

HENK VAN DAELE

## EMBERI TÖREKVÉSEK, ETIKAI ÉRTÉKEK ÉS A NEVELÉS CÉLJAI\*

Tisztelt Elnök Úr! Hölgyeim és Uraim!

Amikor nyilvánosságra hozták az Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (CESE) jelenlegi, 13. konferenciájának témáját, számos összehasonlító pedagógiával foglalkozó szakember meglepődött. A téma első látásra nem tartozik tisztán az összehasonlító nevelés területéhez. Nem tartozik a CESE irányt adó témái közé sem. A korábbi konferenciák témái jobbára a nevelési rendszerek, valamint e rendszerek és a politikai, gazdasági, társadalmi tendenciák viszonya köré szerveződtek.

A második világháború óta társadalmunk, nagyon sok területen, alapvető és rohamos változásokon ment keresztül. A nevelés és oktatás, mint a társadalom egyik tükrre, megpróbált alkalmazkodni e gyors változások egymásutánjához. Nehéz természetesen megjósolni, hogy milyen lesz a jövő. A "bizonytalanságra történő nevelés" — hogy King professzor megfogalmazását idézzem —, azaz az állandó rugalmasságra és alkalmazkodásra történő nevelés lesz minden bizonnyal szükséges (King, E., 1979). Nem csoda tehát, hogy egyre növekszik azon nevelők, filozófusok, szociológusok stb. száma, akik kétségbe vonják a nevelés és oktatás hagyományos céljait, és megkérdőjelezzik magukat az iskolai tanterveket is. Az elmúlt néhány évtized során láthattuk, hogy még a szülők is beavatkoztak és beleszóltak az iskolai tevékenységekről, valamint a tantervek célkitűzéseiről kialakított nézetekbe. Most látjuk, hogy mennyire jó az, hogy ők is beavatkoztak, véleményt formáltak.

Talán nem is oly szembetűnő, hogy történelmileg tekintve ez a jelenség viszonylag új keletű. Hadd szemléltessem ezt egy példával. A neveléstörténetben a jezsuiták Ratio Studiorum-át tekintjük az első középiskolai tantervnek, valamint az első iskolai rendszabálygyűjteménynek, amely 1603-ban lé-

\*Elhangzott 1988. szeptember 29-én az Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (Comparative Education Society in Europe /CESE/) 13. konferenciáján Budapesten.

pett életbe és változatlan formában volt érvényben 1832-ig. Igaz, hogy a Ratio Studiorum kizárólagosan a férfi elit oktatásának a szolgálatában fogant, amelynek feladata a római katolicizmus megerősítése, valamint a protestantizmus visszaszorítása volt, annak ellenére, hogy számos, benne megfogalmazódó elképzelés olyan vezető protestáns gondolkodóktól származott, mint Melanchton Fülöp vagy Johannes Sturm.

A jezsuitáknak jó ideig nem volt szüksége, hogy megkérdőjelezzék nevelési céljait. Mindenesetre figyelemre méltó jelenség, hogy mily hosszú ideig gyakorolt töretlen hatást oktatási rendszerükre a Ratio Studiorum.

Két esztendővel ezelőtt jelent meg kiváló kollégánknak, Lê Thành Khôinak egyik tanulmánya a Comparative Education Review hasábjain. A tanulmány a "Toward a General Theory of Education" / "A nevelés általános elmélete felé", (Lê Thành Khôi, 1986)/ címet viselte. Később e tanulmányt Philip Altbach és Gail Kelly megjelentette az általuk 1986-ban szerkesztett "New Approaches to Comparative Education" című tanulmánykötetben (Altbach and Kelly, 1986).

