

AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIA ALAPKÉRDÉSEI

1. Történeti visszapillantás

Mindenekelőtt arról az úttörő egyéniségről kell megemlékeznünk, akit az összehasonlító pedagógia megalapozójának tekintünk: *Marc Antoine Jullien de Paris*-ról. A francia forradalom és Napóleon valamint a rákövetkező korszak idején élt, és elsőként vetette fel azt a gondolatot, hogy hasznos lehet a különböző oktatási rendszerek összehasonlító vizsgálata. Erre vonatkozó gondolatait az 1817-ben megjelent *Esquisse et vue préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* c. művében fejtette ki. Kortársai nem mutattak különösebb érdeklődést Jullien javaslatai iránt. Ez volt az oka, hogy műve feledésbe merült, és csak jóval később irányult rá a tudományos érdeklődés, amikor a magyar *Kemény Ferenc* felfedezte egy szajnaparti könyvárusnál. Megfontolásaiban a következők voltak Jullien indítékai.

a) Az oktatási rendszerek összehasonlítását a politikai szféra „internacionalizálásához” való hozzájárulásnak tartotta. Ebben az összefüggésben figyelembe kell vennünk, hogy Jullien akkor jelentette meg művét, amikor a Napóleon utáni korszakot a Szent Szövetségbe tömörült konzervatív kormányok egy átfogó európai rendre való törekvése jellemezte.

b) Jullien fellépése a neveléstudomány összehasonlító módszere érdekében egyéb tudományok – mégpedig mind a természettudományok mind az irodalom- és szellem-tudományok – fejlődésének tanulmányozásából következett. Ezeknek a tanulmányoknak a révén ismerkedett meg Jullien azzal az általános irányzattal, amely az összehasonlítás hasznosságáról tanúskodott különböző tudományterületeken.

c) Jullien hitt abban, hogy a tudományok általában, a neveléstudomány pedig különösen is hozzájárul a társadalom fejlődéséhez és tökéletesedéséhez. Ebben az összefüggésben úgy gondolta, hogy az összehasonlító pedagógia igen jó eszköz az oktatás-képzés színvonalának nemzetközi és nemzetek feletti szintű emeléséhez.

Ennyit bevezetésként Jullienről, akit „ősének” tisztel és tekint az összehasonlító pedagógia.

2. Az összehasonlító pedagógia feladatai

Jullien gondolatai a lényegüket tekintve semmit sem veszítettek régebbi jelentőségükből. Inkább úgy tűnik, hogy túlságosan korán hozta nyilvánosságra posztulátumait, amint ez már többször is megesett a történelemben. Majd egy évszázadnak kellett eltelnie, amíg az összehasonlító pedagógia mint rendszeres, tudományos diszciplína

polgárjogot nyert az egyetemeken és egyetemeken kívüli intézetekben. Jullien fontos gondolatokat fejtett ki, amelyek lényegében ma is meghatározzák az összehasonlító pedagógia feladatait. Ezeket a következőképpen taglalhatjuk.

a) *Oktatási rendszerekre vonatkozó információk gyűjtése.* Ennek az információgyűjtésnek manapság megnőtt a jelentősége az országok közötti vándorlás és a nemzetközi megállapodások (pl. bizonyítványok kölcsönös elismerésére vonatkozó megegyezések) következtében.

b) *Az összehasonlító módszernek mint egyik ismeretelméleti eszköznek fejlesztése az ismeretszerzés és -intenziválás céljából.* Itt egy önmagában tekintve többretegű módszer-rendszerről van szó.

c) *Oktatásügyi megoldások mélyebb megértésének támogatása,* mégpedig nemzetközi kontextusban, az információgyűjtés bázisán és az összehasonlító módszer alkalmazásával.

d) A népek közötti megértés előmozdítása.

e) Különleges célkitűzésként kezelhető *a multikulturális nevelés segítése,* amivel az Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (Comparative Education Society in Europe – CESE) 11., 1983. július 3-tól 8-ig Würzburgban tartott konferenciája kifejezetten foglalkozott.¹

Összefoglalva végül is *három alapvető célról van szó:* mégpedig egyrészt az összehasonlító pedagógiának az ismeretek bővítéséhez való hozzájárulásáról, másodsor az *oktatási rendszerek és rajtuk keresztül az őket magukban foglaló társadalmi rendszerek fejlesztéséhez, tökéletesítéséhez való hozzájárulásról,* harmadsorban pedig *a népek közötti kölcsönös megértésnek az erősítéséről.* Figyelmünket a következőkben erre a három célkitűzésre fordítjuk, amikor is az első kettővel együttesen foglalkozunk.

