

IEY SPECIAL UNIT — UNESCO

A név első három betűje rövidítés: International Education Year — e címmel adta ki az UNESCO a Nemzetközi Nevelésügyi Év alkalmából azt a havonta megjelenő angol nyelvű bulletint, amely — célkitűzése szerint — „napjaink nevelésügyének legfontosabb problémáit tárgyalja. Nem részletes tanulmányok ezek, de információik alapján képet kaphatunk belőlük a világ nevelésügyének helyzetéről, az oly sokat emlegetett válság okairól, esetenként javaslatokat közöl a hibák kiküszöbölésének módjaira, mindez további viták, tanulmányok kiindulópontja lehet”.

Szemlénkben az angol nyelvű változat alapján e sorozat legfontosabb számait ismertetjük. Minden szám egy tanulmányt tartalmaz, a szerzők nevét azonban csak néhány számban tüntették fel.

Az 1. szám címe: *Functional Literacy as a Factor in Development* (A funkcionális írás-olvasás mint a fejlődés tényezője). A második világháború utáni időszak a „nagy ébredés” kora: a világ figyelme egyre inkább a harmadik világ felé fordult, az ott még mindig meglevő nagyfokú írástudatlanság ma már természetellenes és elfogadhatatlan. A harmadik világban élő emberek számára ez nemcsak társadalmi igazságtalanság, de gátja a közösségek nemzetivé válásának, a gazdasági-társadalmi fejlődésnek. Éppen ezért a különböző szervezésű alfabetizációs mozgalmak igen fontosak: az írástudatlanság elleni harc egyben harc a fejlődésért.

I. *A probléma.* A helyzet valóban figyelemre méltó. Annak ellenére, hogy sok országban csökkent az analfabéták százalékos arányszáma, mégis a teljes szám ijesztően nő. 1970-ben az írástudatlan felnőttek száma 840 millió (a 2 milliárd 335 millióból), 1950-ben még csak 700 millió volt a számuk (az 1 milliárd 579 millióból). A népszaporulat felülkerekedni látszik az írástudatlanság elleni harcban. Ennek következtében úgy tűnik, hogy néhány országban az analfabetizációs mozgalmak legfőbb célja inkább az írástudatlanság terjedésének megakadályozása. A perspektíva: 1960—1980 között Ázsiában 60, Afrikában 65%-kal növekszik várhatóan a népesség . . .

Az írni-olvasni tudás mértéke szorosan összefügg a nemzeti jövedelem alakulásával. Azokban az országokban, ahol a felnőtt lakosságnak kevesebb mint 30%-a tud csak olvasni, általában a nemzeti jövedelem egy főre eső aránya 200 dollár alatt van. Az írástudatlanság elleni harc tehát egyúttal a gazdasági és társadalmi fejlődésért folytatott harc is.

II. *A stratégia.* A küzdelem egyik fontos eszköze: minden gyermek rendszeres beiskolázása. Ez azonban egyrészt csak eléggé hosszú idő után hoz érzékelhető eredményt, másrészt nagy probléma a lemorzsolódás. Közép-Afrikában például 1961 és 1966 között 1,8%-kal nőtt az iskolába járók száma, ugyanakkor 68%-kal emelkedett a kimaradottaké. Ugyanitt az 1960-ban 6 éves 5 350 000 gyerek közül csak 1 235 000 jutott el a negyedik osztályig, így 1970-ben az írástudatlan 15 évesek száma 4 115 000. Az arab államokban 1970-ben 2 700 000 15 éves közül 1 300 000 félig vagy teljesen írástudatlan. Itt 1965 óta az írástudatlanok aránya 59%-ról 48%-ra csökkent, tényleges számuk azonban 100 000-rel nőtt.

A második világháború után nagy számban indultak különféle alfabetizációs mozgalmak, sajnos, az ígéretes kezdet után közülük sok abbamaradt. A nemzetközi megmozdulások mellett figyelmet érdemel a kubai nemzeti mozgalom az írástudatlanság felszámolására, hasonló nemzeti megmozdulást szerveztek Iránban, Indonéziában és Guineában. Ma már nem elegendő az, hogy az embereket írni-olvasni megtanítsák, de ezáltal lehetőség kell számukra biztosítani olyan ismeretek szerzésére, amelyek birtokában hatékony szerepet játszhatnak környezetük fejlettebb életében. A teheráni konferencián született meg a funkcionális írni-olvasni tudás kifejezés. Ez az 1965-ben megrendezett nemzetközi konferencia mérőföldkő az írástudatlanság elleni harcban, ekkor ismerték fel, hogy az alfabetizáció és a fejlődés szorosan összefügg. 89 ország képviselője fogadta el az új stratégiát, amelynek értelmében az extenzív (azaz a gyorsan nagy számokat felmutató) mozgalmak helyett az intenzív programokat kell hangsúlyozni. Ez a határo-

zat az UNESCO által végzett felmérésen alapult. Az UNESCO ugyanekkor elindított egy *kísérleti világprogramot*, amelyben 52 tagállam vesz részt. E program célja a funkcionális írni-olvasni tudás fejlesztése a társadalmi, gazdasági fejlesztés érdekében.

