

c) A tanulók önnevelésével foglalkozó fejezet — véleményünk szerint — jobban illeszkedik a nevelési folyamat általános kérdésköréhez. Az itt látott megoldás több előnye ellenére sem megnyugtató, hiszen az egyéniség alakítása az egész folyamat szerves része.

d) Végül jelentősnek tartjuk a nevelői munkával kapcsolatos újabb kutatások összegezését s ösztönzőnek ítéljük a kutatások számára is.

A hazai nevelélmélet művelőinek is hasznos tanulmányokat ad tehát közre a leningrádi főiskolai kollektíva. Rendszertani, tartalmi és módszertani szempontból egyaránt újszerű s további megfontolásokra ösztönöz a kézikönyv minden fejezete. Gyakorlati szempontból is fontos, hogy minden fejezetet kérdések s átfogó jellegű irodalmi utalások zárnak. Így a kezdő, vagy önképzést folytató tapasztaltabb nevelő is egyaránt forgathatja. Könnyen olvasható, sokoldalúan argumentált, önállóságot igénylő könyvet ajánlhatunk az érdeklődőknek. Szakmai, kutatói és oktatói, nevelői és propagandista szempontból egyaránt gyarapíthatja a szerzői kollektíva a hazai érdeklődők horizontját.

PETRIKÁS ÁRPÁD

## AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK OKTATÁSÜGYÉNEK ÉS PEDAGÓGIÁJÁNAK NÉHÁNY FEJLŐDÉSI TENDENCIÁJA\*

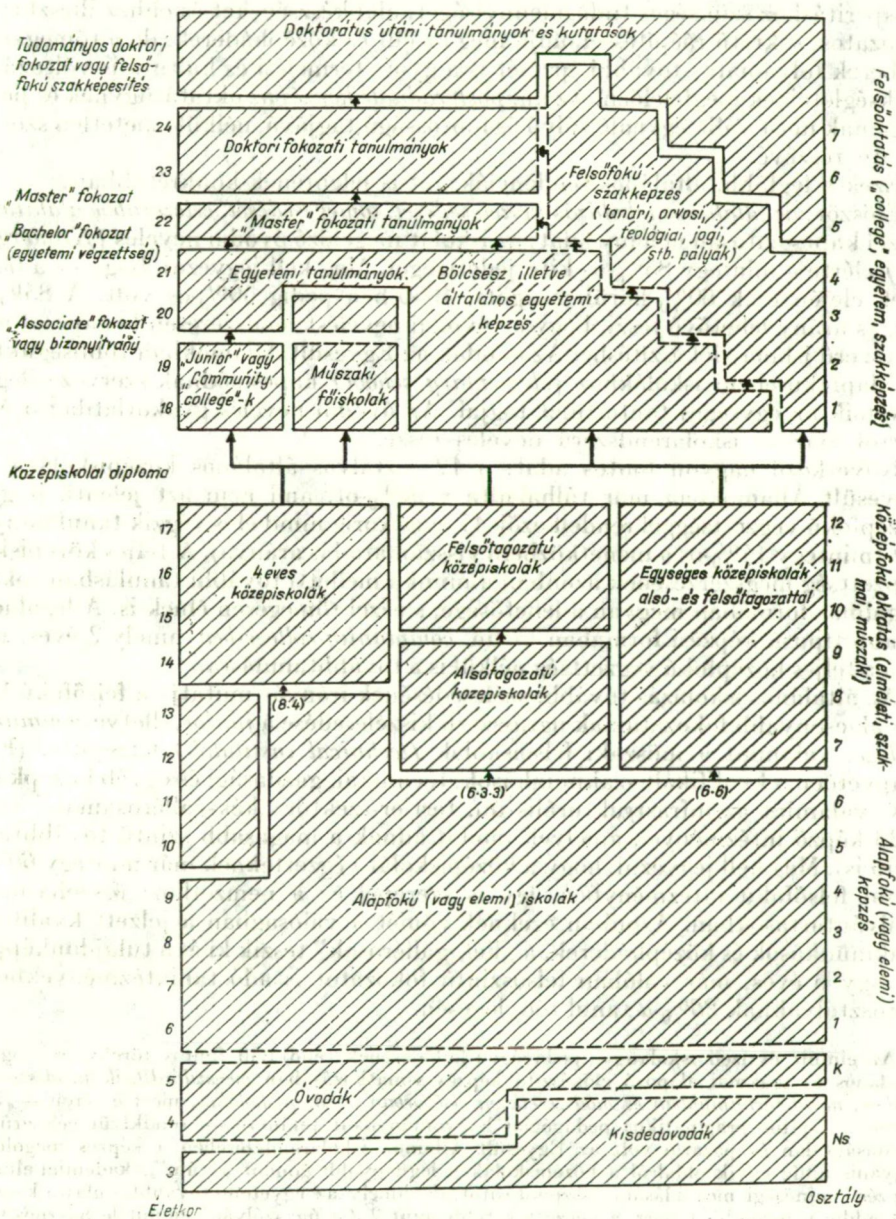
Az Amerikai Egyesült Államok oktatásügye is mintegy jó másfél évtizede immár három-négy megújuló, lökészerű szakaszban számottevő változáson, alakuláson megy át. Forrásban van, számos pontján — és ez nem az én megfogalmazásom, hanem ahol csak megfordultam, pedagógusok szájából a leggyakrabban elhangzott szó és pedagógiai könyvek, tanulmányok címében is visszatérően alkalmazott fogalom — „krízis” — állapotban van.

Mi ennek a *legfőbb kiváltó oka*, objektív mozzgó tényezője?

