

1. HISTORIAALLISTA TAUSTAKEHITYSTÄ

Vertaileva kasvatustiede on kasvatustieteen ala, joka meillä Suomessa on saanut suhteellisen vähän huomiota osakseen. Tosin jo Uno Cygnaeus oli 1800-luvulla perusteellisesti tutustunut vieraisiin kouluoloihin ja pyrki soveltamaan tietojaan kansallisella tasolla. Sittenkin 1950-luvulta lähtien on ilmestynyt ansiokkaita tutkimuksia, jotka käsittelevät kansainvälistä kasvatusta ja ulkomaiden kouluoloja, esimerkiksi Kalevi Kajavan ja O.K.Kyöstiön työn tuloksena, mutta tieteenalan perusteiden ja metodien laajempi esittely on jäänyt sivuun.¹⁾ Ensimmäinen vertailevan kasvatustieteen yleisesitys suomen kielellä ilmestyi vuonna 1984 kirjoittajana professori Reijo Raivola Tampereen yliopistosta. Teos on nimeltään 'Vertaileva kasvatustiede' ja se kuuluu Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisusarjaan.

Mailmanlaajuisesti vertaileva kasvatustiede on huomattava tutkimussuuntaus. Sen perustajaksi katsotaan yleensä ranskalainen M.-A. Jullien, jonka pääteos ilmestyi vuonna 1817.²⁾ Empiirisen vertailevan kasvatustieteen luoja voidaan sanoa olleen Michael Sadler, 1900-luvun alussa elänyt synteisin taitaja, jonka vaikutus näkyi seuraavat 50 vuotta.³⁾ Sadler korosti kansallisen kasvatuksen omalaatuisuutta. Alan kolmas suuri kehittäjä oli Isaac Kandel, joka 1930-luvulla kiinnostui poliittisen järjestelmän ja kasvatuksen yhteydestä.⁴⁾ Hänen tutkimusotteensa oli historioitsijan humanistinen näkemys kasvatuksesta. Siltana Sadlerista ja Kandelista moderniin empirismiin toimi G.Bereday paradigman kehittäjiä ovat olleet E.King, H.Noah ja Max Eckstein. Oman paradigman luoja on tunnettu Brian Holmes.

Nykyään vertailevan kasvatustieteen tutkimusta harjoitetaan eri puolilla maailmaa, etenkin anglosaksisissa maissa, mutta myös saksankielisellä kielialueella sekä Japanissa ja Neuvostoliitossa.

1) Päivänsalo, Kasvatuksen tutkimuksen historia... s. 324-325

Raivola, Vertaileva kasvatustiede s. 6-8, 59

Kirjoittaja viittaa seuraaviin tutkimuksiin:

Kalevi Kajava, Läntisen Euroopan kouluolot, 1960 ja

O.K.Kyöstiö, Suomen kouluongelmia kansainvälisessä valossa, 1957

2) Raivola, Vertaileva kasvatustiede s. 22

3) Ibid. s. 59-60, 71-72

4) Ibid. s. 65-66

Tutkijoiden väliset yhteydet tapahtuvat kansainvälisten seurojen sekä alan aikakauskirjojen välityksellä. Näitä ovat mm. the Comparative and International Education Society. Yhdysvalloissa toimii Comparative Education Society, joka on vuodesta 1957 Beredayn johdolla julkaissut Comparative Education Review -aikakauskirjaa.

Toinen vertailevan kasvatustieteen toiminnan alue on kansainvälisten järjestöjen sisällä tapahtuva työ. Genevessä sijaitsee International Bureau of Education (IBE), ensimmäinen lajissaan, perustettu 1925.¹⁾ Myös Unescolla YK:n alajärjestönä on vuodesta 1945 ollut osuutta kansainvälisen aineiston keräämisessä, standardoinnissa ja julkaisemisessa. Kasvatus muuttui tuolloin suurelta osin kansallisesta kansainväliseksi.²⁾

Uusimpia, 1880-luvun näkemyksiä vertailevan kasvatustieteen tutkimusongelmiin edustaa seuraavassa neljä artikkelia.

Kolme näytettä on Comparative Education Review -julkaisusta: kirjoittajina englantilaiset Max A. Eckstein ja Brian Holmes, edellinen käsittelee vertailun olemusta, ' The Comparative Mind ' (1983) ja jälkimmäinen tutkimusnäkökulman muutoksia, ' Paradigm Shifts in Comparative Education ' (1984) sekä kolmantena Reijo Raivolan artikkeli vertailun metodisista ja filosofisista edellytyksistä, ' What is Comparison? Methodological and Philosophical Considerations ' (1985).

Viimeinen on Lê Thành Khôin vertailevaa kasvatustiedettä käsittelevä luku Unescon julkaisemassa ja G. Mialaretin toimittamassa teoksessa ' Introduction to the educational sciences ' (1985).

Yhteistä kaikille artikkeleille on tutkimusalueen lisäksi ilmestymisajankohta; muuten ne poikkeavat toisistaan sekä aiheiden sisällön, käsittelyn ja esitystavan puolesta.

Lisäksi pyritään mahdollisuuksien mukaan nimeämään myös tutkijoiden muuta kirjallista tuotantoa sekä hahmottamaan heidän tutkimusyhteisöään.

1) Raivola, Vertaileva kasvatustiede s. 21

2) Mialaret, Introduction... s.12

2. VERTAILEVAN KASVATUSTIETEEN KÄSITE JA METODIN ONGELMA

Ennenkuin päästään tutkimusongelmien selvittämiseen, voidaan pohtia, miten määritellä tutkittavana olevan tieteenalan käsite ja sen rajaus. Siitä, mitä vertailevalla kasvatustieteellä käsitetään, on vallalla useita tulkintoja. Niistä voidaan etsiä vastauksia kysymyksiin: Mitä vertaileva kasvatustiede tutkii? sekä Mihin muihin tieteenaloihin vertaileva kasvatustiede liittyy?

Lê Thành Khôi pyrkii tiiviiseen ilmaisuun määritellessään vertailevan kasvatustieteen:

"Vertaileva kasvatustiede voidaan määritellä tieteeksi, joka pyrkii analysoimaan ja selittämään samankaltaisuuksia ja eroja kasvatustieteen välillä niiden suhteessa poliittiseen, taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriyhteyteen." ¹⁾

Se, miten kirjoittaja selittää käsitteet 'samanlaisuus' ja 'erilaisuus', ei käy selville. Sensijaan hän asettaa myöhemmin tieteenalan vertailukohdaksi ja ihanteeksi, johon pyritään, luonnontieteet ja niiden täsmällisyyden. Vertaileva kasvatustiede on Khôin mielestä, eräs yhteiskuntatieteistä ja siten se tutkii erikoisesti yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia.

Max Eckstein lähtee laajemmasta näkemyksestä:

"Vertailevan kasvatustieteen ideologia, arvot ja tekniikka eivät ole ainutkertaisia omalla alallaan, vaan ovat yhteisiä filosofian ja yhteiskuntatieteiden kanssa. Kuten niissä myös vertailevassa kasvatustieteessä yritetään löytää kansojen välisiä lakeja sosiaalisista ilmiöistä, erityisesti kasvatuksen yleisiä ilmiöitä, jotka pätevät eri yhteiskunnissa." ²⁾

Heti esitettyään tavoitteen kasvatuksen yleisten ilmiöiden vertailusta kirjoittaja epäilee, onko tämä lainkaan mahdollista, koska

"... jokainen yhteiskunta tai kulttuuri on ainutkertainen tai koska yhteiskuntatiede on sopimaton tai riittämätön paljastamaan yleisiä fysiikan tai luonnontieteiden tavoin."

Ecksteinin käsitys vertailevan kasvatustieteen suhteesta luonnontieteisiin on näinollen vastakkainen Khôin esittämälle.

1) Khôi, Comparative education s. 50 ja edell.

2) Eckstein, The Comparative Mind s. 311 ja edell.

Brian Holmes ei tässä artikkelissaan varsinaisesti määrittele, mitä vertaileva kasvatustiede on. Pikemminkin hän kuvailee tieteen-alan asemaa muiden tieteiden joukossa. Hänen mukaansa vertailevan kasvatustieteen tutkijat käyttävät useita eri lähtökohtia. Edustettuna on rinnakkain ajattelutavat Platonista Marxiin.¹⁾ Kuitenkaan eivät muutokset yhteiskuntatieteissä ole koskaan yhtä dramaattisia kuin uudet mallit luonnontieteissä.

Useimpien yhteiskuntatieteilijöiden tutkimusperusteista voidaan Holmesin mielestä löytää joitakin yleisiä filosofisia teorioita. Holmes esittelee sitten oman, useiden vuosikymmenien aikana hioutuneen paradigmansa ja sen perusteet.

Reijo Raivolan artikkelin lähtökohtana on tarve selventää vertailun käsitettä, jota on kirjoittajan mukaan tutkittu riittämättömästi. Aluksi Raivola viittaa tieteenalan historiaan, Sadler edellytti alan laajentamista:

" Yhteiskunnallisten ilmiöiden tutkimuksen täytyy ottaa huomioon se tosiasia, että ne ovat sidoksissa ekologiseen ympäristöön ja traditioon. Kasvatuksen ongelmia tulee tarkastella kulttuurin tarpeiden, kohteiden ja ehtojen valossa. Jotta täysin ymmärrettäisiin tätä²⁾ kulttuurisidonnaisuutta, on tarpeellista verrata kulttuureja. "

Raivolan mukaan kaksi valitettavaa käsitteiden väärinymmärrystä on syntynyt, ensiksi metodinen käsite 'vertailu'/'vertaileva' (comparison/comparative) on sekaantunut psykomotoriikan termiin 'vertailtavuus' (comparability). Toiseksi eräät tutkijat ovat väärässä pitäessään vertailua lopputuloksena itsessään, sensijaan se on metodinen ja looginen työväline tutkimusongelmien ratkaisemiseksi.

Vertailevan kasvatustieteen monimuotoisuuden ja muuttuvuuden tähden kirjoittajien käsitykset metodisista kysymyksistä poikkeavat toisistaan.

Lê Thành Khôi perusnäkemyksensä mukaisesti esittää, että vertailevan kasvatustieteen tulee pyrkiä totuuteen ja objektiivisuuteen samanlaisten menetelmien avulla kuin luonnontieteet, s.o. todentamisen, kokeiden ja ennusteiden avulla silloinkin, kun ei päästä yhtä

1) Holmes, Paradigm Shifts... s. 584 ja edell.