A harmadik világ legtöbb országában a fejlődés két legfőbb célja az *iparosítás* és a *mezőgazdaság modernizálása*. Mindkét cél elérésére fejlett technológiára, képzett munkaerőre van szükség. Ez azonban elképzelhetetlen írni-olvasni tudó emberek nélkül, akik ismereteiket így rögtön hasznosítani is tudják.

III. *A módszerek*. Nemcsak méretekben, de tartalomban is különbözik egymástól a hagyományos és a funkcionális alfabetizáció, bár alapjában véve nincs közöttük ellentét, kiegészítik egymást. A hagyományos alfabetizáció az írástudatlanokat diffúz és extenzív módszerekkel írni, olvasni, számolni tanítja, egyenként kezeli őket, társadalmi környezetükből kiszakítva, további sorsukra nem tekintve. A funkcionális alfabetizáció az írástudatlan felnőtteket egy nagyobb közösség tagjainak tekinti, szem előtt tartja a társadalmi-gazdasági fejlődést, valamint az írás-olvasást tanulók helyét és szerepét ebben a közösségben, ebben a társadalmi-gazdasági fejlődésben. Az oktatás intenzív módszerekkel folyik, a környezeti adottságokat, igényeket és követelményeket is figyelembe véve.

A hagyományos alfabetizáció eszközei: ábécéskönyv, néhány kiegészítő olvasmány; tanerői: elemi iskolai tanítók, önkéntes vállalkozók. — A funkcionális alfabetizáció eszközei: rugalmas, programozott tananyagok a különféle helyzeteknek és céloknak megfelelően; tanerői: szaktanárok, képzett pedagógusok, kiképzett önkéntesek, szakszervezeti és szövetkezeti vezetők, akik együttműködnek a hivatásos pedagógusokkal.

IV. *A problémák*. Az adminisztratív szervezet általában nem eléggé rugalmas azokban az országokban, ahol az alfabetizáció legfőbb hadműveletei folynak: bürokratikus intézkedések gátolják a legtöbb helyen a program kivitelezését. S nincs meg mindenütt a teljes bizalom a programmal szemben, a helyi vezetők közül sokan kételkednek még a várható pozitív eredményben.

Nemzetközi szinten viszont általában túlzott reményeket táplálnak a programmal szemben. Nem ismerik fel kellő mélységben az alfabetizációs tevékenység összetett voltát, nem mindig veszik figyelembe az egyes országok társadalmi, gazdasági, pszichológiai, etnikai problémáit. A nemzetközi szervezetek ugyanakkor nem rendelkeznek elegendő, jól képzett szakértővel, előre kidolgozott — a helyi körülményeket minden tekintetben figyelembe vevő — módszerekkel, amelyek széles körben alkalmazhatók lennének.

V. *Az írástudatlanság elleni harc: a nemzeti és a nemzetközi intézmények összehangolt akciója*. Az UNESCO (az ILO-val és a FAO-val együttműködve) szakértőivel vesz részt a tevékenységben. Bár elsősorban a tagállamoké a felelősség, az UNESCO szerepe is jelentős: a Szervezet technikai segítséget nyújt a fejlődő országok szakemberei számára, ugyanakkor a funkcionális alfabetizáció azon 12 téma között szerepelt, amelyet az UNESCO közgyűlése a Nemzetközi Nevelésügyi Évvél kapcsolatban a tagállamok figyelmébe ajánlott.

*

A 2. számban közölt tanulmány címe: *Youth and Education for International Understanding* (A fiatalság és a nemzetközi megértésre nevelés). Elengedhetetlen követelmény ma már, hogy a különböző országok fiataljainak nevelése a kölcsönös megismerés, megértés és tisztelet jegyében folyjon. Ennek elősegítése az UNESCO alapvető céljainak egyike, a Nemzetközi Nevelésügyi Év is alkalmat adott az iskolai és iskolán kívüli nevelés ezen a téren nyújtott eredményeinek számbavételére, a további feladatok kijelölésére.

A nemzetközi megértés terén fontos szerepet játszik az iskolai oktatás. Sok ország példája mutatja, hogy az alapokat ezen a téren is már *az elemi iskolákban* kell lerakni. Egyrészt azért, mert ezek az évek meghatározók a gyermek további fejlődése szempontjából, másrészt, mivel a világ iskolásgyermekeinek többsége az elemi iskolával be is fejezi tanulmányait. A legtöbb országban a *középfokú iskolákban* kezdődik szervezeten a nemzetközi megértésre nevelés. A tanulók nagyobb része ebben a korban már képes megközelítően teljes ismeretanyag befogadására a korunk emberei, nemzeti, országai közötti kapcsolatokról, már eljutnak odáig, hogy a kérdéseket tárgyilagosan és kritikusan szemléljék, önálló véleményt formáljanak. Ugyanakkor a középsiskolai tantervek is bő lehetőségeket nyújtanak a témával való foglalkozásra. A cél eredményes elérésében nagyon sok múlik a tanárok megfelelő felkészültségén. Ezért nagyon fontos, hogy a leendő tanárok idejében megismerkedjenek „az ENSZ-családdal”, a világ dolgaival, a téma anyagaival és hatékony oktatási módjaival. Gyakran elhangzó javaslat, hogy a jövő tanárai legalább egy idegen nyelvet tudjanak. A már végzett tanárnak e téren is szüksége van továbbképzésre, amihen elsősorban a szaklapoknak lehet kiemelkedő szerepük.