Mindenekelőtt a tudományos-technikai haladás követelte magasabb igények, a két világhrendszer fokozódó harca versenye, az amerikai társadalmon belül is növekvő feszültségek, amelyek lényeges tökéletesítést követelnek mind az ún. „dit”- , mind pedig a „tömeg”-képzésben. Egyaránt megkívánják mind az oktatási szerkezet, mind a tartalom, mind a módszerek mélyebbre hatoló modernizálását, a pedagógiai folyamatok és a pedagógiai technika hatékonyságának növelését. E vonatkozásban számottevő átalakulás érzékelhető: az amerikai oktatásügyben

\* Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1975. június 6-i ülésén elhangzott beszámolóiból. A szerző 1974 augusztusától 1975 februárjáig huzamosabb időt töltött az Amerikai Egyesült Államokban, elsősorban a felsőoktatási intézmények képző és nevelőmunkája korszerűsítésének tanulmányozására. Ennek során bizonyos benyomásokat szerzett az össz-iskolaügy és a pedagógia-tudomány alakulásának általános problémáiról is. Ennek alapján igyekezett vázlatos áttekintő képet adni az Amerikai Egyesült Államok oktatásügye, pedagógiai fejlődése néhány legfontosabb időszerű kérdéséről, természetesen nem a speciálisan elmélyedés, a részletes taglalás és a végleges megfogalmazás igényével. A szerző tanulmányútja fő céljának, a felsőoktatási pedagógia tapasztalatainak összefoglalását a szaksajtóban más helyütt teszi közzé.

hosszú ideig uralkodó reform-pedagógia DEWEY-féle változatának, a pragmatizmusnak, az ún. progresszivizmusnak, a pszichológiai behaviorizmusnak különböző oldalakról történő felülvizsgálata, módosítása, bizonyos mértékű háttérbe szorulása az intellektuális készségeket módszeresebben fejlesztő, a tudásanyag rendszerezettebb előtérbe állítását szorgalmazó úgynevezett „essentializmus”, a



I. ábra

BRUNER-féle átgondoltabb oktatási és tanulási folyamat-irányítás, a modern technikai eszközöket is felhasználó, többoldalú képzési és nevelési ráhatás, intenzívebb csoportos és individualizált tanulmányok és önművelés térnyerése.

Nagyon lényeges új vonás: a képzési szerkezetnek a kor követelményeihez jobban igazodó többértékű rugalmas kiépítése, mely mind az elit-, mind pedig a tömegképzésben ökonomusabban és szervezesebben biztosítja a termelési-társadalmi prosperitáshoz szükséges tudásmennyiséget, alapkészségeket és ehhez illeszkedve fokozatos, sokrétű ráépítéssel oldja meg az elit és középkaderek, de a tömegszakemberek folyamatos továbbképzését is a gyors termelési és kulturális változások szükségleteinek megfelelően. Az ún. *postgraduate képzés* az oktatásügynek és pedagógiának most válik egyenlő súlyú és fontosságú tagjává, nélkülözhetetlen szerves alkotó részévé.

Ezek a legfőbb, általános tendenciák mit is jelentenek konkrétan?

Először: az általános iskolázás kiszélesedését, tömegesedését, célszerűbbé alakítását. Ezzel kapcsolatosan néhány adat: az iskolát megelőző óvodai nevelés (*Kindergarten*) elérte a mintegy 85%-os kiterjedettséget. Meg kell jegyezni, hogy ez a 60-as évek elején csak 60% körül mozgott, 1950-ben pedig 50%-os volt. A 85%-os magas arány lehetővé teszi, hogy az óvodai nevelést módszeresen bekapcsolják a tervszerű iskola-előkészítésbe. Az óvodák az Egyesült Államokban többségükben az alapfokú-elemi iskolákhoz (*elementary school*) kapcsolódnak szervezeten is, nevelők az egységes tantestület tagjai. Az óvodai nevelés gyakorlatilag 5 éves kortól már az iskolarendszerű nevelés része.

Következő nagyon fontos adat: a 12 osztályos általános középiskolázás az Egyesült Államokban már túlhaladta a 90%-ot, ami nem azt jelenti, hogy a középfokú végzettséggel rendelkezők 17 éves korig mind el is végzik tanulmányukat (mintegy 14%-os a meneteközbeni visszamaradás aránya). A teljes középiskola képzettség megszerzésének azonban a munka melletti további tanulásban sokféle rugalmas formában megvan a lehetősége, s ezzel tömegesen élnek is. A legalacsonyabb típusú képzési formában az ún. *community college*-ben, amely 2 éves, mód van a teljes középfokú végzettség nélkül is a továbbtanulásra.

Az általános iskolázás további szélesedésének irányát mutatja a felsőfokú képzés alacsonyabb fokozatainak ugrásszerű kiszélesedése a *junior*, illetve *community college*, valamint a műszaki felsőiskolák (*technical institutok*) létrejötté. (Ezek alapvetően a kvalifikált szakmunkások, technikai, gazdasági és egyéb középkaderek, valamint az infrastrukturális ún. *tercier-szektor „kék-gallérosainak”* szélesedő képző intézményei, amelyek módot adnak a magasabb szintű továbbtanulásra is). Meg kell jegyezni, hogy a középiskolát végzetteknek már mintegy 60%-a tanul felsőfokú intézményben, így is szerepel ez a nemzetközi összehasonlító nyilvántartásokban. Azonban ezeknek zömét a valóságban a jelzett kvalifikált szakmunkások és középkaderek, a „kék-gallérosok” teszik ki és a tulajdonképpeni 4 vagy 6 éves, már valóban felsőszintű fokozatot is adó tanintézményekben a korosztályoknak 26%-a tanul ténylegesen.

Az elmúlt évtized iskolaügyi, pedagógiai fejlődésének rendkívül fontos törekvése, hogy az általános és szakmai alapozó előkészítő képzés vonatkozásában megszüldítsák mind szerkezetükben, mind tartalmukban és módszereikben elsősorban a középiskolákat, mert e téren — különösen a sajátos pragmatikus pedagógiai hagyományokat tekintve — rendkívül célszerűtlen, gazdaságtalan és pazarló volt az Egyesült Államok iskolarendszerében a képzés megoldása. Úgyanis amíg egyik oldalról a középiskolák a legnagyobb gondot az ún. „akadémiai-elméleti képzés” minőségi megoldására összpontosították, amely az egyetemi továbbtanulásra készített elő, addig a nagyobb tömeg, a végzettek több mint 2/3-a úgyszólván semmiféle hasznosítható előképzést nem kapott a társadalomban végzendő jövőző alkotó munkájához. Figyelemre

méltó, hogy az Egyesült Államokban sajátos formát öltő *comprehensiv* „egységes középiskola” tantervében mintegy 1/3-os részt kitevő differenciált oktatás keretében néhány év alatt megháromszorozódott s ma már mintegy 1/3-ot foglal el az egyes szakmákra konkrétan előkészítő képzés aránya.