Ismeretbővítés, valamint az oktatáspolitikai és az oktatási gyakorlat fejlesztése két olyan cél, amelyeket egyenértékűeknek kell tekintenünk. Az egyenértékűséget természetesen mély és alapvető feszültségek jellemzik, amelyekre ismételten utalnunk kell. Az összehasonlító pedagógia története sok példával szolgál ezekről a feszültségekről és a feloldásukra irányuló kísérletekről. Egyrészt az összehasonlító pedagógia sohasem zárkózott be, illetve sohasem hagyta magát bezárni egyfajta gyakorlatidegen tudományoskodás elefántcsonttoronyába. Másrészt, azonban, legalábbis fő irányzatait tekintve, nem esett áldozatául annak a kísértésnek, hogy vakon és jóhiszeműen foglaljon állást napipolitikai aktualitású oktatáspolitikai kérdésekben. Ez a kísértés néha igen nagy, mégpedig meghívások, intézetalapítások, kutatási megbízások formájában. Az ilyen kísértéseknek való ellenállás azonban semmi esetre sem jelenti az oktatáspolitikai döntésekhez való tanácsadás, segítségnyújtás elhárítását, amikor szükség van rá, és igénylik azt. Ezt a tematikát kívánjuk a továbbiakban behatóan taglalni.

¹ A CESE 11. konferenciájának fő témája „Nevelés és kultúrák sokfélesége: az összehasonlító pedagógia hozzájárulása” volt. A fő referátumok valamint a munkacsoportokban elhangzott előadások nagy része kétkötetes gyűjteményben jelenik meg (az eredeti angol, francia vagy német szövegezésben) *Erziehung und die Vielfalt der Kulturen: Der Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft* címen. Közreadja W. Mitter és J. Swift, Köln–Wien, Böhlau Verlag 1984 = *Bildung und Erziehung, Beihefte*, 2. köt.

2.1. Ismeretbővítés

Az összehasonlító pedagógiának az ismeretek bővítéséhez való hozzájárulása metodológiai és tartalmi összetevővel rendelkezik. A metodológia kérdését, amellyel előbb foglalkozunk, meghatározza a kutatási módszerek kiválasztása és a neveléstudományi összehasonlításban való alkalmazhatósága.

*Fritz Seidenfaden*nek az a megjegyzése, hogy „minden szakterület számára, amelyen összehasonlítással akarunk élni, sajátos problémák támadnak az adott szakterület struktúrájából”² eredően, rámutat a tárgy és a módszer közötti elvi, kölcsönös kapcsolatra. Hasonlóképpen jelentős ösztönzést kap az összehasonlító neveléstudomány saját módszereinek fejlesztéséhez más tudományterületeknek azon törekvéseire való kitekintéstől, hogy saját körükben nagy intenzitással megalapozzák és alkalmazzák az összehasonlító módszereket. A történeti fejlődés során az elmúlt évszázadban két alapvető kutatási felfogás alakult ki.

a) Német eredetű az *egészében való megragadás*, amely *Wilhelm Dilthey* tudományos reflexióiban példaszerűen megfogalmazott kérdésben gyökerezik, hogy ui. milyen mértékben alkalmazható az összehasonlító módszer a szerves és szerves természet vizsgálatára irányuló tárgykörökön kívül. Dilthey gondolatai olyan „összehasonlító szellemtudomány” kialakítására irányultak, amelyen belül helyet kell biztosítani a nemzetállamok által meghatározott oktatási rendszerek összehasonlítására is. Nála és követőinél az összehasonlító módszert a *hermeneutika*, vagyis szövegek értelmezése alapján való „megértés” jellemzi. Amíg ennek a módszernek a „klasszikusai” szövegen csak írásos dokumentumokat értettek, napjainkra már jelentősen kibővült ez a fogalom más eszközök (pl. videofelvételek) által közvetített információkra is; ma már ezeket is interpretálásra alkalmasnak és érdemesnek tekintjük. Egészében való megragadást kíván meg az a *fenomenológiai* módszer is, amely *Edmund Husserl* filozófiai iskoláját, a fenomenológiát tekinti a maga előzményének.³

b) Az egészében való megragadás ellenpozícióját az *analitikus – szintetikus megközelítés* jelenti, amely az összehasonlítás társadalomtudományi minőségét a neveléstudományra vonatkoztatja, és az empirikus társadalomkutatásból ered. Legpregnansabban *Harold J. Noah* és *Max A. Eckstein* képviselik ezt az irányzatot,⁴ akik a saját feszes álláspontjukról kiindulva élesen bírálják az összehasonlító pedagógiában véleményük szerint eluralkodó metodológiai eklekticizmust. Ez a felfogás nem szövegek „megértését” helyezi a középpontba, hanem olyan *tények és trendek felismerésére* irányul, amelyeket *kvantitatív eljárással, főleg statisztikai adatokon keresztül* lehet megragadni.

