

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION

1970. 4. szám, 1971: 1—2. szám.

Előző ismertetésünkben (Magyar Pedagógia 1971. 1—2. sz.) az UNESCO hamburgi neveléstudományi intézete folyóiratának XVI. évfolyamából emeltünk ki három tematikusan szerkesztett számot. Ismertetésünket ezúttal az 1970. évi évfolyam utolsó, 4. számával folytatjuk, majd bemutatjuk a XVII. évfolyam megjelent tanulmányait és cikkeiket.

A folyóirat — amelynek címe magyar fordításban Nemzetközi Neveléstudományi Szemle lehetne — XVI. évfolyamának utolsó számát teljes egészében a nemzetközi nevelésügyi évről szentelte. H. LIONEL ELVIN (London), a szám szerkesztője bevezető sorában összegezi a nemzetközi nevelésügyi év eredményeit, és megkísérli szembesíteni őket az eredeti célkitűzésekkel és azokkal az elvárásokkal, amelyeket az UNESCO vezető kőrei ehhez a megmozduláshoz fűztek. „Ha ennek az évről a célja az, hogy a kormányokat magasabb oktatásügyi ráfordításokra ösztönözze, mint egyébként tennék, akkor csalódní fogunk — írja ELVIN. — A nevelésügyi év meghirdetésének ésszerűen azonban más a célja. Mégpedig az, hogy felhívja a figyelmet az oktatásügyre és problémáira, a valóságos helyzettel való számvetésre bátorítsa a kormányokat, a különböző társaságokat és az egyes kutatókat, és hogy általános szükségletté tegye az elvek és az eljárások kritikai és gyakorlatias végiggondolását.” (390. old.) Az így értelmezett nevelésügyi év feladatainak teljesítésében pedig kiemelkedő szerep jut a sajtónak és általában a tömegtájékoztató eszközöknek. A szám tanulmányai is igyekeznek ennek a követelménynek megfelelni, amennyiben az oktatásügyi tervezés minőségi problémáival foglalkoznak.

L. J. LEWIS a fejlődő országok pedagógusellátottságáról értekezik (*Getting good teachers for developing countries, Jól képzett pedagógusokat a fejlődő országoknak*, 393—405. old.). A fejlődő országoknak, mondja bevezetőjében a szerző, ma egyre inkább az oktatásügy ún. minőségi fejlesztése válik feladatukká. A minőségi tervezés és fejlesztés kulcsalakja pedig a pedagógus. A tanulmány a következő föl-

tételeket sorolja föl — és fejti ki — a fejlődő országok pedagógus ellátottságának javítására: a pedagógusnak megfelelő gazdasági-társadalmi státust kell biztosítani; a szakképzés és a pedagógiai gyakorlatra való felkészítés egyen-súlyban kell legyen; jó pedagógus nem képzelhető el anélkül, hogy ne érezzen megértést és rokonszenvet tanítványai mint egyének iránt; emellett a pedagógusnak ismernie, sőt értenie is kell azt a szűkebb és tágabb társadalmi-kulturális környezetet, amelyben dolgozni fog. Alkalmazkodnia kell azokhoz az értékekhez és magatartásmintákhoz, amelyek az ország polgárai körében általánosak, anélkül, hogy feltétlenül azonosulnia kellene velük. A szerző hangsúlyozza, hogy a pedagógusképzés — akár csak más szakmák szakemberképzése is — nem egyszeri és lezárt folyamat, hanem munka közben intézményesen is folytatódnia kell; azt a tendenciát pedig, amely a pedagógusképzést szeretné más szakemberképzéstől elkülöníteni és egyedül egyetlen szerv főnhatósága alá helyezni, meg kellene fordítani.

