

## KÖNYVEKRŐL

### Összehasonlító neveléstudomány két kötetben

Az iskolaügy világában a globalitás és a lokalitás együtt járó, szerencsés esetben egymást jól kiegészítő fogalmak. Vannak a szakmának olyan képviselői, akik miközben az iskolaügy átfogó trendjeit, a nagy összefüggéseket kutatják és azok jelenségeit ott helyben és személyesen igyekeznek megtapasztalni, maguk köré tudják gyűjteni a szakma nemzetközi reprezentánsait, olyanokat, akik munkásságuk, kapcsolataik és kötődéseik, révén úgyszólván a szakma teljességét képviselik.

Míndez persze csupán keveseknek adatik meg a neveléstudomány népes, országhatárokkal, ideológiákkal és irányzatokkal erősen tagolt világában.

A szerencsés témaválasztás következetes és kitartó munkásság mellett sajátos kompetenciákat, hivatástudatot hordozó egyéniséget is feltételez. Olyan egyéniséget, amely alkalmas a sokrétű kommunikációra, a szakmai és személyközi kapcsolatok tapintatos és tartós építésére, életben tartására.

Az összehasonlító pedagógia különösen előnyös tudományos terep a globalitás és lokalitás szempontjainak egyidejű érvényesítésére, mégsem – ennek a diszciplínának a vonzáskörében sem – válik, válhat mindenképpen olyan kohéziót teremtő személyiséggé mint *Wolfgang Mitter* professzor a *DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung)* korábban volt igazgatója.

A kapcsolatépítéshez természetesen idő is szükséges, szakmailag jól kihasznált idő. Mitter professzornak megadatot, hogy 70. születésnapjára kollégái az öt kontinensről személyesen vagy tisztelgő írásaikkal „köré gyűljenek”, hogy ebből az alkalomból ünnepi ülésen köszöntsék és az összehasonlító neveléstudományt képviselve szóljanak az ünnepelt érdemeiről, írjanak a tudományterület aktuális eredményeiről.

#### *Röviden az ünnepeltről*

*Wolfgang Mitter* élete és pályája a sokkultúrájú, többnyelvű térségekkel, ezek iskolaügyének tanulmányozásával fonódott egybe. Csehországban született, Németországban nevelkedett és folytatott tanulmányokat. Filozófiát, történelmet, szlavisztikát és anglisztikát tanult. Tanárként, majd a főiskolán és egyetemen a neveléstudomány oktatójaként kezdte a pályáját. Lüneburgban, Hamburgban. 1972-től él Frankfurtban és dolgozik a DIPF-ben, ahol az általános és összehasonlító pedagógiai részleget vezette hosszú időn át. Két periódusban, 1995-ig volt az intézet igazgatója.

Fő kutatási területe az oktatási rendszerek összehasonlítása. Kezdetben a Nyugat és Közép-Kelet Európai országok iskolarendszereivel foglalkozott, majd mind szélesebb földrajzi térségek iskolaügyével. Igen sokat utazik ma is. Előadássorozatok, konferenciák és tanulmányutak során bejárta Európa és Észak-Amerika országait, eljutott Kelet és Délkelet Ázsia több országába is. Számos nemzetközi szakmai testület tagja, tisztségviselője, több tudományos társaság, egyetem tiszteletbeli tagja, díszdoktora. Sokat publikál: mintegy 350 tudományos közleményét jegyzi a szakma. A születésnap alkalmához két kiadvány párosult: a *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis* (Összehasonlító neveléstudomány. Kihívás – közvetítés – gyakorlat) c. két kötetes, 824 oldal terjedelmű, három nyelven írt tanulmányokból szerkesztett monográfia a Böhlau Kiadótól, és az ünnepi ülésszak eseményeinek és beszédeinek gyűjteménye (*Akademische Feier für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag am 16. September 1997 im Frankfurter Römer, 63 p.*), amely a DIPF saját kiadványaként jelent meg.

Ez utóbbi kötet jegyzőkönyv-szerűen tudósít az ülészak eseményeiről, köztük *Báthory Zoltán* köszöntő szavairól. Az ünnepelt a válaszbeszédében a nemzetközi összehasonlítás jelentőségét, a kutatások célkitűzéseit, az intézet törekvéseit összegzi. A köszöntések egyik mozzanataként adták át *Mitter* professzornak a munkatársai a *Vergleichende Erziehungswissenschaft* díszkötéses példányát, amelyet a tiszteletére szerkesztettek. A

szerkesztés – mint elmondták – a kiadvány tematikájával, terjedelmével, nemzetköziségével, nyelvi összetételével a szakmai kapcsolatok sokrétűségét kívánta kifejezni.