Viszonylag kicsi a *felsőfokú intézményekben* tanulók száma, de közülük kerülnek ki a helyi, nemzeti és nemzetközi vezetők, ezért az egyetemek és főiskolák felelőssége igen jelentős a nemzetközi megértésre nevelésben. A tudomány nem ismer határokat, s az egyetemek egymás közötti

kapcsolatai is igen nagy múltra tekintenek vissza. Ennek további elmélyítése és fokozása komoly hozzájárulás lehet a nemzetközi megértésre neveléshez. Annak ellenére, hogy az egyetemeken a hallgatók erőteljesen specializálódnak, minden oktatási anyagban módot kell találni a nemzetközi megértés kérdéseivel való foglalkozásra.

A téma tanulmányozásának keretei közé tartozik természetesen minden fokozaton az ENSZ megismertetése is: a világszervezet és különféle intézményei az emberiség, békevágyát, nemzetközi együttműködésre való törekvését képviselik.

A legfőbb problémák a következők: az elemi iskolai szinten hiányoznak a megfelelő anyagok, a tanítók felkészületlenek erre a munkára. A középiskolák vonatkozásában kimunkálatlan még ennek az ismeretanyagnak a szerves beépítése a tantervbe, ami a legtöbb esetben már eleve túlterhelt. A gyakorlat azt mutatja, hogy a tanügyi hatóságok pozitív hozzáállása nagy segítség. Ami a felsőoktatást illeti, előrehaladást jelentene, ha azok az egyetemek és főiskolák, ahol erre még nem került sor, megismertetnék hallgatóikat minél alaposabban és mélyebben a világ jelentős kultúráival. Nagy jelentőségű az egyetemek egyre növekvő együttműködése a fejlődő országok hasonló intézményeinek nyújtandó segítség terén. De újra hangsúlyozni kell a megfelelő tanárok képzésének fontosságát a nemzetközi megértésre nevelésben.

Tizenkét éves kora után a világ ifjúságának többsége nem részesül szervezett oktatásban, ötlet más módokon kell a nemzetközi megértésre nevelni. Az eredményekből ítélve azok a formák tűnnek a legjobbaknak, amelyek lehetőségeket nyújtanak különféle speciális akciókban való részvételre. Ezen akciók négy alaptípusa: önkéntes külföldi szolgálat (pl. nemzetközi építőtábor), az ifjúsági mozgalmakkal kapcsolatos tevékenységek, nemzetközi ifjúsági találkozók, fiatal munkások nevelése más országokban.

A 3. számban a következő tanulmány olvasható: *The Advancement of Women through Access to Education* (A nők előrehaladása a neveléshez való jogukon keresztül). A nők részvétele a társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális életben csak úgy képzelhető el, ha korszerű nevelésben részesülnek. A lányok és asszonyok neveléséhez való — a férfikkal egyenlő — joga azonban még ma sem valóság. Ennek több lényeges oka van. Legtöbb tagállam alkotmányában szerepel ugyan a nők egyenjogúsága, a jogi és a tényleges egyenlőség között azonban mély szakadék tátong. Ez az egyenlőtlenség általában az évszázadok óta létező hagyományok következménye, amely szerint a nő feladata kimerül a feleségi, anyai és háziasszonyi teendőkben, s e felfogás szerint a nők nevelésének is ezeket a célokat kell szolgálnia. De nemcsak ezek az előítéletek hatnak a nők tanulásával szemben, mert sokszor a lehetőségek sem adóttak: nincs elég iskola, tanár, elhelyezkedési lehetőség. Ott is, ahol az elvet felismerték, a gyakorlati kivitelezés lehetősége egyelőre még erősen korlátozott. A nyilvánvaló haladás ellenére a helyzet világméretben nem sokban tér el még a régitől.

Ezt dokumentálja a tanulmány „*A jelenlegi helyzet*” című fejezete. Bár nincs jogi korlátja sehol sem a nők elemi szintű oktatásának, jelenleg a lányok hatalmas tömegei nem részesülnek még *alsó fokú iskolázásban sem*, a női írástudatlanok száma meglepően nagy. Igen sok országban jóval kevesebb lány jár az elemi iskolába, mint fiú, pedig számárnyuk nagyobb. A mezőgazdasági területek iskoláiban még rosszabb az arány, mint a városokban. Ázsiában, Afrikában, az arab államokban a nagymérvű lemorzsolódás is súlyosbítja a helyzetet, a mezőgazdasági területeken a 80%-ot is eléri, csak a lányokat tekintve. A hagyományos okok mellett ebben gazdasági tényezők is közrejátszanak. Kis keresetű, sokgyermekes családok inkább a fiúkat küldik iskolába, annak reményében, hogy a költségek így jobban megtérülnek. A lányok iskolázására nincs nagy igény sem a szülők, sem a gyermekek részéről.

