

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION

1974/2—4., 1975/1. szám

Azok, akik rendszeresen kísérik figyelemmel a más országokban folyó pedagógiai kutatómunkát, két veszéllyel kell számot vetni. Az egyik veszély: hogy az újdonságok vonzásában (helyel-közzel) figyelmen kívül kerül saját oktatásügyünk specifikuma. És a másik: hogy e specifikumok túlhangsúlyozása miatt alig valami minősül átvételre, adaptációra alkalmasnak. Az a legjobb persze, ha nemcsak elkerülni sikerül e két veszélyt, hanem mindkét félreértés helyett sikerül az ésszerűséget megőrizni. Az egyik félreértés helyett azt a józan megfontolást, hogy a magyar oktatásügy némely sajátosságai helyenként, meglehetősen szűkre szabják a külföldi gyakorlatok és koncepciók alkalmazhatóságát. A másik szélsőség helyett pedig azt, hogy hazai föladataink is új perspektívát kaphatnak, ha a világ oktatásügyi gondjaival megismerkedünk. Az ilyesfajta ismerkedésben bizonyulhat hasznos eszköznek az UNESCO hamburgi Neveléstudományi Intézetének folyóirata, a Nemzetközi Neveléstudományi Szemle.

A folyóirat 1974—75-ös számaiból hadd emeljünk ki előzetesen néhány fontos témát, amely, úgy tűnik, ma világszerte fokozottabb figyelemre tarthat igényt. Az egyik ilyen téma az oktatásügy tervezésének az az eszköz- és módszertan, amelyet a szervezelméletből adaptált a neveléstudomány, és amely elsősorban az iskolai szintű tervezésben (a diagnóziskészítésben) nyújthat segítséget. Egy másik téma a permanens nevelés eszméje, s mindaz, ami belőle az oktatás-nevelés gyakorlatában következhet. Végül megemlítjük az iskola és a szűkebb-tágabb társadalmi környezet kapcsolatrendszerének megjavítására-átalakítására törekvés legkülönbözőbb kísérleteit. Néhány kiválasztott cikk ismertetése során most e gondolatokról szeretnék kissé részletesebben is beszámolni.

A folyóirat XX. évfolyamának (1974) 2. számában Andreas FISCHER (Ludwigsburg, NSZK) azokról az adalékokról számol be, amelyek az Egyesült Államok egyetemeivel kapcsolatos tervezőmunkáról gyűjthető (*American university planning and its relevance to*

*German education policy*, 138—153). Az anyaggyűjtés célja: vizsgálni azokat a jellemzőket, amelyek esetleg Nyugat-Németország egyetemi oktatásának tervezésében és átalakításában is hasznosíthatók. Összefoglalásul a szerző a következő legfontosabb vonásokat emeli ki az amerikai felsőoktatás tervezéséből: (a) a tervezés állami szinten előretört ugyan, de szövetségi szinten nem, a szövetségi államok ragaszkodnak ezen a téren a függetlenséghez; (b) a centralizáció megmutatkozik az esélyegyenlőség iránti közös érdeklődésben, viszont igen nagy különbségek vannak az eszközökben a helyi és területi szükségleteknek megfelelően; (c) jelentékenyek a változások a diplomások iránti keresletben különböző szövetségi programok változásai szerint, s ezekre a központilag kezdeményezett változásokra nehéz fölkészülni; (d) a munkaerőszükségletet csaknem kizárólag az „igények” révén érzékelik az egyetemek, a hallgatókat nem tudják rugalmasan fölkészíteni a változásokra.