PER DALIN (Párizs) tanulmánya az oktatás-tervezés minőségi vonatkozásairól szól (*Planning for change in education: qualitative aspects of educational planning „Az oktatásügyi változások megtervezése: az oktatás-tervezés minőségi oldalai”* (436—449. old.). Az oktatásügyi hálózat radikális fejlesztése az elmúlt huszonöt évben világszerte — elsősorban a fejlődő országokban — számos döntő változást hozott. A tervezésnek ez a vonatkozása mennyiségi tervezésnek és mennyiségi fejlesztésnek nevezhető. Ezzel azonban nem zárult le az iskola-reform; sokkal inkább egy olyan szakaszba lépett, amelyre a folyamatos fejlesztés a jellemző. A folyamatos továbbfejlesztésnek két jól elhatárolható feladatsóra van. Az ún. rövidtávú tervek (pl. egyes tantárgyak tanterveinek, módszertanának stb. folyamatos fejlesztése) egyértelműen szakmai munkát jelentenek; míg az ún. hosszútávú tervek (mint amilyen a teljes tanterv átdolgozása, az iskola-rendszer esetleges átalakítása stb.) azonban jóval kevésbé támaszkodhatnak közvetlen szakmai tapasztalatokon és adatokon. „A folyamatos tervezés ezért nem pusztán a tár-

sadalomtudomány szakmai kérdése, hanem mindenekelőtt a célok és értékek problémája” — írja DALIN. A folyamatos változások a szerző szerint a következő témakörben lehetnek tervezettek és előre jelezhetők: tanterv és módszertan; az oktatásügy szerkezete; az oktatáspolitikai döntéshozatal felépítése és menete.

Az egyszerű iskolareform, illetve a folyamatos fejlesztés ellentétpárját fejtegeti WALTER L. BÜHL (München) „Szabályozás vagy föloldás” című tanulmányában (*Regulation oder Mobilisation? Zur soziologischen Strategie der Schulreform*, 451—482. old.). A szerző az iskolareformok kétfajta „stratégiáját” állítja szembe egymással. Az ún. szabályozási stratégia jellemzője, hogy egyszerű, egységes és egyszerű történet iskolareformot hajt végre a főnhatósága alá tartozó területen. Ha az oktatásügy centralizált, akkor ez manapság lehetséges, de már nem tanácsos. Számot kell vetni az iskolakörzetek eltérő gazdasági, társadalmi és kulturális viszonyaival csakúgy, mint az egyes iskolákkal szemben támasztott különféle társadalmi igényekkel. Ezeket a követelményeket az ún. mobilizáló stratégia veheti csak figyelembe; amikor tehát az iskolareform lényege nem új szabályozás a régi helyett, hanem magának a szabályozórendszernek a reformja. Ez egyszerű a központi kérdések pontos szabályozását, másrészt a periférikus problémákban nagyobb önállóságot jelent az egyes iskolakörzetek számára.

W. D. WALL Nagy-Britannia neveléstudományi kutatásainak szervezetét írja le „Kutatás és oktatásügyi irányítás” című tanulmányában (*Research and educational action*, 484—500. old.). Írását esettanulmánynak nevezi, amennyiben célja nem — illetve nem pusztán — az angol kutatásszervezés ismertetése, hanem ezen keresztül olyan tanulságok megfogalmazása, amelyek más országok neveléstudományi kutatásirányítása számára is hasznosíthatók lehetnek. Ezek a tanulságok röviden a következők: a neveléstudományi kutatásról — a szó természettudományos értelmében — a századforduló előtt nem lehet beszélni. Nagyjából a harmincas évektől kezdve mondhatjuk, hogy a kutatásnak valamiféle kapcsolata alakult ki a tanügyigazgatással. 1945 után válik fokról fokra mind fontosabbá a kutatás, és érdemli ki lassan-lassan a társadalomtudomány rangját. Ebben a szakaszban már jelentős kormánytámogatást kapnak Nagy-Britanniában bizonyos egyetemi intézetek mellett működő pedagógiai kutatócsoportok egy-egy időszéri problémák megoldására. A hatvanas évektől számítható az a törekvés, hogy az egyetemi oktatómunkától független intézetben folytatódjék a kutatás, szorosan egyeztetve a minisztérium terveivel és szükségleteivel.