Saman asian ilmaisee Raivola (1984) s.127: "Tutkimusparadigmat eivät ajallisesti eroa jyrkkärajaisesti toisistaan. Erilaiset perinteet jatkavat olemassaoloaan epämuodikkainakin. "

2) Raivola, What is Comparison? s. 362 ja edell.

suureen tarkkuuteen. Toisaalta kirjoittaja on sitä mieltä, että vertaileva kasvatustiede ei ole "oppiaine" vaan "tutkimuskenttä".

" Vaikka vertailevalla kasvatustieteellä on kohde – kasvatustieteen vertailu – sillä ei ole omia erityismetodeja. Se käyttää kylläkin vertailevaa metodologiaa, mutta samaa käytetään kaikissa yhteiskuntatieteissä (taloustieteessä, sosiologiassa, politiikan tutkimuksessa, psykologiassa jne.) ja siksi se ei voi olla yhden oppiaineen erityistuntemerkki. Vertailu on sekä kohde että metodi (kuten historia), mutta tämä kohde on moninainen: sitä voidaan lähestyä eri näkökulmista: historiallisesta, sosiologisesta, taloudellisesta, psykologisesta, kasvatustieteellisestä jne. "

Max Eckstein kirjoituksessaan käsittelee metaforia niin keskeisinä tekijöinä, että ne saavat metodisen luonteen; vertailevan kasvatustieteen menetelmäongelmiin yleisesti ei kirjoittaja puutu.

Brian Holmes nimittää omaa tapaansa suorittaa vertailevan kasvatustieteen tutkimusta nimellä " Holmesin ongelmanratkaisusuuntaus ". Koska tutkija selvittää artikkelissaan oman näkemyksensä syntyä ja kehitystä, ei menetelmällisillä pohdinnoilla ole tässä tilaa. Holmesin laajassa tuotannossa on sensijaan esimerkkejä metodiongelmien käsitteistä.¹⁾

Reijo Raivolan tarkoituksena on nimenomaan kiinnittää huomio vertailun metodisiin perusteluihin. Hänen mukaansa vertailua ei aina käytetä selittävän teorian rakentamiseen. Usein sillä luodaan viitekehys, johon eri havaintoja voidaan suhteuttaa. Raivola jatkaa:

" Kun puhutaan vertailusta metodisena ongelmana, on syytä erottaa kuvaava ja väitteitä esittävä tarkoitus: Onko tarkoitus tarkastella mielenkiintoisia, yksityisiä kuvaavia ilmiöitä vai muodostaa selvittäviä yleistyksiä? "

Kulttuurista ja vastaavuuksista kirjoittaessaan Raivola käyttää erityistermiä 'etnometodologia'. Sen sisältöön palataan myöhemmin.

1) Metodiongelmista B.Holmes on kirjoittanut mm.

- Comparative Education; Some Considerations of Method. Lontoo 1981.

- A Methodological Viewpoint in Comparative Studies. —

Luukkonen J. (toim.): Kasvatuksen tulevaisuus. Helsinki 1983.

Kts. Raivola, Vertaileva kasvatustiede s. 205

3. MAX A. ECKSTEIN JA METAFORAT

Ecksteinin artikkeli ' The Comparative Mind ' keskittyy yhden käsitteen ympärille, kirjallisuudesta tuttujen metaforien ydinajatuksen selvittämiseen. Kirjoittaja laajentaa kuitenkin tarkasteluun koskemaan ihmisen ajattelutoimintaa yleensä sekä vertailevan kasvatustieteen tutkimusta siten, että syntyy uusi antoisa-tutkimusnäkökulma. 1)

Aluksi Eckstein esittää kolme väitettä:

- " 1. Vertailevan kasvatustieteen edustajat käyttävät laajalti metaforia, kielikuvia, vertauksia ajattelussaan ja kirjoituksissaan ja vaikka tällä on suuret etunsa, se sisältää myös joitakin todellisia ongelmia tiedonsiirtoprosessissa.
2. Vertailu kuuluu luonnostaan inhimillisen ajattelun kehitysprosessiin.
3. Vertailu käyttäen metaforia on perustavaa laatua oleva, luonteenomainen tapa, jolla tutkijat kaikilla tiedon aloilla yrittävät laajentaa ymmärrystämme ympäröivästä maailmasta. " 2)

Yleisesti käytettyjä metaforia Eckstein nimittää perusmetaforiksi.

- 1) Raivola nimittää Ecksteinin näkökulmaa psykologistiseksi, Raivola (1984) s. 93
Max A. Eckstein on julkaissut yhdessä H.Noahin kanssa teoksen Toward a Science of Comparative Education, Lontoo 1969 sekä yksinään teoksen Comparative Education: The State of the Field, 1975. Kts. Raivola, Vertaileva kasvatustiede s. 207 ja 203

- 2) Alaviitteessä Eckstein selittää tärkeimmät termit:

metafora tulee kreikan kielestä ja merkitsee 'siirtää', ('to transfer'), on kielikuva, jonka avulla nimi tai kuvaava termi siirretään erilaiseen mutta analogiseen kohteeseen, johon se hyvin sopii.

paradigma myös kreikkaa, ' osoittaa rinnakkain ' (' to show side by side ') on kaava tai esimerkki.

teoria on ideoiden järjestelmä selittämään tosiasioiden tai ilmiöiden joukkoa.

malli esittää teorian rakenteellisessa muodossa.

Mikä tahansa teoria, malli tai paradigma sisältää joukon metaforia, toisaalta mikä tahansa metafora viittaa tai edellyttää teoriaa, mallia tai paradigmaa."

Huomattava on, että metafora (= vertaukseen perustuva kielikuva, vertaus(kuva)), eroaa tavallisesta vertauksesta siinä, että sen yhteydessä ei käytetä 'kuin'-sanaa.

Nykysuomen sanakirja VI s. 456

Samoin on laita englannin kielessä, vastaavat käsitteet ovat ' a metaphor ' ja ' a simile ' .

Collins Albatross Book of Verse s. 652

Hän esittää lukuisasti esimerkkejä vertailevan kasvatustieteen kirjallisuudesta. Kansoja ryhmitellään esimerkiksi ' kehittyneet' ja ' alikehittyneet maat ', ' kolmas maailma ' jne. miettimättä vastavuuden sääntöjä. Poikkeuksia säännöstä saattaa olla enemmän kuin yhdenmukaisia kohtia, mutta tutuista luokituksista ei haluta luopua, koska metaforat sitovat tiettyyn ajatteluun.

Paitsi kuvaamaan, metaforia käytetään myös selittämään, ne esittävät yhteyksiä ja vuorovaikutuksia, ne viittaavat syihin, ne jopa ilmaisevat jotakin tulevaisuudesta.¹⁾

Vertailevan kasvatustieteen perustajat aloittivat kehitysjatukseen pohjaavasta mallista, koulutus oli kudottu sosiaalisen kankaan " kuteista ja loimista "; he totesivat yhteiskunnan "voimat", jotka muovasivat kasvatuksen aatteita ja käytäntöä sekä henkiset "virrat", jotka koskettivat sekä koulun tapahtumia että poliittisia realiteetteja.

Eckstein toteaa, että tässä kehityksen hengessä olemme omaksuneet tutun analogian, joka osittain vaikuttaa myös historiassa ja antropologiassa; ihmisyhteisön muutosten ja yksilön kehityksen välisen yhteyden: jotkut yhteiskunnat ovat kuten lapset – yksinkertaisia ja primitiivisiä – , toiset kypsiä ja mutkikkaita kuten aikuiset. Tämä näkemys sisältää samalla tiettyjä arvostuksia, joista seuraa vuorostaan tutkimusongelmia.

Ns. radikaali paradigma käyttää haastavia metaforia: 'lisääntyminen', 'alusmaa', 'imperialismi'. Kasvatus nähdään keinona käyttää valtaa.

Molemmat edellä esitetyt tavat käyttää metaforia, sekä kehityskorosteinen että radikaali, tarjoavat Ecksteinin mukaan rajoitetun perspektiivin monimutkaisiin ilmiöihin. Kasvatusjärjestelmää on verrattu 'tehtaaseen' ja Lloyd Warnerin tapaan ' sosiaaliseen lajittelukoneeseen '. Useimmat metaforat auttavat ymmärtämään ja keskustelemaan asiasta, mutta samaan aikaan ne kaikki jättävät liian moniin kysymyksiin vastaamatta ja vielä enemmän kysymättä.

1) Eckstein viittaa Richard Boydin tekstiin, jossa jaetaan metaforat kahteen ryhmään:

1. pedagogiset metaforat, joita käytetään opetustarkoituksiin ja
2. metaforat, jotka toimivat kattamaan tiedon aukkoja.

Eckstein esittää, että vertailevan kasvatustieteen metaforat auttavat kuvailemisessa ja niiden mahdollisuudet selittää ovat rajalliset.¹⁾

Kirjoittaja jatkaa:

" Toimiva metafora kuitenkin sekä kuvailee että selittää, vieläpä ilmaisee uusia ideoita, haastaa jatkotutkimukseen yhtäläisyyksistä ja eroista sekä tuottaa uusia analogioita. Vertailevan kasvatustieteen käyttämät yksinkertaiset metaforat liittävät yhteen tunnetun ja tuntemattoman piirteitä ja ne saattavat tuntemattoman muotoon, joka auttaa tajuamaan joitakin sen ainesosista. "

Siirtyessään käsittelemään vertailun suhdetta ihmisen ajattelu- prosessiin Eckstein yhdistää ensin lapsen ajattelun erityistuntijan Piagetin ja vertailevan kasvatustieteen teoretikon Beredayn tutkimustuloksia: Beredayn kuvaus vertailevan kasvatustieteen teoriasta ja käytännöstä eli 'rinnakkain asettaminen', 'rinnastus' (juxtaposition) ja 'erojen hävittäminen', 'yhteensulauttaminen' (syncretism) vastaavat Piagetilla termejä, jotka merkitsevät lapsen ajattelun vaihtoehtoja siinä vaiheessa (1,5 - 5 v.), jolloin symbolinen ajattelu kehittyy. Ecksteinin mukaan sekä rinnastus että yhteensulauttaminen edustavat vertailua sen yksinkertaisimmassa muodossa.

Metaforia voidaan käyttää myös tiedon lisäämiseksi, selittämään osia tuntemattomasta ja laajentamaan ymmärrystä.