Mark HANSON (Riverside, USA) egy latin-amerikai oktatási reform eseményeit és lefutását elemzi (*Reform and governance in the ministry of education: the case of Colombia*, 155—176). Az elemzéshez alapul a szervezelmélet kínálkozott (hasonló elemzése jelent már meg a szerzőnek ugyanezen folyóirat előző évfolyamában is). Az események kiindulópontja a szövetségi minisztérium megerősödése volt a körzettekkel szemben; így vált lehetővé, hogy a minisztérium kidolgozza és meghirdesse az ún. FER-programot. A program lényege az oktatás tartalmi színvonalának emelése volt egyenlőtlenül elosztott pénzeszközök segítségével. A szerző rámutat arra, hogy bár az elképzelés helyesnek bizonyult, és a tervek is megfelelően voltak kidolgozva, a siker részlegességéért a résztvevők a felelősek. A hagyományok, ellentétes érdekek, valamint ellentmondó beállítottságok mind a minisztérium személyzetében, mind küldöttei között lényegesen befolyásolták az aktuális döntéseket. (A program ennek ellenére bizonyos sikereket ért el: az elemi fokú oktatás 1968-tól magasabb színvonalon folyik.)

N. J. COLLETTA (Buffalo, USA) ugyancsak

a szervezetelemélet fogalmi rendszerével írja le egy mikronéziai középiskola konfliktusait (*Ponape Islands central high school: a case study of bureaucratic organization and cross-cultural conflict in a Micronesian high school*, 178—198). A tanulmány a hivatalos szervezet leírásával kezdődik, majd a felügyelő, az igazgató, a tanárok és a tanulók szervezetben elfoglalt helyzetét mutatja be. Végül utal azokra a problémákra, amelyek a kulturális és etnikai különbségekből adódnak.

A szám tartalmazza még Michael HUBERMAN (Genf) tanulmányát (*Looking at adult education from the perspective of the adult life cycle*, 117—136), amely a felnőttnevelés pszichológiai megalapozásáról, a gyermekpszichológia mintájára egy „felnőttpszichológia” szükségességéről és lehetőségéről szól.

Az 1974/3. szám különszám, amelynek a skót W. B. DOCKRELL, valamint a román C. BRZEJA a szerkesztője. A különszám a sérült gyermekekről szól: nevelésükről és gondozásuk társadalmi vetületeiről.

JAMES J. GALLAGHER (University of North Carolina, USA) a sérült gyermekekkel kapcsolatos amerikai nevelési-gondozási törekvéseket foglalja össze (*Current trends in special education in the United States*, 277—295). Két tényezőt emel ki jellemzésül. Az egyik a segítségnyújtás módjainak és intézményhálózatának gyors növekedése az elmúlt években; a másik pedig a régi meggyőződések szertefoszlása, hogy aránylag biztosan meg lehet határozni a retardált gyermekek sérüléseinek okait. A segítségnyújtás azonban egyúttal azzal a veszéllyel jár, hogy szervezetileg is elkülöníti a sérült gyermekeket egészséges társaiktól. A szerző nagy fontosságot tulajdonít egyes helyi szerveknek és vállalkozásoknak a segítségnyújtásban.

V. I. LUBOVSKIJ (Moszkva) a sérült gyermekekkel foglalkozó defektológia fogalmát magyarázza meg és tartalmát fejtí ki (*Defectology: the science of handicapped children*, 298—304). A tanulmány a sérültség különböző fajtáit különbözteti meg, megadva a szovjet defektológia gyakorlatában kialakult gondozási-nevelési eljárás módokat, valamint a biológiai, pszichológiai és társadalmi magyarázatát a sérülésnek. Különösen fontosnak tartja a fiziológiai és a társadalmi okokból sérült gyermekek közti különbségtételt, és a segítő programok során azoknak a készségeknek az elsajátítását hangsúlyozza, amelyek révén a retardált gyermekek beilleszkehetnek a normális világ munkamegosztásába.

Graeme R. NEWMAN és Leslie T. WILKINS (New York) a retardáció társadalmi vetületeit vizsgálják (*Sources of deviance in the schooling process*, 306—319). Különösen azokat az akadályokat veszik célba, amelyek a sérültek társadalmi beilleszkedését nehezítik. Leírják az ilyen, beilleszkedést elősegítő programokat, de

megvallják egyúttal azt is, hogy az ilyen programok száma az USA-ban egyelőre csekély, s jórészt magánkezdeményezéseken múlik.

