Összehasonlító pedagógia

Folytatódó hagyományok, új kihívások, új paradigmák

Az angol nyelvű változatot szerkesztette
Mark Bray

A magyar nyelvű változat kontrollszerkesztője
Kozma Tamás és Trencsényi László

A magyar nyelvű változatot szerkesztette
Tóth Péter

A magyar nyelvű kiadás megjelentetését a WCCES támogatta. Megkülönböztetett köszönettel tartozunk Prof. Mark Bray-nek a magyar változat kiadásában nyújtott támogatásáért.

Közép-Kelet Kiadó Kft, Budapest
2006

Összehasonlító pedagógia: Folytatódó hagyományok, új kihívások és új paradigmák

Az angol nyelvű kiadást szerkesztette
MARK BRAY

Az angol nyelvű kiadásban szereplő cikkek az *International Review of Education* folyóirat 49. évfolyamának 1-2. számában jelentek meg 2003-ban

Az angol nyelvű változatot a Kluwer Academic Publisher (P. O. Box 17, 3300 AA Dordrecht, The Netherlands) adta ki.
ISBN 1-4020-1143-1

A magyar nyelvű kiadás kontrollszerkesztője
KOZMA TAMÁS, TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

A magyar nyelvű kiadást szerkesztette
TÓTH PÉTER

A fordítást a Debreceni Egyetem Nevelés- és művelődéstudományi Doktori Iskolájának hallgatói végezték Prof. Kozma Tamás irányítása mellett

ISBN 9637123113

A magyar nyelvű kiadást támogatta a
Magyar Pedagógiai Társaság
elnök: Ádám György, ügyvezető elnök: Trencsényi László
és a társaság **Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály**a
elnök: Benedek András, társelnök: Illés Lajosné

Budapest, 2006

Tartalomjegyzék

Előszó a magyar kiadás elé

Kozma Tamás: Ajánlás…….
Trencsényi László: Előszó 3

Benedek András – Illés Lajosné – Tóth Péter: Az Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály elmúlt 35 éve 5

Bevezetés

Mark Bray: Tradíció és megújulás - a World Council of Comparative Education Societies szerepe 8

Fogalmi és módszertani megközelítések

Dawid N. Wilson: Az összehasonlító és a nemzetközi pedagógia jövője egy globalizált világban 22

Douglas L. Morgan: Kisajátítás, megértés, befogadás: az őslakosok eszme- és ismeretrendszerének szerepe a felsőoktatásban 41

Mark Bray – Yoko Yamato: Összehasonlító pedagógia egy mikrovilágban: módszertani betekintés a Hong Kong-i nemzetközi iskolák világába 56

A politikai erőtér és az összehasonlító pedagógia

Wolfgang Mitter: A rendszerváltás évtizede: oktatáspolitika Közép- és Kelet-Európában 78

Tadashi Endo: Decentralizáció és oktatási reform Szibériában és Oroszország Távol-Keleti részén 99

Joseph Zajda: Élethosszig tartó tanulás és felnőttoktatás: Oroszország találkozása a nyugattal 110

Hiroko Fujikane: Globális oktatás az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és Japánban 133

Nirmala Rao – Kai-Ming Cheng – Kirti Narain: Az általános iskolai oktatás gyakorlata Kínában és Indiában: Az állam szerepét módosító társadalmi tényezők értelmezése 149

Kultúrák összehasonlító perspektívában

Meesook Kim: A kulturális és az évfolyambeli különbségek megjelenése a koreai és a fehér-amerikai gyermekek elbeszélő 174

Diane M. Hoffman: A gyermekkorra vonatkozó elképzelések az Egyesült Államokban, az összehasonlító kulturális nézőpont 190

Barbara Schulte: Társadalmi hierarchia és csoportszolidaritás: a munka és a szakma / a hivatás jelentése Kínában, és hatásuk a szakképzésre 213

Hiroyuki Numata: Amit a gyermekek az oktatás modernizációjával veszítettek: a nyugat-európai és a kelet-ázsiai tapasztalatok összehasonlítása 241

ELŐSZÓ

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ[1]

A Magyar Pedagógiai Társaság jogelődjét, a nevét latinosan Paedagogiainak írva a XIX. század végi „nagyok" alapították. A társaság száz jeles szakembere (hiszen az akadémiai elven zárt száma volt sokáig az egyesületnek) – mint róluk a magyar neveléstudomány számontartja – európai horizontú tudósok volt, tudtak mindarról, ami abban az időben az európai neveléstudományban történt. A monarchia viszonyai között elsősorban a kontinentális, német nyelvterületről szereztek és közvetítettek tapasztalatokat, a filozófiai ihletésű neveléstudományból, de többen ismerték az angolokat, sőt az amerikaikat is. Ha nem is „önfeledt rajongással", de követték a reformpedagógia, a gyermektanulmány újító törekvéseit is, tájékozódásukba a franciás műveltség is beletartozott.

A negyven év előtti társasági „újjaáalakulás" nemzedéke sokat megőrzött ebből a tudásból, akkor is, ha kritikai viszonyt is alakított az elődökhöz, s akkor is, ha e kritikai viszonyba ideológiai-politikai kötöttségek is közrejátszottak. De az is tény, hogy a hatvanas évek végi „kis magyar detente"-ben fontos szerepet játszott – gondoljunk akár Kiss Árpádra is –, hogy az újjáalapítók sürgették az európai horizontú tájékozódás lehetőségeinek és szükségességének helyreállítását. Emellett elhanyagolhatatlan fontosságú, hogy szakmánk igyekezett behozni azt a hátrányt is, amit a kelet-középeurópai (akkor így mondtuk: szocialista tábor) pedagógiai horizontján való tájékozódásból – többféle mesterséges gát emelkedése miatt – hiányzott. Akár a szovjet-orosz, akár a lengyel, akár a szerb, cseh pedagógia eredményeinek, olykor hasonló gyötrődéseinek és nekilendüléseinek követése fontos küldetés volt ebben az időben. A nemrég elhunyt – s hazánkban méltón el sem búcsúztatott – Aleksander Levin, Ludvig Chmaj, Bogdan Suchodolsky, később a peresztrojka figurái, egy Vulfszon, egy Karakovszkij, vagy korábbról: a hazánkba látogató Kalabalin (a Pedagógiai hősköltemény Karabanovja), a marburgi Makarenko-kutató Götz Hillig, vagy a drámapedagógiát hazánkba közvetítő cseh Z. Machková ismerete mind-mind fontos eleme volt ebben az időben tudásunknak, téjékozódásunknak.

Aztán fordult az idő. A kapcsolatokat az európai korszakváltás szétzilálta. Ugyan a helsinki folyamattal összefüggésben a Magyar Pedagógiai Társaság – nem kis részt az összehasonlító pedagógia „nemzetközi nagykövete" Wolfgang Mitter jóvoltából – még beléphetett a Nemzetközi Összehasonlító Pedagógiai Szervezetbe.[2] (Érdekes adalék: ugyanebben az időben kapcsolta a

---

[1] *Trencsényi László*, habilitált egyetemi docens, Miskolci Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke

[2] E keretek közt kell szólni a türelmes helytállás „hőseiről", Illés Lajosné Magdikáról és Benedek Andrásról, akik a legnehezebb időkben is ébren tartották a Magyar

nemzetközi áramlatba a fiatal hazai drámapedagógiát a bécsi Josef Hollós, magyar származású „havannai emberünk", s más diszcpilinák is keresték a maguk kapcsolatát, gondoljunk akár Kokas Klára amerikai „zarándokútjaira", Székácsné Vida Mária japán tudósításai után Gordon Győri János „kalandozásaira", Lévy professzor látogatásaira Izraelből, Báthory Zoltán kapcsolataira (Husén, Postletwithe, J.J. Bonstingl, a tehetségkutatók Mönks-e sőt Renzulli-ja, stb.) Szóval a kapcsolatok gyarapodása szembetűnő volt, mármár nem is követhető.

Az is tény, hogy e kapcsolatokból a civil világ elszegényedése folytán a Magyar Pedagógiai Társaság már elig vehette ki aktívan a részét. Még Athénba a 90-es évek elején futotta egy konferenciára, a Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma segítségével néhányan kijuthattunk Jeruzsálembe a Korczak-emlékülésre, sőt egy rozoga mikrobusz Ukrajna rossz útjain Poltaváig jutott „pedtársasági" delegációval, de valójában évekig pironkodva válaszoltunk, vagy nem válaszoltunk küldöldi kollégáink megkereséseire.

A WCCES (World Council of Comparative Education Societies)[3] segítő jobbot nyújtott, tagsági viszonyunk „megerősítő szándékának" jeleként elfogadta, ha a nemzetközi szervezet költségein kiadjuk a szervezet 2001-ben, Koreában megtartott XI. konferencia kötetét.

E kötettel tehát a Magyar Pedagógiai Társaság újra „belép" az immár globális horizontú – az összehasonlítás metodológiájáért kiáltó – nemzetközi kapcsolatrendszerbe.

Bízunk abban, hogy tartósan.

Ezért ajánljuk figyelembe ezt a kötetet. Értékes tartalma mellett jelképes jelentősége miatt is.

Megtisztelő számunkra, hogy a kötet bevezetőjében felidézhetjük a Magyar Pedagóiai Társaság múltját és jelenét – akár egy összehasonlító elemzés elemi forrásaiként.

... *Heinrich Gusztáv* budapesti egyetemi tanár volt a Magyar Paedagógiai Társaság első elnöke 1892. január 5-től. *Finánczy Ernő* professzor 1904. január 30-tól 1924. szeptemberi lemondásáig, 20 éven keresztül állt a Társaság élén. Ezt követően 1904. január 30-tól 1946. májusáig 42 éven át *Gyulai Ágost* volt a Társaság titkára.

Komis Gyula 1925. március 21-től az 1938. áprilisi lemondásáig 13 esztendőn át elnökölt a társaság élén, majd *Pintér Jenő* tankerületi főigazgató lett Komis utóda. Ő másfél év után lemondott tisztségéről. Komis tiszteletbeli elnökként vitte tovább a Társaság ügyeit. *Prohászka Lajos* 1940. május 25-én lett elnök.

A német megszállást, majd a háború befejezését követően 2 év szünet

---

Pedagógiai Társaságban az összehasonlító pedagógia fontosságának hitét, s kezeikben tartották a szétszakadni akaró szálakat.

[3] A világszervezet bemutatását a kiadvány első, Mark Bray tollából származó írása tartalmazza.

után 1946. május 18-án került sor az első „nagygyűlésre". *Gyulai Ágost* leköszönt titkári tisztéről. A főtitkár Hajdú János és a titkár *Zibolen Endre* lett. 1949. április 2-án a lemondott választmány és a tisztikar egy háromtagú bizottságra (Vajda György Mihályra, Faragó Lászlóra és Zibolen Endrére) bízta a Társaság ügyeit.

1950-ben egy belügyminiszteri rendelet oszlatta fel a Magyar Paedagógiai Társaságot.

Több mint negyedszázad elteltével a Pedagógusok Szakszervezetének bábáskodása mellett 1967. április 21-én jött létre a jogutód, a Magyar Pedagógiai Társaság. (Ezidőben Péter Ernő állt a szakszervezet élén.) *Jausz Béla* professzort választották elnöknek, aki 1974-ig, haláláig töltötte be e tisztet. *Simon Gyula* lett a főtitkár.

Kiss Árpád 1974-től ügyvezető elnöki megbízást kapott, 1976-tól 1979-ben bekövetkezett haláláig elnökölte a Társaságot.

Jóború Magda 1981. májusában kapott elnöki megbízást és egy évig állt a Társaság élén. Az 1982. évi közgyűlés *Szarka Józsefet* választotta meg elnökének. 1986-ban *Horváth Márton* kapott főtitkári megbízatást a közgyűléstől.

1990. májusban az egész tisztikar visszaadta megbízását és a 60 tagú választmány ügyvezető elnökséget választott. A rendszerváltást követően *Benkő Loránd* akadémikus vállalta az első soros elnöki tisztet, míg *Széchy Éva* ügyvezető főtitkár lett. 1991. március 27-én a 100 esztendős jubileumhoz kapcsolódó közgyűlésen *Köpeczi Béla* akadémikust elnökké, *Széchy Évát* főtitkárrá választották. Az 1994. évi küldöttközgyűlés választotta elnökké *Ádám György* akadémikust, főtitkárrá pedig *Trencsényi Lászlót*. Az ügyvezető elnökség tagjai: Balogh László, Hunyady Györgyné, Paizs Imre, Széchy Éva, alelnökök, Fábry Béla, Kóczián Ágnes, Vargáné Fónagy Erzsébet titkárok lettek, Bakonyi Pál az etikai bizottság elnöke, Novák István az ellenőrző bizottság elnöke. Ekkor Mihály Ottó a MPT jelöltjeként foglalt helyet az Oktatáspolitikai Tanács szakmai szervezeti oldalán, Hunyady Györgyné az Országos Köznevelési Tanácsban, Köpeczi Béla az Új Pedagógiai Szemle szerkesztő bizottságának elnöként és Schüttler Tamás a főszerkesztőként tevékenykedett.

A Magyar Pedagógiai Társaság 1996. évi „tagnyilvántartási felülvizsgálatának" felhívását több mint 1.000 tagtársunk fogadta el, s regisztráltatta magát újólag. 18 megyében működött területi tagozat, a szakosztályok, munkabizottságok, műhelyek (autonóm szervezeti egységek) száma: 23.

2003-ban csatlakozott az elnökséghez Kovátsné Németh Mária, Széphalmi (Vizelyi) Ágnes, Szentjóbi Szabó Tibor, Málnási Gábor. 2004-ben Csillag Ferenc és Karlovitz János Tibor került az elnökségbe, az Etikai Bizottság elnöke Pilhoffer Ferenc, az Új Pedagógiai Szemle szerkesztőbizottsága elnöke Kiss Endre lett.

2005-ben a Társaság immár 2000 tagot számolt. Az új alapszabály szerint a Választmány helyét ezentúl a jogelődre emlékeztető 100 fős Szakmai Kollégium és a Vezetői Kollégium tölti be. A társaság tisztikara: Ádám György

elnök, Hunyady Györgyné, Fábry Béla alelnökök, Trencsényi László ügyvezető elnök, Csillag Ferenc, Karlovitz János Tibor, Kraiciné Szokoly Mária, Vass Vilmos, Villányi Györgyné elnökségi tagok.

A társaság képviselteti magát a Neveléstudományi Konferenciák rendező bizottságában, egyik fő szervezője az európai mintákat követő, a lifelong learning eszméjét népszerűsítő „Tanulás ünnepe" elnevezésű rendezvénysorozatnak, fontos eseménye a pedagógusnemzedékek kapcsolatát erősítő Staféta-tábor, az MPT évtizedek óta rendszeres kezdeményezője a Nevelésügyi Kongresszusok összehívásának.

Székhelye a főváros V. kerületében a Petőfi Sándor u. 3. sz. alatt található.

A Magyar Pedagógiai Társaság közhasznú civil szervezet, a korszerű, interdiszciplináris neveléstudomány és a széles értelemben vett pedagógiai gyakorlat élenjáró aktivistáit tömöríti, fogadja soraiba, megyei tagozataiba, szakmai szakosztályaiba, munkabizottságaiba, műhelyeibe.

A Magyar Társaság honlapja: www.pedagogia-online.hu → Magyar Pedagógiai Társaság

AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIAI SZAKOSZTÁLY ELMÚLT 35 ÉVE

ILLÉS LAJOSNÉ – BENEDEK ANDRÁS – TÓTH PÉTER[4]

Absztrakt Az Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály a Magyar Pedagógiai Társaság egyik legrégebben alakult szervezeti egysége, amely már a kezdetektől fogva kiemelten foglalkozott a pedagógiai komparatisztika nemzetközi vetületével. E céltól vezérelve már a rendszerváltozást megelőzően igyekezett az Európai Összahasonlító Pedagógiai Társaságon (CESE) keresztül felvenni a kapcsolatot Európa több társszervezetével. Jelen cikkünk az addig vezető utat kíséri nyomon lépésről-lépésre haladva.

1968-ban a Neveléselméleti Szakosztály égisze alatt rendezett Nemzetközi Nevelésügyi kongresszuson, Balatonfüreden fogalmazódott meg először egy önálló Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály létrehozásának gondolata, amely az összehasonlító pedagógiai kutatások eredményeinek szélesebb körű érdekképviseletét tűzte volna ki célul. A szakosztály megalakulására azoban még 1970-ig várni kellett, melynek alapító elnöke *Arató Ferenc* és alapító titkára *Illés Lajosné* lett. Még ebben az évben szakosztályunk vezetőségét az V. nevelésügyi Kongresszus tagjainak a sorába is beválasztották. 1975-ben a Pedagógiai Szemle hasábjain vitát kezdeményeztünk az „Összehasonlító pedagógia tárgya, forma és feladatai" címmel. A vitához szakosztályunk több tagja is hozzászólt. Az őszi szakosztályi ülésen ajánlást dolgoztunk ki az „összehasonlító pedagógia" kötelező tantárgyként való tanítá-sáról az egyetemeken és a tanárképző főiskolákon. Az ajánlást több külföldi ország gyakorlatára támaszkodva megküldtük az Oktatásügyi Minisztériumnak is.

1978-ban több hazai és nemzetközi szakember bevonásával elkezdtük egy 11 nyelvű pedagógiai szakszótár munkálatait, melyet a rákövetkező évben fejeztünk be.

1980-ban Genfben, az UNESCO főigazgató-helyettesével munkaértekezleten vettünk részt, amelyen bemutattuk az elkészült pedagógiai szakszótárt. A főigazgató-helyettes igen nagyra értékelte és úttörő kezdeményezésnek tartotta munkánkat.

1982-ben Ausztria oktatási és tanügyigazgatási rendszerét tanulmányoztuk. Tapasztalatainkról Gyaraki Frigyes és Illés Lajosné számolt be egy könyv formájában.

---

[4] *Illés Lajosné*, a neveléstudomány kandidátusa, az Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály társelnöke, a CESE (Comparative Education Society in Europe) örökös tagja;
Benedek András, egyetemi tanár, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, az Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály elnöke;
Tóth Péter, főiskolai docens, Budapesti Műszaki Főiskola, Mérnökpedagógiai Intézet, az Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály titkára

1983-ban a CESE (Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság) Würzburgban megtartott XI. kongresszusán felvette tagjai sorába szakosztályunkat. A magyar delegáció tagjai: Gazsó Ferenc, Illés Lajosné, Kozma Tamás. A kongresszus témája: Multikulturális nevelés az európai országokban. A plenáris ülésen Illés Lajosné átadta a CESE elnökének prof. Wolfgang Mitternek a 11 nyelvű pedagógiai szótár kéziratát. A Newsletter-ben megjelentették Illés Lajosné publikációját, „Az összehasonlító pedagógia helyzete és feladatai Magyarországon" címmel.

Az 1984-ben Párizsban megtartott Összehasonlító Pedagógia Világkongresszuson Kozma Tamás és Illés Lajosné képviselte a szakosztályunkat és tartott előadást.

A következő évben, Antwerpenben részt vettünk a CESE XII. kongres--szusán, melynek témája „A modern technika hatása az ifjúságra" volt. E témában tartott előadást szakosztályunk titkára is. Még ebben az évben részt vettünk a Budapesti Műszaki Egyetemen rendezett „Ingenieurpädagogik 85" címmel az európai országok iskolarendszerének összehasonlítását bemutató nemzetközi konferencián is.

1986-ban a CESE 25. jubileumi ülésén, Olaszországban bejelentettük, hogy a CESE XIII. kongresszusát Magyarországon fogják megrendezni. Ezt követően megalakult a CESE XIII. kongresszusának szervezőbizottsága, amelynek tagjai: Benedek András, Illés Lajosné, Benő Kálmán, Barkó Endre, Pék András, Tímár András, míg a Magyar Pedagógiai Társaság elnökségét Széchy Éva képviseli. A kongresszus témája „A nevelés céljai és a személyiségfejlesztés".

1988-ban a Budapesti Kongresszusi Központban június 27 és július 1 között 203 külföldi résztvevővel 6 szekcióban megrendeztük a CESE (Comparative Education Society in Europe) XIII. kongresszusát, melynek plenáris ülésén Benedek András tartott előadást, míg a konferencia zárásaként Illés Lajosné értékelte a hat szekció által elvégzett munkát. A konferencián részt vett a szakosztály valamennyi tagja és a Magyar Pedagógiai Társaság elnöksége és választmánya is. A CESE Végrehajtó Bizottságának tagjai és az Magyar Pedagógiai Társaság elnöke, Horváth Márton, valamint alelnöke, Bencédy József elismerően írnak a Newsletter-ben, illetve a Pedagógiai Szemlében, a Köznevelésben és több magyar napilapban a CESE XIII. kongresszusáról. Ez az európai konferencia szakosztályunk eddigi életének kiemelkedő momentuma volt. Még ebben az évben az Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály tagsága *Benedek András*t választotta meg elnökének.

1990-ben részt vettünk, és előadást tartottunk Madridban a CESE XIV. „Pedagógiai reformok és innovációk a XXI. században" címmel megrendezett konferenciáján, és 1992-ben Dijonban a CESE XV. kongresszusán, ez utóbbinak témája „A nevelés és az oktatás értékelése – nemzetközi összehasonlításban". A szakosztály titkárának előadását magyar nyelven az Új Pedagógiai Szemle és a Magyar Pedagógia is megjelentette.

A CESE 1994-ben Koppenhágában tartotta XVI. kongresszusát, amelyen szakosztályunk vezetősége is képviseltette magát. A konferencia témája „A

nevelési értékek változásai és a nemzeti identitás" volt.

1996-ban szakosztályunk két vitaülést szervezett. Tavasszal Halász Gábor, az Országos Közoktatási Intézet igazgatója tartott előadást „A gazdasági Együttműködés Fejlesztési Szervezete (OECD) oktatásügyi szerepéről", míg ősszel a Békés megyei és a Nógrád megyei tagozattal közösen szervezetünk egy előadássorozatot, melynek keretében Loránd Ferenc egyetemi docens tartott előadást a magyar delegáció németországi tanulmányútjáról, ahol a szakemberek a Gesamtschule innovációját tanulmányozták. Az ülésen a grazi egyetem képviselője is részt vett. Ugyancsak ebben az évben, Athénban tartotta XVII. kongresszusát a CESE, melyen szakosztályunkat Nagy Mária és Lannert Judit képviselte. Széchy Éva „A nevelés globalizálása és a nevelés nemzeti értékei" címmel előadást is tartott.

1997-ben új vezetőséget választottunk: *Benedek András* elnök, *Tóth Béláné* alelnök, *Illés Lajosné* titkár. Ez év őszén prof. Wolfgang Mitter tartott előadást szakosztályunk aktív részvételével. Előadásának címe „A szakképzés helyzete és tendenciái nemzetközi összehasonlításban" volt. 1999-ben Tóth Béláné tartott előadást „A pedagógusképzés Európában, különös tekintettel a műszaki pedagógusképzésre" címmel.

A következő évben szakosztályunk vendége volt a Helsinki Egyetem tanszékvezetője, prof. Hannele Niemi és tudományos kutatója, prof. He Jin, akik „A finn és a kínai középiskolások értékrendjének összehasonlító elemzése" címmel tartottak előadást.

2003-ban újból átszerveződött társaságunk. Az elnök továbbra is Benedek András maradt, Illés Lajosné lett szakosztályunk társelnöke és Tóth Péter titkára. Ebben az évben tartott előadást szakosztályunkban Győri János „Szerkezeti, tartalmi és kulturális különbözőségek az amerikai és a japán tanárképzésben" és Tóth Péter „A brit nemzeti alaptanterv bemutatása a magyar tantervi szabályozás tükrében" címmel. Az év őszén ismét körünkben üdvözölhettük prof. Wolfgang Mittert, aki „A pedagógusképzés tendenciái és problémái Európában" címmel tartott nagy sikerű előadást.

A következő évben Kovács Ilma egyetemi docens „A francia távoktatás néhány sajátosságáról magyar szemmel" és közös szemináriumon vettünk részt a „Virtual Electronic Learning in Vocational Initial Teacher Training" című Leonardo da Vinci projekt résztvevőivel. Itt bepillantást nyerhettünk hat európai ország (angol, holland, finn, portugál, görög és két magyar) felsőoktatási intézmény elektronikus alapú távoktatási gyakorlatába.

2005 tavaszán Vári Péter „A 2003. évi PISA vizsgálat eredményei" és őszén Narancsik Ágnes „A szakiskolai fejlesztési program monitoringjának eddigi eredményei" címmel tartottak előadásokat szakosztályunk aktív részvétele mellett.

Mint látható, igen gazdag múltbéli tapasztalatra támaszkodhatunk, amikor az Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály jövőbeni pályáját kitűzzük.

A szakosztály honlapja: www.banki.hu/mpt

TRADÍCIÓ ÉS MEGÚJULÁS – A WORLD COUNCIL OF COMPARATIVE EDUCATION SOCIETIES SZEREPE

MARK BRAY[5]

E kiadvány tanulmányait az Összehasonlító Pedagógiai Társaságok Világtanácsának 2001. júliusában, Koreában megtartott XI. kongresszusán elhangzott előadások közül válogattuk ki. Ez a bevezető írás a kötetben található tanulmányok hátterét magyarázza, miközben az összehasonlító pedagógia szélesebb perspektívái is kibontakoznak előttünk.

Ez a tudományterület az évtizedek során jelentős változáson ment keresztül. Ezek közül a változások közül néhány nyilvánvaló volt az Összehasonlító Pedagógiai Társaságok Világtanácsa számára is (WCCES). Ez egy olyan szervezeti egysége, amely általában 30 nemzeti, regionális és nyelv-alapú szervezetet foglal magába ezen a tudományterületen. A leglátványosabb tevékenysége a WCCES-nek az 1970-es megalakulása óta a háromnégyévente megrendezendő világkongresszusok sorozata. A XI. világkongresszust a Koreai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (KCES) szervezte, helyszíne pedig és a Koreai Nemzeti Oktatási Egyetem volt Chungbunkban. Erre a nagyszabású eseményre az összehasonlító pedagógia kutatásterületéről a világ minden pontjáról kb. 40 szakember gyűlt össze.

A világkongresszus témája „Folytatódó hagyományok, új kihívások, új paradigmák: oktatás a XXI. században" volt. Ahogy ez a címből is kiderül, amikor az előttünk álló új kihívások megválaszolását és az új paradigmák megfogalmazását tűzzük magunk elé nem szabad elfeledkeznünk az oktatásban rejlő tradíciók megőrzéséről sem. Ez a bevezető cikk további információkat is tartalmaz a WCCES-ről.

A WCCES és tagszervezetei

A gyűjtemény első cikke David Wilson-tól származik, aki XI. világkongres--szus elnöki tisztét is betöltötte. David Wilson 1996-tól áll a Világ Tanács élén és a kongresszus idején már elnöki megbizatásának már második ciklusát töltötte. A cikknek a WCCES történetére vonatkozó része kiegészítésre, pontosításra szorul – melyet alább megteszek – azonban a többi megállapítása széleskörű érdeklődésre tarthat.

A WCCES-t 1970-ben alapították, elődje az Összehasonlító Pedagógiai Társaságok Világszervezete volt, amelyet *Joseph Katz* hívott életre a kanadai British Columbia Egyetemen 1968-ban (*Epstein*, 1981). Öt tagszervezet hoz-

[5] Mark Bray bevezető cikkét Molnár Eleonóra fordította

ta létre a világtanácsot, névszerint a következők:

- 1956-ban az Amerikai Egyesült Államokban alapított Összehasonlító és Nemzetközi Pedagógiai Társaság (CIES),
- az Európában, 1961-ben megalakult Összehasonlító Pedagógiai Társaság (CESE),
- az 1964-ben alapított Japán Összehasonlító Pedagógiai Társasága (JCES),
- az 1967-ben alapított Kanadai Összehasonlító és Nemzetközi Pedagógiai Társaság (CIESC), és
- az 1968-ban alapított Koreai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (KCES).

Fontos megemlítenünk, hogy az öt társaságból kettő az ázsiai kontinensen jött létre. Néhány kutató azt bizonygatta, hogy az összehasonlító pedagógia tudományterülete először Európában szilárdult meg, aztán terjedt el az USA-ban, mielőtt elérte volna a világ más részeit is (lásd még pl. *Epstein*, 1994, *Sherman Swing*, 1997, *Gu*, 2001).

Egy alternatív nézet szerint lehet, hogy e tudományterület több helyről is eredeztethető, de az kétségbevonhatatlanul igaz, hogy a munka jelentős részét a XIX. század folyamán Európában dolgozták ki, de a XX. század első felében ezek a kutatások párhuzamosan zajlottak az Egyesült Államokban folyó vizsgálatokkal. A XX. század további részében a kutatómunka súlypontja Ázsiába helyeződött át (*Kobayashi*, 1990; *Bray and Gui*, 2001), ez a tény nagyban előmozdította a globális egyensúlyt. A IV. világkongresszust 1980-ban már Ázsiában tartották, ahol a JCES volt a házigazda, amihez egy, a KCES által szervezett hivatalos előkongresszus is szerveződött.

Az a tény, hogy ezt a világkongresszust ismét Ázsiában tartották (2001), előrevetíti a további együttműködést és ösztönzi a további fejlesztéseket is a régióban.

Be kell vallanunk, az összehasonlító pedagógia fejlődése a régióban nem volt teljesen zökkenőmentes. Például az Indiai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (CESI), nagy lendülettel indult 1979-ben, de az 1980-as, 90-es években működése gyakorlatilag leállt. A társaság egy képviselőt küldött a WCCES Végrehajtó Tanácsának a XI. Világkongresszus ideje alatt megtartott gyűlésére, és ez a képviselő reményét fejezte ki a társaság újjáélesztését illetően. A feladat az, hogy egy olyan testbe leheljenek életet, amely gyakorlatilag már egy évtizede elhalt.

Ezzel ellentétes jelenségek is megfigyelhetők, ugyanis a Világ Tanács az elmúlt évek során számos ázsiai társaságot fogadott tagjai sorába, amelyek nagyon aktívak voltak. Ezek a következők voltak:

- a Kínai Összehasonlító Pedagógiai Társaság – Taipei (CCES-T), melyet 1974-ben alapítottak, és 1990-ben lépett be a Világ Tanácsba,
- a Kína Összehasonlító Pedagógiai Társaság (CCES), melyet 1979-ben alapították, és 1984-ben vált a Világ Tanács tagjává,

- a Hong Kongi Összehasonlító Pedagógiai Társaság (CESHK), melyet 1988-ban hozták létre, és 1992-ben nyert felvételt a Világ Tanácsba,
- az Ázsiai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (CESA), amelyet 1995-ben alapítottak, és 1996-ban csatlakozott a Világ Tanácshoz.

Ezeken kívül a fülöp-szigeteki Összehasonlító Pedagógiai Társaságot 2002-ben alapították, és még ugyanabban az évben Világ Tanács tagjává vált.

Ezek az eseményeket azért tartottuk fontosnak leszögezni, mivel a XI. Világkongresszus tanácskozásának fontos részeit képezték az ezzel kapcsolatos összefüggések. Az előző kongresszus szervezői úgy találták, hogy a kongresszus helye jelentős befolyással bír az esemény jellemzőire is.

A korábbi kongresszusokat a következő helyeken tartották: Kanada – 1970, Svájc – 1974, Egyesült Királyság – 1977, Japán – 1980, Franciaország – 1984, Brazília – 1997, Kanada – 1989, Csehszlovákia – 1992, Ausztrália – 1996, Dél-Afrika – 1998. Mint az a felsorolásból is látható, a kongresszusok jelentős részét Európában tartották, Afrikában csak egyet. Az igaz, hogy ez utóbbin jelent meg a legtöbb afrikai résztvevő. A XI. Világkongresszus követte az afrikai hagyományokat, hiszen igen sok előadó ázsiából érkezett. Ez a kötetben bemutatott írások témáin, ill. az előadók nemzetiségén is megfigyelhető.

Folytonosság és változás az összehasonlító pedagógiában

A tudományterület stabil pontjai

Az egyik leghasznosabb, legstabilabb pont ezen a területen a 2000 és 2001 között kiadott újság (Összehasonlító Pedagógia) különszámainak megjelentetése volt. Az első kiadvány, (*Crossley és Jarvis*, 2000a), amelyet a nyugati naptár szerinti ezredforduló sarkallt, az „Összehasonlító Pedagógia a XXI. században" címet kapta. A nyolc cikkíró az Egyesült Királyságban lévő szerkesztőbizottság tagjai közül kerültek ki. A második különkiadás (*Crossley és Jarvis*, 2001), az „Összehasonlító Pedagógia a XXI. században: Egy nemzetközi válasz" címet kapta, amely hat különböző országból érkezett 10 szerző munkáját tartalmazza. A két különkiadás nem nem törekedhetett a világ összes régiójának reprezentálására, az alapelv kizárólag a főbb fejlődési perspektívák bemutatása volt. Így a két különkiadás reprezentálja tudományterületünk fejlődését és jelenlegi állapotát.

A két millenniumi különszám egy azt megelőző különkiadáson alapul. 1977-ben adtak ki az „Összehasonlító Pedagógia: Jelenlegi állapota és jövőbeli kilátásai" című kiadványkötet (*Grant*, 1977). Ezt a kötetet annak a III. Világkongresszusnak az idejére időzítették, amit az Egyesült Királyságban tartottak. Tudományterületünk 1977 óta bekövetkezett fejlődéséről *Crossley*

és Jarvis a következőt nyilatkozta: (2000b):

> „A folytonosság hangsúlyozása vissza-visszatérő momentumként jelentkezik már 1977-től fogva a legtöbb kutatási beszámolóban. A beszámolók jelentős részére a multi-diszciplinaritás és annak tudományterületünkre való kiterjesztése, a vizsgálati terület 'jelentős mértékű komplexitása', az elméleti analízisbeli igényesség és a módszertani szigorúság, a (gyakran fel nem ismert és meg nem értett) politika-orientált irányultság, az eltérő kultúrák iránti érzékenység, továbbá a vizsgált oktatási terület egészként való kezelése a jellemző."

Crossley és Jarvis megjegyezték továbbá, hogy a világ 1977 óta jelentősen megváltozott. (2000b) Kiemelik, hogy a millenniumi különkiadás cikkíróinak többsége az összehasonlító pedagógia jövőjét most sokkal optimistábban szemlélik, ugyanakkor problematikusabbnak is látják, mint amilyennek az 1977-ben látszott. Ez különböző tényezők együttes hatásának tulajdonítható, úgy mint:

> „a nemzetközi összehasonlító kutatások iránti érdeklődés fokozódásának és kiszélesedésének, az információs és kommunikációs technikák jelentős mértékű elterjedésének, annak felismerésének, hogy az oktatás a kultúra egyik dimenziója, a globalizáció a társadalom szinte minden dimenziójára gyakorolt hatásának és a világszerte elterjedt szociálpolitikának."

Crossley és Jarvis (2000b), számos további irányt is kitűzött, ide értve „olyan lényeges, vitatott kérdéseket mint a többlépcsős analízis további variálhatósága, valamint a globális, a nemzeti és a micro-szintű összehasonlításokat". Mindegyikükre találhatunk figyelemre méltó, minden részletre kiterjedő és magyarázó írás jelen kötetünkben is.

Kutatási eszközök és kommunikáció

Jelen kötetben *Wilson* cikke szorosan összefonódik az összehasonlító pedagógia területén végzett kutatások eszközrendszerével és a kommunikációval. A történelmi megközelítést véve alapul, *Wilson* megjegyzi, hogy a kommunikáció elsődleges formája a hasonlóan gondolkodó kollégákkal való levelezésből állt. Ez a különböző országokban élő kutatóknak az oktatásról és gyakorlásról megjelent leíró publikációiban, valamint az elemzésekben és a teóriákban nyilvánult meg. A levelezés és a publikációk a kommunikáció elsődleges módjai maradtak, de a médián keresztüli levelezés és publikálás jelentős változáson ment keresztül. *Wilson* kiemeli az Internet és más, a számítógépeken alapuló technológiák fontosságát. Véleménye szerint:

> „A Web-oldalak feltűnése a nemzetközi szervezeteknél, valamint a nemzeti statisztikai hivataloknál, gyökeres változásokat eredményezett a tudományterületün-

> kön alkalmazott kutatási módszerekben is. Az Internet-kutatás fejlődésének ereje egy évtizeddel ezelőtt, és a meta-kutatás ereje 5 évvel ezelőtt szintén átformálta a kutatási lehetőségeinket."

Wilson azt is megjegyzi, hogy a személy számítógépek elterjedése is nagyban hozzájárult a folyóiratok és a könyvek elterjedéséhez. E folyóiratok megmaradtak, mint „papír-termékek", de néhányuk már mind nyomtatott, mind pedig elektronikus formában is létezik. A legtöbb elemző egyetért abban, hogy az elektronikus média elterjedésének trendje folytatódni fog. A televízió feltalálása után, ahogy nem szűnt meg a rádió-hallgatás, úgy a folyóiratok és könyvek sem fognak eltűnni az elektronikus kommunikáció felfedezésével. Természetesen ez a helyzet a világ különböző országaiban és az egyes országok különböző régióiban más és más lesz. Néhány ország, felsőoktatási intézmény, szervezet és kutató sokkal gazdagabb és vállalkozóbb szellemű, mint mások, ezért sokkal jobb helyzetben vannak ahhoz, hogy az új technikákba invesztáljanak. Már maga ez a jelenség is hasznos tárgya lehet egy összehasonlító elemzésnek.

Az információs és kommunikációs technológiák megjelenését és elterjedését nem üdvözölték egyetemlegesen. A XI. Világkongresszus nyitó szavaiban a miniszterelnök helyettes valamint az oktatási miniszter és a Koreai Köztársaság Humán Erőforrás Fejlesztéséért felelős minisztere megjegyezte, hogy az információhoz való hozzáférés lehetőségének kiterjedése az előnyök mellett, negatív hatást is kifejt a gyerekekre, ugyanis kiszolgáltatottakká válnak a „káros és fondorlatos információnak". Felkérte a szülőket, tanárokat, a civil szektorban dolgozókat és a kormányt, hogy dolgozzanak együtt és oldják meg ezt a problémát. Ezzel összefüggésben is rámutatott az összehasonlító pedagógia szerepére, majd így folytatta:

> „Az információs társadalom e korszakában, azt hiszem, az oktatóknak fel kell ismerniük a szignifikanciát a bölcsesség mint a miértek keresése és a tudás mint a hogyanok keresése vonatkozásában. A tudás nem pusztán csak egy adag információ. A bölcsesség pedig több mint egy adag tudás. A bölcsességnek, a tudásnak és az információnak mindig együtt kellene járnia, de mindezek közül a legértékesebb a bölcsesség."

Fókuszok és témakörök

Néhány téma már évtizedek óta népszerűnek tekinthető az összehasonlító pedagógia terén. E vitatott kérdések közül a következők emelhetők ki: a hatalom és ellenőrzés szerepe, az oktatásnak a nemzeti fejlesztésben játszott szerepe, az oktatáspolitikai eszmerendszerek fontossága, továbbá a különböző oktatási reformok. Ezeket a témákat e kiadvány több szerzője is érinti írásában. *Morgan* cikke is a nyugat által a bennszülött társadalmakról alkotott tudományos nézetek hegemóniájára fókuszál. *Endot* a kisebbség decentralizációjának és oktatásnak kérdése foglalkoztatja, míg *Fujikane* bemutatja,

hogy néhány országban hogyan adoptáltak más országban használt terveket, valamint *Rao* és mások azokra a kontrasztokra mutatnak rá, ami India és Kína általános oktatásának fejlesztésére vonatkozik.

Amíg egyes témák az összehasonlító pedagógiai tanulmányokban sokszor visszaköszönnek, addig mások igazán ritkán kerülnek előtérbe. Ilyenek a gazdasággal, valamint a politikai és szociális fejlődéssel kapcsolatos tanulmányok. *Morgan* bemutatja, hogy a nyugati tudományban egy új korszak köszöntött be az 1960-as években, „amelyet a posztmodern teóriák, posztkolonializmus és a feminizmus fémjelzett…, de ezek nem voltak olyan megbízhatóak, mint amilyeneket a nyugati tudományok felismertek". Ezek a teóriák hatással vannak nem csak az összehasonlító pedagógiai kutatások területére, hanem más kutatási területekre is. Így a IX. Világkongresszus a következő címet kapta: „Tradíció, modernitás és posztmodernitás az összehasonlító pedagógiában". A kongresszusi kiadvány (*Masemann és Welch*, 1997) nem csak a posztmodern relativizmusról (*Young*, 1997), hanem a feminizmusról is (*Blackmore*, 1997) tartalmazott írásokat. Hasonlóan az iratok gyűjteménye a X. Világkongresszus kiadványa (*Soudien és mások*, 1999), amely tartalmazott egy *Ticklytől* (1999) származó írást a posztkolonializmusról és az összehasonlító pedagógiáról. Más szerzők bemutatják e teóriák hatását az összehasonlító pedagógiára, ilyen volt *Cowen* (1996), *Rust* (2000) és *Lather* (2000) írása. A jelenlegi kiadványunkban *Morgan* cikkében tisztán megfigyelhető a szerző irodalmi vénája, valamint *Sculte* és *Numata* cikkei is szorosan összefonódnak egymással.

Egy másik fontos téma, amire leginkább *Cowen* fókuszált rá (2000) a millenniumi különkiadásban, az 1990-es években, az pedig az ún. „*tranzitológia*". Ez alatt ő a következőket érti:

> „Többé-kevésbé egyidejű összeomlása és helyreállítása a) az állami szerkezeteknek; b) a szociális- és gazdaságrétegződési rendszereknek; c) a politika jövőbeli nézeteinek; amelyekben d) az oktatásnak és a helyreállítási szabályoknak nagy jelentősége van a múltra és a jövőre nézve."

A Szovjetunió 1991-es összeomlása teljesen ebbe a kategóriába tartozott, mint ahogy az ezzel párhuzamosan változó Mongólia, Románia, Szlovákia és más Kelet-európai országok esete is. Ez a gyűjtemény tartalmazza *Mitter* munkáját Oroszországról, Lengyelországról, Magyarországról és a Cseh Köztársaságról, amely élő forrásirodalmakra támaszkodik, továbbá különleges hivatkozásokat tartalmaz *Cowen* munkájára. *Zajda* és *Endo* írásai szorosan összefonódnak, mindkettő elsődlegesen a poszt-szovjet orosz oktatási rendszer változásaira összpontosít. Amíg *Zajdát* a szociális változásoknak és a gazdasági transzformációknak a felnőttoktatásra, addig *Endot* a decentralizáció és a reform két oroszországi területre kifejtett hatása foglalkoztatta.

Egy másik téma, ami a XX. században tűnt fel, az a globalizáció. *Wilson* azt tartja, hogy néhány hipotézis szerint a globalizációt olyan elavult dolognak tarthatjuk, a már régi birodalmakat is jellemzte, hiszen „úgy a Római

Birodalomban, mint Dzsinkisz Kánnál már megjelent a globalizáció" jelensége. Mint ahogy megjegyzi, a globalizáció nagy léptekben halad előre, és a XX. vége felé már mindent jellegzetessége jól látható.

Az összehasonlító pedagógia területén a globalizáció hatásait vizsgáló tanulmányok először a századfordulón jelentek meg. Ide értendő *Arnove és Torres* (1999), *Mebrachtu és mtsai*(2000), valamint *Burbuls és Torrs* (2000) munkái. Jelen kiadványban e témakörhöz *Wilson* munkája mellett *Fujikae* cikke is kapcsolódik. *Fujikane* teljesen arra a témára összpontosít, amit úgy nevezünk, hogy globális oktatás, amit az amerikai, az angol és japán iskolákban egyaránttanítanak. Az 1990-es évekre vonatkozóan, megjegyezte, hogy

> „… a világ eszerinti értelmezése megváltoztatta a nemzetállamokról és a közöttük lévő kapcsolatról alkotott felfogásokat. A világot eddig úgy értelmezték mint egy „globális" egész. Ám a globalizáció fogalmát sokkal széleskörűbben használták, ezért a „globális oktatás" kifejezése körül komoly viták kerekedtek."

Fujikane cikke egy figyelemfelkeltő számvetés a módszerbeli hasonlóságokról és különbségekről az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és Japánban a koncepció fejlődéséről az idők során.

Egy távolabbi figyelemkeltő téma *Crossley és Jarvis* (2000b) nevéhez fűződik, ez pedig a „az oktatás kulturális dimenziójának felismerése". Ez a téma is kiemelt figyelmet kapott az Összehasonlító Pedagógiai Világkongresszuson. Például, a IX. kongresszuson, Sydney-ben megjelent egy Kisebbségi Oktatásért nevű bizottság, amely erre a témára igen nagy hangsúlyt fektetett, és a közönségnek bemutatott egy könyvet, melynek címe a „Helyi tudás és bölcsesség a felsőoktatásban" (*Teasdale és Ma Rhea*, 2000). E terület más fontos publikációi közé tartozik *Wielemans és Chan* (1992), *Leach és Little* (1999) valamint *Heyhoe és Pan* (2001).

Jelen kiadványunkban, ebben a témában a leghangadóbb állítást, *Morgan* tette. Írt a „kisajátításról, a megbecsülésről és a befogadókészségről". *Morgan* felismeri azokat a változó periódusokat a nyugati tudományban, amelyek a bennszülött bölcsesség és tudás megértésére irányulnak. Ő maga, mint ausztrál őslakos pontosan ismeri hazája kulturális hagyományait, de azt is megjegyzi, hogy feszültségekkel találkozhatunk Pápua Új-Guineában, Indonéziában, a Fülöp-szigeteken, Afrika néhány országában, valamint Közép- és Dél-Amerikában. *Morgan* elemzésének visszhangját *Brady* prezentálta (1997) a IX. világkongresszuson. *Morgan* egy időbeli folyamatosságot tételez fel, amely úgy tűnik, jelzi azt, hogy a felsőoktatási intézmények már elértek egy bizonyos befogadóképességet, de azt is hozzáteszi, sok kérdés ez ügyben még mindig megoldatlan maradt.

A kultúra még mindig a figyelem középpontjában áll *Schulte* cikkében, amely etimológiai és szemantikai elemzéseken alapszik a kínai nyelv leggyakrabban előforduló szavairól. E szavak közül egyik a kultúra (*wenhua*) maga, amelyet *Schulte* kontrasztba állít az etimológiai gyökerével, az angolnyelvű megfelelőjével, amely maga is a latin kultúra szóból ered. *Schulte* azt

is bemutatja, hogy az egyes szavakat, hogyan vették a japánok kölcsön a kínai nyelvből és azután, hogyan importálták vissza a kínai nyelvbe annak egyszerűsített változatát.

Hoffman kultúráról alkotott nézőpontja a meglehetősen egyedi. Az ő írásai főleg az Egyesült Államokbeli gyermeknevelésre összpontosítanak, az összehasonlító pedagógia eszközeit használja azon kérdések megválaszolására, amelyekre sok amerikai szülő is keresi a választ. Az ő hipotézisének legjelentősebb kontrasztját a japán gyakorlat jeleníti. Az összehasonlító pedagógia területe táplálkozhat *Spindler és Spindler* (1982) éleslátású antropológiai tanulmányából is. Egyrészt az összehasonlító pedagógia „a szokatlan módszereket elfogadottá teszi", vagyis lehetővé teszi és bátorítja az olvasókat, hogy megismerjék más országok az oktatási rendszerének jellemvonásait, valamint olyan társadalmakat, amelyeket még nem ismernek eléggé. Másrészt az összehasonlító pedagógia eredményeként a „megszokott módszerek is különlegesekké" válhatnak, amennyiben a kérdést az oktatási rendszer és a társadalmak jellemvonásainak az oldaláról közelítjük meg. (*Bray*, 1999)

Numata munkája is a kultúra témaköréhez kapcsolódik. Széleskörű történelmi áttekintést és koncepciókat tartalmaz a gyermekkorról a görög-latin és a zsidó-keresztény kultúrkörökben, megmutatja, hogy ezek a nézetek hogyan befolyásolták a kelet-ázsiai gondolkodásmódot, amikor az utóbbi modernizálódott. *Numata* azt vitatja, hogy sem a nyugat-európai sem pedig a kelet-ázsiai kultúrák nem tudták valóságossá tenni a gyermekvilágot a modern iskolarendszerben. Ez Nyugat-Európában azt eredményezte, hogy felismerték a gyerekek létezését, Kelet-Ázsiában pedig elfelejtették a tradicionális közeledést a gyerekekhez, ennek eredményeként nem vezették át őket az új iskolarendszerbe. A két kultúra történelmi előzményei nagyon tanulságos jellemvonásokat mutatnak, amelyek valószínűleg nem lennének ilyen evidensek az összehasonlító pedagógia eredményei nélkül.

Az elemzés részei

Az Összehasonlító Pedagógia folyóirat millenniumi különszámában *Crossley* (*Crossley és Jarvis*, 2000b) a következőket mondja: (2000:p328)

> „Amióta már lehetséges a közös erőfeszítések elősegítése, például a mikroszintű minőségi terepmunka területén… és a regionális tanulmányok elkészítésénél…, azóta a nemzetállam marad a domináns váza a publikált munkáknak, és egy néhány közülük teljesen egyedi megközelítésmódot követ."

Hozzáteszi még *Crossley*, hogy (p328)

> „*Bray és Thomas* (1995) megközelítése ezen a területen többszintű analíziseket is magában foglal, így megérdemli a további figyelmet. Ahogy azt más kezdeményezések is tervezték, meghatározzák, azokat a szerkezeteket, amelyek valójában

elfogadják azt, amit *Arnove és Torres* (1999), úgy fogalmazott meg, mint 'az egész világra kiterjedő helyi dialektus'."

A cikkek e válogatásában, több szerző is érintette ezt a témát. *Endo*, például Szibériára és az orosz Távol-Keletre összpontosít. Elemzi a hasonlóságokat és különbségeket a nemzeti szerkezeten belül, amikor a reformokat és azok hatását elemzi, rávilágít a szubnacionális egységek jelentőségére. Ettől meglehetősen eltérő perspektívából, *Bray és Yamato* a hong-kong-i oktatási rendszerre összpontosít. Elemezve a nemzetközi iskolák szektorát, *Bray és Yamato* megjegyzi, hogy ebben a mikrokozmoszban, az ő írásuk „egy nemzetek közötti és egy nemzeten belüli metszéspontban helyezkedik el". Alapul veszik *Raffe és mtsai* (1999) munkáját, akik összehasonlították az Egyesült Királyság oktatási rendszerét, és felhasználnak egy futballból vett metaforát, amikor is meghatározák az „hazai nemzetközi" („home international") fogalmát. Az irás kiemeli azt a módszertani éleslátást, ami egy intra-nacionális oktatási rendszerről szóló tanulmányból lehet levezetve, még akkor is, ha azok a rendszerek nagyon kicsik voltak.

Más tanulmányok a kultúrát veszük az elemzések alapjául. Ez potenciálisan sokkal nagyobb kihívást jelentő feladat, mivel olyan adminisztratív egységekben, mint például a tartományokban, a régiókban és a vidékeken gyakran nagyon nehéz megállapítani, hogy egy kultúra határa hol kezdődik és hol ér véget. *Hayhoe* (2001) szerint a problémát az jelenti, hogy nagyon éles a megkülönböztetés a „nyugati" és „keleti" kultúrák között, de elismerte, hogy ezek a kifejezések széleskörűen elterjedtek az összehasonlító pedagógia területén, mint ahogyan azt *Numata* cikkében, is megfigyelhetjük. *Endo* ezzel szemben, a kultúrát sokkal szűkebben értelmezi, általában az etnikumokhoz köti azt, szembe állítva például a burját nemzetség elsőségét az orosz Irkutszk megye elsőbbségével az Orosz Föderációban. *Kim* sokkal szélesebb hatókörben kezdte el vizsgálni a nyugati és az ázsiai kultúrákat, ennek következtében azonban leszűkítette azt a koreai középosztály és amerikai fehér gyermekekre. Az „osztály" egy másik vizsgálható dimenzió a kultúrában, ami *Endo* cikkében nem tűnik fel, és *Numata* is csak érintőlegesen érinti. A kérdés ezek után az, hogy a kultúra összehasonlítható-e, és ha igen, akkor az összehasonlító pedagógián belül mely módszerek alkalmasak erre.

Mindeközben tanulságos az a tény is, hogy az itt bemutatott 12 cikk közül csak 3 választott ténylegesen országokat az elemzése alapjául. Az első *Rhao*, *Cheng* és *Narain* írása, akik az indiai és a kínai alapfokú oktatást mutatják be, a második *Mitter*-től származik, aki a politikai változások mozgatórugóit vizsgálja Oroszországban, Lengyelországban, Magyarországon és a Cseh Köztársaságban, végül a harmadik *Fujikane*-től való, aki összehasonlítja a globális oktatás kérdésének megközelítését az Egyesült Államokban, Angliában és Japánban. A tény, hogy a szerzőknek csak az egynegyed része vizsgálódik vizsgálata nemzeti dimenzió mentén. Ez nagyjából tendenciakánt is értelmezhető. A vidékek bizonyosan tanulságos egységek maradhatnak az elemzések számára, de tény az is, hogy az iskolások szerepe felértékelődik az

egyes megközelítésekben, ami viszont örvendetes jelenség.

Összegzés

Ez a bevezető cikk bemutatta, hogy az összehasonlító pedagógia milyen változásokon ment keresztül az elmúlt évtizedek alatt. Ezek a változások nem egyformán érintették a világ egyes részeit és *Cowen* (2000) vitatja, hogy létezik-e egyáltalán elkülönített vagy egyesített kutatási terület az összehasonlító pedagógia gyakorlatában, vagy inkább csak összetett összehasonlító pedagógiák vannak. Ez a megfigyelés nem csak a különböző tradíciók és hangsúlyok összevetése esetén alkalmazható a világ különböző részein, hanem olyan vizsgálati csoportoknál is használható mint például az egyes régiók, akik vagy kapcsolatban vannak egymással, vagy sem.

Mindezen különbségek mellett mégis lehetséges egy globális terület meghatározása. Az e területen kapott kutatási eredmények bemutatásának, megvitatásának legfontosabb fóruma az Összehasonlító Pedagógiai Társaságok Világ Tanácsa által szervezett világkongresszusok bizonyultak. Ezek a rendezvények a világ különböző részeiről vonzzák a kutatókat. A kongresszusokat földrajzilag mindig a világ különböző részein tartjuk, ami alkalmat nyújt a különböző tradíciók összevetésére, megvitatására és a kutatásiterületek határának kitűzésére. Ez a tucatnyi írást tartalmazó könyv csak egy kis töredéke annak a 390 előadásnak, amit a XI. Világkongresszuson bemutattak. Ugyanakkor kiváló perspektívákat nyújt a tradíciók és az új paradigmák megismerésére.

Ahogy már korábban említettük, *Crossley és Jarvis* (2000b) úgy érezték, hogy az Összehasonlító Pedagógia millenniumi különkiadásának szerzői e területet „sokkal optimistábban, ugyanakkor problematikusabb fényben" látták, mint ahogy azt elődeik az 1977-es alapul szolgáló különkiadásukban szemlélték. Ez az optimizmus nem csak az információtechnológia fejlődésén, hanem a „nemzetközi összehasonlító pedagógia iránti érdeklődés növekedésén és szélesedésén"alapszik. A problematikus jellemzők közé tartoznak a felfogásbeli különbözőségek, amelyek megakadályozzák az azonos területen kutatókat abban, hogy egyazon célért küzdjenek, és meggátolják az általános érvényű ideológiák és módszertanok elterjedését is.

Ez a megállapítás kiemelni a WCCES (World Council of Comparative Education Societies) jelentőségét és szerepét, ebben a harmonizációs folyamatban. Ez a szervezet egy olyan globális testként funkcionál, amely 30 tagszervezetet integrál annak érdekében, hogy az összehasonlító pedagógiát elterjessze a világ azon régióiban, amelyek valamilyen oknál fogva nincsenek reprezentálva a szervezetben. A WCCES egy olyan fórum, ahol a különböző kutatóműhelyek új dimenziókat fedezhetnek fel, és új irányokat jelölhetnek ki az oktatás különböző területein. A WCCES által végzett munkáról, a szervezet felépítéséről és a megjelentett kiadványairól további naprakész információk a következő Web-oldalon találhatók: www.hku.hk/cerc/wcces

Hivatkozások

Arnove, Robert and Torres, Carlos Alberto, eds. 1999. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local.* Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.

Blackmore, Jill. 1997. Level Playing Field? Feminist Observations on Global/Local Articulations of the Re-gendering and Restructuring of Educational W ork. In: Vandra Masemann and Anthony Welch, eds., *Tradition, Modernity and Postmodernity in Comparative Education*. Special double is sue of International Review of Education 43(5-6): p439-461.

Brady, Wendy. 1997. Indigenous Australian Education and Globalisation. In: Vandra Masemann and Anthony We1ch, eds., *Tradition, Modernity and Postmodernity in Comparative Education.* Special double issue of International Review of Education 43(5-6): p413-422.

Bray, Mark. 1999. Methodology and Focus in Comparative Education. In: Mark Bray and Ramsey Koo, eds., *Education and Society in Hong Kong and Macau: Comparative Perspectives on Continuity and Change* (p209-223). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Bray, Mark and Gui, Qin. 2001. Comparative Education in Greater China: Contexts, Characteristics, Contrasts and Contributions. *Comparative Education* 37(4): p451-473.

Bray, Mark and Thomas, R. Murray. 1995. Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review* 65(3): p472-490.

Burbules, Nicholas C. and Torres, Carlos Alberto. 2000. *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge.

Cowen, Robert, ed. 1996. *Comparative Education and Post-Modernity*. Special Number of *Comparative Education* 32(2).

Cowen, Robert. 2000. Comparing Futures or Comparing Pasts? In: Michael Cross1ey and Peter Jarvis, eds., *Comparative Education for the Twenty-first Century*. Special Number of *Comparative Education* 36(3): p333-342.

Crossley, Michael. 2000. Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education. In: Michael Crossley and Peter Jarvis, eds., *Comparative Education for the Twenty-first Century*. Special Number of *Comparative Education* 36(3): p319-332.

Crossley, Michael and Jarvis, Peter, eds. 200Oa. *Comparative Education for the Twenty-first Century*. Special Number of *Comparative Education* 36(3).

Crossley, Michael and Jarvis, Peter. 2000b. Introduction: Continuity and Change in Comparative and International Education. In: Michael Crossley and Peter Jarvis, eds., *Comparative Education for the Twenty-first Century*. Special Number of *Comparative Education* 36(3): p261-265.

Crossley, Michael with Jarvis, Peter, eds. 2001. *Comparative Education for the Twenty-first Century: An International Response*. Special Number of *Comparative Education* 37(4).

Epstein, KH. 1981. Toward the Internationalization of Comparative Education: A

Report on the World Council of Comparative Education Societies. *Comparative Education Review* 25(2): p261-271.

Epstein, E.H. 1994. Comparative and International Education: Overview and Historicai Development. In: Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite, eds., *The International Encyclopedia of Education*, 2nd edition (918-923). Oxford: Pergamon Press.

Grant, Nigel, ed. 1977. *Comparative Education: Its Present State and Future Prospects*. Special Number of *Comparative Education* 13(2).

Gu, Mingyuan. 2001. Comparative Education in Chi na: Name and Reality. In: Gu, Mingyuan, *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education* (p236-242). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Halls, W.D., ed. 1990. *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. London: Jessica Kingsley.

Han, Wan-Sang. 2001. *Congratulatory Address*. 11th World Congress of Comparative Education, Chungbuk, Korea.

Hayhoe, Ruth. 2001. Introduction: A Contribution to Dialogue Among Civilizations. In: Ruth Hayhoe and Julia Pan, eds., *Knowledge Across Cultures: A Contribution to Dialogue Among Civilizations* (p1-21). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Hayhoe, Ruth and Pan, Julia, eds. 2001. *Knowledge Across Cultures: A Contribution to Dialogue Among Civilizations*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Kobayashi, Tetsuya. 1990. China, India, Japan and Korea. In: W.D. Halls, ed., *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends* (p227-256). London: Jessica Kingsley.

Lather, Patti. 2000. Postcolonial Feminism in an International Frame: From Mapping the Researched to Interrogating Mapping. In: Rolland G. Paulston, ed., *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change* (p357-373). New York: Garland.

Leach, Fiona and Little, Angela, eds. 1999. *Education, Cultures, and Economics: Dilemmas for Development.* London: Falmer Press.

Masemann, Vandra and Welch, Anthony, eds. 1997. *Tradition, Modernity and Postmodernity in Comparative Education*. Special double is sue of International *Review of Education* 43(p5-6).

Mebrahtu, Teame, Crossley, Michael and Johnson, David, eds. 2000. Globalisation, Educational Transformation and Societies in Transition. Oxford: Symposium Books.

Raffe, D., Brannen, K., Croxford, L. and Martin, C. 1999. Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The Case for „Home Internationals" in Comparative Research. *Comparative Education* 35(1): p9-25.

Rust, Val D. 2000. From Modern to Postmodern Ways of Seeing Social and Educational Change. In: Rolland G. Paulston, ed., *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change* (p29-51). New York: Garland.

Sherman Swing, Elizabeth. 1997. *From Eurocentrism to Post-colonialism: A Bibliographic Perspective.* paper presented at the annual conference of the Comparative & International Education Society, Mexico City.

Soudien, Crain and Kallaway, Peter with Breier, Mignonne, eds. 1999. *Education, Equity and Transformation*. Special double is sue of *International Review* of Educati-

on 45(p5-6).

Spindler, George and Spindler, Louise. 1982. Roger Harker and Schönhausen: From Familiar to Strange and Back Again. In: George Spindler, ed., *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action* (p20-46). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Teasdale, G.R. and Ma Rhea, Z., eds. 2000. *Local Knowledge and Wisdom in Higher Education.* Oxford: Pergamon Press.

Tickly, Leon 1999. Postcolonialism and Comparative Education. In: Crain Soudien and Peter Kallaway with Mignonne Breier, eds., *Education, Equity and Transformation.* Special double issue of *International Review of Education* 45(p5-6): 603-621.

Wielemans, Willy and Chan, Choi-Ping Pauline, eds. 1992. *Education and Culture in Industrializing Asia*. Leuven: Leuven University Press.

Young, Robert. 1997. Comparative Methodology and Postmodern Relativism. In: Vandra Masemann and Anthony Welch, eds., *Tradition, Modernity and Postmodernity in Comparative Education.* Special double issue of *International Review of Education* 43(5-6): p497-505.

Zhang Ruifan and Wang Chengxu, eds. 1997. *Short History of Comparative Studies of Chinese and Foreign Education*. Three volumes. Jinan: Shandong Education Press. [in Chinese]

A szerző

Mark Bray az összehasonlító pedagógia professzora, a Hong Kongi Egyetem Pedagógia Karának dékánja. 1996 és 2001 között az egyetem Összehasonlító Pedagógiai Kutatóintézetének igazgatója. 1994-ben kinevezték a World Council of Comparative Education Societes (az Összehasonlító Pedagógiai Társaságok Világ Tanácsa) főtitkára mellé asszisztensé. 2000-ben ő lesz a WCCES főtitkára. Tiszteletbeli elnöke a Hong Kongi Összehasonlító Pedagógiai Társaságnak (Comparative Education Society of Hong Kong, CESHK), tagja az Összehasonlító és Nemzetközi Pedagógiai Társaság (Comparative & International Education Society, CIES) igazgatói tanácsának és az Ázsiai Összehasonlító Pedagógiai Társaságnak (Comparative Education Society of Asia, CESA). Több mint 20 könyvet és számos cikket írt a következő témakörökben: az oktatás finanszírozása, igazgatási és vizsgálati politika, valamint összehasonlító pedagógiai módszertan.

Cím: Prof. Mark Bray, Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, The University of Hong Kong. Pokfulam Road, Hong Kong, China

E-mail: mbray@hku.hk

AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ ÉS A NEMZETKÖZI PEDAGÓGIA JÖVŐJE EGY GLOBALIZÁLT VILÁGBAN[6]

DAVID N. WILSON

Absztrakt Ez a tanulmány az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány múltját és jövőbeli kilátásait vizsgálja, különös tekintettel a globalizáció, valamint az információs és kommunikációs technológiák (IKT) hatására. Az összehasonlító pedagógiával foglalkozók a nyomtatott, valamint az elektronikus kommunikációs technológiák közötti kapcsolatot és interakciót történeti összefüggéseiben vizsgálják. Az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudományban a globális kommunikáció térbeli és időbeli alakulásáról zajló vita a világ minden tájáról vett adatok felhasználásával úgyszintén bemutatásra kerül. Bemutatjuk, hogy a technológiák változása kiszélesítette a komparatív megállapítások befogadó közönségét. A tankönyvek, a folyóiratok, a konferenciák, a nemzetközi ügynökségek, az Internet, és a web-alapú kommunikáció, továbbá az összehasonlító pedagógia szakmai szervezetei fejlődésének kérdései ugyancsak összekapcsolódnak a kommunikáció és a globalizáció problémakörével.

Noha a globalizáció kifejezését az utóbbi években egyre gyakrabban használják, a legtöbb író nem definiálja, és nem említi, hogy a globalizáció nem új jelenség. Ki lehet jelenteni, hogy a globalizáció a világbirodalmakkal egyidős, a Római Birodalom éppúgy, mint Dzsingisz Kán globalizálták a világot. Kijelenthető továbbá, hogy az összehasonlító pedagógia talán az első globális akadémiai és gyakorlat-orientált tudományterület, de legalábbis a második a földrajz után. Ami megítélésem szerint új a jelenségben, a változások felgyorsult üteme, valamint az, hogy mindent áthat. Ugyancsak nyilvánvaló, hogy több író hangsúlyozza a globalizáció mind negatív, mind pedig a pozitív hatásait.

E cikk olyan tanulmánynak tekinthető, amely egy (adott) embercsoportot meghatározott történeti és irodalmi kontextusban határoz meg. (*Merriam Webster*, 1979). A cikk több olyan vizsgálatra támaszkodik, melyeket az 1990-es évek második felében végeztek, s melyek történeti és szociológiai szempontból vizsgálták az összehasonlító és nemzetközi neveléstudomány növekedését és elterjedését. Saját korábbi cikkeim az összehasonlító neveléstudományra és neveléstudósokra koncentráltak (*Wilson*, 2000a, 2000b, 2001a). A folytatásban a tudományterület fejlődéséből kirajzolódó trendeket a jövőbe vetítve vizsgálom.

Az információs és kommunikációs technológiákról azért szólunk, mert egyre növekszik használatuk, s hatással vannak a vizsgált szakterületre. A

[6] David N. Wilson cikkét Szabó Péter Csaba fordította

tudományterület számára fontos, hogy az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudománnyal foglalkozók jelenléte globális. Az IKT az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudományt és annak művelőit egyre szélesebb hallgatóság számára teszik elérhetővé. Az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány fontos szerepet játszhat abban is, hogy a tudományos eredmények és a gyakorlati tapasztalatok világszerte eljussanak a tudományos kutatók világhoz éppúgy, mint a politikacsinálókhoz vagy pedig a tanárokhoz. Az új IKT-k – különösen az internet – révén ez valósággá válik, s ez csak fokozhatja, szélesítheti a tudományterület hatását.

Definíciók

Sok szerző használ olyan kifejezéseket, mint a globalizáció, anélkül, hogy zavartatná magát a definícióval, feltételezve, hogy olvasóik ugyanazt értik a kifejezések alatt, mint ők. Én nem feltételezem ezt, és megadom a globalizációról szóló Lubbers-féle definíciót, aki azt állította, hogy a globalizáció olyan folyamat, „amely kiszélesíti a határokon átnyúló, az emberi javak és szolgáltatások között végbemenő tranzakciókat, és amely folyamat elmélyíti a gazdasági függőséget azon globalizálódó entitások között, amelyek lehetnek magán- vagy közintézmények illetőleg kormányzatok". (*Lubbers*, 1998)

Az IKT-kat illetően bőséges definíció létezik. Egyebütt (*Wilson*, 2001b) azt írtam, hogy az IKT egy a puszta „összekapcsolódást" szolgáló rendszer, habár kétirányú interaktivitással bír. Az IKT magában foglalja a hardverrendszereket (szállítóeszközök) és a felhasználható szoftvereket is (alkalmazások). Újdonsága abban rejlik, hogy olyan integrációra képes, amely által a szállítóeszközök és a tartalom szétválaszthatatlan egésszé szerveződnek.

Egy harmadik alapvető definíció a technológia változó természetével függ össze. Az úgynevezett új információs kor megváltoztatta a természeti erőforrások, a termelés, sőt még a szolgáltatóipar helyzetét is. *Menzies* (1998) hangsúlyozta *Drucker* jóslatát, miszerint a „tudástársadalom" paradigmaeltolódást hoz a termelő gazdaságtól a tudás-, az információ- és az (új) információs technológia központú gazdaság felé. *Tjaden* (1995) állította, hogy az információs kor vállalatának legfontosabb vagyona nem a tőke, hanem a tudás. Míg a tőke fontos bemeneti tényező marad, addig a tudás felhasználható a „tőke vagy bármely más szükséges vagyon megszerzésére". Kétlem, hogy az összehasonlító neveléstudósokat emlékeztetnem kellene rá, hogy mi a tudással foglalkozunk.

Hanyagság lenne elmulasztani, az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány definícióját. Mindig is kedveltem a *Noah* és *Eckstein* (1969) által adott meghatározást, amely szerint az összehasonlító neveléstudomány a „társadalomtudományok, a pedagógia és a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok közös metszete, amely nemzetközi adatok segítségével próbálja felderíteni az oktatás és a társadalom, a pedagógiai gyakorlat és a tanulási eredmé-

nyek közötti kapcsolatot". Az általam kedvelt operacionális meghatározás szerint a nemzetközi neveléstudomány nemzeti leírásokból, elemzésekből nyert meglátásoknak valamely másik ország oktatási rendszerének és intézményeinek fejlesztésében való alkalmazása (*Wilson*, 2000a). *Epstein*-nel együtt (1994) én is megjegyzem, hogy a nemzetközi neveléstudósok „az összehasonlító pedagógia eredményeit az általuk vizsgált folyamatok jobb megértésére használják, s ezáltal pedig arra, hogy javítsák a politikaformáláshoz szükséges képességeiket.

A globalizáció, az információ és az IKT-k együttes mozgása felgyorsította a változások sebességét, és hatással van létezésünknek minden aspektusára. A mi oktatással foglalkozó területünkre vonatkoztatva, az újfajta oktatási és képzési gyakorlatokról, reformkezdeményezésekről szóló információk iránti igények kitágították az összehasonlító és nemzetközi neveléstudomány érvényességi körét.

Végül két meghatározás, melyeket 1994-ben az Összehasonlító és Nemzetközi Pedagógiai Társaságban (*Comparative and International Education Society*, röv. *CIES*) elhangzott „Az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány: ikrek vagy sziámi ikrek? Genealógiai bevezető ikertudományunkról" című elnöki köszöntőmben használtam (*Wilson*, 1994). Akkor megjegyeztem, hogy mindkét terület melioratív érdeklődésének fókuszában a „nemzeti oktatási rendszereknek más nemzeti oktatási rendszerektől kölcsönzött vagy átvett modellek, gyakorlatok és újítások stb. általi fejlesztése" áll. A tudomány művelőjeként iker-terület mindkét feléhez egyformán kötődöm, hiszen felváltva veszek részt a tudományos közéletben, ahol az összehasonlító vizsgálatokat végzek, éppúgy, mint gyakorlatban, ahol az összehasonlító vizsgálatok „gyümölcseit" nemzetközileg alkalmazzák abból a célból, hogy a nemzeti oktatási rendszereket továbbfejleszthessék. Megjegyeztem, hogy „az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány közötti nyilvánvaló választóvonalat a kutatók (legyenek azok leírók vagy elemzők) és a közvetlenül a gyakorlattal vagy politikával foglalkozók közötti különbségtétel jelenti" (*Wilson*, 1994).

Véleménycsere az összehasonlító pedagógiában: múlt és jövő

Az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány korai művelőinek érintkezését a hasonló gondolkodású kollegákkal való levelezés, valamint a más országok oktatásáról és neveléséről szóló leírások, elemzések, és elméletek közzététele jelentette. A leveleket kézzel írták, s a publikációkat kezdetben táblákba vésték, ami aztán papírra vetett kézírássá fejlődött, majd táblanyomatok, később pedig ólombetűk révén papírra való nyomtatássá vált. Noha az írás Kr.e. 3500 körül, a sumér ékírással kezdődött, az első olyan írásmód, amely a mi területünket érinti, a kb. Kr.e. 750-ben kialakult görög ábécé volt, valamint ennek 23 betűből álló római változata, ami elvezetett a „modern" íráshoz. A közzététel módja és a kommunikáció lassúsága miatt a korai ös--

szehasonlító tanulmányok befogadó közönsége a szerzők hazájának szűk körű elitjére korlátozódott.

A korai publikációkat alig terjesztették, ami valószínűleg megmagyarázza, hogy miért gondolták oly sok éven át elveszettnek *Marc-Antoine Julien, Esquisse et vues preliminaires d'un étude d'éducation comparée* című művét, mielőtt *Pedro Roselló* 1943-ban újra fölfedezte (*van Daele*, 1993). *Julien* volt az első, aki az összehasonlító neveléstudomány terminusát használta; de még az ő nevét is elveszettnek tekintette a szaktudomány, mivel *Sandisford* azt írta 1918-as, *Comparative Education* című könyvében, hogy „az összehasonlító neveléstudomány kifejezést nemrégiben ötlötték ki az Egyesült Államokban" (*Brickman*, 1960).

A szakterület kommunikációjának kezdeti állapotát ugyancsak példázza az a tény, hogy bár a kortárs nyugati alapítók, *César Auguste Basset* (1808) és *Marc-Antoine Jullien* (1817) egyaránt franciául írtak, mégsem találkoztak, és csak nem is leveleztek egymással. E kutatókhoz köthető mégis az oktatás összehasonlító szempontú tudományos vizsgálatának bevezetése (*Epstein*, 1994).

Ezt megelőzően a szerzők az általuk meglátogatott országok oktatását mutatták be, abból a megfontolásból, hogy a megvizsgált oktatási struktúrák és gyakorlatok jók lehetnek-e arra, hogy átültessék és alkalmazzák azokat a saját hazájukban. Ebben az esetben a kommunikáció még korlátozottabb volt, eltekintve néhány korai görög, római, zsidó, itáliai és arab utazó által írott klasszikus munkától. Ironikus, hogy sok klasszikus műnek az idő előrehaladtával nőtt meg a közönsége. E művek közé tartoznak az ókori görög és római szerzők, *Hérodotosz* (Kr.e. 484-425), *Thükudidész* (Kr.e. 471-399), *Xenofón* (Kr.e. 430-355), *Platón* (Kr.e. 427-347), *Arisztotelész* (Kr.e. 384-322), *Cicero* (Kr.e. 106-43), *Scipio Africanus* (Kr.u. 185-129) és *Tacitus* (Kr.u. 70) oktatással kapcsolatos filozófiai és retorikai művei; valamint *Tudelai Benjámin* rabbi (1165-1173), az inkvizíció előtti Spanyolországból, aki egész Indiáig utazott; a Kínáról író *Nicolo* és *Maffeo Polo* (*Marco Polo* apja és nagybátyja) (1254-1324); és a tuniszi *Abd al al-Rahman Ibn Khaldun* (1332-1406) leíró és elbeszélő művei.

Ezeknek az utazóknak az elbeszélései elmozdulást jelentettek a retorikus és a filozofikus természetű klasszikus értekezésektől a pedagógiai gyakorlatok és intézmények megfigyelését és leírását rögzítő tanulmányok irányába. Később ezen összehasonlító tudósítások a puszta leírásból a pedagógiai gyakorlatok és struktúrák átvételének és alkalmazásának előmozdítójává váltak. Ám ezeknek a tanulmányoknak a közzététele még mindig csak a levelezésre és a szűk körű publikációra korlátozódott. A kommunikáció forradalmának kezdetét jelentette 1377-ben Koreában és hetvennyolc évvel később Németországban, *Guttenberg* által a mozgatható fémbetűk (Koreában jikji) feltalálása, ami szélesebb közönség elérését tette lehetővé. Csupán tűnődhetünk azon, hogy vajon a fémbetűk koreai feltalálásának híre eljuthatott-e Európába elősegítve, ezáltal *Guttenberg* találmányának megszületését. Ezt az elméletet támasztja alá az a tény, hogy Kaifeng, az Európával való kereskedelmet elő-

mozdító Selyemút kiindulópontja közel feküdt Koreához.

Újabb szemléletmódbeli váltást jelentett a más országok oktatásának tanulmányozását célzó „missziók" támogatása. Ázsiában az egyik ilyen korai misszió keretében a japán *Shotoku* herceg 607-ben Kínába küldött valakit, aminek eredménye „Japán első, a Kínai modellen alapuló nemzeti oktatási rendszerének megteremtése" lett (*Kobayashi*, 1990). Egy későbbi japán misszíót vezetett 1872-ben – négy évvel a Meidzsi-restauráció után – *Tomomi Iwakura* herceg, aki az európai és egyesült államokbeli oktatást tanulmányozta (*Brickman*, 1960).

Az 1800-as években az amerikai *Horace Mann, Calvin Stove* és *Henry Barnard* tanulmányozta az európai oktatást és ültette át tapasztalatait Massachusetts, Ohio és Connecticut államokban. *Edgerton Ryerson* (1868) a kanadai Ontarioban állami közoktatási rendszert hozott létre, ami Európa és az Egyesült Államok oktatásának tanulmányozása révén jött létre. *Domingo Fausto Sarmiento* Franciaország, Poroszország, Hollandia és az USA oktatását tanulmányozta, majd tapasztalatait az argentínai és a chilei oktatás megújításában kamatoztatta.

Európában *Victor Cousin* (1831) a poroszországi oktatást tanulmányozta, majd tapasztalatait Franciaországban hasznosította. A főként regényíróként ismert orosz *Lev Tolsztoj* (1857-1861) németországi, franciaországi, svájci és angliai oktatási tapasztalatai, nagy hatással voltak az orosz oktatás fejlődésére. A nagy-britanniai *Michael Sadler* (1900) a londoni *Board of Education* tisztviselőjeként az oktatás és társadalom közötti kölcsönös kapcsolatok magyarázatára az európai fejlődési trend elemzése során feltárt, szociológiai és történelmi adatokat felhasználta fel. (*Noah and Eckstein*, 1969)

Az előbb említett *Julien, Cousin, Ryerson, Sarmiento* és *Sadler* mindannyian kormányhivatalnokok voltak, a pozíciójukból fakadó munkájuk jelentette ebben az időszakban az összehasonlító pedagógia „létét", alapját. Eredményeiket levelezés, jelentések és korlátozott mértékű publikációk útján tették közzé.

Tankönyvek és egyetemi kurzusok

Általánosan elfogadott tény, hogy az összehasonlító pedagógia „modern" és „tudományos" korszaka a nyugati nemzetek számára *Sir Michael Sadler*től datálható (1900). Az első nyugati tankönyvet, a torontói egyetem tanára, *Peter Sandiford* szerkesztett, címe *Comparative Education* volt, s 1918-ban jelent meg Londonban. Újabb mérföldkő volt *Isaac Kandel: Studies in Comparative Education* című műve 1933-ban. *Hayhoe* (2001) megemlíti, 1929 és 1934 között négy különböző – Összehasonlító pedagógia címet viselő – könyv jelent meg kínai nyelven, kínai tudósok tollából (lásd még: *Bray* és *Gui* 2001). A nyugat olvasói csak mostanság tanulják meg, hogy más nyelveken született kiadványok is a mi összehasonlító és nemzetközi neveléstudo-

mányunk örökségéhez tartoznak.

Forradalmasította a személyes kommunikációt az Európában feltalált, s az Egyesült Államokban *Remington* és *L.C. Smith* által 1864-ben továbbfejlesztett írógép. A huszadik század elejére kifejlődött a gépi szedésű nyomtatás, s az újságok révén használatba jött a (kép)távírás. Ezen felül *Philo T. Farnsworth* 1923-ban feltalálta a televízió ősét. A kommunikáció is belépett a „modern" korba.

Másfajta változást hozott a szakterület információinak közzétételében az első rendszeres egyetemi összehasonlító pedagógiai kurzus megindítása. E kurzust *James Russel* indította 1899-ben, a Columbia Egyetemen működő Tanárképző Főiskolán (*Teachers College*). Ennek köszönhetően tudományterületünk több mint egy évszázados múlttal rendelkezik az tudományos kutatás világában. A *Teachers College* programja, különösen kutatási közleményei, és az 1925-1944 között *Isaac Kandel* által szerkesztett Pedagógiai évkönyv (*Educational Yearbook*) széleskörű hatással volt az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudományra (*Brickman*, 1966), továbbá a szakmai eszmecserében jelentős elmozdulást jelentett az alkalmi publikációktól a szabályos tankönyvek felé. Ugyancsak jelentősek voltak az 1932-1940 között, a Londoni Egyetem Oktatási Intézet (*University London Institute of Education*) által megjelentetett pedagógiai évkönyvek (*Yearbooks of Education*), valamint a Nemzetközi Oktatási Iroda (IBE) által kiadott *Annuaire International de l' Éducation et de l'Enseignement* (*Brickman*, 1966)

Konferenciák és nemzetközi szervezetek

A XIX. század második felétől a nagyszabású kiállítások és konferenciák is hatással voltak az összehasonlító és a nemzetközi pedagógia területén keletkezett tudományos eredmények közzétételére. Egyebütt utaltam rá (*Wilson*, 1994), hogy *Victor de la Vos* a moszkvai Cári Műszaki Intézetből az 1889-es philadelphiai világkiállításon a feladatelemzés fontosságát hirdette a műszaki tanterv elkészítése során. *Van Daele* (1993) azt írja, hogy a nemzetközi együttműködés számos 1885-1920 között megtartott konferenciára vezethető vissza, és ez vezetett a Nemzetközi Oktatási Iroda (IBE) felállításához is.

Az IBE volt az oktatási szektor első nemzetközi szervezete, és *Pedro Roselló* vezetése alatt folytatta az oktatási rendszerekről és gyakorlatokról szóló ismeretek gyarapítását és terjesztését. Az IBE tehát nemzetközi, illetve kormányközi szintre emelte az oktatással kapcsolatos információcserét. Gyakorlatilag az IBE valóra váltotta *Julien*nek egy efféle nemzetközi szervezetről szóló álmát. A Nemzetközi Oktatási Iroda 1948-ban az UNESCO részévé vált.

Brickman (1973) azt írta, hogy az összehasonlító pedagógia iránt érdeklődők évenkénti találkozói az Egyesült Államokban, 1935-ben kezdődtek. E találkozókat az USA Oktatási Hivatalának (*Office of Education*) Összehason-

lító Pedagógiai Tanácsadó Bizottsága (*Advisory Committee on Comparative Education*) hívta életre. Ezek a találkozók egy újfajta kommunikáció korának beköszöntét jelentették.

Szakmai szervezetek

Az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány szakmai szervezeteinek fejlődése az egyesült államokbeli Összehasonlító Pedagógiai Társaság (*Comparative Education Society*; CES) létrehozásától datálódik. *Brickman* szerint (1966) a CES felállításának közös motívuma az volt, amit *Gerald Read* ismert fel, hogy tudniillik „egy szervezet utazási költségei lényegesen alacsonyabbak, mint egy szervezetlen csoport költségei". Ezek a pedagógiai „utazások" folytatták azt az időszakot, amelyben az utazók történetei és a fizetett missziók tapasztalatai jelentették a terület fejlődésének információs csatornáit. A hatvanas évek közepén graduális hallgatóként több CES konferencián vettem részt a Chicagoi Egyetemen, ahol a résztvevők száma általában 60 fő körül mozgott. A szakmai szervezetek és konferenciák egyaránt hozzájárultak a terület kommunikációs mechanizmusaihoz. A különbség az volt, hogy az információcsere egyrészt az új összehasonlító és a nemzetközi neveléstudományi társaságok tagjai között, másrészt pedig maguk a társaságok között is zajlott.

Noha az első analóg elektronikus számítógépeket a német és japán kódok feltörésére a britek és az amerikaiak már a második világháborúban kifejlesztették, azonban a számítógépes korszak kezdetének az ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Computer*) 1946-os megalkotását tekintik. A bináris kód 1951-es kifejlesztése által a Massachusetts-i Technológiai Intézet (*Massachusetts Institute of Technology*) lefektette az utat a jövőbeni számítógépes kommunikáció felé. Ám ezek a makroszámítógépek a szövegszerkesztő gépek megalkotásáig nem voltak hatással az információcserére egészen a hatvanas évekig.

1963-ban alakult meg az első regionális társaság, az Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (*Comparative Education Society in Europe*, CESE). Számos nemzeti testület nőtt ki a CESE-ből, mint például a *Sezione Italiana della CESE* (SICESE). A Frankofón Összehasonlító Pedagógiai Társaság (*Association Francophone d'Éducation Comparée* AFEC), az első nyelvi alapon szerveződő társaságként 1973-ban jött létre. A második ilyen nyelvi alapon szerveződött társaság a Német Pedagógiai Társaság, a *Kommision für Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (KVEDGE). A Holland Nyelvű Összehasonlító Pedagógiai Társaság, *Nederlandstalig Genootschap voor Vergelijkende Studie van Opvoeding en Onderwijs* (NGVO) ugyancsak nyelvi alapon szerveződik. A CESE brit részlege 1966-ban jött létre, és ezt követően vált Brit Összehasonlító és Nemzetközi Pedagógiai Társasággá (*British Comparative and International Education Society*; BCIES), majd Brit Összehasonlító és Nemzetközi Pedagógiai

Szövetséggé (*British Association of International and Comparative Education*; BAICE).

Az 1960-as és az 1970-es években újabb társaságok is létrejöttek. A Japán Összehasonlító Pedagógiai Társaság (JCES) [*Nihon Hikaku Kyoiku Gakkai*] 1964-ben indult; az első kétnyelvű társaság a Kanadai Összehasonlító és Nemzetközi Pedagógiai Társaság (*Comparative and International Education Society of Canada / Société canadienne d'éducation comparée et internationale*; CIESC/SCECI) 1967-ben alakult. A tizenegyedik világkonferencia házigazdája a Koreai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (KCES) 1968-ban jött létre. 1972-ben az Ausztrál és Új-Zélandi Összehasonlító és Nemzetközi Pedagógiai Társaság (ANZCIES), A Taipei Kínai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (CCES-T) 1974-ben; az Indiai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (CESI), valamint a Kínai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (CCES) 1979-ben.

Az 1980-as és 1990-es években újabb társaságok alakultak. A Hong-Kong-i Összehasonlító Pedagógiai Társaságot (*Comparative Education Society of Hong Kong*, CESHK) 1989-ben hozták létre. A második regionális társaság, a Dél-Afrikai Összehasonlító és Történeti Pedagógiai Társaság (*Southern African Comparative and History of Education*; SACHES) 1991-ben, a harmadik pedig, az Ázsiai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (*Comparative Education Society of ASIA*; CESA) 1995-ben jött létre.

Az évszázad végén fennálló társaságok között voltak a *Sociedad Española de Educación Comparada* (SEEC), *Sociedade Brasiliera de Educação Comparada* (SBEC); *Greek Comparative Education Society (GCES), Israel Comparative Education Society* (ICES), Magyar Pedagógiai Társaság (Hungarian Pedagogical Society HPS), *Russian Council for Comparative Education* (RCCE), *Polish Comparative Education Society* (PCES), *Bulgarian Comparative Education Society* (BCES), *Ukrainian Comparative Education Society* (UCES), *Czech Pedagogical Society (Comparative Education Section)* és *Nordic Comparative and International Education Society* (NOCIES).

A régebben létező, de ma már nem funkcionáló társaságok az *Egyptian Comparative Education Society* (ECES), *London Association of Comparative Education* (LACE), *Nigerian Comparative Education Society* (NCES), *Sociedad Argentina de Educación Comparada* (SAEC), *Sociedad Colombiana de Educación Comparada* (SCEC), *Sociedade Portuguêsa Educação Comparada* (PCES).

Ugyanakkor új társaságokat is alakítottak. Például 2001-ben Argentínában új társaság alakult, hogy felváltsa a nem működő SAEC-et. Venezuela azon országok közé tartozik, amelyben az összehasonlító és a nemzetközi pedagógiai társaságok különböző fejlődési fokon állnak; s Afrika harmadik regionális társasága is életjeleket mutatott, a Côte d'Ivoire-ban létrehozott *Panafrican Association of Comparative Education*. Ezen kívül Franciaországban és Németországban vannak alakulóban olyan társaságok, amelyekben a tudományos élet fiatal kutatói vesznek részt.

2001-ben az Összehasonlító Pedagógiai Társaságok Világszövetsége

(*World Council of Comparative Education Societies*, WCCES) – melyet 1970-ben Kanadában az Első Összehasonlító Pedagógiai Világkongresszuson (*First World Congress of Comparative Education*) alapítottak – világszerte 29 tagszervezetet számlál. Mint kezdő tudós, én is részt vettem az első világkongresszuson. A máig megtartott tizenegy világkongresszus alatt e tudományterület eredményeinek közzétételében használatos „hagyományos" médiumokhoz újabb kommunikációs médium társult.

Az információs és kommunikációs technológiák és a globalizáció hatása

Noha más területek szerzői vizsgálták az IKT és a globalizáció hatását, de úgy tűnik, hogy azt a hatást, melyet az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudományra gyakoroltak, még nem vették mélyebben szemügyre. Az ERIC adatbázisában való keresés csak nagyon kevés publikációt hozott ebben a témában. Kettő ezek közül a Cambridge és Exeter egyetemen folyó nyelvi, nyelvészeti összehasonlító vizsgálatokról szólt (*Adams and Tulasiewicz*, 1998 és (*Poulet*, 1996). Az egyik publikáció *Rosemary Preston*nak (1998) a BAICE konferencián elhangzott előadása, míg a másik pedig *Oderon*nak (2001) egy svéd konferencián előadott, a Szub-szaharai Afrikában működő, Afrikai Világbanki Virtuális Egyetemről szóló cikkei voltak.

Ezek fényében olyan újszülött tudományterületek felé kell fordulnunk útmutatásért, mint amilyen például az összehasonlító politika-elemzés. *Deleon* és *Resnick-Terry* (1999) szerint az IKT gyakorlatilag eltüntette a fizikai távolságokat és megvalósította *McLuhan* (1964) „globális faluját". Kijelentik, hogy „eltűntek azok az ideológiai válaszfalak, amelyek valaha a világ számos nemzete között húzódtak, átadva helyüket az internacionalizált gazdaság nyilvánvaló kényszerének". Azt is hangsúlyozták, hogy „ezeket a folyamatokat felgyorsítják a telekommunikáció olyan lélegzetelállító fejlődési eredményei, mint amilyen például az elektronikus levél". Ám beismerik, hogy a „globalitás nem egyirányú utca, s újkeletű imperializmus".

Deleon és *Resnick-Terry* ugyancsak állítják, hogy „új fogalmi elméletek" bontakoztak ki az IKT és a globalizáció hatásainak értelmezésére. Az új institucionalizmus perspektívája felől közelítik meg az összehasonlító szektoriális politika-vizsgálatokat, azt az axiómát alkalmazva „hogy az intézmények változásokat idéznek elő, és hogy világszerte találhatók egymáshoz hasonló intézmények, amelyek a nemzetek életében változásokat hoznak (*Deleon* és *Resnick-Terry,* 1999). Azt, ahogyan *Bill* és *Hilary Clinton* koncentrált az Egyesült Államok egészségügyi finanszírozásának és ellátásának fejlesztésére, mint példát hozzák fel arra, hogy a nemzetek egyre inkább készek innovációk és elgondolások összehasonlítására, sőt „kölcsönvételére". Számomra megdöbbentő a hasonlóság az oktatási szektort érintő összehasonlító vizsgálatokkal, melyeket jóval hosszabb ideje folytatnak, mint az összehasonlító politika-elemzéseket.

Az IKT és az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány

A XX. században robbanásszerűen megnövekedett a könyvek, a monográfiák és cikkek publikálása az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány ikerterületein. 1950 és a századforduló között hasonlóan robbanásszerű növekedés ment végbe a két terület kérdéseivel foglalkozó tudományos folyóiratokban. A személyi számítógépeknek köszönhető elektronikus publikációk megjelenése új folyóiratok indításához is hozzájárult. Ezen túlmenően az elmúlt félszázadban az oktatás fejlesztését és átalakítását a nemzetközi neveléstudománnyal foglalkozók szakmai jelentéseinek áradata jellemezte. A jelenlegi átalakulásoknak része az is, hogy a WCCES tagok alkalmazzák az információs és kommunikációs technológiákat mind a kommunikációban, mind pedig a nyilvános fellépéseikben és publikációikban is egyaránt.

Tudományos folyóiratok

Az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány folyóiratainak kiadása 1901-ben Kínában az *Education in the World*-del (*Braz* és *Gui* 2001), Európában pedig 1931-ben, a *Friedrich Schneider* által alapított *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*-tal kezdődött. Ezt követte a második világháború után 1954-től az UNESCO hamburgi Oktatási Intézete (*Institute of Education)* által megjelentetett *International Review of Education*. 1992-ben a CCES kínai nyelvű folyóiratának címe „A Külhoni Oktatás Körülményei"-ről (*Foreign Education Conditions*) Összehasonlító Pedagógiai Szemlé-re (*Comparative Education Review*) változott (*Bray* és *Gui* 2001).

Több összehasonlító pedagógiai társaság más jellegű folyóiratokat is megjelentetnek. A CES 1957-ben indította útjára a *Comparative Education Review*-t. Noha a *Comparative Education Society* a nevét *Comparative and International Education Society*-re változtatta, a folyóirat nem vette fel címébe a „nemzetközi" jelzőt. Amíg Nagy-Britanniában a *Comparative Education* a CESE-hez kötődik, addig a *Compare* a BAICE folyóirata. A *Canadian and International Education/Éducation Canadienne et internationale* a CIESC kétnyelvű folyóirataként 1973-tól kezdve jelenik meg. Az *Education comparée* és a *Politiques d'éducation et de formation: Analyses et comparaisons* az AFEC; a *Revista Española de Educación Comparada* a SEEC; a *Southern African Review of Education* a SACHES kiadványa. A CCES-T kínai nyelvű kiadványa a *Journal of Comparative Education*; a másik angol-francia kétnyelvű folyóiratot – *Journal of Comparative Education and International Relations in Africa/Revue d'éducation comparée et des relations internationals en Afrique* – pedig a *Panafrican Association of Comparative Education* jelenteti meg. Ez utóbbi, portugál nyelvű cikkek megjelenésével háromnyel-

vű folyóirattá válik. A nem összehasonlító pedagógiai társaságok által közreadott folyóiratok közé tartozik a *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, melyet kétnyelvű formában, Genfben jelentet meg az UNESCO Nemzetközi Oktatási Irodája, az IBE, valamint az angol Pergamon Press által kiadott *International Journal of Educational Development*. Végül megemlítendő az Oxford Egyetemen szerkesztett sorozat, *az Oxford Studies in Comparative Education.*

Internetes publikációk

Az ERIC adatbázisban való keresés nyomán általam megtalált első internetes, összehasonlító pedagógiai publikáció, a kilencvenes évek közepén *Golnar Mehran* – iráni összehasonlító neveléstudós – cikke volt (1996). Számára korlátozott volt a hozzáférés a „normál" nemzetközi diskurzushoz, s az IKT korai használatba vétele lehetővé tette számára, hogy globalizálni tudja a szakterületen való jelenlétét s fenntartsa nemzetközi kapcsolatait. Ekkortra tehető az elektronikus publikációk mennyiségének robbanásszerű emelkedése. A web-en és az ERIC adatbázisban folytatott keresések számos összehasonlító és nemzetközi neveléstudománnyal kapcsolatos internetes oldalt és cikket adtak. Ebben a tekintetben az IKT átformálta azt a módot, ahogyan a tudósok nekiláttak a kutatásaikhoz szükséges irodalmi áttekintésnek.

Az IKT hatására a nyomtatott összehasonlító és nemzetközi neveléstudományi folyóiratok is átalakultak on-line, elektronikus folyóiratokká. Ilyen példa a Kolumbia Egyetem Tanárképző Főiskolája (*Teachers College*) által *Current Issues in Comparative Education néven,* Ausztráliában a *Centre for Research in International Education* által ugyancsak on-line formában megjelentetett *International Education Electronic Journal*. Számos folyóirat közöl cikkeiről elektronikus tartalommutatókat, ide tartozik a *Comparative Education Review* és a *Compare*. Az *International Review of Education* és a *Comparative Education* az előfizetők számára elérhető on-line formában is. Ezek mellett átalakította a könyvkiadást, hogy a Hong-Kong-i Egyetem Ös--szehasonlító Pedagógiai Kutatóközpontja (*Comparative Education Research Centre*) 1998-ban útörő módon, nyomtatott és internetes, letölthető formában is közzétette *Noah* és *Eckstein, Doing Comparative Education: Three Decades of Colaboration* című művét.

Kétségtelen azonban, hogy iker-tudományterületeink legjelentősebb átalakulását a komparativisták összehasonlító és nemzetközi pedagógiáról szóló, e-mail-ek és internetes oldalak útján történő kommunikációja hozta el. A WCCES tagszervezetei többségének van vagy web-oldala vagy e-mail címe. Emellett számos újonnan létrejött vagy alakulóban lévő társaság – például a Fülöp Szigeteken, Kubában és Venezuelában – rendelkezik e-mail címmel. 2001 közepén tizennégy WCCES tagszervezet rendelkezett internetes oldallal és e-mail címmel egyaránt. További tizenkét társaságnak volt e-mail címe, és csupán három olyan társaság volt, amelyiknek nem volt sem

bejegyzett e-mail címe, sem web oldala (noha az egyes tagoknak volt elektronikus levélcímük).

Az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány számára létrehozott első számítógépes listaszerverek (tudomásom szerint) az OSIE-ban (*Ontario Institute for Studies in Education*), a *Comparative, International and Development Education Center*-ben indultak 1994-ben a CIDEC-listával. Ezt eredetileg belső kommunikációra tervezték, s később terjesztették ki szélesebb körű használatra. Ezt az első listaszervert követte 1995-ben a Hong Kong-i Egyetemen, a *Comparative Education Research Centre* által kifejlesztett *ComparEd* nevű listaszerver. Mindkét listaszerver előmozdította az információcserét. A *ComparEd* a Kent Állami Egyetemen a WCCES és a CIES archívumának listáit és archivált üzeneteit is tárolja.

Az 1980-as években az OISE-nél lévő kollegám, *Joseph Far*rel, Latin-Amerikában segített az ottani munkatársaknak, hogy létrehozzák a REDUC-ot (*Red de Educatión*), az ERIC adatbázis latin-amerikai verzióját, mely a spanyol és portugál nyelvű, oktatással foglalkozó cikkek és könyvek közötti keresést segíti. A REDUC projektben való kanadai részvételt támogatta a *Canadian International Development Agency* (CIDA). Az ilyen jellegű projektek segítettek abban, hogy Latin-Amerikában csökkenjen az angol nyelv hegemóniája az interneten.

Ezeken felül három Összehasonlító Pedagógiai Világkongresszusnak – a kilencediknek Ausztráliában, a tizediknek Dél-Afrikában és a tizenegyediknek Koreában – volt honlapja, mely információt nyújtott, és segítette a regisztrációt, valamint absztraktokat valamint tanulmányokat adott közre. A WCCES weblappal rendelkező tagszervezetei közül sokan reklámozzák évenkénti konferenciáikat e médiumon keresztül.

Az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány melioratív funkciója

Egyre több ország stratégia-tervezőjében tudatosul, hogy az oktatásnak fejlődnie kell annak érdekében, hogy megfeleljen a globalizáció kihívásainak. Az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudománnyal foglalkozók tudnak olyan információt nyújtani a politika alakítóinak, melyek segíthetik őket a kihívásoknak való megfeleléshez szükséges oktatási gyakorlatok és innovációk megtalálásában. Ez a szolgálat kitágítja az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány hagyományos társadalomjobbító funkcióját, és a terület jövőjének egy fontos aspektusát vetíti előre.

Nincsen dokumentálva, miként érintkeznek egymással az interneten keresztül az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány művelői (s ez valószínűleg nem is dokumentálható), de érzékelni lehet a tudományos élet pezsgését. Mint sokan mások, én is számos oktatótól, hallgatótól, vezetőtől kapok kérdéseket. Szerintem információelosztó-központ módjára működöm, összehozva egymással azokat, akiknek kérdéseik vannak, és azokat, akikről

úgy vélem, megvan a válaszuk az előbbiek kérdéseire. A WCCES-nek és tagszervezeteinek talán fontolóra kellene venniük egy pár olyan tudásmenedzselési projektet, amelyek szolgálhatnák azt az igényt mely az oktatási módszerekről, gyakorlatokról és rendszerekről szóló információ iránt jelentkezik. A tudásmenedzsmentet mint „a tudással rendelkezők és a tudást igénylők összekapcsolásának hatékony eszközét" határozzák meg (*Kronner*, 2001).