Az összehasonlító pedagógia története során sok vita folyt arról, hogy melyik legyen az ismertett két alapvető módszer közül a kizárólagos vagy az uralkodó. A hetvenes éveket szinte teljes mértékben az empirikus-analitikus megközelítés jellemezte. Néhány

² *Seidenfaden, F.*: Der Vergleich in der Pädagogik. Braunschweig, Westermann 1966. 14.

³ A fenomenológia neveléstudományra vonatkozó „újra felfedezésébe” reprezentatív betekintést nyújt a *Bildung und Erziehung* 1984/2. (R. Lengert által szerkesztett) füzeté. Köln–Wien, Böhlau Verlag.

⁴ *Noah, H. J.–Eckstein, M. A.*: Toward a science of comparative education. New York–London, McMillan-Collier 1969.

éve azonban a „kvalitatív módszerhez” való visszanyúlás figyelhető meg, s ez az áramlat elérte az angolszász országokat is. Ezen a módszeren etnográfiai és kazuisztikai eljárásokat értenek, s ekközben újra „felfedezik” a „klasszikus” hermeneutikai és fenomenológiai megközelítést.

Az NSZK-ban ezen kívül a *frankfurti iskola* által megalapozott *kritikai elmélet* mint harmadik megközelítés befolyásolta még a hetvenes években az összehasonlító pedagógia fejlődését. Hatása kisugárzik más országokra is, mindenekelőtt Skandináviára és Hollandiára. A kritikai megközelítés társadalomkritikai szemléletmóddal köti össze a szövegértelmezést és az empirikus analízist.

Hogy többféle módszer összekapcsolása egy magát társadalomtudományinak tekintő összehasonlító pedagógiában nem jelent metodológiai eklekticizmust, arra már *Saul B. Robinsohn* is meggyőzően rámutatott. Robinson „a történeti interpretáció, a funkcionális analízis, a kvantitatív adatfeltárás és -feldolgozás, majd egy előrelátható vagy szándékolt változás okai és iránya szintetizáló elemzésének kombinációja” módszerért száll síkra.⁵

Essék szó végül egy olyan eljárásról is, amely nem érdemli meg ugyan a „kutatási eljárás” megjelölést, mindamelllett mégsem jelentőség nélkül való az összehasonlító pedagógia számára. Az ún. *implicit összehasonlítás* módszeréről van szó, amit *Leonhard Froese* vetett be a vitába.⁶ Mennyiségileg ez a legelterjedtebb eljárás az összehasonlító pedagógiában, mert sok olyan tanulmányt jellemez, amelyik egyetlen „másik” ország oktatásügyével foglalkozik. Az ilyen tanulmányok implicit karaktere abban nyilvánul meg, hogy jóllehet szerzőjük lemond a szisztematikus összehasonlításról, az összehasonlítási kritériumok meghatározásában és magában az összehasonlításban azonban a saját nemzetileg, ill. kulturálisan meghatározott oktatási rendszerét tartja szem előtt. Például az NSZK oktatási rendszerének vizsgálata még azonos tematika esetén is lényegesen különböző lehet aszerint, hogy brit vagy magyar kutató végzi.

A továbbiakban az *ismeretbővítés tartalmi komponenseire* irányítjuk figyelmünket. Erre vonatkozóan két szintet kell megkülönböztetnünk.

A hetvenes évek első felében a nemzetileg meghatározott oktatási rendszerek és azok szociokulturális környezeti feltételeinek *teljes analizisére* (total analysis) törekvés volt a jellemző. Kitűnő példa az ilyen jellegű kutatásokra *Nicholas Hans* „az oktatási-nevelési tényezők és tradíciók” (educational factors and traditions) témában írt munkái,⁷ valamint a német *Friedrich Schneideré*, aki az egyes országokra jellemző oktatási struktúrák „hajtóerőinek” akart a mélyére hatolni.⁸

⁵ *Robinsohn, S. B.*: Erziehungswissenschaft; Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Szerk. J. Speck és G. Wehle. 1. köt. München, Kösel Verlag 1970. 467.

⁶ *Vö. Froese, L.*: Ausgewählte Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Positionen und Probleme. München, Minerva Publikation 1983. 38. – *Mitter, W.*: Komparative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: International Review of Education, 22 (1976), 3, 324.

⁷ *Hans, N. A.*: Comparative Education. A study of educational factors and traditions. 4. kiad. London, Routledge 1955.

⁸ *Schneider, F.*: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg, Quelle und Meyer 1961. = Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands. 1. köt.