Eckstein esittää esimerkin metaforan oikeasta syntyajankohdasta: Jo Vesaliuksella oli empiirinen tieto sydämen toiminnasta, mutta vasta William Harvey 1500-luvulla selitti sen toimivan pumppuna verenkierrolle. Vei yli 1600 vuotta, ennenkuin sydämen toiminnan ymmärtäminen kehittyi tälle tasolle.

Miksi oli näin, kysyi asiaa tutkinut Jonathan Miller ja vastasi:

1) Norjalainen filosofi Arne Naess rinnastaa määrittelyssä iskusanat ja metaforat. Molempien määrittely on joskus vaikeaa. Hänen mukaansa " ... metaforat eivät aina pysty tarjoamaan sopivaa muotoa täsmällisille mutta monimutkaisille ajatuksille, vaan ne yrittävät vain verhota ajattelun puutteita. "

"Kun mielipide ilmaistaan kuvakielellä, se saattaa sisältää muita mielipiteitä, jotka eroavat alkuperäisistä. Se ei sulje pois mahdollisuutta, että kuvallinen kieli voi olla täsmällisempää kuin kielikuvia käyttämätön. "

Naess, Empirisk semantik s. 55

" Primitiivisissä yhteiskunnissa, joissa teknisiä mielikuvia oli vähän, hajallaan tai ne olivat alkeellisia, useimmat selittävät metaforat saatiin luonnosta... Mutta teknologian kehittyminen loi uuden metaforien joukon – ei ainoastaan niitä lisää, vaan aivan erilaisia loogiselta luonteeltaan.

Vasta kun pumput olivat tulleet laajalti käytetyiksi kaivoksissa, ja vasta kun suihkukaivot ja tuliaseet olivat tuttu näky esi-industrialistisen Euroopan kasvavissa kaupungeissa, oli mahdollista ajatella pumppua ihmissydäntä kuvaavana metaforana. "

Samalla tavoin aivojen toimintaa on verrattu 'tietokoneeseen' tai Thomas Kuhnin lailla puhutaan 'palapeli-ratkaisusta'. Eckstein jatkaa:

" Myös yhteiskuntatieteissä yleensä ja historiassa erityisesti suuri osa tietämyksestämme muodostuu voimakkaiden metaforien avulla. Käytämme termejä ' historian voimat ', viittaamme ihmisten ja kulttuurien nuoruuteen, kypsytyteen ja rappeutumiseen, sosiaalisten liikkeiden ' vuoksi ja luode -ilmiöön ', kansojen nousuun ja tuhoon.

Kuten Isaiiah Berlin osoittaa, tämä vertauskuvallinen kieli tuo mieleen ajatuksen kovasta, kiinteästä aikajärjestyksestä. Tällaiset metaforat saattavat olla harhaanjohtavia, mutta ne viittaavat luokituksiin, jotka ovat avuksi. Huomattakoon, että Berlinin lainaamat metaforat ovat kaikki niitä, joista Miller käyttää sanontaa ' luonnosta johdettu '. "

Seuraavaksi Eckstein rinnastaa metaforan ja tieteellisen mallin: metaforaa tai mallia saatetaan käyttää teoreettiseen formulointiin, mutta se ei ole itsessään teoria. Malli saattaa olla älyllinen ansa yhtä hyvin kuin arvokas työväline. Historia tuntee esimerkkejä metaforista, jotka ovat johtaneet tutkijan hyödyttömiin suuntiin ja ratkaisemattomiin ongelmiin. Käsitteellisen mallin luonteeseen kuuluu, että se tarjoaa selitysmahdollisuuksia tietyllä aikakaudella, mutta ehkä epäonnistuu uusien ongelmien kohdatessa. Tällöin vanha metafora, hyvin juurtuneena asiantuntijoiden mieliin jollakin tutkimuksen alueella toimiikin esteenä uusille ratkaisuille.

Eckstein toteaa yhtymäkohtia Kuhnin paradigma-ajatteluun. Kuhn väittää, että selittävät mallit palvelevat ryhmää paremmilla tai sallituilla analogioilla ja metaforilla.

Mutta "ryhmä", so. tietty tiedeyhteisö, saattaa olla pakotettu kohtaamaan "poikkeuksia" tai "odotusten pettämistä". Tässä tilanteessa etsitään uutta paradigmaa. Paradigma on uskomusten, arvostusten ja tekniikkojen ehjä kokoelma, joka liittyy tiettyyn tutkimusalueeseen

ja se sisältää joukon konkreettisia ongelmanratkaisuja mallien tai esimerkkien muodossa. Tieteellinen vallankumous tapahtuu silloin, kun yleinen ja laajalti hyväksytty paradigma korvataan uudella, joka on täysin erilainen. Uusi paradigma merkitsee suurta etua, koska se käyttää uusia malleja ja metaforia. Samalla vanhat metaforat osoitetaan vääriksi, ainakin osittain, tai harhaanjohtaviksi ja rajoittaviksi.

Lopuksi Eckstein puhkeaa ylistämään metaforia ihmisen ajattelun osina sekä tiedemiesten ja runoilijoiden innoittajina. Hän kysyy, mitä on vertaileva ajattelu ja vastaa :

" Kuten kaikki muutkin ihmisen henkiset toiminnot, se nojaa kuvanolliseen ajatteluun käyttäen metaforia, malleja ja paradigmoja selittämään tuntematonta tunnetun termein.

Mutta vertaileva mieli on kuten muutkin ajatukset suuntautunut hallitusti etsimään uutta tietoa. Se on utelias ja keskittyy ihmisen käyttäytymisen ongelmiin.

Se on luova ja joustava pystyäkseen liikkumaan osien ja kokonaisuuden välillä, aineiston ja teorioiden, keskittyneen tutkimisen ja muiden toimintojen välillä.

Se on erikoistapaus tutkivasta ajattelusta, edustaa sitä sitten tiedemies, filosofi tai taiteilija. Ja sen erityistuntemerkkinä on kiinnostus monimutkaisten ongelmien ratkaisuun ja aatteiden ja tosiasioiden esittämiseen vertailun avulla – sekä metaforien käyttö. "

Yhteenvedona todettakoon, että Eckstein hallitsee kielenkäytön erityisilmiöitä taitavasti. Hänen ajatuksensa kumpuavat klassisen perinteen pohjalta, hän viittaakin lopussa suoraan Aristoteleen lausumaan metaforien suuresta merkityksestä. Vanhan kulttuurin ideoiden siirtäminen ja sopeuttaminen aina uusiutuviin tutkimustilanteisiin on hänen ratkaisunsa ydin. Syntyy kokonaisnäkemys, joka vastaa Kuhnin käsitystä paradigmasta.

Kirjoittaja esittää myös negatiivisia puolia, esimerkkejä väärästä kielenkäytöstä; joskin hänen myönteinen innostuksensa metaforiin on niin voimakas, että se syrjäyttää kriittiset ajatukset. Hän esittää laajalti esimerkkejä englanninkielisestä vertailevaa kasvatustiedettä edustavasta kirjallisuudesta.

Eckstein on tuonut julki vaikuttavan puheenvuoron eräästä vertailevan kasvatustieteen keskeisestä ongelmasta, vertailun olemuksesta.

4. HOLMESIN ONGELMANRATKAISUSUUNTAUS JA SEN KEHITYS

Brian Holmes, vertailevan kasvatustieteen professori Lontoon yliopistossa, on vuodesta 1954 lähtien julkaissut teoksia ja artikkeleita joista useat käsittelevät vertailevan kasvatustieteen metodologiaa.¹⁾ Häntä on pidetty ahkerimpana ja systemaatisimpana metodiongelmien pohtijana. Käsillä olevan artikkelin nimenä on 'Paradigmanmuutokset vertailevassa kasvatustieteessä', mutta koska kirjoittajan näkökulma on hänen omasta tutkijankehityksestään käsin, muodostuu artikkelin sisältö suurimmaksi osaksi tämän mittavan ajatteluprosessin ja muutoksen analysoinniksi.

Holmes lähtee liikkeelle toteamalla, että hän on 40 vuoden ajan seurannut vertailevan kasvatuksen teoreettisen pohjan kehitystä ja että hän on hylännyt uskomuksia tieteellisestä metodista, joka perustu J.S.Millin teokseen 'System of Logic'.

Yleensä paradigmoista Holmes sanoo näin:

"Niiden olennaiset osat ovat uskomuksia, arvoja, teorioita, malleja ja tekniikoita, joita tutkijat käyttävät laillistamaan työtään tai antamaan suuntaa tutkimukselleen."

Paradigmat voivat kilpailla keskenään. Muutoksen voi laittaa alulle yksilö tai ryhmä samanhenkisiä esitaistelijoita. Aluksi uudistus saattaa koskea vain osaa vanhasta paradigmasta. Holmesin paradigman kannattajat ilmoittavat kuuluvansa "Holmesin ongelmanratkaisusuuntaukseen".

Englantilaiset tutkijat olivat toisen maailmansodan päätyttyä tilanteessa, jossa tuli arvioida uudelleen tieteen perusteita. Holmes arvioi useimpien valinnee paradigmansa luottaen sekoitukseen tunteita ja poliittisia uskomuksia pikemminkin kuin järjen arvioita.

Siitä, minkä tulisi olla yhteiskuntatieteellisen paradigman perustana, ei ole yksimielisyyttä. Useimmissa on joitakin yleisiä filosofisia teorioita, tieto-opillisia ja syyopillisia olettamuksia. Yleisesti paradigma vaikuttaa tapaan, jolla tutkimusta johdetaan, aineistoon, jota kerätään ja luokitellaan sekä malleihin ja tekniikoihin, joita käytetään vertailussa ja analyysissa.

1) Raivola, Vertaileva kasvatustiede s. 150, 166-167

Aristoteleen teoriaan kausaatiosta perustui myöhemmin useiden tutkijoiden käyttämä paradigma. Hans loi teoriansa 'tekijöistä' (factors), Kandel 'syistä' (causes) ja Schneider 'alkuvoimista' (Triebkräfte). Tämä kausaatioteoria hallitsi 1950-luvulle ja kaikkien kolmen oppilaat jatkoivat sen käyttöä. Se jäi vaikuttamaan tapaan, jolla vertailevan kasvatustieteen edustajat puhuvat ja kirjoittavat, huolimatta Harold Noahin yrityksistä korvata termi 'tekijät' sanalla 'variaabelit' sekä tehdä eroa syyvaikutteisten suhteiden ja korrelaatioiden välillä.

