



Bordás Andrea

Hogyan látják az amerikaiak az európai oktatást és neveléstudományt? (2. rész)

A European Education 2010–2012-es évfolyamainak bemutatása

Iveta Silova a *European Education* (EE) főszerkesztője a folyóirat 2009-es évfolyamában kijelölte azokat a főbb szempontokat, amelyeket szándéka szerint a folyóirat szerkesztésében követni igyekszik: az Európa-koncepció tágítása; az Európához geopolitikailag kötődő országok oktatásügyének összehasonlító elemzése; az államhatárokat átívelő régiók, specifikus demográfiai csoportok tanulmányozása oktatással kapcsolatos témákban; s legfőképpen az oktatás szerepének hangsúlyozása nagy geopolitikai változások idején.

A 2009-ben kialakított arculat továbbra is meghatározó: évente több tematikus szám jelenik meg, de minden évfolyamon találunk nem tematikus számot is. A tematikus számokat rendszeresen a témában jártas vendégszerkesztők szerkesztik, a nem tematikus számokat pedig a főszerkesztők. 2011 telétől *Iveta Silova* (Lehigh Egyetem) mellett *Noah W. Sobe*, a chicagói Loyola Egyetem neveléstörténésze, komparativistája jelenik meg. A különböző számok nagyrészt megtartják az „egy téma különböző országokban elvét”, de időnként találkozunk az „egy ország, különböző témák elv” érvényesülésével is. A folyóiratról szerkezetét tekintve elmondható, hogy mind a tematikus, mind a nem tematikus számok a törzsanyagot képező tanulmányok mellett recenziókat is tartalmaznak, az évfolyam utolsó számában pedig összegyűjtve, szerzők szerint betűrendbe állítva az évfolyam valamennyi megjelent tanulmányának, illetve recenziójának címét is megtalálja az olvasó.

Ha három év elteltével *Iveta Silovához* hasonlóan elkészítjük a tanulmányok geopolitikai, tematikai besorolásának mérlegét, azt láthatjuk, hogy a folyóirat a deklarált célokat igyekszik teljesíteni: a fókusz Nyugat-Európáról erőteljesen áttevődött Közép-Kelet-Európára, sőt Euráziára, Közép-Ázsiára. Az EE 41. évfolyamának második számában megjelent mérleget még Nyugat-Európa vezette, ha viszont az azóta megjelent számokat nézzük,

Közép- és Kelet-Európa vezet. Dél-, Nyugat- és Észak-Európa országai összesen alig kapnak feleannyi figyelmet, mint a kelet- és közép-európaiak, ráadásul nagyrészt négy-öt országot felölülő összehasonlító tanulmányokban jelennek meg, nem külön tematikus ország-tanulmányként. Az országok sorából Ukrajna és Németország emelkedik ki, mindez főként annak tudható be, hogy Ukrajna az „egy ország, különböző témák elv” érvényesülésével egy egész számot kapott (a legfrissebb, a 45. évfolyam 1. száma), a berlini fal és a holokauszt oktatása köré csoportosuló tanulmányok pedig Németországot helyezik előtérbe. De csak három-négy tanulmány vezet be az olvasót Lettország, Grúzia, Szlovénia, Románia, Szlovákia, Észtország és Olaszország oktatási rendszerének sajátosságaiba, oktatáspolitikai változásaiba, sőt Kirgizisztán oktatásáról is több tanulmányt találunk a majdnem négy év számaiban (a 41. évfolyam 3. számától a 45. évfolyam 1. számáig).

Tematikáját tekintve a folyóirat továbbviszi a Springer-i hagyományokat: tágabb történelmi, társadalmi, politikai kontextusban mutatja be az oktatásügyben végbemenő változásokat, s ezek szerepét a társadalmi-politikai változások előidézésében. Kiváló terepet jelentenek ezeknek a változásoknak a bemutatására a posztoszocialista országok, a Szovjetunió, Jugoszlávia utódállamai, és az ezekben az országokban zajló oktatási reformtörekvések. Az oktatáspolitikai felsőoktatásban végbemenő változásai is számtalanszor előtérbe kerülnek, mint ahogy Közép- és Kelet-Európa túlreprezentáltsága nyomán egy sajátos téma, a kisebbségek oktatása is gyakrabban kerül elő, mint az emigránsok oktatása.

Újdonságként tekinthetünk az EE és a CESE (Comparative Education Society in Europe) együttműködésére, amely hivatalosan és deklaráltan a 2011-es évben vette kezdetét. A tavaszi számban ugyanis az Európai Komparatív Neveléstudományi Egyesület elnökének, *Miguel A. Pereyranak* beköszöntő üzenetét olvashatja az olvasó, a további számokban pedig rendszeresen beszámolókat kapunk a CESE újdonságairól, kiadványairól, konferenciáiról. A legfrissebb lapszámban például a XXVI. CESE Konferencia felhívása olvasható, amelyet 2014 júniusában a németországi Freiburgban fognak megrendezni.

A 2010-es év első lapszáma újból lehetőséget ad a szerkesztőnek (ezúttal egyedül *Iveta Silovának*), hogy visszatekintszen. A 42. évfolyam első száma az ezredfordulótól eltelt időszakot idézi fel: *A Decade in Review (Egy évtized szemléje)*. A szám első tanulmánya *Olga Cara: The Acculturation of Russian-Speaking Adolescents in Latvia - Language Issues Three Years After the 2004 Education Reform (Orosz nemzetiségű serdülők akkulturációja Lettországbán. Nyelvi kérdések három évvel a 2004-es oktatási reform után)* a lettországi orosz kisebbség akkulturációs folyamatát elemzi, azt a hatást, amit a lett oktatáspolitikusok által 2004-ben bevezetett lettesítés, és a lett nyelv használatát megerősítő új oktatási reform okozott az orosz nyelven tanuló kamaszok körében. A cikk egy longitudinális vizsgálat eredményeit mutatja be, összehasonlítja a fiatalok nyelvvel szembeni attitűdjét és nyelvi viselkedését az említett reform bevezetése előtt és után. Az asszimiláció kérdése igen érdekes a lettországi oroszok szempontjából, egyrészt azért, mert az orosz nyelvnek mind a mai napig magas státusza van a lett társadalomban, másrészt azért, mert az oroszokat igazából senki sem tekinti etnikai kisebbségnek. Az iskola mint a másodlagos etnikai szocializáció terepe, fontos szerepet játszik az akkulturáció folyamatában, a tanulmány ennek a folyamatnak a lingvisztikai dimenziójára koncentrálna. Az eredmények azt mutatják, hogy a bevezetett reform sok tekintetben elérte célját: a legtöbb orosz nyelvű fiatal a többségi

társadalomba való integrálódást választja a marginalizálódással szemben, egyre többen jelölik meg nemzetiségüként a lettet, és lett nyelvtudásuk is rohamosan fejlődött a reform bevezetése óta. Különböző metodológiai megfontolások miatt túlzás lenne egyértelmű kauzalitást feltételezni az oktatási reform és a kapott eredmények között.

A következő három tanulmány a felsőoktatás reformjára fókuszál Európa különböző országaiban. A szerzők a felsőoktatási reform folyamatát különböző perspektívákból szemlélik: a dán felsőoktatást a lokális sokféleség és identitás, valamint a globális interakciók szemszögéből; a svéd felsőoktatást a munkapiac felől; míg a közép-kelet-európai és a volt Szovjetunió felsőoktatását a létező felsőoktatási trendek szemszögéből.

Az évfolyam második számát *Iveta Silova* *William C. Brehmmel* közösen szerkeszti, a szám fő témája emlékezés a folyóirat előző szerkesztőjére, *William W. Brickman*ra és munkásságára. A megjelent írások között komparatív neveléstudósok tollából találunk személyes élményeket bemutató, személyesebb hangvételű cikkeket, illetve komoly tudományos igényű tanulmányokat. Azt mutatják be a szerkesztők, hogy mekkora hatása volt az egykori szerkesztő munkásságának az összehasonlító neveléstudomány kialakulására és nemzetközi viszonylatban önálló tudományterületként való elismertetésére.

A harmadik szám előszavában a szerkesztő a legfrissebb társadalmi, politikai változásokra, hírekre reflektálva azt a következtetést vonja le, hogy Európa politikai térképe legalább annyira megváltozott az utóbbi években, mint a 2. világháború után. Kazahsztán „befogadása” az Európai Felsőoktatási Térségbe pl. a Bologna-folyamat politikai szerepére világít rá. A szám tanulmányai témájukat tekintve nagyon változatosak, viszont, ha a térképre tekintünk, akkor ebben a számban (hosszú idő után) újból Nyugat-Európa kerül a figyelem középpontjába. Az idegen nyelv tanításában használt kooperatív tanulás mellett találunk tanulmányt egy kétnyelvű oktatási programról is, melynek célja az anyanyelv megtartásának elősegítése. A harmadik tanulmány az akadémiai karrierrel, a negyedik Grúzia oktatásgazdasági kérdéseivel, valamint a küszöbön álló oktatási reform fogadtatásával foglalkozik.