Az hogy a WCCES 1999-ben operatív kapcsolatba került az UNESCO-val, újabb fórumot teremtett iker-területeink számára, hogy nyilvánvalóvá tegyék melioratív funkciójukat. Az operatív státusz elősegíti az oktatáspolitikával, oktatási programokkal és gyakorlatokkal kapcsolatos kérdésekben az UNESCO-nak nyújtott tanácsadást. Globális jelenlétünkben új fejezetet nyitottak azok a lehetőségek, melyek révén közvetlenül – egyre inkább e-mailen keresztül – kommunikálhatunk az UNESCO-val és a hozzá kapcsolódó nemkormányzati szervezetekkel (NGO-kkal)

Az IKT ide kapcsolódó változása az, hogy megszaporodtak azoknak a szervezetek és ügynökségeknek a honlapjai, melyek érintettek az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány kérdéseiben. Ezek közé tartozik a Világbank, az UNESCO és annak különféle központjai, a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO), a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) és szinte mindegyik bilaterális segélyügynökség. Külön említést érdemel a *James Wolfenson*, a Világbank elnöke által kezdeményezett politikai változás, amelynek következtében számos, korábban korlátozott jelentés és dokumentum vált hozzáférhetővé a Világbank internetes lapjain. Kívánatos lenne, hogy más ügynökségek is kövessék ezt az irányt, s hasonló, „rejtett" irodalmukat tegyék hozzáférhetővé szélesebb közönség számára is.

Ami e „rejtett" irodalmat illeti, az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudománnyal foglalkozók közül sokan végeznek bilaterális és multilaterális segítő szervezeteknél konzultációs feladatokat. E minőségükben mint gyakorlati szakemberek működnek. Az általuk készített jelentések legtöbbje nem forog közkézen és nem érhető el a nagyközönség számára. Korábbi tanulmányaimban *John Dewey*-t a Kínában, Törökországban, Mexikóban és a Szovjetunióban végzett tanácsadói munkája miatt a XX. század első „modern" nezmetközi neveléstudósának neveztem. 2000-ben az egyik tanítványom előbányászta *Isaac Kandel*-nek egyik ismeretlen jelentését, aki 1943-ban egy oktatással foglalkozó (információs) bizottságban – *Committee of Enquiry* – elnökölt. A bizottság a Brit Gyarmatügyi Hivatalnak készített ajánlásokat, melyeket csak 1962-ben valósítottak meg, miután Jamaika politikailag függetlenné vált (*Wilson*, 2000b). Csak sejtelmeim vannak, hogy vajon hány más összehasonlító és nemzetközi neveléstudós írt efféle jelentéseket, melyek sohasem forogtak közkézen.

Távoktatás és távtanulás

Az összehasonlító és nemzetközi pedagógiával kapcsolatos információk globalizálódása egy másik funkciót is betölt, nevezetesen azt, hogy akadémiailag felfrissíti az elszigetelt egyetemeket. Először akkor figyeltem fel a távtanulás lehetséges hatásaira, mikor először folytattam összehasonlító vizsgálatokat a nyitott egyetemekről (*Wilson*, 1990). A Thaiföldön és Indonéziában folytatott levelező tanulmányok megsokszorozták a távoli egyetemek oktatásának minőségét. Ez annak köszönhető, hogy ezeknek az intézményeknek az oktatói egyben az *Universitas Teburka* hallgatói is voltak, és a Bahasa-ban, Indonéziában nem elérhető tankönyveket a kurzusaik anyagaival pótolták. Az indonéziai *Universitas Teburka* és a thaiföldi *Sukothai Thammatirat Open University* egyaránt lehetővé tette, hogy azok a tanárok, akik nem tudtak részt venni szakmai továbbképzéseken, fejlesszék oktatói módszereiket és tudományos ismereteiket. Az újítás révén a tanárok szűk köreiken kívüli szakmai kapcsolatokra is szert tettek. Az Internet az ilyen kapcsolatokat kiszélesítheti és elősegítheti a tanulást is.

Az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudományban a távoktatási kurzusokat mindezidáig tudtommal csak a *University of South Africa* (UNISA), az ausztráliai *Queensland University of Technology* (*Bergh*, 1999) és a Minnesota Egyetem kínált. Egy *Google* keresővel végzett meta-keresés azonban számos olyan bizonytalan találatot eredményezett, melyek a távoktatásban kínált összehasonlító és nemzetközi pedagógiai kurzusokra utaltak. Az érdekes találatok között szerepelt egy olyan, amely szerint a *University of Louisville*-n távoktatásból szerezhető mesterfokozat alapkövetelményei között volt egy összehasonlító pedagógiai kurzus is. Úgy tűnik, hogy tudományterületünk az IKT hatására és az oktatás globális befolyásolása által „révbe ért".

Összegzés

Az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány gyökereinek vizsgálata eljuttathat minket oda, hogy eltöprengjünk, milyen hatással van és lesz a globalizáció és az IKT együttmozgása iker-tudományterületeinkre. A területnek és művelőinek egyre globálisabb jelenléte fontos hatással van a jövőre, mivel az IKT-k egyre szélesebb közönség – tudós kollegák, politikusok és más, e területtel foglalkozók – számára teszik ismertté ezeket világszerte. Ebben a kontextusban a WCCES fontolóra vehetne egy tudásmenedzsment-projektet, hogy ki tudja elégíteni az oktatási reformokkal, módszerekkel, gyakorlatokkal és rendszerekkel kapcsolatos, összehasonlító perspektívájú információ iránti globális igényeket. E cikkben egy ilyesfajta intézkedést az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány közös melioratív trendjében helyeztem el.

Tanulmányomban történetileg vizsgáltam az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány kommunikációs módjainak fejlődését. Megállapítottam, hogy közel egy évezreden át a kommunikáció az azonos érdeklődésű

kollegák közötti levelezésre, valamint a szűk körben terjesztett publikációkra korlátozódott. A nyomtatás fejlődésével kiszélesedett a munkák elterjeszthetőségének köre. A publikációk tartalma a más országokról szóló retorikai munkáktól a filozófiai, a leíró és végül az elemző vizsgálódásokig fejlődött.

E korai komparativisták látóköre akkor kezdett megváltozni, mikor „missziókat" indítottak útjukra, más országok oktatásának tanulmányozására. A legkorábbi ilyen missziót *Kobayashi* (1990) Kr.u. 607-re teszi, de az ilyen missziók csak a tizenkilencedik és huszadik századi Európában, Amerikában és Japánban válnak népszerűekké.

Az összehasonlító pedagógia „modern" időszakának megszületését *Sir Michael Sadler*től datáltuk, aki nevéhez a tudományterület tudományos, szociológiai dimenziójának bevezetése fűződik. A tudományterület ismeretrendszerének elterjesztésében alapvető változás történt 1899-ben, amikor is a *Columbia University Teachers College* elindította első egyetemi kurzusának. Néhány évvel később *Monroe* és *Hans* közösen megszerkesztették az első Nemzetközi Neveléstudományi Kézikönyvet (*International Handbook of Education*); 1917-ben *Yu* kínai nyelven kiadta négy országra kiterjedő összehasonlító vizsgálatát, 1918-ban pedig *Sandiford* publikált egy angol nyelvű vizsgálatot hat ország oktatási gyakorlatáról. 1929-ben *Zuang* egy átfogó tankönyvet adott ki Kínában, és 1933-ban *Kandel* is megjelentetett egy párhuzamos művet az Egyesült Államokban.

A tudományos eredmények elterjesztésében jelentős esemény volt számos, az 1885 és 1920 között megszervezett konferencia eredményeképpen az IBE 1925-ös felállítása. 1935-ben az USA-ban megalakították az *Advisory Committe on Comparative Education*-t, majd három évtizeddel később az egyesült államokbeli Kent State University tanára, *Gerald Read* által vezetett tanulmányutakra alapozva a CES-t. A történet Európában hasonlóképp folytatódott, mivel a CESE-t ugyancsak számos konferenciát követően hozták létre.

Azután, hogy a különböző nemzeti, regionális és nyelvi alapon szerveződött összehasonlító és nemzetközi neveléstudományi társaságok elszaporodtak a hatvanas években. *Leo Fering* a svájci IBE-től, *Gerald Read* a CES-től, *Joe Katz*, a CIESC alapítója a Kloumbia Egyetemről, *Andreas Kazamias* a Wisconsini Egyetemről és mások megalakították a WCCES-t 1970-ben. A WCCES ekkor átvette a vezető szerepet a többi tagszervezet létrejöttének ösztönzésében és istápolásában.

Az összehasonlító pedagógia folyóiratainak elindítását a 1901-re (Kína), és 1931-re (Németország) datáltuk, az *International review of Education* elődjével. A *Comparative Education Review*-val kezdődött a folyóiratok nemzeti társaságok általi kiadása. Jelen pillanatban legalább tíz jegyzett folyóiratot adnak ki az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudományban, és újabb kéttucatnyi foglalkozik oktatásfejlesztéssel, oktatás-gazdaságtannal, oktatástervezéssel, oktatás és antropológiával, s más területekkel, melyek az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudománnyal kapcsolatosak.

Azt mondtuk, hogy a XX. század robbanásszerű növekedést hozott az

összehasonlító és a nemzetközi pedagógiával kapcsolatos könyvek, monográfiák, cikkek megjelenése terén. Ehhez járult hozzá az a tény, hogy szélesebb körben váltak ismertté azok a jelentések, amelyeket az ötvenes évektől kezdve a nemzetközi neveléstudomány azon gyakorlati szakemberei készítettek, akiket a két- és többoldalú együttműködésekbe vontak be.

Azok, akik az elektronikus kommunikációt a *Bitnet*-tel, az internetes keresést pedig a *Mosaic*-kal kezdtük, szintén szemtanúi lehettünk egy forradalomnak, amely hatással volt erre a területre is. Lassú kezdés után az elmúlt évtized az Internet által ismét a kommunikáció kiszélesedésének, az információ széleskörű elterjesztésének a szemtanúi lehettünk. A nemzeti statisztikai szolgáltatóknál és nemzetközi szervezeteknél lévő weboldalak megjelenésével a területen végzett alapvető kutatások módszerei forradalmasodtak. Az internetes keresők tíz évvel ezelőtti és a meta-keresők öt évvel ezelőtti kifejlesztése ugyancsak megváltoztatta kutatási képességeinket.

A felismeréseink, a kutatási eredményeink elterjesztése a hasonló területen kutató kollegákkal való levelezéstől a filozófiai, retorikai leíró majd pedig elemző publikációk felé fejlődött tovább. Ezt követően az oktatás tanulmányozására szerveződött „missziók" szponzorálásává, kiállítási bemutatókká, konferenciák majd világkongresszusok szervezésévé, szervezett tanulmányutakká, szakmai társaságok, majd a WCCES létrehozásává, egyetemi kurzusokká és programokká, tankönyvek, majd folyóiratok publikációjává, az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány cikkeinek, könyveinek valamint azok Internetes on-line publikációjáig jelentős fejlődésen ment keresztül. Ez a történeti utazás a jelenbe röpített minket, és előhívja a kérdést: „Most aztán merre tovább?"

Az 1994-es CIES elnöki székfoglalómban egy másik fogas kérdést vetettem fel arról, hogy „vajon az összehasonlító és nemzetközi neveléstudomány mikor jut el oda, hogy többnek ismerjék el, mint valami „amorf" területet" (*Wilson*, 1994). Hiszem, hogy a válasz az, hogy a globalizáció jelentős elismerést hozott az összehasonlító és nemzetközi neveléstudománynak, s hogy az IKT a szélesebb közönség eléréséhez szükséges kommunikációs eszközöket fejlesztette. Minden összehasonlító és nemzetközi neveléstudóst bíztatok arra, hogy használják ezt az elismertséget bölcsen, minden lehetségest megtéve, hogy kutatási eredményeiket és felismeréseiket a „politikacsinálóknak", oktatási reformereknek és gyakorlati szakembereknek hatásosan kommunikálják.

Hivatkozások

Adams, Anthony and Tulasiewicz, Witold. 1998. *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*. ERIC ED43926.

Bergh, Anne-Marie. 1999. *Teaching Comparative and International Education*. Pretoria: University of South Africa

Bray, Mark and Gui, Qin. 2001. Comparative Education in Greater China: Contexts, Characteristics, Contrasts and Contributions. *Comparative Education* 37(4): 451-473.

Brickman, William. W. 1960. A Historicai Introduction to Comparative Education.

Comparative Education Review 3(3): 6-13.

Brickman, William W. 1966. Ten Years of the Comparative Education Society. *Comparative Education Review* 10(1): 4-15.

Brickman, William W. 1973. *Comparative Education: Concept, Research and Application*. Norwood (Pennsylvania): Norwood Editions.

Deleon, Peter and Resnick-Terry, Phyllis. 1999. Comparative Policy Analysis: Déja Vu All Over Again? *Journal of Comparative Policy Analysis* 1(9): 9-22.

Epstein, E.H. 1994. Comparative and International Education: Overview and Historical Development. In: Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite, eds., *International Encyclopedia of Education* (918-923). Oxford: Pergamon Press.

Hayhoe, Ruth. 2001. Introduction. In: Gu Mingyuan, ed., *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Holmes, Brian. 1990. Western Europe. In: W.D. Halls, ed., *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends* (69-108). Paris: UNESCO and London: Jessica Kings1ey.

Kandel, Isaac Leon. 1933. *Studies in Comparative Education*. Boston: Houghton Mifflin.

Kandel, Isaac Leon. 1943. *Committee of Enquiry into Secondary Education* [Kandel Report on Secondary Education in Jamaica]. Kingston: Ministry of Education.

Kobayashi, Tetsuya. 1990. China, India, Japan and Korea. In: W.D. Halls, ed., *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends* (200-226). Paris: UNESCO and London: Jessica Kingsley.

Kronner, Hans. 2001. A New Approach to Global Knowledge Management and ICTs in TVET. Bonn: *UNESCO Centre for Technical and Vocational Education and Training*.

Lubbers, Ruud. 1998. *Trends in Economic and Social Globalization: Challenges and Obstacles*. http://www.globalize.org.

McLuhan, Marshall. 1964. *Understanding Media*. New York: Mentor.

Mehran, Golnar. 1996. Female Education and Identity Formation in the Islamic Republic of Iran. The original URL is no longer valid, but the article can be found at: http://www.isop.ucla.edu/cnes.

Menzies, Heather. 1998. *Women and the Knowledge-Based Economy and Society*. Ottawa: Status of Women Canada, http://www.swc-cfc.gc.ca.

Merriam Webster. 1979. *Webster's New Collegiate Dictionary*. Toronto: Thomas Alien and Son, Ltd.

Noah, Harold N. and Eckstein, Max A. 1969. *Toward a Science of Comparative Education*. New York: Macmillan.

Noah, Harold N. and Eckstein, Max A. 1998. *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong. Electronic version on http://www.hku.hk/cerc.

Odero, Jared. 2001. *Higher Education and New Technologies in Sub-Saharan Africa: Issues and Trends*.

www.srhe.ac.uk/southafricalabstracts/paperOdero.htm.

Poulet, Gerard 1996. The International Baccalaureate French Language Pilot Project (1991-1995). *Language Learning Journal* 13: 45-50.

Preston, Rosemary. 1998. *Global Influences on International Educational Research. Paper presented to the British Association for International and Comparative Education Annual Conference*, University of Reading.

Sandiford, Peter, ed. 1918. *Comparative Education: Studies of the Educational Systems of Six Modern Nations*. London: Dent.

Tjaden, Gary S. 1995. *Measuring the Information Age Business*. Atlanta: Georgia Institute of Technology, www.ces.btc.gatech.edu.

van Daele, Henk. 1993. *Que sais je? L'éducation comparée*. Paris: Presses Universitaires de France.

Wilson, David N. 1990. A Comparative Study of Open Universities in Thailand and Indonesia. *Canadian and International Education* 19(2): 61-88.

Wilson, David N. 1994. Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins? A Preliminary Geneaology of Our Twin Fields. *Comparative Education Review* 38(4): 449-486.

Wilson, David N. 200Oa. The State of Comparative and International Education. In: Eric Feng-Jihu Lee, ed., *Education Theory and Practice in the New Century* (p113-135). Taipei: Wen Publishers.

Wilson, David N. 2000b. *To Compare is Human: Comparison as a Research Methodology*. Paper delivered at the 2000 Waseda International Symposium, Tokyo, March 2000.

Wilson, David N. 200la. A Prosopographic and Institutional History of Comparative Education. In: Jürgen Schriewer, ed., *Discourse Formation in Comparative Education*, Volume Two. Frankfurt: Peter Lang.

Wilson, David N. 200Ib. The Convergence of Information and Communications Technology and Technical and V ocational Education and Training. In: Mohan Perera, ed., *Information and Communication Technology and Technical and Vocational Education and Training: Impact and Possible Actions*. Paris: UNESCO.

Yu, Ji. 1917. *Comparative Study of National Education in Germany, France, Britain and the USA*. Shanghai: China Book Company. [in Chinese]

Zhuang, Zexuan. 1929. *Comparative Study of Education Systems in Foreign Countries*. Shanghai: Commercial Press. [in Chinese]

A szerző

David N. Wilson a felső- és a felnőttoktatás, valamint összehasonlító neveléstudomány professzora a Torontói Egyetem Ontarioi Oktatáskutató Intézetében (*Ontario Institute for Studies in Education*, OISE). Szakterületei: összehasonlító és nemzetközi neveléstudomány, oktatástervezés, szakoktatás és szakképzés (*Technical and Vocational Education and Training*, TVET), műszaki oktatás, felsőfokú műszaki oktatás, információs és kommunikációs technológiák, oktatásfejlesztés a harmadik világban. Szakterületi munkatársként tevékenykedett kétszer az UNESCO-nál, egy alkalommal az ILO-nál, és egyszer pedig az OSIE-nál végzett munkáját megszakítva TVET-projektvezetőként az Ázsiai Fejlesztési Bankban. Elnöke volt a *Comparative and International Education Society of Canada* (CIESC), a *World Council of Comparative Education Societies* (WCCES) és *International Society for Educational Planning* (ISEP) szervezetének; ezen kívül a *Canadian Bureau for International Education*

(CBIE) elnökhelyettese volt.

David N. Wilson a szakoktatás és a szakképzés, az összehasonlító és a nemzetközi neveléstudomány, az oktatástervezés, a non-formális nevelés, a műszaki képzés, az IKT, a nyitott- és távegyetemek területén írott könyvek, monográfiák, tanulmányok szerzője.

Cím: Prof. David N. Wilson, Comparative, International & Development Education, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 252 Bloor Street West, Toronto, Canada M5S 1V6.

E-mail: dnwilson@oise.utoronto.ca

KISAJÁTÍTÁS, MEGÉRTÉS, BEFOGADÁS: AZ ŐSLAKOSOK ESZME- ÉS ISMERETRENDSZERÉNEK SZEREPE A FELSŐOKTATÁSBAN[7]

DOUGLAS L. MORGAN

Absztrakt Ez a munka a nyugati tudomány és a bennszülött emberek eszméinek és tudásának alapjait adó elvek különbözőségére igyekszik rávilágítani. A bennszülött emberekének, mint amilyenek például Ausztrália, Dél-kelet Ázsia, Afrika Közép és Dél - Amerika őslakosai. Bemutatjuk a közeledés folyamatát, melyben a bennszülött eszmék és tudás kiemelkedett a kizsákmányolásból, megértést, majd befogadást nyert. Ugyanakkor az alapvető feszültség megmaradt a nyugati tudomány és a bennszülöttek tudása között. Ez egyaránt kihívást jelent a felsőoktatási intézményeknek és egyéb más testületeknek is.

Annak ellenére, hogy az esélyegyenlőség és a multikulturalizmus elve egyre nagyobb támogatásnak örvend, és a bennszülött tudás egyre nagyobb mérvű elismertsége és befogadása a nyugati felsőoktatásba egyre nyilvánvalóbb, a felsőoktatást még mindig az a nyugati világnézet uralja, amely illeszkedik más kultúrák nézeteihez. Arra, hogy a bennszülött emberek ugyanúgy boldogulni tudjanak a felsőoktatási környezetben, mint azok, akik nem holisztikus/természetközeli kultúrából jöttek és, hogy olyan oktatási vagy kutatási programban vehessenek részt, amely nem értékeli le őket, vagy nem ismeri el kulturális azonosságtudatukat, egyenlőre csekély esély mutatkozik.

Többek számára csak az tekinthető tudásnak, amely tudományosan megalapozott, és azzal a hiedelmek nem hozhatóak összefüggésbe. A nyugati értelmezés szerint a tudomány ténylegesen az objektivitás fokán áll. Ha valami nem igazolható tudományos módszerekkel, akkor az nem „tudomány", és nem számít, hogy mennyire hatásos az eljárás azok számára, akik használják, a bölcsességek birodalmába száműzik. Ugyanakkor az a nyugati tudomány melyet eszközként használnak a valóság kimutatására egyre növekedő kritika tárgya, és kissé túlhaladja a kultúra sajátosságait.

A kizsákmányolás évtizedei után a bennszülöttek a nyugati tudomány által vizsgált objektumokból előléptek tudományos kutatókká. Kissé nehézkes a tudományos társadalomba való beillesztésük, közülünk sokan a kisajátítási folyamatot folytatják, mely romboló hatással volt a közösségünkre a múltban, és a mai napig hatalmat gyakorol életünkre. Az irónia még nem veszett ki belőlem, mint kutatóból. Tudatában vagyok, hogy mit választottam a kutatás tárgyának, hogy én is rendszer által eltartott személy vagyok, vagyis, amit itt

[7] Douglas L. Morgan cikkét Neszt Judit fordította

leírok az „kulturális tárgyként” a kizsákmányolás tárgyává lesz.

Kisajátítás

A bennszülöttek által tapasztalt kizsákmányolás két különböző formában jelent meg: az erőforrásoké és a tudásé. A továbbiakban ezekkel fogunk foglalkozni.

Erőforrások

A bennszülöttek első élménye a nyugati kultúráról a természeti erőforrások kifosztása volt. Ezek alkalmasak voltak arra, hogy hajtóerőként szolgáljanak a nyugati világ gazdasági növekedéséhez.

Eltulajdonították a természeti kincseiket, a nyersanyagaikat, a drágaköveiket, a gyógynövényeiket, a fűszereiket, és letelepedési és mezőgazdasági céljaikra az állataikat és a földeit. Aminek csak gazdasági értéke volt, folyamatos fosztogatás tárgya lett, ezért csak néhány közösség élvezhette tovább a nyugatiak megjelenése előtti életminőségét. Ennek eredményeképpen sok közösség nem volt képes többé fenntartani korábbi életformáját, és mára már elszegényedett, akár eredeti élőhelyén él, akár azokon a területeken, ahová sok esetben azért telepítették őket, hogy kizsákmányolásukat megkönnyítsék.(*Rigney*, 2001)

Ez nem múltbéli gyakorlat, a mai napig változatlanul folyik a világ több területén. Pápua Új Guineában, Indonéziába, a Fülöp-szigeteken, Afrika egyes részein, és Közép-, valamint Dél-Amerikában. A bennszülöttek erőforrásait kifosztják, földjeiket letarolják. A törvényeket, melyek ezt a folyamatot lehetővé teszik, a gyarmatosítók hozták, akik nem ismerték el a bennszülöttek szuverenitását, jogát a földhöz és az erőforrásokhoz. Ezek a törvények csekély törvényes menekvési lehetőséget biztosítanak, amikor az erőforrások folyamatos kizsákmányolása miatt a bennszülöttek korábbi életformája tarthatatlanná válik. A gyarmatosítottak gazdasági rendszere helyébe lépő új rendszer csak a bennszülöttek elnyomását szolgálja. Őket a nyugati gazdaság perifériájára kényszerítették, ahol megtapasztalhatják a rossz egészségi-, oktatási-, és lakáskörülményeket valamint a munkanélküliséget, melynek eredményeképpen körükben gyakran magas a bebörtönzöttségi ráta. (*Angus és Lea*, 1998; *Deeble et al*., 1998)

Tudás

Ezzel a folyamattal párhuzamosan történik a bölcsesség és a tudás kisajátítása is. Ez figyelhető meg a gyógynövények felhasználásával, a vadászattal kapcsolatosan, továbbá a helyi tudás megszerzése terén azon ehető növényekről és állatokról, amelyek lehetővé teszik a túlélést a gyarmatosítók szánmára a nyugatitól eltérő idegen környezetben is. (*Rigney*, 2001). A nyugati lét-, és ismeretelméleti rendszerek kiválóan alkalmasak ennek megértésére és kategorizálására. A bennszülöttek tudományosan megalapozott tudását eddig is kihasználták, és ezután is ki fogják használni. Az aerodinamika néhány alapelve például a bumerángtól származik, és napjaink több gyógyszerészeti felismerése, találmánya is a bennszülöttek növényekkel és állatokkal kapcsolatos tudományos szakértelmén alapul. Eddig azt a tudást, amely a gyógyítás tudományát is tartalmazta, és amelyek közül jó néhány többtízezer év tapasztalatát sűríti magába, a tudás tartalma miatt nagymértékben elutasították, és leértékelték, varázslásnak, vagy boszorkányságnak minősítették. (*Morgan*, 1999)

Kevéssé ismert tény, hogy a nyugati társadalom és gazdaság nem menekülhetett volna meg a bennszülöttek tudása nélkül. A kolonizáció idején sok bennszülöttnek jobb volt az egészségi állapota, jobb minőségű életet élt, és magasabb kort élt meg, mint az őket gyarmatosító nyugatiak. (*Morgan*, 1988) A bennszülötteket, mint a „tudomány" és kulturális tudás enciklopédiáját kihasználták, biztosítva ezzel a túlélést egy olyan közegben, amely ellenséges volt a nyugati tudással szemben. (*Rigney*, 2001). A nyugati világ mezőgazdasága ma merőben más képet mutatna az amerikai és ázsiai bennszülöttek tudásának alkalmazása nélkül. A fő termények legtöbbje, melyet ma a nyugat élvez, beleértve a burgonyát, a rizst, a fűszereket, a gabonaféléket, a házityúkot, mind a bennszülöttektől származik. Amióta a nyugati gazdálkodási gyakorlat bizonyítottan alkalmatlan az Európán kívüli területeken, a korai pásztorkodáson alapuló iparágak Ausztráliában, Afrikában és Amerikában a bennszülött gazdaság alapjaira épültek, mely több ezer év kísérletezése és megfigyelése alapján ismeri a természet felhasználásának legjobb módjait.

Megbecsülés

Az a nyugati civilizáció, amely lehetővé tette a bennszülöttek fosztogatását, javainak eltulajdonítását az 1960-as években került felszámolásra. Mind a gyarmati rendszer, mind pedig a faji felsőbbrendűség visszaszorult, és az azt kiszolgáló tudomány és annak módszerei is hitelüket vesztették. A pozitivizmus, az igazolás, az objektivitás és a nyugati gondolkodásmód alapelveit széles körben visszautasították, megteremtve ezzel a posztmodern, a posztkoloniális és feminista elméletek elterjedéséhez a termékeny talajt.

A nyugati tudományt, lét-, és ismeretelméletet az egyetemesség fogalmával támasztják alá. A fontos alapelvek magukban hordozzák az objektivitást, az igaz/hamis kettősségét, és a descartesi, newtoni eszmerendszert, amely szerint a valóság természete mechanikus, és olyan csoportokra tagolt rend-

szer, amelyek együttese alkotja az egészet. Ennek a nézőpontnak a középpontjában az a hiedelem áll, hogy bármely rendszer redukálható alapvető okozati elemekre, amelyek izolálhatóak, manipulálhatóak, megváltoztathatóak vagy pedig újraalakíthatóak, és addig, amíg az eredmény megegyezik az elvártakkal, az egész változatlan marad. Ez az eljárás meglehetősen sikeresnek mondható a gyógyszerészetben. A múltban a lehetőségek végtelennek tűntek, új gyógyszereket hoztak létre, hogy olyan járványos fertőzéseket gyógyítsanak, amelyeket korábban nem lehetett. Például a himlőt kiirtották a földről, és hamarosan több betegség is követte a sorsát. Így aztán nem mondhatjuk véletlennek, hogy ez a szemlélet áthatja a nyugati gondolkodásmód minden szegmensét, vagy hogy ez alátámasztja a nyugati üzleti gyakorlatot, ahol a forrás megszerzése és a munka gyakorlata el vannak választva a késztermék piaci forgalomba hozatalától.

Amikor a nyugati tudományos erőfeszítések haszna világossá vált, és amikor úgy tűnt, hogy mindenre lehetséges tudományos választ adni, akkor sok ember már nem elégedett meg azzal, amit ez nyújtani tudott. Valahol másutt már kifejtettem (*Morgan*, 1998; *Slade – Morgan*, 2000), hogy ez az elégedetlenség abból a felismerésből ered, hogy a központi paradoxon két különböző típusa egy harmadikat hozhat létre. A probléma lényege abban áll, hogy a nyugati tudomány képtelen leírni mindazt, ami az emberek képzetében a világról megjelenik (az emberi valóság természetét) és a bizonytalanság abból a tényből fakad, hogy a nyugati tudomány állandóan felülvizsgálatra szorul (a tudósok azon kudarca, hogy a valóságot megmagyarázzák, érthetővé válik).

A nyugatnak a valóság természetéről alkotott fogalma abból a történeti eszmefuttatásból ered amely a XIX. és XX. században a fogalmak tisztására alkotott új elméleteken át a paradigmaváltást előidézte. A newtoni fizikát alátámasztó elméleteket megkérdőjelezték. A darwini elmélet, az emberiséget a természet törvényeinek rendeli alá, és a maxwelli elektrodinamikai elméletek megkérdőjelezték a nagy sokaságú különálló elemekből álló valóság fogalmát. A fizikusok elkezdtek a két fő témán dolgozni, mely a modern fizika alapjait jelenti. Az atomokkal való kísérletezés a kvantumelmélet megszületéséhez vezetetett, és Einstein megalkotta az általános relativitás elméletét, mely magában foglalja az elektrodinamikát, a mechanikát és a gravitáció elméletet. (*Capra*, 1982; *Morgan*, 1998).

Míg a modern fizika egy olyan valóságot mutat be, mely dinamikus, és elemei közt szoros kapcsolatot tart fenn, a valóság abszolutista mechanikus modelljeit még áthatja a nyugati lét- és ismeretelmélet hiedelemvilága és az abból eredő emberi interakciók. Ezek az elméletek számos logikai ellentmondásért felelősek nem utolsósorban azért, hogy a valóságot, mint egy mechanikus modellt mutatják be. Nem vitatkozunk azzal, hogy a valóság számos tényezője mechanikus jelleget mutat, melyek fontosak a valóság megértésének szempontjából (*Capra*, 1982; *Merchant*, 1980), de vannak alternatív nézőpontjai is a valóságnak, noha ennek a munkának nem lehet célja ezek bemutatásuk. A valóság indikátoraként a nyugati tudományos magyarázatok nem szolgálhatnak többé nagyobb bizonyító erővel, mint

egyéb kultúrák magyarázatai.

A nyugati gondolkodásmód belső ellentmondásossága - tudományosság

A valóság megértésének problematikája a nyugati felfogásmód szerint két nagy dimenzióban értelmezhető: az időben és az intuícióban.

Az idő

Az idő általános megítélése fogalmi képtelenségekhez vezet. Az egyik legnyilvánvalóbb ellentmondás a mechanikus felfogásból származik, melyben az elvont időfogalom szerint az eseményeket feloszthatjuk a múltra, a jelenre és a jövőre. Az absztrakt idő koncepciója áthatja a nyugtai nyelveket- egyetlen mondat sem képzelhető el igeidők nélkül. Az igeidők jelentik a kapcsolatot a beszéd tartalma és a cselekvés ideje között. Ez a fogalom alakította ki a nyugati lételmélet alapjait, azáltal, hogy elfogadták az idő lételméletei alapjainak és a tér lételméleti struktúrája közötti különbözőséget. A régmúlt korok státusza különbözik a jelenétől, aminek azonban kisebb jelentőséget tulajdonítunk. Bár él a meggyőződés, hogy lételméletileg különbség van a múlt, a jelen és a jövő idő státusza között, mégis leszögezhetjük, hogy a különbségek nem bírnak filozófiai értelemmel. A hagyományos nyugati időkoncepció alapján az idő egy folyamhoz hasonlatosan halad a múltból a jelenen át a jövőbe.

Ez az időszemlélet bár egyszerűnek tűnik, mégis komplex és ellentmondásos. Ha valaki eldönti, hogy a jelen pillanat meddig tart, és ebből hamarosan levezet egy képtelen elméletet a jelen idejű valóságáról. Ez vajon egy milliszekundumig, egy nanoszekundumig, vagy egy pikoszekundumig tart? Egy ilyen időkoncepció-megközelítés, ahol a pikoszekundum úgy viszonyul a szekundumhoz„ mint egy pillanat a 30.000 évhez határtalan regresszióhoz vezet az idő hierarchikus rendszerében.

Nerlich (1993) kifejti, hogy általánosságban párhuzamosan két ellentétes nézőpont létezik az időről. Az egyik szerint csak a jelen valóságos, és a másik, amelyben a jelentől eltérő idők léteznek. Mindazonáltal a jelen időkoncepciója, ahogy az a világegyetem dimenzióin keresztül halad zavart és ellentmondást eredményez a lételméletben.

Az általános relativitáselmélet és az egyetemes idő egyetemleges vizsgálata maga után vonta a múltbéli, a jelen idejű és a jövőbeli események lételméleti megegyezőségét, és ennek eredményeként a fatalizmus elfogadását. Következik mindebből, hogy amit igaznak tartottak a múltbeli eseményekre, nevezetesen, hogy azok megváltoztathatatlanok, ugyanúgy igaznak tartják a jövőbeni eseményekre is. Ez az elgondolás a nyugati gondolkodásmód antitézise, amely azon a vélekedésen alapul, miszerint az egyének csak cselekede-

teikkel változtathatják meg a jövőt. Amennyiben elfogadnánk a fatalizmust, az azt jelentené, hogy lemondunk az események feletti kontrollról, tagadva az ok és okozat törvényét, és az egyén hatóerejét a cselekvésben. A fatalizmusról a viták még jelenleg is tartanak, amelyben az ok-okozati törvények nem képesek ellenállni a bírálatnak. Az logikailag lehetetlen, hogy egy múltbeli eseményen változtassunk, mert akkor szemben találnánk magunkat azzal az ellentmondással, hogy mind az eredeti esemény, mind pedig a megváltoztatott esemény eredeti eseményként jelenne meg. *Lewis* (1976) amellett érvel, hogy „a múltban egy adott pillanat eseményei nem oszthatók tovább időbeli egységekre, ezáltal nem változtathatók meg". A múltbeli pillanat semmivel sem speciálisabb, mint a jelenbeli, vagy a jövőbeli, vagyis nincsenek időbeni részeik. Emiatt senki sem változtathat meg egy jelen vagy egy jövőbeni pillanatot. *Lewis* (1976) Eddig az egyének azt hitték, vagy pedig azt akarták hinni, hogy urai lehetnek saját végzetüknek. Ez egy tudományos paradoxonhoz vezet, melyben a valóság tudományos leírása olyan következményekkel járt, amelyek elfogadhatatlanok a valóságról kialakult közgondolkodás számára.

Az intuíció

A materialista tudományos koncepciókban a valóság mint mechanizmus jelenik meg, ahol egy adott kontextusban minden releváns faktor megismerhető. Izolálható vagy helyettesíthető anélkül, hogy a kimenet megváltozna. Ez legjobban az „anyaság" koncepcióval magyarázható meg. Úgy vélik, hogy a megfelelő tudományos fejlődés mellett egyszer majd lehetséges lesz az egyén anyját tanulmányozni egy meghatározott környezetben. Vizsgálni annak minden tulajdonságát, szokásait, modorát, lemásolni, és végül visszahelyezni abba a környezetbe, ahol az eredeti anya létezett. A megfelelő tudományos fejlődés mellett az így létrejött másolat tökéletes lenne, és képes lenne a környezetében úgy viselkedni, hogy az egyén nem lenne tudatában annak, ez nem a saját anyja.

A legtöbb ember nem értene egyet azzal, hogy ez megtörténhet, ami egy második, a spirituális paradoxont eredményezi. A legtöbb ember készséggel elfogadja, hogy lehetséges olyan robotot létrehozása, amely úgy néz ki, mint az anyja, és amely képes lenne utánozni annak cselekedeteit, és bizonyos körülmények között reprodukálni azokat. Ugyanakkor kevesen ismernék el, hogy meg lehetne őket téveszteni egy ilyen másolat anyával. Állítják, hogy van valami az anyjukkal való interakcióikban, amely nem észlelhető akármilyen képzett tudós által. Legtöbbjük úgy véli, hogy van valami különleges az anya és a gyermek közötti kapcsolatban, amely nem mérhető, vagy pedig reprodukálható egy olyan, ami az anyaság alapvető lényegi minőségét jelenti. Hasonló elgondolás adta az alapját több tudományos-fantasztikus történetnek, amelyben az ember győzedelmeskedik a földönkívüliek felett, akik képtelenek visszaadni ezt az alapvető minőséget az emberi másolatokban.

Az elégedetlenség, amely a paradoxonok felismeréséből ered az az, hogy a nyugati tudomány nem képes megvalósítani szándékait, párosult a nyugati vallással szembeni korábban megjelent elégedetlenséggel. A nyilvánvaló paradoxon a fizikai és a spirituális elkülönítésének eredményeképpen jött létre. Amennyiben a spirituális (Isten) létezik, akkor a nyugati tudomány képes felmérni hatásaival együtt. Ugyanakkor a nyugati tudomány képtelen volt igazolni létét, így aztán széles körben úgy tartották, hogy nincs hatással az emberek életére. Ehhez járult még hozzá az a nyugati vallásba vetett hit, amely az igaz/hamis kettősségének feltétlen elfogadásán alapul, és amelynek bizonyságra van szüksége ahhoz, hogy a vallási dogmákat alátámassza. Ezzel ellentétben a nyugati tudomány ereje abban áll, hogy nincs szüksége külső megerősítésre, mivel az empirizmus által belső megerősítést nyer, mégis, ez sok ember számára elégtelennek bizonyul. A nyugati vallást és annak gyakorlatát megkérdőjelezték, kétségbe vonták, ezért sokan kerestek vigasztalást egy kevésbé formalizált vallásban, vagy a kereszténység sokkal sarkalatosabb kinyilvánításában. A nyugati vallás bizalma egy olyan abszolút felettes hatalomban, amely sem külsőleg, sem belsőleg nem igazolható, csak olaj volt a tűzre a dogmáival szembeni elégedetlenkedők számára. Így mind a tudomány, mind pedig a vallás megértése hiányos.

Ezek a paradoxonok kevésbé lennének nyilvánvalóak, ha nem kényszerítették volna őket az eredetüktől eltérő környezetbe. A mechanisztikus modell, amely általános a legtöbb nyugati valóság-értelmezésben, olyan lételméletekre alapozott, amelyek belső ellentmondást hordoznak. Ugyanakkor, mivel a nyugati gondolkodásmód felosztó (egységekre tagoló) jellegű, ezért ez nem könnyen látható be azok számára, akikbe ezeket a hiedelmeket belenevelték. Ennek a világnézetnek az ellentmondása akkor válik nyilvánvalóvá, amikor a következőket vesszük figyelembe. Nem ritka több nyugati térségben, hogy az emberek hisznek mind az emberszabású majmoktól való származásunkban, mind pedig abban, hogy isteni közbenjárás által jöttünk létre. Így például az Egyesült Államokban több iskolában tanítják az evolúcióelméletet éppúgy, mint a teremtéselméletet.

Mindezek a nézőpontok elterjedtek és a szakértők által is támogatottak. Az emberiség főemlősöktől való származásának evolúciós elmélete az antropológusok, és olyan televíziós személyiségek által, mint például David Attenborough nyer megerősítést. Annak ellenére, hogy ezt elfogadja, nem ritka, hogy ugyanaz az ember kereszténynek vallja magát, és elfogad minden vallási tanítást, beleértve azt is, hogy mindannyian Ádám és Éva leszármazottai vagyunk, és ebbéli hitükben megerősítést nyernek vallási vezetőik által is. Ezeket az ellentmondó nézeteket több országban mint a tanterv részeként tanítják, és oktatják jelenleg Ausztrália több államában is. (*Cooke*, 1989)

Az ellentmondás azért létezik, mert még nem általánosan elismert, hogy a valósággal kapcsolatos nyugati hiedelmek három, egymással versengő elmé-

leten alapulnak, melyek közül a legdominánsabb az univerzum mechanisztikus modellje. Az eredményként létrejövő paradoxonok ezek anélküli használatából erednek, hogy a területeket, amelyekben relevánsnak elismernénk, vagy értenénk, tisztában lennénk tökéletlenségükkel. A belső ellentétek nem mindig nyilvánvalóak. Némely elmélet annyira áthat mindent, hogy a megérésükhöz le kell ásnunk a megértés folyamatáig, amely az egyént a valóság és az idő megértéséhez vezette. Ezek a téveszmék olyan elméletektől származnak, amelyek a munkamegosztásból, vagy például a tudás különböző területekre való felosztásából erednek.

A paradoxonok akkor jöhetnek létre, amikor az elméleteket áthelyezzük egyik elméleti területről egy másikba, vagy ha mechanisztikus modellt alkalmazunk az adott területen belül. Az ellentét jól megérthető az egészségügyi ellátás egy területének vizsgálatán keresztül. Az elhízás orvosi kezelésére nincsen egységes megközelítés, sőt egymás mellett nagyon is ellentétesek léteznek. A kövér ember konzultálhat orvossal, diéta-etikussal, sebésszel, pszichiáterrel, vagy gasztro-enterológussal. Az ezt követő kezelés során a kövér ember lehet megoperálva, leblokkolva az étvágya, gyógyszerrel kezelve, diétáztatva attól függően, hogy melyik módszerrel tud azonosulni. A probléma kezelésére más megoldások is lehetségesek, ilyen például, hogy megbeszélheti problémáját egy pappal, elmehet egy edzőterembe, egy hipnotizőrhöz, vagy pedig egy viselkedés-kutatóhoz. (*Cooke*, 1989). A nyugati tudás már ezen az egy paradigmán, az orvosi gyakorlaton belül is külön területekre oszlik.

Egy újkor

Meglepő, hogy a nyugati tudománnyal szembeni elégedetlenség a bennszülött tudás és bölcsesség kizsákmányolásának egy olyan rendszeréhez vezetett, amely nem tesz különbséget a fizikai és a spirituális területek megértése között. Sok ember felismerte, hogy a nyugati tudomány nem abszolút, és hogy a kérdésekre adott válaszok folyamatos felülvizsgálatra szorulnak, és hogy más megközelítések sokkal dinamikusabbak lehetnek. Mint például azt az „anyaság" példája is mutatta, sok ember érzi a lényeg, vagy a szellem hatásának fontosságát, mellyel a nyugati tudomány nem tud mit kezdeni, ezért olyan magyarázatok után vágyakozik, amely spirituálisan nem mond csődöt. A nyugati tudomány nem képes ezt a vágyat kielégíteni, ez jelentette a hajtóerőt arra, hogy más területeken és hagyományokban keressék a jelentésüket. Sokaknak a valóság bennszülöttek általi értelmezése mutatja meg az inkonzisztenciát a nyugati tudományos rendszerekben.

Ahol ezeket a hiedelmeket fenntartották, legitimációjuk olyan ismeretelméleti kutatások által valósult meg, amelyek mind a világ, mind pedig a szellem magyarázatára alkalmasak. Ezek a hiedelmek egy mindent átfogó valóság értelmezést testesítenek meg, mely a valóságot nem osztja fel egymástól elszigetelt részekre. Az újkor a hatvanas években jött el, és a posztmodern, a

posztkolonialista és a feminista elméletek előretörésével járt együtt, amely magával hozott néhány olyan keleti filozófiát is, amelyekben addig kevésbé bíztak, mint a nyugati tudományok koncentrált valóságfelfogásában.

Ha ezt a folyamatot, - az új korszakot - valaki csak felületesen értené meg, úgy tűnne számára, hogy visszatértek a babonák, míg az objektivitást pedig teljesen elutasítják. Amikor a hiedelmek alternatív rendszereivel szembesülünk, nagyon sok ember elutasítja saját korábbi tudományos és vallási elveit, és elfogadja a bennszülöttek hitvilágát, annak ellenére, hogy az kevésbé objektív. Ez nem más, mint a dualista gondolkodásmódon alapuló ismeretelmélet elutasítása. Azok is visszautasították a nyugati rendszert, akik úgy vélték, hogy nem ad megfelelő válaszokat arra, ahogyan ők látják a világot. A televízió által okozott információrobbanás, a nem nyugati filmipar újjáéledése, a más kultúrák terjedése, az olyan világszintű ifjúsági kultúra elterjedése, amely gondolkodásmód alakító jellegű olyan alternatív világnézetek elterjedéséhez vezettek, amelyek a valóság megtapasztalásán alapulnak. Ebben a környezetben a bennszülöttek világnézetét mind több nyugati ember ismerte el – a kölcsönhatások egyenlőségének elve alapján – a világon. Ennek az elismerésnek köszönhetően a bennszülött tudás helyet kapott a felsőoktatásban is. A bennszülött művészet, zene, tánc és tudomány felértékelődött. Az a nyugatitól eltérő gyakorlat, amely ötvözte a tudományt, a filozófiát, a vallást és a spiritualitást elfogadottá vált. Az alternatív terápiák, melyek magukban foglalták a meditációt és a bennszülött gyógyítási eljárásokat, a vizuális és előadóművészetekhez hasonlóan elismerést vívtak ki maguknak. Felfedezték a holisztikus lételméletet, amelyben az egyes elemeket nem szakítják ki abból a környezetből, amelyben értelmet nyertek.

Alkalmazkodás

Az új idők teret adtak a bennszülötteknek is arra, hogy előmozdítva a társadalmi igazságosságot, elterjedhessen azon tudásuk, amely teljesen mentes volt a nyugati paradigmák által megkövetelt bizonyítási eljárásoktól. A föld és az erőforrások kérdésének előtérbe kerülése még inkább elősegítette a bennszülött tudás előtérbe kerülését.

Annak ellenére, hogy a bennszülöttek tudását bizonyos területeken elismertté vált, a tudományos elismertetésük még problematikusnak bizonyult. A „bennszülött tudomány” és a szociális egyenlőség elismerése, elismertsége lehetőséget teremtett a bennszülött emberek számára, hogy a felsőoktatási intézményekben akár tanárként, akár diákként helyet kapjanak. De sokuk számára ennek az volt az ára, hogy le kellett mondaniuk saját kutatási módszereikről, az intézmények által preferált nyugati kutatási eljárások javára.

A bennszülöttek részvétele a felsőoktatásban kulturális paradoxonokat idézett elő. Ez a fajta paradoxon akkor jön létre, amikor a társadalom, vagy annak egy csoportja fenntartja elkötelezettségét egy olyan kultúra iránt,

amely az adott környezetben inkonzisztens. Ennek két útja lehet. Az első a kultúrán belüli, amikor is a kultúra változik meg, vagy olyan változás jön létre, amelyet a kultúra inspirál. Ennek legszélsőségesebb esete, amikor a kultúra „feltalálja" saját tagadását. Ez háromszoros belső krízishez vezet, amely vagy okozati, vagy spirituális, vagy pedig elméleti.

A második ellentmondás akkor következhet be, amikor két kultúra egyesül, de mind a kettő fenntartja a másikkal szembeni inkonzisztens lét- és ismeretelméleti rendszerét. Mindkettő kulturális paradoxont hoz létre, amely arra készteti a bennszülött embereket, hogy részt vegyenek a felsőoktatásban. (*Morgan et al.,* 1997)

A kulturális paradoxon második formáját a bennszülött és a nyugati kultúra között fennálló, megoldatlan alapvető ellentétek okozzák. Dinamikájának, természetének, változatosságának ellenére a bennszülött gondolkodásmód leginkább holisztikusnak és kontextuálisnak tekinthető. (*Capra*, 1982; *Morgan*, 1999; *Swain*, 1993) A tér, az idő, a tudás, a szellemiség, a tanulás, a megbecsülés mind egymástól elválaszthatatlan fogalmak. Ennek ellentéteként a nyugati kultúra, továbbra is a redukcionista, mechanisztikus világnézet mellett kötelezi el magát, amelyben a valóság – mint az korábban említettük – különálló egységekre osztható.

Annak a szükséglet ellenére, hogy részt vehessen a nyugati kultúrában, több bennszülött tudós és kutató megőrizte elkötelezettségét saját kultúrája iránt. Bár az ellentmondás nem okoz nehézséget, amikor a tudósok a bennszülöttek, őslakosok gondolkodásmódját használják (*Swain*, 1993), vagy amikor nyugati terminusokat alkalmaznak, ezek kölcsönösen kioltják egymást, hisz mindkét szemlélet nem lehet együtt helytálló. Ez felveti az örökzöld problémát: vagy fel kell oldani az ellentétet, vagy választani kell a két kultúra között.

Azok a felsőoktatási intézmények, amelyek befogadják a bennszülött emberek tudását, többjüknek van egy olyan speciális eljárásmódja, amely a bennszülött közösségek kutatására vonatkozik, és miközben azt mutatják, hogy elfogadják a bennszülöttek bölcsességét és tudását, ez leginkább csak azokra az elemiekre igazak, amelyek a nyugati terminusokkal is meghatározhatók. Amíg a bennszülöttek bölcsessége és tudása elég volt felsőoktatásban való alkalmazáshoz, oktatáshoz, addig több esetben a gyakorlat egészen másként alakult. Bizonyíthatóan csak azoknak a tudáselemeknek az elismerése történt meg, amelyek a mechanisztikus szemléletben is megerősíthetőek voltak, ahol az eredmény és/vagy a kimenet konkrét. Ami a bennszülött tudás befogadásának tűnik az valójában nem más mint a kizsákmányolás folytatása, ahol a tudósok és a kutatók működnek közre a folyamatban.

Ennek köszönhetően a bennszülött tudományok helyett sokkal inkább a nyugati állandósult az egyetemeken. Több esetben, mikor a bennszülött közösségeket kutatták, és tudásukat rögzítették, az összegyűjtött információk szerzői jogait és szabadalmát a kutatók megtartották maguknak. Több tízezer év tudományos törekvésének szellemi tulajdona ezért nem megismerhető, és az ezért járó gazdasági ellenszolgáltatást is a kizsákmányolók söprik be. Bár

a retorika leginkább a bennszülöttek tudásának felsőoktatásba való bevonását támogatja, a valóság inkább a szellemi tulajdon kizsákmányolásának folytatásáról szól.

A bennszülöttek tudásának nincs legitim tudományos szerepe a felsőoktatásban. Ehelyett a bennszülöttek azt találják, hogy nem csak megtanulják, hanem állandósítják is a túlnyomórészt nyugati tudást a nyugati környezetben. A spiritualitás bennszülöttek általi eszméi egybefonódnak azzal a területtel, amely alátámasztja őket. Ezeket vagy elutasítja, vagy teljesen érzéketlenül uralkodik felette egy olyan kultúra, amely összeférhetetlen ismereteket, attitűdöket, és hiedelmeket tartalmaz (*Capra*, 1982). Amennyiben egyáltalán megjelenik a „bennszülött tudás", akkor megfosztják saját spirituális és kulturális összefüggéseitől, és úgy jelenik meg, mint egymástól elszigetelt darabkákból álló tákolmány, melynek alig van kutatási és oktatási háttere. A „bennszülött tudásnak" alig van lehetősége arra, hogy a felsőoktatás elméletét és gyakorlatát befolyásolja. Ritkán ábrázolják koherens hiedelmek csoportjaként, vagy megalapozott tudományként, és leginkább leértékelt és/vagy elutasított, koherens kutatási és oktatási eljárásként mutatják be. A bennszülött tudomány alapvető tételeit korábban is, természetüknél fogva most is kirekesztik az uralkodó nyugati paradigma. (*Capra*, 1982; *Hughes*, 1988; *Langton*, 1993; *Slade és Mrgan*, 2000)

A kultúrák közötti kölcsönhatások új alapja

Világos, hogy szükség van egy, a kultúrák közötti kapcsolatot biztosító alapra, mely feloldhatja a felsőoktatásban dolgozó bennszülöttek kulturális paradoxonját. Egy olyan értelmezési keretre van szükség, amely lehetővé teszi a bennszülött kutatók számára egy olyan eljárás kifejlesztését és használatát, amely nem eredményezi saját népük további kizsákmányolását, kifosztását. Ez jelenthetné a bennszülött tudás és bölcsesség elismertségét és kárpótlását.

Amíg a bennszülöttek keresik tudásuk gazdagításának lehetőségeit, gyakran olyan sok tényezőt és távlatot összevonva amennyit csak lehetséges, addig azt a felsőoktatás egyáltalán nem értékeli. A legtöbb felsőoktatási környezetben olyan hatások, vagy perspektívák leírásán van a hangsúly, amelyek a kimenetel szempontjából teljesen lényegtelenek. A világ értelmezésének ilyen „befogadása" mely általános a legtöbb felsőoktatási rendszerben, oda vezet, hogy a bennszülöttek alig találnak olyan helyet, ahol ez ne vezetne a nyugati kultúrába való asszimilációhoz. Egy olyan rendszerrel szembesültek, amely nagyban alárendelt a mechanisztikus modell igen szűk és idejétmúlt newtoni - descartesi értelmezésének. A tudás feltételezi, hogy a „valóság" töredékekből áll, ahol minden dolog elkülöníthető, és így a saját empirikus, mechanikus formájában megérthető. Ez ellentétes a bennszülött emberek felfogásával, akik számára a tudás megértése kölcsönhatásokból áll, holisztikus, változatos és spirituális. Annak ellenére, hogy az uralkodó nyugati kultúra a „nyakukba sózta" a széttöredezettséget, a legtöbbjük továbbra is a saját

kultúrája mellett kötelezte el magát. Annak ellenére elkötelezettek maradtak, hogy a mechanisztikus világnézet, mely ezt a széttöredezési folyamatot elősegíti, a globalizációval hatalmas nyomást fejt ki rájuk (*Capra*, 1982; *Morgan*, 1998; *Slade és Morgan*, 2000).

Nem a felsőoktatás lesz az eszköze a bennszülött emberek fennmaradásának és ezáltal a kulturális sokszínűségük megőrzésének, ámbár itt a legnagyobb a kockázat. Mindenféle kultúrából jövő emberek gondolkodnak és cselekszenek a mechanisztikus modell szerint, anélkül, hogy tudatában lennének a nyugati kultúra dominanciájának, és megértenék mekkora veszélyt jelent az asszimiláció. Valójában *Capra* (1982) bizonyította be, hogy a mechanisztikus gondolkodás a saját ellentettjéhez vezet, és az ezáltal létrejövő kölcsönösen összekapcsolódott lételméletek hasonlatosak a valóság bennszülött értelmezéséhez. Azoknak, akik nem kötelezték el magukat egy elméleti törekvés mellett, nincs lehetőségük arra, hogy kiválasszák azt a kulturális feltevést, mely alátámasztaná filozófiai távlataikat.

A többiekhez hasonlóan a bennszülötteknek sincs betekintési lehetőségük azokba a feltételezésekbe, amelyek a világgal való kapcsolatukat alakítják. A különbségek azután félreértéseket és frusztrációt okoznak a felsőoktatással vagy még inkább a nyugati társadalommal való érintkezésük során. A bikulturális élményeik arra kárhoztatják a bennszülötteket, hogy a két kultúra között éljenek. Nem tartoznak a nyugati világhoz, ám tanultságuk révén gyakran nem tartoznak a saját kultúrájukhoz sem. Az így létrejövő kulturális paradoxon megoldásra vár.

Olyan környezetet kellene létrehozni a felsőoktatási intézményekben, melyben az interakció nem a nyugati világnézet által uralt, s melyben nem a nyugati tudomány rendszerét alkalmazzák. Milyen alapokon nyugodjon a bennszülöttekkel való érintkezés? Ha hitelt adunk a valóság nem nyugati mintájú értelmezésének, akkor az megkérdőjelezheti vagy megtagadhatja az eddigi létértelmezés elmélet alapjait? Ez a kettős gondolkodás olyan logikus következményeképpen jöhet létre, amelyben az egyik fél sem tud a másik hiedelmei alapján cselekedni, de ha azokat érvényesnek fogadja el, akkor megkérdőjeleződik saját hitének érvényessége is. Ugyanakkor mások hiedelmeinek megkérdőjelezése is nagyon problematikus, hiszen a lét- és ismeretelméleti eszközök, amelyeket a valóság megértéséhez használnak, erre a feladatra alkalmatlanok, mi több, széles körben elutasítottak. Ez persze nem azt jelenti, hogy mások nézetei nem kérdőjelezhetők meg, csupán azt, hogy mindezt nem lehet megtenni a nyugati világ mechanisztikus nézőpontjából. Ha a modern fizika útmutatást adhat a valóság természetéről, akkor nem létezik olyan objektív helyzet, amelyből mások kulturális hiedelmeit értékelhetjük.

Ha a bennszülöttek létismeret-elméleti hiedelmeit elismerjük, az csak egy olyan eljárás során történhet meg, mely a belső vonatkoztatási rendszerüket használja. A bennszülött kutatás elismerése maga után vonja, hogy a felsőoktatási intézmények magukévá teszik azt a folyamatot, amely a bennszülött tudósok és tudás számára is megfelelő. Elvárássá vált a tudománnyal szem-

ben, hogy ne csak mérhető legyen, hanem az legyen a sajátjuk is. Így elérhető, hogy a saját paradigmájukon belül az eszmék nem válnak ellentmondásossá. A bennszülött kutatásnak létre kell hoznia saját standardjait, melyek nem egyezhetnek meg a nyugatiakkal. Felértékelődtek azok az eszmék, melyek a valóság természetét veszik figyelembe, és ez rendjén is van, de épp ezért a saját paradigmájukon belül kell maradniuk, amelyből származnak, és amelyben az alapelvekkel konzisztensek. Ha másképp történne, az bírálható lenne.

Összegzés

Sokak számára a felsőoktatás a kizsákmányolás folyamatának fenntartója. Azért, hogy a bennszülöttek igényeinek megfeleljen, a felsőoktatásnak végre kell hajtania filozófiájában azt az átalakítást, amely kulturálisan érzékenyebbé és rugalmasabbá teszi. Mindezen túl olyan mechanizmusokat kell kialakítania, melynek során a bennszülöttek kontrollálhatják tudásuk és bölcsességük felhasználásának folyamatát. A fennálló bizonytalanság alátámasztotta a bennszülött emberekről szóló tudományos vizsgálatokat, melynek nyomán felmerül a felsőoktatási intézmények felelőssége, egy olyan környezet létrehozásában, amelyben a bennszülött tudósok és kutatók kifejleszthetik azokat az eszközöket, amelyek megfelelnek saját kultúrájuknak, és amelyek mentesek a nyugati eljárások nehézségeitől.

Ez nem jelenti azt, hogy a bennszülöttek eszmerendszerével kapcsolatos kutatási eljárások ne tartalmaznának ellentmondásokat, amelyek mind egy belső paradoxon okaivá válhatnak. Ez folyamatos visszajelzéseket, kutatásokat, nyilvános vitákat kíván. A felsőoktatási intézményeknek ki kell alakítaniuk egy olyan környezetet, melyben ezek az eljárások kifejleszthetőek, és megbecsülik a nyugatitól eltérő világnézetet. Ez a kultúraközi, kultúrákon átívelő kihívás a világ minden részén megfelelő érzékenységet igényel, de leginkább ott, ahol a bennszülöttek tudását és bölcsességét a legnagyobb veszély fenyegeti.

Hivatkozások

Angus, S. and Lea, T. 1998. Planning for Better Health Outcomes Requires Indigenous Perspective. *Australian and New Zealand Journal of Public Health* 22(6).

Capra, F. 1982. *The Turning Point: Science, Society, und the Rising Culture*. London: Fontana.

Cooke, M. 1989. Two Faced Two Ways Teacher Education with a Maths/Science Focus. Kiadatlan kézirat, Batchelor College, Darwin, Australia.

Deeble, J., Mathers, C., Smith, L., Goss, J., Webb, R. and Smith, V. 1998. *Expenditu-*

res on Health Services for Aboriginal und Torres Strait Islander People. Health and Family Services AGPS.

Hughes, P. 1988. *Aboriginal Culture und Learning Styles A Challenge for Academics in Higher Education Institutions*. Frank Archibald Memorial Lecture Series 2. Armidale: University of New England

Langton, M. 1993. *"Well, I Heard It on the Radio and I Saw It on the Television….":An Essay for the Australian Film Commission on the Politics and Aesthetics of Filmmaking By and About Aboriginal People and Things.* North Sydney: Australian Film Commission.

Lewis, D. 1976. The Paradoxes of Time Travel. *American Philosophical Quarterly* 13(2).

Merchant, C. 1980. *The Death of Nuture: Women Ecology, und the Scientific Revolution*. New York: Harper.

Morgan, D.L. 1998. Yunggorendi: *Provision of Transition Services to Indigenous Australians in Education.* Proceedings of the Third Pacific Rim Conference, Auckland, New Zealand.

Morgan, D.L. 1999. Aboriginal Health: The Role of Cultural Antecedents in Training Health Professionals to Work with Difference. PhD Thesis, The Flinders University of South Australia.

Morgan, DL., Saade, M.D. and Morgan, C.M.A. 1997. Aboriginal Philosophy and its Impact on Health Care Outcomes. *Australian und New Zeeland Journal of Public Health* 21(6).

Nerlich, G. 1993. The Shape of Space. Kiadatlan kézirat, Adelaide University, Australia

Rigney, L.I. 2001. A First Perspective of Indigenous Australian Participation in Science: Framing Indigenous Research Towards Indigenous Australian Intellectual Sovereignty. *Kaurna Higher Education Journal* (7). Adelaide.

Slade, M.D. and Morgan, D.L. 2000. Aboriginal Philosophy in Australian Higher Education: Its Own Place in Its Own Time. In: G.R. Teasdale and Z. Ma Rhea, eds., *Local Knowledge und Wisdom in Higher Education.* Oxford: Pergamon Press.

Swain, T. 1993. *A Place for Strangers: Towards a History of Australian Aboriginal Being*. Cambridge: Cambridge University Press.

A szerző

Douglas L. Morgan oktató a Yunggorendinél, vagyis a First Nations Centre for Higher Education and Research-nél az adelaide-i Flinders University-n Ausztráliában. E pozíciójánál fogva tudományos kutatásain keresztül támogatta az ausztráliai bennszülött tanulók tanulmányait a saját munkahelyén, továbbá kultúrközi előadásokat szervezett a témában. Dr. Morgan egy ausztrál őslakos. Tagja a Bundjalung nyelvcsoportnak Queensland-ben. A filozófia professzora, PhD fokozattal rendelkezik mind az oktatás, mind pedig a filozófia területén, melyeket a Flinders University-n, Ausztráliában szerzett.

Cím: Dr. Douglas L. Morgan, Younggorendi First Nations Centre for Higher Education and Research, Flinders University, GPO Box 2100, Adelaide 5001, Australia

E-mail: Doug.Morgan@flinders.edu.au

ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIA EGY MIKROVILÁGBAN: MÓDSZERTANI BETEKINTÉS A HONG KONG-I NEMZETKÖZI ISKOLÁK VILÁGÁBA[8]

MARK BRAY – YOKO YAMATO

Absztrakt Az összehasonlító oktatás területén sok tanulmány veszi elemzésének alapegységeként a nemzeti oktatási szisztémákat. A jelenlegi értekezés is e hagyományon belül született, de más szemszögből közelíti meg a problémát. Egy kis területen lévő 47 nemzetközi iskolára összpontosít. Néhány nemzetközi iskolát nagyobb rendszerekbe csoportosítottunk, míg mások független intézmények maradtak. Így a tanulmány fókusza a nemzetek közötti és a nemzeten belüli összehasonlítások határvonalára esik. Módszertani megfigyeléseket tesz azon összehasonlítások természetéről, melyek egy ilyen mikrokozmoszban felmerülhetnek, valamint olyan fogalmi tanulságokról, melyeket egy ilyen elemzésből le lehet szűrni.

Az összehasonlító pedagógia területét erőteljesen uralják a nemzetek közötti perspektívák. A legtöbb összehasonlító irodalom még csak meg sem említi az egyetlen országon belüli minták összehasonlításának értékét.

Ennek a megkülönböztetésnek az egyik oka, hogy az összehasonlító oktatásban a rendszert általánosan az elemzés fókuszaként használják. *Rust* (2001) megjegyezte, hogy a legtöbb összehasonlítást végző oktató, kutató „leginkább azt az eszmét érzi magáénak, mely szerint az összehasonlító pedagógia főként a két vagy több nemzetet érintő oktatási rendszerek, és problémák elemzésével foglalkozik". A legtöbb összehasonlító tanulmányban a különböző országok oktatási rendszerei határozott elemzési egységet képeznek. (pl. *Ignas és Corsini*, 1981; *Postlethwaite*, 1988; *Le Métais*, 2001)

Sok tekintetben ez a tanulmány ugyanezen hagyománynak igyekszik megfelelni, de teljesen eltérő megközelítést tesz a legtöbb szakirodalomhoz képest. A tanulmány a nemzetek közötti és a belföldi tanulmányok határmezsgyéjén helyezkedik el. Oktatási rendszerekre összpontosít, de e rendszerek némelyike önálló intézmény, vagy csak egy része az az adott intézménynek. Az értekezés rámutat a nemzetek közötti hasonlóságokra az oktatási rendszerek tekintetében, azonban olyan intézményekről van szó, amelyek földrajzilag távol esnek egy másik országban lévő főintézményüktől.

A jelen értekezés fő fókusza a Hong Kong-ban található nemzetközi iskolanegyed. 2000-2001-ben a körzetnek 47 intézménye volt, melyeket 36 rend-

[8] Mark Bray és Yoko Yamato cikkét Szőke Krisztina fordította

szerbe lehetett csoportosítani. Hong Kong mindössze 1097 négyzetkilométernyi területen fekszik, és a tanulmány óriási különbözőséget mutat az ezen a kis területen belül működő rendszerek között. Így a tanulmány Hong Kong-ot mikrokozmosznak tekinti, és az itt működő rendszerek természetét kívánja feltárni. Megmutatja, hogyan lehet az összehasonlító oktatás eszközeit arra felhasználni, hogy az ezen a kis területen található hatalmas számú oktatási rendszerek létét, működését és fejlődését elősegítsük.

Bizonyos tekintetben az értekezés fókusza hasonlít *Raffe et al.* (1999) értekezésére, aki az Egyesült Királyság oktatási rendszereit hasonlította össze, és a futballtól kölcsönzött metaforájával „hazai nemzetközi" tanulmányt készített az összehasonlító kutatás témakörében. Amint azt a szerzők írták: (p. 9):

> „Az Egyesült Királyságot négy „nemzeti" futballcsapat képviseli: Anglia, Skócia, Wales és Észak-Írország csapatai. Az ezen csapatok között játszott meccseket „hazai nemzetközi"-nek titulálták egykor. Az Egyesült Királyság minden országának megvan a saját oktatási és képzési rendszere; ezen tanulmány ezeknek a rendszereknek „hazai nemzetközi" összehasonlítását képviseli."

A szerzők hozzátették (p. 10), hogy az Egyesült Királyság rendszerei közötti különbségek

> „nemcsak kellemetlenségek, és problémák, melyekkel foglalkozni kell. Úgyszintén kutatási lehetőségek is ... (és) tapasztalati és elméleti kihívások forrása, valamint elvi és gyakorlati leckéké is."

Hasonló megfigyeléseket lehet végezni a Hong-Kong-i nemzetközi iskolarendszerről is.

Meghatározások

Két terminus igényel meghatározást a tanulmány keretének felvázolásához. Az egyik a „rendszer", a másik pedig a „nemzetközi iskola".

Allport a „*rendszer*t" így határozta meg (1955):

> „dinamikus elemek bármilyen felismerhetően korlátozott csoportosulása, melyek valamilyen formában kapcsolódnak, összefüggnek egymással, valamint folyamatosan együttműködnek bizonyos törvények alapján, olyan módon, hogy valamilyen jellemző teljes eredményt hoznak létre. Egy rendszer más szavakkal egy olyan valami, amely valamilyen tevékenységben érdekelt és egyfajta integrációt és egységet őriz; és egy jellemző rendszert különbözőnek lehet tekinteni más rendszerektől, amelyekhez mindazonáltal dinamikusan kapcsolódik."

A tudomány e területe bonyolult és azt évtizedeken keresztül alaposan vitatták, amióta *Allport* lejegyezte a fenti meghatározást (ld. pl. *Lockett és Spear*,

1980). Mindazonáltal a meghatározás megfelel a jelen céljaiknak. Különösen igaz ez az oktatás területén. *Archer* (1984) jegyezte meg, hogy az oktatási rendszereket akkor hozzák létre, amikor az alkotó elemek megszűnnek elkülönülni és a különálló intézményrészek vagy független hálózatok összekapcsolódnak, hogy egységes egészet hozzanak létre.

E meghatározás alapján Hong Kong-nak az egész területére érvényes oktatási rendszere van, amely elsődlegesen a helyi kínai népességet szolgálja, a kormány Oktatási és Munkaerő-gazdálkodási Irodája felügyeli és minden más hely oktatási rendszerétől különbözik. Sok éven keresztül a hivatalos kiadványok (pl. *Hong Kong*, 1981; *Oktatási Rendelkezés*, 2000) világosan rendszerként utaltak rá. Az összehasonlító analízisek készek voltak arra, hogy kimutassák a különbségeket a Hong Kong-i oktatási rendszer és a környező hatáskörök, mint Makaó és Kína anyaországa között (*Bray és Koo*, 1999; *Law*, 2000). A nemzetközi iskolák, melyekre e tanulmány összpontosít Hong Kong területén belül működnek, de kívül állnak Hong Kong oktatási rendszerén. 2000/2001-ben a nemzetközi iskolák körülbelül 4 százalékát adták Hong Kong összes iskolájának. Ez alacsony százaléknak tűnik, de jelen tanulmány be fogja bizonyítani, hogy e kis csoport sok érdekességet rejt magában.

A második terminus, melyet meg kell határoznunk, a „*nemzetközi iskola*". Néhány helyen a nemzetközi iskolákat tanmenetük alapján határozzák meg, amely például az *International Baccalaureate* (IB) felé orientálódik (*Jonietz és Harris*, 1991). Más helyeken a nemzetközi iskolákat a tanulói befogadóképesség határozza meg (*Preston*, 2001). Hong Kong-ban a terminus meghatározása az összes iskolát felöleli a helyi oktatási rendszeren kívül. Egy kormánypublikáció (*Educational Department*, 1995) így határozta meg a nemzetközi iskolákat:

> olyan iskolák, melyek nem egy helyi tanmenetet követnek, és amelyeknek diákjai nem teszik le a helyi vizsgákat (pl. Hong Kong Certificate of Education Examination). Olyan tanmenet működteti ezeket, amelyet kifejezetten egy kulturális, faji vagy nyelvi csoport, továbbá olyan diákok szükségletei számára fejlesztettek ki, akik tengerentúli tanulmányokat kívánnak folytatni.

Hong Kong úgynevezett nemzetközi iskoláinak némelyike valójában nemzeti iskola, mely külföldi országok rendszerére épül és szinte kizárólag azon országok nemzetiségeit szolgálja. A japán és koreai iskolák ebbe a kategóriába esnek. Más iskolák átveszik egy-egy sajátságos külföldi ország tanmenetét, de sok diákot fogadnak Hong Kong-ból és a világ más részeiről. 2000/2001-ben mindössze hét iskola volt nemzetközi abban az értelemben, hogy az *International Baccalaureate,* illetve az ennek megfelelő célok elérését határozták meg.

Nemzetközi iskolák Hong Kongban

A növekedést hangsúlyozó tényezők

A nemzetközi iskoláknak mély gyökerei vannak, de számuk az 1980-as évekig csekély volt. Az iskolák alapításának története 1885-ig datálódik vissza, amikor megnyílt egy, a nyilvánosság által anyagilag támogatott iskola, mely tíz nemzet több mint 100 gyermekét oktatta (*Sweeting*, 1990). Ez az iskola mindössze öt évig állt fenn, de rövid időn belül más intézmények vették át a helyét. Az egyik későbbi intézmény a Kowloon British School volt, amelyet a kormány alapított 1902-ben. Később átkeresztelték Central British School-ra, azután King George V School-ra. A XX. század folyamán egyéb iskolákat is nyitottak a nem helyi illetőségű gyerekek számára, de az 1970-es évek elején még csak körülbelül egy tucatot tett ki a számuk.

Az 1980-as és az 1990-es évek során számuk jelentősen megnőtt. Bár a városállamban a népesség majdnem 98 százaléka kínai volt, a gazdasági jólét Hong Kong-ban és az anyaországban, Kínában rengeteg külföldi nemzetiségű ember alkalmazásához vezetett. *Kwong* (1993) megfigyelte, hogy az 1990-es évek gazdasági fellendülése „külföldi vállalatok ezreit vonzotta, azért hogy hídfőállásokat állítsanak fel Hong Kong-ban". Még nagyobb számban léteztek olyan vállalatok, melyek Kínába terjesztették ki hatókörüket, és mint azt *Kwong* (1993) kiemelte, e cégek mozgásával szakemberek és vállalkozók ezrei érkeztek szerte az egész világból".

Az 1. sz. táblázat statisztikai adatokat mutat Hong Kong külföldi állampolgárairól az 1992-2000 közötti időszakban. A külföldiek jelentős része a Fülöp-szigetekről, Indonéziából és Thaiföldről érkezett, ezek szerződései nem tették lehetővé, hogy hozzátartozóik Hong Kong-ban telepedjenek le, de gyermekeiknek nemzetközi iskolákban kerestek tanulási lehetőséget. A statisztikákat óvatosan kell kezelni, mivel néhány kategória olyan embereket is tartalmazott, akik korábban Hong Kong-i lakosok voltak, majd külföldre vándoroltak, és onnan útlevelet szerezve tértek vissza. Mellesleg a legtöbben közülük megtartották Hong Kong-i állampolgárságukat, és emellett néhányan regisztráltatták magukat a kormány Bevándorlási Hivatalában.

Hong Kong állampolgárainak migrációját az 1980-as és 1990-es évek során az is befolyásolta, hogy 1997-ben Hong Kong visszakerült az Egyesült Királyságtól Kínához. A kommunista uralomtól való félelmükben sok család emigrált Ausztráliába, Kanadába és az Egyesült Államokba. Néhány emigrálni készülő család nemzetközi iskolába járatta gyermekeit, hogy a célország életstílusához szokjanak. Később sok család visszatért Hong Kong-ba és újból nemzetközi iskolákat keresett, mert gyermekeiknek folyamatosságra volt szükségük az oktatást illetően. 1997 közeledtével, az emigrálni szándékozó helyi családokat kiszolgáló iskolák száma csökkent, de a nemzetközi iskolák iránti igényt fenntartotta a visszatérő családok növekvő száma. A visszatérési szándékot egyrészt annak tudatosodása bátorította, mely szerint Hong Kong megőrzi politikailag stabilitását, másrészt pedig Hong Kong gazdaságának rugalmassága összehasonlítva azon országok gazdaságával, ahová a családok emigráltak.

	1992	1994	1996	1998	2000
Fülöp-szigetek	83.800	115.500	128.800	137.500	144.800
Indonézia	11.000	19.700	31.600	44.700	63.800
USA	23.500	29.900	34.700	35.500	34.300
Kanada	17.500	24.700	30.600	33.200	32.800
Thaiföld	19.500	23.800	24.800	26.400	28.400
India	18.00	19.500	22.000	22.400	22.100
Nagy-Britannia	18.400	23.700	25.500	*22.700	*21.200
Ausztrália	14.800	18.700	21.200	22.200	21.800
Japán	12.300	17.600	21.800	18.600	15.800
Malajzia	12.600	13.800	14.300	-	-
Nepál	-	-	-	17.400	17.200

1. táblázat Külföldi lakosok megoszlása Hong Kong-ban (az első 10 ország vonatkozásában) 1992 és 2000 között.

*Az Egyesült Királyságba beletartoznak a következők: brit állampolgárok, brit független területen élő polgárok, brit tengerentúli területen élő polgárok és brit alattvalók.

Forrás: Immigration Department, Government of Hong Kong Special Administrative Region.

A fent elmondottakkal egyidejűleg sok olyan szülő, akik Hong Kong-ban maradtak, egyre inkább elégedetlenné váltak a helyi oktatási rendszerrel, amely köztudottan meglehetősen merev és kevésbé volt gyermekközpontú. A reformkezdeményezések igyekeztek megbirkózni ezekkel a problémákkal, de fokozatosan megnövelték jó néhány szülő aggodalmát az oktatás állandó változását illetően. Röviddel az 1997-es uralomváltás után a kormány új politikát vezetett be az oktatás területén. Sok középiskolát, mely korábban angolul oktatott, felszólították, hogy ezután kínaiul tanítson (*Adamson és Li*, 1999). Ezt az elhatározást látszólag pedagógiai alapokon hozták meg, de még is politikai lépésként értékelték. Néhány szülő, tudatában annak, hogy még nehezebb lett gyermekének angol nyelvi középiskolában helyet biztosítania a helyi rendszerben, alternatív megoldásként érdeklődni kezdett a nemzetközi iskolák iránt.

Végül jelentős tényező a Hong Kong-i családok növekvő jóléte is. 1965 és 1988 között az egy főre jutó teljes nemzeti jövedelem évi átlag 8,1 százalékkal növekedett, és *Wan* (1991) megfigyelése alapján Hong Kong „a világ egyik legmagasabb jövedelmű gazdaságává" vált. A gazdasági növekedés tovább folytatódott az 1990-es években, habár az évtized vége felé némi elbizonytalanodás mutatkozott e téren. A társadalmon belül növekedett az egyenlőtlenség (*Bowring*, 2000), de a növekvő jólét a magas jövedelmű csoportokban nagyobb számú szülőnek tette lehetővé, hogy gyermekeit nemzetközi iskolába engedjék, melyek legtöbbje jókora tandíjat számolt fel ezért. (*Bray és Ieong*, 1996; *Yamato*, 2003)

Az osztályozás mai mintája

A 2. táblázat azon 47 nemzetközi iskola listáját tartalmazza, melyek 2000/2001-ben működtek. A táblázat különböző kategóriák szerint csoportosítja az egyes intézményeket. A 2. táblázat elkészítése megkövetelte, hogy három szempont egyidejű figyelembevételét. Ebből két szempont előrelátható volt, azaz annak eldöntése, hogy mely intézményeket kellene nemzetközi iskolaként meghatározni, és azokat hogyan csoportosítsuk különböző szempontok szerint. A harmadik szempont nem volt előrelátható, azaz annak eldöntése, hogy mely intézményt lehet iskolának tekinteni. E problémák megérdemlik a részletes kidolgozást.

Kategória	Az iskola neve	Az iskolai rendszer/tanterv	Szint
English Schools Foundation (ESF): 15 iskola egy rendszerben	Glenealy	angol	általános iskola
	Bradbury		
	Quarry Bay		
	Kennedy		
	Peak		
	Clearwater Bay		
	Kowloon Junior		
	Beacon Hill		
	Shatin Junior		
	King George V		középiskola
	Island		
	Shatin College	angol + IB	
	South Island	angol	
	West Island		
	Jockey Club Sarah Roe (speciális igények)		általános és középiskola
egy iskola – egy rendszer (helyi oktatási rendszer)	Sir Ellis Kadoorie Primary	helyi oktatási rendszer szerint, de külföldi tanulók	általános iskola
	Sir Ellis Kadoorie Secondary		középiskola
	HKMA David Li Kwok Po	helyi oktatási rendszer szerint + IB	
	Umah International*	helyi oktatási rendszer szerint, de külföldi tanulók	általános iskola
	Hong Kong Poinsettia	helyi oktatási rendszer szerint, de nepáli tanulók	

2.a táblázat: Nemzetközi iskolák. Hong Kongban, 2000/2001.

Kategória	Az iskola neve	Az iskolai rendszer/tanterv	Szint
Széleskörű orientáció	Li Po Chun United World College	IB	felső középiskola
A kormány által támogatott; külföldi oktatási rendszert követ	Japanese School	japán	általános és középiskola
	Singapore International	singapúri	általános iskola
Nem hivatalos kapcsolódás külföldi oktatási rendszerekhez	Australian International School	NSW (ausztráliai)	általános- és középiskola
	Canadian International School	Ontario (kanadai)	
	Hong Kong International School	„amerikai”	
	Norwegian International	„észak-amerikai”	
	Carmel*	„amerikai típusú”	
	American International	kaliforniai	
	St. Paul’s Convent (Australian International)	NSW (ausztráliai)	középiskola
	International Christian	„észak-amerikai”	általános- és középiskola
	Delia School of Canada	Ontario (kanadai)	
	Canadian Overseas International		
	Christian Alliance CP Lau Memorial International	Saskatchewan (kanadai)	
	Discovery Bay International	angol	általános iskola
	Kellett		
	Lantau International		
	Kiangsu & Chekiang International Section		
	Chinese International	IGCSE + IB	általános és középiskola
	Concordia International	észak-amerikai/kanadai	felső középiskola
	Yew Chung International	vegyes; az angol rendszeren alapul	általános és középiskola
	Hong Kong Academy	az IBPYP-n alapul	általános iskola
	Sear Roger	IGCSE + angol	általános és középiskola

2.b táblázat: Nemzetközi iskolák. Hong Kong-ban, 2000/2001.

Kategória	Az iskola neve	Az iskolai rend-szer/tanterv	Szint
Egy iskola – két rendszer; hivatalos csatlakozás a külföldi oktatási rendszerek-hez	German-Swiss International	német	általános és középiskola
		angol	
	Japanese International School	japán	általános iskola
		kanadai/angol	
	French International	francia	általános és középiskola
		IGCSE + IB	
	Korean International	koreai	általános és középiskola
		angol	

2.c táblázat: Nemzetközi iskolák. Hong Kong-ban, 2000/2001.

Jelölések: HKMA= Hong Kong Management Association; IB= International Baccalaureate; IGCSE= International General Certificate of Secondary Education; NSW= New South Wales; IBPYP= International Baccalaureate Primary Year Programme.

* Az Umah International és a Carmel egy iskola-egy rendszerű intézmények voltak, de a tanulók vallási kötődése szerint két képzési rendszert követtek. Az Umah International iskolába leginkább a muzulmán, míg a Carmel iskolába a zsidó vallású gyerekek jártak.

A Hong Kong-i kormány által kiadott statisztikákban a nemzetközi iskolákat, mint speciális kategória határozzák meg. Így 2000/2001-ben Hong Kong-nak 1302 általános és középiskolája volt, melyek közül 47 volt nemzetközi iskola, és 14-et általános és középiskolát az ESF (English School Foundation) működtetett. A független ESF iskolák a speciális szükségletű gyermekek számára jöttek létre, mind az általános-, mind pedig a középiskolának megfelelően.

A különbségtétel az állami statisztikában a nemzetközi és az ESF iskolák között történelmi gyökerekre vezethető vissza. Az ESF-et 1967-ben a hazájukból száműzött gyermekek számára alapították, elsősorban oktatási céllal. Ezen iskolák olyan oktatási modellt követnek, amely megegyezik az angollal. Ekkor az ESF intézményeit nem nemzetközi iskoláknak hívták. Feltehetően azért, mert főleg nemzeti iskolák voltak, vagyis egy adott ország oktatási rendszerét követték, és adott ország polgárainak tanítására jöttek létre. A következő két évtizeden át az ESF iskolák jellemzői megváltoztak. 2000/2001-ben a tananyag még mindig alapozó volt, hasonlóan az angol iskolákhoz. A tanulók 11. évfolyam végén GCSE szintű, míg 13. évfolyam végén emeltszintű érettségi vizsgát tehettek. A diákok összetétele nagyon vegyes volt az 1967-es állapothoz képest, illetve az öt ESF középiskola egyike elsősorban a nemzetközi fokozat felé és a haladó szint (A level) megszerzését tűzte ki célul. Az előbb említett szempontokat figyelembe véve az 1995-ös kormány a nemzetközi iskola fogalmát úgy határozta meg, mint olyan iskolát, amelyek nem a helyi (Hong Kong-i) tantervet követi, és amelyeknek diákjai nem a helyi vizsgákat teszik le. Az ESF iskolák tisztán megfeleltek e definíciónak. Ez alapján felmerül a kérdés, hogy akkor miért nem lehet őket a nemzetközi iskolák kategóriájába sorolni. A válasz a tradícióban

kell keresnünk. Ez mondatja velünk, hogy fontos megérteni a tradíció jelentőségét az oktatásban, és fontosak azok a kutatások is, amelyeket olyan tudósok végeznek, mint *Bereday, Thomas, Alexander* és *Sweeting*.

A továbbiakban eltekintünk a kormány értelmezésétől, az ESF iskolákat az egyéb nemzetközi iskolák között tartjuk nyilván. Ennek alapján a kormány statisztikája nemzetközi szemszögből 37 általános és 24 középiskolát mutatott. Az a probléma ezekkel a számokkal, hogy bármilyen legyen is a különbségtétel az általános- és középiskolák közt, az a helyi oktatási rendszeren keresztül valósul meg, és nem feltétlenül hasonlították a nemzetközi iskolákhoz. Számos nemzetközi iskola szívesebben használja az elemi és középiskola jellegű besorolást inkább, mint az általános és középiskolait. A belépő és átmeneti életkorok különböztek azon iskoláktól, amelyeket a helyi oktatási rendszer sugallt. A probléma a beiratkozáskor jelentkezett, mivel például az ESF rendszer első évfolyama a Hong Kong-i rendszerben az óvoda felső évfolyamával egyezett meg, továbbá az ESF rendszerben a középiskola első évfolyama a helyi általános iskola utolsó évfolyamával egyezett meg. Három nemzetközi iskolát három részre osztottak: alap, alsó középfok és felső középfok, és számos iskola viszont úgy gondolta, hogy inkább egyesített intézményként működik tovább. A csoportosítási rendszer problémája általában egybeesik – habár előfordulhat, hogy nem – a nemzetek közti oktatási rendszerek összehasonlításával. Talán kevésbé számítunk arra, hogy ezek lehetnek egy országon belüli összehasonlítások is. A Hong Kong-i kormány magyarázata a különbözőségekre megnehezíti a válaszadást arra az egyszerű kérdésre, hogy mennyi nemzetközi iskola létezik a területen. Az adatok, melyeket ezen írásban közzé tettünk, azon alapulnak, hogy a szerző inkább támaszkodott, az intézmények saját besorolásukra, mit a kormány által kiadott statisztikai adatokra.

A nemzetközi iskolák csoportosítása egy másfajta problémát is felvetett. A legegyszerűbb csoportosítás az volt, ahogy az ESF iskolák a 2. táblázatban láthatók. Ezen iskolákat egy személy irányította és egy közösséghez (ESF) tartozott az összes intézmény. Megfigyelhető volt, hogy a tanárok és diákok csak ezen a mikrorendszeren belül váltottak iskolát. A csoportosítás más elemei ennél azonban jóval komplexebbek voltak.

Az egyik probléma kézenfekvőnek tűnik a 2. táblázatban a 2. iskola csoportnál, azonban ez újra felveti a nemzetközi iskolák definiálásának kérdését. Az ebbe a kategóriába tartozó néhány iskolát a Hong Kong-i kormány az által működtetett a helyi iskolarendszer részbe, míg másokat hivatalosan is a nemzetközi iskolák közé sorolta. Az első kettőt, a Sir Ellis Kadoorie általános iskolát és az azonos nevű középiskolát a Hong Kong-i kormány működteti, de külföldi diákok tanulnak benne. 2000/2001-ben az általános iskola tanulóinak 43%-a pakisztáni, 29%-a fülöp-szigeteki, 21%-a indiai és 1%-a kínai. A középiskola 35% pakisztáni, 26% indiai, 19% fülöp-szigeteki, 10% kínai és 7% nepáli. Még az általános iskolai szinten is, eltérően a legtöbb helyi iskola rendszerétől az angolt közép szinten használták az oktatásban. Amíg a legtöbb helyi oktatási rendszerű iskolában a diákok többségét az iskola környékről iskolázták be, addig a Sir Ellis Kadoorie iskoláknak Hong Kong bármely

részén élő diákot fel kellett vennie. Mégis a középiskolák tananyagát a Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE) határozta meg, ami nem felelt meg a kormány korábban említett a nemzetközi iskolákra vonatkozó definíciójának.

Az ebbe a kategóriába tartozó más iskolák olyan nem állami intézmények voltak, melyeknél helyi és nemzetközi jellemzők is újra megfigyelhetők voltak. A David Li Kwok Po College, amely tagja a HKMA-nak, egy helyi középiskola volt melyet összevetve más helyi oktatási rendszer szerint működő iskolákkal az alsóbb évfolyamokon a HKCEE szempontjai szerint, míg a felsőbb osztályokban az IB szerint állítják össze követelményrendszerüket. Az Umah International Primary School, mint iszlám létesítmény, a vallásos nevelésre összpontosított. Ez helyi iskola volt, de az angolt is használták a tanításban, tanítottak továbbá kínai és urdu nyelvet, mint kötelező tárgyat, és az arabot is, mint szabadon választható tárgyat. 2000/2001-ben azonban a 140 tanuló 40%-a nem muzulmán vallású volt, beleértve a Hong Kong-i kínaiakat is, akiktől nem követelték meg, hogy iszlámot tanuljanak és azt sem, hogy vallási összejöveteleken vegyenek részt. A Hong Kong-i Poinsettia Primary School közösségi iskola volt, melyet egy nepáli szervezet alapított. Helyi irányítású volt, de a 2000/2001-es évben mind a 62 diák nepáli volt, habár az iskola más etnikai csoportok számára is nyitva állt. Az angolt közép szinten használták az oktatásban együtt, olyan tárgyakkal, mint a nepáli és a kínai.

A következő kategóriába csupán egy intézmény tartozik, amelyik a „legnemzetközibb" a nemzetközi iskolák között. Ez a Li Po Chun United World College (UWC). Ezen iskoláknak a 2000/2001-es tanévben világszerte 10 intézménye volt. Az volt a célja, hogy globálisan képezze a tanulókat. Meghatározta, hogy különböző nemzetekből maximálisan hány diák járhat az iskolákba, és ezen iskolákat az UWC (United World College) irányította. A rendszer célja, hogy nemzetközi „életérzést" neveljenek a gyerekekbe azáltal, hogy különböző nemzetekből származó gyerekek járjanak együtt az iskolába, és a rendszer a nemzetközi szintnek megfelelő tanmenetet követ. 2000/2001-ben a Li Po Chun UWC 250 diákjának 40%-a Hong Kong-i állampolgár volt, és a többi diák több mint 50 országból származott. Amíg a Hong Kong-ban lévő más nemzetközi iskolákba olyan családok gyerekei jártak, akik már Hong Kong-i lakosok voltak, addig a Li Po Chun UWC iskolába a diákok jelentős része külföldi országokból érkezett, bentlakásos tanuló volt.

A következő kategóriába két iskola tartozik, mind a kettőt támogatja Hong Kong-i kormány, de a nemzetközi oktatási rendszer részeként más országok oktatási rendszeréhez is hozzátartozik. A japán iskolát egy speciális szervezet működtette, amely a japán Külügyminisztérium fennhatósága alatt állt, valamint az Oktatási, Kulturális, Sport, Tudomány és Technológiai Minisztérium is közreműködött irányításában. A legtöbb tantárgy tanítása japánul zajlott, ezért az iskola csaknem kizárólagosan japán nemzetiségűek tanítására jött létre. A Singapore International iskolát a szingapúri kormány működtette, és az ország tanmenetét követte. A szingapúri oktatási rendszer angol nyelven működik, így az iskola a nem szingapúriak számára is vonzó.

2000/2001-ben a diákok kb. ¾-e szingapúri állampolgárságú, vagy pedig olyan származású, a maradék ¼-et 16 nemzetiség tette ki, pl.: Hong Kong-i kínaiak is.

A következő kategóriába azok a magán és közösségi iskolák tartoznak, amelyek külföldi országok oktatási rendszeréhez igazodnak, de ezen országoktól támogatást nem kapnak. Nagyon sok esetben az orientációt pontatlanul definiálták. Így három iskola az Észak Amerikai tanmenetet követte, anélkül, hogy megmagyarázták volna, hogy az, mit is jelent valójában. Földrajzilag Észak-Amerikához tartozik Mexikó, USA és Kanada. Mexikó nem tartozott ezen iskolák által preferált orientációhoz, így az a gyakorlatban csak az USA és Kanada oktatási rendszerének kombinációját jelentette. Kanadában a különböző tartományok oktatási rendszerei eltérnek egymástól. Ezek a különbözőségek négy iskola tantervében is tetten érhetőek, attól függően, hogy szisztémát akkreditáltatták. Néhány más iskola a Brit National Curriculum-ot követte, habár akkor még olyan nem létezett. Alaposabb vizsgálat kimutatta, hogy az iskolák Anglia tanmenetét követték inkább, mint Walesét, Skóciáét vagy Észak Írországét. Ez a kutatás azt is megerősítette, hogy a mélyrehatóbb vizsgálódhassunk érdekében, szükség van az összehasonlító tanulmányokra, máskülönben csak a felszínt vizsgálnánk.

Az utolsó kategóriába négy iskola tartozik, mindegyikben kétféle oktatási rendszer működött. A Német-Svájci Nemzetközi Iskolának a német nyelvű része, a németországi rendszerhez igazodott, és az angol része, mely főleg az angol nemzeti tanmenetet követte. A Japán Nemzetközi Iskolának ehhez hasonlóan volt egy japán része, mely a japán modellt követte, és a nemzetközi rész, mi angolul működött. Ezekhez hasonló kettősség létezett a Koreai Nemzetközi és a Francia Nemzetközi Iskolákban is. A Japán, Koreai, és a Francia Nemzetközi Iskolákban a diákok nemzetközileg magasabb tandíjat fizettek, mint azon tanulók, kik csak a Hong Kong-i oktatási rendszerben tanultak.

Az oktatási rendszerek összehasonlítása

Kontextus és mobilitás

Az oktatási rendszerek nemzeteken átívelő összehasonlításában általában nagy hangsúlyt fektetnek a szociális, közgazdasági és politikai összefüggések feltárására. Ez a kulcs elem *Bereday* klasszikus modelljében is. Mostanában *Crossley és Jarvis* kimutatták, hogy az „összefüggés számít… minden szinten és minden formában." Ehhez hasonlóan *Le Métais* megfigyelte, hogy az „összefüggés… magyarázatot ad a különleges oktatás sikerére vagy sikertelenségére, és egyúttal magyarázatul szolgál a különböző tanulási megközelítések sikereinek, kudarcainak okaira is."

Néhány esetben, a mikrokörnyezetben, mint amilyen Hong Kong, a kü-

lönböző iskolarendszerek szorosabb kapcsolatrendszert mutatnak, mint azt az egyes országok viszonylatában megfigyelhetnénk. Az összes iskolarendszer Hong Kong-ban törvényes politikai és gazdasági keretek közt működik, az iskolák épületeinek bérleti díja igen magas, az összes gyerek szállása városi, vagy legalábbis városhoz közeli. A legtöbb nemzetközi iskola a társadalom legmagasabb jövedelmű állampolgárai gyerekeinek tanítására jött létre, s majdnem az összes családnak vannak nemzetközi érdekeltségei és külföldi rokonai. Amikor két rendszer egyidejűleg létezik egy létesítményen belül, akkor a közösséggé válás folyamata elég lassú.

A „közösségi lét" ellenére az intézmények közti különbségek ugyanolyan nagyok, mint a nemzetek közötti különbségek. Így a japán iskolák közössége nagyon különbözik a francia nyelvű Francia Nemzetközi Iskolától, a német nyelvű Német- Svájci Nemzetközi Iskolától és a koreai nyelvű Koreai Nemzetközi Iskolától. A vezetés, a tanterv és a belső igazgatás nagyon különböző. A családok kulturális normái, amelyeket az iskolák is követnek nem különböznek annyira, mint Japánban, Németországban, Franciaországban és Koreában különböznek, de a kulturális normák még is jelentősen eltérnek egymástól.

Mindazonáltal a nemzetközi iskolák közösségének egy bizonyos része, különösképpen azok az iskolák, amelyek angol terminus szerint működnek, népszerűbbek lehetnek. Annak ellenére, hogy néhány oktatási intézmény az angol nemzeti tantervet követi, míg mások az ausztrált, a koreait, az amerikait vagy a szingapúrit, az iskola céljai között jelentős átfedések lehetnek. A tanulók igen nagymértékű mozgása figyelhető meg az egyes iskolák között. A mozgás részben a tandíjbeli különbségekre, részben pedig a szülők gyermekük számára hatékonynak ítélt oktatási módszerekben bekövetkező változásra vezethető vissza. Minden nemzetközi iskolában a diákok és a tanárok nagymértékű mozgása figyelhető meg Hong Kong-on kívül is. Ez a mozgás azonban sokkal nagyobb, mint ami normális esetben megfigyelhető a nemzetek oktatási rendszerei közt. A belső mozgás részben a földrajzi közelségre, részben pedig arra a tényre vezethető vissza, hogy azoknak a diákoknak és tanároknak, akik át szeretnének menni az egyik oktatási rendszerből egy a másikba, nem kell nemzetközi határokon átkelniük vagy más akadályokat leküzdeniük. Mind a belső, mind a külső mozgások az iskolák filozófiáját is mutatja. A nemzetközi iskolák a természetüknél fogva képesek az ellentétek leküzdésére. Ezzel szemben a helyi Hong Kong-i rendszer sokkal kevésbé képes az ellentétek leküzdésére, ami a felkészültségbeli különbözőségekre vezethető vissza. Így nagymértékű mozgás figyelhető meg a helyi Hong Kong-i oktatási rendszerből a nemzetközi iskolák rendszerébe, de sokkal kisebb a mozgás az ellenkező irányba.

Teljesítmény összehasonlítások

Sok ország iskoláját, különösképpen azokat, amelyek részt vettek az IEA felmérésekben, összehasonlították a diákok eredményeinek vonatkozásában.

Ezek az összehasonlítások arra törekedtek, hogy meghatározzák a különbségek határait, részben az által, hogy megfigyelték a természetes környezetet, melyet a nemzetközi helyszínek különbsége adott. Így az IEA második tudományos tanulmányában, melyhez 23 országból 24 oktatási rendszerből gyűjtöttek adatokat, az átlagos tanár-diák megoszlás a 10 éves gyermekek vonatkozásában a Koreai Köztársaságbeli 51,8-től a magyarországi 11,8-ig változott. A post-secondary oktatási évek száma 0,9 volt Olaszországban, 4,5 a Fülöp szigeteken, míg a férfi tanárok aránya 58,3% volt a Koreai Köztársaságban, és 7% Izraelben.

Hasonló ellentmondások sora figyelhető meg Hong Kong-ban is, de a természetes környezetnek meg van az az előnye, hogy a benne található ös--szefüggések állandóbbak, mint az egyes országok közti viszonylatban. Ez rávilágít a kutatási eredmények érvényességi körének vizsgálatára, amelyeket még nem kezdtek el feltárni. A kutatás helyi szinten sokkal olcsóbb lenne, mint nemzetközileg, mert egyénileg és kis csoportban is lehetne végezni, és nem igényelne nemzetközi utazgatást. A kutatásnak szembe kellene állítania a különböző struktúrákat és tanterveket a Hong Kong-i Nemzetközi Iskolák rendszerében, de az ilyen különbségek nem nagyobbak azoknál, mint melyeket a nemzetközi iskolákban találunk.

A diákok eredményeinek összehasonlítása nem szisztematikusan történt meg a Hong Kong-i rendszerben, a szervezetek és az azokat támogató létesítmények olyan résztvevőkkel készítik el a saját összehasonlításaikat, amely nemzetközi rendszerhez tartoznak. Az ESF pl. GCSE és A level vizsgákon keresztül hasonlítja össze a saját tanulóinak eredményeit a brit átlaggal és a magán iskolák eredményeivel. Ehhez hasonlóan a Hong Kong-i Nemzetközi Iskolát ellenpéldának hozták fel az amerikai iskolák mellett; a Kanadai Nemzetközi Iskola a saját tanulói eredményeit hasonlítja össze más kanadai eredményekkel. Az ilyen értékelések a nemzetközi összehasonlító elemzések speciális formáinak tekinthetők.

Az eltérő kiterjedések rendszerei

A Hong Kong-i nemzetközi iskolákban a különböző oktatási alrendszerek összehasonlítása még komplexebbé vált azáltal, hogy e rendszerek mérete széleskörű változatosságot mutatott. A skála tetején az ESF áll 15 iskolával, míg a legalján egy másik alrendszer feleannyi iskolával. Ezen értékek között találunk olyan alrendszereket is, melyeknek csak egyetlen iskolájuk van, s melyeknek a mérete jelentős. Itt van például a Concordia, ami egy olyan középiskola, amelynek a 2000/2001-es évben mindösszesen 60 tanulója volt. Ezzel ellentétben a Kínai Nemzetközi Iskola 13 éves korig fogadta tanulóit, és 1200 tanuló járt ide.

Mégis bizonyos módszertani szempontból nézve e méretbeli változó igazán problematikus lehet, ez probléma azonban nem nagyobb, mint ami az egyes országok analízis egységekké nyilvánításából származna. Így pl. az UESCO gyakran ad ki táblázatokat (pl. *UNESCO*, 2000), melyek ugyanolyan

kiterjedésűek, általában egyszerű vonal mind nagy és mind pedig a kis méretű országok esetében. Hasonló gyakorlatot találunk sok IEA kiadványban, mely azon eredménymutatókat adja meg, melyeket különböző országok kutatói határoztak meg. Ugyanezt a gyakorlatot követi az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) néhány kiadványa is.