Könyvismertetésünk az 59 tanulmány közül válogatva azt a tágasságot kívánja érzékeltetni, amit az intézet és az ünnepelt szakmai, tudományos, kutatószervezői kapcsolatrendszere reprezentál. A kiadvány egy bevezető tanulmányra és öt tematikus fejezetre oszlik:

Az összehasonlító neveléstudomány elméleti és módszertani aspektusai (17 cikk)

Oktatáspolitikai és összehasonlító neveléstudomány (7)

Az oktatásügy globális összehasonlítása és nemzetközi aspektusai (12)

Országtanulmányok (11)

Történeti dimenzió (11)

Oskar Anweiler, a bochumi egyetem professzora „*A neveléstudomány és a nemzetközi összehasonlító oktatáskutatás mint kihívás és felelősség*” c. tanulmányában a szakterület egészét jellemző trendeket tekinti át. A terminológiai tisztázódás az összehasonlító neveléstudományban azt az utat jelenti, amely az országok közötti praktikus és politikai motivációk keltette „országismerettől” vezetett el az oktatáskutatás különböző irányainak 60-as évekbeli jelentkezésén át az akadémiai diszciplínáig. Az összehasonlítás „nemzetközi” jelzője maga is változó értelmet nyert: napjainkra jelenti a nemzetközi szempontú összehasonlítást az oktatás-kutatás különböző területein, más összefüggésekben viszont az „interkulturális” tartalmú vizsgálódásokra használják egyre gyakrabban.

Kelet-európa utóbbi évtizede újra aktuálissá tette azt a kérdést, hogy mennyiben tekinthető az összehasonlító neveléstudomány a neveléstörténet jelenre vonatkozó folytatásának. Az említett térség – Anweiler szerint – egyértelműen választ fogalmazott azzal, hogy a rendszerváltással felértékelődtek a hazai és nemzetközi iskolaügyi előzmények, a folytonosság vizsgálódásai, amelyek jellemző tematikáját adta pl. a reformpedagógia.

Az interkulturális megközelítés, vagy ahogyan Anweiler professzor nevezi: a kultúrösszehasonlító oktatáskutatás a korábbi gazdasági és politikai szempontú kutatásoknak az ellensúlyozását célozza és a szellemi tudományi hagyományokra támaszkodik. Fontos kérdés azonban, hogy a nagy kultúrkörök vagy a régiók esetében az összehasonlításban a kultúra melyik összetevőjét helyezik előtérbe: a nemzetközi megértést vagy „kulturharcot”, vagy esetleg a több nemzetet egyesítő birodalom széthullását követően a nyelvi, kulturális dominanciát kívánják igazolni. A tanulmány rámutat, hogy az összehasonlító neveléstudomány a nevelésügy XX. században felvetődött nemzetköziségének egyik megjelenési formája és egyben maga is nagy szerepet játszik a neveléstudomány nemzetközivé tételében.

De hogy nem töretlen az út valamiféle „világpedagógia” kialakulása felé, azt jól mutatják a „globalizáció” eszméje és gyakorlata körüli viták, vagy a nyugati iskolamodellek átvételének nehézségei a fejlődő országokban. Nem egyszerűbb a helyzet a gyorsan változó felsőoktatásban sem a rendszerek összeillesztése terén. Hasonlóan sok az ellenérv és az ellenérvés a modern kommunikációs technológia által kínálgató „homogenizáció” esetében is.

Komoly kihívások ezek az összehasonlító neveléstudomány számára, olyanok, amelyek jelzik a szakterületnek a diszciplináris határokon túlmutatató funkcióit és felelősséget.

*Bildungspolitik* és *educational policy* – a második fejezet kulcskifejezései – nem egészen ugyanazt jelenti. Az egyik (a német változat) körülbelül annyit tesz, mint magyarul az oktatásügy politikai aspektusai. A másik (az angol verzió) inkább oktatásügyi döntéshozatalra utal. Az egyik országos szintű politikát foglal magában, a másik pedig döntéselőkészítést. A második fejezet tanulmányaiban mindkettő benne foglaltatik. *Gomes Heyneman*, *Süssmuth* és *Vorbeck* az európai kategóriába tartozik; *Müller-Solger*, *Knauss* vagy *Ryba* inkább a másodikba.