A hatvanas évek óta annak belátása, hogy empirikus kutatás és részletes szöveg-elemzés útján nem lehet teljesíteni az ekként megcélzott magas igényeket, megnövelte a *problémaközpontú megközelítés* (problem approach) jelentőségét. Eme irányzat legjelesebb képviselőjének *Brian Holmes* tekinthető, aki már több mint két évtizede foglalkozik ezzel a tartalmi megközelítéssel. Ez a megközelítés annyiban szerényebb mint a teljes analízis, hogy csupán egy vagy néhány problémát ragad meg (pl. életkori és képzés szerinti fokozatok, az oktatási-nevelési folyamat részkérdései, egyes oktatási intézmények az oktatási és társadalmi rendszerben). Ez a megközelítés természetesen ott is szerényebb, ahol a pedagógiai jelenségeknek – kvantitatíve és kvalitatíve – az empirikus megközelítés számára nyitva álló mikrosíkjára korlátozódik. Az összehasonlító pedagógia fejlődése arról tanúskodik, hogy a problémaközpontú megközelítés látható sikerekkel és egy sor fontos eredménnyel járt.⁹

A problémaközpontú megközelítés is igényesebbé válik, ha tematikája a makrosíkra vonatkozik, ha átfogó problémákra irányul, és szélső esetben a teljes analízishez közeledik. Ebben az összefüggésben külön figyelmet érdemel az *ideál-típusos normatív modell* (ideal-typical normative model) analízise, ahogyan azt *Brian Holmes* legújabb alapvető munkájában meggyőzően bemutatta. Ezt a figyelmet nemcsak az általa példaként kiválasztott három modell (Platón, Dewey, szovjet nevelés) indokolja, hanem az is, hogy eredményesen kapcsolja össze a történeti és az összehasonlító megközelítést a nevelési keretek (educational patterns) és azok változó szociokulturális determinánsai közötti kölcsönös összefüggés vizsgálata céljából.¹⁰ A teljes analízisre irányuló efféle kísérleteket sokáig kerülték, minthogy először arra volt szükség, hogy a részletekbe menjenek, és kifejlesszék, tökéletesítsék a megfelelő módszeres eljárásokat, eszközöket. Holmes legújabb munkája azonban azt példázza, hogy van értelme „a nagyobb dimenzióba való visszatérés” kockázatvállalásának.

2.2. Tanácsadás az oktatáspolitikára és a gyakorlat számára

Ha azok a kutatók, akik az összehasonlító pedagógia területén dolgoznak, oktatáspolitikusokkal vagy az igazgatásban dolgozókkal akarják megértetni kutatómunkájuk értelmét, gyakran olyan kérdésekkel találják szemben magukat, amelyek politikai elkötelezettségüket illetik. Ennek az elkötelezettségnek a köre természetesen igen különböző lehet: korlátozódhatik egy sajátos tevékenységterületnek tekintett oktatáspolitikára, de kiterjedhet a tágabb, arisztotelészi értelemben felfogott „politikai” mezőre is. Az elmúlt évtizedekben, mindenekelőtt a nagy elvárások időszakában (amelyeket a hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején az oktatásügyi reformok iránt tápláltak) nagyon direkt módon vetették fel az efféle kérdéseket. Ezek a kérdések végső soron abból a meggyőződésből eredtek, hogy a neveléstudományi felismeréseket és megállapításokat közvetlenül értékesíteni lehet az oktatáspolitikában és az oktatási

⁹Vö. *Anweiler, O.*: Konzept der vergleichenden Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 13 (1967), 308. s köv. o.

¹⁰*Holmes, B.*: Comparative education: Some considerations of method. London, George Allen and Unwin 1981.

gyakorlatban. Ettől a pedagógiai – szociopolitikai optimizmustól nem maradt mentes az összehasonlító pedagógia sem. Ezek voltak azok az évek, amikor például az NSZK-ban szinte megbabonázva figyeltek az amerikai és a svéd oktatási reformokra, mert azt hitték, hogy ezekből „recepteket” tudnak kapni a saját reformtörekvésekhez.

A „kijózanodás” rákövetkező éveiben világossá vált, hogy nincsen reális alap az összehasonlító pedagógia és általában a neveléstudomány „receptológia” felhasználásához. Az oktatási rendszerek történetileg és társadalmilag meghatározott egységek; ez is oka annak, hogy az összehasonlító pedagógiai kutatások éppúgy irányulnak a megegyezések (kongruencia) és a hasonlóságok (affinitás), akárcsak a különbségek (diszkrepancia) vizsgálatára¹¹. Ez a felismerés egyúttal azt is jelenti, hogy a teljes analízis nem használható eszköz az oktatáspolitikai és a gyakorlat felé irányuló tanácsadásban.

De mi a helyzet a problémaközpontú megközelítéssel? Azt kell válaszolnunk, hogy ennek segítségével sem lehet olyan recepteket nyerni, amelyek intézményes vagy gyakorlati megoldások átültetését tűzik ki célul. A problémaközpontú megközelítéssel való foglalkozás növelheti azonban a megértést olyan problémák iránt, amelyekkel más nemzeti vagy szociokulturális rendszerek találják szemben magukat. Itt tehát az összehasonlító pedagógia, illetve az oktatáspolitikai és az oktatási gyakorlat találkozási pontjáról van szó.