A 2010-es EE negyedik száma az európai kulturális sokszínűség jegyében a kisebbségek oktatására, a nemzeti identitás és az állampolgári szocializáció sajátos kapcsolataira, valamint azokra a kihívásokra fekteti a hangsúlyt, amelyeket az országok területén élő nemzeti kisebbségek, illetve a bevándorlók jelentenek az európai országok oktatása számára. *Jamie Kowalczyk* azt elemzi tanulmányában: „*The Immigration Problem*” and *European Education Reforms - From the Education of Migrants' Children to Intercultural Education* („A bevándorlási probléma” és az európai oktatási reformok. A bevándorlók gyerekeinek nevelésétől az interkulturális nevelésig) hogyan változott meg az oktatáspolitikai diskurzusban a bevándorlók gyerekeinek nevelési módszere, és alakult át interkulturális neveléssé. *Agata Mleczko* tanulmánya az olaszországi kínai bevándorlók alkalmazkodási stratégiáit vizsgálva az identitás kialakulásának fontosságát emeli ki. Az utolsó két tanulmány egy lett és egy román kutatócsoport kvalitatív kutatásának eredményeit mutatja be hasonló témában és geopolitikai térben (Észtország, Lettország, Szlovákia és Románia). Míg az első kifejezetten a kisebbségi iskolákban megvalósuló állampolgári szocializációt állítja a középpontba, addig a második a többségi iskolák diákjainak véleményére fókuszál erőteljesebben.

A 2011-es évfolyamban egyetlen tematikus számot találunk, a harmadikat, ez azt mutatja be, hogyan valósult meg a Bologna-folyamat a Balkán országaiban, köztük Szlovéniában, Horvátországban, Szerbiában, Romániában és Görögországban. Persze, a kijelölt tematika hiánya nem jelenti azt, hogy ne lenne összefüggés az egyes számok tanulmányai között. A negyedik szám például az eurázsiai országok felé irányuló nyitás jó példája. Egy eddig kevésbé kutatott, szinte ismeretlen terepre kalauzolja az olvasót, ahol ezek a távoli posztkommunista országok nagyrészt ugyanazokkal a problémákkal küzdenek, mint a közép-kelet-európaiak. Az évfolyam két tanulmánya foglalkozik a roma integrációval, az egyik: *Stigma and Roma Education Policy Reform in Slovakia (Stigma és roma oktatási politikai reform Szlovákiában)* főként az oktatáspolitikai reformokra koncentrál, a másik: *Renegotiating Relations Among Teacher, Community, and Students: A Case Study of Teaching Roma Students in a Second Chance Program (A pedagógus, közösség és diákok kapcsolatának újraértelmezése. Esettanulmány a roma tanulók oktatásával foglalkozó Második esély programról)* pedig egy olyan esélyegyenlőségi oktatási program eredményeit összegzi, amely 2006 óta folyik Romániában.

A 2012-es 44. évfolyam teljes első száma azokra az újonnan bevezetett értékelési rendszerekre összpontosít, amelyek az eurázsiai régió több országában az utóbbi évtizedek felsőoktatási felvételi rendszerét is megváltoztatták: *The New Educational Assessment Regimes in Eurasia – Impacts, Issues, and Implications (Új felmérési rendszerek Euráziában: hatások, eredmények és alkalmazások)*. A standardizált tesztek használata egyre jellemzőbb törekvés, legtöbb országban úgy tekintenek rá, mint csodaszerre a felsőoktatásba való bekerülést övező korrupció megfékezésére. A felsőoktatási felvételi folyamat reformja az egész oktatásügy megváltozásával összefüggésbe hozható Euráziában.

Az első tanulmány *Todd W. Drummond–Sergij Gabrscek: Understanding Higher Education Admissions Reforms in the Eurasian Context (A felsőoktatási felvételi reformok megértése eurázsiai kontextusban)* átfogó képet ad az oktatáspolitikai szemüvegén keresztül arról, hogy milyen szerepük van a politikai, oktatáspolitikai kulcsszereplőknek a felsőoktatási felvételi rendszer reformja idején egy olyan régióban, ahol a korrupció és az autoritás hatalma uralkodó. A tanulmány néhány egyedi példa mellett inkább olyan irányvonalakra, elemzési dimenziókra koncentrál, amelyek a nyugat-európai vagy amerikai szemmel szemlélődők számára is érthetővé teszik az oktatási rendszer e kis elemének változását és a változás körül kialakult diskurzusokat, attitűdöket, akciókat, jelentéseket.

Az utóbbi 20 évben minden szovjet utódállamban létrejött egy nemzeti, állami vagy független pedagógiai értékelési központ, és a javarészt szóbeli felvételiket felváltotta az objektívebb tesztrendszer. Mint azt a szerzők részletesen kifejtik, ennek a tesztrendszernek azonban egészen más volt a fogadtatása és a jelentősége, mint a nyugati világban mintegy tíz évvel korábban kibontakozó hasonló reformsorozatnak. Az eurázsiai országok java részében az államhatalom tartotta szükségesnek saját pozíciója megvédése, és az egyetemi felvételik körül egyre jobban elhatalmasodó korrupció megfékezése érdekében az egyetemek kezéből kivenni és külső intézményekbe helyezni az egyetemi felvételi vizsgarendszert. A standardizált, objektív itemeken alapuló mérési-értékelési rendszer mára, ha nem is az egyetlen, de egyik legfontosabb eleme az eurázsiai országok felvételi rendszerének. A szóbeli felvételinek az írásbeli vizsgákkal való helyettesítése a felvételi reform legfontosabb eleme.

A felvételi rendszer reformálásához minden országban sajátos politika kapcsolódott, habár a közös szovjet múlt révén számos hasonlóságot is felfedezhetünk. A szovjet állam összeomlása után megalakuló utódállamokban a nagyobb egyetemek rektorai nemcsak oktatáspolitikai, de pártpolitikai hatalomra is szert tettek. Az egyetemek a centralizált oktatáspolitikára ellenére a szovjet hagyományokat folytatva, intézményen belül hoztak létre felvételi bizottságokat, amelyek a korrupció melegágyai lettek. A legtöbb országban az egységes standardizált tesztrendszer eredményeinek egyetemi felvételi pontokként való értelmezése és alkalmazása ellen legvehemensebben az egyetemek képviselői léptek fel, vélhetően azért, mert így igen komoly anyagi térítésektől estek el. Ugyanakkor az, hogy az egyetemek kezéből részben vagy teljes egészében kivették a jogot és a lehetőséget, hogy megválogassák leendő hallgatóikat, egyúttal az egyetemi autonómia megsértésének is értelmezhető. Nehéz eldönteni, hogy a felvételi reformmal szembeni ellenállás minek tudható be, hiszen mindemellett kezdetben a standardizált tesztek minőségileg kifogásolhatóak voltak, nem volt megfelelő kapacitás megfelelő minőségű tesztek elkészítésére, és a felvételi reform kérdését a politikai csataterén az elképzelést támogatók (általában kormánypártiak) és az ellenzők (pl. az egyetemek politikai pályára lépett rektorai) is zászlaikra tűzték.

A tanulmány szerzői Oroszország példáját állítják eléink, ahol az államvezetéssel ellenkező tömegek véleménye erőteljesebben hallható volt. Egy tízéves folyamatról van itt szó, amely 2001-ben kezdődött az egységes országos vizsgák bevezetésével. Ezekben a vizsgákon azonban még csak öt régió 30 ezer diákja vett részt, 2007–2008-ra viszont elérték, hogy a diákok 70%-a, mintegy 840 ezer diák vegyen részt az ország minden régiójából. Az elképzelés szerint a tesztrendszer kettős célt szolgál: képet ad a diákok középiskolai teljesítményéről, és felvételiként szolgál a felsőoktatási intézményekbe. A felvételi reform hivatalos bevezetését azonban 2007 és 2009 között egy próbaidőszak előzte meg. Ekkor próbálták ki és bocsájtották társadalmi közvitára a felvételi rendszert, ami ellen a 2004-ben legkorruptabb társadalmi szektornak deklarált felsőoktatás ágált a legjobban, olyan ellenérveket hozva, hogy a feleletválasztós tesztek nem megbízhatóak, nem képesek valódi tudást mérni, a reform pedig csak Oroszország amerikanizálódásának egyik módja. Számos egyetem megpróbált ezekben a kísérleti években kibújni a teszteredmények felvételi pontokként való alkalmazásának kényszere alól. Rövid időn belül a felvételi reformról szóló vita teljesen átpolitizálódott, és főként a korrupció megállításáról, visszaszorításáról szólt, nem pedig pedagógiai érvekről.

