

SZÉCHY ÉVA

A 70-ES ÉVEK TÖKÉS GAZDASÁGI VÁLSÁGAINAK HATÁSA  
A POLGÁRI NEVELÉS JELENKORI ALAKULÁSÁRA\*

A tudományos-technikai előrehaladás, a két gazdasági-társadalmi rendszer versenyének és harcának kibontakozása, valamint a fejlett tőkés országokban az 50-es, 60-as években érvényesülő prosperitás talaján polgári liberális és szociálreformista pedagógiai futurologiai koncepciók egész sora született. Ezek lényegüket tekintve a modern kapitalista termelés további fellendítését kívánták szolgálni: egy fogyasztói-jóléti társadalmi modellel az antagonizmusok kiküszöbölését és világméretben a konvergencia előbbremozdítását mind a kapitalista és szocialista rendszerek, mind az ún. fejlett és fejlődő országok vonatkozásában. Elméletek és előrejelzési elképzelések tucatjai a technikai fejlődés túlbecsülésével a szocialista különbségek evolúciós úton történő kiegyenlítését ígérve ennek eléréséhez központi helyre állították a tudat, a magatartás, a műveltség formálását, az ún. „emberi tényezőket” – „a tanulás és a nevelés forradalmát”. A „gazdasági növekedés”, a „fejlett ipari országok”, a „jóléti-fogyasztói állam”, a „superindustrialista és postindustrialista társadalom”, a „technotronicus kor” stb. vízióiban – melyek fantáziadús megfogalmazást nyertek R. Aron, D. Bell, Z. Brežinski, R. Dahrendorf, P. F. Drucker, J. Fourastie, E. Fromm, J. K. Galbraith, H. Kahn, J. Tinbergen, B. F. Skinner, A. Toffler, A. Peccei, E. László és mások írásaiban – kiemelkedő szerepet szántak „a tudat és a magatartásformálás ipara”, „a képzési és nevelési technológia kibernetizálása”, „a tanuló és nevelő társadalom” stb. eszméinek.<sup>1</sup>

E koncepciók aszerint, hogy a tőkés társadalom kormányzó körei mely rétegeinek érdekeit és törekvéseit állítják előtérbe, s milyen filozófiai-pedagógiai elmélet metodológiai alapjairól közelítik meg az „oktatás és nevelés forradalma” kérdéseit, más és más alakot öltenek. Akár az USA tudományos akadémiaja (American Academy of Arts and Sciences) mellett működő „2000-ik év Bizottsága”, akár a fejlett és közepesen fejlett tőkés országokat tömörítő szervezet, az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development)<sup>2</sup> és az Európa Tanácsnak szintén a 2000-ik évre, a XXI. század első

\*Részlet a szocialista országoknak a jelenkori polgári oktatásügy és pedagógia irányzatai kritikai vizsgálatával foglalkozó állandó szakértői tanácsa prágai tudományos szimpozionán (1980 november) megvitatott elemzésből.

<sup>1</sup>E koncepciók áttekintését és marxista értékelését lásd: Koszopolov V. V., Liszicskin V. A.: Kritika burzsuaznüh koncepcij buducsego. Moszkva, 1978. – Sahnazarov G. A. Fiaszko futurologii. Moszkva, 1979. – Mitin M. B. Filozófia i szocialnüh progressz. Moszkva, 1979.

<sup>2</sup>Az OECD szervezete az Amerikai Egyesült Államok, Nagy-Britannia, a Német Szövetségi Köztársaság, Japán, Kanada, Franciaország, Olaszország, Ausztrália, Új-Zéland, a Benelux-államok, a

évtizedei előkészítésére szóló pedagógiai koncepcióit, a közismert Coombs, Faure, Husén stb. jelentéseket és tervezeteket nézzük, avagy az áradikális extrémításokkal kitűnő Illich, Goodman, Marcuse, Neil, Habermas stb. kísérleteit és fejtegetéseiket, a pluralizmus kultiváló különbségeik mellett szembetűnőek egybecsengő közös vonásaik.<sup>3</sup> Ezek közül mindenekelőtt a következőket emelhetjük ki:

– *A technika szerepének túlbecsülését* a társadalmi fejlődés menetében, mely egyrészt optimisztikusan, idillikusan a gazdasági, szociális problémák automatikus megoldásaként fogja fel a tudományos-technikai haladást („deideologizáló technicista konvergencionizmus”), másrészt ennek látszatellentéte – visszajaként a technikai fejlődés veszélyeitől megrettenő pesszimizmust sugallja (a frankfurti iskola különböző elágazásainak „negatív dialektikája”, valamint az álforradalmi, a tényleges progressziót bomlasztó kispolgári antikapitalista messianizmus alternatíváinak számos változata);

– a társadalmi evolucionizmus, vagy hamis „revolucionizmus” (human revolution) középpontjába az ún. „*emberi tényező*”, a *nevelés*, „*a tanuló társadalom*” (*learning society*) koncepciójának helyezése, mely szorosan ölelkezik egy individualisztikus-egzisztencialista személyiség-önkifejezés és szabadságértelmezéssel, a kreativitás szubjektivistikus, neoutilitarisztikus felfogásával, a „szabad nevelési” metódusok reneszánszával;

– míg szavakban az egyes ember perszonalista egyenlőségét, a társadalmi kiegyenlítő-dést ígérik a legkülönfélébb parafrázisokkal, addig a valóságban kettéválasztják és konzerválják az ún. „meritokrácia” (a kiemelkedő tehetségek, tudósok, menedzserek technokraták, az értelmiség, értelmiségi ifjúság stb.) megkülönböztetett nevelésének, avantgard szerepének elsődlegességét az „átlag” emberektől, gyakorlatilag a tömegektől; azaz megőrzik a polgári képzés-nevelés hagyományos dualizmusát; ez egyaránt érvényes a polgári futurologiai koncepcióknak mind a konzervatív és reformista, mind az „új baloldali” változataira;

– a gazdasági-társadalmi „továbbhaladás” fő eszközévé emelt tanulás-nevelés permanenciája, az egymás „megértését” szolgáló kultúra, az „élet minősége” (quality of life), az ún. „emberi tényező” alakítása olyan megvilágítást nyer, melyben elméletileg, metodológiaiilag és kísérletileg felfokozódott a pedagógiai folyamatok intenzifikálására a biológiai, pszichológiai, kibernetikai, mikroszociológiai stb. összetevők aktivizálása a tudat és magatartás befolyásolása érdekében. E központi tényezővé emelt „tanulási-nevelési forradalom” koncepciókban és gyakorlati törekvésekben a hagyományos iskolai képzési rendszeren túllép, és kiszélesül a társadalom nevelési eszköztára, nyitottabbá válik, vagy egyenesen

---

skandináv országok, Ausztria, a dél-európai tőkésországok és Törökország, a 24 legfejlettebb és közepesen fejlett tőkés ipari ország gazdasági tömörülése.

