

AZ ÖSSZEHAJONLÍTÓ PEDAGÓGIA NÉHÁNY KUTATÁSMÓDSZERTANI KÉRDÉSE

Az utóbbi időben, egyetemes és hazai viszonylatban egyaránt, a neveléstudományi kutatások előterébe került a pedagógiai komparatiztika. Ez a tendencia azonban nemcsak a neveléstudomány terén, hanem más diszciplínák vonalán is jelentkezik. Egyes tudományok keretében mint kutatómódszertani kérdés, más tudományokban önálló diszciplínaként tör utat magának a komparatiztika.

A hazai társadalomtudományok ilyen irányú törekvéseire utalva, a *történettudományban* az összehasonlító történetírásra mint módszerre kell hivatkoznunk, mely újabban különösen a gazdaság- és politikátörténeti kutatásokban jelentkezik erőteljesen.¹ Ugyancsak módszerként alkalmazza a komparatiztikát a *nyelvtudomány*, mely a magyar nyelvészeti kutatásokban éppúgy, mint a finnugor nyelvészetben elvi és módszertani problémaként fogja fel.² A *jogtudomány* azonban már önálló diszciplínaként kezeli az összehasonlító nemzetközi jogot,³ melyben „az összehasonlítás módszere csak egyike azoknak a módszeres elemeknek, amelyekkel a megismerés magasabb szintjére jutunk”.⁴ Lényegében az *irodalomtudományban* is hasonló tendencia figyelhető meg a komparatiztika funkcióját, szerepét illetően.⁵

1.

Az összehasonlítás elvi problémái

A neveléstudományi szakirodalomban legutóbb lezajlott vita⁶ az összehasonlító pedagógia tárgyáról és fogalmáról, bizonyos fenntartásokkal, de egyértelműen arra az álláspontra helyezkedett, hogy a pedagógiai komparatiztika a neveléstudomány egyik leg-

¹ Berend T. Iván–Ránki György: *Gazdaság és társadalom*. Budapest 1974. c. munkájukban az összehasonlító módszert több fejezetükben alkalmazzák sikeresen. Pl.: „Magyarország ipari fejlettsége az európai összehasonlítás tükrében a XX. század elején”; „Magyarország ipari színvonalá az európai összehasonlítás tükrében a második világháború előtt”; *Az egyetemes gazdaságtörténetírás módszeréhez és felfogásához*” c. fejezetekben a szerzők az összehasonlító módszert a történetírás egyik legmodernebb metodikai eljárásának tekintik és akként is alkalmazzák. 589.

² Bárzsi Géza: *Bevezetés a nyelv tudományba*. Budapest 1957.; továbbá Lakó György: „A magyar szókészlet finnugor elemei” című etimológiai szótár néhány elvi és módszertani kérdése. *Nyelvtudományi Értekezések*. 89. sz.

³ Mándl Ferenc: *Az összehasonlító nemzetközi magánjog elmélete*. Állam- és jogtudomány 1972. 485–486.

⁴ Szabó Imre: *Az összehasonlító jog elméleti kérdései*. Állam- és jogtudomány 1972. 214.

⁵ Dionijz Durisin: *Összehasonlító irodalomkutatás*. Budapest 1977.

⁶ Bajkó Mátyás: *Az összehasonlító pedagógia tárgya és fogalma*. *Pedagógiai Szemle* 1977. 905.; Werner Kienitz: *Hozzászólás „Az összehasonlító pedagógia tárgya és fogalma” című vitakérdéshez*. Uo.

fiatalabb ága. A magunk részéről – a vitapartnerek többségével egyetértésben – az összehasonlító pedagógiát olyan neveléstudományi diszciplínának tekintjük, amelynek önálló rendszere és specifikus metodikája van. M. A. Jullien óta⁷ (1817) az összehasonlító pedagógia tárgyköre rendszertanilag fokozatosan bővül, és ma már vizsgálat tárgyává teszi

a. az iskolakultúrák, a nevelési intézményrendszerek, a pedagógiai irányzatok, tanügyigazgatási szervezetek nemzetközi összehasonlítását;

b. az oktatás tartalmának és módszereinek, a nevelés gyakorlatának és elméletének, a nevelők és tanulók helyzetének komparatív vizsgálatát;

c. a társadalompedagógia fejlődési tendenciáinak, a neveléspolitikai jelentkezésének, a nevelésügy nemzeti jövedelemből történő részesedésének összehasonlító elemzését;

d. ezen túlmenően azonban vizsgálat tárgyát képezheti az iskolaelőkészítés (óvodai nevelés) éppúgy, mint a posztgraduális képzés, továbbá a felnőttoktatás és -nevelés iskolai, iskolán kívüli rendszereinek komparatiztikus tárgyalása.