Az első kategóriába tartozó tanulmányokat az Európai Unió és az Európa Tanács uralja. *Vorbeck* például az oktatásügy országos (központi) kutató-fejlesztő intézményeiről ír az egyes tagországokban, és kapcsolatot keres köztük, valamint nemzetközi (Európa tanácsi) szervezetek között. *Ryba* az Európa Tanács „Európai dimenzió” pedagógiai programját mutatja be, utalva az előzményekre, mint pl. az ugyancsak Európa tanácsi „Középfokú oktatás Európáért” program. *Müller-Solger* az említett európai dimenziók mellett a végzettségek és részvégzettségek kölcsönös elismerésének eljárásairól ír. Ebben az összefüggésben hasznosítható, mondja, az angolszász eljárás: az akkreditációk, kreditek, beszámítások és az átlátható szervezeti utak rendszere. Sőt még az amerikai *Heyneman*, a Világbank vezető szakértője is a kooperációt hangsúlyozza, noha megállapítja, hogy a hagyományos formák (segélyprogramok) ideje lejárt. E tanulmányok olvastán egyenesen az a benyo-

másunk, hogy az összehasonlító pedagógia – legalábbis közép-európai módon – az Európa Tanács vagy az uniós csatlakozás „tudománya”.

Ez szinte törvényszerű. Részben azokból a folyamatokból ered, amelyeket *Heyneman* világosan összefoglal: a tömegesedésből, valamint az oktatásügyi információk kereskedelmi célú és méretű gyűjtéséből, és abból, hogy a segélyprogramok helyett újabban támogatásról, közreműködésről, kezdeményezésről beszélünk az oktatásügyben is. Részben azért másból is. Az összehasonlító pedagógiai – bevalljuk, tagadjuk, egyre megy – kolonizációs találmány. Az első gyarmatosítók, felfedezők, civilizátorok, térítők rácsodálkoztak a „felfedezett” országokra, népekre, leírva kultúráikat és intézményeiket. Nemcsak a földrajz vagy az összehasonlító néprajz keletkezett így, hanem az összehasonlító pedagógia is. Ez magyarázza, hogy oktatásügyi összehasonlításokat leginkább az egykori gyarmatosító országok szakirodalmában találunk, míg mi, közép-európaiak nem is igen tudjuk, mit is kezdünk vele. Nálunk iskolarendszerek megtanításává és megtanulásává soványodott. A *Mitter*-kötet arról tanúskodik, hogy vannak ennek a tudománynak új föladatai is, olyanok, amelyek ma is szorosan kötik a politikacsináláshoz. Az európai csatlakozás és a kontinentális integráció éppen ilyenek.

De, mint ahogy *Knauss* vagy a már említett *Ryba* és *Müller-Solger* írásai mutatják, csak akkor tudunk összehasonlításainkkal valóban hozzájárulni az integrálódáshoz, ha a nemzeti, nemzetközi szintről az intézmények és a tanítás-tanulás szintjére szállunk le. Amint *Knauss* fölteszi a kérdést: „Hogyan lehet 'a Nyugat tanszertvét' a mai időkre lefordítani? Hogyan tudhatja az iskola egy állandóan változó világ követelményeit úgy teljesíteni, hogy a fiatal nemzedék a saját életét és a társadalmi haladást értelmesen össze tudja egyeztetni?” (234. o.) A tanítás-tanulás szintje viszont nem igazán az a szint, amelyhez az összehasonlító pedagógus szokva van. A tanítás-tanulás kutatásában más tudományos paradigma érvényes: a mérésé, értékelésé és programfejlesztésé. Így hát ennek a fejezetnek a legjobb írásai – mint pl. *Gomesé* vagy a már említett *Heynemané* – azok, amelyek a nemzeti és a nemzetközi szinteket kapcsolják össze. A második fejezet tanulságos munkái iskolareformokról, szakmapolitikáról, privatizációról és integrációról szólnak. Kár, hogy nem mindig kapunk választ a már említett kérdésünkre: hogyan?

A kötet harmadik fejezetébe olyan tanulmányokat soroltak a szerkesztők, amelyek az oktatásügy úgynevezett „globális kérdéseiről” szólnak. A „globális kérdések” nem pedagógiai kitalálás. Sőt éppenséggel olyan kérdéseket szokás mintegy két évtizede globálisaknak nevezni, amelyeket sem egyik, sem másik rész-tudományból kiindulva nem érthetünk és nem oldhatunk meg. Amikor a harmadik fejezet szerzői „globális oktatásügyi kérdésekről” beszélnek, olyasmiket értenek rajta, amiket a fent említett egyik vagy másik pedagógiai paradigmán belül nem, csak őket meghaladva tudunk értelmezni.