<sup>3</sup> Áttekintésüket és marxista kritikai analízisüket lásd: Vulfson B. L. „Kritika metodologicseszkij osnov burzsuznoj pedagogicseszkij futurologii.” Iljina G. A. „Futurologicseszkije koncepcii v oblasztyi obrazovanyia v sztrana h kapitala”. In: Prognozirovanyie razvityia skolü i pedagogicseszkij nauki. Caszty I. Moszkva, 1974. sztr. 67–73; 81–85. – Vulfson B. L. „Pedagogicseszkaja futurologia”. In: Malkova Z. A., Vulfson B. L. Szovremennaja skola i pedagogika v kapitaliszticseszkij sztrana h. Moszkva, 1975. sztr. 80–87.

– Becker H.: Bildungsstrategische Leitlinien des bürgerlichen futurologischen Modells „Plan Europa 2000” für die Entwicklung der Schule. Széchy É.: Die Vorzüge der Theorie und Praxis des Socialismus bei der Wissenschaftlichen Prognose der Bildungs- und Erziehungsarbeit. In: „Beitrag zur Schulpolitik und Pedagogik des Auslands.” 2/1979. pp. 133–148; und 1/1980. pp. 27–42. Berlin.

fel is oldódik, egyes perspektivikus elképzelésekben pedig feleslegessé is válik az iskola intézménye („deschooling society”);

– a fejlett tőkés országoknak ezeket a pedagógiai „innovációs” modelljeit különböző regionális variációkkal a nevelés korszerűsítése mintájául állították többek között Dél-Amerika, Trópusi Afrika, Közel-Kelet, Közép- és Dél-Ázsia stb. országai számára, amelyek kézzelfoghatóan a nevelésügy westernizálását, a burkolt kulturális neokolonizálást szolgálják.

E regionális variációk közül érintőlegesen ki kell térnünk az ún. „európai nevelés” koncepciójára, amely a közös gyökerű európai civilizáció-kultúra tradícióira hivatkozva egyrészt az atlanti-európai tőkés integráció törekvéseit szolgálja, másrészt a kelet-európai szocialista országok irányában a dolgozó osztályelveken nyugvó nemzetközi szolidaritástól eltérítő „pán-európai kultúrközösség” gondolatát táplálja. Az európai forradalmi és haladó mozgalmak megzavarásával, valamint a kelet-európai szocialista országok felé megnyilvánuló eróziós törekvésekkel kapcsolatban sem lehet nem megemlítenünk az egyházi nevelésnek „európai szolidaritást és fennsőbbrendűséget” hangzóttató tevékenységét, továbbá a szociálreformizmusnak és az új revizionista tendenciáknak a regionális sajátosságokat abszolutizáló, a konvergenciát szorgalmazó törekvéseit.<sup>4</sup>

A tudományos-technikai forradalom kibontakozása, az állammonopolista és multinacionális kapitalizmus termelőerői továbbfejlesztése, a két gazdasági-társadalmi rendszer élesedő történelmi versenye és harca, valamint a kolonializmus felbomlása talaján és nem utolsósorban a haladó demokratikus mozgalmak (a 60-as évek vége, a 70-es évek eleje diákmozgalmainak „sokkja”) nyomására részleges reformok egész sora indult el a tőkés világ nevelésügyében, mindenekelőtt az iparilag fejlett, de a fejlődő országokban is.<sup>5</sup> Ezek fő vonásai közül a következőket kell megemlítenünk:

– a modern polgári közgazdaságban általánossá vált ama felismerésnek megfelelően, miszerint az „emberi tőke”, a munkaerő felkészültsége és színvonala a tőkés gazdaság fejlődése termelékenységének egyik legfontosabb része, az iparilag fejlett tőkésországokban a képzésre szolgáló ráfordítások 1960 és 1975 között mintegy másfélszeresével (pontosan 1,4-szeresével) haladták meg a bruttó termék (GDP) növekedési ütemét.<sup>6</sup>

– ugyanebben az időszakban a szervezett képzés-nevelés *ugrásszerű mennyiségi növekedése* következett be. Bár közelről sem egyenlő mértékben, de megkétszereződött az iskoláskor előtti szervezett nevelés (legfejlettebb arányokat sorrendben: Franciaországban, Belgiumban megközelítően 100%-ot, Hollandiában 90%-ot, Olaszországban 70%-ot, Japánban, Nagy-Britanniában 50%-ot, az Amerikai Egyesült Államokban 40%-ot ért el az

<sup>4</sup> Billerbeck W. „Europäische Erziehung” in der westdeutschen Schule. Berlin, 1970. – Pedagogica Europaea, 1970–1. Paris-Széchy Éva. Európai nevelés. (Címsoz az „összehasonlító pedagógia” fogalmi nemzetközi kézikönyv számára. 1980.)

<sup>5</sup> „Krizisz obrazovanyia v kapitaliszticeszkih sztranak.” „Reformi obrazovanyia v kapitaliszticeszkih sztranah.” In: Szokolova M. A., Kuzmina E. N., Rodionov M. L. Szravnyityelnaja pedagogika. Moszkva, 1978. sztr. 68–77.

– Kupisiewicz Cz. Schoolreforms in the industrialized countries. Prospects. 1979/1. pp. 22–31.

<sup>6</sup> Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. Report of the Meeting of the OECD Education Committee at Ministerial Level. 19–20 October, 1978. Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris, 1979. p. 43. – „Kritika burzsuaznuh teorij ekonomiki obrazovanyia”. „Teoria 'cselovecseszkogo kapitala””; In: Ekonomika narodnogo obrazovanyia. Moszkva, 1979. sztr. 219–227.

adott korosztályoknál, – az alacsonyabb arányokat képviselő országoknál elsősorban a városi lakosság gyermekeire terjedt ki). Az alapiskolázás (primary school) aránya az adott korosztály 84%-áról 93%-ára emelkedett, a középfokú iskolázás (secondary school) mintegy 50%-kal nőtt (1975-ben az érintett korosztály 57%-át ölelte fel, legmagasabb szintre Japánban és az USA-ban jutott, (76, illetve 72%-ot ért el), a felsőoktatás megkétszereződött, s a megfelelő korosztály 14%-át fogta át (itt a vezető sorrend USA 22%, Norvégia 20%, Svédország, Kanada, Japán 14,5%).<sup>7</sup>

– a jelzett időszak alatt a pedagógusállomány mintegy 30%-kal növekedett, és az egyik legszámottevőbb értelmiségi réteggé nőtt. Ugyanez időben bontakozik ki az iskolai képzés rendszerének rugalmasabbá és nyitottabbá válása („open school”, a munka melletti tanulás sokrétű formái, a képzettség modulrendszerű bővíthetősége), a szakmánkénti folytatólagos és visszatérő továbbképzés, átképző pályakorrekció rendszere (continuing-recurrent education) és a kor követelményei által megkívánt permanens nevelés (permanent education, lifelong education) eszméje és gyakorlata.

– napirendre került a képzés-nevelés tartalmának, módszereinek, struktúrájának modernizálása szinte majd mindegyik országban. E reformok középpontjában állott a korszerű technikai ismeretek, kreatív képességek, az alkotó folyamatokba való beilleszkedés (a „knowing-what, knowing-how, knowing-why”) megtanítása. E képzés-nevelés uralkodó motívummá vált a „deideologizáltság”, a döntőképpen scientista-neopozitivista-technicista beállítottság.