Mindezek a tárgykörök felölelik az egész egyetemes pedagógiai kultúra főbb fejlődési vonalainak történeti előzményeit, mai alakulását és jövőbeni tendenciáit. Hármas időbeli tagolása van tehát az összehasonlító pedagógia tárgyköreinek:

1. Vizsgálja a különböző tárgykörök fejlődéstörténetével összefüggő pedagógiai jelenségek hasonló és eltérő mozzanatait (ez a történetiség elve);

2. Kutatja a ma meglévő egyetemes és nemzetközi pedagógiai rendszerek, kultúrák különbözőségének, hasonlatosságának, esetleg megegyező fejlődésének a jegeit (ez a maiság elve);

3. Elemzi az egyes oktatási és nevelési rendszerek olyan fejlesztésének, továbbhaladásának a tendenciáit, amelyek reális távlatokat nyitnak az egész nevelésügy jövőjének az alakulására (ez a jövőbeniség elve). Ebben a felfogásban a marxista összehasonlító pedagógia a mindenkori mozgásában, fejlődésében, előrehaladásában kutatja a pedagógiai jelenségek főbb vonalait.

Az összehasonlító pedagógia kutatómódszertanának azonban nemcsak időben, hanem térben is vizsgálnia kell az egyes jelenségeket. A komparatiztika hagyományos felfogása szerint egyetemes viszonylatokban szükséges kutatni az azonos, a különböző vagy hasonló kultúrákat. A pedagógia egyetemessége azonban a nemzeti kultúrák, rendszerek összességének általánosított értelmezését adja. Ilyen alapon térben kétirányú kiterjedésben folytatunk komparatív vizsgálatokat:

a. *A nemzeti pedagógiai rendszerek* terén, melynek keretében azoknak a főbb szervezeti, strukturális, tartalmi és módszertani elemeknek a kutatását látszik szükségesnek

1978. 348.; *Kerékyártó* István: Az összehasonlító pedagógia elméleti kérdéseiről. Uo. 354. *Keresztessé Várhelyi* Iлона: Komparatiztika a neveléstudományban. Uo. 461.; *Illés* Lajosné: Az összehasonlító pedagógia tárgya, funkciója és feladatai. Uo. 554.; *Havas* László: Az összehasonlító pedagógia a művelődéstörténet szemszögéből. Uo. 935.; *Bajkó* Mátyás: Megjegyzések az összehasonlító pedagógiáról szóló vitához. Uo. 1979. 684–690.; *Arató* Ferenc: Az összehasonlító pedagógia helyzetének értékelése. Uo. 699–705.; *Illés* Lajosné: A Magyar Pedagógiai Társaság összehasonlító pedagógiai szakosztályának vitázó ülése. Uo. 690–698.

⁷M. A. Jullien, az összehasonlító pedagógia francia „atyja”, Párizsban kiadott felhívásában: „Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. Paris, 1817.” használja először a komparatiztika tárgykörével és metodikájával összefüggő pedagógiai fogalmakat.

elvégezni, amelyek az egyetemesség szemszögéből maradandó sajátosságokkal, tanulságos jellegzetességekkel bírnak;

b. A pedagógia *nemzetközi méreteken* való összehasonlítása olyan arányokban szélesíti ki a komparatiztika kutatási területét, hogy az átfogja a földkerekség egész pedagógiai kultúráját, vagy annak legfontosabb, legjellegzetesebb kultúráit. A magunk részéről itt a szocialista rendszerek, a kapitalista társadalmak és a harmadik világ pedagógiai szféráinak a nemzetközi összehasonlítására gondolunk.⁸

Az összehasonlító pedagógiai vizsgálatoknak ez a kétirányú kiterjedése azonban nem zárhatja ki az egyes nemzeti pedagógiai rendszereken belüli komparatív vizsgálatokat (pl. a svájci kantonok oktatásügyének, vagy a lengyel vajdaságok iskolahálózatának elemzését). Mint ahogyan nem hagyhatja figyelmen kívül az egyes kontinensek iskolakultúráinak, nevelési rendszereinek sajátosan eltérő vonásait, illetőleg azok feltárását. Sőt az egyes kontinenseken belül jelentkező, nemcsak földrajzilag, hanem gazdasági-társadalmi-nyelvi téren egységet alkotó területek kultúrájának komparatív vizsgálatára is gondolunk (pl. a dél-amerikai, a nyugat-afrikai, a közélkeleti vagy a dél-európai stb. nevelésügy sajátos vonásai), melyek legtöbb esetben azonos vagy hasonló történelmi fejlődés produktumai. Mint ahogy beszélünk nyugat-európai és közép-, illetőleg kelet-európai történelmi fejlődésről, ahol az eltérő, különböző sajátosságok mellett, számos hasonló vonását is fel kell tárunk a pedagógiai jelenségek fejlődés-vonalainak.

2.

Az összehasonlító módszer mint kutatási eljárás

Mindennemű tudományos tevékenységnek, így az összehasonlító jellegű pedagógiai kutatásnak az eredményessége is a jól bevált és megválasztott módszerek gyakorlati alkalmazásától függ. Az összehasonlító módszer mint kutatási eljárás a pedagógiában régi keletű.