Ugyanakkor a rendszer méretét megéri vizsgálni. E tekintetben a kutatók ugyanúgy koncentrálhatnak a helyi rendszer méreteire, mint ahogy az oktatás nemzetközi rendszerének méretére. Mint ahogy azt a kis országok oktatatását bemutató tanulmányok is leírták (pl. *Bray és Parker*, 1993; *Crossley és Holmes*, 1999) a kisméretű rendszerek analizálása mutathat mind az erősségeket, mind pedig a gyengeségeket. Az erősségek közt szerepelne a rugalmasság, s így az alkalmazkodó képesség, ugyanakkor az infrastruktúra hiányának köszönhető sebezhetőség a gyengeségek között szerepelne. 2001-ben az önálló rendszerű iskolák sebezhetőségét a Kanadai Tengerentúli Nemzetközi Iskola (Canadian Overseas International School) hirtelen összeomlása mutatta (*South China Morning Post, 28, October, 2001*). Ezzel ellentétben azoknak az iskoláknak, melyek egy nagyobb rendszer részei voltak – akár külföldi iskoláé, akár az ESF által csoportosított iskoláké – erősebb struktúrájuk volt.

Költségek és finanszírozás

A költségek analizálása az oktatásban komplex feladat, először is, mert az állami költségvetések ritkán oszlanak meg olyan kategóriatípusok szerint, amelyeket oktatási kutatásra költenek, másodszor pedig azért, mert az állami kiadásoknál bonyolult összeszedni a részletes, következetes és megbízható adatokat. A nemzetek közti összehasonlítás különösen összetett, mert az adattáblázat kiadásához szükséges a közös valuta.

A legtöbb nemzetközi összehasonlításban az US dollárt választják közös valutaként. Így például *Mingant és Tan* adatokat mutatott be 11 ázsiai ország felsőoktatási kiadásaival kapcsolatban, s az adatokat US dollárban adták meg. Még az is fontos (amely nagyon elemi feltevés), hogy az egyes országok adatainak összegyűjtése teljes, pontos és összehasonlítható legyen. A pénznem átváltása nemzeti valutáról US dollárra két fontos módszertani problémához vezethet. Az első a valuta árfolyamával kapcsolatos, mi napról napra változik, ahelyett, hogy hónapról hónapra vagy évről évre változna. A második a vásárlóerővel kapcsolatos, pl. azaz összeg, ami 100 US dollárral egyenértékű, és amiért különböző javakat vehetünk a különböző gazdasági fejlettségű országokban. Így pl. a Fülöp-szigeteken a megélhetés költsége általában sokkal alacsonyabb, mint a Koreai Köztársaságban, ez azt jelenti, hogy 100 US dollárnak megfelelő összegért nagyobb mennyiségű árut és szolgáltatást lehet vásárolni a Fülöp-szigeteken, mint a Koreai Köztársaságban.

Az egyik megoldás az árak különbözőségéből fakadó problémára, hogy olyan táblázatokat adunk ki amelyben az adatok PPP-ben (Purchasing Power Parity) és nem valódi dollárban vannak megadva. Általában ezt a gyakorlatot követi az OECD. Ez a módszer legalább kimutatja a problémát, de mind-

azonáltal olyan kutatási adatokon és feltevéseken alapul, melyeknek szerepelni kellene olyan számításokban is, melyek nem lehetnek teljes mértékben hitelesek.

A belső összehasonlításoknak köszönhetően e módszertanok megjelenése sokkal kevésbé problematikus. Először is nem merül fel kérdés az árfolyammal kapcsolatban, mert minden rendben van a közös valutával. Másodszor régiónként van különbség a vásárlóerőben, de az sokkal kisebb, mint a különböző országok közötti különbség. Hong Kong-ban, lévén egy szerződéses terület kiváló kommunikációval, a vásárlási erőben mutatkozó területi különbségek, olyan csekélyek, hogy a jelenlegi cél eléréséhez szükségtelen őket figyelembe venni.

Módszeres és teljes körű adatok a költségeket illetően a Hong Kong-i nemzetközi iskolákban még nem lettek összegyűjtve. Habár néhány iskolában a tandíj szintje és a kiadások ésszerűsége kettősséget mutatnak, azonban ez nem minden iskolára jellemző, mert néhány intézmény állami támogatásban is részesül. Így a két Sir Ellis Kadoorie iskola államilag irányított és az általános- és a középiskolai szint is ingyenes. Az ESF iskolák hasonló mértékű támogatást kapnak, mint a helyi oktatási rendszerben lévő iskolák, és hat iskola részesül támogatásban a Direct Subsidy Scheme-n keresztül, ezek a Kínai Nemzetközi Iskola, Német-Svájci Nemzetközi Iskola, Hong Kong-i Nemzetközi Iskola, Francia Nemzetközi Iskola, Li Po Chun UWC és a HKMA David Li Kwok Po College. Azon iskolák, melyek külföldi kormányok által működnek szintén kapnak támogatást, és néhány iskola, beleértve az Ausztrál Nemzetközi Iskolát, a Kanadai Nemzetközi Iskolát, a Keresztény Nemzetközi Iskolát, a Carmel és Umah Nemzetközi Iskolát nem kapnak támogatást, de a kormány kifizeti a bérleti díjat. Más iskolák habár teljesen magán vállalkozások mégis kapnak támogatást, és elfogadott velük kapcsolatban, hogy tandíjuk bizonyos szinten van meghatározva, mi fedezi a kiadásokat, melyeket a tulajdonosok határoznak meg.

A 3. sz. táblázat adatokat közöl a tandíjról és a költségekről a Hong Kong-i nemzetközi iskolákban a 2000/2001-es évből. Egymástól függetlenül mutatja azon iskolákat, melyek állandó állami támogatást kapnak és azokat, melyek nem, így a 2. táblázattól eltérő módon csoportosítva az iskolákat. Néhány iskolában a tandíjon kívül a szülőknek adóslevelet kell vásárolni, és egyéb kiadások is terhelik őket.

Iskolák	Éves tandíj	Egyéb költségek
Kapnak kormányzati támogatást vagy külföldről, vagy pedig Hong Kong-ból		
Chinese International	Y1-6: 83.300; Y7-11: 98.100; Y12-13: 99.500	PD: 75.000 vagy ACL: 7.500
ESF iskolák	Pri: 47.200; Sec: 78.600	-
French International	Francia tagozat: Pri: 52.020; 1. ciklus Sec: 60.360; 2. ciklus Sec: 73.860; Nemzetközi tagozat: Pri: 65.130; Sec: 73.860; IB: 105.000	PD: 53.000; CD: 97.000; felvétel vizsga: 500; regisztrációs díj: 3.600
German-Swiss International	Pri: 67.800; Sec: 83.300-88.100	kötelezvény: 90.000

HKMA David Li Kwok Po	Sec 1-3: 9.000; 4-5: 13.330; 6: 23.500; 7: 29.380	-
Hong Kong International School	G 6-8: 113.100; G 9-11: 125.700; G 12: 126.250	ACL: 12.000; felvételi vizsga: 1.500; belépési díj: 15.000
Japanese International School	Pri: 70.000	kötelezvény: 45.000 vagy ACL: 11.500
Japanese School	alsó tagozat: 19.800; felső tagozat: 21.000	ACL: 4.800
Korean International	Pri: 69.800; 76.800	-
Li Po Chun United World College	bentlakásos forma: 164.000	-
Singapore International	előkészítő 1. évf.: 54.000; előkészítő 2. évf.: 50.000; Pri 1: 64.000; Pri 2-6: 69.000	CD: 100.000; PD: 60.000; ACL: 4.000
Sir Ellis Kadoorie	Pri 1 – Sec 3: ingyenes; Sec 4 – 5: 5.050; Sec 6 – 7: 8.750	-

Jelölések: ACL= éves zálogdíj; CD= testületi kötelezvény; PD= személyes kötelezvény; G= szint; OAC= Ontario Academic Courses; Pri= általános iskola; Sec = középiskola; Y= iskolaév; IB: International Baccalareate; * a 2001-es iskolaévben

1 HKD = 0,128 USD (2003-as adat)

Forrás: az egyes iskolák által megadott adatok

3. a. táblázat Éves tandíjak és egyéb költségek a Hong Kong-i nemzetközi iskolákban, 2001-2002-es tanévben HKD-ben

A legszembetűnőbb jellemzők között a kiadások szerepelnek. Így még azon iskolák között is, amelyek nem kapnak rendszeres állami támogatást az általános iskolai szinten, a tandíj 4.800 HKD (Hong-Kong-i dollár) az Umah International School-ban, és 128.535 HKD a Yew Chung International School-ban. Az Umah International School célja, hogy olyan gyermekeket tanítson, akik kis jövedelmű iszlám családokból származnak, és akiket a helyi kínai iskolákban nem részesülhetnének megfelelő oktatásban. Ezen iskolák azon épületekben működnek, amelyeket az állami iskolák már nem használnak, és amelyekért alacsony bérleti díjat kell fizetni. Az épületek felújítását az iszlám közösség önkéntes munka felajánlásával végezte el. Ezzel szemben a Yew Chung A level kategóriába tartozó iskola volt, amely a gazdagabb családok gyermekeit oktatta. Magasabb szinten fizették ki a tanárokat, és a tanulók is nagyon kényelmes környezetben tanulhattak.

Iskolák	Éves tandíj	Egyéb költségek
Nem kapnak kormányzati támogatást sem külföldről, sem pedig Hong Kong-ból		
Americal International	G 3-ig: 62.800; G 4 – 6: 66.400; G 7 – 9: 72.500; G 10 – 12: 78.500	-
Australian International School*	Pri: 71.000; Y7-10: 81.000; Y7-10: 85.000	CD: 75.000; PD: 50.000
Canadian Overseas International	G 1 – 3: 58.400; G 4 – 6: 61.400; G 7 – 9: 65.400; G 10 – 12: 8.200/tanév	felvételi: 500; biztosítás: 400
Carmel	óvoda – G 7 (zsidó vallás): 87.150; G 6 – 7 nemzetközi: 102.400	-
Christian Alliance CP Lau	Pri: 50.452; G 6 – 9: 65.856; G 10	felvételi: 200

Mem. Int.	– 12: 72.024	
Concordia International	Sec: 80.000	-
Delia School of Canada	G 1 – 8: 58.000; G 9 – 10: 64.000; G 11 – 12/OAC: 72.000	különféle szolgáltatásokra: 1.800 – 3.500; regisztrációs költség: 500
Discovery Bay International	felvételi esetén: 51.070; Pri: 68.160	PD: 30.000; CD: 50.000; regisztrációs költség: 500
Hong Kong Academy	óvoda és Pri: 83.250	ACL: 10.000; ösztöndíj: 2.500
Hong Kong Poinsettia	Pri 1: 5.950; Pri 6: 10.950	-
International Christian	Pri: 52.000; Sec: 73.000	-
Kellett	felvételi – Pri 6: 79.700	-
Kiangsu & Chekiang Int.	alsó tagozat: 45.900; felső tagozat: 55.000	-
Lantau International	Pri 1: 43.000; Pri 2 – 6: 45.000	felvételi: 300; reg.: 300
Norwegian International	óvoda 1: 37.500; óvoda 2 – G 4: 55.000; G 5 – 6: 58.000	letéti díj: 5.000 (egy gyerek esetén), 10.000 (több gyerek esetén)
Sear Rogers	Pri: 39.930; Y 7 – 9: 45.000; Y 10: 47.770; Y 11: 53.010; Y 12 – 13: 43.550	felvételi vizsga: 600
St. Paul's Convent (Australian Int.)	Sec: 61.248	különféle szolgáltatásokra: 2.100
Umah International	Pri: 4.800	-
Yew Chung International	Pri: 128.535; Sec: 131.780	-

Jelölések: ACL= éves zálogdíj; CD= testületi kötelezvény; PD= személyes kötelezvény; G= szint; OAC= Ontario Academic Courses; Pri= általános iskola; Sec = középiskola; Y= iskolaév; IB: International Baccalareate; * a 2001-es iskolaévben

1 HKD = 0,128 USD (2003-as adat)

Forrás: az egyes iskolák által megadott adatok

3. b. táblázat Éves tandíjak és egyéb költségek a Hong Kong-i nemzetközi iskolákban, 2001-2002-es tanévben HKD-ben

Ami azt a 3. sz. táblázatban szintén megfigyelhetjük, az állami támogatásban részesülő iskolák tandíja is igen magas. Így habár az ESF iskolák ugyanannyi állami támogatásban részesültek, mint a helyi oktatási rendszerű (Hong Kong-i) iskolák, ami elégséges volt ahhoz, hogy ezek ingyenesek legyenek, azonban az ESF iskolákban évente 47.200 HKD-ba került egy általános iskolái gyerek, míg 78.600 HKD-ba egy középiskolás gyerek taníttatása. Az ESF iskolák a bevételeket nemcsak a szolgáltatások fejlesztésére költötték, hanem arra is, hogy magasabb fizetésű tanárokat alkalmazzanak, mint más helyi oktatási rendszerű iskolában dolgozó tanárok. 2000-ben azok a Hong Kong-i háztartások, amelyek havi 60.000 HKD jövedelemmel rendelkeztek, csak 10,4%-át tették ki az összes háztartásnak. (*Bowring*, 2000) A legnagyobb csoport 17%, éves bevétele 12.500 HKD volt, majd őket követte 13,5%-kal a maga 17.500 HKD jövedelemmel rendelkező családok köre. Az ESF iskolák meghatározó számú gyereket vonzottak a helyi oktatásból, és a tandíjról szóló adatok az ESF fokozott szerepét mutatták, valamint más nemzetközi iskolákét, melyek a Hong Kong-i társadalom részei.

A 3. sz. táblázat adatai szintén rávilágítanak arra a problémára, amelyek a összesvont adatokból származhatnak. Módszertani szempontból a Hong Kong-i kutatók célja az volt, hogy átlagos adatokat adjanak ki az általános- és középiskolás gyermekekre eső kiadásokról, melyekben sajnos a nagy egyenlőtlenségeket elrejtették. Hasonló esettel állunk szemben a nemzetközi iskolák szektorában is. Az az általános feltevés Hong Kong-ban, hogy ez a szektor csak a vagyonosak felé nyitott, de az Umah Nemzetközi Iskola egy valódi kivétel, és még a legdrágább iskolák között is meghatározó helyet foglal el.

A kiadási adatok kapcsán egyetlen, egyértelmű kérdés fogalmazódik meg, még pedig a tanulásra fordítandó kiadásokkal kapcsolatban. Az OECD kiadott egy tanulmányt, amely az egyes országok tanulásra fordított költségeit vizsgálja, az egy tanulóra eső kiadások összevetése alapján. Megállapítható, hogy a kevesebb kiadást nem lehet automatikusan kiegyenlíteni azzal, hogy több gyermeket veszünk fel. Egy hasonló kutatás valószínűleg érvényes lenne Hong Kong-ban is. Habár sok helyi szülő, aki gyerekeit drága nemzetközi iskolába küldi, azért teszi, hogy minőséget kapjon az oktatási rendszerben, beleértve a nemzetközi életfelfogást, a kevésbé nyomasztó tantervet és egyenlő esélyeket a gazdaságban.

Összegzés

Crossley (2001) megállapította, hogy az összehasonlító pedagógia területén eredményesebbek lehetünk az alternatív analízis felhasználásával. A nemzet államok hagyományos dominanciájával, mint az analízis kedvelt alanyával kell manapság foglakozni. (*Bray and Thomas*, 1995; *Alexander*, 1999, *Watson*, 2001) Ez a cikk azt a hagyományos módszert követte az összehasonlító pedagógiai kutatásokkal kapcsolatban, amely a rendszert az analízis egységeként tekinti, de az összehasonlításokat részenként végzi. A mikrokozmoszban lévő rendszerek közül sok szabad lábakon áll, de néhány más országok rendszereihez tartozik. A cikk központi témája a nemzetek közötti és nemzeten belüli összehasonlítás.

A cikk egyik inspirációja volt *Raffe* (1999) kiadványa „a hazai nemzetköziekről" az Egyesült Királyságban. Ahogyan kezdetben megírtuk *Raffe* kijelentette, hogy nemzeteken belüli összehasonlítások fogalomszerű bepillantást is lehetővé tesznek. Ez a helyzet Hong Kong-ban is. A rendszerek összehasonlítása, melybe a Hong Kong-i nemzetközi iskolákat csoportosították, felvet egy kérdést a helyi és egyéb tényezők, melyek e rendszereket képezik. Helyi szinten az ilyen paraméterek magukba foglalják Hong Kong multikulturális társadalmát, vagyis azt, hogy sok helyi család elégedetlen a helyi oktatási rendszerrel; a növekvő gazdasági fejlődést, mely sok családban ébresztette fel, hogy tandíjmentes iskolába küldje gyerekét a Hong Kong-i oktatási rendszeren kívül; a munkaerő piacot, amely folyamatosan vonzza a tengerentúli munkaerőt és a családokat Hong Kong-ba; valamint a politikai környezetet, amelyben megfér egymás mellett az oktatási rendszer sokfélesége. Egyéb

tényezők között említhetjük a munkaerő mobilitásának növekedését, mely együtt jár a globalizációval, valamint a nemzetközi azt a trendet, amely a decentralizációhoz vezet az oktatásban.

Raffe (1999) azt is vizsgálta, hogy az adott országon belüli összehasonlítás hozzájárulhat-e az oktatás politikai és gazdasági szempontú fejlődéséhez. Ez a kutatás alkalmazható Hong Kong-ban éppúgy, mint az Egyesült Királyságban. Ez a cikk részletesen nem vizsgálta az egyes tanítási órákat, de a számokban közölt adatok mégis sokrétűek voltak. A cikk a különböző tandíjakkal kapcsolatosan közölt adatokat, melyek kérdéseket vetnek fel arról, hogy mi lenne a megfelelő tandíj, és azt hogyan használhatnák fel az egyes iskolák kiadásaiknak megfelelően. A nemzetközi iskolák a tantervvel, a tanítási módszerekkel, az oktatással, valamint a tanárok gyűjtésével kapcsolatban sokat tanulhatnak egymástól. Kétségtelenül a tanórákról úgy lehet többet megtudni, hogy összehasonlítjuk a gyakorlatot a nemzetközi iskolaszektorban és a Hong Kong egész oktatási rendszerben.

Eddig ez irányú vizsgálat szükségessége nem merült fel. A nemzetközi iskolákkal kapcsolatban kevés tanulmány készült Hong Kong-ban, részben azért mert, a szektor széles körben elérhető, másrészt pedig azért, mert a központi vizsgálatok hatókörén kívül esik. A tanulmány fő gondolata, hogy e szektor több odafigyelést érdemel, legfőképpen azért, mert elérhető és a központi szemléleten kívül esik. A Hong Kong-i nemzetközi iskolákban részletesebb összehasonlításokra lenne szükség az elméleti és a gyakorlati órákkal kapcsolatba, amely megmutatná, hogy hogyan zajlanak a tanórák a világ különböző részein.

Hivatkozások

Adamson, Bob and Li, Titus. 1991J. Primary and Secondary Schooling. In: Mark Bray and Ramsey Koo, eds., *Educationiand Society in Hong Kong and Macau: Comparative Perspectives on Continuity and Change* (35-57). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Rong Kong.

Alexander, Robin. 1999. Comparing Classrooms and Schools. In: Robin Alexander, Patticia Broadfoot and David Phillips, eds., *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research*, Vol. 1 (109-111). Oxford: Symposium Books.

Alexander, Robin. 2001. Border Crossings: Towards a Comparative Pedagogy. In: Michael Crossley with Peter Jarvis, eds., *Comparative Education for the Twenty-First Century: An International Response*. Special Number of Comparative Education 37(4): 507-523.

Allport, F.R. 1955. *Theories of Perception and the Concept of Structure*. New York: Wiley.

Archer, Margaret S. 1984. *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.

Bereday, George Z.F. 1964. *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and, Winston.

Bowring, Philip. 2000. The Figures Tung Overlooks. *South China Morning Post* [Hong Kong], 16 October.

Bray, Mark and leong, Pedro. 1996. Education and Social Change: The Growth and Diversification of the International Schools Sector in Hong Kong. *International Education* 25(2): 49-73.

Bray, Mark and Koo, Ramsey, eds. 1999. *Education and Society in Hong Kong 71 and Macau: Comparative Perspectives on Continuity and Change*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Bray, Mark and Packer, Steve. 1993. *Education in Small States: Concepts, Challenges and Strategies.* Oxford: Pergamon Press.

Bray, Mark and Thomas, R. Murray. 1995. Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review* 65(3): 471-490.

Broadfoot, Patricia 1999. Comparing PupuAchievement. In: Robin Alexander, Patricia Broadfoot and David Phillips, eds., *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research*, Vol. 1 (197-200). Oxford: Symposium Books.

Crossley, Michael. 2001. Reconceptualising Comparative and International Education. In: Keith Watson, ed., *Doing Comparative Education Research: Issues and Problems* (43-68). Oxford: Symposium Books.

Crossley, Michael and Holmes, Keith. 1999. *Educational Development in the Small States of the Commonwealth: Retrospect and Prospect*. London: The Commonwealth Secretariat.

Crossley, Michael with Jarvis, Peter. 2001. Introduction: Context Matters. In:

Michael Crossley with Peter Jarvis, eds., *Comparative Education for the Twenty-First Century: An International Response*. Special Number of *Comparative Education* 37(4): 405-408.

Education Commission. 2000. *Review of Education System: Reform Proposals*. Hong Kong: Education Commission.

Education Department. 1995. *Report of the Working Group on the Provision of International School Places*. Hong Kong: Equcation Department.

Education Department. 2001. Education Statistics. http://project2.ed.gov.hklstat.nsf. Hong Kong: Education Department.

Elley, Warwick B. 1993. *How in the World Do Students Read*? The Hague:

International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Hong Kong, Government of. 1981. *The Hong Kong Education System*. Hong Kong: Government Printer.

Ignas, Edward and Corsini, Raymond J., eds. 1981. *Comparative Education Systems*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock.

Johnstone, James N. 1981. Indicators of Education Systems. Paris: *International Institute for Educational Planning*.

Jonietz, Patricia and. Harris, Duncan, eds. 1991. *International Schools and*

International Education. World Yearbook of Education, London: Kogan Page.

Kwong, Paul C.K. 1993. l11ternationalization of Population and Globalization of Families. In: P.K. Choi and L.S. Ho, eds., *The Other Hong Kong Report* 1993 (147-174). Hong Kong: The Chinese University Press.

Law, Wing Wah. 2000. Schooling and Social Change: The People's Republic of China. In: K. Mazurek, M.A. Winzer and C. Majorek, eds., *Education in a Global Society: 11 Comparative Perspective* (355-370). Boston: Allyn and Bacon.

Le Metais, Joanna. 2001. Approaches to Comparing Education Systems. In: Keith Watson, ed., *Doing Comparative Education Research: Issues and Problems* (197-209). Oxford: Symposium Books.

Lockett, M. and Spear, R., eds. 1980. *Organizations as Systems*. Milton Keynes: Open University Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 200la. *The OECD Programme for International Student Assessement*. www.pisa.oecd.org. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 200lb. *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.

Postlethwaite, T. Neville, ed. 1988. *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford: Pergamon Press.

Postlethwaite, T. Neville and Wiley, David E. 1992. *The lEA Study of Science II: Science Achievement in Twenty-Three Countries*. Oxford: Pergamon Press.

Postlethwaite, T. Neville. 1998. *International Studies of Educational Achievement: Methodological Issues.* Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Preston, Rosemary. 2001. Conteiftual and Methodological Influences on Trends in Comparative and International Educational Research. In: Keith Watson, ed., *Doing Comparative Education Research., Issues and Problems* (69-84). Oxford: Symposium Books.

Raffe, D., Brallilen, K., Croxford, L. and Martin, C. 1999: Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The Case for "Home Internationals" in Comparative Research. *Comparative Education* 35(1): 9-25.

Rust, Val D. 2001. "Editorial". *Comparative Education Review* 45(3): iii-iv.

Sweeting, Anthony. 1990. *Educqtion in Hong Kong pre-1841 to 1941: Fact and Opinion*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Sweeting, Anthony. 1999. Doing Comparative Historical Education Research: Problems and Issues from and about Hong Kong. *Compare: A Journal of Comparative Education* 29(3): 269-285.

Tan, Jee-Peng and Mingat, Alain. 1992. *Education in Asia: A Comparative Study of Cost and Financing*. Washington DC: The World Bank.

Thomas, R. Murray. 1998. *Conducting Educational Research*: A Comparative View.Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.

UNESCO. 2000. *World Education Report 2000: The Right to Education*. Paris: UNESCO.

Yamato, Yoko. 2003. *Education in the Market Place: Hong Kong's International Schools and their Modes of Operation.* Hong Kong: Comparative Education Research Cellire, The University of Hong Kong.

Wan, Po-San. 1991. The Quality of Life. In: Sung, Yun-Wing and Lee, Ming-Kwan, eds., *The Other Hong Kong Report 1991* (421-446). Hong Kong: The Chinese University Press.

Watson, Keith. 2001. Comparative Educational Research: The Need for Reconceptualisation and Fresh Insights. In: Keith Watson, ed., *Doing Comparative Education Research: Issues and Problems* (23-42). Oxford: Symposium Boo

A szerzők

Mark Bray az összehasonlító pedagógia professzora, a Hong Kong-i Egyetem Oktatási Tantestületének Dékánja. 1996-2001 között az Comparative Research Centre igazgatója volt az egyetemen. 1994-ban a WCCES elsőtitkárává választották és 2000-ben a WCCES főtitkára lett. A CESHK (Comparative Education Society of Hong Kong) volt elnöke, és volt már a CIES (Comparative & International Education Society) és a CESA (Comparative Education Society of Asia) elnökségének a tagja is. Több mint 20 könyvet és számos cikket írt az oktatás finanszírozása tárgykörében, valamint a politikai analízisről és adminisztrációról, és az összehasonlító oktatás módszeréről. [9]

Cím: Prof. Mark Bray, Comparative Education Research Centre, Faculty of Education. The University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, China

E-mail: mbray@hku.hk

Yoko Yamato: 1983-ban BEd diplomát szerzett a Saitama Egyetemen, Japánban, és 10 évig volt egy japán közösségi iskolában nyelvtanár. Ezt követően a SEAMEO-ban alkalmazott nyelvészetből kapott diplomát Szingapúrban, s ezt követően kiegészítette diplomáját az összehasonlító pedagógiával is. Mivel nemzetközileg mobil családból származott élt már Shanghai-ban Japánban, Szingapúrban, Yokohama-ban és Hong Kong-ban. Most Shanghai-ban lakik.

Cím: Mrs. Yoko Yamato, D-102 Xi Jiao Hotel Apartment, 1151 Hong Xu Road, Shanghai 200335, China

E-mail: yyamato@classmateasia.com

[9] Mark Bray-t szoros kapcsolatok fűzik a Magyar Pedagógiai Társasághoz és annak vezetőségéhez. Kezdeményezője volt jelen kiadvány magyar nyelvű megjelentetésének is. (a magyar szerk.)

A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDE: OKTATÁSPOLITIKA KÖZÉP- ÉS KELET-EURÓPÁBAN[10]

WOLFGANG MITTER

Absztrakt Az 1990-es évtized kezdetének mozgalmaival kezdődő Közép- és Kelet-Európa-i változások jelentős hatást gyakoroltak a kialakuló oktatáspolitikákra. Az Oroszországban, Lengyelországban, Magyarországon és a Cseh Köztársaságban lezajlott eseményeket összehasonlítva közös jegyeket találhatunk, amelyek közös gyökerét a kommunista rendszer összeomlásában lelhetjük fel. Ugyanakkor az egyes rendszerváltások figyelemreméltó eltéréseket mutatnak. Azért, hogy ezeket az eltéréseket és a hasonlóságokat is megvilágítsuk, a következő problémás területeket vizsgáljuk meg: (a) a felelősségek decentralizációja; (b) finanszírozás és privatizáció; (c) strukturális reformok; (d) tantervreformok és (e) értékelés, felmérés és vizsgák. A fejlődés e területeit a társadalmi változás periodizációjának különféle elméletei fényében fogjuk megvizsgálni. E cikk arra igyekszik rávilágítani, hogy milyen különbségek vannak az adott régió országai között az oktatás megértése és megvalósítása tekintetében.

Alaptényezők

A XX. század végi, illetve XXI. század eleji Közép- és Kelet-Európa-i rendszerváltásoknak van egy közös társadalmi gyökere, a kommunista rendszer összeomlása, és az ehhez kapcsolódó társadalmi mozgalmak. Azonban nem lehet egy közös kezdeti pillanatot kapcsolni az egész régió rendszerváltási folyamataihoz. Ugyanígy, a címben említett évtized is inkább értendő szimbolikus utalásként, mintsem pontos időhatározóként. Mégis, jellemző, hogy 2001-ben a hetente megjelenő orosz *Lityeraturnaja Gazeta* szerkesztői célszerűnek találták, hogy teret biztosítsanak az éles hangú nyílt vitának a „liberális" és „konzervatív" értelmiségiek, valamint (volt) politikusok között, akik egymásnak ellentmondó következtetéseket vontak le a Gorbacsov hatalmát 1991 augusztusának utolsó napjaiban megbuktató „coup d'état"[11] bukásából (*Cipro*, 2001; *Pavlov*, 2001a, 2001b; *Strugacky*, 2001; *Chayruzov*, 2001; *Kara-Murza*, 2001; *Stupishin*, 2001; *Afanas'ev*, 2001; *Moroz*, 2001; *Lisishkin*, 2001; *Filatov*, 2001; *Varlamov*, 2001; *Velikanova*, 2001). A rendszerváltás kérdéseinek összehasonlító elemzésében játszott szerepe nyilvánvalónak tűnik abból is, ahogy a szerzők azt vizsgálják, hogy mi történhetett volna, ha az államcsíny sikerrel jár, és ebben helyet hagynak a „kínai változat"-nak,

[10] Wolfgang Mitter cikkét Pázmán Viktória fordította

[11] *coup d'état* (fra.): államcsíny (a magyar szerk.)

vagyis a „piacgazdaság demokrácia nélkül" lehetőségének (vö: *Pavlov*, 2001a).

Az 1991-ben kezdődő évtizedben megszaporodott a rendszerváltást feldolgozó publikációk száma, amelyek között találunk szociológiai elemzést, empirikus kutatást, folyóiratokban és rövid életű, mesterkélt újságokban közzétett cikkeket. Nem szándékozom a kutatás jelen állását bemutatni, sem részleteiben tárgyalni azt a sokrétű vitát, amely az elméleti meghatározásokkal és megállapodásokkal foglalkozik. Ehelyett bemutatom azokat az alaptényezőket, amelyek alátámasztják saját specifikus megközelítésemet a konkrét témával kapcsolatban.

Megközelítésünkben elegendő, ha a rendszerváltás fogalmát olyan történelmi folyamatra alkalmazzuk, amely radikálisan megváltoztatja a társadalmi rendet, és amelynek kezdeti időpontját markáns társadalmi mozgalom jelzi. Az itt vizsgált korhoz való viszonyában ez a folyamat része, vagy velejárója a „második modernitásnak" (*Beck*, 1997), amelybe annak posztmodern összetevőit is beleszámoljuk. Ahhoz, hogy az oktatáspolitika helyét kijelöljük egy speciális földrajzi régió-alapú struktúrában, a nemzetközi rendszerváltás-vita következő hat alaptényezőjét szükséges leszögeznünk.

Első: A rendszerváltás fogalmának meghatározását bonyolítja a fogalomnak az átalakulás fogalmával való összevetése. Megpróbálták a két fogalom összefüggésrendszerét elhatárolni egymástól. Így általánosan elfogadott, hogy az uralmon vagy az ellenzékben levő erők szándékával bekövetkező változás rendszerváltás, a „nagy társadalmi mozgalmak"-tól (*Cowen*, 1999) kísért, a rendszer megváltoztatására irányuló szándékot nélkülöző változás pedig átalakulás (*Mitter*, 2001). Más szóval, az átalakulás fogalmát a történelmi változás objektív dimenziója, míg a rendszerváltásét annak vezető ereje, a szubjektív összetevő határozza meg. Ez az elhatárolás azonban nem megkérdőjelezhetetlen, bizonyos nézőpontokból a két fogalom felcserélhető szinonimaként értelmezhető. Dolgozatomban azért használom a rendszerváltás fogalmát, mert ez hangsúlyozza az állam, mint politikai intézmény szerepét (*Bray és Borevskaya*, 2001), amelynek vezető tényezői döntéseket hoznak, hatalmat gyakorolnak, törvényeket alkotnak és meghatározzák a társadalmi, gazdasági, kulturális és oktatási intézkedések hátterét. Természetesen a vizsgált korra vonatkozóan az állítást módosítja, hogy az állam szerepe csökken egyrészt a nemzetek feletti intézmények és cégek, másrészt a regionális és helyi tényezők javára. Éppen a rendszerváltás mutatja meg az állam definíciójának az egyre növekvő mértékben globalizálódó és internacionalizálódó világ-társadalomra való, megszorítások nélküli alkalmazásának problematikáját.

Második: A Közép- és Kelet-Európa-i rendszerváltásokról szóló vita hangsúlyozza a rendszer teljes megváltoztatását. Három célkitűzés kap különös hangsúlyt: piacgazdaság, demokrácia (mindkettő mint intézményi kategória és életmód), valamint civil társadalom. Ezek mellett az ezektől függő „másodlagos célkitűzések" széles köre is szerepet játszik, úgymint a középosztály kialakulása (vagy helyreállítása), vallások újjászületése, a domináns,

vagy visszamaradó társadalmi szerepkörök változása közvetlen összefüggésben a nemzeti és etnikai újjászületéssel, változások a kulturális teljesítményben (a kultúra fogalmának szűk értelmezése az irodalmat, a zenét, a képzőművészeteket és az építészetet foglalja magában), változások az elit szerkezetében és végül az egyének életmódjában bekövetkező változások a családot, a tulajdont, a munkát és a természetet érintő kérdésekben. Ezt a teljességet tekintve az *Offe*-i „egyidejűség dilemmája" szükségszerűen kap különös hangsúlyt (*Offe*, 1991). Ez korlátozza a rendszerváltás fogalmának alkalmazhatóságát olyan társadalmakra, amelyek el kívánják érni a fent említett célok egyikét, vagy akár kettőt azok közül. Ilyen összefüggésben a Franco utáni Spanyolország az 1970-es években (küzdelem a demokráciáért, míg a piacgazdaság már Franco alatt megszilárdult) és Kína a 21. század küszöbén (piacgazdaság kialakítása demokrácia nélkül) bizonyítja, hogy a meghatározás nyitott a más értékek alapján történő besorolásra is.

Harmadik: A Közép- és Kelet-Európa-i rendszerváltások olyan társadalmi és politikai légkörben kezdődtek, amelyben a fent említett fő célkitűzésekhez eufórikus elvárások kapcsolódtak. A tényleges eredményeket nem csupán a célkitűzések megközelítési módja, hanem azzal együtt a visszafordulás, a részekre szakadás, az ellenállás és a kifulladás alakította, sőt azok a mutációk is, amelyeket *Karpov és Lisovskaya* (2000) úgy jellemzett, mint „a már létező oktatási intézményrendszer spontán, alkalmazkodó és történelmileg meghatározott reakciója az új környezetre". A fogalom kiterjeszthető a társadalmi rendszer további részeire (alrendszereire), melyek ugyancsak különös hangsúlyt kap jelen cikkemben is.

Negyedik: Úgy látszik, a rendszerváltással kapcsolatos vitára rányomja bélyegét az a teleologikus gondolat, amely a modernitás elméletének sajátja, és amely magában foglalja azt az optimista várakozást, hogy az emberiség fejlődése egy „jobb világ" felé halad. E szerint az elmélet szerint a rendszerváltást katalizálják a reformstratégiák. Ha azonban túllépünk az emberi történelem végső céljának metafizikai problémáján, és rövid-, illetve középtávú előjelzésekre koncentrálunk, már nehezebben fogadjuk el az efféle teleologikus elvárásokat. Amint *Dahrendorf* kimutatta (2001) „a modernitás *per se*[12] nem jó". *Dahrendorf* itt konkrétan saját korábbi gondolatára utal, miszerint a modernitás a nemzetiszocialista Németország egyik lényeges jellemzője volt.

Ötödik: Mint minden széleskörű társadalmi folyamat esetében, a rendszerváltás fogalma is, ha konkrét történelmi eseményekre és folyamatokra vonatkoztatjuk, felbomlik átalakulások sokaságává. *Beresford-Hill* (1998) felvetése szerint nem sok közelmúltbeli esemény „volt olyan gyors, vagy olyan drámai, mint a kommunizmus összeomlása és a parlamenti demokráciák bevezetése a korábban szovjet ellenőrzés alatt álló országokban". Lehet vitatkozni a „gyors" kifejezésen, amely nyilvánvalóan nem felel meg a kérdéses évekre vonatkozó történelmi bizonyítékoknak, viszont aligha vonható kétségbe az adott esemény „drámai" jellege, ahogy a szerző utalását „az or-

[12] *per se* (latin): önmaga által, önmagától (a magyar szerk.)

ságok"-ra sem lehet figyelmen kívül hagyni. Így a korábbi szovjet blokk „rendszerváltás"-ának tanulmányozását az egyes – nemzeti és regionális – „rendszerváltások" tanulmányozására kell alapozni, valamint azon feszültségek felmérésére, amelyek az azonosságok és a különbségek között feszülnek, amelyek a *Karpov* és *Lisovskaya* féle mutációkat létrehozzák. A különbségek legkifejezettebben akkor jelennek meg, ha a legélesebb eltérés, az Orosz Államszövetség és a korábbi Szovjetunió többi utódállama egyfelől, a Közép- és Délkelet-Európa-i korábbi csatlós államok másfelől, mentén teszünk különbséget. Az oktatást vizsgálva, az 1917-es Októberi Forradalomtól az ország bukásáig az oktatás története egy lényegében belső törvények által mozgatott folyamatként értelmezhető; ezzel ellentétben a korábbi csatlós államok három évtizeddel később kezdődő oktatástörténete egy „importált ideológia" nyomása (*Polyzoi és Cerná*, 2001) és az 1945-ös jaltai egyezmény diktátuma alatt formálódott, ez utóbbi belekényszerítve a régiót „egy politikailag és kulturálisan idegen övezetbe" (*Kovács*, 2000: 78; vö: *Varlamov*, 2001).

Hatodik: Jelen dolgozat az oktatatáspolitika helyzetét vizsgálja, a nemzetszintű rendszerváltási folyamat során, a politikai és oktatási rendszerek metszéspontjában. Ez utóbbiakat viszont az őket működtető társadalmi rendszer alrendszereiként lehet definiálni. Ami az oktatáspolitika oktatási részét és annak a politikai rendszerrel való kölcsönhatását illeti, szükségesnek látjuk cáfolni azt a széles körben elterjedt nézetet, hogy az oktatás feladata a nagy léptékű társadalmi folyamatokban csak a társadalmi-gazdasági és a politikai (al)rendszerek tényezőinek döntésein alapuló kívánalmaknak való megfelelésre, illetve feladatoknak véghezvitelére szorítkozik. A volt szovjet blokkban lezajlott rendszerváltások szolgálhatnak jellegzetes példaként arra, hogy milyen rövidlátó az ilyen értékelés. Történelmi tények jelzik, hogy az oktatás, és következésképpen az oktatáspolitika, szerepe túlnyúlik a – bevallottan létező – támogató szerepkörön. Az oktatásnak ezen felül katalizáló, sőt előrejelző funkciója is van. Az állítás vonatkozik mind az újító, mind a konzervatív, vagy akár reakciós tanárok szerepére, továbbá az oktatáspolitika formálóira is, hiszen ők, bizonyos fokig függenek az „oktatásban dolgozó" ügyfeleiktől, bele kell építeniük ez utóbbiak nézőpontját, elvárásait és igényeit a politikai stratégiájukba és taktikájukba.

A szovjet oktatás története érdekes példával támasztja alá ezt az érvelést. Bemutatja a kommunista állam dilemmáját, miszerint ez szeretné propagálni és sulykolni monisztikus ideológiáját, de szeretné titokban tolerálni az eltérő gondolkodást és gyakorlatot, vagy esetleg megpróbálja azt saját politikájába beépíteni. Ebben az értelemben az oktatáspolitika az adott állam oktatási rendszerét irányító és adminisztráló programok, döntések és intézkedések összessége, amely a fent említett megváltozott szerepköre alapján egyre erőteljesebb képviselethez jut mind az országos, mind a regionális (itt: az országosnál kisebb terület), illetve a helyi képviselőin keresztül. Az államot itt a legszélesebb értelemben nemzetállamként határozzuk meg, nem zárva ki, de elhanyagolva az ettől eltérő szerkezetet; ugyanígy figyelmen kívül hagyva az állam centralizált, szövetségi, vagy decentralizált szervezetét is. A regionalizációnak a régió eltérő értelmezésére épülő modellje, mint nemzetek feletti,

vagy nemzetek közötti politikai egység, szintén kívül marad a dolgozat elemzésének körén, bár valószínűleg befolyásolja a Közép-Európai oktatási rendszereket, a Maastricht utáni Európai Unió oktatáspolitikájának potenciális résztvevőit.

Jelenlegi alkalmazásában a rendszerváltás, mint átalakítás, fogalma a XX. század első feléig vezethető vissza, bár alkalmazható lenne az egész emberi történelemre is. A fogalom egyre inkább teret nyer mind a modernkor forradalmi változásainak, mint pedig a francia, vagy az orosz forradalomnak az elemzésében, mind a demokrácia előtti birodalmak, mint a német, a Habsburg, vagy a Török Birodalmak bukásáról írott művekben. Jelen dolgozatunk azonban csak a fogalomnak a kortárs (az 1980-as évek végétől megjelenő) társadalomelemzésbeli szerepével foglalkozik. Ennek oka az az igény, hogy a tárgyalt országok politikai megmozdulásait előjelző, kirobbantó és befolyásoló radikális társadalmi változások teljes körét azonosíthassuk. Ugyanakkor a fogalom alkalmazását, gyakran a fentebb említett átalakulás kifejezéssel kapcsolatban (vagy összevisszaságban), széles körben kiterjesztették, mint a globalizáció különleges elemét, például a Dél-Afrikai, Kelet-Ázsiai és Latin-Amerikai radikális változások jellemzésére (vö: *Cowen*, 1999). Ez a kiterjesztett földrajzi dimenzió nem jelenik meg a dolgozatban, amely csak a Kelet- és Közép-Európa-i rendszerváltásokkal foglalkozik, egyrészről Oroszország, másrészről pedig Lengyelország, Magyarország és Csehország esetét dolgozva fel.

A közép- és kelet-európai rendszerváltások, azok „forradalmi" megalapozásának fényében

A társadalomtudományi irodalomban és a közbeszédben is gyakran forradalmak soraként jellemzik a rendszerváltási folyamatok kezdetét. Például *Václav Havel* a bársonyos forradalom kifejezést használja, hangsúlyozva, hogy az 1989-es és 1990-es csehszlovákiai változások jellegükben forradalmiak és erőszakmentesek voltak. Számtalan elemzés használja *Havel* megfogalmazását a szovjet blokkban korábban, párhuzamosan, vagy később lezajlott események leírására kizárva, ezáltal Romániát, Moldáviát és mindenek előtt Csecsenföldet a sorból az erőszakmentes komponens hiánya miatt. A forradalom kifejezést általában érdemes komolyan venni annak fényében, hogy milyen mélyrehatóak és széleskörűek voltak a társadalmi változások, illetve ahogy azok megtestesültek a politikai, gazdasági és oktatási (al)rendszerekben. Új alkotmányok és törvények láttak napvilágot, piacgazdaságok alakultak ki, teret kapott a privatizáció, új emberek és elitek jelentek meg a politikai színtéren, az iskolák felszabadultak a rögzült ideológia és a merev irányítás alól. E tekintetben *Kovács Katalin* (2000) magyar szociológust idézve „a társadalmi és gazdasági átalakulás tartalmában volt forradalmi". Még az orosz értelmiségiek, akik különösen kritikusak országuk poszt-kommunista fejlődésével szemben, ugyan szembenálló nézőpontokból, de

használják az „antikommunista” és a „demokratikus forradalom” kifejezéseket és egyértelműen kifejezik, hogy elvárják a kommunista múlt ne térhessen vissza. Ez egyértelmű volt a *Lityeraturnaja Gazeta* hasábjain lefolyt, és korábban már idézett vitában (v.ö. *Cipro*, 2001; *Pavlov*, 2001a). Ellentétes nézőpontból *Szergej Filatov* (2001) támogatólag beszél a „teljeskörű társadalmi forradalomról” (*polnomasshtabnaya social'naya revoljuciya*), amelyen Oroszország átment, hangsúlyozva annak „különös” mivoltát, megállapítva, hogy „a legnagyobb mértékben sikerült visszaszorítanunk az erőszakot és kompromisszumokkal elkerülni a vérontást.

Mégis el kell olvasni *Kovács Katalin* állításának második részét: hogy az átalakulás nem volt forradalmi külalakjában. És ez a pont csakugyan jelentős. Magyarországon *Kovács* (2000) megfigyelte, hogy „a társadalom átalakulása, amely 1989-90-ben gyorsan lezajlott, azoknak a megbeszéléseknek volt az eredménye, amelyeket az állampárt a demokratikus ellenzékkel folytatott”. Lengyelországban a rendszerváltozás, amely a kerekasztal-tárgyalásokkal 1989 tavaszán kezdődött, hasonló jellegzetességeket mutat. Még Csehszlovákiában is, ahol a külalakot az 1989. novemberi Prágában lezajlott drámai tömegdemonstrációk formálták, a demokratikus intézményi átmenetet jogi eljárások formáját öltötték, és a korábbi kommunista rendszer utolsó miniszterelnöke hivatalban maradt a Cseh- és Szlovák Szövetségi Köztársaságok 1992-es szétválásáig. Csak a Szovjetunióban zajlott le igazi „forradalmi” földindulás 1991 augusztusának utolsó napjaiban, amennyiben a visszarendeződés híveinek államcsínye Gorbacsov ellenében megbukott, teret adva Boris Jelcinnek agresszív és sikeres politikája kimunkálásában, amellyel a Szovjetunió szétesését elősegítette, betiltotta a kommunista pártot (amelyet azonban az alkotmánybíróság később megsemmisített), és kialakította az Orosz Szövetségi Köztársaság demokratikus fejlődésének útját.

Összefoglalva, az átalakulási folyamat „forradalmi” alapjait feszegető kérdés eltérő válaszokhoz vezet. A különböző esetek egyedi jellegzetességét megfigyelve egy közös vonást mindenképpen figyelemmel kell kísérni, amely visszaidézi korábbi kételyeimet a kommunizmus állítólagosan váratlan összeomlása felől. E feltételezéssel szembeni ellenvetéseimet alátámasztja a következő felmérés, amelyet „az oktatás előtörténetéről” a nyolcvanas években, azaz a kommunista rendszerek utolsó időszakában végeztek el.

A magyarországi oktatási rendszer tette a legnagyobb lépést az alapvető reform felé, köszönhetően az uralmon levő Szocialista Munkáspárt alatt relatíve liberális közhangulatnak. Azonban a hivatalos oktatásirányítás nem volt mentes a belső ellentmondásoktól, amint ez az országgyűlés 1985. májusi Oktatási Törvényéből kiderül. A törvény egyrészt megerősíti a párt vezető szerepét, másrészt viszont határozott kezdeményezésekkel él a felelősségi rendszer decentralizációja irányában. Nevezetesen: a törvény hangsúlyozta, hogy a megyéknek és a városoknak ugyanúgy, ahogy az egyes iskoláknak a tanárokkal és a diákokkal bezárólag önkormányzatot kell biztosítani. Így az

1990 tavaszán beiktatott demokratikus kormánynak óriási haszna származott a már megalapozott fejlődésből.[13]

Lengyelországban az oktatáspolitika lényegét az uralkodó Egyesült Munkáspárt hivatalos irányvonala szabta meg. Elvben azonban, mint Magyarországon, ennek irányvonala eléggé toleráns volt ahhoz, hogy lehetővé tegye az innovációt és a nagyobb nyitottságot a józan gondolkodás iránt. A *szkoiy spoieczne*, azaz a helybeliek egyesületeinek saját iskolái az 1980-as évek elején indultak, és figyelemreméltó jelentőségre tettek szert (*Tomiak*, 2000b). Az oktatáspolitika felső szintjén az ún. (második) szakértői bizottság, amely az Oktatás – nemzeti prioritás cím alatt működött, érdemel különleges figyelmet. Erőfeszítései kiemelkedőek annak érdekében, hogy a fennálló oktatási rendszer gyengeségeit elemezze, és a szükséges intézkedéseket megfogalmazza, mind a kutatás átfogó és intenzív mivolta, mind a bizottságot életre hívó rendszer kereteinek bírálata miatt. A „Jelentés a Lengyel Népköztársaság oktatatási helyzetéről és trendjeiről" című beszámolója csak a már említett Kerekasztal politikai sikerei és a kommunista rendszer bukása után készült el, amikor már el is avult (*Tomiak*, 200b; *Kupisiewicz*, 1991).

Csehszlovákia, amely az 1968-as Prágai Tavasz szovjetek és szövetségeseik általi leverését követően a keményvonalasok kezében volt, képtelennek mutatkozott bármilyen előremutató lépést tenni a rideg sulykoló és ellenőrző iskolarendszer reformja irányába. Az 1984-es iskolatörvény célja a kommunista rend stabilizációja volt. A Charta 77 másképpen gondolkodói között viszont számos prominens filozófus és oktató volt, akik a bársonyos forradalom után felelős pozíciókba kerültek (vö: *Polzoy és Cerná*, 2001). A mozgalom egyik ilyen kiemelkedő oktatója, aki a Károly Egyetem rektora volt a kilencvenes évek elején, Radim Palous volt.

Az összehasonlító elemzésben különleges hely illeti meg Oroszországot. Oroszország kiemelt szerepét csak a *peresztrojka*, mint rendszerváltás előtti, azt előkészítő jelenségen keresztül érthetjük meg. Ezáltal készítette elő Mihail Gorbacsov „mindazt, ami következett – még ha csupán a kommunista rendszer reformját, és nem az elpusztítását tervezte is" (*Tomiak*, 2000c). 1984-ben a Szovjet Kommunista Párt Központi Bizottsága tervet tett közzé az Általános Oktatás Irányításának Alapvető Reformja címmel, amelyet a Legfelsőbb Tanács egy évvel később fogadott el. Gorbacsov ebben is vezető szerepet játszott, és már azt megelőzően is, hogy a Kommunista Párt főtitkára lett volna. A dokumentum, mint a magyar tervezet is, számos ambivalens elemet tartalmazott. Egyrészt célul tűzte ki, hogy modernizálja a fennálló rendszer szervezetét és tananyagát, másrészt viszont hangsúlyozta az ideológiai nevelés fontosságát és megerősítette a párt ellenőrző szerepét. Mi több ez utóbbi célt tekintve a magyar törvénynél lényegesen szigorúbb. A több rendeletben is kihirdetett reform végül az elerőtlenedő Peresztrojka zűrzavarában és a változások ellenzőinek ellenállásán megbukott. Volt azonban a Szovjetunióban egy másik rendszerváltás előtti kezdeményezés is, amely hatékonyabb-

[13] A demokratikus választásokat követő országgyűlés egyik első döntése volt az 1985-ös oktatási törvény módosítása (1990. évi XXIII. törvény). (a magyar szerk.)

nak mutatkozott Jelcin kormányzásának korai szakaszában, nevezetesen az Újító Tanárok, valamint az Ideiglenes Tudományos Kutatócsoport (VNIK) tanácsai. Ezek hatása észrevehető az első kommunizmus utáni orosz oktatási miniszter, Eduárd Dnyeprov által követett oktatáspolitikában (*Tomiak*, 2000a). Egy évtized elteltével már ez utóbbiak is elveszni látszanak, amennyiben a hivatalos oktatáspolitikát tekintjük, azonban valószínűleg még ma is hatnak, mint a gyakorlatban megvalósult iskolai újítások alapötletei. Különösen valószínűsíti az újítások továbbélését, hogy azok nem csupán a korai kommunista időszak, hanem a kommunizmust megelőző mozgalmak „nemzeti örökség"-ét, elméleti és gyakorlati oktatási reformtörekvéseinek eredményeit is összefoglalják (mint pl. Lev Tolsztoj).

A periodizáció modelljei

A rendszerváltás természetéről és hatóköréről szóló irodalom növekvő mennyisége több megközelítést tett szükségessé a periodizációt illetően. A kortárs rendszerváltási irodalom szociológiai és politikatudományi gyökereit tekintve az oktatástörténet kutatói számára célszerű ezeket a tudományokat mint elsődleges forrást számba venni. A Németországban folyó vitában pl. *Eberhard Sandschneider* (1995) megbízhatóan tolmácsolja a rendszerváltás alapvető problémáit, amelyeket áthatóan elemez. Az ő elemzései rendszerelméleti és politikatudományi eredetűek, és kidolgozott periodizációs modellt tartalmaznak, amely a következő öt lépésből áll:

- politikai zűrzavar
- a régi rendszer lebontása
- új politikai, gazdasági és (a szűkebb értelemben vett) társadalmi formák bevezetése
- (többé-kevésbé) sikeres stabilizáció
- az új rendszer konszolidációja (mindenekelőtt annak önszabályozó képessége)

Sandschneider modelljével összehasonlítva *Cesar Birzea* három lépésből álló modellje, amely közvetlen az oktatáspolitikai átalakulásra vonatkozik ekvivalensnek tekinthető, azonban megközelítése egyszerűsítő (*Birzea*, 1994, 1996). *Birzea*-nál a lépések dekonstrukció, stabilizáció és rekonstrukció. *Sandschneider*-től eltérően, akinek modellje olyan lineáris fejlődést feltételez, amelyet a modernitás elméletéből kölcsönöz, és amelynek általános érvényességet tulajdonít neki, *Birzea* az ő megközelítését közvetlenül a kommunista közép-európai térség történelmi aktualitásából vezeti le. Az ő elemzésében különösen fontos elem az új és a (fennmaradó, újraéledő) régi szerkezetek együttélése, illetve ő a hatalomban maradó kommunista csoportok ellentámadását is figyelembe veszi.

Birzea érvelését egyértelműen befolyásolta *Polyzoi és Cerná* „A cseh oktatási modell átalakulását befolyásoló erők dinamikus modellje" című dolgozata (*Polzoi és Cerná*, 2001). Ezen állításunkat annak ellenére fönntartjuk, hogy a szerzők elsődleges referenciaként két másik modellt jelölnek meg, amelyeket mint kiegészítő tényezőket elemeznek (80.o). Ugyanakkor *Michael Fullan* háromlépéses modelljét is figyelembe vették az oktatási modellváltásról (*Fullan*, 1982, 1993, 1999), amelynek azonban állításuk szerint a közép és kelet-európai rendszerváltások elemzésében kicsi a szerepe, mivel elsődlegesen Észak-Amerikára koncentrál. A hatékonyságot kompenzálja a kanadai orosz származású és neveltetésű szociológus alternatív modellje (*Valeri Venda*, 1999). Ezt a modellt a szervezetelmélet alapján dolgozták ki, és ugyanúgy, mint *Birzea*-é az új és a régi struktúrák együttélésére koncentrál. Ebből a megfigyelésből *Venda* három esetet („elvet") vezet le, hogy az összeütköző és kölcsönható „régi" és „új" tényezők hatásfokát meghatározza a rendszerváltás folyamatában (*Polzoi és Cerná*, 2001).

Végül bemutatom a következő két modellt, amelyeket fontossá az tesz, hogy közvetlenül egy nemzeti oktatási rendszerből lettek levezetve, azonban nyitva állnak nemzetközi, történelmi elemzés számára is. Mind a két modell az orosz szövetség oktatáspolitikai rendszerváltásának évtizedéből táplálkozik. *Janusz Tomjak* (2000c) egy hatfázisú modellt azonosít, amelyből az utolsó csak egy vélelmezett szakasz.

– A régi rend elpusztítása (politikai, társadalmi és gazdasági értelemben)
– Különféle jövőképek megalkotása
– Az egymással szembenálló rendszerváltoztató víziók összeütközése
– Elhúzódó politikai patthelyzet, amely a reformelképzelések egy részének töredékes bevezetését eredményezi
– A politikai szembenállás mélypontja és a gazdasági nehézségek következtében a válság elmélyülése
– Az új rendszer vélhetően elkerülhetetlen megterhelése azon az alapon, hogy a politikai vezetés kulcsfiguráinak biztosítaniuk kell a szükséges társadalmi kohéziót és a nemzet túlélését

Tomiak részletes kifejtésével (csakúgy, mint a lengyel rendszerváltási folyamat általa történt periodizációja esetén) szemben *Vjacseszlav Karpov* és *Elena Lisovskaya* periodizációs modellje, amely *P. A. Sorokin* orosz szociológus társadalmi forradalom-elméletén (1967) alapszik, a logikai egyszerűségnek a történelmi hűséggel való kombinációja miatt érdemel figyelmet. A kutatók elméletüket a francia és az orosz forradalmak leglényegesebb elemeinek azonosítása kapcsán vezették be, és azt a következő két szakasz alapvető egymásutániságára alapozták: a radikális szakasz (1990-1994), konzervatív szakasz (1994 után). Amíg az első a destabilizáció és az újítás kölcsönhatására koncentrál és célja a változás, addig a második a stabilizáció valamely formája útján elnyerhető rendteremtést veszi célba, és nyíltan meghirdeti „a

forradalom előtti társadalmi élet normáinak és mintáinak részleges visszaállítását" (*Karpov és Lisovskaya*, 2001).

Mindezen fentebb bemutatott modellek a kutatás alapjait képezték abban a vizsgálatban, amelyben a kulcsténye zők relevanciáját megállapítottuk a vizsgált államok oktatáspolitikájának átalakításában a rendszerváltás során. Amíg a több országon átívelő háttere miatt prioritást élvezett a *Sandschneider*-modell, addig az Oroszországot érintő utalások az utoljára bemutatott két modellre épültek.

Osztályozó szemlélet: a rendszerváltás problémás területei

A következő fejezetet annak szenteltük, hogy mintát véve a problémás területekről, példaértékű betekintést nyerjünk a vizsgált folyamatok lényegébe, és így osztályozó szemléletet nyújthassunk a kérdéses átalakulási folyamatok összehasonlító elemzéséhez. Ez a megközelítés természetesen nem próbál teljes körű lenni, ugyanakkor tudomásul veszi az egyes problématerületek kölcsönös összefüggését.

A felelősségek decentralizálása

A Magyarországon a rendszerváltás előtti időszakban elfoadott oktatási törvény (1985) az oktatási rendszer felelősségi területeinek decentralizációjának trendjét jelzi a központból a regionális, illetve a helyi önkormányzatok felé. 1990-ben ezt a terndet továbbvitte az első demokratikus kormány, mint a folytonosság egyik elemét (vö: *Országos Közoktatási Intézet*, 1998). Ebbe a körbe a pénzügyi és iskolairányítási hatáskör tartozik, míg az egyes iskolák megkapták a szakmai és pénzügyi önszabályozás lehetőségét, a regionális, vagy helyi szabályozás keretein belül. A magyar módszert tekinthetjük modellnek a szomszédos rendszerek hasonló folyamatai előtt, bár, amint ezt a lengyel példa mutatja, a decentralizációs trendek nem voltak következetesek a gazdasági megszorítások és a kormányok összetételének változásai következtében. A Cseh Köztársaság tette a legóvatosabb lépéseket ezen a területen, nyilvánvalóan a jól működő központosított oktatási rendszerről szerzett „közép-európai" tapasztalatai miatt (vö: *Polyzoi és Cerná*, 2001). Oroszország kivételes helyzetét egyrészt az a kora kilencvenes évekbeli radikális szemlélet határozta meg, amelyet az 1992-es oktatási törvény tükröz, másrészt pedig a kompetencia-területek a központi hatóságok és a régiók („szövetségi személyek") között nem kerültek tisztázásra, ami számos ellentmondáshoz vezettek (vö: *Bray és Borevskaya*, 2001). A központi hatóságok és a szövetségi személyek közötti közvetlen szerződések rendszere „tűzoltásnak bizonyult, és inkább fenntartotta, mint csökkentette a régiók között meglévő különbségeket" (*Kuebart*, 2001). Mindegyik országban jellemző, hogy a költségvetési megszorítások ösztönözték a decentralizációt, ugyanakkor hátráltatták is azt.

Általában a piac-orientált politika bevezetése következtében alkalmazott szükségintézkedések végzetes hatással voltak az oktatás finanszírozására. Oroszországra vonatkozóan *Karpov és Lisovskaya* (2001) szarkasztikus megjegyzése szerint „a tanárok most már szabadon taníthattak, amit akartak, de szabadon élhettek is hónapokig a fizetésük nélkül". Közép-Európában a tanárok nem vártak hónapokat a fizetésükre, de az alacsony szintű jövedelmük miatt második, (sőt harmadik) munkahely keresésére kényszerültek – gyakran az oktatás magán-, vagy részben magánszektorában (vö: *Savitskaya*, 2000).

Jogilag a tárgyalt négy ország ragaszkodott az alapfokú és középfokú oktatás ingyenességének elvéhez az állami iskolákban (a legszélesebb értelemben). A megfigyelést azzal kell kiegészíteni, hogy ez az elv nem csupán a „szocialista örökség"-ben gyökerezik, hanem az egész demokratikus világban jelen van alkotmányok és törvények formájában. A felsőoktatás- politika viszont fokozatosan haladt azon az úton, hogy az egyetemeket és más felsőoktatási intézményeket felruházza arra, hogy díjat szedjenek olyan hallgatóktól, akik az éves kvótán belül nem érik el a felvételhez szükséges eredményt a felvételi vizsgán. Lengyelországban díjfizető hallgatók különcsoportjait iskolázták be posztgraduális hallgatóként, pl. a gyakorló tanárokat, akik magasabb képzettséget szerettek volna megszerezni. Oroszországban pedig a teljes felsőoktatásban bevezették ezt az új rendszert. Yaroslav Kuz'minov, a híres moszkvai Állami Egyetem-Gazdasági Főiskola rektora és az állami felsőoktatási liberalizmus főképviselője a teljesen fizetős hallgatók számát 2000/2001-ben a teljes létszám 35-49 %-ára becsülte (*Savitskaya*, 2000, vö: *Filippov*, 2001).

Mind a négy országban magániskolák nyíltak. Bár mennyiségi értelemben ezek az iskolák marginális szerepet játszanak a nemzeti oktatási rendszerben, minőségi értelemben jelentőségük sokkal nagyobb. Ezek között négy kategóriát különböztethetünk meg. Első: a nagy vallási csoportok saját iskolákat nyitottak (vagy állították vissza). Második: „reformiskolák" alakultak ki, amelyeket filozófiájuk után „progresszív iskolák"-nak neveztek el (*reformpaedagogik*) (vö: *Mitter*, 2001; *Klaus-Stanska és Olek*, 1998). Harmadik: bizonyos esetekben magániskolák látták el a helyettesítő intézmények szerepét, hogy a hivatalos politika által nyitva hagyott réseket betöltsék, amint ezt *Klaus-Stanska és Olek* (1998) bemutatja:

Lengyelországban (ahogy más országokban is) sok szülő a magánszektorban keresi annak reményét, hogy a közeli állami iskolánál jobb vizsgaeredményt, vagy a továbbtanulás (azaz az általános középiskola) reményét nyújthassa gyerekének. Az ilyen szülők nem az állami iskola modelljének alternatíváját, hanem annak puszta kiegészítőjét keresik.

A magániskolák utolsó kategóriáját a tisztán üzleti célból alapított intézmények képezik, főleg a piac vad és ellenőrizetlen kibővülésén megtollasodó újgazdagok igényeit szolgálják ki, különösen igaz ez Oroszországra. A felsőoktatásban külön figyelmet érdemel a magánszektor megjelenése és elterjedése (vö: *Kuebart*, 2001; *Szybiak*, 2001). Az egyes intézmények nagyon

eltérőek mind méretüket, mind tartalmukat mind pedig minőségüket tekintve, annak következtében, hogy hogyan sikerült forrásokhoz, szponzorokhoz jutniuk, és hogyan tudtak tanerőt toborozni (leggyakrabban másodállásban foglalkoztatták az állami egyetemek professzorait és oktatóit), valamint attól, hogy miként teljesítettek a párhuzamosan mindenütt bevezetett akkreditációs folyamatokban.

Strukturális reformok

Az új korszak meghozta az uniformizált „szocialista iskola" monopóliumának felbomlását, amely a kommunista időszak folyamán létezett. A fő strukturális reformok három vitapont köré rendeződtek és így kerültek be az oktatási reformtörvényekbe, vagy rendeletekbe is.

Első: Újragondolták a tankötelezettség periódusát nyolc és tíz év között, valamint annak a felsőbb fokú középiskolai tanulmányoktól való elhatárolását. Ezzel együtt járt a szegregált általános és alsó középiskolák intézményesítése. Az 1998-as lengyel reform kiterjesztette a kötelező alapfokú oktatás időtartamát nyolcról kilenc évre és bevezette a hároméves gimnáziumot (*gimnazjum*), mint kötelező alsó középiskolát (*Tomiak*, 2000a). A többi oktatási rendszer általános kötelező szektora megmaradt egységes, bár belül diverzifikált intézményekként.

Második: Differenciált alsó középfokú oktatás alakult ki a teljesítmény és az érdeklődési preferencia alapján akár a nyolcéves keretek között, akár a független középiskolai rendszerben. Radikális változatban viszont megjelentek a szelektív nyolcosztályos gimnáziumok (a történelmi jelentésében használva szót, nem összetévesztve az imént említett új típussal Lengyelországban) alakultak újjá Magyarországon és Csehországban (*Országos Közoktatási Intézet*, 1998; *Oktatáspolitikai Szövetség*, 1999). Ugyan ezen iskolák száma csekély maradt, nem csupán a hagyományos konzervatívok, hanem a piaci liberalizmus hívei is szívesen fogadták őket (*Kotások*, 2001). Oroszországban a párhozamos folyamatot főleg új, az általános iskolarendszertől független speciális intézmények (*gymnasia, lycée, college*) elterjedése jelezte. Viták folytak annak lehetőségéről is, hogy a felső középiskolát az 1917 után eltörölt 12. osztály ismételt bevezetésével fejlesszék-e tovább (vö: *Savitskaya*, 2000; *Vaganov*, 2000; *Filipov*, 2001).

Hármadik: a felső-középfokú szakképzés területén mind a négy országban többszörösen összetett reformokat hajtottak végre. Ezt különösen szükségessé tette a változó foglalkoztatási rendszer igénye, hogy a szakképzés kövesse a változó elvárásokat.

A rendszerváltás által felvetett kérdések negyedik rétegét alkotják a tanterv-innováció problémái, azokban a közoktatatási és kísérleti iskolákban, amelyek eredőjeként különféle „pilot" kezdeményezések indultak el. Az újítások a tananyag-túlterheltség csökkentésére irányultak, illetve a receptív

tanulás, vagy az autoriter tanítás módszerét próbálták dialóguson és kölcsönhatáson alapuló „nyitott" módszerekkel helyettesíteni.

Az ilyen típusú oktatási rendszerek a nyugati reformelképzelések stratégiáit követték, amelyeket a reformpedagógia hívei szívesen fogadtak. Figyelembe véve viszont azt, hogy az ilyen reformok a világon mindenütt szembetalálták magukat nemcsak a hagyományos iskolatípus tanári és szakvezetői híveinek elképzeléseivel, hanem az ilyen szülők ellenállásával is. Nem meglepő, hogy a sikeres „pilot" programok általánosításának kísérletei ellenállásba ütköztek. Sőt, az ellenzők gyakran sikerrel összekapcsolták az új módszerek nyilvánvaló gyengéinek bírálatát a – többé-kevésbé hangsúlyos –„a régi jó tanítási módszerek utáni vágy nosztalgiájával" (*Karpov és Lisovaskaya*, 2001), még ha az ilyen kifogások történeti kapcsolatrendszerükben igen eltérőek voltak is (vö: *Savitskaya*, 2000; *Polyzoi és Cerná*, 2001).

A demokratikus és az autoriter-nacionalista orientációk értékeinek belső feszültségét legjobban az orosz eset példázza (*Lisovskaya és Karpov*, 1999). A téma szempontjából külön figyelmet kell fordítani a modern informatika iskolai bevezetésére; az idegen nyelvek, első sorban az angol (részben a német, bár összehasonlíthatalanul lemaradva) oktatásának elterjedése a korábban domináns orosz nyelv rovására, amely a Közép-Európa-i oktatási rendszerekben jelentősen visszaszorult, valamint a vallásoktatás különböző fokú és módszerű bevezetése, amely Lengyelországban például mind általános, mind középiskolában törvényileg kötelező.

Értékelés, felmérés és vizsgák

Az egyik legradikálisabb változás a térség oktatáspolitikájában a minőség biztosítása irányába tett lépés, amely az iskolavezetés és a tanítás-tanulási folyamat tekintetében egyaránt érzékelhető volt. Ez a piacorientált politika kihívásaira adott azonnali válasz volt. Igazodva a világ, és különösen az európai trendekhez, ehhez a váltáshoz kapcsolódott, a „kemény" értékelési és felmérési módszerek bevezetése. Az újításban helyet kapott az egyes iskolák és a helyi, regionális, valamint a nemzeti szintű oktatási egységek felmérése is, mind az egyéni, mind a csoporteredmény tekintetében, és ez utóbbi osztály, illetve korcsoport szerint egyaránt. Magyarország és a Cseh Köztársaság részt vett a TIMSS/3 kutatásban és átlag feletti eredményeket ért el – bár meg kell jegyezni, hogy Magyarországon harminc éve folyik a tanulási eredmények standard tesztekkel történő mérése (*Kovács*, 2000). Az iskolarendszereket mindenütt megnyitották az OECD vizsgálatok előtt és speciális hatóságokat állítottak fel az egységes tesztelési és mennyiségi mérési programok és eszközök fejlesztésére. A politikákban nagy szerepet kapott a hagyományos érettségi vizsga reformja, valamint annak összefüggése a felsőoktatási felvételi vizsgával. Változatos formákat dolgozott ki a régió, tükrözve a „modernisták" és a „tradicionalisták" kompromisszumait. Ezek legtöbbje kétszintű modellen alapult és a hagyományos esszéírás, szóbeli felelet mellett, megje-

lentek az egységesített tesztek is (*Kotásek*, 2001a; *Országos Közoktatási Intézet*, 1998; *Tomiak*, 2000b; *Kupma*, 2001).

A legradikálisabb próbálkozás a kétszintű (érettségi és felvételi) vizsgarendszer felváltására 2000-ben Vladimir Filipov orosz oktatási miniszter kezéből került ki, és egységes, nemzeti értékelési eljárás bevezetését célozta (*Reformirovanie obrazovaniya*, 2000; *Savitskaya*, 2000; *Vaganov*, 2000; *Kuebart*, 2001). A felvetés radikális volt, így erős ellenállást váltott ki a nagy egyetemek rektoraiból, akik attól féltek, hogy autonómiájukat elveszítik, azon konzervatív tudósok és tanárok javára, akik vitatják a bejelentett tesztek kiválasztásban való alkalmazhatóságát. A vita beépült olyan, nemzetek közötti ellentétbe is, amely a minőségbiztosítás új formáinak piacpárti hívei és azon „tanárok" (megint csak a legszélesebb értelemben) között feszült, akik kétségeiket az egyenlőségi célkitűzés meggyőződéséből nyerték.

Következtetések: rendszerváltás változás és állandóság közepette

Az oktatás Közép- és Kelet-Európában a XXI. század elején gyökeresen eltért az egy évtizeddel korábbi állapotától. Az oktatáspolitika nagyban hozzájárult ehhez a változáshoz. A periodizációs modellek, amelyeket dolgozatunkban bemutattunk és alkalmaztunk, izgalmas elgondol-kodnivalóval szolgáltak. Az összegző megjegyzés elején javasoljuk, hogy a modelleket egyszerűsítsük tovább „régi és új rendszerek", „lebontás és felépítés", „destabilizáció és stabilizáció", „radikális és konzervatív politika", valamint „változás és rend" ellentétpárjaira. Még ha ezek az ellentétes nézőpontok különböznek is szerzőik érdeklődési köre, illetve hangsúlya alapján, mindet be lehet sűríteni az alábbi következtetésekbe, amelyek viszont mind a négy vizsgált országra igazak.

A teljes régióban elkezdődtek a rendszerváltási folyamatok 1989 és 1991 között, bár a pontos dátum és az egyedi körülmények országonként változnak. A különbségek ellenére azonban két fő jellemző mind a négy országra vonatkozik. Egyfelől euforikusan deklarálták a kilencvenes évek elején, hogy az oktatáspolitika az egyik legfontosabb feladat, mégis a szükséges jogi szabályozás megalkotása – a megvalósításról nem is beszélve – lassan indult be. Csak a felsőoktatást szabályozó gazdasági és szerkezeti törvények jelentek meg az átalakulási folyamat elején. Az „iskolarendszerek" általános és középfokát (ez utóbbi általános és szakképzési vonalon) illetően Oroszország tette a legmesszebbmenő lépést az 1992-es oktatási törvényével, amelynek viszont liberális elemeit fokozatosan háttérbe szorították a konzervatív változás-ellenes trendek. Magyarország 1993-ban átfogó oktatási törvényt alkotott, míg ez a feladat Lengyelországnak majdnem tíz évbe került. A Szejm által elfogadott oktatási törvény 1998-ban látott napvilágot. A dolgozat megírásának időpontjában a Cseh Köztársaság oktatásügye még mindig vár az átfogó reformtörvényre. A cseh parlament számos kiegészítésben vezetett be költségvetési, szerkezeti, illetve tanrendi újításokat a kilencvenes években, ám mindezek csak a kommunista rendszer 1984-es oktatási törvény kiegészí-

téseiként jelentek meg. Csak a szociáldemokrata kormány (az 1997-ben hivatalba lépő Milos Zeman alatt) kezdeményezett átfogó reform-tervezetet 2001 februárjában. Ezt a „Fehér Könyv"-ként tették közzé és a társadalmi és gazdasági fejlődés stratégiaiterveként tartják számon (*Kotásek*, 2000a). Iskolákra vonatkozó javaslatainak célja egy integrált (és meghosszabbított) öttől tízosztályosig változó időtartamú alsó középiskola fenntartása, valamint az általános és szakképzés megújítása a felső középfokú oktatásban (*Kotásek*, 2001b).

A makroszintű reformok lassú kialakulását többé-kevésbé ellensúlyozták a közösségek vagy az egyes iskolák újító kezdeményezései, köszönhetően az elkötelezett vezetők, tanárok és helybeli érintettek igyekezetének. E tekintetben a különféle külföldi támogató szervezetek tevékenysége, elsősorban a Soros Alapítvány, de egyéb nem kormányzati szervezetek a vallási és világi szférából is említést érdemelnek. Viszont mindeme „népi" kezdeményezéseket, amint a Világbank által indított projecteket is a megfelelő törvényhozási munka tette elsősorban lehetővé.

A létrejövő közösségek hálózatai szembehelyezkedtek a térség vezető erőivel, amelyek között állandósultak a feszültségek. A feszültségeket az okozta, hogy ezek a vezető csoportok másképpen értelmezték nemzeti politikájuk céljai és eredményei tekintetében az „új" és „régi" fogalmát. Valójában, mindkét osztályozó fogalom bonyolultabb, ha a történelmi valóságra alkalmazzuk, mint ahogy azt az általánosító nézet sugallja. Témánk szempontjából egyszerű az „új" komponens azonosítása, hiszen azonos a piacgazdaság, polgári társadalom és demokrácia alapcélkitűzéseivel, illetve az ezek alapját jelentő modernitással, globalizációval és rendszerváltással. Vizsgáljuk meg ezeket a célkitűzéseket a kiválasztott esetekben.

Első: Amikor a piacgazdaság elveit bevezették az oktatáspolitikában, akkor azokat általánosan elfogadták, és kívánatos gondolkodásmódnak tartották olyannak, amelyek felválthatják a bukott kommunista rendszerek merev bürokráciáját. A kezdeményezés olyan mértékben követte az angolszász mintát, hogy az megdöbbentette még a saját oktatási rendszerük folyamatos állami monopóliumát tudomásul vevő Nyugat-Európa-i megfigyelőket is. *Tomiak* (2000b) megítélése szerint Lengyelországban a magánszektort „figyelemreméltó dinamizmus" jellemzi, és ezt a jellemzést akár az egész régióra érthetjük. A dinamizmus nem csupán az „európai" konzervatívok ideológiai meggyőződése, miszerint az állami szektor dominanciáját fenn kell tartani, hanem, bár kisebb mértékben, a rendelkezésre álló források szűkösségé is. Utóbbiakat a gazdasági megszorítások és a széles körű „társadalmi válságjelenségek" legyőzésének nehézségei okozták (*Kerr*, 2001). Ezen többékevésbé egyenértékű okokat ismerve csak még inkább hangsúlyozandó az orosz eset egyediségének komolysága, mivel ebben az országban különösen durva kapitalizmus tombolt, szélesre tárva a szakadékot gazdag és szegény között és teret engedve a feketepiac és a maffia uralmának, továbbá amelyik mégis jelentős hatást tudott kifejteni oktatási rendszerére.

Második: Ami a demokratikus intézmények stabilizációját illeti, Oroszország és Közép-Európa kettőssége megmutatja, hogyan védik magukat alkot-

mányos és törvényi rendszabályokkal, illetve, hogy a maguktól szerveződő politikai pártok és más csoportok hogyan tudtak a döntéshozás önszervező és működő tényezőivé válni. Ez utóbbi körben Közép-Európa jelentős előrehaladást tett, amit bizonyít jónéhány kormány koalíció- és parlamenti többségváltozás az aktuális választási eredmények alapján. Néhány felbukkanó akadályozó körülmény, amely a demokratikus folyamatokat ugyan nem akasztotta meg, mégis konfliktusokat, sőt halasztásokat eredményezett, amint ezt az elhúzódó cseh és lengyel oktatási törvénykezés példája mutatja. Oroszország viszonylagos deficitje viszont alapvető jellegű, mivel ezt főleg a *Duma* egyre alkalmatlanabb működése, illetve a végrehajtó szervekkel való kölcsönhatása okozta.

Harmadik: A Közép- és Kelet- Európában az oktatási rendszerek magán- és állami szektorában elindult - korábban említett - kezdeményezések jelzik a civil társadalmak létrejöttét, azonban a kritikus megfigyelők a térségen kívül és belül egyaránt folyamatosan figyelmeztetnek ezek gyengeségére. Ez utóbbi nem csak a regresszív trendekre érthető, hanem az iskolai ügyekben való szülői részvétellel szembeni érdektelenségre is (vö: *Glenn*, 1995; *Polyzoi és Cerná*, 2001; *Filatov*, 2001).

Kanyarodjunk vissza a rendszerváltás „régi" komponenséhez és induljunk ki ismét *Janusz Tomiak* (2000a) egyik idézetéből: „Lengyelországban a történelem a nemzeti jellem formálásának fontos eleme marad, és olyan erőt képez, amellyel számolni kell". Az állítás azt magyarázza, hogy miért olyan lényeges a térségben, amelynek Lengyelország része, az oktatáspolitka szempontjából a történelem. Antidemokratikus ideológiákkal szövetkezve a patriotizmus és a nacionalizmus domináns ütközőszerepbe kerül a modernizációval és a globalizációval szemben, annál is inkább, mert ilyenkor eltolódik a sovinizmus felé a reakciós szélsőjobb-, illetve szélsőbaloldali pártok kezében.

A politikai és oktatási küzdelem ilyen díszletei mögött ott a kérdés, hogy milyen történelem tudja újjáépíteni és a stabilizációs próbálkozásokba beemelni a „régi" elemeket. Azaz milyen összefüggésekben mutatkozik meg a nemzeti jellem? A válasz elvezet a társadalmi rendszerek korábban említett, eredeti és az importált jellemvonásainak kettősségéhez. Amikor lengyelek, csehek, vagy magyarok speciális nemzeti örökségüket említik, elsőként országuk kommunizmust megelőző értékeit, a szabadságot, a nemzeti érzést és a felszabadító mozgalmakat sorolják. A csehek örömmel emlékeznek az első, egészében működőképes demokráciájukra a két világháború közötti időből, a lengyelek és a magyarok a XIX. századi szabadságharcukra büszkék, ellenben az oroszoknak a konzervativizmus nem csupán a változásokkal szembeni ellenállás erejét, hanem történelmük szovjet szakaszának az emlékét is jelenti, legalábbis *Karpov és Lisovskaya* elemzése szerint (2001). Ez a gondolatkötés a kilencvenes évek vége óta egyre erősebb és nem vesz tudomást az említett, a szovjet érát megelőző időszakról. Ráadásul a „konzervativizmus" e tekintetben nem csupán befogadja a szovjet időszakot a maga teljességében, hanem még annak eredményeit is pozitívan értékeli. Az oktatás viszonylatában ez azt jelenti, hogy a szovjetunióbeli oktatást egyre kifejezettebben a

„régi jó" rendszerként jellemzik, amely a mostani válságból is kiutat mutathat (vö: *Belkanov*, 2000).

Ezért térnek el a hazai és külföldi elemzők jövendölései a Közép-Európai, illetve az oroszországi oktatáspolitika trendjeiről. Míg a Lengyelország, Magyarország és Csehszlovákia oktatáspolitikájában észlelhető deficit jelentős részben „befér" a rendszerváltás „európai", vagy akár „globális" dimenziójának jellemzői közé, az orosz oktatás előrehaladása a jövő felé teljesen nyitott kérdés, tekintettel az „új" és „régi" alapvetések közötti feszültségre. Ez az oktatáspolitikák makroszintjére összpontosító kitekintés azonban nem lehet kielégítő, sőt bizonyosan hibás lesz, ha nem foglalkozik a kiegészítő mikroszintű alkotó és kezdeményezőkészséggel, valamint ezek makroszintű oktatáspolitikai vetületeivel, jelezve a négy oktatáspolitika egyenlőségét a múltban és a jelenben. Mindegyikük helyesen teszi, ha nem feledi azt az óriási közreműködést a nemzetközi oktatási reformokban, amit jelentős tanárok indítványoztak, alkalmaztak, vagy befolyásoltak.

Mindkét szintet összevetve, a szemlélő kénytelen elismerni az országok haladó és sikeres rendszerváltó munkáját, természetesen szigorú megkötésekkel Oroszország esetében. Ugyanakkor túl szigorú sem lehet az ítélet, annál is inkább, mivel maga is szembesül nap mint nap saját országában, vagy régiójában ezekkel a regresszív trendekkel és deficitekkel. Ebben a dilemmában a következő gondolatokat, még ha csupán az átalakuló régió egyetlen országára vonatkoznak is, érdemes *pars pro toto*[14] értelmeznünk: „A cseh oktatási reform mozgalom meghátrálása talán csak jelzi, hogy felismertük a változás óvatosabb megközelítésének bölcsességét és elfogadjuk a folyamat belső bonyolultságát" (*Polyzoi és Cerná*, 2001).

Hivatkozások

Afanas'ev, Aleksandr. 2001. Nash narod samokazalsja. . . (Our People have Punished Themselves. . .). *Literaturnaya Gazeta* (28), p11-17 July: 4.

Beck, Ulrich. 1997. *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung* (What is Globa1isation? Errors of Globalism - Answers to Globalisation). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Belkanov, Nikolay A. 2000. Pedagogicheskaya sovetologiya kak nauchny fenomen (Pedagogical Sovetology as a Scientific Phenomenon). *Pedagogika* 6(5): p81-87,

Beresford-Hill, Paul. 1998. Markets and Education in Eastern Europe and the Baltic Republics. In: *Education and Privatization in Eastern Europe and the Baltic Republics*. Wallingford: Triangle Books.

Birzea, César. 1994. *Educational Policies of the Countries in Transition*. Strasbourg: Council of Europe Press.

Birzea, César. 1996. Education in'a World in Transition: Between Post-Communism and Post-Modernism. *Prospects* 26(4): p672-681.

[14] *pars pro toto* (latin): rész az egész helyett (a magyar szer.)

Bray, Mark and Borevskaya, Nina. 2001. Financing Education in Transitional Societies: Lessons from Russia and China. *Comparative Education* 37(3): p345-365.

Chayrjuzov, Valery. 2001. Ot Gorbi do Gorbatogo (From Gorbi to Gorbatov). *Literaturnaya Gazeta* (24-25), p20-26 June: 3.

Cipro, Aleksandr. 2001. Osleplenie i nakazanie (Delusion and Punishment), Literaturnaja Gazeta (21), p23-29 May: 1 and 3.

Cowen, Robert. 1999. Late Modernity and the Rules of Chaos: An Initial Note on Transitologies and Rims. In: R. Alexander, P. Broadfoot and D. Phillips, eds., *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research* (p73-88). Wallingford, Oxfordshire. Symposium Books.

Czech Education and Europe. Pre-Accession Strategy for Human Resource Development. 1999. Prague: Education Policy Association.

Dahrendorf, Ralph. 2001. Als die Gestapo mich abholte (When the Secret State Police took me away). *Der Spiegel* (23), 2 June: p76-86.

Education in Hungary 1997. 1998. Budapest: National Institute of Public Education (OKI).

Filatov, Sergey. 2001. V Rossii sovershilasj revo1juiciya (In Russia a Revolution Took Place). *Literaturnaya Gazeta* (33), 15-21 August: 5.

Filippov, Vladimir. 2001. V gostjach u "Literaturnoy Gazety Ministr obrazovaniya Vladimir Filippov. Kogda Chechova nenavidyat (Vladimir Filippov, Minister of Education, as a Guest with Literaturnaya Gazeta). *Literaturnaya Gazeta* (35), 29 August-4 September: 5).

Fullan, Michael. 1982. *The New Meaning of Educational Change*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Fullan, Michael. 1993. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.

Fullan, Michael. 1999. *Change Forces: The-Sequel*. London: Falmer Press.

Glenn, Charles L. 1995. *Educational Freedom in Eastern Europe*. Washington DC: Cato Institute.

Kara-Murza, Sergey. 2001. Chto s nami delali (What Has Been Done to Us), *Literaturnaya Gazeta* (27), 4-10 July: 4.

Karpov, Vyacheslav and Lisovskaya, Elena. 2001. *Reforrns and Mutations in Russian Schooling: Implications for Theory of Educational Transitions* (Unpublished Manuscript for the 45th Annual Conference of Comparative and International Education Society, Washington DC, 14-18 March).

Kerr, Stephen T. 2001. *Demographic Change and the Fate of Russia's Schools* (Unpublished Manuscript for the 45th Annual Conference of Comparative and International Education Society, Washington DC, 14-18 March).

Klus-Stanska, Dorota and Olek, Hilary. 1998. Private Education in Poland: Breaking the Mould? *International Review of Education* 44(2-3): 235-249.

Kotásek, EcH. 200la. *Das "WeiBe Buch". Ein strategisches Dokument für Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik*. Zusammenfassung (The "White Book". A Strategic Document for Educational Development of the Czech Republic. Summary) (Unpublished Manuscript).

Kotásek, Jirži. 2001b. Professor, Charles UniversityPrague, Head of the Report Commission for Educational Reform (Ministry of Education). *Interview*, 8 February 2001 (in Prague).

Kovács, Katalin. 2000. Transitions in Hungary. In: Robert Coulby, Robert Co wen and Crispin Jones, eds., Education in Times of Transition. *World Yearbook of Education 2000* (p76-87). London: Kogan.

Kuebart, Friedrich. 2001. Das russische Bildungswesen im Spannungsfeld von Kontinuitat und Umbruch (The Russian Education System in the Transformation between Continuity and Change). In: Hans-Hermann Höhmann and Henning Schröder, eds., *Russland unter neuer Führung. Politik, Wirtschaft und Geselischaft am Beginn des 21. lahrhunderts* (Russia under New Leadership. Politics, Economy and Society at the Beginning of the 21st Century) (p217-228). Münster: Agenda Verlag.

Kupisiewicz, Czesiaw. 1991. *Die Expertenberichte von 1973 und 1989 zum Stand des Bildungswesens in Po1en - Entstehung, InhaIt und Funktion* (The Expert Reports of 1973 and 1989 Concerning the State of Education in Poland - Origin, Content and Function). Bildung und Erziehung 44(1): p 38-52.

Kuprna, Józef. 2001. *Creating New Quality Education in Poland* (Unpub1ished Manuscript for the1lth World Congress of Comparative Education, Chungbuk, Korea), 2-6 July.

Lisishkin, Gennady. 2001. Dazhe slepye prozreyut (Even the Blind will Recover their Vision). *Literaturnaya Gazeta* (p31-32), 8-14 August: 4.

Lisovskaya, Elena and Karpov, Vyacheslav. 1999. The Perplexed World of Russian Private Schools. Findings From Field Research. *Comparative Education* 37(1): p43-64.

Mitter, Wolfgang. 2001. Education for Democratic Citizenship in Central and Eastern Europe in the Mirror of Globalization and Transformation. In: Leslie Limage, ed., *Democratizing Education and Educating Democratic Citizens* (p141-165). New York and London: Falrner Press.

Moroz, Oleg. 2001. Valentin Pavlov: My poshli by drugim putem (Valentin Pavlov: We Should Have Gone Aanother Way). *Literaturnaya Gazeta* (29), 18-24 July: 3, 5.

Oaffe, Claus. 1991. Das Dilemma der Gleichzeitigkeit. Demokratisierung und Marktwirtschaft in asteuropa (The Dilemma of Simultaneousness. Democratisation and Market Economy). *Merkur* 4: p279-292.

Pavlov, Andrey. 200la. Ja syt po gorlo kommunisticheskim 'gumanizmom' (1 am Wearied to the Point of Disgust with Communist 'Humanism'). *Literturnaya Gazeta* (22), 30 May-5 June: 3.

Pavlov, Andrey. 200lb. V Rossii proshla normal'naya revoljuciya (In Russia a Normal Revolution Took Place). *Literaturnaya Gazeta* (26), 27 June-3 July: 3.

Polyzoi, Eleoussa and Cemá, Marie. 2001. A Dynamic Model of Forces Affecting the Implementation of Educational Change in the Czech Republic. *Comparative Education Review* 45(1): p64-84.

Reformirovanie obrazovaniya. Strategija razvitiya Rossijskoy Federacii do 2010 goda (2000), *Uchitelskaya Gazeta* (22), 30 May: p14-15.

Sandschneider, Eberhard. 1995. *Stabilitat und Transformation politischer Systeme. Stand und Perspektiven politikwissenschaftlicher Transformationsforschung* (Stability and Transformation of Political Systems. State and Perspectives of Transformation Research in Politicai Science). Opladen: Leske and Budrich.

Savitskaya, Natalya. 2000. *Konec mifa o rossyskoy obrazovanii* (The End of the My th of Education in Russia. Nezavisimaya Gazeta, 6 December: 1-12.

Sorokin, P. A. 1967. *The Sociology of Revolution*. New York: Howard Fertig.

Strugacky, Boris. 2001. My sejchas na opasnom virazhe istorii (Now We are Involved in a Dangerous Historicai Tum). *Literaturnaya Gazeta* (24-25), p20-26 June: 3.

Stupishin, Vladimir. 2001. Samozvancy i chans na svobodu (Usurpers and the Chance for Freedom), *Literaturnaya Gazeta* (28), p11-17 July: 4.

Szybiak, Irena. 2001. Professor, Vice-Rector, Pultusk School of Humanities, Pultusk (Poland). *Interview*, 17 May, 2001 (in Pultusk).

Tomiak, Janusz. 2000a. Poland in Transition. In: David Coulby, Robert Cowen and Crispin Jones, eds., Education in Times of Transition. *World Yearbook of Education 2000* (p132-144). London: Kogan.

Tomiak, Janusz. 2000b. Polish Education Facing the Twenty-first Century: Dilemmas and Difficulties. *Comparative Education* 36(2): p177-186.

Tomiak, Janusz. 200Oc. The Russian Federation in Transition. In: David Coulby, Robert Cowen and Crispin Jones, eds., Education in Times of Transition. *World Yearbook of Education 2000* (p145-158). London: Kogan.

Vaganov , Andrey. 2000. Ministr Filippov perechodit na evrostandart (Minister Filippov Changes for Eurostandard). *Nezavisimaya Gazeta*, 1 September: 1-3.

Varlamov, Aleksey. 2001. Pro i contra (Pro and Con). *Literaturnaya Gazeta* (33), p14-21 August: 4.

Velikanova, Lora. 2001. Chetvertomu ne dana (There Will be No Need for a Fourth Great fresident). *Literaturnaya Gazeta* (33), p15-21 August: 5.

Venda, Valeri. 1999. Transformation Dynamics in Complex Systems. *Journal of the Washington Academy of Sciences* 81(4): p163-184.

A szerző

Wolfgang Mitter az egyik vezető szakértője az általános és az összehasonlító pedagógiának. A legkülönbözőbb tudományos pozíciókat töltött be ezeken a területeken. Kiemelendő ezek közül például a German Institute for International Educational Research igazgatói állása. 1991 és 1996 között elnöke volt a World Council of Comparative Education Societies-nek (WCCES), 1997 és 2000 között pedig a World Association for Educational Research-nek. 1995 óta professzor emeritus, azonban még aktívan tevékenykedik a nemzetközi oktatáskutatás területén. Számos könyvnek és cikknek a szerzője, főként a volt Szovjetunió és annak tagköztársaságai, valamint a Közép- és Kelet-Európa és az Európai Unió oktatási rendszereit vizsgálta. [15]

Cím: Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Schlossstrasse 29, D-60486 Frankfurt am Main, Germany

E-mail: mitter@dipf.de

[15] Többször volt vendége a Magyar Pedagógiai Társaság Összehasonlító Pedagógiai Szakosztályának is. Jó kapcsolatokat ápol a társaság és a szakosztály vezetőségével. Legutóbbi, 2003. október 13-án megtartott előadásának címe: A pedagógusképzés tendenciái és problémái Európában. (a magyar szerk.)

DECENTRALIZÁCIÓ ÉS OKTATÁSI REFORM SZIBÉRIÁBAN ÉS OROSZORSZÁG TÁVOL-KELETI RÉSZÉN[16]

TADASHI ENDO

Absztrakt Jelen tanulmány – egy Irkutskban és Khabarovskban végzett kutatásra alapozva – a szovjet rezsim 1991-es összeomlása utáni oktatás- és kultúrpolitikai változtatások következményeit vizsgálja. Az írás egy japán kutatócsoport által végzett munkáról számol be, amely az oktatási decentralizáció természetét tanulmányozza, különös figyelmet szentelve a magánszféra felemelkedésére és az etnikai kisebbségek oktatására. Kihangsúlyozza az állam két régiója közötti hasonlóságokat és különbségeket, rámutatva arra, hogy milyen értékeket rejtenek az országon belüli összehasonlító kutatások, az országok közötti összehasonlító kutatásokkal szemben.

Oroszországban az oktatás reformjával megnövekedett az önkormányzatok és az iskolák felelőssége mind a pénzügy, mind a tananyag, mind az iskolaalapítás, mind pedig az iskolaválasztás területén. Az új rendszer nagyban különbözik a szovjettől, melynek az volt az alapvető célja, hogy az emberi erőforrások fejlesztése a kommunista nemzet építéséhez járuljon hozzá. A reformok fő sajátossága a decentralizáció volt.[1] Az új Oroszország gazdasági zavarai a fizetős oktatáson és a szülői pénzügyi támogatáson keresztül az állami iskolák nagymértékű privatizációjához vezettek. Az iskolák közötti különbségek különösen a városokban lettek kézzelfoghatóak.

A globalizációs folyamaton keresztül a gazdasági erők új politikai és kulturális szerkezetet hoztak létre. A globalizációval foglalkozó szakemberek megfigyelték, hogy a társadalmi rendszer irányítását a nemzetek fölötti intézmények és a piaci erők tartják kézben. A szakemberek azt állítják, hogy az államok elveszítik az irányítást és a nemzeti oktatási rendszereknek már nincs akkora jelentőségük, mint régebben volt. Azonban, ahogy *Green* (1997) rámutatott, a nemzeti kormányok még mindig úgy látják, hogy az oktatás egy fontos közvetítő közeg mind a gazdasági, mind pedig a társadalmi fejlődés számára.

Oroszországban, a szovjet korszak végén, a peresztrojka (társadalmi átalakítás) alatt végbemenő oktatási reform jelentős fejlődést hozott létre: emelkedett az általános oktatás szintje, a kötelező iskoláztatás 9-ről 11 évre hosszabbodott meg, az iskolai tananyag fölötti irányítás decentralizálódott, az iskolai vezetés demokratizálódott. Ezekre a reformokra a globalizáció is hatással volt. Egy évtizeddel az Oroszországi Föderáció, mint független nem-

[16] Tadashi Endo cikkét Juhász Orchidea fordította

zet megalapítása után a decentralizációt összetettebb módon, még inkább kiterjesztették.

Jelen tanulmány egy olyan kutatócsoport által irányított munkáról számol be, amely Oroszország és a hajdani Szovjetunió oktatására koncentrál.[2] A kutatócsoport – melynek neve *Nauchino-Issredovotelyskii Kollektiv po Obrazovaniyu v Rossi i SSSR* (röviden NIKORS) – *Satoshi Kawanobe* vezetésével az 1970-es évek közepétől végez oktatással kapcsolatos kutatást a régióban.[3] Noha Japán Szibéria és az orosz Távol-Kelet szomszédságában helyezkedik el, és a testvérvárosok polgárai közötti csereprogramok száma növekedett az 1990-es évek folyamán (lásd. *Iwasaki*, 1999),[4] ám e régió helyzete, különösen az oktatás és a kultúra terén, még mindig nem közismert Japánban. Elsősorban azért, mert a hajdani Szovjetunióban és Oroszországban zajló oktatással foglalkozó japán kutatások egészen mostanáig többnyire a központi kormányzatra összpontosítottak, és a Moszkvában kiadott politikai tanulmányokra és törvényekre építettek. Az orosz oktatást helyi szinten csak az 1990-es évek második felében kezdték el vizsgálni japán szakemberek. Néhány ezek közül a kutatások közül – beleértve e tanulmányt is – elsődlegesen a nem orosz etnikumú nemzetiségek oktatási problémáira koncentrál.[5]

1999-ben, a szerző és más NIKORS tagok, terepkutatásba kezdtek Kelet-Szibériában és a távol-keleti régióban jellegzetesnek tartott Sakhalin, Vladivostok, Irkutsk és Khabarovsk városában. Irkutsk (Irkutsk Oblast fővárosa) Kelet-Szibéria, Khabarovsk (Khabarovski Krai fővárosa) pedig a Távol-keleti régió központi városa. Az információ- és adatgyűjtésre tereplátogatások és interjúk formájában került sor. A kutatás kiterjedt a helyi tanügy-igazgatási szervekre, óvodákra, általános- és középiskolákra, főiskolákra, egyetemekre és az iskolán kívüli oktatási szolgáltatásokra is.[6]

E tanulmány a decentralizáció természetét és hatásait vizsgálja Oroszországban, a Szovjet rezsim összeomlása utáni első évtizedben, különös figyelmet szentelve a távoli területek etnikai kisebbségeinek oktatására. Először egy áttekintés olvasható, amely bemutatja az orosz kormányzat által irányított oktatási reformot; aztán Irkutskban és Khabarovskban az oktatás jelenlegi helyzete és problémai kerülnek bemutatásra, illetve összehasonlító elemzésre.

Ahogy azt *Bray és Thomas* (1995) észrevette, az oktatás területén végzett összehasonlító vizsgálatokat több szinten is le lehet folytatni. Az általuk meghatározott 7 szint a következő: földrészek/kontinensek, országok, államok/tartományok, kerületek, iskolák, osztályok és egyének. E tanulmány a harmadik szintet érinti, azaz az államok/tartományok szintjének a tevékenységeire összpontosít, az Oroszországi Föderáció nemzeti szerkezetének kontextusában.

Az oktatási reform áttekintése az Orosz Föderációban

A reform háttere és körülményei

Oroszországban, az 1990-es évek folyamán az oktatási reform különféle dimenziói között több olyan volt, amely a Gorbacsov kormányzása alatti politikai rendszerváltás (a peresztrojka) folyamatában gyökerezett. Ez a politika az 1980-as évek közepén, a Szovjetunió összeomlása előtt indult el.

Mivel a szovjet oktatási rendszer fő célja az emberi erőforrások fejlesztése volt, ugyanis mivel úgy gondolták, ez elengedhetetlenül szükséges a kommunista társadalom építéséhez, ezért az oktatást a marxizmusnak-leninizmusnak megfelelően egy centralizált tanügy-igazgatási szervnek, ill. a kommunista pártnak rendelték alá. Az 1980-as években elmélyülő gazdasági válsággal nyilvánvalóvá vált, hogy a Szovjetunióban az oktatás nem találkozik a társadalom változó szükségleteivel. Felismerték, hogy ez a sajátságos probléma az oktatási rendszer egységességében és rugalmatlanságában rejlik. A Szovjet Kommunista Párt központi bizottságának 1988-as plenáris ülésén, olyan jelmondatok hangoztak el, mint a „demokratizálódás", a „humanizáció", a „humanitarizáció", a „decentralizáció", a „egyéni jelleg fejlesztése" és az „élethosszig tartó tanulás". Ezek rámutattak a peresztrojka oktatáspolitikájának alapvető összetevőire, és kitűzték az oktatási reform irányvonalát.

A reform szerkezetét a Közoktatási törvény egy módosított tervezetében fogalmazták meg és adták ki 1990-ben. A tervezet különös súlyt helyezett a demokrácián és a humanizmuson nyugvó oktatás különféle alapelveire, sokkal inkább, mint a marxizmuson-leninizmuson alapuló oktatási eszmékre és a kommunista oktatás szabályaira. A tervezetet a Szovjetunió 1991-es összeomlása miatt nem fogadták el, de a fő irányvonalakat továbbfejlesztették az új Oroszország oktatáspolitikájában.