Holmesin mielestä Noahin näkökulmasta korrelaatiot ovat välittömästi tutkimuksen käytössä, kun taas syysuhteiden selvittäminen on tutkimuksen lopullinen päämäärä.

Edelleen Holmes jatkaa kausaatioajattelusta tutkimuksen lähtökohtana:

" Klassinen teoria kausaatiosta on syvään juurtunut Euroopan vertailevan kasvatustieteen tutkijoiden työhön. Uskonnollisia, kieli-tieteellisiä, rodullisia, poliittisia ja maantieteellisiä tekijöitä käyttivät Hans ja Schneider, kun he keräsivät ja luokittelivat tietoja kasvatusjärjestelmistä.

Kandel jakoi hallintosysteemit keskitettyihin ja hajautettuihin verratessaan koulujärjestelmiä ja selittäessään niiden kehitystä."

Holmes jatkaa sanoen, että kausaatioajatuksen ohella vertailevan kasvatustieteen paradigman toinen ominaispiirre pohjautuu positivismiin ja induktioon.

Eräiden näkemysten mukaan kasvatuksen faktojen objektiivinen tutkimus voi johtaa yleislääkkeen löytymiseen. Induktio taas edellyttää, että tutkija ensin tarkkailee, kerää ja luokittelee objektiivisia tosiasioita ennenkuin johtaa niistä kausaalisia hypoteeseja. On mahdollista nostaa hypoteesi universaalin lain tasolle. Tätä teoriaa edustaa parhaiten George Beredayn 'Comparative Method in Education' (New York, 1964).

Induktio tiedon alkuperää koskevana teoriana edustaa vertailevan kasvatustieteen haaraa, jossa yleiset lait painottuvat erityisten kansallisten olosuhteiden kustannuksella. Se ei, Holmesin mukaan, sovi yhteen John Deweyn eikä Karl Popperin epistemologisten oletusten kanssa.

Ratkaisevaa muutosta omassa paradigmassaan Holmes kuvaa näin:

" Omassa ajattelussani tapahtui ratkaiseva paradigman vaihdos, kun hylkäsin kausaatioteorian ja yleisen teorian induktiosta. Samalla hylkäsin Hansin ja Kandelin suuntauksen ja löysin kansallisten erojen vanhemmat syyt sekä näkemyksen, että historiallista aineis-toa tulisi käyttää valottamaan nykypäivän ongelmia. "

Holmesin jyrkkä muutos vaati uutta terminologiaa, " eteenpäin- pikem-minkin kuin taaksepäinkatsovaa" näkemystä, kansallisten olosuhteiden tärkeyttä sekä kasvatustieteiden yleisten ratkaisujen kriittistä vastustusta.

Seuraavaksi Holmes siirtyy käsittelemään reflektiivistä ajattelua ja hypoteettis-deduktiivista metodia Deweyn ja Popperin pohjalta. Koska niillä on ratkaiseva merkitys Holmesin paradigman muotoutumiseen, esitellään ne tässä pääpiirteittäin.

Deweyn reflektiivisen ajattelun prosessi sisältää seuraavat osat:

- " - ongelma-analyysi
- ratkaisun muotoileminen
- kuvaus olosuhteista, joihin ongelma sijoittuu ja ratkaisu on sovellettavissa
- loogiset johtopäätökset seurauksista ratkaisun tapahtuessa näissä olosuhteissa
- vertailu ennakoitujen ja havaittujen tapahtumien välillä, jotka joko hyväksyvät tai hylkäävät hypoteettisen ratkaisun "

Popperin mukaan tutkijat alkavat ongelmasta, muotoilevat hypoteettiset ratkaisut ja testaavat ne vertaamalla loogisesti ennustettuja tapahtumia havaittuihin.

Erona molempien tutkijoiden välillä on se, että Deweyn mielenkiinto on ratkaisujen hyväksymisessä, kun taas Popperin mukaan tutkija on vastuullisin hylätessään hypoteettisia ratkaisuja.

Holmes sijoittaa Deweyn ja Popperin ajatukset omaan paradigmaansa tärkeälle sijalle:

" Keskeistä omassa vertailevan kasvatustieteen paradigmassani on se, että kansallisia, vieläpä kansainvälisiä kasvatuksen toimintatapoja tulisi tarkastella hypoteettisina ratkaisuin yhteiskunnallisiin ongelmiin, joita kokeellisten testien puuttuessa tulisi tutkia kriittisen vertailevasti poistaen ne, jotka ovat ilmeisesti vähiten toimivia, vähiten saavuttavat asetettuja tavoitteita ja ratkaisevat tiettyjä ongelmia. "

Holmes sanoo sijoittamalla induktion paradigmaan luoneensa tutkimusolosuhteet, jotka mahdollistavat ongelman ratkaisemisen hypoteesin

testauksen avulla.

Toisena teoriana, joka on vaikuttanut paradigman muotoutumiseen, Holmes mainitsee Gunnar Myrdalin teorian sosiaalisista suhteista. Holmes yhtyy Myrdalin käsitykseen siitä, miten yksilöt samanaikaisesti kannattavat yleisiä ja hyväksytyjä näkemyksiä tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta, Holmes nimittää niitä termillä ' korkeat arvostukset '; ja toisaalta käyttäytyvät oman taloudellisen, sosiaalisen ja poliittisen edun mukaisesti, Holmesin ' alemmat arvostukset '. Myrdalin sosiaalisen muutoksen teoriassa korkeat arvostukset muuttuvat kun taas alemmat arvostukset säilyvät. Edellisiä edustavat uudet lait.

Suhteellisen harvat yksilöt oppivat nopeasti, miten käyttäytyä uusien normatiivisten säädösten mukaan, suurinta osaa motivoi edelleen oma etu. Tästä seuraa, että vertailevalle kasvatustieteelle on hyödyllistä huomioida uusi kasvatustieteellinen sääntö ja asettaa vastakkain sen käyttäytymisseuraamukset tapojen kanssa, joilla opettajat, vanhemmat, oppilaat, poliitikot, kirkonmiehet ja muiden intressiryhmien edustajat jatkavat käyttäytymistään ' matalien arvostustensa ' varassa.

Eräs teoriatyypin muutosten analysoimiseksi on se, jossa erot tehdään yksinkertaisten ja monimutkaisten yhteisöjen, maaseutu- ja kaupunkiyhteisöjen välille. Valittavaksi Holmes ehdottaa tutkijamielipiteitä Tönniesistä Parsoniin.

Luokitusjärjestelmänsä Holmes rakentaa Popperin pohjalta erolle 'normatiivisten' ja 'sosiologisten' lakien välillä. Edelliset voidaan muotoilla avoimessa yhteiskunnassa. Jälkimmäiset sitävästoin ovat olettamuksia, joista loogisesti johdetaan tulevia tapahtumia. Jotta sosiologiset lait voidaan muotoilla, vaaditaan ihmisen toiminnan aiheuttama tapahtumasarja, jonka kontrollimahdollisuudet ovat vähäiset.

Holmes jatkaa Popperin ajatuksiin vedoten:

" Olen päätenyt Popperin perusteella siihen, että tietyn kansan jäsenien hyväksymät tai hylkäämät valikoidut normatiiviset lausunnot voidaan koota normatiiviseksi malliksi (pattern).

Näiden lausuntojen valinta voi perustua teorioihin ihmisluonnosta, yhteiskunnasta ja tiedosta. Nämä teoriat ilmaisevat, miten tilanteen tulisi olla. Normeina ilmaistaan taloudellinen yksilö, yhteiskunta ja tieto, samoin poliittiset ja kasvatukselliset

vastaavat tekijät. Tarkempaan normikuvaukseen mahtuvat sosiaali-
luokka, uskonto, taide jne. eli korkeampia arvoja."

Kaikissa maissa lainsäädäntö ilmaisee eräänlaista yhdenmukaisuutta siitä, miten mm. kasvatusta tulisi johtaa. Kun laaditaan tyypillinen normatiivinen malli, on Holmesin mukaan tärkeää, että se tehdään julkisten lähteiden pohjalta.

Holmes kehittää edelleen ideaa tyypillisestä normatiivisesta mallista ja sanoo, että se on vaikeampi luoda institutioita varten. Hän käyttää termiä 'institutio' kahdella tavalla: poliittisesti ilmaistuna miehet ja naiset luovat organisaatioita ja toimivat niissä, mutta toisaalta nämä institutiot ovat olemassa riippumatta niitä johtavista ihmisistä.

Institutioilla ei ole omaa elämää eikä päämääriä, kuten ihmisillä, jotka saavuttaakseen päämääriä perustavat erilaisia institutioita. Sosiologiset lait kuvaavat oletettuja suhteita institutioiden välillä ja ne voidaan sijoittaa institutionaaliseen kaavaan.

Holmes ottaa esille useiden sosiologien väitteet, että kausaalisuhteita on olemassa sosiaaliluokan ja kasvatuksen, sekä kasvatuksen ehtojen sekä poliittisen tasapainon ja taloudellisen kasvun välillä. Hänen mielestään ainoastaan tarkastelemalla yksilöiden ja organisaatioiden välistä vuorovaikutusta voidaan tutkia ja testata sosiologisia lakeja. Mahdollisuus muodostaa laeista testattavia ja kumotavissa olevia on keskeistä Holmesin paradigmassa.

Luonnollinen ympäristö ja sen kuvaus on kolmas tärkeä osa Holmesin luokituksessa ja toisin kuin useissa yhteiskuntatieteellisissä paradigmoissa, luonnontieteellinen aineisto koottuna teorioiksi sisältyy Holmesin paradigmaan.

Neljäs kaava on keskeinen useimmissa sosiologisissa teorioissa. Se käsittelee yksilöiden henkistä tilaa. Holmesin mukaan se on tarpeen erottaa tarkasti lainsäädännön normatiivisista lausunnoista. Kirjoittajan mielestä tulee viitata niihin historiallis-filosofisiin tilanteisiin, joissa uskomukset ja arvot ovat historiallisesti syntyneet, levinneet ja yleistyneet ja siten tulleet ihmisen käyttäytymisen innoittajiksi.

Holmes jatkaa:

" Ihmisten 'henkistä tilaa' ei voida johtaa asennetestien mittauksista tai kansallisesta lainsäädännöstä. Samoin filosofian suuntauksista täytyy valita " ihanteellisia tyyppimalleja " kansan henkisen tilan kuvausta varten.