Számunk anyagát A. M. ARSZENYEV (Moszkva) tanulmánya teszi teljessé (*L'école soviétique: Perfectionnement du contenu de l'en-*

*seignement*, „*Tantervi reform a szovjet iskolában*” (407—434. old.). A tanulmányra azonban részletesen nem szükséges kitérnünk, mint-hogy a hazai olvasó számára már jól ismert információkat tartalmaz a folyamatban lévő szovjet tantervi reformról.

A folyóirat 1971. évi 1. száma az általános képző (ún. komprehenzív) iskolával foglalkozik. A szám szerkesztője, TORSTEN HUSÉN (Stockholm) bevezetőjében rámutat az általánosan képző iskola körüli félreértések két fő okára. Az egyik ok az, hogy mást és mást értenek minden országban a komprehenzív iskolákon; ennek következtében az érvelések tulajdonképpen nem azonos iskolákat vetnek össze. (Angolszász szóhasználatban például középfokú oktatásra vonatkozik; német és skandináv szóhasználatban inkább az alapfokú oktatás iskolája.) A másik nehézség az általánosan képző iskola körül azzal a kritériummal kapcsolatos, amely szerint teljesítményét elbírálni szándékozunk. A szelektív iskola hívei rámutatnak arra, hogy az iskolából kilépők teljesítményei jobbak, mint az általánosan képző iskolában végzetteké; a komprehenzív iskola hívei viszont arra utalnak, hogy törekvések szerint az általánosan képző iskola egy-egy növendéke többet halad előre indulási szintjéhez képest, mint a szelektív iskola növendékei. „A döntést, hogy az iskolarendszert (helyileg vagy országosan) komprehenzív jellegűvé tegyük, nem lehet meghozni kizárólag pedagógiai megfontolások alapján — zárja fejtegetéseit HUSÉN. — Az oktatásügy társadalmi-gazdasági szempontból nem légius térben működik; hanem ma inkább, mint bármikor eleven alkotórésze a gazdasági-társadalmi mechanizmusnak. Az oktatásügy fontosabb a társadalom számára annál, mintsem hogy egyedül pedagógiai elgondolásokra lehetne bízni.” (9. old.)

A tanulmányok egyik sorozata a komprehenzív iskolarendszer megvalósítását, az ezzel kapcsolatos oktatáspolitikai nehézségeket, eredményeket és föladatokat mutatja be különböző országokban. Az általánosan képző iskola amerikai változatával kapcsolatban A. HARRY PASSOW azt hangsúlyozza, hogy számos rejtett formában még ma is szelektív, annak ellenére, hogy világszerte a komprehenzív iskolarendszer ősenek és egyik modelljének szokták tekinteni (*Comprehensive versus selective education: the new equality*, „*Komprehenzív vagy szelektív oktatásügy: az új egyenlőség*”, 11—24. old.). A japán oktatásügy az első lépéseket a komprehenzív iskolarendszer felé a múlt század hetvenes éveiben tette meg, de akkor még csak az alsó fokú oktatásban s ott sem teljesen. Az oktatásügy új korszaka a második világháború befejeztével kezdődött. Az általánosan képző iskola teljes bevezetése azonban még ma is hátra van; egyelőre azzal

