egy adott fejlődési szintre érteztünk, elkezdjük az életünket azon a fejlődési szinten berendezni. Az adott fejlődési szint velejáróit beépítjük a hétköznapi életünkbe. Piaget ezt hívja asszimilációnak, amikor is a tapasztalataink alapján van bennünk egy struktúra, amivel megpróbáljuk megérteni a világot, illetve egymást. A tapasztalataink az asszimiláció segítségével simulnak bele a sémáinkba. (Cole, 2006)

A másik fejlődési forma, amikor énünk vertikálisan a fejlődés következő szintjére lép (például a wilberi 5. szintről a 6. szintre), itt tehát átalakulás történik (angolul transzformáció). Az egyén ekkor egy új identitásmag érzést fejleszt ki, mely köré a lefordítás horizontális módszerével majd az egész életét rendezni fogja. Piaget ezt hívja akkomodációnak. Ahogyan életünk során a személyiségünk fejlődik, a világot is egyre komplexebben látjuk, így idővel olyan tapasztalatok érnek bennünket, amiket már nem tudunk asszimilálni. Ilyenkor akkomodáció történik, vagyis új struktúrát kell magunkban felépíteni, amivel az új tapasztalatok asszimilálhatóak. (Cole, 2006)

Ez egy erőteljesebb, megrázóbb folyamat. (18. ábra)



18. Ábra, A horizontális és a vertikális fejlődés, valamint a regresszió. Susanne Cook- Greuter: Neun Stufen der Selbstentwicklung.

Forrás: Integral informiert folyóirat, 14. szám, 2008. szeptember, október

Amikor a horizontális és a vertikális fejlődésben egyaránt segíteni kívánunk valakit akár pedagógusként vagy szülőként, akkor arra kötelezzük el magunkat, hogy mindkét fejlődési

formára tudatosak vagyunk, mindkettőre figyelünk. Az egészséges lefordítás azt jelenti, hogy segítjük az egyént az adott szintjén a négy kvadráns mindegyikében kiegyensúlyozott módon elhelyezkedni, élni. Az egészséges átalakulásban pedig segítjük az ént lehorgonyozni az új, célzott fejlődési szinten. Egészséges átalakulás esetén a személy maga mögött hagyja a korábbi szint meghaladott nézeteit, és kialakítja az új szintnek megfelelő nézeteket (hiedelmeket, értékrendet), miközben megtartja és magával viszi, integrálja a korábbi szintek képességeit. (Gánti, 2008)

Visszatérve a cikkekre, egy integrál szemléletű képzés például a gyermeknek kezdettől fogva a külső világról szóló ismeretek mellett a belső világról és az emberek közötti világról szóló ismereteket is közvetít. Gondolunk itt például a pszichológiai- és csoportdinamikára, testérzésekre. A megszokott kérdés mellett, „Hogy néz ki a rajtam kívülálló világ?” (jobb felső kvadráns) egyenrangú kérdésként már kezdetben felmerül a „Hogy néz ki a világ bennem? illetve a „Hogyan tudom a belső világomat fejleszteni?”(bal felső kvadráns) is. És ugyanígy a figyelem fókuszában állnak olyan kérdések is, minthogy „Hogyan néz ki a kapcsolatok és a társaságok emberközi világa, hogyan tudok ezek fejlesztésének a részese lenni? (bal alsó kvadráns)

Egy integrált oktatási forma természetesen jóval többről szól, mint a kibővített tantervről. Az integrál oktatás szól a tanulás módjáról is, szól arról, hogy búcsút veszünk a megszokott didaktikától, és egy változatos, sokrétű, a szituációhoz és a személyekhez illeszkedő, azok igényeit kielégítő tanulási környezetet, rendszert teremtünk (jobb alsó kvadráns). (Student, Habecker, 2008)

Student és Habecker cikkükben felsorolás szerűen összegyűjtötték az integrál oktatás és nevelés alkotóelemeit is.

### **Az integrál oktatás és nevelés alkotóelemei**

- A tanítók (akik mindenkor egyben tanulók is) és a tanulók (akik mindig egyben tanítók is) valamennyi specifikus tehetségeikkel, traumájukkal, motivációjukkal szándékaikkal, vágyaikkal, félelmeikkel, hiedelmeikkel, tanulási- és fejlődési ütemükkel együtt (BF kvadráns), valamint viselkedésük, kinézetük, egészségük (JF), mindenkori kulturális és kapcsolati hátterük (BA), valamint a beágyazódásuk a rendszerbe, a politikai, gazdasági és szociális struktúrákba (JA)
- az ő mindenkori jellegzetességeik, úgy mint személyiségfaktorok, női vagy férfi energiáik és vonzódásaik, tanítási-, tanulási-, gondolkodási-, vezetési-, kapcsolódási-, időmenedzsmenti-, döntési-, és cselekvési stílusuk
- a tanulási- tanítási folyamat, mely rendszer alapú folyamatként többé-kevésbé formális (intézményi) vagy informális keretek között zajlik, az előre definiált szerepekkel és tanulási tartalmakkal, szervezeti felépítésével, és menetével, az anyagaival és a használt médiával és az életesélyeket meghatározó bizonyítványokkal
- a tanulás-tanítási folyamat, mint kapcsolati történés figyelembe véve valamennyi a résztvevők között zajló csoportdinamikát. A kommunikáció, mint a képzés és nevelés

egy kulcs-eleme. Ki vagy mi a kommunikáció alanya? Milyen befolyásoló tényezők határozzák meg és formálják a kommunikációt? Milyen objektív faktorokat kell minden kommunikációnál figyelembe venni. Hogyan jön létre a kommunikáció során a „mi csodája”?

- a képzés és a nevelés kulturális meghatározottsága: honnan, hova, miért, milyen céllal? Milyen jelentősége van a képzésnek más tevékenységi területekkel kapcsolatban? Hogyan néz ki az emberkép, világlép, a képzési eszmény, mely a tanítás és a tanulás háttérében áll? Mi az aktuális korszellem, s annak következtében milyen tanulói célok válnak hangsúlyossá? A felnőtt világ, a média milyen példaképeket szolgáltatnak, milyen jelentőséggel bírnak a fiatalok körében? Hogy épül fel egy generáció (képzettség, motiváció és teljesítményre való hajlandóság, valamint médiahasználat, bűnözés és droghasználat vonatkozásában)
- a képzés és nevelés történelmi perspektívája. Hogyan fejlődtek ezek az emberi történelem folyamán a különböző kultúrákban, milyen elméleteket követtek, milyen problémás fejlődések zajlottak, milyen úttörők, mit hoztak létre, milyen súlypontokat fektettek le és hogyan lehet a történelem felismeréseit, erősségeit az aktuális felismerésekkel, pl. a neurológia tudományának területéről integrálni?
- mindezekre építve: egy áttekintés a létező pedagógiai elméletekről, besorolva azokat az integrál térképre, meghatározva azok alkalmazási területét és kidolgozva komplementaritásukat.
- didaktikai – metodikai eljárásmodok, melyek során a fókusz arra irányul, hogy milyen pedagógiai célok a legalkalmasabbak adott tanítási – tanulói szituációban, adott személynél, aki adott háttérrel, adott előképzettséggel, meghatározott motivációkkal, célokkal, figyelemciklusokkal... stb. rendelkezik.
- A képzés és a fejlődés horizontális és vertikális dimenziói. A kvadránsok a horizontális fejlődést reprezentálják, amikor is arról van szó, hogy ugyanazon a fejlődési szinten megtanuljunk önmagunk lenni (szubjektív), másokkal együtt élni és dolgozni (interszjektív), a világot jobban megérteni (objektív), valamint a vertikális fejlődést, amikor a perspektívák transzformációjáról van szó, arról, hogy korábban nem tudatos tapasztalati területeket tegyünk tudatossá (például meditációval vagy szerepjátékokkal). (Student, Habecker, 2008)

## 1.2 Sean Esbjörn-Hargens

A következő írás, amit röviden bemutatok Sean Esbjörn- Hargens írása (Integral Teacher, Integral Students, Integral Classroom: Applying Integral Theory to Education)

Sean három féle oktatást különböztet meg, a hagyományosat, az alternatív oktatást és az integrál oktatást. Véleménye szerint a legtöbb alternatív oktatási modell a hagyományos oktatással szemben definiálja magát, figyelmen kívül hagyva ezáltal a hagyományos modellek erősségeit, s nem látva saját holisztikus holtterületet. Hasonlóképpen a hagyományos modellek figyelmen kívül hagyják a holisztikus nézőpontot, és nem hajlandóak elismerni a saját

korlátaikat. Ez pedig azt jelenti, hogy mind a két megközelítés (a hagyományos és az alternatív) töredezett, részleges megközelítések. Egy olyan oktatási megközelítést tart tehát szükségesnek, mely integrálja mind a hagyományos, mind az alternatív megközelítéseket, látva azok erősségét, és korlátait egyszerre. Az integrál elmélet rövid felvázolása után Sean kifejti az integrál oktatás 20 szempontját.

### **Az integrál oktatás 20 szempontja**

Véleménye szerint az integrál modell egy hatékony sablont biztosít a pedagógiai, iskolai tevékenységek, értékelések, kurzusok és a tananyag megtervezéséhez. Az öt elemre – kvadránsok, szintek, fejlődésvonalak, tudatállapotok, típusok – támaszkodva biztosak lehetünk benne, hogy az oktatás több alapvető jellemzőjét bevontuk, mint bármely más jelenlegi megközelítés. Nézzük most meg, hogy miből is áll pontosan az integrál oktatás és nevelés? Az integrál oktatás és nevelés magában foglalja az AQAL szerkezet mind a négy kvadránsát, a fejlődés négy általános szintjét minden kvadránsban, a fiziológiai fejlődés négy fejlődésvonalát, a tudat négy szintjét és a tanulók négy általános tipológiai megközelítését – kvadránsenként egy.

A 20 szempont értéke az oktatásban az, hogy egy gyors módot biztosít az AQAL mátrix vizsgálatra, hogy lássuk, milyen további elemeket vonhatunk be a pedagógiába, tervezésbe, értékelésbe stb. Az integrál oktatónak tudomása kell, legyen mind a 20 szempontról és a saját belátása szerint bevonnia azokat. A lényeg kevésbé az, hogy mindent bevonjon, sokkal inkább az, hogy tudatában legyen annak, amit nem von be.

Ez a 20 szempont alkalmazható a tanárookra, a diákokra és az osztálytermekre. Az integrál oktató számára nagyon fontos, hogy folyamatosan kérdezze magát, hogy hogyan lehet úgy tanítani, hogy segítse a tanulókat, a vertikális átalakulásban a poszt racionális létezés irányába.

Kegan (1994) *In Over Our Heads* című könyve szerint öt fejlődési szint van, ami meghatározza, egy személy világnézetét, és azt, hogy hogyan konstruálja meg a valóságot.

Az első három szint hasonló a mai gyerek és serdülő fejlődéséhez: 1. Szint (2-6 éves), 2. Szint (6-tinédzser), 3. Szint (tinédzserek és azon felül). A legtöbb felnőtt (több mint 80%) a fejlett országokban eléri a tudat alkalmazkodó vagy a harmadik szintjét ahol egy ember képes elfogadni egy értékrendszert, megérteni és elfogadni mások szükségleteit és elvontan gondolkodni.

A tudat három általánosan elfogadott állapota vagy szintje mellett Kegan kutatásai megállapítanak két másikat is, a negyediket és az ötödiket. Az önálló, vagy 4. szinten az ember képes meghatározni önállóan a saját értékrendjét szemben azzal az értékrenddel, amit a rendszertől, családtól vagy a munkahelytől kap. Az integrál vagy ötödik szinten elkezd összehozni, szinkronizálni a különböző értékrendeket és egy egésszé kovácsolni.

Kegan (1994) összefüggésbe hozza a tudat harmadik, negyedik (4,5) és ötödik szintjét a hagyományos, modern, posztmodern és integrál tapasztalatokkal, kultúrákkal, viselkedésekkel és rendszerekkel. Ez kiemelkedően fontos az integrál oktatásban, mert ez azt jelenti, hogy még ha a tanár a tudatfejlődés negyedik vagy ötödik szintjén áll is, a tanulók közül sokan a

harmadik vagy negyedik szint között haladnak. Egy fontos kérdés merül fel bennünk, oktatókban: hogyan dolgozzunk kreatívan ebben a helyzetben és kerüljük el, hogy a tanulókat az ismeretekkel elöntsük? Vagyis olyan tanulói környezetbe helyezzük, ami adott tudatszintjükön felül helyezkedik el. Ezt segítheti elő egy integrál osztályterem.