Olen ehdottanut Platonia ja kristillistä ajattelua Euroopalle sekä Descartesin ja Locken kirjoituksia Ranskalle ja Englannille. "

Yhteenvedona todettakoon, että Holmesin paradigmaan sisältyy normatiivisen, institutionaalisen, kansallisen ympäristön sekä henkisen tilan mallit. Jokainen niistä perustuu valikoituun lähdeaineistoon ja niitä voidaan pitää ihanteellisena tyyppimallina ongelmanalyysille. Niitä ei tule pitää stereotyyppioina.

Seuraavaksi Holmes siirtyy sosiologisiin lakeihin. Hänen mukaansa niitä voidaan tutkia analysoimalla toimintaprosesseja. Apuna hän käyttää Parsonsin organisaatiomallia. Koululaitoksessa vaikuttaa eri organisaatiotasoja opetusministeriöstä alkaen. Myös sosiaaliset vaikuttajaryhmät vaihtelevat maasta toiseen.

Opettajan roolin analysoimiseksi Holmes on luonut oman luokitukseensa. Se sisältää seuraavat osat: tavoitteet, hallinto, rahoitus, rakenne ja organisaatio, opetussuunnitelma sekä opettajakoulutus. Holmes esittelee kunkin luokituskohdan yksityiskohtaisesti ja jatkaa sosiaalisista laeista, jotka asettavat institutiot kausaalisuhteeseen. Kirjoittajan mukaan niitä voidaan parhaiten testata käyttämällä muodollista organisaatiomallia. Hän ei ole halukas hyväksymään vertailevan testauksen kvantitatiivisia metodeja.

Holmesin paradigmassa on tilaa myös suunnittelulle. Myös toimintatavan hylkääminen voi olla suunnittelua.

Lopuksi Holmes kokoaa yhteenvedon paradigmastaan ja kirjoittaa:

" Teoreettisesti paradigmani vastustaa positivismia ja induktiota tieteen metodina sekä väitettä, että absoluuttinen tieto voidaan ilmaista universaalina lakina. Se myös vastustaa aiempien vertailevan kasvatustieteen edustajien avoimia teorioita tai peitettyjä oletuksia.

Perusero Georg Beredayhin on se, että vastustan käsitystä tosiasioiden objektiivisesta keräämisestä tutkimuksen ensimmäisenä vaiheena.

Selvästi ilmaistu ' tekninen ongelma ' tulisi olla tutkimuksen lähtökohhta, tämä erottaa asenteeni Harold Noahista ja Max Eck-

steinista. Kandelin, Schneiderin ja Hansin esittämät 'syyt' on korvattu eteenpäinsuuntautuvalla toiminnan arvioinnilla.

Myös sosiologien ja taloustieteilijöiden korrelaatiot hylkään, koska ne ottavat liian vähän huomioon kansallisia oloja.

Deweyn reflektiivisen ajattelun metodin ja Popperin hypoteettis-deduktiivisen metodin hyväksyn. Molempien mukaan tutkimuksen lähtökohtana on ongelma."

Käytännön johtopäätöksinä Holmes ehdottaa vielä, että ei tule etsiä kasvatuksellista yleislääkettä. Suunnittelijoiden tehtäviä on kaksi: toimintatavoista tulee erotella pois vähiten toimivat sekä osoittaa, miten valittu tapa saadaan toimimaan.

Holmesin artikkeli sisältää analyysin pitkästä ja monipuolisesta tutkijankehityksestä, jonka arviointiin kokonaisuudessaan ei ole tässä edellytyksiä. Kirjoittaja viittaa laajasti vertailevan kasvatustieteen kirjallisuuteen, pääasiallisesti omalta kielialueeltaan, mutta joukossa on myös saksalaisia kirjoittajia. Oma tuotantoaan Holmes ottaa esille vain kerran selvittäessään taksonomian tarvetta opettajan roolin ja koulujärjestelmän kuvauksissa. Molemmat teokset ovat Unescon julkaisemia ja ilmentävät Holmesin tutkijanasemaa myös kyseisen maailmanjärjestön puitteissa. ¹⁾

'Paradigma' -käsitteen vaikeaselkoisuudesta on kirjoitettu paljon. ²⁾ Holmesin paikoitellen erittäin monisanainen ja vaikeaselkoinen, mutta samalla loistava ja hallittu tyylittely lisää hämmennystä. Puuttumatta Holmesin teorioiden yksityiskohtiin voidaan kuitenkin todeta, että muutama yleinen ilmiö saa vahvistusta.

Ensiksikin: paradigman sisältö muodostuu mitä moninaisimmista aineksista. Holmes lähtee liikkeelle omien opettajiensa vaikutuksesta ja etenee muiden tutkijoiden ideoihin niitä hyläten tai hyväksyen. Koko ajan ajatusvarasto kasvaa ja kasvaa lähes rajattomasti.

Toinen ilmeinen seikka on se, että paradigma muuttuu ja muotoutuu ajan mukana. Muutoksen yleisestä suunnasta voidaan tehdä päätelmiä.

1) Brian Holmes and Saul B. Robinson, eds., Relevant Data in Comparative Education: Report of an Expert Meeting, March 11-16, 1963 (Hamburg: Unesco Institute for Education, 1963).

Brian Holmes, International Guide to Educational Systems (Paris: Unesco, 1979)

2) Tässä voidaan viitata esim. Stig Lindholmin selvitykseen Kuhnin paradigmasta ja siitä käytyyn keskusteluun teoksessa ' Vetenskap, verklighet och paradig' 1981, s. 22-39.

Holmes itse tuo julki perusteluja tutkimuspohjan muutoksille. Kausaatioteorian hylkääminen etäännytti häntä positivistisesta ajattelusta ja toi tilalle aika-käsitteen hyväksymisen. Tämä näkyi suuntautumisena historiallisten tekijöiden ja kansallisten erojen etsimiseen. Kuitenkin Holmesin paradigmassa on säilynyt empiirisiä näkemyksiä. Niiden ote on ollut niin vahva, että uusi suuntautuminen ei ole syrjäyttänyt kaikkea vanhaa ajattelua. Varsinaiseen historialliseen näkemykseen Holmesista on kuitenkin vielä matkaa. Hänen paradigmansa on hyvä esimerkki toisistaan suuresti poikkeavien aineiden yhteensovittamisesta.

Reijo Raivola määrittelee Brian Holmesin tieteellisen näkemyksen pääkohdat:

" Holmes on pyrkinyt johdonmukaisesti rakentamaan vertailevalle kasvatustieteelle omaa teoriaperustaa. Hän ei niinkään anna metodisia reseptejä muille valmiina, vaan pyrkii osoittamaan, miten tarpeellista on yhdistää historiallinen ja empiirinen näkemys deduktiviseksi ajatusrakennelmaksi, josta varsinaiset analyysimenetelmät voidaan johtaa kunkin ratkaistavan ongelman vaatimusten mukaan " 1)

5. SUOMALAISEN TUTKIJAN PUHEENVUORO — REIJO RAIVOLAN NÄKEMYKSIÄ VERTAILUN OLEMUKSESTA

Vertailevan kasvatustieteen keskeisimpiä ongelmia valottaa Reijo Raivola artikkelissaan " What is Comparison? Methodological and Philosophical Considerations ", jonka ilmestyminen ' Comparative Education Review ' -julkaisussa vuonna 1985 esitteli hänen ajatuksensa kansainvälisille asiantuntijoille. Tutkijan toinen, tavallaan vastakkainen rooli on ollut tuoda julki vertailevan kasvatustieteen uusimpia tutkimusnäkökulmia suomalaisille lukijoille kirjassaan " Vertaileva kasvatustiede ", joka ilmestyi 1984.²⁾ Sen kolmas

1) Raivola, Vertaileva kasvatustiede s. 173

2) Reijo Raivola on Tampereen yliopiston professori ja kasvatustieteiden tiedekunnan dekaani.

Hänen muut julkaisunsa ovat käsitelleet mm. koulutuspolitiikkaa: Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa, 1982 sekä Virkamiehet koulutuspolitiikan tekijöinä, 1983.

luku "Vertailun olemus" on lähes samansisältöinen, minkä vuoksi seuraavassa englanninkielisen artikkelin ajatukset esitetään pääkohdittain ja viitataan suomenkielisen tekstin vastaaviin kohtiin.

Raivola tarkastelee ensin erilaisia kulttuurien välisiä vertailuja.¹⁾ Niissä tutkimuksen teoreettisten käsitteiden ja niiden operationaalisten vastineiden tulee huomioida kulttuurin erityisarvot. Tämä johtaa eri yhteisöjen arvojärjestelmien analysointiin. Tulee pitää tarkasti erossa käsitteiden vastaavuudet ja samanlaisuuden indikaattorit.

Seuraavaksi Raivola esittelee Joseph Farrellin käsityksiä vertailtavuudesta. Farrell esitti analyysinsä 'Comparative and International Education Society' -seuran presidenttinä kokouksessa 1978. Hän kiinnitti huomioa ongelmaan, joka syntyy sekaannuksesta käsitteiden 'vertailtavuus' ja 'samanlaisuus' välillä. Kausaalisuhteen toteamisen edellytyksenä J.S.Mill aikanaan esitti sekä yhteneväisyyden että eroavuuden menetelmät. Farrell sanoo, että ei ole mitään loogista syytä, miksi vertailun tulisi perustua vain yhteneväisyyden periaatteelle.²⁾

Kulttuurien välinen vertailu saattaa paljastaa institutioita ja niiden toimintoja, joita ei ole olemassa jossain toisessa kulttuurissa. Marton käyttää tästä termiä 'funktionaalinen vastaavuus'. Farrell huomauttaa, että jokainen kasvatusta koskeva hypoteesi vaatii kulttuurien välisen käsittelyn eikä ole olemassa kasvatuksen tieteellistä teoriaa ilman vertailevaa tutkimusta.

Vertailevan tutkimuksen rakenteellinen ristiriita käy ilmi tilanteessa jossa teorian taloudellisuuden vaatimus edellyttäisi vähäisen määrän laajoja luokkia ja samalla saatetaan sivuuttaa ainutkertaisia kulttuurispesifisiä ilmiöitä. Smelner huomauttaa tähän, että on usein järkevämpää etsiä suhteita ilmiöryhmien välillä yhden kulttuurin piirissä kuin tutkia samaa ilmiöryhmää kulttuurien välillä.

