

A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában

Amikor az összehasonlító pedagógia kezdeteiről van szó, általában egyszerű, világosan megragadható történelmi, nemzetközi történelmi eseményeket szokás felemlíteni, vagy akár egyes személyek életének anekdotikus mozzanatait, mint amelyek a pedagógiai komparativisztika kialakulásához vezettek. A mélyebbre hatoló eszmetörténelmi átgondolás helyét ilyen esetekben efféle magyarázatok foglalják el: a már kialakult vagy a még éppen kialakulóban lévő nemzetállamok között utazó, oktatásüggyel (is) foglalkozó 19. század eleji hivatalnokok, illetve különféle laikus személyek meglepetten tapasztalták, hogy az oktatás rendszere, szerkezete, mindennapi gyakorlata más a különböző országokban, s ez a meglepetés arra ösztökölte őket, hogy laikus módszereikkel vagy tudományosabb megközelítéseikkel felderítsék, leírják e specifikumokat.

Anélkül, hogy a komparatív pedagógia anekdotikus eredetmagyarázatainak hitelességét vagy bizonyos mértékű érvényességét vitatnánk, meg kell jegyeznünk, hogy ami rendre elmarad belőlük, az éppen a mögöttes, a tulajdonképpeni lényeg: vagyis az idegenség, a másság megtapasztalásának – s e tapasztalat megrázó mivoltának – szellemtörténelmi mögöttese.

Ha például a szépirodalmat vesszük, s akár a 19. század első évtizedeiben (vagyis az összehasonlító pedagógia kialakulásának korában) még ugyancsak nagy hatásúan jelenlévő és alkotó Goethét tekintjük, akár a kevésbé széles kortársi hatást kiváltó klasszikus moderneket, például Baudelaire-t vagy Rimbaud-t a 19. század elején-dereacán, tanúi lehetünk az idegenség, másság kiváltotta megrendültségnek s az e megrendültségre adható válaszok keresésének. Bár Kulcsár Szabó Ernő a romantika utáni modernségre utal, mi már a romantikára, illetve a romantikával együtt színre lépő korai modernségtapasztalatra nézve is érvényesnek értjük azt a megállapítást, miszerint „az idegenséggel való találkozás tapasztalati struktúrája [...] azért került ilyen mértékben előtérbe, mert az esztétikai tapasztalat konstituálódásának szintjén a modernség szembesült [...] először a mindenkor saját elidegenedésének megkerülhetetlenségével. Közelebbről is azzal, hogy az idegenség megtapasztalása nem egyszerűen kérdésessé teszi vagy fenyegeti az ismerősen sajátot, azaz nemcsak a másikban mutatja ki az ismeretlen fenyegető idegenségét, hanem – kétirányúvá téve a másság tapasztalatának xenológiai szerkezetét – a tapasztalatot végrehajtó, biztonságosan identikusnak vélt sajátot is ismeretlenként, önmaga fenyegető s hozzáférhetetlen idegenségeként jelenítheti meg.” (Kulcsár Szabó, 2003)

Nyilvánvaló, hogy a közös nagy gondolatrendszer-centrumait és narratíváit – a felvilágosodás hatására is – éppen elvesztő európai közegben Goethe többek között annak érdekében koncipiálja a világirodalom eszméjét, hogy még legalább a reményét megmentse valamilyen univerzálisan közösnek, valami olyannak, amelyet az ember idegenségében sajátjaként is tekinthet.

A kulturális összehasonlító pedagógia történeti és elméleti alapjai

Gondolkodástörténeti értelemben az összehasonlító pedagógia is a „saját” és az „ismeretlen-idegen-más” dichotómiájának koramodern tapasztalatában születik meg, s mint többek között a korai összehasonlító pedagógia kutatási módszerei mutatják, az általa e kérdésre adott válaszok is azt a kétségbeesett vágyat tükrözik, hogy talán még úgy lehet vélni, mintha ez a más-ság nem is igazán létezne, vagy mintha a mást még sajátként is lehetne értelmezni.

Éppen innen tekintve válik érthetővé, mennyire nem véletlen, hogy a komparatív pedagógiának előbb az úgynevezett nemzetközi (international) ága jön létre, s hogy ez elsősorban pozitívista elképzeléseket követ az általa vizsgálandó pedagógiai jelenségek tematizálásában és vizsgálatában. A pozitívista felkészültséget és bizakodást tükrözi ugyanis az az elképzelés, miszerint egy másik oktatás megragadható és leírható azzal, ha jellemző jegeit adatszerűen összegyűjtjük, számbaveszük, elrendezik és az így keletkezett adathalmazt értelmezik, hasznosítják. Tudjuk, hogy a korai komparatív pedagógia, vagyis a nemzetközi pedagógia kétségek nélkül való elképzelése volt az, hogy a más oktatási rendszerekben összegyűjtött ismeretek a minél hatékonyabb hazai oktatási reformok kialakítása érdekében a saját rendszerbe átültetve különösebb nehézségek nélkül alkalmazhatók – ami is világosan tükrözi azt az elgondolást, miszerint az idegenség tapasztalata éppen lényegében mégsem valami más megtapasztalását jelentette számukra.

