

Visszatekintve a megelőző öt fejezetre, meglepő: a szociális különbségek elismerése közben mi táplálhatta Glaser félelmét az uniformizált képzettségtől, mi indíthatta végül – a differenciált oktatás-szervezeti modellek kidolgozásával – e különbségek további, bár nem tudatos, mélyítésére?

Minden bizonnyal az amerikai társadalom termelési-fogyasztási folyamatainak – az egyénektől függetlennek tetsző – törvényeit; az „egyénségnélküli”¹⁹ típusértékek birtoklásának jellemző tüneteit vetítette át szerzőnk a szervezett oktatás folyamatára. Tévedésének valóságos gyökerei tehát kitapinthatók; alapjában a *fogyasztói szemlélettel* magyarázhatók például a könyvben vázolt nevelési célok „én”-központú és „a másik”-központú csoportokra szelése.²⁰

„A pénz . . . mint az egyéne az általános gazdagságnak, mint ami . . . csak az általánost képviseli, mint csak társadalmi eredmény, korántsem feltételez semmi egyéni vonatkozást birtokosához; birtoklása nem a birtokos egyénisége valamely lényegi oldalának fejlődése, hanem éppen az egyénségnélkülinek a birtoklása . . . Az egyénhez való vonatkozása . . . véletlenszerűként jelenik meg . . .” – ekként ábrázolja Marx a fejlett polgári társadalmat. Majd így folytatja: „ugyanakkor ez a vonatkozás egy az egyéniséggel semmiképpen nem összefüggő dologhoz neki egyszersmind . . . általános uralmat ad a társadalom felett, az élvezetek, munkák stb. egész világa felett. Ez ugyanaz, mint ha pl. egy kő megtalálása megszerezné nekem, egyéniségemtől teljesen függetlenül, valamennyi tudomány birtoklását. A pénz birtoklása teljesen ugyanabba a viszonyba hoz engem a (társadalmi) gazdasághoz, amelybe a bölcsek köve hozna a tudományokra vonatkozólag.”²¹

Az anyagi gazdagság *egyénségnélküli*, uniformizáló, *elvont általánosságával* szemben az ellenkező véglet: a mássá-levés, az „összehasonlíthatatlanság” az *egyénség különösségének* egyoldalú hangsúlyozása természetesen nem nyújt menedéket. Amiként a pénz nem segíti elő az emberi szükségletek igazi gazdagodásának, még kevésbé az érzékek „teoretikusokká” válásának természeti-társadalmi folyamatát, – úgy az *egyéni képességekhez történő passzív igazodás, a tanulók erőfeszítés nélküli derűs látszat-aktivitása sem jelenti a bölcsek követ a pedagógia elméletében és gyakorlatában*. Glaser könyvének ellentmondásai, könnyed előadásmódjának fakó színei ezt bizonyítják.

B. PACH ÉVA

CHARLES HUMMEL: EDUCATION TODAY FOR THE WORLD OF TOMORROW

Mennyire szolgálja napjaink oktatása a jövőt?
UNESCO Párizs, 1977. International Bureau of Education. 200. old.
Studies and surveys in comparative education

Szükségszerűen általánosít mindenki, aki megpróbálja a világ nevelésügyét felmérni, s összegezni a legfőbb tendenciákat, hiszen sokkal inkább a hasonlóságokra koncentrálni, s nem az eltérések keltik fel figyelmét elsősorban. Az ilyen jellegű leegyszerűsítés veszélyeit figyelembe véve meg kell azonban állapítani, hogy van egy sor olyan azonos probléma, aminek megoldása társadalmi-gazdasági berendezkedéstől és fejlettségi szinttől függetlenül mindenütt komoly gondot okoz a szakembereknek és az illetékeseknek.

Ezen kívül vannak olyan problémák, amelyek csak az országok egy szűkebb körére vonatkoznak. A fejlődő országok például sok olyan nehézséggel találják szemben magukat, amelyek ismeretlenek a fejlett világban (iskolálatogatás alacsony szintje, nagyarányú írástudatlanság, magas évismétlési és lemorzsolódási arány, az idegen rendszerek automatikus átvételéből származó problémák stb.).

¹⁹ Marx. A politikai gazdaságtan bírálatának alapvonalai. MEM 46/I; 130.

²⁰ R. Glaser i. m. 18.

²¹ Marx: A politikai gazdaságtan bírálatának alapvonalai. MEM 46/I; 130.

A Nemzeti Nevelésügyi Iroda (BIE) által 1975-ben rendezett 35. Nemzetközi Nevelésügyi Konferencia négy fő szempont köré csoportosítva vizsgálta a világ nevelésügyének legfőbb tendenciáit: (I) az oktatáspolitikák legújabb változásai és legfontosabb problémái, (II) az oktatáshoz való hozzájutás, különös tekintettel a felsőoktatásra, (III) a legjelentősebb nevelésügyi újítások, (IV) a permanens nevelés gondolata és gyakorlati alkalmazása.