Kansainvälinen vertailu tekee tutkijan tietoiseksi vaarasta, että hänen olettamuksensa, arvojärjestelmänsä ja ennakkoluulonsa saattavat johtaa kulttuurin vinoutumiseen aineiston keruussa ja tulkinnessa. Samalla saattaa olla vaikeaa ilman vertailua oppia näkemään ja

1) Raivola, Vertaileva kasvatustiede s. 76 ja edell.

2) Ibid. s. 77

arvostamaan oman kulttuurin erityispiirteitä, koska on tottunut reagoimaan niihin automaattisesti.

Vertailtavuus ei ole yksiulotteinen ominaisuus. Nowak erottaa viisi selittävän tutkimuksen suhdetyyppejä, jotka perustuvat vastaavuuden käsitteelle:¹⁾

" 1. Ilmiöitä tarkkaillaan tai arvioidaan samalla tavoin eri kulttuureissa (kulttuurien vastaavuus, cultural equivalence).

Lähenemiskehitys merkitsee muutosta kohti vakaita oloja, hallitsevaa järjestelmää tai ihannetta.

Vertailevan analyysin tulee keskittää huomio järjestelmän osien tasamuotoisuuteen, jonka voidaan osoittaa

- perustuvan kokemukseen (analogia)
- perustuvan yleisesti päteviin normatiivisiin sääntöihin (homologia)
- esittämällä yhdenmukaisuuden erityisehdot ja edellytykset (selitys).

Kulttuuriantropologit puhuvat parallelismista, kaikilla kulttuurin muodoilla on sama evoluuttinen kehityskäyrä, joka ilmenee, kun niitä verrataan rinnakkain. Tämä käsite perustuu ihmisen psyyken perittyyn yhdenmukaisuuteen.

Vastakkainen teoria on käsitys kulttuurin diffuusiosta, leviämisestä. Tämä selittää samanlaisuudet kulttuurien välillä yhteydenpidon ja ulkonaisten tekijöiden avulla, joista yksi on tietoinen lainaaminen.

2. Vertailun kohteet (ihmiset tai institutiot) ovat osa korkeammasta tasosta järjestelmissä, jotka on aiemmin määritelty vastaavuuksiksi (yhteydellinen vastaavuus, contextual equivalence).

Osatekijöiden vastaavuutta ei voida suoraan olettaa. Vertailukohteiden vastaavuus täytyy määritellä samalla järjestelmän tai käsitteen tasolla.

3. Kohteilla on sama rooli järjestelmän toiminnassa (toiminnallinen vastaavuus, functional equivalence).

On usein sivuutettu edellisten hyväksi. Erilaiset institutiot saattavat vastata samasta toiminnasta ja samanrakenteiset institutiot suorittaa eri tehtäviä.

4. Ilmiöt korreloivat empiirisesti samalla tavoin kriteerivariaabeliin (korrelatiivinen vastaavuus, correlative equivalence).

Korrelaation olemassaolo on välttämätön mutta ei riittävä ehto kausaalisuhteen syntymiseksi.

1) Ibid. s. 80

5. Vertailtavat ilmiöt ovat lähtöisin samasta lähteestä, samasta käsiteluoasta (geneettinen vastaavuus, genetic equivalence).

Esimerkiksi kasvatustieteessä Euroopassa on yleistä perintöä klassisesta ja kristillisestä traditiosta, mutta tämä ei merkitse, että kasvatusta maailmanlaajuisesti voitaisiin tarkastella tältä pohjalta luotuina vastaavuusluokkina. "

Vertailtavuuskeskustelussa on keskeisin ongelma aina, Raivolaa lainaten : Onko ollenkaan mahdollista verrata erilaisia sosiaali- ja/ tai kulttuurijärjestelmiä ja yksilöitä tieteellisesti? Warwick ja Osherson jakavat kysymyksen kolmeen osaan:¹⁾

- " 1. Vastaavatko vertailuun sisältyvät käsitteet toisiaan?

Vastaavatko käsitteiden määritelmät toisiaan?

Kasvatuksen määritelmän sisältö riippuu määrittelijän näkemystä ihmislunnosta, kasvatuksesta ja tiedosta.

Miten helppoa on tunnistaa käsitteitä?

Vaikka käsite saattaa olla teoreettisesti aivan selvä, sen operationaalinen tai kielellinen muotoilu saattaa tuottaa vaikeuksia.

Kasvatuksen terminologian standardisointiyhtyritykset saattavat saada aikaan yhtä paljon haittaa kuin hyötyä.

2. Miten arvioidaan mittauksen vastaavuus?

Miten löydetään sopivat indikaattorit käsitteille, kun usein on erilaisia indikaattoreita samalle käsitteelle riippuen kulttuurisidoksesta?

3. Voidaanko ratkaista ongelma käsitteiden kielellisestä ilmaisemisesta?

Eri kulttuurit ilmaisevat sanojen avulla eri sävyjä samoista käsitteistä. Samankin kulttuurin edustajien keskuudessa on semanttista hämminkiä, ei vain kulttuurien välillä.

Vaikeuteen törmätään, kun käännetään kasvatustieteen tekstiä vieraalle kielelle tai kielille. "

Edellä esitetyt käsitteelliset ja toiminnalliset vaikeudet ovat johtaneet siihen, että eräiden tutkijoiden mielestä vain hyvin samankaltaisia ilmiöitä ja rakenteita voidaan verrata. Jos kulttuurin kieli verrattavien kohteiden välillä on liian suuri, sitä ei voida ylittää millään vertailun yleisellä asteikolla.

Ei ainoastaan tutkimusyhteisön tieteellinen suuntautuminen eli sen paradigma, mutta myös kansallisen kulttuurin luomat ajattelutavat synnyttävät tutkijassa monia tutkimattomia luuloja, jotka vaikuttavat hänen arvoihinsa, motivaatioonsa, tosiasioiden valintaansa ja niiden tulkintaan. Kulttuurihämminin ydin on: Tapa, jolla yksilöt mieltävät

1) Ibid. s. 84

maailmaa sekä heidän tieto- ja totuuskäsityksensä ovat niin elimellinen osa heidän kulttuurisidonnaisesta ajattelustaan, että he eivät tunnista erilaista maailmaa tai erilaista totuutta. Etnometodologisen näkemyksen mukaan totuus on samaa kuin yksilön tulkinta ratkaistavasta ongelmasta.

Seuraavaksi Raivola viitaten Ecksteiniin pohtii käsitteiden merkitystä: Pelkkä kokeellisen tiedon kerääminen ei lisää tietämystämme eikä myöskään johda teorian muodostamiseen.¹⁾

Kirjoittaja jatkaa selvittäen perusteellisesti ajattelun ja kielen, määritelmien ja käsitteiden suhdetta vertailuun, samanlaisuuteen ja erilaisuuteen. Hän ottaa esimerkkejä suursanakirjasta 'The Oxford English Dictionary'.

Tämän käsiteanalyysin lopputoteamuksena Raivola sanoo:

" Onko todella niin, että jokapäiväinen kieli on alkanut heijastella ajatusten muutosta luonnontieteiden nousun ja positivistisen tieteellisen paradigman vallassaolon vuoksi? Että samanlaisuus/erilaisuus -paria on alettu pitää ominaisuuksina, joita voidaan mitata numeroin eikä enää ilmaisijoina havainnoijan/tulkitsijan käsitteiden järjestelmästä. "

Kirjoittaja esittelee tämän jälkeen Ecksteinin psykolingvistisen näkökulman. Sitten hän jatkaa kasvatustapahtuman erittelyä ihmisen ja kielen yhteisvaikutuksena:

" Kasvatusjärjestelmät ohjaavat ihmisiä toisten ihmisten toiminnan avulla. Toisen ihmisen ymmärtäminen on aivan eri asia kuin ymmärtää esineitä tai ilmiöitä, koska se vaatii persoonallista suhdetta kahden informaatiota tuottavan järjestelmän välillä tärkeänä välittäjänä kieli. "

Loppupäätelmänään Raivola hylkää empiristisesti testattavat hypoteesit todellisen kasvatustapahtuman osoittajina:

" Mahdollista on vain testata hypoteeseja, jotka koskevat organisaatioita, tavoitteita, resursseja, rooleja sekä muita "ulkoisia" suhteita, koska testajaan on mahdollista tehdä empiirisiä havaintoja joutumatta ihminen-ihmiselle -suhteeseen.

Mutta ei voida luoda vertailuasteikkoa pelkästään tutkijan käsitteistön avulla itse opettamis-oppimisprosessista, koska se on vuorovaikutusprosessi, jota voidaan ymmärtää vain havaittavien reaktioiden kokonaisuutena.

1) Saman käsityksen on lausunut Daniel N. Robinson teoksessaan *Systems of Modern Psychology*, s. 277.

Ei ole milloinkaan mahdollista, että vieraasta kulttuurista lähtöisin oleva tutkija pääsee perille tästä suhteesta käyttäen ainoastaan tilastollisia metodeja. Mutta jonkinasteista ymmärrystä on mahdollista saavuttaa. "

Raivola päättää vastaavuuden hypoteesin tärkeyttä korostaen:

" Looginen päätelmä vertailuprosessista on aina luokittelu, joka ei perustu identtisuuden ja yhteensopimattomuuden käsitteille vaan vastaavuuden määritelmään, jonka ehdot määrää havainnoija.

Päätelmässään havainnoija joko hyväksyy tai hylkää vastaavuuden hypoteesin vertailtavien ilmiöiden välillä.

Samanlaisuus ja erilaisuus ovat siten suhteellisia käsitteitä. Periaatteessa ei ole olemassa ilmiöitä, jotka olisivat liian erilaisia verrattaviksi, koska kyseinen väite ilmaisee, että jotain vertailutapaa on jo käytetty. "

Artikkeli päättyy Eckstein-sitaattiin vertailun olemuksesta: " Kuten kaikki muutkin ihmisen henkiset toiminnot..." kts. s. 10.

Kysymykseen: Mitä on vertailu? antaa Reijo Raivola artikkelissaan monipuolisen vastauksen. Hän käyttää lähdeaineistonaan vertailevan kasvatustieteen kirjallisuutta, sekä englannin- että saksankielistä kolmelta vuosikymmeneltä. Myös muutama suomenkielinen vertailua koskeva artikkeli aikuiskasvatuksen, kulttuurin ja politiikan tutkimuksen alalta on mukana.