– a nevelés intenzifikálása érdekében erőfeszítések történtek a társadalmi nevelési tényezők (vállalatok, egyházak, „mass média”, társadalmi szervezetek és klubok, a hadsereg, a municípiumok, a család stb.) fokozottabb mozgósítására és tevékenységük összehangolására, a permanens nevelés „horizontális összetevőinek” átfogására, állami befolyásolásának erősítésére.

– a tőkés nevelés modern fejlesztésének visszahúzó terhévé vált: az ún. „hátrányos helyzetű” rétegek, perifériák, a falvak, nemzetiségek, vendégmunkások, marginális szociális csoportok stb. kulturális elmaradottsága, melynek kompenzáló csökkentése lényeges gazdasági-társadalmi problémává vált. Az önállósuló fejlődő országokban szükségszerűen előtérbe került a saját nemzeti értelmiség, szakemberek kinevelése és a tömeges analfabetizmus megszüntetése.

### *A fejlett tőkésországok képzési-nevelési reformkorrekciói a 70-es évek gazdasági válságainak hatására*

A 70-es évek elhúzódó tőkés gazdasági ciklikus válsága – mely hatását tekintve legkiterjedtebb az 1929–33-as „nagy gazdasági válság” s a második világháborút követő depressziók óta – megakasztotta a polgári oktatási reformok megvalósításának folyamatát, s nemkülönben illuzórikussá tette a merész pedagógiai tervezetések álomképeit is. Nem kisebb autentikus fórumon, mint az OECD országok oktatásügyi minisztereinek 1978. év végi közös tanácskozásán került tételes megfogalmazásra, hogy nevelésügyük alakulásának három körülménnyel nélkülözhetetlen számolnia: az anyagi támogatottság

<sup>7</sup>Educational Statistics Yearbook. OECD. Paris, 1975.

csökkenésével, a tanulók és tanárok számának visszaesésével, s a nevelés különböző szektorainak megmerevedésével, a kísérletek és újítások lehetőségeinek megnehezülésével.<sup>8</sup> Szemléltetően mutatja az oktatásügy anyagi támogatottsága esésének trendjét a legfejlettebb tőkésország, az Amerikai Egyesült Államok költségvetése. Míg 1973-ban 8,91% jutott az oktatásügy finanszírozására a nemzeti jövedelem ráfordításaiból, addig ez 1977-ben 8,6%-ra, a beruházások aránya pedig 46,4%-ról 40%-ra csökkent.<sup>9</sup> Az OECD oktatásügyi minisztereinek elemzése aláhúzza, hogy a gazdasági helyzet rosszabbodása az egyének, a családi háztartások, a magánszektor tanulmányi tehervállalásait csökkentették, és a jövő kilátása, hogy a gazdasági nehézségek „magukban hordozzák a nevelési ráfordítások lelassulását”.<sup>10</sup>

A gazdasági helyzet, a foglalkoztatottság, a munkaerő-viszonyok és -szükségletek alakulása a képzési elképzelések, trendek korrigálására, átcsoportosítására kényszerítették a tőkésországokat. Ezek legfontosabb vonásai szembetűnően a következőkben jelentkeznek:

– *talán legkielevezettebben a felsőoktatás fejlesztési ütemének lassításában és funkcióinak racionalizálásában.* Erre kényszerít nem utolsósorban a felsőfokú képzettségű szakemberek köréből magasabb arányokat öltő munkanélküliség, számottevő túlképzés. Csak példaként említve: míg az Egyesült Államokban az ún. fiatal munkanélküliek aránya 1977-ben elérte a 13%-ot (5%-kal haladta meg a felnőtt dolgozók munkanélküli átlagát), addig ez a felsőfokú képzettségűeknél 15%-ot ért el.<sup>11</sup> Kanadában a fiatalok közötti munkanélküliség aránya ekkor 14,5%-os volt, a felsőfokú képzettségűek között 27,8%-os. (Nem érdektelen megjegyezni, hogy ez utóbbiból 12,6% a szakképzettséget nem nyújtó collegek végzettjei közül került ki.<sup>12</sup> Franciaországban a fiatalok közül munkanélküli 11,7%, ugyanakkor a felsőiskolát végzettek közül 29,2% volt a jelzett évben.)<sup>13</sup> Míg 1960 és 1970 között az OECD tagországaiban 8,6% volt a felsőoktatási intézmények hallgatói létszámának évi növekedési rátája, addig ez 1970 és 75 között lecsökkent 3,4%-ra.<sup>14</sup> Az USA-ban 1975-ben 8665 ezer hallgató tanult felsőoktatási intézményben, számuk két év alatt csaknem 2 millióval, több mint 20%-kal, 6793 ezerre zuhant.<sup>15</sup> Az európai oktatási miniszterek 1980 júniusában Szófiában összeült III. konferenciája megállapította, hogy több európai országban, több intézményben korlátozták a felsőfokú iskolai felvételek kontingensét.<sup>16</sup>

A 70-es évek jellemzője, hogy megnövekszik a nem egyetemi típusú rövidebb idejű képzést adó felsőfokú intézmények, kurzusok aránya a felsőoktatás egészén belül, s

<sup>8</sup> Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op-cit. p. 13.

<sup>9</sup> Digest of Education Statistics. Washington, 1979.

<sup>10</sup> Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op-cit. p. 46.

<sup>11</sup> The Condition of Education. The National Center for Educational Statistics. Washington, 1978.

<sup>12</sup> Z. Zsigmond et al., Out of School into the Labour Force Trends and Prospects for Enrolment, School-Leavers and the Labour Force in Canada. The 1960's through the 1980's, Statistics Canada 1978.

<sup>13</sup> Youth Unemployment. OECD, Paris, 1978.

<sup>14</sup> Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op. cit. Table 3.

<sup>15</sup> Ibid Table 5.

<sup>16</sup> Recent Economic and Demographic Developments in the ECE Region and their Possible Relevance for Education Policy. Paris, 1980.

különösen az ún. collegekkel, „community collegek”-kel kapcsolatban élesen merül fel, hogy ne csak általános képzést, hanem szakképesítést s felsőbbfokú továbbtanuláshoz beszámítható, értékesíthető modulszerű transzfer képzést adjanak. A felsőfokú képzésben növekszenek a munka melletti tanulás, a munkát és a felsőfokú továbbképzést ésszerűen, koncentráltan váltogató „résztidős” (part-time) formák, idősbödik a felsőfokú oktatási intézmények hallgatóinak összetétele. Erősödik az a felismerés, hogy a felsőiskolai felvételek szelekciójának fokozottabb mértékben szükséges támaszkodni a már előzetes alkotómunkában megmutatkozó képességekre, ezáltal is emelve a magasabb szinten képzett szakemberek minőségét.<sup>17</sup>

*Lelassult a tömegesedő általános iskolázás üteme; szembetűnővé váltak a munkára, életre előkészítő gyengeségei; nagyobb súllyal került előtérbe a szakmai képzés, átképzés és továbbképzés támogatottsága.* Míg 1960 és 1970 között évenként 3,2%-os a 15–19 éves korosztályok középfokú továbbtanulási növekedési rátája az OECD országokban, ez 1970 és 1975 között 1,5%-ra csökkent. Az USA-ban a jelzett korosztályok részvétele a középiskolai képzésben 1970-ben 74,4%-os volt, ugyanez 1975-re 72%-ra esett vissza. Kanadában ugyanezekben a kategóriákban és időben 70,2%-ról 66,4%-ra történt a visszaesés. Még erőteljesebb volt a csökkenés az ezután következő években: míg abszolút számokban kifejezve 1975-ben 24 400 000 volt a középfokú oktatásban résztvevők létszáma az USA-ban, 1977-re 21 379 000-re süllyedt.<sup>18</sup>