Ahogy a szakdolgozat első fejezetében bemutattam, az integrál modell szerves részét képezik a fejlődésvonalak, s arról is esett szó, hogy több mint egy tucat fejlődési vonalat kutattak a kutatók világszerte.

Minden negyedben vannak fejlődési vonalak, ám van négy fejlődési vonal, melyek a bal felső kvadránshoz tartoznak, s melyekre az integrál oktatásnak különösen nagy figyelmet érdemes fordítani, ezek pedig a kognitív, érzelmi, morális és kinesztetikus.

Ezek mindegyike a valóságot ragadja meg, de mindegyik egy-egy sajátos aspektusból:

A kognitív fejlődésvonal az (inter)objektív birodalom felfogása, beleértve a szenzoros inputot (vagyis az érzékszerveken keresztül érkező ingereket), különböző nézőpontok felvételét (perspective taking) és az összekapcsolódásokat a jelenségek között.

Az érzelmi fejlődésvonal a szubjektív birodalom felfogása, benne az érzelmek és impulzusok, belső érzékelések és fenomenológikus tudatosság

A morális fejlődésvonal az interszjektív birodalom felfogása, benne a belső személyi köteleességek, felelősség, feladat és együttérzés

A kinesztetikus fejlődésvonal a testi és fizikai birodalom felfogása, fizikális érzékek, kéz-szemkoordinálás, testi mozgás.

Ezek mellett természetesen más fejlődésvonalakat is be lehet és be érdemes vonni az oktatásba, úgy mint a spirituális fejlődésvonal, esztétikai, fizioszexuális...stb.

### **Tudatállapotok**

Sean azt írja, hogy legalább négy ismert fő kategóriája van a természetes tudatállapotoknak az integrál oktatásban. Az első három az éber állapot, az álom és a mélyalvás.

A negyedik kategória a tanú állapot

**Erős ébrenlét állapotok**, mint a világ megtapasztalása az öt érzéken keresztül, a fizikai benyomásokon és érzékeléseken keresztül.

**Finom álmodás állapotok**, mint az elképzelés, ábrándozás, álmok, érzelmek, képek, és az intellektuális fényesség megtapasztalása.

**Laza, kötetlen állapotok**, mint a nagy nyitottság, kreativitás, az üresség megtapasztalása (*shunyata*).

**Tanú állapotok**, mint a zavartalan figyelem (erős), világos álmodás (finom), vagy kötetlen elmélyülés (átlagos)

Az integrál teória alapján, ezek a belső állapotok kapcsolatban állnak egy külső testtel is. Például az álmodás állapota kapcsolatban van a szubtilis testtel. Egy integrál oktató ezekkel a testekkel is dolgozik, amiket az ezoterikus tradíciók felismernek és amikkel dolgoznak.

Az integrál oktatás állásfoglalása szerint a nondual (nem kettős) tudat az alapja minden állapotnak és helyzetnek.

Ezek a különböző állapotok (és a hozzájuk tartozó testek) sokféle módon belevehetők az oktatásba különböző gyakorlatokon keresztül. (pl. testi meditálás és mozgás gyakorlatok),



otthoni feladatokon keresztül (pl. naplórás a chi Kung gyakorlatok tapasztalatairól) és csoportos tevékenységeken keresztül (pl. tai chi vagy jóga)

### **Típusok**

Sokféle típusa létezik a tanulóknak. Ezek a tipológiák kiterjednek a jól dokumentált nemi különbségektől az egyformán népszerű látási, hallási, kinesztetikus irányultságú tanulók tipologizálásáig.

A típusok ismeretével és bevonásával az oktatók nagymértékben növelhetik a saját képességüket arra, hogy tudatában legyenek a saját erősségüknek és gyengéiknek, hogy hatásosabbak legyenek az osztályuk tevékenységein keresztül, valamint hogy fogékonyabbak legyenek a diákokra és azok különböző szükségleteire.

Az írás második részében Sean az integrál oktatás gyakorlatát vázolja. Bár az integrál oktatási modell, átfogó és részletes kidolgozása még várat magára, már léteznek kezdeményezések, melyek az integrál oktatást kívánják megvalósítani. (Ezekről részletesebben később írok). Az integrál elmélet több jelentős alkalmazása közül az egyik 2002-ben kezdődött, amikor az Integral Institute alapító tagjai közül néhányan, köztük Sean létrehoztak egy akkreditált Master of arts integrál pszichológiaképzést az a John F. Kennedy egyetemen (JFKU), Pleasant Hillben, California államban. Az integrál oktatás gyakorlati alkalmazását taglaló fejezetében Sean első sorban az itt szerzett tapasztalataira hivatkozik, az általa ezen oktatás keretein belül használt gyakorlatok példáin keresztül mutatja be, hogyan tud hatékonyan működni az integrál elmélet az oktatásban.

### **Az integrál oktatás gyakorlata**

Az AQAL modell egy átfogó és hatásos módot nyújtott az integrál oktatás létrehozásához.

Míg a hagyományos megközelítés hajlik rá, hogy a tudomány és ésszerűség tárgyilagos dimenzióját hangsúlyozza, egy integrál megközelítés magában foglalja és értékeli mind a három dimenziót, az objektívet, a szubjektívet és interszjektívet.

Sean szerint az integrál oktatás kulcsa annak a felismerése, hogy ez a három dimenzió megtalálható abban, ahogy a tanárok, a tanulók és az osztályterem közösen tudnak megjelenni és együtt tudnak fejlődni, alakulni.

Ha ezek közül az oktatási elemek közül valamelyik is lényegesen kevesebb figyelmet kap, akkor a tanító próbálkozása az integrál oktatásra nem fog megfelelni az AQAL ideáljának. Az integrál oktatónak törekedniük kell, hogy egyidejűleg figyeljenek:

- 1) a saját szubjektivitásukra és vertikális fejlődésükre olyan gyakorlatokon keresztül, mint az önreflexió, meditáció, árnyékmunka, testi gyakorlatok,
- 2) az interszjektivitásra, amit megosztanak a diákokkal olyan gyakorlatokon keresztül, mint rávilágító párbeszéd, együttműködő gyakorlatok, (perspective taking)
- 3) és az osztályteremre, az asztalok és székek elrendezése, a tér kihasználása, az osztályok struktúrája, a nyitott ablakok, a szemléltető eszközök, a vázlatok, az időbeosztás.

Ez a harmadik dimenzió kiváltképpen fontos, hisz ez biztosítja a kommunikációcsere tényleges terét. Egy integrál tanárnak ügyelnie kell erre a három dimenzióra: nyitottnak lenni arra, hogy folyamatosan formálódjon, mint integrál tanár (ÉN), segíteni és kihívások elé állítani a diákokat, hogy integrál tanulók legyenek (MI), újra rendezni az osztálystruktúrát, hogy integrál terem legyen (AZ, AZOK)

A tanulók megalkotják a mi” terét, ami szintén képes fejlődni az egocentrikus nárcizmusból (pl. nem csináljuk, amit a tanár mond) az etnocentrikus csapatszellemé (pl. megteesszük, amit a tanár elvár, vagy amit a szüleink vagy a barátaink szerint tennünk kell), majd világgözpontú pluralizmusba (pl. minden nézőpontot figyelembe veszünk, és azt tesszük, ami a saját és mások növekedését szolgálja).

Sean részletesen kifejti, hogy miből áll az oktatás integrál megközelítése, az integrál elmélet öt elemének tükrében. Konkrét példákat hoz hangsúlyozva, hogy a példák csak illusztrációk.

### **Integrál tudatosság gyakorlat**

Az integrál oktatás egyik meghatározó jellemzője, hogy a hangsúlyt a transzformatív gyakorlatokra helyezi, melyek összekapcsolják az integrál elmélet öt elemét az emberek megélt tapasztalataival, közvetlen tudatosságával, testi jelenlétével.

Mind a tanárok mind a diákok belefolyhatnak a különböző feladatokba.

Az alábbi 10 gyakorlatot Sean használja JFK Egyetemen, az integrál tudatosság fejlesztésére. A tanulóknak otthon és az osztályban is ezekkel kell dolgozniuk. A tanítót néha arra használják, hogy meghallgassák egymás tapasztalatait a gyakorlatokkal kapcsolatban és további utasításokat adjanak. Ez a tíz gyakorlat számtalan módon kapcsolódik az öt elemhez:

**Testi olvasás:** Amikor olvasunk, az egész testünkkel olvassunk (azaz mindhárom: durva, finom, átlagos). Legyünk figyelemmel a fizikai állapotokra, jelenlétre, reakciókra, és a vágyra, hogy többet olvassunk, hogy egyáltalán ne olvassunk.

**Beleélő olvasás:** Amikor a heti feladatokat olvassuk, olvassunk a teljes elménkkal, (azaz mind a négy fő állapot). Legyünk figyelemmel, mi érdekel. Készítsünk jegyzeteket, húzzunk alá, tegyünk fel kérdéseket és jelöljük a kulcs fontosságú pontokat/ érveket.

**Jelenlét:** Amikor másokat hallgatunk, legyünk jelen és teljesen figyelmesek, ne arra használjuk az alkalmat, hogy a saját világunkba vonuljunk. Maradjunk nyitottak az illető beszédének rejtélyeire. Érezzük a testünket, nyissuk ki a szívünket és tisztítsuk ki az elménket.

**Megvilágosító párbeszéd:** Ha beszélni akarunk, mutassuk meg, hogy a saját közlésünk, hozzászólásunk miként mélyíti el a társalgást. Ne csak azért beszéljünk, hogy érvelhessünk vagy, hogy hallhassuk a saját kitűnő ötleteinket.

**Árnyék munka:** Legyünk tisztában a saját mechanizmusainkkal, ahogyan felosztjuk a dolgokat “minden jó” és “minden rossz” –ra, és egyéb elhárító mechanizmusainkra.

**Érdeklődés:** Legyünk folyamatosan érdeklődők a saját tapasztalatainkra és hogy mennyire vagyunk merevek és/vagy nyitottak.

**Különböző nézőpontok felvétele (Perspective Taking):** Legyünk nyitottak a lehetőségek megragadására, főleg azokra, amik problémásnak tűnnek, vagy kihívást jelentenek.

**Saját magunk ura lenni:** Vegyük észre, hogy milyen gyakran foglalkoztat minket az, hogy mit gondolnak rólunk az emberek, mik a szabályok, hogyan illeszkedjünk a helyzetekhez, stb.

**Tanú:** Legyünk éberek a tudatunk azon részére, amely teljesen mentes mindenféle összehúzódottságtól, és folyamatosan tudatában van annak, ami az itt-és-mostban történik.

**Napi meditáció:** Rendszeresen gyakoroljunk valamilyen spirituális gyakorlatot (pl. légzésszámolás, ima, a test átprésztázása a figyelmünkkel, vipassana, jóga).

Egy másik gyakorlat Sean eszköztárából az integrál tükör gyakorlata.

### **Az integrál tükör**

Az integrál tükör egy önreflektálás, ami a lenti 20 kérdésből áll, amit a tanulóknak a tanfolyam vége felé kell megválaszolniuk. Hazaviszik a kérdéseket és három órájuk van, hogy kitöltsék. Ugyan minden kérdésre több oldalnyi választ lehetne adni, az a dolguk és felelősségük, hogy tömör és szemléletes válaszokat adjanak. Az instrukció szerint minden válasz két, három vagy maximum nyolc, tízmondatos lehet. Semmit nem kell megosztaniuk, amit nem akarnak és amit leírnak, azt bizalmasan kezelik. A cél az, hogy a tanulók rálássanak magukra különböző szempontok alapján. Arra is jó, hogy megmutassa, életük melyik területére kell több figyelmet fordítaniuk. Évközben többször és több kurzuson megválaszolják ezeket a kérdéseket, ami lehetővé teszi, hogy nyomon kövessék saját fejlődésüket többféle dimenzió mentén a három év során.

A húsz kérdés kétfelé oszlik. Az első rész kérdései az integrál elmélet öt elemével kapcsolatosak, a második rész a fentiekben felsorolt integrál tudatosság gyakorlatokkal.