Käsittelyn moninaisuudesta kohoaa esille vastaavuusperiaatteen ja kulttuurisidonnaisuuden painottuminen. Myös erityisen vaikuttava on Raivolan oma osuus, lingvistisen aineksen kytkeminen sekä käsitteiden määrittelyyn että kuvaamaan muutosta ihmisen ajattelussa. Kirjoittaja ilmaisee samankaltaista kykyä kielelliseen analyysiin kuin Max Eckstein, jota hän lainaa useita kertoja.

Raivolan teksti pääsee oikeuksiinsa Vertaileva kasvatustiede -kirjan lukuna. Englanninkielisen artikkelin loppuosan avoimuus täydentyy kirjassa vertailevan kasvatustieteen historiallisella katsauksella sekä seuraavalla luvulla, joka käsittelee kyseisen tieteenalan tutkimustehtävää, -kohdetta ja -menetelmiä. Raivolan kirja kattaa vertailevan kasvatustieteen ongelmia laajasti aina tulevaisuuden näkymiä myöten.

6. UNESCO NÄKÖKULMAN EDUSTAJA – LÊ THÀNH KHÔI

The International Bureau of Education (IBE) on kasvatuskysymysten vertailevan tutkimuksen keskus, jonka tehtäviin kuuluu myös alan tiedottamisesta huolehtiminen.¹⁾ Se on julkaissut vuodesta 1982 alkaen kirjasarjaa 'Educational sciences', joka käsittelee kasvatustieteitä maailmanlaajuisesti.

Sarjan viimeksi ilmestynyt osa on koko sarjan esittely 'Introduction to the educational sciences' toimittajana ranskalainen professori Gaston Mialaret. Kirjoittajina on hänen lisäksi kahdeksan, joukossa vietnamilainen Lê Thành Kôi, joka on kirjoittanut luvun 'Comparative education'.²⁾

Mialaretin kirjoittaman esipuheen mukaan avustava kirjoittaja Khôi käsittelee vertailevan kasvatustieteen osuutta klassillisella tavalla eli miten kasvatusjärjestelmiä verrataan maasta toiseen. Kasvatuksen kansainvälisen vertailun ja kehityksen uusimpia suuntauksia, jotka keskittyvät pikemmin maiden sisäiseen tasapainoon kuin maiden välisiin tilastollisiin vertailuihin, ei ole suuremmin otettu mukaan.³⁾

Vaikka teoksen kirjoittajat esittävät omia ajatuksiaan kasvatustieteistä eivätkä välttämättä edusta Unescon kantaa, kuvastaa Lê Thành Khôi:n kirjoitus myös maailmanjärjestön kasvatustutkimuksen luonnetta, kolmannen maailman näkökulmaa.

Aluksi Khôi ehdottaa 'kasvatusjärjestelmä' -termin tilalle yleisempää käsitettä 'kasvatuksen kenttä'. Hän jakaa sen kuuteen osaan:

1) Mialaret, Introduction... Preface

2) Philip G. Altbachin toimittaman 'International Bibliography of Comparative Education' -teoksen mukaan Khôi, Lê Thành on julkaissut " Literacy Training and Revolution: the Vietnamese Experience. *Couvergence* 8, no. 4 (1975)s.29-38. "

Oletettavasti Mialaretin laatimassa kirjallisuusluettelossa 'Introduction...' -teoksen lopussa on lueteltu:

Lê Thành Khôi. *L'education comparée*. Paris, Colin, 1981. 315p.

Lê Thành Khôi. *L'industrie de l'enseignement*. Paris, Ed. de Minuit, 1967. 419p.

3) Mialaret, Introduction... Preface

Esipuheen lopussa kirjoittaja huomauttaa, että " ... julkaisussa käytetyt nimitykset ja esitetty materiaali eivät ole vähimmäskään määrin Unescon taholta puuttumista minkään maan, alueen, kaupungin lailliseen asemaan tai hallintoon eikä rajojen loukkaamista."

- " 1. Päämäärät, tavoitteet ja kohteet. Voidaan erottaa poliittisten järjestelmien ja kasvattajien tavoitteet.
2. Hallinto- ja talousorganisaatio, onko maa liitto- vai yksittäisvaltio, hallinto keskitetty vai hajautettu, sosialistinen vai liberaali.
3. Rakenteet, jaettuna tasoihin, erikoisaloihin tai suuntiin ja niiden yhteenliittymiin.
4. Kasvatussisällöt, yleisiä tai oppiainekohtaisia. Vaikka sisällöt muistuttavat toisiaan, ihmiset, joille ne on tarkoitettu, eivät vastaanota niitä samalla tavalla joka ympäristössä.
5. Metodit ja tekniikat, liittyvät edellisiin, eivät ole erillään tietystä kasvatustilanteesta ja tietystä maailmankäsityksestä, tulkintaerot mielenkiintoisia.
6. Kasvatuksen toteuttajat, opettajat ja oppilaat."

Vertailuyksiköt Khõi ryhmittelee seuraavasti:

Valtioiden keskeiset vertailut ovat yleisimpiä, koska valtio on kansainvälisen järjestelmän pohja lailliselta, poliittiselta ja taloudelliselta kannalta ja aineistoa on olemassa eniten. Tämä ei kuitenkaan ole aina tärkein yksikkö kasvatuksen ja kulttuurin tasolla, jos maa on äskettäin itsenäistynyt, heikosti jäsentynyt, sillä on keino-tekoiset rajat johtuen siirtomaavallasta sekä esiintyy kansallisen identiteetin ongelmia.

Vieläpä valtioissa, joilla on pitkä historia, naisten ja vähemmistöjen vaatimukset ovat tuoneet esille sisäisiä ongelmia.

Kansakunnan sisäiset vertailut voidaan jakaa yksiköihin: alueelliset, etniset, institutionaaliset ryhmät jne.

Ylikansalliset vertailut ovat yleisiä, vaikka niiden tieteellinen luonne on rajoitettu. Ne paljastavat tiettyjä suuria linjoja: kulttuurialueiden välillä, kehittyneiden ja alikehittyneiden maiden, kapitalisti- ja sosialistimaiden välillä jne.

Vertailu voi olla luonteeltaan kuvaileva tai luokitteleva, mutta myös arvioiva ja selittävä.

Khõi esittää luokittelun välittävänä tasona kuvauksen ja selityksen välillä. Se perustuu yhteen tai useampaan käsitteeseen, jotka mahdollistavat abstraktioiden muotoilun ja yleistämisen. Se täytyy erottaa tyyppiluokituksesta.

Arviointi on kirjoittajan mukaan laajentunut äskettäin koskemaan koko kasvatustilannetta, myös sen taloudellisia ja yhteiskunnallisia

vaikutuksia. Esimerkkinä mainitaan IEA:n katsaus (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) noin 20 maasta.¹⁾

Selittäminen on Khöin mielestä pitkään kärsinyt epäselvistä käsitteistä, jotka ovat liittäneet sen tiettyyn esiluonnontieteelliseen tyyppiseen historian filosofiaan. Mutta empiirinen tutkimus ei ole riittävä pohja tieteelliselle lähestymiselle, koska aineistot eivät ole neutraaleja. On kaksi selittämisen muotoa: historiallinen ja samanaikainen sekä kaksi päätyyppiä: funktionalistinen ja marxilainen.

Vertaileva kasvatustiede pyrkii kirjoittajan mukaan tietoon, joka on ehtona toiminnalle. Kulttuurien välisten erojen tasoittamiseen viittaa Khöin lausuma:

" Vieraiden järjestelmien tutkiminen saattaa tehdä kansallisen järjestelmän paremmin ymmärrettäväksi, vieroittaa nurkkakuntaisuudesta ja älyllisestä kansakeskeisyydestä ja siten johtaa suurempaan kansainväliseen ymmärtämiseen. "

Muiden maiden olojen tuntemus voi estää samojen virheiden toistamisen, sanoo kirjoittaja. Hän jatkaa: Herää myös useita varoituksia; ei ole olemassa yleisesti pätevää 'mallia'.

Vertailevalla kasvatustieteellä ei ole omia metodeja, ne valitaan tutkimuskohteen mukaan. Menetelmät vaikuttavat aineiston valintaan, joka vuorostaan määrää tuloksia.

Tutkimuksen eri vaiheiden esittelyssä Khöi kiinnittää huomioa ongelman tunnistamiseen, kysymysten muotoiluun ja havaintojen lisäksi olettamusten todentamiseen. Kirjoittajan ainoa nimeltä mainitsema viittaus koskee Durkheimin käsitystä vertailevasta metodista, jota on pidetty 'epäsuorana kokeiluna', koska tutkija ei voi suorittaa aitoja kokeita yhteiskuntatieteissä kuten kemiassa ja fysiikassa.²⁾

1) Artikkelin ainoa esimerkki viittaa laajaan tutkimusprojektiin, joka on myöhemmin saanut paljon kritiikkiä osakseen ja joka suoritettiin 1960-luvulla vallinneen empirismin hengessä. Vrt. Raivola, Vertaileva kasvatustiede s. 129-131

2) Khöi ei mainitse Durkheimin teosta, josta käsitys on peräisin. Kyseessä on joka tapauksessa vanhaa tutkimustietoa, koska Durkheim julkaisi sosiologian metodeja käsittelevän teoksensa vuonna 1894. Vrt. von Wright, Explanation... s. 212

von Wrightin mukaan Durkheim painottaa sääntöjen merkitystä sosiologian tutkimuksessa ja edustaa "positivistista" metodologiaa. von Wright, Explanation... s. 204

Khôi kiistää tämän sanomalla, että tosiasioiden kompleksisuus on pikemminkin sellainen, että 'suora kokeilu' ei koskaan tuota todella paikkansapitäviä tuloksia.

Yleistämisestä kirjoittaja lausuu, että vertailevan kasvatustieteen päämääränä, kuten muissakin yhteiskuntatieteissä, on yrittää löytää 'lakeja', jotka ovat yleisiä tekijöitä tai suhteellisen pysyviä määrällisiä suhteita.

Vertailevan kasvatustieteen erityisongelmina Khôi pitää aineiston vertailtavuutta, tilastollisten ja matemaattisten metodien käyttöä sekä analyysimenetelmien soveltamista.

Kansainvälistä asiakirja-aineistoa käytettäessä ensimmäinen ongelma on käytettyjen termien määrittely, toinen niiden merkitys. Instituutio, jolla sama nimi eri maissa, saattaa sisältää erilaisia toimintoja. Myös eri kulttuureja tutkittaessa paljastuu tosiasia, että 'Lännen' tekniikat sopivat yhteiskuntiin, jotka hyväksyvät yksilöllisen ilmaisun, mutta eivät niihin, joissa persoonallisuus ilmaistaan ainoastaan kiinteän ryhmän puitteissa.