Mindez az OECD országok oktatási minisztereinek elemzése szerint szoros összefüggésben állott a bekövetkezett gazdasági recesszióval: nem csupán az oktatásügy általánosan művelő ágazatainak anyagi bázisai szűkültek, hanem az iskolákból kikerült, a szakmai tevékenységre előkészítetlen fiatalok körében különösen magas arányokat öltő munkanélküliség visszahúzóan hatott a tanulási igényekre is. Az ismereti alapozás és készségfejlesztés súlyos gyengeségeit és anarchikusságát számba véve, a munkaerőpiac valóságos szükségleteit mérlegelve az OECD országok oktatásügyi irányítói közös megállapodásukban arra a következtetésre jutottak, hogy „elő kell segíteni, hogy az ifjúságot hatékonyabban készítsék fel a felnőtt életre és munkára, megteremtve az általános és szakmai orientáltágú képzés jobb egyensúlyának lehetőségét és gondoskodva az iskolai évek alatt a munkatapasztalatok elsajátításának feltételeiről.”<sup>19</sup>

A 70-es évek különösen második felének fontos jellemzője a tőkésországokban, hogy míg az oktatási szektor költségvetése többségükben stagnált vagy csökkent, ugyanakkor a szakmai és munkaerő képzésre, továbbképzésre fordított állami és vállalati befektetések nőttek. Szemléltető példáját mutatják ennek az USA szakmai oktatási adatai: 1964-ben 4,6 millióan vettek részt a termeléshez közvetlenül kapcsolódó szakmai oktatásban, 1977-ben 16,5 millióan. Ebből a középiskola elvégzése után 1964-ben 2,4 millióan kapcsolódtak be ilyen típusú képzésbe, 1977-ben 8,9 millióan. Amíg a munkaerő-képzésre fordított alap összege 1972-es dollárfolyamon számítva 1970-ben 1078 millió dollárt tett ki, addig ugyanez 1977-re 1711 dollárra növekedett. 1970-ben az egy dolgozó

<sup>17</sup> Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op. cit. pp. 24–26. 34–40. Table 36. Table 45. – Education in the Europe Region: Trends and Future Outlook. IBE. Geneva, 1980.

<sup>18</sup> Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op-cit. Table 4–7–5.

<sup>19</sup> Ibid p. 29.

szakmai kiképzésére fordított összeg 13 650 dollár volt, ugyanez 1977-ben 17 871 dollárra növekedett.<sup>20</sup>

A tőkésországok konkrét gazdasági helyzetét s rendszerük önérdékű fejlesztési szükségleteit számba véve az OECD tagállamok *lényeges közös ésszerűsítési konzekvenciákra jutottak oktatásügyük középtávú és perspektivikus alakításának korrigálásában*.<sup>21</sup> Ahogy elemzésükben megállapították: napjaink követelményei elsősorban nem a strukturális változtatások, hanem a nevelési célok, a képzési alapstandardok megfelelő racionalizálása, a curriculum reformja, az oktatási-nevelési folyamatokban a legújabb fiziológiai, pszichológiai, mikroszocializációs módszerek koncentrált alkalmazása a tanulási és magatartásformálási eredmények minőségi hatékonyságának emelésére, az iskola nyitottá tétele a környezet és társadalom irányába, valamint az iskola, a tanárok, a szülők és más szervek közötti eredményesebb együttműködés létrehozása.

Mint legfontosabb konzekvenciát aláhúzzák: a gazdaság produktivitása mindenekeelőtt a munkaező képességeinek megújításától és fejlesztésétől függ, valamint a dolgozók és vállalkozások, gazdasági szektorok közötti mobilitásától, az egyes munkavállalók azon képességétől, hogy mennyire alkalmasak a termelés új technikája és a munkafolyamat új útjai működtetésére. „Ez a szerep még inkább döntő a lecsökkent gazdasági növekedés időszakában és az OECD országok új nemzetközi munkamegosztásának olyan körülményei között, amikor arra vesznek irányt, hogy nagyobb prioritást adjanak az ipar és szolgáltatás *„tudásra alapozott”* (knowledge based) fejlesztésének”.<sup>22</sup> Ennek érdekében előtérbe helyezik:

- a) a munkára való felkészítést a kötelező iskolázásban;
- b) azok nevelési szükségleteinek is a kielégítését, akik már a középiskola befejezése előtt munkába lépnek;
- c) a középiskola felső szakaszának (second cycle secondary education) reformját;
- d) a felsőoktatás funkciójának már tárgyalt újragondolását;
- e) a pályaaorientációt, pályaválasztást és hivatásra való előkészítést.

Az általános kötelező iskolázás feladatának tekintik valamennyi tanuló felvételét az alapvető ismeretekkel és készségekkel a modern társadalomban nélkülözhetetlen részvételre, beleértve a *munkát is!* Ezek közé az alapok közé sorolják: „a) az olvasás–írás és a szóbeli kommunikálás képességét; b) jártasságot a négy számtani alpműveletben és néhány alkalmazásában, mint amilyen a százalékszámítás; c) a manuális készségek begyakorlását; d) olyan szociális készségeket, mint a másokkal való együttműködés és részvétel a szervezeti, területi életben; e) a tanulás és továbbtanulás; valamint f) a bizonytalansággal és bonyodalmakkal való megküzdés képességét.”<sup>23</sup>

Kívánatosnak ítélték a munkaismeretek beépítését a tantervekbe, valamint nemcsak a munkahelyek látogatását, hanem a tanulói munkagyakorlatot mint elsajátítandó tapasztalatot. Azokban az országokban, ahol a tanulók többsége a kötelező iskola után közvetlenül munkába lép, fokozott fontosságú kérdés a speciális szakmai előkészítés módja, ideje és természete. Nemkülönben központi pedagógiai probléma a képzési törzsanyag

<sup>20</sup> National Patterns of Research and Development Resources 1953–1978. Washington, 1979.

<sup>21</sup> Részletes kifejtése in: Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op. cit. pp. 14–27.

<sup>22</sup> Ibid p. 22.

<sup>23</sup> Ibid p. 23.

(core-curriculum) és a választható (option) tanulmányok közötti arány, mely utóbbiaknál célszerűnek látják alkalmazkodni a népesség különböző tanulói csoportjainak speciális szükségleteihez. Az OECD országában az ifjúság jelentős része nem végzi el a kötelező iskolát. Ezek nevelési és szociális tekintetben hátrányos helyzetbe kerülnek, alternatívájuk a munkanélküliség, vagy csupán részleges foglalkoztatottság, az alacsonyan fizetett kvalifikálatlan és instabil munka. Számukra nagy problémát jelent, hogy megszerezhessék a szakmai képeket, behozhassák elmaradásukat azoktól, akik elvégezték a kötelező iskolát. Számottevő oktatásfejlesztési gondként jelentkezik, hogy az ifjúság továbbképzési rendszerébe rugalmasan beépüljön azok általános és szakmai képzése, akik nem fejezték be az általánosan kötelező tanulmányokat.