Ennek a metodikának az alkalmazására először a már említett M. A. Jullien vállalkozott, aki ugyan eléggé kezdetlegesen, egyszerű módon, de megkezdte az európai iskolarendszerekre vonatkozó adatok összegyűjtését és feldolgozását. Európa oktatásügyének adataira vonatkozó felhívásában többek között a következőket írja: „Kérjük, hogy mindazok a személyek, kik nevelésügyi kutatásokkal foglalkoznak, juttassák el a fenti két cím egyikére bélyeg nélküli válaszukat, melyek a szövegben közlendő kérdéssorozatok számára vonatkoznak, akár Svájc huszonkét kantonjára, akár Európa országait nézve.”⁹

Az ún. „kérdéssorozatok” felölelik az alsó-, a közép- és felsőfokú oktatás alapvető strukturális, tartalmi és módszertani problémáit, valamint a nevelőképzésre, a társadalom-pedagógiára és a nőnevelésre vonatkozó egyes kérdéseket. Ezek a kérdéssorozatok – elsősorban az intézményes nevelés tárgykörében – jól tipizálják azokat a pedagógiai tényezőket, amelyek összehasonlíthatók. Hagyományos módon ugyan, de – minden formalizmusa ellenére – ez a tipizáló eljárás ma is alkalmazható a nemzetközi adatgyűjtő, forrásfeltáró kutatási technika kezdeti szakaszában.

⁸ A pedagógiai jelenségek nemzetközi méreteken történő összehasonlításakor a német demokratikus szakirodalom szocialista és kapitalista iskolarendszerek tárgyköréit különbözteti meg.

⁹ Jullien i. m.

Az adatgyűjtés, a forrásfeltárás után kerülhet csak sor a *forrásanyag rendezésére*, mint a komparatív pedagógiai kutatás következő kulcsfontosságú fázisára. Ebben a fázisban az alábbi eljárásokat célszerű alkalmazni: *a.* a kutatási téma szemszögéből fontos, szükséges, illetőleg használhatatlan források, információk *válogatása, rendezése*; *b.* a „meghatározott célú tevékenység” számára kiválasztott és elrendezett forrásanyag, adattömeg összehasonlító *elemzése, mérlegelő analizálása*; *c.* a kiválasztott és kellő mélységben elemzett adatok, források *értékelése a feldolgozás számára*. Az összehasonlító pedagógia nagytömegű, nemzetközi méretekre kiterjedő forrásanyagának ilyen következetes, szisztematikus válogatása, elemzése és értékelése által az egész kutatási anyag „szelektálódik”, kiszűrésre kerül az értéktelen, a használhatatlan adathalmaz, és fennmarad az értékes, feldolgozásra alkalmas kutatási anyag. Ebből a háromféle rendező eljárásból a legfontosabbak az elemző és az értékelő mozzanatok, amelyek nélkül nem beszélhetünk semmiféle viszonyításról, összehasonlító eljárásról.

Ezzel kapcsolatban *Hilker*, az összehasonlító pedagógia egyik legkiemelkedőbb polgári képviselője, „fölréndelt értékelés”-ről beszél, amely – szerinte – eleve kizár mindenfajta kutatói szubjektivitást. *Hilker* ugyanis, „Vergleichende Pädagogik” c. művében arról ír, hogy az egyetemes pedagógiai forrásanyag elrendezésének legfontosabb összehasonlító mércéje az a *fölréndelt értékelés*, amely a pedagógiai kultúrák jelenségeit, struktúráit, tényeit egy objektivizált követelmény-rendszer alapján ítéli meg. Az így kialakult fölréndelt érték (tertium comparationis) *olyan egyetemes mérce, amelyhez a nemzeti kultúrák pedagógiai jelenségeit, adatait, tényeit – elfogultság nélkül – hozzá lehet mérni.*¹⁰ Ha ez a *Hilker*-féle polgári objektivitás nélküli is az egyes kultúrák megítélésében a szociális nézőpontot, az értékelés komparatív metodikájának az alkalmazásában egyetemesre törekszik, minek következtében eredményei a szocialista összehasonlító pedagógia kutatómódszertana számára is figyelemre méltóak.

És ezzel eljutottunk az összehasonlító módszer gyakorlati alkalmazásának a menetében a *viszonyítási eljáráshoz*. Az egyetemes pedagógiai jelenségek, adatok gyűjtésének, értékelő elrendezésének közepette – mint láttuk – végzünk bizonyos viszonyítási tevékenységet, különben nem tudnánk szelektálni. Az összehasonlító módszer szisztematikusan felépített viszonyítási eljárásának lényeges mozzanata azonban akkor kezdődik, amikor a *rendelkezésre álló pedagógiai forrásanyagban összefüggéseket keresünk*. A jelenségek, adatok, tények összefüggéseit, kapcsolatait metodikailag *három reláció*: az azonosság, a hasonlóság és a különbözőség szemszögéből célszerű vizsgálni.

a. Az azonosság (kongruencia) relációja az egymással megegyező adatok, tények, vagy bizonyos jegyek, ismérvek egybevágó, egyenlő kritériumait hordozó jelenségek viszonyítási eljárása; *b. A hasonlóság (affinitás) relációja* esetében a pedagógiai adatok, tények, jelenségek bizonyos ismérveinek, egymáshoz közelítő kritériumainak nagy vonásokban megegyező, és részleteiben eltérő viszonyításáról van szó; *c. A különbözőség (diszkrepancia) relációja* viszont a pedagógiai jellegű források jegyeinek, kritériumainak egymástól való eltérését, legalábbis többségükben az elkülönülő specifikumok dominanciáját jelenti.¹¹ Az összehasonlító módszernek a viszonyítási eljárása végül „... a jelenségek azonosságának, hasonlóságának vagy különbözőségének meggyőző bizonyítására a tények igazolásához

¹⁰ *F. Hilker*: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte. Theorie und Praxis. München. 1962. 101.