A reform alapvető iránya

Az orosz oktatási reform elutasította a szocializmust, és egy új, a nyugat-európai stílusú piacgazdaságnak és demokratikus társadalomnak megfelelő oktatási rendszert kezdett kiépíteni. A reform arra törekedett, hogy figyelembe vegye a decentralizáción, a központi szabályozás megszüntetésén és a specializálódáson keresztül az egyéni és csoportos szükségleteket.

A szovjet rezsim alatt az oktatást törvényekkel és rendeletekkel szabályozták. Ezek egy olyan hierarchiában működtek, amelynek csúcsán a Respublik (köztársaság) állt, utána sorjában egymás után következett az Oblast (állam), Krai (megye), Gorod (város), Raion (körzet) és Okrug (kerület). Az önkormányzatoktól azt várták el, hogy magasabb szintű oktatáspolitikát valósítsanak meg, és tartsák be a szovjet állam által megszabott kívánalmakat, megfelelően alkalmazkodva a helyi viszonyokhoz. Azonban, amióta az önkormányzatok szorosan kapcsolódtak a helyi kommunista szervezetekhez, melyek élén a Szovjet Kommunista Párt állt, és ebből kifolyólag hűségesen engedelmeskedtek a szovjet kormány és a Szovjet Kommunista Párt Közpon-

ti Bizottságának oktatáspolitikájához, nem tudták biztosítani azokat a helyi oktatási létesítményeket, amelyek találkozhattak volna a szükségletekkel és a helyi körülményekkel.

A nagyon merev és egysíkú oktatást bírálta az 1980-as évek második felében a peresztrojka politikája, ami azt biztosította, hogy a helyi hatáskör megerősödött. Ezt az irányt támogatták Oroszországban a Szovjetunió összeomlása után is. Igyekeztek helyi autonómiát létrehozni az oktatásban a Föderáció új közigazgatási struktúrájában és alkotórészeiben.

A decentralizált rendszer sajátosságát az 1992-es Szövetségi Közoktatási Törvényben tették közzé. A törvény korlátozta a szövetségi kormányzat irányítási és koordinálási feladatát, amely az egységességet tartotta fent. A decentralizáció magába foglalta az egységesített tananyag felszámolását. A szovjet rezsim alatt az egységesítés nemcsak az oktatás minőségét és módszerét szabályozta, hanem az óraterveket és egyéb részleteket is. Így az iskolákban teljesen a nemzet által irányított, merev szabványt követő, egységes tanítás folyt. Az új rendszerben az általános- és középiskolai oktatás számára előírt tananyagot egyszerűsítették, és a helyi önkormányzatok és iskolák nagyobb hatáskört kaptak arra, hogy meghatározzák az iskolai tantárgyak tartalmait.

A szövetségi közoktatási törvény megkövetelte az orosz szövetségi kormányzattól, hogy készítsen egy, olyan tananyagot meghatározó Nemzeti Oktatási Standardot, amely kötelező érvénnyel minden iskolára vonatkozott (1-9. osztályig) volna. A törvényt beterjesztették jóváhagyásra a Dumának (a parlament alsó házának). Azonban még az 1990-es évek végén sem honosították meg törvényileg a Nemzeti Oktatási Standardot. Csak az Alaptanterv és a Standard Program jelent meg, mint miniszteri rendelet, azonban a célokat, a szerkezetet és a működést nem szabályozták ezekben a standardokban. Ezért az e standardokba foglalt törvényes kötelezettségek kérdésesek maradtak, és az iskolák összezavarodtak.

Az orosz szövetségi kormányzat is támogatta az olyan iskolák számának növelését, amelyek alkalmasabbak arra, hogy a tantervet önállóan megalkossák maguknak. Ilyenek voltak a speciális iskolák, a líceumok és a gimnáziumok. Az intézkedés támogatta az általános- és középiskolai oktatásban a differenciálást, hogy találkozzanak az egyéni és a társadalmi szükségletek.

A „speciális iskolák” olyan általános- és középiskolák voltak, amelyek komoly szintű oktatást nyújtottak olyan speciális tantárgyakból, mint például a természettudomány, az idegen nyelv, a testnevelés és a művészet. Először 1958-ban alakultak ilyen iskolák. Kezdetben speciális területeken a tehetséggondozást célozták meg, de amikor a peresztrojka alatt döntés született arról, hogy az ilyen jellegű iskolák számát növelik, meghatározásuk megváltozott: a speciális iskolák az egyén sajátos képességeit fejlesztették, eleget téve minden diák érdeklődésének. Az ilyen iskolák száma növekedett, különösképpen a városokban, és 1989-ben líceum és gimnázium néven új típusú speciális jellemvonású iskolákat hoztak létre. A szovjet kormány kísérletképpen megváltoztatta néhány középiskola státusát, és az oktatás magasabb szintjét bizto-

sította, mint a normál iskolákban, amivel különösképpen a felsőoktatásba való felvételi előkészítését célozta meg. A legtöbb ilyen iskola összekapcsolódott a felsőoktatási intézményekkel, így a kapcsolódó felsőoktatási intézmények oktatói is tartottak ott órákat. Azt a lehetőséget is felajánlották a diákoknak, hogy felvételi vizsga nélkül kerülhettek be a kapcsolódó felsőoktatási intézményekbe.

2000-ben az ilyen iskolák száma Oroszországban meghaladta az 1000 gimnáziumot és a 700 líceumot, ami körülbelül 2,6 %-a volt az összes középiskolának (*Goskomstat rosii*). A felvételt nyert diákok aránya körülbelül 6,3 % volt: 840.000 gimnáziumi és 493.000 líceumi diák (uo.). A líceumok és a gimnáziumok népszerűbbek lettek, ahogy megerősödött az elitréteg és a fejlődött a piacgazdaság. Mivel azonban az ilyen iskolákban évekig nem szabályozták törvényekkel az oktatási évek számát és a feltételei vizsát, a tananyag és a szolgáltatások az egyes iskolákban igen eltérőek voltak. 2001-ben az orosz szövetségi kormány kiadott egy dokumentumot, az oktatási intézmények mintaszabályzatát, amely tisztázta a líceumok, a gimnáziumok és a speciális iskolák definícióját. A kulturális autonómia alapelvének megfelelően a kormány garantálta az etnikai kisebbségek anyanyelvű oktatáshoz való jogát, a speciális igényű gyerekek oktatásának fogalma kiszélesedett, azok a gyerekek, akik tanulási nehézségekkel küzdöttek, nagyobb esélyt kaptak a felzárkózásra. Ennek következtében az oktatási reform elősegítette a differenciálás különböző módjait.

Azonban a társadalom óriási problémákkal nézett szembe a rossz pénzügyi helyzet, a politikai kellemetlenségek és a gazdasági átmenet következtében. Ezek a problémák magukba foglalták a tanári bérek kifizetésének késedelmét, illetve a tankönyvek és egyéb oktatási segédeszközök hiányát. Míg az oktatási kiadások legnagyobb részét a helyi önkormányzatok biztosították, a pénzügyi problémák sokkal komolyabbak voltak az olyan területeken, mint Kelet-Szibéria és az orosz Távol-Kelet. Ezek a problémák voltak a legjelentősebb akadályai a reformoknak. Ahhoz, hogy megértsük a reform folyamatát, szükséges megértenünk a szövetségi, illetve a helyi szinteken működő pénzügyi rendszert.

Egy másik fontos jellemző az volt, hogy a speciális középiskolák és a felsőoktatási intézmények visszanyerték népszerűségüket. Az 1990-es évek elején csökkent a speciális középiskolába és felsőoktatási intézményekbe járó diákok száma, mivel sokan közvetlenül az üzleti életbe léptek át. Azonban az 1990-es évek második felében több ilyen intézmény szerkezeti átalakuláson ment keresztül, annak érdekében, hogy megállja a helyét a piacgazdaságban, és ennek következtében sokkal népszerűbbé vált. Ez volt az egyik oka annak, hogy az intézmények diákjainak száma újra növekedett.

A magán felsőoktatási intézmények és a bennük tanuló diákok száma évről évre növekedett az 1990-es évek folyamán. Különösen figyelemre méltó volt a magán levelező oktatásban résztvevő diákok számának emelkedése. Azonban a születések számának csökkenése miatt a magán felsőoktatási intézmények jövője tűnt túl fényesnek.[7] Az új diákokért folyó verseny az

intézmények között valószínűleg erősödni fog, és néhány magán intézmény valószínűleg összeomlik.

Esettanulmány Irkutskban és Khabarovskban

1999-ben és 2000-ben tereptanulmányokat folytattak Irkutsk Oblastban és Khabarovski Kraiban. Irkutsk Oblaston belül Ust'-Orda Burját Önkormányzati Körzetben kezdtek bele a terepgyakorlatba. Ahogy korábban említettük, Irkutsk Oblast Kelet Szibéria, Khabarovski Krai pedig a Távol-Kelet egyik jellegzetes területe. Mindkettő közel van Japánhoz, és a Japán-tenger által körülvett orosz gazdasági terület fontos részének tartják.

Irkutsk

Irkutsk Oblast területe 767.900 négyzetkilométer, és 1999/2000-ben a népessége 2.742.000 fő volt. Az 1990-es évek folyamán a népesség fokozatosan csökkent. Az oroszok aránya Irkutsk Oblastban némileg növekedett, mialatt a burjátok (a terület őslakos etnikai kisebbsége) aránya csökkent, annak ellenére, hogy Burjátföld teljes népessége Oroszországban egészében véve növekedett. Ust'-Orda – ami a Burját Autonóm Terület (Okrug) – az egyetlen olyan terület volt, ahol a burját népesség növekedett az 1990-es években. Ez tükrözi a burjátoknak azt a mai szándékát, hogy egységes etnikai közigazgatási egységben éljenek együtt.

Az állam fővárosa, Irkutsk, a XII. században jött létre, mint a prémvadászat központja. Később fejlesztették a fakitermelést, kihasználva az erdőt, amely az állam 80 százalékát teszi ki. Az államnak sok vize és szene is volt, amely segítségével elektromosságot lehetet termelni. Az olajkitermelést és a vegyipart is fejlesztették, kihasználva a Nyugat-Szibériából jövő olajvezetéket. Más iparágak is jelen vannak a körzetben, ilyen a gépgyártás és az alumínium-előállítás. Tehát Irkutsk Kelet-Szibéria ipari és kulturális központja.

1999/2000-ben Irkutskban 1.074 óvoda, 1.418 általános- és középiskola, 66 szakközépiskola, 55 speciális középiskola és 14 felsőoktatási intézmény volt (1. táblázat). Irkutsk városának, aminek körülbelül 600.000 lakosa van, hajdan 10 magán általános- és középiskolája volt, de 1999/2000-re csupán kettő maradt meg ebből. Az egyiket az Orosz Ortodox Egyház működteti. Csupán 10 magániskola volt egész Irkutsk államban, kevesebb, mint a Khabarovski régióban. A speciális iskolák általános- és középiskolai szinten való létrehozását a közoktatási rendszer támogatta.[8] Irkutsk Oblastban 60 líceum és gimnázium volt, és a középiskolák felében voltak speciális osztályok, ahol egyes tárgyakból tehetséggondozás folyt.

Federal level				
Az Orosz Föderáció kormánya				
Az Orosz Föderáció Oktatási Minisztériuma				
Az Oktatási Minisztérium tanácsadó testülete				
Helyi szint				
Irkutsk Oblast (2.742.000 lakos)		**Khabarovski Krai** (1.507.000 lakos)		
Irkutsk Oblast kormánya		Khabarovski Krai kormánya		
Az általános és a szakmai oktatás közigazgatása		Khabarovski Krai Speciális Felső- és Középfokú Oktatási Minisztériumi Osztály	Khabarovski Krai Alapfokú Szakmai Oktatási Minisztériumi Osztály	Khabarovski Krai Általános Oktatási Bizottság
14 egyetem és intézmény (11 állami, 3 magán) 55 speciális középiskola 66 szakközép-iskola	Városi/körzeti szint (41); városi (körzeti) oktatási közigazgatás: 1.074 óvoda 1.418 általános- és középiskola (27 állami, 1 magán) 122 iskolán kívüli oktatási létesítmény	17 egyetem (10 állami, 7 magán) 28 speciális középiskola (ebből 10 magán)	49 szakközép-iskola	Városi/körzeti szint (26); városi (körzeti) közigazgatás 461 óvoda 513 általános- és középiskola (ebből 9 magán) iskolán kívüli oktatási intézmények

Forrás: Goscomstat Rossi, *Regioni Rossi*, 2000, Moszkva

1. sz. táblázat Az oktatás közigazgatási szerkezete Irkutsk Oblast-ban és Khabarovski Krai-ban, 1999/2000

Felsőoktatási szinten Irkutsk Oblastban három magánintézmény volt 1999/2000-ben. Ezen intézményekből a teljes tanulólétszám 2,6 %-át vették fel a felsőoktatásba, ami meglehetősen alacsony arány volt a 7%-os nemzeti átlaghoz képest.

Számos vertikális együttműködés és partnerkapcsolat jött létre az óvodák, az általános iskolák, a középiskolák és az egyetemek között. A hálózatépítés evidens volt a 122 iskolán kívüli oktatási szolgáltatás esetében is. Például az Alkotó Vár Gyermekeknek és Fiataloknak kapcsolatban állt a kultúrházzal, a közkönyvtárral és egyéb felnőttoktatási szolgáltatásokkal is. Habár az ilyen, iskolán kívüli oktatási szolgáltatások száma az egész népességre vetítve fele volt a nemzeti átlagnak, ezek a szolgáltatások mégis nagyon hatékonyak voltak. A kutatók nem számítottak arra, hogy ezek az iskolán kívüli oktatási szolgáltatások még mindig úgy funkcionálnak, mint a szocialista rezsim alatti nyilvános testületek.

A vidéki területeken a nemzetiségi nyelvekre és más etnikai oktatási szempontokra helyeztek hangsúlyt azokban az iskolákban, ahol etnikai kisebbségek tanultak. Az önkormányzat támogatta a buddhista mozgalom megújítását, noha az erőfeszítések még mindig korlátozottak voltak. A kutatók tereplátogatásokon vettek részt és interjúkat készítettek Ust'-orda burját autonómiájú területen: a Tarasa Etnikai Oktatási Iskolakomplexumban és Khomtova 2. számú iskolában. Ust'-orda burját autonómiájú területen az ott élők körülbelül 40 %-a volt burját nemzetiségű. A kerület 243 általános- és középiskolájában 32.800 diák tanult. A burját nyelvet 98 iskolában tanították, és ez a szám a szovjet korszak óta növekedett. Egy iskolában bevezették a burjátot, mint tanítási nyelvet, kísérleti alapon, általános iskolai szinten, elsőtől negyedik osztályig, más iskolákban külön tárgyként tanították. Azzal, hogy növekedett a burját nyelvet tanulók száma, néhány orosz gyerek is elkezdett burjátul tanulni. Hasonló jelenségről számoltak be a Tarasa Etnikai Oktatási Iskolakomplexumban is. Amíg támogatták a burjátok etnikai identitásának megújulását, az orosz gyerekeket is vonzotta a burját nyelv és kultúra.

Egyik iskolában a tantárgyakat és a tananyagon kívüli tevékenységeket, melyek inkább az etnikai kultúrához, mintsem a nyelvhez kötődtek (a bőrművesség és az etnikai művészet) korábban elkülönült nemzetiségi csoportok művelték. Ez a gyakorlat úgy változott meg, hogy bárki felvehette ezeket a tantárgyakat. Az ilyen kezdeményezések valószínűleg támogatták azt, hogy a burját nemzeti Sulkharavan fesztivál népszerű lett, és orosz nemzetiségűeket is vonzott. Ennek következtében létrejött szibériai kisebbségi csoportok tagjai között egy közös helyi kultúra.

Khabarovsk

Khabarovski Krai területe 788.600 négyzetkilométer, 1999/2000-ben a lakossága 1.507.000 fő volt. Ahogy Irkutskban, a népesség itt is fokozatosan csökkent az 1990-es években. A terület nagy része hegyekkel, völgyekkel borított, és kevés a megművelt terület. Hagyományos iparágak az erdészet, a halászat és az aranybányászat, újabb keletűek pedig a gépkocsijavítás, az olajfinomítás, a vegyipar és a hajóépítés. A szovjet korszak alatt Khabarovski Krai-nak hadi repülőgépgyára volt. Támogatták a polgári iparra való átmenetet, de nem teljes sikerrel. Mindamellett Khabarovsk, Khabarovski Krai fővárosa, központja a hazai és a nemzetközi légi-, vasúti-, közúti- és vízi fuvarozásnak. Így fejlődött gazdasági és kulturális központtá.

Az 1990-es évek folyamán a népességen belül kissé csökkent az oroszok aránya, míg az ukránok aránya növekedett. A sakhalar ázsiai őslakos népcsoport (jakutszk) aránya szintén csökkent, de kevésbé jelentős módon.

1999/2000-ben Khabarovski Krai-ban 461 óvoda, 513 általános- és középiskola, 49 szakközépiskola, 28 speciális középiskola és 17 felsőoktatási intézmény volt (1. táblázat). Mindezek mellett volt kilenc magán általános- és

középiskola is. Bár a magániskolák teljes száma nem volt olyan magas, mint Irktuskban, a népesség arányához képest még is nagy volt.

Khabarovski Kraiban a diákokat az oktatási rendszer minden szintjén arra bátorították, hogy távol-keletinek és a csendes-óceáninak identifikálják magukat. Az általános- és középiskolai tananyagban kötelező tantárgy volt a Távol-Kelet irodalma és a Távol-Kelet gazdasága. A tanítási segédeszközök ezekhez a tárgyakhoz helyi szinten fejlődtek ki. A művészeti oktatásra is nagy hangsúlyt fektettek. Az 1990-es évek folyamán a szakközépiskolák és a speciális középiskolák visszanyerték népszerűségüket, mivel úgy alakították át képzésüket, hogy az találkozzon a piacgazdaság igényeivel.

A 17 felsőoktatási intézmény közül 7 volt magánintézmény. Az a tény, hogy a magán oktatási intézmények száma növekedett Khabarovski Krai-ban, ellentétben állt az Irkutsk Oblasti helyzettel. Khabarovski Krai-nak több, felsőoktatásban tanuló hallgatója volt: 100,000 főre 3.809 jutott, Irkutskban pedig 2.717. A magán felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók száma körülbelül 3.400 volt, ez arányszámokban: 100.000 főre 226 hallgató, ami közel állt a 236-os nemzeti átlaghoz. Irkutsk Oblast-ban a magán felsőoktatási intézményekbe jelentkező diákok aránya nagyon alacsony volt: 100.000 főre 95 hallgató jutott.

Khabarovsk-ban gimnázium és pedagógiai egyetem is volt, ami speciális képzéseket ajánlott a nyugati területről érkező etnikai kisebbségek diákjainak. A nemzetiségi nyelv tanítása nem volt olyan fejlett, mint Irkutsk-ban, és még mindig csak előkészületben voltak a kisebbségi nyelvek tankönyvei. A Khabarovski Tanárképző Intézet aktívan részt vett a kisebbségi oktatáshoz szükséges tanítási segédeszközök és kézikönyvek fejlesztésben. Khabarovskban minden iskola tanulmányozta a különféle etnikai csoportok kultúráit. Bár Irkutsk-kal összehasonlítva úgy látszott, hogy az etnikai oktatás kevésbé dinamikus.

Vita és következtetés

A decentralizációval és az autonóm kormányzás kibővítésével járó politikai átmenet zűrzavara és a gazdasági hanyatlás megkívánta, hogy a helyi közösségek és iskolák a saját kezdeményező erejüket használják fel a túléléshez. Néhány esetben a korábbi kommunista párt tagjai biztosították a vezetést, más esetben viszont az új orosz elit. Az 1991 utáni első években a szövetségi kormány szerepe minimális volt, de az 1990-es évek végén erősödött.

Moszkvával összehasonlítva – ahol még az állami iskolák is legalább részben privatizáltak voltak a tandíjbevezetésen és más állami jövedelemterveken keresztül – a magániskolák nem voltak olyan népszerűek sem Khabarovskban, sem Irkutskban. E tény ezeknek a régióknak a szegény gazdasági helyzetét tükrözi. Azonban világos különbség van Irkutsk és Khabarovsk között a magán felsőoktatási intézmények fejlesztésével kapcsolatban. A

különbségek mögötti egyik tényező a gazdasági bőség és a fejlesztés motívumainak elágazása. Khabarovskban a szovjet korszak alatt az iparágak fejlődtek, szembenézve azzal az akadállyal, hogy alkalmazkodni kellett a piacgazdaságba való átmenethez. Khabarovski Krai fuvarozóinak központi szerepe előnyösen mozdíthatta elő a piacgazdaságot. Eközben Irkutsk fenntartotta erdőgazdaságát és az alumíniumtermelését, illetve más iparágak fejlődését is elősegítette a gazdag energia- és fakészlet.

Irkutsk-ban, ahol könnyebb volt alkalmazkodni ahhoz, hogy a gazdasági rezsim hagyományos ipari formákra cserélődött, az oktatási és kulturális lehetőségeket fenntartották. Ezzel ellentétben Khabarovszk-ban, ahol a területi elhelyezkedésből adódóan meglévő iparágak következtében nehéz volt alkalmazkodni a piacgazdasághoz, sokkal könnyebb volt vonzani az embereket, árucikkeket, pénzt és információt, különösképpen a külföldi országokból. Ez egy további tényezőként jelent meg a magán oktatási intézmények számának növekedésében.

Bár az etnikai kisebbségek kulturális autonómiája intézményesült, a lehetőségek az etnikai oktatás számára a városokban korlátozott volt. Azonban a kutatók megfigyelték, hogy párhuzamosan az etnikai kultúra támogatásával új helyi kultúra formálódik, különösképpen a több etnikai kisebbség által lakott területeken.

A helyi identitás hangsúlyára vonatkozóan a közös irányvonal nyilvánvaló. Azonban Irkutsk-ban, ahol erőteljesebb az etnikai tényező, az etnikai kultúrának a helyi kultúrával való egybeolvadásának a jele mutatkozik. Az iskolai oktatás szerkezete talán megnyitja az etnikai kultúrákat más etnikai származású emberek számára is. A helyi és az etnikai kultúra formálódása, fejlődése egy fontos gyújtópont lehet a további kutatások számára. Érdemes további kutatást végezni, amely a helyi identitás megváltozását vizsgálja Irkutsk-ban és Khabarovsk-ban, ahogyan a piacgazdasághoz alkalmazkodtak az eltérő ipari infrastruktúrájuk összefüggésében.

A decentralizáció a szovjet rezsim összeomlása után, együtt a piacgazdaság hirtelen bevezetésével, szélsőséges egyenlőtlenséget hozott létre a különböző területek között. Számos elemző talán amellett érvel, hogy a fellendüléshez és az oktatás tényleges és kiegyensúlyozott fejlődéséhez szükséges az újra-centralizálás a szövetség különböző részein. Bármi is a helyzet, a teljes egyetértés megköveteli a részletes elemzést a helyi szinten ugyanúgy, mint makroszinten. A fő különbségek talán léteznek még olyan régiók között is – mint, ahogy erre a tanulmány rámutatott az orosz államszövetségen belüli két régió összehasonlításával –, amelyek földrajzilag elég közel állnak egymáshoz.

Hivatkozások

Bray, Mark and Thomas, R. Murray. 1995. Levels of Comparison in Educationa1 Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review* 65(3): p472-475.

Bray, Mark. 1999. Control of Education: Issues and Tensions. In: R.F. Arnove and C.A. Torres, eds., *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Goskomstat Rossii. *Rossiiskii Statisti'cheskii Ejegodnik 2000*. Moscow.

Green, Andy. 1997. *Education, Globalisation and the Nation State*. London: Macmillan.

Iwasaki, S. 1999. The Present Situation and Problems of Educational and Cultural Exchanges between the Russo-Japanese Sister Municipalities. In: *Regional Relations and Cultural Transformations within the Pacific Rim: Special Research Report of the Tokyo Metropolitan College for the Academic Year 1998* (in Japanese).

A szerző

Tadashi Endo az összahasonlító oktatás és pedagógia professzora az Utsunomiya University-n, Japánban. Kutatási területe az összehasonlító oktatás és pedagógia, valamint a tantervfejlesztés. 1986 és 1987 között vendégkutató a University of Leningrad-ban és 1996-ban a moszkvai State University of Education-ben.

Cím: Prof. Tadashi Endo, Utsunomiya University, 350 Minemati, Utsunomiya-shi, 321-8505, Japan

E-mail: endot@ccutsunomiya-u.ac.jp

ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS ÉS FELNŐTTOKTATÁS: OROSZORSZÁG TALÁLKOZÁSA A NYUGATTAL[17]

JOSEPH ZAJDA

Absztrakt A tanulmány a társadalmi és gazdasági átalakulásnak a felnőttképzésre és az élethosszig tartó tanulásra gyakorolt hatását vizsgálja a szovjet utódállamban, Oroszországban. A cikk az élethosszig tartó tanulás és a felnőttoktatás rövid gazdasági és történelmi háttérmagyarázatával kezdődik, tekintettel annak örökségére mint az orosz kultúra örökségének sajátosságára. A miniszteri oktatáspolitika és tanterv változásának elmzése feltárja, hogy ezek a politikák visszatükrözik a gazdaság és oktatás neokonzervatív paradigmáit a poszt-szovjet területen. A felnőttoktatásban jelenleg meglévő tartalmak és trendek ugyancsak megvitatásra kerülnek, különös tekintettel a Felnőttoktatási Központokra, amelyek a sokféle felnőttoktatási és élethosszig tartó tanulási kezdeményezés változatai felett hatalmas ernyőszervezetként működnek. A Központokat a társadalmi igazságosság előmozdítására tervezték, a felzárkóztató oktatás és a társadalmi rehabilitáció segítségével, a gazdasági átalakulás által sújtott egyének számára. A tanulmány ezek szerepét magyarázza a demokratikus jogok és aktív állampolgárság népi öntudatának kifejlesztésének elősegítésében, a résztvételi és pluralisztikus demokráciában.

A felnőttoktatás filozófiája és céljai: Oroszország találkozik a Nyugattal

Az UNESCO, az OECD és az Európa Tanács felnőttoktatási filozófiájának és céljainak politikája különösen érvényes az élethosszig tartó tanulás és a felnőttoktatás poszt-szovjet reformjára, Oroszországban 1992 és 2001 között. Az élethosszig tartó tanulás koncepcióját először az UNESCO népszerűsítette a „*Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*" (*Faure*, 1972), azaz az „Megtanulni élni: Az oktatás világa ma és holnap" tanulmányban. Ez a tanulmány lett a vezető politikai dokumentum a térségben, amelyben első alkalommal fejtették ki az élethosszig tartó tanulás összefüggő filozófiáját. Az emberi természet ideális nézetét sajátították el, és az oktatás társadalmat megváltoztató hatalmát, úgy érveltek, hogy ha az élethosszig tartó tanulást „helyesen szervezik, képes arra, hogy minden polgár teljesen részt vegyen ebben a tudományos humanizmusban" és minden egyén kreatív szerepet játszon az eljövendő technikai forradalomban (*Kallen*, 1979).

A felnőttoktatás politikusai az Orosz Föderációban, akárcsak a kollégáik Nyugat-Európában, mindinkább a tanulóra mint egy folyamatban lévő élethosszig tartó tanulás kidolgozásának kulcsjátékosára öszpontosítanak Az

[17] Joseph Zajda cikkét Engler Ágnes fordította

éducation permanente[18] három alapelvét az Európa Tanács fogalmazta meg, és 1971-ben alkalmazták sajátjukként – részvétel, egyenlőség és globalizáció – úgy tűnik, az első két elv, mintegy előfeltétel a demokratikus társadalom demokratikus tanulásához, vezeti a tanítás-tanulás folyamatát Oroszország új felnőttoktatási központjaiban. Amint az OECD „*Study on Sustainable Flexibility*", azaz a „Fenntartható rugalmasság tanulmánya" (*OECD*, 1997), úgy oroszországi fenőttképzés is a szakképző programokra összpontosít, akárcsak korábban, a sokoldalú képességekkel bíró, alkalmazkodni tudó és problémamegoldó munkaerő képzésére.

Az UNESCO Nemzetközi Oktatási Bizottsága „*Learning: The Treasure Within*", azaz „Az oktatás: rejtett kincs" (1996) tanulmányban folytatja az élethosszig tartó tanulás, mint „a folyamatos emberi fejlődés elősegítője" fogalmának meghatározását. A bizottság az élethosszig tartó tanulást úgy fogalmazza meg, mint „az egész emberi létezés formálójának folyamatos művelete a közösségben" (Delors 1996).

Amint *Hanna és Haillet* (2001) megállapítja, az élethosszig tartó tanulásról folyó eszmecserék „egy elképzelt társadalmon alapulnak, amelyikben az oktatás a tradícionális fent-lent modellből egy másikra formálódott, ahol a tanuló áll egy folyamatos, élethosszig tartó folyamat középpontjában". Egyetértenek abban, hogy az ilyen vízió előfeltételez egy társadalmat, amelyikben „az oktatásra, különösen a felsőoktatásra való igény drámaian megnövekszik", és ahol mind az állam, mind az oktatási intézmények konkrét elkötelezettséget mutatnak egy társadalmi átmenet igényének megfogalmazására, egy szociális és gazdasági átalakulásra.

Az élethosszig tartó tanulás egyik erőssége, amint *Preston* megfigyelte, a sajátságos és kényelmes kétértelműség:

> „… az út, amely nem alkalmas a könnyű meghatározásra. A vonzó szakszó különböző kontextusban különböző érvényű lehet, általános jóként elfogadva, anélkül, hogy az embereket bátorítaná a szokásos kritikus kérdések feltevésére, minthogy kinek van hozzáférhetősége, milyen formában, milyen feltételek között, és ki húz hasznot belőle." (*Preston*, 1999)

Preston megfigyelései az élethosszig tartó tanulás fogalmában rejlő kettőség sajátságáról valószínűleg a felnőttoktatási szektor megújításanak oroszországi folyamatára vonatkoztatható. Egyetérthetünk azzal, hogy az élethosszig tartó tanulás vonatkozásában a poszt-szovjet Oroszországban a piac által közvetített szociális kontrol új mechanizmusává válásának a veszélye részben fennáll. Ebben a kontextusban, az élethosszig tartó tanulás pozitivista elbészélésében a „tanulás" a munkával rokon képzés, képességek, és tréning tanulásának üzleti világára utal. Amint *Preston* hozzáteszi:

> „A legtöbb esetben az élethosszig tartó tanulás terminusának kortárs használata arra a folyamatra utal, amikor kitesszük magunkat a tudás előrecsomagolt darabjának...elfogadva az implikációkat, amelyek munkaerőpiacra való bemenethez szükséges teljesítményünket és az ottani következő helyzetünket jelzik…Az üzle-

[18] *éducation permanente* (francia): folytonos oktatás (a magyar szerk.)

> ti életnek jó, ha a bölcsőtől a koporsóig tanfolyamokon veszünk részt." (*Preston*, 1999)

Az élethosszig tartó tanulás kétoldalúságáról szóló Preston-metafora érvényes Oroszországra, mind az egyéni teljesítés céljai, mind a szociális jólét és demokrácia, mind pedig a gazdasági szükségletek vonatkozásában. A megfigyelései, amelyek az élethosszig tartó tanulás retorikájának felszíne alatt az érdeklődés különböző szintjein jelennek meg, Oroszország 2001-es kísérletére vonatkozik, amikor is a munkanélküli fiataloknak és felnőtteknek, az iskolából kimaradtaknak, valamint a marginális és kirekesztett alsóbb osztályok egyéb tagjainak tanfolyamokat szerveztek.

Ivanovna (2000), az Orosz Föderáció Esti Iskoláinak koordinátora, egy interjúban a központok társadalmi rehabilitációs szerepét hangsúlyozta:

> „Ők (a helyi oktatási hatóságok) megértették, hogy sok esti iskola felvett létszáma a népesség szociálisan védtelen tagjaiból áll, akiknek anyagi eszközeik limitáltak. Lehetetlen lenne „kijavítani" az ifjúság tapasztalhatóan bonyolult életét pszichológusok és jól átgondolt egyéni programok nélkül a nevelésük során. Teljes mértékben helyesen gondolkodnak az ifjúság szociális rehabilitációjának és a szakképzésnek megemlítésekor." (p5)

Akárcsak sok nyugati ország, Oroszország is az UNESCO, az OECD és az Európa Tanács mindenkori politikájának hatása alatt, reagál az élethosszig tartó tanulás különböző változataira. Ezt illusztrálja az *Otkrytaia shkola* (Nyitott Iskola) kiadványaiban 1995-től megjelent számos tanulmány. A kiadvány, amely 1958-ban jelent meg először *Vecherniaia sredniaia shkola* (Esti Középiskola) címen, és 1995-ben az *Otkrytaia shkola* nevet vette fel, az Orosz Föderáció Általános és Szakmai Oktatási Minisztériumának hivatalos kiadványa lett.

1993 és 2000 között néhány kiadás vizsgálta a gyakran idevonatkozó kompenzációs oktatást, szociális rehabilitációt (hivatalosan közölve a *Tipovoe polozhenie o tsentre onrazovaniia* – Az oktatási központ meghatározásának dokomentumában, 1993), az értéket és a morális oktatást (*Leonteva* 1998, *Gubarevich és Melikhova*, 2000, *Kadol*, 2000, *Mezhuev*, 2000, és *Leonteva*, 2000). Hozzáadva a munkával rokon és gazdaságpolitikailag összefüggő imperatívuszokhoz, az orosz felnőttoktatási szakemberek kifejlesztve saját élethosszig tartó tanulási hibridjüket, egyre inkább összpontosítanak az egyéni, a demokratikus és alkalmazkodó dimenziókra (*Slovesnova*, 2000).

Felnőttoktatás és élethosszig tartó tanulás Oroszországban

A felnőttoktatásra hatást gyakorló gazdasági tényezők rövid áttekintése

Oroszország 17,1 millió négyzetkilométer nagyságú területtel bír, így földrajzilag a Föld legnagyobb kiterjedésű országa. Az Orosz Föderáció 89 tagállamból, azaz 21 köztársaságból, 52 régióból (oblast), 10 autonóm területből

(okrugs), és 6 kerületből (krai) áll. A köztársaságok a nem-orosz kisebbség „szülőföldjei".

Oroszország népességét 146,2 millióra becsülték (5 millióval csökkent 1992 óta), belértve 38 millió nyugdíjast, vagyis a népesség 26%-át. Ez azt jelzi, hogy Oroszország népessége további 10 millióval fog csökkenni 2005-re. 1999-ben 78 millió fő fizetésből élt, és az egy főre jutó GNP[19] 2.250 US$ volt, Oroszország a 99. szociális-gazdasági pozíciót foglalta el a világon (*Világbank*, 2001). A munkanélküliség 1995 júliusára közel 14%-ra emelkedett. A szegénység is drámaian emelkedik, a Világbank becslése szerint 1999-ben a népesség 31%-át érinti (*Világbank*, 1999, 2001).

Az orosz felnőttoktatás története

A felülről irányított oktatási átalakulás, amely egy fent-lent viszonyon és központi megközelítésen alapult, az oktatáspolitika orosz modelljének jellemző sajátossága volt, kezdve a modernizációval, Nagy Péter felvilágosodás inspirálta reformjaival, amit Nagy Katalin folytatott. Az oktatás a Szovjetunióban 1922 és 1991 között - habár kommunista célok működtették -, megtartotta ennek a hagyománynak az államilag irányított és kötelező reformját. A felnőttoktatás hatalmas szovjet terve, amely meghatározó szerepet játszott az analfabetizus felszámolásában az 1920-as években mintegy 100 millió írástudatlan körében, folytatta a szovjet összpontosítást a dolgozó felnőttek élethosszig tartó tanulására, ami részben rájukerőszakolt követelményként fogalmazódott meg. Emelett a felzárkóztató oktatásnak és a képesítés javulásának a többé-kevésbé kötelező rendszere úgy tekinthető, mint egy 21. századi látványos példája a felvilágosodási terv gyakorlati megvalósulásának.

Az analfabetizmus felszámolása az 1920-as és 1930-as évek alatt a Szovjetunió felnőttoktatásának egyik legnagyobb eredménye volt. Lenin híres 1919 decemberi rendelete „*Az analfebetizmus kipusztítása az RSFSR[20] népessége közül*" előírta, hogy a 8 és 50 közötti egyéneket meg kell tanítani olvasni. Az 1920-as években mintegy 100 millió embert vontak be az oktatásba, főleg a vidéki területeken. Kevesebb, mint két év elteltével közel 5 millió ember vált írástudóvá (*Zajda*, 1980). 1927-re a szovjet Oroszország már a 19. helyen állt az írás-olvasás szerinti ranglétrán, és az 1940-es évek elején az írni-olvasni tudók aránya elérte a 90%-ot a 16-50 évesek korosztályában. 1960-ban az USSR azt állította, hogy a felnőttek 100%-a tud írni-olasni (*Zajda*, 1992).

1990-ben, az USSR összeomlását megelőző évben a Szovjetunióban az oktatás és képzés több mint 100 millió fő bevonásával megvalósuló hatalmas gyakorlattá vált. A kormányzati oktatási szektoron kívül lévő képzési rendszer mintegy 43,5 millió munkást és szakembert foglalt magába , akik átképzésben vettek részt, vagy képességüket fejlesztették.

---

[19] *GNP* (Gross National Product, angol röv.): bruttó hazai termék (a magyar szerk.)
[20] *RSFSR* (orosz röv.): Szovjet Socialista Föderatív Köztársaság (a magyar szerk.)

Az USSR[21] 1991 decemberi szétesését követően a teljes szovjet oktatási rendszert át kellett alakítani. 1992 és 1996 között az Oktatási Minisztérium fontos oktatáspolitikai dokomentumokat jelentetett meg, amelyek meghatározták a poszt-szovjet Oroszország oktatásának szerkezetét és tartalmát. 1993-ban ideiglenes iskolai tanterveket és programokat fogadtak el, amit a törvényhozás minősítése és akkreditálása (1996), majd az oktatásügyi törvény átdolgozása (1996) követett. A PTU-ban (a középiskola és szakképző iskola bizonyítvány közötti egyenlőség biztosítására) a minősítés megváltozott, átalakult a szakképzés, valamint meghatározták a tudományos előírást az oktatás minden szintjén.

Felnőttoktatás Oroszországban 1991 után

Az élethosszig tartó tanulás fogalma Oroszországban: jelenlegi szakmai rendeletek

Orosz kontextusban az „élethosszig tartó tanulás" fogalmának kettős jelentése van. Némelykor a tanulásra utal, amely érvényes lesz a teljes élethosszra, és hangsúlyozza az általános kompetenciákat és az alapképességek szükségességét a teljes élettartamban. A másik jelentés, közelítve a kifejezés nyugaton értlemezett jelentéséhez, magába foglalja a folyamatos tanulást a tanfolyamokon keresztül az egyén életében, ami biztosítja a szakmai képességek megfelelő fejlődését, és tartalmazza az átképzést és a megszerezhető pótló képesítést. Így alakul ki az élethosszig tartó tanulás két nézőpontja Oroszországban, amelyek megfelelnek azoknak a nyugati szempontoknak, melyek közül az egyiket „feldíszítés" metaforával jelölnek (a munkára történő felkészítés alapiskoláztatás és szakképzés segítségével – a munkahely elvárásaival összhangban), és a „maximalista szempont", ahol az élethosszig tartó tanulás mint az egész életre szóló oktatás felismerését definiálják.

Az 1950-es évek alatt a felnőttoktatás igen konkrét jelentéssel bírt, amely az esti iskolákra (*vechernye shkoly*) és a levelező iskolákra (*zaochnye shkoly*) vonatkozott. A kifejezés egyre homályosabbá vált a folyamatos oktatás (*nieprеryvnoe obrazovanie*) fogalmának oroszországi megjelenésével az 1960-70-es években. Ebben az időszakban a felnőttoktatás magában foglalta számos szervezet kínálatát, alapítványi (beleértve a Népek Egyetemét és a *Znanie Társadalmat*) és kormányzati intézményeket is. A kilencvenes években az újonnan átalakult felnőttoktatási központok heterogén közönségnek kínáltak tanfolyamokat, amelybe jelenleg beleszámít a fiatalság, a serdülők, a munkanélküliek, a migránsok, a börtönből szabadultak, a speciális szükségletekkel rendelkező felnőttek és a nyugdíjasok.

---

[21] *USSR* (Union of Soviet Socialist Republics, angol röv.): Szovjet Szocialista Szövetségi Köztársaság, Szovjetunió (a magyar szerk.)

Oroszországban 1991 után a felnőttoktatás egyre inkább a szakképzés felé orientálódott. A kilencvenes években a következő sürgős feladatokra összpontosított:

1. folyamatos szakképzés (a munkanélküliek problémáinak megoldása és az átképzési programok biztosítása)
2. a kompenzáló oktatás biztosítása (az egyenlőtlenség kompenzálása a másodfokú oktatás hozzáférhetőségében)
3. a munka nélkül maradtak és az iskolát elhagyó fiatalok szociális rehabilitációjának biztosítása)
4. egy civil szociális modell biztosítása, amely elősegíti a szocio-gazdasági átmenetet és ademokratizálódást

Összehasonlítva Oroszországot és más nemzeteket, az élethosszig tartó tanulás intézkedéseire utalva, a következő megfigyeléseket foglalhatjuk ösz--sze:

1. Oroszországban, akárcsak máshol, az élethosszig tartó tanulás szélesebb terminusban értelmezhető, mint korábban. Hasonlóan más nemzetekhez, Oroszország átvette a „bölcsőtől a koporsóig" metaforát. Akár Japánban és Skandináviában, Oroszországban is támogatják az élethosszig tartó tanulás szélesebb körű vizsgálatát.
2. Oroszország más országokkal hasonló nézeteket oszt az élethosszig tartó tanulás főbb következtetéseit tekintve. Az orosz felnőttoktatási szakemberek ugyanúgy hangsúlyozzák a gazdasági és szociális szükségszerűségek fontosságát, mint az állampolgárok oktatásnak jelentősségét (hasonlóan az Európai Unióhoz). Japán jobban hangsúlyozza a szellemi fejlődés és a jobb életminőség szerepét. Ausztrália és Kanada, akárcsak Oroszország folytatja a munkával kapcsolatos szakképzés hangsúlyozását – a foglalkoztatás és a versenyképesség javítására. Minhárom elismeri a tanulás fontosságát az állampolgári és az egyéni fejlődéshez.
3. Oroszország osztozik más országokkal a tanulás opcióinak változatosságában, beleértve a könnyebb kreditátváltást (PTU a főiskolákon), a felnőttoktatási szektor decentralizáltságát, és az iparral, a magán üzleti szférával, a helyi társadalommal fennálló társulást. Az Oroszországéhoz hasonló trendek alakulnak ki Koreában, ahol a „hozzáférhetőségen" és a kreditátvitelen van a hangsúly, és ezáltal az egyének számára megnyílik a lehetőség a tanulásra a megfelelő időben és helyen, a szükségleteik szerint (*Hasan*, 2001).
4. A felzárkóztató tanulás jelenlegi hangsúlyozásával, és a felnőttoktatási központokban folyó szociális rehabilitációval, Oroszország, mint sok más nemzet, a tanulás új „kultúráját" teremti meg, ahol a tanulás etikája a tanulás minden formájában támogatott. Ez ugyanígy megtalálható például Hollandiában, ahol Oroszországhoz hasonlóan a cél az, hogy megakadá-

lyozzák az oktatási hátrányokat kompenzáló oktató programokkal, és biztosítsák, hogy az egyének ne marginizálódjanak a munkaerőpiacról történő kiesés miatt.

Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés szerkezetét az 1991 utáni Oroszországban az alábbi ábra szemlélteti:

Általános képzés	Szak-képzés	Tovább-képzés	Ipari oktatás és képzés	Közösségi oktatás és képzés	Önképzés

1. ábra Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés szerkezete Oroszországban

Napjainkban az orosz lifelong learning és a felnőttképzés összetett rétegű intézmények komplex és különböző hálózata lehetővé teszi az állampolgárok számára, hogy vállalják a felelősséget a saját életükben történő javulás létrehozásában. Magában foglalja a szakképzést, a felnőttoktatás bölcsészetjellegű tudományát, a szabadegyetemi tagozatot, és a professzionális, ipari és kereskedelmi továbbképző programokat. Történetileg kombinálódik a kormányzati oktatási szektor – számos intézménnyel, amelyek esti tanfolyamokat vagy külső programokat kínálnak –, és a közösségi szektor a saját egyre inkább elkülönülő, specifikus célokkal rendelkező oktatási és képzési hálózatával.

1999-ben mintegy 487 401 hallgató (6,3%-kal több mint 1998-ban) tanult 17.086 esti iskolában és 3.083 UKP (*uchebno-konsultatsionnye punkty*), vagy olyan „oktatási konzultációs központokban", amelyek egy új általános elnevezése az élethosszig tartó tanulás és felnőttképzés központjainak Oroszországban (*Uchitelkaia Gazeta* 2, 12 January, 2000). Az élethosszig tartó tanulás leginkább elterjedt formája az iskolarendszerű oktatás (mint Lengyelország és Magyarország esetében). Párhuzamosan az iskolai rendszerrel, ennek a formának a bizonyítványa ugyanolyan értékű, mint amelyeket a hagyományos iskolákban adnak ki. Az iskolarendszerű oktatás és képzés az oktatási központokban (*tsentr obrazovaniia*) és az egyre népszerűbb oktatási konzultációs központokban (UKP) zajlik. *Tamara Ivanova*, aki az Oktatási Minisztérium felnőttoktatási szakembere szerint, ezek az új központok egy sokkal rugalmasabb, igény szerinti oktatást és képzést biztosítanak olyan fiatal felnőttek számára, akiknek befejezett alapiskolájuk van, és akik kimaradtak az iskolából, továbbá akik dolgoznak, vagy pedig akik munkanélküliek (*Uchitelskaia Gazeta* 2, 18 January, 2000).

A felnőttoktatás új stratégiai dokumentumai

Az átdolgozott 1996-os poltikai dokumentum (első megjelenése 1994 novemberében) *Tipovoe polozhenie o vechernom (smennom) obshche-obrazovatelnom uchrezhdeii* (Az esti általános oktatási intézmények politikai dokumentuma) visszaállította a kormányzati kötelezettségvállalást, hogy az Orosz Föderáció állampolgárai számára biztosítsa az alsó és felső középiskolai oktatást. A második bekezdésben (meghatározva a struktúrát), a 8. cikkely kimondta, hogy most már megengedett az esti iskolák számára a partnerek megkeresése (vállalkozások, üzletek, civil szervezetek), vagy közösségi csoportokkal, társadalmi és ipari szervekkel történő alapítás, a minőségi oktatás és képzés biztosítása érdekében. A képzésben részt vevő munkavállaló felnőttek rövidebb munkahét teljesítése esetén is teljes fizetést kaptak. A tanulói csoportok strukturája (5. cikkely) is újraalakult a különféle korosztályból kikerülő hallgatók miatt, magába foglalva a fiatalokat és a felnőtt tanulókat is. (*Vecherniai Sredniaia Shkola*, 5)

A 3. bekezdés határozta meg a tanulmányi év szerkezetét, tartalmát és hosszúságát. Az esti iskolák két programot kínáltak, amelyek magukba foglalták az alapoktatást (5-9. osztály) és egy befejezett középiskolai képzést (9-11. osztály). A tantervi tartalomnak a tanulók szükségleteire kellett épülnie (16. cikkely). Az intézmény vagy a helyi oktatásügyi hatóság adminisztratív testülete határozta meg az intézmény nyelvét. Minden akkreditált intézménynek az Orosz Föderáció állami nyelvén, azaz oroszul kellett az oktatást biztosítania (17. cikkely).

A legjelentősebb fejlemény politikai szinten az „Oktatási Központok Tervezete" c. kiadvány volt 1993-ban, amely az olyan, új oktatási központok alapításához szükséges alapelveket fektette le, melyeket az iskolából kimaradottak, az iskolát elhagyók és a felnőttek igényei alapján alakítottak ki. *L. Lesokhina*, az Orosz Akadémia Felnőttoktatási Kutatóintézetének Felnőttoktatási Intézetvezetője írja, hogy ez a dokomentum biztosítja egyéb felnőttoktatási központok hatalmas hálózata számára a legitimáció és egység célkitűzéseit. Ide tartozik a TSOM (Fiatalok Oktatási Központjai), TSOV (Felnőttek Oktatási Központjai), TSON (Közösségi Oktatási Központok) és TSNO (Folyamatos Képzési Központok). Az újonnan definiált oktatási központok egyre egységesebb és egyszerűbb szerkezetet biztosítanak a felnőttoktatásban.

Ilyen központok megléte igen értékes lett volna 1991-ben, az átalakulás évében. Ellentétben a régi típusú vecherkával (könnyed és némileg lebecsmérlő kifejezés az esti iskolákra), amely nem örvendett magas elismertségnek, az új oktatási központok sokkal kívánatosabb társadalmi státuszt szereztek, és ami még ennél is fontosabb, helyileg alapították és irányították ezeket az intézményeket. Erre a hivatalos változásra válaszul 1995-ben az Oktatási Minisztérium kiadványa, a *Vecherniaia Sredniaia Shkola* (Esti Középiskola) megváltoztatta a nevét *Otkytaiai Shkola*-ra (Nyitott Iskolára).

A felnőttoktatás tanterve

Területek	Tantárgyak	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
Filológia	Orosz nyelv és irodalom	8	6	7	6	6	3	3	3
Matematika		5	5	5	4	4	2	2	2
Természettudományok	Biológia, fizika, kémia	2	3	4	5	5	4	4	4
Szociális tanulmányok	Történelem, földrajz, társadalomismeret	2	2	4	5	5	3	3	3
	Részösszeg	17	18	20	20	20	12	12	12
	Szemináriumi dolgozat és szóbeli vizsgák	4	4	4	4	4	4	4	4
	Választható tantárgyak és csoportmunka	2	2	2	2	2	7	7	7
	Összesen	23	24	26	26	26	23	23	23

2. ábra A felnőttképzés központi tanterve – esti iskolák

Forrás: *Otkrytaiai shkola,* 1998, 4, és *Otkrytaiai shkola,* 2000, 4.

Az átdolgozott 1998-as Felnőttoktatási tantervet az Oktatási Minisztérium az 1998-1999-es periódusban hagyta jóvá. A tanterv, mint az 1993-as változatban, központi (*invariantnaia chast*) és választható (*invariantnaia chast*) tárgyakat tartalmazott. A központi tárgyak lehetővé tették „egyedüli oktatási hely" megőrzését vagy a minőség megszilárdulását az Orosz Föderációban. A választható tárgyak úgy lettek kialakítva, hogy visszatükrözzék a nemzeti és helyi kultúrákat, vagy a helyi földrajzi és történelmi sajátságokat (ld. 2. ábra). Lehetővé tették továbbá az iskolák számára azt is, hogy a tanulóik igényeire reagáljanak, a tanulók érdeklődésének és képességeinek figyelembe vételével (*Otkytaiai Shkola*, 2000, 4).

A kilenc iskolai tárgyat magába foglaló programon túl a részvevőknek el kellett végezniük egy szakmai képzést is, amikor heti hét órán keresztül a választott szakjukat tanulták.

A szakképzés leghamarabb az ötödik osztályban kezdődhet, de a szakképzéshez a szabályos szakmai elérési út a 10-12. osztályban vezet. A felnőttoktatási központok az első olyan intézmények között voltak, amelyek azonnal reagáltak Oroszország gazdasági piacra történő áttérésére és a „piaci kényszer" eredményeként felkínáltak számos nagyon kapós szakmát – a banki, az egészségügyi és a szolgáltató szektorban.

Az Alaptanterv keretében eltöltött négyéves tapasztalat bebizonyította, hogy létezik néhány negatív tendencia is. A tanterv regionális komponensei szétördelt egyórás tárgyak sorozatává fejlődtek ki, amelyek túlságosan különbözőek és felületesek, továbbá hiányzik belőlük a tudományos szigorúság. Az iskolák által felajánlott választható tárgyak túlontúl specifikusak vagy divatorientáltak voltak. A tanulókat túlterhelték az elméleti munkával, viszont nem szántak elegendő időt az orosz nyelv tanulására az általános iskola alsó tagozatán, a matematikára a felső tagozaton, a középiskola utolsó két osztályában a természettudományi és humán tárgyakra.

Új kezdeményezések az oroszországi felnőttoktatásban

A felnőttoktatás felzárkóztató szempontja

Két nagy változás történt az orosz felnőttoktatásban. Emelkedett egyrészt a tanulás szempontjából hátrányos helyzetű fiatalok, másrészt pedig a munkanélküliek száma. Ezek eredményeként az esti iskolák beiratkozott tanulók közel egyharmada felnőtt és majdnem kétharmada 15-18 év közötti.

A 2000 áprilisában kiegészített „Az oktatás fejesztésének központi programja a 2000-2005 időszakra" kiadványra vonatkozóan *Leonteeva* (2000, 5), az Általános másodfokú oktatás és szakképzés tanszék vezetője hangsúlyozta, hogy „meg kell szüntetni a fennálló krízishelyzetet" az oktatási rendszerben, és meg kell tenni a szükséges lépéseket a tanítás és tanulás folyamatának „normalizálására". Emellett hangsúlyoztat a felnőttoktatási központok szociális és felzárkóztató szerepét, bizonyítva, hogy „az esti általános iskolák vezető szerepet töltenek be a biztonság megőrzésében (*sotsialnaia zashchita*), a serdülők és a fiatalok beilleszkedésében és rehabilitációjában". További új felnőttoktatási kezdeményezések is léteznek, melyek a rugalmas oktatási programok széles választékát kínálják. *Leonteeva* úgy értékeli ezt, mint a leginkább „mérvadó" eredményét az új felnőttoktatási központoknak:

> „Az esti iskolák tanulóközösségének különbözősége és komplexitása különböző szemléletmódot igényel… Az iskolák a tanulási módok következő formáit kínálják: a nappali és az esti osztályok, valamint a távoktatás. A tanév

> négy szemeszterből áll. Az osztályok kialakításakor az életkorbeli jelentős különbségek okán speciális igényeket is figyelembe kell venni."

Az 1993 és 1998 között kiadott oktatáspolitikai dokumentumok az oktatás szakmai jellegét hangsúlyozták. Az iskolázatlan vagy a részben iskolázott serdülők és felnőttek száma igen jelentős Oroszországban, az ő képzésüket a felnőttoktatási központok karolták fel. Ezek a központok ma már kezdő tréningeket, átképzéseket és folyamatos képzést biztosítanak a nagyon különböző tanulói rétegeknek, a 12 éves iskolát elhagyóktól kezdve a felnőttekig bezárólag. A tanterv és a képzés fő típusai a következők:

– felzárkóztató oktatás,
– intenzív oktatási program,
– kezdő szakképzés,
– új képességek megszerzésére irányuló rövid időtartamú intenzív átképzés.

A tanulók a saját tempójukban tanulhatnak (pl. rövidített tanulási és egyéni instrukciójú programok segítségével), az így megszerzett formális képesítések – kezdve az alapműveltéstől és alapképességektől a követelményekig – szükségesek a további tanulmányokhoz, továbbá a felsőoktatásba történő belépéshez. Az értékelés jelenleg egyaránt kritérium-orientált (meghatározott képességek) és norma-orientált (meghatározott szabályok) is, továbbá tartalmaz olyan tárgyakat, amelyek természetük szerint tudományosak, szakmaiak és élet-központúak, továbbá tartalmilag úgy tervezték meg őket, hogy figyelembe vették az egyéniség fejlődését, valamint a tanulmányi eredményeit.

Galina Koroiova, a 18. számú moszkvai esti iskola igazgatója szerint a „*vecherka* képes arra, hogy a környező oktatás zseniális központjává válljon, segítve a fiatalokat céljaik elérésében" (*Uchitelskaia Gazeta* 10, március 14, 2000). Az ő központjában a tanulói korosztály a 12 évestől egészen a negyven felettiekig terjed. Az alapfokú képzést befejező tanulók nappali tagozaton tanulnak (5-9. osztály). Akiknek a középiskola befejezését igazoló bizonyítványra van szükségük, azok heti háromszor járnak az esti tagozatra. A szemináriumokat és a gyakorlatokat szombatonként tartják. Ez a központ olyannyira vonzó a dolgozó és a munkanélküli felnőttek számára, hogy a 9-11. évfolyamokon mindig hat osztály indult, 150 tanulóval.

Az iskolázatlan vagy a részben iskolázott serdülők és felnőttek hiányzó képzési igényeit kielégítő rendszer érvényes volt Kareliára is, ahol a korábban tudatlan és periférián, különösen falusi területeken, élő emberek erőteljes szerepet játszhattak a társadalmi és gazdasági fejlődésben. *Aleksei Andeiko* (2000) egy sikeres kísérleti területi felnőttoktatási központot hozott létre, amely különböző szolgáltatásokat kínált a másodfokú képzéstől kezdve az életmód és a szabadidő eltöltésének oktatásáig. Véleménye szerint „felnőttoktatás nélkül lehetetlen talpra állítani a falut", vagy gazdaságilag életképessé tenni. A felnőttoktatási központ, amely a helyi faluban működik, különböző oktatást és képzést biztosít, beleértve a továbbtanulás előkészítését, számító-

gépes ismereteket, gazdálkodási menedzsmentet, zenét, technológiát, és tanácsadói, oktatási szolgáltatások széles körét. A felnőttoktatási központok száma a régióban az 1996. évi 5 központról, 1999-re 8-ra emelkedett, kiszolgálva mintegy 450 tanuló igényeit (*Uchitelskaia Gazetta* 10, március 14, 2000).

A felnőttoktatás mint pszichológiai és pedagógiai rehabilitáció

A felzárkóztató oktatás mellett a felnőttképzési központok pszichológiai és pedagógiai rehabilitácót is végeznek az új létminimum alatt élő osztály (serdülők és fiatal felnőttek) tagjai között, akiknek kevés kilátásuk van a munkában vagy a társadalomban történő elhelyezkedésre. Jelenleg több mint 4 millió *besprizorniki* (utcagyerek) él az Orosz Föderációban. Több mint 12 milló gyermek él teljes szegénységben (*Otkritaiai shkola*, 1998, 6), és 3 millió felett van azon serdülők száma, akik iskolába sem járnak, és munkájuk sincsen (*Otkritaiai shkola*, 2000, 2). Ezek a személyek elidegenedettek és a társadalom „elfelejtettei", reménytelenségükben segítségre szorulnak. *Gleizer* (1998) velősen ragadja meg az uralkodó szociális problémákat:

> „A serdülők milliói maradtak ki az iskolából. Az utca befolyása alá estek és a bűnügyi bandák áldozataiává váltak... Egyre több kamasz csavarog az utcákon céltalanul. Hiányzik belőlük az esti iskolába lépés motivációja... Komoly pszichológiai és pedagógiai rehabilitáció nélkül lehetetlen bevonni ezeket a serdülőket a hagyományos oktatási rendszerbe. Az oktatási rendszer átalakítására van szükségünk, amely pszichológiai és pedagógiai rehabilitációt nyújt. Legyen ez az esti iskolák fejlődésének új iránya (*Gleizer*, 1998)."

Matveeva (1993), a Felnőttoktatási Intézmény vezetője egyike volt az első pedagógusoknak, akik az esti iskolák új rehabilitációs funkcióját hangsúlyozták, bebizonyítva, hogy az ilyen intézmények sokkal jobban alkalmazkodnak a társadalmi változásokhoz. Megemlíti az „esti iskolai rendszer magára vállalt humánus természetét", úgy jellemezve, mint „az egyetlen olyan rendszer, amelyik vállalja a fiatal felnőttek oktatását, képzését és rehabilitációját". Ez a téma jellemzi leginkább a politikai dokumentumokat és cikkeket az 1998-2000 közötti időszakban.

Elsősorban az iskola vagy a munka világán kívül rekedt fiatalok millióit középpontba állítva *Gleizer* (1998) kissé kritikátlanul a „nem tanuló" kategóriáját alkalmazta, amely elterjedt az Egyesült Királyságban, és Európa-szerte is. Utalva a társadalom azon szektorára, akik nem vesznek részt tanfolyamokon, vitatható, mert a fogalom ilyetén való definiálása „a marginalizálódó és a kirekesztett alsó társadalmi osztályok tagjait tette bűnbakká" (*Preston*, 1999). Oroszországban, akárcsak az Egyesült Királyságban, a politikusok és a felnőttoktatási szakemberek a munkavállalás lehetőségét ösztönzésként, míg a munkanélküliséget, a szegénységet és a jövedemek visszavonásának lehetőségét fenyegetésként alkalmazzák, hogy meggyőzzék a kiszemelt ügy-

fél-kategóriákat a felnőttoktatás számára. Remélhető, hogy ezeknek a csoportnak sok képviselője, akiket veszélyeztetett egyénekként tartanak számon, képesek lesznek felülemelkedni egyéni gátlásaikon, alacsony önbecsülésükön és társadalmi problémájukon és beiratkoznak az újjá formált felnőttoktatási központokba.

Olyan befolyásos politikusok, mint *Leoneeva* (2000), *Ivanova* (2000) és *Gleizer* (1998) a serdülők és fiatal felnőttek társadalmi és pedagógiai rehabilitációját a felnőttoktatási szektor egyik legmeghatározóbb új szerepei között tartják számon. Miközben Oroszországban ma több *besprizorniki* (utcagyerek) él, mint az 1918-1922-es polgárháború legnehezebb időszakában, és az iskolát elhagyók száma, jelenleg 3 millió körül van, és egyre növekszik az esti iskolák a veszélyeztetett fiatalok szociális rehabilitációs központjaivá váltak.

Gubarevich és Melikhova (2000) fejlesztette ki a *Shkola sotsialnoi zashchity* (Társadalmi rehabilitáció iskolája) új modelljét. Ez része az „Esti iskolák a XX. századért" (*Vechernia shkola XXI veka*) projektnek. A szerzők kifejtik:

> „A felvett létszám több mint felét a „veszélyeztetett" fiatalok alkotják. Mindegyiküknek szüksége van a társadalmi rehabilitációra. Fizikálisan legyengültek, nem képesek munkát keresni, és nem megfelelő anyagi javakkal rendelkező csonkacsaládokból érkeznek. A teljes szocializációjuk a szabadidő…, az utcán, vagy pedig az utcai bandákkal való csavargás helyett annak értelmes eltöltését jelenti (*Gubarevich és Melikhova* 2000)."

Az ilyen iskolák célja a fiatal felnőttekre nézve az, hogy a tanulókat a „pszichológiai és pedagógiai" kompenzációs időszakok és „rehabilitációs" programok segítségével felkészítve, a piacgazdaságba irányítsák, és így biztosítsák a szükséges szociális és gazdasági védőhálót. Az egyén és társadalom érdekében ez sikerülhet a pozitív attitűdök kialakításával és megerősítésével, az önelfogadás és az önbizalom fejlesztésével, és a tanulás útján megszerzett pozitív attitűdökkel. A cél a tanulás maximális hatékonyságának eléréséhez szükséges optimális lehetőségek, továbbá motivációs stratégiák biztosítása.

Az élethosszig tartó tanulás méltányosság és tartalom alapján

Az 1992 utáni évtizedet a mély gazdasági és szociális válság jellemezte. Az USSR összeomlását követően a radikális átalakulások hatására emberek millióinak a lába alól csúszott ki a talaj. Sok fiatal és fiatal felnőtt ábrándult ki a bizonytalanságban hitelét vesztett régi orosz oktatási rendszerből. Ez a megfosztott és elidegenített sokmilliós sereg meggyőzhető lett volna az esti iskolákba történő belépésről, és megnyerhető lett volna az oktatás, a szakképzés

és leginkább a mindezekhez szükséges önérzet tekintetében. Hasonló nézeteket vallott néhány idősebb politikus (*Gleizer*, 1998) is.

Számos 1998 és 2000 között született tanulmány erősítette meg ezt. Amint az egyik felnőttoktatási központ vezetője írja:

> „A mi régióban, azaz az egész Oroszország területén, nehéz állást találni, az ipar holtponton áll. Sok fiatal sem nem dolgozik, sem nem tanul… Az ő számukra a *vecherka* (esti iskola) az utolsó lehetőség, hogy valaki legyen belőlük. Ugyanakkor ez az iskola biztosítja a „problémás" tanulók intellektuális és morális rehabilitációját is". (Dobriakova 1998)

Néhány központ azon megoldatlan feszültségek befolyása alatt érzi magát, amelyek a poszt-szovjet Oroszország új kapitalista formájának arculatát, a könyörtelen gazdasági hatalmakat kiszolgáló szakképzés és a pedagógiai elkötelezettség között feszül. A később bemutatandó *Russell* Jelentés a társadalmi dinamizmusról (*Russell,* 1993) úgy látja a felnőttoktatást, mint egy felzárkóztató és felszabadító funkció végrehajtóját. A „problémás" tanulók és az utcagyerekek növekvő számának hatására sok felnőttoktatási központ aktívan felvállalta ezt az új társadalmi szerepet. Amint *Slovesnova*, az Oktatási Minisztérium által támogatott felnőttoktatási kiadvány, az *Otkritaiai Shkola* oldalain jelenti, a 203. számú moszkvai esti iskola is ilyen központ. Az iskolának 2000-ben 720 tanulója volt, ebből 380 tanuló egyszülős családból érkezett. A tanulók között harmincöten maguk is szülők voltak, és több mint 25%-uk volt „veszélyeztetettnek" tekinthető. 1994-ben az iskolának odaítélték a „A tanulásban nehézséggel bíró fiatalok társadalmi beilleszkedéséért" minősítést (*Slovesnova*, 2000). Az iskolában a tanulók emocionális és pszichológiai támogatást kapnak, amely a társadalmi értékek szakmai kvalifikációjával fonódik össze. A fodrászok, az autószerelők és a ruhakészítők esetében hat órát szánnak a szakmai képzésre. Körülbelül 50%-uk folytatja tanulmányait a 9. évfolyam után. A tanulók 20%-a a végzés után munkát keres és nem tervezi a tanulmányainak folytatását. Néhányan inkább szeretnének továbbtanulni, mint állást keresni.

Mások a felnőttoktatás feladatát abban látják, hogy a felzárkóztató oktatást azok számára kell biztosítaniuk, akik 1991 után kerültek hátrányos helyzetbe, amikor is elburjánzottak a különböző tantervek és programok, a különféle tanítási módszerek, a választható tantárgyak, az értékelési technikák és a különfle eredményességi szabályok. 1991 óta folyik az oktatás átalakulása, amely nagyon különböző oktatási szektort eredményezett, kezdve az egyszerű fegyelmező iskoláktól, a nyitott iskolákon át a gazdag választékot kínáló iskolákig. Mindez csak azt mutatja, hogy a kezdeti időben a tudományos szabályok ekvivalenciájával komoly problémák voltak. A sokszínű felnőttoktatási programoknak köszönhetően a 9. osztályt befejezett 15 évesek – ez kimeneti pont azok számára, akik folytatni szeretnék a professzionális képzést vagy szakképzést -, különböző szinteken különböző tantárgyakat tanulhatnak, és képességeket szerezhetnek. Összefoglalva, a felnőttképzési intéz-

mények arra a következtetésre jutottak, hogy az új tanulóikat újra kell oktatni. Az *Otkritaiai Shkola* egy másik tanulmányában *Koroliova*, a 18. számú moszkvai esti iskola vezetője nagyon jól értékeli a kialakult helyzetet:

> „Már a kezdeteknél megértettük, hogy fiataljaink nem tudtak és nem is akartak tanulni. Más iskolák egyszerűen elutasították volna őket, azonban ők mindössze csak 13-15 évesek! Nem rendelkeznek alapképzettséggel. Ugyanakkor számuk évről évre növekszik. Komoly tudásbeli hiányosságaik vannak, és a tanulási képességük sem megfelelő. Ez az oka annak, hogy minden évben kínálunk felzárkóztató tanfolyamokat is." (*Koroliova*, 2000)

A fiatalok és az iskolát elhagyók között tapasztalható magas munkanélküliség ezt a csoportot arra kényszeríti, hogy tanulmányait és átképzését az esti iskolákban folytassa. 1991 és 1998 között a felnőttoktatási központokba felvett tanulók száma jelentősen megnőtt. Amíg 1991 előtt a központokba a 16 éven felüli dolgozó felnőttek iratkoztak be, addig jelenleg 14 éves kortól vesznek fel tanulókat. Ezt a kiskaput a törvény tette lehetővé, amely megengedi a 14 éveseknek, hogy munkát keressenek. 1998-ban a következő korosztályok voltak felülreprezentálva a felnőttoktatási központokban: 30%-a 15 évesnél fiatalabb korosztályból került ki, 45%-ot a 16-17 évesek tettek ki, a 18-29 évesek alkották a tanulók 24%-át, és kevesebb mint 2% volt idősebb 30 évesnél (*Leonteva*, 1998). 1998-ban 1.718 ilyen központ működött 500.000 tanulóval és 50.480 oktatóval. Néhány iskolában a 16-17 évesek alkotják a beiratkozottak 50%-át. Az utóbbiak olyan fiatalok, akik különböző okokból abbahagyták az iskolát a munkavállalás vagy az iskolakerülés miatt.

A felnőttoktatás jövője Oroszországban

Oroszország radikális posztkommunista ideológiai átalakulása, hangsúlyozva a privatizációt és a globális gazdaságot, megteremtette az igényt a felnőttoktatás új paradigmájára. *Jackson* (1997) civil társadalomról alkotott véleménye fontos Oroszországra nézve. A felnőttoktatás és felnőttképzés olyan új megközelítési módját javasolja, amely figyelembe veszi „az emberek *civil társadalom*mal és *munkaerőpiac*cal való kapcsolatát, leginkább azokon a területeken, ahol a *magas munkanélküliség* és az *ipar átalakulása* lecsökkentette az *életminőség*et, és ahol az életvitel megváltozása a legdrámaibb" (hangsúlyos részek dőlttel szedve).

A *Shkola sotsialnoi zashchity* (A társadalmi rehabilitáció iskolája) új modellje és más felnőttoktatási központok is részben ezeket a témákat hangsúlyozzák. A társadalmi problémákra és oktatási értékekre összpontosítva ez az új modell a felnőttoktatás egy alternatív megközelítését kínálja, hasonlóan ahhoz, amit *Aspin és Chapman* javasol (2001):

> „A probléma megtalálható objektív hozzáállást javasolunk, amelyek az élethosszig tartó tanulás programjaira irányuló megállapodásokban vannak. Egyik lehetséges megoldás a probléma pragmatikus szemlélettel való vizsgálata - aminek a címzettjei a politikusok - amikor is azt hangsúlyozzák, hogy a tanulás egész életre szóljon, minden ember nyitott legyen rá és foglalkozzon vele… Talán el kellene kezdeni az alapozást különböző emberek, különböző közösségek vagy különböző országok szükségletleírásának vizsgálatával…" (p15-17).

Oroszország felnőttoktatásának jövője a paradigmák versenye (a szakképzéstől a társadalmi rehabilitációig) és a tanuló társadalom visszatérése közben, a poszt-szovjet oktatási rendszerről elterjedt feltevéseken és radikális visszagondolásokon nyugszik. A nyugati országoktól eltérően Oroszország, akár más átmeneti gazdaságok, a politikai és a gazdasági változáson keresztül (a szovjet típusú irányított gazdaságról a magánvállalkozásra) megtapasztalta a szerkezeti átalakulás fájdalmas évtizedét, ami egybeesett az információ korának beköszöntével, a nemzetköziséggel és a demográfiai változásokkal (csökkenő születésszám és öregedő népesség).

A múltban az USSR felnőttoktatását a szakképzés, az iskoláztatás „feldíszítő" modellje, és a szabadidő-orientált tevékenységek (különösen a Népek Egyetemén tanultak) jellemezték. Ma viszont a szabadidőközpontú, spirituális és kulturális megközelítés jellemzi, ami japán unikum volt az 1980-as évek végén, és számos kelet-ázsiai ország átvette, most újra visszatér. A nyomás ellenére alkalmazza a munkával kapcsolatos képzést megbírkózva a gazdasági és szociális problémákkal. Ezen kívül az orosz élethosszig tartó tanulás szociális jólét-dimenziói néhány északi országhoz hasonló fejlődést tükröznek, ahol a szociális jóléti rendszer az élet szociális és gazdasági összetevőire fókuszál (háztartás, kultúra, élelemiszer és ruházat), és csak azt követően mutat érdeklődést a „szellemi és mentális életminőségek" iránt (*Okamoto*, 2001). Japánhoz hasonlóan Oroszország is nagyon gazdag kulturális szellemi örökséggel rendelkezik, amely fokozatosan újjászületik a 75 éves szovjet hegenómiát követően.

Oroszország jelenlegi gazdasági és szociális problémái, ahogy korábban bemutatásra kerültek, egy gyakorlati kiindulási pontot kínálnak. Oroszország, ahol jelenleg politikai-gazdasági átalakulás megy végbe, már kifejlesztett egy jelentős egyenlőtlenségi hézagot gazdag és szegény között, egy „félig állampolgár" réteg megteremtésével, amelyet *Jackson* úgy jellemez, mint azok, akiknek „kicsi a hatalmuk a piacon és kicsi az előnyük a bizonytalan demokratikus folyamatokban". A poszt-szovjet Oroszországban kialakult új társadalmi egyenlőtlenséget kommentálva *Miagchenkov* (2000) ezt írja:

> „A mai oktatási átalakulások fiatalságunkat két részre osztotta: az egyik csoport elit oktatásban vesz részt, kemény versenyfelvételi-tesztekkel kerül be a *gimnaziia, litsei* vagy *kolledzh* intézmények magasabb évfolyamaira. A másik csoport a „deficitesek", vagy társadalmilag és pedagógiailag elhanyagolt tanulók, akiknek útja a *vecherka* [esti iskola] intézményébe vezet. Lényegében ez

> a természetes oktatás klasszikus reneszánsza a régi és újonnan formálódó elit számára."

A felnőttoktatási központok azokról gondoskodnak, akik pedagógiailag csakugyan elhanyagolt tanulók, vagy munkanélküliek, akiknek szükségük van a munkához szükséges ismeretek elsajátítására. Számos, ezzel a témával foglalkozó tanulmány hívta fel a figyelmet erre, amelyek 1993-2000 között kerültek publikálásra a *Vecherniaia sredniaia shkola/Otkrytaia shkola* számaiban.

Oroszország felnőttoktatása felkészíti a tanulókat?

Figyelembe véve a poszt-szovjet Oroszország felnőttoktatási programjaiban rejlő lehetőségeket, azaz hogy felszabadító és feljogosító erővé váljon a segítséget kereső fiatalemberek és fiatal felnőttek életében, hasznosnak bizonyul a fejlődő oktatási elképzelések alkalmazása, különösen azoké, amelyek előnyben részesítik az iskoláztatás szakképzési formáit. Ahhoz, hogy igazán jogosságot nyerjen a felnőttoktatás, be kell kapcsolódni abba a folyamatba, amit *Freire* (1972) „lelkiismeretességnek" nevez. Ekkor a felnőtt tanulókat a világ megértéséhez szükséges tudással és képességekkel látják el, hogy elősegítsék a demokráciát, a társadalmi igazságosságot és az egyenlőséget. Mindezek felett egy ilyen folyamatban benne rejlik a gazdaságilag és társadalmilag marginalizálódott egyének felszabadítása, a nagyobb autonómia elfogadtatása is. Valójában, ahogy *Carnoy és Levin* (1985) is gondolják, az oktatási rendszer kulturálisan reproduktív, és inkább az „ipar szükségeire" válaszol, mintsem egyéneket hatalmaz fel és alakít át. A munkaerő-piaci és társadalmi rétegződés hierarchikus felosztása helyett az oktatásnak, különösen Oroszországban, inkább az „emberi jogok", mintsem a „tulajdonjogok" demokratikus felszólítására kellene válaszolnia (*Bowles és Gintis*, 1981).

Amiről az orosz felnőttoktatási szakemberek nem értesülhettek az az, hogy az élethosszig tartó tanulásról szóló értekezés önmagában szükségszerűen egyeduralkodó (a konform demokratikussága és a felszabadító szellemisége ellenére), benne rejlik a domináns ideológia és társadalmi egyenlőtlenség kulturális újratermelődése (*Wilson*, 1999). Az élethosszig tartó tanulásról folytatott folyamatos diskurzust a nyugati országokban elsősorban a gazdasági és technológiai szükségek határozzák meg. A versenyképes hatékonyság és a kimenet-vezérelt tanmenet igényének keretei közt az oktatás kiképzéssé és a munkavégzéshez kapcsolódó képességek mesterképzésévé redukálódik. Ez különösen érvényes Oroszországra, az élethosszig tartó tanulás jelenleg kifejlesztett alternatív modelljeire – amelyek eszközök a poszt-szovjet munkanélküliség, szegénység és kizsákmányolás orvoslására.

Az orosz felnőttoktatóknak újra fel kell fedezniük a progresszív pedagógia gazdag örökségét adó XX. századi amerikai pedagógus-filozófust, *John Dewey*-t. A korai szovjet oktatási kísérletekre az 1920-as években vonzást

gyakorolt *Dewey* állítása, miszerint az oktatás célja az volt, hogy „az egyént résztvevőnek vagy partnernek tekintsük az asszociációs tevékenységben, aki így a sikert saját sikerként, a kudarcot saját kudarcként éli meg" (id. *Feinberg és Torress*, 2001). *Dewey* további érvelése szerint az iskola szolgáltatta „az egyensúlyt a társadalmi környezet számos eleme között, és segített észrevenni, hogy minden egyénnek megvan a lehetősége arra, hogy kimeneküljön annak a társadalmi csoportnak a korlátai közül, amelyikbe született".

A liberalizáció és a fogyasztói társadalom uralkodó szólamai közben, a kritikus gazdasági nehézségek ellenére, a korabeli Oroszország felnőttoktatása meggondolatlanul lekötelezheti magát a kulturális újratermelés új formájának, beleesve a globálisan előírt szakképzési igény kielégítésének csapdájába. Csak egy ilyen folyamat reprezentálhatott átalakulást és reformot, ami nagyon csalóka volt. A gyakran kisajátító, szovjet rendszerű állami munkaerő tervgazdálkodást állították volna vissza a piaci erők által kizárólagosan befolyásolt egyenlően kisajátító kapitalista világ segítségével.

A gazdasági racionalizmus és a neokonzervatív ideológia felnőttoktatásra gyakorolt hatása akár csak világszerte - különösen az Egyesült Királyságban, az Egyesült Államokban és Kanadában –, úgy a poszt-szovjet Oroszországban is hasonló utat követett. A közösség, a társadalmi igazságosság, az emberi jogok és az etnikai tolerancia ideáit olyan, az üzleti életből vett alapelvek váltották fel, mint a termelékenység, a hatékonyság, a versenyképesség és a minőség, avagy a profitmaximálás nyelvének „végeredménye".

Ahogyan az 1960-as években az UNESCO emberséget, társadalmi igazságosságot és emberi jogokat hangoztató hagyománya fokozatosan háttérbe szorult, úgy erősödött szembetűnően az OECD gazdasági és technodeterminált paradigmája, a Világbank és az IMF szerepe. *Reich* (1993) véleménye szerint a jövő életminősége bármely országban a népesség azon képességén múlik, hogy el tudja-e adni a munkaerőt egy globális munkaerőpiacon vagy sem. Röviden, az a neoliberális és neokonzervatív ideológia, amelyik újraértelmezte az oktatást mint a „humán tőkébe" és „humánerőforrás-fejlesztésbe" történő befektetést, befolyásolta a politikusok gondolkodását Oroszországban is. A jóléti államok válsága és a polgári társadalom gyengülése hatást gyakorolt a felnőttoktatásra Oroszországban is, akárcsak máshol. A „tanulás az értelemért" célról a „tanulás a jövedelemért" célra változott. (*Zajda*, 1999)

Összefoglalás

Az élethosszig tartó tanulás a poszt-szovjet Oroszországban egy alternatív úttá vált beleértve az alacsony státuszban dolgozók és a munkanélküliek ellátását. Egyaránt kínál alapkészségek megszerzésére irányuló tréningeket munkanélküliek és iskolázatlanok számára, és az életminőség megváltozását célul kitűző gyakorlati képzést. A szegényebb oroszok számára életmentő hidat jelent, ez az egyetlen módja szegénységük csökkentésére. Oroszország-

ban, akárcsak máshol, az élethosszig tartó tanulásban való részvétel kifejezésmódja kétélű.

Oroszországban az élethosszig tartó tanulás megpróbálja összefogni a piac által irányított tanulás strukturális-funkcionalista (vagy konszenzusalapú) paradigmáját, és a tanulás felszabadító filozófiáját. Csak egy elkötelezett pedagógia, vagy egy progresszív pedagógia képes Oroszország új alsó társadalmi osztályának olyan eszközöket kínálni, amivel ellenállhatnak a globális gazdaság néhány legrosszabb shatásosságának.

Minden orosz felnőttoktatási szakembernek fejlesztenie kell a programjait néhány oroszországi felnőttoktatási centrum vezetője által már sikerre vitt irányvonal szerint. Példájuk megmutatja, hogy az intézmények jobban együttműködhetnének egymással, és alapozhatnának a tanulóik tapasztalataira is. Mindnyájuknak megvan a lehetőségük, hogy fejlesszék a kritikai és reflektív gondolkodást a kölcsönös tiszteletnek és a társadalmi érdekérvényesítés elsajátításának szellemében. A progresszív pedagógia, ahogyan *Brookfield* (1991) ajánlotta, a kritikai reflexió fejlesztésén alapul, beleértve a dialektikus gondolkodás fennmaradását és a felszabadító tanulást, amelyek alkalmasak lehetnek a jövő kialakítására.

Az élethosszig tartó tanulásnak Oroszországban, sokkal inkább a felkészítővé és felszabadítóvá, másként inkább „felnőttoktatássá", mintsem „felnőtteknek szóló oktatássá" kell válnia. Az utóbbi, egyetértve *Lindeman*nal (1932), vonatkozik „mindenre, kezdve az iskolán kívüli továbbképzőtől, ahol nyelvészetet tanulnak, az írás-olvasástól, vagy egyszerűen a szakképzéstől". *Lindemann* elképzelése a felnőttoktatás szociális dimenziójának jelentőségéről ráillik a jelenlegi, kapitalistává váló Oroszországra. Arról írt továbbá, hogy az eredeti és „igazi felnőttoktatás" „társadalmi oktatás" volt, és „minden sikeres felnőttoktatási csoport előbb vagy utóbb társadalmi megmozdulássá válik" (1945).

Ez azt jelenti, hogy Oroszország felnőttoktatóinak és tanulóinak egyaránt el kellene fogadniuk, hogy az élethosszig tartó tanulás nemcsak a jövedelemszerzés megtanulásának technikai és módszertani területe, hanem társadalmi, kulturális és politikai gyakorlat is. Az Iskola a társadalmi rehabilitációért új modellje, amelyet *Gubarevich és Melikhova* fejlesztettek ki (2000), és amely folytatása az „Esti iskola a XXI. századért" nevű oktatási innovációs projektnek (*Vecherniaia shkola XXI veka*), egy ígéretes kezdete az élethosszig tartó tanulásnak és a felnőttoktatásnak az Orosz Föderációban.

Hivatkozások

Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. and Sawano, Y. eds. 2001. *International Handbook of Lifelong Learning.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bowles, S. and Gintis, H. 1981. Contradictions and Reproductions inEducational Theory. In: R.Dale et al., eds., *Education and the State: Schooling and the National Interest*. Lewes: Falmer.

Briton, D. 1996. *The Modern Practice of Adult Education*. New York: State University of New York Press.

Brookfield, S. 1991. The Development of Critical Reflection in Adulthood. *New Education* 13(1) p39-49.

Carnoy, M. and Levin, H. 1985. *Schooling and Work in the Democratic State*. Standford: Standford University Press.

Charnley, A., and Stock, A. 1989. The Continuing Education of Adults: Tradition and Change. In: F. Molyneux, G. Low and G. Fower, eds., *Learning for Life: Politics and Progress in Recurrent Education*. London: Croom Helm.

Cunningham, P. 1996. United States of America: Adult Education. The Legislative and Policy Environment. *International Review of Education* 42(1-3) p167-186.

Delors, J. (Chairman). 1996. *Learning: The Treasure Within. Report of the Commission on Education for the 21st Century*. Paris: UNESCO.

Dobriakova, L. 1998. Dorogu osilit idushchii (Az út ismeretlen a járókelő számára). *Otkrytaia shkola* 5 p10-11.

Dneprov, E., Lazarev, V. és Sobkin, V. 1991. *Rossikoe Obrazovanie v perechodnoi period: Programma stabilizatsii i razvitiia* (Orosz oktatás az átmeneti időszakban: A stabilizáció és a fejlesztés programja). Moscow: Ministerstvo Obrazivaniia RSFSR.

Faure, E. (Chairman). 1972, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

Feinberg, L. and Torres, C. 2001. Democracy and Education: John Dewey and Paolo Freire. In: Zajda ed., *Education and Society*. Melbourne: James Nicholas Publishers.

Gleizer, G. 1993. Uchenye shkole (Kutatók beszélgetnek az iskolákkal). *Vecherniaia Sredniaia Shkola* 4 p3-7.

Gleizer, G. 1998. Psikhologo-pedagogicheskaia rebilitatsiia podrostkov (Az ifjúság pszichológiai és társadalmi rehabilitációja). *Otkrytaia shkola* 5 p8-9.

Goldstein, E. 1993. Paradoksy razvitiia vechernei shkoly (Az esti iskolák fejlesztésének paradoxonjai). *Vecherniaia Sredniaia Shkola* 5 p23-26.

Gubarevich? N. és Melikhova, A. 2000. Shkola sotsialnoi zashchity (A szociális oltalmazás iskolája). *Otkrytaia shkola* 2 p19-23.

Hasan, A. 2001. Lifelong Learning: a Monitoring Framework and Trends in Partipation. In: D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton and Y. Sawano, eds., *International Handbook on Lifelong Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hanna, W. and Haillet, P. 2001. Lifelong Learning and the Private Sector. In: D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton and Y. Sawano, eds., *International Handbook on Lifelong Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Ivanova, Z. 1993. *Vecherniaia Sredniaia Shkola* (Az esti középiskola) 3 p9.

Ivanovna, T. 2000. V rusle neobkhodimoi trebovatelnosti (A szükséges igények csatornájában). *Otkrytaia shkola* 6 p2-5.

Jackson, K. 1997. The State, Civil Society and Economy: Adult Education in Britain. In: S. Walters, eds., *Globalization, Adult Education and Training*. London: Zed Books.

Kallen, D. 1979. Reccurent Education and Lifelong Learning: Definitions and Distinctions. In: T. Schuller and J. Megarry, eds., *World Yearbook of Education 1979: Recurrent Education and Lifelong Learning*. London: Kogan Page.

Kalinkin, E. 1990. *Vysshaia shkola v sisteme nepreryvnogo obrazovaniia* (Felsőfokú oktatás a folyamatos oktatás rendszerében). Moscow: Vysshaia Shkola.

Kadol, F. 2000. Nravstvennoe razvitie starsheklasnikov (Felső tagozatos tanulók morális fejlődése). *Otkrytaia shkola* (Nyitott iskola) 1 p26-30.

Koroliova, G. 2000. Prezhde vsego – uchim uchitsia (Mindenek felett – tanulunk tanulni). *Otkrytaia shkola* 5 p11.

Lebedev, O. 1993. Sudba vechernie shkoly (Az esti iskola végzete). *Vecherniaia Sredniaia Shkola* 2 p6-9.

Lee, D. 1986. Public Organisations in Adult Education. *Comparative Education Review* 3 p344-358.

Leonteva, M. 1998. Realii razvitiia vechernykh shkol Rossii (Az esti iskolák fejlesztésének realizációja Oroszországban). *Otkrytaia shkola* 5 p4-7.

Leonteva, M. 2000. Puti sovershenstvovaniia rabory vechernei skoly (Az esti iskolák munkájának tökéletesítésének útjai). *Otkrytaia shkola* 5 p2-5.

Lesochina, L. 1993. Tipovoe polozhenie o tsentre obrazovaniia (A felnőttoktatási központok vezetésének szabályai). *Vecherniaia Sredniaia Shkola* 1 p12-15.

Lindeman, E. 1932. International Aspects of Adult Education. In: S. Brookfield (1987), ed., Learning Democracy: *Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change*. London: Croom Helm.

Lindeman, E. 1945. The Sociology of Adult Education. In: S. Brookfield (1987), ed., *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change*. London: Croom Helm.

Matveeva, Z. 1993. stanet li zolushka printsesoi? (Hamupipőke hercegnővé változik?). *Vecherniaia Sredniaia Shkola* 3 p11.

Mezhuev, N. 2000. Trudovoe vospitanie „trudnykh" (A „problémás" tanulók munkatréningje). *Otkrytaia shkola* 4 p25-28.

Miagchenkov, S. 2000. Na osnovie podlinnogo gumanizma (Az eredeti humanizmus alapjain). *Otkrytaia shkola* 5 p26.

Molyneux, F., Low, G. and Fower, G. 1988. *Learning for Life: Politics and Progress in Recurrent Education*. London: Croom Helm.

New Education. 1991. *Adult Education Symposium*. Melbourne: James Nicholas Publishers.

Okamoto, K. 2001. Lifelong Learning and the Leisure-Oriented Society: The developments and Challenges in the Far East. In: D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton and Y. Sawano, eds., *International Handbook on Lifelong Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Otkrytoe Obrazovanie (Nyitott Oktatás). 1992. 09.04.

Otkrytaia shkola 2000, 4 p7.

Otkrytaia shkola 2000, 2 p18.

Reich, R.B. 1993. *The Work of Nations. Hemel Hempstead*: Simon and Schuster.

Preston, R. 1999. Critical Approaches to Lifelong Learning. International *Review of Education* 45(5-6) p561-574.

Russel, Sir Lionel (Chairman) 1973. *Adult Education: Plan for Development. Report by a Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science* (UK). London: Her Majesty's Stationery Office.

Schuller, T. and Megarry J. 1979. *World Yearbook of Education: Recurrent Education and Lifelong Learning*. London: Kogan Page.

Schutze, H. and Intstance, D. eds., 1987. *Recurrent Education Revisited*. Paris: OECD.

Slovesnova, L. 2000. Na chto orientirovatsa vechernie shkole? (Melyek az esti iskolák irányai?). *Otkrytaia shkola* 4 p6-9.

Solomonik, A. 1993. Obrazovania vzroslych: kak ego ponimat? (A felnőttoktatás és ahogyan értjük). *Vecherniaia Sredniaia Shkola* 2 p13-15.

Uchitelskaia Gazetta 2000. Jan. 18., 8.

Vecherniaia Sredniaia Shkola (Az esti középiskola). 1993 p1-5. Moscow.

Walters, S. 1997. *Globalzation, Adult Education and Traning*. London: Zed Books.

Wilson, A. 1999. Creating Identites of Dependency: Adult Education as a Knowledgepower Regime. *International Journal of Lifelong Education* 18(2) p85-93.

World Bank, The 1999. *World Development Indicators, 1999*. Washington DC: The World Bank.

World Bank, The 2001. *World Bank Atlas 2001*. Washington DC: The World Bank.

Zajda, J. 1980. *Education in the USSR*. Oxford: Pergamon Press.

Zajda, J. 1992. *Country Profile: USSR. Canberra: Department of Employment, Education and Training.*

Zajda, J. 1994. Educational Rreforms and the Discourse of Democracy in Soviet and Post-Communist Education. In: V. Rust, ed., *International Perspectives on Education and Society*, volume 4 (165-203). Greenwich: JAI Press.

Zajda, J. 1994. *Schkolnye Reformy v Postcommunisticheskoi Rossii i Vospitanie Novykh Tsennostei* (Oktatási reformok a poszt-kommunista Oroszországban és az új értékek tanítása). Magistr (Moscow) 3 p44-54.

Zajda, J. 1999. *The Impact of Transformation and Globalization on Adult Education and Lifelong Learning in Post-Communist Russia*, paper presented at the Comparative and International Education Society Conference, Toronto, 15 April.

Zajda, J. 2001. *Lifelong Leraning and Adult Education in the Post-Soviet*, paper presented at the 11th World Congress of Comparative Education Societies, Seoul, 3rd July.

A szerző

Joseph Zajda Stanislavov-ban, Lengyelországban született, majd a Szovjetunióban, Lengyelországban és Ausztráliában végezte iskoláit. Elnyerte a Monashi Egyetem (Ausztrália) ösztöndíját, és előbb a BA, majd MA, később pedig a Med és a PhD

fokozatot szerzett. Az angol mellett lengyelül, oroszul és ukránul beszél. A középiskolában angolt és matematikát tanult Melbourne-ben. A Nemzetközi Oktatás és Fejlesztés Intézményének igazgatója, és a melbourne-i Ausztráliai Katolikus Oktatás intézményében működő Globális Tanulmányok az Oktatásban alapítója és koordinátora. A következő nemzetközi kiadványok szerkesztője: Education and Society; Curriculum and Teaching; World Studies in Education. Publikációi: Oktatás a Szovjetunióban, Oktatás és társadalom (szerk.), Érdem és minőség az oktatásban (társszerk. K. Bacchus és N. Kach), Tanulás és tanítás (szerk.), Nyelvi tudatosság a tantervben, J. Smolicz az oktatásban és kultúrában (társszerk. M. Secombe).

Cím: Dr. Joseph Zajda, School of Education, St Patrick's Campus, Australian Catholic University, 115 Victoria Parade, Fitzroy, Victoria, Australia, 3065. Tel.: (613) 9 953-3268; Fax: (613) 9 699 2040.

E-mail: j.zajda@patrick.acu.edu.au

GLOBÁLIS OKTATÁS AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN, AZ EGYESÜLT KIRÁLYSÁGBAN ÉS JAPÁNBAN[22]

HIROKO FUJIKANE

Absztrakt Jelen értekezés célja megvizsgálni a globális oktatás társadalmi és politikai összefüggéseit az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és Japánban. Az értekezés három főbb részből áll. Elsőként megvizsgálja az 1990 előtti, a témával kapcsolatos elméleteket és mozgalmakat; a második rész a témával kapcsolatosan létrejött diskurzus mögött álló nézetek interpretálására tesz kísérletet; a harmadik rész pedig az új paradigma, a „globális oktatás" megértését helyezi újfajta megközelítésbe.

A globális nevelés előfutárai: a nemzetközi dimenzió

A globális oktatás előfutárai között kell számon tartanunk olyan elméleteket, mint a nemzetközi együttélésre nevelés, az oktatás a felzárkózásért, a multikulturális oktatás valamint az oktatás a békéért elméleteit. Valamennyi itt felsorolt elméletnek ill. mozgalomnak megvan a maga történelme, és valamennyi tükrözi a három országot érintő politikai feszültségeket és az adott országok belpolitikai reflexióit egyaránt.

A nemzetközi együttélésre nevelés

A nemzetközi együttélésre nevelés mozgalomról alkotott elképzelések a második világháborút követően az UNESCO[23] állásfoglalása alapján kristályosodtak ki. A nemzetek fölötti szuverenitás megteremtésével és az egymás jobb megismerése révén megvalósuló világbéke elmélete egyre vitatottabbá vált. Az efféle elméletek egyértelműen kinyilvánítást nyertek az UNESCO 1945-ös alkotmányának előszavában, az UNESCO pedig népszerűsíteni kezdte az „oktatás a nemzetközi megértésért"[24] kifejezést. Tantervekre vonatkozó javaslatában az UNESCO azt indítványozta, hogy a tagállamok nemzeti oktatási rendszereinek biztosítanuk kellene

a) a más országok és kultúrák pontos megismerésének lehetőségét a baráti viszony elősegítése érdekében,

b) az egyetemes emberi jogokról való ismeretszerzés lehetőségét a moralitás előmozdítása érdekében, valamint

---

[22] Hiroko Fujikane cikkét Kakukné Jakabacska Andrea fordította

[23] *UNESCO* (Uniated Nations Educational Scientific and Cultural Organization): az ENSZ nevelésügyi, tudományos és művelődésügyi szervezetének angol rövidítése (a magyar szerk.)

[24] „a nemzetközi együttélésre nevelés"-ként is fordítható (a magyar szerk.)

c) az ENSZ tanulmányozásának lehetőségét a nemzetállamok nemzetközi rendszerének megismerése érdekében (*Bridges*, 1970).

A világháborút követő időszakban az UNESCO javaslatai Japánra sokkal jelentősebb hatást gyakoroltak, mint az Egyesült Államokra vagy az Egyesült Királyságra. Japán újonnan beiktatott alkotmányába és jogrendszerébe is beépítette az UNESCO által indítványozottakat, az UNESCO iskolaprojektje (*Associated Schools Project*) pedig nem valósult meg sem az Egyesült Államokban, sem az Egyesült Királyságban, olyan mértékben, mint Japánban (*UNESCO Associated Schools Project*, 1984).

Japán vesztes országként igyekezett megfelelni az elvárásoknak, a nemzetközi arénába való mielőbbi visszatérés reményében. Ez a folyamat pedig legalább 1952-ig tartott (*Beauchamp*, 1994)

A Hiroshimában és Nagasakiban megtapasztaltaknak legalább ilyen jelentősége van. Megszületett a háborútól való mélységes félelem, amely sok lelkes magánszemélyt, köztük tanárokat a békemozgalmak megszervezésére ösztönzött. E helyi békekezdeményezések bizonyítják, hogy az UNESCO elképzeléseit a magánszféra már Japánnak az 1951-es hivatalos ENSZ csatlakozása előtt magáévá tette. Ezzel ellentétben mind az Egyesült Államok, mind az Egyesült Királyság, az oktatásban inkább az Emberi Jogok hangsúlyozását, különösen a faji diszkrimináció kérdését helyezte előtérbe (*International Bureau of Education*, 1968).

Mindennek ellenére „az oktatás a nemzetközi megértésért" elmélet soha nem vált alapvetően meghatározó szemponttá a tantervek kialakítása során, és a kezdeti támogatottság is fokozatosan veszített népszerűségéből, mind nemzetközi mind pedig nemzeti szinten. A második világháború után az Egyesült Államokban is és az Egyesült Királyságban is a hidegháború volt az ami hatást gyakorolt az oktatási vitákra. Bár Japán volt az első ország, amelyik alkotmányában mondott le a háborúról, az 1950-es években még ott is háttérbe szorult a békéről való tanítás (*Nakanishi*, 1998). A Szovjetuniónak az UNESCO-ba való 1954-es belépése tovább nehezítette, hogy az UNESCO kezdeti elképzelésével kapcsolatos konszenzus megvalósulhasson. 1974-re pedig az UNESCO ajánlása, mely egy, a nemzetközi megértést, az együttműködést és a békét hirdető oktatásra vonatkozott, már alig volt több mint politikai ékesszólás.

Oktatás a felzárkózásért

Az 1950-es évektől kezdődően a nemzetközi érdeklődés egyre inkább a világban meglévő egyenlőtlenségekre fókuszálódott. Éppen ezért sokkal inkább volt szükség nemzetközi összefogásra és együttműködésre semmint nemzetközi megértésre. Az 1960–as évektől az UNESCO legfontosabb feladatának tekintette az alapvető oktatás egyetemes biztosítását (*UNESCO*, 1981). Számos állami és civil szervezet kezdte meg a tengerentúlra irányuló, a fejletlen országokat segélyezni kívánó tevékenységét (*Rendall*, 1976). Ezen projektek

részeként, és alapítványok tevékenysége révén a segélyszervezetek tömegtájékoztatási tevékenységbe kezdtek. Ezen tevékenységekre a későbbiekben, összefoglalóan az „oktatás a felzárkózásért" terminust alkalmazták. Amikor az ENSZ Élelmezési és Mezőgazdasági szervezete (FAO), az UNICEF-fel[25] karöltve az 1970-es évek közepén definiálta mit takar az „oktatás a fejlődésért" elnevezés, felmerült annak a lehetősége, hogy mindezt, tantárgyként is a formális oktatás részévé kellene tenni (*Osler*, 1994).

Ebben a tekintetben az Egyesült Királyság volt, aki leghamarabb tett lépéseket, és aki a megvalósításban is a legmesszebb jutott. Az 1966-os Oxfami tantervfejlesztési projekttel kezdődően számos olyan magán és helyi erőfeszítést tettek, mint a Fejlesztő Oktatás Program (*Development Education*), a Harmadik Világ Központok (*Third World Centres*) vagy a Tengerentúli Segély és Fejlődés Önkéntes Tanácsa (*Voluntary Committee on Overseas Aid and Development*). Különösen az 1970-es években volt jelentős az „oktatás a felzárkózásért" mozgalom, köszönhetően olyan a kormányzati és a félhivatalos szervezetek által nyújtott támogatásoknak, mint amilyen például a Oktatásfejlesztési Alap (*Development Education Fund*). (*Wright and Wright*, 1974).

Az Egyesült Államokban az „oktatás a felzárkózásért" program valami egészen mást jelentett. Ott nem arról volt szó, hogy a fejlődő országok felzárkóztatásáról tanítsanak, hanem hogy elősegítsék a fejlődő országok oktatásának újjászervezését, s ahol a modernizációt természetesen az iparosodott nyugat mintájára kívánták megvalósítani. Ez a tevékenység a politikai elszigetelés gyakorlataként, a hidegháború időszakában volt a legjelentősebb, amikor az USA jelentős fejlesztési projektekbe kezdett elsősorban Ázsiában és Latin-Amerikában. Bár az 1980-as években erőfeszítéseket tettek magán és önkéntes szervezetek csakúgy, mint alapítványok és médiumok, hogy felhívják a közvélemény figyelmét a fejlődő országok problémáirara (*Joy and Kniep*, 1987).