Az általános iskolázás tömegesedésének, ésszerűbbé tételének, s színvonala fejlesztésének tendenciájánál nem csupán a termelési-gazdasági-munkaerő képzettségi ösztönzőket szükséges számbavennünk, hanem azt a nagy társadalmi nyomást is, amely az egyes iskolák általánosan művelő színvonalának hatalmas egyenlőtlenségeiből adódik. Államok és iskolakörzetek szerint is rendkívül különböző az iskolák anyagi ellátottsága, a pedagógusok fizetése, az egy tanárra jutó tanulók létszáma. Ezt az egyenlőtlenséget még jobban fokozza a gazdag rétegek gyerekei számára fenntartott drága tandíjú, igen intenzív képzést nyújtó magán iskolák rendszere, amelyek általában egy-egy elit egyetemhez vannak kapcsolva és gyakorlatilag biztosítják a szinte száz százalékos egyetemi felvételi esélyt. Sajátos éles ellentétet alakultak ki az úgynevezett „suburb” (nagyváros melletti kertes települések), lényegében a gazdag- és középrétegek iskolái és a nagyvárosok szegénynegyedei (a „slumok”), a bevándorlók, a színes kisebbségi gettók és a munkás fehérenegyedek iskolái között, amelyek a faji és társadalmi diszkriminációnak, nemzetiségi elkülönülésnek is gyakorlati ütköző terepei. Magam is tanúja voltam egy mesterkelt akciónak, mely az ún. „sárga buszok” mozalmával a „suburbok” és a „slumok” diákjait igyekezett a különböző iskolákban összevegyíteni Bostonban és Washingtonban. Az előbbiben az 1974—75-ös tanév elején még januárban is tartott ennek az akciónak a bojkottja és nem enyhítette, hanem kiélezte a faji, nemzetiségi összecsapásokat.

Az egyenlőtlenségeket még egy iskolán belül is mélyíti az intelligencia vizsgálatok, az ún. *IQ szerinti szelekciós rendszer*, mely a középiskolák első éveitől A, B, C, D párhuzamos osztályokba rostálja a tehetségeket, kevésbé tehetségeket, elmaradókat, s a tanulmányok előrehaladtával gyakorlatilag még jobban növeli a különbségeket.

Ugyancsak a színvonalbeli egyenlőtlenségek, az alapismeretek esetlegességeinek, hézagosságainak irányába hat a pragmatikus pedagógiának az a maradványa, mely a tanzabadságot rendkívül szélsőségesen, liberálisan, anarchikusan értelmezi s gyakorlatilag súlyos nehézségek elé állítja a felsőfokú intézményeket a magasabb tanulmányok megkezdésénél. Ezek az intézmények arra kényszerülnek, hogy az általános műveltségi alapokat újra rendszerezzék, az elképzelhetetlenül nagy színvonalkülönbségeket kiegyenlítsék. Lényegileg az első két év ennek pótlásával megy el, és csak ezután tudnak nekikezdeni a tulajdonképpeni szakmai alapozásnak.

A tanítás színvonalában levő rendkívül nagy egyenlőtlenségek, az antidemokratizmus enyhítése központi céltáblája nemcsak a kifejezetten progresszív, de még a felvilágosultabb liberális erőknél is. Ez ellentmondás feloldására reformerőfeszítések egész sora keletkezett, melyek közül csak egyet szeretnék kiemelni, amely egyben a képzés színvonala emelésével, a nevelés hatékonysága növelésével is kapcsolatos. Erősödött a kisiskolák megszüntetésére való törekvés, az iskolák összevonása, nagyobb iskola-egységek kialakítása, mely jobban lehetővé teszi a pedagógiai erőknél levő potenciák kiaknázását, modernebb képzési-nevelési feltételek létrehozását, s a szélesebb gyermekanyagban levő serkentő egészséges kiegyenlítődési folyamatok előbb-remozdítását.

Ezek a kiegyenlítősi törekvések az állammonopolista kapitalista viszonyok mély ellentmondásainak érintetlensége mellett azonban csak felszíni és részleges eredményeket képesek elérni, újra és újra zátonyra futnak. Az antagonisztikus ellentétek, a mélyebben fekvő okok megoldatlansága miatt az iskolaügy vonatkozásában is újra és újra kirobbanó megmozdulásokat eredményeznek.

Másodikként ki kell emelni: *a képzés hatékonyságára, színvonalának emelésére, különösen az úgynevezett „tehetségek” kiválasztására és intenzívebb nevelésére koncentrálódó törekvést.* Ez döntően az elit-képzés minőségének lényeges javítására irányul, de egyes elemei — természetesen részlegesebb és utilitarisztikus céllal — megnyilvánulnak a tömegképzésben is.

Ennek fő megoldási módozata: *a nagyobb anyagi áldozattal és jobb eszközbeli, pedagógiai feltételekkel megteremtett képzés-nevelés az elit magániskolákban, a jobban támogatott suburb-schoolokban és a felsőiskolai tanulmányokra előkészítő, „akadémiai-elméleti képzésre” koncentráló „a”-„b” osztályokban.* Az amerikai iskolaszociológusok, nevelés-szociológusok számottevő része meggyőző elemzésekkel jelzi ennek a szisztémának a vagyonos rétegek számára előnyös, kontraszelekciós jellegét. Amellett, hogy a tanulmányi feltételek kedvezőbb alakulásába a több

pénz, családi ráfordítás a döntő tényező, nagymértékben hozzájárul ehhez a kedvezőbb családi kulturális klíma, az iskolai képzést kiegészítő magántanítási támogatás.

De a vagyonos és középrétegek alkalmas erői felsőoktatási továbbtanulásra való koncentrált és megkülönböztetett felkészítettsége mellett céltudatosan működik az *ügynevezett kiemelkedő tehetségek iránti hajszja, átgondolt verseny* A szupermonopóliumok, nagyvállalatok és az állammonopolista szervek jelentős pénzügyi alapokat létesítenek ezeknek a tehetségeknek a módszeres kiválasztására, ösztöndíjas támogatására, már jóelőre magukhoz láncolására, azaz a jó minőségű szakmai és tudományos munkaerő előkészítésére, versenyképes utánpótlás forrásának biztosítására.