Azerbajdzsánban, ahol elsőként vezették be az egységes standardizált tesztrendszert az eurázsiai országok közül, nem volt lehetőség vitára. Államelnöki rendelet rendelkezett egy, az Oktatásügyi Minisztériumtól és az egyetemektől is független Nemzeti Értékelési Központ létrehozásáról, amely egyenesen az elnöknek tartozott beszámolási kötelezettséggel. A rendelet – egyáltalán nem demokratikus módon – hosszabb próbaidőszak és társadalmi egyeztetés nélkül hajtotta végre a felvételi reformot. Nyílt tiltakozásra, szembeszegülésre itt sem mód, sem idő nem volt, az egyetemek és a minisztérium részéről azonban tapasztalható volt egyfajta rejtett ellenállás, egyik napról a másikra ugyanis teljesen kivették a kezükből egy – illegálisan ugyan, de annál jobban – jövedelmező feladatot.

Általános tapasztalat, hogy azokban az országokban (Azerbajdzsán, Grúzia, Kirgizisztán), ahol nagyon rövid közvita előzte meg a felvételi reform bevezetését – a demokratikus hozzáállás hiánya ellenére – a közvélemény erőteljesebben támogatta a demokratikus reformot, mint azokban az országokban, ahol hosszabb közvitára volt lehetőség. A felvételi reform mindenképpen a tágabb oktatási rendszer reformjának jeleként, egyik elemeként jelenik meg a helyi oktatáspolitikában és közvéleményben is. Hogy pozitív vagy negatív előjelet kap, sok mindentől függ. A Kazahsztáni Oktatási Minisztérium például úgy tekint a felvételi reformra, mint az oktatási rendszer modernizálása felé vezető újabb lépésre.

Mint azt láttuk, az oktatási rendszer egy szélesebb politikai kultúrába beágyazódott, amit ebben az eurázsiai régióban már alaposan megrongált a korrupció. Ezért sokak szerint naivitás lenne csupán oktatási reformokkal harcolni a korrupció ellen. Ráadásul amennyiben az oktatás korrupcióellenes harcok, politikai csatározások terepévé válik, elterelődik a figyelem a felvételi rendszer reformjának nagyon is fontos pedagógiai, mérési-értékelési aspektusairól.

Feltűnő egyezés, hogy egyik országban sem a felsőoktatási intézményektől jött a felvételi reform kezdeményezése, sőt, sok esetben nem is a minisztériumtól, hanem elnöki határozat alapozta meg. A felsőoktatás-politika ezekben az országokban az állam privilégiuma maradt, az állam döntési és érvényesítési joggal rendelkezik, intézményeket hoz létre és helyez rájuk ruházott jogkör által a hierarchia csúcsára, vagy éppen különböző intézményeket foszt meg bizonyos jogkörök gyakorlásától. Egy erőteljesen autoriter államvezetési rendszerben az oktatásügyi irányítás is csak autoriter lehet. Erre az erőskezű kormányzásra azért is lett szükség, mert a Szovjetunió felbomlása után a legtöbb országban a minisztériumok, miniszterek nem akartak vagy nem tudtak mit kezdeni a korrupcióval. A felvételi reform elsődleges célja tehát politikai indíttatású, a korrupció megfékezésére irányul, bár az szinte minden országban kérdéses marad, hogy sikerült-e az új felvételi tesztrendszerrel megállítani a korrupciót, vagy csak egy másik szintre száműzték azt.

A nyugat-európai és eurázsiai egységes tesztrendszeren alapuló felvételi körülmény kialakuló diskurzusok egészen más irányba mutatnak. Nyugaton a felvételi rendszer reformja körüli viták során az került előtérbe, hogyan képes meghatározni a teszt a tanulók neveltségi, oktatási szintjét; milyen hatása van a tesztrendszernek az osztálytermi oktatásra; nem pedig az egyetemek, értékelő központok és a kormány közötti kapcsolat, vagy a központok vezetése, a vezetéssel megbízott személy alá- és fölérendeltségi viszonyai, mint Euráziában. Itt olyan kérdések merülnek fel, mint például: kinek tartozik elszámolással, jelentési kötelezettséggel az értékelési központ igazgatója? Ki rendelkezik az adatbázis felett, visszaél-e vele, politikai célok érdekében meghamisítja/meghamisíthatja-e az adatokat?

Míndezek mellett a szerzők még egy fontos dimenziót határoznak meg a standardizált teszt alapú felvételi bevezetésének elemzése során: a tesztek minőségének kérdését. A régióban igen nagy problémát jelentett a kezdetekben a pedagógiai értékelésben jártas, tudás- és képességfelmérő tesztek szerkesztéséhez értő szakemberek megtalálása, kiképzése.

Habár a 20-as, 30-as évek pszichológusai, akik elsőként alkalmazták méréseket a pedagógiai munkában (*Vigotszkij, Luria*), az orosz oktatási rendszerből érkeztek, a később

ideológiai alapokra helyezett neveléstudomány hanyagolta a pedagógiai mérés-értékelés alkalmazását. A szovjet, posztszovjet időszakban minden szinten a szóbeli vizsgáztatást részesítették előnyben, ezt tartották megbízhatóbbnak. A 90-es években Oroszországban például csak egyetlen moszkvai közgazdasági főiskolán foglalkoztak tudományos szinten mérés-értékeléssel. Magát a reformot tehát a politikai, vezetési problémákon túl minimális tesztkészítési kapacitás és az ebből adódó hibázás lehetősége is veszélyeztette. A tesztrendszerek kidolgozásához idő kell, energiát, tudást, befektetést igényel, ugyanakkor politikai döntést is, hogy a kormányzati szervek vállalják-e az esetleges hibázás lehetőségét és az ezzel járó felelősséget. Befektetésként szinte minden ország elküldött néhány szakembert külföldi értékelési központokba tanulmányutakra, akik azután nyugati kollégáikkal közös projektekben vettek részt (pl. PISA, PIRLS, TIMSS), sőt nemegyszer nyugati felügyeletet is kaptak otthoni mérési-értékelési munkájuk során. Ezeknek a régóta kidolgozott rendszereknek a használata lehetőséget teremt arra is, hogy az adatok elemzése, értelmezése után megtörténjék a visszacsatolás az oktatási folyamatra vagy akár oktatáspolitikai döntésekre. Az eurázsiai országok felvételi reformja még nem fejeződött be, a nyugati minták helyi adottságokhoz, kontextushoz való adaptálása még folyamatban van.

Mariam Orkodashvili Grúziáról szóló tanulmánya: *The Changing Faces of Corruption in Georgian Higher Education – Access Through Times and Tests (A korrupció változó arcai a grúziai felsőoktatásban. Korszakok és tesztek tanúsága)* diákokkal, középiskolai és egyetemi tanárokkal, valamint a korrupcióval kapcsolatban negatív tapasztalatokat szerzett emberekkel készített interjúk elemzésének tanulságait foglalja össze egy történelmi-összehasonlító elemzésben. Az interjúkból kirajzolódik az egyetemi felvételik során elkövetett korrupciók története, és az Egységes Nemzeti Felvételi Vizsga bevezetésének hatása a korrupció visszaszorulására.

A téma szempontjából a szerző három periódust különböztet meg: a 80-as éveket, vagyis a szovjet időket; a posztszovjet időszakot, vagyis a 90-es évektől 2005-ig tartó periódust, amikor Grúziában bevezették az Egységes Nemzeti Felvételi Vizsgarendszert; valamint a 2005-től napjainkig tartó periódust. A társadalompolitikai és gazdasági változási folyamatban lévő országokra, s így Grúziára is jellemző az az ördögi kör, ami a korrupciót táplálja: a különböző társadalmi rétegek közötti egyenlőtlenség a közösség iránti bizalom elvesztéséhez, s ezáltal korrupcióhoz vezet. A Szovjetunió szétesése előtt és után is állandóan jelen lévő politikai és gazdasági változások kondicionálták és formálták a felsőoktatásban kialakuló korrupciós mechanizmusokat. A centralizált és bürokratikus oktatási rendszer a szovjet érában számtalan korrump gyakorlatot honosított meg a komplex, de zárt informális kapcsolathálókból és a konzervatív elit körökben: a nepotizmus, a kedvencek, a kivételezettek, az atyafisági kapcsolatok, szívésségek mindennaposak voltak.