Csak az 1980-as években ismerték fel Japánban az „oktatás a felzárkóztatásért" jelentőségét, de annak a nemzeti tantervbe ágyazására soha sem került sor. Történt mindez részben azért, mert Japánt magát is fejlődő országként tekintette legalábbis a hatvanas évekig, tengerentúli segélyprojektje pedig relatíve új volt. Még amikor az 1980-as években a Külügyminisztérium külön összeget irányzott is elő a költségvetésben az „oktatás a felzárkóztatásért" projekt megvalósítására, akkor sem következett be különösebb változás, az Oktatási Minisztérium függetlensége miatt. Japánban egyébként az „oktatás a felzárkózásért" program az USA-hoz hasonlóan nem a fejlődő országokról való tanítást, hanem az azokért való cselekvést jelentette, hiszen a Japán Együttműködési Ügynökség-et (*Japan International Cooperation Agency*) az Amerikai Békehadtest mintájára szervezték meg (*Ishii*, 2001).

---

[25] *UNICEF* (United Nations Children's Emergency Found): az ENSZ gyermeksegélyezési Alapjának angol röv. (a magyar szerk.)

Összegezve, a három ország egyikében sem jelent meg az iskolai tantervben konkretizálva az „oktatás a felzárkózásért" elmélete. Még az Egyesült Királyságban is megszűnt az érdeklődés a kérdés iránt, amikor a Konzervatív Párt megnyerte az 1979-es választásokat (*The World Study Project*, 1981). A hetvenes évek végétől nemzetközi szinten is kritika érte az „oktatás a felzárkóztatásért" elméletét. Amikor megkezdődött az úgynevezett Új Nemzetközi Gazdasági Rend (*New International Economic Order*) támogatása, a „fejlettség" kérdése a viták szintjén rekedt (*Yerrell*, 1984). A figyelem pedig egyre inkább a multikulturális oktatás felé terelődött.

Multikulturális oktatás

Az „oktatás a felzárkóztatásért" elméletével ellentétben a multikulturális nevelés kérdése hivatalosan is napirenden volt legalábbis az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban. Mindez a megváltozott belföldi körülményekre adott kormányzati válaszként értelmezhető. A multikulturális oktatást előmozdító tényezők egyike volt az anyaországba irányuló emigráció okozta növekvő problémák voltak. Igaz, hogy a multikulturális oktatás fogalma országonként eltérő mind jelentésében, mind a megvalósítást illetően, mind pedig az iskolákban megvalósított gyakorlat tekintetében. Az Egyesült Államokban a Polgárjogi Mozgalom inspirálta a multikulturális oktatást (*Sobol*, 1990). Az 1964-es Polgárjogi Törvény beiktatásával erősödött ez a mozgalom. A régi oktatási gyakorlat hangsúlyozta az amerikanizálást, a szegregációt és az asszimilációt. A növekvő kulturális pluralizmus végül is hatást gyakorolt a tanárképző programokra szerte az egész országban (*Banks és mtsai.,* 1989).

Az Egyesült Királyságban a multikulturális oktatást az 1970-es évektől kezdve jelentős kérdésként kezelték. A bevándorlókkal szemben korábban alkalmazott asszimilációs politikának kihívást jelentettek ezek a változások. A *Race Relation Law* 1976-os kibocsátása után az Oktatási és Tudományos Minisztérium (Department of Education and Science, DES) is a multikulturális oktatás támogatása mellett foglalt állást:

> „A mi társadalmunk multikulturális, többnemzetiségű így a tantervekben is tükröződniük kellene a más kultúrák és a más nemzetiségek iránti megértés és erre fel kell készítenünk a társadalmat" (*DES*, 1984)

Ezután erőfeszítések történtek a tanterv felülvizsgálatára is, hisz addig erősen a „brit" értékek határozták meg (*Richardson*, 1982). A nyolcvanas évektől kezdve az Európa Tanács is ezt a tendenciát támogatta (*Neave*, 1984).

A másik két országgal ellentétben a Japán multikulturalizmus inkább kifelé tekintett. Csak a nyolcvanas évek második felében kapott nagyobb jelentőséget a kérdés, amelyet, mint „belső internacionalizálódást" definiáltak (*Hartsuse*, 1988). Az újonnan bevándoroltak („*New Comers*") számának nagyarányú növekedése fényt vetett a régebben bevándorolt koreaiak és kínaiak („*Old Comers*") problémáira is. Bár a kisebbségek megfelelő oktatása még akkortájt is csak bizonyos területeken és csak speciális iskolákban való-

sult meg. A multikulturalizmus Japánban azt tűzte ki célul, hogy a japánok más országokat is megismerjenek hangsúlyozva az angol mint idegen nyelv elsajátításának jelentőségét, illetve a külföldön élő japánok támogatását (*Sato*, 1999).

A nyolcvanas évek végéra a multikuklurális oktatás mindhárom országban zsákutcába jutott. Még az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban is gyakorlati nehézségekkel kellett szembesülni. Többen úgy vélték, hogy a kisebbségi kultúrák oktatása csak erősíti az előítéletet, a sztereotípiákat, sőt még a rasszizmust is (*Schlesinger*, 1992). A gyakorlat rávilágított az intézményesített diszkrimináció létezésére, mely sokkal inkább igényel társadalmi cselekvést mintsem multikulturális oktatást (*Institute of Racial Relations*, 1980).

Oktatás a békéért

Ebben az összefüggésben újra felmerült a békeoktatás (oktatás a békéért) kérdése. Ez egyaránt magába foglalta a nemzetközi együttélésre nevelés, az oktatás a felzárkóztatásért továbbá a multikulturális oktatás bizonyos elemeit (*Burns and Aspeslagh*, 1996). Az új diskurzusban persze a béke már nem pusztán a háború hiányaként („negatív háború") volt értelmezendő. A hangsúly az „erős, vagy a pozitív béké"-re helyeződött át (*Galtung*, 1971). A békeoktatás célul tűzi ki az indirekt erőszak (a politikai vagy gazdasági zsarnokság, a diszkrimináció, a környezet pusztítása) nélküli társadalom megvalósítását. A békeoktatásban a hangsúly áthelyeződött a tartalomról (oktatás a békéről-*education about peace*) annak folyamatára (oktatás a békéért- *education for peace*), amikor is az egyén részéről a résztvevő és a kooperatív magatartás a bátorítandó.

Ebben a tekintetben a békeoktatás mindig is kívül rekedt, vagy még inkább szemben állt mindhárom ország hivatalos oktatáspolitikájával. Sokesetben a szószólók mindössze tanárok, írók és más magánszemélyek kis csoportja volt, akik megkíséreltek dacolni vagy szembehelyezkedni a hivatalos paradigmával.

Az Egyesült Államokban, a hetvenes években fellendült helyi mozgalmak szóhasználatában a „Globális Oktatás" a hagyományos oktatással való szembefordulásként volt értelmezendő. A korai szószólók, úgymint *Hanvey*, *Anderson*, és *Becker* úgy ítélték meg, hogy a korábbi hagyományos megközelítésben az olyan tantárgyak, mint például a „nemzetközi kapcsolatok" vagy a „térség-tanulmányok" mindenképpen korrigálásra szorulnak, a világ jobb megértése érdekében (*Anderson*, 1977); *Becker*, 1974; *Hanvey*, 1975). Az új elképzelés a társadalom valamennyi polgárát tanítani akarja a fiataltól az idősig, és a világ jobb megértése helyett az abban zajló folyamatokban való részvételre bátorítja azokat (*Kniep*, 1986). Az 1970-es években számos államban felismerték a globális oktatás jelentőségét, és több országos szervezet és ügynökség hozott létre globális oktatási projektet (*Kobus*, 1983).A Carter

kormány idején az USA oktatási minisztériuma is erősen támogatta az efféle kezdeményezéseket (*Crum*, 1982).

Az Egyesült Királyságban mindezek hatására a nyolcvanas években elindul egy projekt, amely tantervi kereteket és módszertani útmutatót biztosít a „Világ tanulmányok" (*World Studies*) tantárgyhoz.

A másik két országgal ellentétben, Japánban nem jelentkezett az amerikai „Globális Oktatáshoz" vagy az angol „Világtanulmányokhoz" hasonló alternatív oktatási elmélet vagy gyakorlat. A központosított oktatási rendszer nem tett lehetővé gyökeres újításokat, és a Japán oktatási gyakorlat, csak visszafogottan engedett teret a békeoktatásról szóló elméleteknek (*Murakami*, 1992). Az 1980-as évek végén két ellentétes mozgalom jelentkezett Japánban, melyek révén az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban létrejött elméletek jelentek meg (*Kimura*, 2000). Ugyanakkor a japán gazdaságban bekövetkező változások és a japán sikerek más dimenziói a nemzeti kérdésekre irányították a figyelmet.

Az 1980-as évek vége felé még a másik két országban is veszítettek jelentőségükből a békeoktatásra vonatkozó innovatív elméletek. Az USA-ban a félreérthető céljai miatt komoly kritika illette a „Globális oktatást" (*Popkewitz*, 1980; *Tucker*, 1987). Magánalapítványok, mint például Rockefeller és Ford kezdtek befektetni az iskolákban megvalósuló „Globális Oktatás"-t célzó programokba. Ezt követően a hangsúly áttevődött a kulturális különbségek hangsúlyozásáról a világ gazdasági rendszereinek tanulmányozására (*Johnson*, 1993). A *World Study Project* kifulladt a nem megfelelő finanszírozás miatt, két vezetője Kanadába ment, a projektet pedig sokan támadták politikai, oktatási és implementációs problémái miatt (*Pike and Shelby*, 1986). A Nemzeti Tanterv bevezetése szintén akadályozta a *World Study* támogatását (*Lister*, 1995).

A fentebb említett oktatási elméletek mindhárom országban ugyanabból az elgondolásból erednek, miszerint mások megértése egy jobb világ kialakulásához vezet. Az eredeti törekvés így megváltozott az idők során. A kezdőlökést az ENSZ megalapítása adta. Kezdetben a kölcsönös egyetértés volt a harmonikus viszony megteremtésének előfeltétele. Az 1960-as években az államok közötti gazdasági különbségek felismerése stimulálta, hogy megértessék az ifjúsággal az alulfejlettséget. Mindhárom ország megtapasztalta társadalma internacionalizálódását, melyre az országok a multikulturális oktatással reagáltak. A hetvenes években ezek a mozgalmak mind elméleti, mind pedig gyakorlati problémákkal kellett, hogy szembesüljenek. A nemzetközi és a belpolitika kölcsönhatása eredményeként mindhárom ország felismerte, hogy új oktatási célkitűzésekre van szükség. Az oktatás nemzetközi dimenziói iránti érdeklődés veszített a jelentőségéből, és a nyolcvanas évek végére mind a négy előbb ismertetett mozgalom kiüresedett.

A „globalitásról" vallott nézetek

Az 1990-es évek óta az emberek egyre inkább másképp szemlélik a világot, és nézeteik szakítanak a korábbi hagyományokkal. Az új nézet mindinkább megkérdőjelezi az államok konvencionális nemzetközi rendszerének megvalósíthatóságát, növekvő jelentőséget tulajdonítanak olyan más szereplőknek mint például a multinacionális vállalatoknak, a nemzetközi és helyi szervezeteknek, a civil szervezeteknek és maguk az egyéneknek is. A „globalitás" fogalma egyre bővül, és egyre bonyolultabbá válik.

A világképben történt változás - a nemzetállamok rendszerétől az államok és más résztvevők közötti bonyolultabb viszonyok felé - fontos ösztönzője a korábbi oktatási törekvések megújításának. Maga az a tény, hogy a nemzetközi rendszer változó voltát felismerték, azt eredményezi, hogy új oktatási célokat valósítsanak meg az új világról való oktatás során. A nemzetállamok korábbi víziójától eltérő világkép új reményt és új feladatokat ad az oktatás számára. Így jelentek meg a „globális oktatásról" szóló új viták.

A jelenlegi globalizációs viták egyik megkülönböztető jellemzője az, hogy azt hangoztatják, hogy a nemzetállamok közötti kapcsolatok többé már nem szolgálnak elegendő magyarázatul a világ számára. Ezeket a vitákat három nagy csoportba sorolhatjuk: hiperglobalista, szkeptikus és transzformalista (*Held és mtsai*, 1999). A nézetek abban különböznek, hogy a nemzetállamok még mindig mekkora befolyással rendelkeznek. Abban azonban széles körben egyetértenek, hogy a nemzeti kormányok helyzete megváltozott.

Három lényeges pontot fedezhetünk fel a világkép korábban említett módosulásában, amelyek az újragondolt oktatási célkitűzésekkel összefüggésben állnak. (1) Hangsúlyozzák azt, hogy az emberi élet minden területén a dolgok egymással szorosan összefüggenek egymással, (2) hogy a világ színpadán a „szereplők" rendszere változik, (3) továbbá az egyre növekvő morális értelemben vett „egység" átlépi a nemzeti határokat.

Az egymásrautaltságot, az egymástól való függést gyakran jellemzik a „globális háló" kifejezéssel, ezzel utalnak a politikai, kommunikációs és környezeti kapcsolatokra. A „nemzetek fölöttiség" élménye és annak felismerése, hogy minden mindennel összefügg egyre inkább megváltoztatja a nemzetközi világról alkotott régebbi elképzeléseinket.

Gazdasági szempontból nézve: a hidegháború befejeződése után egyre több ország kezdett egyetlen gazdasági piachoz csatlakozni. A liberális kapitalizmus térhódítása evidens és a gazdasági egymásrautaltság is egyre nyilvánvalóbbá válik. A *World Trade Organisation* (WTO) 1995-ben történő létrehozása is jelezte, hogy a nemzetek közötti (nemzetek fölötti) gazdasági tevékenységek egyre erőteljesebbek és egyre több ország között teremtenek kölcsönös függést. Az ilyen gazdasági interakciók fokozatosan politikai kapcsolatokhoz vezettek. Valójában a 70-es évek vége felé a gazdasági ügyek még a biztonságnál is fontosabbakká váltak a nemzetközi politikai kapcsolatok kialakításakor (*Keohane and Nye*, 1987).

A kölcsönös függés korábban is jól látható volt, és napjainkban is az maradt, amikor az ölológiai kérdések vannak napirenden. A 70-es években a

környezettel foglalkozó regionális szervezetek megjelenése volt a kezdet (*World Commission on Environment and Development*, 1987). Azóta a gazdasági fejlődés és a környezet védelme közötti egyensúly kezdett nemzetközi figyelmet kapni (*United Nations Environment Programme*, 2000). Különösen az 1987-es *Brundtlant* jelentés után, amely a „fenntartható fejlődés" koncepcióját tartalmazta, remélték azt, hogy minden ország, minden társadalom és minden ember részt vesz a környezet védelmében (*United Nations Division for Sustainable Development*, 2001). A járványok, amelyek átlépték az országhatárokat, szintén azt a felismerést erősítették, mely szerint a Földön mindenki egymásra van utalva.

Az információs technológia fejlődése közvetlenül is hozzájárult ahhoz, hogy a kapcsolatok világszerte egyre jobban kiterjedtek legyenek. A távközlés és a számítógépes hálózatok fokozott térhódítása a 90-es években hirtelen mennyiségi és talán minőségi növekedést is okozott a világ kommunikációjában (*Giddens*, 1999). A hazai viszonyokat sokkal könnyebben lehet alávetni alapos külső vizsgálatnak. Az új információs technológia is felgyorsította az egymással való összefüggések intenzitását. Azt állították, hogy mivel a változások soha nem látott sebességgel következnek be, a korábbi nemzetközi tapasztalatok már nem segítenek abban, hogy a jövőt megjósolják (*Falk*, 2000). A világképben végbemenő változások önmaguk eredményezték azt a gondolatot, hogy az oktatás számára sürgető intézkedéseket kell megfogalmazni, azért, hogy a fiatalok képesek legyenek egymással szorosan összefüggő kapcsolatrendszerben, és egy változó, bizonytalan jövőbeli világban élni.

A világ színpadán a szereplők sokszínűsége ma már látható és hozzájárul ahhoz, hogy az emberek „nemzetköziségről" alkotott képe mára megváltozzon. A nemzetállamok száma feltűnően megnőtt a Szovjetunió összeomlása óta. A 90-es években több különféle szervezet jelent meg, amelyek tevékenysége átnyúlt a nemzeti határokon, ilyenek voltak például a multinacionális vállalatok, a különböző érdekcsoportok, az állampolgárok szervezetei, az etnikai és vallási csoportok, sőt még a terroristák is. Az állami és civil nemzetközi szervezetek valamint a helyi közösségek száma gyorsan nőtt.

A világ színpadán megjelenő szereplők egyre növekvő száma és változatossága megváltoztatta a nemzetállamok szuverenitásáról alkotott hagyományos koncepciókat. Bizonyos nézetek szerint felülről és alulról ható nyomás mállasztja azokat szét (*Falk*, 1994). A centripetális erők a világ olyan „erőközpontjaiból" erednek, mint például nemzetközi és helyi szervezetek, nagy államok és az országokon átnyúló társaságok. Ezek célja, hogy univerzális szabályokat hozzanak létre. A különböző társadalmi mozgalmakból eredő centrifugális erők ellenállnak az ilyenfajta kísérleteknek és támogatják a kultúrák és régiók sokszínűségét. Ezért napjainkban a nemzetállamok más szereplőkkel versengenek az állampolgárok politikai lojalitásáért.

A nemzetállamok jelentésében történt változások, valamint azok állampolgárokkal és más szereplőkkel való kapcsolata egy korábbi törekvés újjászületéséhez vezetett: az oktatáson keresztül egy egyetemes erkölcsi felfogás kialakításához, olyan kozmopolita eszményképek, amelyek több mint két

évezreden keresztül léteztek, de soha nem kerültek megvalósításra (*Heather*, 1996), a 90-es években újra a figyelem középpontjába kerültek. Ennek az újjászületésnek az okai a korábban említett tényezőkre vezethetők vissza. Például a környezetvédelem globális ügye napjainkban már nyilvánvaló (*UNFCCC*[26], 2001). Az új megközelítések különbségeket mutatnak a társadalmi, a kulturális és a vallásgyakorlat terén is (*Huntington*, 1993). Az ilyen eltérések még több konfliktushoz vezetnek, különösen, ha egyre nagyobb teret nyernek (*Waters*, 2001) és amikor a világot tévesen a liberális demokrácia egyetlen homogén rendszereként lehet feltüntetni (*Fukuyama*, 1992). Ezeknek következményei átlépik a nemzeti határokat és felvetetik azt a problémát, hogy a megoldások az egyetemes etika támogatását igénylik az emberi faj fennmaradása érdekében.

Ebben a kritikus helyzetben alternatív és egyre erőteljesebb hangsúly helyeződik egyéb szereplők erejére, amelyek talán saját országaik érdekeitől függetlenül is képesek működni (Falk 1994). Az egyének hatása akkor válik egyre jelentősebbé, amikor az állampolgárok az információs technológia birtokába jutnak. Rosenau szerint az állampolgárok „mikro"-ereje talán átalakítható egy olyan „makro"-erővé, amely befolyással lenne a globális politika alakulására (Rosenau 1990). Az egyének tevékenysége már hatással volt olyan kérdésekre/ügyekre, mint amilyen például a környezet, az emberi jogok és a feminizmus (Korten 1990). Néhány kérdésre pedig a 2001 szeptemberében New Yorkban és Washingtonban végrehajtott terrorista merényletek irányították rá a figyelmet.

Ilyen szövegösszefüggésben mindeddig érthetővé váltak az olyan törekvések, amelyek a „globális vezetés" támogatását követelték és a globális polgári tudatosság erősítése mellett érveltek (Bizottság a Globális Vezetésért, 1995). A nemzetállamok már nem az egyedüli játékosok a világjátékban.

A nemzetközi világról és világért folyó oktatás többé már nem a nemzetállamok közötti jobb megértést szolgálja. Az új globális világ kölcsönösen egymástól függő, sokrétegű kapcsolatokkal és különböző résztvevőkkel rendelkezik. A nemzetközi és belpolitika közötti határvonal határvonal egyre jobban elmosódik (Williams és mtsai., 1993). A demokratikus elszámolási kötelezettség iránti igény államon belüli szintről államok közötti szintre emelkedik (Archibugi and Held, 1995). Talán egy egyetemes erkölcsi irányvonalra van szükség.

Egyre inkább két pedagógiai célkitűzés körvonalazódik: (1) új tanterv iránti igény, mivel a világ változik és a korábbi nemzetközi világszemléletre alapozott hagyományos oktatási gyakorlatok már nem megfelelőek, és (2) új világpolgárok megteremtése, akik megfelelő tudással, kézséggel és akarattal rendelkeznek ahhoz, hogy a globalizált világban éljenek.

Globális oktatás: jelenkori fejlődés

[26] *UNFCCC* (United Nations Framework Convention on Climate Change): az ENSZ klímaváltozásról kötött keretmegállapodásának angol röv. (a magyar szerk.)

És, hogy mi volt a válasz minderre az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és Japánban? A jelenkori irányvonalak mögötti új világkép alapvetően különbözik az ún. „racionalisták" elképzeléseitől. Ők a nemzetközi oktatásért folyó erőfeszítéseket támogatták. Ez a perspektíva járult hozzá ahhoz, hogy a nemzetpolgárokról egy olyan kép alakuljon ki, amelyben a polgár megérti, segíti a többieket, együtt érez velük, hogy nemzetközi harmóniát teremtsen. Ezzel ellentétben, a felülvizsgált irányelvek megteremtették az „új világpolgár" képét, aki elismeri azt, hogy mindenki mindenkitől kölcsönösen függ, aki képes saját nemzetállamától függetlenül cselekedni, és aki univerzális erkölcsi rendszert épít azért, hogy egy még igazságosabb globális társadalom szülessen meg.

A globális oktatásról folyó viták megélénkülése mintegy a fent említett irányelvekre adott válasznak tekinthető. Az ilyen oktatási irányelvek hivatalos elismerését figyelhetjük meg az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és Japánban. A 90-es években mindhárom országban találkozhattunk olyan oktatási törekvésekkel, amelyek az új globális világképet tükrözték. E törekvések során megpróbálták megújítani a hagyományos oktatási gyakorlatokat.

Az 1990-es évek során USA-ban a globális oktatásról szóló könyvek és intézmények száma gyorsan nőtt. Különösen 1994 után, amikor a nemzeti alapkövetelményeket kezdték mind az 50 államban egységesíteni, és helyi és állami szinten is megnőtt az igény arra, hogy globális perspektívát tanítsanak (*Collins és mtsai*, 1998). Egy dokumentum a következőket hangsúlyozza:

> „Ha iskoláinkban figyelmen kívül hagyják a globális kérdések és kihívások, a kultúra tanulmányozását, valamint az USA globális kapcsolatait, akkor diákjaink nem megfelelően lesznek felkészítve arra, hogy egy olyan világban létezzenek, amelyben egyre inkább minden mindennel összefügg, és amely konfliktusokkal van tele. Ez egy komoly hiba lenne. Ha azt szeretnénk elérni, hogy az amerikai választópolgárok megfelelő tudással, kézséggel, és ami a legfontosabb, hajlandósággal rendelkezzenek arra, hogy jobban megértsék a nemzetközi ügyeket, akkor 12 osztályos alapoktatásunkra (K-12 schools) nagy felelősség hárul abban, hogy minden polgárunk megfelelő információkkal rendelkezzen, és felelősséggel cselekedjen és szavazzon, amikor ezek az ügyek megvitatásra kerülnek." (*The American Forum for Global Education*, 1998)

Jól látható, hogy annak felismerése, hogy a világban minden mindennel összefügg sürgeti a globális oktatás szükségességét a hivatalos oktatásban is.

Az 1990-es években Egyesült Királyságban is egyre gyakrabban találkozhattunk a „globális" kifejezésével. A „globális dimenzió" kifejezés be is került a Nemzeti Tanterv átdolgozott verziójába: megtalálható minden tantárgykategóriában és az iskolai tevékenységek minden szintjén (*Grait Britain. Department for Education and Employment*, 2000). A kormány elhatározta, hogy 2002 szeptemberétől kötelezővé teszi az „állampolgári nevelés" (citizenship education) tanítását és az állampolgárság európai és szélesebb

dimenzióit hangsúlyozta (*DfEE & QCA*, 1999)[27]. Helyi szinten a World Study Project a Centre for Global Education néven született újjá a University of York egyetemen (*Lister*, 1995). Több egyesület, amelyek korábban egymástól függetlenül működött mint például a fejlődésért és a multikulturális, vagy pedig az antirasszista oktatásért, most megkeresték egymást, hogy a globális oktatásról tartsanak eszmecserét (*Development Education Association,* 2001). *Oxfam* kifejlesztett egy iskolai tantervet a globális állampolgárságról (*Oxfam Development Education Programme*, a kiadás évéről nincs adat).

A hasonló célzatú japán kezdeményezések szintén a 90-es évekre nyúlnak vissza. A hagyományos gyakorlatot megváltoztatni igyekvő új irányelvek hivatalos jelentésekben is publikálásra kerültek (*The University Council*, 2000). A tervek szerint az egyes iskolák számára 2002-ben indult az „integráló tanulmányok időszaka" azzal a céllal, hogy fejlessze a különbözőségeket figyelembe vevő oktatást, és erőfeszítéseket tegyen interdiszciplináris és átfogó tanítási tevékenységek megvalósítására. Ilyen például a nemzetközi egyetértés, az információs technológia és a környezet (*The Curriculum Council*, 1998). Ez nem volt könnyű feladat, mivel a japán oktatási rendszerben a tanterv tartalmazta a választható tankönyveket, vagy pedig a tananyagot, ez a munka hozzájárult ahhoz, hogy megélénküljön a vita az oktatási innovációval kapcsolatban, beleértve a globális oktatás ügyét is.

A globális oktatással kapcsolatos vitákban bizonyos közös pontokat vélhetünk felfedezni. Napjainkban mindhárom ország kormánya hivatalosan támogatja a globális világról való oktatást interdiszciplináris és résztvevő (participatory) tanulás útján. Mindeközben a helyi sajátosságokat is hangsúlyozzák, így a gyakorlatban a globális oktatás tartalma meglehetősen változatos lehet. Mindamellett, a tanterv fejlesztése során a számítógépes hálózatok, a telekommunikáció és az Internet használatának köszönhetően a gondolatok és gyakorlatok nagy része államhatárokat átlépve cserélődik ki.

Ez vajon azt jelenti-e, hogy a globális oktatás globálissá válik abban az értelemben, hogy mindhárom kormány a világpolgárok megteremtését hangsúlyozza? A kormányok mindhárom országban korábban is, és most is támogatták a globális perspektívákat és kompetenciákat. Valójában, az 1990-es évek előtti és utáni periódus közötti fontos különbséget az oktatásban a nemzeti irányítás változó formái és hatása jelentették, különös tekintettel az állampolgárságra. A nyomás felülről és alulról is egyre erőteljesebb lett.

Azonban a gyakorlatban a helyzet nem ilyen tiszta és egyszerű. Egy lehetséges problémát a felülről jövő javaslatok és az oktatási rendszer gyakorlata közötti ellentmondás jelenthet. További kutatásoknak kellene feltárniuk a jelenlegi pedagógiai mozgalmakat az alábbiak alapján:

---

[27] *DfEE* (Department for Education and Employment): az Egyesült Királyság Oktatási és Foglalkoztatáspolitikai Minisztériumának angol rövidítése; *QCA* (Qualifications and Curriculum Authority): a szakmai követelmények és tantervek kiadásáért felelős brit hatóság angol rövidítése (a magyar szerk.)

– mennyiben jelennek meg globális oktatást célzó javaslataik és gyakorlatuk a négy, fent említett „nemzetközi” elképzelések és tapasztalatok keverékeként
– a helyi körülmények változatossága mennyire kapcsolódik a globális értékek megteremtéséhez
– a nemzeti kormányok hogyan mérlegelik a nemzeti és globális állampolgársággal kapcsolatos gondolataikat
– milyen mértékben működnek együtt a nemzeti kormányok egyéb regionális, civil és egyéni szereplőkkel.

Azonban ennek a kutatásnak más kérdésekre is választ kell adniuk, illetve különböző szakmai kihívásoknak is meg kell felelniük, amelyek közül négyet érdemes kiemelni. Először is a tradicionális gyakorlatot nem olyan könnyű megváltoztatni. Másodszor, a helyi eltérések az „egyetemes értékekkel” kapcsolatosan egyre problematikusabbá válnak. Harmadszor, a nemzeti kormányok feladata – jólétet biztosítani minden állampolgár számára – egyre nehezebben lesz megvalósítható, és végül az „egyetemes értékekre” való törekvés történelmi tévedés és gyakorlati lehetetlenség is egyben.

Hivatkozások

Anderson, L. 1977. Global Education: An Overview. *Social Education* 41(1) p35-36.

Archibugi, D. and Held, D. 1995. *Cosmopolitan Democracy*. Cambridge: Polity Press.

Banks, J.A., Cherry, A. and Banks, M., eds. 1989. *Multicultural Education, Issues and Perspectives.* Boston: Allyn and Bacon.

Beauchamp, E.R. 1994. Introduction: Japanse Education since 1945. In: E.R. Beauchamp and J.M. Vardaman, eds., *Japanese Education Since 1945: A Documentary Study.* London: M.E. Sharpe.

Becker, J. 1974. Perspectives on Global Eucation. *Social Education* 38(7) p678-682.

Bjerstedt, A. 1989. *Towards a Rationale and a Didactics of Peace Education*. Malmo: Lund University.

Brandt, G.L. 1986. *The Realization of Anti-racist Teaching*. London: Falmer Press.

Bridges, D. 1970. *'Education and International Understanding' - Philosophical Examtination*. London: Institute of Education, University of London.

Burns, R.J. and Aspeslagh, R., eds. 1996. *Three Decades of Peace Education Around the World: An Anthology.* New York and London: Garland.

Carr, E.H. 1947. *The Twenty Years' Crisis, 1919-1939*. London: Macmillan.

Collins, H.T., Czarra, F.R. and Smith, A.F. 1998. Guidelines for Global and International Studies Education: Challenges, Cultures, and Connections. *Social Education* 62(5) p311-317.

Cum, M. 1982. Global Education in the United States: Panoramic View. *International Review of Education* 28 p506-509.

Department for Education and Employment (DfEE) and Qualifications and Curriculum Authority (QCA). 1999. *The National Currculum for England: Citizenship.* London: Crown.

Departement of Education and Science (DES). 1977. *Education in Schools: A Consultative Document*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Development Education Association, ed. 2001. *Citizenship Education: The Global Dimension – Guidence for Key Stages 3 and 4*. London: The Development Education Association.

Falk, K.A. 1994. The Making of Global Citizenship. In: B. Steenbergen, ed., *The Condition of Citizenship*. London: Sage.

Falk, R.A. 2000. Global Civil Society and the Democratic Prospect. In: B. Holden, ed., *Globol Democracy: Key, Debates*. London: Routledge.

Freire, P. 1972. *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.

Fukuyama, F. 1992. *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press.

Galtung, J. 1971. A Structural Theory of Imperialism. *Journal of Peace Research* 8 p81-117.

Giddens, A. 1999. *Runaway World: How Globalisation is Reshaping our Lives.* London: Profile.

Gray, M. 1994. *Educational Reconstruction: The 1944 Education Act and the Twenty-first Century*. Ilford: Woburn.

Great Britain. Department for Education aud Employment 2000. *Developing a Global Dimension in the School Curriculum*. London: Department for Education and Employment.

Hanvey,'R. 1975. *An Attainable Global Perspective*. New York: Center for Teaching International Relations.

Hatsuse, R. 1988. *Inside International sation [Uchinaru Kokusaika]*. Tokyo: Sanrei Shobo.

Heater, D. 1996. *World Citizenship and Governmertt: Cosmopolitan Ideas in the History of Western Political Thaught.* London: Macmillan Press.

HeId, D., McGrew, A., Goldblatt, D. and Periraton, J. 1999. *Global Trasformations: Politics, Ecanontics, and Cultures*. Cambridge: Polity Press.

Hicks, D. 1990. The World Studies 8-13 Project: A Short History 1980-1989. *Westminster Studies irt Education* 13(90) p61-80.

Huntington, S. 1993. The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs* 72(1).

Institute of Racial Relations 1980. Anti-racist not Multicultural Education. *Race and Class* 22(1) p81-83.

Bureau of Education 1968. *International Understanding: As an integral Part of the School Curriculum*. Geneva: Unesco.

Ishii, Y. 2001. Teaching about International Responsibilities: A Compararative Analysis of the Political Construction of Development Education in Schools. *Comparative Education* 37(3) p329-344.

Johnson, D. 1993. Academic and Intellectual Foundations of Teacher Education in Global Perspectives. *Theory Into Practice* 32(1) p3-13.

Joy, C. ancí Kuicp, W.M., eds. 1987. *The International Development Crisis und American Education: Challenges, Opportunities and Strategies*. New York: Global Perspectives in Education.

Keohane, R.O. and Nye, J.S.J. 1987. Power and Interdependence Revisited. *International Organisation* 41(4) p725-753.

Kimttra, K. 2000. *Globol Education in England (Igirisu no Gurobaru Kyoiku]*. Tokyo: Keiso Shobo.

Kniep, W. M. 1986. Defining a Global Education by its Content. *Social Study* 50(6) p487-446.

Kobayashi, T. 1995. *Internationalisation of Japanese Education [Nihon no kyouiku no kokusaika] Internationalisation and Education: A Critical Note on the Internationalisation of Japanese Education [Kokusaika to Kyoiku: Nihon no Kyoiku wo Kangaeru].* Tokyo: Nihon housou syuppan kyoukai

Kobus, K.D. 1983. The Developing Field of Global Education: A Review of the Literature. *Educational Research Quarterly* 8(I) p21-28

Korlen, D. 1990. *Getting to the 21st Century*. New York: Kumarian Press.

Lister, I. 1995. Education Beyond the Nation. *International Review of Education* 41(1-2) p109-118.

Lynch, J. 1989. *Multicultural Education in a Global Society*. London: Falmer.

Morgenthau, H.J. 1963. A Realist Theory of International Politics. *Politics among Nations: The Struggle for Power and Peace*. New York: Alfred A. Knopf.

Mungazi, D.A. 1991. *International Education and the Search far Human Understanding*. Flagstaff, Ariz.: Centre for Excellence in Education, Northern Arizona University.

Murakami, T. 1992. *Peace Education in Britain and Japan*. Kyoto: Office of Sociology of Education, Kyoto University of Education.

Nagai, J. 1984. The Current Situation and Problems of Education for International Understanding [Kokusai Rikai Kyoiku no Genjo to Kadai]. *Hiroshima Heiwa Kagaku* 7 p107-130.

Nakanishi, A., ed. 1998. *Integrated Research in Terms of the Establishment of theoretical and Practical Guidelines for Education for International Understanding. [Kukusairikaikyoiku no Rironteki Jissenteki shishin no koichiku ni kansuru Sougouteki Kenkyu].* Tokyo: Japan Association for International Education [Kokusai Rikai Kyoiku Kenkyukai].

Neave, G. 1984. *The EEC and education*. Trentham: Trentham Books.

Osler, A., ed. 1994. *Development Education: Global Perspectires in the Curriculum*. London: Cassell.

Oxfam Development Education Programme and. *A Curriculum for Global Citizenship*. Oxford: Oxfam Development Education Programme.

Pike, G. and Selby, D. 1986. Scrutinising Scruton: An Analysis of Roger Scruton's Attack on World Studies. *Westminster Studies in Education* 9 p3-8.

Popkewitz, T. 1980. Global Education as a Slogan *System. Curriculum Inquiry* 10 (3) p303-316.

Rendalt, M.P. 1976. *Development Education. Liverpool: Liverpool Institute of Socio-Religious Studies.*

Richardson, R. 1982. Culture and Justice: Key Concepts in World Studies and Multicultural Education. In: D. Hicks and C. Townley, eds., *Teaching World Studies: An Introduction to Global Perspectives in the Curriculum.* London: Longman.

Rosenau, J. 1990. *Turbulence in World Politics: A Theory of Change and Continuity.* Princeton: Princelon University Press.

Sato, G. 1999. Internationalisation and Education: A Note on Intercultural Education in Japan [Kokusaika to Kyoiku: Nihon no Ibunkakun Kyoiku wo kangaeru]. Tokyo: Hosodaigaku Kyoiku Shinkokai.

Schlesingcr. A.M.J. 1992. *The Disuniting of America*. New York: Norton.

Sobol, T. 1990. Understanding Diversity. *Educational Leadership* 48(3) p27-30.

The American Forum for Global Education 1998. *Globol Literacy: Challenger, Culture and Connections*. New York: The American Forum for Global Education.

The Commission on Global Governance 1995. *Towards the Global Neighbourhood*. Oxford: Oxford University Press.

The Curriculum Council 1998. Synopsis of the Report. National Curriculum Standards Reform for Kindergarten, Elementary School, Lower and Upper Secondary School and Schools for the Visually Disabled, the Hearing Impaired and the Otherwise Disabled. Tokyo: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

The University Council 2000. A Report Concerning to Higher Education Required the Global Age. Tokyo: Ministry of Educatioo, Culture, Sports, Science and Technology.

The World Studies Project 1981. Development Education: The Story of a Fund. *World Studies Journal* 2(4) p3-4

Tucher, J. L. 1987. Global Education: In Bounds or Out? *Social Education* 51(4) p242-249.

UNESCO 1981 *Evaluation of the Unesco Associated Schools Project in Education for International Co-operation and Peace*. Paris: UNESCO.

Unesco Associated Schools Project 1984. International Congress on the Occasion of the Thirtieth Anniversary of the Associated Schools Project: Final Report. Sofia and Paris: Unesco.

UNFCCC 2001. *The Comvention and Kyoto Protocol*. Bonn: United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC).

United Nations Division for Sustainable Development 2001. *United Nations Sustainable Development: Agenda 21*. New York: United Nations Division for Sustainable Development.

United Nations Environment Programme 2000. *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment.* Stockholm: United Nations Environment Programme.

Valderratna, F. 1996. *A History of UNESCO*. Paris: UNESCO.

Walker, D. 1974. Association 11: Voluntary Committee of Overseas Aid and Development. *Teaching Politics* 3(2) p127-130.

Waters, M. 2001. *Globalization*, second edition. London: Routledge

Wight, G. and Porter, B., eds., 1991. *International Theory: The Three Translations: Martin Wight*. Leicester: Leicester University Press.

Willianis, H., Wright, M. and Evans, T., eds., 1993. *A Reader in International Relations und Political Theory.* Buckingham: Opera University Press.

World Commission on Environment and Development 1987. *Our Common Future.* Oxford: Oxford University Press

Wright, D. and Wright, J. 1974. *The Changing World in the Classroom: A Survey of Development Education in British Secondary Schools.* London: The Voluntary Commette on Overseas Aid and Development International Development Centre.

Yerrell, M.S. 1984. Development Education in the United Kingdom. *Development Education Paper*, UNICEF 25.

A szerző

Hiroko Fujikane első BSc szintű diplomáját Japánban, míg MSc szintű diplomáját az Ohio-i (USA) Heidelberg College-ban szerezte. Második MSc szintű diplomáját az összehasonlító pedagógia területén szerezte az Institute of Education, University of London-on. PhD tanulmányában a globális oktatás gyakorlatát hasonlította össze a világ különböző területein.

Cím: Ms. Hiroko Fujikane, CCS Academic Group, Room 604, Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, WC1H 0AL, United Kingdom..

E-mail: hirokofuji@hotmail.com

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OKTATÁS GYAKORLATA KÍNÁBAN ÉS INDIÁBAN: AZ ÁLLAM SZEREPÉT MÓDOSÍTÓ TÁRSADALMI TÉNYEZŐK ÉRTELMEZÉSE[28]

NIRMALA RAO – KAI-MING CHENG – KIRTI NARAIN

Absztrakt Jelen tanulmány áttekinti, hogy az állami oktatáspolitikai és más társadalmi tényezők milyen hatást fejtenek ki az általános iskolai oktatásra két fejlődő országban. Az 1940-es évek végén a nemzeti statisztikák hasonló adatokat mutattak a két ország általános iskolásokra vonatkozó beiskolázottsága és más humán területű fejlődési tényezője tekintetében. Ezekben az években mindkét ország hasonló politikai változásokon és gazdasági fejlődésen ment keresztül. Fél évtizeddel később a 2000-es Világoktatási Fórum számára előkészített jelentések azt mutatják, hogy Kína jobb eredményeket ért el a beiskolázási arányok, valamit az általános iskolai hatékonyságot kifejező mutatók tekintetében. Ez a cikk kifejti e különbségek okait is. Tárgyalja az állam szerepét, az oktatáspolitikát és annak végrehajtását, az oktatási, gazdasági és szociálpolitika közötti kapcsokat, az oktatáshoz kapcsolódó kulturális meggyőződésen alapuló módszereket, tantermi oktatást és tanulást, tanári tulajdonságokat valamint az iskolák fizikai állapotát.

Az általános iskolai oktatásra vonatkozó, több nemzet elképzeléseit bemutató vizsgálatok a fejlődő országok tekintetében jellegzetesen figyelembe vették az állam szerepét. Mindannak ellenére azonban, hogy az állami oktatáspolitikák különböző ökológiai környezetben valósulnak meg kevesebb figyelmet szenteltek más, ehhez kapcsolódó tényező (mint például a tanulást illető kulturális meggyőződés vagy társadalmi rend) megértésére, amelyek hozzájárulnak az általános iskolai beiskolázáshoz és annak hatékonyságához. Ez a cikk ezt a szakirodalmi hiányt szeretné pótolni. Két ország tapasztalatait, melyek együtt kezdtek el járni az egyetemes általános iskolai oktatás útján, most meg különböző eredményeket mutatnak, arra használjuk most fel, hogy megtárgyaljuk azon társadalmi tényezőket, amelyek mérsékelték az állami oktatáspolitika hatékonyságát, és hozzájárultak a különböző beiskolázási mutatók kialakulásához.

Egy Kínát és Indiát összehasonlító tanulmánynak nagy mértékű jelentősége van több szempont miatt is. Először, lehetőséget ad egy történelmi szempontú elemzés létrehozására az állami politika és az általános iskolai oktatás kapcsolata tekintetében. Az 1940-es évek végén a nemzeti statisztikák hasonló adatokat mutattak a két ország általános iskolásokra vonatkozó beis-

[28] Nirmala Rao, Kai-ming Cheng és Kirti Narain cikkét Juhász Orchidea fordította

kolázottsága tekintetében. Ezekben az években mindkét ország nagymértékű politikai változáson ment keresztül. Kína szocialista állam lett, míg India liberális demokrácia. A gazdasági felszabadítás folyamata Kínában az 1980-as években kezdődött el, míg Indiában csak az 1990-es években indult el. A XXI. század elején Kína javára jelentős különbséget lehetett észrevenni az általános iskolai beiskoláztatottság tekintetében. A nemzeti statisztikák tükrözik az általános iskolai beiskolázottság és az egyidejű oktatáspolitika közötti pályagörbék kapcsolatát.

Másodszor, e két ország összehasonlítása lehetőséget ad azon stratégiák sikerének tanulmányozására, melyeket annak érdekében indítottak el, hogy fokozzák az általános iskolai beiskolázottságot két soknyelvű, hatalmas területű országban, amelyet kulturális változatosság és a gazdasági források nagymértékű különbsége jellemez. India és Kína, azon két egyedüli ország, ahol a lakosság száma meghaladja az egy billiót, közösen adják a világ általános iskoláskorú gyermekeinek a 45%-át. Mindkét országban a lakosság többsége vidéki területeken lakik, valamit hatalmasak a területi aránytalanságok is. Kínában gazdasági aránytalanság figyelhető meg a kedvező tengerparti és a fejletlen nyugati területek között. Hasonlóan, eltérő különbségek léteznek Indiában az északi, nyugati és déli államok között gazdasági és infrastrukturális tekintetben, amely hatással van a szociális és oktatási fejlődésre. E tényezőkből azt a következtetést lehet levonni, hogy különböző stratégiákat kell követni ahhoz, hogy általános érvényű elemi oktatást érjünk el különböző területeken és közösségeknél (városi, vidéki és törzsi). Az utóbbi 50 évben Kína látványos fejlődést ért el az általános iskolai oktatás egységesítése területén, India azonban lemaradást mutat.

Harmadszor, Kína és India ötezer éves civilizációval rendelkezik. Kulturális meggyőződésük, babonáik és hagyományaik még mindig hatással vannak a mindennapi életre a modernizálódás és fejlődés ellenére. A legtöbb magyarázat, amely Kínát és Indiát illeti az általános iskolai oktatást tekintve, az állam szerepére és a politikai elsődlegességére összpontosított. Ezeket figyelembe véve e tanulmány határozott célja, hogy elemezze, bemutassa a politikai-végrehajtó kapcsolatokat, a kulturális meggyőződésen alapuló módszereket, a tanítási, tanulási folyamatokat, valamit az iskolák fizikai állapotát, hogy magyarázatot adjon a jelenkori különbségekre az általános iskolai oktatás terén.

Humán-fejlődési mutatók Kínában és Indiában

Az elmúlt 50 év során mindkét ország nagyon nagy mértékű fejlődést mutatott az elemi iskolákba való beiratkozási feltételeket megteremtő politika terén valamit a beiskolázottsági arányok tekintetében. Kínában 1949-es adatok szerint körülbelül 24 millió diák és 346.800 elemi iskola, míg 1997-ben

132 millió általános iskolás és 628.800 általános iskola volt (*GOC*[29], 2000). Hasonló mennyiségi fejlődés következett be Indiában is, ahol a beiratkozottak száma az 1951-es 19.3 millióról 1997-re 109 millió általános iskoláskorú gyermekre nőtt 610.763 általános iskolában (*GOI* [30], 2000). Az iskolák száma és a beiskolázási arány egyenletesen nőtt Indiában az utolsó öt évtized alatt, de e fejlődés egy részét az általános iskolai oktatást tekintve semlegesítette a népességnövekedés.[I] Ezzel ellentétben a kínai beiskolázási arányok ingadoztak, a nettó beiskolázottak száma csökkent az éhínségek (1958-1961) és a Kulturális Forradalom időszak alatt (1966-1976).

Az 1. táblázat a bruttó és a nettó általános iskolai beiskolázási arányokat mutatja mindkét országban, és más információval is szolgál az általános iskolai eredményesség tekintetében. E statisztikákat mindegyik ország saját nemzeti kormánya állította össze a 2000. évi szenegáli Világoktatási Fórum számára. 1997-ben a jelentett nettó általános iskolai beiskolázási arány 99% volt Kínában és 71% Indiában (*GOC*, 2000; *GOI*, 2000). Mindennek ellenére néhány szakértő megkérdőjelezte az adatok hitelességét (*Drèze és Sen*, 1995; *PROBE*[31], 1999), és úgy vélték, hogy az a módszer, amivel a kínaiak a beiskolázottak számát kalkulálják, ill. a statisztikákat készítik, túlbecsülik a részvételt, különösen a lányok tekintetében. Ez azért van így, mert a számok az év eleji állapotot tükrözik, és nem tükrözik az aktív részvételt. A számok elrejtik a területi és a nemi megoszlást is. Például mindkét országban a lányoknak kisebb hozzáférési lehetőségük van az iskolákhoz a vidéki és szegényebb területeken. Több lányt, mint fiút vesznek ki az iskolából, és a lánygyermekek születése olykor nem is kerül hivatalos nyilvántartásba vételre (*Croll*, 2000).

Az írni-olvasni tudók aránya Indiában az 1951-es 18%-ról 2001-re 65%-ra emelkedett (*GOI*, 2001)[II]. Hasonló növekedés figyelhető meg Kínában is, ahol az 1920-as években az írni-olvasni tudók arányszáma körülbelül 20% volt, 1997-ben pedig 82% (*UNESCO*, 2000). Az 1. ábra az 1990-1991-es évekre vonatkoztatva mutatja az írni-olvasni tudók viszonyszámát különböző korcsoportokra lebontva Kínában és Indiában. A felnőtt írás-olvasást propagáló kampányok hatása ellenére, ez az információ egy durva becslést szolgáltat a közös statisztikai jellemzőkkel rendelkező iskoláskorú gyermekek írni-olvasni tudási arányairól. A 25-29 év közötti 93%-os írni-olvasni tudók aránya Kínában például azt sugallja, hogy 1970-re a gyerekek többsége hasznot húzott az általános iskolai oktatásból. A fiatalabb, közös statisztikai jellemzőkkel rendelkezők adatait összehasonlítva nyilvánvalóvá válik, hogy annak ellenére, hogy az írni-olvasni tudás jelentősen csökkent a fiatalabb korosztályok között Kínában és Indiában is, nagyobb mértékben következett be Kínában (*Drèze és Loh*, 1995; *PROBE*, 1999).

---

[29] *GOC* (Government of the People's Republic of China): a Kínai Népköztársaság kormányának angol rövidítése (a magyar szerk.)

[30] *GOI* (Government of India): az Indiai Köztársaság kormányának angol rövidítése (a magyar szerk.)

[31] *PROBE* (Public Report on Basic Education in India): az alapfokú indiai oktatásról készült tanulmány angol rövidítése (a magyar szerk.)

	Kína			India		
	Nők	Férfiak	Összes	Nők	Férfiak	Összes
A beiskolázási arányszám bruttó értéke (BBA)[a]	122	123	123	81,5	98,5	90,3
A beiskolázási arányszám nettó értéke (NBA)[b]	98,9	99,0	98,9	64	77,7	71,1
Lemorzsolódási arányszám az általános iskolában	0,92	1,09	1,01	25,6	26	25,8
Évismétlési arányszám[c]	1,2	1,1	1,2	-	-	5-8
Az első öt osztály befejezéséhez szükséges évek száma[d]	-	-	-	8	7,2	7,5

1. táblázat Nemek szerinti beiskolázási arányszámok a kínai és indiai általános iskolában (1997)

Jegyzetek

[a] A BBA azon gyerekek számát jelzi, akik beíratkoztak az általános iskolába, életkortól függetlenül, elkülönítve az általános iskolás korú (6-11 év) gyerekektől.

[b] Az NBA azon általános iskolai beiskolázott gyerekek száma, akik életkoruk alapján iskolakötelesek, elkülönítve az összlakosság általános iskolás korosztályától

[c] Az alacsony évismétlési arány az egyes tartományok automatikus felsőbb osztályba való léptetésének a következménye

[d] India19 államában és egyéb területein 5 éves az általános iskolai képzés, míg a többi 13 államban 6 éves. Kínában az általános iskolai oktatás egységesen 6 éves.

Források

Kína

Government of the People's Republic of China 1988. *Essential Statistics of Education in China*. Beijing, Department of Planning and Construction, Ministry of education, Beijing: Government of the People's Republic of China.

Government of the People's Republic of China 1988. *Provisional Situation Analysis Reports*, PWCCWs. Beijing: Government of the People's Republic of China.

Government of the People's Republic of China 2000. *Education For All: The Year 2000 Assessment Final Country Report of China*. Beijing: Government of the People's Republic of China.

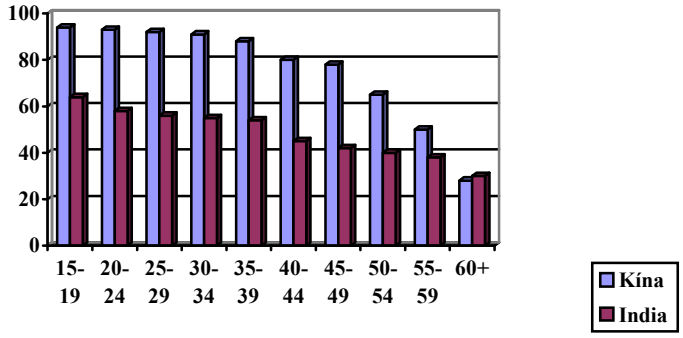
UNESCO 2000. *World Education Report 2000. The Right to Education*. Paris: UNESCO.

UNICEF 1999. *Focus on China. The State of the World's Children*. New York: UNICEF.

India

Government of India 1998. *Selected Educational Statistics (1997-1998)*. Ministry of Human Resource Development, New Delhi: Government of India.

Government of India 2000. *Education For All: The Year 2000 Assessment Final Country Report of India*. New Delhi: Government of India.



1. ábra Az írni-olvasni tudók aránya az életkor függvényében Kínában és Indiában (1990-1991)

Források:

Drèze, J. – Loh, J. (1995). Literacy in India and China. *Economic and Olitical Weekly,* November 11.

PROBE (1999). *Public Report on Basic Education in India (p92). New Delhi: Oxford University Press*

	Kína	India
Csecsemőhalandóság (1.000 élve szülésre)	33	70
5 év alatti halandóság (1.000 szülésre)	41	98
Anyai halandóság (100.000 élve szülésre, 1980-1999)	55	410
Születéskor várható élettartam (évben, 1995-2000)	69,8	62,3
Kapcsolt alap-, közép- és felsőfokú bruttó beiskolázási arányszám	73	56
Felnőtt írni-olvasni tudók aránya %-ban (15 év és a fölött)	83,5	56,5
Egy főre jutó GDP (PPP US$)	3.617	2.248
Humán-fejlődési mutató*	0,72	0,57

2. táblázat: Humán-fejlődési mutatók Kínában és Indiában, 1999.

* E mutató négy komponense: a Születéskor várható élettartam, a Felnőtt írni-olvasni tudás, a Kapcsolt alap, közép és felsőfokú bruttó beiskolázási arányszám és az Egy főre jutó GDP.

Forrás

UNDP 2001. *Human Development Report 2001*. New York: Oxford University Press: 142-143, 167-168.

	Csecsemőhalandóság (1.000 élve szülésre)		5 éves kor alatti halandóság (1.000 élve szülésre)	
	Kína	India	Kína	India
1949	85[a]	127[b]	-	-
1970	200[a, b]	180[b]	120[b]	202[b]
1999	33[b]	70[b]	41[b]	98[b]

3. táblázat: Csecsemő- valamit az öt év alattiak halandósági tendenciái Kínában és Indiában

Források

[a] Banister, J. 1987. *China's Changing Population*. Stanford, CA: Stanford University Press.

[b] UNDP 2001. *Human Development Report 2001*. Oxford: Oxford University Press.

[c] Achayra, A., Brau, R. V. and Nambissan, G. B. 2001. The State and Human Development, in G.P. Deshpande and A. Acharya, eds, *Crossing a Bridge of Dreams: Fifty Years of India and China (203-267)*. New Delhi: Tulika.

Annak ellenére, hogy ez a tanulmány az általános iskolai oktatásra összpontosít, alkalmas arra is, hogy foglalkozzon a csecsemőkori halandóság eltérő adataival, amikor nemzetek közötti általános iskoláztatásra vonatkozó különbségek mértékét és okait tárgyalja. Habár ezek a mutatók szintén az egészségügyi politikával és annak végrehajtásával hozhatók kapcsolatba mindkét országban, hatással van rájuk az általános iskoláztatás, és jelzik az általános iskolai oktatás és az írni-olvasni tudás fontosságát is. A 2. táblázat az 1999-re vonatkozó humán-fejlődési mutatókat szemlélteti Kínában és Indiában, magába foglalva a csecsemő- és anyai halandósági arányszámokat is. Az anyai írni-olvasni tudást lehet a legjobb csecsemőhalálozási előrejelző mérőszámnak tekinteni. Kutatások azt mutatják, hogy az első öt iskolai év befejezése lehetőséget nyújt a lányok számára, hogy megszerezzenek egy olyan tudást, amelyet fenn tudnak tartani további iskolai tanulás nélkül, és ez az a minimum szint, amely szükséges az ő leszármazottaik csecsemőhalálozási változásainak és más gazdasági fejlődésnek a kimutatására. *Le Vine és mtsai* (2001) megadnak egy elméleti modellt, mely megmagyarázza azt, hogy a nyelv és az írni-olvasni tudás, amelyet a nők elsajátítanak az iskolában, miért szolgál csatornaként a fejlett egészségi mutatókhoz. A csecsemő- valamint anyai halandósági arányok sokkal gyorsabban csökkentek Kínában, mint Indiában. 1999-ben Kínában a csecsemőhalandósági arányszám 33, míg ez Indiában 70 volt 1.000 élve szülésre vetítve. (*Acharya és mtsai*, 2001). A két ország közti különbség egészségügyi valamint általános iskolai oktatási mutatók szerint arra világítanak rá, hogy a fejlődés holisztikus és nem vonatkoztatható csupán egy területre.

A jelenlegi általános iskolai oktatás különbségének okai

Az állam természete és szerepe

India 1947-ben nyerte el függetlenségét a Brit politikai igazgatástól, míg a Kínai Kommunista Párt 1949-ben hozta létre Kínai Népköztársaságot. Ennek alapján tehát mindkét ország körülbelül ugyanabban az időben radikális politikai változásokon ment keresztül. Kína politikai ás társadalmi forradalmon esett át, amely éles határvonalat jelentett az ország történetében, azonban adminisztrációs kontinuitás, és az ehhez kapcsolódó hatáskör jellemezte India új korszakát.

Az 1940-es évek végén mindkét országban kis mértékű gazdasági fejlődés zajlott le. A Gross National Product,[32] valamit a születéskor várható élettartam alacsony, miközben az írástudatlanság és a halandóság magas volt. Az oktatáspolitika ezekben az újonnan alakult államokban figyelembe kellett, hogy vegye a szegénységet, az általános iskolai képzéshez való aránytalan hozzáférési lehetőséget, valamit azt a tényt, hogy a lakosság többsége mindkét országban vidéki területeken lakott, amelyek távol voltak a politikai döntések színhelyétől. Mindkét országnak oktatási rendszerét regionális és szerkezeti aránytalanságok jellemezték, és az anyagi fedezet csak kisszámú gyerekre és fiatalra korlátozódott. A két nemzet különböző utat választott a gazdasági fellendülés végrehajtásához, a jelenkori különbségek az általános iskolai oktatást tekintve, az írni-olvasni tudás aránya kimagasló. Hogyan járult hozzá az állam természete és szerepe e különbségek létrejöttéhez, valamit milyen mértékben mozdították elő vagy gátolták más tényezők az oktatáspolitika hatékonyságát? Az országon belüli különbségek élesebbek Indiában, mint Kínában.[III] A következő bekezdések az összehasonlítást állami szinten vizsgálják Kínában és Indiában, és nem kísérelnek meg mélyebb különbségeket keresni.

Az újonnan alakult államokban a kormány általában döntő szerepet játszik a gazdasági és társadalmi fejlődésben, valamint az egyes nemzetek különböző utat választhatnak a fejlesztés megvalósításához (*Cheng*, 2000a). Kína valamint India is ötéves gazdasági tervet fogalmazott meg, az 1950-es évek elején hangsúlyozta az oktatás alapvető jellegét. Kínában, azon vezérelv alapján, hogy tervgazdálkodást vezessenek be, nagyon széles látókörű terveket szőttek. A munkaerő-tervezést és a felkészülést tekintették a gazdasági fejlődés kritikus pontjának. Az iskolai oktatásra helyezett hangsúly, különöstekintettel az elemi oktatásra, a hosszútávú terv és a gazdasági fejlesztés alapvető eleme volt. Ezzel ellentétben, Indiában az elsőbbséget a felsőoktatás élvezte, melyet a gazdasági fejlődés motorjának tekintettek.

Az 1950-es évek folyamán Indiában szocialista tervek domináltak, azonban az állam szempontjából Kína és India között egy alapvető eltérés volt a mai általános iskolai különbségeket tekintve. Amíg India 1947-ben demokratikus, addig 1949-ben Kína szocialista állam lett. Az állam természete elő-

[32] *Gross National Product* (GNP): Bruttó Nemzeti Termék (a magyar szerk.)

mozdította a politika végrehajtását is Kínában. Másrészről Indiában egy szabad sajtó, más liberális demokráciával összekapcsolt szabadság jogok, és annak az akaratnak a hiánya, hogy teljesen végrehajtsák a politikai terveket, vezetett el a két ország közötti jelenlegi különbségekhez.

Acharya és mtasi. (2001) az állam szerepét elemzik a jelenleg fennálló oktatási mutatókban Kína és India között megfigyelhető különbségek vonatkozásában. Azt állítják, hogy Kína nagymértékű elemi oktatást illető előrehaladása néhány tényező eredménye.

Először, 1949 után Kínában létrejött egy központilag irányított politikai rendszer, amelyet hatékonyan ötvöztek egy decentralizált szerkezettel, annak érdekében, hogy elérjék a lakosság társadalmi és gazdasági szükségleteit. Egy decentralizált kollektív és együttműködő alkotmány hatékonyan leszerelte a széles körű szegénységet, betegségeket és írástudatlanságot. Az indiai decentralizációs kísérletek korlátozva voltak politikai és adminisztratív hatáskörre, és a kormány nem igazán látott neki társadalmi-gazdasági átszervezésekhez (*Acharya és mtsai*., 2001). Annak ellenére, hogy létrehoztak termelőszövetkezeteket, a vidéki társadalom privilegizált tagjai, akik a magasabb kasztokhoz tartoztak, dominánsak voltak.[IV] Ennek következtében a termelőszövetkezetek nem hozták helyre a társadalmi egyensúlytalanságokat. Azon politikai lépések, amelyeket az elémúlt 10 évben hoztak létre, javították az alsóbb kasztok helyzetét India városi, valamint vidéki területein is, és hozzájárultak e hátrányban lévő kasztok általános iskola hozzáférési lehetőségének javításához.

Másodszor, az 1950-es évek elején, amikor mindkét ország elkezdte a földreformot, Kína sokkal jobbnak mutatkozott a földnélküliség, valamint a szegénység közötti kapcsolat szétválasztásában.

Harmadszor, a Kínai Népköztársaság megalakulása óta nagy hangsúlyt helyezett az általános iskolai oktatásra valamint arra, hogy a felnőttek tudjanak írni-olvasni. A nettó beiskolázási arány az 1949-es 25%-ról 61.7%-ra nőtt 1957-re (*Acharya és mtsai*., 2001). Az indiai alkotmány irányadó elvének 45. cikkelye előírja az ingyenes, kötelező és megfelelő minőségű oktatást minden 14 éven aluli gyermek számára. Ennek ellenére az Indiai Kormány által kiadott statisztikai adatokat figyelembe véve *Metha* (2001) becslése szerint 1998-1999-ben 6-11 év közötti gyerekeket tekintve 33.06 millió gyerek nem járt iskolába. Az indiai első ötéves terv, amelyet 1951-ben indítottak el, egyedüli stratégiája az egyetemes általános iskolai oktatás megvalósítását illetően több iskola alapítását tűzte ki célul. Az első 1958-as felülvizsgálás során azt állapították meg, hogy az általános iskolák alapítását sokkal intenzívebben kellene végrehajtani. Ennek ellenére a következő tervezés során rávilágítottak arra a tényre, hogy csupán iskolák alapításával nem biztosítható a beiskolázás, a tanulók iskolában való tartása, valamint az iskolai tanulás is ugyan olyan fontos. Nyilvánvalóvá vált, hogy szemléletváltásra van szükség, és nagyobb figyelmet kell fordítani a hátrányos csoportokra, különösképpen a vidéki területeken lakókra.

Negyedszer, a Kommunista Párt dominanciája könnyebbé tette a politikai irányelvek megfogalmazását és végrehajtását, mint Indiában. *Acharaya és mtsai*. (2001) szerint az indiai elit-alapú valamint a kínai tömeg-alapú politika közvetlenül hatással volt a nemzeti kibontakozásra és az oktatásra vonatkozó politika fejlődésére és végrehajtására.

Drèze és Sen (1995) azt állítják, hogy az alapoktatás politikai ügy, és az indiai alacsony általános iskolai beiskolázási arányokat az oktatáspolitika korlátozásának, az oktatási kiadások hiányának, a vidéki területek gyenge irányításának, valamint a lányok nevelésbeli elhanyagolásának tulajdoníthatók. Kínában természetesen egy ideológiai dimenziója is létezik az általános iskolai oktatás fejlesztésének. Az 1950-es évek elejétől az iskolákra úgy tekintettek, mint az ideológiai nevelés formálható színpadára, ahol az „jövendő kommunistákat" képezték. Úgy tűnik, hogy nagyobb mértékben „használták az iskolai oktatást" nemzeti fejlődési célok elérésére Kínában, mint Indiában. Az indiai oktatási rendszer néhány tökéletlenségét vette célba a kilencedik ötéves terv (1997-2002) (*GOC*, 1997) cél- és stratégiarendszere. Ez azonban takarja azt a tényt, hogy az 1950-es évektől az 1980-as évek közepéig az állam nem szentelt elég figyelmet az általános iskolai oktatásra. Vitatott, hogy a kötelező általános iskolai oktatás Indiában kikényszerítése képes-e lényegesen lecsökkenteni, vagy megsemmisíteni a gyerek munkaerőt (*Wiener*, 1991).

Elsőbbséget élvező tényezők az oktatáspolitikában és azok végrehajtása

Habár India nagy mértékű előrelépést produkált az általános iskolai oktatás terén az elmúlt évtizedben, a múlt politikájának a megértése, és sikerének hiánya előfeltétele az állam jelenlegi általános iskolapolitikai okainak megértéséhez. Az 1950-es évek végére nyilvánvalóvá vált, hogy csupán iskolák alapításával nem biztosítható a beiskolázás, a tanulók iskolában való tartása, valamint iskolai tanulás. Más tényezőkre kellett összpontosítani, és nagyobb figyelmet szenteltek a vidéki területeken lakó kasztokra és törzsekre. A Nemzeti Oktatáspolitika (*GOI*, 1986a, 1992a) és a Működési Terv (*GOI*, 1986b, 1992b) kétfajta megközelítést javasolt, amely párhuzamosan törekedett a felnőtt írni-olvasni tudás, valamint az általános iskolai képzés elősegítésére, támogatására. A lányok, a hátrányos helyzetű csoportok és a vidéki területek különös figyelmet kaptak. Az 1980-as évek másik jelentős fejlődését a decentralizációs törekvések jelentették. Az összpontosítás az elmaradott államokról az elmaradott területekre helyeződött, és a kormány a közreműködő tervezésre helyezte a fő hangsúlyt. Érezni lehetett, hogy a decentralizáció fokozta az eredményességet és hatékonyságot, elősegítette a helyi szintű demokratizálódást, helyi támogatással mozgósította a forrásokat és orvosolta a regionális, kaszti, közösségi, nemi és gazdasági aránytalan különbségeket.

Más stratégiák célja az általános iskolai oktatás egyetemesítése volt. Ezek az iskolák ellátásának növelését, lakóhelyekhez közeli iskolák építését (hogy a gyerekeknek ne kelljen nagy távolságra utazniuk), valamint részvételi isko-

latervezetet foglaltak magukba. A specifikus tervezetek magukba foglalják a „táblai műveleteket", a tanárképzést, a Mahila Samakhya-t, a Kerületi Általános Iskolai Programokat, a „Déli Ebéd Tervet" valamint az alaptanterveket (*GOI*, 2000). Nyilvánvaló, hogy a nettó beiskolázási arányok csak akkor nőttek, amikor az indiai kormány specifikusan vette célba az általános iskolai oktatást. Habár az államvezetési dokumentumok azt a látszatot keltik, hogy az 1960-as évektől az indiai kormány felismerte az oktatásba való befektetés fontosságát, ezek a prioritások nem párosultak az általános iskolai kiadások növekedésével. Az oktatásba fektetett teljes költség az első ötéves terv 7.9%-ához képest 2.7%-ra csökkent a hetedik ötéves terv alapján (*Tilak*, 1990). Az egyetemi szektor oktatási alap aránya nőtt az első ötéves tervtől az ötödik ötéves tervig, de az alapfokú iskolákra költött arány 56%-ról 35%-ra csökkent ugyanezen időszak alatt (*Tilak*, 1990).

Indiában az oktatáspolitikák nem általánosították az elemi oktatást. *Drèze és Sen* (1995) azért hibáztatják ezeket a politikákat, mert a nélkül vettek célba nehezen elérhető célokat, hogy nem terveztek stratégiákat a megvalósításukhoz, valamint nem osztották ki a megvalósításukhoz szükséges anyagi forrásokat. Az 1987-es Országos Minta Felmérés adatai szerint például az összes beiskolázott tanulónak kevesebb, mint fele volt csupán képes befejezni az elemi oktatás kezdeti első öt éves időszakát, és a 12-14 év közötti lányok majdnem 51%-a, a fiúknak pedig a 26%-a soha sem iratkozott be iskolába. Ennek ellenére a National Policy of Education, a Nemzeti Oktatáspolitika (1986) azt állította, hogy 1995-re minden 14 év alatti gyermeknek meglesz a lehetősége az ingyenes és kötelező oktatásra, az ehhez szükséges radikális politikai változtatások felsorolása nélkül, amelyek a cél eléréséhez szükségesek (*Drèze és Sen*, 1995). Ezzel ellentétben a kínai oktatástervezők sokkal fogékonyabbak voltak az uralkodó feltételekre. Csak akkor kezdtek például összpontosítani a kilenc éves kötelező képzés általánosítására, amikor az elemi oktatást már majdnem általánosították. Az 1950-es évek elejétől, úgy tűnik, hogy Kína sokkal fogékonyabb volt az országon belüli gazdasági fejlettségi különbségekre, mint India. Az indiai elemzők csupán az elmúlt két évtizedben kezdtek el összpontosítani az ezzel kapcsolatos megfelelő tervezetekre.

Az indiai kormány oktatáspolitikai prioritásait belefoglalták a Nemzeti Oktatáspolitikába (*GOI*, 1992a):

> „A legfontosabb feladat a piramis alapjának a megerősítése, amely közel kerülhet az egy billióhoz a századfordulóra. Egyaránt fontos annak biztosítása, hogy a piramis csúcsán lévők a világ legjobbjai közül valók. A kulturális forrásaink a múltban mindkét végletről megfelelően gondoskodtak; a külföldi uralommal és befolyással rendelkező ferde készlet. Most lehetséges kellene, hogy legyen a nemzet nagymértékű Humán Erőforrás Fejlesztésének a további erősítése, amelyben az oktatás játssza a sokarcú szerepet."

Ez a kijelentés igazolja azt a bürokratikus magatartást, amely a nélkül képzeli el a politikai lépéseket, hogy kitervelné azok gyakorlati megvalósítását. Arra az álláspontra helyezkedik, hogy a problémák maguktól is megol-

dódnak. Ez a gondolkodásmód káros az elemi oktatásra, főleg akkor, amikor még 40 évi függetleség után is a Brit gyarmati uralmat okolják a fennálló körülmények miatt.

A Nemzeti Oktatáspolitika (*GOI*, 1991a) nem foglalta magába a gyerekek általános oktatását leíró tervezetet. Ezzel szemben Kínában mindig is nagy hangsúlyt fektettek az oktatáspolitika végrehajtására.

Amíg Kína már az 1950-es évektől kezdve hangsúlyozta az elemi oktatás fontosságát, addig India a felsőoktatásra helyezte a fő hangsúlyt, melyet az új nemzet alapjának tekintettek. Az általános iskolai képzést majdnem három évtizeden keresztül elhanyagolták, és a politikusok csak 1986-ban ismerték fel azt, hogy az elemi oktatás elhanyagolása közrejátszott az ország lemaradásához. Az oktatáspolitikát és annak végrehajtását decentralizálták és tömb, ill. falu szintre vezették le,[V] továbbá néhány új tervet is elindítottak.

Ennek ellenére Kínában az elsőfokú prioritás az általános iskolai képzést kísérő megvalósítási stratégia volt. A Kínai Népköztársaság megalakulása óta különös hangsúlyt fektettek a vidéki népesség oktatására, és az oktatás város-vidék közötti eltérő minőségbeli különbségének csökkentésére. A regionális különbségeket figyelembe vették az oktatáspolitikában, így például a tengerparti területek tervezetmegvalósítási időszakai rövidebbek voltak mint a nyugati területieké. Hasonló rugalmasságot vezettek be mindegyik tartományban és megyében is (*GOC*, 2000).

Az oktatásba befektetett összeg terén megegyeznek az adatok Kínában és Indiában. 1997-ben Kína állami költségvetés 11.6%-át, míg India 11.9%-át szánta oktatásra (*Acharya és mtsai*., 2001). Kínában a magánfinanszírozás és a tandíjak összege nőtt, azonban az oktatásra szánt általános kiadások csökkentek.

Kína sokkal sikeresebbnek mutatkozott a lemorzsolódottakkal való bánásmódban. Az iskolából való kimaradásnak sok oka van, oka lehet a szülő, az iskola vagy a gyerekek maguk is. Mindkét országban a rendszeresen és alkalmanként fizetendő költségek miatt tartják távol a szülők a gyerekeiket az iskolától. Az ingyenes iskolai ellátás ellenére a vidéki szülők a tényleges iskolai kiadásokat nagy mértékű tehernek tartják. Kínában az a remény, hogy a szülők hozzájárulnak az iskolai kiadásokhoz, növelte a szegény családok kiadásait (*World Bank*, 1991; *Bray*, 1996). Indiában annak ellenére, hogy a tandíjak elhanyagolható összegűek, az általános iskolai képzésre szánt várható kiadások elbátortalanítják a szülőket, hogy általános iskolába küldjék a gyerekeiket (*PROBE*, 1999). A Kínában bekövetkezett piacreform megváltoztatta a társadalmi körülményeket, és gondoskodott a fizetett gyerekfoglalkoztatási lehetőségekről. Sok szegény családból származó gyereknek dolgozni kellett ahhoz, hogy fedezni tudja a családi kiadásokat (*Bray*, 1996). Kínában szabályozásokat és törvényeket vezettek be, melyek alapján bíróságra lehetett juttatni az olyan szülőket, akik megtagadták a gyerekeiktől az iskolába járási jogot. A gyermek munkaerő gyakori Indiában, és szerény becslések szerint körülbelül 14 millió gyermeket alkalmaznak fizetett munkáért.

A kínai vidéki iskoláknak sokkal jobb fizikai épületei, felszerelései tanítási segélyforrásai vannak, mint a velük összehasonlított indiai iskoláknak (*Carron és Ta Ngoc*, 1996). Mikor a vidéki indiai szegény tanítási környezet párosul egy szürke tantervvel, és unalmas tanítással, az első osztályos tanulók ki vannak téve az iskolából való kimaradás csábításának, mert elvesztik a tanulás iránti érdeklődésüket. Kínában a tanárok és az iskolák a saját felelősségüknek érzik a lemorzsolódott diákok iskolába való visszatérítését. Arra is kísérletet tesznek, hogy megoldják a diák-specifikus lemorzsolódási ügyeket. Ezzel ellentétben az indiai kormány az elmúlt évtizedben csak az általános iskolai beiskolázási arányok növelését kitűző hatékony stratégiák végrehajtására koncentrált.

Az 1990-es Oktatást Mindenkinek Világkonferencia (World Conference on Education for All) erőt adott mindkét ország egyetemes elemi oktatási céljai elérése érdekében. Erre az időszakra Kína jóval megelőzte Indiát a nettó beiskolázási arányok tekintetében, és a továbbiakban sikerült fenntartania ezt az előnyét. Az 1990-es év vízválasztó volt Indiában az általános iskolai oktatás fejlődésében, ui. a kormány felismerte, hogy nagyobb lépteket kell megtennie. Az utolsó évtizedben a kis területekre koncentráló tervezés elsőbbséget élvezett a makropolitikával és tervezéssel szemben, melynek célja az általános elemi oktatás elérése volt. Ha India nem teszi meg ezeket a lépéseket, akkor jelenleg a két ország közötti aránytalan különbségek sokkal nagyobbak lennének.

A fenti elemzés rávilágít arra a tényre, hogy az indiai és kínai kormány a politikai irataiban is hangsúlyozta az elemi oktatást. Ennek ellenére a kettejük közötti különbség a politikai elvek és azok indiai végrehatásában, valamint a kínai állami irányvonalak pontos végrehajtásának hangsúlyozásában keresendők.

Az oktatási, gazdasági és szociális politikai elvek közötti kapcsolatok

Kínában az oktatáspolitika az állami politika prioritásainak függvényében változott meg. A kínai piacreformokat követően például a szülőktől és a közösségektől elvárták, hogy anyagiakkal járuljanak hozzá az oktatási kiadásokhoz (*Bray és Borevskaya*, 2001). Másrészről az indiai oktatáspolitikai elvek nem nagyon tértek el a múlttól, annak ellenére, hogy az 1990-es évektől az elemi oktatás kimagasló előnyt élvezett (*Acharya és mtsai*., 2001).

Mindkét ország a decentralizáció útvonalát követte. A piacreformok után a kínai megyék, a falvak és a vidéki területek teljes mértékű felelősséget kaptak az elemi oktatás megszervezésében (*Bray és Borevskaya*, 2001). Indiában a Nemzeti Oktatáspolitika (*National Policy of Education*, 1986a) védelmezte a decentralizált oktatási tervezést, valamint az ügyvitelt és a döntéshozatalt állami szintről kerületi szintre vitte le, így a *panchayat raj*[VI] szintjére ruházta át annak folyamatát.

A kötelező oktatás végrehajtása Sri Lankán az iskolában való részvételi arányok, valamint az írni-olvasni tudók arányának növekedéséhez vezetett, ezért vitatott, hogy az elemi oktatás egyetemesítése a gyerekmunka növekedéséhez vezet. Amint azt korábban említettük, a kínai szülőket el lehet ítélni, és sokakat el is ítéltek azért, mert a gyerekeik nem jártak iskolába. Ennek ellenére az a törvényt, amely tiltja a gyermek munkaerőt Indiában, nagyon ritkán hajtják végre, és ez továbbra is hozzájárul az alacsony beiratkozási arányokhoz. A hátrányos szülők bátorítják gyerekeiket, hogy fizető munkahelyet keressenek, ráadásul az indiai vidéki területeken élő lányokra azt a felelősséget is áthárítják, hogy fiatalabb testvéreikre vigyázzanak - mialatt azok szülei dolgoznak – ami megfosztja őket az iskolábajárás lehetőségétől. Az ellátási feltételek javulása az elmúlt évtizedben arra buzdította a szülőket, hogy küldjék a lányaikat is iskolába. Valójában a Kerületi Elemi Oktatási Program (District Primary Education Programme, DPEP) értékelése azt mutatja, hogy a lányok beiskolázási aránya, és az iskolai oktatásban való részvétele magasabb volt a DPEP területeken, vagyis azokon helyeken, ahol Korai Gyermekkori Gondoskodási és Oktatási központok (Early Childhood Care and Education) voltak, mint azokon a területeken, ahol nem voltak ilyen központok (*Rao és Sharma*, 2002).

Kulturális meggyőződésen alapuló módszerek

Az oktatást tekintve különböző kulturális értékek, az erőfeszítések és a társadalmi státusz rugalmasságának értékei mind Kínában, mind pedig Indiában is fennállnak. Ezek a változások járultak hozzá az elemi iskolai beiskolázási és iskolában tartási arányok közti különbségekhez Kína és India viszonylatában.

Az oktatás értéke

A szülőknek oktatás értékéről vallott, kulturálisan determinált nézetei hatással vannak gyerekeik iskolában való maradására. A kínai és az indiai kultúrákra hatással vannak a különböző hiedelmek. A konfúciuszi és a hindu gondolkodásban is értékesnek tartják az egyetemes tudást és a nehéz fizikai munkát. Ennek ellenére a tanulás értéke szempontból az egyes társadalmi csoportok között sokkal nagyobb eltérések vannak Indiában, mint Kínában.

Cheng (1996) a Zhejiang Tartományban megkérdezett 224 kínai városi, vidéki és kisebbségi területeken élő szülőt, hogy mik a gyerekeik jövőbeli törekvései. Különös módon a válaszolók 47,5%-a nem tudott válaszolni a kérdésre. Azt állították, hogy azért esik nehezükre a kérdés megválaszolása, mert még soha sem gondolkodtak el rajta. A szülők azért küldik gyerekeiket iskolába, mert azt okos dolognak tartják, és gondolkodásuk szerint ez nem igényel ésszerű magyarázatot. Aki válaszolt, azt mondta, hogy „továbbtanulni, amennyit csak tud” vagy „egyetemi tanulmány”. Amikor azt kérdezték tőlük, hogy mi az elvárásuk az általános iskolai oktatástól, a megkérdezettek

80%-a csupán az egyetemhez való út első szakaszának nevezte azt. Ezek a válaszok a kínai tradíció tükröződését jelentik, ahol az egyes személyek a „Négy Könyvet és az Öt Klasszikust" tanulmányozták arra a polgári vizsgára készülve, amelyet a császári bíróságon tartottak. Valaki csak akkor erősíthette meg a szociális státuszát, ha sikeresen ment át ezeken a szigorú, versenyszellemű vizsgákon. Az interjúira alapozva *Cheng* (1996) az a következtetést vonta le, hogy az elemi oktatást ugrókőnek tekintik az egyetemi képzés eléréséhez. A vidéki területeken élő szülők is azt látják az elemi oktatásban, hogy képessé teszik a gyerekeiket arra, hogy elhagyhassák a falvakat, és munkát keressenek a nagyobb városokban. A kínai társadalom minden tagja értéket lát az oktatásban. Ez a hit a császári korból származik, és az oktatást illető jelenlegi nézetekre ezek a tradicionális nézetek vannak hatással. A kínai szülők nem aggódnak amiatt, hogy gyerekeik az oktatást választják hivatásnak (*Cheng*, 1996, 2000a).

A kínai helyzettől eltérően, ahol úgy tűnik, hogy minden szülő értéket lát az oktatásban, Indiában nagy mértékű különbségek figyelhetők meg a középosztálybeli városi szülők, valamint a vidéki szülők nézetei között. Mivelhogy az egyetemi helyek mindkét országban korlátozottak, a városi szülők ahhoz ragaszkodnak, hogy a gyermekeik a normális iskola előtti utat (általános iskola, majd középiskola) utat járják végig. Egy Észak-India négy államában 1.221 háztartásra kiterjedő felmérés szerint, a fiús szülők 87%-a, azért tanítatta gyerekét, mert az hozzájárult a jobb munkahely és a magasabb kereset megszerzéséhez. A lányokra vonatkozó arány 40% volt (*PROBE*, 1999). Az oktatást csak abban az esetben tekintették fontosnak, ha munkahelyet eredményezett. Másrészről egy ellenállást is meg lehetett figyelni a gyerekek iskolába küldését illetően, aminek a magas iskoláztatási összeg az oka, és egyéiránt pedig hozzá tudnának járulni a családi bevételekhez. A lányok gyakori feladata a fiatalabb testvérekről való gondoskodás és a házimunka, ezáltal kihagyják az iskolába járás lehetőségét (*GOI*, 2000).

A kínai és az indiai szülők meggyőződése különbözik a fejlődés „hajlíthatóságát" illetően. Habár a kínai és az indiai gondolkodás is veleszületett adománynak tekinti az egyéni különbségeket, a kínaiak hisznek abban, hogy ezeket a különbségeket sok munkával le lehet győzni. A indiaiak is felismerik a fáradozás értékét, de sokkal inkább elfogadják az egyéni különbségeket, mert hisznek abban, hogy az előre elrendelt irányzatok csökkentik a fejlődést.[VII] Az indiai szülők ezért sokkal kisebb mértékben kényszerítik gyerekeiket, hogy határaikon felül teljesítsenek. Ez nem azt jelenti, hogy az erőfeszítést és a kitartást nem tekintik értéknek Indiában, hanem azt, hogy a szülők jobban elfogadják a tanulási képességek területén jelentkező különbségeket (*Rao és mtsai.*, kiadás alatt).

A Karmába vetett hit

A Hindu Karma törvény magyarázatott ad ok-okozatra, amit a „Ki mint vet, úgy arat." közmondás illusztrál. A karma törvény irányítja a születés és halál

körforgását, amelyben egy személy előre vagy hátra halad a múltbéli cselekedetei alapján. Ez a meggyőződés megerősíti azon tényezők hatását, amelyek a születés előtt meghatározottak. Az egyes kudarcok, vagy sikerek ahhoz kötöttek, hogy Isten mit rendelt el. Habár a „karma" fogalma a hinduizmusból ered, az a mondás, hogy „Isten tesz mindent, és bármi történik az a javunkat szolgálja" valósággal benne él az indiaiak tudatában attól függetlenül, hogy muszlinok, hinduk, szikhek vagy keresztények. A karmába vetett hitnek minden területen volt negatív és pozitív hatása, beleértve az elemi oktatást is. Az indiai társadalomban az ártalmas hatásokat bizonyos szempontból hanyagságnak lehet tekinteni. A sors elfogadása gyakran kifogás a tétlenségre, vagy pedig a fegyelem hiányára. Ennek ellenére a karmába vetett hit csökkentheti a pszichológiai szorongást, amelyet a szorgalmas, gyengén teljesítő gyerekeknél lehet tapasztalni, mivelhogy nem lehet elvárni, hogy minden tanuló jól teljesítsen egy vizsga-központú, norma-vonatkozású indiai oktatási rendszerben.

A kasztrendszer

A kínai és indiai tanárokat uralkodó tisztelet övezi. Ennek ellenére Kínában igazi tiszteletet kap a tudományosság, a tapasztaltság és a rangidősség, amelyet Konfuciusz[33] tanításai tükröznek, aki azt mondta, hogy „Nem szégyellek az egyszerű emberektől tanulni." Amikor buddhista szerzetesek érkeztek Kínába, a Császár tiszteletet mutatott irányukba. Ez azt mutatja, hogy a kaszt tudat, amely uralkodó volt Indiában, nem volt jelen Kínában. Az ókori Kínában bármely családból származhatott tudós ember. Bármely egyéni személy elindulhatott felfelé a társadalmi ranglétrán, társadalmi hovatartozásra való tekintet nélkül (*Cheng*, 2001a, 2001b). Indiában annak ellenére, hogy a törvényhozás tervbe vette, az alsóbb kasztoknak társadalmi egyenlőséget és egyenlő lehetőségeket biztosít, a társadalmi egyenlőtlenség mégis széles körű. A jegyzékbe foglalt kasztok és törzsek számára nincs fenntartott hely az általános iskolákban, de ösztönzésként ingyen-könyveket, egyenruhát és más engedményeket adnak nekik, hogy megakadályozzák a lemaradást. Az állami munkahelyeken és a felsőoktatási intézményekben levő pozíciók több mint 50%-os fenntartása a másik ösztönző tényező az alsóbb kasztok számára, hogy iskolába küldjék a gyerekeiket. A szociális és kulturális hátrányuk miatt kiegészítő képzést is kapnak, ezért pozitív diszkriminációban van részük. Ezen tervektől függetlenül, szociális előítélet figyelhető meg a fejletlen területeken, ahol az alsóbb kasztok tagjait képzetlennek vélik. E csoportok azon elképzelése, hogy az oktatás haszontalan, ártalmasan hat az alsóbb kasztok oktatási törekvéseire, a szülői és a társadalmi támogatásra, amelyet annak érdekében kapnak, hogy kövessék ezeket a törekvéseket, és az általános elkö-

[33] Kong Fuzi (Kung-fu-ce) [Kr. e. 551 – 479; Qufu], kínai filozófus és pedagógus, a róla elnevezett konfucionizmus megteremtője (a magyar szerk.)

telezettség erejére, mely az ilyen hátrányos helyzetűek számára hirdeti az oktatás fontosságát (*Drèze és Sen*, 1995).

A kaszti alapon való iskolai szintű megkülönböztetésre sok példát lehet felhozni, mégis tagadhatatlan, hogy nagy mértékű haladás következett be a társadalmi egyenlőség eléréséért. A fenntartott csoportokat előnyben részesítik a toborzás terén, és a jegyzékbe foglalt kasztok tagjai (körülbelül a teljes lakosság 25%-a) magas arányszámban vannak jelen az állami városi és falusi iskolák tanári gárdájában is. Ezek az intézkedések minden bizonnyal megemelték az alacsonyabb kasztok részvételét az elemi iskolai képzésben mind a falusi-városi, mind pedig tanár-diák szinten. Ennek ellenére még mindig vannak területek, ahol az alacsonyabb kasztok elnyomottak és elfojtottak. Az ilyen jellegű általános iskolákban bekövetkező incidensek tükrözik az adott terület általános gondolkodását.

Egy alapos, indiai gyermek-munkaerőt kutató tanulmányára alapozva, *Weiner* az a következtetést vonja le, hogy a beiskolázási arányok és az írási-olvasási szintek sokkal inkább a megosztott társadalmi rendet illető meggyőződések, mintsem India gazdasági helyzetének függvényei. Azt állítja (*Weiner*, 1991), hogy

> „…az állami bürokrácia bizalmi rendszerei, egy „bizalomkészlet", melyet széles körben osztanak meg egymás közt az oktatók, a társadalmi aktivisták, a szakszervezetek, az egyetemi kutatók és szélesebben az egész indiai középosztály…. E meggyőződések központjában a társadalmi rang, a felső és alacsonyabb társadalmi szinthez tartozó szerepek, az oktatásnak az egyes társadalmi osztályok közötti különbéget fenntartó szerepének nézete áll, valamint az, hogy a „szertelen" és „oda nem illő" szegényeket illető oktatás szétszakítja a létező társadalmi berendezkedést."

Az a gondolat, hogy az alsóbb kasztok nem érdemlik meg az oktatást, olyan mélyen gyökeredzik az indiai középosztálybeliek gondolkodásában, hogy megakadályozta az elemi oktatás egységesítését. Kínának, másrészről, nem kellett foglalkoznia a kasztrendszer társadalmi és oktatási következményeivel.

A lányok oktatása

Mindkét országban, iskolába járási szempontból a szegény és vidéki területeken élő lányok vannak a leghátrányosabb helyzetben. Egy jelentős nemi szakadékot figyelhetünk meg az általános iskolai beiskolázás tekintetében. A becslések arra utalnak, hogy Kínában 2,5 millió 7-11 év közötti lány nincs beíratva iskolába, és az iskolából lemorzsolódott tanulók közül 75%-a lány (*UNICEF*, 1999). Mindkét országban a kulturális és társadalmi meggyőződés a nők elleni előítélethez vezet, amely a születés előtt kezdődik. Ennek ellenére, amint azt az 1. sz. táblázat mutatja, az elemi iskolai nemi különbségek élesebbek Indiában, mint Kínában.

A növekvő anyagi terhe az iskoláztatásnak Kínában a lányok iskolából való kimaradását eredményezte. Kínában és Indiában is a fiú utódokat részesítik előnyben, amely aszimmetrikus nemi születési arányokat eredményeznek. Mindkét országban a szülők sokkal szívesebben nevelnek és taníttatnak fiúkat, mint lányokat.

Az indiai falusi szülők úgy tekintenek az iskolára, mint egy sorompóra, mely megakadályozza a lányuk házasodását. Azt is gondolják, mivel hozományt is kell, hogy adjanak a lányuknak, nem szükséges pénzt költeni a taníttatásukra. Sőt, mi több, azt gondolják, hogy egy tanult lány egy még képzettebb férfihoz kell hozzáadni, ami még több hozományt jelent. Ezt a nézetet sokkal inkább hangoztatják a falusi szülők, akik nem tartják a nőnevelést a hagyományaik részének. Ennek ellenére, úgy tűnik, egy változás következett be nemrégiben, ott, ui. a szülők egyre inkább úgy gondolják, hogy az iskoláztatás kereső egyenné fogja tenni a lányukat, ami fokozni fogja a házassági esélyeiket (*PROBE*, 1999).

A nők képzésének társadalmi ügyként való felismerése Indiában a kormány részéről csak az elmúlt pár évtizedben következett be. Az oktatáspolitika áthelyezte a hangsúlyt az „Oktatás Esélyegyenlőségéről" (*GOI*, 1986a) az „Oktatás a Nők Egyenlőségéért és Képességeiért"-re (*GOI*, 1992a), és ez az oktatást sokkal elérhetőbbé tette a lányok számára a vidéki területeken is. A domináns *brahmani tradíció* a brahman férfiak számára tartja fenn a *védák* (az indiai tudás könyvei) tanulmányozását, és úgy vélik, hogy a nők taníttatása veszélyt jelkent a társadalmi rendre. A hagyomány arra készteti a szülőket, hogy azt higgyék, hogy a lányok feladata az, hogy a házimunkákban segédkezzenek, és hogy a fiatalabb testvéreikre vigyázzanak. Néhány közösségben a szülők azt hiszik, hogy az írni-olvasni tudás fokozza a lányuk házassági esélyeit. Mindamellett uralkodó az a meggyőződés, hogy „olyan felnevelni egy lányt, mint más kertjében öntözni a virágot". A hozomány rendszere valamint a tradicionális női oktatást illető meggyőződések vezettek a kínai és az indiai lányokat illető általános iskolai beiskolázási és visszatartási arányok különbségéhez. A Kilencedik Ötéves Terv (1997-2002) (*GOI*, 1997) egyik legfontosabb célkitűzése a lányok oktatása.

A hatékony tanítást és tanulást illető kulturális meggyőződések és a tanítási gyakorlat

A hatékony oktatást illető kulturális meggyőződéseket tipikusan közvetítik a tanítási gyakorlatok. Amint az iskolával kapcsolatos tényezők Indiában hozzájárulhatnak a magas, 25%-os általános iskolai lemorzsolódási arányokhoz (*GOI*, 2000), célszerű figyelembe venni a meggyőződésbeli, a tanulási, valamint tantermi gyakorlatokat illető különbségeket. Kína és India a „vizsgaorientált könyvoktatást" (*Chung*, 1988), valamint az ismétléses tanulást szorgalmazta. A tanár tipikusan a tudásközvetítő szerepet töltötte be, és nem a tanulást elősegítő tényezőt jelentette. Kínai szempontból a tanárra úgy tekin-

tettek, mint a tudás kútjára, aki „pekingi kacsákat töm”[VIII]. Hasonló metaforákat használtak az indiai tanár kifejezésére is. A múltban a kínai tanárok és szülők a magolást és az ismétléses tanulást szorgalmazták, ezzel csökkentve a kreativitás kialakulásának a lehetőségét. A magolást, mint tanulási módszert alkalmazták az indiai diákok is, de szorgalmazták a kritikai gondolkodást és az elemzést is. A hatékony tanítást és tanulást illető jelenlegi kutatás nem ért egyet a tradicionális gondolkodással. A kínai és indiai tantervekben kézzelfoghatóak azok az elképzelések, hogy a különböző korú gyermekek eltérő módon tanulnak.

A kínai és az indiai gyakorlati munka a tanítás és tanulás összefüggésbeli beágyazódásának mélyebb megértését tette lehetővé. A szerzők több mint 120 matematika és nyelvórát figyeltek meg két városi, két kisvárosi és két vidéki iskolában mindkét országban, 2000-ben és 2001-ben (*Rao és Cheng*, 2002). A megfigyelések előzetes elemzései azt sugallják, hogy a tanulást illető kulturális meggyőződések háttérbe kerültek a jó tanítási gyakorlatok javára, és ez járulhat hozzá a magasabb iskola befejezési arányokhoz Kínában.

A szerzők sok hatékony tanárral találkoztak mindkét országban, de nyilvánvaló, hogy Kínában a tanítási módszerek és a tanulói elkötelezettség együtt járulnak hozzá a sokkal hatékonyabb általános iskolai oktatási rendszerhez. 57 videóra felvett matematika óra alapján, amelyeket harmadikos és ötödikes osztályokban vettek fel Indiában, *Rao és Chang* (2001) azt állapította meg, hogy a városi iskolákhoz viszonyítva a tanárok átlag 17%-a tankönyvből tanított. Ez az oktatási módszer, a kisvárosi és a vidéki sivár iskolakörnyezettel együtt járulhatott hozzá a magas lemorzsolódási arányhoz. Ezzel ellentétben a kínai tanítási reformmozgalom nyomot hagyott a tantermi oktatáson. Ahelyett, hogy tanárorientáltak lettek volna, a megfigyelt órák sokkal inkább tanulóközpontúak voltak. Úgy tűnik, hogy a tanárok az „adjuk vissza az időt a diákoknak” elvet követték (*Law és Cheng*, 2001). A tanulóközpontú tevékenységek, mint például a csoportmunka, megbeszélések és szerepjáték nyilvánvaló volt.

Carron és Ta Ngoc összehasonlították az indiai és kínai oktatást és tanulást a *Cheng* (1996) és a *Govinda és Varghese* (1993) által végzett esettanulmányok alapján. A minta magába foglalt öt helységet Zhejiangban, Kínában és öt helységet Madhya Pradeshben, Indiában. Azt állapították meg, hogy Kínában majdnem mindegyik tanár mindegyik órára részletes óravázlatot készít, és ezt az iskolában készítik el, az iskolai időt felhasználva erre. Ezzel ellentétben az indiai tanároknak csak az 50%-a készített napi óravázlatot. A kínai tanároknak kevesebb órát kell tartaniuk, mint az indiai tanároknak (*Rao és Cheng*, 2002).

Kínában a szakmai fejlődésre is nagyobb hangsúlyt fektetnek, mint Indiában. A kínai tanárok rendszeresen részt vesznek tanári fejlesztő szemináriumokon, megfigyelnek mintatanárokat, és részt vesznek az új tantervek és tanítási módszerek fejlesztési műhelyeiben (*Cheng*, 1996; *Law és Cheng*, 2001). A tanárképzés Indiában tartalmilag megalapozott, és egy alkalmasság-

alapú és kötelezettség-orientált oktatási modellt követ. Ennek ellenére az indiai tanároknak sok nem-tanári jellegű kötelességük van, több órát kell tartaniuk, és kevesebb támogatást kapnak, mint a kínai tanárok a szakmai továbbképzésükre (*Carron és Ta Ngoc*, 1996).

Tanári jellemvonások és viselkedés

A tanári hiányzás kisebb problémát okoz Kínában, mint Indiában, mivelhogy a tanárok általában az iskolák szomszédságában laknak (*Carron és Ta Ngoc*, 1996). Indiában a távoli falusi iskolák tanítói távol laknak az iskoláktól, és nagy távolságokat kell utazniuk (*Govinda és Varghese*, 1993). Ennek ellenére az elmúlt években kezdett kialakulni egy trend, miszerint lemondtak a szakképzett munkaerőről, és helyettük inkább az iskoláikhoz közel lakó tanárokat alkalmaztak.

Kínában a tanárokat rendszeresen felügyelik a feletteseik (*Cheng*, 1996). Ezzel ellentétben a kis vidéki indiai iskoláknak nem mindig van vezető tanáruk (*Govinda és Varghese*, 1993). Bármilyen esetben, a vezető tanárokat a rangidősség és nem az oktatási eredményességük alapján nevezik ki. A kínai ellenpéldáktól eltérően az indiai állami tanárok egyszerűen munkakerülők, ugyanis sem gyakorlati, sem helyi ellenőrzésük nincs (*Govinda és Varghese*, 1993; *Carron és Ta Ngoc*, 1996; *PROBE*, 1999). A legtöbb kínai tanár attól függetlenül, hogy milyen környezetben van az iskolája, elégedett a munkahelyével és a közösség tiszteletét élvezi. Indiában a falusi tanárokból tipikusan hiányzik az önbecsülés. Ők általánosan nincsenek megelégedve sem az életkörülményeikkel, sem a fizetésükkel, sokan közülük arra vágynak, hogy megváltoztassák munkahelyüket. (*Govinda és Varghese*, 1993). Kínában a tanári szakszervezetek csak csekély juttatásokért lobbiznak, és az elöljárók is tagok (*Cheng*, 1996). Indiában a tanári szakszervezetek erős testületek, és hathatós eszközöket vesznek igénybe, ha követeléseik nem érnek célt.

Kínában a tanároktól elvárják, hogy közösségi munkát is végezzenek, és hogy meglátogassák a tanítványaikat (egy évben legalább kétszer) (*Cheng*, 1996). Ennél fogva közeli kapcsolatot alakít ki a tanár a diákkal és a szülővel. Indiában nincsenek ilyen törvények, de a vidéki területeken előfordult néhány ilyen látogatás, melyeknek az volt a célja, hogy a tanárok motiválják a szülőket, hogy küldjék a gyerekeiket iskolába. Ennek ellenére nem mindegyik tanár elkötelezett az otthoni látogatások mellett.

Kínában a tanárok előrehaladása a teljesítményüktől függ. Ez nem így működik Indiában, ahol az előléptetés időhöz kötött, annak ellenére, hogy a kormány ösztönző terveket jelentett be. A fenti tanári magatartást és szakmai előmenetelt illető különbségek Indiában és Kínában közrejátszhattak a kettejük közti mennyiségi és minőségi változásokhoz az oktatás területén.

Az iskolák és tantermek fizikai állapota

Mielőtt egy iskola elkezdi működését Kínában, az infrastruktúrának megfelelőnek kell lennie. Ennek az az előnye, hogy megteremtik az iskola biztonságos működéséhez szükséges környezetet. Ennek ellenére veszélyes nagyobb hangsúlyt helyezni az infrastruktúrára, mint a gyerekek oktatására. Az iskolák és a tantermek fizikai állapota sokkal jobb Kínában, mint Indiában. Indiában a helyzet lehangoló a vidéki területeken, és sok iskola nem biztosít ivóvizet, és nem rendelkezik vécékkel. Kínában az osztálytermek többségében vannak táblák, asztalok és székek. Indiában a Tábla Művelet (amelyet 1987-ben indítottak el) ellenére sok falusi iskolában még mindig nincs tábla, asztal és szék a tanárok és tanulók számára. *Rao és Cheng* (2001) Andhra Pradeshben (India) hat iskolájában vizsgálták az oktatási feltételeket. Azt tapasztalták, hogy asztalok és székek csak két városi és egy kisvárosi iskolában voltak, míg az egyik kisvárosi valamint a két falusi iskolában nem voltak iskolabútorok. Ennek ellenére nem volt összefüggés a matematikai teljesítmény és az iskola felszereltsége között. Arra is van példa, hogy az iskolák szabad mezőn működtek nagyon kevés alapvető eszközzel. Az ilyen iskolák nem voltak hivatalosak, ugyanakkor jelentékeny képzést nyújtottak az indiai társadalom megfosztott rétegeinek.