### **Első rész: Az öt elem**

#### **Kvadránsok**

1. Hogy változott meg a kapcsolatod a belsőddel? (pl. érzéki, érzelmi tapasztalatok, gondolatok)?
2. Hogy változott meg a kapcsolatod a fizikai (vagy energetikai) testeddel (pl. táplálkozás, testmozgás, egészség, chi)?
3. Hogy változott meg a kapcsolatod más emberekkel (barátok, család, kollegák, főnök)?
4. Hogy változott meg a kapcsolatod a társadalmi és természeti rendszerekkel (pl. pénz, lakhatás, munkakörnyezet, ökológia)?

#### **Szintek**

5. Miből veszed észre, hogy betartod a társadalmi normákat, felveszed a csoportszellemet, az egymásra gyakorolt nyomást és a megegyezést?
6. Miből veszed észre, hogy képes vagy a tiszta, egészséges határok tartására és hogy azt tedd, ami legjobb neked.
7. Miből veszed észre, hogy képes vagy különböző paradoxonokat egyszerre igaznak látni és képes vagy egy komplex szituáció összetett aspektusait követni?

#### **Fejlődésvonalak**

8. Hogy növekedett a kapacitásod, hogy több perspektívát is megragadj?
9. Hogy növekedett a másokkal való interakciós képességed?

10. Hogy bővült az erkölcsi moralitásod mások irányába?
11. Hogy mélyültek el az emocionális élményeid?

### **Állapotok**

12. Hogyan változott benned a mindennapi valóság megtapasztalása?
13. Hogyan változott a kapcsolatod az álmokkal, a képzelettel, az inspirált intellektuális állapotokkal, és a vizualizációval?
14. Hogy változott a kapcsolatod az itt és most –ban levéssel, a jelen levéssel?

### **Típusok**

15. Hogyan lettél tudatosabb a személyiségedre? (Enneagram, Myers-Briggs, introvertált vagy extrovertált, stb.)?
16. Hogyan manifestáltad a férfias és nőies energiákat, dinamikákat, tendenciákat?

### **Második rész: Integrál éberség gyakorlatok**

17. Jellemezd a testi és az elkötelezett olvasás gyakorlat során szerzett tapasztalataidat!
18. Jellemezd a jelen levésed, megvalósulását, míg mások beszélnek!
19. Jellemezd a reflektáló párbeszéd gyakorlat során szerzett tapasztalataidat!
20. Írd le árnyékmunka gyakorlatok során szerzett tapasztalataidat!

Az írás ezek után az igen izgalmas kérdések után a JFK. Egyetem integrál pszichológia szakának tantervét mutatja be.

### **Egy Integrál tanterv**

Többféle módon alkalmazza az integrál pszichológia program az öt elemet a JFK. Egyetem tantervében. A tanterv részeként a diákok felvehetnek olyan kurzust, ami az elemekre fókuszál: kvadránsok (integrál pszichológia A), szintek (emberi fejlődés), fejlődésvonalak (integrál pszichológia B), állapotok (tudat és neuropszichológia eltérő állapotai) és típusok (enneagramm). Léteznek olyan kurzusok is, ahol több elem keveredik, (integrál kutatás A és B), ami az integrál módszertani többelvűséget használja, a két negyed kutatásainak befejezéséhez. Ezen a kurzuson a tanulók választanak egy témát és adatokat gyűjtenek róla hat különböző eljárással. Kettő az első személyű nézőpontból (fenomenológia és strukturalizmus), kettő a második személyű nézőpontból (Hermeneutika és Etnometodológia), kettő a harmadik személyű nézőpontból (empirizmus és rendszerelméletek).

A központi tanterv a négy kvadránsra alapszik, annak érdekében, hogy a diákok biztosan megfeleljenek a fő pszichológia iskoláknak, melyek ezekre a dimenziókra specializálódtak. Sean hangsúlyozza, hogy bár a speciális kurzusok bizonyos kvadránsokkal vannak kapcsolatban, minden kurzus összhangban van a négy kvadránssal.

Az egyetemen nem csak a tanterv elrendezésére használják a négy kvadránst, Sean arra is használja ezt a modellt, eldöntse, melyik tevékenységeket és feladatokat kombinálja hetente,

hogy biztosan lefedje a legtöbb állapotot és egy pedagógiailag gazdag tanulási környezetet biztosítson.

Például gyakran egy 10-20 perces meditálással kezd, a bal felső kvadránsra fókuszálva. Csinál testmozgás gyakorlatokat és érzékelő tudatosság meditációt (jobb felső kvadráns), illetve gyakorlatokat az interszubjektív kapcsolatok s dinamika felfedezésére (bal alsó kvadráns).

Aztán általában következik egy 30-45 perces előadás kérdésekkel és válaszokkal (bal alsó kvadráns) ami az olvasási feladattal és hét témájával foglalkozik (jobb alsó kvadráns). Egy 15 perces szünet után majd kis csoportmunkákat és/vagy tanulói prezentációkat csinálnak (bal alsó kvadráns). Némely kurzus naplózási házi feladatot használ, hogy összekösse a kurzus anyagot a tanulók életével (a bal felső kvadráns)

## **Integrál Naplózás**

Minden héten bejegyzéseket készítenek a kurzusról és saját tapasztalataikról a kvadránsokkal kapcsolatban. Szemléltetésképpen az írás a humán fejlesztés kurzus tantervének egy részét hozza, amit minden tanuló elvégez az első őszi negyedévben.

### **A fejlődési napló négy dimenziója**

A fejlődési naplózáshoz a diákok a következő instrukciókat kapják:

Venniük kell egy 100 oldalas füzetet, amit 4 kb. 25 oldalas részre lehet osztani. A naplózás célja, hogy támogassa az önvizsgálatot, amint kapcsolatba kerülnek a fejlődési teóriákkal

A saját reakcióik és tapasztalataik nyomon követése segíteni fog integrálni ezeket a tapasztalatokat. A naplózásnak az is a célja, hogy támogassa a hallgatók alapvető kapacitásait, mint a megfigyelési és módszertani ismeretek az alapos kutatóvá váláshoz, és hogy lehetőséget teremtsen a kérdezéshez és elméletek megfogalmazásához.

### **Fejlődési tapasztalatok**

- Adott reakciók és érzelmek, melyek az olvasmányra válaszul merülnek fel
- Megfigyelések a különböző tapasztalatokkal kapcsolatban (érzékszervi, érzelmi, kognitív), melyek ezzel az anyaggal kapcsolatban merülnek fel.
- Álmodások, képek, megérzések, feltörekvő emlékek
- Az életed mely adott területeit befolyásolja az osztály?

### **Fejlődési kultúra**

- Kérdések, melyek az olvasás és a különböző teóriák, perspektívák és fejlődés megközelítések közben merülnek fel
- Az osztály kritikái a különböző cikkekkel, fejezetekkel és problémákkal kapcsolatban
- Rávilágítás a fejlődés kulturális, etikai és filozófiai megértésére
- A saját filozófiád/teóriád építése

### **Fejlődési viselkedések**

- Önmagunk és mások észrevételei, amik megerősítik vagy megkérdőjelezik a fejlődési teóriákat
- Logisztikai kérdések a megfigyelések létrehozására és elvégzésére
- Hogy tervezed a megfigyelésed menetét?
- Egy megfigyelési kritérium kidolgozása azon teóriák alapján, amiket szeretnél alkalmazni és kihívás elé állítani
- Észrevételeid magyarázata és megvilágítása
- A fejlődési viselkedés általános megvilágítása és gondolatai

#### **A fejlődés rendszerei**

- Megfigyelések és kimutatások arról, ahogyan a különböző rendszerek (jogi, ökológiai, politikai, oktatási) támogatják vagy megakadályozzák a fejlődést
- Milyen mintákat ismersz fel vagy azonosítasz be?
- Melyik konkrét kérdések mutatkoznak a te adataidban?
- Milyen kapcsolatban vannak a vélt magatartásformák az egyes teóriákkal?
- Mi tűnt fel, ami nem tartozik egy teóriához sem?

A cikk utolsó része az integrál oktatás hét elköteleződését foglalja össze.

### **7 elv, amellyel mellet az integrál oktatás elkötelezi magát**

1. A hagyományos és alternatív oktatás legjobb elemeit integrálhatjuk egy teljesebb, szélesebb, transzformatívabb oktatási térbe, a tantervben, pedagógiában, értékelésben és vizsgálati módszerekben. Az AQAL modell egy hasznos és átfogó keretet teremt, ami képes ezt a feladatot megvalósítani.

2. A tanárok, diákok és az osztályterem egy transzformatív folyamattá egyesülhetnek különböző tudatossági gyakorlatokon, interakciókon és szervezésen keresztül. Rendkívül fontos, hogy a tanár folyamatosan benne van saját transzformatív gyakorlataiban, mint a meditáció vagy az árnyékmunka, a jobb, poszt racionális létezés és tudás érdekében.

3. Az oktatási területnek négy nem csökkenthető dimenziója van, amik egyformán fontosak és különböző módokon kell bevonni őket: szubjektív tapasztalat, objektív viselkedés, interszubjektív kultúra és interobjektív rendszerek.

4. Mindezen négy dimenzióknak van mélysége és összetettsége, ami idővel fejlődik, ezt a fejlődést lehet segíteni. Az integrál oktatóknak figyelniük kell arra, hogy a hallgatók fejlődési szintjének megfelelően viszonyuljanak hozzájuk, és ennél fogva ne árasszák el őket azzal, ami nem megfelelő a számukra.

5. Nagyon fontos, hogy mind a tanároknál, mind a diákoknál figyelembe vegyük a különböző fejlődésvonalakat. Ez magába foglalja a komplex kapcsolat megértését a különböző fejlődésvonalak között. Kognitív vonal – többféle perspektívák megragadása, Interperszonális vonal – értékes interakció másokkal, Erkölcsi vonal – összefonódás világ centrikus etikai cselekményekkel.

6. A tanároknak fel kell ismerniük a megtestesülés és a tudat természetes és nem hétköznapi (módosult) állapotait, amik váltják egymást az osztályteremben és a mindennapi életükben az

osztály és az események hatására, és együtt dolgozniuk velük. Minél jobban tudja a tanár segíteni a diákokat, hogy elérjék a különféle durva, finom, átlagos, és tanú állapotokat, annál rugalmasabbak lesznek a saját megtestesített tudatosságukban.

7. Mivel sokféle tanuló van és sokféle dimenziója a tanulásnak, fontos, hogy egy oktató többféle tipológiával dolgozzon, hogy a legérzékenyebb és leghatékonyabb oktatási területet biztosítsa. A legfontosabb tipológiai kategóriák használata a következőket tartalmazza: öt érzékszerv, nemiség, személyiség és a kedvelt elbeszélési stílus (első, második és harmadik személy).

Ez a hét elkötelezettség jeleníti meg a koherens integrál alapot. Összefoglalva, az integrál oktatás a folyamatosság elkötelezettségéből bukkan elő, a lehető legtehetségesebb módon folyik bele világba, érdeklődik az ember belső tere iránt a tapasztalat egész spektruma mellett, könyörületesen közreműködik másokkal, támogatja a globális rendszer egészségét és dinamizmusát.

Sean fent összefoglalt cikke alapos és jól strukturált bemutatása az integrál oktatásnak, inspiráló példákkal, jól érthetően megfogalmazva.