¹¹ Részletesebben lásd: *Bajkó Máttyás*: Összehasonlító pedagógia II. rész. Rendszerelemzés. Bp. 1978. 255–256.

nem nélkülözheti a *statisztikát*. A viszonyítás bármely foka meggyőzően csak hitelt érdemlő távlatokat felmutató iskolai demográfiai statisztikák és szemléletes grafikonok, diagrammok segítségével lehetséges.^{1 2} A mennyiségi viszonyítások mellett azonban a komparatív eljárás az egyetemes pedagógiai jelenségek minőségi összetevőinek a relációira helyezi a súlyt.

A továbbiakban vizsgáljuk meg az *összehasonlító módszer gyakorlati alkalmazásának sajátosan pedagógiai követelményeit*. Ezek közül is elsősorban a pedagógiai jelenségek, források többszöri előfordulásának, globális szemléletének, dialektikus voltának, konkrét megjelenésének és összehasonlíthatóságának a módszertani kérdéseit tartjuk fontosnak szemügyre venni.

a) A pedagógiai jelenségek többszöri előfordulása

A pedagógiai jelenségek többszöri előfordulására vallanak mindenekelőtt azok az *iskolamodell*ek, amelyek azonos vagy hasonló intézménytípus képviselnek. Ilyen elsősorban az „általánosan képző alsófokú iskola”. Ez az intézménytípus a maga 8–10 osztályos rendszerével ma már szerte a világon, szocialista, tőkés és fejlődő pedagógiai rendszerekben egyaránt megtalálható. A 8–10 osztályos általánosan képző alsófokú iskolának az ismérvei többségükben *azonosak* vagy *hasonlóak* Angliában, az NSZK-ban, Svédországban, az USA-ban, a Szovjetunióban és Magyarországon, hogy csak néhány fejlett iskolakultúrával rendelkező országot említsünk. Ezekben a kultúrákban természetesen más nemzeti történelem, nyelv, egy-két év eltérés a képzési időben, különböző világnézeti nevelés, de *hasonló oktatási tartalom és strukturális felépítés a jellemző*. Társadalompedagógiai célkitűzéseikben is közel állnak egymáshoz ezek az iskolakultúrák, mert fő feladatuk a modern társadalmak alapműveltségét biztosítani. Vagyis *a közművelődés olyan tipikus intézményeiről van szó az említett iskolakultúrákban, amelyek korunk embereszményének formálói. akár szocialista, akár polgári szellemben*.

Nehézséget okoz az összehasonlítás a többszöri előfordulás esetében a *fejlesztési tendenciák* vonatkozásában. Amennyiben azonban az idevonatkozó kutatások nem hagyják figyelmen kívül az egyes kultúrák távlati tervét, oktatáspolitikai programját, a legfőbb tendencia meghatározható. A már említett iskolakultúráknál maradvá, minden egyes esetben – a társadalompedagógia követelményének megfelelően – *a gyakorlati képzés kereteinek a bővítése a legfőbb tendencia*. Ez az „angol egységes középiskola” típusát, a „nyugatnémet fakultatív oktatás” programját, a „svéd integrált rendszerű képzés” tervét, valamint a „magyar munkaiskola” szisztémáját egyaránt jellemzi. A fő tendencia tipizálása a pedagógiai jelenségek *plurális vizsgálatát* iskolakultúránként teszi szükségessé. A pluralitás a pedagógiai jelenségek, tárgyak, tényezők vizsgálatában lehet térbeli és időbeli:

1. *Térbeli pluralitásról* beszélünk „... ha az összehasonlító vizsgálat földrajzilag is meghatározott két vagy több ország oktatási rendszerére, vagy egy bizonyos ország oktatásrendszerén belül meghatározott részterületre, pl. a középfokú oktatásban a humán és természettudományos képzés összevetésére vonatkozik.” – írja *Koczka János*.^{1 3}

2. *Az időbeli pluralitás* a pedagógiai összehasonlításban azt jelenti, hogy” ... bizonyos adott, oktatási-iskolázási problémák az egyes országokban más más időben (korszakban), mindig az illető ország társadalmi-politikai-gazdasági életének függvényeként jönnek létre. Ha pl. a szakoktatás kérdését vizsgáljuk Európában, akkor más vetülete van a problémának a két világháború között (1914–1945), és ismét más a felszabadulás után”.^{1 4}

A térbeli pluralitás esetében az iskolakultúrák olyan geográfiai egységekké lépnek elő, amelyek különböző területeken jelzik a hasonlóságokat, illetőleg az eltéréseket, és sok-sok változat térképszerű

^{1 2} *Koczka János: Összehasonlító pedagógia*. Bp. 1975. 24–25.