A középiskola felső szakaszának (15–16 éven felüli ifjúság iskolázásának) további szélesedése várható a képzettségi színvonal fejlesztése, de – mint az OECD elemzés jelzi – a munkanélküliség levezetése miatt is. Praktikus igényként jelentkezik ezen a szakaszon az általános és szakmai képzés hierarchikus szétválasztásának s a pályaválasztás visszavonhatatlanságának feloldása, e helyett olyan modellek differenciáltabb kombinációja, mely jobban lehetővé teszi a munka melletti tanulást, a részdíds (part-time) munka és tanulás váltakozásait (alternation), rövidebb tanulmányi idejű, szakmai képeket nyújtó formák fejlesztését, melyek egyben a felsőfokon való továbbtanulásra is jogosítanak. Mint az OECD jelentése megállapítja: ez lesz a jövő középiskolázása felsőszakaszának jellemző jege, mely egyben nélkülözhetetlenné teszi az iskolai és társadalmi intézmények, vállalatok közötti szorosabb kooperációt.

A jelentés félreérthetetlenül leszögezi: a) már kora ifjúságtól (early age) előre kell lépni a munkára nevelésben; b) 13 éves kortól el kell kezdeni a pályák ismertetését és a pályaeorientálást; c) a képzés befejező szakaszában konkrét segítséget kell nyújtani a munka megválasztásában. Minderre gondosan fel kell készíteni a pedagógusokat, felsőfokon képzett pályaválasztási szakembereket szükséges beállítani az iskolákba, s meg kell teremteni a folyamatos és szerves együttműködést az iskolák, munkaközvetítők és a szakszervezetek között.

Az 50-es és 60-as évek tőkés gazdasági prosperitása és a konvergencionizmus előretérése idején jelentkező „deideologizáló” technicizmussal szemben a 70-es évek tőkés válsága kiéleződése nyomán a *polgári „reideologizálás” tendenciái* erősödtek meg a kapitalista országok nevelésügyében. Növekszik az ideologikus tárgyak részaránya az oktatási rendszer valamennyi láncszemében, valamint a telekommunikáció tudatformáló tevékenysége és az állami, társadalmi, vallási, kulturális szervezetek aktivitása a nevelő intézmények résztvevői és a lakosság magatartásának befolyásolására. Az egyes országok tradícióinak, társadalmi-politikai viszonyainak, rétegzettségének megfelelően a konkrét körülményekhez rugalmasan alkalmazkodó polgári pluralizmus manipulatív jellege szerint a skála rendkívül széles: kézzelfoghatóan érzékelhető a neokonzervativizmus–neoliberalizmus megerősödése, a különféle régiókban a tradícióknak leginkább megfelelő fideista befolyás felélékülése, a nacionalizmus-sovinizmus legkülönbözőbb áramlatainak felszítása, a fasisztoid „új jobboldaliság”, terrorizmus harcbevételése, vagy ahol a haladó mozgalmak befolyása különösen erős: a reformizmus, „új revizionizmus” különféle válfajai és a nemzeti felszabadító mozgalmakat megzavaró, álcázott neokolonialista eszmeáramlatok pedagógiájának előtérbe toléása.



Jellemzően fogalmazta meg a monopolizáció eme ellentmondásának okait az USA megelőző elnöke, J. Carter, 1979 nyarán egyik beszédében: „... országunk igazi problémái lényegesen komolyabbak, mint a benzinért való sorbanállás, vagy az energia hiánya, sőt súlyosabbak, mint az infláció vagy a gazdasági hanyatlás, ez a... bizalmi válság, mely magát a szívet támadja meg, a lelket és nemzeti akaratunk szellemi lényegét, ... csökken a tisztelet a kormány, az egyház, az iskolák, a tömeginformációs eszközök és intézmények iránt.”<sup>24</sup> A kapitalizmus általános válsága elmélyülésének velejárója és szerves összetevője a morális-kulturális válság, az elidegenedettségek fokozódása, az ember „degradációja”, deperszonifikálódás, a dekadencia, narkotizálódás, bűnözés, a „kontrakultúra” elhatalmasodása az ifjúság körében. Ezen a talajon bontakozik ki az elkeseredett küzdelem, a „polgári értékek” védelméért, az „élet minőségéért” (quality of life), mely központi kategóriájává vált napjaink hivatalos polgári és reformista nevelésének.<sup>25</sup>

A 70-es évek tökéletes gazdasági válságának következményeként *tovább mélyültek a kulturális egyenlőtlenségek, ezek megnyilvánulásai a képzés-nevelés területein*, melyek a globálisan jelentkező világproblémák, az emberiség jelenkori ellentmondásai között, a Római Klub legújabb jelentésének megfogalmazása szerint: az „emberi szakadékok” („human gap”) sorában az egyik legfontosabb tényezővé váltak.<sup>26</sup>

Ennek kiélezettebb megnyilvánulásai az ún. „harmadik világban”, a fejlődő országokban mutatkoznak. A hatalmas erőfeszítések ellenére nem csökkent, ellenkezőleg: nő az analfabéták száma földünkön. Ez 1965-ben 700 milliót tett ki, 1975-ben 800 milliót, 1980-ban pedig becslések szerint 900 millió felé közeledett, mely földünk felnőtt lakosságának mintegy egyötöde. Az analfabetizmus számaránya a felnőtt népességben Afrikában 73%-os, Dél-Ázsiában 63%-os, Latin-Amerikában 23%-os.<sup>27</sup> A világ országainak felében a gyermekek 50%-a nem kap befejezett elemi képzést, 1980-ban 240 millió 5 és 14 év közötti gyermek nem járt iskolába. Különösen súlyos a helyzet a falusi körzetekben és a nők körében. A világ lakosságának többsége falun él, s minden vonatkozásban, így a kulturálódásban, iskolázásban is kedvezőtlenebbek a lehetőségei. Afrikában a lakosság több mint háromnegyede él falun, s itt gyakorlatilag nincs tanulási és továbbtanulási alternatívája.<sup>28</sup> A „harmadik világ” országai falusi községeinek szegény családjaiból csak minden 20. leánygyermek kezdi el az elemi iskolát, és ezek közül is 100-ból csupán 5 végzi el a négy osztályt, tehát 95 százalékuk analfabéta marad.<sup>29</sup> Az analfabetizmus leküzdésének egyébként is egyik legnagyobb nehézsége a lemorzsolódás igen nagy mértéke. Afrikában a négyéves elemi iskolát elvégzőknek másfél-háromszorosa kezdi el a tanulást és morzsolódik le.<sup>30</sup> A fejlődő országok nagy részének jellemzője egy olyan sajátos oktatási szerkezet, melyben viszonylagosan dinamikusabban fejlődik az elit jellegű közép-, és

<sup>24</sup> International Herald Tribune. 1979. június.

<sup>25</sup> Kritikáját lásd in: Popov Sz. I. Problema kacsesztva zsziznyi v szovremennoj ideologicseszkoj zsziznyi. Moszkva, 1977. – „Kritika szovremennoj burzsuzajnoj etiki”. In: Marksizisztikaja etika. Moszkva, 1980. sztr. 297–330.