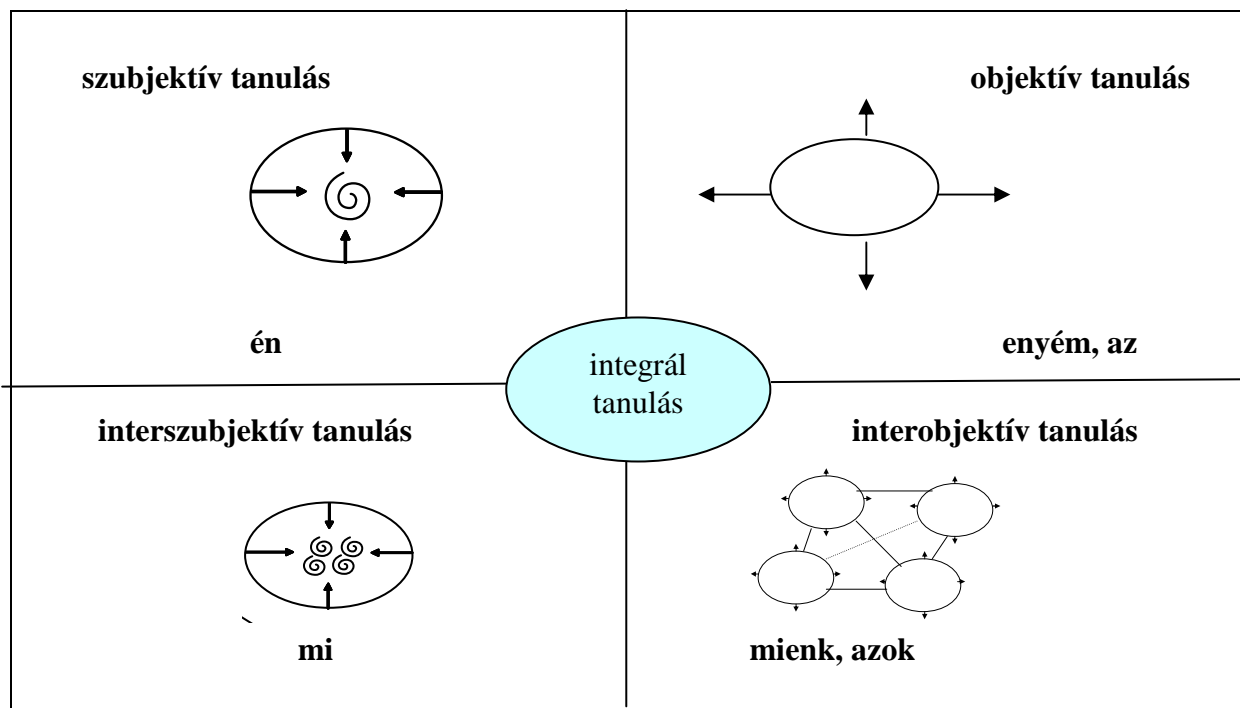
### *1.3. Wendelin Küpers*

Az integrál oktatásról szóló írások rövid bemutatását Wendelin Küpers írásának megemlékezésével zárom. (Wendelin Küpers: Integrales Lernen in und von Organisationen)

Küpers írása az integrál oktatás egy részterületével foglalkozik, mégpedig, hogy hogyan néz ki az integrál tanítás, tanulás szervezeteken belül. Ami az írásban különösen megragadott, s a szakdolgozatomba illőnek érzem, az Küpers modellje a tanulásról a négy kvadránsban elhelyezve. Az alábbiakban ezt a modellt mutatom be, az ábrákat Küpers ábrái alapján készítettem.

#### **A tanulás folyamata a négy kvadránsban elhelyezve**

Mint minden jelenségnek, úgy is mondhatjuk, holonnak, a tanulás folyamatának is megvan a négy arca, vagyis a tanulás is megjelenik mind a négy kvadránsban. (19. ábra)



19. Ábra: Tanulás a négy kvadránsban  
 Készítette: Oros Andi, Wendelin Küpers ábrája alapján

Hogy mindez érthetőbb legyen, nézzük meg, milyen kérdések kapcsolódnak adott kvadránsokhoz (20. ábra)

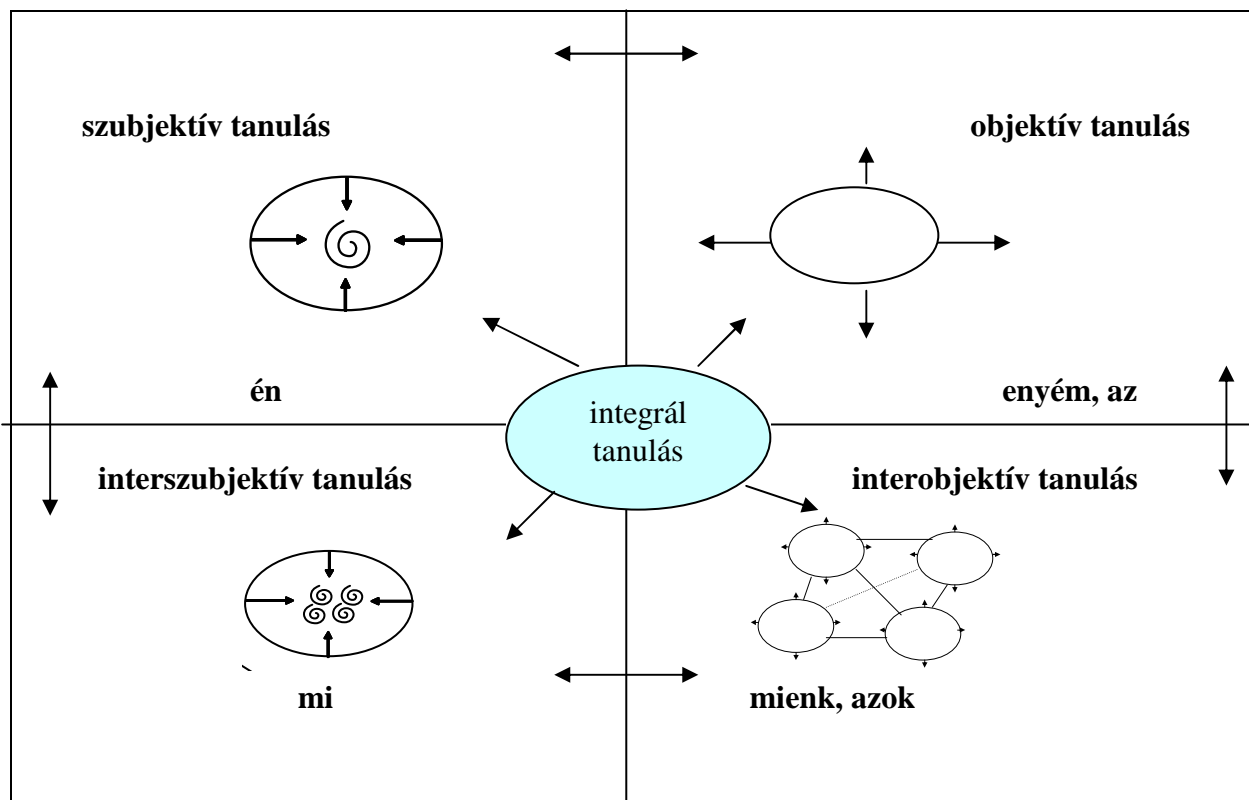
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit akarok tanulni?</li> <li>• Milyen képem van magamról, mint tanulómról?</li> <li>• Mit érzek tanulás közben?</li> <li>• Mire gondolok tanulás közben?</li> <li>• Milyen tanulási nehézségeim vannak?</li> <li>• Hogyan változtatom meg az identitásomat, amikor tanulok?</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>én</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit tudok tanulni?</li> <li>• Hogyan oldom meg ezt a problémát?</li> <li>• Hogyan leszek jobb a tanulás által?</li> <li>• Milyen jó vagyok másokhoz viszonyítva?</li> <li>• Hogyan hat ki a tanulás a viselkedésemre?</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>az</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mik a mi közös tanulói céljaink?</li> <li>• Hogyan tudunk együtt tanulni?</li> <li>• Mi a mi tanulási kultúránk?</li> <li>• Az illik a tanulói közösségünkhöz?</li> <li>• Milyen tanulási gátjaink vannak?</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>mi</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hogyan működik ez a tanulói folyamat?</li> <li>• Milyen tanulási struktúrákat kell teremteni?</li> <li>• Hogyan lehet a tanulási folyamatot mérni és magyarázni?</li> <li>• Hogyan lehet a tanulási outputot emelni?</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>azok</b></p>

20. Ábra: Tipikus kérdések a négy kvadránsban  
 Készítette: Oros Andi, Wendelin Küpers ábrája alapján



A tanulás folyamatát természetesen attól függően más és más módon közelíthetem meg, hogy épp melyik arcát keresem, melyik kvadráns szempontjait kívánom figyelembe venni. Ennek segítségével pedig a különböző elméleteket is beilleszthetem a négy kvadráns valamelyikébe. Így például míg a tanulást a kognitív elmélet egy az egyén tapasztalatainak belső információ feldolgozó és reprezentáló folyamatának tekinti (BF kvadráns), mely a kogníció (tudás, preferenciák, feltételezések, ítéletek) megváltozásához vezet, addig a behaviorista elméletek a tanulást mindössze egy külső inger-reakciós mechanizmussal összefüggésben látják (JF kvadráns), melyet a viselkedés kondicionálásával befolyásolni lehet.

Fontos hangsúlyozni, hogy a négy kvadránst nem szabad egymástól elválasztva tekinteni, hiszen azok sokoldalú kölcsönhatásban állnak egymással, szoros korreláció van közöttük. Egy integrál oktatási modellben tehát mindenképpen mind a négy mezőt figyelembe kell venni. (21. ábra)



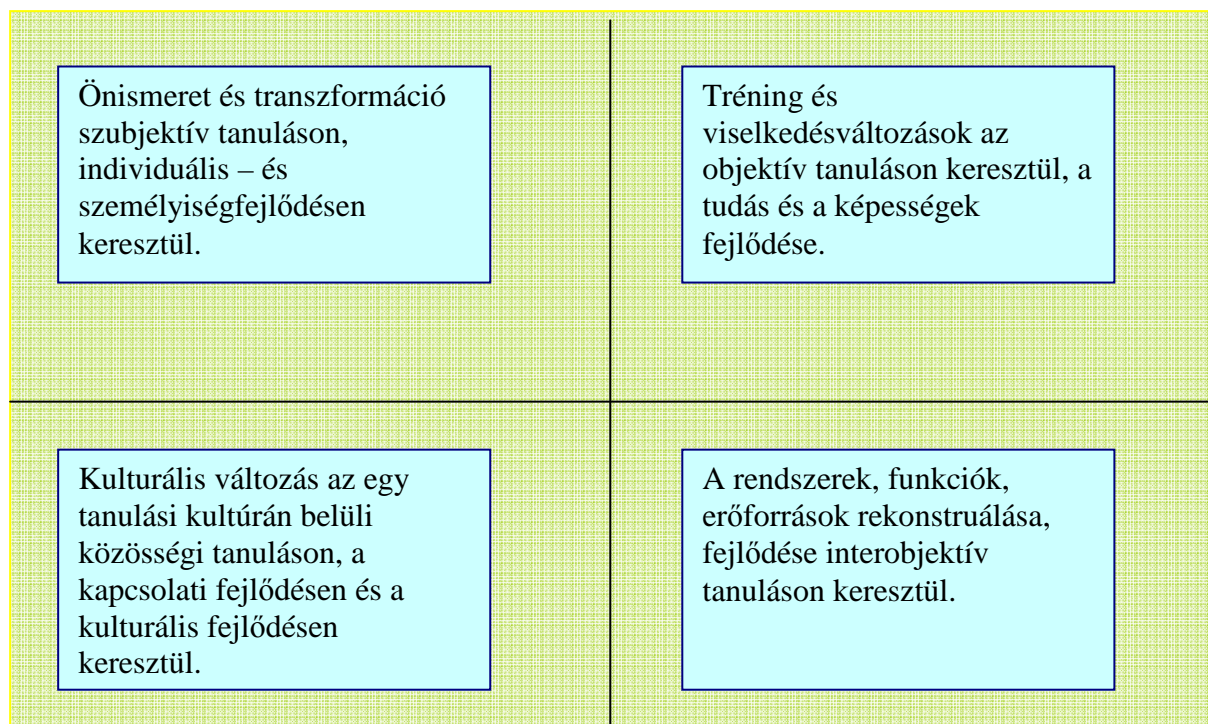
21. Ábra: Kölcsönhatások a kvadránsok között.

Készítette: Oros Andi, Wendelin Küpers ábrája alapján

Ha a tanulás folyamatát nézzük a négy kvadránsban, a bal felső kvadránshoz tartozik a szubjektív tanulás által megvalósuló individuális ön-és személyiségfejlődés, az önismeret és a transzformáció folyamata. A jobb felső kvadráns az objektív tanulás általi tréning, illetve viselkedésváltozás, a tudás és a képességek fejlődése.

A bal alsó kvadráns a közösségi tanulás eredményezte kulturális változás egy tanulási kultúrán belül, kapcsolati és kulturális változások segítségével, a jobb alsó pedig interobjektív tanulás általi rekonstruálása és rendszerfejlesztése rendszereknek, funkcióknak. Az integrál tanulást Küppers egy olyan folyamatként fogalmazza meg, mely során a szubjektív belső az egyéni viselkedés orientált külső dimenziójával, a szocio-kulturális belsővel és a funkcionális, szisztematikus külső valósággal kapcsolatban áll, illetve együttműködik.