kísérleteznek Japánban, hogy minél későbbi időpontra tolják ki a tantárgyak és a tanulmányi ágazatok közti döntést pontját az alapfokú oktatás felső tagozatán. (SHIGEO MASUI, Tokio: *The problem of the comprehensive secondary school in Japan*, „A komprehenzív középiskola problémája Japánban”, 27—37. old.). Az NSZK oktatásügyében az általánosan képző iskola kérdését a szociáldemokrata művelődéspolitikusok vetették föl, s azóta emelkedett a hivatalos oktatás politikai rangjára, amióta szociáldemokrata kormány van Nyugat-Németországban. Egyelőre azonban még a kísérletezés stádiumában vannak — mintegy húsz iskolakörzetben —, s a végleges döntésig azzal próbálkoznak sok iskolában, hogy a modern oktatástechnológia igénybevételével mennél rugalmasabbá tehessék az iskolai munka kereteit. Csak így van ugyanis remény olyan iskolatípus kialakítására az NSZK-ban, amely valóban minden társadalmi igénynek egyszerre tudna megfelelni (JOACHIM LOHMANN, Kiel: *Entwicklung und Stand der Gesamtschulplanung in der Bundesrepublik Deutschland*, „Az általánosan képző iskola tervének fejlődése és mai helyzete az NSZK-ban”, 50—56. old.). Az angol komprehenzív iskola terve — más történeti háttérrel — nagyjából hasonlóképpen alakult ki és áll ma is. Alap gondolatai — a különféle oktatásügyi törvényekben és reformelképzelésekben — nagyjából a századforduló óta jelen vannak Nagy-Britanniában; az oktatáspolitikai szintjén azonban tulajdonképpen csak a munkáspárt hatalomra jutása óta (1965) beszélhetünk róla. A munkáspárti kormány első lépése a komprehenzív modelliskolák létrehozása volt; eredményeik azonban, sajnos, alatta maradtak mind a várakozásnak, mind a szelektív iskolakénak. Amióta a helyi oktatásügyi hatóságok jogkörében van, hogy az általánosan képző vagy a szelektív iskola mellett döntsenek, azóta az angol komprehenzív iskola jövője nem túlzottan biztató (ALFRED YATES, Oxford: *The development of comprehensive education in England*, „A komprehenzív oktatásügy fejlődése Angliában”, 58—64. old.).

A tanulmányok másik csoportja az általánosan képző iskolát — eredményességét, kiépítésének lehetőségeit és feltételeit stb. — a neveléstudományi kutatás oldaláról közelíti meg. Az ezzel kapcsolatos legérdekesebb adatokat talán TORSTEN HUSÉN cikkében olvashatjuk (*Does broader educational opportunity mean lower standards? „Alacsonyabb színvonalat jelent-e a tágabb tanulási lehetőség?”* 77—89. old.). A szerző itt azt a problémát fogalmazza meg az elmélet és a kutatás nyelvén, hogy vajon a továbbtanulás kiterjesztett lehetősége valóban süllyeszti-e a tanulmányi színvonalat. Ez ugyanis általános megfigyelés, és egyben olyan érv, amely mindig hatásosnak bizonyult a szelektív iskolarendszer mellett

kardoskodók vitáiban. HUSÉN rámutat arra, hogy miért irreális az általánosan képző iskola eredményeit a szelektív iskolákéval összehasonlítani egy-egy oktatási rendszeren belül; hiteles adatokat csak összehasonlító vizsgálat útján kaphatunk. A szerző a Nemzetközi Teljesítménymérő Szövetség (IEA) első és most folyó második vizsgálatára hivatkozva két tényt állapít meg. Az egyik az, hogy a szelektív iskolarendszerrel rendelkező országok tanulóinak teljesítményei nem magasabbak a komprehenzív iskolarendszerrel rendelkező országok tanulóinak teljesítményeinél. A másik tény pedig a magasabb „produktivitás” a tanulmányi eredményekben — az általánosan képző iskolarendszerű országok javára.

Egy másik svéd szerző, SIXTEN MARKLUND (Stockholm) „*Összehasonlító iskolai kutatás és a svéd iskolareform*” című tanulmányában azt mérlegeli, vajon mennyiben alapozhatóak egyáltalán az oktatáspolitikai döntések a jelenlegi neveléstudományi kutatásokra. MARKLUND a svéd tapasztalatokból két következtetést von le. Az egyik az, hogy a neveléstudományi kutatásokkal — legalábbis a kutatási módszerek mai állása szerint — egymagukban oktatáspolitikai döntéseket megalapozni nem lehet. Az oktatáspolitikai döntések lényegüket tekintve politikai célok és értékek alapján jönnek létre; a döntés kialakítása során egy tényező lehet a kutatás eredménye is. A másik következtetés szerint a kutatási eredmények akkor válnak fontosakká, ha megkövesedett előítéleteket kell empirikusan is igazolni vagy cáfolni. Más szóval: a neveléstudományi kutatások egyelőre akkor a legfontosabbak és a legmegbízhatóbbak, ha a köztudatban levő ellentétes vélekedések közül tapasztalati úton erősítik az egyiket és cáfolják a másikat. (*Comparative school research and the Swedish school reform*, 39—48. old.)

