

Nyugat vs. Glóbusz

Pénzes Dávid*

KÉRI KATALIN

Adatok és művek a
nem nyugati kultúrák
neveléstörténetének
kutatásáról



Kéri Katalin (2015): Adatok és művek a nem nyugati kultúrák neveléstörténetének kutatásáról (historiográfiai áttekintés). Pécsi Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet. Pécs¹

Aki elvégezte a tanárképzést vagy legalábbis volt vele dolga, kiváltképp, ha 2013 előtt történt mindez, vélhetően találkozott valamilyen neveléstörténeti tartalommal.² Kétségkívül többen is készítették – elsősorban a saját stúdiumukhoz használt – neveléstörténeti kötetet, ám talán a leghíresebb vagy legismertebb a *Németh–Mészáros–Pukánszky*-féle munka, amely többféle változatban és kiadásban megjelent (lásd például: *Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005*). A könyv tartalomjegyzékét végigböngészve fel sem tűnik, hogy szinte kizárólag a nyugati (és közép-európai) kultúrkörhöz tartozó szerzők, illetve történeteik kapnak helyet benne. Minimálisan jelenik meg a kötetben a „mesés kelet” neveléstörténete, gyakorlatilag az ókorral fog-

lalkozó fejezeten kívül sehol sem és az „újvilág” neveléstörténete sem túl ismert hazánkban. Igaz némi elmozdulás van e területen is (vö. *Németh, 2013*). És máris felmerül a kérdés: miért van ez így? Ha pedig az előző kérdésre még nem is válaszolunk, rögtön felmerül a következő kérdés: egyáltalán kell-e? Van-e akkora kisugárzása a keleti neveléstudománynak (kultúrának), hogy az a nyugat- és közép-kelet-európai neveléstörténetre egyáltalán hatással legyen?

Az Európán kívüli népek neveléstörténete feldolgozásának szükségességéről már többször is írt *Kéri Katalin*, sok, a témában korábban megjelent művét beemelte a jelen kötetbe és ezek részletes bibliográfiai adatait megadta a fejezetek elején (vö. *Kéri, 2010a, 2010b, 2010c*).

Könyve bevezetőjében olvashatunk a szöveg megírásának motivációjáról, melyben *Kéri* hangsúlyozza, hogy szemléletváltásra van szükség a neveléstörténet-írásban. Szükséges a kompetenciafejlesztésen alapuló, „régijű” osztatlan tanárképzés miatt (7. oldal), és azért is, mert a neveléstörténet-írást folyton változó, „*tematikai, forrástani, módszertani értelemben is folyamatosan*” (7. oldal) gazdagodó tudományterületként látja.³ Ez pedig a szerző szerint azt is jelenti, hogy az „egyetemes” szót nem feltétlenül kell(ene) elsősorban (Nyugat-)Európára redukálni, erről részletesen a „*Szemléletváltás az egyetemes neveléstörténet értelmezésében*” című fejezetben szól. Érdekes, hogy a világméretű perspektíva melletti indoklásként nem a múlt megismerésének hasznát hozza fel – mint klasszikus érvet – hanem a globalizációval érvel, már-már patetikusan: „*Az egyes népeknek, országoknak és kontinenseknek közös erőfeszítéseket is kell tenniük az emberi civilizáció jövője, túlélése érdekében.*” (12. oldal). Mintha csak egy klímakonferencia, vagy éppen egy ENSZ közgyűlés egyik felszólalója szavait olvas-

1. A kötet elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtárban: <http://mek.oszk.hu/15500/15542/> címen.

2. A neveléstörténet (megváltozott) helyzetéről a tanárképzésben lásd (*Baska, Hegedűs, Kéri és Nóbik, 2013*).

3. Hogy evolúcionista nézőpontból tekintve mennyire is változott a neveléstörténet(-írás), érdemes az alábbi szövegeket összehasonlítani: (*Nagy, 1991; Szabolcs, 1992; Balogh, 1996; Pukánszky, 2008*).

* Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, kollégiumi nevelőtanár. E-mail: penzes_david@yahoo.com

nánk. Kétségtelenül nem szokványos „neveléstörténeti” mondat. És, hogy mi a nyugat és mi a kelet? A szerző erre – nagyon korrektül – más szerzőktől merít, méghozzá a szociológia és a jog felől (14. oldal, 11. lábjegyzet), sőt még recenziót is felhasznál érvelése alátámasztására (11. oldal, 12. lábjegyzet), ami nemcsak ritka, de véleményem szerint helyes megoldás is, hiszen a recenzió (vélemény) lényegében véve az érvek ütköztetésének terepe. Még akkor is ha – sajnos – ritkán vannak nagy viták. Pedig igazán lenne miről vitatkozni.

Kéri érvelése – ahogy hivatkozásai is – tiszta és világos, kvázi „üzenetek” a kurrens neveléstörténészek felé, mintegy felhívás: nemcsak legenda a „mesés kelet”. Ugyanakkor más szerzők – a neveléstörténet szempontjából nézve – gyakorlati példáján mutatja be, hogy milyen felelőssége van a kutatónak a téma kiválasztásában (17. oldal).⁴ A kutatásához inkább közvetve kapcsolódik a filantropizmus, aminek példáján keresztül is azt mutatja be, hogy bizonyos viselkedésmódok nem kizárólag a nyugati kultúrkör sajátjai (18–19. oldal). Azt a súlyos és kritikus kérdést sem kerüli meg – és ez a kérdés lényegében véve rendre elő is kerül –, hogy nyugati szemléletmóddal és nyugati kritériumok mentén kell-e tanulmányozni a nem-nyugati kultúrkörhöz tartozó kultúrákat (19. oldal)? Ez elsősorban Afrika kapcsán merül fel, ahol – afrikai szerzőre hivatkozva azt írja, hogy – a kultúra és a tudás nem feltétlenül írott (levéltári, könyvtári stb.) forrásként érhető el, hanem mítoszokban, népmesékben, hagyományokban és így tovább (19. oldal). Itt is remek példával találkozhat az olvasó, például az akan nép írástudatlan, így ők elsősorban dobokkal éneklék el – dob-nyelven – az élet nagy kérdéseiről szóló filozófiai tanításait, amely – írja Kéri – „a nyugati fül számára filozófikus üzenetként értelmezhetetlen” (20. oldal). Ezzel lényegében bemutatja azt a „klasszikus nézetet”, amely általában úgy állítja be a „fehér embert”, mint aki az oktatást eljuttatta az afrikai kontinensre. Mindez még önmagában véve nem lenne meglepő, csak hogy itt (magukat) tudományos(nak gondolt) szerzőkről van szó. A műveknek pedig csak egy része született az 1900-as évek elején vagy közepén.

A szerző az alapművek áttekintésekor (24. oldal) kitér a bennük foglalt dilemmákra: megismerhető-e nyugati szemmel a kelet? Érhető-e a gyarmatosítottak (és nem a gyarmatosítók) nézőpontja? stb. Valamint az összehasonlítás – komparatív pedagógia⁵ – nehézségeire is felhívja a figyelmet. Ez utóbbi szövegeknek a jelentősége kétségtelenül nagy, hiszen – írja Kéri – segítenek megérteni olyan kultúrákat és országokat, amelyeket korábban nem, vagy alig ismertünk.⁶ A fogalomhasználat (nyelvenként, kultúránként eltérő volta), valamint az iskolaszervezetekből adódó sajátosságok nehezítik az összehasonlítást.

Ezt az érték-kötelezettséget tovább finomítja azzal, hogy „a tág keretek között értelmezett egyetemes neveléstörténet” (25. oldal) fogalmát majdhogynem bevezeti – de lényegében véve erre hivatkozva – kijelöli annak feladatát is: „egyik legfontosabb célja éppen az, hogy a kultúrák közötti kapcsolatokra, hatásokra, illetve a közöttük lévő hasadásvonalakra rámutasson” (25. oldal). Jelen esetben nem beszélhetünk „egyszavas fogalomról”, hiszen az egyetemes neveléstörténet alatt a szerző nem egyszerűen az európai, hanem a valóban egyetemest,

4. A matematikatörténet kapcsán mutatja be – Pinayur Rajagopal-ra hivatkozva –, hogy amit matematikatörténet-ként ismerünk és tudunk, az leginkább az európai matematika története (17. oldal).