A tanuláshoz több szintjét különbözteti meg („single-loop-learning”, „double-loop-learning” és a meta tanulást, „detero-learning”), bemutatja, hogy az egyes kvadránsokban milyen fejlődési folyamat zajlik (22. ábra), majd pedig módszereket ad, hogyan lehet az egyes kvadránsok fejlődési folyamatait támogatni, segíteni. (23. ábra)



22. Ábra: A fejlődés a négy kvadránsban  
Készítette: Oros Andi, Wendelin Küppers ábrája alapján

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Önstúdium és szubjektív tapasztalati tanulás (pl.: észlelési gyakorlatok, meditáció)</li> <li>• Az önmenedzselés technikái (pl.: a tanulási stressz, tanulási nehézségek valamint az emocionális és kognitív disszonanciák kezelése.</li> <li>• Az egyéni világlátásra való reflektálás, illetve annak továbbfejlesztése (pl.: személyes tanulói napló)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tudástartalmak és kompetenciák képzése, továbbképzése (pl.: tanulási technikák, problémamegoldó eljárások, konfliktus kezelési képességek megtanulása)</li> <li>• A saját hatékonyság megélésének lehetővé tétele</li> <li>• Az individuális és tevékenységorientált személyiségfejlesztés pl.: (coaching, tréningek)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A team és a csoportos tanulás fejlesztése (pl.: csoportmoderálás, feedback és intervisió segítségével)</li> <li>• Közös reflektálás és az értékrend és a normák közös továbbfejlesztése</li> <li>• tanulói közösségek kiépítése és fejlesztése</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A rendszerek és a folyamatok javítása</li> <li>• a tanuláshoz releváns technikai és kommunikációs technológiák alkalmazása</li> </ul> <p>A tanulás által generált teljesítményi folyamatok stratégiai értékelése</p>

23. Ábra: A fejlődés elősegítésének módszerei a négy kvadránsban

Készítette: Oros Andi

Különösen érdekesnek találom, hogy arról is ír, milyen problémák, gátak merülhetnek fel az integrál tanulás megvalósítása során.

Küpers ugyan specifikusan a vállalatok, szervezetek tanulásáról ír, mégis igen tanulságos írás, mivel jó példát ad arra, hogyan lehet a wilberi integrál modellt a tanulás területén alkalmazni.

## 2. Integrál iskolák

Ahogy a bevezetőmben is írtam álmodom, hogy Magyarországon megszülethessen egy integrál iskola. Ehhez elengedhetetlennek tartom az integrál tanárok képzését (erről részletesen a következő fejezetben írok), és fontosnak és hasznosnak tartom, hogy kapcsolatban legyünk, és ismerjük a világ más integrál iskoláit, tanuljunk az ő tapasztalataikból, keressük velük egy együttműködés lehetőségeit.

Sean Esbjörn-Hargens írásának bemutatása kapcsán már szóltam a JFK. Egyetemről, ahol Sean közreműködésével megvalósul az integrál oktatás. Most két másik iskolát szeretnék bemutatni.

## 2.1 The Center for Integral Education<sup>35</sup>

Az első iskola, mindjárt két iskola, pontosabban egy óvoda (az Egyesült Államokban pre-school= előiskola) és egy általános iskola (Elementary School)



Forrás: <http://www.integraleducation.org/index.htm>

A Rainbow Kids Integral Preschoolt, ami a magyar óvodának megfelelő korosztályt fogadja be 2002-ben nyitották meg az USA-ban, Kalifornia államban, San Diegóban. 10 tanár foglalkozik itt 100 óvodás gyermekkel (2,5 éves kortól 5 éves korig).



Forrás: <http://www.integraleducation.org/index.htm>

2006 szeptemberében indították az 1-8. osztályt lefedő általános iskolát. 110 gyermek tanul itt 10 tanárral. Az államilag elismert iskola az integrál oktatás szellemében működik, dinamikus, rugalmas, innovatív tanulói környezetben, egyénre szabott tanulási tervvel. Az iskola elsődleges fókuszában a tanulók szükségletei állnak, a tömegoktatás helyett az egyénre szabott individuális tanítás zajlik. Az iskola ahelyett, hogy a tantervhez igyekezne szabni a gyermeket, meghatározza, hogy mi az a reális fejlődés, ami elvárható a gyermektől.

A tanárok arra ösztönzik a gyerekeket, hogy érdeklődjenek az új készségek kialakítása, a meglévők erősítése iránt, és hogy akarják a dolgokat minél mélyebben megérteni. Igyekeznek az új ismeretek és készségeket használni is megtanítani.

Az értékelés, visszajelzés kreatív projekteken és hétköznapi kihívásokon keresztül zajlik. A gyermekek portfóliókat készítenek, melyben transzparensten megjelenik időről időre a gyermek haladása, fejlődése. Mindezzel ösztönözni kívánják a gyermekeket az önértékelésre és az önreflexióra.

Az iskola és az osztályterem felépítése a fejlődés, a szabadság maximalizálását szolgálja. A diák-tanár arány 12:1, tehát 12 diákra jut 1 tanár.

<sup>35</sup> További információk: <http://www.integraleducation.org/index.htm>

Az iskola 3 szekciót foglal magába, az óvodában 20 tanuló van 2 tanárral. Az A szekcióban (1-3. osztály) 45 tanuló van és 4 tanár. A harmadik, B szekcióban (4-6 osztály) 45 diák, 4 tanár van. Az iskola struktúrája az A és a B szekcióban úgy néz ki, hogy vegyes korosztályok tanulnak együtt, lehetővé téve ezzel, hogy a tanulás nem csak a tanár-gyerek, hanem a gyerekek-gyerek interakciókon keresztül is megvalósuljon, a kisebb gyerekek nincsenek elszigetelve a nagyobbaktól. Az óvoda egy zártabb szekció, ott készülnek fel a gyermekek az iskolai tanulásra.

Rendszeres hozzáférést biztosítanak a számítógépekhez, bevonva ezzel a technikát is a tanulás folyamatába.

A központ tervezi, hogy később egy középiskolát is beindítanak (9-12. osztály)

## 2.2. *Echternach préscolaire*



Forrás: Az iskola saját készítésű fotója, Marie-Rose Fritz (az iskola tanárnője) engedélyével

Szintén államilag elismert integrál általános iskola működik 2007 óta Echternachban, Luxemburgban. Luxemburgban az iskolakötelezettség 4 éves korban kezdődik, így ez az iskola 4 éves kortól fogad gyerekeket, 35 gyermekkel 2 osztályteremben 3 tanár foglalkozik. Az iskolai élet meghatározó sajátossága, hogy a gyermekek nem azonos anyanyelvűek:

9 gyermeknek az anyanyelve luxemburgi,

1 gyermeknek luxemburgi és orosz

1 gyermeknek luxemburgi és arab

1 gyermeknek orosz és francia

19 gyermeknek portugál

2 gyermeknek német

1 gyermeknek albán

1 gyermeknek kínai

Az iskola hangsúlyt fektet rá, hogy a gyermekek fejlődési igényeinek megfeleljen.

A közösséget erősítő tevékenységeik:

- a reggeli kör
- a születésnapok közös ünneplése
- kirándulások
- értékrendek fejlesztése/ erőszak prevenció/ fegyelem

Különböző tanítási módszerekkel és különböző didaktikai anyagokkal igyekeznek a metodikai sokszínűséget megvalósítani. Hangsúlyt fektetnek a képesség alapú tanulásra, ennek eszközei:

- tanulói műhelyek
- kompetencia képek
- projektek
- portfólió
- kötelező munkák
- teljesítmény alapján szerveződő csoportok

A gyermekek nem csak az osztálytermekben, hanem a sportcsarnokban, az erődben, uszodában és kirándulásokon tevékenykednek.

Az egyéni fejlődést a portfólióval, az időszakos beszámolókkal és a különböző a gyermekek által készített művekkel követik nyomon.

A gyerekek háromszor egy héten választhatnak, hogy melyik tanulói műhelyben szeretnének önállóan tevékenykedni, a névtáblájukat a megfelelő műhely táblájára téve.



Forrás: Az iskola saját készítésű fotója, Marie-Rose Fritz (az iskola tanárnője) engedélyével

A gyermekek körében a tanulói műhelyekben való önálló tevékenység nagyon kedvelt, s a tanulás e formája lehetővé teszi, hogy minden gyermek egyéni tempóban haladhasson az individuális fejlődésben. A tanárok dokumentálják és figyelik, hogy a gyermekek milyen tevékenységeket választanak, s az év végi beszámolóban így hiteles képet tudnak adni róla, hogy milyen érdeklődéssel bír egy-egy gyermek.

A portfólió, amit készítenek tulajdonképpen egy gyűjteménye a gyermek munkáinak, mutatja az individuális fáradozásait, az előrelépéseit, az érdeklődését, a teljesítményét.

Tartalmazza:

1. A gyermek fotóját
2. A gyermek interjúit, kérdőívét az általános profiljával, preferenciáival és elutasításaival kapcsolatosan
3. Tanulási történeteket (egy fotó a gyermek kommentárjával arról, hogy mit tanult abban a szituációban)
4. Az „ököl nélkül” programot
5. A tanulói műhelyben készült, és más szabad munkáit
6. Történetmesélés („Story Telling” – a gyermek fest egy képet és elmeséli a történetet hozzá)
7. Fényképeket a gyermek és a tanár reflexióival

Marie- Rose Fritz az iskola tanárnője elmondta, hogy folyamatosan szem előtt tartják az AQAL térkép valamennyi elemét, s ha úgy érzik, valami háttérbe szorult, akkor lehetőséget keresnek annak a szegmensnek a behozatalára, erősítésére.

Integrál iskolának tartják még az iskolájukat többek között a következő szempontok alapján:

- Figyelembe veszik a különböző fejlődési fokokat, a gyermekeket ott segítik, ahol a fejlődésükben tartanak
- Mind a tanár részéről, mind pedig a tanuló részéről az életen át tanulást célozzák
- A tanulók diverzitását a metodikai sokszínűséggel igyekeznek kezelni
- Igyekeznek a különböző fejlődési vonalakat szem előtt tartani, megfigyelni, és fejlődésükben támogatni
- A változatos tevékenységi formákkal igyekeznek megfelelni minden gondolkodási típusnak és tanulási típusnak

Ahogy ebben fejezetben láttuk az integrál oktatás víziója inspiráló módon hatott az oktatás területén dolgozó szakemberekre, akik elkezdték kidolgozni az integrál oktatást, mint szakterületet, s kezd megvalósulni a különböző iskolákban, ahol Ken Wilber modelljét, az AQAL térképet felhasználva igyekeznek az oktatást egy egységes, átfogó keretbe helyezni, a tanulókkal holisztikus, teljes spektrumú szemléletmóddal foglalkozni.

Az első lépéseket ebbe az irányba Magyarországon talán az Integrál Tanártovábbképzés jelenti majd.

## V. Az Integrál Tanártovábbképzés

Az Integrál Tanártovábbképzés az Integrál Akadémia önálló szakjaként előreláthatólag 2011 szeptemberében kezdheti meg működését. Mint a program megálmodója, s terveim szerint majdani megvalósítója kettős cél vezérel:

Egyrészt szeretném, hogy az integrál szemlélet, mely az Integrál Akadémián eltöltött három évem alatt felkavaró és mély transzformációval ajándékozott meg, s megadta a lehetőségét, hogy a világra egy a korábnál jóval szélesebb nézőpontból tekintsek a pedagógusok és rajtuk keresztül a gyermekek sajátjává válhasson, szolgálva ezzel az Integrál Akadémia küldetésében megfogalmazott célunkat:

*„Az Integrál Akadémián az elsődleges célunk az integrál szemlélet szakmai szintű képviselete, tanítása, kutatása és fejlesztése.”<sup>36</sup>*

Másrészt, ahogyan azt korábban említettem a magyar integrál iskola létrehozásának első és elengedhetetlen lépésének tartom, hogy legyenek képzett integrál szemléletű tanárok, akik nélkül Ken Wilber integrál modellje csak egy üres ideológia maradna. Az integrál iskola elképzelhetetlen integrál személyiségű tanárok nélkül. Terveim szerint ezért az integrál tanártovábbképzést elvégző tanárok közül az elkötelezettek, akik belső hívást éreznek majd egy további képzést elvégezve az integrál iskola megalapító tanáraivá válhatnak.