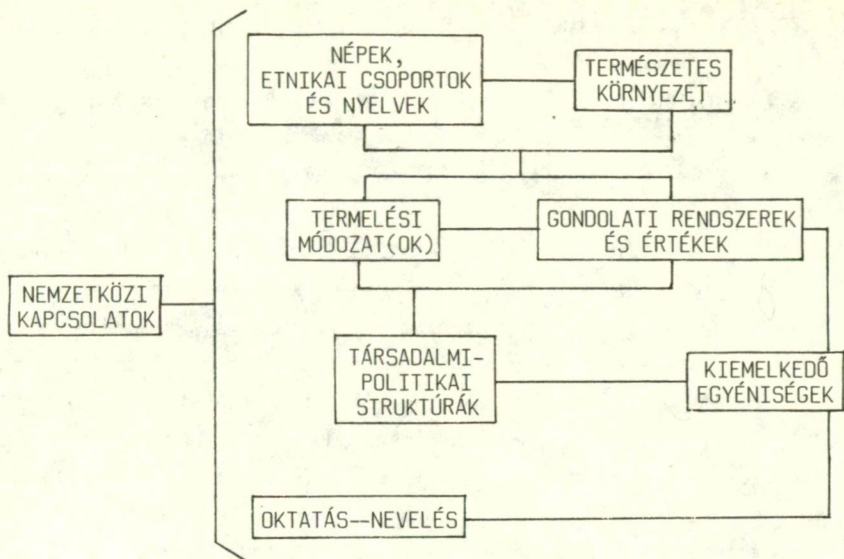
Tanulmányának első részében Lê Thành Khôi bemutatja, hogy a jelenkori nevelélméletek parciálisak és lokálisak, helyettük olyan általános nevelélméletet javasol, amely a térben és időben létező összes társadalomra érvényes.

Tanulmányának második részében Lê Thành Khôi egy olyan elemzési modellt terjeszt elő, amely a különböző típusú társadalmakban is alkalmazható, és amely idővel hozzásegíthet bennünket a nevelés általános elméletének kifejlesztéséhez. Párizsi kollégánk szerint kölcsönös befolyásoltsági viszony áll fenn a nevelés és a következő változók között:

- népek, etnikai csoportok és nyelvek;
  - a természetes környezet;
  - a termelési módozat(ok);
  - gondolati rendszerek és értékek (ide tenném az emberi törekvéseket, az "aspirációkat": Van Daele);
  - társadalmi-politikai struktúrák;
  - kiemelkedő egyének, egyéniségek;
- és végül, de nem utolsósorban -- mondja Lê Thành Khôi:
- a nemzetközi kapcsolatok.

A nevelés-oktatás, valamint a fent említett hét változó kölcsönös relációjából adódó viszonyrendszert az 1. ábra érzékelteti.

A Lê Thành Khôi által javasolt elemzési modellt, természetesen, nem az első ilyen jellegű javaslat. A múltban hasonló jellegű sémákat, illetve elemző rendszereket javasoltak más ismert szerzők is. Jelen tanulmányunk -- és ter-



1. ábra. A nevelés-oktatás elemzésének általános modellje

mészetesen jelen konferenciánk — szempontjából azonban az ismertetett séma nagyon is megfelelő.

A mostani 13. CESE konferencia egyik központi témája a szocializáció. Ezen a fogalmon definiációszerűen azt a folyamatot értjük, amely során az egyén alkalmazkodik és hozzáidomul (adaptálódik) társas környezetéhez azért, hogy megtanulja a közös kultúrát kitevő egyének domináns gondolati és értékrendszerét, valamint viselkedési mintáit abból a célból, hogy maga is cselekvő részese, illetve tagja legyen az adott közösségnek. Bizonyos idő után az uralkodó (domináns) gondolatok kollektív értékké válnak. Mint kollektív értékek hatással vannak a nevelés-oktatás egészére is, de partikuláris módon a nevelés-oktatás céljaira is. Erről szeretnék most egy kicsit részletesebb elemzést adni.

Nyilvánvaló, hogy a rendelkezésemre álló idő nem engedi meg, hogy a domináns törekvések, gondolatok és kollektív értékek részletes, kimerítő leltárát összeállítsuk. Ehelyett szeretném a figyelmet ráirányítani napjaink néhány Nyugat-Európában megfigyelhető tendenciájára, azokra, amelyek most a legfontosabbnak látszanak.

Miféle reményeket táplálhatnak az életben azok az európaiak, akik bizonyos elemzők szerinti posztindusztriális társadalomban élnek (Touraine, 1969;

Bell, 1973)? Mit remélhetnek, milyen módokon készít elő az ilyen életre a formális, ill. a nem formális nevelés-oktatás?