Nem részletezve a magániskolák, „suburb-schoolok” s az ún. „tehetségeket” tömörítő „a”-„b” osztályok általánosan jobb oktatási-nevelési feltételeit, csak egy jellemző adatot érdemes megemlíteni. Míg a tömegiskolákban — főleg a déli államokban, a nagyvárosok slumok, gettók iskoláiban, a „c”-„d”-„e” minősítésű csoportokban — nem ritka az osztatlan tanítás, fokozat nélküli pedagógus, az egy tanítóra jutó 35—40 tanuló, addig ez utóbbi aránya a „suburb-schoolokban” és „a”-„b” csoportokban 1 : 18—23, a magániskolákban pedig 1 : 5. Természetesen semmiképpen sem lenne helyes a rendkívül heterogén, sokirányzatú amerikai középiskolázásról valamiféle hamisan általánosított, uniformizált képet festeni, mert hiszen rendkívül széles és változatos a diáposon a pragmatista pedagógia tömegesen él, sőt módosultan újjászülető neo-deweyista, neo-progresszivistá áramlataitól a neopozitivistá, neotomista, egzisztencialista nevelésfilozófiai és metodológiai alapokon álló irányzatokig. Az azonban kétségtelen, hogy különösen 60-as évek eleje a CONANT-report óta mindenekelőtt a középiskolák (*a secondary, high-school*) oktatótevékenységében, elsősorban a természettudományi, matematikai és technikai tárgyakban, valamint az ideológiai és politikai képzést szolgáló kiemelt történelem-oktatásban és állampolgári nevelésben a bognitív és eszencialista didaktikai felfogás kombinálásával erősödött a jelzett ismeretágak szilárdabb tudományos rendszerben való oktatása és tanulása. Ugyancsak jelentősen erősödő tendencia az általános alapművelés megszilárdítása mellett a már említett elektív, szabadonválasztott tárgyakban a célratoróbb felsőiskolai és szakmai speciális előkészítés.

Harmadikként meg kell világítani: *a szélesebb tömegek továbbtanulására és permanens továbbképzésére irányuló oktatási formák rugalmas és az élet szükségletei, sokféleségéhez alkalmazkodó változatosan kiépülő rendszerét*. Ezek közül egyik legfontosabb tényező, hogy már a középiskolákban ésszerű arányokban kombinálódik az általános, mindenkire kötelező alapképzés és az egyéni érdeklődésnek, rátermettségnek megfelelő szabadon választott szakmai előkészítés, speciális elmélyedés rendszere. Amint arról már történt említés, ez utóbbi a tantervben több mint egyharmadot foglal el s az egyes települési körzetek konkrét munkaerő szükségleteinek megfelelően alakul specializáltsága. Az elektív tárgyak oktatásába szélesebb körűen vonják be az iskolán kívüli szakembereket, vállalatokat, intézményeket, szervezetté teszik a munkaerő utánpótlás nevelésében és a képzés anyagi támogatásában érdekeltységüket. Ha lehet hinni a közölt adatoknak, a szakirányú szabadon választott képzésben résztvevők 70%-a az iskola elvégzése után az adott szakmában helyezkedik el.

Meg kell említeni, hogy az Egyesült Államok sajátos egységekből felépülő tantervi, tananyag, vizsgakövetelmény rendszerébe (unit, credit)\* szervesen beleépül

\* Unit vagy credit a tanterv, tananyag sajátos építőeleme, modulja, mely 1—1 ismeretág, tantárgy vizsgával záruló, egy félévi heti tanítási óraszámában oktatott anyagát jelöli. Az Egyesült Államok különböző oktatási intézményei végbizonyítványának megszerzéséhez, szakképesítésének elnyeréséhez meghatározott számú kötelezően előírt, illetve szabadon választott creditet, unitot kell megszerezni.

és értékelésre kerül a középiskolai képzésben helyet foglaló munkavégzés is, ami nem csekély hányadot, nem egyszer heti 15—20 munkaóra egységet is kitesz a felső évfolyamokon.

A középiskola elvégzése után a szakmai továbbképzés formái nem csupán a szervezett függetlenített és munka melletti tanfolyamok, valamint a mi fogalmaink szerinti iskolarendszerű esti vagy levelező tanulmányok, hanem a megelőző képzéshez kapcsolódása szakmai munkavégzést segítő magasabb színvonalú újabb kreditek megszerzése, szakmai vizsgák, magasabb fokozatok elnyerése egyéni tanulás útján. Az Egyesült Államokban felerősödő tendencia és kiépülő rendszer a munka végeztéig terjedő permanens tanulás, továbbképzés. Az ún. *postsecondary képzés* munka mellett, vagy időlegesen kikapcsolódva a munkából függetlenítetten vagy félfüggetlenítetten, belépés a *community* vagy *junior college*-ba, *industrial technical* képzésbe, továbbá a felsőfokú tanulmányok elvégzésével a „*master*” és a doktori fokozatok megszerzése vagy a *postgraduate* képzés más formáinak választása.

A felsőfokú képzésben a szakmai párosodások, specializálódások skálái igen rugalmasak, széles teret nyitnak a szakmai differenciálódások, társadalmi szükségletek, egyéni törekvések többretű igényeinek. Felbomlóban van a hagyományos merev fakultás típusokhoz és tanszékekhez rögzítettség, a hallgatók tanulmányi programja jobban egyénített, sokfajta variánsba kombinálható. E programok összeállításában és teljesítésében a hallgatókat személyes tanácsadó oktatók *advisorok* segítik.