### 1. Az Integrál Tanártovábbképzés Szak célja a négy kvadránsban elhelyezve

#### **Az egyéni, belső élmények, az egyéni fejlődés (Bal Felső kvadráns)**

Saját tapasztalatom alapján úgy vélem, *egy tanár a legmélyrehatóbb hatást éppen személyisége által gyakorolja a diákokra*, ez a hatás még erőteljesebb, ha gyerekekkel vagy kamaszokkal dolgozik. *Ezért a képzés egyik elsődleges és fő fókusza a személyiségfejlesztő folyamaton van.*

#### **A tudás, a tananyag (Jobb felső kvadráns)**

A képzés célja, hogy egyrészt integrált keretbe helyezze a hagyományos és a legmodernebb ismeretanyagokat, vagyis a premodern, a modern és a posztmodern ismereteket, másrészt hogy a tanároknak egy holisztikus, teljes spektrumú emberképet adjon, mely alapján szakértő módon tudják mind a saját, mind pedig a tanítványaik fejlődését kísélni.

<sup>36</sup> Forrás: <http://www.integralakademia.hu/bemutatkozás/kuldetesunk-es-celjaink/>



### **A közös együttlét élményei (Bal Alsó kvadráns)**

A képzés célja, hogy a résztvevő saját élmény szintjén megtapasztalja az integrál közösség személyiségfejlesztő erejét, az együttlét örömét, és hogy a résztvevő tanárok elsajátítsák, hogyan tudnak maguk is integrál közösséget létrehozni és azt gondozni diákjaik körében. A képzés során nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a részt vevő tanárok saját élményt szerezzenek az integrál együttlét hangulatáról, emberi kapcsolati kultúrájáról, és csoportmódszerekről, és képessé váljanak, a munkájuk során maguk is az ilyen integrál együttlét formát megteremteni a diákjaik körében.

### **Szervezet és társadalmi illeszkedés (Jobb alsó kvadráns)**

A képzés célja a magyar társadalomban az, hogy az általános és középiskolák között elérhetővé váljon egy ilyen új stílusú, integrál szemléletű iskola, továbbá hogy a magyar társadalom, a magyar oktatásügy átalakulását a tanárok egyéni fejlődése által segítse.

A képzés célja a Föld szempontjából az, hogy a tanároknak és rajtuk keresztül a jövő generációinak egy olyan szemléletet, nézőpontot, olyan megoldási módokat adjon, melyek segítségével a Földön jelenleg zajló globális átalakulásban, a társadalmi változásokban, a fejlődést elősegítő, újra és újra belobbanó válságokban passzív elszenvedő helyett aktív szereplővé, a változásokért felelősséget vállaló, a fejlődést elkötelezetten támogató tudatos Föld lakóvá válhatnak.

## **2. Az Integrál Tanártovábbképzés Szak felépítése**

A szak 2 félévből, összesen 14 tanítási hétvégéből áll, szeptembertől júniusig. A tanítás háromhetente hétvégén zajlik, szombaton 9-18h, vasárnap 9-17h.

A képzés végére a résztvevőknek átfogó elméleti tudása van az integrál szemléletről, a hagyományos, a modern és a posztmodern ismeretanyagokat integrált keretben látva, azokat ismerve holisztikus emberképpel, pluralisztikus, relativista és integratív szemléletmóddal, integrált világnézettel bírnak.

A képzés részeként intenzív személyiségmunkán vesznek részt, így személyiségük megdolgozottsága megkezdődik. A képzés során, ha szükségesnek látjuk, javasoljuk a résztvevőknek az egyéni terápiába járást.

A képzés része egy tetszőlegesen megválasztható meditációs elvonulás, melynek során a résztvevő megtapasztalja és megtanulja a spirituális gyakorlást.

A képzés része a tiszta kommunikáció megtanítása, melynek segítségével a képzésen részt vevő tanárok képesek mind a diákjaikkal, mind pedig kollégáikkal, ismerőseikkel, családtagjaikkal a tiszta kommunikáció 10 szabályát betartva tisztán, erőszakmentesen kommunikálni.

A képzés része továbbá egy rövid mediációs kurzus, mely során a pedagógusok módszereket tanulnak az iskolában megjelenő konfliktusok (tanár-diák, diák-tanár, tanár-tanár) erőszakmentes kezelésére.

A képzésben pedagógus végzettséggel rendelkező személyek vehetnek részt, a képzés elvégzésének azonban nem feltétele, hogy gyakorlattal rendelkezzen, vagy aktuálisan is pedagógusként dolgozzon.

A szak szakzáróvizsgával és szakdolgozat megírásával zárul, a résztvevők *integrál szemléletű tanár* tanúsítványt kapnak.

### **3. Az Integrál Tanártovábbképzés Szak tanterve**

#### *3.1 A modulok és az óraszámok*

A szak a következő modulokból épül fel (zárójelben az óraszám)

#### 1. MODUL:

##### **A világ spiritualitása**

##### **A világ spirituális hagyományainak spiritualitása és pszichológiája (6 óra)**

Témák:

1. A buddhizmus spiritualitása és pszichológiája
2. Jóga - India spiritualitása és pszichológiája
3. Kabbala: a judaizmus spiritualitása és pszichológiája
4. Szúfizmus: az iszlám misztika spiritualitása és pszichológiája
5. Kereszténység misztika: a kereszténység belső magva
6. A sámánok lélektana és spiritualitása

##### **Az egyéb ezoterikus rendszerek lelki tanításai (2 óra)**

Témák:

1. Az ezoterikus szemlélet alapjai, valamint az asztrológia, és a ji ching lélektana
2. Az ember finom-energia rendszere: az aura, és a csakrák
3. Radiesztézia - az emberre ható sugárzások kérdésköre
4. A médiumitás és a csatornázás kérdése és jelenségvilága

##### **A független spirituális tanítók pszichológiája (2 óra)**

Témák:

1. Ramana Maharishi spirituális tanításai
2. Osho pszichológiája és spirituális tanításai
3. Rudolf Steiner és az antropozófia lélektani és spirituális tanításai
4. Sai Baba spirituális tanításai

## 2. MODUL

**Integrál Pszichológia**

**Bevezetés az integrál pszichológiába. Az alapok letétele. (2 óra)**

**Integrál pszichológia 1-2. – Négy kvadráns, holonok, tudatfejlődési szintek. (4 óra)**

**Integrál pszichológia 3. A fejlődésvonalak témakör bevezetése – az alapok letétele. (2 óra)**

**Az integrál gondolkodás kifejlesztése: horizontális és vertikális összefüggések a fejlődésvonalak és a szintek között. (2 óra)**

**Az emberi spirituális élmények rendszerezett kifejtése a transzperszonális szintek szerint (4 óra)**

## 3. MODUL

**Ökológia**

**Ökológiai ismeretek - a Föld helyzete és jövője tudományos és spirituális szempontból. (4 óra)**

## 4. MODUL

**Fejlődéslélektan**

**Perinatális pszichológiai tanulmányok. A 0. szint lélektana - a méhen belüli fejlődés és a születés. (6 óra)**

1. A perinatális pszichológia ismeretei a méhen belüli testi és lelki fejlődésről -
2. Stanislav Grof: a tudattalan perinatális szintjének átélése transzterápiákban: a 4 perinatális fázis.

**A kognitív- és kapcsolódó fejlődésvonalak perszonális és transzperszonális szintjei. (6 óra)**

1. Kognitív működés és fejlődés a preperszonális, perszonális és transzperszonális szinteken.
2. Erkölcsi fejlődés a preperszonális, perszonális és transzperszonális szinteken.
3. Világnézet a preperszonális, perszonális és transzperszonális szinteken
4. A hit és a spiritualitás a preperszonális, perszonális és transzperszonális szinteken.

**A szelf-fejlődés preperszonális, perszonális és transzperszonális modelljei, és integrálásuk. (6 óra)**

Témák:

1. A korai személyiségfejlődés elméletek – Freud, Mahler, Klein, Kernberg, Kohut, Stern.
2. Az egész életen át tartó fejlődés első elmélete: Erik Erikson pszichoszociális fejlődés elmélete (1-6 szint).
3. Az egész életen át tartó fejlődés integratív elmélete: Susanne-Cook Gretuer Ego-fejlődés teóriája

4.A szelf-fejlődés modelljeinek összekapcsolása a teljes spektrumú, wilberri integrál fejlődésmodellben.

## 5. MODUL

### **Az emberi viszonyok**

**Az emberi viszonyok jellegzetességei a fejlődés preperszonális, pszonális és transzpszonális szintjein. (12 óra)**

Témák:

1. Az emberi viszonyok 5 szintű, szociokibernetikai fejlődésmodellje (Honti László). A harc, alárendelődés, versengés, függetlenség és együttműködés törvényei.
2. A tranzakcióanalízis integrál szemmel.

**Beck-Cowan: a spiráldinamika rendszere. A társadalmak, kultúrák, értékrendszerek fejlődési szintjei a preperszonális, pszonális és transzpszonális zónákban. (4 óra)**

**Az enneagram, mint integratív típusok megismerése. (4 óra)**

## 6. MODUL:

**Személyiségfejlesztő önismereti csoport (60 óra)**

## 7. MODUL

### **Kommunikáció**

**Tiszta Kommunikáció tréning (39 óra)**

**Mediátor technikák (10 óra)**

## 8. MODUL

**Az integrál tesztelés (14 óra)**

## 9. MODUL

**Az integrál tanulástechnikák (2 óra)**

## 10. MODUL

**Az integrál táplálkozás (2 óra)**

## 11. MODUL

### **A tudat**

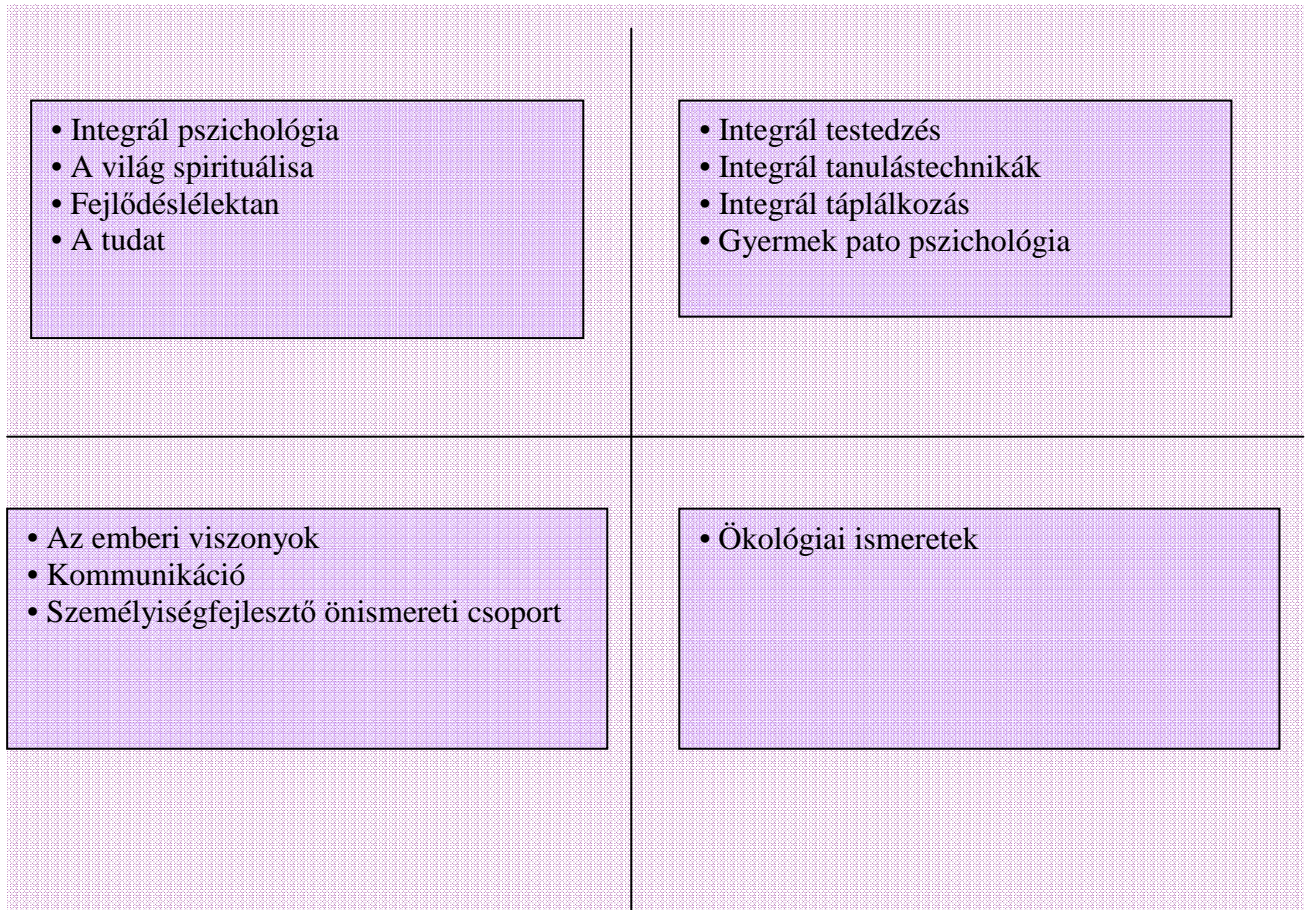
**A tudat integrált szerkezetana. A tudat, az elme és a szubjektíven átélt valóság felépítése és működése a nyugati és keleti tanok szintézise alapján. (4 óra)**