<sup>26</sup> Overview – Learning and the Human Gap. In: No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome. Pergamon Press. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt, 1979. pp. 6–16.

<sup>27</sup> UNESCO Statistical Yearbook. Paris, 1979.

<sup>28</sup> No Limits to Learning op. cit. p. 64, p. 61.

<sup>29</sup> Ibid, pp. 77–78.

<sup>30</sup> Ibid p. 74.

főiskolai képzés, igyekeznek gondot fordítani a szaktudást igénylő ágazatok kádereinek, munkásainak képzésére, de lényegében még nem épült ki az oktatásügy általános alpműveltséget nyújtó, a lakosság egészére kiterjedő bázisa.

A képzési egyenlőtlenségek növekedésének háttere, hogy a világ egynegyedét kitevő leggazdagabb 30 országban átlagosan *hetvenöt-ször többet* költenek 1 lakos oktatására, mint az ugyancsak egynegyedét kitevő legszegényebb 23 országban. A közöttük levő különbség e téren *háromszor* nagyobb, mint a gazdasági jövedelemben jelentkező egyenlőtlenség, melynek aránya 25:1-hez. Az iskolázásra fordított világkiadásoknak mindössze 6%-a jut a Föld lakosságának 60%-át kitevő országokra. A világ lakosságának mintegy 30%-át magában foglaló 37 országban él a kvalifikált tudósok, mérnökök, technikusok 91%-a, a többi – az emberiség több mint kétharmadát felölelő – 115 országban mindössze 9%-uk.<sup>31</sup> A tudományok és a technika fejlesztésére fordított költségek -mintegy 95%-a jut az ún. „Észak”, 5%-a pedig az ún. „Dél” országaira.<sup>32</sup> Ismeretes, hogy milyen mértékben szívják el a fejlett tőkésországok a fejlődő országok tudományos tehetségeit, szakembereit („brain drain”). Tinberger J.-nek a Római Klub számára készített elemzése szerint ez évenként mintegy 4,6 milliárd dollár veszteséget jelent a fejlődő országok számára.<sup>33</sup> E trendeknél nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy az elkövetkező évtizedekben éppen a fejlődő országokban sűrűsödnek a legnagyobb problémák: ugrásszerű a demográfiai növekedés, fokozódik a tőkehiány, alapvető élelmezési gondokkal küzdenek, növekszik a civilizációs elmaradottság, szegénység stb., amelyek mind objektív akadályait képezik a képzés-nevelés területén is jelentkező elmaradások, egyenlőtlenségek tényleges csökkentésének.<sup>34</sup>

A kulturális, képzési-nevelési egyenlőtlenségek növekedései nem csak a fejlődő, de a *fejlett tőkésországokat* is sújtják. A 70-es évek tőkés gazdasági nehézségeinek velejárájaként megrekedtek az egyes képzési-nevelési intézmények közötti színvonalkülönbségek kiegyenlítésére irányuló törekvések, az ún. „hátrányos helyzetben” levő rétegek közötti pedagógiai munka javítását célzó erőfeszítések. Vaskos társadalmi tény, amint azt az UNESCO legújabb kutatásai megállapítják, hogy a legfejlettebb oktatásüggyel rendelkező országoknak feltüntetett Amerikai Egyesült Államokban 23 millió felnőtt, a lakosság mintegy 10%-a ún. „funkcionális analfabéta” („functional illiteracy”), azaz nem rendelkezik valamely szakma végzéséhez szükséges elegendő olvasási és írási alpműveltséggel. Ahogy a Római Klub tanulásról szóló már említett elemzésében aláhúzza: „... megdöbbentő, hogy az amerikai 17 éves iskolások 13% (a spanyol anyanyelvű és fekete diákok közel 30%-a) nem tud annyira olvasni, hogy részt vegyen a társadalom mindennapos munkájában.”<sup>35</sup> Ez a probléma hasonlóképpen jelentkezik más fejlett tőkésországokban is, különösképpen a vendégmunkás, a nemzeti kisebbségek, etnikai csoportok körében. Nagy gondot okoz az elit magániskolák és a „tömegiskolák” szín-

<sup>31</sup> Ibid p. 64. UNESCO Statistical Yearbook adatai alapján.

<sup>32</sup> UNESCO Statistical Yearbook. Paris 1979.

<sup>33</sup> J. Tinbergen: Restructuring the International Order, a Report to the Club of Rome. 1976.

<sup>34</sup> A problémakör egészének áttekintésére lásd: Sirinszkij A. E. *Образование в развивающихся странах*. Moszkva, 1977.

<sup>35</sup> No Limits to Learning. op. cit. p. 74.

vonulásának különbsége, felszereltségüknek, tanerőkkel való ellátottságuknak egyenlőtlen-sége, a munkáskörzetek („urbanslum”-ok) és falusi iskolák (rural-education) vissza-maradottsága. Ennek az állapotnak a megmerevedése „hátrányos helyzetbe” hozza a dolgozó osztályok gyermekeit, rontja továbbtanulási esélyeit, amelyet még inkább súlyos-bít a gazdasági depresszió összes következménye, a magasabb fokon képző intézmények-ben folyó tanulás emelkedő költsége stb. Hú tükre ennek a munkások, farmerek gyer-mekeinek részvételi aránya a felsőoktatásban. Míg ezek az osztályok az USA lakosságának több mint 60%-át alkotják, az UNESCO-adatok szerint e rétegekből részvételük nem éri el a 25%-ot a felső iskolákon (ezek nagyobbik hányada is elsősorban az alacsony képzett-séget nyújtó ún. „community college”-kben helyezkedik el). Hasonló a helyzet Nagy-Britanniában, míg Franciaországban, az NSZK-ban mindössze 8%, illetve 7% a dolgozó osztályok gyermekeinek részesedése a felsőoktatásban.<sup>36</sup> A gazdasági növekedés lelas-sulása, a fiatalság számára különösen súlyossá vált elhelyezkedési nehézségek csökken-tik a tanulási aspirációt éppen a dolgozó tömegek gyermekei körében, melynek, mint az OECD elemzése megállapította: „maga a nevelésügy sem nem oka, s önmagában nem lehet orvoslója sem.”<sup>37</sup> Az iskolapolitika súlyos ellentmondások közé került a fejlett tőkés-országokban. Az akcelerálódó ifjúság kívül reked a társadalmi és gazdasági élet fő áramán, széles tömegei marginalizált állapotba kerülnek. Ennek döntő oka: a foglalkoztatási lehetőségek beszűkülése. Magát az iskolázást, átképzést is igyekeznek bevonni a munka-nélküliség átmeneti enyhítése eszközei közé – ezzel azonban nem a létező bajokat szüntetik meg, ellenkezőleg: a mélyebb feszültségek forrását szülik.