A tömeges továbbtanulási társadalmi igényeknek megfelelően szélesedik az ún. „falak nélküli iskolák és egyetemek” hálózata, az önművelés, egyéni tanulás, a legmodernebb kibernetikus és audiovizuális tanulási eszközök rendelkezésre bocsátása, szakaszonkénti kredit és fokozat szerzés új módszerű szervezett segítsége. Az határozottan állítható, még a kapitalista országok tapasztalatai alapján is, hogy a munka melletti tanulás rendszere, az esti és levelező képzés korunkban egyáltalában nem kimerült és túlhaladott forma, hanem a tudományos-technikai-kulturális előrehaladás törvényszerű szüksége. Az amerikai munkaszociológusok és futuroológusok szerint a jelenlegi termelési-technikai fejlődés korszakában egy-egy szakmunkás életében három-négyszer kényszerül feltétlenül szakmai továbbképzésre, tudás tökéletesítésre vagy egyenesen szakma igazításra, átváltásra. Kvalifikált értelmiségi munkakörökben — nem is beszélve a növekvő arányú tervezői-tudományos hivatáságokról — ez a tendencia még sűrűbb a rendkívül gyors, tudományos, technikai, kulturális továbbfejlődés követelményeképpen. Az oktatási, pedagógiai fejlődésnek ezzel a perspektívájával feltétlenül számolnunk kell és konzekvenciáit le kell vonnunk a mi képzési rendszerünk, pedagógiai gondolkodásunk további fejlesztésénél is.

Negyedszer: a nemzetközi méretű és belső társadalmi feszültségek növekedése kiváltja az állammonopolista kapitalizmust védő *manipulatív ideológiai nevelés rendszerének megerősítését szolgáló törekvéseket, egyben a jobb munkaerő kiképzéséhez a fejlett kapitalista társadalom körülményei között is szükséges többoldalú nevelési rendszer bővítését.* Ezekből a következő szembeűnő vonásokat fontos különösen kiemelni. Mindenekelőtt az „*amerikanizmus*” élenjáró elhivatottságára, büszkeségére nevelés előtérbe állított elvét és kötelező voltát az oktatási rendszer valamennyi láncszemében. Nincs olyan formája az Egyesült Államok-beli iskolázásnak, ahol ne lenne a legszigorúbban beszabályozott, egységesen előírt az Egyesült Államok történelmének, alkotmányának, „*világmissziós*” szerepének tanítása, a magántulajdon védelmének és az ún. személyi szabadság, a formális demokrácia burzsoá liberális magyarázatának centrumba helyezése. Ennek mindenütt külön kötelező tantárgyak a hordozói és sokrétűen a direkt és indirekt módszerek legszélesebb skálájának alkalmazásával átszövik az egész képző-nevelő munkát.

A vallásos nevelésnek kiterjedt hatása van az egész iskolai pedagógiai munkára, noha az állam és az egyház szétválasztása éppen az Egyesült Államok történetében tekint vissza a legrégebb hagyományokra. A magániskolák — ez az iskolák mintegy 15<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a, természetesen a legjobb feltételekkel rendelkező tanintézetek 90<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ban egyházi kézben vannak. Az egyetemeknek közel 1/3-a egyházi fenntartású. Fontos tényező, hogy az egyházi kézben levő pedagógusképző intézmények a legerősebbek s a tanárok mintegy 40<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-át ők bocsátják ki. Az államok több mint egyharmadában beiktatták a biblia-tanítást az iskolai tantervbe. Az euró-amerikai fehér-civilizáció szerves részeként előtérbe állított tananyagrészt a „keresztény-kultúra” oktatása. Hivatalos statisztika szerint az állami iskolákban szervezett segédlettel a tanulók 90<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a rendszeresen résztvesz az egyházi szertartásokon. A szabad idő befolyásolásának legerősebb bázisai az egyházi ifjúsági egyesületek s az egyházak nagyhatású intézményei az úgynevezett „*vasárnapi iskolák*”, amelyek a társas élet, s a szabadidő szervezésének sajátos kombinálásai a gyerekeknél és a serdülő ifjúságnál.

Az amerikanizmus, az amerikai életforma és civilizáció magasabbrendűsége és világmisziója feltétlen hangsúlyozása mellett az ideológiai nevelés sajátos Egyesült Államok-beli módszere: a legkülönbözőbb filozófiai, szociológiai iskolák, társadalomtudományi áramlatok széttörözött, atomizált vagy éppen álobjektívista eklektikus tanítása, tudományos rendszerű áttekintésének elhanyagolása. Ez a maga egyoldalúságaival, felparcellázottságával dezorientálja, megosztja és kiegyenlíti egymást s megnehezíti, szinte lehetetlenné teszi a társadalmi ismeretekben a valóban tudományos rendszerezést, átfogó tájékozódást. Ez a gyakorlat a társadalom megismerésében és a társadalomtudományokban az ún. szabadgondolkodás eszményeit úgy abszolutizálja, hogy alapvetően a haladó tudományosság és a haladó társadalmi érdekek elhomályosítását és háttérbe szorítását eredményezi.

Az Egyesült Államok-beli társadalmi feszültségek, a tanintézetekben is jelentkező ellentmondások elleni harc visszaszorítását szolgálják az iskolai mikroközösségekben fokozottabban alkalmazott szociálpszichológiai metódusok, a környezeti szociabilitás szorgalmazása, a PARSONS-féle „human relation”, a jóléti fogyasztói társadalmon belüli osztálybéke, kiegyenlítődés forszírozása. A „The school class as a social system; some of its function in american society” c. műre alapozottan széles körű irodalom alakult ki ennek ösztönzésére ami az amerikai iskolákban hagyományos tanulói önkormányzati rendszer megújításának újabb szakasza, az iskolai közösség-szervezés és kiscsoport-szervezés technikájának rendkívül sok, kritikailag értékesíthető pszichológiai, módszertani vonásával. Különösen a diáklázadások óta igen nagy súlyt helyeznek az egyetemi diáknegyedek, a campusok társadalmi életének, társas nevelési metodikájának lényeges továbbfejlesztésére, kifinomult formái sokféleségének kialakítására. Bár ennek eddig is igen erős volt a hagyománya, de rendkívül jelentősen továbbgazdagodott a többoldalú művészeti, fizikai és az indirekt hadi természetű előkészítő nevelés, a szabadidő intenzívebb, sokrétű tervszerű kihasználása, a klubok, a legkülönbözőbb érdeklődési kör szerinti egyesületek virágoztatása. Külön függetlenített pszichológus-pedagógus nevelőket állítanak be ezek irányítására.