**A tudat állapotai 1.: A normál és módosult tudatállapotok. (4 óra)**

**A tudat állapotai 2. A transz és a meditáció témaköre: transztörvények és a meditáció műhelytitkai. (4 óra)**

**A tudat típusai. Meghatározás, a nemek kérdése, továbbá a tudományos és spirituális típusok. (2 óra)**

## 12. MODUL

**Gyermek pato pszichológia (4 óra)***3.2 A tanterv a négy kvadránsban elhelyezve*

24. Ábra: Az Integrál Tanártovábbképző Szak tanterve a négy kvadránsban elhelyezve

Készítette: Oros Andi

## VI. Összegzés

*„ Akkor egy tanító ezt mondá: beszélj nekünk a Tanításról.*

*És ő ezt válaszolta:*

*Senki nem képes elöttetek semmit fölfedni, csupán azt, ami tudásotok hajnalán, félálomban máris ott hever.*

*A tanító, aki követői között a templom árnyékában jár, nem bölcsességéből ad át nékik, hanem hitéből és szeretetéből.*

*Ha valóban bölcs, nem kívánja, hogy belépjete az ő bölcsességének házába, hanem inkább saját elmétek küszöbére vezet benneteket.*

*A csillagász beszélhet néktek arról, mennyire ismeri a tér titkait, de ismereteit nektek át nem adhatja.*

*A muzsikus énekelhet néktek a ritmusról, amely a térben mindenütt jelen van, de nem adhat néktek fület, amely felfogja ezt a ritmust, sem olyan hangot, mely e ritmust visszhangozni képes.*

*És aki jártas a számok tudományában, beszélhet a mértékek birodalmáról, de oda el nem vezethet.*

*Mert az egyik ember tudománya át nem adhatja szárnyait a másiknak.*

*És mivel mindegyikötök magában ismeri az Isten, ezért mindegyikötöknek egyedül kell megismernie az Istent és megértenie a földet.”(Gibran, 2003)<sup>37</sup>*

Amikor először találkoztam Kahlil Gibran: *A próféta* című művével, 22 éves voltam az ELTE német nyelvtanár szakának másod éves hallgatója. Kedvenc pedagógiatanárom, Schaffhauser Ferenc olvasott fel a könyvből. Egy mondatra sem emlékszem, amit a pedagógiáról tanított (ha egyáltalán tanított arról) nekünk, de mai is látom, ahogyan a zöld borítójú könyvet a kezében tartva áll előttünk, és olvas ebből a nagyszerű könyvből.

Azóta is azt vallom, egy tanár egy mondattal elindíthat diákjában egy mély, transzformatív átalakulást (éppen ilyen könnyen okozhat persze mély sérüléseket is diákja lelkében), azóta is abban hiszek, lényünkkel, személyiségünkkel nevelünk.

Ezért is tartom hibának, hogy a mai magyar pedagógusképzésben nyoma sincs a személyiségmunkának, az árnyékmunkának. A leendő tanárok nem egyszer az önismeret teljes hiánya mellett kerülnek be az iskolákba, formálódó gyermekek, kritikus ultra érzékeny kamaszok közé, olyan kihívások, konfliktusok elé állítva ezzel őket, amelyek kezelésére nincsenek felkészítve. Nincsenek technikáik a megoldáshoz, nincsenek technikáik a stressz kezeléséhez, nem tanítják meg nekik, hogyan legyenek képesek önmagukat újra és újra meghaladva, megújítva a folyamatosan változó társadalom folyamatosan változó generációinak fejlődését kísérni, támogatni. Ezért fontosnak tartom, hogy az integrál tanártovábbképzésben nagy hangsúlyt kapjon a személyiségfejlesztés, a tiszta kommunikáció, a mediátori képzés, az integrál szemlélet kifejlesztése. A képzést elvégző tanárok önismeretre tesznek szert, megtanulnak tisztán és erőszakmentesen kommunikálni, amivel hatékonyan és

---

<sup>37</sup> Révbíró Tamás fordítása

humánusan tudják kezelni a konfliktusokat. A képzés technikákat tanít a stressz kezelésére, önmaguk fejlesztésére.

A Földön zajló globális átalakulás természetes módon megjelenik az iskolákban. A gyermekek a felnőtt világ tiszta, pontos tükröi, ha a társadalom válságban van, akkor az természetes módon megjelenik az iskolában. Akár az iskolai erőszakban, akár a teljesítmény romlásában, és megjelenik a tanári kiégés egyre gyakoribbá válásában.

A globális világ, a globális kultúra, a globális tudás által gyakorlatilag az emberiség teljes tudása a rendelkezésünkre áll. Ken Wilber nagyszerű integrál modellje, az AQAL lehetővé teszi, hogy mindezt rendszerezett, minden szempontra kiterjedő térkép segítségével lássuk.

Szakedolgozatom oktatástörténeti összefoglalójában végigkövethettük, hogyan változott a tanulás, oktatás a kezdeti közös, örömteli tevékenységből a történelmi korokon át egészen a mai modern, tudományos oktatásig.

A mai oktatásról szóló részben kevésbé derítő képet kaphattunk a mai oktatás nehéz, olykor válságos helyzetéről.

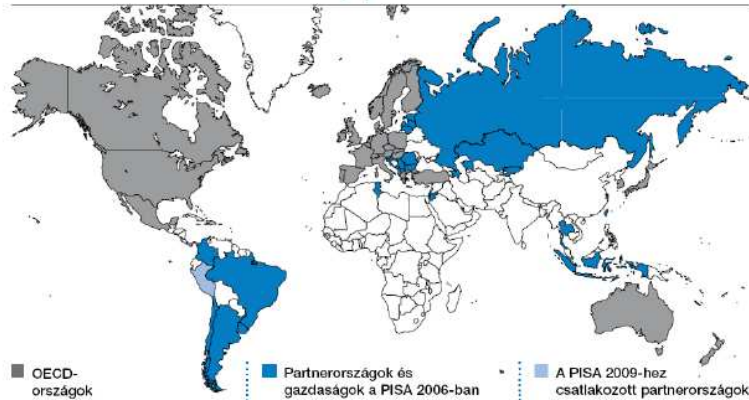
Az integrál oktatásról szóló fejezetben új utakat, új perspektívákat mutattam be, rávilágítva arra, hogy hogyan lehet egy átfogó modellt az élet egy adott területére lefordítani, tovább példákat hoztam arra, hogyan lehet egy ideát megvalósítani.

Az utolsó, az Integrál Tanártovábbképzésről szóló részben pedig a továbblépés egyik lehetséges módját mutattam be.

Az idő megérett a változásra, a hagyományos, az alternatív és a holisztikus oktatás közösen, integráltan lehetővé teszi, hogy a jövő generációja olyan iskolába járjon, ahol a fejlődés teljes (perszonális és transzperszonális) szintjei lehetőségessé válnak.

## 1. számú melléklet

### Részt vevő országok 2006-ban





## 2. számú melléklet

## T E R M É S Z E T T U D O M Á N Y

Országok	Átlageredmény	S. H.	Helyezési tartomány			
			OECD-országok		Részli vevő országok	
			Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés	Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés
Finnország	563 (2,0) ▲		1	1	1	1
Hongkong-Kína	542 (2,5) ▲				2	2
Kanada	534 (2,0) ▲		2	3	3	6
Tajvan	532 (3,6) ▲				3	8
Észtország	531 (2,5) ▲				3	8
Japán	531 (3,4) ▲		2	5	3	9
Új-Zéland	530 (2,7) ▲		2	5	3	9
Ausztrália	527 (2,3) ▲		4	7	5	10
Hollandia	525 (2,7) ▲		4	7	6	11
Liechtenstein	522 (4,1) ▲				6	14
Korea	522 (3,4) ▲		5	9	7	13
Szlovénia	519 (1,1) ▲				10	13
Németország	516 (3,8) ▲		7	13	10	19
Egyesült Királyság	515 (2,3) ▲		8	12	12	18
Csehország	513 (3,5) ▲		8	14	12	20
Svájc	512 (3,2) ▲		8	14	13	20
Makaó-Kína	511 (1,1) ▲				15	20
Ausztria	511 (3,9) ▲		8	15	12	21
Belgium	510 (2,5) ▲		9	14	14	20
Írország	508 (3,2) ▲		10	16	15	22
Magyarország	504 (2,7) ●		13	17	19	23
Svédország	503 (2,4) ●		14	17	20	23
Lengyelország	498 (2,3) ●		16	19	22	26
Dánia	496 (3,1) ●		16	21	22	28
Franciaország	495 (3,4) ●		16	21	22	29

- ▲ Szignifikánsan jobb, mint az OECD-országok átlaga.  
 ● Nem különbözik szignifikánsan az OECD-országok átlagától.  
 ▼ Szignifikánsan gyengébb, mint az OECD-országok átlaga.

Országok	Átlageredmény	S. H.	Helyezési tartomány			
			OECD-országok		Részli vevő országok	
			Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés	Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés
Horvátország	493 (2,4) ▼				23	30
Izland	491 (1,6) ▼		19	23	25	31
Lettország	490 (3,0) ▼				25	34
Egyesült Államok	489 (4,2) ▼		18	25	24	35
Szlovákia	488 (2,6) ▼		20	25	26	34
Spanyolország	488 (2,6) ▼		20	25	26	34
Litvánia	488 (2,8) ▼				26	34
Norvégia	487 (3,1) ▼		20	25	27	35
Luxemburg	486 (1,1) ▼		22	25	30	34
Oroszország	479 (3,7) ▼				33	38
Olaszország	475 (2,0) ▼		26	28	35	38
Portugália	474 (3,0) ▼		26	28	35	38
Görögország	473 (3,2) ▼		26	28	35	38
Izrael	454 (3,7) ▼				39	39
Chile	438 (4,3) ▼				40	42
Szerbia	436 (3,0) ▼				40	42
Bulgária	434 (6,1) ▼				40	44
Uruguay	428 (2,7) ▼				42	45
Törökország	424 (3,8) ▼		29	29	43	47
Jordánia	422 (2,8) ▼				43	47
Thaiföld	421 (2,1) ▼				44	47
Románia	418 (4,2) ▼				44	48
Montenegró	412 (1,1) ▼				47	49
Mexikó	410 (2,7) ▼		30	30	48	49
Indonézia	393 (5,7) ▼				50	54
Argentína	391 (6,1) ▼				50	55
Brazília	390 (2,8) ▼				50	54
Kolumbia	388 (3,4) ▼				50	55
Tunézia	386 (3,0) ▼				52	55
Azerbajdzsán	382 (2,8) ▼				53	55
Katar	349 (0,9) ▼				56	56
Kirgizisztán	322 (2,9) ▼				57	57

## S Z Ö V E G E R T E S

Országok	Átlageredmény	S. H.	Helyezési tartomány			
			OECD-országok		Részt vevő országok	
			Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés	Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés
Korea	556 (3,8) ▲		1	1	1	1
Finnország	547 (2,1) ▲		2	2	2	2
Hongkong-Kína	536 (2,4) ▲				3	3
Kanada	527 (2,4) ▲		3	4	4	5
Új-Zéland	521 (3,0) ▲		3	5	4	6
Írország	517 (3,5) ▲		4	6	5	8
Ausztrália	513 (2,1) ▲		5	7	6	9
Liechtenstein	510 (3,9) ▲				6	11
Lengyelország	508 (2,8) ▲		6	10	7	12
Svédország	507 (3,4) ▲		6	10	7	13
Hollandia	507 (2,9) ▲		6	10	8	13
Belgium	501 (3,0) ▲		8	13	10	17
Észtország	501 (2,9) ▲				10	17
Svájc	499 (3,1) ▲		9	14	11	19
Japán	498 (3,6) ●		9	16	11	21
Tajvan	496 (3,4) ●				12	22
Egyesült Királyság	495 (2,3) ●		11	16	14	22
Németország	495 (4,4) ●		10	17	12	23
Dánia	494 (3,2) ●		11	17	14	23
Szlovénia	494 (1,0) ▲				16	21
Makaó-Kína	492 (1,1) ●				18	22
Ausztria	490 (4,1) ●		12	20	15	26
Franciaország	488 (4,1) ●		14	21	18	28
Izland	484 (1,9) ▼		17	21	23	28
Norvégia	484 (3,2) ▼		16	22	22	29
Csehország	483 (4,2) ▼		16	22	22	30
<b>Magyarország</b>	<b>482 (3,3) ▼</b>		<b>17</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>30</b>

▲ Szignifikánsan jobb, mint az OECD-országok átlaga.