Gondolkodástörténetileg e ponton ragadható meg talán leginkább, miért jelentett mély-séges szkizmát a még épp hogy csak kialakult új pedagógiai kutatási irányban *Michael Sadler* 1900-ban megfogalmazott álláspontja. (*Sadler*, 1979) Éppen akkor, amikor *Freud* az „Álomfejtés” című munkájában (*Freud*, 1985) először hívja fel nagy erővel a figyelmet a tudattalanra (vagyis kvázi az ember idegenségtapasztalatára „önnön otthonában” – saját személyiségében), fejti ki *Sadler* azt, hogy egy oktatási rendszer nem érthető meg annak társadalmi kontextusa nélkül. Ahhoz, hogy az iskolát megértsük, ki kell lépni a zártan értelmezett iskolából magából. Be kell látni – és további kutatásokkal finomítani kell azt a felismerést –, hogy társadalmi, szociális, gazdasági, antropológiai és egyéb okok miatt minden oktatási rendszer specifikus, lényegét tekintve más, mint a többi. Éppen ezért *Sadler* szerint értelmezhetetlen az a vágy, hogy a különböző oktatási rendszerekről szóló ismereteket színes mezei virágokként összegyűjtsük, majd a hazai pedagógia talajába ágyazva próbáljuk hasznosítani (például oktatásügyi reformok céljára).

A *Sadler* által megfogalmazott irány, vagyis a kulturálisan is megalapozott, az oktatás-ügyet a pozitívista megközelítés helyett alapvetően humanisztikus fogalmi keretekben és kutatási módszerekkel konstituálni s leírni tudó komparatív pedagógia ily módon valóban elérkezett az idegenségtapasztalatban a másság megértéséhez, és annak a tapasztalatnak a küszöbéhez, amelynek az a lényege, hogy a sajátot is ismeretlenként – ismeretlenként is – tudja megtapasztalni.

De amint azt a 20. századi összehasonlító pedagógia, pedagógiai pszichológia és kulturális antropológia szellemi mozgástörténete mutatja, a goethei univerzalitás iránti vágyakozás továbbra sem szűnt meg. Ezért kellett a kulturális alapozottságú összehasonlító tudományokon, így a kulturális összehasonlító pedagógián belül is egy újabb szakadásnak lezajlania, s ez a kultúrközi (cross cultural), illetve a kulturális (cultural) irányvonalak szétválása volt. (*Nguyen Luu*, 2003)

A kultúrközi megközelítés a pedagógiai (pszichológiai, kultúranropológiai) jelenségek mögött univerzális jelenségeket feltételez, amelyeknek kultúránkénti különbözőségét valójában csak a különféle kultúrákban történő manifesztációk másságának látja, amely másság az adott kultúra egyéb specifikumaiból fakad. Metaforikusan – és ugyanakkor (nem véletlenül) *Chomsky* nyelvi-kognitív univerzalizmus-gondolatára utalva – talán azt lehetne mondani, hogy a kultúrközi pedagógiai megközelítés számára a különböző kulturális manifesztációk olyanok, mint egy egyetemes nyelv, de legalábbis egy kö-

zös grammatika specifikus manifesztációi egyes nyelvek vagy dialektusok formájában. Ami kultúrközi pedagógiai módszerekkel összevethető és összevetendő, az ezeknek a pedagógiailag értett „kulturális dialektusoknak” a mássága, specifikuma. A kultúrközi megközelítés tehát az univerzalitás-specifikusság dimenziójában mozog abban az értelemben, hogy a specifikumokból megérthető egyetemeset keresi és kísérli meg értelmezni. Teszi ezt úgy, hogy alapvetően a pedagógiai univerzalizmus talaján áll, hiszen azt tételezi, hogy ilyen létezik, van, s céljaként éppen ezeknek az egyetemes jellegeknek, folyamatoknak a feltárását tekinti (a specifikuson keresztül).

A kulturális megközelítés azonban – gondolkodástörténeti értelemben *Vigotszkij* kontextus/szituáció-kötött nyelvi-kognitív fejlődéskoncepciója mentén haladva – amellett érvel, hogy az egymástól kulturálisan különböző pedagógiai jelenségek az egymástól soha és semmilyen fázisában nem szétválasztható specifikus kultúra- és pszichéalakulás manifesztációi, s mint ilyenek, mások és mások, vagyis különböznek egymástól. A kulturális megközelítés közelebb áll az utóbbi évtizedekben a pedagógiában is oly nagy hatású konstruktivista el-

Mindaddig, amíg egy kutatót vagy kutatócsoportot a kutatói etnocentrizmus befolyásolja - merthogy saját kultúránk számunkra olyképpen adott, hogy azt mint a levegőt, nem látjuk magunk körül, s különösen kultúránk axiomatikus alapjait nem is fogjuk fel mint valami tőlünk, énünktől elkülönülőt vagy elkülönülhetőt - a kutató valójában nem a kulturálisan mást, hanem a kulturálisan sajátot szemléli, ha más kultúra pedagógiai jelenségeit szemléli is.