Az általános iskolát befejezettek aránya mindkét országban alacsonyabb a vidéki területeken, de a városi-vidéki eltérő különbségek sokkal élesebbek Indiában, mint Kínában. Az adatok nem világítanak rá tisztán arra, hogy a fizikai állapotok milyen mértékben járulnak hozzá a két ország közötti különbséghez, mint ahogy az létezik a tanári tulajdonságok és viselkedés terén.

Összegezve elmondható, hogy Kína és India közötti elemi oktatást illető aránytalan különbségekhez jelenleg a kulturális meggyőződésen alapuló módszerek, a tanári jellemvonások és magatartás, valamint a szülők ismerete járult leginkább hozzá. Az olyan problémák, mint a gyerekek iskolába való be nem íratása, a gyerekek iskolában való tartásának megoldatlansága figyelemfelkeltő, amely nem magyarázható csupán kulturális meggyőződésbeli és más érintőleges tényezőkkel.

Következtetések

Ez a tanulmány a hasonlóságokat és a különbségeket elemezve azt vizsgálta, hogy a társadalmi tényezők, hogyan moderálták az állam szerepét az elemi oktatásban egy szocialista, valamint egy liberális demokratikus országban. Az elemzésnek nem az volt a célja, hogy egy átfogó elemzést adjon a kínai és az indiai elemi oktatásról és az sem, hogy választ adjon arra a kérdésre, mi a jó, vagy mi a rossz az egyes országok oktatásában.

Nyilvánvaló, hogy az állam mindkét országban sok erőfeszítést tett azért, hogy minél több gyereknek adja meg az iskolázási lehetőséget, és hogy nőjön

a beiratkozottak száma, de az időzítése és komolysága ennek az erőfeszítésnek igen eltérő volt. Fennállásának első három évtizedében a Kínai Népköztársaság célja az egyetemes elemi oktatás elérése volt, és ebből nagy hasznot húzott. Az indiai államnak a függetlenséget követően hosszú ideig nem sikerült egységes megoldást találnia az általános iskolai oktatásra, és az csak az 1980-as években került figyelem középpontjába. Az ezen időszak előtti elemi oktatás alacsony prioritása, az a késés, amely az oktatáspolitika és annak végrehajtásának a decentralizációjában jelentkezett, és a különböző területeken és közösségekben megnyilvánuló, az oktatást illető különböző meggyőződések mind hozzájárultak India jelenlegi általános iskolai helyzetének a fennállásához. Más társadalmi tényezők, beleértve a meggyőződésen alapuló módszereket és iskolával kapcsolatos tényezőket mérsékelték az oktatáspolitikai hatékonyságát.

Köszönetnyilvánítás

E tanulmány alapja egy tervezet, amelynek témája a kínai és indiai elemi oktatás, amelyet Hong Kong Speciális Adminisztratív Régiójának Kutatási és Segélyezési Tanácsa támogat. Köszönet *Jiang Minghének, Emma Pearsonnak, Sunanda Pingalinak és Tang Xiaojiének* a közreműködésükért a projekt különböző szakaszaiban. A tanulmányban szereplő gondolatok a szerzők felelőssége, és nem szükségszerűen tükrözik a közreműködők gondolatait.

Megjegyzések

[I] Kínában a teljes termékenységi arány az 1970-1975 éveket figyelembe véve egy anyára számítva 4.9 gyermekről 1995-2000-re 1.8 gyerekre csökkent. Az Indiára vonatkozó adatok 5.4 és 3.3 (*UNDP*, 2001).

[II] Az írni-olvasni tudás arányszámait 1951-ben az 5 éves és a feletti korosztály számára, ugyanakkor a 2001-es arányszámokat a 7 éves és a feletti lakosságra vonatkoztatták.

[III] Ennek oka az országon belüli politikai változatok és azok végrehajtása. Indiában a közigazgatási, a törvényhozó, és a gazdasági irányítás megosztott a központi, valamint az állami szervek között, azonban a gazdasági fejlesztési tervet nemzeti szinten hajtják végre, és kísérletet tesznek arra is, hogy integrálják a nemzeti és az egyes államok fejlesztési céljait. Az iskolai oktatást illető legfőbb felelősség a központi kormányt illeti a 7 Egyesült Területen, ezen kívül az illetékes állami kormányé a felelősség a 28 államot illetően. Az állami hatékonyság változásait az írni-olvasni tudást felmérő arányszámok bizonyítják. A 2001-es népszámlálás szerint az írni-olvasni tudási arányszámok a bihari 48%-tól a keralai 91%-ig ingadoztak. Kínában nagymértékű különbségeket lehet felfedezni a tengerparti, valamint az etnikai kisebbségek területei között az oktatás hatékonyságát illetően.

[IV] A kaszt nagy fontosságú tényezőt jelent Indiában, és kezdetben a foglalkozások szerint alakult ki: a tanítók voltak a *Brahman*ok, a harcosok voltak a *Ksatrijá*k, a kereskedők a *Vaisjá*k és a szolgálók a *Sundrá*k. A kasztokba való besorolás egyenlőtlenségekhez és merev kasztcsoportok kialakulásához vezetett. A *Brahman*ok többnyire uralták a társadalmat a hatalmas társadalmi és politikai hatalmuk miatt. Idővel a kaszt-osztályok öröklődtek, és a szolgáló osztály alázatos öntudata miatt az „érinthetetlen" kaszttá vált. India függetlensége elnyerése után felszámolta az érinthetetlenséget, és helyeket tartott fenn az alsóbb kasztok számára az oktatási

intézményekben és munkahelyeken. A „Mandal Bizottsági Jelentés” törvény végrehajtása következtében 1990-ben egy új csoport, az Újabb Alsó Kasztok (ÚAK) csoportja jött létre. Ez kettős hatást váltott ki – a különböző kasztok eszeveszett harcát az ÚAK-ba való regisztrációért, valamint nagymértékű csalódást a privilegizált, felsőbb kasztok részéről. Az alsó és középső kasztok egyre kiteljesedő jogai hatással voltak az összes csoportra, beleértve azon szülőket, akiknek általános iskolás korú gyerekük volt. A jogszabályok sokkal szigorúbbak lettek a megfosztott csoportok javára. Ironikusan, amint a kaszt öntudat a fenntartott kasztcsoportba való besorolás előnyei következtében nőtt, India az egyenlőségre törekedett, valamint a kasztalapú elkülönítés ellen harcolt. Az érinthetetlenséget nem lehetett teljesen kitörölni az általános gondolkodásból, és még a mai napig előfordulnak olyan példák, ahol a társadalmilag hátrányos csoportok az általános iskolában az osztálytermen kívül kell ülniük, ahol alig hallják, amit a tanár mond. Az ivóvizet is külön tartályokból kell inniuk. Az ilyen példák - melyekkel egy pár vidéki környezetben találkozhatunk - ellenére általános szinten az alacsonyabb kasztok elleni látszólagos diszkrimináció csökken, és ez kihat az oktatás minden területére, beleértve az általános iskolákat is. Ennek ellenére mindig erős reakció figyelhető meg a magasabb kasztok részéről, ha „hátrányos helyzetben” érzik magukat.

[V] Az államok kerületekre (*zilla*) vannak osztva, amelyek megtalálhatók a városi, valamint a vidéki területeken is. A vidéki területeken egy újabb felosztással találkozunk, a közösségi fejlődési tömbökkel, amelyek 70-100 falut foglalnak magába. Az utolsó szint a városi területeken a helyi városi testület, a vidéki területeken pedig a falusi bizottság (*gram sabha*).

[VI] A *Panchayat Raj* egy helyi önigazgatási forma, amely a faluból, a tömbből és a kerület által választott testületből áll.

[VII] A Hindu gondolkodás szerint a gyermek fogékonysággal születik, aminek neve *samsakaras*, mely a korábbi életek tetteiből ered, és bizonyos előre elrendelt irányzat felé halad.

[VIII] A kacsaetetés egy igen „hatékony” módja.

Hivatkozások

Acharya, A., Barn, R.V. and Nambissan, G.B. 2001. The State and Human Development. In: G.P. Deshpande and A. Acharya, eds., *Crossing a Bridge of Dreams: Fifty Years of India and China* (p203-267). New Delhi: Tulika.

Bray, M. 1996. Counting the Full Cost: Parental and Community Financing of Education in East Asia. Washington DC: *The World Bank in collaboration with UNICEF*.

Bray, M. and Borevskaya, N. 2001. Financing Education in Transitional Societies: Lessons from Russia and, Chi na. *Comparative Education* 37(3): p345-365.

Carron, G. and Ta Ngoc, C. 1996. The Quality of Primary Schools in Different Developmental Contexts. *Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning*.

Cheng, K.M. 1996. The Quality of Primary Education: A Case Study of Zhejiang Province, China. *Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning*.

Cheng, K.M. 1997. Markets - Stabilityor Threat: Implication for Education in China. Paper presented at the Oxford International Conference on Education and Development. *UK Forum on International Education and Training*, Oxford.

Cheng, K.M. 1998. Planning of Basic Education in China: Culture's Implications. *Journal of Educational Planning and Administration* 7(4): p387-401.

Cheng, K.M. 200Oa. Education and Development: The Neglected Mission of Cross-cultural Studies. In: R. Aiexander, M. Osborn and D. Phillip, eds., Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research. *Vol. 2 Policy, Professionals and Development* (p81-92). Oxford: Symposium Books.

Cheng, K.M. 2000b. Understanding Basic Education Policies in China: An Ethnographic Approach. In: J. Liu, H.A. Ross and D.P. Kelly, eds., *The Ethnographic Eye: An Interpretative Study of Education in China* (p29-50). New York: Falmer Press.

Chung, T. 1998. Education in China Through Indian Eyes. In: S. Bhattacharya, ed., *The Contested Terrain: Perspectives on Education in India* (p380-409). New Delhi: Orient Longman.

Croll, E. 2000. Redressing the Balance: Recent Steps to Counter Discrimination Against Girls. China Review 16. *Retrieved 22 September 2001 from the worldwide web*; www.gbcc.org.uk/crollI6.htm.

Dreze, J. and Loh, J. 1995. Literacy in India and China. *Economic and Political Weekly*, November 11.

Dreze, J. and Sen, A. 1995. Basic Education and Political Issue. *Journal of Educational Planning and Administration* 9: p1-26.

GOC, Government of the People's Republic of China. 2000. Education For All: The Year 2000 Assessment Final Country Report of China. *Beijing: Government of the People's Republic of China*.

GOI, Government of India. 1986a. National Policy on Education. New Delhi: Government of India.

GOI, Government of India. 1986b. *Programme of Action*. New Delhi: Government of India.

GOI, Government of India. 1992a. *National Policy on Education*. New Delhi: Government of India.

GOI, Government of India. 1992b. *Programme of Action*. New Delhi: Government of India.

GOI, Government of India. 1997. *Nineth Five-Year Plan (1997-2002)*. New Delhi: Government of India.

GOI, Government of India. 2000. *Education for All: The Year 2000 Assessment Final Country Report of India.* New Delhi: Government of India.

Gm, Government of India. 2001. *Census of India, 2001*. New Delhi: Office of the Registrar General, India. Retrieved 4 December 2001 from the worldwide web: www.censusindia.net/result:s/resultsmain.htm1.

Govinda, R. and Varghese, N.V. 1993. *Quality of Primary Schooling in India: A Case Study of Madhya Pradesh*. Paris: UNESCO/International Institute for Educationa1 Planning.

Law, A. and Cheng, K.M. 2001. *How Educationa1 Reform Affects Teaching: Evidence from Rural China*. Paper presented at the 11th World Congress of Comparative Education Societies (WCCES).

LeVine, R.A., LeVine, S.E. and Schnell, B. 2001. "Improve the Women": Mass Schooling, Female Literacy, and Worldwide Social Change. *Harvard Educational Review* 71: p1-50.

Mehta, A.C. 2001. *Education for All in India with Focus on Elementary Education: Current Status*, Recent Initiatives and Future Prospects. Retrieved 17 February 2002 from the worldwide web: www.arunmehta.freeyellow.comlpagel01.htm.

PROBE 1999. *Public Report on Basic Education in India*. New Delhi: Oxford University Press.

Rao, N. and Cheng, K.M. 2001. *Socio-contextual influences on teaching mathematics: Lessons from Indian classrooms*. Paper presented at the 11th World Congress of Comparative Education Societies (WCCES).

Rao, N. and Cheng, K.M. 2002. *Understanding the Social Context of Teaching, Learning and Achievement: A Comparison of Chinese and Indian Primary Schools*. Working paper. Hong Kong: The University of Hong Kong.

Rao, N., McHale, LP. and Pearson, E. in press. *Links between Socialization Goals and Child-rearing Practices in Chinese and Indian Mothers*. Infant and Child Development.

Rao, N. and Sharma, A. 2002. Early Childhood Services in India: Challenges and Prospects for their Development. In: L.K.S. Chan and E. Mellor, eds., *International Developments in Early Childhood Services* (p97-117). New York: Peter Lang.

Tilak, J.B.G. 1990. The Political Economy of Education in India. New York: State University of New York (SUNY) - Buffalo, *Comparative Education Center* (Vol. 24, Comparative Education Series).

UNDP 2001. *Human Development Report 2001*. New York: Oxford University Press.

UNESCO 2000. *World Education Report 2000. The Right to Education*. Paris: UNESCO.

UNICEF 1999. *Focus on China. The State of the World's Children*. New York: UNICEF.

Wiener, M. 1991. *The Child and the State in lndia: Child Labor and Education Policy in Comparative Perspective. Princeton*, NJ: Princeton University Press.

World Bank 1991. *China: Provinciai Education Pianning and Finance - Sector Study*. Washington DC: World Bank, East Asia and Pacific Regional Office, Country Department Ill.

A szerzők

Kai-ming Cheng a Hong Kong-i Egyetem Oktatási Tanszékének vezetője, valamint az egyetem rektor-helyettese. Jelenleg a Harvardi Oktatási Intézmény vendégprofesszora is egyben. Az oktatáspolitika és tervezés területén dolgozik, nemrég óta az oktatási fejlesztésre és minőségi kutató módszerekre összpontosít. Munkájához tartozik a tudás alapú társadalom és az ipari társadalom oktatási feltételeinek az összehasonlítása is.

Cím: Prof. Kai-ming Cheng, Faculty of Education, The University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, China

E-mail: kmcheng@hku.hk

Kirti Narin a D. G. Főiskola docense, a Történelem Tanszék dékánja. A főiskola az indiai Kanpur Egyetem posztgraduális társintézménye. 25 éves tanítási tapasztalata és kutatómunkája van az indiai és az egyetemes történelem területen, továbbá két könyvet írt India történelméről. Jelenleg a Hong Kong-i Kínai Egyetemen tanít indiai történelmet.

Cím: Dr. Kirti Narain, 8/2 Vikramaditya Marg, Lucknow 226220 India

E-mail: kirtinarain@yahoo.com

Nirmala Rao a Hong Kong-i Egyetem Pedagógiai Karának a docense és az Összehasonlító Oktatási Kutató Központ tagja. A fejlődéspszichológiára szakosodott, különös tekintettel az ázsiai kultúrkörű gyerekek kutatására. Sok helyen publikált a korai gyermekkori fejlődésről és nevelésről, oktatáspszichológiáról, valamint a fejlődészavarról.

Cím: Dr. Nirmala Rao, Faculty of Education, The University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, China

E-mail: nrao@hku.hk

A KULTURÁLIS ÉS AZ ÉVFOLYAMBELI KÜLÖNBSÉGEK MEGJELENÉSE A KOREAI ÉS A FEHÉR-AMERIKAI GYERMEKEK ELBESZÉLŐ KÉSZSÉGÉBEN[34]

MEESOOK KIM

Absztrakt Számos etnográfiai kutatás foglalkozik az ázsiai és a nyugati kultúrákra jellemző kommunikációs stílusok leírásával. Az ázsiai kultúrák a hallgató szerepét tartják döntőnek a sikeres kommunikáció lebonyolításában, mialatt a nyugati kultúrák elsődlegesen a beszélő felelősségét tartják meghatározónak. Ennek értelmében kijelenthető, hogy az ázsiai gyerekek receptív (befogadó) készsége fejlettebb, míg a nyugati gyerekek esetében a kifejezőkészség az, ami magasabb szinten van. Ugyanakkor a gyermekek nyelvi készségének fejlődése a kulturális hatásoktól függetlenül a hagyományos oktatási rendszer keretében meghatározott módon zajlik. A jelen tanulmány középosztálybeli koreai és fehér-amerikai gyerekek közötti kulturális és évfolyambeli különbségeket kíván meghatározni nyelvi készségüket vizsgálva történet mesélési és történet értelmezési feladatok tükrében. Harminckét első és negyedik osztályos koreai és ugyanennyi amerikai elsős és negyedikes gyermekeket kértek meg két feladat önálló elvégzésére: az egyik feladat az volt, hogy meséljenek el egy történetet képek segítségével, a másik feladat során meg kellett hallgatniuk, majd elmondaniuk egy történetet. A személyes interjúkat a gyermekek anyanyelvén jegyezték le, majd a következő szempontok szerint elemezték azokat: az utalások félreérthetősége, a kötőszavak használatának rendszeressége, az információ mennyisége, a centrális és perifériális gondolatcsoportok száma, amelyek a történet elmondása során megjelentek. Az adatok némi empirikus bizonyítékkal szolgáltak a kultúra és az iskolai oktatás nyelvelsajátításra gyakorolt hatásait illetően a fenti évfolyamokba tartozó gyermekek esetében.

Vigotszkij (1962) szerint, a gyermekek a nyelvet társadalmi kölcsönhatások során sajátítják el, amely a külső szabályozások belső, önszabályozássá alakulásának a folyamata során következik be. *Vigotszkij* indítványa alapján a gyerekek e folyamat során sajátítják el a belsővé vált nyelvet, vagyis a belső nyelvet. Eme elmélet alapján, a társas és együttműködő viselkedési formák alkotják azt a tanulási környezetet, amely ahhoz szükséges, hogy az újoncok elsajátítsanak bizonyos tudást és készségeket az úgy nevezett „Közvetlen Fejlődési Zónában" (Zone of Proximal Development) (*Wertsch*, 1985). Ezért tehát, annak a környezetnek a megértése és ismerete, amelyben a tanulás zajlik, lényeges eleme ennek a fejlődési mintának, paradigmának.

Ezt a paradigmát alapul véve, a jelen tanulmány a kultúra és iskolai oktatás, mint a két környezeti tényező, hatásait vizsgálja, amelyek befolyással

[34] Meesook Kim cikkét Orbán Irén fordította

lehetnek a gyermekek nyelvtanulására. A legtöbb gyermeki nyelvtanulással foglalkozó kutatás a gyermekek nyelvi kifejezőkészségét tanulmányozza. Ez a tanulmány ugyanakkor nemcsak a kifejező, de a befogadó, receptív készségeket is vizsgálja, elsősorban a gyermekek történet értő képességét, mint receptív tényezőt, és a történetmesélést, mint nyelvi kifejezési szempontot. A kutatási kérdés a következő: „Hogyan hat a kultúra és az iskolai oktatás a gyerekek elbeszéléseiben tükröződő kifejező és befogadó készségük fejlődésére?"

Számos etnográfiai kutatás foglalkozik az ázsiai és nyugati kultúrákra jellemző kommunikációs stílusok és irányultságok leírásával. Az ázsiai kultúrák a hallgató szerepét és felelősségét tartják döntőnek a sikeres kommunikáció lebonyolításában, mialatt a nyugati kultúrák elsődlegesen a beszélő felelősségét hangsúlyozzák. Ennek értelmében kijelenthető, hogy a nyelvi fejlődésben kulturális különbségek vannak, mint például az, hogy az ázsiai gyerekek receptív (befogadó) készsége fejlettebb, míg a nyugati gyerekek esetében a kifejezőkészség az, ami magasabb szinten van.

A *Tirandis* (1989) által ismertetett makrokulturális leírást alapul véve, a koreai kultúrát, kollektív kultúraként jellemezhetjük, míg az amerikait, általában egyéni, individuális kultúraként.

Az ezen a megkülönböztetésen alapuló források (pl. *Kim*, 1975; *Kincaid*, 1987; *Park*, 1979; *Robinson*, 1990) szélsőséges különbséget sugalmaznak a amerikai és koreai tömegkultúra között a filozófiai hagyományok, a társadalmi szerkezet, a demográfiai összetétel, gondolkodási módok, értékek, az érzelmek nyilvános kifejezéséhez való viszonyulás, stb. tekintetében.

Kultúrák közötti szemszögből vizsgálva, az irodalom azt feltételezi, hogy a különböző kultúrák különbözőképpen értelmezik a nyelv szerepét a kommunikációban (lásd pl. *Gudykunst és Ting-Toomey*, 1988). Például egy egyéni, individuális kultúrában, mint a domináns angolszász kultúra, a szóbeli nyelvi kifejezés a kommunikáció és információ átadás elsődleges eszköze. Az egyéni, individuális kultúrában élő emberek tehát az egyértelmű, nyílt nyelvi kifejezési formát értékelik és hajlamosak a precíz kifejezés fontosságát hangsúlyozni. Ezzel szemben a homogén, kollektív kultúrákban, mint például a koreaiban, a szóbeli nyelvi kifejezés sok esetben szükségtelen a gondolatok és érzések másokkal történő megosztásában, mert az emberek közös tudást és háttér ismeretet feltételeznek. Ebben az esetben a beszélt nyelv kevésbé fontos, mint az egyéni kultúrák esetében, és a közösségi kultúrák hajlamosak a megértés fontosságát hangsúlyozni, vagyis a receptív (befogadó) nyelvi készségeket.

Amennyiben a kommunikáció kudarcot vall, például útbaigazítás nyújtása és megértése esetén, az egyéni, individuális kultúrákban élő emberek hajlamosak a beszélőt okolni, azt gondolván, hogy nem adtak érthető útbaigazítást. Ugyanakkor a kollektív kultúrákban élő emberek a hallgatót hibáztatják, hogy nem figyelt kellőképpen és nem próbálta megfelelő érzékenységgel kitalálni a beszélő kimondatlan szándékát, és az általa közvetíteni kívánt jelentést. Tehát feltételezhető, hogy ezek a mindennapi kommunikációs gya-

korlatban meglevő kulturális különbségek befolyásolják a gyermekek nyelvtanulását, és arra késztetik őket, hogy a nyelvi készségük különböző aspektusát fejlesszék.

Ugyanakkor, a gyermekek nyelvtudása különböző módon fejlődhet függetlenül a kulturális hatásoktól, mivel iskolai oktatásban részesülnek. Ebben a tanulmányban az iskola szerepel tanulási környezetként, ahol a hivatalos oktatás zajlik. Az iskolában a gyerekek szövegkörnyezetből kiragadott nyelvet tanulnak meg használni, ahol a jelentést a nyelvi környezet (kontextus) segítségével értik meg, és nem a természetes beszédkörnyezet segítségével (*Olson*, 1977; *Scribner*, 1977). Mivel az iskolai nyelv elsődleges célja az információ átadás és elsajátítás, az iskolától azt lehet elvárni, hogy a nyelv tájékoztató használata felé orientálja a gyerekeket, sokkal inkább, mint más funkciók, mint például a személyes kapcsolatok építése, alkalmazása felé.

Miután a gyerekeknek a legtöbb figyelmet a nyelvi információra kell fordítaniuk az iskolában, hogy megértsék a tanári utasítás vagy az olvasott és hallott szövegek lényegét, arra lehet számítani, hogy a legfontosabb, megértéshez szükséges készségek, mint a fő gondolatok és a részletek megértése, az iskolai oktatás során fejlődni fog. Más szóval, feltételezhető, hogy a történet megértésének képességére, mint egy olyan kognitív képességre, amelynek segítségével a nyelvet értelmezzük, az iskolai oktatás hatással lehet. Néhány tanulmány feltárta, hogy az idősebb gyermekek sokkal több mindenre emlékeztek és több mindent megfigyeltek a történetből, mint a fiatalabb gyerekek, azáltal, hogy gondolkodási stratégiákat alkalmaztak (pl. *Brown és Smiley*, 1977). A fenti szakirodalmi felfedezések és feltételezésekkel kapcsolatban, a jelen tanulmány középosztálybeli koreai és fehér-amerikai gyerekek közötti kulturális és évfolyambelibeli különbségeket kíván meghatározni nyelvi készségüket vizsgálva történet mesélési és történet értelmezési feladatok tükrében.

A módszer

Összesen 64 alany vett részt a tanulmány elkészítésében: 16 koreai első osztályos, 16 negyedik osztályos, 16 fehér-amerikai első és 16 fehér-amerikai negyedik osztályos tanuló. Mind a négy csoport 8 fiúból és 8 lányból állt. A fiúkról és a lányokról begyűjtött adatok nem kerültek külön elemzésre, mert az előzetes elemzések nem tártak fel meghatározó, jelentőséggel bíró nemi különbségeket.

Ahhoz, hogy az Amerikai Egyesült Államokban egy etnikailag homogén mintát biztosítani tudjon és azt egy megfelelő koreai mintával össze tudja hasonlítani, a kutató csak fehérbőrű (kaukázusi) amerikai alanyokat vont be a kutatásba. Az alanyokkal egy atlantai és Georgia-i egyetemen nyilvántartott önkéntes listán keresztül történt a kapcsolatfelvétel, valamint néhányuk ma-

gán iskolába járt. A koreai gyerekeket egy szöuli magán általános iskolából toborozták.

Hogy el lehessen kerülni a társadalmi osztályt, mint lehetséges elemzési tényezőt, minden alany, mindkét országban középosztálybeli volt. A célzott válogatási módszert alkalmaztuk a gyerekek kiválasztásában, amely a szülők végzettségét és foglalkozásukat érintő információkon alapult. Az átlagos, oktatásban eltöltött idő 15,91 év volt az amerikai szülők, és 14,13 év a koreai alanyok szülei esetében. Ez azt jelenti, hogy a szülők mindkét országban azonos tanulmányi háttérrel rendelkeztek. Foglalkozásuk is tipikus középosztálybeli volt: voltak közöttük tanárok, orvosok, menedzserek, számítógépes szakemberek, jogászok, professzorok, művészek, zenészek, független üzletemberek és köztisztviselők. A bevételeik változóak voltak, de egyértelműen középosztálybelinek minősíthető, valamint többnyire szellemi foglalkozásúak. A koreaiak anyanyelve a koreai nyelv, míg az amerikai alanyok anyanyelve az angol nyelv volt. Semmilyen hallásbeli, vagy szellemi fogyatékosság nem jellemezte az alanyokat.

Mindegyik gyermeknek két feladatot kellett elvégeznie: az első, egy történet elmesélése egy képsorozat segítségével, a második egy történet meghallgatása, 12 nyitott szövegértést ellenőrző kérdésre való válaszadás, valamint a történet újra elmondása volt. A személyes interjúk az alanyok anyanyelvén kerültek lejegyzésre.

A fentebb említett képsorozat a következő történetet tartalmazta (*Mayer és Mayer*, 1975):

> *Egy szép napon egy kisfiú és az állatbarátai, köztük egy nagy béka, csomagot kapott. A csomagban egy ici-pici kis béka volt. A kisfiú azt szerette volna, hogy az ő állatbarátai barátkozzanak össze a kis békával, de a nagy béka erre képtelen volt. Amikor elmentek csónakázni, a nagy béka kidobta a kis békát a csónakból és hagyta megfulladni. Mindenki a kis békát kereste és nagyon szomorúan menetek haza, mert nem találták meg. Amikor a kisfiú sírdogált az ágyán, a kis béka vis--szajött. A két béka összebarátkozott és mindenki nagyon boldog volt.*

A történetmesélés elemzésének és értékelésének a szempontjai az utalások félreérthetősége, az értékelő megjegyzések száma és az információ mennyisége volt. A szövegértés elemzésének szempontjai a lényeges és lényegtelen gondolatcsoportok száma a történet újramesélése során, valamint a nyitott szövegértést ellenőrző kérdésekre adott helyes válaszok száma.

Az utalások félreérthetősége: Minden utalás a mellékmondat alanyi pozíciójában, valamint az, hogy ezek kire vagy mire utalnak, azonosításra kerültek és kódolták őket, attól függően, hogy mennyire kellett a hallgatónak tudatos erőfeszítést tennie vagy következtetnie az adott nyelvi információból ahhoz, hogy az utalásokat azonosítani tudja.

*Az értékelő megjegyzések***:** A Bamberg és Damrad-Frye (1991) által meghatározott öt értékelő alkategória közül kettő került alkalmazásra. A „gondolkodási fázisok" olyan lexikális elemekből állnak, amelyek érzelmekre és észlelésre vonatkoznak: olyan szavak, mint *megdöbbenés, félelem, vidám, szomorúan, nevetni, tudni, tűnődni, fontolgatni, stb.*

A „kötőszavak vagy ragozás” alkategória olyan igéket vagy mellékneveket foglal magába (koreai nyelven), amelyek olyan ragot vesznek fel, amely ok-okozati összefüggést fejez ki, valamint mellérendelő kötőszavakat, mint például a *mert, mivel, emiatt* és a *tehát.*

Az információ mennyisége: Fivush (1991) kódrendszerét alkalmazva, öt információ összetevőt vettek figyelembe. Ezek a következők voltak: a történet „aktív szereplői”, amelyeket az elbeszélő a mellékmondat alanyi pozíciójában említ, az események „időpontja” és „helyszíne”, a „tárgyak”, amelyek a színhelyek kellékeiként szolgáltak, és a szereplők vagy a narrátor „cselekedetei”, amelyek ilyen szavakkal kerültek bemutatásra, mint *olvas, kinyit, (el)mond, jön, játszik, kigúnyol, stb.*

Felidézett gondolatcsoportok: A szövegértés feladatban a gyerekek egy történetet hallgattak meg, amelynek a címe „A sárkány könnyei” volt. Egy korábbi tanulmányukban, *Brown és Smiley* (1977) 59 gondolatcsoportra osztották fel a történetet és főiskolai hallgatókat kértek fel, hogy értékeljenek minden egyes gondolatcsoportot fontosság szerint. Ebben a tanulmányban a 3-as és 4-es értékeket összevonva 30 fontos gondolatcsoport jött létre, valamint az 1-es és 2-es értékeket összevonva 29 nem fontos csoport. Ezután, ezt a sémát használva, a gyerekek történeteiben minden egyes gondolatcsoport megszámolásra került.

A szövegértést ellenőrző kérdésekre adott helyes válaszok: Miután a gyerekek újra elmondták a történetet, 12 nyitott, szövegértést ellenőrző kérdésre kellett válaszolniuk. Ezután a helyes válaszok megszámolásra kerültek.

Két kódoló kódolta a lejegyzett szövegeket a fenti öt értékelési szempont szerint. A közös értékelés megbízhatósága minden egyes szempont esetében 85 és 96 % között volt. Az adatok értelmezéséhez, gyakoriságot és aránybeli összefüggéseket vizsgáltak, az értékelési szempont természetétől függően. Az alapvető elemzések a 2 (kultúra)× 2 (életkor) többváltozós eltérés-elemzés (MANOVA) és a 2 (kultúra)× 2 (életkor) eltérés-elemzés (ANOVA) volt. A MANOVA került alkalmazásra, hogy megfigyeljük, hogy a több függő változóra milyen általános hatást gyakorol az ’érdeklődés’, mint független változó. Amennyiben a többváltozós hatás jelentékenynek bizonyult a független változókra, egyváltozós, kétirányú ANOVA elemzésre került sor, hogy meg lehessen állapítani minden egyes függő változó jelentőségét.

Eredmények és fejtegetések

Az 1. sz. táblázat összefoglalja az átlag gyakoriságot és arányokat minden egyes szempont szerint F-arányszámmal. Ahhoz, hogy meg lehessen határozni, hogy van-e a kultúrának és az évfolyamnak átfogó hatása az *utalások félreérthetőségére,* a félreérthetőség alkategória gyakorisága, lásd *magától értetődő és nem következtethető* alanyi névmások a 2 (kultúra)× 2 (életkor) MANOVA elemzés alá kerültek. Ez a MANOVA elemzés feltárta, hogy a

kultúrának és az évfolyamnak meghatározó, többváltozós hatása van, és a két szempont között kölcsönhatás van.

A következő két különálló 2 (kultúra)× 2 (életkor) ANOVA elemzések feltárták, hogy a koreai gyerekek történetelmondása kevésbé egyértelmű, mint a fehér-amerikai gyerekeké. Ez abban tükröződik, hogy az előbbi, koreai csoport több nem értelmezhető (középérték 1,75; 0,56, egymás után) és kevesebb magától értetődő (középérték 25,97, 38,07, külön-külön) alanyi névmást használt, mint az utóbbi, fehér-amerikai csoport $F(1,60) = 5,05$, $p< 0,05$ és $F (1,60) = 4,36$, $p <0,05$. Szintén jelentős hatással volt az évfolyambeli különbség. A negyedikesek sokkal több magától értetődő (középérték 37,88 összevetve a 26,16-al) és kevesebb nem értelmezhető (középérték 0,16 és 2,16) alanyi névmást használtak, mint az első osztályosok, $F (1,60) = 4,09$, $p <0,05$ és $F(1,60) = 14,34$, $p < 0,001$. A jelentős sokváltozós kölcsönhatás, amelyet a MANOVA feltárt, nem tartotta a 0,05-ös szintet a különálló ANOVA elemzés során egyik függő változó esetében sem.

Egy másik kétirányú MANOVA elemzés, amely a két arány szempontra irányult az értékelő megjegyzéseket vizsgálva, jelentős kulturális és évfolyambeli hatásokat mutatott ki $F (2,59) = 25,55$, $p <0,0001$ és $F (2,59) = 8,60$, $p < 0,001$. Az arány szempontokat azért használták ebben az elemzésben, hogy megvizsgálják, vajon a gyerekek különböző számú értékelő megjegyzést tettek e mellékmondatonként, sokkal inkább, mint a maguktól tett értékelő megjegyzések számát, hiszen a beszéd mennyisége is gyerekenként eltérő volt.

A következő ANOVA elemzés mindkét arány szempont tekintetében jelentős kultúra és évfolyambeli hatásokat tárt fel. A koreai gyerekek több gondolkodási fázist alkalmaztak (középérték 0,33 és 0,27) ugyanúgy, mint kötőszavakat (középérték 0,13 és 0,04), mint a fehér-amerikai gyerekek, $F (1,60) = 4,85$, $p <0,05$ és $F (1,60) = 51,81$, $p <0,0001$. Ugyancsak, a negyedikesek több gondolkozási fázist (középérték 0,35 és 0,24) és kötőszót (középérték 0,10 és 0,07) alkalmaztak, mint az elsősök $F (1,60) = 16,16$, $p <0,001$ és $F (1,60) = 6,30$, $p <0,05$.

A gyerekek által összeállított és elmondott történetekben található mellékmondatokban közölt információmennyiség tekintetében, a kétirányú ANOVA elemzés jelentős kulturális, évfolyambeli és kölcsönhatásbeli hatásokat tárt fel.

A fehér-amerikai gyerekek több információt közöltek a szereplőkről, az időpontról, a helyszínről, a tárgyakról, és a szereplők cselekedeteiről a történeteikben, mint a koreai gyerekek (középérték 2,61 és 2,36), $F (1,60) = 10,08$, $p <0,01$. A negyedikesek több információt közöltek, mint az elsősök (középérték 2,68 és 2,30), $F (1,60) = 22,23$, $p <0,0001$.

A jelentőséggel bíró kölcsönhatásbeli hatások vizsgálatához, $F (1,60) = 14,37$, $p <0.001$ követő t- tesztek alkalmazására került sor. Ezek nyilvánvalóvá tették, hogy a koreai negyedikesek sokkal több informatív szót használtak, mint az elsősök, $t(30)= 5,68$, $p<0,0001$, míg az évfolyambelibeli különbség nem jelentkezett a fehér amerikai gyerekek esetében. Ez a kölcsönhatás azt

jelentheti, hogy míg az iskoláztatás arra biztathatta a koreai gyerekeket, hogy több információt közöljenek a történeteikben, addig a kulturális közeg ezt nem támogatja. Ezzel ellentétben, évfolyambelibeli különbség nem jelentkezett a fehér amerikai gyerekek esetében, mivel a két csoport már hasonló szintet ért el.

A felidézett gondolatcsoportok tekintetében lényeges kultúra és oktatásbeli hatások mutathatóak ki, $F(2,59) = 7{,}36$, $p < 0{,}01$ és $F(2,59) = 29{,}14$, $p < 0{,}0001$. A következő ANOVAs elemzés azt tárta fel, hogy a koreai gyerekek jobbnak bizonyultak a meghallgatott történetben található lényegtelen információk felidézésében, mint a fehér amerikai gyerekek (középérték 8,72 és 6,41), $F(1,60) = 5{,}00$, $p < 0{,}05$. Ugyanakkor a két csoport között nem volt különbség a történetben található lényeges információk felidézésében vagy a szövegértést ellenőrző kérdésekre adott helyes válaszok tekintetében.

A negyedikesek több fontos gondolati egységet voltak képesek visszaidézni, ugyanúgy, mint több lényegtelen elemet, mint az elsősök, $F(1,60) = 58{,}33$, $p < 0{,}0001$ és $F(1,60) = 27{,}18$, $p < 0{,}0001$.

Összefoglalva, a gyerekek történetmesélésében fel lehet fedezni kulturális különbségeket. Úgy tűnt, hogy a koreai gyerekeket az érdekelte inkább, hogy pszichológiai értékelést adjanak a történet szereplőinek bizonyos cselekedeteiről, de kevésbé érdekelte őket az, hogy egyértelműen, világos utalásokkal és részletesebb információval fejezzék ki magukat. Ugyanakkor, amikor a történetet kellett felidézniük, a koreai gyerekek sokkal nagyobb koncentrációs készségről tettek bizonyságot azáltal, hogy sokkal több mellékes, nem fontos információt tudtak felidézni, mint a fehér amerikai gyerekek.

Az évfolyambeli hatások vizsgálatából származó eredmények azt jelzik, hogy a negyedikesek történetmesélése sokkal világosabbnak, egyértelműbbnek, értékelőbbnek és informatívabbnak bizonyult, mint az elsősöké. Ők voltak azok is, akik több gondolati egységet voltak képesek felidézni és több helyes választ adtak a szövegértést ellenőrző kérdésekre, mint az elsősök.

Következtetések

A rendelkezésre álló adatok némi empirikus bizonyítékkal szolgáltak a kultúra és az iskolai oktatás a gyerekek nyelvhasználatára és nyelvi készségeire gyakorolt hatásáról. Mialatt az évfolyambeli különbségek az elsősök és a negyedikesek között hatalmasak voltak, a kulturális eltérések szintén maguktól értetődően jelentkeztek az adatokban, amely azt jelentheti, hogy a középosztálybeli koreai kultúra sokkal inkább azt támogatja, hogy a gyerekek figyelmes hallgatókká váljanak, míg a fehér amerikai kultúra inkább abban támogatja a gyerekeket, hogy kifejező beszélővé váljanak.

Ezeknek az eredményeknek nagy jelentőségük van a kultúrák közötti kommunikációban. Amikor egy nem kifejezően beszélő személy egy figyelmetlen hallgatóval kommunikál, elvárva, hogy a másik vállalja fel az aktí-

vabb szerepet a már meglevő kulturális feltételezésekre alapozva, a kommunikáció a két személy között nagy valószínűséggel kudarcra van ítélve.

Az 1. ábra illusztrálja ezt a gondolatot, bemutatván négy lehetséges kommunikációs mintát a koreai és fehér amerikai kultúrákon belül és a két kultúra között is. Az első és második kommunikációs minta mindkét kultúrán belül sikeres kommunikációt eredményez, mivel a koreai figyelmes hallgató kompenzálja a koreai beszélő magától értetődő beszédét, amely mindig kontextus függő, és a fehér amerikai beszélő teljesen egyértelmű és kifejező beszéde lehetővé teszi, hogy a hallgató kevésbé figyeljen. A harmadik feltételezett szituáció mindkét fél részéről több mint elegendő erőfeszítést mutat, amely igen valószínű, hogy sikeres kommunikációhoz vezet.

Ugyanakkor úgy tűnik, hogy az egyértelmű, kifejező beszéd hiánya sokkal nagyobb problémát okoz egy koreai beszélő számára abban az esetben, ha más kultúrákból származó hallgatóval találkozik, amint ezt a negyedik feltételezett szituáció ábrázolja. Ha nagyon nagy a különbség a beszélő és a hallgató szerepének kulturális felfogásában, amelyet az utolsó ábrán egy hézag ábrázol, a két személy közötti kommunikáció valószínűleg kudarcot vall.

Ezért javasolt, hogy a koreai gyerekekkel gyakoroltatni kell az egyértelmű utalások kifejezését anélkül, hogy túlságosan sok megosztott információt feltételeznének a hallgató részéről, különösen akkor, amikor más kultúrákból származó partnerekkel szükséges kommunikálniuk. Más szóval, a koreai gyerekeknek, beszélő szerepben, gyakorolniuk kell a hallgató szemszögéből is érzékelni a folyamatot, ugyanúgy, ahogy a beszélő szemszögét is figyelembe kell venniük hallgatóként. A tanulmány azt mutatta meg, hogy az iskolai oktatás elvégzi az első feladatot, míg a koreai kultúra a másodikat.

Továbbá, az a megállapítás, miszerint a koreai gyerekek beszéde kevésbé kifejező és kontextus függőbb, mint a fehér amerikai gyerekeké, indirekt módon az amerikai oktatás pszichológia egyik legvitatottabb kérdését célozza meg, vagyis, hogy bizonyos nyelvek alárendeltek-e más nyelveknek és ennél fogva tiltják a logikus gondolkodást. Az úgy nevezett megfosztás elmélet (deprivation theory) szerint a gyerekek alacsony szintű iskolai teljesítménye az egy bizonyos szintű nyelvhasználatnak tulajdonítható, mint például a rendkívül erősen kontextus függő, nem kifejező, korlátozott szóbeli kifejezésmód, amely általában a munkásosztályra jellemző, vagy Amerikában az afro-amerikai gyerekekre (lásd pl. *Bereiter és Engelmann*, 1966). A jelen tanulmány álláspontja szerint a koreai gyerekeknek láthatóan kultúrájukból kifolyólag hiányos a nyelvi stílusuk, amit leginkább a nem egyértelmű kifejezésmód jelez. A fehér amerikai gyerekek kifejezésmódja világosabb és informatívabb. Ugyanakkor, a koreai gyerekek általánosan jól teljesítenek az iskolában, amit számos nemzetközi felmérés is igazol (*Krauthammer*, 1990; *Sorensen*, 1994). Az a tény, hogy a koreai gyerekek jól teljesítenek az iskolai tárgyakból, gyengíti a „nélkülözési" (deprivation) elméletet.

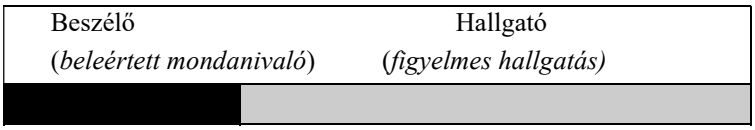
1.sz. táblázat. Gyakorisági és aránybeli középértékek a kultúra és évfolyam szempontjából F-arányszámban kifejezve

	Koreai		Fehér amerikai		Kultúra *F*	Évfolyam F	Kultúra x Évfolyam
	1. évf.	4. évf.	1. évf.	4. évf.			
Teljesítmény mérése							
Félreérthetőség (MANOVA)					4.05*	5,39**	4,00*
Magától érthetődő (ANOVA)	25.44	26.50	26.88	49.25	4.36*	4,09*	3,38
Nem értelmezhető (ANOVA)	3.25	0.25	1.06	0.06	5.05*	14,34**	3,58
Értékelő megjegyzések (MANOVA): (a mellékmondatok összességéhez viszonyított arányban)					25.55****	8,60***	0,87
Gondolkodási fázisok (ANOVA)	0.25	0.40	0.23	0.30	4.85*	16,16***	1,50
Kötőszavak (ANOVA)	0.11	0.15	0.02	0.05	51.81****	6,30*	0,00
Infomáció mennyiség (ANOVA): (a mellékmondatok összességéhez viszonyított arányban)	2.02	2.70	2.57	2.65	10.08**	22,23****	14,37***
Információt hordozó szavak összessége							
Szövegértés mérése							
Felidézett gondolatcsoportok (MANOVA):					7.36**	29,14****	0,84
Lényeges gondolatcsoportok (ANOVA)	9.44	20.44	9.56	20.19	0.00	58,33****	0,02
Lényegtelen gondolatcsoportok (ANOVA)	4.75	12.69	3.31	9.50	5.00*	46,68****	0,72
A szövegértést ellenőrző kérdésekre adott válaszok (ANOVA)	8.45	10.19	8.64	10.57	0.63	27,18****	0,07
A helyes válaszok összessége							

Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001; **** p<0,0001

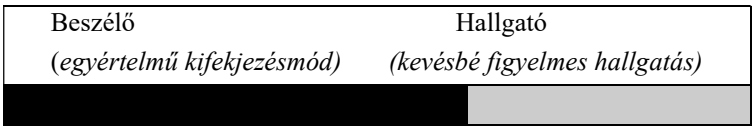
Kultúrán belüli kommunikáció

Koreai kultúra



Sikeres kommunikáció

Fehér amerikai kultúra



Sikeres kommunikáció

Kultúrák közötti kommunikáció

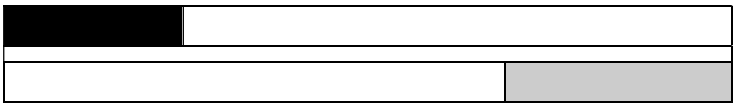
Fehér amerikai beszélő
(egyértelmű kifejezésmód)



Koreai hallgató
(*figyelmes hallgatás)*

Sikeres kommunikáció

Koreai beszélő
(beleértett mondanivaló)



Fehér amerikai hallgató
(*kevésbé figyelmes hallgatás)*

Sikertelen kommunikáció

1. ábra A beszélő és a hallgató részéről feltételezett relatív felelősség a kultúrán belüli és a kultúrák közötti kommunikációban

Ugyancsak elmondható, hogy ez a nem egyértelmű nyelvi kifejezésmód, amely nagy mennyiségű közös tudást és információt feltételez a kommunikációban részt vevő partnerek között, más kollektív kultúrákra is jellemző, mint például Japánra, Görögországra és számos afrikai országra (*Georgas*, 1989; *Holzberg*, 1981; *Lebra*, 1976; *Tsujimura*, 1987), már amennyiben a nem egyértelmű kifejezésmód a kollektív kultúrák jellemzőjének tekinthető. *Tirandis* (1989) a különböző kultúrák tanulmányozásának fontosságát hangsúlyozta, hogy meg lehessen vizsgálni a már létező pszichológiai elméletek általánosíthatóságát, hiszen a „rendelkezésre álló pszichológiai vizsgálatokhoz szükséges adatok majdnem teljes része egyéni, individuális kultúrákból származik, holott a világ népességének 70 %-a kollektív kultúrákban él".

Habár ahhoz, hogy a megfelelő következtetéseket lehessen levonni a két kultúrából származó gyerekek nyelvi kifejezőkészsége közötti hasonlóságokból, több adatra lenne szükség, a jelen tanulmány burkoltan sejtetni kívánja, hogy a kifejező nyelvhasználat önmagában nem jelzi automatikusan előre az iskolai teljesítményt.

1. Melléklet: Kódolási példák a félreérthetőségi szempontra az utalások beazonosításával

1. Magától értetődő

pl. Egyszer volt hol nem volt, volt egyszer *egy kisfiú*.
(*egy fiú* a történetben)

Ő kapott egy csomagot.
(*a kisfiú)*

2. Nem értelmezhető

pl. _____úsztak lefelé a tavon, a béka felugrott.
(ki?)

A kutya morogva visszanézett a békára. Utána *ő* lefeküdt az ágyára.
(a kutya vagy a fiú?)

2. melléklet: Példák az értékelő megjegyzések kódolására

1. Gondolati fázisok

pl. A nagy béka *dühös* volt.
Ő azon *tűnődött*, hogy mi az.

2. Kötőszavak vagy ragozás

pl. *Dühös lévén*, a fiú összeszidta a békát.
Így aztán ülhet a parton.

3. melléklet: Példák az információ mennyiség kódolására

1. A szereplők

pl. Egy szép napon *egy kisfiú* postai csomagot kapott.
Ők mindenhol keresték a kis békát.
(a fiú, a teknős és a kutya)
Így _____beleesett a vízbe.
(a kis béka)

2. Idő

pl. *Egy szép napon* a kisfiú a tó felé mendegélt. (általános)
A nagy béka *éppen akkor* ugrott elő, amikor elindultak. (konkrét)

3. Hely

pl. A teknős nem látott *be.*
Haza sétáltak.
A teknős hátán voltak.

4. Tárgyak

pl. A fiú egy *papírsapkát és egy fakardot* vitt magával távoztakor.
A fiú *ajándékot* kapott.

5. **Tevékenység**

pl. A fiú *bemutatta* a kis békát a többieknek.
A nagy béka *kinevette* a kis békát.

Hivatkozások

Bamberg, M. and Damrad-Frye, R. 1991. On the Ability to Provide Evaluative Comments: Further Explorations of Children's Narrative Competencies. *Journal of Child Language* 18. p689-710.

Bereiter, C. and Engelman, S. 1966. *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Brown, A. L. and Smiley, S. S. 1977. Rating the Importance of Structural Units of Prose Passages: A Problem of Metacognitive Development. *Child Development* 48. p1-8.

Fivush, R. 1991. The Social Construction of Personal Narratives. *Merrill-Palmer Quarterly* 37 p59-81

Georgas, J. 1989. Changing Family Values in Greece: From Collestivistic to Individualistic.*Journal of Cross Cultural Psychology* 20. p80-91.

Gudykunst, W. B. and Ting-Toomey, S. 1988. *Culture and Interpersonal Communication.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Holzberg, C.S. 1981. Anthropology and Industry: Reappraisal and New Directions. *Annual Review of Anthropology* 10: 317-360.

Kim, K. 1975. Cross-cultural Differences between Americans and Koreans in Nonverbal Behavior. In H. Sohn, ed., *The Korean Language: Its Structure and Social Projection* (5-18). Honolulu: The Center for Korean Studies, University of Hawaii.

Kincaid, D. L. 1987. Asian Perspectives on Communication Theory. In: D. K. Kincaid, ed., *Communication Theory: Eastern and Western Perspective* (11-22). New York: Academic Press.

Krauthammer, C. 1990. Education: Doing Bad and Feeling Good. *Time Magazine,* February 5 p78.

Lebra, T. S. 1976. *Japanese Patterns of Behavior.* Honolulu: East-West Center.

Mayer, M. and Mayer, M. 1975. *One Frog Too Many.* New York: Dial Books for Young Readers.

Olson, D. R. 1977. From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review* 47. p257-281.

Park, M. 1979. *Communication Styles in Two Different Cultures: Korean and American.* Seoul: Han Shin Publishing Co.

Robinson, J. H. 1990. *Linguistic, Cultural and Educational Contexts of Korea.* Unpublished Manuscript.

Scribner, S. 1977. Modes of Thinking and Ways of Speaking: Culture and Logic Reconsidered. In: P. Johnson-Laird and P. Wason, eds., *Thinking: Readings in Cognitive Science* (483-500). New York: Cambridge University Press.

Sorensen, C. W. 1994. Success and Education in South-Korea. *Comparative Education Review* 38 p10-35.

Triandis, H. 1989. Cross-cultural Studies of Individualism and Collectivism. In: J. Berman, ed., *Nebraska Symposium on Motivation* (41-133). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

Tsujimura, A. 1987. Some Characteristics of Japanese Way of Communication. In: D. K. Kincaid, ed., *Communication Theory: Eastern and Western Perspective* (115-126). New York: Academic Press.

Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.

Wretsch, J. V. 1985. *Vygotsky and Social Formation of Mind.* Cambridge: Harvard University Press.

A szerző

Meesook, Kim a Dél-koreai Oktatásfejlesztő Intézet (Korean Educational Development Institute) kutató munkatársa Szöulban. Első diplomáját az Ewha Womans Egyetemen szerezte Szöulban, Koreában (Angol Nyelv és Irodalom szakon), majd 1993-ban megkapta MSc diplomáját Emberi Erőforrásfejlesztésből. Ezután PhD fokozatot szerzett Neveléstudományból 1997-ben az Egyesült Államokbeli Rochester Egyetemen. Kutatási területei többek között az angol nyelv oktatása, a kisgyermekek nyelvtanulása és gondolkodásának fejlődése, a kultúra hatása a kommunikációra és a tanulási stílusokra, valamint nemzetközi összehasonlító oktatáskutatás.

Cím: Dr. Meesook Kim, a Nemzetközi Együttműködési Csoport (International Cooperation Team) igazgatója, Koreai Oktatásfejlesztő Intézet (Korean Educational Development Institute), 92-6 Umyeon-Dong, Seocho-Gu, Seoul, 137-791, Republic of Korea.

E-mail: meek@kedi.re.kr

A GYERMEKKORRA VONATKOZÓ ELKÉPZELÉSEK AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN, AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ KULTURÁLIS NÉZŐPONT ALAPJÁN[35]

DIANE M. HOFFMAN

Absztrakt: A gyermekkor ideológiája valamennyi nemzet esetében olyan elképzelések összességét jelenti, amelyek arra vonatkoznak, hogy milyenek a gyermekek, és milyen módszerekkel oktathatók és szocializálhatóak a legeredményesebben. A gyermekkor ideológiájának egyik legfontosabb területe a gyermekek fejlődésével és viselkedésük irányításával kapcsolatos elképzelésekre és gyakorlatra vonatkozik. Népszerű egyesült államokbeli gyermeknevelési magazinok és a kisgyermekkori neveléssel foglalkozó egyéb anyagok elemzésére alapozva e kulturális értekezés bemutatja napjaink Amerikájának a gyermekek korai érzelmi és magatartásbeli fejlődését érintő irányadó elképzeléseit. A tanulmány különös hangsúlyt fektet az érzelemkifejezés, az autonómia, az egyéniség, a hatalom és a fogyasztói szemléletmód problémáinak feltárására. A szerző helyenként kitér a gyermekek fejlődésének és érzelmi-magatartásbeli szocializációjának japán mintáira, s összehasonlítja azokat az amerikai példával. A tanulmány álláspontja szerint az érzelmi és viselkedésre vonatkozó irányítás népszerű elképzelései és technikái az Egyesült Államokban mind a családokban, mind pedig a kisgyermekek intézményi nevelésének színterein a gyermekekkel kapcsolatos uralkodó ideológiára reflektálnak, amely lehetőségeit tekintve negatív hatással van a gyermekek jóllétére. Továbbá: a gyermekkorra vonatkozó ideológiák – miközben megőrzik a sajátos kulturális értékeket és elképzeléseket – nem maradnak statikusak, s nem egymástól elkülönülten léteznek. A szerző kétségbe vonja a gyermekpszichológia nyugati szemléletmód alapján intézményesült diskurzusa globális elterjedésének létjogosultságát, mert úgy véli: nem biztos, hogy az minden kulturális közegben, illetve valamennyi kultúra gyermekeinek esetében alkalmazható lenne.

Egy nemrégiben sugárzott televíziós show-műsorban, a *Kíváncsi világban* rövid bejátszást mutattak egy japán versenyről, amelyben sumo birkózók kisbabákat dobáltak a levegőbe, majd elkapták őket, a mosolygó nézősereg nagy megelégedésére. Természetesen előbb-utóbb valamennyi baba sírva fakadt. Feltételeztem, hogy a győztes az a baba lesz, amelyik nem sírt, vagy amelyik a legkésőbb sírta el magát. Nagyon meglepődtem tehát, amikor a kommentátor bejelentette, hogy valójában az a baba nyert, amelyik a legtovább és a legerősebben zokogott. Az első helyezett fiatal édesanyja boldogan jelentette ki, hogy nagyon büszke a gyermekére, aki tényleg a leghangosabban és legszenvedélyesebben sírt mind között.

---

[35] Diane M. Hoffman cikkét Kóródi Márta fordította

Az én megítélésem a győztes magatartásról ebben az esetben nyilvánvalóan csaknem teljes egészében a kívánatos gyermeki magatartásra vonatkozó amerikai kulturális nézőpontok főáramán alapult – olyan elképzelések ös--szességén, amelyek be vannak oltva azzal a hallgatólagos fejlődésközpontú szemlélettel, mely előnyben részesíti azokat a kisbabákat – és gyerekeket -, akik felnőttes tulajdonságokat képesek felmutatni a lehető legkorábbi életkorban. A japánok ezzel szemben azokat a kisbabákat díjazták, amelyek olyan szeretnivalóan babaszerűek voltak, vagyis jelentős energiákat áldoztak a sírásra. Gyanúm szerint a másik fontos érték az a betöltésre váró szeretetteljes érzés – a babákról való gondoskodás vágya – volt, amelyet az édes sírás váltott ki a megfigyelőkből, illetve talán az a lelkesedés, amelyet – még ha a sírással is – a babák képviseltek, s amelyek mindegyike – főként, ha az amerikai elképzelésekkel összefüggésben vizsgáljuk – egy sajátosan japán gondolkodásmódra utal.

Ahogyan az iménti példa is mutatta: az arra vonatkozó elképzelések, hogy milyenek a gyermekek, milyenek a kívánatos tulajdonságaik és magatartásuk, és mi a gyermekekről való gondoskodás leghelyesebb módja, mindig a kulturális ideológia által meghatározottak. Ebben a tanulmányban azért használom az ideológia fogalmát, mert amire utalni kívánok, az elképzelések és értékek olyan összessége, amely teret enged a politikai jelentőséggel is bíró kulturális gyakorlat számára. Így amíg az antropológusok rendszerint a gyermeknevelés etnográfiai elméleteit tanulmányozták, gyakran nem kapott kellő figyelmet azzal a szélesebb politikai környezettel való kapcsolat, amelyben a „legjobb" gyakorlatra vonatkozó nézőpontok megfogalmazódnak és uralkodóvá válnak. Ez az oka annak, hogy szívesebben beszélek gyermekkor-ideológiákról, amely kifejezés hangsúlyozza a társadalmi és globális rendnek a gyakorlatra gyakorolt hatásait, mely közegben a legjobb és legmegfelelőbb meghatározását érintő hatalom nem egyenlően oszlik meg, az információ és az értékek áramlása pedig valószínűleg nem egyenlő vagy kiegyensúlyozott. Olyan módszereket is javaslok, amelyekkel e különleges ideológiák felfedezhetők és feltárhatók, vagy akár el is mozdíthatók adottnak vagy természetesnek vélt helyzetükből, s válnak ezáltal megkérdőjelezhetővé és végeredményben lecserélhetővé, amennyiben bebizonyosodik, hogy nem a gyermekekre koncentrálnak, s ily módon végeredményben a gyermekek saját érzései és érdeklődései kerülhetnek az első helyre.

Az Egyesült Államokban egész iparágat alkotnak a gyermekek fejlődésével foglalkozó szakemberek, pszichológusok, a kisgyermekkori képzéssel foglalkozó tanárok és oktatási intézmények, a gyermekeket támogató érdekképviseleti szervezetek, az Internet és az elektronikus média, továbbá az olyan tanulmányok széles skálája, amelyek célja, hogy képezzék, és információval lássák el a szülőket arról, hogyan kell gondoskodniuk a gyermekükről. Munkám során ennek az iparágnak egy kis szeletére koncentrálok: azokat a folyóiratokat vizsgálom meg, amelyek javarészt a fehér, közép és felsőközéposztálybeli kisgyermekes szülőket célozzák meg, mint például a *Parents,* a *Parenting*, a *Family Life* és a *Child*. Mivel ezek a magazinok gyermekek fejlődésével foglalkozó szakértők, oktatási szakemberek és a

gyermeknevelés kérdésével is foglalkozó gyermekorvosok szakmai ismereteit terjesztik, a véleményformálás fontos csatornáját képezik azzal kapcsolatban, hogy mi számít normális gyermeki viselkedésnek, és helyes szülői magatartásnak a fehér amerikai középosztályban. Ezek a magazinok nyilvánvalóan nem kizárólagos forrásai a gyermeknevelés terén játszott szülői szerepre vonatkozó tanácsadásnak: egyes sajtótermékek vitatják az aktuális orvosi és pszichológiai állításokat, más folyóiratok pedig dolgozó anyákra, a gyermeküket egyedül nevelő szülőkre, és más speciális csoportokra koncentrálnak.

A gyermekgondozásról és a kisgyermekkori nevelésről folytatott diskurzusok mögött sajátos kulturális nézetek és elképzelések húzódnak meg a személyiségről és – talán még ennél is alapvetőbben – az énről. Ahogyan *John* (1995) megjegyzi: „A gyermeknevelés nem más, mint a születőben lévő én alakítása, formálása és képzése". Ugyanakkor az énről alkotott elképzelések nem szigetelődnek el valamilyen történelmi hatásoktól mentes kulturális térben, hanem mélyen összefonódnak az aktuális politikai, oktatási és társadalmi folyamatokban gyökerező változásokkal. Amint arra *Parsons* (1955) is emlékeztet: a családi szocializáció kulturális folyamatai a közvetlenül is látható alatt meghúzódó struktúrák által meghatározottak:

> Nem szabad elfelejtenünk, hogy a nukleáris család soha – pontosabban Amerika esetében semmiképpen sem – egy független közösség, hanem sokkal inkább egy kicsi és erősen differenciálódott közbenső rendszere a társadalomnak… Elsőként a szülők – mint a szocializáció ágensei – nem csupán családi szerepeiket gyakorolják, hanem ezek meg is határozzák a társadalom más struktúráiban gyakorolt szerepeiket, vagy éppen belehatolnak azokba. Ez a körülmény szükséges feltétele annak, hogy a szülők hatékonyan funkcionáljanak, mint a szocializáció ágensei. Másrészről a gyermek szocializációja sohasem kizárólag a család által meghatározott irányban történik, hanem a család felett elhelyezkedő – bár azzal összefonódó – struktúrák is meghatározzák.

Célom ezzel a tanulmánnyal az, hogy – helyenként Japánból, illetve más kultúrákból hozott példákon keresztül – eloszlassak néhány, az amerikai gyermeknevelést meghatározó, kimondatlanul is létező kulturális előfeltevést, valamint, hogy illusztráljam, hogyan alkotnak ezek egy belső ellentmondásoktól terhes gyermekkor-ideológiát. Remélem, sikerül például bemutatnom, hogy az autonómia, az egyéniség, szülői részvétel és gyermekközpontúság jóindulatúnak vélt diskurzusai valójában aláássák azokat az értékeket, amelyeket támogatni hivatottak, s végül de nem utolsó sorban fel tudom hívni a gyakorlat és a politika figyelmét arra, hogy gyermekekkel kapcsolatos álláspontjuk végeredményben nem támogató és védelmező. Összefoglalóan: az amerikai gyermekkor-ideológiákat kívánom globális kontextusban értelmezni, s a nemzetközi hatásaikat érintő kérdések megfogalmazására teszek kísérletet.

Elméleti háttér: antropológiai nézőpontok

A gyermekek szocializációjának antropológiai tanulmányozása számos tekintetben központi szerepet játszott az antropológiának, mint tudománynak a fejlődésében, mivel a gyermekek és a gyermekkor témái természetesen a XX. század elején dolgozó neves antropológusok – elsősorban *Margaret Mead* és *Ruth Benedict* – kiemelt érdeklődésére tartottak számot. A gyermekek szocializációjával foglalkozó munkáikban kitüntetett szempontot jelentettek a gyermeknevelés kulturális mintázatai csakúgy, mint azok kapcsolatai a személyiség kiformálódásával. Mindazonáltal a kulturális mintázatokra vonatkozó elképzelésekkel való elégedetlenség vezette John M. Whiting-ot és kollégáit arra, hogy kidolgozzanak egy olyan nézőpontot, amely a tágabb kulturális és társadalmi rendszerből fakadó tényezők fontosságát hangsúlyozza a gyermeknevelési módszerekben. Statisztikai megközelítésük a gyermeknevelési magatartások széles körét érintő különböző társadalmi és környezeti tényezők hatásaira vonatkozó megbízható kultúraközi általánosítások ésszerű szintjét tette lehetővé. Mostanában tehát általánosan elfogadott, hogy az a kulturális környezet, amelyben a gyermekek nevelkednek, erőteljesen befolyásolja a gyermek kulturálódásának és fejlődésének folyamatát.

Az ökológiai nézőpontot csak később alkalmazta, és terelte némiképp eltérő teoretikai és metodológiai irányba *LeVine*. *LeVine* és kollégái úgy vélték, hogy a gyermeknevelési módszerek feltételezéseket és hallgatólagos tudást testesítenek meg, illetve olyan idealizált célokat és értelmezéseket, amelyek irányítják a szülők gyermekekkel szembeni magatartását. A gyermeknevelési módszerek társadalmankénti összehasonlítása feltárja a gyermeknevelési célok hasonlóságait és különbségeit.

A gyermeknevelést befolyásoló kulturális hatások beható vizsgálata és egy ezekkel kapcsolatos elmélet kidolgozása *Super* és *Harkness* nevéhez fűződik, akik úgy tekintettek a gyermekkora, mint egy olyan kulturálisan megalkotott „fejlődésbeli aranykorra", amely három összetevőből áll: a fizikai környezetből és társadalmi közegből, a gyermekgondozás és gyermeknevelés szokásaiból vagy gyakorlataiból, valamint a gyermekeket nevelők által képviselt elképzelésekből és értékekből. A hangsúly a fejlődésbeli aranykor elmélete esetében a környezet és annak mentális reprezentációja vagy a kulturális modellek közti kapcsolatokon van. A kulturálódás e megközelítés szerint megköveteli a mentális reprezentációk – a sémák vagy modellek – elsajátítását abból a belsővé tett környezetből, amely végül is irányítja a szülői cselekvéseket a fejlődés folyamatában.

Gyermeknevelés Amerikában: alapvető témák

Amint *Weisner* is rámutat amerikai családok körében végzett nagyszabású longitudinális vizsgálatában, valóban létezik egy határozottan körvonalazódó

középosztálybeli gyermeknevelési gyakorlat, amely túllép mind a hagyományos, mind az attól eltérő amerikai családokon, és generációról generációra öröklődik:

> Bár a társadalomnak az a része, amelyek középosztályként definiálhatunk, folyamatosan változik, létezik a középosztálybeli szülői magatartásnak és gyermeknevelésnek két alapvető jellegzetessége, amelyek tartósan jelen vannak három, vagy még több generáció óta, s amelyeket a mintánkban szereplő családok többsége – a hagyományostól eltérő és a kontrollcsoportban lévő is - nagymértékben újratermelt.
>
> Az első a pedagógiai kultúra gyermekfejlődésre vonatkozó modellje, amelyet a gyermek egyéni ösztönzésére és a közösségben való aktív részvételére, az érdeklődő magatartásra, az intelligencia kognitív és verbális jeleire, a verbális kommunikációra – azaz arra, hogy a gyermeket egyenrangú vitapartnerként kezeljék -, valamint a párbeszédre fektetett hangsúly határoz meg.
>
> Másodsorban a középosztálybeli szülők – különösen más kultúrákkal összehasonlítva – fontos értéknek tartják az egyéniséget, az autonómiát, a magabiztosságot és az önkifejezést, nagyra értékelik a személyiséget és gyakran élnek a dicséret és bátorítás eszközével. A hagyományos és az attól különböző családok nagyon hasonlóak voltak egymáshoz az ösztönző magatartás és az önállóságra bátorító gyakorlatok relatíve magas arányát tekintve, összehasonlítva a szülői és gyermeki magatartás más kultúrákban világszerte megfigyelt - sokkal alacsonyabb - szintjével.

Bár csaknem közhelyszámba megy az az állítás, hogy az amerikai családok támogatják az autonómiát, individualizmust és az egyén függetlenségét, a gyermekek személyiségének formálása kapcsán kitűzött célok és értékek sokkal összetettebbek annál, mint amit ezek a terminusok közvetítenek. Míg az egyéniség magasra értékelt cél az amerikai családokban, az individualizmusról folytatott diskurzusok olyan kulturális gyakorlatot takarhatnak, amely jelentősen eltér ettől a céltól, sőt talán arra vonatkozó, mélyen fekvő pszichokulturális félelmekre és bizonytalanságérzésre reflektál, hogy mit jelent egyéninek lenni és mi veszhet el e cél hajszolása közben.

A fejlődés szakaszai és a gyermek, mint egyéniség

> **3 és 4 éves kor között: hatalmi harcok**. „A 4 éves gyermekeket különösen lenyűgözik a szuperhősök és más, emberfeletti hatalmak" – mondja *Wilford* a Sarah Lawrence College-ban működő Early Childhood Center igazgatója. A gyerekek ebben az életkorban megpróbálnak benyomásokat szerezni arról, hogy milyen hatással vannak a környezetükre és az őket körülvevő emberekre.
>
> **5 és 6 éves kor között: megfigyelő személyiség**. „Mire a gyermekek elérik az 5-6 éves kort, már képesek megérteni egy személyiség jellemvonásainak összetettségét" – magyarázza *Wilford*. Miután megtanulják elfogadni a karakterek egyediségét, sokkal reálisabb részletekkel akarják színezni játékaikat…

> **7 és 8 éves kor között: jelenetek eljátszása**. Ebben az életkorban a gyermekek fantáziáját miniatűr világok ragadják meg, és nagy érdeklődéssel kezdhetnek akciófigurák gyűjtésébe. „Sokkal kevésbé valószínű, hogy egy hét éves gyermek eljátszik egy szerepet, ehelyett inkább játékfigurákkal játszatja le az általa kitalált történetet" – mondja *Wilford*. „A gyermek alapvetően 'színészből' 'rendezővé' válik."

A gyermeket fejlődő személyiségnek tekintő szemléletnek az amerikai kultúrában használt központi értelmező kerete a szakasz-orientáltság. Eszerint a gyermek fejlődési szakaszokon megy keresztül a felnőtt kompetenciák eléréséhez vezető úton, s valamennyi életkori stádium sajátos magatartásformákkal jellemezhető. Míg e szakaszok világosan meghatározhatók az alapján, hogy a gyermek éppen miként viselkedik, az amerikai diskurzusban hallgatólagosan a szerint ismerhetők fel, hogy a gyermek mire nem képes az adott életkorban. E ki nem mondott negatív kompetenciák jelenléte nagy hányadát képezi a szakaszok meghatározásának és a róluk való gondolkodásnak: az iménti szövegben például az a definíció, mely leírja, hogy mire képesek az 5 éves gyermekek, voltaképpen azt is sugallja, hogy az ennél fiatalabbak nem érthetik meg egy karakter személyiségének összetettségét.

A szakaszokban való gondolkodás esetében maga az egyéni képességek, készségek és viselkedésformák által meghatározott gyermek az elemzés egysége. A szülőket meggyőzik arról, hogy a gyermekek egyedi személyiségekként való megértése a sikeres gyermeknevelés kulcsa. Paradox módon azonban azzal egy időben, hogy az egyes gyermek az elemzés egyede, a gyermekeket nem annyira különálló individuumoknak, mint inkább egy sajátos, biológiailag meghatározott univerzális állapot példáinak tekintik. Az egyes gyermeket kiindulópontjául választó elemzés figyelmen kívül hagyja a gyermek - mint a társadalmi szereplő – másokhoz fűződő kapcsolatát, vagyis nem veszi tekintetbe társadalmilag megalkotott és független énjét. A hangsúly végeredményben nem a gyermek egyediségén vagy a társadalmi kontextusba helyezett énjén van, hanem azon, hogy viselkedése hogyan jellemezhető fejlődésének egy sajátos, biológiailag meghatározott szakaszában.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy a személyiség amerikai diskurzusban betöltött állítólagos központi szerepe valójában – egy mélyebb értelemben – a teljes személyiség kifejlődése ellen dolgozik azáltal, hogy a viselkedésre és a teljesítményre, vagy az én más külső attribútumaira koncentrál, míg figyelmen kívül hagyja a szülőkhöz és másokhoz fűződő érzelmi kapcsolatok sokkal alapvetőbb jellemzőit. Így az az egyéniség-fogalom, amelyet a fejlődésközpontú amerikai diskurzus hozott létre, sokkal inkább külsővé tett és feldarabolt az elszigetelt viselkedések, teljesítmények, képességek és készségek nyomán, semmint társadalomba ágyazott, vagy a másokkal való érzelmi azonosulás tapasztalatain keresztül megalkotott.

Hatalom / kontroll

A szakaszokról folytatott diskurzus egyik elsődleges témája a hatalomé. Az amerikai szülő-gyermek viszonyban a hatalom és a kontroll kérdése jelenti azt a központi nézőpontot, amelyen keresztül a gyermek-szülő kapcsolat – és, sokkal alapvetőbben az egyén és mások viszonylata – konceptualizálható. Az idézett szövegben például azt láthattuk, hogy 3 és 5 éves kor közötti szakasz úgy írható le, mint a hatalmi harc időszaka. Ebben a stádiumban a gyerekek feltehetően „benyomásokat próbálnak szerezni arról, hogy milyen hatással vannak a környezetükre és az őket körülvevő emberekre". A hatalom/kontroll témája ismét felbukkan a 7-8 éves korszakban: a gyerekek szereplőkből rendezőkké válnak – olyan szerepelmozdulás ez, amely a hatalom és kontroll megnövekedett érzésén alapul.

A hatalom kérdése a gyermek-szülő viszonyról való gondolkodás kereteként központi jelentőségűvé válik, amint azt a Time magazin nemrég megjelent számában a címlapra került kérdés is jelzi: „Túl sok hatalma van a srácoknak?". A szülő-gyermek kapcsolatokat gyakran írják le az „akaratok összecsapásaként", „hatalmi harcként", vagy „a szülői hatalom próbaköveként", amint azt a következő példa is mutatja:

> Úgy 3 éves kor környékétől a gyerekek már több függetlenségre vágynak, s ez azzal jár, hogy ellenőrzésük alá vonják a körülöttük lévő dolgokat – még Önt is. (A kis uralkodók, *Parenting* magazin, 2001. március)
>
> A gyermekek a fejlődés valamennyi szakaszában próbára teszik a szülői hatalmat, és feszegetik az Ön által felállított határokat… Ám amikor a párbeszéd a különböző elképzelések közötti harccá válik, felvetődik a kérdést: „Kié itt a hatalom tulajdonképpen?". A szülők rendszerint beleesnek ennek a fajta kötélhúzásnak a csapdájába, mert nem értik meg a gyermek dacossága mögött húzódó szándékot. A 4-5 évesek megpróbálják kipuhatolni, hogy a tegnap felállított szabályok érvényesekee még ma is. Ha Ön szóbeli csatározásba kezd a gyerekkel, valójában azt az üzenetet közvetíti felé, hogy a szabályok megvitathatóak. (*Margery Rosen*: Amikor megnyomod a gombot, *Child* magazin, 1999. május, pp55-56)
>
> „Nem mondhatod meg, hogy mit csináljak!" Ez a hatalmi játék akkor bukkan fel, amikor valamilyen utálatos dolgot kell csinálni, például ki kell kapcsolni a televíziót, el kell rakni a játékokat, vagy ideje lefeküdni. De talán többről van itt szó, mint puszta makacskodásról, vagy a gyereknek arról a vágyáról, hogy egész este fennmaradhasson. Az Ön gyermeke talán csak a relatív hatalomnélkülisége felett érzett frusztrációját fejezi ki. Hiszen a gyermekeknek nagyon sok szabályt kell követniük, de csak nagyon keveset állíthatnak fel saját maguk. (*Luise Tutelian*: „De megígérted!", *Parenting* magazin, 2001. június/július, p94.)

Azonban a hatalom/ellenőrzés lencséi, amelyeken keresztül a felnőtt-gyermek interakciókat szemléljük, kulturálisan meghatározottak, amint azt a más nemzeteknél kialakult gyermeknevelési szokások terén – például Japánban – végzett kultúraközi vizsgálatok mutatták. Úgy találták, hogy a gyermekekkel kapcsolatban kialakult „szülői ellenőrzési stratégiákra" vonatkozó elképzelések elsősorban a nyugati szemléletmódon alapultak. *Machida* így fogalmaz: „Mint konstrukció, a szülői ellenőrzési stratégiák nagyon jól illeszkednek a szülői szerepről alkotott modellbe, amelyben – s a tudósok is

így gondolták egészen mostanáig – az anyák irányítják a gyermekeket. Nyugaton sokan úgy tekintettek a gyermekekre, mint akiknek közvetlen utasításokra van szükségük arra nézve, hogy hogyan viselkedjenek, beszéljenek és gondolkodjanak." A közvetlen irányítás egyértelműsége és a szülői hatalom eszméjének népszerűsége az amerikai anyák körében – ellentétben a japán anyákkal – erősen feltűnő az ezen a téren végzett kultúraközi kutatások alapján. Az amerikai anyák nagyobb valószínűséggel folyamodnak saját hatalmukhoz, amikor engedelmességre akarják szorítani a gyermeküket, míg a japán anyák inkább a meggyőzés eszközéhez nyúlnak majd, vagy rábírják a gyereket arra, hogy gondolják át mások érzéseit vagy nézeteit is.

Eltekintve attól, hogy kulturális feltevéseken alapul, milyen hatással van az amerikai családokban a hatalom/kontroll nézőpontja az én normatív konstrukciójára? Amint *Chen* megjegyzi: a nyugatiak számára a szakadék gyermek és felnőtt között az élet áthidalhatatlan ténye. Valójában a mások vagy a környezet feletti hatalom és ellenőrzés csak akkor lehetséges, ha a másikat úgy definiáljuk, mint az éntől elkülönült, illetve azon kívülálló dolgot. Ezzel ellentétben, ha a másikat az éntől függőként, vagy az én kiterjesztéseként tapasztaljuk meg, kisebb valószínűséggel folyamodunk közvetlenül a hatalomhoz és ellenőrzéshez, s a hangsúly sokkal inkább a pozitív érzésekre és az empatikus érzelmi identifikációra kerül. *Chen* így folytatja:

> Összehasonlítva (a nyugat szocializációról alkotott nézeteivel), a japán szocializációs folyamat legjobban az együtt fürdőzés metaforájával írható le. A hangsúly egy olyan családi atmoszféra megteremtésén van, amelyről úgy vélik, hogy a legjobban szolgálja a tudás és a készségek átadását. Ezt oly módon érik el, hogy a szülők olyan közel kerülnek a gyermekeikhez, amennyire csak lehet azáltal, hogy lecsökkentik az észlelésbeli idegenszerűséget. Más szavakkal: a japán megközelítés azáltal hangsúlyozza a személyek közötti érzések minőségét, hogy olyan légkört teremt, amelyben a gyerekek alig érzékelik a pszichológiai különbözőséget vagy a folyamatosság hiányát.

A japán modellben a felnőtt és gyermek nem úgy konceptualizálódik, mint egymástól elkülönült, távoli, vagy egy-egy saját univerzum birtokosa, akiknek kapcsolatában a hatalom kérdései határozzák meg az érintkezéseket, hanem sokkal inkább úgy tekintenek rájuk, mint ugyanazon érzelmi tartalom birtokosaira. A szülők nagy erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy a csökkentsék a köztük és a gyermekek közötti érzékelésbeli és érzelmi különbségeket, s azért is, hogy erősítsék az érzelmi közelség és egység érzését, amely szerintük a kívánatos kulturális jellegzetességek elsajátításához vezet. Ez a téma felbukkant a tanárok és kisgyermekek közötti interakcióval foglalkozó, Japánban készült etnográfiai tanulmányokban is, hiszen ebben az országban nagyon fontosnak tartják, hogy a gyerekek ne álljanak a szülők, vagy valamilyen más fennhatóság befolyása alatt, viszont törekszenek arra, hogy megértsék a gyerekeket, közel kerüljenek hozzájuk, és szoros érzelmi kapcsolatot alakítsanak ki velük (*Shimahara – Sakai*, 1995).[1]

Érzelmek és az érzelmeken alapuló irányítás

Az érzelmi szocializációban megjelenő változatokat a gyermeki fejlődésben szerepet játszó kulturális faktorok felderítése elsődleges terepének tekintik a kultúraközi kutatásokban (lásd *Lewis – Saarni*, 1985). Ennek fényében a szülő-gyermek kapcsolatról folytatott amerikai diskurzust az érzelmeken alapuló irányításra helyezett erőteljes hangsúly jellemzi. *Dunn és Brown* (1991) összehasonlító vizsgálatukban szintén úgy találták, hogy az amerikai családokban sokkal több negatív érzelmeken alapuló vita volt, mint az angolokban. Sok figyelmet szenteltek annak a feltevésnek, amely szerint a negatív érzelmek – s talán az érzelmek általában – a gyermekkorról kialakult amerikai kulturális ideológiák fontos részét képezik.

Erőltetett címkézés

Az érzelmi alapú irányítás amerikai megközelítésének első jellemzője abban áll, amit én erőltetett címkézésnek nevezek. Ez a felnőttek azon gyakorlata, amikor egy gyermeki érzelmet tulajdonítanak a gyereknek, akit azután abba az irányba terelnek, hogy ennek az érzelemnek a felnőttek általi magyarázatával törődjön, ne pedig magával az egyéni helyzettel (ahelyett, hogy hagynák, hogy a gyermek maga nevezze meg a problémát, vagy akár ne is nevezné meg egyáltalán). Vizsgáljuk meg a következő szöveget, amely a szülőknek ad arra vonatkozó tanácsokat, hogy miként kezeljék a gyermekeiknek az ellenük irányuló olyan negatív érzelmi megnyilvánulásait, mit: „Utállak!”, „Rossz anya vagy!”, Nem akarok veled lenni, apát akarom!”.

> Ne büntesse ugyanazzal a gyereket: („Nos, most én is utállak téged!”) Ehelyett ismerje el, hogy gyermekének joga van így érezni, próbálja meg felismerni, hogy milyen érzések bántják (szomorúság, csalódottság, zavarodottság, idegesség) *és tudja be ennek a dolgokat (kiemelés Diane M. Hoffman által)*. Mondhatja ezt például: „Úgy tűnik, nagyon haragszol rám. Mondd csak, miért?” (*Margery Rosen*: Amikor megnyomod a gombot, p.55).

Ebben a példában arra biztatják a szülőket, hogy a gyermek érzelmi állapotáról alkotott saját véleményükre támaszkodjanak, mutassanak bizonyos szakértelmet és semlegességet e folyamatban, tekintet nélkül arra, hogy a gyermek valóban produkált-e valamilyen, a vélt érzelmi állapotra vagy érzelemre utaló jelet, és – talán ennél is fontosabb módon – tegyék mindezt az érzelmi empátia vagy megértés teljes hiányában. A szülők a terápiás modell mintájára a szituáció érzelmileg semleges analitikusaiként viselkednek, s ebből a semleges pozícióból nevezik meg a problémát, vagy tesznek javaslatot a megoldására. Az amerikaiak és a kipszigik[36] körében zajló érzelmi szocializációt

[36] *kipszigi*: Kenya, Szudán, Uganda határvidékén élő, 1-3 milliós népcsoport (a magyar szerk.)

összehasonlító tanulmányukban *Harkness és Super* (1985) megjegyzik, hogy az amerikai és a kipszigi anyák nagyon különbözőképpen reagáltak a gyermekük sírására. A kipszigi anya fecsegett a gyerekének, és azáltal, hogy más dolgokról beszélt neki és másféle tevékenységet javasolt, elterelte a figyelmét. Az amerikai anya ezzel szemben három lépésben reagált a gyermek érzelmeire. Elsőként megnevezte azt a dolgot, amely sírásra késztette („Tudom, hogy mérges vagy."). Ezt követően magyarázattal szolgált arra – jegyezzük meg: a saját magyarázatával –, hogy miért érez így a gyerek, s egyúttal semlegesítette is a problémát („Nagyon elkeserítő, hogy nem sikerült felépíteni azt a magas tornyot!). Végül az anya arra biztatta a gyermekét, hogy térjen vissza ahhoz a tevékenységhez, amely miatt sírva fakadt. Ahogyan a fenti példa is mutatta, az amerikai anya megfogalmazta a gyermek érzéseit a gyerek számára, és ráerőltette saját magyarázatát a gyermek érzelmi állapotára.

Az Egyesült Államokban működő óvodákban folyó érzelmi szocializációval foglalkozó tanulmányában *Leavitt* ugyancsak arra a következtetésre jutott, hogy az érzelmek tulajdonításának jelensége igen elterjedt: az óvónők ismétlődően címkékhez és magyarázatokhoz folyamodtak a gyermek feltételezett érzelmi állapotának megragadásához, számos alkalommal olyanokhoz, amelyek tökéletesen ellentmondtak a gyermek viselkedésének és/vagy állapotának, például: „Ó, nem vagy te mérges, csak fáradt". A gyermek saját érzelmeire vonatkozó magyarázatait és személyes tapasztalatait minden alkalommal elhárították vagy újramagyarázták felnőtt megközelítések alapján, így hatékonyabban voltak kezelhetőek. *Leavitt* kutatásai hosszú távon komoly kérdéseket vetnek fel a gyermek saját énjére vonatkozó érzéseinek ilyen emocionális irányításával kapcsolatban (beleértve az egyén saját énjével és a világgal kapcsolatos percepciójának, valamint azon képesség vagy kompetencia érzésének a tagadását is, hogy valaki képes kezelni saját érzelmi életét, s azt el is tudja másokkal fogadtatni, illetve meg tudja másokkal értetni).

A hitelesség hiánya

A szülőket tanácsokkal ellátó amerikai magazinok egy része elég erőteljesen tanúskodik arról, hogy nem csupán a felnőtteknek a gyermekek érzéseire vonatkozó attribúciói és magyarázatai alapulnak a felnőttek nézőpontján – s nem a gyermekén -, s nem csupán ezeket erőltetik rá bizonyos szituációkra abból a célból, hogy irányítsák a viselkedést. Gyakran kifejezetten a szülőket bátorítják arra, hogy fedjék el, tagadják le, netán magyarázzák félre saját eredeti érzéseiket, vagy leplezzék saját érzelmi törekvéseik igazi természetét a gyermekeikkel folytatott interakciók során. Ez valójában nyíltan a hiteltelenség irányába tereli a szülő és gyermek érzelmi kapcsolatát. Olvassuk figyelmesen az alábbi idézeteket egy olyan újságcikkből, amely arra vonatkozóan ad tanácsokat a szülőknek, hogy hogyan büntessék meg nehezen kezelhető gyermeküket.[2]

> Pozitív fogalmakkal írja le a büntetést… Mondja azt a gyermeknek, hogy ez lehetőséget ad majd arra, hogy nyugodtan viselkedjen. Ne mondjon olyasmit, hogy „Látod, ez történik, ha rendetlenkedsz”! (Még akkor se, ha ez valóban így van.) (*Marie Faust Evitt*: 3 bevált taktika családi programok esetére, *Parents* magazin, 1999. május, p114)
>
> Ügyeljen a hangnemre… Célja az legyen, hogy szavai természetesen, és javaslatszerűen hangozzanak, még akkor is, ha valójában nagyon elkeseredett. (p116)
>
> Csak egyszer kérjen valamit. Ha a gyerek tiltakozik, vagy továbbra is rendetlenkedik, érzelemmentesen büntessen, és ne győzködjön tovább. (p116)
>
> Ha a gyerek otthagyja a helyét, ültesse vissza egy hitetlenkedő, de nem mérges arckifejezéssel. Ugyancsak hozzáfűzheti szigorúan, de nyugodtan: „Soha ne kellj fel a székről, ha nem engedem meg” vagy „Nem muszáj szeretned, amit kérek tőled, de meg kell tenned”. (p116)

Attól eltekintve, hogy mechanikusan és lekezelő stílusban bánik a gyerekkel, a példából az érzelmi hitelesség hiányának problémája rajzolódik ki: még ha mérges, vagy bosszús is, a szülőnek nem tanácsos ezt ki is mutatnia, hanem ezeket az érzéseit el kell rejtenie, le kell tagadnia, vagy az érzelemmentesség és semlegesség irányába kell terelnie. Az érzelmek kizárása az úgynevezett „egy-kettő-három” módszerben is tetten érhető. Például:

Szülő:	„Itt az ideje, hogy kikapcsold a tévét.”
Gyerek:	„De ez a kedvenc műsorom!”
Szülő:	„Egy.”
Gyerek:	„Te vagy a leggonoszabb anya a világon!”
Szülő:	„Kettő.”
Gyerek:	„Danny annyit nézi a tévét, amennyit akarja.”
Szülő:	„Három.”

Figyeljük meg, hogy az anya nem érez együtt gyermekével, és nem szolgál számára magyarázattal, egyszerűen csak számol, és a gyermeket nem személyként, hanem egy fegyelmező eljárás tárgyaként kezeli. Még az olyan helyzetekben is, amelyekben a szülők – ideális esetben – próbálnák megérteni a gyermek indítékait, a szakszerű – de alapvetően nem-empatikus – terápiás modell terjedt el. Egy helyütt például ezt tanácsolják a szülőknek:

> „Kezdeményezzen beszélgetést azzal, hogy megismétli a gyereknek a saját szavait, hiszen ezzel is azt jelzi, hogy figyel rá. Például ha gyermeke azt mondja: ’Ma úgy megharagudtam a barátomra, hogy legszívesebben becsaptam volna az ajtót az orra előtt.’, Ön erre azt felelheti: ’Látom, hogy a barátod nagyon felbosszantott. Mit akarsz most csinálni? Hogyan segíthetnék?’. (*Laura Flynn McCarthy*: Neveljünk kiegyensúlyozott gyereket! *Parenting* magazin, 2001. március, p66)

A terápiás modell szerint a szülő érzelmi távolságtartásra és objektivitásra törekszik, segít a gyermeknek érzelmei megnevezésében, ám ugyanakkor el is távolítja magát a gyermek igazi tapasztalataitól.

Azonban nem csupán a negatív érzelmek problémásak. Az érzelmek kifejezésének általános hiteltelensége, amelyet az amerikai gyermeknevelésben a helyes szülői magatartásnak kiáltottak ki, az olyan pozitív érzelmekre is kiterjed, mint például a dicséret. Ahogyan egy szülő írta:

> „A legtöbb általam ismert szülő beismeri, hogy nagy energiákat fektet abba, hogy kimunkálja azt a nyelvet, amit akkor használ, amikor megszidja vagy megdicséri a gyerekét. Ez azt jelenti, hogy nem mondjuk többé: „Rossz kislány", és azt sem merjük már mondani, hogy „Büszke vagyok rád"." (*Julia Glass*: Rossz gyerekek, jó gyerekek. *Parenting* magazin, 2001. április, p129)
>
> Ahelyett, hogy tág kategóriákat használnának a gyermekeikkel kapcsolatban, a szülőknek manapság speciális fogalmakat kellene alkalmazniuk. Ahelyett, hogy azt mondják: „Ügyes fiú vagy", a szülőknek különlegesen kell fogalmazniuk, mint például: „Ügyesen viselkedtél ma a fogorvosnál!". Vagy e helyett: „rossz", azt kellene mondaniuk: „sajnos rosszul döntött". A szerző kritikusan szemléli a gyermekkel kapcsolatos érzelmek elrejtésének tendenciáját, s azt állítja, hogy saját arra irányuló törekvései, hogy kövesse az általános filozófiát, „mesterkéltté és hatástalanná" teszik a szavait. (p129)

E példák mindegyike azt sugallja, hogy a gyermek viselkedésének irányítására szolgáló tanácsokban megbújó igazi érzelmi tanítások talán inkább az érzelmi őszintétlenségre és a mások érzelmeitől való elzárkózásra buzdítanak.[3]

A gyermek, mint szülői produktum

Az amerikai családok gyermekneveléséről folytatott diskurzusnak feltűnő vonása racionalista vagy fogyasztói szemléletmódja is, amely átitatja a szülő és gyermek közötti kapcsolat teljességét. A racionális fogyasztói ideológia szerint a gyermekek a szülői erőfeszítések és a szülők által befektetett energia és munka termékei. Valóban: az amerikaiak már nem egyszerűen *nevelői a gyermekeiknek*, hanem *gyermekeket nevelnek*, s a főnév igévé válásával a gyermek lett a tárgy – a szülői képességek és erőfeszítések végeredménye. Egy cikkben, amely a gyermekek hisztériájának kezelésével foglalkozik, a szerző úgy fogalmazott, hogy a hisztérikus kitörések „a szülők legmélyebb félelmeit szólaltatják meg: *Miféle gyereket neveltem?*" /*Lisa Lombardi*: Sikoly-mentők, *Child*, 2001. március, p.76/.

A gyermek, mint szülői produktum témájához bőven szolgál bizonyítékkal a következő példa is:

> Egy gyönyörű tavaszi napon, nyugágyamban üldögélve, felpillantottam a könyvből, amelyet éppen olvastam, hogy láthassam a lányomat – akkor volt 2 és fél éves – szemtől szemben a nárciszokkal. Egyik virágtól a másikig hajolva, mindegyiket gyengéden megcsókolta. A szeretettől és büszkeségtől elérzékenyülve – hiszen én neveltem egy ilyen édes és gyöngéd gyermeket – odasiettem hozzá, és letelepedtem mellé. Ekkor lányom nyugodtan hozzám fordult, egyenesen a szemembe nézett, és ezt mondta: „Menj innen, nem akarom, hogy itt legyél. Aput akarom." Vigasztalhatatlan voltam. (*Margery Rosen*: Amikor megnyomod a gombot, p55).

Figyeljük meg, hogy az anya a gyermekét saját nevelésének eredményeként írja le, olyasvalakiként, aki miatt büszkeséget érez. Ez a gyermek sokkal ügyesebb volt, mint ahogyan a szülei gondolták: nem csak azt tanulta meg, hogy hogyan lehet fájdalmat okozni érzelmi semlegességgel, hanem megérezte édesanyja tolakodását is – azt az attitűdöt, amely az anyát arra késztette, hogy gyermekét a saját „termékének" tekintse. Az édesanya szemében a gyermek mentalitása a felnőtt eredménye volt – az anya munkájának és erőfeszítéseinek terméke –, következésképpen tehát büszkeséggel töltötte el saját érintettségének, sőt közreműködésének tudata.[4]

További bizonyítékkal szolgál a gyermek szülői eredményként vagy termékként való felfogására, hogy a szöveg milyen mértékben hangsúlyozza: a gyermek részéről megtapasztalt elutasítás hatására „elveszítjük magabiztosságunkat, bűnösnek érezzük magunkat, és kételkedni kezdünk abban, hogy alkalmasak vagyunk-e arra, hogy szülők legyünk. Ha valakibe személyesen annyi energiát fektettél, nagyon sebezhetővé válsz, és érzékennyé arra, amit az adott személy mond vagy tesz" (*Rosen*, p54). A *befektetés* kifejezés használata ebben az összefüggésben nagyon jellemző, mert ismételten hangsúlyozza a kereskedelmi vagy fogyasztói szemléletet, amely napjainkban meghatározza az amerikaiak gyermekekről való gondolkodását. Ha a gyermek nem „termel annyi osztalékot", amennyit a szülő elvár, a szülő ezt a nevelői képességei elleni támadásként értelmezi. Az, hogy a szülő önértékelését mennyire aláássa, ha a gyermek azt kiabálja „Nem szeretlek!", sokat elárul arról, hogy a gyermeket milyen mértékben tekintik a szülői képességek vagy erőfeszítések produktumának.

A fogyasztói lehetőségek diskurzusa bőségesen megjelenik a mai amerikai gyermeknevelésben. Egy, a gyermekek éjszakai alvásával foglalkozó cikkben a szerző két eltérő álláspont előnyeiről és hátrányairól értekezik: az egyik azt javasolja, hogy hagyjuk sírni a gyereket egész este a szobájában, a másik álláspont pedig a „családi ágy" néven ismeretes. Ezeket a szerző úgy mutatja be, mint a szülők választási lehetőségeit, s szinte kizárólag a szülők igényei és vágyai szemszögéből értékeli őket. A legfontosabb tényező a cikk írója szerint a „rugalmasság és választás. Mi az, amit Ön és partnere akar? Mi lenne a kényelmesebb megoldás?" (Figyeljük meg: a kérdés nem az, hogy a babának mi lenne a megfelelő!) „Kérdezze meg őszintén magától és partnerétől: Mi lenne jobb nekünk, hol töltse a kisbaba az éjszakát? Nagyon fontos mérlegelni, hogy *Ön és társa mit akarnak, vagy mit nem akarnak* aznap éj-

szaka." (*Margery D. Rosen*, „Altassuk el a babát?" *Child* magazin, 1999. május, p25-28)

Ez a vita a szülői vágyakról és igényekről teljesen figyelmen kívül hagyja a gyermek jóllétének kérdését, s a gyermeknevelési folyamatot a szülői vágyakra és kívánságokra alapozott választási lehetőségek készletévé változtatja. Másképpen fogalmazva: „rajtunk áll, hogy elaltatjuk-e a babát vagy sem". Ez a személyes döntésekre és választásokra épülő piaci szemléletmód válik az uralkodó nézőponttá, amelyen keresztül a szülő és gyermek kapcsolatának keretei megkonstruálódnak.

Bármely metódust válasszák is, a szülők azt a tanácsot kapják, hogy egy bizonyos ponton túl meg kell tanítaniuk a gyermekeiket arra, hogy az éjszakára bizonyos szabályok vonatkoznak. Ezek a szabályok – amelyek korlátozzák a gyermekek szüleikhez való közeledését, vagy a velük való interakciót az éjszaka folyamán – nagyon érdekesek, a nappali viselkedést irányító előírásokhoz hasonlóan. A szabályok kiemelten fontos részét képezik a középosztálybeli amerikaiak szülői kultúrájának:

> Azok számára, akik szerint barbár dolog hagyni, hogy a gyerek egyedül sírjon éjszaka, *Dr. Ferber* rámutat arra: időnként minden szülőnek hagynia kell, hogy sírjon a gyermeke. Meglátása szerint: „Ha a kisgyerek valami veszélyessel szeretne játszani, akkor nemet mondunk, és olyan korlátokat állítunk, amelyek lehet, hogy pityergésre késztetik. Megtanítani a gyermeket arra, hogy éjszaka is vannak szabályok – például, hogy nem jöhet a szülők ágyába –, az előbbi példához hasonló dolog. Gyermekének az egyik legfőbb érdeke, hogy jól aludjon éjszaka." (*Rosen*)

Ebben a szövegben a szabályokat kulturális javakként vagy értékekként általánosították, s mind a veszélyes dolgokkal való játékot, mind az együttalvást a szülőkkel – mint a szabályok áthágását - egyenlő módon ártalmas vagy káros tevékenységnek tekintették. A szabályok ernyője alatt minden, ami elsődlegesen valójában a szülők önérdeke, a gyermek „legfőbb érdekévé" alakítható.

Egy másik fejezetben, amely a kisgyerekek feltételezett dacosságával foglalkozik, a szerző azt írja: a dacos gyermek voltaképpen azt kérdezi: „Ki vagyok én? Mik a szabályok? Meddig mehetek el? … 18 hónapos kora körül a kisgyermek elkezdi megérteni a szabályok természetét… Most, hogy már tud a szabályok létezéséről, át akarja hágni őket." (*Meg F. Schneider*: A dackorszak, *Parents* magazin, 1999. május, p197)

A szabályoknak ellentmondásos funkciója van az amerikai kulturális rendszerben: egyrészt feltételezik, hogy a szabályok elengedhetetlenek a családi élet szempontjából, ugyanakkor azt is, hogy természetes a vitatásuk vagy áthágásuk. Milyen hallgatólagos üzenetet hordoz ez a diskurzus a gyermek és szülei, vagy még általánosabban: az egyén és mások kapcsolatáról? A szabályok – úgy tűnik – hozzájárulnak az én és a másik közötti különbségtételnek vagy szembeállításuknak az eléréséhez: olyan határokat állítanak fel, amelyek között valaki hatást gyakorolhat a másikra, vagy rá-

kényszerítheti az akaratát. Valójában az érzelmi empátia és együttérzés hiányában szinte kizárólagos eszközei az egyén kordában tartásának. Azonban azokban az országokban, ahol erőteljes kulturális hangsúlyt kap az érzelmi szimbiózis, az empátia és az azonosulás a gyermekek szocializációjában – mint például Japánban -, azt láthatjuk, hogy a gyermeknevelésről folytatott diskurzusban sokkal kisebb szerepe van annak, hogy a gyerekeket megtanítsák a családban lefektetett szabályok elfogadására. Ilyenformán úgy tűnhet, hogy a szabályok és az empátia részben helyettesítik egymást az egyén szocializációjában, s hogy az én különböző formáit hozzák létre: a társadalomba ágyazott és érzelmi kötődésekkel rendelkező ént, illetve az elkülönült, érzelmileg autonóm ént. Valójában az amerikai szülők úgy tudják, hogy „amikor a gyermek ellentmond szüleinek, azt jelenti ki: 'Nem tartozom hozzád – a magam ura vagyok.'" (*Schneider*, 1999). Az amerikai személyiség autonómiája így a másoktól való elkülönülés feltételéből következik, mely folyamatban a szabályok absztrakciója kínálja az alapvető határokat vagy feltételeket a társassághoz-elkülönültséghez, amely ellen az egyén küzd. Az érzelmi azonosulást vagy empátiát ily módon kontrollálják, elfedik, vagy szükség esetén tagadják, mert veszélyezteti az autonómia feltételeit, amelyek a hatalom és ellenőrzés hierarchiájának szabályozása alatt állnak.