Ilyen kérdés például a kis országok oktatásügyének „nemzetköziesítése”, ahogy arról *Brock-Utme* némileg megütödvé ír. Ilyen a szakképzés, amelynek szférájában oly erős a nemzetközivé válás, ami komolyan fenyegeti nemcsak egy-egy ország saját oktatási rendszerét, hanem (hisszük, nem hisszük) a nemzeti identitását is (*W. Georg*). Ilyen az a „szakadék”, amely mind szélesebbre nyílik fejlett és fejlődő országok oktatásügye és eredményei között – mintha a fejlett országok épp a segélyprogramjaikkal taszítanák mind mélyebbre a megsegíteni szándékozottakat (*Husén*). Ilyen az a folyamat, amelynek révén az egykor írni-olvasni tudó népek fokozatosan funkcionális analfabétákká válnak – ahogy ezt *Knoll* bemutatja. És ilyen az is, amelynek során, noha egyfolytában emlegetjük és sürgetjük, a tanár mindinkább elszakad a társadalomtól, és professziójának szakmai bástyái mögé zárkózik (*W. Stephan*).

Csakugyan olyan kérdések ezek, amelyekre nincs hagyományos pedagógiai válasz. Különösen akkor nincs, ha valaki a pedagógiát az iskolai oktatásra és nevelésre akarná korlátozni. Az az igazság – és ezt a *Mitter*-kötet szinte minden tanulmánya alátámasztja –, hogy ma már iskolai oktatás-nevelést sem végezhetünk eredményesen a nemzetközi feltételek és tendenciák figyelembe vétele nélkül. Professzióink az elmúlt húsz év alatt megmérhetetlenül kitértünk: nemcsak a keletiek figyelnek nyugatra, hanem a nyugatiak legalább annyira (vagy még nyugtalanabban) keletre, mint ezt *Tomia*k vagy *Wilson* cikkei tanúsítják. Ez a nyugtalanulás végül is jogos. Az örök értelmiségi illúzióink az, hogy odaát már kitalálták azt, amivel mi még csak most ismerkedünk, küszködünk. Ezért tehát csak föl kell kerekedni, elmenni és megtanulni, amit másutt tudnak. Hazatérve aztán mi is ugyanolyan okosak leszünk. De, mint *Tomia*k tanulmányából kiderül, az a baj, hogy összehasonlító pedagógusként mindenütt azt a problémát találjuk, amivel mi magunk küszködünk: mintha az egész világ csakugyan egyforma volna. S ez azért van így, mert az oktatás ügyét nem lehet pusztán könyveken, intézményeken és módszereken keresztül megérteni. Ehhez a társadalmat is érteni kell, amely az egyik vagy a másik rendszert „kitermelte” magából. Vagyis az összehasonlító pedagógia sem elég. Helyismeret és történeti dimenzió is kell hozzá.

A kötet negyedik fő részében országtanulmányokat olvashatunk, amelyek – az alkalom méltóságához és az ünnepelt szakmai kvalitásaihoz illően – tematikailag és térbelileg egyaránt hatalmas ívet fognak át az Egyesült Királyságtól Japánig, az Afrikai kontinentstől Közép-Kelet Európáig. A stratégiai súlyú kérdések sorában azok a problémák tolnak föl, amelyek az 1990-es „Education for All” elnevezésű világkonferencia nyomán – amely a képzéshez való jogot egyetemes emberi jogként deklarálta –, egyfelől az Afrikai kontinens országai-ban, másfelől a „pax sovietica” őságság világrendje alól felszabadult közép-kelet európai országok tanügyében fogalmazódik meg. Vajon egy olyan országban, mint az 1994-es demokratikus választások nyomán újraszerveződő Dél-Afrikai Köztársaság, milyen esélyei vannak a demokratikus berendezkedés kiépítésének, a faji elkülönülés, az erős kapitalizmus és a szélsőséges társadalmi egyenlőtlenségek történelmi ballasztjával a háttérben. A közoktatás egyik fő feladata ilyen előzmények után a nemzetépítéshez való hozzájárulás. Ezt munkálja az 1994-től elinduló tanügyi törvényhozás és (oktatás)politikai döntéssorozat, melyek erős politikai akaratot fejeznek ki az oktatás demokratizálására (*Herman*). A másik Afrikáról szóló írás Szenegálról szóló esettanulmány (*Adick*); alapproblematikája a fent hivatkozott világkonferenciára fogalmazza meg az ország tanügyének ama dilemmáját, hogy vajon az „egyetemes emberi jogként” tételezett alapfokú oktatást a formális (iskola-rendszerű) képzés kiterjesztésével, állami elemi iskolákban célszerű-e nyújtani vagy a nem-iskolarendszerű intézmények (iszlám intézmények, nem-állami, közösségi oktatási központok) szervezeti keretei között. Nyilvánvaló, hogy az említett intézmények sajátosan és egymástól eltérően értelmezik az alapfokú oktatást, s ebből következően fontos vitakérdés, hogy az oktatáspolitikai ezen intézmények egymást kiegészítő működését bátorítsa (komplementaritás-elve) vagy „versenyeztesse” a különböző típusú intézményeket.