● Nem különbözik szignifikánsan az OECD-országok átlagától.

▼ Szignifikánsan gyengébb, mint az OECD-országok átlaga.

Országok	Átlageredmény	S. H.	Helyezési tartomány			
			OECD-országok		Részt vevő országok	
			Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés	Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés
Lettország	479 (3,7) ▼				24	31
Luxemburg	479 (1,3) ▼		20	22	26	30
Horvátország	477 (2,8) ▼				26	31
Portugália	472 (3,6) ▼		22	25	29	34
Litvánia	470 (3,0) ▼				30	34
Olaszország	469 (2,4) ▼		23	25	31	34
Szlovákia	466 (3,1) ▼		23	26	31	35
Spanyolország	461 (2,2) ▼		25	27	34	36
Görögország	460 (4,0) ▼		25	27	34	36
Törökország	447 (4,2) ▼		28	28	37	39
Chile	442 (5,0) ▼				37	40
Oroszország	440 (4,3) ▼				37	40
Izrael	439 (4,6) ▼				38	40
Thaiföld	417 (2,6) ▼				41	42
Uruguay	413 (3,4) ▼				41	44
Mexikó	410 (3,1) ▼		29	29	41	44
Bulgária	402 (6,9) ▼				42	50
Szerbia	401 (3,5) ▼				44	48
Jordánia	401 (3,3) ▼				44	48
Románia	396 (4,7) ▼				44	50
Indonézia	393 (5,9) ▼				44	51
Brazília	393 (3,7) ▼				46	51
Montenegró	392 (1,2) ▼				47	50
Kolumbia	385 (5,1) ▼				48	53
Tunézia	380 (4,0) ▼				51	53
Argentína	374 (7,2) ▼				51	53
Azerbajdzsán	353 (3,1) ▼				54	54
Katar	312 (1,2) ▼				55	55
Kirgizisztán	285 (3,5) ▼				56	56

## MATEMATIKA

Országok	Átlageredmény	S. H.	Helyezési tartomány			
			OECD-országok		Részt vevő országok	
			Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés	Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés
Tajvan	549 (4,1) ▲			1	4	
Finnország	548 (2,3) ▲		1	2	1	4
Hongkong-Kína	547 (2,7) ▲				1	4
Korea	547 (3,8) ▲		1	2	1	4
Hollandia	531 (2,6) ▲		3	5	5	8
Svájc	530 (3,2) ▲		3	6	5	9
Kanada	527 (2,0) ▲		3	6	5	10
Makaó-Kína	525 (1,3) ▲				7	11
Liechtenstein	525 (4,2) ▲				5	13
Japán	523 (3,3) ▲		4	9	6	13
Új-Zéland	522 (2,4) ▲		5	9	8	13
Belgium	520 (3,0) ▲		6	10	8	14
Ausztrália	520 (2,2) ▲		6	9	10	14
Észtország	515 (2,7) ▲				12	16
Dánia	513 (2,6) ▲		9	11	13	16
Csehország	510 (3,6) ▲		10	14	14	20
Izland	506 (1,8) ▲		11	15	16	21
Ausztria	505 (3,7) ▲		10	16	15	22
Szlovénia	504 (1,0) ▲				17	21
Németország	504 (3,9) ●		11	17	16	23
Svédország	502 (2,4) ●		12	17	17	23
Írország	501 (2,8) ●		12	17	17	23
Franciaország	496 (3,2) ●		15	22	21	28
Egyesült Királyság	495 (2,1) ●		16	21	22	27
Lengyelország	495 (2,4) ●		16	21	22	27
Szlovákia	492 (2,8) ▼		17	23	23	30
Magyarország	491 (2,9) ▼		18	23	24	31

- ▲ Szignifikánsan jobb, mint az OECD-országok átlaga.
- Nem különbözik szignifikánsan az OECD-országok átlagától.
- ▼ Szignifikánsan gyengébb, mint az OECD-országok átlaga.

Országok	Átlageredmény	S. H.	Helyezési tartomány			
			OECD-országok		Részt vevő országok	
			Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés	Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés
Luxemburg	490 (1,1) ▼		20	23	26	30
Norvégia	490 (2,6) ▼		19	23	25	31
Litvánia	486 (2,9) ▼				27	32
Lettország	486 (3,0) ▼				27	32
Spanyolország	480 (2,3) ▼		24	25	31	34
Azerbajdzsán	476 (2,3) ▼				32	35
Oroszország	476 (3,9) ▼				32	36
Egyesült Államok	474 (4,0) ▼		24	26	32	36
Horvátország	467 (2,4) ▼				35	38
Portugália	466 (3,1) ▼		25	27	35	38
Olaszország	462 (2,3) ▼		26	28	37	39
Görögország	459 (3,0) ▼		27	28	38	39
Izrael	442 (4,3) ▼				40	41
Szerbia	435 (3,5) ▼				40	41
Uruguay	427 (2,6) ▼				42	43
Törökország	424 (4,9) ▼		29	29	41	45
Thaiföld	417 (2,3) ▼				43	46
Románia	415 (4,2) ▼				43	47
Bulgária	413 (6,1) ▼				43	48
Chile	411 (4,6) ▼				44	48
Mexikó	406 (2,9) ▼		30	30	46	48
Montenegró	399 (1,4) ▼				49	50
Indonézia	391 (5,6) ▼				49	52
Jordánia	384 (3,3) ▼				50	52
Argentína	381 (6,2) ▼				50	53
Kolumbia	370 (3,8) ▼				52	55
Brazília	370 (2,9) ▼				53	55
Tunézia	365 (4,0) ▼				53	55
Katar	318 (1,0) ▼				56	56
Kirgizisztán	311 (3,4) ▼				57	57

### 3. számú melléklet

PISA 2003: Deutschland im Mittelfeld					
So viele Punkte erzielten die 15-Jährigen im Jahr 2003 in diesen Testbereichen	Lese- kompe- tenz	Mathe- matik	Natur- wissen- schaften	Durchschnittliche Veränderung der Testbereiche gegen- über dem Jahr 2000 in Punkten	
1	Finnland	543	544	548	+5
2	Südkorea	534	542	538	-3
3	Liechtenstein	525	536	525	+38
4	Japan	498	534	548	-16
5	Kanada	528	532	519	-6
6	Australien	525	524	525	-5
7	Neuseeland	522	523	521	-9
8	Belgien	507	529	509	+7
9	Schweiz	499	527	513	+7
10	Schweden	514	509	506	-3
11	Tschechische Republik	489	516	523	+9
12	Irland	515	503	506	-6
13	Frankreich	496	511	511	-1
14	Island	492	515	495	-5
15	<b>Deutschland</b>	<b>491</b>	<b>503</b>	<b>502</b>	<b>+12</b>
16	Österreich	491	506	491	-18
17	Polen	497	490	498	+18
18	Dänemark	492	514	475	-3
19	Norwegen	500	495	484	-8
20	Ungarn	482	490	503	+4
21	USA	495	483	491	-9
22	Lettland	491	483	489	+27
23	Luxemburg	479	493	483	-
24	Spanien	481	485	487	-3
25	Italien	476	466	486	+3
26	Portugal	478	466	468	+15
27	Russische Föderation	442	468	489	0
28	Griechenland	472	445	481	+5
29	Mexiko	400	385	405	-14
30	Brasilien	403	356	390	+15

© 2004 Deutscher Institut-Verein

PISA-Ranking für Länder, die an beiden Tests teilnahmen und gewertet werden konnten; geordnet nach dem Durchschnitt der Punktzahlen für die Indikatoren Lesekompetenz, Mathematische Grundbildung, Naturwissenschaftliche Grundbildung; der Vergleich der Mathematik-Ergebnisse aus den Jahren 2000 und 2003 unterliegt statistischen Unsicherheiten; die durchschnittliche Veränderung für Luxemburg ist nicht vergleichbar  
Ursprungsdaten: OECD, Deutsches PISA-Konsortium  
Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Az utolsó oszlop mutatja, az előző 2000-es felméréshez képesti változást (pontszámban)

## Felhasznált irodalom

- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve. Budapest, Magyar Waldorf Szövetség 2004
- Bevezetés a transzperszonális pszichológiába. Budapest, Ursus Libris Kiadó 2006
- Carlgren, Frans (2003): Szabadságra nevelés. Solymár, „Török Sándor” Waldorf- Pedagógiai Alapítvány
- Cole, M. és S.R. (2006): Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris Kiadó
- Daubner Béla, Kalo Jenő (2005): A tudattalan nehezen járható ösvényén. Budapest, Integratív Pszichoterápiás Egyesület
- Gánti Bence: Az Enneagram. Budapest, Integrál Pszichológia Szak Jegyzet.
- Gánti Bence (2009): A fejlődésvonalak témakör bevezetése. Budapest, Integrál Pszichológia Szak Jegyzet
- Gibran, Kahlil (2003): A próféta. Budapest, Édesvíz Kiadó
- Locke, John (1979): Értekezés az emberi értelemről. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Prakash Vörös Ákos (2007): A használható enneagram. Budapest, Ezo tér Kiadó
- Steiner, Rudolf (1993): Általános embertan, mint a pedagógia alapja. Budapest, Genius Magyar Waldorf Szövetség
- Steiner, Rudolf, (1969): A gyermek egészséges fejlődése. Budapest, Genius Magyar Waldorf Szövetség
- Wilber, K (2005): Áldás és állhatatosság. Budapest, Ursus-Libris Kiadó
- Wilber, K. (2008): Az integrál szemlélet. Budapest, Ursus-Libris Kiadó.
- Wilber, K. (2009): A Működő Szellem rövid története. Budapest, Ursus-Libris Kiadó.

## Online folyóiratok

Cook- Greuter S.: Neun Stufen der Selbstentwicklung. Integral informiert folyóirat, 14. szám, 2008 szeptember, október

Integral Perspektiven folyóirat 10. száma 2008 július

## Egyéb anyagok:

Hans-Jürgen Schröter: Elemente einer integralen Bildungstheorie und integralen Pädagogik. (2004)

Wendelin Küpers: Integrales Lernen in und von Organisationen

## További felhasznált linkek

Pukánszky-Németh: Neveléstörténet <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet>

<http://hu.wikipedia.org/wiki/Waldorf-pedagógia>

<http://www.stop.hu/articles/article.php?id=16820>

<http://www.sulinet.hu/tart/fcikk/Kebg/0/19029/1>

<http://bolognaciki.blog.hu/>

Farkas Aranka: A tanári kiegészés. 2009. június 17. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/tanari-kieges>

Mihály Ildikó: Még egyszer az iskolai erőszakról... de most a bántalmazott tanárok szemszögéből 2009. szeptember 30.

### **Mellékletek**

1. A PISA 2006 felmérésben résztvevő országok (Forrás: [www.ofi.hu/kiadvanyaink/ofi-kotetek/pisa-meresek-altalanos-100410-1](http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/ofi-kotetek/pisa-meresek-altalanos-100410-1))
2. A PISA 2006 felmérés eredményei (Forrás: [www.ofi.hu/kiadvanyaink/ofi-kotetek/pisa-meresek-altalanos-100410-1](http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/ofi-kotetek/pisa-meresek-altalanos-100410-1))
3. A PISA 2003 felmérés eredménye (Forrás: <http://www.tresselt.de/pisa.htm>)