Ennek ellenére azért sikerült elérni, hogy aránylag több lány végezte el az elmúlt évtizedben az elemi iskolát, mint korábban, ennek következtében haladás tapasztalható a *középiszkolai látogatottság* terén, de az eredmény korántsem kielégítő, ha az adatokat összehasonlítjuk a fiúkéval. A lányok általában inkább általános-humanisztikus középiszkolai oktatásban részesülnek, a fiúk jobbára technikai-szakmai képzést kapnak középfokú szinten.

Az utóbbi években az egyetemeken és főiskolákon is megnövekedett a női hallgatók száma, bizonyítva, hogy a nők felhasználják növekvő lehetőségeiket. Ezen örvendetes tény ellenére a világ felsőoktatásának egészét tekintve a nők részvétele az oktatásnak ezen a szintjén még mindig korlátozott. Az országok többségében a felsőfokú intézményekben tanulónak csak 30%-a nő, a szakonkénti megoszlásban ugyanaz figyelhető meg, mint a középiszkolai szinten: a nők többsége bölcsész, vagy tanárképző intézmény hallgatója. A szakválasztásban még ma is nagy szerepet játszik a hagyomány.

Ami az *írástudatlanságot* illeti: a világon mindenhol nagyobb a női írástudatlanok száma, összességükben 70%! Ennek fő oka az említett tényleges egyenlőség hiánya. Afrikában, Ázsiában általában még saját családja sem támogatja, sőt ellenzi a nő művelődési ambícióit. Ennek

ellenére Tanzániában például sokkal több nő vesz részt a felnőtt analfabéta-tanfolyamokon; mint férfi.

A nők *alkalmazása* terén Kelet-Európában, a Szovjetunióban a dolgozó lakosság 40%-a, Nyugat-Európában, Észak-Amerikában egyharmada, Latin-Amerikában pedig 15%-a nő. A gazdasági fejlődés, a nők képzettségének növekedése magával hozza a dolgozó nők számának gyarapodását. Sok helyen azonban még jócskán akadnak gátló tényezők: nem egyenlő bérezés stb. Ez a probléma azonban már túllépi a nevelés hatáskörét.

Az UNESCO alapítása óta támogatja a női egyenjogúsáért folytatott küzdelmet, a nevelés terén éppen úgy, mint másutt. Több tanulmányt és felmérést készített e témában, s felhívta a tagállamokat, hogy ne csak jogilag, de a gyakorlatban is számolják fel a diszkriminációt. Az UNESCO ilyen irányú tevékenysége összhangban van az ENSZ megfelelő bizottságainak (A nők helyzetét vizsgáló Bizottság, Gazdasági és szociális Bizottság) munkájával. Az elmúlt évtizedben például — többek között — a következők történtek az UNESCO égisze alatt ezen a téren: Felső-Volta, 1967: tízéves kísérleti program, célja a nők részvételének növelése a nevelésben, szakmai képzésük érdekében számukra tantervek kidolgozása. — Chile: hatéves program, célja a nők részvételének növelése a technikai jellegű képzésben; a középfokú oktatás modernizálása. — Nepal, 1970: az elemi oktatás fejlesztése, különös tekintettel a leányok iskolába járására. — Az 1965-ben indult, az egész világra kiterjedő alfabetizációs program igen jelentős a nők nevelése szempontjából is. — 1963-ban a svéd kormány jelentős összeget ajánlott fel az afrikai nők nevelésének elősegítésére. Ebből az összegből Sierra Leone-ban bentlakásos tanárképző intézetet építettek, Tanzániában pedig egy középiskolát.

*

A 4. számban közzétett tanulmány szerzője Michael HUBERMANN, az UNESCO iskolai és felsőoktatási osztályának munkatársa, munkájának címe: *Reflections on Democratization of Secondary and Higher Education* (A közép- és felsőoktatás demokratizálása). A szerző kettős célt tűzött maga elé: a „tisztá” nevelésügy vizsgálatát a demokratizálás lehetőségeinek megismerése céljából; ezek alapján javaslatok megfogalmazása a nevelésügy újjászervezésére. „Az egyenlő lehetőségek mítosza és valósága” című fejezetben kifejti, hogy az Emberi Jogok Nyilatkozata állást foglalt az elitképzéssel szemben a nevelésügy demokratizálása mellett: a nevelés nem válhat egy szűk réteg kiváltságává. Ennek alapján a demokratizálásnak a következőket kell elérnie: elemi szinten az egyetemes, teljes beiskolázást, a közép- és felsőfokon a fokozottabb részvételt, a felnőttoktatásnak pedig széles körű kiterjesztését. Minden szinten és fokon természetesen nemre, fajra, vallásra való tekintet nélkül. Az Emberi Jogok Nyilatkozata úgy különbözteti meg a közép- és felsőfokú oktatást az alsó szintűtől, hogy míg az elemi oktatás mindenki számára megszerezhető legyen, addig a közép- és felsőfok csak bizonyos érdemekkel (nyilván kellő felkészültséggel) rendelkezők számára legyen elérhető. Az „érdem” („meirt”) szó azonban könnyen félreérthető, a hagyományos diszkrimináció folytatásaként is felfogható, ezért ajánlatos lenne ezt a szöveget átfogalmazni. Mindenki számára kötelezővé kell tenni az alsófokú oktatásban való részvételt — ezt is leszögezi az Emberi Jogok Nyilatkozata. De lehet-e demokratikus, ami kötelező? — teszi fel a furcsán hangzó, mesterkéltné kérdést a szerző.