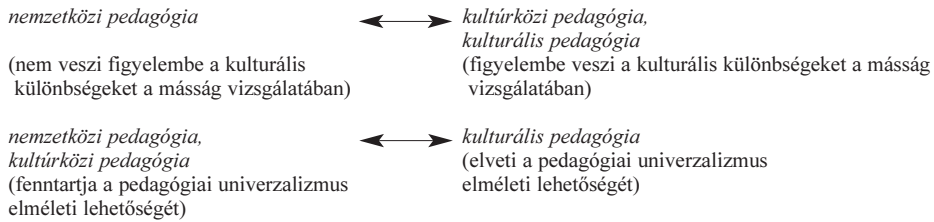
képzelésekhez, mint a kultúrközi, mivel amellett érvel, hogy a kultúra mindig az egyén és környezete állandó, éppen kibomló-működő, kibomló-keletkező történéseiben megvalósuló, egyénenként újra és újra megkonstruált – s újra és újra másképp, „autonóm átértésekkel” manifesztálódó – eseménye, nem pedig pusztán a kultúrának mint valami már kész, kívülről átvett struktúrának egyedi specifikumokat is mutató interiorizációja. A kulturális pedagógia radikálisabban viszonyul a nemzetközi pedagógiához, mint a kultúrközi pedagógia, mivel annak valóban a leglényegzeit kérdőjelezi meg, szemben a kultúrközi pedagógiával, amely – mint bemutattuk – még hisz azoknak a pedagógiai univerzáléknak legalább elvi lehetőségében, amelyek mentén a nemzetközi pedagógia elméleti értelemben megkonstruálódott. Így fölvetődik a kérdés, hogy vajon az igazi törésvonal nem a kultúrközi pedagógia

és a kulturális pedagógia között húzódik-e, vagyis nem arról van-e szó, hogy gondolkodástörténeti aspektusokat tekintve a nemzetközi és a kultúrközi pedagógia mélyebben megosztózik egy közös bázison, mint a kultúrközi és a kulturális pedagógia.

Mindezeket a különbségeket és hasonlóságokat táblázatban, illetve ábrában is összefoglalhatjuk, s ez talán szemléletesebbé teszi a háromféle megközelítés közötti kapcsolódásokat és másságokat. (1. táblázat, 1. ábra)

1. táblázat. Komparatív pedagógia (pedagógiai komparativisztika)

		<i>Figyelembe veszi-e a kulturális kontextust?</i>	<i>Fenntartja-e a pedagógiai univerzalizmus ideáját?</i>
<i>Nemzetközi pedagógia</i>		-	+
<i>Kulturális</i>	kultúrközi pedagógia	+	+
<i>Összehasonlító</i>			
<i>Pedagógia</i>	kulturális pedagógia	+	-



1. ábra

Mindamellet mint látható, a kulturális pedagógia azért is különbözik gyökeresen a nemzetközi pedagógiától, mert ez – mint azt Nguyen Luu a fentebb már idézett tanulmányában (*Nguyen Luu*, 2003) a kulturális pszichológiáról szólva *Poortingát* (*Poortinga*, 1997) idézve említi – „legáltalánosabb értelemben [...] a fenomenológia újraéledésének fogható fel, válaszként az uralkodó pozitivista szemléletre”, vagyis arra, ami gondolkodástörténetileg, mint láttuk, a nemzetközi pedagógia szellemi és kutatás-módszertani bázisát alkotja.

A kulturális pedagógia igazi kihívása azonban abban rejlik, hogy miközben valamennyi komparativista pedagógiai irány közül a leginkább képes a pedagógiailag értett másságot önmaga értelmében és értékében, nem pedig a kutató saját kultúrája felől szemlélve tekinteni, s ezzel megnyitja a sajátjának is ismeretlenként (is) való percepciója lehetőségét, aközben a komparativista szemlélet felszámolásával is fenyeget. Hiszen ha minden kulturálisan értett pedagógiai entitás egyedi és egyszeri alakulás, és csak mint ilyen érthető meg, önmagában, akkor valójában felszámolódik a komparativitás lehetősége.

E ponton azonban érdemes rátérni, miért is hangsúlyozzuk újra és újra a „saját” ismeretlenként való megértésének szükségességét. Mindaddig ugyanis, amíg egy kutatót vagy kutatócsoportot a kutatói etnocentrizmus befolyásolja – merthogy saját kultúránk számunk-ra olyképpen adott, hogy azt mint a levegőt, nem látjuk magunk körül, s különösen kultúránk axiomatikus alapjait nem is fogjuk fel mint valami tőlünk, énünktől elkülönült vagy elkülönülhetőt – a kutató valójában nem a kulturálisan mást, hanem a kulturálisan sajátot szemléli, ha más kultúra pedagógiai jelenségeit szemléli is. Megértése korlátozott tehát, s éppen azt a lényegét véti-vétheti így el, amelyért pedig komparativisztikának érdemes léteznie.