Az európai kontinens egy-egy országáról szóló esettanulmányok a tanárképzés (Hollandia), a magániskolák (Csehország), a nyelvtanítás (Oroszország ill. FÁK), az oktatáspolitikai fejlemények (Egyesült Királyság) problematikáját tárgyalja.

Az utóbbi években az iskolák és a pedagógusképzés került a társadalmi érdeklődés középpontjába Hollandiában, annak következtében, hogy a nyolcvanas évtized végétől kezdődően erős szakfelügyeletet építettek ki az iskolai munka minőségének ellenőrzésére ill. a minőség biztosítására. Az esettanulmány azokat az ajánlásokat elemzi, amelyeket különböző szakmai testületek dolgoztak ki („A Profession with Perspective”, „Vital Teaching Staff”, „Vital Teacher Training Course”). A cseh országtanulmány szerzője (*Prucha*) az ország tanügyének 1989 óta új fejleményét, a magániskolák jelenségvilágát mutatja be, mely iskolatípus – a felsőoktatás kivételével – valamennyi iskolafokozaton működik. Számuk évről-évre növekszik, amelynek mutatója, hogy a 90-es évek közepén a tanulóifjúság egyötöde járt magán-szakközépiskolába. A szerző azonban némi szkepszissel számol be arról a tapasztalatról, hogy – a kezdeti elvárásokkal ellentétben – az összehasonlítható tantárgyi teljesítményvizsgálatok fényében a magániskolák tanulóinak teljesítménye alulmaradt az állami gimnáziumok tanulóinak teljesítményéhez képest. A tanulmányban a szerző elemzi e különbségek vélt okait.

Sajátos helyzetről számol be a szovjet utódállamok tanügyéről szóló tanulmány szerzője (*Kostomorov*). Nézőpontul sajátosan az orosz nyelv jelenlegi iskolai helyzetéből indul ki. Közismert, hogy az újonnan függetlenné vált államokban oktatási rendszerében a nemzeti nyelv, kultúra és vallás központi szerepet kapott, érthető (?) reakcióként az elmúlt évtizedek kényszerű „gleichschaltolására”. A helyzet sajátossága, hogy jöllehet megszűnt az orosz nyelv tanításának-tanulásának kötelező jellege, s nem tekintik immár az orosz nyelvet a régió általános kommunikációs eszközének („lingua franca”) sem, mégis – úgy tűnik föl – korábbi funkcióit megtartja, mi több, ezzel számolnak a belátható jövőben is. Egy hosszútávú, mind a nemzeti nyelvek, mind az idegen nyelvek tanításának-tanulásának stratégiai kérdéseire kiterjedő tervezésben az orosz nyelv terjedésével számolnak, annak ellenére, hogy iskolákban és nyelvtanárképzésben egyaránt csökkent a keresettsége.

Az Egyesült Királyság tanügyéről érkező esettanulmány (*Tulasiewicz*) történeti távlatban, az 1979-es konzervatív kormányzat (*M. Thatcher*) oktatáspolitikájának korábban elkezdett elemzését folytatja. A szerző elfogulatlanul elemzi a konzervatív oktatáspolitikai érdemeit és hibáit, a legutóbbi idők törvényhozásából hozva példákat azoknak a jelentős változásoknak és eredményeknek a bemutatására, melyeknek alapját a korábbi korszak konzervatív oktatáspolitikája szolgáltatta.

Még nagyobb időbeli távlatot fog át a Japánról szóló esettanulmány (*Yuki*). Amíg a háború előtti japán tanügyigazgatást a császári önkényvel is átszínezett szigorú központi ellenőrzés jellemezte, a háború után a rendszer irányítása átváltott egy parlamenti törvények által irányított, a regionális érdekeket védő irányítási stílusba. Az új tanügyirányítási rendszert ezen túlmenően az Oktatási Minisztérium mint központi irányító testület autoritásának csökkenése és választott regionális, az általános közigazgatástól független tanügyi hatóságok működése jellemzi.