A neveléshez való egyenlő lehetőségek követelése politikailag helytálló — folytatja Hubermann „A beiratkozási robbanás arányai” című fejezetben —, a nevelésügy szempontjából azonban gyakran okoz szinte megoldhatatlan problémákat. Az európai országok illetékesei felkészültek arra, hogy az elkövetkező öt évben a 19–24 évesek 10–20%-a fog egyetemre járni. Ez igen jelentős az oktatásügy demokratizálása szempontjából, de a jelenlegi helyzetet tekintve (túlzsúfoltság, nem megfelelő tantervek, elavult oktatási módszerek stb.) súlyos helyzet elé állítja a tanügyi hatóságokat.

Európában és Észak-Amerikában a népszaporulat növekedésének megfelelően fejlesztették az elemi és középszintű oktatási intézményeket felszerelés és tanerők szempontjából egyaránt. Más a helyzet a felsőoktatási intézményekkel. Angliában 23 egyetemet és főiskolát szerveztek a második világháború után, az USA-ban, Svédországban és a Szovjetunióban is gyorsan fejlődött a felsőoktatás, a tanár-diák arány az ideális: 1 : 12. De nem is ezekben az országokban jelentkeztek a problémák, hanem ott, ahol a szakemberek nem voltak eléggé előrelátók, például Franciaországban, Olaszországban, Ausztriában. Az NSZK-ban 1945–1965 között mindössze nyolc egyetem és főiskola épült, egy tanárra pedig 30–40 diák jut, ugyanakkor az első évben bekövetkező lemorzsolódás 45–65% között van.

A probléma főként abból adódik, hogy a régi egyetemek képtelenek szervezetüket rugalmasan az új szükségleteknek megfelelően alakítani, mert különféle hagyományok kötik őket. Ezért az oktatás anyaga, az alkalmazott módszerek, maga a szervezet mindig egy-két lépéssel a gazdasági-technikai haladás keltette igények mögött kullog. Vagy talán az a fő ok, hogy túlságosan sokat várunk az egyetemről, amelyet eredetileg nem tömegintézménynek, hanem egy kis létszámú elitképzésre terveztek?

De az egyetemek és főiskolák azért is túlsúlyoltak, mert ezidáig nem sok más felsőoktatási képzési lehetőség volt, különösen természettudományos-technikai-műszaki területeken. Nyugat-európai és latin-amerikai példák tömege bizonyítja, hogy milyen nagy az igény a hagyományos egyetemi oktatási formák és szervezetek bővítésére, a hatékonyabb és centralizáltabb felsőfokú technikai és természettudományos oktatásra.

És még néhány érdekes fejezetcím e tanulmányból: A nevelés demokratizálása a tömegek uniformizálódásához vezet? A probléma kulcsa: diplomák és bizonyítványok. Hogyan kell a huszadik század emberének tanulnia? Az „intézménytelenített” oktatás stb.

*

Ismert témát fejtet William J. PLATT az 5. számban „*Educating for development*” (A fejlődés és nevelésügy kapcsolata) címmel, ugyancsak ismerős Malcolm S. ADISHESHLAH tanulmányának („*Life-long education*”; Permanens nevelés) gondolatmenete is a 7. számban.

*

A 6. szám „*A nevelési kutatás fejlődése*” témával foglalkozik (Development of Educational Research), bevezetésül a világviszonylatban legszükségesebb és legidősebb következő kutatásokat sorolva fel: tanterv, oktatás és oktatók, oktatás és oktatási felszerelés, nevelésügyi adminisztráció, iskolán túli nevelés, felnőttoktatás, hátrányos helyzetű gyermekek nevelése. Külön kiemeli a tanulmány: napjainkban egyre fontosabbak lesznek a *tantervekre vonatkozó kutatások*, ezek sokszor magukban foglalják a tanítási módszerek és felszerelések vizsgálatát, a vizsgamódszerek elemzését is. Japánban például a közelmúltban azt vizsgálták ebből a szempontból, hogy milyen hatása volt a második világháború után bevezetett amerikai típusú iskolarendszernek.

A kutatásokban egyre szélesebb körben használják fel a *diákok körében készített tesztek*et is, bár a tanulmány szerzője Wiseman angol professzort idézi, aki szerint az emberek nagy része nem szereti a tesztekét, s hogy a nevelők általában vonakodnak a tanterveknek — a kutatások számára készítendő — értékelésétől.