Részletesebben is foglalkoznunk kell ezzel, mert olyan két, politikailag meghatározott terület, amelyhez hozzá lehet rendelni az összehasonlító pedagógiát. E két terület közül az elsőt az oktatási gyakorlatra, a *bázisra* (at the grass roots), különösképpen az iskolára gyakorolt befolyás jellemzi. Ezzel olyan komplex problémát érintünk, amit ezen a helyen éppen csak jelezni tudunk. Itt ugyanis a tudomány és a gyakorlat kapcsolata lényegében csak közvetett; oly módon valósul meg, hogy az összehasonlító pedagógia a pedagógusképzésben és -továbbképzésben való részesedés révén hozzájárul a (szűk értelemben vett) gyakorlat embereiben a problématudat felébresztéséhez.

A másik terület, vagyis az összehasonlító pedagógia és az oktatáspolitikai és tanügyigazgatás kapcsolata már nagyobb figyelmet érdemel. Még nem írták meg az összehasonlító tanulmányoknak az oktatáspolitikai döntésekre való hatása történetét. Még az is kétségbe vonható, hogy egyáltalán lehetséges-e egy ilyen tárgyú teljes és általános elemzés.¹² Még ott is, ahol nyilvánvalónak tűnnek külső befolyások, mint például Japánnak az 1868. utáni átorientálódása idején, arra a megállapításra juthat a vizsgálódás, hogy a strukturális, tantervi és igazgatási sajátosságok közvetlen átvétele sokkal inkább politikusok és az államigazgatás prominens személyeinek közvetlen kapcsolatán múltak (pl. Japán és Európa között), és nem a tudományos elemzések eredményeinek figyelembe vételén. Ettől függetlenül az összehasonlító kutatás olyan területe ez, amely még nyitva áll, exempláris vizsgálódásokra vár, még ha nem is lenne indokolt túl sok eredményt várni tőle.

¹¹ Hilker, F.: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München, Hueber 1962. 100.

¹² Vö.: Mitter, W.: The policy-oriented task of comparative education. In: Comparative Education, 13 (1977) 2, 95–100.

Általában is kevés evidens bizonyíték van annak feltételezésére, hogy a komparatiztikai tanulmányok közvetlen hatással lennének oktatáspolitikai döntésekre; már amennyiben az oktatáspolitikai és a kutatás közötti közvetlen, nyílt kapcsolatról van szó. Ez egyrészt kiábrándító kijelentés, amely rezignálttá teheti általában a neveléstudományi kutatót, de különösen az összehasonlító pedagógiával foglalkozót. Anélkül, hogy elvitatnánk annak jelentőségét, hogy vannak esetek, amikor az összehasonlító vizsgálatok döntéseket ténylegesen és közvetlenül befolyásolni tudnak, el kell ismerni, hogy alapvető különbségek vannak az oktatáspolitikus és a kutató feladatai között. A kutató fő érdeklődése — politikai állásfoglalásától függetlenül — az ismeretek bővítésére irányul, s ezért sokszor ütközik a politikusok beállítottságával, akiknek az iskolák és más művelődési intézmények fejlesztésére és irányítására vonatkozó konkrét feladatokat kell megoldaniuk.

Rezignációra természetesen nincsen ok. Ennek a tételnek a megvilágítására szolgáljanak a következő sorok. Mint már említettük, mindenekelőtt arra a lehetőségre kell itt utalnunk, hogy ráirányíthatjuk az oktatáspolitikusok (és a gyakorlat embereinek) figyelmét olyan problémákra, amelyek nemzetközi vagy kultúraközi jelentőségűek, hiszen ez az oktatáspolitikai adekvát feladata a politikai tanácsadásban. Erre a legkézenfekvőbb példákat a problémaközpontú vizsgálatoknak a mikroszférára vonatkozó területről említhetjük (mint például az oktatásmódszertani kérdések, tudásszintmérő tesztek, fejlődéslélektani tényezők vizsgálata stb.).

A makroszint ezzel szemben azokat a nagy témákat fogja át, amelyeknek — ha történeti eltolódásokkal és átfedésekkel is — globális jelentőségük van. Az alábbi vázlat csupán egy provizórikus felsorolás, még ha vitathatatlan is az egyes témák fontossága.

Ez vonatkozik egyrészt a „hagyományos” témákra, mint

- a) iskola és társadalom,
- b) az iskola és más nevelési tényezők viszonya,
- c) oktatás és nevelés abban a speciális kérdésfeltevésben, hogy „képes-e nevelni az iskola”.¹³

Ezek mellett mind sürgetőbben merülnek fel olyan „új” témák, amelyek a jövőre irányulnak, mint például

- d) az oktatás-képzés és a „médiák” viszonya a mikroelektronikai eszközök rohamos fejlődésének és elterjedésének viszonylatában,
- e) funkcionális analfabetizmus és befolyása az „alapképzés” és az „általános képzés” fogalmi újraértelmezésére,
- f) az ifjúság és az iskola egymáshoz való viszonyulásában végbemenő radikális változások,
- g) többkultúrájúság és többkultúrájú nevelés,
- h) képzés az ipari államokban és a harmadik világ országaiban.