^{1 3} *Koczka i. m.* 26–27.

^{1 4} *Uo.*

kivetítésével tükrözik a tendenciákat. Míg az időbeli pluralitás vonatkozásában egy-egy iskolakultúra történeti tényezőként jelentkeznek, és az adott kor sokoldalú vizsgálatával az oktatásnak és a nevelésnek mára, sőt a jövőre vonatkozó fejlődési tendenciáit is mutatja. Vagy ahogyan V. V. Ivanov az összehasonlító történeti módszernek a társadalomtörténeti kutatásokban való alkalmazásával kapcsolatosan hangsúlyozza: a „... közös és sajátos tendenciáinak következetes elemzését a folyamat minden törvényszerű stádiumában és változatában”.¹⁵

b) A pedagógiai jelenségek globális és dialektikus vizsgálata

Az összehasonlító pedagógia módszertanának másik fontos, jellegzetes követelménye a kutatási gyakorlatban a jelenségek globális és dialektikus vizsgálata. Ez a módszertani követelménye az összehasonlító pedagógiai kutatásoknak tulajdonképpen szemléleti, világnézeti probléma. A modern tudományos szemlélet (nemcsak a szocialista) számára az iskola, a nevelés a társadalomban nem valamiféle izolált, elszigetelt jelenség, hanem szerves része annak. Mint ahogyan a gyermek, a tanuló sem pusztán individuum, hanem egyfajta családi vagy intézeti közösség cselekvő tagja. Ez a módszertani felfogás abból indul ki, hogy a gyermek, illetőleg a tanuló mint saját személyisége formálásának aktív részese, nemcsak befogadja környezete egész határendszerét, szüleinek, tanítójának, baráti körének, tanárának stb. intencióit, hanem maga alakítja azt. A tanuló személyisége az őt ért környezeti hatásokat szelektálja, feldolgozza, és mivel a családi-iskola-társadalmi közösségnek nem passzív, hanem aktív tagja, tevékenyen formálja is azt.

A modern pedagógia folyamatában a bipolaritásnak ez az érvényesülése az összehasonlító pedagógia kutatásmódszertanát arra közelebbi, hogy fölismerje a nevelőhatások globális és dialektikus jellegét. A pedagógiai folyamatban tehát a hatások egész rendszerét, lehetőleg teljességét szükségszerű vizsgálni.

Ugyanakkor nem lehet figyelmen kívül hagyni a hatások ellentmondásosságát sem. Mert vannak ennek a pedagógiai folyamatnak nem mindig törvényszerű jelenségei, esetenként kiszámíthatatlan, az oktatás és a nevelés közepette teljességgel logikátlan eseményei. Ezek azonban a pedagógiai folyamatnak olyan ellentmondásai, amelyek főleg emocionális vagy morális jellegűek. Az oktatás- és neveléslélektani vizsgálatok viszont az összehasonlító pedagógia globális, dialektikus szemléletének az érvényesítése által itt is kimutathatnak pszichikus törvényszerűségeket, amelyek egy-egy iskolakultúrában részben belső, részben pedig külső motivációkra vezethetők vissza. Pl. a diák-öngyilkosságok gyakoriságával összefüggésben.

Hasonló módon kell megítélni az összehasonlító pedagógiai kutatások kapcsán a nevelés tárgyi tényezőit is. Mint ahogyan a pedagógiai folyamat személyi tényezőire gyakorolt nevelőhatást nem tekinthetjük egyoldalú hatásszférának, úgy a nevelési rendszer tárgyi tényezői sem pusztán az adott gazdasági alap determinált struktúrái. Az iskolát, a nevelést az összehasonlító pedagógia globálisan szemléli, sőt láttatja az adott társadalomban, de a szocialista komparatív felfogás – a dialektika követelményeinek megfelelően – az egyes kultúrákat ugyanakkor öntörvényű rendszerként ábrázolja, melynek megvannak a maga sajátos belső törvényszerűségei, mechanizmusai.

Ezek a törvényszerűségek és mechanizmusok azonban nemcsak az intézményrendszeren belül hatnak, hanem azon kívül is, sőt magára a gazdasági alapra és annak politikai felépítmenyrendszerére is visszahatnak. Minden egyes pedagógiai kultúra, legyen az szocialista vagy polgári rendszerű intézményhálózat, állandó és – intenzitásától függően – maradandó hatást gyakorol a gazdasági életre, a politikai viszonyokra. Az „angol iskola” éppúgy elősegítheti a brit gazdasági élet produktivitását, mint a „szovjet iskola” a legnagyobb szocialista ország iparának termelékenységét; az előbbi természetesen kapitalista módon, az utóbbi pedig szocialista szellemben, amit a marxista összehasonlító pedagógia kutatásmódszertana nem hagyhat figyelmen kívül.

¹⁵ V. V. Ivanov: Az összehasonlító történeti módszer tartalmának és fejlődésének kérdéséhez. Történetelméleti és módszertani tanulmányok. Szerk.: Glatz Ferenc. Bp. 1977. 270.