A kormányok által finanszírozott pedagógiai kutatóintézetek programja általában kevés távlati, illetőleg alapkutatást tartalmaz, inkább a rövid távú, mindennapi problémákkal foglalkoznak. Az alapkutatásokat világszerte általában az egyetemek végzik. Mindegyik szervezési formának vannak előnyei is, hátrányai is. Az egyetemi kutatóhely szabadabban választhatja meg a kutatás témáját, az állami intézetnek pénzügyi, gyakorlati téren nagyobb lehetőségei vannak.

Az UNESCO által 1961-ben Bangkokban rendezett konferencián a következő fontos kijelentés hangzott el: hangsúlyozni kell a nemzeti érdekből történő nemzeti pedagógiai kutatások fontosságát. Bármennyire jónak bizonyult is hazájában a kiválóan képzett külföldi kísérő módszere, nem biztos, hogy ugyanez más környezetben is beválik. Szükséges tehát, hogy minden ország rendelkezék *saját, helyi munkaerővel ellátott kutatóintézetekkel*.

Világviszonylatban kevés a *főfoglalkozású neveléstudományi kutató*, pedig mivel a kutatások eredményei utáni igény egyre nő, sokkal több megfelelő, speciális képzésben részesült szakemberre lenne szükség. A kutatómunka alacsonyabb szintjén (adatgyűjtés, kódolás stb.) nagy segítséget nyújthatnának az iskolákban tanító pedagógusok is. Ugyanakkor egyre több szerepet kapnak a pedagógiai kutatásokban is a számítógépek. Megfontolandó a tanulmány e ténnyől fakadó megállapítása: a nevelés és a neveléstudományi kutatások területén egyre erőteljesebben érvényesülő technika azt eredményezheti, hogy a következő évtizedben a neveléstudományi kutatók és a nevelők, a gyakorló pedagógusok még jobban elszakadnak egymástól.

Befejezésül két problémát fogalmaz meg a tanulmány szerzője. Egyre több államban a kormányzat jelöli ki a kutatás legfőbb témáit, ez a tendencia jövőben nyilvánvalóan erősödni fog, ebből adódik a számunkra kissé mondvacsinált probléma: a kormány által meghatározott témáknak és a kutatás ellenőrzésének, valamint a kutatók szabadságának a témák megválasztása terén egyensúlyban kell lenni. S végül: nem szabad teret engedni a hivatásos neveléstudományi kutatók és a gyakorlati pedagógiai munkát végző pedagógusok kapcsolatai további lazulásának.

*

Az UNESCO központjában a nevelési módszerek osztályának vezetője, Henri DIEUZEIDE írta a 8. számban napvilágot látott „*Educational technology and development of education*” (A nevelésben alkalmazott technikai eszközök és a nevelés fejlődése) című tanulmányt. „A világ nevelésügyének helyzete egészét tekintve nem túlságosan biztató” — szövezi le eléggé borúlátóan mindjárt bevezetésül. A minőség messzire elmaradt a mennyiségi növekedéstől. Egyrészt a tájékoztatási eszközök új és tömeges információs kapcsolatokat teremtettek az ember és a világ között, másrészt a társadalmi fejlődés erőteljesen kényszeríti az embereket az ismeretszerzésre, hogy állandóan képezék magukat, mindezek következtében *megszűnt az iskola tudást közlő monopó-*

liuma, már nem ez az intézmény az ismeretek megszerzésének egyedüli színtere és forrása. De ugyanennek következtében a nevelési rendszerek és a társadalom között szakadás jött létre.

Az új és a réginel hatásosabb nevelési modellek kidolgozásához néhány álevl alapos megvizsgálása szükséges, ezek ugyanis már gátolják a fejlődést. Például máig sem tudták megállapítani a tanulók száma és az oktatás hatékonysága közötti helyes viszonyt. „Ideális” helyzetnek tekintik az 1:25 tanár-diák arányt, ez azonban nincs tudományosan megalapozva: milyen tanítás, milyen módszer, hagyományos vagy újszerű oktatás esetén ideális ez az arány? Egyébként is az egy tanárra eső tanulók számának csökkentése a hatékonyság növelésének reményében történik.

Idekapcsolódó kérdés a technikai haladás eredményeinek az oktatásban való felhasználása. A probléma abból adódik, hogy nagyon népszerű az ún. „*tutor*”-módszer. A diákok, de gyakran a tanárok is igénylik a közvetlen kapcsolatot; a géppel való tanulást robotszerű, dehumanizált munkának tartják. Tény az, hogy a technika fejlődése problémát okoz e téren. Meg kell találni azt az ésszerű határt, amin belül a technika felhasználása a nevelés terén hasznos és eredményes.

Az „*Újítás és fejlődés*” című fejezetben kifejti a szerző: az utóbbi tíz évben tanulmányok, cikkek szárai foglalkoztak az új oktatási módszerekkel (audio-vizuális felszerelések széles körű felhasználása, úrtávközlés igénybevétele stb.), de ezek közül csak nagyon kevés terjedt el szélesebb körben. Nixon elnök 1969-es beszámolója rávilágít arra, hogy az USA-ban is a nevelési kiadásoknak csak 40%-át költik felszerelésekre, ugyanakkor több mint 70%-át a tanárok fizetésére. S ez az alacsony 40% a világon a legmagasabb arány. A fejlődő országok választút előtt állnak: a hagyományos lassú utat válasszák-e, vagy a modern módszereket? Az előbbivel rövidesen nevelésügyük válságához jutnak el, az utóbbit legtöbb esetben anyagilag nem tudják finanszírozni, pedig ez megszüadithatná őket egy, a múltat konzerváló nevelési rendszertől.