¹³ Vö.: Mitter, W. (szerk.): Kann die Schule erziehen? Erfahrungen, Probleme und Tendenzen im europäischen Vergleich. Köln-Wien, Böhlau Verlag 1983. Benne többek közt Agoston Gy.: Die Erziehungsfunktion der sozialistischen Schule und die Bedingungen ihrer Verwirklichung, 235–255. = Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, 25. köt.

Ha értelmezzük ezeket a problémákat és megvizsgáljuk jelentőségüket az összehasonlító pedagógia szempontjából, akkor a következő kérdésekkel találjuk szemben magunkat:

- hogyan értelmezik a „többiek” ezeket a problémákat,
- miért érinti őket (egy meghatározott történelmi szituációban) az adott probléma,
- hogyan kísérlék megoldani a problémát?

Ebben az összefüggésben figyelembe kell venni a maga jelentőségében az elidegenedési hatást is, mert az nagyrészt megalapozza az összehasonlító pedagógia jelentőségét az ismeretbővítés vonatkozásában, valamint – amiről ezúttal szó van – lehetőségeit politikai tanácsadás tekintetében. A közvetlen elkötelezettség sok esetben ösztönzője lehet a neveléstudományi kutatásnak. De ugyanilyen fontos az a távolság is, amelyre szüksége van a kutatónak ahhoz, hogy saját országa oktatásügyére vonatkozóan kérdéseket tegyen fel. Az összehasonlító, mégis „távoli” társadalompolitikai és szociokulturális adottságokkal és fejleményekkel való foglalkozás alkalmas rá, hogy megteremtse ezt a távolságot, és erősítse ezzel az összehasonlító pedagógiai megállapítások érvényét. A problémaközpontú megközelítésnek a makroszinten való bevezetésére és egy „távolságtartó” politikai tanácsadás területén való hasznosításra irányuló kísérletre sokáig nem vállalkoztak a kutatók. Ez megerősíti a kijelentést, hogy előbb a részletekbe hatolva kellett dolgozni és tökéletesíteni kellett a megfelelő módszereket és eszköztárat. Brian Holmes már említett legújabb munkája abból a szempontból is példa, hogy az ilyen vállalkozás nagyobb dimenziókat, jövőre irányuló perspektívákat tár fel.

Végül hangsúlyozni kívánjuk ebben az összefüggésben, hogy a makroszint ezen „nagy” problémáinak értelmezése és vizsgálata visszavezeti a figyelmet a mikroszint „kis” problémáira. Így például az „ifjúság és iskola” téma vizsgálata motiválhatja a meglévő vagy kívánatos szervezési formák vizsgálatát (pl. az oktatás differenciálása és individualizálása, az iskola, a család és az iskolán kívüli ifjúsági intézmények együttműködése stb.), vagy a két tényező viszonya megnyilvánulásainak tanulmányozása meghatározott életszakaszban). A tanácsadásra való ajánlatok és felszólítások elől a komparatistikával foglalkozó kutatónak természetesen éppúgy nem kellene kitérnie, mint az egyéb társadalomtudományokkal foglalkozóknak, különben dilettánsoknak engedné át a helyét, akik amúgy is törekednek erre.

3. Az összehasonlító pedagógia és határos tudományai

A „klasszikus” komparatisták filozófusként, antropológusként és történészként képesek voltak megtestesíteni magukban az interdiszciplináris értelmezés képességét, ami mellett – miként tudjuk – behatóan ismerték még a hermeneutikai és a fenomenológiai módszereket is. Ezzel szemben ma az összehasonlító pedagógiának a szociológiával, a szociálpszichológiával, a szocializációs kutatásokkal, a gazdaságtudománnyal, a jogtudománnyal, de más társadalomtudományokkal is mint pl. a történelemmel, a földrajzzal, az irodalommal, etnológiával, antropológiával stb. való pluri- és interdiszciplináris együttműködését hangsúlyozzuk.

Ez a kérdés egy olyan alapvető ellentmondásba ágyazódik, amely egy ideig úgy szólván uralta a komparatisták közötti belső diszkussziókat. Része volt ez (és még ma is

része) annak a vitának, amely a neveléstudomány egészét érinti.¹⁴ A következő központi kérdésről van szó: vajon egy önelvű neveléstudománynak alárendelt tudománya-e az összehasonlító pedagógia, vagy pedig sajátos jellegű, társadalomtudományokba ágyazott „keresztmetszeti tudomány”?¹⁵ Az utóbbi melletti érvelés azon a felfogáson alapszik, hogy létezik a „neveléstudományok szakterülete” (ein Fachbereich von „Erziehungswissenschaften”), és ez magában foglalja a neveléstudományt (pedagógiát), a pszichológiát, a szociológiát, az oktatásgazdaságtant és még további tudományokat.