Kultúrától az ideológiáig: a gyakorlat ellentmondásai

Ahogyan *Stephens* (1995) és mások rámutattak: napjainkban a gyermekkor nem csupán egy kiemelt jelentőségű társadalmi és kulturális konstrukció, hanem politikai vonatkozásai is vannak: a kulturális elképzelések lehetnek a politikaformálás eszközei – s gyakran használják is őket politikai eszközként -, továbbá oktatási és képzési intézmények, politikusok, s más hatalmi pozícióban lévő személyek legitimálják őket. Bár nem tételezhetünk fel tökéletes megegyezést a diskurzus és a gyakorlat között, ugyanakkor a diskurzus nagyon fontos szerepet játszik a döntéshozás és a gyakorlat normatív és „legjobb" módszereinek meghatározásában. Ebből a szempontból az olyan ideológia, amely a tervezett vagy ideálisnak tekintett értékekkel és eredményekkel konfliktusban álló gyakorlatot támogat, meglehetősen gyanúsnak minősül. Amint azt az elemzésem idáig vezető szakaszában már vázoltam: a gyermeknevelés kortárs amerikai diskurzusa azt példázza, hogy a jószándékúnak kikiáltott fejlődésközpontú és gyermek-orientált megközelítések a gyermeknevelés vonatkozásában paradox módon tagadják a gyermeki megnyilvánulásokat, egyéniséget és ént. Ezen ellentmondások jellegzetességei az alábbiakban foglalhatóak össze:

1. A gyermekek „individuumok", bár viselkedésüket sokkal kevésbé tekintik olyan egyéni tényezőknek, amely a szülőkkel és másokkal való kapcsolatra adott válaszként jött létre, mint inkább egy kikerülhetetlen biológiai és fejlődésbeli állapot eredményének. A szakasz-szemlélet valójában aligha képviseli a gyermekeket, mert pusztán biológiai szükségsze-

rűségeken alapul. A fejlődéselmélet – mint alapvető nézőpont – voltaképpen elvitatja a gyermekektől a jelenüket (*Caputo*, 1995), s mindig valamilyen későbbi – jobb – szint vonatkozásába helyezi őket. A gyermekek életét a jelenben, illetve a világban szerzett tapasztalataikat figyelmen kívül hagyják, amikor a viselkedésüket egy speciális fejlődési szakasz jellegzetességei eredményének tekintik. A másik probléma az, hogy az elmélet az egyes szakaszokat kulturálisan univerzálisnak tekinti, s ráadásul oly mértékben, amely az egyéni jellemvonások felismerése ellen dolgozik (*Hoffman*, 2001).

2. A gyermekekről feltételezik, hogy érésük természetes részeként hatalomra és ellenőrzésre tesznek szert, ám a gyermek-szülő kapcsolatok – különösen az érzelmi területen – a szülők gyermekek felett gyakorolt hatalmáról, és a szülői kívánságoknak való engedelmességről szólnak elsősorban. Így belső konfliktus feszül a gyermekek környezet feletti ellenőrzését alapvetőnek tekintő ideológia és a gyermekek felett gyakorolt szülői kontroll szükségessége között. A „hatalmi harc", mint a szülő-gyermek kapcsolatra használt metafora – felületes módon – kiegyenlítettnek tekinti a hatalmi viszonyokat, ám a gyakorlatban a hatalom nem egyenlően oszlik meg a felnőttek és gyermekek között. Továbbá a hatalom optikája olyan erőteljes hatással bír, hogy elfedi előlünk a gyermek-szülő interakciók más aspektusait, amelyek talán a valóságban nem igazi hatalmi tényezők, hanem a meghittség, a kapcsolat és az egyéniség kiteljesítésének eszközei.
3. A szülőknek meg kell érteniük a gyermekeiket, és alkalmazkodniuk kell gyermekeik érzelmi életéhez, ám ugyanakkor ezt az ideált meghazudtolja a megvalósításának módja: az érzelmi címkézés, őszintétlenség, hiteltelenség, és a távolságtartás/ eltávolítás technikái, amelyek a szülői diskurzus lényegét jelentik, meghiúsítják az igazi empatikus érzelmi kapcsolat és hitelesség elérését. Az interakció terápiás módja a hatékony tanácsadáshoz szükséges tárgyilagos érzelmi semlegességen alapul, ám esetünkben ez a modell, mely állítólag elfogadja a gyermek érzelmi életét, valójában a felnőttek címkézésének, meghatározásának és interpretációjának tárgyává teszi őket. Ebben a folyamatban a gyermekek hangja voltaképpen nem számít, s az érzelmi autonómia sem elfogadott.
4. A gyermekeket a szülők termékeinek tekintő szemlélet ellentmondásban áll bizonyos tekintetben mind azzal az elképzeléssel, hogy a gyermek biológiai szakaszok által meghatározott, mind azzal, hogy az embernek veleszületett személyisége van. Tekintet nélkül a biológiai örökség és a szülői/környezeti tényezők gyermekek fejlődésére gyakorolt relatív hatásának valóságára, ami számít, az a mód, ahogyan az egész folyamatot meghatározzák a szülői teljesítmény mutatói. Ez nem pusztán befolyás vagy tanítás: ami e diskurzusban szembetűnő, az a termék metaforája, és amit e nézőpont maga után von, az a szülői szerep ésszerűsített megközelítése, amely egy folyamatban lévő, tárgyiasult, szabályok által irányított kapcsolatot sugall a „gyártó" (szülő) és a „termék" (gyermek) között. A gyermek személyisége e megközelítés szerint a racionális választások, a

személyes érdeklődés maximalizálása stb. útján keresztül alakul ki, amelyek együttesen a szülői újrakezdés erkölcsi támogatását adják.

Ezt a diskurzust a gyermekgondozás egy korábbi megközelítésének: az *ok nélküli gondoskodásnak* nevezett koncepció ellenében is meg kellene vizsgálni. *Bowlby* (1965) fogalmazott meg egy olyan etikát, amelyben a szülők racionális választásokon, mérlegelt hasznokon és saját személyes érdeklődésükön túlmutatóan gondoskodnak a gyermekek jólétéről és biztonságáról. Úgy gondolom, hogy éppen ennek az érdek nélküli szeretetnek és gondoskodásnak a nézőpontja veszett ki az amerikai középosztály gyermeknevelésről folytatott szakszerű diskurzusából. Amikor a szülőknek azt mondják, hogy legyenek készek arra, hogy szabályokkal és szülői rendelkezésekkel kényszerítsék ki az engedelmességet, biztosak lehetünk benne, hogy valami mélyen emberi veszett ki a gyermek és szülei kapcsolatából.

Wee azt írja, hogy azokban az országokban, melyekben politikailag nem központosított a hatalom, a szülő-gyermek viszony alapvetően személyközi kapcsolat, melyben benne foglaltatik, hogy a gyermeket szociális lényként fogadják el. Ezekben a társadalmakban a szülő úgy érzi, hogy nincs joga ahhoz, hogy mások viselkedését irányítsa, még a saját gyermekeiét sem. Ezzel szemben az államokban az interperszonális kapcsolatok mindig hierarchikusak, s ez egy olyan teret képez, melyben bizonyos személyek vagy csoportok jogot formálnak a kollektív felsőbbrendűségre, s különféle legitimációs stratégiákkal rákényszerítik akaratukat a gyermekeikre. Természetesen van tere e vita kritikájának - nem hiszem például, hogy a központosított politika mindig egyenlő lenne a gyermekek iránti tisztelet hiányával, pusztán az egyén és mások kapcsolatának változatos formái, vagy azon metódusok miatt, amelyek révén az intimitás a személyközi kapcsolatokban a kollektív jelentések és gyakorlatok besulykolásának irányítójaként működik. Mégsem hagyhatók figyelmen kívül a gyermeknevelés legitimált diskurzusának hatásai, amelyek – amint azt bemutattam – tárgyiasult viszonyba helyezik egymással a gyermeket és a szülőt, s végeredményben elvitatják a gyermektől megnyilvánulásait és énjét, minden ellenkező látszat ellenére.

Bár a gyermek-szülő kapcsolatok a családi kapcsolatok mikro-szintjén uralkodnak, a diskurzus és az alapvető irányelvek makro-szintjére is hatással bírnak. Az iskolai munkában való szülői részvétel ideáját például a helyes gyermeknevelés elengedhetetlen részének tekintik: mindkét politikai oldal, az oktatás intézménye és a média is a gyermekek iskolai sikerességét befolyásoló nélkülözhetetlen elemnek tartja, s számos csoport, érdekképviseleti szerv és iskola használja politikai célokra, hogy általa segítsék a gyermekek iskolai tapasztalatait befolyásoló politikák széles körét. A szülői részvételt a nemzeti oktatáspolitika szintjére emelték az Egyesült Államokban (Clinton elnök *Goals 2000* elnevezésű politikai programjának 8. célkitűzéseként szerepelt).

Azonban – amint azt *de Carlvaho* (2001) és *Lareau* (1993) alapos munkáikban kifejtették – a szülői részvétel nem csodaszer; valójában súlyosbítja az oktatási egyenlőtlenségeket, hiszen csak a társadalmi és kulturális

tőkével rendelkező szülők segítik ily módon a gyermekeiket, ám a többiek nem. Így aztán, amikor az amerikai szülőkkel szemben növekvő mértékben fogalmazódik meg az az elvárás, hogy a gyermekeikkel együtt szinte ők is iskolába járjanak, annak érdekében, hogy azok jobban boldoguljanak – voltaképpen csak tovább növelik a gyerekek egyenlőtlen iskolai eredményeit. (Ötödik osztályos fiam tájékoztatott, hogy amennyiben nem írom alá a dolgozatát, pontokat vonnak le tőle, és nem mehet ki a szünetben – az iskola most már a gyermekeket bünteti a szülői mulasztásokért.) További problémát jelent, hogy a szülői részvétel gyakran szülők túlzott bevonását jelenti az iskolai dolgokba, amely sokszoros negatív hatással bír: nem kis része stressz mind a szülők, mind a gyermekek számára, és tisztességtelen a gyermekekkel szemben, mivel néhány anya folyamatosan jelen van az osztályteremben és részt vesz az iskolai tevékenységekben, míg mások alig bukkannak fel.

Egy olyan kultúrában, amelyben az ésszerű gyermeknevelés ideája uralkodik, ahol a gyermekközpontúság jelen van az elméletben, de a gyakorlatban nincs, s ahol a gyermekekről, és másokkal való kapcsolatukról szóló diskurzusok tartalma nem kérdéses, az ember nem tehet mást, mint hogy elgondolkodik azon: milyen tartós és hosszú távú hatást gyakorol mindez a gyermekek énképére és másokkal való kapcsolatára a világban. *Brazelton* és *Greenspan* (2000) megjegyzi, hogy aminek manapság az amerikai társadalomban szemtanúi lehetünk, az a személytelen gyermeknevelés irányába mutató határozott trend – valódi elmozdulás a „gyermekekkel folytatott interakció személytelen módja felé" (p.xviii), amely sokkal inkább a materialista célkitűzésekre és irányultságra adott válasz, semmint olyasfajta gondoskodás, amelyre a gyermekeknek szüksége lenne ahhoz, hogy egészséges és gondoskodó emberi lényekké váljanak.

Következtetések: a gyermekekért végzett munka a globális-lokális nézőpontokból

Az amerikai gyermekkor-ideológiákat végül egy nagyobb, globális kontextusba kell helyeznünk, mivel – amint *Stephens* (1995) állítja – a gyermekkor olyan terület, ahol teret nyernek a globális kapitalizmus alapvető folyamatai. Ahogyan az elveszett, eltűnő, szertefoszló gyermekkor, a megterhelt gyermekek-szülők, a veszélyben lévő gyermekek témái egyre nagyobb teret nyernek az amerikai tudományos és népszerű irodalomban - s valójában számos más társadalomban is -, fel kell tennünk a kérdést: hová tűntek a boldog gyermekek? *Boyden* (1997) mutat rá arra, hogy globális szinten egyre több bizonyíték van arra, hogy a gyermekkor nagyon sok gyermek számára boldogtalan időszak. Még a viszonylag jómódú országokban is egyre nyilvánvalóbbá válik a gyermekek szenvedése és boldogtalansága. S különösen igaz ez a középosztálybeli amerikai családokban, ahol a gyermekfegyelmezéssel, hatalmi harcokkal és a napi gondoskodás terheivel kapcsolatos problémák ellenére például az uralkodó kép nem a romlásra vagy a pszichológiai diszfunk-

cióra helyezi a hangsúlyt, hanem a szülőre, aki kötelességtudóan és szakszerűen teszi a dolgát. Ez csupán az elmélet és a gyakorlat közötti összeütközés lenne? Hogyan működik a gyermekneveléssel kapcsolatos diskurzus az Egyesült Államokban és másutt a világon?

Azt felelném erre – *de Carlvaho*-val együtt (2001) –, hogy a gyermeknevelés egyfajta szimbolikus tőkévé vált; tudománnyá, normatív, standardizált, szakértők által előírt tartalmakkal:

> A pszichológia folytonosan újradefiniálta a szülői szerep pozitív és negatív formáját, s jelentősen hatott a családi életmódra, különösen a gyermeknevelés középosztályi, jól értesült, *naprakész* mintáira… Amellett, hogy érzelmi megnyilvánulásokat mutat, fizikai védelmet és morális útmutatást nyújt, a szülői szerepnek olyan instrumentális szerepet is be kell töltenie, amely elősegíti a társadalmi lehetőségekhez illeszkedő és társadalmi jutalmakra beváltható speciális minőségek és kompetenciák kiformálódását. Új meghatározása szerint az érzelmi kapcsolat olyan speciális formája, amelytől kimondottan azt várják, hogy hatékony segítője legyen a gyermekek pszicho-szociális és – egyre inkább – kognitív fejlődésének.

De Carlvaho megjegyzi, hogy a középosztálybeli szülők – a helyes gyermeknevelés alapelveivel összhangban – nagyon látványos szerepet játszanak gyermekeik iskoláztatásában. Valójában a szülők iskolai érdekeltsége legitimálja a társadalmi osztálynak és a társadalmi tőkének a gyermek iskolai sikereihez való hozzájárulására gyakorolt hatásait (lásd még *Lareau*, 1993). A szülői szereppel kapcsolatos és a gyermeknevelésre vonatkozó ideológiák ily módon belekeverednek az amerikai gyermekek életét sújtó, a folyamatosan jelen lévő társadalmi egyenlőtlenségekbe, különösen az oktatási rendszerben, vagy azon keresztül.

Mivel az Egyesült Államokban a gyermekkorral kapcsolatos ideológiák a felszínen gyermekközpontúak és támogatják a gyermek egyéniségét, a racionalizmus, az érzelemtagadás, valamint az egyéniség és az autonómia gondolata elvetésének mögöttes tartalmai továbbra is változatlanok maradtak. Nem kételkedem abban, hogy ha ezeket a rejtett tartalmakat jobban ismernénk, az amerikai gyermeknevelés elmélete különösnek, sőt gyermekellenesnek tűnne a világ számos részén. Ám jelenleg – a gyermekpszichológia nyugati tudományának a szociális munka nemzetközi diskurzusa által is támogatott feltevései – még mindig nagy befolyással bírnak arra a módra, ahogyan a szakemberek világszerte meghatározzák a gyermekek életét.

Legalább négyféle módon közelíthetünk a kulturális keveredésnek e folyamatához: először is, azok az ideológiák, amelyeket mi átfogóan, a kultúra és politika terminusaiban vizsgálunk, érvényességüket tekintve nem kötődnek kifejezetten Amerikához – sokkal inkább univerzálisan alkalmazhatóak minden gyermekre szerte a világon. A második ide vonatkozó gondolat – mely sokkal inkább etnocentrikus, bár az amerikaiak nem túl gyakran foglalkoznak ezzel -, hogy az amerikai ideológiák maguk is univerzálisak: egyszerűen a gyermekekről való gondolkodás és tudás legjobb eredményeire reflektálnak;

így – ennek minden nehézsége és ellentmondásossága ellenére – elterjednek szerte a világon. A harmadik nézőpont az eredet kérdésére koncentrál: míg az elméletnek és a gyakorlatnak valóban vannak nemzeteken átívelő áramlatai, az azokat befogadó kultúrák mindig honosítják, s saját képükre formálják a máshonnan érkező hatásokat, helyi jelentéssel és értékekkel dúsítva és saját céljaikra használva fel őket. A negyedik szempont a keveredés folyamatát kíséri figyelemmel, melynek során a helyi értékek és értelmezések újraformálódnak a nem-helyiek által, s az eredményül kapott végtermékben elveszítik eredeti jellegzetességeiket. Ilyenformán – a legmélyebb szinten – megdől a lokális-globális dichotómia, mivel maguk a kategóriák összekeveredtek, s helyi gyakorlatot globális értelmezések itatták át, éppen, ahogyan a globálisnak is mindig adaptálódnia kell a helyi viszonyrendszerhez.

Függetlenül attól, hogy melyik nézőpont veszi fel gyermekekkel kapcsolatos aktuális szemléletmódok és megközelítések természetét, a legsürgetőbb igény, hogy a hivatalos, a szankcionált vagy másképpen meghonosodott ideológiák mögé nézzünk – s hogy rákérdezzünk az őket támogató diskurzusra: akár arra a módra, ahogyan elnyomják a kulturális alternatívákat, akár arra, ahogyan a gyermekekkel való bánásmód meghatározását kikövetelik maguknak. Azok a nemzetek, amelyek tudomásul veszik a konfliktusaikat, s azt, hogy miért nem sikerült a legmegfelelőbb gondoskodást nyújtaniuk a gyermekeik számára, túlléphetnek problémáikon. Míg Németország felismerte a gyermekellenes érzések jelenlegi virágzását és lépéseket tett ennek kezelésére, vagy míg Japánban, az 1990-es években, kialakult a gyermeknevelési tanácsadás új formája, mely kísérletet tett arra, hogy a közgondolkodásban megváltoztassa a mindenkiért áldozatos anya képét, és foglalkozzon azokkal az anyákkal is, akik nem szeretik a gyermekeiket, addig az amerikai gondolkodás főiránya – a szegénységben élő gyermekek, a gyermekbántalmazás, a gyermekek által elkövetett öngyilkosságok és a kamaszkori erőszak széles körben ismert problémái ellenére – a gyermekekkel kapcsolatos alapvető kötelezettségeinek tekintetében továbbra is boldogan, önkritika nélkül virágzik. Megteheti, mert gyermekkor-ideológiái alapvetően öncsalóak. Egy összehasonlító kulturális nézőpont, s az akarat, hogy a magától értetődően jószándékúnak tekintett gyermeknevelési szokások mélyére nézzünk, nagy mértékben járulhatna hozzá, hogy megváltozzon az a mód, ahogyan a gyermekeinkre tekintünk, vagy ahogyan hozzájuk viszonyulunk.

Megjegyzések

1. A hatalom/kontroll nézőpontja mögött húzódó másik tartalom negatív elképzelések olyan csoportját foglalja magában a gyermekek természetét illetően, mely talán a gyermeki romlottságról vallott kálvinista nézetek maradványa. A gyermekekre alapvetően úgy tekintenek, mint akik „mindig csak meg akarják úszni a dolgokat”, s képesek mind a rosszra, mind arra, hogy ravaszul manipulálják a felnőtteket, ha a felnőttek nem lépnek közbe, nem fektetnek le szabályokat, s nem kényszerítik ki az engedelmességet. A szabálykövetés jelentősége az ameri-

kai középosztálybeli családokban e gyermekekkel kapcsolatos nézőpont kulturális lenyomata, amennyiben alapvetően megpróbál befolyást gyakorolni a szülők feletti manipulatív ellenőrzésre, és a megúszásra játszó rosszaságra.

2. A gyermek ültetéssel való büntetését – ezt az amerikai középosztályban oly népszerű gyermekfegyelmezési módszert – e cikkben úgy mutatják be, mint „fegyelmezési technikát, amelyet a legtöbb modern szülő az elfenekelés humánus alternatívájának tekint. A leültetés a fegyelmezés mindenütt jelenlévő kulcsfogalmává vált".
3. Az amerikai gyermeknevelési diskurzusban az érzelmi távolságtartás/semlegesség hasonló módszerét szintén erősen javasolják a fegyelmezési eszközként használt testi fenyítés hívei: a szülő nem haragból üt, hanem az érzelmi semlegesség pozíciójából. Nagyon is jogosan vetődik fel az a gondolat, hogy az érzelemmentesen, vagy érzelmileg semleges állapotban történő verés az embertelenség legvégső formája: egy automatává változtatja a szülőt, aki képes fizikai fájdalmat okozni másoknak mindenfajta érzelem vagy érzelmi reakció nélkül. Az ilyenfajta érzéketlenség veszélyeit még nem igazán mérlegelték.
4. Nem kívánom kisebbíteni a szülői és környezeti tényezők gyermek fejlődésére gyakorolt hatásának jelentőségét: ezek kétségkívül ugyanolyan fontosak, mint a veleszületett vagy biológiai örökség.

Hivatkozások

Bornstein, Marc H. 1991. Approaches to Parenting in Culture. In: Marc H. Bornstein, ed., *Cultural Approaches to Parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bowlby, J. 1965. (rev. ed.). *Childcare and the Growth of Love*. Harmondsworth, DK: Penguin.

Boyden, Jo. 1997. Childhood and the Policymakers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood. In: Allison James and Alan Prout, eds., *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.

Brazelton, T. Berry and Greenspan, Stanley 1. 2000. *The Irreducible Needs of Children*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.

Caputo, Virginia. 1995. *Anthropology's Silent Others: A Consideration of Some Conceptual and Methodological Issues for the Study of Youth and Children' s Cultures*.

In: Vered Amit-Talai and Helena Wulff, eds., *Youth Cultures: A Cross-Cultural Perspective*. London: Routledge.

Chen, Shing-Jen. 1996. Positive Childishness: Images of Childhood in Japan. In: C. Philip Hwang, Michael E. Lamb and Irving E. Sigel, eds;, *Images of Childhood* (p113-127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

de Carvalho, Maria E.P. 2001. *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parenta Involvement in Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dunn, Judy and Brown, Jane. 1991. Becoming American or English? Talking about the Social World in England and the United States. In: Marc H. Bornstein, ed., *Cultural Approaches to Parenting* (155-172). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Harkness, Sara and Super, Charles M. 1985. Child-environment Interactions in the Socialization of Affect. In: Michael Lewis and Carolyn Saarni, eds., *The Socialization of Emotions* (p21-36). New York: Plenum Press.

Hess, Robert D. and Hiroshi Azuma. 1991. Cultural Support for Schooling: Contrasts between Japan and the United States. *Educational Researcher* 20(9): p2-8, 12.

Hoffman, Diane M. 1999. Turning Power Inside Out: Reflections on Resistance from the Anthropological Field. *Qualitative Studies in Education* 12(6): p671-687.

Hoffman, Diane M. 2000. Enculturating the Self: Person, Relation, and the Discourse of Childrearing in the American Family. In: Bernard P. Wong, ed., *Family, Kin, and Community: A Reader*. Dubuque, 1A: Kendall-Hunt.

Hoffman, Diane M. 2001. Best Practices? The Cultural Discourse of Developmentalism in American Early Education: A Cross-Cultural Comparison. In: Patricia Ruggiano Schmidt and Peter B. Mosenthal, eds., *Reconceptualizing Literacy in the New Age of Multiculturalism and Pluralism*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

John, Mary. 1995. Children's Rights in a Free-market Culture. In: Sharon Stephens, ed., *Children and the Politics of Culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Lareau, Annette. 1993. *Home Advantage*. London: Falrner.

Leavitt, Robin. 1994. *Power and Emotion in lnfant-Toddler Day Care*. Albany, NY: State University of New York.

LeVine, R.A. 1974. Parental Goals: *A Cross-cultural View. Teachers College Record* 76(2): p226-239.

LeVine, R.A., Miller, P.M. and West, M.M. 1988. *Parental Behavior in Diverse Societies*. San Francisco: Jossey-Bass.

LeVine, R.A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P.H., Keefer, C.H. and Brazelton, T.B., 1994. *Child Care and Culture: Lessons from Africa*. New York: Cambridge University Press.

Lewis, Catherine. 1995. *Educating Hearts and Minds.* Cambridge: Cambridge University.

Lewis, Michael and Saarni, Carolyn. 1985. Culture and Emotions. In: Michael Lewis and Carolyn Saarni, eds., *The Socialization of Emotions* (p1-20). New York: Plenum Press. .

Machida, Sandra. 1996. Maternal and Cultural Socialization for Schooling: Lessons Learned and Prospects Ahead. In: David W. Shwalb and Barbara 1. Shwalb, eds., *Japanese Childrearing: Two Generations of Scholarship* (p241-259). New York: The Guilford Press.

Parsons, Talcott. 1955. Family Structure and the Socialization of the Child. In Talcott Parsons and Robert Bales, eds., *Family, Socialization, and Interaction Process* (p35-131). Glencoe, IL: The Free Press.

Shimahara, Nobuo and Akira Sakai. 1995. *Learning to Teach in Two Cultures: Japan and the United States*. New York: Garland Publishing.

Stephens, Sharon, ed. 1995. *Children and the Politics of Culture. Princeton*, NJ: Princeton University Press.

Super, Charles and Sara Harkness. 1986. The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture. *International Journal of Behavioral Development* 9: p545-569.

Tsuneyoshi, Ryoko. 2001. *The Japanese Model of Schooling: Comparisons with the United States.* New York: Routledge Falmer.

Wee, Vivienne. 1995. Children, Population Policy, and the State in Singapore. In: Sharon Stephens, ed., *Children and the Politics of Culture. Princeton*, NJ: Princeton University Press.

Weisner, Thomas. 1999. Values that Matter. *Anthropology Newsletter* 40(5) (May): p1-5.

A szerző

Diane M. Hoffman az atropológia és a nemzetközi összehasonlító pedagógia docense Curry School-ban a Virginia egyetemen az Amerikai Egyesült Államokban. Egyetemi tanulmányait – főként francia nyelven – a Brown University-n végezte, majd 1986-ban PhD fokozatot szerzett az antropológia és a nevelés témában a Standford University-n. Doktori disszertációja az iráni menekültek és számkivetettek egyesült államokbeli közösségéről szólt. Postdoktori kutatásait Koreában és Japánban végezte. Főbb kutatási területei a kisebbségek oktatása, a kulturális identitás és a multikulturalizmus, összehasonlító kulturális pszichológia és annak hatásai az oktatásban.

Cím: Dr. Diane M. Hoffman, Department of Leadership, Foundations and Policy, Curry School of Education, 405 Emmet St. South, P.O. Box 400277, Charlottesville, VA 22904-4277, USA

E-mail: dmh3a@virginia.edu

TÁRSADALMI HIERARCHIA ÉS CSOPORTSZOLIDARITÁS: *A MUNKA* ÉS *A SZAKMA /A HIVATÁS* JELENTÉSE KÍNÁBAN, ÉS HATÁSUK A SZAKKÉPZÉSRE[37]

BARBARA SCHULTE

Absztrakt: *A kultúra, az oktatás, a hivatás/szakma és a munka* kínai írásjelei fontos információkkal szolgálnak e fogalmak társadalom-történeti hátteréről. Különösen a munka és az oktatás fogalmának van alapvető hatása a szakképzésre. Az írásjelek etimológiai és szemantikai elemzésén illetve a munkaegység *danwei* tipikus példájának leírásán keresztül a dolgozat bemutatja a kapcsolatot a múlt és a jelen munkaszervezése között. Arra is rámutat, hogy a szemantikai elemzések, a társadalmi-kulturális környezetet figyelmen kívül hagyva az adott társadalomról eltorzított képet adhatnak. Ezt illusztrálja a „rend" és a „harmónia" fogalmak példája.

A tudomány csakúgy, mint a gazdaság vagy a vallás újonnan bevezetett fogalmai, a széles körben elterjedt kínai kifejezés – *zhiye*[38] - modern jelentése csak a XX. században alakult ki. Maga a kifejezés nem új: az ősi kínai (konfuciánus) szakképzés koncepciójának terméke. Ennek a dolgozatnak a fő célja az, hogy felfedezzük ezt a világot a *hivatás* és a *munka* etimológiai és szemantikai elemzésén keresztül, miután elemeztük két látszólagos neologizmust: a *kultúrá*t és az *oktatás*t. Ez a négy fogalom és az írásjelek, amelyek jelölik őket, tükrözik a történelmi hátteret, amelybe a munka szociális szervezete beágyazódott.

Vannak bizonyos összefüggések a múlt és a jelen elméleti és gyakorlati munkaszervezése között. Ezeket az összefüggéseket a kínai munkaegység, vagy *danwei* példáján keresztül mutatjuk be, amely mint szerkezeti és társadalmi - de nem szükségszerűen politikai - fogalom még mindig mély hatást gyakorol a kínai munkásokra és családjaikra. A dolgozat rámutat azoknak a szemantikai elemzéseknek a hiányosságaira, amelyek nem veszik számításba a társadalmi és történelmi fejlődést, amelyek a társadalmi jelentések kialakulását kísérik. A dolgozat ezt a „rend" és „harmónia" példáján keresztül mutatja be – mindkét fogalom a kínai társadalom tipikus és meghatározó jellemzője. Felmerül a kérdés, hogy az itt tárgyalt problémákat hogyan lehet számításon kívül hagyni, amikor a szakképzés világához hasonló szemantikai konstrukciókat vizsgálunk.

---

[37] Barbara Schulte cikkét Szőke Krisztina fordította

[38] Nyomdatechnikai okok miatt a szövegben csak a kínai írás latin betűs átíratát (*pinyin*) tudtuk megadni. (a magyar szerk.)

A dolgozatot részben az a növekvő igény (talán az 1980-as évek „kulturális lázával" kezdődően) motiválta, hogy számításba kell venni a kínai kultúrát, miközben - vagy talán aminek ellenére - modernizálják az országot. Ez az igény nem olyan újkeletű, ahogy ezt néhány kínai tudós próbálja beállítani. A kínai kulturális örökség megőrzése és a nyugati minta kreatív átvétele vagy vak követése közötti dilemma már jelen volt a XIX. század „kínai lényeg, nyugati funkció" (*zhongti xiyong*) vitájában, és azóta is számtalan variációban újraéledt. Mind amellett nem szabad figyelmen kívül hagyni azt az újkeletű tudományos és közérdeklődést, amely minden kulturális vagy kínai dolgot kísér. Ez a kultúrálódási vágy tendencia nem csak az újságok témáinak kiválasztásában, a könyvpiacon, tv műsorokban jelenik meg, hanem áthatotta a tudományos életet és a fegyelmet (tanítást) is, amelyet jól tükröznek az egyetemi tanmenetek és a publikációk is (pl. *Schulte*, 2001). Ugyanakkor a dolgozat hangsúlyozza, hogy a kulturális sajátosságai szerepet játszanak azon a területen, amelyet sok kínai és nyugati oktatási szakértő a kultúra nélküli (kultúrától megfosztott) területnek tartanak - a szakképzés és technikai oktatás terén.[1]

Ez a dolgozat nem vállalkozhat a szakképzés mélyebb kulturspecifikus szerkezetének bemutatására, habár ez érdekes téma lenne (lásd *Diehl*, 1999, Pakisztánról és Indiáról szóló tanulmányát). Nem lehetséges leírni, vagy akár előre jelezni, hogy a kultúra mely elemei mikor és milyen helyzetben fognak közreműködni a munka illetve a szakma/hivatás megítélésében. Sőt a dolgozat fel akarja hívni az olvasó figyelmét a jelentés különböző rétegeire, amelyek a munka fogalmában és szövegösszefüggésében rejlenek. Általánosságban elmondható, hogy a szakképzés kutatása leíró jellegű, politikailag orientált volt. Ezzel ellentétben ez a dolgozat hozzájárul az okok vizsgálatához, miközben bizonyos *eszmék*, a munka szervezésének bizonyos szisztémái emelkedtek ki (vagy más országokból lettek átvéve). Újabb speciális dolgokról lehet kimutatni, hogy szoros kapcsolatban vannak a régi társadalmi berendezkedéssel még akkor is, ha a kommunista hatalomátvétel és az azt követő politika másképp is állítja be.

A kultúra, az oktatás, a szakma, ill. a hivatás és munka fogalmi háttere

A XIX-XX. századi kínai történelem és társadalom változása és az igény, hogy ezek kifejezésre jussanak a kínai nyelvben látszólag ahhoz a paradox szitucióhoz vezettek, hogy sok kínai kifejezés egyszerre új és régi, főleg a (természet) tudományban. Ennek oka abban rejlik, hogy Kína a modernizációs szakaszában (XIX. század vége, XX. század eleje) szoros kapcsolatban volt Japánnal, amely akkorra már sikeresen megvalósított egy széleskörű modernizációs programot, amely a japán nyelvet is magában foglalta. Két stratégiát vettek át Japánban, hogy megnevezzék a sok nyugati, „modern" fogalmat. Új fogalmak - ritkábban írásjelek - alkotása mellett áttanulmányozták a kínai klasszikusokat, hogy megfelelő írásjeleket, kifejezéseket találja-

nak, amelyekkel az új dolgokat meg lehet nevezni.[2] Ugyanezekkel a nehézségekkel szembesülve a kínai értelmiségiek egyre inkább egyszerűen átvették a japán-kínai szavakat, és jövevényszavakat/írásjeleket ahelyett, hogy kitaláltak volna maguknak saját szavakat (*Liu*, 1995). Mindez érthető, ha figyelembe vesszük azt, mennyi kínai értelmiségi ment/kényszerült száműzetésbe vagy tanulni, és azért is érthető, miért sok a közös képi vonás a két nyelvben. Mint emiatt igen csábító és könnyű volt a kínaiaknak a japán hatást átvenni.[3] Az olyan jövevényszavak (jelek), mint a *kultúra*, az *oktatás*, a *munka* és az egyre elterjedtebb használatuk a XX. század során hasonló utat járt be, míg a *hivatás*, ill. a *szakma* (*zhiye*) eredete nem tisztázott.[4]

Ennél fogva a kínai szavak és írásjelek vizsgálata két szempontból is hasznos különösen, ha figyelembe vesszük azokat az írásjeleket, amelyek fontos jelentést hordoznak a múlt és a jelen kutatása szempontjából.

Először a kínai írásjelek önmagukban is jelentést hordoznak, vagyis legalább egy értelmes összetevőt tartalmaznak. Ezek a jelentéstani összetevők és kombinációik gazdag, új információval szolgálnak ezen írásjelek kialakulásának körülményeiről, arról, hogy keletkezésük idején mit jelentettek, így hát a távoli múltba is egyfajta szociológiai betekintést adnak. Mindez nem lehetséges egy alfabetikus alapú írásrendszer esetén. A jelek kialakulását követő évszázadokban a jeleket újra értelmezték és különböző szótárakban, enciklopédiákban újra fogalmazták. Figyelembe véve az írásjelek eredeti jelentésének változásait mindez igen tanulságos lehet.

Másodsorban a régi kifejezések újrafelfedezése a japánon keresztül a modem idők érdekes folyamata, amely legalább egy további kérdést vet fel: milyen kapcsolat van az új és a régi jelentés között, amelyeket egyazon jel jelenít meg? Fenntartható az, hogy az új jelentések nem pusztán átvették a régi helyét, hanem valahogyan egybeolvadtak, ahogyan bizonyos intellektuális és oktatási gyakorlatok bebiztosították a hagyományos gondolkodás folytonosságát. Ez magába foglalta az értelmiségiek közösségi iskoláit, nyilvános felolvasásokat. A kínai kultúra szó (*wenhua*) két írásjelből áll. Az első írásjel (*wen*) eredetileg vonal bevésés volt egy sárkány vagy teknős hátára írt feliraton. (*Fazzioli*, 1987) Később írásjel lett belőle, általánosabb irodalom és később is magába foglalt olyan dolgokat, mint a kifinomultság, polgári viselkedés (diplomácia, rábeszélés képessége, rítusok és titkos állami procedúrák ismerete). (*Gernet*, 1972) Az egyszerűséggel (*Zhi*) együtt a *wen* képezte az ideális úriembert. A *wen* egyébként egyike volt annak a két kötelező képesítésnek, amelyekre a régi kínai hivatalnokoknak szükségük volt. A másik ilyen képesítés a *wu*, vagyis a haditudományok voltak. Minthogy a korai időkben az úgynevezett *Shi* rend, amelyből később a kínai tudósok kerültek ki, *wenshi*-ből és a *wushi*-ből az elkülönült értelmiségi osztály felemelkedésével az előbbi fokozatosan kiszorította a másikat. A VII. századtól a birodalmi vizsgarendszer bevezetésétől a *wu* már nem játszott szerepet a rendszerben. (*Ma*, 1995; *Hu*, 1997)[5]

A második írásjel (*hua*) két embert szimbolizál: az egyik a lábánál, a másik fejénél fogva lefelé, így fejezi ki a jel az egyik állapotból a másikba való

átmenetet. Hamarosan képzőként kezdték használni, mint pl. az angol –*isation* (*Wu*, 1995). A két elem kombinációja pl. *wenhua* kb. azt jelenti, hogy művelés/műveltség, mint a német *Bildung*, vagy az angol *cultivation* és vonatkozhat az állam belső ügyeire és az egyénre is. Ebből a szempontból érdekes, hogy szemantikai fejlődése során a *wenhua* jelentése belülről kifelé változott, tehát az egyén felől az állam, illetve a társadalom, mint egész irányába. Ezzel szemben a latin *cultura*, amelyből az angol *culture* is származik, egy fordított folyamaton ment keresztül. Kívülről, a földművelésből halad befelé, pl. a *cultura animi* metaforikus jelentése felé (*Wolf*, 1994). Különösen a legutóbbi évtizedekben a számítástechnikaipar (és nyelv) növekvő szerepe sok új fogalom kialakításához vezetett úgy, hogy az angolt egy az egyben kínaira fordították, pl. *controll centre*. Ennek ellenére a *wenhua* soha nem jelenik meg olyan kifejezésekben, amelyek a mezőgazdaságra, vagy biotudományra vonatkoznak, nem úgy, mint az angol *cultivate* (pl. *cultivating yeasts*) vagy *culture* (pl. *culture of bees* vagy még inkább *bacteria*). Úgy tűnik, az eredeti *wen* jel még mindig túl erős ahhoz, hogy lehetővé tegyen direkt fordításokat, amelyek máskülönben bevált gyakorlatok. A kínai kultúra (*wenhua*) egy belső képességet *képvisel*, amelyet maguk a kínaiak egyik sajátos vonásukként határoznak meg. Így hát bárki, akiről azt mondják nincs kultúrája (kultúrálatlan) *meiyou wenhua*, kizárható az adott közösségből (ha csak időlegesen is) és a kínaiak maguk általában véve kultúráltnak tartják magukat (*you wenhua*). Végül megállapítható, hogy a *wenhua* ebből a szempontból integráló szerkezet a kínai emberek számára (*Watson*, 1991)

A középút, az egyszerűség tanítása (*Chan*, 1963) szerint a finomítás, az út megművelése, nemesítése lényeges része az oktatásnak.[6] Az etimológiai szótár (1992) értelmezése szerit a *wenhua* fogalmában a kultúra és az oktatás szorosan összefonódik. Ez a fajta értelmezés nemcsak az egyénre figyel, hanem az államra, vagy éppen az egész világra is. Nemcsak a konfuciánus úrra vonatkozik, akinek aktív vezető szerepet kell vállalnia, hanem a közemberre is, akitől elvárják, hogy kövesse urát a szertartások, rítusok során.

Az oktatás szó *jiaoyu* kifejezi ezt a hierarchikus rendet, a tanítás - az első két karakter durva fordítása - a legrégibb kínai etimológiai szótár szerint (*Wang*, 1995) olyan folyamat, amelyben egy alárendelt személy utánoz egy "magasabb" személyt.[7] Mivel ez a magyarázat az adott korszak gondolkodásmódját követi, (a *Han* dinasztia Kr.e. 206 - Kr.u. 220), a két karakter eredete és a hozzájuk kapcsolódó jelentés talán korábbi időkre vezethető vissza, egészen a *Shang* dinasztia koráig (Kr.e. XVI-XI. sz). Az első írásjel eredeti jelentését szintén két részre lehet bontani: a jobb oldali alak egy fölemelt (ütésre emelt) kezet jelent, egy bottal a kezében, amíg a baloldali fiúi/gyermeki áhítat, jámborság jeleként állott, amely magában foglalja a szülők szolgálatát, az ősök akaratának beteljesítését, stb.[8] Már ebben a korai stádiumban is a gyermeki/fiúi áhítat, jámborság úgy szerepel, mint miden cél (politikai is) elérésének alapja, és maga *Konfuciusz* is később ezt tartotta minden morál és erény alapjának. A második írásjel eredeti alakja egy gyermeket vagy egy fiút ábrázol fejjel lefelé, amely az ősi időkben azt jelentette, hogy életet adni, megszülni. Jelentése később kibővült, és magába foglalta a

felnövést, felnevelést és táplálást, miként a legrégebbi szemantikai alapon szerkesztett szótár (*Erya*) is leszögezi a *Han* dinasztia uralkodásának elején. *Mencius* (Kr.e. 372-289) a konfuciánus filozófus már használta metaforikusan oktatni, ill. dorgálni másodlagos jelentéssel. *Mencius* munkáit gyakran idézik, mint a legkorábbi dokumentumokat, ahol előfordul az *oktatás*, vagyis a *jiaoyu* szó. *Mencius* dicsőítette az oktatást, mint a nemes lelkű emberek harmadik boldogságát. Az első boldogság az egészséges szülők és a fiú testvér, a második pedig a jó lelkiismeret, amikor más emberekkel, vagy a mennyországgal nézünk szembe. „Hogy lebilincseld, lekösd a legjobb tanulókat, minden földi jóval tanítsd és tápláld őket, ez a harmadik boldogság." (*Mencius*, 1998)

Miután kialakult a jelentése, a tanítás kifejezéssel újabb és újabb összetett szavak jöttek létre. Ennek ellenére a *jiaoyu*-oktatás szóösszetétel használata nem volt jelentős. A tanulás alapvető fogalma, gondolata, sokkal nagyobb túlsúlyban maradt, mint a tanításé, amelyet pusztán a tanulás ellentéteként értelmeztek. A fent idézett híres mű címe „*A nagy tanulás*" nem pedig „*A nagy tanítás*". Míg az egyik legkorábbi, legjobban ismert modern kínai gondolkodó *Yan Fu* (1854-1921) is a tanulás szót használta, amikor lefordította *Herbert Spencer*, *Education* (Oktatás) című művét. A tanítani írásjelet és a *Mencius* által használt összetett szót azok kezdték el szisztematikusan az oktatás, nevelés szóként alkalmazni, akik már a XX. század elején - japán hatásra - elszórtan kísérletet tettek rá. 1901. májusában *Luo Zhenyu* (1866-1940) kiadta az *Educational World* folyóiratot (*jiaoyu hijie*) és használta az új fogalmat. Így tett *Wang Guiwei* (1877-1927) is, aki ebben a folyóiratban-japán minta alapján - használta a *jiaoyuxue* kifejezést a *neveléstudományra/pedagógiára*.[9]

Mik voltak hát az oktatás céljai, amelyek a hivatalos és a nem hivatalos szabályaikkal átjárták az egész társadalmat? Hagyományosan az oktatás célja, hogy rábírja, rákényszerítse az emberre a kultúrát (*wen*), a morális tartást, a teljes őszinteséget és a megbízhatóságot (*The Analects of Confucius*, 1997). Újra látható, hogy a célok szoros kapcsolatban vannak a társadalmi problémákkal, az egységes irányítással, így az egyén az oktatás által az állam lojális és felelősségteljes részeként látta és azonosította saját magát. *Tu* szerint (1991), annak ellenére, hogy az imperialista kormányt kritikával illették, és végezetül eltávolították, nem ért hirtelenül véget az értelmiségi öntudat hagyománya, melynek köszönhetően az a hit alakult ki bennük, hogy tetteiknek jelentős következménye van az állam egészére nézve. Ráadásul, a késő XIX. és XX. század Kínájában az értelmiségi párbeszédet nem annyira a szabadság mint érték jellemezte, hanem inkább a hazafiasság, Kína túlélése vagy megerősödése - amely napjainkig meghatározó az értelmiségi vitákban és megnyilvánulásokban.[10]

A szakma és a munka az állam, az értelmiség, ill. a hivatal, továbbá az egyén háromszögében értelmezhető. Ellenben a *szakma* vagy *zhiye* kettős struktúrája hangsúlyozza a dichotómiát az állami és nem állami entitások között, a munka vagy *laodong* szemantikája az értelmiségi és a nem értelmiségi szembenállását hangsúlyozza. A *zhiye* esetében is felismerhető két sajá-

tosság. Az írásjel egyik karaktere a feladathoz vagy a (többnyire konfuciánus) hivatalhoz kapcsolódik, amíg a másik karakter a hierarchia kategóriáját fejezi ki:[11] tudósok, parasztok, mesterek és kereskedők (*Etymological Dictionary*, 1992). Mint a kínai *bölcs* karaktere (*shengren*) - a modell, melyet minden kínai úri embernek meg kell próbálnia követni - a *zhi* vagy a *hivatal* karakterének „füle" van a bal oldalán is, eképpen utal egy fontos funkciójára a kormányzati hivatalnoknak, miszerint ezt kölcsön adja az egyszerű embereknek, hogy hangot adjon a közvéleménynek és megtalálja a leghatékonyabb kormányzási stratégiát.[12] A jobb oldala a *zhi*-nek „hangból" és „tőr-fejszéből" áll (egy ősi fegyver), együttesen eredményezik az „őrtorony" jelentést, bár ezek az összetevők további teret engednek a hivatal jelentéséből adódó spekulációnak, ugyanis nagyon kiterjesztett lehetősége van a kínai jelek értelmezésének, ez a rész teszi lehetővé az egész jel kiejtését.[13]

Egy fa és annak lombozata a karaktere a négy társadalmi rangnak: tudósok, parasztok, mesterek és kereskedők, később egy fadarabot jelölt, amely könyveket fog össze. (*Etymological Dictionary*, 1992) A szemantikus kiterjesztése az „oszlop", a „vonal", a „terület", az „ág", a „rang" irányába, sőt később a „foglalkozás", a „hivatás", és az „ipar" irányába leginkább úgy értelmezhető, hogy a *ye* csoportosít, összefog hasonló dolgokat (hasonló tulajdonság, hierarchia, érdeklődés stb) egy speciális kategóriába. A mezőgazdaság túlhangsúlyozása, amely ebből a hierarchiából adódott eredményezte az ipar és a kereskedelem háttérbeszorulását a XIX. század végén. Azonban a társadalmi hierarchia, amely a tudósokkal kezdődött és a kereskedőkkel végződött, nem mindig volt ilyen világos és határozott, mint ahogy az elmúlt néhány évszázadot vizsgálva tűnhet. Ahogy néhány tudós javasolta, a „négyrangú" struktúra inkább a munkamegosztás és a kínai társadalmon belül néhány hivatás szintjének az eredménye (*Ma*, 1995), nem volt kivételes a közeli interakció, a kölcsönös segítség, sőt a barátságok sem a konfuciánus tudósok és a kereskedők között, sőt az is előfordulhatott, hogy valaki tudott jómódú kereskedő és konfuciánus tudós lenni egyszerre, mint *Konfuciusz* tanítványa *Dean Mu*.[14] A *Song* dinasztiáig (i sz. 960-1279.) a kereskedés elfogadott volt a felsőosztályban, a hivatali pozícióra való törekvés mellett (*Übelhör*, 1985). Később, feltehetően a növekvő pénzügyi érintettségnek köszönhetően, és a kormánytisztviselők korrupciói következtében szembekerült a filozófiai és etikai „tisztesség" (*yi*) vagy „emberségesség" (*ren*) és az anyagi érdekek (*li*) - ez így van a mai napig! - politikailag is érvényesítették és kihasználták. A kormány ismétlődő panaszai jelzik, hogy a vezető osztályból a kereskedelmi szellem kisöprése csak korlátozott sikerrel járt. A jelenlegi korrupciós botrányok is megerősítik a feltevést.

A foglalkozások felosztása, mint ahogy megerősítést nyert a *ye* értelmezésében, láthatóvá vált a csoportok térbeli elkülönülésében, többnyire gyakorlati és anyagi okok miatt a tapasztalat-, technológia- és információcsere, valamint a fiatalabb generáció oktatása könnyebben elérhető egy helyileg rögzített és szorosan összefüggő közösségben. Az egyes foglalkozások földrajzi csoportosítása mai napig megfigyelhető, néhol egy bizonyos ágazat jellemzi az egész falut. A mellékhatása ennek a hierarchikus rendnek, amit

szimbolizál a *ye* - ugyanis mindenkit csendben a helyén tart - természetesen erős támogatást és igazolást kapott a kormánytisztviselőktől. Valójában, *Konfuciusz* írásaiban olyan megállapítások találhatók, melyek szerint a szegénység miatt az erényes ember aggódik.[15] A későbbi kommunista osztály újratagolódás – bár némileg más hierarchia preferenciákkal - nem működött közre a legalábbis elméletileg rögzített társadalmi pozíciók feloldásában. Ezzel szemben a háztartás-politika meghatározott minden embernek egy bizonyos helyet, ahol élhetett, később ez korlátozta a lehetőségét annak, hogy változtasson a pozícióján, majdnem teljesen lehetetlenné tette, hogy valaki legálisan az ideológiailag privilegizált vidékről az anyagilag privilegizált városba költözzön. Egyedül a Kulturális Forradalom alatt - melyet nem ok nélkül hívtak a „nagy káosznak" - kényszerítették erőszakosan az ilyen mozgásokat. Azonban a későbbiekben részletesen rámutatunk arra, hogy az az ideális állapot, hogy mindenki ottmarad ahol van, nem valósult meg soha teljesen a valóságban a szigorú állami ellenőrzések ellenére sem. A kínai társadalom múltban és a jelenben egyaránt nagyon mobilis volt (*Herrmann-Pillath*, 1996).

A *zhiye* szó *szakképzés* (*zhiye jiaoyu*) értelemben való használata szélesebb körben csak akkor terjedt el, amikor *Huang Yanpei* 1917-ben megalakította a „A kínai szakmunkásképző egyesületetet". Azonban a *zhiye jiaoyu* –t már használták korábban is – feltehetően először 1904-ben *Yao Wendong* oktató Shanxi Tartományban (*Liu*, 1997) viszont *shiye*-ként és nem *zhiye*-ként szerepelt, amely az „oktatás" kombinációjaként szerepelt, és határozottan az ipari és technikai oktatáshoz kapcsolódott.[16] Az „ipari oktatás", ahogy még szokták fordítani, a *Qing* kormány alatt került bevezetésre, kiegészítéseként a megelőző klasszikus orientációjú oktatásnak, amely még a birodalmi vizsgarendszeren alapult. Azon a tudatos törekvésen alapult, amely szerint a hagyományos oktatás nem elegendő az ország modernizációjához, ahhoz, hogy fel lehessen állni a Nyugat mellé, nem elegendő a túléléshez. A négyszótagú mondás idején „shiye jiuguo" – elkötelezve az ipar mellett, hogy megmentsük az országot – új értelmet kapott. 1910. körül kezdődött az ipari oktatás, bár az oktatást növekvő kritika érte az oktatók és az iparosok oldaláról egyaránt, miszerint haszontalan, és távol áll a valóságtól, így a végzetteket nem látták szívesen az ipari körökben, ezért a munkanélküliség tovább növekedett. Abban az időben a szakmunkásképzésről az elképzelések az amerikai szakmunkásképzés kínai értelmezésén alapultak, népszerűsítették, mint az egyetlen lehetőséget, amely kivezetheti Kínát a nyomorúságból. *Lu Feikui* volt a szakmunkásképzés egyik első szószólója, az Oktatási Folyóirat (*Jiaoyu zazhi*) szerkesztője, és különösen *Huang Yanpei* volt az, aki összekapcsolta a szakmunkásképzést az ország választásával, hogy szegény marad és elpusztul, vagy pedig gazdag lesz és újjászületik. A szakképzés ebben a modern értelmezésben nem volt többé csupán a „valódi képzés" nyúlványa, hanem egy lényeges része lett az általános oktatásnak, valami olyan dolog, amely soha nem került pontos megfogalmazásra, és nem lett elfogadva széles tömegek által. Ennek következményeként az „ipari oktatást" (japán elnevezés)

eltörölték, és bevezették helyette a „szakmunkásképzést”, amíg Japánban az „ipari oktatás” megmaradt egészen a II. világháború végéig.[17]

A *munka* vagy *laodong* az utolsó fogalom, amely megtárgyalásra kerül napjaink munkaszervezeteinek bemutatása előtt, történelmi kontextusban vizsgálva a szellemi és a fizikai munka ellentéteként jelenik meg. A két karakter – az első „erőt fejleszt”, a második „cselekszik”, „mozog” (magába foglalja a „nehezet” és az „erőset”) – megtalálható a klasszikus kínai forrásokban de újra felfedezték a japánok is, így visszatérő grafikus ábrázolás. (*Liu*, 1995) Az eredeti kínai és konfuciánus gondolkodás szerint a fizikai munka nem volt lekicsinylő, valójában a gazdálkodók tevékenységét magasra értékelték a létfenntartó funkciójuk miatt. Ennek az értékelésnek a nyomai tetten érhetők az uralkodók rituális cselekedetiben is, ahogy a templomokban a jó aratásért imádkoztak, és megtalálhatóak voltak a korábbi birodalmi paloták számos mezőgazdasági szimbólumában is. *Mencius*-szal azonban elkezdődik a munkamegosztás gazdasági szükségszerűségűnek ideológiai igazolása, vagyis szembekerülnek a „dolgozó lelkek” (*laoxin*), a szellemi dolgozók[18] és a „dolgozó erő” (*laoli*), a fizikai dolgozók. Az utóbbiaknak támogatniuk és követniük kellett az első csoportot, amely egyedül volt jogosult a vezetésre (*Hu*, 1997). Ugyanakkor, a szellemi dolgozók vezető szerepét morális viselkedésükkel, és etikai szerepükkel igazolták, amíg a fizikai dolgozók alacsonyabb rendű pozíciója tevékenységük alacsonyabb (főleg anyagi jellegű) érdekeltségével függött össze. Nem ez volt azonban az egyetlen etikai és filozófiai állásfoglalás a kínai gondolkodás hosszú történelmében, ez volt a domináns trend, igazolta a hasznosságát és a legitimitását a kormányzás fennálló struktúráinak.

Rendben dolgozni a gyarapodás reményében, nehezen lehet morális alap, ez a visszautasítása, ha csaknem megvetése az anyagiaknak, tökéletesen beleillett az 1949 utáni kommunista célokba. Különösen azt jelentette, hogy az egyetlen értékes munka a kunfuciánus kánonok tanulmányozása volt, vagy 1949 után a marxista-leninista-maoista kánonok tanulmányozása, hogy káderré válhassanak. A széles körben propagált szocialista célok szerint a fizikai és a szellemi munka egyesül, és a fizikai munka nagy megbecsülésre tesz szert, a retorikát azonban nem követte a valóság, legalábbis az iskolázott emberek továbbra is sokkal többre értékelték a szellemi munkát, mint a fizikai munkát. Ez elkerülhetetlenül a szakmunkásképzés gondolatának lebecsüléséhez vezetett, amelynek nyilvánvalóan nem magasak a céljai, nem készít fel szellemi vezetőket. *Zhu Xiaobin* (1996) megjegyzi, hogy csak akkor kezdett vonzóvá tűnni az emberek számára a szakmunkásképzés, amikor a szakmunkásképző intézmények bizonyos fokozataival káder funkciókat lehetett betölteni, így részben épített a régi birodalmi vizsgarendszer funkcionális struktúráira. Ennek a speciális fejlődésnek köszönhetően természettől fogva kizárónak tűnik, hogy valaki vezető pozícióba kerülhessen, és hétköznapi munkát végezzen, nincs világos érv a kínaiak számára amellett, hogy miért fektessenek bele egy olyan oktatásba, amely valamilyen alsóbb rendű tevékenységre képez. Ez a negatív attitűd megerősödött az egyke családpolitikával, egy gyerekbe lehet beruházni, így az esélyek még kisebbek lettek, azok a

szülők, akik megengedhetik maguknak, hogy pénzt költsenek gyermekük oktatására, nem fogják a pénzüket valami olyan kevésbé ígéretesre költeni, mint a szakmunkásképzés.[19]

Állandó struktúrák: A jelenlegi munkaszervezés és a kínai *danwei*

Mielőtt rátérnénk a kínai munkaszervezési egység, más néven *danwei* és annak sajátosságainak tárgyalására, röviden áttekintjük, milyen folytatólagosság van a már korábban tárgyaltak hátterében és az 1949 utáni helyzetben. Számos strukturális és elvi egyezőség van az 1949 előtti és az 1949 utáni munkakörök és szakmák között. Attól eltekintve, hogy szigorúan figyelték kormányzati körökből, ki mekkora vagyonra tehet szert – ide tartozik az 1949 előtti magántulajdonra vonatkozó korlátozás is – alapvető kormányzati igény mutatkozott arra, hogy jogot formáljanak „az emberek magánéletének és gondolatainak irányítására". Ez gyakran a „paternalista viszony" kifejezésben fogalmazódik meg, amit szintén a már korábban is említett gyermeki alázatosság elvéből lehet származtatni, és elkerülhetetlen módon hierarchikusan szerveződő és autokratikus jellegű kormányzáshoz vezet.[20] A kommunista kormányzás, logikája szerint, a korábban tárgyalt „Nagy tanulás" érvelését követte, miszerint az egyéni viselkedés szorosan kapcsolódik az állam, mint egész sorsához, boldogulásához. Ennek következtében fenntartották a politika és oktatás közötti szoros kapcsolatot, hogy általa kiválthassák a politikailag megfelelő viselkedést. További következménye, hogy a politikai elitnek ismét kettős szerepet kellett vállalnia: vezetni az embereket és szolgálni a kormányzatot, így a kormányzat eszközévé vált, ahelyett, hogy felügyelte vagy ellensúlyozta volna azt. Ahogy korábban is említettük, a konfuciánus hivatalnok helyébe a kommunista káder kerül, a konfuciánus kánont, vallási törvényeket pedig felváltja a marxista-leninista-maoista kánon. A szovjet befolyás alatt az ellenőrzési rendszert valójában átszervezték, ami típusa szerint megszab bizonyos gondolkodási és viselkedési normákat, továbbá minden szónokiasság ellenére a szellemi és fizikai munka szembeállítása fennmaradt. Ez nem csak a munkamegosztásban válik nyilvánvalóvá, ami végül is néhány kivételtől eltekintve Kína 1949 utáni történelmében is gyakorlattá vált, hanem a jutalmazási formák elkülönülésében is: a káderek nem feltétlenül kapnak több pénzt a kormánytól, mint a hétköznapi munkások, de befolyásos pozícióikból adódóan természetesen kivételezettek, ami végül is több pénzt hoz nekik cserébe. Természetesen ezek a privilégiumok megkérdőjeleződnek a piacgazdaság előretörésével és a magánszektorban való boldogulás lehetőségeinek bővülésével, de a házaspárok még ma is igyekeznek egyik félről az állami szférában elhelyezkedni, amit még mindig biztosabbnak ítélnek, mint a magánszektort.

Egy sajátos, és egyesek szerint, tipikusan kínai munkaszervezési egység a *danwei*, amit különösen az 1949 utáni kínai kormányzat formált. 1949 és 1979 között a városlakó munkásság több mint 80%-át dolgozói egységekbe

szervezték (*Li és Wang*, 1996)[21], és még 1998-ban is, amikorra a reform intézkedések már erőteljesen lecsökkentették a *danwei*-ek számát, a városi munkaerő 60%-át még mindig ilyen dolgozói egységekben foglalkoztatták. Ezeknek 71,4 %-a állami tulajdonban volt, 15,4 %-uk kollektív tulajdonban volt, 13,2 %-uk pedig más jellegű munkaszervezeti egységet alkotott (*China Statistical Yearbook*, 1999). Két egyenes és pragmatikus magyarázat szolgált arra, hogy miért is alkalmazták országszerte a *danwei* struktúrát. Az egyik: azáltal, hogy a munkásembereket és családjaikat ilyen egységekbe tömörítették magától értetődően egyszerűbbé vált a tömegek szervezése és mozgósítása. A másik: azzal, hogy az országot egységekbe szervezték, a Párt az 1949 előtti időszakban tapasztaltakból merített (az 1920-as évektől kezdődő időszak), amikor a kommunisták már több, mint száz millió embert irányítottak az általuk szervezett egységekben, ezek keretében biztosítva élelmet, oktatást, szórakoztatást, stb.

Valójában ebből a kezdeti időszakból 3 alapvetés öröklődött az 1949 utáni időszakba, amelyek mindegyike a régmúlt idők jellemzőit tükrözi vissza. Elsőként: a *danwei* közigazgatási szerkezete duális. 1949 előtt a katonai szervezet és a Kommunista Párt képviselői alkották, 1949 után pedig a (pusztán közigazgatási feladatokat ellátó) *danwei* vezetés és a Párt képviselői.[22] Ennek a szerveződésnek ismét az állam, a káderek (hivatalnokok) és az egyének közötti már korábban is tárgyalt háromszög alakú kapcsolati háló a következménye. Ez a kapcsolatrendszer a kádert, akárcsak korábban a császári éra alatt a tisztviselőt, kettős felelősségi viszonyba helyezte, mivel elvárták tőle, hogy a kormányzat érdekeit szolgálva cselekedjen és a közösségének érdekeit is szolgálja egyidejűleg. Ez gyakran a lojalitásból adódó összeütközésekhez vezetett, és megalapozta különféle technikák kialakulását, amelyekkel ezeket az ellentmondásokat fel lehetett oldani, mint például a kormányzat felé továbbított megmásított jelentések.[23] Az állam – káder – közösségi tagok által alkotott háromszögű kapcsolatrendszer szolgál magyarázattal arra vonatkozóan is, hogy miért nem álltak szükségszerűen egymással szemben a munkáltatók és munkavállalók, ahogy az a Nyugati vállalkozások esetében teljesen természetes jelenség. Másodikként: a *danwei* összetett szerepét megőrizték, miszerint az egység nem csak az alapvető céljának elérését szolgálta (pl. acélgyártás), hanem tagjainak gazdasági, politikai és társadalmi igényeit is kielégítette. Ez ismét a múltból már ismert földrajzi és szakmai klasztereket tükrözi vissza, amikor egy adott szakma biztos megélhetést jelentett egy adott közösségen belül, amit legjobban a számos céh szemléltethet, amik egészen a XX. századig léteztek. Harmadszor: a kommunista ideológia megkövetelte, hogy a danweien belül az egyenlőség elvei érvényesüljenek (pl. a hivatalnokok és a katonák, vagy a káderek és a munkások között), ami szintén a Nagy Egyenlőség, más néven a *datong* ősi kínai álmához vezethető vissza. A valóságban egyik elméletet sem sikerült teljes egészében megvalósítani, és a státuszból adódó megkülönböztetés igen határozottan megmaradt. Ez az ideológia mégis az összetartozás (egymásért való felelősségvállalás) harmonikus *érzet*ét kelthette életre, amellett, hogy egyértelműen megfogalmazta: ki az, akinek kezdeményeznie kell, és ki az, akinek követnie. Ez az oktatás

szerepéről fentebbiekben már tárgyalt nézeteket erősíti, és valójában a danwei kádereit, a modell szerinti szerepüknek eleget téve, gyakran láthattuk tanárokként, oktatókként.

Néhány további jellemvonás még élénkebben mutatja a *danwei* hasonlóságát a családhoz, törzshöz vagy céhhez.[24] A kínai család – ismét csak a Nagy tanulás fentebbi idézetére utalva – ideális metaforaként és közegként szolgál arra, hogy művelt (vagy „megszelídített") és felelős egyént termeljen ki, és a törzsi jellegű szerveződése mintaként szolgál mind a céhek, mind pedig a *danwei*-ek számára. A klasszikus *danwei* dolgozója egész élete során, nyugdíjazása után is, az ő egységéhez tartozik. Sőt mi több, a munkás gyermekei a közösségbe születnek, kiterjesztve ezzel a közösség kötelezettségeit a gyermekre is. Még ma is élő gyakorlat, hogy a közösségen belül a státuszt vagy az állást a szülőtől öröklik meg. (*Bian*, 1994) Akárcsak egy törzs vagy céh tagjaként, igen sokáig a dolgozó állása nem került szerződésben rögzítésre, így nem is lehetett azt megszüntetni (egyik fél részéről sem). Még az 1990-es évek közepén is mindössze csak a munkaviszonyok 11%-a alapult szerződésen. (*China Labour Statistical Yearbook*, 1998) Ez ahhoz az általános feltételezéshez vezetett, hogy az állását változtató munkás – tehát az a ritka eset, amikor valaki ki akart lépni vagy valakit kényszerítettek a kilépésre – rossz munkás, és még az utóbbi idők cégjogi törvényi változásai sem tudták megváltoztatni az általános negatív hozzáállást az olyan formaságok irányába, mint például a szerződések. (*Hebel és Schucher*, 1992) Akárcsak a céhek idején, a munkást többé – kevésbé a közösség vagy vállalkozás tulajdonának tekintették, amihez ő maga is hozzájárult anyagilag, ahol bennfentes információk birtokába került, és ahonnan éppen emiatt nem engedték kilépni. A *danwei* tag speciális státusszal is bír, ami a korától és személyes kapcsolataitól (barátság, házasság) függően változhat. Mindez beágyazódik az interperszonális kapcsolatokra épülő összetett társadalmi hálóba, amit Kínában közismert nevén *guanxi*-nak hívnak.[25] Röviden, minden *danwei* önmagában, különálló társadalmi rendszert alkot, ami széleskörű szerepvállalása és felelősségvállalása miatt azok számára, akik ehhez hozzászoktak, a rendszeren kívüli életet elképzelhetetlenné teszi.

További párhuzamok vonhatók a törzsi és a *danwei* szerveződések között: hangsúlyos a rend és a „harmónia", ami csak szigorú hierarchikus szerveződés esetén működhet, és bizonyos szabályok és rítusok törvényerőre emelése útján. Ezek a rítusok a kezdeti időkben még vallásos jellegűek voltak (mint például az ősök imádata), később azonban inkább politikai-ideológiai jelleget öltöttek (mint például csoporttalálkozók, önkritika gyakorlással). A törzs illetve a danwei vezetőjének korlátlan hatalma van: a korábbi időkben ezt a vezető korelsőségével, a közös őshöz fűződő kapcsolatával, és az uralkodó szolgálata során szerzett érdemeivel érdemelte ki; a modern időkben ez már az egyes Pártszervezetekhez fűződő kapcsolatán, a Kommunista Párt szolgálata során tanúsított érdemein és rangidősségén alapul.

A törzsi főnök által gyakorolt számos hatáskört a *danwei* vezetője is gyakorolja: az állami politika megvalósítása, bizonyos normák és szabályok kikényszerítése, ellenzékiekkel szembeni szigorú fellépés, a tagok közötti

társadalmi elismertség erősítése és megalapozása, pénzügyi források kezelése, közösségen belüli és más közösségekkel folytatott viták során közvetítői feladatok ellátása, stb. A paternalista vonalú rendszert pártvonalú rendszer váltotta fel, amiben a személyek státuszát és lehetőségeit a közös viszonyítási ponthoz, a Párthoz való viszonyuk határozta meg.[26] Az érzelmi kötődés kialakítása érdekében az egész rendszert arra a meggyőződésre alapozták, hogy a vezető természeténél fogva jóakaratú, ezért bízni lehet benne, és követni lehet, mint atyát, akinek nemcsak az uralkodáshoz való joga van meg, hanem köteles a közösség tagjairól gondoskodni. Az utóbbi idők elégedetlenkedései kevésbé az átlagmunkások korlátozott cselekvési lehetőségeire vagy a demokratikus struktúrák hiányára irányultak, sokkalta inkább a vezetők igazságtalan magatartása váltotta ki ezeket, akik a dolgozók meglátása szerint megpróbálják kivonni magukat az emberek boldogulása iránti valós felelősségvállalás alól. Elméleti vonalon ezek a tüntetések hasonlóak azokhoz a múltbeli kirohanásokhoz, amikor egy dinasztiát megfosztottak hatalmától, mert úgy találták, hogy az uralkodó nem látja el uralkodói kötelezettségeit, mint például az emberekről való gondoskodás.[27]

Másik módja, hogy érzelmi kötődéssel erősítsék a *danwei*-t vagy törzsi struktúrát, a közösségi szellemiség kialakítása és ápolása volt. Ezt a következő befoglaló és kirekesztő módszerekkel érték el: egyrészről sajátos családi hagyományokhoz való erőteljes ragaszkodással, másrészt pedig az adott közösség/törzs más törzsektől/közösségektől való határozott megkülönböztetésével. Az utóbbi módszer szembeötlően jelentkezik a nyelvhasználatban, pl. az „én *danwei*-em" vagy a „te *danwei*-ed", és az építészetben is, mivel a legtöbb dolgozó közösséget – és a múltban a családok vagy törzsek fő szálláshelyeit – kerítésekkel és falakkal vették körbe. Mindez erősíti továbbá a közismert kínai különbségtételt a „belül" (családon, falun, megyén stb.) és a „kívül" (a feleség családja, más falvak, idegen országok stb.) között, ami a szókincsben is kifejeződésre jut. Az ilyen közösségi szellemiség által gerjesztett dinamikát használták arra, hogy csoportnyomást fejtsenek ki azon egyénekre, akik nem voltak hajlandóak a tömegekkel tartani, ahelyett, hogy bírságokkal és büntetésekkel fenyegették volna őket. Úgy tűnik, hogy azáltal, hogy a családot helyezték a gondolatiság középpontjába, a közösség ereje sokkal nagyobb lett, mint más szocialista rendszerekben, pl. a Szovjetunióban. *Teiwes* megfigyelései szerint (Id. *Cell*, 1977):

> „Oroszországban, akárcsak Kínában, igen alacsony volt a csoportnyomás arra, hogy önkéntes önmegújító folyamatokat gerjesszenek a kis csoportok kezdeményezései, és a Mao-i eszmének „kezeld a betegséget, hogy megmentsd a beteget" nem találták az igazi szovjet megfelelőjét. Sőt mi több, különösen Sztálin alatt, a szovjet oktatási szabályozást szélsőségesen gépies rutinok, a résztvevők mélységes cinizmusa és az erőszak nagyvonalú alkalmazása jellemezték."

A társadalom (és a társadalom részeinek) átformálása a család középpontba helyezésével, kétes kimenetellel járt az állami hatalomra nézve. A munkás egységek révén az állami ellenőrzést széleskörűen meg lehetett szilárdítani

egy bizonyos mértékig, mivel a családias danwei sokkal hatékonyabb közvetítő szervként szolgált arra nézve, hogy áthassa mindenki életét az állam által támogatott eszmeiséggel, mint az állam (elméleti intézményként), a danwei ezáltal növekvő autonómiája ugyanakkor veszélyt is jelent az állam abszolút hatalmára nézve. Ennek eredményeként a hatalomért örökös harc folyt a politikai erőközpontok és a törzsek (vagy törzs-szerű közösségek) között a múltban, és folyik a Párt és a különböző *danwei*-ek (politikai, közigazgatási, gazdasági) között ma is. Történelmi tapasztalatok alapján, a törzs vagy a danwei mindig erős volt, amikor az állam gyenge, mivel az előbbi átvállalt olyan feladatokat, amiknek az utóbbi képtelen volt eleget tenni pénzügyi vagy adminisztratív problémákból kifolyólag. A titkos közösségek és más törzsi jellegű szerveződések utóbbi időkben Dél-Kínában tapasztalható újjáéledése ebből a nézőpontból értelmezhető. Továbbá azáltal, hogy a vállalkozást vagy a közösséget, mint egy családot szervezik meg, a kívülálló erőket ezzel teljesen kirekesztik, vagyis az olyan intézményeket, amik sem a *danwei* tag oldalán, sem pedig a *danwei* vezető oldalán nem állnak, mint például a pártatlan törvények alapján dolgozó független bíróság. A Kínáról alkotott sztereotipizált elképzelésekkel szemben a törvénykezés mindig is működött ott.[29] Azonban az az eszme, hogy státusztól függetlenül mindenkire vonatkoznak a meglévő törvények, sosem került széles körben elfogadásra. Komoly nehézségek árán és csak az elmúlt néhány évben kezdtek az emberek pereskedésbe olyanokkal szemben, akiket korábban semmi rosszal nem mertek volna megvádolni. A Nyugati szellemiség szempontjából ez egy igen fontos lépés a demokratizálódás felé.

Összegzésképpen, a szociokulturális háttér számos elemét, amiket a kultúra, oktatás, szakma/foglalkoztatás, és munka tématerületei alatt tárgyalhatunk, megtartotta vagy adaptálta a jelenlegi rendszer. A fenti négy fogalom egyértelműen két különféle megvilágításba helyezi a társadalmat: míg a kultúra és oktatás az egyén viselkedésére ható erkölcsi elvárásokat fejezik ki, a szakma/foglalkozás és a munka egy stabil, morálisan vagy ideológiailag megalapozott társadalmi állapotra utalnak. A kultúra vagy más néven *wenhua* a kötelező értékrendje a közösség aktív szerepvállalóinak, akik jól elkülönülten alkotják a közösség elitjét, és feladatuk a passzív tagok vezetése. Az élgárda feladata, hogy bizonyos kulturális szabályok és normák betartását kikényszerítse, beleértve olyan fogalmakat, mint az „igazságosság”-gal való szembenállás és „materializmus”. Így a kultúra egyrészről átfogó jellemvonás, amivel az elitbe belépők szellemi színvonala minősíthető (az uralkodói kihallgatási gyakorlat rendszerével) és a formalizáltabb alakjában, valami amit bele lehet nevelni a tömegekbe. Ennek elérését szolgálja az oktatás, egy fentről-lefelé mutató folyamat, ami középpontba a gyermeki alázatosság erkölcsi alapvetését helyezi, és a modern történelemben továbbfejlesztették, és mára magába foglal olyan oktatási eszközöket is, mint pl. tömegekre irányuló kampány, önkritika, követendő személyek népszerűsítése TV-ben stb.[30] A *szakma* vagy más néven *zhiye* a társadalom ezen kétpólusosságát tükrözi vissza azáltal, hogy megkülönbözteti egyrészt az elitet, aki a „fül” feladatát ellátva hirdet és megfelelően vezeti a tömegeket, és más részről a társadalom

különféle rétegeit, akiktől azt várják, hogy maradjanak adott helyzetükben. A *munka* fogalma még jobban hangsúlyozza a vezetők és követők közötti különbségtételt.

A kínai *danwei* arra szolgál példaként, hogy hogyan élhetnek tovább egyrészt ezek az erkölcsi-oktatási elvek és folyamatok, másrészt a hierarchikusan felépülő, családias jellegű társadalmi szervezet. Mikro-közösséget képez, amiben minden tagnak meghatározza a pozícióját. Arra a feltételezésre épül minden, hogy minél kevesebb a változás, annál jobb az a közösségnek. Vagyis, a tagok sajátos szerepüknek megfelelően kapnak képzést, de az már nem érdek, hogy általános képességeket is tanítsanak, amiket más területen is lehetne hasznosítani. Ez homlokegyenest az ellenkezője a modern szakképzés céljainak, ahol az a szándék, hogy az egyént bizonyos képességekkel felruházzák, ahelyett, hogy egy adott munkahelyre készítenék fel. Így ez nemcsak a munkáról és az oktatásról alkotott képzetek előzőekben jelzett összeegyeztethetetlenségét jelenti, ami megakadályozza a szakképzés széleskörű elfogadottságát, hanem a munkahely fogalmának olyan értelmezése is egyben, mint speciálisan meghatározott, változatlan környezet, ami eleve kizárja a széleskörű munkaképességekkel, adottságokkal felruházó szakképzés gondolatát. Ez a két probléma csak mélyült, mivel az oktatás elméletéhez való ragaszkodásból adódóan – aminek megvolt a maga oka - a szakképzés egyre inkább túl elméletivé válik, ami által a diákok még kevésbé válnak felkészültté egy adott munkahelyre. Ennek köszönhetően, bár a szlogent „először tanulás, aztán munka" a legtöbb döntéshozó elvi szinten elfogadta, a valóságban a munka közbeni képzés a mai napig magára vállalja a szakképzés feladatait.(*Schucher*, 1999) 1992-ben a hőn áhított célt, hogy a diákok 50%-a iratkozzon be szakközépiskolai oktatásra, elérték, azóta a számok ismét csökkentek. Eltekintve azoktól a próbálkozásoktól, amik a szakképzés színvonalát igyekeztek javítani, egy oktatáspolitikai lépés, amivel ezt még vonzóbbá kívánták tenni, lehetővé tette, hogy a szakképző intézményekből felsőoktatásba lehessen továbblépni, így a szakképzés választását a későbbiekben már nem tekintették vakvágánynak. (*Schüller*, 1999) Az a jövő titka, hogy ezzel a szakképzés helyzetén valóban tudna-e változtatni, vagy pedig csak ugródeszkának fogják venni az igazi felsőoktatáshoz vezető úton.

Vitatható indokokkal lehet alátámasztani, hogy a teljes kínai gazdasági rendszer jelenlegi átszervezésével a danwei elavult társadalmi jelenséggé válik, a szocializmus hőskorának emlékévé. Legalább két indikátor mást jelez: az egyik, a munkahelyről alkotott közfelfogásra vonatkozik, a másik pedig olyan intézményekre mutat rá, amik szerepükből adódóan a danwei megfelelői lehetnek. *Li és Wang* kutatási eredményei szerint a nem-*danwei*-ben dolgozó munkások is elvárják munkáltatóiktól, hogy gondoskodjanak olyan tényezőkről is, amik nem kapcsolódnak közvetlenül a munkához.[31] Pl. 92,2 %-uk véli úgy, hogy a politikai munka olyan elem, amivel a munkaadójuknak foglalkoznia kell.[32] További szempontok: családi viták (89,6%), sport/kikapcsolódás (89,2%), gyermekek foglalkoztatásában segítségnyújtás (83,4%). A párkapcsolatot és a házasságot a válaszadóknak még mindig fele (50,2%-a) tekinti úgy, hogy a munkahelyének van felette felelőssége, ráhatá-

sa; meglepően, ez 5%-kal magasabb, mint a *danwei* tagok körében végzett felmérés eredményeként kapott érték. Egy *Li* által *danwei* tagokon 1987-ben és 1993-ban (B függelék) végzett másik kutatás eredménye arra mutat rá, hogy minden vizsgált területen az 1993-ban válaszolók egyöntetűen elvárták, hogy munkáltatójuk nagyobb felelősséget vállaljon, mint 1987-ben. Ez szintén igaz a párkapcsolat és házasság témára is, aminél 1993-ban a válaszadók 46,4 %-a vette jó néven, ha a munkáltató figyelemmel kísérte (szemben az 1987-es 37,2%-kal)!

Bár ez a növekvő elvárás a dinamikusan változó gazdaságban (és társadalomban) a bizonytalanság növekedésével hozható kapcsolatba, mindemellett az is nyilvánvaló, hogy a válaszadók a családias jellemzőkre vágyódnak. Utóbbi fejlemények szerint a vállalkozások a bevándorló munkások gyermekei számára iskolázási feltételeket biztosítanak, ami a danwei jellemzőinek átvételéhez hasonló fejlődési irányvonalat mutat. Érdekes ebből a nézőpontból vizsgálni, hogy a munkaszervezetek világszerte mutatkozó változásaiban (pl. nyugati országokban) megfigyelhetőek ún. *danwei*-fikációs trendek – bár más szellemiségből táplálkoznak -, amik révén a munkáltatók megpróbálják vállalkozásaikat család-szerűvé tenni, és dolgozóikat közösségileg is kötni, pl.: közös sporteseményekben, szabadidős tevékenységekben és szabadság alatt szervezett tevékenységekben való részvételre ösztönözni. Ez különösképpen az információtechnológia és média közeli szakmákban tetten érhető, ahol a dolgozók már nemcsak, hogy meghívást kapnak, de elvárás is feléjük, hogy az ilyen közösségépítő tevékenységekben aktívan részt vegyenek. Ebből adódik a kérdés, hogy a kínai *danwei*-fikációs trendek milyen mértékben alapulnak nem csak a hagyományokra, hanem a globális folyamatok kényszerítik-e ki és használják-e fel azokat.

Kínában komoly ellen-*danwei*-fikáció folyik a meglévő munkaegységekben annak érdekében, hogy ezeket az egységeket gazdaságilag hatékonyabbá tegyék, mivel a danweiek által nyújtott szolgáltatások igen magas költségekkel járnak. Azonban eltekintve attól, amit már korábban említettünk, hogy néhány nem-*danwei* vállalkozás alkalmazza, adaptálja a danwei stratégiát, más társadalmi szervezetek is magukra vállalnak *danwei* szerepeket és jellemzőket. (Vö. *Holbing*, 2001) A külterületek, különösképp a tradicionális törzseknél, a titkos és kultikus közösségekben, és a maffiában betöltik, és ellenőrzés alá vonják azt az űrt, amire a kormányzat közigazgatása már nem hat, amit manapság már jövedelmező üzleti tevékenységek töltenek ki. Hasonlóképp, a vándormunkások számára önvédelmi és kölcsönös segítségnyújtás céljából céhjellegű tömörüléseket hoznak létre, ami gyakran a közös faluból vagy térségből származókra szerveződik. A városi térségekben megfigyelhető a szomszédsági bizottságok növekvő jelentősége. (*Holbing*, 2001) Korábban idős férfiak és nők pusztán ideológiai és csekély tekintéllyel bíró testületének gúnyolták, az elmúlt években modernizálták őket, ami a testületek tevékenységét hivatalossá tette. Így egy néhány szomszédsági testület – melyeknek hatáskörébe 100 és 1000 közötti számú háztartás tartozik – ma már jól képzett, középkorú teljes munkaidős alkalmazottakat foglalkoztat, szakszerű közösségi tevékenységet lát el, mivel a testületek tevékenységi

köre egyre inkább kiterjed gazdasági tevékenységekre is. Közigazgatási szempontból, a szomszédsági testületek az állami hierarchián kívül állnak (a városvezetéstől kezdve az utcai hivatalokig bezárólag szerveződve), és tagjait féldemokratikus úton választják. A jövő kérdése, hogy a Párturalom vagy a bizottsági autonómia fogja a pálmát elvinni, de intézményi szinten úgy tűnik, hogy a meglévő munkás egységek számára manapság tapasztalható gazdasági nehézségek idején a *danwei* sajátosságai a szomszédsági bizottságokban megőrzésre találnak.

Következtetés: a szemantikai elemzés problémái és perspektívái

A társadalom ma szemtanúja a kiadványok áradatának és (néha nagyon drága) kulturális különbségekkel és stratégiákkal kapcsolatos szemináriumoknak. Azért válik fontossá, hogy megbirkózzunk (főleg) a növekvő kultúra közi együttműködéssel kapcsolatban, a vállalatok és a növekvő számú közös vállalkozások között. Néhányuk úgy értendő, mint egy recept, ami a kultúrát valamilyen kiszámíthatónak véli, így számítógép-programhoz hasonlítható.[33] Több ezek közül azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy milyenek a fő kínai filozófiai trendek és, hogy konkrétan konfucianiuszi segítette, vagy akadályozta Kínát a modernizációban. Mint ahogyan egy filozófiai kísérlet eredményeiből látszik (a C függelékben felsorolva), majdnem mindegyik észlelt jellegzetessége a kínai konfucianiuszinak úgy használható, mint érv a modernizáció mellett és ellen is: például az emberek közötti kapcsolatok fontossága eleget tehet egy társadalmi funkciónak, amely fontos a munkások eredményessége és ekképp az egész vállalkozás számára, de szintén lehet egy lehetséges forrása az elfogultságnak és a korrupciónak. Hasonló módon, a család fontos szabálya, hogy beilleszkedhet az önálló közösségbe, és ezáltal stabilizáló funkciója van, de úgyszintén megakadályozhat embereket abban, hogy lássanak és gondoljanak az értékeik (család, város, ország, stb) határain túl, míg szintén kivétel potenciálisan a szegény és a kreatív kívülállók.[34] Ezenkívül érdekes még, mint egy vita, amely végtére is korlátozottan hasznos, addig túl általános szinten működik, hogy közvetlen következtetésekig vezessen.

Van egy alapprobléma az észrevétellel és működőképességgel kapcsolatban, az úgynevezett kulturális központi entitás.[35] Hogyan tudja meg a megfigyelő, vagy a kutató, hogy egy fogalom egy kulturális központhoz tartozik, amely nem egészült ki és nincs egyensúlyban más fogalmakkal, megváltoztatva, ezáltal a jelentést és saját magára érvényes, vagy még ellentétes különböző fogalmakkal? A második az, miként tudja azt meg, hogy hogyan kell felismerni egy nyilvánvaló kulcsfogalmat, hacsak nem belebotlik egy retorikai csapdába? Ez a két kérdés lesz bemutatva – habár tömören is – a „rend" és a „harmónia" példájában, gyakran elgondolkodva a kínai társadalom tipikus és befolyásos jellemzőin.

A „rend" és a „harmónia" fogalma újra és újra felbukkan, mindkettő a klasszikus írásművekben és többnyire az újabb hivatalos közleményekben

jelenik meg. Mind a rend, mind a harmónia vonatkozik mindenkinek egy ideális állapotára, amelyben van, és tudja a megfelelő helyét, anélkül, hogy konfliktusok merülnének fel a különböző státuszok között. De mit mondanak valójában nekünk az ismételt utalások a rendre és a harmóniára? A legvalószínűbb, hogy arról árulkodnak, hogy a rend soha nem lesz teljesen megvalósítható a valóságban – ez egy feltevés, melyet történeti bizonyíték támaszt alá. A rendetlenség (zűrzavar) egy forrása pontosan a magas földrajzi mobilitás volt a kínai társadalomban, ami nehézzé tette az irányítást a kormány számára; mozogtak oda-vissza. Másrészről, ez a mozgékonyság szintén gondoskodott a kölcsönhatás egy bizonyos fokáról Kína különböző részein, ami újra hozzájárulhatott az ország (vagy néhány részének) mentális egyesítéséhez és a kínaiak „identitás-szerkezetéhez" (*Hermann – Pillath*, 1996). Valójában pontos szerkezetek inherálódtak a kínai társadalom múltjában és jelenében, önműködően, a mobilitás mintáját fölidézve. A piac e szerkezeti összetevői aktívan megkövetelik a mobilitás egy magas szintjét a hivatali dolgozók útra indítása más régiókba, mint az övéké, zarándoklat ősi helyekre, és természetesen „kivonulás" mely a házas nő életében oda-vissza utazást eredményez, a korai és az új családja között. A mobilitás sokkal több példáját ide lehetne sorolni. A kísérletek ellenére, amiket a kormány tett, hogy ellenálljon ennek a mobilitásnak, például a merev nyilvántartási rendszerrel, vagy a vonatjegyek növekvő árával, a mobilitás és a pontos mértéke a következetes zűrzavarnak része a normális életnek Kínában, és közvetlenül felfedezhető minden látogató számára, aki az országba látogat.

A „harmónia" most alapvető stratégia ahhoz, hogy megéljünk ebben a modern világban. Ez szorosan kapcsolódik a hálózati munka stratégiájához, amely kompenzál a hiányzó térbeli stratégiához azáltal, hogy hozzávezet egy pontos fokához a személyi stabilitásnak. A kínai történelmen keresztül a jelenbe az egyén nem építhet túl sokat egy külső állapot hatalmára segítség és támogatás céljából, amely a személyi, hálózati munkában keresendő, mint például a törzsek, testületek (egyesületek), közösségi csoportok (*xiangyue*), stb.. Ilyen szituációban természetes, hogy egynek nem szabad élesen különböznie a hálózati munkásoktól, inkább törekednie kell arra, találjon közösségeket, társasági tagokat, azért hogy alapítson egy közös és harmonikus alapját az együttélésnek. Még egyszer: van egy híres és sokat mondó négy szótagos mondás, „kutass (a) közös föld után, még tart különbségeket". (*Chinese-English Dictionary*, 1993) Ezt a perspektívát nézve, a „harmónia" nem hosszabban mutatja be magát, mint a magas etikai – morális elv, amely filozófiai, vagy ideológiai szövegekből ismert, de inkább valamiféle jelentést nyújt, hogy a társadalom tovább haladhasson. Ennek a funkciója talán összehasonlítható az amerikai „nyíltsággal", amely nem szükségszerűen jelenti azt, hogy mindenki kijelentheti a legmélyebb és legrejtettebb érzéseit mindenkinek, de csak egy specifikus stratégiáját képviseli a többiekkel való sikeres kommunikációnak.

Az elemzések, amelyek ebben az írásban vannak a *munká*val, *hivatás*sal kapcsolatban és más fogalmakkal, amelyek akkor játszanak szerepet, amikor figyelembe vesszük a munka társadalmi organizációját, kiterjedhetnének

változatos irányokba. Elsőször is a fogadtatás egy folyamatba veszi az idegen ötleteket, amik a munkához tartoznak, vagy a hivatáshoz, az oktatáshoz és szakoktatáshoz, úgy mint a jelentéstani minták szerveződtek a folyamatok köré; ezeknek további kutatások tárgyává kéne lenniük. Csak egy alapos, gondos bepillantás ezekbe a folyamatokba az, ami a kínai modernitás teljes megértéséhez vezet, és ahogyan az különbözik a nyugati modernitástól. Egy másik megígért kiteljesedése a kutatásoknak ebben a témában lehetne a kombinációja a videó/audió szalagoknak, és megjegyzések/interpretációknak, mint ahogyan *Corse és Robinson* is tette (1994). Az ő eljárásuk négy lépésből állt: videoszalagos társadalmi interakciókból; üzletszerű kiterjedésből és interpretációból, amelyek a videózással kapcsolatosak, lényeges „bennfentesek" esetéből (lefilmezve magukat); összegyűjtött reakciókból és kritikákból, amik videoszalagra vannak véve. Kultúra – közé kívülállók eseteiből (ismét csak videón); és végül; visszatérve a reakciókra és feleletekre; amiket a *bennfentesek* adtak a *kívülállók* kommentárjára. Egy ilyen eljárás lehet jól alkalmazott, hogy rávilágítsunk az engedélybe helyezésre, feltételezve, és hallgatólagos szempontjait a kultúrának, és ez remélhetőleg megakadályozza a kutatókat (ha pontos kiterjedésről van szó) abban, hogy áldozatává essenek etno-centrikus előfeltevéseknek, amelyek máskülönben kifejezhetik az egész kutatói munkát.

Köszönetnyilvánítás

Nagyon hálás vagyok barátaimnak és kollégáimnak a Berlini Humboldt Egyetem Középfokú Oktatási Osztályáról a segítségükért, különösen *Jürgen Schriewernek* és *Anthony Welchnek*. Ámbár az összes elégtelenség és hiba nekem róható fel.

A függelék: Azon tételek, mely felelősségekkel rendelkeznünk kellene (Li és Wang, 1996)

Tétel	Nem-*danwei* /%/	*danwei* /%/
Munkahelyi sérelem	99,3	99,0
Zárkózottság	98,5	97,5
Egészségügyi gondoskodás	98,5	97,8
Technikai képzés	96,6	95,9
Lakásügy	96,2	94,5
Családtervezés	93,2	92,8
Tovább tanulás	92,3	92,2

Politikai élet	92,2	91,7
Párt és Ifjúsági szövetség	91,7	92,4
Családi viták	89,6	87,3
Gyermeknevelés	89,6	86,6
Sport és szabadidős tevékenységek	89,2	90,4
Munkába / ból járás	89,2	86,4
Gyermekek oktatása	89,1	83,6
Fürdők	88,7	86,8
Ebédlő	88,1	88,1
Állásmódosítás	86,2	82,6
Nyaralás	85,4	84,8
Gyermekmunka	83,4	80,7
Fodrászat, vásárlás	77,9	73,6
Kis üzletek	75,3	70,8
Válás	59,9	52,4
Randevúzás és Házasság	50,2	45,0

Minta: hozzávetőlegesen 3000 fő

B függelék: A *danwei* felelősség átvállalása a következő tételekre (Li és Wang 1996)

Tétel	1987		1993	
	Igen	Nem	Igen	Nem
Egészségügyi gondoskodás	97,5%	2,5%	98,0%	2,0%
Zárkózottság	96,6%	3,4%	97,7%	2,3%
Lakásügy	91,8%	8,2%	94,8%	5,2%
Politikai élet	89,6%	10,4%	91,8%	8,2%
Tovább tanulás	89,3%	10,7%	92,2%	7,8%
Technikai képzés	88,5%	11,5%	96,0%	4,0%
Párt és Ifjúsági szövetség	87,4%	12,6%	92,4%	7,6%
Családi viták	85,9%	14,1%	87,9%	12,1%
Gyermeknevelés	82,3%	17,7%	84,7%	15,3%
Családtervezés	79,3%	20,7%	92,8%	7,2%
Sport	77,7%	22,3%	90,2%	9,8%
Válás	45,1%	54,9%	54,1%	45,9%
Randevúzás és Házasság	37,2%	62,8%	46,4%	53,6%

Minta 1987 = 2.348 fő
Minta 1993 = 3.334 fő

Függelék C: Konfucianizmus és modernizáció, érvek és ellenérvek

Érvek	Ellenérvek
Önfejlesztés: Kritikai válasz az egyén saját gondolkodásában és tetteiben	A múlt felé történő orientáció: motiváció elvesztése a jövővel kapcsolatban
A tanulás kiemelt fontossága	Megreked a tanár véleményénél
Fegyelem és hierarchia: a legfontosabb célok könnyű felismerése	Fegyelem és hierarchia: előremutató ötletek hiánya, rugalmatlanság
Rögzített értékek: szabályozó és integráló mechanizmus	Rögzített értékek: más (talán gyakorlatias) ötletek teljes kizárása
Az egyének közötti kapcsolatok fontossága: társadalmi funkció	Kapcsolatrendszerek szabályai vagy társadalmi hálózat (*guanxi*): korrupció bölcsője
Érem: csak a legnagyobb siker (egy bizonyos fokig)	Vizsgák alapján történő tanulás és gondolkodás: A tanulás nem az egyén saját érdekében (vagy más emberek érdekében) történik
Tisztelet az idősebb és a hierarchia szerint magasabb pozíciót betöltő személy iránt	Az önmegvalósítás képességének hiánya
Családi struktúra: az egyén a közösségbe integrálódik, stabilizáló funkció	Az egyén saját családja (vagy lakóhelye, városa, megyéje) olyan fontossá válik, hogy az ezen kívülállóknak esélyük sincs
Nagy hatékonyságú oktatáspolitika	Nincs (koncepcionális) politikai, vallási, oktatási elkülönülés

Jegyzetek

1. Különösen Kínában, néhány oktatási szakember megkísérelte összekapcsolni a hivatásszerű oktatást az ő értelmezésüknek és elemzésüknek megfelelően a kultúrális környezettel. Azon kevesek közül az egyetlen *Zhu Xiaobin* (1996), aki, vitatkozott azzal, hogy ezen a szinten egy ilyen bizonytalan és filozofikus elmélet adja a végkövetkeztetés meghatározását. (és bizonyos fokig túlságosan bipoláris/ kétpólusú Kína és a „Nyugat", mint a szöges ellentétként rekonstruáljuk őket)

2. A Japánok az Új Korban egy szakkifejezést alkottak, amely a „*kanji* jövevényszó, amely úgy érkezett meg Kínába, hogy szükségtelenné tette az Európai nyelvek bevonását" (*Liu*, 1995). További rendszerező felsorolások, lásd: *Liu* (1995).
3. Annak ellenére, hogy voltak próbálkozások arra vonatkozóan, hogy megteremtsék az egyén saját feltételeit, különösen igaz ez Tonwnguannál, aki egy modern intézményt alapított Pekinben azért, hogy a Nyugati kultúrát ismertesse. Továbbá a Japán nyelvújítás puszta átültetését néhányan a kínai értelmiségiek közül elvetették, mint például *Ma Xiangbo* (1840-1921), akinek fordítási alapvetéseit *Schwartz* tette közzé. (1964) A kulturális tradiciók és az oktatási modernizáció közötti kölcsönhatáson és a modernizációs folyamatok hatását lásd *Hayhoe* (1992). Továbbá a XIX. századtól elkezdődően a Nyugatról érkező „invázió" előrehaladásával a Nyugati misszionáriusok szintén fontos szerepet játszottak a Nyugati gondolkodás és a különböző elméletek átültetésében.
4. Semmiféle információ nem található a releváns szakirodalomban, amely egyértelműen meghatározná zhiye szót, mint kölcsönszót. A kínai karakterek adatbázisa, mint például az *Etymological Dictionary* (1992) általában csak kideríti a régi, klasszikus forrást és nem képes átültetni és visszafordítani a Kína és Japán közötti folyamatokat. Továbbá, ha egy szakkifejezés nem található azokban a szótárakban, amelyek külföldi szakkifejezéseket is tartalmaznak, akkor ez még nem szükségszerűen zárja ki annak a lehetőségét, hogy ez egy visszatérített kölcsön, mint egy definíciója és felfogása a jövevényszavaknak, amely még mindig inkább bizonytalan és ennek a témának a kutatása tele van hibákkal. Oktatás vagy *jiaoyu* egy jó ügyként szolgálhat jelen esetben: *Liu* (1995) és *Huang* (1999) úgy azonosították, mint visszatérített grafikus kölcsönt, ez azonban nem található a kínai idegen szavak szótárában. (*Chinise Dictionary of Foreign Words*, 1985) A *Meteer*-i (1924) új kínai szakkifejezések felsorolásában, *hivatás* vagy *zhiye* úgy szerepel, mint egy új kifejezés. Habár *Mateer* egyetértett azzal a döntéssel, amely egy kifejezést, mint „új" definiál, bízva a Kínai írástudók ösztönös megérzésében. *Fukuzawa Hiroomi*-tól kapott információknak köszönhetően, a japán shokugyou kifejezés (Japánok *zhije*-t olvasnak, „élethivatás") megtalálható az Egy Angol-Japán zsebszótárban, amelyet eredetileg 1862-ben adtak ki (újranyomva Sugimoto-ban (*Pocket Dictionary of English and Japanese Language, 1981*)) mindennaposan használttá vált az Edo periódus alatt, amely azt jelentette, hogy ez egyrészt, Kínából érkező egyszerű jövevényszó, másrészt pedig a japánok által újralétrehozott szakkifejezés a XIX. század első feléből a fent megvitatott mondatok értelmében. Ez az ügy azonban további vizsgálatot igényel.
5. Figyelemre méltó ezeknek az ismereteknek a kombinációja (két gyakorlat konbinációja), amely még látható a kínai négy szótagos közmondásoknál (chengyu), úgy mint a „ tanultnak lenni és katonásan edzettnek" vagy „irodalmi bájáról és harcias hőstetteiről híres ", hogy csak néhány példát említsünk. (*Chinese-Japanese Dictionary*, 1993)
6. A kultúra és az oktatás közti szoros kapcsolat nem minden aspektusában kínai sajátosság; néhány jellemzőjében hasonlókat találunk más kultúrában is, különösen az ókori görög kultúrában és oktatásban jelennek meg közös jellemvonások a kínaihoz hasonló sajátosságok; az egyszerű különbségek összehasonlítását kína és az ókori görögök közt, mint például *Shankman és Durrant* (2000) és *Yang* (1998), megkísérelték rekonstruálni a végletekig leegyszerűsített összehasonításokkal a ókínait és az ógörögöt, lásd *Lloyd* (1990), hasonlóságok és különbözőségek *Plato* és *Konfuciusz* oktatása között, lásd *Xu Xiaozohou*. Renaissance szintén úgy gondolta – úgy, mint *Castiglione* ideális úriembere (beleértve a ne-

veltetését és oktatását) – úgy tűnik, néhány látszatot szült a kínai filozófiában. Lásd Az udvaronc könyvét Hare-ben.(1908)

7. A *Shuowen jiezi* szótárat *Xu Shen* állította össze kr. u. 121-ben. A további etimológiai információk *Wang*- tól (1995) és *Huang*-tól (1999) származnak.
8. A gyermeki jámborság bevésetett az úgynevezett ötös kapcsolatba: a kapcsolat uralkodó és szolga között, férj és feleség között, szülő és gyermek között, idősebb testvér és fiatalabb testvér között, valamint barátok között.
9. Természetesen a nyelvújítás folyamata, *xue* (eredetileg „tanulás", „tanulni") egy ragot képzett, amely ugyanaz a rag, mint az angolban a tanulmányok, vagy tanulmányozás szavak esetében. Habár ez a japánok által széles körben alkalmazott morfológiai séma „felfedezhető volt korábban a misszionárius kínai szövegekben, ezáltal úgy kellene hivatkoznunk erre a sémára, mint egy kínai újlogisztikai felhasználásra" (*Liu*, 1995)
10. Érdekes az, hogy e tekintetben néhány tiltakozási séma az 1989-es Tananmen téri zavargásoktól eltér a vitának ettől a vonalától. Habár őket gyakran az a vád érte – más tiltakozó diákcsoportoktól – hogy túlságosan individualisták, radikálisok, kormányellenesek, azonban ezek a kritizáló diákcsoportok valójában még radikálisabb csoportok voltak és közvetett módon felelősek voltak a június 4-i megmozdulások elfajulásának.
11. Ezeket hivatalosan gyűjtötték össze a harcosoktól, lásd a magyarázatokat a *wen*-en és a *wu* fölött.
12. A fül funkció csupán egy állomása a „verbális közlés erejének". Lásd: *Tu* (1991)
13. Ez az adatbázis megtalálható a www.zhogwen.com weboldalon. (mint 2001 augusztusában) A fonetikai információk ellenére az „óratorony" még kiválasztott lehet jelentéstani okokból szintén. Más (japán) források alapján, a betű eredetileg egy kicsiny földbeszúrt zászló által volt meghatározva, amely később, amikor a boltok kirakatába került, már bizonyos ott árusított termékeket határozott meg. Hogyan kapcsolódik ez a betűk különböző részeinek jelentéséhez, ez még nem világos. (*Kadokawa Dictionary of Character Etymology*, 1983).
14. Ezt *Hu* emelte ki (1997). Konfuciusz már bírálta a kormányt a túladóztatás miatt, úgy mint „embertelen" (*buren*), „emberi" vagy *ren*, mint Konfuciusz egy lényeges etikai koncepciója.
15. „Egy, aki szegény mégis élvezi az Utat." (1. kötet, Xue Er"), „A humánus helyek embere keményen dolgozik a kitüntetés előtt" (6. kötet, „Yong Ye") „Az úriember a továbbiakban a nyugalom a nyomorban." (15. kötet, „Wei Ling Gong") Ezek mind Konfuciusz Anelectikájából származnak. (*The Analects of Conficius*, 1997)
16. *Shi* eredetileg azt jelentette, hogy „valós", „lényeges", de jelentett „gazdagot" is. (a betűk mutatták a „pénzfűzért" a tető alatt) Ezen elméletek felbukkanása a *Shiye* és *Zhiye* az időben. *Liu Guilin* (1997)
17. A Japán Nagy Oktatási Enciklopédiában a „Szakoktatás" címszó alatt az áll, hogy az „ipari oktatást" felváltotta a „szakoktatás" 1946-ban; mint egy fordítása ez a szó az amerikai szakoktatásnak. A kínaiak esetében ezt nem lehet megemlíteni.
18. A kínai „szív" volt a felelős mind az érzésekért, mind a racionális gondolkodásokért; ez még mindig látható az „érzés" és „gondolat" jellemzőiben, csakúgy, mint a „szeretni" és „érteni" – típusúakban, ahol mindkettő jelentéstani részét képezi a szívnek.