„*Ami a tapasztalat mutat*”: nagyon nehéz megtalálni az új — a technikai eszközöket helyesen igénybe vevő — módszerek iskolába való bevezetésének helyes útját. Sok függ a tanároktól. Sok tanár, főként az elemi iskolákban, fél ezektől a módszerektől, pedig a kísérletek azt bizonyítják, hogy nagy segítséget nyújtanak a gyermekek és a tanárok számára egyaránt. De nemcsak az a baj, hogy a tanárok nem élnek a lehetőségekkel, hanem az is, hogy sokan túlzásba viszik ezek alkalmazását, és ez sem vezet eredményre. Az is kétségtelen, hogy e technikai felszerelések drágák, ez is lassítja elterjedésüket. A problémák ellenére a *nevelésügyi válság egyik alapvető orvossága ebben rejlik*: a technikai eszközöket helyesen felhasználó új oktatási módszerek széles körű elterjedésében. Ezt a majdani eredményességet engedi sejtetni egy kétségtelen tény: minden probléma ellenére a tanárképzés területén igen sikeresnek bizonyult a modern eszközök és módszerek alkalmazása.

Fontos problémát tárgyal a 9. füzet tanulmánya: *Adaptation of Education to the Needs of the Modern World in Rural Areas* (A modern élet követelményeinek megfelelő nevelés a mezőgazdasági területeken). Elsősorban a fejlődő országok problémája a mezőgazdasági területeken élő népesség kellő nevelésben való részesítése, de másutt is felmerül az igény, hogy a mezőgazdaság fejlődése következtében a vidéken is egyre jobban kell a tanult ember. A nevelők és a gazdasági tervezők közös feladata, hogy a nevelést a gazdasági fejlődésért vívott harc szerves részévé tegyék.

Nem létezik ugyanis fejlődés a mezőgazdasági területek fejlődése nélkül, de a mezőgazdaság sem fejlődhet, ha nincsenek megfelelően képzett szakemberei. Ehhez viszont megfelelő képzési lehetőségek kellene. A cél eléréséhez a *funkcionális alfabetizáció csak az első fok*. 1950 és 1965 között világméretben az elemi iskolákba beiratkozottak száma megháromszorozódott, az összlétszám 70%-át vidéki gyermekek alkotják. Néhol ez az arány eléri a 95%-ot is. De Afrikában és Latin-Amerikában a gyermekeknek több mint a fele csak két évig jár iskolába, s az elsősorban a mezőgazdasági területekre vonatkozik. Ennek a nagyarányú lemorzsolódásnak sokszor az az egyszerű oka, hogy az elemi iskola két osztályból áll, nem többől.

Ebből következik a tanulmány zárómegjegyzése: a nevelést nem lehet élesen kettéválasztani városi és vidéki nevelésre. A kettő között szoros kapcsolat van, s kell is, hogy legyen.

A 10. számban közzétett tanulmány szerzője, *Seth SPAULDING*, terjedelmes tanulmányában (*Teacher Education: What next? — A tanárképzés jövője*) igen fontos problémákat elemez.

A világon — állapítja meg bevezetőül — jóval több, mint 600 millió ember jár elemi, közép- és felsőoktatási intézménybe, s 17 milliónál több tanár tanítja őket. Sok ország nemzeti költségvetésének 25%-át vagy ennél is többet költ az iskolai oktatásra: ennek az összegnek nagy része a tanárok fizetésére megy el. Latin-Amerikában a tanárok 40%-a képzetlen, Afrikában, Ázsiában ez a szám megközelíti az 50%-ot. *Kik a tanárok?* — ez a cím áll a kezdő fejezet élén. A tanároktól általában sokat várunk, hiszen az ifjúság jövője tulajdonképpen az ő kezükben van — ahogyan hagyományosan mondanı szökták. A múltban tényleg a közösségek kiemelkedő

helyén álltak a tanárok, mivel igen kevesen voltak, műveltségük azonban sokszor nem volt jelentős mértékben gazdagabb, mint a többieké. Növendékeik száma sem volt különösebben jelentős nagyságrendű. A nevelés demokratizálódása következtében azonban ma már megváltozott a helyzet: *a tanári pálya már közel sem olyan tekintélyes, mint azelőtt*. Egyrészt ugyanis sok tanár kell, jóval több, mint régebben, s komoly erőfeszítések történtek annak érdekében, hogy elegendő számú tanár álljon rendelkezésre. Ez viszont azt eredményezte, hogy a tanárképző intézetek csökkentették felvételi követelményeiket; nem növelte a tanárok tekintélyét a harmadik világ országában a képesítés nélküli pedagógusok munkájában szélthében alkalmazott monitor-rendszer sem.