5. Érdekes látni, hogy napjainkban ez a szemléletmód – a kritikus összehasonlítás, vagy összehasonlíthatóság kérdésköre, megérthetősége – mennyire háttérbe szorult olyan glóbusz-szintű vizsgálatok értelmezésének esetében, mint a PISA vagy a TIMMS. Mintha e tesztek készítői és alkalmazói elfelejtenék, hogy mennyire sokféle lehet a mérhető alkalmazott tudás. De azt sem veszik figyelembe, hogy a legjobb szándék ellenére ők is – a tesztek által – egyfajta kultúrkört közvetítenek (pontosabban: terjesztenek) a nagyvilág felé.

6. Ugyanakkor csak minimálisan osztom Kéri álláspontját abban a tekintetben, hogy „végső soron gyengítheti, gátolhatja az előítéletek, a hibás sztereotípiák, a sovinizmus, a fajgyűlölet kialakulását” (24. oldal). A feltételes mód nagyon is indokolt, de talán nem is elégséges. Éppen a 20. század történelme igazolja, hogy a tudás és tanulás nem véd sem a fajgyűlölettől, sem a rasszizmustól (lásd Hóman Bálint esetét) sőt még a diktatúrák kialakulásától sem. De kétségtelen, hogy ezzel az érték-kötelezettséggel a neveléstörténész „kilép” a sztenderd, megszokott szerepéből és a leíró, megfigyelő (deskriptív) helyett, egy értékek mellett elkötelezett előíró (preskriptív) szerepbe lép.

vagyis glóbusz-szintűt, a kontinenseken átívelőt érti. Ehhez pedig valóban kevésnek tűnik az egyszerű, „tágra értelmezett” neveléstörténet. Ebből következően ez a könyv egy ilyen nagy volumenű munkának lehet akár még a bevezetője is – hisz már a címében is utal rá, hogy „historiográfiai áttekintés”, vagyis elsősorban mások gondolatait fogja egy filozófia szerint rendezni (véleményezni, kommentálni). Persze a kérdés továbbra is az, hogy lehetséges-e egy ilyen történeti mű megírása (a már ismertetett nyelvi-kulturális akadályok miatt).

A „*Globális történelem és összehasonlító történeti módszer*” című fejezet különösen izgalmasnak ígérkezik olvasás közben, mert úgy vélhetjük, hogy a fenti – modern, szociológiai fogalmat használva – „szociokulturális” problémákra fog megoldási javaslatot tenni. Pontosabban arról fog írni, hogy ezeknek a problémáknak a megoldására milyen „globális megoldásokat” találtak ki a (korábbi korok) szerzői. A várakozással ellentétben azonban a szerző lényegében véve áttekinti a világtörténet-írás főbb – jórészt 18. századi – forrásait, illetve behatárolja azt a „kör”, amely véleménye szerint a világtörténet-írás részét kell(ene), hogy képezze. A fejezetben azonban mégis jórészt Herder és Schiller történetészemlélete kerül előtérbe. Herder fontosságának hangsúlyozása természetesen nem öncélú, nem véletlenül foglalkozik vele hat oldalon keresztül (30–36. oldal), ahogy a Schillerrel való „közös állásfoglalás” sem véletlen. Igaz, utóbbi szerzőnek jóval kevesebbet teret hagy, mivel azonban itt a teljes munkásságuknak csak egy-egy szelete érdekes, ez teljesen érthető és helyénvaló. Az olvasóban felmerülhet, hogy miért csak a „német iskola” prominens szerzői szerepelnek az összeállításban? Hiszen például az angoloknak volt kiterjedt gyarmatbirodalma – melynek „ékköve” India –, így az angolokat érdekelhették a keleti és afrikai kultúrák – a formális logika szerint. Erre a jogosnak tűnő kérdésre a szerző maga adja meg a választ egy idézettel a 37. oldalon.