19. Ezt a negatív hozzáállást interjúkban erősítették meg, oktatási szakemberekkel együtt, szakoktatási projektekben. Így volt ez Beijingben is, amelyet szintén egy újabbkeletű vizsgálat során rögzítettek. (*Stockmann*, 2000)
20. Ezen a ponton nem lesz majd vita az effajta viszony következményeiről, csakúgy, mint a kölcsönös kötelezettségeknek kitéve lenni mindkét oldalról paternalizmus és a demokrácia fejlődése között.
21. A legtöbb információt a „*danwei*”-ről (kínai szó) *Ji és Wang* (1996) adta.
22. 1949 után a meglévő közüzemeket, mint például az iskolákat stb. először a hadsereg vette át, amelyet aztán átvettek tőle is, így a hadsereg státusza megváltozott.
23. Valójában sokkal gyakoribb hozzáfogni a háromrszoros könyveléshez: egyet a kormány számára, egyet a közösségnek és egyet - az igazit - saját részre.
24. Ebben a kis cikkben lehetetlen kifejteni a kínai törzsek és testületek jellemzőit és történelmi fejlődésüket. A testületek történetén belül Qu-t kell megfigyelni. (*Qu*, 1999) A régebbi angol jelentésekben még további részletek találhatók. (*Gamble*, 1921; *Morse*, 1967)
25. A régebbi angol beszámolók Gamble-ben kutatás folyi a kínai „*guanxi*” után. *Yang* (1994) bemutat egy etnográfiai perspektívát a „*guanxi*ológiával” kapcsolatban; *Hong* (2000) bevonja a kínai köztudatbais, mint egy „arcot”, úgy ismerik és a „*guanxi*” a munkahelyeken belül folyamatba lép, mint tanulás, és mint problémamegoldás.
26. A decentralizációval döntően felmérhetőek a kínai társadalom nagyobb részei; láthatóvá maradt, ahogy ezek a hivatkozási pontok megváltoznak, vagy ahogyan beleesnek a „jóba”.
27. Természetesen, az a szociális követelmény inkább ideális/megfelelő és gyakran csak olyan jelentésben szolgál, mint egy dinasztia megdöntésének a törvényesítése.
28. Például a „kívüllevő dolog” (*wai*), feltűnik a nem helybélinél (*waidiren*) is. A nagymama egyet jelent az anyának az édesanyjával (*waipo*). Ilyen az idegen ország is (*waigno*).
29. Vö. *Zhu* (1992) ezt mondta: „Kínának meg kellett volna tennie a leghatékonyabb törvényhozást, ami a középkori történelemben volt ismert. A probléma az volt, hogy nem volt semmi, ami féken tartsa az uralkodót az alapvető szabályok megváltoztatásától, amiket szeszélyének megfelelően tesz a törvényhozásban.
30. Ez csak az oktatás ideológiai funkciójára igaz, míg az egész kínai történelemben számos oktatási ténykedés az egyetemi szinten belül foglal helyet.
31. Bár a könyvet 1996-ban adták ki, a felmérési adatok nagyon régiek, megmutatják a kínai gazdaság és társadalom nagy változásait. Mivel a kérdéses bejegyzések közül néhány igen sokatmondó, áttekinthető értéknek veszünk.
32. Ezzel az adattal ez természetesen így bizonytalan, ha a válaszokat megpróbálták összhangba hozni azzal, amit helyesnek tartanak vagy politikailag jó válasznak.
33. Nézzük meg például *Hall*-t, aki egy széleskörben olvasott író és, aki Kínában dolgozott. (*Hall és Hall*, 1990)
34. A C-függelékért hálás vagyok a 2000 telén tartott szemináriumon résztvevőinek, akik részesei voltak ezeknek a szembenálló pároknak a megkeresésében.

35. A kultúra, mint maga, fogalmának kérdésessége – ennek határai, felépítettsége, változásokra való kötelezettsége- túl széles téma ahhoz, hogy felbukkanjon ebben az írásban.
36. Egy alternatív fordításban ez olvasható: „mellőzük a kisebb különbségeket, mint például a közös föld után kutatni". (*Chinese English Dictionary*, 1993)

Hivatkozások

Bian Yanjie. 1994. *Work and Inequality in Urban China*. New York: State University of New York Press.

Cell, Charles P. 1977. *Revolution at Work: Mobilization Campaigns in China.* New York: Academic Press.

Chan Wing-tsit. 1963. *A Source Book in Chinese Philosophy*. Princeton: Princeton University Press.

China Labour *Statistical Yearbook* [Zhongguo laodong tongji nianjian]. 1998. Beijing: Zhongguo tongji chubanshe.

China Statistical Yearbook [Zhongguo tongji nianjian]. 1999. Beijing: Zhongguo tongji chubanshe.

Chinese Dictionary of Foreign Words. 1985. Ed.: Liu Zhengtan, GaoMingkai, Mai Yonggan and Shi Youwei. Shanghai/Hong Kong: Shanghai cishu chubanshe.

Chinese-English Dictionary. 1993. Ed. by Wu Guanghua. 2 vol. Shanghai: Shanghai jiaotong daxue chubanshe.

Corse, Sarah and Marian A. Robinson. 1994. Cross-Cultural Measurement and New Conceptions of Culture: Measuring Cultural Capacities in Japanese and American Preschools. In: Paul DiMaggio, ed., *Meaning and Measurement in the Sociology of Culture* (313-325). Special Issue of Poetics. *Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts* 22. Amsterdam: Elsevier Science.

Diehl, Manfred. 1999. *Potentials and Limits of Culture-Specific Vocational Training.* Baden-Baden: Nomos.

Etymological Dictionary [Ciyuan]. 1992. Beijing: Shangwu yinshuguan chubanshe.

Fazzio1i, Edoardo. 1987. *Understanding Chinese Characters*. London: William Collins.

Gamble, Sidney D. 1921. *Peking: A Social Survey*. New York: George H. Doran.

Gernet, Jaques. 1972. *Le monde chinois*. Paris: Armand Colin.

Great Encyclopaedia of Education [Kyouikugaku taijiten]. 1978. Ed. by Hosoya Toshio, Okuda Masuo and Kouno Shigeo. 6 vol. Tokyo: Dai ichi houki shupp on kabushiki gaisha.

Hall, Edward T. and M. R. Hall. 1990. *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

Hare, Christopher. 1908. *Courts and Camps of the Italian Renaissance*. London & New York: Harper & Brothers.

Hayhoe, Ruth. 1992. Cultural Tradition and Educational Modernization: Lessons from the Republican Era. In: Ruth Hayhoe, ed., *Education and modernization. The Chinese experience* (47-72). Pergamon Comparative & International Education Series, vol. 11. Oxford: Pergamon Press.

Hayhoe, Ruth, ed. 1996. *Ma Xiangbo and the Mind of Modern China: 1840-1939*. Ontario Institute for Studies in Education. Armonk, N.Y.: Sharpe.

Hebel, Jutta and Gunter Schlicher. 1992. *Zwischen Arbeitsplan und Arbeitsmarkt. Strukturen des Arbeitssystems in der VR China*. Hamburg: Institut fur Asienkunde.

Herrmann-Pillath, Carsten. 1996. *Wachstum, Mobilitiit und sozio-okonomischer Wandel: Traditionelle kulturelle Strukturen als Medium der Modernisierung Chinas*. Duisburg Working Papers on East Asian Economy. Duisburg: Duisburg University, Department of Economics.

Holbig, Heike 2001. Lokalverwaltung in der VR China: Zum Wandel parteistaatlicher Kontrollstrnkturen seit 1979. In China aktuell 2: 153-168.

Houg Jianzhong. 2000. Change as Challenge for Shop-Floor Learning: The Case of Western and Local Manufacturing Companies in South China. Ill: Madhu Singh, ed., *Researching Work and Learning* (581-597). *Special Issue of the International Review of Education* 6(46). Dordrecht: Kluwer.

Hu Jichuang. 1997. *Chinese History of Economic Ideas* [Zhongguo jingji sixiangshiJ. Shanghai: Lixin kuaiji chubanshe.

Huang Xiangyang. 1999. Origin, Use and Meaning of "Education" ["Jiaoyu" yi ci de youlai, yongfa he hanyi]. In: Qu Baokui, ed., *Metatheoretical Research on Education* [Yuanjiaoyuxue yanjiuJ (107-128). Hangzhou: Zhejiang jiaoyu chubanshe.

Kadokawa Dictionary of Character Etymology [Kadokawajigenjiten]. 1983. Tokyo: Kabushiki gaisha.

Li Hanlin and Wang Qi. 1996. *Research on the Chinese Work Unit Society*.

Frankfurt/Main: Lang.

Liu Guilin. 1997. *Research on Late 19th and Early 20th Century Chinese Thought on Vocational Education* [Zhongguo jindai zhiye jiaoyu sixiang yanjiu]. Beijing: Gaodeng jiaoyu chubanshe.

Liu, Lydia H. 1995. *Translingual Practice: Literature, National Culture, and Translated Modernity: China, 1900-1937*. Stanford: Stanford University Press.

Lloyd, Geoffrey. 1990. *Demystifying Mentalities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ma Min. 1995. *Officials and Merchants: The Commercial Gentry of the Closing 19th Century in Changing Society* [Guan shang zhi jian: shehui jubian zhong de jindai shenshang]. Tianjin: Tianjin renmin chubanshe.

Mateer, A. H. 1924. *New Terms For New Ideas. A Study of the Chinese Newspaper*. Shanghai: Presbyterian Mission Press.

Mencius. 1998 [ca. 300 BC]. Trans1. by David Hinton. Washington, D.C.:

Counterpoint.

Morse, Hosea Ballou. 1967 [1932]. *The Gilds of China. With an Account of the Gild Merchant or Co-Hong of Canton.* New York: Russell & Russell.

Qu Yanbin. 1999. A HIstory of the Guilds [Hanghuishi]. Shanghai: Shanghai wenyi chubanshe.

Schucher, Gunter. 19991- Chinas Beschiiftigungssu'ukturen im Wandel. In: Jutta Hebel and Gunter Schucher, eds, *Der chinesische Arbeitsmarkt: Strukturen, Probleme, Perspektiven* (23-44). Hamburg: Institut fur Asienkunde.

Schüller, Margot. 19991. Qualifizierung fUr den Arbeitsmarkt: Berufsbildungssystem und Beschiiftigungschapcen. In: Jutta Hebel and GUnter Schucher, eds., *Der chine-sische Arbeitsmarkt: Stfukturen, Problel1ie, Perspektiven* (85-111). Hamburg: Institut für Asienkunde.

Schulte, Barbara. 2001. Inquiry into the "Chineseness" of Cultural Linguistics [Bunkagengogaku no Chuugokutekitokushitsu he no toikake]. In: Shu Koto, Yasuo Imai, Shin'ichi Suzuki et al., eds., *The Formation of Man and Curriculum in Internationalised Society* [Kokusaika jidai no kyouiku kadai to ningen keisei]. Tokyo (kiadás alatt).

Schwartz, Benjamin. 1964. *In Search of Wealth and Power. Yen Fu and the West.* Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Shankman, Steven and Stephen Durrant. 2000. *The Siren and the Sage. Knowledge and Wisdom in Ancient Greece and China*. London, New York: Cassell.

Stockmann, Reinhard et al. 2000. *Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenar-beit. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der Vollksrepublik China*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Sugimoto Tsutomu. 1981. *Dictionary of Japanese Loanwords During the Edo Period* [Edo jidai honyaku nihongo jiten]. Tokyo: Waseda daigaku shuppanbu.

Teiwes, Frederick. 1971. *Rectification Campaigns and Purges in Communist China*. Nem publikált doktori értekezés. New York.

The Analects of Confucius [ca. 500 BC]. 1997. Translate by Chichuang Huang. New York/Oxford: Oxford Uuiversity Press.

Tu Wei-ming. 1991. The Enlightenment Mentality and the Chinese Intellectual Dilemma. In: Kenneth Lieberthal et al., ed., *Perspectives on Modern China: Four Anniversaries* (103-118). New York, London: Sharpe.

Übelhör, Monika. 1985. Konfuzianismus. In: Michael Klocker and Udo Tworuschka, eds., *Ethik der Religionen - Lehre und Leben, vol. 2*, Arbeit (119-133), Munich/Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wang Jing. 1995. Discussing the Two Characters for "Education" in the Shuowenjiezi [Shilun Shuowenjiezi zhong de "jiaoyu" er zi]. In: *Education Research* [Jiaoyu yanjiu] 3, p48-57.

Watson, James L. 1991. The Renegotiation of Chinese Cultural Identity in the Post-Mao Era: An Anthropological Perspective. In: Kenneth Lieberthal et al., ed., *Perspectives on Modern China: Four Anniversaries* (364-386). New York, London: Sharpe.

Wolf, Eric R. 1994. Perilous Ideas: Race, Culture, People. In: *Current Anthropology* 1, p1-12 (including comments and Wolf's reaction to comments).

Wu Tieping. 1995. On the Changes of the State of Value Reflected in Language: A Fourth Comparative Etymological Reflection [Lun yuyan zhong suo fanying de jiazhi xingtai de yanbian: bijiao ciyuan sitan]. In: Shao Jingmu1, ed., *The Chinese Movement of Cultural Linguistics* [Wenhua yuyanxue Zhongguo chao] (206-220). Beijing: Yuwen chubanshe.

Xu Xiaozhou. 1992. Comparative Research on Confucius' and Plato's Educational Thought [Kongzi yu Bolatu jiaoyu sixiang bijiao yanjiu]. In: *Comparative Education* [Bijiao Jidoyu Yanjiu] 4, p1-6.

Yang, Mayfair Mei-hui. 1994. *Gifts, Favors, and Banquets: The Art of Social Relationships in China*. Ithaca & London: Cornell University Press.

Yang Shen-Keng. 1998. *Comparison, Understanding and Teacher Education in International Perspective*. Ed. and intr. by Gerhard W. Schnaitmann. Frankfurt/Main: Lang.

Zhu Weizheng. 1992. Confucius and Traditional Chinese Education: An Assessment. In: Ruth Hayhoe, ed., *Education and Modernization. The Chinese Experience* (p3-22). Oxford: Pergamon Press.

Zhu Xiaobin. 1996. Cultural Forms and Vocational Education [Wenhua xingtai yu zhiye jiaoyu]. In: *Comparative Education Research* [Bijiao jiaoyu yanjiu] 6, p1-6.

A szerző

Barbara Schulte az Humboldt Egyetem (Berlin, Németország) összehasonlító Pedagógiai tanszékének docense. Egy képzett sinológus, aki kelet-ázsiai és azon belül is a kínai oktatás szakértője. Jelenlegi kutatásaiban a munka és a hivatás összehasonlításával foglalkozik a kínai kultúrkörben.

Cím: Barbara Schulte, Institut für Allgemeine Pädagogik, Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6 (Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7), 10099 Berlin, Germany

E-mail: barbara.schulte@rz.hu-berlin.de

AMIT A GYERMEKEK AZ OKTATÁS MODERNIZÁCIÓJÁVAL VESZÍTETTEK: A NYUGAT-EURÓPAI ÉS A KELET-ÁZSIAI TAPASZTALATOK ÖSSZEHASONLÍTÁSA[39]

HIROYUKI NUMATA

Absztrakt: Európa a XVIII. században a gyermekkor sajátos értékének felfedezésével jelentős áttörést ért el. Az emberek a gyermekkort szent világként kezdték el értékelni, amely nem ítélhető meg a felnőttek szemszögéből. Ennek ellenére, a mai világban a gyermekek mindenféle fizikai és lelki fájdalomnak vannak kitéve, beleértve a néhány ázsiai országban előforduló túlzott vizsgastresszt is.

A gyermekek jelenleg egy paradox élethelyzetben élnek. Elméletileg megszerezték a jogot, hogy élvezzék saját világukat, amelyet a felnőttek biztosítanak és védenek számukra, de a gyakorlatban nem tudnak zökkenőmentesen beilleszkedni abba a világba, amely többnyire a felnőttek logikája szerint irányított. Ez a munka arra hívja fel a figyelmet, hogy ideje újraértékelni, hogy mit veszítettünk a modernizáció zászlaja alatt. A megoldást nem egyszerűen a modern élethelyzethez való visszatérés jelenti, sokkal inkább annak megfontolása, hogy a múlt mely elemeit lehetne a gyermekek érdekében felhasználni napjainkban.

Háttér

Boldogok ma a gyermekek? Létezik számukra egy saját világ, amelyet tiszteletben tartanak a felnőttek? Egy vezető japán napilap, az *Asahi Shimbun*, 2001. július 29-én számolt be arról, hogy egy 8 éves lány életét vesztette Nagoyában édesanyja és élettársa rossz bánásmódja miatt. Arról is beszámoltak, hogy az 1990-es években az ismertté vált gyermekbántalmazási esetek száma tízszeresére emelkedett. Egy évtized alatt, 443 gyermek halt meg bántalmazás miatt, míg 1968 és 1977 között mindössze 185 halálesetet jelentettek bántalmazás miatt.

Az egyre növekvő gyermekbántalmazás jelensége egyre aggasztóbb a japán oktatással foglalkozóknak, és azoknak is, akik tudatában vannak annak, hogy Japán a gyermekek és az öregek országaként jellemezhető, ahol felnőttek számára nincs hely. Az *amae* (gyermeki engedelmesség másoktól való függése), jól vagy rosszul, de általánosan leírható, mint a japán társadalom egy jellegzetessége. A japánok úgy tűnik, hogy általánosságban tisztelik a gyermekeket, legalábbis lelki értelemben; ugyanakkor a gyermekbántalmazás kérdése manapság egyre sürgetőbb problémává válik. A japánok vajon nem

[39] Hiroyuki Numata cikkét dr. Várkonyiné Lénárt Beáta fordította

tanultak a *Meiji* restauráció utáni modernizációkor a modern európai gyermekközpontú oktatáselméletekből?

Hogyan értelmezhető ez a helyzet? A japán társadalomban a gyermekbántalmazás hátterében többféle ok állhat. A kiterjedt családi rendszer lerombolása miatt a fiatal szülők szexuális és gyereknevelési ismeretei hiányosak, összeomlottak azok a hagyományos közösségek, amelyben az emberek egymást tanították a gyermeknevelésre, továbbá ilyen ok lehet még a szegényes lakáshelyzet, amely nem enged elég teret a fiatal felnőttek számára a gyermekneveléshez.

Ennek a munkának az a fő célja, hogy nem annyira szociológiai, hanem inkább történeti és összehasonlító szempontból okokat keressen a gyermekek boldogtalan helyzetére. A cikk ismerteti a premodernből a modernbe való átalakulás jellegzetességeit mind Nyugaton, mind pedig Keleten. Még pontosabban, ez a munka dupla összehasonlítás: egyrészt összehasonlítás a premodern és a modern között, másrészt Nyugat-Európa és Kelet-Ázsia között. Ez a történeti és összehasonlító nézőpont hozzájárulhat azoknak az okoknak a megértéséhez, amelyek miatt az iparosodott társadalmakban ma oly sok gyermek boldogtalan. A cikk ismerteti magának a gyermekkornak a létét és fogalmát, amely drámai történeti változáson ment keresztül minden egyes kultúrában. Ennek a történeti változásnak a megértése nélkül, a gyermekek problémáját megoldani nem lehet.

Definíciók

Kezdetben számos definícióra lesz szükség, kezdve a „Nyugat-Európa" és Kelet-Ázsia" fogalmának meghatározásával. Korábbi tagállamok, mint például Franciaország, Németország, Egyesült Királyság és az Egyesült Államok, mindnyájan görög-latin és zsidó-keresztény hagyományokkal rendelkeztek, ugyanakkor ennek a munkának a középpontjában Franciaország áll. Ezek az országok különösen jelentősek, mivel erős hatást gyakoroltak Kelet-Ázsiára annak modernizációja alatt. „Kelet-Ázsia" ebben a munkában Taiwant, Dél-Koreát és Japánt foglalja magában, noha a bánásmód ismertetésekor többnyire Japánra összpontosít. Ez a három ország oktatását tekintve számos közös vonással rendelkezik (*Zeng*, 1999); ilyen közös kulturális elem a konfucionizmus is.

A második terminus, amely meghatározásra szorul a „modern" fogalma. Mivel ennek a munkának az egyik fő feladata a történelem két szakaszának, a modernnek és a premodernnek az összehasonlítása, az olvasók joggal tehetik fel a kérdést, hogy pontosan mikor is kezdődött a „modern kor", vagy vajon a „modernitás" tényleg létezett-e a nem-nyugati társadalmakban. Ám ezeket a kérdéseket nem szükséges részletesen megtárgyalni. "Modern" alatt ebben a munkában azt a történelmi korszakot értjük, amikor a humanizmus, az individualizmus és a demokrácia, a kapitalizmuson alapuló gazdasági rendszer,

az egyenlőségen és a szabadságon alapuló politikai rendszer, és az „iskolázást mindenkinek" jelszót a középpontba állító oktatási rendszerként megjelent. A „Nyugat" esetében a Francia Forradalom jelenti a modern és a premodern közötti választóvonalat. Kelet-Ázsiában, különösen Japánban, ennek az 1980-as évek végi *Meiji* restauráció felelt meg. A Kelet-Ázsiában bekövetkezett modernizálódás a nyugati modern elvek erős hatása alatt zajlott. Ez a helyzet adott alkalmat arra, hogy Keleten egy Nyugat-Európában meg nem található, összetett jelenség jöjjön létre. „Pre-modern" alatt a Nyugat esetében a XV. század és 1789 közötti franciaországi *ancien régime*[40] korszakát értjük, míg a japán történelemben az *Edo* korszakát[41], amely a XVII. századtól egészen a *Meiji* restaurációig tartott.

A harmadik terminus, amellyel foglalkoznunk kell, a „gyermekkor" fogalma. A gyermekkor meghatározása kultúráról-kultúrára és korszakról-korszakra változik. Ebben a munkában ez nagyjából a születéstől a 14 vagy 15 éves korban kezdődő középiskoláig tart.

Meg kell még azt is jegyeznünk, hogy az oktatásról való diskurzus annak figyelembevételét is igényli, hogy a gyermek melyik társadalmi csoporthoz tartozik. Különösen a pre-modern időkben, a nemesi és gazdag családok Európában a privát oktatók és kollégák miatt kiváltságos oktatási helyzetben voltak. Japánban az *Edo* korszakban a szamurájok voltak a társadalom csúcsán, amely saját iskolarendszerrel, ún. *hanko*-val rendelkezett (klán iskola). Ez a munka, viszont többnyire a köznép helyzetét ismerteti, akik nem élvezték a kiváltságos oktatási rendszer előnyeit, sem Nyugat-Európában, sem Kelet-Ázsiában.[1]

A gyermekek és az oktatás a pre-modern társadalmakban

A gyermekek és oktatásuk az ancien régime korszaka alatt Európában (különösen tekintettel Franciaországra)

Az utóbbi években fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények számának növekedése, különösen az erősen iparosodott országokban, megkérdőjelezte a felnőtteknek azt a hitét, amely szerint a gyermekek szükségszerűen ártatlanok és tiszták. Még a mai napig is akad olyan ember, aki naivan azt hiszi, hogy a felnőttek és a gyermekek egymástól elkülönülve, saját világukban élnek.[2] A gyermekek idejük legnagyobb részét az iskolában a velük azonos korú osztálytársaikkal töltötték, otthonról korán reggel távoztak, mert úgy vélték,

---

[40] *ancien régime* (francia eredetű kifejezés): a francia polgári forradalom (1789) előtti hűbéri önkényuralmon alapuló államrend Franciaországban (a magyar szerk.)

[41] *Edo korszak*: a Tokugava sogundinasztika korszaka (1603-1867) Japánban (a magyar szerk.)

hogy a gyermekeknek egy olyan speciális tanulásra és tudományokra van szükségük, amelyet csak az iskolában oktathatnak nekik.

A gyermekek és az oktatás ezen értelmezésének nincsenek mély gyökerei. Európában több-nyire a XVII. század után kezdték el a gyermekeket saját kortársaikkal együtt iskolában tanítani. Bár az iskolázás már a történelem kezdeteitől fogva létezett, de sokáig inkább titkári, írnoki képzésként volt jellemezhető, semmint egy gyermekek számára létező speciális helyként, mint ahogyan az manapság jellemző. Ahogy azt *Philippe Ariès* (1914-1986) megjegyzi, az európai társadalom egyik jellegzetessége (vagy inkább Franciaország és környező társadalmainak jellegzetessége) a középkortól a XVIII. századig, hogy egymástól el nem választott, különböző korosztályokból épült fel (*Ariès*, 1973). Különféle fogalmak léteztek az emberi élet egyes szakaszainak megkülönböztetésére, ahol az emberek összemosták a gyermekkort a serdülőkorral. A középkorban sem a gyermekkor, sem a serdülőkor eszméje nem létezett. A mindennapokban, a gyermekeket csecsemőkoruk után felnőttek vették körül, akikkel együtt játszottak és dolgoztak.

Arièst illetően, meg kell említenünk *Pollock* (1959-) munkáját, aki úgy véli - *Arièst* kritizálva -, hogy 1500 és 1900 között nem történt jelentős változás a szülő-gyermek viszonyt illetően, a szülők általában szeretettel fordultak gyermekeik felé (*Pollock* [1983], 1988). *Ariès* cáfolatára törekedve, *Pollock* azt a következtetést vonta le, hogy a gyermekeket nem hanyagolták el szüleik (*Pollock*, 1988). Ugyanakkor *Pollock* tanulmánya a szülők és gyermekek amerikai egyesült államokbeli és egyesült királyságbeli naplóin és önéletrajzain alapult. Mi több, *Pollock* tanulmánya mindkét országban a felső- és a középosztályra fókuszált. Ahogy azt *Pollock* maga is elismeri, a rendelkezésére álló anyag csak korlátozott képet ad a szülői szeretetről és érdeklődésükről gyermekeik oktatása iránt (*Pollock*, 1988).

Mindamellett, *Pollock* tanulmánya rávilágít arra, hogy a kontinentális Európában megfigyelt esetek nem alkalmazhatók szükségszerűen az Amerikai Egyesült Államokra és az Egyesült Királyságra. *Ariès* tanulmánya többnyire Franciaországra fókuszált, mint ahogyan azt könyvének címe is jelzi: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Az *ancien régiem* korszakának Franciaországban általában a XV. századtól 1789-ig terjedő időszakot nevezik. Mindemellett *Ariès* a szegényebb rétegeket és a középosztályt vizsgálta. Tehát *Pollock Ariès*-kritikája nem tudta közvetlenül bizonyítani *Ariès* hipotézisének hibáját. Mindemellett ma is vannak olyan középkorral foglalkozó történészek, akik *Ariès* pártján állnak. Például, *Le Goff* ([1987], 1999), csakúgy, mint *Ariès*, azt állítja, hogy a középkori Európában a gyermek nem állt a kutatások középpontjában.

Noha most ezeket a kérdéseket tárgyaljuk, ennek a munkának a középpontjában nem az áll, hogy megítélje *Ariès* álláspontjának helyes vagy helytelen voltát, a gyermekkort illetően. A szerző azt az álláspontot követi, amely számításba veszi az *Ariès* illető kritikákat, és nem általánosítja mindig *Ariès* eredményeit Európa egészére.[3]

Louis-Sebastian Mercier (1740-1814) számolt be (1989) a XVIII. századi Párizsban egy nyolc éves fiú esetéről, aki teljesen fekete volt a kéménytisztítástól. Ebben az időben, a kisfiúk is ugyanolyan keményen dolgoztak, mint a felnőttek. *Mercier* (1989) beszámol arról is, hogy Párizsban a *petits burgeois* (kispolgárság) nem kötődött erős érzelmi szálakkal a gyermekekhez, nem ölelgették gyermekeiket, sőt gyermekeikről még meg is feledkeztek, ahogyan azok felnőttek egy kicsit. Párizs utcáin a nők voltak azok, akik felfigyelve a gyönyörű ruhákat viselő gyermekekre, lemeztelenítve az utcán hagyták őket (*Mercier*, 1989).[4] Így a gyermekek csak nagy elővigyázatosság mellett tudtak életben maradni. Másrészt a gyermekek számára a felnőttek sem különböztek a többi gyermektől. A gyermekek számára nem léteztek különbségek a jó és a rossz dolgok között, és a felnőttek a gyermekeket nem hibáztatták rossz vagy obszcén szexuális szokásaik miatt sem. A felnőttek ezekre a témákra nem fordítottak különösebb figyelmet.

Mindamellett ebben az időszakban kezdett el *Michel Eyquem de Montaigne* (1533-1592) moralista érdeklődni a gyermekek és azok oktatása iránt. Ez volt az az időszak, amikor a *mignotage* (gyermekdédelgetés) szokása kialakult. *Ariès* szerint a középkorban a családi élet középpontjában a kézművesség állt, amelyben a gyermekeknek a család összes többi tagjával részt kellett vennie. A XVI. század után ismerték fel, hogy a gyermekek léte különleges, amely elkülöníthető a felnőttektől. A XVI. és a XVII. század előtt a család, mint olyan nem esett különleges figyelem alá. A XVII. század után az emberek elkezdtek felfigyelni arra az elméletre, amely szerint a gyermekek a család nélkülözhetetlen tagjai. Akármelyik elmélet került előbb megvitatásra, család vagy a gyermekek: a legtöbb elemző egyetért abban, hogy a két elmélet együtt fejlődött.

A középkorban ritka volt, hogy a gyermekek iskolába jártak. A gyermekek számára fontosabb volt más családok szolgálatába állni, hogy elsajátítsák az élethez szükséges szabályokat, valamint, hogy jómodort tanuljanak. Ezek a gyermekek már kora gyermekkoruktól más családoknál, szüleiktől távol éltek, és nem volt meg bennük a manapság normális gyermeki szeretet szüleik iránt.

A XVII. századi magánházak általában messze voltak az édes otthontól. A legtöbb szegény ember egyszobás házakban lakott. Az otthonok a megpihenés helyéül szolgáltak és csak kevés embernek volt saját szobája. Mi több, a szolgák és a ház gyermekei együtt éltek egy elkülönített helyen. Magától értetődő volt, hogy a szolgák és a gyermekek ugyanazokat a ház körüli feladatokat látták el mindenféle megkülönböztetés nélkül. A magánélet képtelenségét tekintve ebben nem volt különbség még a királyok palotáiban és a szegények kunyhóiban sem. Fokozatosan azonban a jobb módú körökben a „család" és a „társadalom" egyre elkülönültebb teret töltött be.

Általában azt mondhatjuk, hogy a XVIII. század volt az, amikor a korábbiaktól igen különböző család eszme létrejött, ekkor különültek el a társas, privát és szakmai élet kategóriái is. A legtöbb szegény ember azonban még

ekkor is középkori módon, magánélet nélkül élt. A szegények házaiban még a férjek és feleségek sem élvezhették az egyedüllétet.

Ebben az értelemben, *Ariès* szerint az igazi individualizmus nemhogy később, hanem korábban - ahogyan azt az általános nézet szerint is - a XVII. századi *ancien régime* korában jelentkezett Európában. Ezen időszak alatt a pre-modern családban, minden egyes személynek, legyen az felnőtt, vagy gyermek, önállóan, mintegy kellett élni a család többi tagjától. *Mercier* (1989) szerint saját apjuk ugratta, gúnyolta és kinevette a saját gyermekeit és az is előfordult, hogy nagyon meggondolatlan kérdésekkel hozta zavarba őket. Anélkül, hogy megítélnénk ennek helyes vagy helytelen voltát, azt mondhatjuk, hogy a pre-modern társadalmakban a gyermekeknek erős életösztönük volt, eltekintve azoktól a kérdésektől, hogy vajon ők igazából boldogok voltak-e, vagy hogy egyáltalán hány gyermek tudott életben maradni ilyen súlyos körülmények között.

Amíg a XVIII. századi Európában kialakult a „család" fogalma[5], addig a családon belüli kapcsolatok erősödésével az emberek közötti társas kapcsolatok egyre gyengébbekké váltak. A gyermekeknek lassan kialakult a felnőttektől elkülönült saját világuk, de ugyanekkor kezdték elveszíteni azt a szabadságukat, hogy szabadon viselkedjenek a felnőttek társaságában.

A gyermekkort a felnőttkortól elkülönítve kezelni *Jean-Jaques Rousseau* (1712-1778) korában kezdték. Kezdetben, ez pusztán szellemi szinten következett be, de a gyermekkor új szemlélete fokozatosan a mindennapi életben is megjelent. A gyermekek számára mindenképp kedvező fordulat volt, hogy a körülöttük lévő világot nem a felnőttek, hanem saját nézőpontjukból szemlélték.

A gyermekkor szemléletének változására nemcsak *Rousseau*, hanem a nyugati romanticizmus is hatással volt. A XVIII. század végére és a XIX. század elejére az elmozdulás a racionalizmus és a felvilágosodás elleni kritikaként olyan országokban következett be, mint amilyen az Egyesült Királyság és Németország, valamint Franciaországban, ahol ez a klasszicizmus elleni válaszként jelentkezett. Nagy formátumú írók, *William Blake* (1757-1827), *William Wordsworth* (1770-1850) és *Charles Dickens* (1812-1870) Angliában, *Johann Wolfgang von Goethe* (1749-1832) *Friedrich Schleiermacher* (1769-1834) és *Friedrich Schelling* (1775-1854) Németországban, és *Étienne Senancoeur* (1770-1846) és *Stendhal* (Marie-Henri Beyle álneve 1783-1842) Franciaországban álltak ki az ügy mellett. Olyan fogalmak, mint az érzékenység, az érzés, a lobbanékony természet, a melankólia és a gyermekkor, amelyek a felvilágosodás korában elhanyagoltak vagy melyeket negatívnak tekintettek, egyre növekvő figyelmet kapott.

A komparativisták számára érdekes témaként merül fel, amikor a romantikus mozgalom és *Rousseau* szerepe a gyermekkor történelmében szóba jön. *Rousseau* racionalista és romantikus is volt egyben. Racionalistaként a *Le Contrat Socialban* megjelent tanulmányaiban az egyenlőtlenségekről, a művészetekről és irodalomról írt, míg romantikusként a *La Nouvelle Héloise, Les confessionsban* és a *Les rêveries du promeneur solitaireban* publikált. Az

Émile című műve pedig mindkét elemet megjeleníti. A romantika a nyugati történelemben éppen abban az időben jelent meg, amikor az emberek elkezdték felfedezni az egyén intim belső világának értékét. Az emberek ráébredtek arra, hogy az emberi lények, mint egyéniségek, nem pusztán racionális képességekkel rendelkeznek, hanem érzékenyek, érzelmes és irracionális impulzusok is jellemzik őket egyidejűleg. Ahogyan azt *Hannah Arendt* (1961) megjegyzi, *Rousseau* jelenítette meg először a modern nyugati történelemben az „én" gazdag személyes belső világának az el nem elhanyagolható értékét, amely érzékeny olyan fogalmakra, mint a természet, a civil társadalom és persze magára az „én" fogalmára is. *Rousseau* felfedezte a gyermekkor világát annak saját környezetében, kifejtve azt, hogy „minden életszakasznak, az élet minden állomásának megvan a maga tökéletessége és fejlettsége" (*Émile*, II. könyv). Nemcsak *Rousseau* és követői, hanem Európa minden részén más és más romantikusok kezdték el hirdetni a gyermekek valódi értékeit. *Ellen Key* (1849-1926) a XX. század elején azt hirdette, hogy annak az évszázadnak a gyermekek évszázadának kell lennie.

Mégis, miért van szükség arra, hogy óvatosak legyünk, amikor *Rousseauról* vagy a romantikáról beszélünk? Miért jelenik meg ez témaként a komparativisták számára? A válasz az, hogy amikor a Nyugati emberek értékelik akár a romantikát, akár *Rousseaut* a gyermekkor felfedezésében, úgy tűnik, hogy túl nagy hangsúlyt fektetnek a romantika hatására szemben a racionalizmussal. Amikor a Nyugat történelmét hasonlítják össze más kultúrákkal, úgy látszik, hogy a racionalista megközelítés mindig felülemelkedik a romantikáén, még akkor is, ha maga a romantika a téma.

A racionalizmus egy nehéz fogalom, amely az ókori görög *Logos* szóra vezethető vissza. A *Logos* egyetlen szóval nem fordítható le a modern európai nyelvek egyikére sem. Nagyjából a következőt jelenti: szó, szóváltás, diskurzus, számolás és érvelés, mindezt egyidőben. A *logos* szó római fordítása az arány (ratio) szóra szűkítette le a szó eredeti jelentését, a „logocentrizmus" azonban az eredeti jelentés hitelesebb fordítását adná. *Jacques Derrida* a „logocentrizmus"-sal filozófiájának egyik kulcsfontosságú fogalmát fejezte ki, de ebben a munkában a szerző ezt a fogalmat általánosságban használja. Ennek nem csak a filozófiai alapelv az oka, hanem az is, hogy a nyelvhasználat és a verbális kifejezés nagyra értékeli a nyelv, a beszéd és a társalgás hatalmát. Mind a „racionalizmus", mind a „logocentrizmus" fogalmának magában kell foglalnia eredeti jelentéseik mindkét aspektusát, azaz a szűkebb értelemben vett racionalizmust és az egyfajta „nyelvközpontúságot" is. A nyugatiak napjainkban – talán tudattalanul – kombinálják-e két aspektust, amikor a nyelv hatalmában hisznek, és úgy vélik, a társalgás során még akkor is racionális következtetésekre juthatnak, ha már az emberi érzékenység romantikus vonásai jönnek szóba. Így a „racionalizmus" és a „logocentrizmus" egy másik kultúrában élő komparativista számára egyfajta *basso-continuo*[42], amely segíti a dallam változását. A dallam néha lehet irracionális

[42] *basso-continuo* (olasz): a kíséretet játszó, állandóan szóló basszus szólam a XVI-XVIII. sz.-i zenében (a magyar szerk.)

hajlamú, mint a misztika, romantika és az egzisztencializmus, amely megjelent, majd eltűnt Európa hosszú történelme során. Esetleg még a szűkebb értelemben vett „racionalizmus" is, úgy mint a XVII. századi mechanista nézetek, az utilitarizmus[43], a kapitalizmus és a kommunizmus is egyfajta ilyen melódiaként értelmezhető. A fon-tos ezen melódiákban az, legyen az romatikus vagy „racionalista", hogy a *basso-continuo* állandóan halkan, de egyenletesen hallható: „logocentrizmus" vagy hit a nyelvben és az értelemben. Azonban, ez nem világszerte általános vélekedés, ez csak egy európai jelenség. A világon más tradíciókban, a társalgás erejét az igazság kiderítésében nem értékelik annyira, mint Eu-rópában.

Most térjünk vissza a gyermekkor felfedezésének problematikájára. A gyermekeket illetően ironikus helyzet merül fel. Az *ancien régime* alatt, a felnőttek nem fordítottak különösebb figyelmet a gyermekekre. Az iskolák nem kizárólagosan a gyermekek részére voltak fenntartva, hanem főleg a felnőttek számára, és a XVIII. század előtt a tanköteles kor ideája sem létezett általánosan, hiszen az emberek akkor mehettek iskolába, amikor csak akartak. A reneszánsz idején a humanisták vagy a skolasztikusok az oktatást egy életen át tartó folyamatnak tekintették. Körülbelül a XVII. századtól azonban a *collége* főképp a fiatal emberek számára nyújtott képzést, ahol az iskolai élet része lett a fegyelem is. A középkorban a fegyelem kérdése nem töltött be központi szerepet. Majd a XVIII. században ez a fajta *collége* nemcsak a főiskolai diákok képzéséért volt felelős, hanem az alap- és középfokú oktatásért is. Mi több, a *collége* nem kötődött semmilyen társadalmi osztályhoz. Az iskolák azok az intézmények voltak, ahova az emberek nem társadalmi helyzetüknél fogva, hanem inkább szakmai feladataik alapján jártak. Néhány gyermek, mihelyst megtanult beszélni, a felnőttekkel azonos módon élt, akárcsak a középkorban.

A XVIII. század után azonban létrejött a kétpályás képzés. Az alapfokú iskolák a köznépet szolgálták, míg a középfokú iskolák a burzsoáziát. Ezzel a hagyománnyal párhuzamosan, a francia forradalom után a politikai vezetők felvetették a nemzeti oktatás ötletét. Azonban az oktatási reform buzgó és elkötelezett ötletének ellenére, maradt a régi életmód, amely nem tett különbséget gyermekek és felnőttek között.

A pre-modern konfuciánus hagyományok szerint nevelkedett gyermekek ös--szehasonlítása a nyugati gyermekekkel

A keleti országokban, ahol a konfucianizmus[44] uralkodik, mint például Koreában és Japánban, a gyermekeket és az időseket általánosságban szentként

---

[43] *utilitarizmus* (latin): a helyes cselekvés legfőbb szempontjának a hasznosságot tekintő felfogás (a magyar szerk.)

[44] *konfucianizmus* (lat.): Kr. e. a VI. századi kínai filozófus tanításain felépülő világszemlélet (a magyar szerk.)

tisztelik. A gyermekek azért vannak ebben a kategóriában, mert éppen most érkeztek a másik szent világból. Japánban létezik is egy mondás, amely szerint „Egy gyermek egészen hét éves koráig az Istenekhez tartozik." (*Honda,* 1998). Az idősek pedig azért vannak ebben a kategóriában, mert ők ugyanazt a szent világot közelítik meg.

Ugyanakkor, főleg Japánban az emberek egyre inkább kezdik elfogadni az „érzékelhető világ abszolút"-ságát (*Nakamura*, 1974), és itt „hajlanak az emberek természetes vágyait és érzéseit a maga valójukban elfogadni, és nem küzdeni ellenük" (*Nakamura*, 1974). Eredetileg a konfucianizmus etikai teóriái az aszkétizmus irányába mutattak, de mihelyst elérték Japánt, ezek is hajlottak arra, hogy az ember természetes vágyait a maga valójukban fogadják el. Félretéve a kifinomult dogmatikus társalgásokat, az emberek úgy vélik, hogy az ember veleszületett természetét úgy kell elfogadni, ahogy van, mindenféle morális ítélkezés nélkül. Ez szemben áll azzal a keresztény hittel, amely szerint az ember bűnösként született.

Ha az ember természetes vágyait úgy fogadjuk el, ahogy vannak, akkor helytelen büntetni azokat. A fegyelem természetesen fontos volt a konfuciánus hagyományban, de mihelyst a hagyomány japán befolyás alá került, elvesztette morális szigorát. A buddhizmus is enyhébb formát öltött Japánban. *Nakamura* megállapítása szerint (1974) „a fegyelmezés megtagadása különösen népszerűvé vált a *Jodo* (*Pure Land*) szekta követői körében". Ebben a társadalomban, az emberek szívesen hagyták külső kényszer nélkül felnőni a gyermekeket. A XVI. századi Japánba érkező nyugati misszionáriusok meglepve tapasztalták, hogy a japán gyermekek mennyire élénkek és élettel teliek.

Ahol az emberek úgy vélik, hogy az ember természettől fogva bűnös, ott a gyermekek élete is más formát ölt. Az Ótestamentumban a *Példabeszédek Könyve* szerint a „Mert szövétnek a parancsolat, és a tudomány világosság és életnek út a tanítófeddések" (6. fejezet, 23. vers); és „aki megtartóztatja az ő vesszejét, gyűlöli az ő fiát; a ki pedig szereti azt, megkeresi őt fenyítékkel." (13. fejezet, 24. vers). Az Újtestamentum szerint „Akiket én szeretek, megfeddem és megfenyítem: légy buzgóságos azért, és térj meg." (*Jelenések Könyve*, 3. fejezet, 19. vers). Ebben a tradícióban úgy vélik, hogy a gyermekeknek kezdettől fogva erős fegyelmezésre van szükségük.

Japánban, éppúgy mint Koreában, az emberek élvezik azt a folyamatot, ahogyan a gyermekek fokozatosan felnőttekké válnak, mintha nem akarnák, hogy túl korán felnőttekké váljanak. Japánban a szülők később adnak nevet gyermekeiknek, mint Európában, ahol a gyermekek a születésük után hamarosan megkapják a kereszténységbeli nevüket. Ma, Japánban a gyermekek a születés utáni 15 napon belül kapják meg keresztnevüket. Körülbelül 30 nappal a születés után (korábban ez körülbelül 100 nap volt) a szülők elvitték újszülött gyermekeiket az oltárhoz, azért hogy köszönetet mondjanak Istennek a születésért. Amikor a gyermek három, öt, illetve hét éves lett, az emberek megünnepelték a *Shichi-go-san*-t. Ezen kívül május 5-ét, a Gyermekek Napját nemzeti ünnepként ünneplik. Ekkor majdnem minden család gyerme-

keikkel együtt pontyos szalagzászlókat aggat fel a kertekben, az erkélyeken vagy az ajtókon, hogy megünnepeljék gyermekeik növekedését, és jó egészségét. Létezik még egy nemzeti ünnep a január 15-e, a *Seijin-no-hi* (Nagykorúság Napja), amely a 20 évesek számára a legfontosabb bevezetési ceremónia, hiszen ekkor ismerik el felnőttségüket.

Összefoglalva, a japánok a hagyományos erkölcsi világkép követésével, általában nem szívesen engedik gyermekeiket felnőtté válni. Úgy tűnik, hogy a gyermekkort olyannyira szeretnék meghosszabbítani, amennyire ez csak lehetséges. A gyermekek „kincsnek" számítanak, ahogyan ezt a nagyon népszerű *kodakara* kifejezés (kincs a gyermek) is sokatmondóan mutatja. A nemzeti erkölcsi világkép negatív vonása, hogy túl sok engedékenységet mutat a gyermekek iránt. A gyermekek ezért néha olyan mértékig elkényeztetettek, hogy szüleik még közterületen sem szidják meg őket, ha önzően viselkednek. De pozitív vonásként említhető, különösen a pre-modern korban, hogy a japán gyermekek boldogan és spontánul élvezhették saját világukat. Ahogyan azt *Ishizuki* (1995) is leírta, az *Edo* korszak alatt Japánba érkező nyugatiak le voltak nyűgözve, hogy mennyi játékbolt található az utcákon.

Ishizuki, összehasonlítva a pre-modern ázsiai és európai játszó gyermekeket ábrázoló festményeket, érdekes hasonlóságokra és különbségekre mutatott rá. *Ishizuki* összehasonlította az úgynevezett *Hyakushi-kiyuzu* című kínai festményt (amelyen száz gyermek vidáman játszik; készült a XVII. század közepén) és egy Japánból származó festményt, a *Karako-asobie* (gyermekek játék közben, kínai frizurával, készült az *Edo* korszak közepén) az egyik oldalról és egy holland festő, *Pieter Bruegel* (1525 v. 1530-1569) 1560-ban készült művét (címe: *Gyermekek játéka*) a másik oldalról. *Ishizuki* úgy vélte, hogy számos vonás közös a holland, a kínai és a japán gyermekek játékában, ugyanakkor érdekes különbségeket is feljegyzett. Például mindkét kultúrában a gyermekek „babzsákkal" játszottak. Bár *Bruegel* festményén a zsákot megtöltő kerek tárgyak állati csontokból, míg a japán festményen babból vagy kisméretű kövekből készültek. A holland gyermekeket a malac húgyhólyagjával való játszadozás közben is ábrázolták.

Más részletes összehasonlításokkal együtt ezek a megfigyelések arra vezették *Ishizukit*, hogy megállapítsa, hogy az európai kultúrában az emberi lények és az állatok közötti kapcsolat objektív (*sachlich*), közömbös és gyakorlatias, míg a japán kultúrában inkább szubjektív és bensőséges. *Ishizuki* hozzátette még, hogy a fáramászáson kívül, *Bruegel* festményén szinte nincs is más helyszín, ahol a gyermekek növényekkel játszanának, de a kínai és japán festményeken a gyermekek különféle növényekkel körülvéve, virágokkal és fákkal játszanak. *Ishizuki* megfigyelte (1995), hogy:

> „Szembetűnő különbség található a Nyugat és a Kelet között abban a tekintetben, hogy korábban az ember praktikus célokra használta az állatokat, ugyanakkor az ember később megfigyelte, vagy csak ránézett a növényekre. Korábban az emberi lények és az állatok tisztán elkülönültek, míg később az emberi lények, a természet és a növények egy egységet képeztek… *Bruegel* festményén a gyermekek háromdimenziós, valósághű és individualista ábrázolása látható; a képi ábrázolás

> bámulatos, míg a kínai és japán festményeken a gyermekek kétdimenziósak és stilizáltak… Ami az arcok megjelenítését illeti, *Bruegel* festményein minden arc komoly, nem látható boldogság rajtuk. Úgy tűnik, mintha a játékra koncentrálnának, de a festmény megfigyelője semmiféle vidámságot nem fedezhet fel az arcukon; úgy néznek ki, mint a felnőttek. Természetesen ez a festmény a gyermekek világának felfedezéseként is értelmezhető, ugyanakkor lehet a felnőttek világának egyfajta ironikus kritikája is, ábrázolva, például, ahogyan megfélemlítik és megbüntetik társaikat. A kulturális összehasonlítás nézőpontjából elsősorban a felnőttek és a gyermekek közötti kapcsolaton van a hangsúly. A kínai és a japán műveken úgy ábrázolják őket, ahogyan a gyermekek játszanak, és ahogyan kis magániskolákban tanulnak… A gyermekek világa ragyogó, vidám és boldog. Ez kifejezi a felnőttek azon nézetét, amely szerint a gyermekeknek boldognak és ragyogónak kell lenniük. Másrészt, *Bruegel* festményén a gyermekek arcán szomorúságot láthatunk, mintegy kifejezve a felnőttek világának érzéseit. Úgy tűnik a felnőttek, nem ismerik el a gyermekkor sajátos értékét. A gyermekek ott vannak, ez igaz, de úgy élnek, mintha a felnőttkor egy korábbi stádiumában élnének, mintha a saját életkoruknak nem lenne értéke. Tehát a kínai és a japán esetben, egyfajta harmonikus kapcsolat látható a gyermekek és a felnőttek között, nevezetesen egy fokozatos és folyamatos átmenet a gyermekkorból a felnőttkorba. Ugyanakkor a nyugaton a felnőttkor és a gyermekkor közötti kapcsolat helyett azt mondhatjuk, hogy ezek két külön kategóriát képeznek, a felnőttek egy lényegeset, a gyermekek pedig egy semmilyen értékkel nem bírót. Másodszor, ami a gyermekek és a természet kapcsolatát illeti, egyrészt *Bruegel* festményén diszkontinuitást láthatunk közöttük, míg a kínai és japán festményeken a kettő közötti kapcsolat nagyon bizalmas és folyamatos."

Ishizuki állítása meggyőző. A japán esetben a pre-modern társadalomban a gyermekek relatíve szabadon élvezték a saját világukat mindenféle vallási vagy kulturális megkötöttség nélkül. Ugyanakkor nehéz volt a túlélés egy olyan szegény társadalomban, ahol az emberek gyakran világra hozták és eladták a csecsemőket. Azokban az időkben nem léteztek gyermeki jogok; annak ellenére, hogy számos japán gyermeknek kellett nehéz körülmények között élnie, gyermekkorukat létalappal rendelkezőnek fogadták el. Ez az egyik oka annak, amiért a japán pedagógusok, az európai gyermekközpontú oktatási elméletek hatása előtt, nem látták szükségét annak, hogy deklarálják a gyermekek sajátos jogait. Nem gondolták, hogy a gyermekeknek ilyenfajta „védelemre" lenne szükségük, hogy a felnőttközpontú világszerkezetben meglegyen a maguk sajátos helye.

Ezekből a megfigyelésekből adódóan hasznos lehet közelebbről megvizsgálni a japán oktatást az *Edo* korszakban, a *Meiji* restauráció előtt. Japán az *Edo* korszak alatt mintegy 260 évig volt elzárva a világtól és alapvetően feudális társadalomként létezett, amelyben szigorúan betartották a társadalmi különbségeket. A konfucianizmus hivatalos filozófiájával legitimálta ezeket a különbségeket és segített a *Tokugawa* kormánynak a feudális struktúra fenntartásában is. Mindamellett az oktatás és a fegyelmezés területén, a konfucianizmus nem terjedt el annyira Japánban, mint Koreában. Az erkölcsi világkép területén például a fiatalok és az idősek között található különbségek nem voltak olyan élesen megfigyelhetők Japánban, mint Koreában. Általánosság-

ban elmondható, hogy a koreaiak formálisan sokkal jobban tisztelik az időseket a társadalomban és a családban, mint a japánok.

A japán kultúra egyik általános jellemvonása, mint ahogyan ezt fentebb már említettük, hogy mihelyst egy másik, idegen kultúra egy eleme, mint amilyen a vallás vagy a filozófia belép a japán kultúrába, elveszti eredeti hivatalos merevségét, elnézőbbé és gyakorlatiasabbá válik. (*Nakurama*, 1974). Az emberek nem követik a *Hinayana* buddhizmust (a kis jármű), de követik a *Mahayana* buddhizmust (nagy jármű). A legtöbb japán buddhista túl embertelennek találja a *Hinayana* buddhizmus minden egyes dogmáját. A buddhizmust inkább egy általános jóként értelmezik, nem pedig *Buddha* tanításainak bármiféle szigorú szóbeli értelmezésének követéseként. Amikor az V. században a konfucianizmus Japánba érkezett, az emberek a konfucianizmus olyan dogmatikus alapelveit, mint amilyen a jóakarat, a tisztesség, az illem, a bölcsesség és az őszinteség nem igazán tudták értelmezni. Az akkori kormányzat azonban ezeket az elveket a társadalomban uralkodó rend fenntartásának praktikus céljára használta fel.

A konfuciánus erkölcsi világnézet, erősebb volt az *Edo* korszakban, mint napjainkban. A konfuciánus tanítások nemcsak a szamurájok, mint uralkodó osztály köreiben terjedtek el, hanem majdnem minden társadalmi csoportban (*Tanikawa*, 1941; *Numata*, 1996). A szerepük hasonló volt a *Paideia* szerepéhez a hellenisztikus korban élő görögöknél. A mindentől elzárt *Edo* korszak társadalmában lehetetlen volt élni és halni a földön az udvariasságnak, a társadalmi élet szabályainak konfuciánus tanításai nélkül, éppannyira lehetetlen, mint amennyire a hellenisztikus korban a görögöknél a *Paideia* általános oktatási értékei nélkül élni a görögök életét (*Numata*, 2000).

Juku az Edo korszakban

A *tenarai-juku* fogalma „magániskola”-ként is fordítható, de az Edo korszakban általában csak olyan szobát vagy magánházat értettek rajta, ahol egy *oshosan* (pap) vagy háziasszony tanította a szomszédok többnyire hét évnél idősebb gyermekeit. A *tenarai-juku* nem keverendő össze a napjainkban jól ismert *cram*[45] *school*-okkal (olyan speciális japán iskolák, ahol gyorsított tantervvel készítik fel a diákokat az egyetemi felvételi vizsgákra), amely *juku*-ként ismertek. A mai *jukuk* többsége a vizsgákon való átjutásban segíti a diákokat.

A *tenarai-juku* egyáltalán nem igazi intézmény. *Tsujimoto* (1999) rámutatott arra, hogy ezekkel a magánházakkal kapcsolatosan a „tanítás” fogalmát óvatosan kell kezelni. Általában azt mondható el, hogy tanítani egyet jelent azzal, hogy a felnőttek a nyelven keresztül átadják a következő generációnak mindazt a tudást, amivel rendelkeznek. A *tenarai-juku*-ban azonban, a kez-

[45] *cram* (angol): bemagol, emlékezetbe vés (a magyar szerk.)

deményezés a gyermek oldaláról érkezik, aki utánzás alapján szeretné elsajátítani, amit a *sensei* (tanár) csinált. Az *Edo* korszakban létezett *tenarai-juku*-k számáról nincs pontos adat, de becsülni lehet abból, hogy az iskolák ott léteztek, „ahol napi rendszerességgel lehetőség nyílt a gyermekeknek gyalog a bejárásra az iskolába" (*Tsujimoto*, 1999). A legtöbb esetben, a tanár egyben menedzser is volt. A tanárok egyharmada a köznép közül került ki, körülbelül egyötödük *Samurai* volt. Egy másik ötöd részük buddhista pap volt, és a fennmaradó rész az orvosok, a *shinto* papok és mások közül kerültek ki. Több férfi, mint női tanár dolgozott ezekben az iskolákban, ugyanakkor a nagyvárosokban, mint például Edoban és Osakában a tanárok egyharmad volt nő. Edoban, a kereskedelmi negyedekben, mint amilyen Nihonbashi és Kyobashi, nagyobb volt a női tanárok aránya, mint máshol (*Arai*, 1985).

A legtöbb esetben a *tenarai-juku*-ban a gyermekek először szép kézírást tanultak. A *tenerai-juku* szó szerint „kézírást" vagy „tanulást kézírás által"-t jelent. A gyermekek megtanulták, hogyan bánjanak a *soroban*-nal, amely olyan számolószerkezet, mint az *abakusz*, megtanultak táncolni, furulyázni, virágot kötni, és a *sensei*-t utánozva énekelni. Az alapfeltételezés az volt, hogy ha jó modellek és körülmények veszik körül a gyermekeket, akkor mindenféle kényszer nélkül, természetes úton fognak tanulni. *Tsujimoto* (1999) úgy írja ezt le, mint az oktatás „behatoló" típusát szemben az "tanító" típussal.

A gyermekek szabadidejükben jártak a *tenarai-juku*-ba. Érkezéskor, elfogták a szoba sarkában álló kis asztalokat és tetszés szerint foglaltak helyet a szobában. Nem olyan volt, mint egy modern osztályterem, ahol az asztalok sorba rendezettek és mindenki arccal a tábla előtt beszélő tanár felé fordul. A diákok nem a többiekkel, hanem inkább önmagukkal kelnek versenyre. Néha a *sensei* a gyermekekkel kéz a kézben gyakorolta a szépírást vagy javította a gyermekek által írt betűket. A tanulás témája, követve minden egyes gyermek tudásszintjét, fokozatosan változott. Az utánzás a magasabb szinteknek is alapvető elve volt, a tanulást a konfuciánus *sodoku* által végezték (kínai könyvek olvasása annak megértése nélkül). A gyermekek a szövegeket egészen addig olvasták fel hangosan, amíg könyv nélkül meg nem tanulták őket. Az alapfeltételezés az volt, hogy az embernek el kellene sajátítania a *kata*-t (formát), mielőtt megérti annak jelentését. Ha a gyermekek tökéletesen memorizálták a szöveget, akkor azt feltételezték, hogy egy napon, az üres szavak ismételgetése közben, megértik mit jelent a szöveg. A társas viselkedésben, a gyermekeknek mélyen meg kellett hajolniuk és gyakorolni kellett ezt a hajlongást egészen addig, amíg ez természetes testmozgássá nem vált. A cél az volt, hogy megmutassák a fej alacsonyan tartásának fontosságát, azaz a szerénységet.

A *tenarai-juku* oktatásban, a gyermekek a mindennapi életben szükséges levelezés minden szükséges formáját megtanulták. Még azt is elsajátították, hogyan írjanak válás esetén; és egy parasztlázadás petícióját használták mintáként a levéliráshoz a *tenarai-juku* oktatásban (Tsujimoto, 1999).

A *tenarai-juku* mellett, más típusú iskolák is, az úgynevezett *hanko*-k (közoktatási intézmények) is léteztek, ahol az emberek elsajátították a konfucianizmus tanait. Ezekben az intézményekben az oktatási módszer általában megegyezett a *tenarai-juku*-ban alkalmazott módszerekkel, de a felhasznált szöveg a kilenc kínai klasszikus volt. Ugyanúgy, mint a *tenarai-juku*-ban, az intézményt látogató hét éves gyermekektől kezdve a felnőttekig, mindenki ugyanazt a szöveget tanulta. Az egyetlen különbség az volt, hogy a kezdők a szöveg mindenféle megértése nélkül szavalták a szövegeket, hogy memorizálják őket, amíg az idősebb diákok magyarázatokat fűztek a szövegekhez. Így az életkori különbségeket többnyire figyelmen kívül hagyták: az emberek nem tettek különbséget a gyermekek s a felnőttek között ebben az oktatási típusban.

A modernizáció után

A racionális és a dichotóm[46] gondolkodási mód és a gyermekkor felfedezése Nyugaton

A modernizáció után a nyugati társadalmakban az elemzés kontextusát a gyermekkorral kapcsolatosan három fontos tény határozta meg. Először is, a XVII. századi *Galilei*-féle forradalom, annak mechanikus természetszemléletével, elhozta Európába a megértés tudományos útját. Ezt megelőzően az emberek a „kozmoszban" éltek, ahol nem volt éles választóvonal az emberi lények és az őket körülvevő világ között; de az akkori csillagászok által felfedezett „univerzumban", az emberi lényekben tudatosult, hogy az objektív világtól független lényekként léteznek. Az érzékelhető világban a mindennapi tapasztalatok többé nem voltak adekvátak a tudományos és iparosodott világban való élethez. A mechanikus forradalom elválasztotta az érzékenyt az intellektuálistól. Az emberek két igazság alatt kezdtek el élni: az egyik a racionális tudományos tudás, amely azt tanítja, hogy a Föld a Nap körül forog, és egy másik, amely szerint a Nap keleten kél. *Galilei* (1564-1642) volt a modern racionalizmus megalapítója (*Gusdorf*, 1969), és az ókori görögökhöz visszanyúló nézet, ahogyan azt előbb is említettük, nagymértékben nem változott.

A racionális dichotóm gondolkodási mód mostanra az európai kultúra minden egyes részletébe beleivódott. *Descartes*-tal (1596-1650), a szellem függetlenné vált a testtől, az alany különvált a tárgytól és az absztrakt tudományos tudás elkülönült a konkrét mindennapi élet tapasztalataitól. Ebben az összefüggésben a XVII. és a XVIII. századi Európában a gyermekkor iránt érdeklődést mutatók egyértelműen megkülönböztették a gyermekeket a fel-

[46] *dichotóm* (görög-latin ered.): kettős felépítésű, két csoportra tagolható, kétféle (a magyar szerk.)

nőttektől. Ebben az értelemben a gyermekkor a racionális gondolkozás által létrehozott mesterséges koncepció. Nem maguk a gyermekek voltak azok, akik megkonstruálták saját életmódjukat, hanem a felnőttek „fedezték fel" a gyermekeket.

Úgy tűnik, hogy a felnőttek összetévesztették a mesterségesen létrehozott gyermekkor ideáját a valósággal, elfeledve azt, hogy legalábbis Franciaországban korábban nem létezett világos megkülönböztetés a felnőttek és gyermekek között. A felnőttek által létrehozott gyermekkor képe vált magává a gyermekkorrá. Ahogyan azt *Gusdorf* (1969) megjegyzi, az emberek általában hajlamosak arra, hogy összetévesszék az intellektuális univerzumot a valósággal. Úgy tűnik, a helyzet azóta sem változott. Ez csak az egyik oka annak a tendenciának, ami szerint az amerikai szülők napjainkban gyermekeikkel nem a gyermekek logikája, hanem saját logikájuk szerint bánnak. Ahogyan azt *Hoffmann* máshol ebben a kötetben már leírta:

> „Egy kultúrában, ahol a racionalizált szülőkép van túlsúlyban, ahol a gyermekközpontúság a gyakorlatban nem, csak elméletben létezik, és ahol a diskurzus másodlagos jelentései a gyermekekről és az ő másokkal való kapcsolataikról nem kérdőjeleződnek meg, akkor nem lehet a gyermekek ítélőképességére és a világban a másokkal való kapcsolataik tartós és hosszú távú hatására számítani."

A második pont szorosan kapcsolódik az első ponthoz. A XVII. és a XVIII. században olyan gondolkodók, mint *John Locke* (1632-1704) és *Jean-Jacques Rousseau* által, meggyengült az eredendő bűnben való hit. *Locke* szerint, aki mindenféle predesztinációt és preformációt tagadott, az ember értelme születéskor üres lap, úgynevezett *tabula rasa*. Amikor *Rousseau* az *Emile* című művének elején kijelenti, hogy Isten hozott létre minden jót, és ami rossz, azt a felnőttek rontották el. *Rousseau* „felfedezte", hogy a gyermekek világa alapvetően ártatlan és nem redukálható egyfajta degenerált felnőtt világra. A felnőttek felelősségévé vált, hogy emberi lényeket neveljenek a gyermekekből, hogy a civil társadalomban állampolgárként élhessenek. Vitatott volt, hogy az emberi lények a Földön a nulláról születtek-e, és csak az oktatás révén váltak-e emberré. A XVIII. század valóban az oktatás évszázada volt (*Gusdorf*, 1973). Így a felvilágosodás korában a filozófusok nagy igényekkel léptek fel az „oktatással" szemben, hiszen racionális tervezés által rekonstruálni akarták magát az emberiséget.

A felvilágosodás korának filozófusai által definiált gyermekkor fogalma a gondolkodás dichotóm módjának modern felfedezéseként tekinthető, amelynek gyökere a görög *szofisták*-hoz nyúlnak vissza (*Gusdorf*, 1967). Addig, amíg a modern racionális diskurzus hite megtartotta energiáit („racionális" szűkebb értelemben), ugyanakkor felismerve a romantikus érzékenységet a gyermekek logikája iránt, a gyermekkor fogalma képes volt fennmaradni a felnőttek gondolkodásmódjában. Amikor a diskurzus dichotóm univerzuma dominálta az irracionális gyermeklogikát, még ha szükségessé vált is, hogy ne választódjon el a gyermekek logikája (érzékenység) a felnőttekétől (ésszе-

rűség), továbbá amikor a felnőttek igazán gondoltak a gyermekek boldogságára, akkor elkerülhetetlen, hogy a társalgás során mesterségesen létrehozott „gyermekkor" fogalomnak (amelyet egy olyan korban hoztak létre, amikor az emberek lelkesültek a nem racionális elvek iránt) a „logocentrikus" kultúrába való visszatéréskor el kellene tűnnie. Ez egy lehetséges magyarázata annak, hogy a „gyermekek" miért tűntek el a modern iparosodott országokban.

A harmadik pont az első és a második pontot követi, nevezetesen az, hogy a modernkor kultúrája létrehozta azt a mesterséges, racionális és szisztematikus intézményt, amely az iskola nevet kapta. Az iskola a XVI. században kezdte meg működését a jezsuita *collège*-zsal, és működési lehetőségét egészen addig terjesztette ki, amíg olyan hellyé vált, amelybe az állampolgárok kötelezően küldték gyermekeiket.

Anélkül, hogy belefognánk az iskola francia forradalom utáni történeti leírásába, a modern kötelező iskolai oktatás három általános jellegzetessége hangsúlyozandó (*Yahata*, 1997). Először, az iskola által oktatott tudás többsége konceptualizált és absztrakt, például a mindennapi konkrét élettől eltávolodott, bonyolult számtani, kémiai egyenletek, nem az illető saját városának a történelme, hanem a világtörténelem stb.[7] Második jellegzetessége, hogy a legtöbb tanár olyan szakember, aki szisztematikus, univerzális és objektív tudást szerzett. Főiskolákon képezték őket és a legtöbbjük nem abból a közösségből érkezett, amelyet tanított. A harmadik jellegzetessége az volt, hogy a legtöbb iskola izolált épületben, mesterségesen megszervezett módon, a szisztematikus tudásanyag oktatására és tanulására, elkülönítve a mindennapi munkától és élettől működött. Az iskolákban, csak azonos életkorú gyermekek találhatók. Ez a három szempont mutatja, hogy a modern iskola mesterséges, racionális, absztrakt, szándékosan létrehozott és szisztematikus intézmény.

A legtöbb gyermek, nemcsak Európában, hanem a világ más iparosodott részein is, ilyen iskolai környezetben élt a modernkor kezdetétől fogva egészen mostanáig. A gyermekeket arra kényszerítették, hogy egy mindennapi élettől elkülönült iskolai légkörben, a bizonytalan jövő reményében absztrakt tudást sajátítsanak el. Az iskola, mint olyan most is problematikussá válik. Nem csoda, hogy olyan radikális kritikák jelentek meg az iskolai oktatással szemben, mint amilyet *Illich* (1971) fogalmazott meg a nagy szenzációt kivívott Társadalom iskolátlanítása (Deschooling Society) című művével.

Konfliktus a pre-modern és a modern felfogás között Japánban a Meiji restauráció után

Kelet-Ázsiában, Japán volt az első ország, amelyik felismerte, hogy a keleti modernizáció összehasonlítható a nyugat-európaival. A modernizáció folyamata ugyanis Japánban eltérően zajlott. Európában a saját kulturális háttérből olyan elvek emelkedtek ki, mint az individualizmus, a humanizmus és a demokrácia. Japánban, ezzel szemben, bár létezett egy kialakult pre-modern

kultúra az *Edo* korszak alatt, amely átalakulhatott volna egy új kultúrává, a XIX. század végi *Meiji* restauráció nemzetközi nyomásra alakult ki. Az ország nyitása és modernizációja annyira sürgető volt, hogy a vezetésnek nem volt helye az európai modernizáció teljes területére való reflektálásra. A modernizáció számukra az ország gazdagodását és erősödését jelentette, legerősebb vágyuk a termelékenység növelése és az ipar előmozdítása volt. A japán hatóságok ezért felsővezetőket küldtek Európába és az Amerikai Egyesült Államokba, hogy természettudományokat és műszaki tudományokat tanuljanak. Ezek a felsővezetők buzgón hozták haza minden tudásukat, de nem értették meg, hogy az ilyen modern tudományok és technológiák mögött Európában a *Paideia* régi hagyománya állt (*Numata*, 1995). Mindezen dolgok bevezetése Japánban töredékesen történt meg.[8]

Az antagonizmus a felvilágosult kormányzati csoport és a konzervatív imperiális törvényszéki csoport között kiemelkedő volt. Először a felvilágosult csoport kezdeményezett, így az első oktatási rendszer kiáltványa 1872-ben, mint üres tanokat elutasította a kunfúciánus tanításokat, és helyette az utilitarizmusról, a pragmatizmusról és egysávos képzésről papolt. Mindamellett, ez a javaslat nem valósult meg. Ebben az időben, a korai *Meiji* korszakban, a liberális és demokrata jogok mozgalma megélénkült, és az 1879-es Oktatási Rendelet rátalált a liberális gondolkodásmódra. A konzervatív csoport azonban ellentámadásba lendült. Az átdolgozott 1880-as Oktatási Rendelet nagy hangsúlyt fektetett a konfúciánus értékekre, mint amilyen a jótékonyság, a tisztesség, a lojalitás, a gyermeki jámborság és tanítási órákat rendelt az erkölcsnek és a jómodornak, amelyet az iskolai tanterv középpontjába állított. 1881-ben létrejött a kétsávos képzés és 1886-ban a kormányzat elrendelte az imperiális egyetem, tanítóképző főiskolák, középiskolai és általános iskolai rendszer megalapítását. Szimbolikusan, a felvilágosult kormányzati csoport vezetője és az első oktatási miniszter, *A. Mori* (1847-1889) ellen a soviniszták 1889-ben merényletet követtek el, röviddel az Imperiális Oktatási Leirat 1890-es elrendelése előtt. Ez Leirat meghatározta a japán oktatás általános karakterét a második világháború végéig.

A japán oktatás későbbi fejlődési folyamatának részletezése nélkül, a *Meiji* restauráció modernizációja utáni néhány főbb jellegzetességet emelhetünk ki. A japán oktatás- és gyermekszemlélet drasztikusan megváltozott. A militarista, az imperialista és a sovinista nézőpont helyét egy új demokratikus oktatás vette át, amely a meritokrácián[47] alapult. Ennek eredményeként a fegyelem-központú oktatás gyermekközpontúvá vált. Mindamellett, ha közelebbről megnézzük, ebben az időszakban is találhatunk közös jellemvonásokat a japán oktatásban. Mint ahogyan azt már fentebb említettük, a *Meiji* restauráció oktatási reformja felkeltette az igényt az ország iparosítására. Ugyanez igaz a második világháború utáni oktatásra is. A japán gazdasági konjuktúra csak részben volt sikeres, mert az iskolarendszer igen tehetséges kék- és fehérgalléros dolgozókat bocsátott ki az iparba (*Rohlen*, 1983). Más

[47] *meritokrácia* (latin-görög ered.): értelmiségi-műszaki réteg, amely az irányító hatalmat a maga szellemi kiválóságával szerezte meg (a magyar szerk.)

szóval, az oktatás modernizációja igen szoros kapcsolatban állt a mind a *Meiji* restauráció alatti, mind pedig a második világháború utáni gazdasággal. A politikai és az ipari logika határozta meg a gyermekek világát, először az ország modernizációjának szlogenje alatt, azután a háború utáni gazdasági és ipari újjáépítés ürügyén. A gyermekekben hirtelen elnyomták a spontaneitást és az ösztöneiket, amelyeket a pre-modern szituációban még elismertek. Mégis nem a gyermekek természetes ösztönei voltak azok, hanem inkább a felnőttek országmodernizálási szándéka, amely meghonosította az iskolarendszert.

Így az sem a véletlen műve volt, hogy a háború utáni időszakban az iskolakötelezettséggel szemben erőszakoskodás, durvaság és visszautasítás lépett fel. Ezek azon gyermekek lázadásának a jelei voltak, akiket egy évszázadon keresztül elhanyagoltak. Az 1970-es években a lázadások nem okoztak túl nagy problémát, de az 1980-as években számuk egyre növekedett. 1985-ben több mint 149.000 esetet jelentettek az általános és a felsőtagozatokon (*junior high school*), ez 1986-ban hirtelen 50.000 esetre csökkent és később körülbelül 30.000 és 40.000 eset/év között állapodott meg. 1988 után azonban, az erőszakos ismertté vált esetek száma ismét fokozatos emelkedést mutatott. Például, amíg 1985-ben 1.173 esetet, addig 1999-ben 3.572 esetet jelentettek a felsőtagozatokon. A legkomolyabb helyzetek az iskolalátogatás megtagadásával is együtt jártak. A felsőtagozatokon az iskolalátogatások megtagadásának száma 1982-ben 20.165-ről 1999-re 104.164 jelentett esetre emelkedett (*Japan Almanac*, 2001).

A helyzet igen ironikus volt. Az iskolai oktatáspolitika a *Meiji* restauráció után végre sikereket ért el, de jelenleg is számos gyermek utasítja vissza az iskolalátogatást, mert egyszerűen nem látja értelmét az iskolába járásnak. A *Meiji* restauráció kezdetekor az iskolázás vonzotta a fiatalokat, mert az eljövendő társadalomban a siker reményével kecsegtetett. Kompetitív[48] meritokráciát ajánlott fel minden egyes fiatalnak, legyen gazdag vagy szegény, a gazdag és gyönyörű élet álmát. Ez az erkölcsi világkép még mindig mélyen gyökerezik a japán társadalomban. Ha sikeresen bejutottak a felvételi vizsgán a kiváltságos egyetemekre, az emberek úgy gondolták, hogy a gyönyörű jövőbeli élet innentől számukra garantált. A *juku*, az akadémiai *cram school*, ma virágzik, nemcsak Japánban, hanem Kelet-Ázsia más részein is (*Bray*, 1999). Japánban, 1993-ban az általános iskolás diákok több mint 20 és a középiskolás tanulók több mint 60 százaléka látogatta a *juku*-t (*Zeng*, 1999). Az 1980-as évekre azonban az iskolázás elvesztette ezt a vonzerejét. Az iskola nem volt többé az a szent hely, mint a *Meiji* korszakban, amikor elkezdtek az emberek iskolába járni, ekkor ugyanis még tartott magát a tanulás iránti konfúciánus attitűd.[9]

A jelenlegi, gyermekeket érintő problémák

[48] *kompetitív* (latin ered.): vetélkedő, egymás hatását korlátozó 8a magyar szerk.)

Óvatosság szükségeltetik, amikor a gyermekek és az iskolázás jelenlegi helyzetéről beszélünk a két, összehasonlított kultúrában. Nyugaton, a modernizáció olyan sajátos kulturális körülmények között következett be, amely jelentős folytonosságot ad a pre-modern és a modern körülmények közötti átalakulásban. Keleten, ezzel szemben, a modernizáció külföldről jött és a diszkontinuitás elkerülhetetlen jellegzetességgé vált. Mindamellett mind Nyugat-Európában, mind Kelet-Ázsiában, a modernizáció előtt a gyermekek felnőttek között éltek, általánosságban szólva, a felnőttek részéről tulajdonképpen minden különösebb figyelem nélkül.[10] Ebből a szempontból nincs sok különbség a két kultúra között. Amikor a modern korszak elkezdődött, a gyermekek helyzete azonban két külön irányt vett. Nézzük először Nyugat-Európát, majd Japánt.

Nyugat-Európában

Nagyon leegyszerűsítve, akár a pre-modern, akár a modern Európát nézzük, a gyermekkornak Európában nem volt helye. Az európai kultúra lényeges jellemvonása volt és még ma is az, hogy a megfigyelések, az érzések és a gondolkodás „logocentrikus" módja nem a gyermekek, hanem a felnőttek logikája által meghatározott.

A modern Európa kezdetén a gyermekkor felfedezése egy újkor hajnalát jelezte. A nyugaton élő emberek, akik megtalálták az *individuum* értékét (a modern „én") ugyanabban az időben ismerték fel az egyes egyének különbözőségét (*alter ego*) is, amely arra vezette őket, hogy ugyanazt a logikát követve felfedezzék a gyermekek heterogén világát, azt a világot, amely nem redukálható a felnőttek világára. A romantikus mozgalom azáltal segítette ezt a felfedezést, hogy ragaszkodott az olyan irracionális elvek szükségességéhez, mint amilyen az érzékenység, az érzelem, a hangulat és az ártatlanság, amelyeket tipikusan a gyermekek testesítenek meg. A gondolkodás racionális módja, hogy szétválasszanak és elemezzenek minden jelenséget – beleértve az emberiességet is –, majd ezeket párokba állítsák, szintén hozzájárult ahhoz, hogy a gyermekkort elválasszák a felnőttektől.

Mindamellett, ha a gyermekek olyan világban élnek, amelyben nem létezik világos választóvonal az „én" és a világ között, akkor a gyermekek világát racionálisan elemző felnőtteknek elég bonyolult dolguk lenne. Ez lenne a helyzet az európai felnőttek világában is. Azóta számos komoly próbálkozás történt arra, hogyan lehetne rokonszenvezni a gyermekek világával, velük gondolkozni, együtt érezni és élni velük, de úgy tűnik, hogy majdnem mindig a felnőttek logikája uralta a gyermekek logikáját. Az emberi társadalom lényegében a felnőttek logikája szerint működik, amelyet a gyermekeknek előbb vagy utóbb el kell sajátítaniuk.

Általánosan elismert, hogy nem csak a gyermekek, hanem a fiatalemberek is felnőttesebben viselkednek a nyugati társadalmakban, mint Kelet-Ázsia bizonyos országaiban. A „gyermek" kétségkívül a modern európai társadalomban jött létre, de ez a fogalom a felnőttek világának fogalmaiban és álma-

iban jött létre, hogy ők gyermekként kezdtek el létezni. Lélektanilag, az európai felnőttek nem tudták elismerni egy tőlük eltérő logika szerint viselkedő „gyermek" létezését.

A gyermekkor „életre kelt", de bizonyos értelemben mesterkélt módon, a felnőttek által kreáltan. Ahogy múlt az idő, a romantikus hangulat elhalványult és megerősödött a „racionalista" nézőpont a csúcstechnológia, az információs technika és a mindennapi élet iparosítása jelszava alatt, az európai kultúrát megalapozó és szilárd irányzat – „logocentrizmus" – pedig visszaszerezte befolyásoló erejét a nyugati társadalmakban. Ez a tendencia pedig nem túl kedvező a gyermekeknek. A gyermekek eltűnnek.

Japánban

A gyermekkorral és a gyermekek oktatásával kapcsolatos problémák a modern korszak kezdetén más szempontokat emelnek ki Japánban. A premodern japán társadalomban, a gyermekek igazán jelen voltak, és a felnőttek élvezték a gyermekek fokozatos növekedését. A felnőttek úgy tűnt, rendelkeztek azzal az érzékenységgel, hogy jól érezzék magukat a gyermekekkel, hogy velük sírjanak és nevessenek. Nem létezett diszkontinuitás a felnőttek és a gyermekek világa között, így a felnőttek, anélkül akarták megtanítani gyermekeket mindarra, hogy elgondolkoztak volna azon, hogy életkoruk tulajdonképpen különböző.

Ha a jelenség hátrányait nézzük, a japánok ezekben az időkben nem tudták olyan racionális módon létrehozni a felnőttek társadalmát, mint ahogy azt a nyugatiak tették. A szerződés fogalmát, például, még ma is az egyik legbonyolultabb dolog megérteniük, amely pedig a nyugati társadalom egyik legsarkalatosabb alapelve. Ha a dolog előnyeit nézzük, a japánok ismerték és ismerik a gyermekek logikáját.

Ahogyan azt *Tsujimoto* (1999) is ismertette, a pre-modern japán oktatás legfontosabb szempontja legelőször is az utánzás, és az alapos ismeret volt. A *tenarai-juku*-ban és a *gakumon-juku*-ban az igazgatók modern értelemben egyáltalán nem vettek részt az oktatásban. A szép kézírás és a szöveg modelljeit mutatták be, és segítettek a gyermekeknek ezek utánzásában. A gyermekek addig-addig ismételték ugyanazt a modellt és szöveget – a gyakorlati levélírástól kezdve a konfúciánus klasszikus szövegekig –, amíg meg nem értették azok tartalmát. A *tenarai-juku*-ban és a *gakumon-juku*-ban megtanultak eredménye praktikusnak és hasznosnak bizonyult a korszak társadalmában való élethez. Az írás, az olvasás, az egyszerűbb számolás és az udvariasság természetesen nagyon hasznosak voltak a mindennapi életben. A konfúciánus gondolkodás pontosan az az ideológia volt, amely által a *Tokuwaga* korszak szövetségi rendszere fenntartotta önmagát, így hasznos volt nemcsak az egyes ember életfilozófiájaként, hanem a társadalom fenntartására is.

Természetesen ez a típusú oktatás a modern társadalomban nem tudott fennmaradni. A modellek és klasszikus szövegek egyszerű ismételgetésének pre-modern módja csak akkor maradhatott fenn, ha a társadalom nem változott. De a tudományos absztrakt tudáson alapuló fejlődés lényeges momentuma a modern társadalomnak. Az emberek nem élhetnek mindig ugyanazt a szöveget ismételve a némileg tartós társadalmi *status quo* érdekében. Japánnak modernizálódnia kellett és az iskolarendszert ki kellett alakítani.

Összefoglalva, Japánban a gyermek mint fogalom és az oktatás már a premodern *Edo* korszakban is léteztek. Azután hirtelen beköszöntött a modern. Nem volt folyamatosság a gyermekek *Edo* korszak alatti japán nézőpontja és a Nyugat-Európából jött nézőpont között, még akkor sem, ha a felszínen volt némi hasonlóság a „gyermekközpontú oktatást" illetően. Ez volt a Nyugat fő jelszava, amikor Japán elkezdte tanulni az európai civilizációt. A különbség ellenére, a *Meiji* restauráció vezetői az oktatási rendszert a nyugati modell mechanikus követésével akarták modernizálni. Nem értették, ha a hagyományos tanulási rendszer kétségkívül gátló tényező is a társadalom modernizációjakor, azért nem minden eleme idejétmúlt. Még sarkalatosabban, figyelmen kívül hagyták a gyermekkort illető attitűdben mutatkozó különbséget. Legyen ez jó vagy rossz, a japánok messze nagyobb érzékenységet mutattak a gyermekkor iránt, mint az európai kultúra.

A japán modernizációt siker koronázta. Japán ma egy jól fejlett iparral rendelkező, gazdag ország. Az iskolai oktatás ehhez nagymértében hozzájárult, ugyanakkor feláldozták a gyermekek világát. A *Meiji* restauráció vezetőinek nem kellett volna a gyermekkorra vonatkozó minden kulturális elemet megtagadniuk. Inkább, a modern demokratikus civilizáció új kontextusában kellett volna életre kelteniük ezeket, még ha az adott történelmi pillanatban ez nem is lett volna olyan könnyű. A mai japánok kötelessége ezt újra megpróbálni.

Következtetés

Szerte a világon sokféle módon szenvednek a gyermekek. Ez a munka kísérletet tett arra, hogy a történelmi és kulturális összehasonlítás szemszögéből azonosítsa az okokat, különös figyelmet szentelve Nyugat-Európa és Kelet-Ázsia pre-modernből a modernbe történő átmenetének.

A nyugat-európai tapasztalatok azt mutatják, hogy abban a kulturális szerkezetben, amely főképp a „logocentrizmuson" és a zsidó-kereszténységen alapszik, a gyermekeknek mind a pre-modern, mind a modern társadalomnak csekély szerep jutott. Ha egyáltalán elkezdtek „létezni" a XVIII. század után, az már szerencsésnek bizonyult számukra.

Tiltakozhatunk az ellen az állítás ellen, amely szerint a szülők Európában mindig is szerették gyermekeiket, éppúgy mint a világ más részein. Ez teljes mértékben igaz. De a „szeretet" fogalma azt feltételezi, hogy egy létezik

valaki, aki szeret és egy másik személy, akit szeretnek. Azaz, maga a „szeretet" ténye is egy olyan dichotóm emberi kapcsolatot mutat, amely az európai kultúra egyik jellegzetességét. Legyen az jó vagy rossz, más kultúra is létezik a földön, amelyben a szülők és a gyermekek közötti kapcsolat különbözőképpen működik. A szereteten alapuló szülő-gyermek kapcsolat idézi elő azt a viszonyt, amely minden egyes egyén közötti másság felismerésén alapul. Ez a felnőttek logikája. A modern európai kultúra minden szempontból kevésbé érez együtt a saját logikájuk szerint viselkedő gyermekekkel, kivéve egy rövid korszakot, amelyben a velük való együttérzés volt a cél. A XX. század végére ismét válságponthoz érkeztek. Néhány felnőtt együtt érzett a gyermekekkel. A fiatalkori bűnözés, a bűncselekmények, a kábítószer, a gyilkosság, a gyermekbántalmazás… A tiltakozás hangja gyenge. Kell-e várnunk az új romantikára?

Ezzel szemben, Kelet-Ázsiában a gyermekek léte szerkezetileg meg volt alapozva a saját kultúrájukban, de legalábbis létalapjuk volt a pre-modern társadalomban. Japánban az *Edo* korszakban a gyermekek élvezhették saját világukat, szerkezetileg a családban is és a társadalomban is, és a *juku* is teljesen különbözött napjaink *cram school*-jaitól. A régi *jukuk* olyan helyek voltak, ahová a gyermekek bármikor, a saját akaratuk szerint mehettek tanulni, anélkül, hogy más gyermekekkel versengtek volna közben. Itt a gyermeki logika uralkodott.

A modern iskolában a japán gyermekek oktatásával kapcsolatban problémát jelent az, hogy a modern iskola képtelen volt továbbvinni a régi *juku* hagyományát és az iskola elsősorban olyan intézménnyé vált, amelynek célja az ország iparosításának előmozdítása. A gyermekek önálló létezését pedig figyelmen kívül hagyták. A gyermekek most unatkoznak, és ez szenvedéssel tölti el őket. A japánoknak nem sikerült elérniük a gyermekközpontú kultúra transzformálását a pre-modern társadalomból a modern iparosodott társadalomba.

Röviden összefoglalva, sem a nyugat-európai, sem a kelet-ázsiai kultúra nem volt képes a gyermekek világát a modern iskolarendszerben megvalósítani. Nyugat-Európában ez abból fakadt, hogy nem ismerték fel a gyermekek világát, Kelet-Ázsiában pedig megfeledkeztek a gyermekek iránti hagyományos attitűdökről, és nem vitték ezeket tovább az új iskolarendszerbe.

Mindamellett, a szubkulturális dimenzióban még napjainkban is egy másik gyermeki világ látható. Japánban, például az új stílusú *cram juku*-k mellett, számos kisebb léptékű *juku* koncentrál a szép kézírásra, az abakuszra, a festészetre, a balettra stb. Ezek azok a dolgok, amelyeket *keikogoto*-nak neveznek (szó szerint „tanulás" és „gyakorlás"). 1988-ban, az általános iskolába járó lányok 72 és a fiúk 46 százaléka folytatott ilyen tanulmányokat az iskolán kívül (*Nihon Kodomo Katei Sogo-Kenkyusho*, 2001). Ahogyan azt *Tsujimoto* (1999) is megjegyezi, a *juku kumonshiki* módszer egy típusa nagy sikert ér el – 18.000 osztállyal Japánban országszerte és 1994-ben 3.400 osztállyal külföldön – egészen napjainkig. A módszer meglehetősen hasonlít az *Edo* korszakban alkalmazott módszerhez, nevezetesen ahhoz, amikor a tanulók

között nem létezett versenyhelyzet és a tanárok csak egyszerű háziasszonyok voltak.[11] Ezek a jelenségek arra ösztönzik az embereket, hogy keressenek valamit, amivel helyettesíthetik, de legalábbis kiegészíthetik a modern iskolai oktatást. Mind Nyugat-Európában, mind Kelet-Ázsiában szubkulturális szinten létezhet egy olyan rejtett, a gyermekkor iránt nosztalgiával bíró erkölcsi világkép az emberekben, amely elfojtódott a modern is-kolai rendszerben vagy magában a modern társadalomban. Itt az ideje annak, hogy figyelembe vegyük, mit tehetünk a jelenlegi helyzetben a gyermekek világának és az iskolai oktatásnak a felélesztéséért. Ezért, a pedagógusoknak tanulmányozniuk kellene a múltat, például a nyugati római kultúrát, az *Edo* korszakot és a keleti klasszikus kínai kultúrát.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszönetet mond *Scin'ichi Suzukinak* (Waseda Egyetem, Japán) és *David Turnernek* (Glamorgan Egyetem, Egyesült Királyság) javaslataikért és észrevételeikért. Külön köszönet illeti *Ronald Bruzinat* (Kentucky Egyetem, Amerikai Egyesült Államok) e munka átolvasásáért, és az angol nyelvű változat javításáért. Az ő jóindulatú tanácsaik és segítségük nélkül, legyen ez mindkét nyelven, ez a munka ebben a formában nem születhetett volna meg.

Megjegyzések

1. A nemiség ugyancsak fontos alkotóelem, de ez nem tartozik jelen cikk vizsgálódási körébe.
2. *Neil Postman* úgy gondolta, hogy a gyermekkor 1850 és 1950 között élte virágkorát. Mint a hasonló című könyvében (*Postman* [1992], 1985) leírja, úgy hitte, hogy 1980-as évek közepére eltűnik az, amit gyemekkor alatt értünk. Ez egy vallomás, ami különösen a II. világháború után jelentkezett élesen, hiszen a gyerekek elveszítették létüket, olyan iparilag fejlett országokban is, mint például az Amerikai Egyesült Államok. Japánban a gyerek eltűntek az utcákról kb. ugyanabban az időben mint az USA-ban. Lefoglalta őket a felvételi vizsgákra való készülődés.
3. Mint arra *Jolibert* (1987) és *Pollock* (1988) rámutattak, hibáik egyike az volt, hogy tagadták a *paideia*[49] létezését a középkorban.
4. Hasonló kegyetlenség ütötte fel a fejét a gyerekek vonatkozásában a XVII. századi Angliában (*Kitamoto*, 2000).
5. Angliában a család a XVI-XVII. században született meg. (*Kitamoto*, 2000)
6. Franciaországban ezek a zavarok az iskola működésében relative enyhe formában egészen a XIX. századig fennmaradtak, de Angliában ezek a zavarok a XVII. század után még kritikusabbá váltak és egészen a XIX. századig léteztek. Mint egy

[49] *paideia* (görög ered.): a testi és szellemi nevelés egysége az ókori görögöknél (a magyar szerk.)

eredmény ez a tünet könnyen válhatott volna általános jelenséggé. (*Kitamoto*, 2000)

7. A formalizált iskola elleni mozgalmak között kellene említenünk a *John Dewey* (1859-1952) féle progresszív pedagógiát, az *Alexander Sutherland Neill* (1883-1973) nevével fémjelzett Summerhill iskolát és a *Rudolf Steiner* (1861-1925) féle mozgalmat. Azonban ezek a késői kísérletek nem tartoznak jelen cikk témaköréhez.
8. Itt most célszerűnek látszik megjegyzést tenni a régire és az újra. Az igaz, hogy a pre-modernből a modernbe való transzformáció Európában egy olyan látványos, holisztikus mozgalom volt, amely azonnal hatással volt az egész emberiségre. Azonban ez nem azt jelenti, hogy az összes tradicionális erkölcsi világkép hirtelen átalakult egy új kultúrává, példa erre a fennmaradt ősi szokások. Például *Anne-Marie Boeuf* (1987) arról számolt be 1986-ban, hogy 200 évvel francia forradalom után Bretagne-ban 1.800 ördögűzési kerelmet nyújtottak be, és arról is, hogy a XX. század végén még mindig népszerű a boszorkányság Franciaországban. Ezt egyrészt szemlélhetjük negatívan, miszerint ezen ősi motívumok miatt a babonák azok, amelyek megakadályozzák modernizációt, nem tűnnek el olyan gyorsan a társadalomból. Másrészt pedig pozitívan, miszerint a restaurálás során amiből a gyermekek kimaradtak a modernizáció következtében, az felidézi a gyermekkor emlékét abban a pre-modern társadalomban, amely lehetővé tette annak visszaszerzését, ami elveszett.
9. Nem lenne szabad elfeledkeznünk arról, hogy *Meiji* restauráció kezdetén sok gazdálkodásból élő család, akik a népesség 80%-át adták ellenáltak az iskoláztatásnak. Ez elsősorban az oktatás költségességére és a munkaerő szükségességére volt visszavezethető. A gyerek fontos munkaerőnek számítottak a vidéki társadalomban. (*Arai*, 1985)
10. Hasznos újrafelidéznünk a *Pollock* féle megfigyelést, miszerint az 1500-1900 közötti időszakban az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban a szülők általában szerették az ő gyermekeiket (*Pollock*, 1988). Azonban – mint azt fent leszögeztük – *Pollock* tanulmánya mind a két országban a felső- és a középosztályhoz tartozó gyerekre vonatkozik. Az alsó néprétegek gyeremekei nem vonatkozik, igaz azonban, hogy a népesség jelentős részét ők adták. Továbbá ez nem vonatkozik a kontinentális Európa többi országára sem.
11. Azonban ez az intézmény mostanában vezetett be kompetitív módszereket és most ezek már hasonlítanak a hagyományos „cram" iskolákhoz.

Hivatkozások

Arai, T. (ed) 1985. *Kyouikushi* (A History of Education). Tokyo: Fukumura Shuppan. [japánul].

Arendt, H. 1961. *Condition de l'homme moderne, traduit par Georges Fradier*. Párizs: Calmann-Lévy.

Ariès, P. 1973. *L'enfantet la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Párizs: Éditions du Seuil.

Boeuf, A.M. 1987. A Culture Made by Witches. In *Tosho June*: p22-27 [japánul].

Bray, M. 1999. *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners. Fundamentals of Educational Planning No. 61*. Párizs: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Gusdorf, G. 1967. *Les Sciences Humanies et la Pensée Occidentale II: Les Origines des Sciences Humanies*. Párizs: Payot.

Gusdorf, G. 1969. *Les Sciences Humanies et la Pensée Occidentale III.: La Révolution Galiléenne tome I*. Párizs: Payot.

Gusdorf, G. 1973. *Les Science Humaines et la Conscience Occidentale IV: L'Avènement des Sciences Humaines au Siècle des Lumières*. Párizs: Payot.

Honda, M. 1998. *Ibunka-Toshiteno-Kodomo* (Childhood as a Heterogenous Culture) Tokyo: Chikuma-shobo [japánul].

Illich, I. 1971. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.

Ishizuki, M. 1995. *Kyouiku-no-Hikakubunkashi* (Comparative Cultural Studies of Education). Tokyo: Tamagawa Daigaku Shuppanbu [japánul].

Japan Almanac. 2001. *Asahi Shimbun Japan Almanac*. Tokyo: Asahi Shimbun.

Jolibert, B. 1987. *Raison et Éducation*. Párizs: Éditions Klincksieck.

Kitamoto, M. 2000. *Kodomokan-no-Shakaishi* (A Social History of Childhood in England). Tokyo: *Shin'yo-sha* [japánul].

Le Goff, J. 1987. *L'uomo medievale*. Róma: Giuseppe Laterza & Figli Spa.

Le Goff, J. 1999. *Chuusei-no-Ningen* (L'uomo medievale). Japánra fordította Hiroo Kamata. Tokyo: Hosei Daigaku Shuppanyoku.

Mercier, L.S. 1989. *Juhasseiki Pari Seikatsushi* (Le Tableau de Paris, 1782-88). Japánra fordította Hiroshi Hara. Tokyo: Iwanami-shoten [japánul].

Nakamura, H. szerk. Philip P. Wiener 1974. *Waysof Thinking of Eastern Peoples: India, China, Tibet, Japan*. Honolulu: The University Press of Hawaii.

Nihon Kodomo Katei Sogo-Kenkyuusho. 2001. *Nihon Kodomo Shiryo Nenkan* (Japanese Children Almanac). Nagoya: KTC Chuo-shuppan [japánul].

Numata, H. 1995. *Kyouikumokuteki-no-Hikakubunkateki-Kosatsu* (A Comperative Study of the Aims of Education).Tokyo: Tamagawa Daigaku Shuppanbu [japánul].

Numata, H. 2000. *Kyouyo-no-Fukken* (The Restoration of Liberal Education). Tokyo: Toshindo [japánul].

Numata, H. 2000. *Bunkashi-toshiteno-Kyouikushisoushi* (A Cultural History of Educational Thought). Tokyo: Fukurama Shuppan [japánul].

Pollock, L.A. 1983. *Forgotten Children: Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press

Pollock, L.A. 1988. *Wasurerareta Kodomotachi* (Forgotten Children). Japánra fordította K. Nakachi. Tokyo: Keiso-shobo.

Postman, N. 1982. *The Disappearance of Childhood*. New York: Dell Publishing Company.

Postmann, N. 1985. *Kodomo-wa-mouinai* (The Disappearance of Childhood). Japánra fordította H. Koshiba. Tokyo: Shinjusha [japánul].

Rohlen, T. 1983 *Japan's High Schools*. Berkeley: University of California Press.

Tanikawa, T. 1941. *Watashi-wa-omou* (What I think Now). Tokyo: Chuo-Koronsha [japánul].

Tsujimoto, M. 1999. *Manabi-no-Fukken* (Restoration of Learning). Tokyo: Kadowaka-shoten [japánul].

Yahata, M. 1997. History of School Education. In: Numata H. és Masubuchi, Y. szerk. *Toi-toshiteno-Kyouikugaku* (Fundamental Questions of Education) (111-122) Tokyo: Fukurama Shuppan [japánul].

Zeng, K. 1999. *Dragon gate: Competitive Examinations and their Consequences*. London: Cassell.

A szerző

Hiroyuki Numata Tokióban született 1936-ban. Filozófiát és oktatástörténetet tanult a Tohoku Egyetemen Sendaiban, majd ezt követően filozófiát a Strasburgi és Trieri Egyetemen, valamint latin és görög nyelvet és irodalmat a Cambridge Egyetemen. A Tohuku Egyetemen szerzett PhD fokozatot oktatástudományból 1973-ban. 1964-ben megkezdte akadémiai karrierjét a Ueno Gakuen Főiskolán Tokióban, amelyet 1982-ben a Tohuku Egyetenen folytatott. Jelenleg nyugalmazott professzor a Tohuku Egyetemen és a Kamakura-i Női Főiskolán, valamint elnöke a Tohuku Filózófiai és Oktatástörténeti Társaságnak.

Levelezési cím: Prof. Hiroyuki Numata, Tohoku University, 43-9 Ooyamachom Shibuya-ku, Tokyo 151-0065, Japan.

E-mail: h-numata@topaz.ocn.ne.jp