A folyóirat 1971. évi 2. számában a szerkesztőség azt a kérdést helyezte a figyelem középpontjába, vajon mennyiben azonosak és mennyiben különbözőek a fejlődő országok oktatásügyének útjai az elmúlt negyedszázadra visszanzve. A szám gerincét öt tanulmány adja. PREM KIRPAL (New Delhi) Délkelet-Ázsia problémáiról igyekszik összefoglaló képet nyújtani, az elmúlt negyedszázad oktatásügyi történetét „a minőség utáni vágy”-gyal címkézve. PAUL CHANG (Penang) összefoglalója elsősorban Malajzia és Taiföld eredményeire és problémáira koncentrált. HOWARD HAYDEN (Sydney) tanulmánya Ausztrália és Óceánia oktatásügyének fejlődését vizsgálja, nem annyira az oktatási rendszer strukturális kérdéseinek, mint inkább a tartalmi feladatoknak az oldaláról. MATTA AKRAWI és A. A. EL-KOUSSY (Beirut) az arab országok oktatásügyének főbb irányvonalait rajzolja meg.

Afrikai tanulmány zárja a sort: W. SENEZA KAJUBI (Kampala) a pedagógusképzés kérdéseit mutatja be, elsősorban kelet-afrikai adatok és tapasztalatok alapján.

A hazai olvasó — ha pusztán általánosságban kíván tájékozódni a problémakörben — bizonyára főként a közös problémákat, az általános trendeket, a főbb tanulságokat igényli e tanulmányokból. Éppen ezért ezúttal nem magukat a tanulmányokat szeretnénk ismertetni, hanem — részben maguknak a cikkeknek, részben a szám bevezetőjének alapján — azokat a fontos pontokat, amelyekre az összeállítás olvastán föl kell figyelniük. Ezek természetesen nem függetlenek e szám szerkesztőinek — C. E. BEEBY (Wellington) és L. J. LEWIS (London) — szemléletmódjától és problémátámasztól sem.

Kezdjük a felsorolt tanulmányok közös vonásaival. Az ma már közhelynek számít az összehasonlító pedagógiában — különösen a fejlődő országokkal foglalkozók számára —, hogy az oktatásiügy problémáinak jelentős része közösnek tűnik a különböző országokban. Fokozza a hasonlóság érzését, ha sikerül rátalálnunk azokra a kulcskifejezésekre, amelyeket értelmeznünk kell ahhoz, hogy megértsük más országok problémáit. Az anyagi erőforrások hiánya azonban például olyan vonás, amely bizvást nevezhető közösnek minden fejlődő ország oktatásiügyében. Minden fejlődő országban az egyik legfőbb iskolai probléma a lemorzsolódó tanulók igen magas száma is. Hasonlóképp ismétlődő vonás, hogy az iskoláztatási lehetőségek kiterjesztésétől a gazdasági-társadalmi élet a szakképzettség szintjének általános emelkedését várja (ismert oktatásgazdaságtani érvelés); a fiatalok és szülei viszont korábban kialakult eszményeik nyomán most mind az egyetemre felkészítő selektív iskolákba jutást követelik. Továbbá ismert jelenség minden fejlődő országban, hogy míg az oktatásiügy tervezői a mezőgazdaság színvonalának emelése végett speciális programokat dolgoznak ki és iskolahálózatot építenek ki a falusi lakosság számára, az innen kikerült fiatalok többé nem akarnak a falusi agrártársadalomba beilleszkedni, hanem inkább a városokba özőnlenek.