Ma úgy tűnik, hogy a vita megnyugodott, mert olyan, a harmonizálásra irányuló általános irányzat figyelhető meg a „neveléstudományokon” belül, amely messzemenően pragmatikus argumentációkon tájékozódik. Ha az összehasonlító pedagógiai kutatást és oktatást tekintjük, felismerhetjük, hogy a legtöbb helyen határtudományként kezelik. Ebben a vonatkozásban „összehasonlító oktatáskutatásról” is beszélnek, amely mellett legújabbban egy „összehasonlító szocializációtudomány” is megjelent. Ezekkel a fogalmakkal az összehasonlító pedagógia pluridiszciplináris kiterjesztésére akarnak utalni. Legyen szabad ezt a fejlődést a Frankfurt am Main-i Német Nemzetközi Pedagógiai Kutatóintézet (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung)¹⁶ példáján megvilágítanom. Ebben az intézetben az összehasonlító pedagógia szorosan együttműködik határos tudományával, a szociológiával, az oktatásgazdaságtannal és a jogtudománnyal, és ebben a közös érdeklődés az oktatás- és nevelésügy problematikájának nemzetközi összehasonlításában gyökerezik.

4. Összehasonlító pedagógia és nemzetközi megértés

Az összehasonlító pedagógiának a népek közötti megértéshez való hozzájárulását külön pontban is tárgyaljuk. Mi ennek az oka?

Amíg ugyanis az összehasonlító pedagógia és a politikai döntéshozatal közötti összefüggés – mint már vázoltuk – inkább indirekt természetű, addig közvetlen kapcsolat van az összehasonlító pedagógia, valamint a népek és kultúrák közötti megértésre nevelés között. Fel kell hívunk a figyelmet ebben a vonatkozásban a *nemzetközi* (népekre, nemzetekre vonatkoztatott) és a *kultúrák közötti* (szociális, etnikai, vallási csoportokra vonatkoztatott) fogalmak használatában kifejezésre jutó különbségre, amely fogalomhasználat mintegy 15 éve honosodott meg az összehasonlító pedagógiában. Az összehasonlító pedagógia és a népek közötti (kultúrák közötti) megértésre nevelés közti kölcsönös kapcsolat főleg a következő (lényegében nyugat-európai területen szerzett tapasztalatok alapján megfogalmazott) szinteken válik különösen is relevánssá.

a) A tanárok és nevelők növekvő számban kerülnek szembe azzal a szükségszerűséggel, hogy két-, sőt többnyelvű osztályokban végezték oktató- nevelőmunkájukat, és hogy különböző etnikai eredetű gyermekeket gondozzanak.¹⁷

¹⁴ Vö.: Mitter, W.: Educational sciences or educational science? In: Les sciences de l'éducation. (Université de Genève). 1982/33. 83–95. Továbbá Paideia (1983) 10, 67–79.

¹⁵ Vö.: Anweiler, O.: i. m. 313.

¹⁶ Vö.: Mitter, W.: i. m. (14), 88–91.

¹⁷ L. 1. jegyzet

b) A fiataloknak növekvő mértékben van meg a lehetőségük arra, hogy külföldre menjenek, és ott – miként otthon is – külföldiekkel érintkezzenek. Ily módon ők is és tanáraik, illetve nevelőik is megismernek olyan beállítódásokat és magatartásmódokat, amelyek más népeknél vagy szociokulturális csoportokban érvényesek.

c) A politikusok mind gyakrabban kerülnek szembe nemzetközi (interkulturális) jellegű oktatási problémákkal. Vonatkozik ez mind a belső problémákra (pl. bevándorlók, vendégmunkások gyermekeinek nevelése), de arra a szükségszerűségre is, hogy nemzetközi és nemzetek feletti megállapodásra jussanak (pl. vizsgák, bizonyítványok elismerése). Mindezek a Nyugat-Európán belüli növekvő mobilitásból erednek.

