

standardok – azáltal, hogy nagyon erős mértékben jelenik meg bennük az elszámoltathatóság dimenziója – túl könnyen válhatnak az oktatás minőségének javítását szolgáló eszközökből olyan teljesítendő céllá, amelynek elérését a fenntartók számon kérik az iskolán. Az efféle elérendő célok és szintek ugyanis nemcsak arra szolgálhatnak, hogy javulást eredményezzenek, hanem arra is, hogy a javulást bebizonyíthassuk általuk. Márpedig ennek az lehet a következménye, írja Badham, hogy a követelmények nemhogy nem segítik a valódi célok elérését, hanem valójában el is torzíthatják őket. És itt ismét felmerül a legitimitás kérdése: hiszen a kitűzött elérendő célok akkor működnek jól, ha azok állították fel őket, akiknek el kell őket érniük, vagy ha legalábbis ez utóbbiak egyetértenek velük, máskülönben könnyedén belesétálhatnak a rendszer felhasználói a fenti csapdahelyzetbe.

Badham a célok és mérőszámok fenti, elméleti problémája után módszertani problémákat is felvet. Olyan kérdésekről beszél, amelyek evidensnek tűnnek, vagy legalábbis annak kellene lenniük. Ugyanakkor a gyakorlat sokszor valójában azt mutatja meg, hogy igaz van a szerzőnek, amikor komoly mérési problémákról beszél. A cikk írója ugyanis helyteleníti például az olyan célkitűzések megfogalmazást, amelyek tárgyai valamiféle országos átlagot (általában százalékban) kifejező mérőszámok; és egyben hangsúlyozza a hozzáadott érték mérésének fontosságát az adatok összehasonlíthatóságával kapcsolatban. Az írás egyik igen egyszerűnek tűnő, ám lényegi megállapítása, hogy a mérőszámokkal és célokkal kapcsolatos problémák sokszor abból adódnak, hogy azok az országok, amelyekre vonatkoznak, sok tekintetben és sokféleképpen különböznek egymástól. Éppen ezért, addig, amíg az általános célok szintjén lehetséges összhangot találni, a specifikus mérőszámok rendszerének igencsak kifinomultnak kell lennie ahhoz, hogy valóban értelmesen tudja tükrözni a változásokat.

Tom Lency szintén hasonló problematikát jár körül: véleménye szerint az oktatásban érintett szakmai közösségeknek jelenleg még nincs közös koncepciójuk és még nem képesek közösen gondolkodni arról, hogy a nyitott koordinációs módszer alkalmazásának milyen következményei lehetnek az oktatás és a nevelés mérőszámjainak esetében. Sőt, valószerűleg elég kevés olyan oktatási szereplőt találunk, aki definiálni tudná, hogy mi is ez a módszer, vagy hogy pontosan melyek is a mérőszámok.

Lency, a már korábban említett írások szerzőihez hasonlóan, szintén felhívja a figyelmet arra, hogy ha közelebbről elemezzük az öt legfontosabb mérőszámot és kívánatos célt, akkor nem nehéz megállapítanunk, hogy ezek nagyrészt gazdasági célokból erednek.

A bemutatott kritikai hozzászólások némelyike „pusztán” a célkitűzések megvalósíthatóságával kapcsolatos mérési és, módszertani problémákat vet fel, de sok helyen találkozunk a célok legitimitásának megkérdőjelezésével is. Mindezek mellett azonban a tanulmánykötet fő érdeme az, hogy megjelenik benne egy igazán lényeges, az oktatás területét hosszú távon talán a leginkább érintő kérdés, amellyel mindenképpen szembe kellene nézniük a hazai és az európai oktatáspolitikai döntéshozóknak. Ez a kérdés az oktatásnak az egyéb, leginkább a gazdasági élet szférájához való viszonyát feszegeti. Az imént bemutatott írásokban megjelenik az a vélemény, hogy a jelenlegi helyzetben az oktatási rendszerek a gazdasághoz képest alárendelt szerepet játszanak, kiszolgálják azt. Ez a gondolat pedig arra sarkallhatja az olvasót, hogy eltűnjön: vajon szükségképpen így kell-e ennek lennie, vagy esetleg létezhetnek-e az oktatásnak saját, független „céljai”, amelyek nem más, további célok elérése érdekében fogalmazódnak meg, és amelyeket döntően az oktatással foglalkozók határoznak meg.