Kéri Katalin az egyetemes történelem személténeke magyar gyökereit is feltárja. Érdekes megállapítása, hogy a történetelméleti munkák és a filozófia mennyire „másképpen” értelmezte a „világtörténelmet”. Ez a diszinkció – véleménye szerint – elsősorban francia hatás eredménye (38. oldal). Kiemeli, hogy az általa készített összeállítás nem teljes, a szerző szavaival: „*Kutatásaink egyik célja az volt, hogy összegyűjtsünk néhány jellegzetes, a saját korában nagy hatást gyakorló forrást a fenti forráscsoportokból, és bemutassuk ezek egyetemes történelemszemléletének »mértékét« vagy e szemlélet hiányát.*” (38. oldal). Ugyanakkor nemcsak a magyar szerzők magyar szövegeit – főleg könyveit – kutatta fel, hanem a magyar szerzők külföldi művei is az elemzése részét képezik.

A kötet lényegében véve négy nagy „távoli kultúrát”, pontosabban annak neveléstörténetét, még konkrétan annak neveléstörténetének magyar recepcióját mutatja be. Az első a kínai, a második japán, a harmadik az indiai és végül – amivel a szerző korábban is foglalkozott két kötetben (Kéri, 2002, 2010c) – az iszlám nevelés története.

A négy közül a kínai oktatás – személyes tapasztalatom szerint – az egyik legjobban ismert Magyarországon. A szigorú kínai versenyvizsgák – amelyeket napjainkban sokszor óriási „vizsgázó tömegeket” mutató plakátokon ábrázolnak –, majdnem mindenki számára ismeretek vagy legalábbis tudottak. A szigorúságból és a keleti népekkel kapcsolatos előítéletekből a hivatkozott szerzők többsége rendre arra a következtetésre jut, hogy a kínaiak szorgosak, korrupciómentesek – vagy csak a legfelsőbb körökben van korrupció – a nyelvük zavaros és ebből fakadóan primitív (erről a kötet 59. oldalán olvashatunk). Ám Kéri nem éri be a művek bemutatásával, hanem sok esetben leírja a pontatlan átírástól fakadó anomáliákat is (70. oldal), valamint azzal is részletesen foglalkozik, hogy a szerzők kikre hivatkoztak (68–69. oldal). „*A kínai neveléstörténet megítélésének jellemzői a korszakban*” (78. oldal) című fejezet elején külön foglalkozik a kínaiakkal szembeni előítéletekkel, vagyis a „sinofília” és a „sinofóbia” kérdéskörével, pontosabban annak gyökereivel.

Az átlag európai tudatában talán még Kínánál is „misztikusabb” – és ebből fakadóan érdekesebb – ország Japán. *Kéri* a japanológiai kutatások nemzetközi áttekintésével, pontosabban annak forrásainak áttekintésével kezdi a fejezetet, de már itt jelzi, hogy a magyar források terén teljességre törekszik. A nemzetközi kutatások „kurta” – alig 1 oldal (80–81. oldal) – bemutatása után a hazai kutatásokról olvashatunk, melyben 2009-es forrásokat is bemutat (korábban ezt „csak” az 1950-es évekig teszi meg, például Kína estében). A japán neveléshez kötődő fogalmak közül a busidó fogalmát részletesen tárgyalja és nem csak magát a fogalmat, hanem a hozzá kötődő legjelentősebb kutatási irányzatokat, filozófiai vonatkozásokat is (103. oldal). Érdekes, hogy Magyarországon Japánnal kapcsolatban leginkább pozitív előítéletekkel találkozunk, ahogy a szerző is írja a 107. oldalon: „*A magyar szerzők a japánokat emellett tanulékonyak, udvariasnak, bátorak írták le.*” Ugyanakkor sajnálattal állapítja meg, hogy a mai napig nem készült összefoglaló munka a japán nevelés történetével kapcsolatban.

Indiával kapcsolatban talán még Japánnál is nagyobb hiátus jellemzi a magyar forrásokat. A 16. század után kétszáz évig nem jutott el senki sem Indiába (vagy legalábbis nem maradt fenn róla forrás). Természetesen megkerülhetetlen *Kőrösi Csoma Sándor* neve, ha az indiai kultúra magyar kutatóit kell megemlíteni és természetesen *Kéri* sem feledkezik el róla (112–113. oldal). De nemcsak *Kőrösivel* foglalkozik, megemlíti azokat is, akik rajta kívül jelentős érdemeket szereztek magyar indológusként (egészen a 20. század közepéig). Az indiai nevelésről szóló fejezet a legrövidebb – vélhetően a kútfők hiánya miatt –, ugyanakkor ez a fejezet az egyik legsűrűbben lábjegyzetelt és adatolt.