Míg a társadalom egészében az élethosszigan való tanulás sokrétű rugalmas formái szélesednek a tanulóifjúság nevelésében határozottan erősödik a campus-internátus életforma. Az iskolák munkarendje egyébként gyakorlatilag kitölti a felnőttek, a dolgozók, a szülők munkarendi idejét. Ebben ha megfelelő része is van az egyéni tanulásnak, a házi feladatok iskolán belüli elvégzésének, a pihenésnek, játéknak, a fiatalok gyakorlatilag naponta átlagban 7—8 órát töltenek az iskolában. Itt oldják meg étkezésüket, s az új iskolákat következetesen úgy építik, hogy a tantermek, kabinetek mellett megfelelő helyiségek legyenek a pihenő, játék, klubszobáknak, könyvtáraknak, sporttermeknek és sporttereknek, amelyek a diákélet lakályos kultúrcentrumai is egyben. Megjegyzendő: a pedagógusok munkaideje gyakorlatilag nem különbözik a más foglalkozásúakétól. Az ún. felkészülési időt az iskolákban kell eltölteniük, hozzá-  
t éve, hogy ebben biztosítva vannak a megfelelő szoba, felszerelési és egyéb munkafeltételek.

Ötödik momentumként ki kell térni azokra a direkt és indirekt tendenciákra, amelyek a hagyományaiban igen nagy mértékben decentralizált Egyesült Államok-beli oktatásügyi *fokozottabb központi befolyásolására* irányulnak. Ismeretes, hogy az Egyesült Államok sajátos történelmi fejlődése következtében messze-menő önállósága van az egyes államoknak, a helyi iskolafenntartó szervezeteknek, sőt az iskoláknak, tanároknak az egyes tanintézetek programjának, követelményeinek, módszereinek megállapításában, konkrét alakításában. Ez jó feltételek esetén kedvező ösztönzőül szolgál minőségi eredmények eléréséhez, változatos újításokhoz, ugyanakkor nagy átlagban azonban okozója egy rendkívül nehezítő heterogenitásnak, fokozója a színvonalkülönbségeknek és a mai körülmények között a tudományos-technikai verseny növekvő követelményei mellett komoly akadályává vált az iskolaügy egész ütemes fejlesztésének. Az elmúlt másfél évtizedben különösen a CONANT-javaslatok óta érezhető a nagyobb központi befolyásolásra való törekvés, ami azonban újra és újra beleütközik az egyes államok, helyi önkormányzatok, iskolai autonómiák érdekvédelmi harcaiba és éles összetűzések, feszültségek tárgya.

Mindazonáltal az iskolák fenntartásában a monopolista állam növekvő anyagi támogatása, a mammutvállalatok és helyi érdekeltségek fokozódó támogatására való ráutaltság előmozdítja a nagyobb direkt és indirekt külső befolyásolás hatékonyabb módozatait. Mindez megnyilvánul legelsősorban a termelőerők fejlesztésében különösen érdekelt természettudományos, matematikai, technikai képzés követelményeinek, valamint az állampolgári nevelés igényeinek szigorúbb szabályozásában és ellenőrzésében, a pedagógiai tudományos kutatási és módszertani munka reform előkészítő ajánlások nagyobb arányú kiépítésében. Ezek mögött közvetlenül és leplezetlenül is a szupermonopóliumok állanak. Közismert, hogy a CONANT-reform ajánlás kidolgozásának finanszírozója a CARNAGIE-alap volt és mintegy 10 éves munkával most készült el ugyancsak a CARNAGIE-alap anyagi támogatásával, hatalmas tudományos hazai és nemzetközi apparátus bevonásával a felsőoktatás átfogó elemzése és reformtervezete. Ezt 84 terjedelmes kötetben publikálták, s ez a munkát az Egyesült Államok, Kanada, Nagy-Britannia, Ausztrália, India, Nyugat-Németország tudósainak összefogásával készült, széles körű tudományos integráltsággal.

\*

Tömör utalással nélkülözhetetlen még kitérni néhány konkrét iskola-szervezési, didaktikai, pedagógiai tanulásra.

Arról már történt említés, hogy lefelé, az óvodai nevelés kiszélesedésével, csaknem teljessé válásával, meghosszabbítják a képzési időt. Az Egyesült Államok viszonylatában nagy probléma az *alapfokú elemi iskolai képzés* igen pragmatikus pedagógiai hagyományú átítatottsága. Túlnyomó többségében egy tanító oktatja végig a 8, illetve 6 évfolyamot, így későbbi az áttérés a szakrendszerű tantárgyankénti képzésre, mint az európai iskolák többségében. Ennek mutatkoznak bizonyos előnyei a korai pubertás korban a tanulók szintetikus látásának és fejlődésük előmozdításának koncentráltabb megoldásában, amint e módszer hívei hangsúlyozzák. De különösen a BRUNER-féle oktatási-tanulási felfogás hatására tért nyer éppen az akceleráció jelenségeinek fokozottabb számbavételével az életkori sajátosságok abszolutizálása dogmájának felülvizsgálata. Lehetségesnek és célszerűbbnek tartják az ismeretek logikai rendszerű szisztematikus tanulmányozásának korábbi elkezdését, a tárgyi tudás és készségfejlesztés intenzívebb megoldásainak már az alapfokú oktatásban is jobb előtérbe állítását. Ezeknél a kísérleteknél rendkívül fontos elem a csoportokban, osztályokban tanító szaktanárok team-rendszerű szorosabb összefogása, s azok irányításába döntően pszichológiai, pedagógiai felkészültségű és külön erre a feladatra függetlenített team-vezetők (a mi fogalmaink szerinti osztályfőnökök) beállítása. Ugyanakkor alá kell húzni,



hogy e speciális pszichológiai-pedagógiai felkészültségű team-vezetők munkamódszere, elfoglaltsága és lekötöttsége minőségileg más természetű, mint a mi fogalmaink szerinti osztályfőnöké. Munkájuk mindenekelőtt az osztályokban tanító tanárok tevékenysége, összefogására, pedagógiai harmonizálására irányul, valamint az egyes tanulók személyisége, társas tevékenysége beható elemzésére és speciális metodikai irányítására összpontosul.