Becoming the Best – Educational ambitions for Europe, Ed: Standaert, 2003 CIDREE/SLO, (II: Critical Analysis: Roger Standaert: The march for quality of European education; Louis Van Beneden: An open method to close doors? – From the perspective of the civil society; Linda Badham: Benchmarking for European community countries – A critical analysis; Tom Lency: Reflections on the five priority benchmarks)

Berényi Eszter



EURÓPA MINT TANANYAG. A TÖRTÉNELEM-ÉS FÖLDRAJZOKTATÁS FORRADALMA

Franciaországban a történelmet és a (társadalom) földrajzot egy-egy osztályban ugyanaz a tanár szokta tanítani, valahogy úgy, ahogy nálunk az irodalmat és a nyelvtant (még az is közös, hogy van egy kedvenc és egy nemszeretem tárgy: gall-

földön gyakran tartanak a földrajz helyett történelemórát). Így azután François Audigier 1995-ben született cikkében nem a történelem- és földrajzoktatás összekapcsolása a meglepő, hanem az, hogy a szerző milyen nyíltan számol le benne az évszázadokig kikezdehetetlen Francia nemzetállami „narratívával”. A természetes határok illúziója (a Pireneusok, az Óceán...) vagy az a fajta történelemkép, amely a dicső, s egyre dicsőbb évszázadok sorát mint az egyetemes haladás történetét mutatta be a diákoknak immáron mind-mind a múlté. Egyrészt a reflektivitás, a különböző kritikai elméletek követelménye alapján a nemzetállam mítoszát is racionális bírálat tárgyává kell tenni a történelem- földrajz- és állampolgári ismeret-óránkon (Marxot, Nietzsche-t és Freudot említi a szerző, de az Annales-iskola kiváló történészeit is idézhetné). Másrészt helyette inkább Európa társadalom-földrajzát, politikai rendszerét és történelmét kellene tanítani. Igen ám! De hogyan?

Az egyes nemzetek történelme valójában politikai célokot szolgáló társadalmi konstrukció, nem események vagy „tények” egymásutánja, nem „nemzeti örökség”, hanem a nemzetállam saját magáról kialakított diskurzusa s a politikai szocializáció eszköze. Ennek tudatában nem követhetjük el ugyanazokat a hibákat – figyelmeztet a szerző – mint elődeink a nemzetállami diskurzus megalkotásakor. Először is: nem fogadhatjuk el eleve adottnak a természetföldrajz nyújtotta Európa-definíciót: miért pont az Ural? De az Európai Unió éppen aktuális taglétszámából sem indulhatunk ki. De ha a 15 vagy 25 nemzetállami történetet egybegyűrnánk, az sem adná ki Európa történelmét.

A világ s benne Európa, magyarázza Audigier, nem statikus, nem adott: határai, múltja, egységes volta vitatott, vitatható és vitatandó. Európa sokszínű. Az egyes társadalmi rétegek számára más és más jelentéssel bír: a vámhatárokat lebontó Európa például egyes iparágak dolgozói számára a munkanélküliség rémét idézi. Európa nem annyira múlt-, vagy jelen-, mint inkább jövőidő. Lakóit nem a közös múlt, hanem a közös tervek kötik össze egymással.