Elsősorban a konferencián elhangzottak alapján, de kiegészítve azt a nemzetközi szakirodalom alapos feldolgozásával – a művek jegyzékét a tartalmas bibliográfiában olvashatjuk – változja fel Charles Hummel, a 35. Nemzetközi Nevelésügyi Konferencia rapporteur-général-ja, napjaink nevelésügyének képét, elsősorban a mindenkit foglalkoztató problémákat állítva az előtérbe. Az áttekintés négy nagy csoportba tömöríti a legfontosabb tendenciákat, ez a felosztás megfelel a vita fő szempontjainak: reformok és újítások; a permanens nevelés elmélete és gyakorlata; az oktatás demokratizálása; oktatás és társadalom.

A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy ezek a témacsoportok szükségszerűen magukban hordozzák az egész rendszert, s annak problémáit. A rész–egész dialektikus kapcsolatának tudatos figyelembevételével következtesen jellemzi a kötet szemléletét.

Szándékosan nem esik szó sehol sem az oktató-nevelő személyzet szerepéről, s a tanárképzés aktuális problémáiról, irányzatairól. Ezt a témát a 35. Konferencia speciális témaként, részletekbe menően tárgyalta; s a beérkezett nemzeti tanulmányok valamint a vita alapján külön tanulmány készült e témáról, melynek ismertetésére a közeljövőben szintén sor kerül. (Norman M. Goble and James F. Porter: The changing role of the teacher – International perspectives; IBE Studies and surveys in comparative education, Paris, Unesco 1977. 234 pp.)

Bár a 70-es években is sok ország számol be átfogó vagy részleges reformok terveiről vagy bevezetéséről, úgy tűnik, lelassult a lelkesedés. Ennek okát három pontban foglalja össze a szerző: (I) sok reform nem érte el a célját, csalódást keltett, (II) a gazdasági nehézségek miatt a kormányok általában nehezebben biztosítanak anyagi lehetőséget meglehetősen pénzigényes, s ugyanakkor bizonytalan kimenetelű reformokra, (III) az 1968-as események okozta megrázkódtatás halványul, sok helyen pedig a reformokat elindító kormányok nincsenek már a hatalom birtokában.

Az oktatási reformok egyik legfontosabb pontja az alapelvek és célkitűzések meghatározása, újrafogalmazása. Az alapelvekben ki kell fejeződnie annak, hogy a legfőbb feladat a *jövő emberének nevelése*, aki tudása és képességei birtokában maximálisan meg tudja valósítani önmagát mind egyéni, mind közösségi életében. Az alapelvekben általában nagy, nemes eszméket találunk, a célkitűzések ugyanakkor közelebb állnak a mindennapi gyakorlathoz. Szükséges azonban, hogy a kettő dialektikus egysége jellemezze az oktatási rendszereket. Az elvek megfogalmazása a legtöbb országban megtörtént, ezek gyakorlati alkalmazása azonban igen sok akadályba ütközik. Ezen kívül gyakran megfélemlenek arról, hogy az oktatás lehetőségei is korlátozottak, s olyasmit várnak az iskolától, ami meghaladja annak hatáskörét. A legfontosabb feladat, hogy az elvek és célok egyrészt a jelenlegi társadalmi-gazdasági körülményeknek, másrészt a jövő követelményeinek megfelelően fogalmazódjanak meg.

A reformokkal ellentétben állandósult, sőt nőtt a lendület az újítások terén. Mivel az újítás mindig egy jövő-központú alkotó folyamat, melynek célja a jelen elégtelenségeinek kiküszöbölése, szükségszerűen magában kell foglalnia a jövő emberéről és társadalmáról alkotott képet. Ennek megfelelően sok esetben az alapelveket és célkitűzéseket újra kell fogalmazni. Nem szabad ugyanakkor elhanyagolni az újítások bevezetését gátló tényezők szerepét. Ezek közül leginkább az iskola és az oktatási rendszerek merevségét szokták hangsúlyozni, kevesebb szó esik viszont két másik tényezőről, melyek a haladást nehezítik: a politikai pártok és a szülők szerepéről. Főleg az utóbbi igen fontos, hiszen általában a szülők ragaszkodnak leginkább a hagyományos modellekhez. A hosszú múltra visszatekintő, centralizált oktatási rendszerrel rendelkező országokban sokkal nagyobb ellenállásba ütközik a reformok végrehajtása és az újítások bevezetése, mint például a fejlődő országokban, amelyek közül számosan a közeljövőben elképzelhetően az oktatási haladás élcsapatába kerülnek.

Szintén gyakran megfélemlenek arról, hogy az oktatási rendszer a társadalmi-gazdasági struktúra szerves része, s megváltozott körülmények között változatlan célkitűzésekkel folyik az oktató-nevelő munka.

A nemzetközi együttműködés fejlesztése e téren is hasznos segítséget jelenthet. Ennek érdekében hozta létre az UNESCO 1974-ben a *Nemzetközi Nevelésügyi Tájékoztató Szolgálatot*, mely a BIE

irányításával összefogja a világ nevelésügyi újításait, s kéthavonta megjelenő folyóirata (Innovation), valamint esettanulmány-sorozata segítségével rendszeres információval látja el a tagállamokat.