És itt megint mélységesen elkülönözik egymástól a kultúrközi pedagógia és a kulturális pedagógia kutatói módszertanának elméleti alapja. A kultúrközi pedagógia számára ugyanis a jelenségek „etic” típusú, a kulturális pedagógia számára azonban inkább azok „emic” típusú vizsgálata fogadható el. Az etic-emic distinkció a kulturális antropológiában alakult ki, s onnan került át az összehasonlító pszichológia és a komparativista pedagógia eszköztárába. Az etic megközelítés meghatároz egy jelenséget, majd megvizsgálja, hogy az egyes kultúrákban miképpen működik e jelenség, s végül a kapott eredményeket egybeveti, megállapítja hasonlóságait és különbözőségeit, s következtet ezek univerzaliztikusan felfogott alapjára. Az emic megközelítés célja azonban az, hogy egy adott kultúra benső szempontjai felől mintegy megkonstruálja – mint kulturális konstrukciót, fogalmilag felépítse –, hogy mit jelent az adott jelenség, s e specifikumokat veti egymással össze. (*Brislin – Horvath*, 1997; *Gordon Györi*, 2003; *Nguyen Luu*, 2003)

Ha innen nézzük, a kulturális pedagógia és a kultúrközi pedagógia benső vitája többek között abból fakad, hogy miközben ez utóbbi folyamatosan abba az akadályba ütközik, hogy etic megközelítésű vizsgálataival mégsem tudja valójában leírni és megérteni – hiszen nem képes kulturálisan immanensen újrakonstruálni – a pedagógiai jelenségeket, az emic típusú megközelítésektől mégis ózdkodik, mert ebben viszont magát a komparativitást mint lehetőséget érzi veszélyben.

A pedagógiai univerzalizmus és a kulturális pluralizmus szembenállásának kérdése ma a komparatív pedagógia legfontosabb paradigmája, amelyhez sok más paradigmátikus oppozíción, pontosabban ezek állandó változásán keresztül vezetett el a 20. század második felében az összehasonlító pedagógiával foglalkozó szakemberek útja. E történeti folyamatot az európai pedagógiai komparatívisztika egyik kiemelkedő személyisége, *Wolfgang Mitter* saját kutatói élettörténetén keresztül öt egymást követő paradigmaváltásban ragadta meg, a második világháborút követő évektől kezdődően a 21. század küszöbéig:

– *nyugat-kelet paradigma*; itt valójában nem kulturális oppozícióról van szó (bár a paradigma nevéből akár arra is következtethetnénk), hanem arról, hogy – főképp az 1950-es években – a kutatókat a kapitalista-szocialista pedagógia komparatív irányú kérdései érdekelték;

– *nagy volumenű oktatási reformok kutatási paradigmája*; noha – épp úgy, ahogy azt *Thomas Kuhn* (2000) leírta a tudományos paradigmák természetéről szóló munkájában – a fenti paradigma érdekes és kutatói értelemben véve termékeny mivolta nem szűnt meg, az 1970-es években még nagyobb kutatói érdeklődés mutatkozott az iránt a kérdés iránt, hogy vajon miképpen járulhat hozzá a pedagógiai komparatívisztika a nagy volumenű nemzeti oktatási reformokhoz, modernizációs kísérletekhez;

– *az interkulturális oktatás multikulturális társadalmakban paradigmája*; az 1970-es évek végére az egyre nagyobb méretű társadalmi migrációnak és egyéb fejleményeknek köszönhetően ez a paradigma került a kutatói érdeklődés centrumába; jelentősége többek között abban ragadható meg, hogy a pedagógiai komparatívisztika történetében ez volt az első olyan kutatási irány, amely nem feltétlenül a nemzeteket/nemzetállamokat tette meg a kutatási összehasonlítás egységének (ahogy pedig azt az összehasonlító pedagógia kialakulásától, a 19. század elejétől kezdve természetesnek, mintegy adottnak vették), hanem különféle kulturálisan értelmezett csoportokat, függetlenül attól, hogy azok nemzetegészt alkotó, nemzetben belüli egységeket alkotó vagy nemzetek közötti csoportok voltak-e;

– *a pedagógiai posztmodern forradalom paradigmája*; az 1990-es években a globalizáció hatására az egész pedagógiai, így az összehasonlító pedagógiai gondolkodás is mélyreható változásokon ment keresztül: a deregulációs oktatáspolitikai, a piacorientált gondolkodás, valamint az információs technológia széles körű elterjedése és egyéb társadalmi, gazdasági és oktatásügyi változások közvetlenül és lényegbevágóan érintették a komparatívisztákat, talán leginkább éppen őket a pedagógián belül, akik végtére is munkájuk alapjait tekintve adottan nemzetek és kultúrák közötti érdekeltségűek voltak;

– *az univerzalizmus és kulturális pluralizmus paradigmája*; e témára ehelyütt külön nem térünk ki, mert tanulmányunk előző és következő részében is szóltunk már, illetve szólnunk még róla.

Mindazonáltal fölmerülhet bennünk a kérdés, hogy ez utóbbi megközelítés színrelépésével vajon tényleg új paradigma jelent-e meg az összehasonlító pedagógiában. Hogy a kulturális összehasonlító pedagógia megjelenése az 1990-es évek végén nem csupán a sadleri alapgondolathoz való visszatérést jelentette-e? Tehát hogy nem arról van-e szó csupán, hogy éppen egy évszázadnyi késlekedés és tévelygés után most a komparatíviszták kénytelenek visszatérni a sadleri kiindulópontozhoz, belátva, hogy szélesebb, az iskolán, az oktatáson kívüli kontextus nélkül az oktatás ügye nem érthető meg.