A kötet legutolsó fejezete az iszlám nevelés történetével foglalkozik. *Kéri Katalin*nak – ahogy már fentebb volt róla szó – nem ez az első szövege ebben a témában, így ez a kötet leghosszabb fejezete a maga cirka 60 oldalával. Kissé aránytalanul is nagy, ugyanakkor érthető ez a terjedelem. Kétségtelen, hogy az iszlám – mint vallás és ebből fakadó kultúra – mivel sok országhoz köthető, viszonylag nehéz terep az európai neveléstörténetek számára (156. oldal). A fejezet kiemelten foglalkozik *Goldziher Ignáccal*, akinek jelentősége *Kőrösi Csoma Sándoréhoz* mérhető. Továbbá hangsúlyos szerepet kap a Magyar Paedagógia és az abban közölt nem európai és iszlám (169. oldal) nevelésügy. Sajnálatos, hogy a fejezetben az iszlámmal, mint „civilizációval” nem foglalkozik a szerző, hiszen a napjainkban újra aktuálissá váló 1990-es években meghatározó *Huntington–Fukuyama*-vita középpontjában éppen a kultúra, a civilizáció és a politika „triumvirátusa” áll, melyben az iszlámnak kiemelt szerepe van.

Kéri Katalin könyve – igazodva a címéhez – bemutatja, hogy elsősorban Magyarországon miként gondolkodtak, és kik gondolkodtak elsőként olyan távoli országokról, mint India, Kína, Japán vagy az iszlám kultúra. Ám nemcsak bemutatja, hanem egyben kontextusba is ágyazza azt, vagyis nemcsak kiválogat, vagy kiemel szerzőket és szövegeket, melyeket azután egységbe foglalva bemutat, hanem egyben megismertet az adott terület adott korszakra jellemző „korszellemeivel” is.

És bár a kötet végén optimista a felhang – akárcsak az ifjabb neveléstörténeti generáció estében (*Somogyvári*, 2015. 95–96.) –, lényegében véve a szerző egész munkájával egy problémás trendnek állít neveléstörténeti tükröt, nevezetesen: megkérdőjelezi a nyugati kultúra (és tudománypolitika, vagyis a „nemzetköz sztenderdek”) hegemoniáját, melyet eddig a neveléstudományban csak kevesen mertek megtenni (vö. *Mészáros*, 2013) – ezi-dáig.

Szakirodalom

1. Balogh László (1996, szerk.): *Neveléstörténet és neveléstörténet-írás: országos konferencia, Veszprém, 1995. szeptember 29–30.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
2. Baska Gabriella, Hegedűs Judit, Kéri Katalin és Nóbik Attila (2013): A neveléstörténet helyzete a pedagógia és tanár szakos képzésben. In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai. A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
3. Kéri Katalin (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban.* Iskolakultúra, Pécs. URL: <http://mek.oszk.hu/01800/01862> Utolsó letöltés: 2013. június 30.
4. Kéri Katalin (2010a): Az egyetemes neveléstörténet tág értelmezése. *Magyar Pedagógia*, 3. 265–276.
5. Kéri Katalin (2010b): A japán neveléstörténet a hazai nyomtatott forrásokban. *Neveléstörténet = History of Education = Erziehungsgeschichte = Histoire pédagogique*, 3–4. 17–38.
6. Kéri Katalin (2010c): *Allah bölcsessége: bevezetés az iszlám középkori nevelés- és művelődéstörténetébe.* Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs.
7. Mészáros György (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel: a közoktatás válságai. *Replika*, 83. 77–91.
8. Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet: bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest.
9. Nagy Péter Tibor (1991): *Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban.* Oktatóskutató Intézet, Budapest.
10. Németh Tibor (2013): *Gyarmatosítás és kiengesztelődés: óslakos hagyomány Kanadában.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
11. Pukánszky Béla (2008, szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest.
12. Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből.* Gondolat Kiadó, Budapest.
13. Szabolcs Éva (1992): Neveléstörténet és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 3. 215–221.