Megállapítható általános értelemben, hogy az európaiak az öntudatosság és az emancipáció magas szintjén állnak. Ennek magyarázata abban rejlik, hogy nap mint nap alternatív véleményeknek vannak kitéve, ill. azokkal konfrontálódniuk. Ez a különböző véleményekkel és oktatási rendszerekkel való állandó konfrontálódás pozitív tényező. Az oktatási rendszerek esetében meglévő megfelelő nagyságrendű választék, amely a különböző típusú, sokrétű életirányulásokat kínáló iskolákban érhető tetten, valamint a szabad sajtó, a nemzetek közötti rádió- és televízióadások elterjedtsége elvitathatlan eredményei az Európai Közösségnek, amelyek megléte visszavonhatatlan már közösségünkben. Egy ilyen dinamikus és pluralisztikus társadalomban az egyén saját, észérveken alapuló véleményeit és attitűdjeit fejlesztheti ki. Az eredmény az elvárások és életminták különbözősége és sokszínűsége lesz. Ezt a pluri-formizálódást egyértelműen gazdagodásnak tekinthetjük.

Az emancipációs eredmények ahhoz vezetnek, hogy az egyén képes lesz értelmet adni saját életének és formálni azt, valamint a közösség más tagjai iránti viszonyulásait. Az élet számtalan területén figyelhetjük meg az alternatívák számának növekedését, amelyeket általános érvénnyel ismernek el és tartanak felügyeletük alatt a kormányzatok. Így például, a diplomások esetében, a tanárokat is beleértve, vannak teljes munkaidős (full-time) és részesítők (part-time) állások, a nyugdíj előtti állapotnak (pre-retirement status) számos formája létezik, ismerünk kettős állásokat (duo-jobs), megszakított pályákat (discontinuous careers) stb. Vegyünk egy másik példát: a hagyományos házasságok mellett az együttélés számos más formája vált gyakorlattá. Ilyenek pl. a "rugalmas együttélési viszony" (living-apart-together: LAT), az egyszülős családok (single-parent families), a házasságon kívüli együttélés stb.

Megnövekedett az egyén döntési szabadsága abban, hogy mely értékeket, normákat fogadja el, hogyan szervezze meg saját életét. Mindez messzemenő következményekkel jár.

Az egyén szabadon dönthet saját dolgairól, így felelősnek lehet, ill. kell tartani őt saját döntéseiért. A felelősségteljes döntéshozatal nehéz dolog; még nehezebb megtanítani a gyermekeket és fiatalokat arra, hogy a lehetőségek széles tárházából válasszanak, valamint ráébreszteni őket arra, hogy nekik magúknak kell viselni végső döntéseikért a teljes és kizárólagos felelősséget.

## Szabadidőre nevelés

Jelen konferenciánk során az egyik munkacsoport az általános nevelés-oktatás és a munkára nevelés, fölkészítés összefüggéseivel foglalkozik. Ugyanakkor észre kell vennünk, hogy a filozófusok, szociológusok és a történészek stb. elemzéseiből kiolvasható: Nyugat-Európában egyre kevesebbet és kevesebbet dolgozunk. Ez kevesebb heti óraszámot, évente kevesebb munkanapot és egy ember életében egyre kevesebb évet jelent.

Amikor 1830-ban Robert Owen gyáraiban a munkaidőt napi 11 órára korlátozta, az bizony nagy vitát váltott ki és kivételnek számított. A 10 órás munkanapot Angliában 1848-ban vezették be, Franciaországban 1904-ben, Németországban 1912-ben. A szindikalista, szakszervezetbe tömörült munkásoknak azonban még ez nem volt elfogadható, illetve megnyugtató. 1889-ben az "Internacionálé" kongresszusán Párizsban követelték a 8 órás munkanap általános elfogadtatását, a 48 órás munkahét és a vasárnapi munkaszüneti nap elismerését. Ma számos nyugat-európai országban 36-38 órás, 5 napos munkahetet biztosít a törvény.

A munkások fizetett szabadságának ("congé payé") gondolata és elve alig 50 éves. Eleinte ez a követelés nem terjedt egy hétnél hosszabb időre. Ma jelentős méretű gyárak és iparágak állnak le nyáron, nemritkán egy teljes hónapra és néhány még a karácsony és újév közötti időszakra is becsukja kapuit. Mi több: a szabadságolásnak számos új formájával is találkozhatunk a gyakorlatban: hozzátartozók elhalálózása, terhesség, gyermek születése (apának is!) stb. esetében.