Noha nem tagadhatjuk ezen értelmezés legalábbis részleges jogosultságát sem, mégis azt kell mondanunk: olyan sok minden változott meg a világban általában, a pedagógiában és a pedagógiai kutatásokban a sadleri idők óta, hogy valójában gyökeresen más, új irányvonal jelentkezését láthatjuk az új pedagógiai paradigmában, nem pedig egyszerű visszatérést bizonyos kezdetekhez. Csak néhány vonatkozás – s nem is feltétlenül a legfontosabbak – azok közül, amelyek hozzátartoznak a képhez:

Túl azon, hogy Sadler felvetése óta két világháború rendezte át az emberi társadalmakat, az általános gondolkodásmódot és az egész földgolyót gazdaságilag-technikailag egyaránt,

- magunk mögött hagytuk a klasszikus és későmodern korokat s a posztmodern korába érkezünk a pedagógiai elmélet és gyakorlat vonatkozásában is (bár természetesen nem mindenütt a világon – és nem mindenütt egyformán);

- egy globalizálódó világ szemlélői és aktív résztvevői lettünk, ahol
- a technikai változások (kontinensek közötti tömegközlekedési eszközök, számítógép, Internet, mobiltelefon) lényegesen átírták a távolság-közelség, itt-ott, saját-más fogalompárokot;

- ezzel együtt megváltoztatták a pedagógiai rendszerek mozgásait is, például

- egyre kevésbé értelmezhetők éppen és csupán a nemzetállam szintjén a pedagógiai jelenségek, hiszen egyre kevésbé éppen és csupán ezeken a szinteken jelennek meg a pedagógia kérdései;

- egyre több a plurális és multikulturális (a kettő nem ugyanaz!) társadalom keleten és nyugaton egyaránt (USA, Kanada, Németország, Nagy-Britannia, Svédország, Izrael, Szingapúr stb.);

- milliók migrálnak ideiglenesen vagy hosszú távra új iskolai környezetet jelentő, korábban számukra ismeretlen országokba, kultúrákba;

- egyre többen több kultúrájúak;

- kialakult a nemzetközi és nemzetek feletti oktatási rendszerek hálózata, például nemzeti oktatási intézmények hálózata külföldön (amerikai iskolák, japán iskolák stb. világszerte), a nemzetközi érettségi rendszere (IB), felsőoktatási vándorlás diákok és oktatók között egyaránt a kontinenseken belül és között; hatalmas méretű nemzetközi oktatási franchise-rendszerek alakultak ki (Montessori-iskolák, Waldorf-iskolák, a japán Kumon-módszer kontinenseken és kultúrákon átívelő rendszerének kialakulása, elterjedése);

- az oktatási árnyékrendszerek robbanásszerű fejlődése és nemzetköziesedése zajlik;

- a kvantitatív kutatási megközelítés mellett a kvalitatív, illetve kombinált kutatási módszerek kialakulása, elterjedése és folyamatos finomodása játszódott le;

- a világ legkülönbözőbb pontjain soha nem látott tömegű diák egyszerre történő teljesítménymérésének technikai és kutatómódszertani lehetőségei teremtődtek meg.

A sort még hosszan folytathatnánk, de talán ennyi is elegendő ahhoz, hogy megállapíthassuk: ez nem ugyanaz a világ, és ezek nem ugyanazok a pedagógiai kérdések és kutatói módszerek, mint amikben még Sadler gondolkodott, gondolkodhatott. Az új kulturális összehasonlító pedagógia tehát – az univerzalizmus-kulturális pluralizmus paradigmája – valóban új pedagógiai kutatási paradigma.

A kulturális összehasonlító pedagógia néhány kutatási eredménye

Mindezek után lássunk néhány olyan komparatív pedagógiai kutatási területet, amely az utóbbi években nyilvánvalóan megrendítette a korábbi pedagógiai gondolkodást! Példáinkat a kelet- és délkelet-ázsiai kutatások köréből vesszük, mivel az új pedagógiai kutatás frontvonalát ez a terület jelentette. A nyugati szakembereket ugyanis erősen foglalkoztatja az a tény, hogy a világnak ez a korábban periférikusnak tekintett régiója a robbanásszerű gazdasági fejlődés mellett az oktatásban is évtizedek óta olyan eredményeket ér el, amelyek a nyugati világ állította oktatási értékrendben és mércével mérve is konzekvensen kimagaslóak. (Gordon Györi, 1998; 2002)

Az alábbi rövid összefoglalót Watkins egy összegző tanulmánya (Watkins, 2000) nyomán fogalmazzuk meg. A kulturális összehasonlító pedagógia lehetséges hasznai között e cikkében Watkins azt is megemlíti, hogy az ilyen irányú kutatások hozzásegíthetnek minket ahhoz, hogy átgondoljuk az oktatásról hordozott olyan nézeteinket is – talán ép-

pen a legfontosabbakat –, amelyeket adottnak szoktunk venni; s tanulmányában ő maga is éppen ilyen pedagógiai jelenségek „másik arcát” világitja meg. Mi most a jelenleg Hongkongban tevékenykedő szerző nyomán csupán felvillantjuk a legfőbb területeket, eredményeket; a részletekben ehelyütt nincs módunk elmélyedni.