Ann MORIYAMA (Dar es Salaam, Tanzánia) a retardált gyermekek helyzetét elemzi a volt gyarmati országokban (*The education of the handicapped for life in developing countries*, 322—333). A probléma itt az, hogy miközben — a harmadik világ átlagában — a gyermekek mintegy fele nem jár iskolába, mennyire szabad és lehet szorgalmazni éppen a retardáltak iskoláztatását. Egy másik gond az iskolát végzett állástalanok magas számával kapcsolatos: vajon szabad-e iskolarendszerű gondozással és segítségnyújtással alkalmaztatás iránti hamis reményeket kelteni a sérültekben? A tanulmány konklúziója, hogy jobb a sérült gyermekekkel iskolai keretben nem foglalkozni, mint később megfelelő elhelyezésük során vallani kudarcot. Ehelyett a kereskedelemben és a mezőgazdaságban való foglalkoztatásukat lehetséges elősegíteni.

A. LABREGERE (Párizs) a retardált gyermekek gondozásának-nevelésének francia típusairól ír (*Modeles pour l'education speciale des enfants exceptionnels*, 336—352). A variációk a következők: szociális-jóléti intézmények, amelyeknek elsődrendű feladatuk a retardáltakat kivonni a normálisak köréből; gyógyító intézmények, amelyek a megelőzésre összpontosítanak; nevelési intézmények, amelyek a rehabilitálást kísérik meg elérni. Részletesen mindegyik megközelítés jó; arra viszont nincs bizonyíték, hogy a sérülteket általában ki kellene vonni a „normális emberek világából”. Ellenkezőleg: a szerző javasolja, hogy inkább be kell vezetni őket a mindennapi életbe.

John B. FOTHERINGHAM és Dorothy CREAL (Toronto, Kanada) a retardált gyermekek családjáról cikkez (*Handicapped children and handicapped families*, 355—371). A családi hátrány két irányú. Egyfelől a retardált gyermekkel szemben sajátos szülői attitűd alakul ki (főként az anyában): a túlgondozás, túlkényeztetés. Másrészt a sérült gyermek vagy gyermekek természetesen megzavarják a család normális életműködését. A szerzők ezért a megfelelő szülői érzelmi beállítottságok elsajátításának, kialakításának fontosságát hangsúlyozzák.

Az 1974/4. szám, amelyet R. H. DAVE és P. LENGREND szerkesztett, teljes terjedelmében a permanens nevelés témakörével foglalkozik. A szerkesztők a Faure-jelentést idézik bevezetőjükben, amely szerint a permanens nevelés lesz „az eljövendő évek központi fogalma mind a fejlett, mind pedig a fejlődő országok oktatáspolitikája számára”. A permanens nevelés célja: a személyes, a társadalmi és a szakmai vonatkozásokban is maximális fejlődést biztosítani mindenkinek. A már ma is főnálló iskolai tantervek és nem iskolai

képzési módok mind csupán részei az így értelmezett permanens tanuláshoz-művelődésnek. A permanens neveléshez, hangsúlyozzák a szerkesztők bevezetésül, új tanítási-tanulási stratégiák is kellenek. A három legfontosabb tanulási fajta: az alapképzés (amely fölkészít és ösztönzéseket ad), a periodikusan visszatérő továbbképzések, valamint a folyamatosan érvényes önképzés.

CYRIL O. HOULE (Chicago) az ekként fölfogott permanens nevelés változó feladatairól ír (*The changing goals of education in the perspective of lifelong learning*, 430—445). A hangsúlyt azokra a különféle tanulási-tanítási formákra teszi, amelyek az emberi élet egyes szakaszait kell jellemezzék és kísérjék.

R. H. DAVE és P. LENGAND (UNESCO) tanulmánya a nevelés hagyományos fogalmának áttérkelését kísérli meg elvégezni a permanens nevelés fogalmának figyelembe vételével (*De l'enseignement à l'apprentissage*). Míg a tanulás csupán mellékes szerepet játszott a pedagógus-központú rendszerben, a permanens nevelés világában az önképzés és egymás hatékony tanítása a fejlődés központjává válik majd.