A szabadidő növekszik, ezzel együtt érezteti szükségességét a szabadidőre nevelés. E szükséglet kielégítésére új kezdeményezések születnek számos országban, amelyek számolnak az iskolák, az ifjúsági szervezetek és az ifjúsági szolgáltatások e területen kifejtett aktív részvételével.

Minden ember jogos törekvése kell hogy legyen, hogy szabadidejét hasznosan tölthesse el. Már nem lehet kétségbe vonni azt az állítást, hogy lényeges faktor a személyiség fejlődésében az a mód, ahogyan szabadidejét felhasználja az egyén. Ennek megfelelően, helyet kaphatott volna a mostani konferencián egy "szabadidő és személyiségfejlődés" munkacsoport is.

Az egészséges környezetre  
és a környezeti nevelésre való törekvés

A Lê Thàn Khôi által említett változók egyike a "természetes környezet". Erről ő a következőket írja: "Minden társadalom megtanítja tagjait arra, ho-

gyan gazdálkodjanak a természeti erőforrásokkal a birtokukban lévő technológiai szint előnyös fejlesztése érdekében. Amikor a technológia egyszerű, az uralkodó ideológia az ember és a természet közötti harmonikus kapcsolat. Az összetettebb ipari társadalmakban a hangsúly bolygónk minél gátlástalanabb kizsákmányolására helyeződik. A szennyeződések és rombolások állandó meglétével ennek árát fizetjük ma." (Lê Thàn Khôi, 1986, 22. o.)

Az utóbbi néhány évtized során az európai emberek elképzelései és viszonyulásai lényegesen megváltoztak. Elég, ha olyan neveket idézünk fel, mint Seveso, Three Mile Island, Bhopal vagy Csernobil. Lelkiismeretünk rögtön átgaskodni kezd és cselekvésre készítet bennünket. Eme tragédiák óta jól tudjuk már, hogy az embernek a természettel szembeni rablógazdálkodása, valamint bolygónk természeti forrásaival való oktalan bánásmódja nem vezethet jóra, saját országának határait messze túllépve az ember embertársainak, a föld állatainak és növényeinek az életét veszélyezteti. Számos európai ország, ill. nemzetközi szervezet (pl. Greenpeace) zöld aktivistái örömmel látják, hogy az embereknek az egészséges környezetre való általános törekvését közös nyereségünkkel fordíthatják. Így van az, hogy a túlnépesedés, az élelem- és az ivóvízhiány, valamint a természeti erőforrások kimerülésének kérdései közös nevezőre kerülnek.

Közelmúltunkban ezekkel a problémákkal alkalmanként foglalkozott a biológia, a fizika, a földrajz, a szociológia vagy az etika, de most már egy sokkal szisztematikusabb megközelítés iránti igény kopogtat türelmetlenül az ajtónkon. A papír, az üveg, a műanyagok, a fémek stb. reciklizálásával kapcsolatos gyorsan változó tudományos nézetek, valamint az ezeket érintő gazdasági lehetőségek és a természetes erőforrások (pl. melegvíz-források, szél- és napenergia) mind egyre nagyobb figyelmet érdemelnek.

## A helyes fogyasztói attitűdök nevelése

A fogyasztói attitűdök nevelése szintén szorosan kapcsolódik a fenti problémákhoz. Több mint 30 éve annak, hogy Vance Packard megjelentette a The Hidden Persuaders (A rejtett rábeszélők) című szenzációs könyvét (Packard, 1957). Az a szerep, amit a publicitás ténye és számos etikátlan piaci módszer játszik, nem vesztett jelentőségéből azóta sem. Bizonyos fogyasztói érdekeket védő szervezetek megpróbálnak gátat vetni — több-kevesebb sikerrel — a nem kívánt áruk terjedésének. A kormányzatok is adtak ki rendeleteket a dohány, az alkohol és a kábítószer árusítására, amelyek bizonyos sikert szintén hoznak. Jóllehet, eléggé kétséges, hogy a cigarettadobozokon

feltüntetett "A dohányzás káros az egészségre!" figyelmeztetés valaha is segített volna leszoktatni bárkit is a dohányzásról. Hasonlóképpen a "Ne ölj!" ősi törvényének sem sikerült megszüntetnie a háborúkat és az embergyilkosságokat. Következésképpen, nagyon kívánatos egy másféle megközelítés és hozzáállás kimunkálása, amelyben az iskoláknak nagy szerep jut.