Az alsófokú, elemi képzést továbbvivő *középiskolának* („secondary school”, high school) két fokozata erősödik. Az ún. *junior és senior high school*, amelyek az alapfokú képzést követően a középiskola 3—3 éves alsó, illetve felső szakaszát jelentik. A junior high schoolok pedagógiai jellegében, fő céljában kidomborodik a tanulók sajátos képességeit, érdeklődését vizsgáló és orientáló funkciója. Egyik előtérben álló fő feladatuk az ún. „*guidance*”, a pályaorientálás körültekintő tudatos végzése. Ennek pszichológiai és pedagógiai problémái nagy részt foglalnak el a korosztály tanárainak felkészítésében a külön szakpszichológusok működnek e munkálataik szaktanácsadására. A pályaorientálás előkészítésére már a junior szakaszban belépnek a szabadon választott tárgyak, míg a senior high schoolban határozott karaktert nyer egyrészt az „akadémiai-elméleti”, elsősorban egyetemi előképzésre irányuló felkészítés, másrészt a már említett szakmai irányultságú, szabadon választott képzés. Itt meg kell jegyezni, hogy az amerikai társadalmi-gazdasági szükségleteknek megfelelően nagy szerepet tölt be nemcsak az ipari, technikai, mezőgazdasági, kereskedelmi szakosodó képzés, hanem az irodai munkára, a kommunális ágazatokban való szakmunkára történő előkészítés.

A high school képzési metódusaiban mindinkább előtérbe kerül a kis csoportokra bontott, team-rendszerű, közös alkotó feladatokat elvégzettetők kognitív oktató-tanuló eljárás. Különösen az elitképzésnél, az ún. „tehetséges” csoportoknál jellemző a fokozott individualizált munka, már a felsőoktatásban használatos módszerek alkalmazása, (szemináriumok, viták, önálló előadások tartása, iskolán kívüli intézményekben végzett egyéni programú tanulmányozás, az ún. „independant study program”).

Ugyanakkor nem szabad elhallgatni a középiskoláknak azt a visszahúzó neuralgikus pontját, hogy a másfél évtizede meghirdetett „komprehenzivitás” tulajdonképpen nem képes intenzíven előrehaladni. Éles a szakadék az „akadémiai-elméleti” egyetemre előkészítő és a „vocational”, szakmai irányultságú képzés, az egy iskolán belüli A, B, C, D szelektálás növekvő távolságai között. Rendkívül nehezen oldódik a pragmatikus pedagógiának egyoldalúan csak játékos elemekre, cselekvésre, projektekre koncentrált berögződöttsége. Továbbra is erőteljesen hat a tanári és részben a gyermeki érdeklődés egyoldalúságára épített korlátozottság, a követelmények „szabad nevelésnek” engedő lazasága, ami a jelentős idő- és energiabefektetések ellenére viszonylag alacsony szintű teljesítményt produkál a középiskolák átlagában.

Részben ez is kiváltója a középiskolákkal szembeni nagy társadalmi elégedetlenségnek. A középiskolák képző-nevelő munkájában jelentkező egyenetlenség, anarchizmus és rendkívül nagy mértékű színvonalkülönbség komoly nehézségeket támaszt és további szükségszerű pótlási követelményekre és energiafecsérlésre kényszeríti a felsőoktatási intézményeket munkájukban. Ugyanakkor ez a helyzet az ún. *radikális kritícizmus* képében kiváltotta a képzés és nevelés reformjának áthaladó divatjelenségeit. Ilyenek a hírében hozzánk is eljutott Ivan ILLJICH, GOODMAN „deschoolizáló” elméletei és kísérletei: a tanterv-rendszerű, osztály-rendszerű nevelés teljes felbomlasztása, az osztályozás, értékelés eltörlése, az életszerűség címén a spontán szokások, tapasztalatszerzések, személyi önkifeje-

zések és önkielételek mitizálása és abszolutizálása. Nem véletlen, hogy még a felvilágosult liberális pedagógiai szakemberek részéről is éles visszautasításban részesült az iskola elhalásának, a képzés-nevelés felbomlasztásának a 20-as évekből már ismert végletes áradikális elméletének ez a felújítása. E kísérleteknek az a veszélyessége, hogy talajt és propagandisztikus támogatást nyertek éppen az „új baloldal”, a néger és nemzetiségi diákság lakóközrizei és pedagógusai körében, tetszetős álforradalmi programjaikkal elterelik a figyelmet az iskolák megújításának valódi szociális, valamint pedagógiaelméleti és módszertani kérdéseiről.

A felsőoktatási új tendenciákról szólván mindenekelőtt arra kell felhívni a figyelmet, hogy szervezesebbé teszi a felsőfokú képzési intézmények egymásra építettségét, megkönnyül az egyik intézményből a másikba való átmenet lehetősége. Rugalmasan mód van az egyéni életszükségleteknek megfelelően a tanulmányok megszakítására, munkába állásra, ismételt továbbtanulásra, új kreditek szerzésére, ha úgy akarják s van rá erejük a munka megszakítása nélküli tanulással, vagy csak időleges megszakításokkal koncentrált, összevont képzéssel.

A felsőfokú képzés jelenlegi szerkezetét az jellemzi, hogy a felsőoktatási intézmények nagy tömegét a *junior* és *community college*-ok alkotják, amelyek 2–3 éves képzéssel középkadéri felkészítést nyújtanak. A 4 éves általános egyetemi képzést nyújtó körlegben megszerezhető *bachelor* fokozatot (egyetemi végzettség) a felsőiskolákon tanulók egytizede nyeri el. Az ennél magasabb *master* fokozatot, ami kb. a mi jó színvonalú egyetemi szakképesítésünknek felel meg 40%, a *doktori* fokozatot pedig kb. 10% szerzi meg. Sorrendileg a legtömegesebb „fehér galléros” értelmiségi szakma: a pedagógus, azt követően nagyságrendben a közgazdászok, üzleti manager szakemberek, majd a mérnökök, matematikusok, fizikusok következnek, viszonylag alacsonyabb az igazgatással, társadalomtudományokkal foglalkozók aránya.