Persze ez a visszahatás nem direkt, hanem *indirekt módon*, nem a mindennapi termelésre, hanem a gazdasági és politikai viszonyok általános alakulására, az abban résztvevő társadalmi osztályok, rétegek általános kulturáltságának, szakmai műveltségének, emberi magatartásának fejlődésére van befolyással. Ezt nevezi *Lauwerys* „a nevelési rendszerekben együttműködő erők”-nek,¹⁶ amelyek összehasonlító vizsgálata mindennemű kutatás módszertanának elengedhetetlen követelménye.

c) A pedagógiai jelenségek konkrét vizsgálata

Az összehasonlító pedagógia következő fontos metodikai követelménye a jelenségek konkrét elemzése, vizsgálata. Ennek a követelménynek először *M. A. Jullien* adott hangot, amikor – idézett művében – az európai országok konkrét oktatási és nevelési adatainak, jelenségeinek az összeírásáról értekezik: „A leghasznosabb és leg többet ígérő munka lenne, ha elkészítenők Európa különböző országai oktatási intézményeinek összehasonlító táblázatát, majd az ottani nevelésügy és közoktatás szervezettségének kimutatását az elemi iskolától a középfokú intézményeken át fel az egyetemekig, az oktatás teljes folyamatát. Rendkívül hasznos volna számunkra, ha megvizsgálánánk azokat a módszereket, amelyek szerint nevelik és képezik az ifjúságot; ha összehasonlítanánk az újításokat, amelyeket megpróbáltak bevezetni a kisebb-nagyobb elérendő sikerek érdekében.”¹⁷

Ezeknek a konkrét pedagógiai jelenségeknek és adatoknak az elemzése, vizsgálata azóta is egyik lényeges követelménye diszciplínánk kutatási módszertanának. A XX. század kutatásmetodikája tovább szélesítette, gazdagította a pedagógiai jelenségek vizsgálatának módszerét, és kiterjesztette azt a nemzeti és nemzetközi *empirikus észlelések fenomenológiai, vagyis a konkrét tapasztalati jelenségek megfigyelésére*.

Az összehasonlító pedagógiában a konkrét jelenségek *megfigyelésének fenomenológiája* olyan, főleg nemzetközi jellegű sajátosságok feltárására irányította a kutatók figyelmét, amelyek korábban nem kerültek felszínre. Elsősorban a nevelési gyakorlat, az oktatási folyamat, a tanítási tartalom, a tanári munka, a tanulói tevékenység megfigyelése és összehasonlító vizsgálata került előtérbe. A *pedagógiai valóság* konkrétsága ezáltal a fenomenológiai módszer által nagymértékben gazdagítja az összehasonlító pedagógia tárgyköreit is; az elméleti kérdések teoretikus vizsgálatáról a gyakorlati problémák empirikus megfigyelésére és feltárására irányítva a figyelmet. Igaz, hogy ennek az eljárásnak a gyakorlati jellegű, esetenként domináns szerepe túlzottan előtérbe állította az empirikus forrásanyagot és mintegy a pedagógiai eseményekhez, adatokhoz „kötötte” az egész eljárást. Ilyenkor az összehasonlító pedagógia kutatója „tapad” a jelenségekhez, minek következtében nem, vagy csak kevésbé tud absztrahálni, a részletkérdésektől elszakadni. Ebben az esetben a pozitívizmus veszélye fenyegeti az összehasonlító pedagógiai kutatást.

A pedagógiai jelenségek konkrét vizsgálata általában *horizontálisan* és nem vertikálisan történik. A horizontalitás itt azt jelenti, hogy „... az összehasonlító módszer nemcsak több országban, hanem a tantárgyak egész sorában keresi a meghatározó jelenségeket, amelyek gondos elemző vizsgálata szocialista viszonyaink között is jó, megfelelő általánosításhoz vezethet”.¹⁸ Ebben a vonatkozásban a különböző rendszerekbeli tantárgyak horizontális vizsgálatáról van szó, de ezzel az eljárással éppúgy lehet tankönyveket, tanulmányi programokat, oktatási és nevelési reformterveket, sőt egész iskolakultúrákat és nevelési rendszereket is vizsgálni. Amíg azonban a konkrét pedagógiai jelenségek fenomenológiai jellegű megfigyelése pozitívista veszélyeket rejteget magában, addig az egyes tényezők horizontális vizsgálata felszínes absztrakciókat produkálhat, amennyiben a kutatások elszakadnak a konkrét forrásoktól. Ezért ennek a két módszernek, vagyis a *fenomenológiai eljárásnak az empirikus voltát, és a horizontális módszernek az absztraháló szerepét együtt kell alkalmaznia az összehasonlító pedagógia metodikájának*.¹⁹

¹⁶ *I. A. Lauwerys: The Philosophical Approach to Comparative Education. International Review of Education. 1959. 3. sz.*