Az áttekintés második fejezete a *permanens nevelés* elméletével és gyakorlatával foglalkozik. Bár a gondolat ma már mindenki által elfogadott alapelv, nincs egyetlen olyan ország, ahol sikerült volna az oktatási rendszer e szellemben való átalakítása. Bár kutatások, tanulmányok, konferenciák hosszú sora foglalkozott e témával az utóbbi években, a gondolat még sok szakember számára is elég homályos, különösen a gyakorlati megoldásokat illetően. A permanens nevelés természetesen nem egy gondosan kidolgozott recept, hanem eszme, melynek át kell hatnia az oktatási rendszerek felépítését és módosítását. Nem csupán adminisztratív vagy szervezeti kérdés, hanem mint a jövőt, az új ember és új értékek kialakítását célzó folyamat a társadalom kivetítődése, s új nevelésfilozófia kidolgozását igényli. Azt sem szabad elfelejteni, hogy nem kizárólag az iskola okolható azért, hogy az oktatási rendszerek ma még képtelenek a gyorsan változó világ igényeinek kielégítésére; s éppen ezért a permanens nevelés nem egyfajta csodaszer, amely megold minden problémát, függetlenül attól, hogy az az oktatás hatáskörébe tartozik elsősorban vagy sem.

Ez a fejezet lényegében semmi újat nem tartalmaz, s mint a téma történeti áttekintéséből kiderül, maga a gondolat sem a 20. század találmánya. Az új vonás az összetevők rendszerezésében, s a hangsúlyeltolódásban van. *Ch. Hummel* a történeti áttekintéssel, a probléma lényegének, ideológiai jellegének részletezésével, az oktatási következmények felsorolásával, a különböző felfogások bemutatásával és illusztrálásával rendkívül alapos és átfogó képet ad erről a területről. Külön említést érdemel az írástudatlanság elleni harc eddigi törekvéseiről, eseményeiről, eredményeiről és az eredménytelenség okairól szóló összefoglaló.

A permanens neveléshez hasonlóan az *oktatás demokratizálása* is kimeríthetetlen téma, melyről igen sok szó esik világszerte, az elért eredmények viszont nem túl számottevők. Az utóbbi évek tapasztalatai azt mutatják, hogy a probléma nem korlátozható csupán az egyenlő jogok biztosítására és a diszkrimináció megszüntetésére. Bár a szerző homályosan említést tesz „az élet demokratizálásáról”, a problémák megoldását elsősorban az iskola és az oktatási rendszer átalakításában látja. Például hozza fel többek között azt az elsősorban Európában tapasztalható törekvést, amely az óvodai nevelés fejlesztésével, valamint a középfokú oktatás általánossá tételével kívánja a társadalmilag meghatározott hátrányokat kompenzálni.

Bár az oktatás demokratizálása nem mérhető a hozzáférés számszerű adataival, bizonyos fokig a statisztikák segíthetnek a megfelelő kép kialakításában. Napjainkban mintegy 740 millióan tanulnak a világ különböző szintű oktatási intézményeiben, s ez a szám alig kisebb, mint a felnőtt írástudatlanok száma. A felsőoktatáshoz való hozzáférés az a másik terület, amelyet igen gyakran tekintenek a demokratizmus fokmérőjének. A statisztikák e téren növekedésről tanúskodnak. A szerző megpróbál itt mélyebbre hatolni, s a felvetett társadalmi hátterét vizsgálni, de egyrészt az alkalmazott szempontok nem elég világosan kifejtettek, másrészt a választott országok csak a tagállamok igen szűk körét jelentik. A saját maga által felvetett kérdésre ezért csak homályos általánossággal tud válaszolni.

Még az előző fejezetnél is jobban a nevelésfilozófia területére vonatkozik a *nevelés és a társadalom* kapcsolatát fejtegető fejezet. Ugyanakkor itt ütköznek ki legjobban a kötet hiányosságai is. Bevezetőjében maga szerző említi, hogy a nevelésügy legfőbb tendenciáinak összefoglalása egyszerre szerény és nagyraívagyó feladat. Szerény, mert végül is csak a tények objektív leírására szorítkozhat; nagyraívagyó, mert mindezt viszonylag esetlegesen kiválasztott információforrásokra támaszkodva, nyelvi problémák miatt korlátozva teheti.

Nincs probléma a tények objektív leírásával, ugyanakkor a kiragadott tények aránytalanok. Nagyon kevés szó esik a szocialista országok elméletéről és gyakorlatáról, és sajnos, a feldolgozott szakirodalom erre vonatkozóan semmit sem tartalmaz. Bár a kötet alapját elsősorban a 35. Nevelésügyi Konferenciára beküldött nemzeti jelentések és az ott elhangzottak adják, tehát elég széles alap állt a szerző rendelkezésére, nem sikerült egy arányos, általános világhelyzet felvázolása.

SHABÓ MÁRTA