Ryszard WROCZYNSKI (Varsó) a permanens neveléshez kellő új tanítási-tanulási stílusokat elemzi (*Learning styles and lifelong education*, 464—472). Az utóbbi esztendőben elterjedt új technikák és eszközök, mondja a szerző, ebből a szempontból csak nagyon mérsékelt jelentőséggel bírnak. Ezek az eszközök és technikák ugyanis valójában a passzív tanulókat veszik célba, s igyekeznek aktivitásra bírni; nem bátorítják kreativitásra és önálló gondolkodásra. WROCZYNSKI szerint — tanítás teljes anyagának radikális átformálására lesz szükség; s nem különben azoknak az integrációs kísérleteknek radikális végigvitelére, amelyek az iskolát már most is a lakóhelyi körzet kultúrcentrumává kívánják tenni.

Filippo M. DE SANCTIS (Firenze) ugyancsak a technikai eszközök radikális kritikáját adja a permanens nevelés szemszögéből (*Media è matériels pédagogiques dans le contexte de l'éducation permanente*, 474—483). Ezeket az eszközöket általában úgy propagálják, mint amelyek rugalmasak, átfogók és dinamikusak. Ennek azonban épp az ellenkezője igaz. Szerépüket akkor érthetjük meg igazán, ha annak a társadalomnak eszközeiként fogjuk föl őket, amelyekben a tőkés termelési és tulajdonviszonyok az uralkodók.

ÁGOSTON György és NAGY József (Szeged) a permanens nevelés szempontjából szükséges

pedagógusképzés néhány kérdéséről értekezik (*Reorientation of teacher education in the framework of lifelong education*, 486—495). A tanulmány, amely egy hosszabb, az UNESCO-intézet által kezdeményezett közös vizsgálat közben született, azokra a készségekre mutat rá, amelyekre az új típusú képzésben a tanárjelölteknek szükségük van; valamint azokra a lehetőségekre, amelyek segítségével a tanárjelöltek és végzett tanárok a permanens nevelés munkájába bekapcsolhatók.

Az 1975/1. számból mindenképp azt a vitát emeljük ki, amely egy „alternatív pedagógiai intézmény” körül keletkezett. A vitát Irving J. SPITZBERG tanulmánya váltotta ki (*A Learning Foundation*, 7—13), amely az új intézmény tervét úgy mutatta be, mint amely egyrészt kritikája a hagyományos oktatási rendszernek, másrészt megoldása a permanens nevelés (valamint az iskolák számos egyéb problémájának). A vitában J. HALLAK (Párizs), R. BOLAM (Bristol) és D. COURT (Nairobi) szögezte le csak részlegesen helyeslő álláspontját.

Elke NATORP az iskoláskor előtti idegennyelvtanítás elméleti lehetőségeit és tapasztalatait mérlegeli (*Zur Theorie und Praxis des gesteuerten Zweitspracherwerbs im Vorschulalter*, 47—73). Nathir G. SARA a közel-keleti arab országokban folyó pedagógiai kutatások alapproblémáiról, fő irányairól és legfontosabb eredményeiről tájékoztat (*Problems of educational research in the Middle East*, 75—90).

A folyóirat — amely 1975-től némileg megújított nyomdai kivitelben jelenik meg — minden számában többféle anyagot is közöl. A tanulmányok (ezeket soroltuk föl az imént) adják egy-egy szám gerincét; anyagukat rendszerint tematikusan válogatott kisebb közlemények egészítik ki. Az *International Review of Education* könyvrovata az utóbbi években frissebb lett, és ugyancsak többféle érdekes információt tartalmaz. Egyes számok emellett tematikus bibliográfiával is szolgálnak.

A folyóiratot nemzetközi szerkesztőbizottság irányítja. Tagjai a XXI. évfolyamban: El Hadi AFIFI (Beirut), M. Dino CARELLI (Hamburg), L. C. GALLI (Lima), R. H. DAVE (Hamburg), H. L. ELVIN (London), J. I. GOODLED (Los Angeles), L. LENGAND (Párizs), W. MITTER (Frankfurt a. M.), I. D. ZVEREV (Moszkva).

KOZMA TAMÁS