Az ezt követő időszak korrupciója főként a kaotikus társadalmi-politikai állapotokra, a kontroll hiányára vezethető vissza. Az érdemjegyek és az egyetemi helyek megvásárlása mindennapos szokás volt a 90-es évek elején, és mint ilyen, erőteljes demoralizáló hatással volt főleg a fiatal generációra, ugyanakkor pedig létrehozott egy „árnyékgazdaságot”. A piacgazdaság által befolyásolt rendszerek és a korrump egyének, intézmények dominanciája a felsőoktatásban még jobban megnyitotta a kaput a korrupció előtt: a decentralizáció

következtében pl. lehetetlen volt ellenőrizni az egyetemi felvételiben érdekelt feleket; hozzá nem értő, korrupt emberek kerültek vezető pozícióba; megfelelő képzettség, engedélyek nélkül működtek felsőoktatási intézményeket, ún. utcasarki egyetemeket, diplomagyárat. Mindez meggyengítette az egyetemi normarendszert.

A grúz társadalomban kezdtek ráébredni, milyen negatív következményei vannak a korrupciónak, és mindezekért a korrupt gyakorlatokért milyen magas árat fizetnek. A társadalmi viták már a korrupcióellenes lehetőségek körül bontakoztak ki, miközben egyre veszélyesebbé vált az évtizedek során megszokott illegális gyakorlat további alkalmazása. Mindezek mellett 2000-től egyre fokozottabb lett a nemzetközi jelenlét, a megsokasodó csereprogramok szükségessé tették az akadémiai standardok felállítását, az átlátható értékelési, vizsgáztatási rendszer bevezetését a felsőoktatási felvételi során. A 2005-ben bevezetett Egységes Nemzeti Felvételi Vizsga a korrupcióellenes intézkedések döntő jelentőségű momentuma volt. Az érdemen alapuló új felvételi rendszer megerősítette a társadalmi méltányosságot, viszonylag rövid időn belül nagy hatással volt az egész oktatási rendszerre, és további reformok alapjává vált. Azáltal, hogy a felsőoktatásban átlátható, objektív és elfogulatlan struktúrákat és mechanizmusokat hoztak létre, Grúziában a korrupcióellenes harc egyik legjobb stratégiáját alkalmazták, mégpedig azt, hogy egyre kevesebb embert kényszerítettek a körülmények a korrupciótól függő helyzetbe.

Serhiy Kovalchuk és Svitlana Koroliuk tanulmánya: The Introduction of Standardized External Testing in Ukraine - Challenges and Successes (Az iskolafüggetlen standardizált tesztek bevezetése Ukrajnában. Kihívások és sikerek) elemzi mindazokat a feltételeket és folyamatokat, amelyek Ukrajnában az egyetemi felvételi reformjához vezettek. A globalizáció és az Európai Felsőoktatási Térséghez való igazodás érdekében a Bologna-rendszer bevezetése mellett a standardizált tesztrendszer bevezetésének elsődleges célja itt is a felvételik körül tapasztalható korrupció visszaszorítása volt. A tanulmány megvizsgálja a teszt struktúráját és a bevezetése óta (2008) abban végbement változásokat, ezek hatását a felsőoktatásba való bekerülésre, és a teszttel szemben kialakult társadalmi attitűdöt.

A tesztrendszer bevezetése megvilágított néhány demográfiai faktort is, amelyek befolyásolják az egyetemi szelekciót, gátolják a társadalmi mobilitást. A falusi vagy alacsony jövedelmű városi tanulóknak a közoktatás gyenge minősége miatt eleve kisebb az esélyük a magasabb presztízsű szakokra, államilag támogatott helyekre bejutni, hátrányos gazdasági-társadalmi háttérük pedig lehetetlenné teszi az anyagi ráfordítást. Így csak alacsonyabb presztízsű, kevésbé népszerű szakokra juthatnak be, ami hosszú távon ennek a rétegnek a társadalmi, gazdasági marginalizálódásához vezet. A tesztrendszer segítette ugyan az esélyegyenlőség megteremtését és a felvételi körüli korrupct gyakorlatok eltűnését, mégis számos fenntartást fogalmaz meg a közvélemény és a szakma is a teszttel kapcsolatban. Az itemek gyenge minősége, a felvételi körüli folyamatos változások, amelyeket az oktatáspolitikai változása okoz, a tesztrendszer bizonytalan státusza bizalmatlanságot szül.

A szerzők az ukrainai tapasztalatokat globális perspektívából mutatják be, hangsúlyozva a nyugati, európai nyomás fontosságát. Ukrajnának a globális hálózatokba való bekapcsolódása társadalmi, gazdasági téren és az oktatás területén is magával hozza a nemzeti rendszer fejlődésének lehetőségét és kényszerét. További kutatásokat kíván an-

nak kiderítése, hogy vajon a reformok csak külső nyomásra, neoliberális erők hatására beinduló folyamatok, vagy a helyi igényekre, körülményekre való nagyobb odafigyelés eredményei is.

A Grúziáról szóló tanulmányhoz hasonlóan *Duishon Shamatov*nak a kirgizisztáni Nemzeti Standardizált Teszt hatását bemutató tanulmánya: *The Impact of Standardized Testing on University Entrance Issues in Kyrgyzstan (A standardizált tesztek bevezetésének hatása az egyetemi felvételre Kirgizisztánban)* is három periódust jelöl ki a felsőoktatásba való bekerülés körül kialakult korrupció történetében: a szovjet periódust, az átmeneti éveket és a teszt bevezetése (2002) utáni időszakot. A teszt adatbázisát elemezve a szerző főként földrajzi, etnikai eltérésekre hívja fel a figyelmet, pl. kiemeli a fővárosi és az orosz iskolák tanulóinak kiváló teljesítménye és a hegyekben működő iskolák tanulóinak gyenge teljesítménye közötti szakadékot.

A szerző kritikusan tekint a tesztrendszer bevezetésére és az oktatáspolitikai döntésekre, ugyanis a teszt több éven át bizonyította a közoktatási intézmények minőségi különbségeit, azt, hogy a teszt által mért képességek nagyon fontosak, mégsem történt semmilyen változás a közoktatásban. A középiskolai tanterveket nem fejlesztették; nem hangolták össze a tantervet, az oktatást és az értékelést; a problémamegoldás, a tudás mindennapi életben való alkalmazásának képességére a legtöbb iskolában továbbra sem koncentrálnak. Mindemellett a felsőoktatásba való bejutásért folyó harcban megjelent egy új szintér, az árnyékoktatás. Aki több pénzért, jobb magántanárhoz jár a vizsgára való felkészülés során, nagyobb valószínűséggel kerül be államilag finanszírozott helyre.

A korrupció elleni harc az oktatási szférában, úgy tűnik, általános jelenség a poszt-szocialista blokk országokban. A centralizált oktatási rendszerek, az autoriter irányítás, az ellenőrzés, minőségbiztosítás különböző formái viszont sokszor a pedagógiai folyamat egyik kulcsszereplőjének, a pedagógusnak a bizalmát ássa alá, és lehetetleníti el a minőségi munkára való törekvését (lásd pl. a romániai érettségi vizsgák utóbbi két évének rendszerét, ahol bekamerázott termekben írták meg a diákok vizsgadolgozataikat az egyetemi felvételi korrupció más szintre csúszott „kisöccse”, az érettségi körül kialakult korrupció ellen). Jelen tanulmány írója az évfolyam minden tanulmányában ráismert saját hazájában (Románia) is létező korrupciós problémákra, folyamatokra.

Habár az EE 44. évfolyamának második száma nem tematikus szám, mégis felfedezhetünk némi összefüggést a tanulmányok között: az oktatási reformtörekvések bemutatására koncentrált Délkelet- és Közép-Európa volt szocialista államaiban. Egy összehasonlító és három országtanulmányt találunk a számban: az első a gyerekbarát iskolák koncepciójának érvényesülését követi nyomon Közép- és Kelet-Európában macedóniai és törökországi fókusszal, a második az oroszországi vallásos neveléssel foglalkozik, a harmadik a nők státuszának megváltozását tanulmányozza Tádzsikisztánban, az utolsó pedig az örményországi felsőoktatásban dolgozók Bologna-képét tárja elénk.

A Child Rights and Quality Education: Child-Friendly Schools in Central and Eastern Europe (Gyermekek jogai és minőségi oktatás: Gyermekbarát iskolák Közép- és Kelet-Európában) című tanulmány szerzői (*Nancy Clair, Shirley Miske, Deepa Patel*) az UNICEF kezdeményezésére készített munkájukban bemutatják a gyermekbarát iskolák (CFS) koncepciójának legfontosabb standardjait, amelyek a Gyermekek Jogairól Szóló Egyezményen (1989-ben

fogadta el az ENSZ közgyűlése) alapulnak, és azokat a kezdeti próbálkozásokat, eredményeket, amelyeket a régió országai ebben a tekintetben elértek. Közép- és Kelet-Európa országainak oktatási rendszere a Szovjetunió és Jugoszlávia felbomlása után az óvodától a felsőoktatásig reformra szorult. A nemzetközi szintéren megjelenő holisztikus, rendszerszintű reformtörekvés a gyermekbarát iskolák koncepciója volt, ami a gyerekek hangját, jogait és igényeit helyezi az oktatási reform középpontjába. Mára olyan rendszerszintű standardok kidolgozását és kipróbálását kezdték el a régió országai, köztük Törökország, Macedónia, Azerbajdzsán, Koszovó, amelyek túlmutatnak az akadémiai tartalmak mérésén és képesek az oktatásban a gyermeki jogok betartását vizsgálni.