A nevelés problémáinak sokrétűsége, rendszerének kitágulása és komplexitása az OECD országokban mind a központi szerveknél, mind a decentralizált szisztémákban – ahogy közös elemzésükben megfogalmazták: – „az irányítás kríziséhez (crisis of manage-ment)” vezetett, mely kapcsolódik a kormányzás egészének („big government”) és más szektorainak megrázkódtatásához. Ezek egyrésztől felélnkítették és megerősítették a tradicionális nevelés iránti nosztalgiákat, másrészt azoknak az utaknak a keresését, amelyekkel eredményesebben alkalmazkodhatnak a gazdasági helyzetben bekövetkezett változásokhoz.<sup>38</sup> A közös értékelésekben arra a következtetésre jutottak, hogy kiszélesült a nevelés illetékességi köre: az iskolarendszer fejlesztésén túl hatókörükbe kell vonni a gyermekgondozást, a pályaorientációt, továbbképzést, a szabadidő befolyásolását, a kultúra irányítását, megerősíteni az állami akarat érvényesülését, az összes nevelési intéz-mény és szervezet kooperációjának megszervezését és munkamegosztásának kialakítását. Mint megfogalmazzák: a központi állami irányítás a letéteményese valamennyi forrás és tényező felhasználásának a koherens nemzeti neveléspolitiká érdekében.<sup>39</sup>

Az OECD-elemzés nagyon lényeges megállapítása, hogy hanyatlott országaikban a tanári státus erkölcsi és anyagi megbecsülése. Éppen ezért a tanári munka díjazását, munkafeltételeit, pályalehetőségeit és társadalmi státuszát más értelmiségi pályák szintjére javasolják emelni. Új követelményként fogalmazzák meg a pedagógusmunkában, hogy kooperáljon a nevelésben részt vevő más erővel, legyen felkészült a tanulók pálya-

<sup>36</sup> UNESCO Statistical Yearbook. Paris, 1979.

<sup>37</sup> Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op. cit. p. 17.

<sup>38</sup> Ibid. p. 15–16.

<sup>39</sup> Ibid pp. 19–20.

orientálására, képző tevékenységében mint új motívum szerepeljen a felnőttek, a munka mellett iskolázók tanulásának segítése, mint ami kulcsszerepet játszik az iskolaközpontú felnőtt tanulásban (school focussed in-service training).<sup>40</sup>

### *A távlatok új útkeresései*

Bizton állíthatjuk, hogy a 60-as és 70-es évek fordulója vérmes pedagógiai reformkoncepciói a 70-es évek tőkés gazdasági válságának valóságátalaján megrendültek. A nagy reményű elképzelések mélyreható korrekciókra szorultak, új útkeresésekre kényszerülnek. Jellemzőként említhetjük, ahogy a kapitalizmus transzformációja „a post-industrialista társadalom” elméletének apostola D. Bell, az USA tudományos akadémiaja mellett működő 2000. év bizottságának elnöke „A kapitalizmus kulturális ellentmondásai” c. 1976-ban megjelent munkájában ez ellentmondások nagy részének súlyos következményeit érezve orvossággént a vallási és idealista irracionalista értékrendszerek folytonossága helyreállításának neokonzervatív programját hirdette meg egy új, korszerűbb szociális szerződés („social compact”) rekonstrukciójával a központi irányítás tekintélyének („authority”) megerősítését, a nevelői kulturális ráhatás intenzifikálása útján ajánlva megkeresni azokat az eszközöket, amelyek „szociális cementjét adhatják új szocio-ökonómiai jogtörvények’ elfogadtatásának a kapitalista társadalom rend megújítása számára.”<sup>41</sup> Mint írja: „Én a politikai liberalizmus alkalmazásának meghatározott eszközeit javaslom, mint döntő értékeket a modern igazságos társadalom számára a közvélemény irányításához szükséges kommunikációs vonások felhasználásával. Ezt nevezem én a közért való gazdaság (public household) eszméjének.”<sup>42</sup> Véleménye szerint a „civitas” és a „polis” tagjaiként való részvételnek tudatosítása a sokirányú kulturális és társadalmi nevelés egybeforrasztásának egyik legfőbb célja és eszköze. Főként a nevelésnek és a kultúrának tulajdonítja a gazdasági és politikai instabilitás leküzdését. Mint állítja, „a korszerű politika csak a megegyezésen keresztül képes realizálódni, enélkül megmaradnak a szüntelen konfliktusok.”<sup>43</sup>

H. Kahn másik ismert amerikai futurologus, az USA kongresszusa gazdasági bizottsága számára készített, az 1976–1986-ra vonatkozó gazdasági növekedési prognózisában jelezte, hogy a bekövetkezett gazdasági-társadalmi változások olyan prioritásokat helyeztek előtérbe a tömegek körében, mint a kockázattól való félelem, a biztonság, társadalmi gondoskodás, életszínvonalbeli kiegyenlítődés iránti igény, a szabadidő tartalmasabb eltöltése, az egészségvédelem, a család, nagyobb kényelem és boldogságkeresés, hedonizmus.<sup>44</sup> H. Kahn, W. Brown, Z. Martel: „A következő kétszáz év: forgatókönyv Amerika és a világ számára” c. munkájukban a futurologiai irodalomban divatos modellkészítő

<sup>40</sup> Ibid pp. 16–17.

<sup>41</sup> D. Bell. *The Cultural Contradictions of Capitalism*. New York, 1976. p. 84., 278.

<sup>42</sup> Ibid. p. 176.

<sup>43</sup> Ibid. p. 250.

<sup>44</sup> H. Kahn: *Current, Medium and Longterm Economic Prospects*. In: *U. S. Economic Growth from 1976– to 1986: Prospects, Problems and Patterns Studies Prepared for the Use of the Joint Economic Committee Congress of the United States*. Vol. 7. – *The Limits to Growth*. Washington. 1976. pp. 37–46.

variánsok között a két – kapitalista és szocialista – világrendszer status quo-jának megőrzését állították előtérbe annak hozzátételével, hogy: „A változó világban a privilegiált körök keveset nyerhetnek vagy inkább veszhetnek.”<sup>45</sup> H. Kahn Bruce Briggs-vel együtt írott munkájában azt a reményét fejezi ki, hogy: „a világ népei közelebb kerülnek egymáshoz a kultúrában, mint bármikor valaha, amennyiben amerikanizálódni fognak.”<sup>46</sup>

Ennek megfelelően a polgári futurológiai prognosztikában, az ember formálása mechanizmusa „tökéletesítésében”, korszerűsítésében mind nagyobb helyet foglal el a „kulturális tervezés”, a „tudat és a magatartás technológiája, szabályozása, programozása”. Ennek egyik kiemelkedő mesterénél, B. Skinnernél mind nagyobb hangsúly fordul az emberi magatartás külső beszabályozására, a magatartás „technológiájára”, a viselkedés fizikai, pszichológiai, környezeti befolyásolására. „Nekünk a magatartás irányítása technológiája tökéletesítésére van szükségünk – írja „Túl a szabadságon és méltóságon” c. könyvében. – Mi elég gyorsan megoldhatnánk polémiáinkat, ha korrigálni tudnánk például a lakosság növekedését olyan pontossággal, mint ahogy meg tudnánk szabni az űrhajók mozgásának irányát, vagy fejleszteni tudnánk a mezőgazdaságot olyan biztonsággal, mint amit elértünk a részecskék gyorsulásánál a nehéz energetikában, vagy előrehaladhatnánk a békés életben olyan stabilitással, ahogy a fizika eljutott az abszolút null-fok elérése útján.”<sup>47</sup>