De nemcsak az a probléma, hogy nincs elég tanár. A minden területen bekövetkezett fejlődés következtében egyre nő az igény a magasán kvalifikált tanárok iránt, viszont *az anyagi és erkölcsi megbecsülés hiánya nem sok vonzóerőt kölcsönöz a pályának*. Amióta a tanárképzés egyetemi szinten folyik, egyre nehezebb biztosítani a megfelelő számú, s főként a tanulmányok alatt is a tanári pálya vonzásában megmaradó jelentkezőt. A fiatalok inkább más jellegű felsőoktatási intézményekbe igyekeznek. Ez elsősorban a férfiakra vonatkozik, a nők esetében más jellegű a probléma. Ők ugyan nagyobb számban jelentkeznek a tanári képesítést adó felsőoktatási intézményekbe, de miután végeztek, nem foglalkoznak tanítással: férjhez mennek, családot alapítanak, vagy hivatali állásokban helyezkednek el.

A tanárképzés problémája szorosan összefügg a tanárok helyzetének kérdésével. *Amíg a tanártól csodákat várnak, de ő cserébe alig kap valamit, addig nem várlatunk jobb eredményt*. Ha anyagi-ig és erkölcsileg jobban megbecsülnék a tanárokat, akkor valószínűleg többen mennének erre a pályára. De a jól képzett tanárok is csak megfelelő körülmények között tudnak jó eredményt elérni. Ezen a téren is sok a tennivaló.

Egy másik probléma: *a tanárok megváltozott szerepe*. Ma a tanár olyan világban tanít, amit diákkorában még — akárcsak néhány évvel ezelőtt is — maga sem ismert. A tanár szerepének megváltozása szorosan összefügg az iskolai nevelésnek a diák életében betöltött szerepének megváltozásával. A különféle kommunikációs eszközök elterjedésével a diákok sokszor többet tanulnak az iskolán kívül, mint az iskolában. A tanárok szerepe az, hogy segítsék diákjaikat az új jelenségek összefüggéseinek megértésében. Éppen ezért szükséges, hogy a tanár is állandóan tanuljon, lépést tartson napjaink eredményeivel. Természetesen a nevelés demokratizálása is megváltoztatta a tanár szerepét: feladata ma már seholsem elsősorban az elítképzés.

Alapvető problémája a tanárképzésnek a *gyakorlati és az elméleti képzés kapcsolata*. Az iskolai oktatás technikai eszközökkel történő ellátottságának nagymérvű növekedése következtében az utóbbi tizenöt évben a tanárképzésben is jelentősen megnőtt a gyakorlati-technikai képzés szerepe, míg az elméleti képzés szinte mindenütt még a hagyományos módon történik. Jelentős szerepet kapott az utóbbi évtizedben világszerte a tanárok felkészítésében is az igen intenzív, ún. „klinikai képzés”: a tanárjelölt ennek keretében találkozik a gyakorlatban azzal, amit az elméletben megtanult.

Különböző felfogások hatnak *a tanárképzés szintjét* illetően. Sok szakember vallja, hogy az elemi iskolai oktatóknak kevesebb képzésre van szükségük, mint a középiskolaiaknak, de éppen úgy helyesnek látják, hogy az egyetemi oktatók a középiskolai tanároknál is hosszabb és alaposabb képzést kapjanak. Ezzel szemben sokan vannak, akik azt hangsúlyozzák: az elemi iskolai tanítóknak is egyetemi végzettséggel kell rendelkezniük. A probléma egy másik vetülete: a gyakorlat azt mutatja, hogy a műszaki oktatás terén sokszor az alacsonyabb pedagógiai, de teljes szakmai képzéssel rendelkezők igen jó oktatómunkát tudnak végezni.

Új szerep vár a tanárokra a permanens nevelésben: ennek realizálásában igen nagy szükség van megfelelően felkészült, tehát a különböző korú emberekkel bántó tudó pedagógusokra. A tapasztalat azt mutatja, hogy ezen a téren saját oktatótevékenységükön kívül elsősorban inkább szervező, összefogó funkciót látnak el, a permanens nevelésben való közreműködésbe legtehetségesebb és legrátermettebb tanítványjaikat is bevonva.

A mezőgazdasági területek iskoláinak tanárokkal való ellátását megkönnyíti, ha maguk a tanárképző intézmények is vidéken vannak: így a leendő tanárok már diákkorukban megismerik a vidéki gyermekeket, az ottani nevelési helyzetet.

Egyetemen vagy másutt történjen a tanárképzés? — merül fel ebben a tanulmányban is a kérdés. A gyakorlat azt mutatja — válaszolja a szerző —, hogy az elkülönített tanárképző intézetekben tanulók nehezebben tudják követni más, de a tanári pályán szükséges tudományok időszerű problémáit, mint azok, akik egyetemi tanulmányok keretében szerezték tanári képesítésüket. Másfelől az a szerző véleménye, hogy tapasztalatai szerint az egyetemek nem becsülik eléggé a tanárképzést.

Végigtekintve az egyes témákon, megállapíthatjuk, hogy az UNESCO-nak ez az időszakai folyóirata jól tájékoztatta a pedagógusokat a világ nevelésügyének jelenlegi legfőbb problémáiról.

SZABÓ MÁRTA