Az emberi jogokon alapuló oktatásnak négy alapelve van: a diszkriminációmentesség; a gyermek érdekében való cselekvés; az élethez, életben maradáshoz és fejlődéshez való jog lehető legteljesebb biztosítása; a gyermek joga, hogy beleszóljon a saját életét érintő dolgokba. Az esélyegyenlőség megteremtése, a kognitív szféra mellett az érzelmi és társas szféra fejlesztése, a nyelvi, etnikai, kulturális, vallási különbségek tiszteletben tartása mind a gyermekbarát iskola mutatói. A CFS célja nemcsak egy egyszerű program elindítása, hanem a CFS elveinek, értékrendszerének beiktatása az oktatáspolitikai dokumentumokba, a nemzeti és helyi reformokba. A szerző kiemeli azokat a dimenziókat, amelyek a CFS kereteinek tisztázása közben Közép- és Kelet-Európában leggyakrabban felmerülnek: inkluzivitás, eredményesség, egészséges, biztonságos és védelmező tanulási környezet, demokratikus részvétel, nemi egyenlőség, multikulturalizmus.

A CFS céljainak elérése érdekében a rendszerszintű standardok kidolgozása fontos ugyan, de még nem garantálja azt, hogy az oktatás valóban a gyermeki jogok alapján fog megvalósulni az egyes iskolákban. Az egész rendszer sikeressége szempontjából sokkal fontosabb a pedagógusok céltudatos együttműködése és a belső motivációjukból fakadó elkötelezettség – idézi a szerző *Fullant* (2011). Mivel a gyermeki jogokon alapuló oktatást biztosító standardok nem elegendőek, a CFS stratégiák, a standardok kidolgozása mellett, magukban foglalják a következőket is: biztosítani a gyermeki jogoknak mint a CFS előfeltételének megértését; a jogból, politikából, gyakorlatból és/vagy stratégiai tervekből érkező rendszerszerű támogatással segíteni a CFS koncepciót; jelentőségteljes partnerkapcsolatokat kialakítani a minisztérium, a szakértők, s nem állami szervezetek között; kidolgozni egy olyan értékelési rendszert, amely a CFS dimenzióit, standardjait, indikátorait veszi alapul; bevezetni egy kommunikációval és disszeminációval foglalkozó stratégiát. Ezeknek a stratégiáknak a mentén mutatja be a tanulmány szerzője Törökország és Macedónia helyzetét. Törökországban 2002-ben vezették be a CFS koncepciót, amely kb. 300 iskolában vált valóra. Macedóniában pedig a 2006-tól van jelen a CFS, ami ma már 10 kísérleti iskolában több mint 11 000 személyt, köztük gyerekeket, pedagógusokat, szülőket érint.

A macedón iskolakísérlet kvalitatív és kvantitatív adatok eredményeit elemezve arra a következtetésre jutottak a kutatók, hogy a pedagógusok és a gyerekek iskoláról alkotott képe a fentebb megjelölt dimenziók mentén elkezdett közeledni egymáshoz, ami egyrészt annak tudható be, hogy mindkét fél tudatosabban tekint a dimenziókra, másrészt annak, hogy megtanulták, az őszinte válaszok sokkal inkább hasznot hoznak, mint kárt. A diákok saját jogaikról tanulva sokkal nagyobb felelősséget vállaltak magukért, tettei-

kért, jobban bevonódtak az osztálytermi tevékenységbe, fejlődött a kritikai gondolkodási képességük. A pedagógusok közötti együttműködés során számos nehézséget is feltártak a kutatók, de elmondható, hogy azok, akik a CFS dimenzióinak kidolgozásában részt vettek, nagyobb számban szerepeltek önkéntes alapon a szombati workshopokon is. A CFS egész oktatási rendszerre gyakorolt hatása még kevésbé látható, de az oktatáspolitikai dokumentumokba, a tantervi reformokba és a pedagógusok továbbképzésébe már sikerült beültetni a CFS alapelveit.

Joachim Willems tanulmányában: *Foundations of Orthodox Culture in Russia: Confessional or Nonconfessional Religious Education? (Az ortodox kultúra alapjai Oroszországban: Felekezeti vagy ökumenikus vallásoktatás?)* egy új tantárgyblokk kísérleti jellegű bevezetése kapcsán az oroszországi vallásos nevelés felekezeti kérdéseit járja körül. A témát először szélesebb körben tárgyalja, bemutatva az európai vallásoktatás stratégiáit, majd kitér a vallás és az oktatás kapcsolatának kérdéseire a posztkommunista Oroszországban, végül elemzi a tantárgyblokk egyik modulját (*Az ortodox kultúra alapjai*). A szerző rámutat arra, hogy Oroszországban sokan a vezetők, politikusok, szakértők közül is úgy tekintenek az ortodox egyházra, vallásra és a vallásos nevelés bevezetésére az iskolákba, mint az orosz társadalom és oktatási rendszer megmentőire, akik visszatartották a nemzetet a morális, pszichikai elkorcsosulástól. Az állam és az egyház együttműködése nemcsak egyiknek vagy másinak hajt hasznát, de az egész társadalom javára is lehet. Mivel a vallásosság és a hazafiság fogalma Oroszországban némileg összemosódik („egy orosz ortodox a lelkében akkor is, ha nem volt megkeresztelve és nem jár templomba” idézi a szerző *Furman, Kaarijen, Karpov* 2005-ös kérdőívének egyik kijelentését, amellyel a megkérdezettek 84 százaléka egyetértett), a hazafias nevelés pedig az orosz oktatáspolitikai egyik legfontosabb céljává vált az utóbbi időben, az állam minden segítséget megad a vallásos nevelés elősegítésére.

A tantárgy státuszát, nevelési céljait, tartalmait elemezve *Willems* azt találja, hogy egyrészt *Az ortodox kultúra alapjai* címet viselő modul részben felekezeti, részben felekezettől független. Függetlenségét bizonyítja, hogy heterogén vallási összetételű csoportoknak szánták, a tantárgyat tanítónak nem kell feltétlenül ortodoxnak lennie, a modul tanításához nem szükséges az egyház jóváhagyása, nem célja a diákok személyes hitét, hitvallását megerősíteni vagy gyengíteni, sem pedig az ortodox vallás felé terelni őket. Sokkal inkább egyfajta állampolgári nevelést kíván nyújtani, ami elősegíti a hazafiság és más pozitív attitűdök megerősödését. Másrészt viszont a tankönyv nagyon sok ortodox egyházi témát jár körbe, a bemutatott témákat az ortodox egyház szempontjából tárgyalja, és regionális szinten az ortodox egyházat is bevonják a tantárgyblokk koordinálásába, megvalósításába. Az akkulturáció segítése mint nevelési cél pedig azt eredményezi, hogy a tantárgyblokk moduljait elsajátító tanulók az ortodox tradícióban akkulturálódnak. Habár úgy tűnik, a diákok szabad vallásválasztási jogai sérülnek a tantárgyblokk bevezetésével, mégis naivítás lenne azt gondolni, hogy a nem felekezeti vallásos nevelés előnyösebb lehet, mert az mindig semleges.