¹⁷ *Jullien i. m.*

¹⁸ *Koczka i. m. 26.*

¹⁹ *Bajkó Máttyás: Összehasonlító pedagógia. II. rész. Rendszerelemzés. Bp. 1978. 261.*

d) A pedagógiai jelenségek összehasonlíthatósága

Diszciplínánk módszertani kérdéseinek bemutatása kapcsán szólnunk kell a pedagógiai jelenségek összehasonlíthatóságáról is. Ezzel kapcsolatosan mindenképp előtérbe kell helyezni, hogy a pedagógiai jelenségek vizsgálata alkalmával egy olyan általános vagy tipikus „vezérelvet” kell szem előtt tartani, amely mércéül szolgál a többi jelenségek összehasonlításánál vagy megkülönböztetésénél. Így az összehasonlíthatóság, a nemzetközi szakirodalomban sokat emlegetett „comparabilitas” fogalma egy olyan fikatív lehetőség hordozója, amely a vizsgálati eredménytől függetlenül, *feltételezi a pedagógiai jelenségek, adatok, tények közötti hasonlóságot, de nem zárja ki azok különbözőségét sem!*

Nevelésfilozófiai tekintetben itt a pedagógiai jelenségek megismerésének, feltárásának a folyamatáról van szó, amely folyamatban a comparabilitas mint lehetőség az alkotó tevékenység legdöntőbb mozzanata. Ennek a mozzanatnak az összehasonlító pedagógia egész metodológiájában kulcs szerepe van. Bizonyos jelenségeket ugyanis csak *egyfajta* jelenségekkel lehet összehasonlítani; de nem lehet összevetni teljesen *különnemű*, egymástól alapvető vonásaiban eltérő jelenségeket. Pl. nincs összehasonlítási alap egy elmaradott afrikai pedagógiai rendszer és egy fejlett európai kultúra között. Ugyanakkor evidens az összehasonlító eljárás egy észak-amerikai és egy nyugat-európai tőkés ország nevelésügye, vagy akár szocialista ország iskolakultúrája között. A legkézenfekvőbb összehasonlítható azonos vagy megközelítően azonos fejlettségi szinten levő pedagógiai kultúrákat; még akkor is ha azok eltérő társadalmi rendszerekben, pl. szocialista, illetőleg kapitalista államokban működnek. Itt azonban az osztályszempontok természetesen nem hagyhatók figyelmen kívül. Sőt az eltérő társadalmi berendezkedésű országokban levő pedagógiai kultúrák összehasonlítása lehetőséget nyújt arra, hogy kitűnjenek azok a politikai, világnézeti különbségek, amelyek a szocialista oktatás és nevelésügy javára írhatók. Itt azonban nagy pontossággal és körültekintéssel kell meghatározni azokat az iskolatípusokat, intézményeket, oktatástartalmakat, nevelésügyi törvényeket, pedagógiai programokat stb., amelyek alkalmasak az összehasonlításra. Teljesen eltérő iskola- és intézménytípusokat nem célszerű összehasonlítani, mert ebben az esetben az egyes típusokról torz kép alakul ki.²⁰

A komparatív módszerek *két hagyományos útja lehetséges*: az induktív és deduktív eljárás. Ezek az eljárások minden egyes tudományágban régóta meghonosodtak, elterjedtek. Ezért csak röviden utalunk azokra a specifikus követelményekre, amelyek az összehasonlító pedagógia módszertanában a legfontosabbak.

1. Az *induktív módszert*, mint a pedagógiai jelenségek összehasonlító vizsgálatában alkalmazható eljárást, akkor célszerű alkalmazni, amikor *a különböző iskolakultúrák, nevelési rendszerek rész-elemeiből kell általános pedagógiai törvényszerűségeket levonni*. Így pl. az oktatás tartalmának összehasonlító vizsgálatok sorra analizálni kell minden egyes iskolatípus tantárgyait, tanterveit.

2. A *deduktív módszer* ugyancsak jól alkalmazható eljárás bizonyos kutatási témák esetében, különösen akkor, amikor *egy általános pedagógiai helyzet ismeretéből indulunk ki, és fel akarjuk tárni az egyes nevelési rendszerek konkrét valóságát*. Ezzel kapcsolatos pl. a szocialista pedagógiai kultúrák nevelési célja, mely az embereszmény által egyetemlegesen meghatározott, de ennek a célnak rendszerenkénti jellemzőit, nemzeti sajátosságait az összehasonlító pedagógiának elsősorban deduktív módon kell feltárni.²¹

3.

A nemzetközi forrásdokumentáció felhasználásáról

Befejezésül legalább utalnunk kell a vonatkozó nemzetközi dokumentumok, irodalmi termékek, forrásértékű kutatási anyagok komparatív felhasználásának a mikéntjére, módjára. Ennek kapcsán megkülönböztetünk elsődleges, másodlagos és kiegészítő forrásértékű dokumentációt.

²⁰ Bajkó i. m. 261.