BEEBY hangsúlyozza, hogy ezek a problémák bármennyire sajátosnak tűnjenek is minden ország tanügyigazgatása számára — a jelenségek mögött mélyebben húzódó törvényszerűsége utalnak. Ezt pedig úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a fejlett tőkésországok szakértői által kidolgozott oktatásfejlesztési programok a fejlődő országok sajátos helyzetére alkalmazva váratlan és nem számított eredményekre vezettek. Vajon, kérde a szerző, nem eleve elhibázott dolog úgy tekinteni az iskolaiügy fejlődésére, mint amelynek hasonló utat kell bejárnia a most fölszabadult országokban és például az európai államokban?

BEEBY ezzel a koncepcióval nem áll egyedül (legfőleg UNSECO-beli kollégái között). Az olyan kifejezések, mint az „afrikanizálás”, „arab nacionalizmus”, „pantjaszila” stb. — különféle volt gyarmati országok útkereséseinek ismert jelszavai — arra utalnak, hogy hasonlóképp gondolkodik a fejlődő országok vezető politikusainak jó része is. Gondolatmenetükben ott fedezhető föl törés, amikor eszközeiket sajátos nemzeti mozgalmakból akarják kikovácsolni, céljaikat azonban (részben vagy egészben) a fejlett ipari országokra tekintve fogalmazzák meg. Az oktatásiügyben ez konkrétan úgy jelentkezik, hogy a sajátos nemzeti célkitűzéseket többek között az iskolán keresztül kívánják általánossá tenni; az iskola-rendszer kiépítéséhez azonban igen sok pénzre van szükség; ehhez pedig külföldi segélyprogramokat vesznek igénybe; amelyek viszont (elteltekve most az óhatatlan politikai velejáróktól) egy bizonyos iskola-rendszer kiépítését szorgalmazzák.

A tanulmányokat áttekintve valóban egy új problematika körvonalai bontakoznak ki. Minthogy a legtöbb országban — így vagy úgy — kiépült az iskola-rendszer, az oktatástervezés súlypontja most határozottan a tartalmi kérdések megtervezése felé tolódik. A neveléstudomány, amely az elmúlt esztendőekben — más társadalmatudományokat: a közgazdaságtant, a demográfiát, a szociológiát, a statisztikát bevonva — hatalmas erőfeszítést tett a mennyiségi vonatkozások kimunkálására, jórészt még fölkészületlen ezekkel a problémákkal szemben. Annyi azonban nyilvánvaló, hangsúlyozzák a szerzők, hogy a következő esztendőök vitáiban az iskolaszervezeti, beiskolázási, oktatásszerkezeti kérdések mellett mind nagyobb súllyal fog fölvetődni az oktató—nevelő munka tartalmának (tantervek, tankönyvek, módszerek, eszközök, pedagógusképzés stb.) témaköre is. „Az 1970-es esztendőekben az elméleti emberek válhatnak azokkal, akik a legnagyobb mértékben járulnak hozzá az oktatásiügy gyakorlati kérdéseinek megoldásához; az elméleti emberek, akik segítenek majd megérteni, milyen eredményeket értünk el valójában a hatvanas években. Ezek az emberek pedig éppúgy érkehetnek majd a szegény országokból, mint a gazdagokból” — fejeződik be a bevezető tanulmány.

Az 1971. évi, XVII. évfolyam szerkesztőbizottsága is nemzetközi; ebben az esztendőben a következő szakemberek szerepeltek benne: ÁGOSTON GYÖRGY (Szeged), BHUNTHIN ATTAGARA (Bangkok), H. LIONEL ELVIN (London), GILBERT DE LANDSHEERE (Liège), LOUIS LEGRAND (Párizs), ZÓJA MALKOVA (Moszkva), GILDA DE ROMERO BREST (Buenos Aires) és TETSUYA KOBAYASHI, az UNESCO hamburgi neveléstudományi intézetének igazgatója.

KOZMA TAMÁS