Tilastotiedettä ja matematiikkaa Khôi pitää käyttökelpoisina kuvailemaan ja luokittelemaan ilmiöitä, samoin kuin selittämään ja vieläpä ennustamaan niitä. Kirjoittajan mielestä tilastollinen 'selitys' on aina rajallinen, koska käytettävät tekniikat eivät osoita todellista syy- ja seuraussuhdetta ja ovat avoimia kritiikille muista syistä: mekaanisuus, positivismi, lineaarisuus. Ne voivat kuitenkin osoittaa käyttökelpoista suuntaa.

Systeemianalyysistä Khôi toteaa, että se on mielenkiintoinen ala, mutta ei sisällä itsessään mitään selittävää periaatetta ja palvelee usein vanhoillisen ideologian naamiona.

Yleisesti Lê Thành Khôin artikkelista voidaan todeta, että se on teoreettinen yleisesitys vailla esimerkkejä tutkimussovellutuksista. Koska myös lähdeviitteet puuttuvat lähes täysin, ei voida arvioida Khôin työn suhdetta alan muuhun viimeaikaiseen kehitykseen.¹⁾

Pitäytyminen luonnontieteiden tutkimusmallin mukaiseen ajatteluun johtaa kirjoittajan paikoitellen keskenään ristiriitaisiin arvioihin

1) Lähdeviitteitä on kaksi: M.A.Jullienin pääteos vuodelta 1817 sekä Lê Thành Khôin oma teos, joka käsittelee vertailevaa kasvatustiedettä, vuodelta 1981.

esimerkiksi kokeiden suoritusmahdollisuuksista sekä yleisen 'mallin' löytämisestä. Esitys on kaukana filosofisesta pohdinnasta ja historialläheisestä näkemyksestä. Samoin kielen aiheuttamiin ongelmiin kirjoittaja viittaa, mutta ei etsi niihin vastauksia. Yleensäkin hän osoittaa usein soveltumattomat tutkimustavat, mutta ei esitä niiden tilalle uusia. Siinä näyttäytyy hänen empiristisen tutkimusajattelunsa rajallisuus.

Tuoreimpia näkymiä vilahtelee niissä huomioissa, joita Khôi esittää länsimaisen tutkimusperinteen vastapainoksi omasta aasialaisesta, idän kulttuuritaustasta nähtynä. Nekin jäävät laajemmin hyödyntämättä, koska hänen tutkimusyhteisönsä suuntautuneisuus, paradigmansa ei suo niille tilaa.

Ranskalaisen tutkimusyhteisön ilmeinen ominaislaatu kuvastuu 'Introduction to the educational sciences' -teoksen sisällössä, sen kirjallisuusluetteloissakin. Vertailevan kasvatusteiteen lukuun on liitetty teosluettelo, jossa romaanisen kielialueen edustus on yli puolet.¹⁾ Näiden teosten ja niiden edustamien tutkimusnäkökulmien tuntemus vasta saattaisi avata ymmärtämään meillä vähemmän tunnetun tutkimusyhteisön ajatusmaailmaa.

Mialaretin teos kokonaisuudessaan edustaa Unescon järjestöllistä kasvatustutkimusta. Esipuheen mukaan sen tarkoituksena on jatkaa keskustelua kasvatustieteistä sekä herättää mielenkiintoa ja tarvetta niiden syvällisempään pohdintaan.

7. YHTEENVETO

Neljän erillisen artikkelin arvioiminen yhtenä kokonaisuutena tuntuu mahdottomuudelta, vaikka niillä on yhteisenä tekijänä vertailevaa kasvatustiedettä käsittelevä sisältö. Toisaalta kyseinen tilanne on sattumanvaraisuudessaankin kuvaava: vertaileva kasvatustiede sulkee sisäänsä hyvinkin erilaisia näkemyksiä, tieteellisiä käsityksiä ja tavoitteita. Vertailevan kasvatustieteen alasta voidaan sanoa, että se on "moni-ilmeinen ja kirjava".²⁾ Tässä mielessä artikkelit

1) Kirjallisuusluettelon teosten (yhteensä 19) julkaisukielet: englantia 7, saksa 2; ranska 6, espanja 3, italia 1

2) Raivola, Vertaileva kasvatustiede s.72

edustavat tyypillistä tilannetta. Kukin teksti voi silti puhua omasta puolestaan, välittää kirjoittajansa ainutkertaisia ajatuksia.

Jos kuitenkin halutaan ryhmitellä jotenkin kirjoituksia, niin ensiksi erottuvat omaksi ryhmäkseen Ecksteinin, Holmesin ja Raivolan artikkelit. Paitsi sitä, että ne ovat ilmestyneet samassa julkaisussa, niillä on yhteisenä sama pohja: kieli, lähdeaineisto ja anglosaksinen viitekehys. Vaikka mielipide-eroja on olemassa, kirjoittajat ovat keskusteluetäisyydellä toisistaan. Tämä näkyy suoraan siitä, että Holmes viittaa Ecksteinin julkaisuihin ja Raivola, koko teoksessaan Vertaileva kasvatustiede, sekä Holmesiin että Ecksteiniin. Kukaan kolmesta ei mainitse Lê Thành Khôita. Sensijaan 'Introduction to the educational sciences' -teoksen kirjallisuusluettelossa mainitaan useita Holmesin ja Ecksteinin teoksia.

Tärkein ero Khöin ja englanninkielisen kolmikon välillä on ensinmainitun ilmeiset empiristiset näkemykset. Tässä suhteessa Khôita lähimmäksi ajattelutavaltaan tulee Holmes. He molemmat edustavat Unescon piiriin kuuluvaa tutkimusta.

Kaikki neljä artikkelia kuvastavat kukin tavallaan tiedeyhteisön tärkeää merkitystä tutkijan työlle. Siinä missä Eckstein ja Holmes ovat 'kotialueellaan', ovat Raivola ja Khôi 'muualta tulleita'. Ilman laajemman yhteisön tukea he eivät olisi saaneet ajatuksiaan julkisuuteen siten, kuin nyt on tapahtunut.

Toisessakin mielessä Khôi ja Raivola ovat samassa asemassa, molempien äidinkieli on saanut väistyä kansainväliselle foorumille tullessa. Tilanne ei ole poikkeava yleisestä käytännöstä. Kuinka paljon se ilmentää vieraisiin ehtoihin sopeutumista, vaikka vain kielen alueella, ja omasta kulttuurista irrottautumista, ei ole tässä mahdollisuus arvioida. Varmaan joitakin ajattelun vivahteita jää pakosti puuttumaan, kun ne käännetään vietnamista ranskan ja englannin kautta suomeksi.

Vaikka maailmanlaajuinen tiedeyhteisö sulattaa valtakielen voimalla itseensä, tärkeintä on kuitenkin ajatukset ja ratkaisut, joita tutkijat esittävät. Khöin kannanotoissa kyllä vilahtaa ulkoeurooppalainen näkökulma, vahinko vain hänen mielenkiintonsa ulottumattomiin tuntuvat jäävän kieli ja sen tärkeä tehtävä kulttuurin elimellisenä osana. Raivola taas sopeutuu englanninkieliseen ajattelukehykseen niin hyvin, että vain muutamat kirjallisuusviitteet

paljastavat kirjoittajan olevan suomalainen.

Vertailevan kasvatustieteen johtavat tutkijat ovat olleet ja ovat suurten kulttuurijärjestelmien ja johtavien maailmankielien edustajia. Heidän näkökulmansa kasvatukseen ja sen ilmiöihin on lähtökohdasta johtuen toinen kuin pienten, syrjäisten kulttuurialueiden ja harvinaisten kieliryhmien.

Vertailuun tarvittavien vastaavuuksien etsimisessä saattaa syntyä lukemattomia ongelmia juuri kielellisellä tasolla, kuten esimerkiksi Warwick ja Osherson ovat osoittaneet.

Voidaan kysyä, säilyykö pienemmän kasvatusjärjestelmän erityisluonne tilanteessa, jossa suuremman vertailukohteen tukena on suuri kulttuuri ja johtava kieli. Vertailevan kasvatustieteen teorian siirtäminen käytännön tutkimustilanteisiin, joissa otettaisiin huomioon myös kulttuurikontaktien voimakkuus ja suunta vertailtavien kohteiden välillä, saattaisi tuoda vastauksia tämänkaltaisiin ongelmiin.

Kaikissa neljässä artikkelissa etsitään erilaisia ratkaisuja vertailevan kasvatustieteen tutkimusongelmiin teorian tasolla. Miten niiden esittämät ratkaisut ja vaihtoehdot ovat soveltuneet ja soveltuvat edelleen käytäntöön, ei ole tässä arvioitavissa. Se olisi, samoin kuin kyseisten kirjoittajien muun tuotannon esittely, aivan uuden etsimisen ja pohdinnan aihe.

LAHTEET

PÄÄLAHTEET

1. Eckstein, Max A. The Comparative Mind.
Comparative Education Review, vol.27, no. 3.
October 1983.
2. Holmes, Brian Paradigm Shifts in Comparative Education.
Comparative Education Review, vol.28, no. 4.
November 1984.
3. Raivola, Reijo What is Comparison? Methodological and
Philosophical Considerations.
Comparative Education Review, vol.29, no. 3.
August 1985.
4. Khôi, Lê Thành Comparative education.
teoksessa: Introduction to the educational
sciences, ed. G.Mialaret, Unesco
sarjassa: Educational sciences, International
Bureau of Education Geneva 1985.

KIRJALLISUUTTA

- Altbach, Philip G. ed. International Bibliography of Comparative
Education. New York 1981.
- Lindholm, Stig Vetenskap, verklighet och paradigm.
AWE/GEBERS Uppsala 1981.
- Naess, Arne Empirisk semantik.
Esselte studium Uppsala 1981.
- Päivänsalo, Paavo Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa
vuoteen 1970. Helsinki 1971.
- Raivola, Reijo Vertaileva kasvatustiede.
Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos,
Julkaisusarja A: tutkimusraportti N:o 30 1984.
- Robinson, Daniel N. Systems of Modern Psychology.
Columbia University Press. C 1979.
- von Wright, Georg H. Explanation and Understanding.
International Library of Philosophy and
Scientific Method. London 1975.