Említést méltó az egyetemi tanulmányi rendszernek az a szisztémája, amely önálló szakmai elmélyedésre serkentő rugalmasságával, racionális magjában bizonyos mértékű előremutató vonásokat tartalmaz. Egy egyetemi hallgató tanulmányi programját *három nagy egység* szerint alakítja ki. Az első egységnek megfelelően el kell végezni bizonyos meghatározott kötelező alaptudományokat (általános műveltségi és társadalmi-politikai ismereteket). Második egységként a számára kijelölt advisorral, konzultánssal egyeztetve összeállítja választott szakmájának megfelelően a feltétlenül szükséges alapozó szakmai tárgyakat, Harmadik nagy egységben pedig saját szűkebb specializálódási igényének és érdeklődésének megfelelően szabadon választhat további tárgyakat. Ezek a szabadon választott tárgyak nincsenek szűken beszorítva a hagyományos fakultási keretekbe, meghatározott szakmákba, de még tanintézetbe sem, hanem tág teret nyújtanak a többértű, multidiszciplináris, interdiszciplináris tanulás számára. A tanulás folyamatának egyénileg legjobban megfelelő ütemezését, ritmusát, módszereit, eszközeit a hallgató az advisorral közösen alakítja ki. Az advisor felelős a hallgató egész tanulmányi munkájának figyelemmel kíséréseért, tudományos segítéséért, összfejlődésének irányításáért és értékeléséért. Ez a szisztéma megfelelő jó felkészültségű oktatók, tudományos vezetők esetén kedvező lehetőségeket nyújt az elmélyültebb, szakmailag magasabb értékű, önállóbb, az egyéni kvalitásokat jobban fejlesztő munkára.

E rövid áttekintés nem engedi, hogy kitérhessünk olyan izgalmas tapasztalatainkra és tanulságokra, mint amelyek például a nagyszámú különféle kísérleti iskolák didaktikájában, értékelési metodikájában, sokrétű audiovizuális oktató rendszerükben az oktatási és tanulási folyamatok programozásában, a pedagógus képzésben, annak elméleti, módszertani felépítésében és gyakorlatában, az egyes ismeretek tanításának új metodikai megközelítéseiben mint eredmények megszületnek, vagy akár mint ellentmondásos tapasztalatok, problémák jelentkeznek.

Egyetlen konklúzióra szeretném csupán felhívni a figyelmet. Marxista pedagógiai tudományunk fejlesztése és oktatási rendszerünk korszerűsítése terén előttünk álló feladatokat nem lehet hatékonyan előbbre vinni, ha nem erősítjük lényegesen komparatiztikai munkánkat. A pedagógiai munka, az ismeretek fejlődése, a tudományok oktatása számos nemzeti eleme, hagyománya és sajátossága mellett a neveléstudomány, az oktatás fejlesztése, a kultúra tartalmának gazdagodása döntően közös internacionális általánosítás eredménye. Saját munkánk sikeresebbé tételében is egyik legfontosabb feladatunk és módszerünk a legfejlettebb nemzetközi eredményekkel való lépéstartás, azok alkotó hasznosítása, adaptálása. A marxista—leninista pedagógia klasszikus hagyományait követve ma is időszzerű nemcsak saját tapasztalatainkból és következtetéseinkből tanulni, de élesen figyelemmel kísérni mindazt, ami a világban új születik, azt kritikusan magunkévá tenni és felhasználni saját gyakorlatunk tökéletesítésére.

SZÉCHY ÉVA

*Felhasznált irodalom:*

*P. Woodring*: Introduction to American Education. New-York, 1965.; *E. E. Bayles* and *B. L. Hood*: Growth of American Educational Thought and Practice. New-York, 1966.; *D. B. Tyack*: Turning Points in American Educational History. Waltham, 1967.; An Introduction to Education. New-York, 1972.; Progress of Education in the United States of America 1970—71, 1971/1972. U. S. Government Printing Office Washington, 1973.; A Compilation of Education Laws. U. S. Congress, Committee on Education and Labor. Washington, 1974.; *D. Arnstine*: Philosophy of Education. New-York, 1967.; *F. B. Rosen*: Philosophic Systems and Education. Columbus, Ohio- 1968.; *J. B. Conant*: The American High School Today. (1959). Slums and Suburbs. (1961). Shaping Educational Policy. (1964). The Education of American Teachers. (1969). The Comprehensive High School. (1967). New-York.; Education in the Twenty-First Century. Illinois, 1969.; *J. Bruner*: Toward a Theory of Instruction. (1966). The Relevance of Education (1971). Cambridge, Massachusetts.; Psychology and Educational Practice. Chicago, 1971.; *R. G. Corvin*: Sociology of Education. New-York, 1965.; *B. F. Skinner*: Beyond Freedom and Dignity. New-York, 1971.; *M. Mead*: Teaching. Essays and Readings. Boston, 1969.; *Th. Brameld*: The Climatic Decade: Mandate to Education. New-York, 1970.; *Ch. E. Silberman*: Crisis in the Classroom. New-York, 1971.; *M. B. Katz*: Class, Bureucracy and Schools: The Illusion of Educational Change in America. New-York, 1971.; *I. Illich*: Deschooling Society. New-York, 1972.; *P. Goodman*: Growing up Absurd. New-York, 1970.; Alternative Futures in American Education. Washington. U. S. Government Printing Office. 1972.; *E. Weber*: Early Childhood Education: Perspectives on Change. Washington, 1970.; *R. Warner*: Elementary School Teaching Practices. Washington, 1968.; *J. D. Crambs*: Modern Methods in Secondary Education. New-York, 1970.; *P. F. Oliva*. The Secondary School Today. New-York, 1972.; Priorities for Action: Final Report of the Carnegie Commission on Higher Education. New-York. 1973.; *J. A. Perkins*: The University, as an Organization. New-York, 1973.; The Second Newman Report: National Policy and Higher Education. Cambridge, Massachusetts and London, 1974.; Vocational Education Today and Tomorrow. Madison. 1971.; *Ch. Jencks*: Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America. New-York, 1972.;

## SZÜLŐI FELÜGYELET, HÁZI FEGYELEM, TESTI FENYÍTÉS — JOGI SZEMMEL

Vajon a szülőnek a kötelező szülői felügyelet címén van-e joga engedetlen, tiszteletlen gyermekével szemben a testi fenyítés eszközehez folyamodnia?

Mielőtt e kérdés jogi vonatkozásait összefoglalnánk, szeretnénk hangsúlyozni azt a tényt, hogy a házasság és az azon alapuló család — amely szerte a világon ma is a társadalom alapsejtje — nem elsősorban jogi intézmény, jogi kate-