²¹ Bajkó i. m. 262.

a. *Elsődleges forrásértékű dokumentációja az összehasonlító pedagógiai* kutatásnak diszciplínánk *alapvető tárgyköreivel* foglalkozik. Ez a dokumentáció – rendszertanilag eltérő módon – de tartalmi mondanivalója alapján közvetlenül érinti az összehasonlító pedagógia főbb kérdéseit. Mindazt, ami az egész nemzetközi pedagógiai kultúrában és különböző nemzetközi rendszerekben összehasonlítás tárgya lehet.

b. *Másodlagos forrásértékű dokumentációját* képezik az összehasonlító pedagógiának azok a publikációk, amelyek *az egyes iskolakultúrák, illetőleg pedagógiai rendszerek* oktatási és nevelési kérdéseivel foglalkoznak. Ennek kapcsán mind a szocialista, mind a kapitalista, mind pedig a harmadik világ iskolakultúráinak, pedagógiai rendszereinek alapvető problémáival foglalkozó publikációkat felhasználjuk. Elsősorban azokat a publikációkat, amelyek a nemzetközi összehasonlítás számára objektív adatszolgáltatással, forrásközléssel bírnak.

c. *Kiegészítő forrásértékű dokumentációja* az összehasonlító pedagógiának mindaz, ami *a különböző enciklopédiákban, lexikonokban, szótárakban* az egyes pedagógiai kultúrák nemzeti jellegű adataira, vagy az egyetemes nevelésügy nemzetközi tényezőire vonatkozik. Ez a típusa a komparatív forrásdokumentációnak ugyancsak nélkülözhetetlen, mondhatni mindennapi szüksége az összehasonlító pedagógia keretében folyó kutatótevékenységnek. Metodikailag inkább a technikai jellegű, bizonyos értelemben a rutin munkák forrásanyagául szolgálnak, de éppen ezért gyakorlati értékük felmérhetetlen. Tekintettel arra, hogy a pedagógiai irodalomnak ez a műfaja a többi neveléstudományi diszciplína keretében éppúgy használatos, mint az összehasonlító pedagógiában, jegyzetünkben csak a legfontosabb enciklopédiákra, lexikonokra hívjuk fel a figyelmet.

Ezenkívül számos más, kiegészítő és egyéb jellegű dokumentációról beszélhetnénk, amelyek az összehasonlító pedagógia forrásanyagául szolgálhatnak, és amelyek kutatás-módszertani tekintetben is figyelmet érdemelnek. Így pl. *a társtudományok különböző folyóiratai, a szakmetodikák kézikönyvei, a nemzeti és nemzetközi pedagógiai szervezetek, társaságok vonatkozó publikációi.*

Végül meg kell említenünk, hogy újabban a hazai szakirodalom az *összehasonlító módszert az egész neveléstudomány egyik alapvető kutatási eljárásaként kezdi alkalmazni.* Ez a módszer – mint Kozma Tanás írja – „kilépve a szűkebben értett összehasonlító pedagógia illetékességi köréből, a neveléstudományban is a formalizálódás irányában fejlődik”.²² Különösen a pedagógiai szociológia és az oktatáspolitikai területén, ahol a *szinkronikus* jellegű összehasonlító vizsgálatok alkalmazása látszik igen eredményesnek, valamint a neveléstörténet vonalán, ahol a *diakronikus* típusú komparatív kutatások jutnak egyre fontosabb szerephez.

Saussure, az általános nyelvészet megalapozója, e két eljárásról a következőket írja: „Az általános szinkronikus nyelvészet tárgya valamennyi rendszer alapelveinek, minden nyelvallapot alkotó tényezőinek a megállapítása”; „A diakronikus nyelvészet már nem az egy nyelvallapot egyidejűleg létező, tagjai között levő viszonyokat vizsgálja, hanem az egymásra következő, egymást az időben felváltó nyelvi elemek közötti viszonyokat.”²³

²² Kozma Tamás: Történeti-szociológiai összehasonlítás a neveléstudományban. Bevezetés a neveléstörténeti kutatómunkába. Bp. 1976. 32.

²³ F. Saussure: Bevezetés az általános nyelvészetbe. Bp. 1967. Idézi Kozma i. m. 24.

Az összehasonlító pedagógiában ezt a két eljárást azonban nem külön-külön, hanem együtt, komplex módon célszerű alkalmazni, melynek eredményeképpen a mai pedagógiai kultúrák történetisége éppúgy reálisan ábrázolható,²⁴ mint azok fejlődési tendenciája.²⁵ Ezáltal a pedagógiai komparatiztika egész neveléstudományunk számára hasznos kutatás-módszertani tanulságokat szolgáltatathat. Ebben a vonatkozásban különösen hangsúlyt kap V. E. Gmurmannak folyóiratunkban – a pedagógia fejlődésének tendenciáival összefüggésben – a *komparatív kutatások szükségességéről megfogalmazott gondolata*: „Az összehasonlító kutatások szükségesek azért is, mivel napjaink pedagógiája elkerülhetetlenül bővíti tárgyát. Az ilyen bővítés lehetővé teszi a tudomány egyes oldalainak a tartalmi szembeállítását, és a tudománynak szüksége is van az effajta összehasonlításra.”²⁶

²⁴ Vág Ottó: A neveléstörténet kutatási területeinek és interdiszciplináris kapcsolatainak rendszere. *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. 1971. Bp. 1972. 297–320.

²⁵ Jóboru Magda: Az összehasonlító pedagógia néhány időszzerű kérdése. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. 1971. Bp. 1972. 213–234.

²⁶ V. E. Gmurman: A pedagógia fejlődésének néhány tendenciájáról. *Magyar Pedagógia* 1977. 329.