Mindebből az következik, hogy történelem és a földrajz tanítását teljes egészében újra kell gondolni. Az időhorizontnak és a tanított társadalmi térnek ki kell tágulnia: a jelen és a jövő kérdéseinek, valamint a minket – franciákat, magyarokat – övező országoknak kell előtérbe kerülniük. De nem elég szomszédaink, „tagtársaink” kultúrája felé nyitni. Kérdések, méghozzá új típusú – közös európai – kérdések köré kell ezentúl e két

diszciplína oktatásának szerveződnie. Ilyenek például: a társadalom-földrajzi egyenlőtlenségek, a metropolisokat körbeölelő külvárosok s az ott élő bevándorlók, a természeti erőforrásokkal való gazdálkodás és a környezetvédelem, a határookra fittyet hányó levegőszennyezés, a víz- és hulladék-gazdálkodás, a határok, a migráció, a turizmus, a munka és a szabadidő társadalmi terei, a demográfia, a kisebbségek, a demokrácia, a nemzetállam válsága, az információs társadalom... A másság, a Másik megismerése és tisztelete nélkül mindez lehetetlen: meg kell értenünk, hogy egykori ellenségeink hogyan élték meg az ellenünk vívott háborúkat, hogy ők hogyan szenvedtek akkor s milyen sérelmeket őriznek esetleg a mai napig.

A szerző ezt a központi gondolatát még határozottabban fejt ki egy 2003-ban elhangzott előadásában. Az Európai Unió történelme az eddig született tankönyvekben, ha meg is jelenik, csak mint az egymás követő Szerződések története (Róma, Maastricht, Amszterdam stb.). E könyvekből hiányzik a reflektivitás: a hagyományos – eseménytörténeti és teleologikus – szellemben íródtak. A szinte egyetlen érdemi közös történelmi tény, amelyet említésre méltónak ítélnék e tankönyvek szerzői, az az, hogy a kontinens az elmúlt fél évszázadban a *béke szigete* volt; ám ezt a tényállítást a balkáni háborúk igencsak meggyengítették. De ami még fontosabb: Európa nem múlt, hanem jövő, nem egységes, hanem sokféle. Európa a szó legnemesebb értelmében vett politikai kérdés: az európai országok iskoláiból olyan polgároknak kell kikerülniük, akik készek kollektív jövőjük közös alakítására.

Mindez a közös európai nyelvről szóló aforizmát juttathatja eszünkbe, mely szerint Európa Nyelve nem a hivatalos nyelvek valamelyike, vagy mindegyike, de nem is a latin vagy az eszperantó, hanem éppen a tolmácsolás, a nyelvek közötti közvetítés. Így van ez Európa történelmével és földrajzával, az európai állampolgári ismeretekkel is: nem tényekre és válaszokra van szükség, hanem kérdésekre, a nyilvánosságban vagy éppen az osztálytermekben folytatott vitára, s főleg: a többi kultúra megismerésére, megértésére.

A szerzőnek esetleg szemére hányhatnánk, hogy maga sem tudta elkerülni azt a csapdát, melynek veszélyeire közönségét oly hatásosan figyelmeztette: abból indult ki, mintha minden európai állam olyan „köldöknéző” volna, mint Franciaország. A magyar diákok számára sem Európa történelme, sem a vén kontinens

földrajza nem ismeretlen. De a hazai történelem- és földrajztanárok talán megfogadják Audigier másik két tanácsát: a probléma- és jelen-orientált megközelítés előtérbe helyezését, a mai kérdések és holnapai válaszok keresését.

François Audigier: Enseigner l'Europe: quelques questions à l'histoire et la géographie scolaires. [Európa mint tananyag. A történelem- és földrajzoktatás megújítása.] Recherche et formation: les enseignants et l'Europe. Institut national de recherche pédagogique, 1995 No 18. L'Europe? Objet de formation du citoyen. [Európa. Mit tanul róla az európai állampolgár?] Az „Enseigner l'Europe” [Európáról tanulni] c. konferencián elhangzott előadás szövege (Saint-Germain en Laye, 2003. március), nyomtatásban később fog megjelenni.