A kínai (konfuciánus hagyományokkal rendelkező országban élő) diákok néhány specifikus jellemzője, ezek relevanciája a nyugati pedagógiai gondolkodásra

Magolás, memorizálás, megértés

Az utóbbi évtizedekben a nyugati pedagógia élesen szembefordult önnön korábbi hagyományával, amikor igyekezett visszaszorítani a magolást (a megértés nélküli memorizálást), s helyébe – mintegy annak oppozíciójaként – a megértő tanulást próbálta állítani. A nyugati kutatók és laikus személyek egyik jelentős tévedése azonban abban áll, hogy amikor azt tapasztalják, hogy a kelet-ázsiai diákok memorizálnak, ezt a tevékenységet automatikusan magolásnak fogják fel, szemben a megértő tanulással. A jelenséget vizsgáló kutatások azonban sokszorosan s egymás megállapításait mind tovább finomítva tárták fel, hogy a bevéső, memorizáló tanulás korántsem feltétlenül a magolással azonos: lehet éppen a mély megértésre törekvő tanulás része is. A kelet-ázsiai diákok sokkal inkább, mint nyugati társaik, arra a felfogásmódra hajlanak, miszerint a memorizálás a mély megértő tanulástól nem idegen tevékenység – így valóban, különböző technikák segítségével úgy is működtetik a memorizálást, mint ami a mély megértő tanulás része. A memorizálás és a mély megértő tanulás oppozicionális ellentétbe való állítása tehát nem a tanulás valóban univerzális jellemzője, hanem csupán a nyugati pedagógia kultúrspecifikus elgondolása, amit a kelet-ázsiai felfogás és gyakorlat nem igazol, sőt cáfol.

Ismételgető tanulás

Lényegében ugyanaz mondható el róla, mint az előző pontban taglalt jelenségekről.

Képesség- vagy erőfeszítés-attribúció

A kelet-ázsiai országok diákjai egyetemlegesen arra hajlanak, hogy az iskolai kudarcot és sikert erősebben kössék össze a megfelelő erőfeszítés hiányának vagy meglétének magyarázóelvével, s kevésbé a képességekkel, mint azt nyugati társaik teszik. Ez az attribúciós mintázat nem független a fentebb bemutatott felfogásmódoktól. Hiszen ha a tanulás nem feltétlenül a gyors belátással azonos, hanem lassú, akár sok időt igénylő, többek között memorizáláson és ismételtetésen is nyugvó folyamat része, illetve eredménye, akkor természetesen logikus nagyobb szerepet tulajdonítani a kitartó munkavégzésnek és az erőfeszítésnek, mint azt az ellenkező típusú felfogással tenné egy diák.

Külső vagy belső motiváció

Ugyancsak logikusan egybefügg a korábbiakkal, de egyéb magyarázóelvekkel is egybekapcsolható, hogy a kelet-ázsiai diákok motivációja másmilyen, mint a nyugatiaké. Míg a nyugati diákok esetében a benső motiváció szoros összefüggésben látszik lenni a mély megértő tanulással, addig a kelet-ázsiai országok diákjai kevert motivációs mintázatot mutatnak. Tanulási eredményességükben mind a külső, mind a belső motiváció fontos szerepet játszik, s az is, hogy ezeket megfelelően tudják egyeztetni, illetve váltogatni. A nyugati diákok motivációs bázisa bizonyos értelemben „sérülékenyebb”, mint kelet-ázsiai társaiké, hiszen ez utóbbiak motivációs bázisa lényegében minden helyzetben hatékonyan működik, akár külső, akár belső motivációs helyzetről van szó; a nyugati diákoké viszont egyoldalú (főképp a belső motiváción nyugvó). A kulturális pedagógia által feltárható mélyebb különbségekre mindamelllett az is utal, hogy maguk a külső-belső motiváció mögé értett jelenségek is mások keleten, mint nyugaton; valószínű, hogy a kelet-ázsiai diákok

számára olyan vonatkozások is a belső motivációs bázis részei, amelyek nyugati társaik esetében a külső motivációhoz, így a mély megértő tanulást nem igazán segítő tanuláshoz kapcsolódnak. Akárhonnan nézzük is: a nyugati pedagógia külső-belső motivációs konstrukciója s a kétféle motiváció között tett minősítő értékítélet a kelet-ázsiai tanulók motivációs bázisa jellemzőinek fényében „egész egyszerűen összeomlani látszik”.

Teljesítménymotiváció: egyéni vagy szociális

A nyugati pedagógiában a teljesítménymotivációt úgy konceptualizálják, mint ami erősen individuum-központú, énkiteljesítő jelenség. A kelet-ázsiai kultúrában azonban a teljesítménymotiváció bázisa sokkal inkább a szélesebb értelemben vett szociális környezettel jellemezhető (család, nemzet stb.).