A polgári futurológia bestseller művelője, A. Toffler 1980-ban megjelent „Harmadik hullám” c. munkájában a polgári utópizmus új ideájával állt elő: „a nagy-szervezetek” helyett a „a kis-egységek forradalmával”, melyben központi helyet foglal el a régiók, nemzetek, helyi egységek ad hoc jellegű koalíciós „autonómiája”, a személyiségek, kis egységek „önkifejezése”, nevelési forradalma, a „belátás” átalakulása. E „harmadik hullám” (osztályozása szerint az első a mezőgazdaság megjelenése volt i. e. 8000-ben, a második a XVIII. század ipari forradalma) egy sajátos új civilizációt feltételez a kor alapvető gazdasági-társadalmi-technikai-tudományos-kulturális problémái tényleges megoldásával való szembenézés elkerülésével.<sup>48</sup>

E nevelési reformkorrekciók szorosan kapcsolódnak a tőkés világon végighullámzó újabb gazdasági megpróbáltatásokhoz. Miként az USA új elnöke, Reagan beiktatási beszédében hangsúlyozta: „Az Egyesült Államok nagyarányú gazdasági gondoknak néz elébe. Történelmünk legelhúzódóbb és egyik legkeservesebb inflációját nyögjük, mondta, amely meghüsitja gazdasági döntéseinket... tönkreteszi az energiától duzzadó fiatalokat... Azzal fenyeget, hogy népünk millióinak életét rendíti meg.”<sup>49</sup> Napjainkban számtalan lépés arra mutat, hogy az amerikai hadiipari tőke e súlyos helyzetben a további fegyverkezés, a militarizálás programját szorgalmazza, mindenekelőtt az oktatási és szociális fejlesztéseket veti alá újabb korlátozásoknak, s a képzést-nevelést mindinkább törekszik tartalmában, struktúrájában csakúgy, mint módszereiben utilitarista-pragma-

<sup>45</sup> H. Kahn, W. Brown, Z. Martel: *The Next 200 Years: A Scenario America and the World*. New York, 1976. p. 7.

<sup>46</sup> H. Kahn, B. Bruce Briggs: *Things to Come. Thinking about the Seventies and Eighties*. New York, 1972. pp. 19–20.

<sup>47</sup> B. Skinner: *Beyond Freedom and Dignity*. New York, 1971. p. 5.

<sup>48</sup> Toffler A. *Third Wave*. New York, 1980.

<sup>49</sup> *International Herald Tribune*. January, 1981.

tikus céljai szolgálatába állítani. E lépéseikhez minden erővel igyekeznek partnereit, a többi tőkésországot is hasonlóképpen felcsatlakoztatni.

A tőkés képzési-nevelési válság elmélyülésével, elhúzódozó új hullámaival próbál realizitikusabban szembenézni a transznacionális tőke távlatosabban, s a világfejlődés globális problémáival jobban számoló ismert „kormányon felül álló” intézménye, az ún. Római Klub legutóbbi elemzésében és ajánlásaiban, az azt előkészítő és követő vitákban, melyet a tanulás világméretű megújítása problematikájának szentelt.<sup>50</sup>

E jelentős előkészítése és kibocsátása nyomán kibontakozó eszmecserét egyes fázisai-  
ban marxista pedagógiai szemlélettel is igyekeztünk figyelemmel kísérni, kritikailag ele-  
mezni, s egyes tanulságait levonni.<sup>51</sup>

\*

Korunkban, a szocialista világrendszer megszületése, a két világrendszer történelmi versenye és harca, valamint a forradalmi munkásmozgalmak vezette haladó erők térnyerése időszakában, törvényszerűen növekszik a nevelés aktív szerepe, és pedig nemcsak a szűken vett iskolarendszerű képzés és továbbképzés formáiban, hanem a társadalmi nevelés átfogó területein. A szocialista képzés-nevelés korszerű továbbfejlesztése munkálataihoz a tárgyalt téma kérdéseivel kapcsolatosan néhány fontos tanulságra tartjuk szükségesnek felhívni a figyelmet.

– Mindenekelőtt a modern kapitalizmus képzési-nevelési jelenségeinek a maga ellentmondásosságaival együtti, valóságghűbb megközelítésére, mert gyakran tapasztalható, hogy mind mennyiségi paramétereiben, mind minőségi jellemzésében egyoldalú, megszépített, dezorientáló kép keletkezik, különösen a modern kapitalizmus krízisjelenségeinek állapotáról a fejlett tőkésországokban csakúgy, mint a fejlődő országok különösen súlyos helyzetéről.

– Hozzá kell fűzni ehhez, hogy a kapitalista világ nevelésügyének fejlődése nem értékelhető valóságghűen, ha az nem a mennyiségi és minőségi tartalmi tényezők *egységében* történik.

– Divatossá vált manapság az ún. emberi tényezők olyan kiemelése, amely nélkülözi az anyagi-műszaki alappal, valamint a termelési-társadalmi létviszonyokkal kölcsönhatásban levő dialektikus materialista összefüggését, az objektív és szubjektív tényezőknek a személyiség fejlődésében döntő szerepet játszó tudományos megközelítését.

– Nemigen vezethet helyes eredményre a tudományos prognosztikában a nevelésügy területén sem a dialektikus komplex megközelítés megkerülése: a feladatoknak a gazdasági-társadalmi fejlődés konkrét szükségleteitől, realitásától, dinamikájától való elszakítása pusztán valamiféle spekulatív műveltségmodellekből való kiindulás, avagy az iskolafejlődésnek szűken immanens, szervezetcentrikus, strukturalista megítélése.

– Végül félrevezethet a nevelés távlati formálásában a pusztán ökonomista, munkaerő-előállítási beállítottság, mely szem elől téveszti a szocialista forradalom, kulturális forra-

<sup>50</sup>No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. Pergamon Press. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt, 1979. – A vita anyagát lásd részletesebben „The Forum for Correspondence and Contact” c. New York-i kulturális periodica 1978–1981. számaiban.

<sup>51</sup>Malkova Z. i Széchy E. Konceptia „voszpitanija dlja vüzsivanyia” v szovremennoj burzsuznoj pedagogike. Szovjetszkaja Pedagogika 19/1978.

dalom alapvető célját és eszközét: az ember mindenoldalú harmonikus fejlesztésének, összes alkotó erőinek kibontakoztatását, s utilitarisztikus-pragmatikus korlátok közé próbálja szorítani az új típusú szocialista ember nevelését. A marxista–leninista ismeretelmélettel, személyiségfejlesztéssel ugyancsak ellentétben áll a kognitivitásnak–kreativitásnak olyan értelmezése, amely pusztán tartalom nélküli, formállogikai készségek alakítására redukálja a képzést-tanulást, amely szintén nem vezethet másra, mint szűk utilitarizmusra, a személyiség fölött álló elidegenedett erők manipulatív játékaiknak érvényesítésére.

Nem kétséges, hogy a nevelési jelenségek megítélése, jövőjük felrajzolása is a nemzetközi osztályharc, benne az ideológiai és tudományos összecsapások igen fontos területe. Kötelességünk, hogy éles szemmel figyeljük és mérlegeljük az új jelenségeket, fontos következtetésekre jussunk mind a magunk, mind az egész nemzetközi pedagógiai progresszió számára.