Alan J. De Young résztvevő megfigyelésen és strukturálatlan interjú alapján alapuló etnográfiai kutatásának *Gender and the Pedagogical Mission in Higher Education in Tajikistan: From Leninabad Pedagogical Institute into Khujand State University (Gender és pedagógiai misszió*

a felsőoktatásban Tádzsikisztánban. A Leninabad Pedagógiai Intézettől a Khujandi Állami Egyetemig) fő célja a nők helyzetének bemutatása, a nemi egyenlőtlenségek feltárása egy tradicionálisan férfiközpontú társadalomban, ahol a szovjet idők nemi esélyegyenlőséget biztosító programjai és politikája után – a szabaddá vált országban – a nők elveszítették addig kivívott gazdasági, politikai jogait. Az 1920-as, 30-as években Tádzsikisztánban a „kulturális forradalom” és az oktatási rendszer kiépítése következtében nagyon sok nő tanulhatott és kapott később társadalmilag és anyagilag is megbecsült tanítói állást. Ilyen értelemben az oktatás, és főként a felsőoktatás sokat segített a nők társadalmi pozíciójának javításában. A Szovjetunió összeomlása után azonban a pedagógusi státusz egyre alacsonyabb lett, a tanítói fizetések pedig a minimálbérhez közelítettek. 2009-ben a felsőoktatásba bekerülők kevesebb, mint egyharmada nő. A tanulmányban idézett interjúrészletekben szomorú női sorsok elevenednek meg, és ha a szovjet időkben a nők számára teremtett lehetőségeket összehasonlítjuk napjainkban a tadzsik fiatal nők számára adódó lehetőségekkel, határozott minőségi romlást fedezhetünk fel. A hanyatló felsőoktatási rendszerrel szemben – amely kevés sikerrel ugyan, de megpróbálja a fiatal (gyakran már férjezett, gyereket nevelő) nőket egyetemi oklevélhez segíteni – a társadalomban egyre nagyobb hatalmat kap a tradicionális patriarchális családszerkezet és az iszlámnak egy erősen konzervatív irányzata, amelyek együttesen a lányok oktatási esélyegyenlősége ellenében hatnak.

Susanna Karakhanyan, Klaas Van Veen és Theo Bergen egy kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatják be tanulmányukban: *Teacher Perceptions of Bologna Reforms in Armenian Higher Education (A Bologna-folyamat percepciója az örményországi felsőoktatásban dolgozó oktatók körében)*, amelynek során 279 örményországi egyetemi oktatót kérdeztek meg a Bologna-rendszer bevezetéséről. A szerzők hangsúlyozzák a Bologna-rendszer poszt-szovjet környezetbe való implementálásából fakadó sajátosságokat, és a siker érdekében sürgetik a reformhoz való hozzáállás revízióját. Az elemzés kitér az oktatók változással szembeni attitűdjére, érzelmeire, a szervezeti kultúrára, a reform implementálásával kapcsolatos aggodalmaira.

A 44. évfolyam harmadik száma a holokauszt oktatásával foglalkozik Európában, a berlini fal leomlása után. A szám szerkesztői, *Dayle Stevick és Debprah L. Michaels* a bevezetésben elénk tárják a nyugat-európai és kelet-európai holokauszt-felfogás eltéréseinek politikai, történelmi, társadalmi, kulturális okait, de hangsúlyozzák, hogy egy ország, egy régió különböző népcsoportjai, társadalmi csoportjai is egészen más perspektívából szemlélnék bizonyos történelmi eseményeket. Nem lehet nemzeti vagy regionális szintre leegyszerűsíteni, általánosítani a holokauszt-felfogás különbözőségeit. A téma részleteinek és árnyalatnyi különbségeinek megértése érdekében a szerkesztők néhány mondatban felvázolják a holokauszt közép- és kelet-európai vonatkozásait, a történelmi tényeket és néhány ok-okozati összefüggést. A közös európai identitás kialakítása érdekében kiemelt fontosságúvá válik az, hogyan, milyen perspektívából értelmezi a kortárs európai társadalom a holokausztot, és ezek a perspektívák hogyan befolyásolják mindazt, amit az iskolában a témáról tanítanak. Jelen lapszámmal nem annyira a holokauszt oktatásának módjára akarnak koncentrálni a szerkesztők, hanem inkább arra, hogy mit jelent az egyes közösségek számára ma a holokauszt, hogyan építik fel a képüket róla,

hogyan hat a helyi történelem erre a képre, milyen összefüggés van a társadalmi kontextus, a kultúra, az identitás és a holokauszt-kép között.

Wolfgang Meseth: Education After Auschwitz in a United Germany: A Comparative Analysis of the Teaching of the History of National Socialism in East and West Germany (Nevelés Auschwitz után az egyesített Németországban. A nemzeti szocializmus tanításának összehasonlító elemzése Kelet- és Nyugat-Németországban) című tanulmányával azt bizonyítja, hogy az egyesülés ellenére a nyugat-németországi embereknek mind a mai napig egészen más a hozzáállásuk a holokauszthoz, mint a kelet-németországiaknak.

Mindaddig, míg a két Németország nem egyesült, és Kelet-Németország antifasiszta történelemszemléletét át nem vizsgálták, lehetetlen volt olyan egységes perspektívát találni, ahonnan a holokausztra mint a német emlékezet egy összetevőjére rá lehessen tekinteni. Míg a 60-as évektől a 80-as évek végéig a náci múlt tanítása kizárólag az emlékezés felelősségét helyezte középpontba, addig az egyesülés után a „nevelés Auschwitz után” olyan új univerzális értékekkel gazdagodott, mint a tolerancia, az emberi jogok. A nemzeti szocializmus és a sztálinizmus összehasonlítása a totalitárius rendszereken keresztül az emberi jogokról tanítja a szemlélődőt.

A tanulmány tantervek és tankönyvek szövegének elemzésén keresztül a nemzeti szocializmus és a holokauszt értelmezésének és tanításának három szakaszát mutatja be: a két Németország egészen eltérő perspektíváit, az egyesülés utáni időszakot és napjaink diskurzusait. A két Németország egymással ellentétes perspektívából szemlélte a nemzeti szocializmust: az antifasiszta, illetve a nemzeti perspektívából, az pedig, ahogyan a történelemnek ezt a korszakát értelmezték, meghatározta a kollektív énképüket is. A történelemkönyvek természetesen egészen más hősöket és áldozatokat vonultatnak fel a két oldalon, a történelmi jelentőségű események sem mindig egyeznek, de ha mégis, a róluk szóló narratívák egészen különbözőek. A berlini fal leomlása után az egyesült Németország elutasította a nemzeti szocializmus marxista-leninista interpretációját, és 1990. április 12-én felelősséget vállalt a náci múlt történelmi örökségéért. De ez a kijelentés sokáig csak szimbolikus maradt, semmilyen politikai vagy pedagógiai program nem követte. Az első tantervreformok során (1989–1993) a történelem tanítása azért okozott nagy problémát, mert nemcsak a múltat kellett más perspektívából nézni (főleg a volt keletnémeteknek), de a 40 évnyi különböző történelmi sorsot is be kellett volna illeszteni a tankönyvekbe, és a szocializmusból már rég kiábrándult, de a kapitalizmussal szemben bizalmatlan keletnémetek, s köztük a tanárok is sokáig reménykedtek egy harmadik lehetséges útban. Az első átdolgozott tantervek, tankönyvek átvették a nyugatnémet érték- és normarendszert, a nemzeti szocializmus prezentálása alig különbözött a nyugatnémet látásmódtól, a 40 évnyi keletnémet történelemről pedig egy szó sem esett, mély hallgatásba burkolták, mint 40 évvel korábban a nemzeti szocializmus ügyét Nyugat-Németországban. A szerző *K. Mannheim* és *Assmann* gondolatait idézve jut arra a következtetésre, hogy a nemzeti szocializmus mára már történelmi adattá, ténnyé változott, a kommunikatív emlékezet kulturális emlékezetté, és az unokák, dédunokák generációjának történelmi tudatában a holokausztnak alig van jelentősége. A „soha többé Auschwitz” imperatívusza, ami az előző generációk számára egzisztenciális krízist jelzett, és konkrét morális aggodalommal kapcsolódott össze, az új generáció számára egy mások által közvetített megfontolandó

erkölcsi üzenetté vált. A holokauszt oktatásának újabb és újabb formái – a történelmi tudatosság fenntartása és a negatív nemzeti identitás, valamint az ezt nagy valószínűséggel követő ellenállás elkerülése érdekében – arra koncentráltak, hogy a holokausztot tágabb, az egész emberiséget érintő kontextusba helyezték, és az általános emberi erkölcsök értékére hívják fel a figyelmet.

Matthias Proske: "Why Do We Always Have to Say We're Sorry?": A Case Study on Navigating Moral Expectations in Classroom Communication on National Socialism and the Holocaust in Germany („Miért kell mindig azt mondanunk: Sajnáljuk?” Esettanulmány a nemzeti szocializmust és a holokausztot érintő osztálytermi kommunikációban felmerülő erkölcsi elvárásokról) című tanulmánya a holokauszt jelenségének pedagógizációjával és nemzetközivé válásával foglalkozik. A tanulmány első része részletesen bemutatja az emlékezés kultúrájának azon elemeit, amelyek hatással vannak a holokauszt oktatására, avagy az „emlékezés pedagógiájára”. A második rész főként módszertani kérdéseket világít meg, például az osztálytermi kommunikáció fogalmát, ami lehetővé teszi, hogy a történelemórákat az emlékezés kultúrájának részeként értelmezzük. A harmadik részben egy esettanulmány bemutatásával a szerző azt szemlélteti, hogyan tárgyalják ennek a témának a jelentéseit az osztálytermi kontextusban, és hogy ezek az osztálytermi diskurzusok hogyan viszonyulnak az emlékezés kultúrájának speciális kontextusához Németországban. Az osztálytermi diskurzusok a társadalom kommunikatív és kulturális emlékezetének metszéspontjában helyezkednek el: a német emlékezetbe bevéselt erkölcsi elvárások képesek az osztálytermi interakciókban a felháborodás, a mentség, öngazolás, cáfolás dinamikáját előidézni pedagógiai szándékosság nélkül. A kulturális emlékezet jelentéseit a diákok ezekben az osztálytermi diskurzusokban tárgyalják meg, alakítják ki közösen saját maguk számára.