Eröss Gábor



ÖSSZEHASONLÍTÓ OKTATÁSKUTATÁS

Jó negyed százada már, hogy a kötet két szerzője ott van a nemzetközi és az összehasonlító pedagógiai kutatások élvonalában. Nemcsak elméleti és gyakorlati alapjait ismerik e diszciplínának, hanem mindazon szemléletbeli és kutatómódszertani változásokat is átértékelték, amelyeken a terület az elmúlt évtizedekben keresztülment. Márpedig, mint egy helyütt maguk is megjegyzik: különösen a második világháború után a pedagógiai komparatvizitika volt a pedagógiai kutatások egyik legdinamikusabban fejlődő ága, többek között azért is, mert képes volt egy sor olyan alapvető oktatási kérdést tematizálni, illetve rekonceptualizálni, amelyek más pedagógiai területeken vagy meg sem jelentek, vagy a kutatók etnocentrikus értelmezése miatt nem fejlődtek kellőképpen. Más kérdések mellett az olyasféle átfogó témákra, mint az oktatási globalizáció tendenciái, a globális és a lokális kapcsolatai és különbségei az oktatásban, nyelvi, nem, kulturábeli különbségek hatása az oktatásra, az oktatás fejlődése a posztkolonializmus és a posztmodern oktatás korszakában értelemszerűen az összehasonlító és a nemzetközi pedagógiai irány tudta leghamarabb s leginkább fontosságuknak megfelelően felhívni a figyelmet, s tudott róluk releváns információkat és értelmezéseket közölni.

Mégis: mint Crossley és Watson könyvéből világossá válik, kevés olyan területe lehet a társa-

dalomtudományi, s ezzel együtt a pedagógiai kutatásoknak, amely fontossága ellenére oly átfogó és időben is elhúzódó identitásproblémákkal küszködik, mint a nemzetközi és összehasonlító pedagógia. Sem az önmeghatározása, sem a tematikája, sem a céljai, sem a kutatási módszerei, sem a jövőbeni fejlődési tendenciái nem világosan meghatározottak vagy stabilak. Sokak számára még az sem világos, hogy valójában miben egyezik, és miben különbözik egymástól a pedagógiai komparatvizitika két nagy ága, a nemzetközi és az összehasonlító pedagógia. Mindezek nem voltak tisztázottak már a kezdetekkor sem, s nem lettek egyértelműbbé napjainkra sem.

Az *Összehasonlító és nemzetközi pedagógiai kutatás. Globalizáció, kontextus, különbségek* című kötettel Crossley és Watson célja nem az volt – nem is lehetett az –, hogy mindezeket a szakterületi-identitásbeli kérdéseket megválaszolja, e szakmai terület önazonosságát végérvényesen megfogalmazza. A szerzők sokkal inkább arra törekedtek, hogy bemutassák, milyen új kihívások kényszerítették ki az elmúlt évtizedekben az összehasonlító pedagógia rekonceptualizációját (még inkább: állandó rekonceptualizációit), s a terület legkoraibb alakulástörténeti mozzanatára, valamint az újkori kihívások természetére visszavezetve érthetővé tegyék, miért nem lehetett soha s nem lehet ma sem ez a terület egyértelmű elméleti alapokon nyugvó vagy kutatómódszertanilag élesen lehatárolt szakmai ág. Ezzel együtt kísérletet tettek arra is, hogy felmutassák, mik azok az értékek, amelyeket az összehasonlító pedagógia a szemléletével, megközelítésmódjaival, eredményeivel hozzá tudhat adni a pedagógiához általában, miért izgalmas, s reményeik szerint a jövő szakmai generációk számára is vonzó ez a terület.

A könyv alcíme előrevetíti, mintegy kijelöli a szerzők megközelítésének legfontosabb súlypontjait. A kötet ismétlődő témái közül a leggyakrabban – igaz, mindig más és más fénytörésben – a *globalizáció* kérdése kerül elő. Nyilvánvaló, hogy a szerzők értelmezésében ez jelenti a legmarkánsabb *külső*, társadalmi-történelmi kihívást az összehasonlító pedagógia – de általában is a pedagógiai elmélet és gyakorlat – számára. Még hangsúlyosabbá teszi számukra ezt a kérdést az, hogy megállapításuk szerint a globalizáció egyszerre eredményez két, látszólag ellentétes mozgásirányt (a nemzetközi és helyi – globális és lokális – egyszerre történő fölértékelődését) az oktatásban. Másrészt az *angol* szerzőpáros szemléletmódját nagymértékben befolyásolja az, hogy értelmezésükben – még ha ezt nem fejtik ki ki expliciten – a globalizáció