Kollektív vagy individuális tanulási orientáció

Bár ez a téma a pedagógia terén sokkal kevésbé kutatott, mint a társadalomtudományok más területein, mind az anekdotikus-laikus leírások, mind pedig a kutatási adatok arra mutatnak, hogy kelet-ázsiai környezetben a diákok szívesebben alkalmazzák a kollaboratív tanulás különféle formáit, és esetükben hatékonyabbnak tűnik ez a tanulásszervezési mód a mély megértő tanulás szempontjából, mint nyugati társaik esetében. Ugyancsak megkérdőjeleződik tehát az a nyugati koncepció, miszerint a mély megértő (eredményes) tanulás elsősorban individuális tevékenység.

Versengés vagy együttműködés

Az ázsiai diákok (japánok, hongkongiak, nepáliak) a versengést harmonikusan össze tudják egyeztetni az együttműködéssel. Ez elsősorban azért lehetséges, mert a versengési folyamatban a másik személy nem mint legyőzendő szerepel, hanem mint az én fejlődését, növekedését motiváló ágens. Ezért a rivális a tanuláshoz és az önfejlődésnek állandó záloga, és a vele való kapcsolat alapvetően

kooperatív. Tehát a kelet-ázsiai diákokra nem alkalmazható a versengés nyugati (elsősorban amerikai) hagyományos – dichotóm és polarizált – felfogása. (Fülöp, 2002)

Ahogy a kelet-ázsiai diákok esetében lényegében csődöt mond a nyugati, bipoláris opozíciókon nyugvó pedagógiai konstrukciók szinte mindegyike, a kelet-ázsiai tanárok pedagógiai konstrukcióinak mássága miatt is szinte mindenestül újra kellene írni a nyugati pedagógiai és pedagógiai-pszichológiai szakkönyveket. Ez logikus is: hiszen a (kelet-ázsiai) diák és a (kelet-ázsiai) tanár kogníciójában ugyanannak a tanulásfelfogásnak a pandantjai kellene, hogy meglegyenek, mert – lévén a tanulás kulturális tevékenység – közös munkájuk akkor lehet hatékony (akkor vezethet eredményes tanuláshoz), ha implicit és explicit elgondolásaik egy közösen megosztott kultúrának a mintázatát mutatják. Terjedelmi okokból azonban a kelet-ázsiai tanárookra vonatkozó jellemzőkkel e tanulmány keretében már nem foglalkozunk.

Összegzés. A hazai pedagógiára vonatkozó megfontolások

Zárásképp azt tekintsük még át, milyen tanulságokat hordoz magában a hazai, a magyarországi pedagógia számára mindaz, amit az előzőekben a komparatív pedagógiáról mondtunk, majd a kelet-ázsiai országokra vonatkozó kutatások tanulságaiból bemutattunk!

Kelet-ázsiai környezetben a diákok szívesebben alkalmazzák a kollaboratív tanulás különféle formáit, és esetükben hatékonyabbnak tűnik ez a tanulásszervezési mód a mély megértő tanulás szempontjából, mint nyugati társaik esetében. Ugyancsak megkérdőjeleződik tehát az a nyugati koncepció, miszerint a mély megértő (eredményes) tanulás elsősorban individuális tevékenység.

Azt gondoljuk, hogy gondolatmenetünk minden korábbi pontja impliciten a hazai pedagógia egy hosszú távú következményekkel járó lépéstévesztésére, hiányosságára hívja fel a figyelmet. Nevezetesen arra, hogy az összehasonlító pedagógia kulturális alapozottságú irányvaival hiba volt nem foglalkozni, s jelenleg ezen a téren több évtizedes késés jellemz minket számos más országhoz képest. Bár a nagy nemzetközi pedagógiai kutatások (IEA, OECD és mások) hosszabb-rövidebb időre kurrenszé, sőt még a szélesebben értett laikus közönség számára is érdekessé tették az összehasonlító pedagógia bizonyos ágait Magyarországon, más igen fontos ágai itthon még a szakirodalmi utalások szintjén sem igen jelentek meg. Mindenekelőtt ilyen a kulturális, illetve a kultúrközi pedagógia a komparatív pedagógián belül. Ezzel együtt a hazai pedagógia figyelmébe a kelet-ázsiai országok kulturális pedagógiai kérdései sem kerültek be, ami pedig – tekintve a régió nyilvánvaló és huzamos pedagógiai (s társadalmi-gazdasági) sikerességét, valamint azt, hogy e szélesen értett régió jelenleg az emberiség több, mint 60 százalékának ad otthont – valószínűleg több, mint meglepő. Bár a Magyar Pedagógiai Társaságnak van egy mintegy húsz tagot számláló összehasonlító pedagógiai szekciója, s a nagyobb pedagógiai kutatóintézetek is élénk összehasonlító pedagógiai tevékenységet is folytatnak, Magyarországon sem a rendszerváltozás előtt, sem – ami igazán elgondolkoztató – a rendszerváltozás után nem alakult ki olyan egyetemi vagy kutatóintézeti műhely, amely a komparatív pedagógia újabb területeit, mindenekelőtt a kulturális összehasonlító pedagógiát mint területet választotta volna ki olyan témájaként, amelyre leginkább fókuszál. Noha kézenfekvő lett volna, hasonló módon nem alakultak ki a kelet-ázsiai pedagógiát kutató munkacsoportok, műhelyek sem, és mindennek megfelelően sem a komparatív pedagógiának, sem a kulturális pedagógiai komparativisztikának, sem ezen belül a kelet-ázsiai pedagógiának nincs nyomtatott fóruma Magyarországon.