Sok példa mutat természetesen arra, hogy ez a téma növekvő mértékben válik relevánsá más régiók számára is. Az összehasonlító pedagógia az összehasonlító módszerek segítségével hozzájárulhat ahhoz, hogy erősödjen a fiatalokban, főleg az egyetemi hallgatókban és a fiatal nevelőkben a más népek iránti megértés. Arról van szó, hogy azok az emberek, akik akárcsak *egyetlen* internacionális (interkulturális) problémával foglalkoztak, viszonylag kedvező helyzetben lesznek, ha hasonló problémákkal találkoznak, mert az egyvalamely probléma megoldásával való foglalkozásban szerzett ismeret hasznosul más hasonló problémák megoldásában is. Egy példa az NSZK-ból: annak a tanárnak, aki német gyermekek mellett török gyermekeket is tanítani kell, jó esélye van a helytállásra, ha pedagógiai tanulmányai során az NSZK és Törökország összehasonlításával is foglalkozott. Természetesen túlzás lenne azt kívánni, hogy minden jelölt foglalkozzék tanulmányai során Törökországgal és ennek oktatásügyével. De már az is hozzájárul a pedagógiai praxisuk során felmerülő problémák megoldásához, ha jóllehet más területen, de egyáltalán foglalkoztak internacionális, interkulturális összehasonlítással. Ebből a szempontból tekintve Az Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság II., würzburgi konferenciája olyan kérdéssel foglalkozott, amely mind elméleti mind gyakorlati szempontból megalapozott.

5. Záró megjegyzések

Fejtegetéseinket egy olyan problémára való utalással fejezzük be, amely látszólag periferiális ugyan, de valójában nem az. Azoknak a tudományos dolgozóknak a személyes ismeretségéről és együttműködéséről van szó, akik az összehasonlító pedagógia területén kutatva és oktatva tevékenykednek. Ennek a problémának a jelentőségét már az is megadja, hogy a mai „objektivitáshívő” világban gyakran meglepedkeznek róla.

Az adatok gyűjtésére és értékelésére éppúgy szükség van, mint a dokumentumok és a másodlagos irodalom olvasására és értelmezésére. Mégis milyen sokszor vagyunk kénytelenek megállapítani, ha eljutunk a tanulmányozott országba, hogy a közvetett úton (már-mint adatok és írások révén) nyert információk „nem egyeznek” a valósággal. Ez rendszerint nem azt jelenti, hogy „hamisak”, hanem inkább azt, hogy nem reálisan ítéltük meg jelentőségüket a maguk oktatási és társadalmi rendszerében.

Amikor aláhúozom ezt a gondolatot, akkor nem amellett állok ki, hogy megismerési prioritással ruházzuk fel a spontán impressziót, mert ez azt jelentené, hogy újságíróvá transzformálnám a tudóst. Emellett el kell ismerni, hogy újságírók esetleg jobban tudnak megvilágítani valamely megismerési objektumot (például egy iskolát), mint egy tudós a hosszú vizsgálódások alapján. Nem erről van szó, hanem sokkal inkább a tudományos

megközelítés megalapozottságáról és szabatoságáról. Ebben a megközelítésben az utazókat a megismerés komplementer megközelítésének kell tekintenünk. Tudjuk, hogy az összehasonlító pedagógia 19. századi történetében nagy szerepet játszottak a „nagy utazók”, mint például Victor Cousin, Matthew Arnold, Horace Mann és Tolsztoj Leó. Az első három oktatáspolitikai feladatkörben utazott Németországba, amelyet abban az időben a legfejlettebb oktatási rendszerrel rendelkező országnak tartottak mind az alap- mind a középiskolázás vonatkozásában (eltekintve az egyetemektől, amelyeket mindenütt nagyra értékelték). Ezekkel az utazókkal ellentétben a nagy orosz író és filozófus, Tolsztoj Leó egyáltalán nem volt elragadtatva a német iskoláktól; túlszervezettnek tartotta azokat. Az Ivan Illich által megalkotott „iskolátlanítási elmélettel” Tolsztoj mint pedagógus napjainkban újra magára vonta a figyelmet.¹⁹

Mára megtanultuk, hogy az útibeszámolók csak részben egészítik ki az összehasonlító pedagógia megismerési követelményeit. E korlátok között azonban ma is megvan a jelentőségük, és hasznos dolog visszanyúlni a nagy utazók beszámolóihoz, mert gyakran értékes ösztönzést kaphatunk tőlük arra, miként kell megfigyelni, és hogyan kell elemezni a megfigyeléseket.

Tanulmányunk summája végül is az, hogy az összehasonlító pedagógia tevékenyen hozzájárul a neveléstudomány és egészében véve a társadalomtudományok fejlődéséhez. A felismerések bővítésén és pontosításán fáradozik, és olyan eredmények megfogalmazására törekszik, amelyek a politikusok számára megkönnyítik a döntést oktatáspolitikai és általános politikai kérdésekben, még ha a döntést magát nem is vállalhatja át. A komparatisták munkája sem könnyű, de az e tudományágban folytatott 25 évi munkásságom alapján állíthatom, hogy megéri.

Fordította: *Varga Lajos*

¹⁸ L. 1. jegyzet

¹⁹ Vö.: *Tolsztoj, L. N.*: Die Schule von Jasnaja Poljana. Szerk. és előszó: S. Blankertz. 2. kiad. Wetzlar, Büchse der Pandora 1980.