W. Meshet tanulmányához hasonlóan *Johan Dietsch* is azt vizsgálja történészszemmel, hogyan kezelik a történelemtankönyvek a holokausztot Ukrajnában, ezáltal képet adva arról, hogyan sikerült a szovjet hatalom alól kikerült országnak beillesztenie a holokausztot saját történelmi kultúrájába *Textbooks and the Holocaust in Independent Ukraine – An Uneasy Past* (Tankönyvek és a holokauszt a független Ukrajnában. Egy nehéz múlt). A szerző nem hagyja figyelmen kívül az ukrán nép érintettségét a témában, ugyanakkor a közös európai identitás kialakítása szempontjából elengedhetetlennek tartja az elszámolást ezzel a terhes történelmi örökséggel. A tanulmány szerint a holokauszt öröksége mind a mai napig nehezen egyeztethető össze az ukrán történelmi kultúrával, nincs egy stabil álláspont a témával kapcsolatban. Az ukránok holokausztban betöltött szerepéről szóló narratívák egy része náci kollaboránsként, elkövetőként, másik része viszont áldozatként mutatja be az ukránokat. A két egymással ellentétes narratíva jelenik meg a tankönyvekben is, de mindkettő összeköti a holokauszt problémakörét az ukrán népet érintő népirtással, az 1932–33-as éhínséggel (Holodomor), és a két tragédia közötti kapcsolat bemutatása mindkét narratívában problematikus. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a holokauszt értelmezése Ukrajnában sokkal tágabb történelmi perspektívából történhet csak meg, ugyanis az ukránok és a zsidók között évszázadok óta fennálló feszült viszonyban kell keresnünk a probléma gyökereit.

A tankönyvek szövegein végzett elemzés tanúsága szerint a szovjet idők tankönyveiben szinte semmilyen jelentőséget nem kapott a holokauszt, a 90-es évek tankönyvei pedig a szovjet történelmi kultúra termékeként jöttek létre, mentalitásukat tekintve sokkal inkább az autoriter, kommunista értékrendszerhez hasonlítanak, annak ellenére, hogy folyamatosan hangsúlyozzák a „mi történelmünk” (ukrán) szembenállását az „ő történelmük”-kel (szovjet, orosz). Sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a 90-es évek történelemtankönyvei az ukránok szenvedéseinek, amelyeket a szovjet uralom alatt kellett elszenvedniük, mint a zsidók sorsának, amelyet épp csak érintőlegesen tárgyalnak. Míg a nemzeti történelmet tárgyaló könyvekből szinte teljesen hiányzik a holokauszt tárgyalása, a világtörténelem tanításában használt könyvek úgy mutatják be a holokausztot, mint az európai zsidóság megsemmisítésének történetét, de egy olyan történetet, ami Ukrajna határain kívül történik az összes európai országban (az ukrán történelem teljesen kima-radnak a tankönyvből).

A holokauszt interpretációja az ezredforduló környékén változik meg az ukrán tankönyvekben: az eddigi tankönyvekben kizárólagosan tárgyalt világháborús történelem, események mellett megjelenik az antiszemitizmus és a holokauszt fogalma is. A kutató talál olyan történelemtankönyvet, amelyben bizonyos szövegek erősítik azt az antiszemita nézetet, miszerint a zsidók, ha nem is teljes mértékben, de részben felelősek voltak a szovjetek által az ukránokon elkövetett igazságtalanságokért. Egy másik ezredfordulón készült tankönyv azonban érzelmileg közelíti meg a holokauszt témáját, megrendítő fényképeket mutatva be a láger életéből, és inkább az általános emberi értékekre, jogokra és kötelezettségekre helyezi a holokauszt tanításában a hangsúlyt, mint a történelmi tények felsorolására.

A kutató arra a következtetésre jut, hogy a nehéz múlt megoldatlan történelmet eredményez. A politikai törekvések pedig meghatározzák azt is, hogyan látja, láttatja magát egy nemzet. Az Európai Unióhoz való közeledésnek a holokauszt tárgyalásának az átgondolását is maga után kell vonnia Ukrajnában.

Mindhárom tanulmány különleges jelentőséget tulajdonít a történelem oktatásának, és ezen belül is a történelemtankönyveknek, a tankönyvekben megjelenő szelektált tartalomnak, ugyanis ezek különböző értékeket valló hatalmi csoportok vetélkedésének eredményeiként értelmezhetők, és centrális helyet foglalnak el a kollektív nemzeti emlékezet építésében, ugyanis az iskolarendszer minden diákja találkozik velük. Az állam által többé-kevésbé ellenőrzött oktatási rendszer épp ezek által a tankönyvek által alakítja ki a diákokban az egyéni és a nemzeti öntudatot, igyekszik lojális állampolgárrá alakítani a fiatalokat. Vagyis a tankönyvek a szocializáció eszközei és politikai viták, konfliktusok eredményei egyszerre. Politikai és kulturális trendeket tükröznek, ugyanakkor hatalmas befolyásuk van a politikára és a kultúrára.

Az évfolyam utolsó kötete azt vizsgálja, hogyan alakult az európai oktatási modell (vagyis az európai intézményi modell, oktatási kultúra, policy) Európán kívül, milyen hatása volt az európai oktatásnak Európától távoli országok oktatására, fejlődésére, és a távoli kultúrákkal való találkozások által mit tanult az európai oktatás, hogyan változott ezeknek a kölcsönhatásoknak a következtében. A szám a kívülállók szemszögéből pillant rá arra, hogy mit jelent ma, és mit jelentett az utóbbi évszázadokban az európai oktatás

a világ számára. Azokat a nehézségeket igyekeznek feltérképezni a szám, amelyek a másság és az azonosság megítélésében az európai oktatással szemben a gyarmatokon vagy a volt gyarmatokon megjelentek.

Erin P. Hardacker neveléstörténeti tanulmánya *The Impact of Spain's 1863 Educational Decree on the Spread of Philippine Public Schools and Language Acquisition* (Az 1863-as spanyol oktatási dekrétum hatása a Fülöp-szigeteki állami iskolák elterjedésére és a nyelvelsajátításra) a spanyol gyarmatosító oktatáspolitikát Fülöp-szigeteken történt beiktatását és annak hatását követi nyomon, összefüggéseket tárva fel az oktatási reform és a társadalmi változások között.

A Fülöp-szigetek oktatásának máig ható reformja (1863) tulajdonképpen a spanyol államhatalom azon törekvése volt, hogy megteremtse a gyarmati bürokratikus vezetés végrehajtó rendszerét, az addig elenyésző számú egyházi és magániskolákból álló oktatási rendszerrel párhuzamosan minden városban fiú- és lányiskolákat, tanítóképzőket hozott létre, ezáltal lehetővé téve az ingyenes spanyol nyelvű oktatást a társadalom szélesebb rétegei számára. Az európai értelemben közoktatást létrehozó rendelet célja azonban (ugyanúgy, mint a legtöbb európai országban) nem a nép felvilágosítása, hanem sokkal inkább a gyarmatosító hatalom szolgálatának biztosítása volt. A katolikus egyház papjai már a kezdetektől tartózkodtak a spanyol nyelven való tanítástól, egyáltalán a spanyol nyelv megtanításától a bennszülöttek számára, ezt ugyanis veszélyesnek tartották. A reform gyakorlatba ültetése számos akadályba ütközött, ezek közül a legnagyobb a fellépő pedagógushiány és az iskolák fenntartásának, működtetésének anyagi forráshiánya volt. A reform azonban néhány évtized lefolyása alatt valóban a visszájára fordult: felvilágosult elméjű emberek léptek ki az iskolapadokból, a modern európai gondolkodás pedig felébresztette a Fülöp-szigetek őslakosaiban a nemzeti öntudatot, és a gyarmatosítók iránti lojalitás helyett a gyarmatosítókkal való szembeszegülést eredményezte. Amikor a 20. század elején az amerikaiak a szigetre érkeztek, és ez a kiterjedt európai mintájú oktatási rendszer nagy csodálkozást váltott ki belőlük.