E hiányoktól ugyancsak nem független, hogy sem a hazai pedagógiai kutatói szemléletben, sem az oktatáspolitikában, sem a napi praxisban tevékenykedő tanári gárdában nem alakult – nem is alakulhatott – ki az a termékeny szemlélet, amely a sajátot is képes idegenként szemlélni, s ezáltal többet, mélyebbet megérteni a sajátból is és a másmból is.

Ettől egyáltalán nem független az a tény, hogy mai pedagógiai gondolkodásunk még nem tudott túllépni egy sor olyan pedagógiai értelmezésen, amely ugyan korábban termékeny lehetett, mára már azonban kiégett sztereotípiává, a szubtilisabb továbbgondolásokat és változtatásokat megakadályozó zárvánnyá vált. Több ilyen vonatkozásra igyekeztünk rámutatni Watkins összegzése nyomán, de mint említettük, még így sem a teljesség igényével tárgyaltuk e jelenségeket.

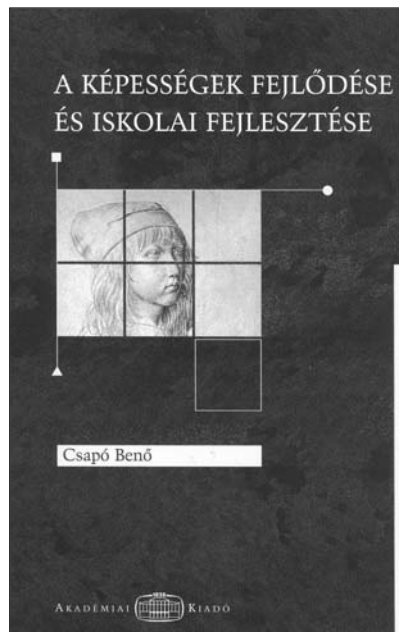
Nem szabad elfelejteni – s erre a Wolfgang Mitter tanulmánya nyomán ismertetett paradigmaváltás-történet is felhívta a figyelmet –, hogy a posztmodern kulturális és kulturális összehasonlító pedagógia ma már korántsem csak a nemzetállamok közötti vagy nemzetek közötti népcsoportokon belüli összehasonlítást tekinti vizsgálódásai alapeységének, hanem a másképp értett kulturális egységek közötti vizsgálatát is, például egy államon belül. E szemléletváltás azt sugallja számunkra, hogy – bár történtek már erre vonatkozó kisebb-nagyobb erőfeszítések – talán a hazai romapedagógia s más kisebbségi csoportok oktatási alapkérdéseit is érdekes, mert esetleg szakmailag termékeny lehetne a kulturális vagy kultúrközi pedagógia szemszögéből megvizsgálni s újragondolni.

Irodalom

- Brislin, R. W. – Horvath, A. (1997): Cross-cultural training and multicultural education. In: J. W. Berry – M. H. Segall – C. Kagitcibasi (szerk.): *Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 3., Social behavior and applications.* 327–369.
- Freud, S. (1985): *Álomfejtés.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (2002): A versengés kulturális tükörben. In: Czizler I. – Halász L. – Marton L. M. (szerk.): *Az általánostól a különösig.* 337–356. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Gordon Györi János: A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában

- Gordon Györi János (1998): Mítől hatékony még a japán oktatás: A hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*, 98. 4. 273–317.
- Gordon Györi János (2003): A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar Pedagógia*, 103. 4. 491–515.
- Gordon Györi János (2003): Litteras docere necesse est. In: Gordon Györi J. (szerk.): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. 225–135. Pont Kiadó, Budapest.
- Gordon Györi János (megj. alatt): Minden másképp is van: Konfucianus hagyományú kultúrák oktatási kérdései kulturális összehasonlító pedagógiai-pszichológiai szempontból. *Iskolakultúra*.
- Kuhn, T. S. (2000): *A tudományos forradalmak elmélete*. Osiris, Budapest.
- Kulcsár Szabó Ernő (2003): A különбözés megértése (avagy olvashatók-e az irodalom kulturális kódjai). *Alföld*, 51. 7. 48–64.
- Nguyen Luu, L. A. (2003): Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális. In: Nguyen Luu Lan Ahn – Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. 15–53. Osiris Kiadó, Budapest.
- Poortinga, Y. H. (1997): Towards convergence? In: Berry, J. W. – Poortinga, Y. H. – Pandey, J. (szerk.): *Handbook of cross-cultural psychology: Theory and method*. Vol. 1., 347–387. Allyn & Bacon, Boston.
- Sadler, M. (1979) [1900]: How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. In: Higginson, J. H. (szerk.): *Selections from Michael Sadler: Studies in world citizenship*. DeJall & Meyorre, Liverpool.
- Watkins, D. (2000): Learning and teaching: A cross cultural perspective. *School Learning & Management*, 20. 2. 161–173.



Az Akadémiai Kiadó könyveiből