Az ötödik rész történeti dimenzióban közelíti az összehasonlító neveléstudomány által átfogható nemzeti és nemzetközi témaköröket. A kötetben szereplő történeti tanulmányok tematikailag több alaptípusba sorolhatók.

Vannak olyanok, amelyek történeti dokumentumok kapcsán tárnak fel összehasonlító pedagógiai szempontból is releváns kutatási eredményeket: *S. Baske* például korabeli német és lengyel megítélésben veti össze a neohumanista korszak iskolatörténetének egyik fontos dokumentumát és annak iskolafelfogását. *W. Ebert* a tanári foglalkozás Magna Charta-jának tekintett Unesco dokumentumok keletkezési körülményeit vizsgálja az ENSZ létrejöttétől 1966-ig. A németországi vendégmunkások gyermekeinek iskolázásáról írt tanulmányt *M. Krüger-Portratz*. A történeti és az összehasonlító vizsgálódás középpontjában a külföldi gyermekekre vonatkozó iskolakötelesség németországi szabályozása és ennek interkulturális konzekvenciái állnak.

Egyes tanulmányok problémátörténeti összehasonlításokra vállalkoznak. Így pl. a német iskolaügy iránti angliai érdeklődés változásait tárja fel *D. Phillips* angol nyelvű tanulmánya. A nevelés megújítását célul maga elé tűző világszövetség német szekciójának 1921–31. közötti tevékenysége tükrében jeleníti meg *H. Röhrs* a reformpedagógia egyik jelentős időszakát. *M. Szymanski* a második lengyel köztársaság időszakában az iskolai diákönkormányzatok jellegét, szerepét kutatva arra keresi a választ, hogy milyen befolyással volt a lengyel pedagógiai szemléletre *Foerster* „monarchikus”-nak, illetve *Ferriere* „demokratikus”-nak nevezhető diákönkormányzati elképzelése.

A németországi egyetemek fejlődésének példáján mutatja be *L. Roth* azt a hatást, amelyet a reformáció gyakorolt az egyetemek világára, és amelyet a szerző az univerzalitás és a regionalitás választóvonalaként értelmez.

*M. Kelpanides* pedig a hatvanas évek nyugat-európai felsőoktatási expanziójának folyamatában az átpolitizálódó, marxizálódó társadalomtudományok szerepét elemzi. Úgy találja, hogy ez a fokozott befolyás egyensúlyvesztéshez vezetett az egyetemek fejlődésében.

Érdekes írás *H-E. Tenorth-é*, aki az összehasonlító neveléstudomány tudományközi kapcsolatainak fejlődését választotta vizsgálatá tárgyául. A pedagógia és a szociológia tudományközi kapcsolatait történetileg vizsgálva tárja fel azt a weimari köztársaság idején bejárt utat, amely nyomán ma önálló tematikájú és érvényességű diszciplínaként tarthatjuk számon mindkét tudományt.

*Y. Iram* angol nyelvű tanulmánya a humántudományok szerepének, jelentőségének változásait vizsgálja a képzés és nevelés programjaiban.

Magyar témájú dolgozattal szerepel a kötetben *V. Karady*. A szerző az első világháborút követő időszak statisztikáit és iskolatörténeti dokumentumait abból a szempontból tanulmányozza, hogy milyen etnikai és felekezeti szerkezetet, összetételt mutatnak a társadalom magasan kvalifikált rétegei. Vizsgálatai szerint erős megosztottság jellemezte a korabeli viszonyokat az értelmiség körében, amelyek azonban igencsak hasonlítotak Európa szomszédos térségeinek állapotaira.

A kiadványt olvasva, lapozgatva egyre inkább kirajzolódik egy összehasonlító pedagógiai „iskola” arculata, amely a helyi történesekben és törekvésekben az általánost, a kultúrközi értelemben is érvényes általánost keresi. És élénk táru a frankfurti intézet sajátos, nem csupán egyetlen ünnepi alkalomra érvényes küldetése, amellyel a kultúrák és az iskolaügyi törekvések sokszínűségének volt képes földrajzilag és diszciplinárisan találkozási pontjává, gyűjtőhelyévé lennie.

*Brezsnyánszky László – Kozma Tamás – Szabó László Tamás*