Daniel Joseph Walther hasonló történetet mesél el *Creating Germans Abroad: White Education and the Colonial Condition in German Southwest Africa, 1894-1914* (Németté nevelés idegenben. Fehérek oktatása és gyarmati feltételek a német Dél-Afrikában, 1894–1914) című tanulmányában Németország délnyugat-afrikai gyarmatáról (a mai Namíbia), azzal a különbséggel, hogy itt a német oktatási rendszer felépítésének, adaptálásának az volt a célja, hogy a gyarmatokra emigrált németek őrizzék meg német identitásukat, így szolgálván a későbbiekben is a Német Birodalom javát. A tanulmány bemutatja 20 év intézményi fejlesztéseit, a tantervek tartalmait (pl. helyi történelemtananyag a németek számára), és az oktatási rendszer fejlesztésének eredményeit. Sikerként könyvelték el azt, hogy 20 év alatt a kezdeti 287-ről 1000-re nőtt a beiskolázott fiatalok száma, ami az összes beiskolázható korú fiatal egyharmadát jelentette. Ugyanígy sikerként értékelték, hogy két év alatt az őslakos afrikaiak a német iskolákban szinte tökéletesen megtanulták a nyelvet, megtanultak írni, olvasni. Mivel az iskolák célja a populáció germanizálása, a német identitás megerősítése volt, legnagyobb kudarcként is azt értékelték, ha nem sikerült megfelelő szinten kialakítani a fiatalokban a német jellemet, a német érzületet. Ugyanakkor az oktatáspolitikai magyarázatokban ennek a kudarcnak legtöbbször nem az iskola, hanem a

szülők voltak a felelősei, mert afrikaiakra bízta gyermekeik dajkálását, megengedték, hogy gyermekeik afrikai kortársaikkal barátkozzanak és megtanulják a bennszülöttek nyelvét.

Hoda A. Yousef az Egyiptomban létrehozott európai típusú oktatás több mint százéves fejlődéstörténetét mutatja be *Seeking the Educational Cure: Egypt and European Education, 1805-1920s* (Az oktatás gyógy módjának kutatása. Egyiptom és az európai oktatás) című tanulmányában. Az eddigiektől kissé eltérő módon, itt nem egyedül a gyarmatosító hatalom azon törekvésével találkozunk, hogy az európai iskolarendszer implementálása által saját hatalmát erősítse, hanem azzal is, hogy a helyi hatalom célja elsősorban egy jól működő, hatékony iskolarendszer kiépítése, aminek az elérése érdekében európai mintákat követ. Természetesen ebből a történetből sem lehet kihagyni az angol gyarmati lét évtizedeit. Az évszázadok során Egyiptomban egyfajta hibrid iskolarendszer jött létre, átvette az európai modern módszereket, de az oktatás helyi karakterét is igyekezett megőrizni. A tanulmány szerzője az egyik legerősebb befolyást gyakorló európai eszmeként az oktatás társadalomgyógyító erejében való hitet azonosítja.

Barbara Schulte tanulmánya *Europe Refracted: Western Education and Knowledge in China* (Európa fénytörése: Nyugati oktatás és tudomány Kínában) több szempontból is igen érdekes és tanulságos. Egyrészt azért, mert villanásszerű képekben mutatja be azt, hogyan hatott kisebb-nagyobb megszakításokkal az európai kultúra és oktatás a kínaira, több mint négy évszázadon keresztül. Másrészt, mert ráébreszti az európai olvasót (s valószínűleg az amerikaiat is) arra, mire tanította Európát a kínai kultúrával és civilizációval való találkozás. Vagyis, mivel a kínai kultúra és civilizáció mint az európai alternatívája jelent meg, és nem került függő viszonyba vele, a kölcsönös egymásra hatás sokkal erőteljesebb volt, mint a gyarmatosított országok esetében.

A szerző a történelmi áttekintést a jezsuita misszionáriusoktól kezdi, és meggyőző érvekkel bizonyítja, mekkora művelődés- és kultúrtörténeti jelentősége volt Európa számára a jezsuiták által közvetített Kína-képnek. A felvilágosodás korszakára Kína egy olyan birodalom jelképévé vált, amelyet nem az egyház, hanem bölcs uralkodók és filozófusok vezetnek. Mindez a nyugati (európai) nevelésben azt az illúziót erősítette, hogy létezhet ideológiával terhelt és ideológiamentes tudás.

A 18. századra viszont Kína az egyfajta felvilágosítói szerepből a felvilágosítandó beteg szerepébe csúszott. A régi többközpontú világ képe felbomlott, Európa a modern globális hierarchia tetejébe lépett, Kínából pedig Ázsia „szegény embere” lett (ugyanúgy, mint Törökországból Európában). Az európai oktatásnak ebben a helyzetben társadalomgyógyító szerepet tulajdonítottak, és az európai oktatási intézmények mintájára alapítottak iskolákat, amelyekben Európából jött tanárok európai tankönyvekből európai tanterv szerint tanítottak. Az új oktatási rendszer a „kínai esszencia, nyugati funkció” elve alapján működött. Az első világháború után a modern ipari társadalomból kiábrándult európai filozófusok azonban újból Kína felé fordultak, a keleti kultúrában vélték megtalálni azt a spiritualizmust, amit sajátjukból hiányoltak. Az európai és kínai oktatásnak az amerikaiakkal való szembeállításában kiemelkedő szerepe volt *Eucken és Chang* 1922-ben kiadott filozófiai művének, amelyben a német és a kínai oktatás hasonlóságát (az ember belső fejlődésének fontossága) állították szembe az amerikai oktatás pozitivista, pragmatista jel-

legével. Az amerikai oktatás modelljét, ami a fejlődést és a sikerességet állította a modern kor középpontjába, Kínában úgy interpretálták mint veszélyforrást más nemzetek szabad, intellektuális és morális fejlődésére. A német idealizmus és a kínai konfucianizmus vagy taoizmus tanaihoz képest az amerikai oktatás felszínesebbnek tűnt. A német neveléstan holisztikus, kulturális látásmódja miatt kapta Németország Kínában „a nevelés nemzete” címet, az európai „szellemi testvér” (azaz Németország) példája ösztönzőleg hatott a kínai modernizációs folyamatra. A tükör, amit Kína Németország és a német nevelés számára tartott, arra szolgált, hogy Németországot és a német idealizmust Amerikával, az amerikai pragmatizmussal szemben megerősítse.

A tanulmány mindvégig arra törekszik, hogy a kultúrák találkozásának kölcsönhatását mutassa be.

Az EE utóbbi három évfolyamának számait böngészve az európai olvasó is elgondolkodik azon, hogy újra kell rajzolni saját, Európáról alkotott mentális térképeit. Azonban az oktatásban tapasztalt hasonló problémák, helyzetek, kihívások azt erősítik, hogy az EE szerkesztői által sugallt geopolitikai Európa-értelmezés nagyon is érvényes. Már csak az a kérdés, hogy az amerikai oktatáskutatók által szerkesztett tükörrel szembenézve mit mond magáról az európai oktatás- és neveléstudomány.

IRODALOM

- CARUSO, M. AND SOBE, N. W. (eds.) (2012): *European Education. European Education Outside Europe. Historical Perspectives on Perceptions and Practices.* 44/4.
- DRUMMOND, T. W. AND DEYOUNG, A. J. (eds.) (2012): *European Education. The New Educational Assessment Regimes in Eurasia: Impacts, Issues, and Implications.* 44/1.
- MATTHEOU, D. (eds.) (2011): *European Education. The Bologna Process Revisited: Lessons from the Balkan Countries.* 43/3
- SILOVA, I. (ed.) (2010): *European Education. A Decade in Review.* 42/1.
- SILOVA, I. AND BREHM, W. C. (eds.) (2010): *European Education. William W. Brickman: His History, Our History.* 42/2.
- SILOVA, I. AND BREHM, W. C. (eds.) (2010): *European Education. A European Spring: Flat, Bumpy, or Uncertain?* 42/3.
- SILOVA, I. AND SOBE, N. W. (eds.) (2010): *European Education. Cultural Diversity, Identity, and Change in European Education.* 42/4.
- SILOVA, I. AND SOBE, N. W. (eds.) (2011): *European Education.* 43/1
- SILOVA, I. AND SOBE, N. W. (eds.) (2011): *European Education.* 43/4.
- SILOVA, I. AND SOBE, N. W. (eds.) (2012): *European Education.* 44/2.
- SOBE, N. W. AND SILOVA, I. (eds.) (2011): *European Education.* 43/2
- STEVICK, D. AND MICHAELS, D. L. (eds.) (2012): *European Education. The Continuing Struggle over the Meanings of the Shoah in Europe: Culture, Agency, and the Appropriation of Holocaust Education.* 44/3.