## Nemzetközi oktatás

Egy másik szembetűnő jelenség a multikulturális és többnyelvű társadal-mak létrejöttének erősödő tendenciája és a multikulturális oktatás iránti közös igény növekedése. Ezzel a témával foglalkozott részletesen a Würzburgban 1983-ban megrendezett 11. CESE konferencia. Az azóta eltelt időszak során ez a fejlődés nem veszített semmit lendületéből, sőt éppen ellenkezőleg. Az európai kontextusban fontos szerepet játszanak a nyelvi kisebbségeknek és a bevándorlóknak a problémái, ahogyan azt a közelmúlt több európai parlamenti választása mutatja.

Az Európai Közösségen belül mindenki tudatában van annak, hogy 1993. január 1. sebesen közeleg, amikor az Európai Közösség 12 tagállama közötti belső határokat megszüntetik, az áruk, a szolgáltatások és az emberek áramlása korlátozás nélkül szabad lesz. Ez 320 millió ember belső piacát fogja jelenteni.

Mindennek természetesen az oktatásra nézve is jelentős következményei lesznek:

— A nemzeti törvényhozásnak figyelembe kell vennie pl. a közép-, ill. a felsőoktatásba történő felvételt, valamint a bizonyítványok és a diplomák odaítélésének feltételeit;

— Létre kell hozni az oktatási könyvek és a tanítási módszerek belső piacát, amely többek között fontos lesz az idegennyelv-oktatás szempontjából;

— Növekedni fog minden bizonnyal az "idegen" hallgatók száma;

— A tanárok státusa, megítélése és munkafeltételeik jelentős változásokon fognak átmenni. A legtöbb tagállamban most is az a gyakorlat, hogy a tanároknak az adott ország állampolgárságát kell viselnie. Az Európai Szerződés 48. paragrafusával ez nem minden szempontból összeegyeztethető. Hozzá kell majd szoknunk ahhoz, hogy számos "vendég", ill. "vándor tanár" kolléga fog tanítani iskoláinkban. Eddig csak nemzetközi iskolákban, az Európai Közösség iskoláiban és a vándormunkások gyermekei számára felállított speciális iskolákban volt ez a gyakorlat.

Itt kell említést tennünk az ERASMUS programról (Neave, 1988). Mint ismeretes, az "European Action Scheme for the Mobility of University Students" (az Egyetemi Hallgatók Mobilitásának Európai Akció Programja) kifejezés rövidítése az ERASMUS. Jelentős mennyiségű tapasztalat gyűlt már össze, amelyet a program 1987-ben elfogadott két fő részterülete, a "Joint Study Program" (Közös Oktatási Program) és a "Short Study Visits Scheme" (Rövid Tanulmányutak Működési Rendje) tükröz. Mindkettő 1977-ben indult. Az ERASMUS program direkt célja az, hogy a terciális oktatási intézményekben tanulók mintegy 10 százaléka tanulmányaiknak legalább bizonyos részét külföldön végezzék. Ez természetesen nem önmagáért való cél: ez az Európai Közösségen belüli oktatási együttműködés előmozdításának elengedhetetlen eszköze és feltétele. Mindezek a változások komolyan befolyással vannak gondolkodási és cselekvési módunkra, és nemcsak az oktatási problémákat érintően.

Az uralkodó elképzelések és kollektív értékek egy másik csoportja arra vonatkozik, hogy milyen módon oldjuk meg konfliktusainkat. A nemzetközi terrorizmus, a fegyverkezés vagy a nukleáris háború mindegyikünk nappali szobájában ott van a nemzetközi hatókörű tömegkommunikációs eszközök, különösen a televízió jelenléte által. Az elmúlt évtizedek masszív tüntetései a nukleáris fegyverkezés ellen és a békemozgalmak felerősödött aktivitása az emberek nagy számát győzte meg arról, hogy a nemzetközi konfliktusokat nem lehet fegyverek erejével megoldani. Ma a nemzetközi helyzet javul: a két nagyhatalom közötti tárgyalások kedvező fordulatot vesznek. Az Egyesült Államok és a Szovjetunió között megkötött INF szerződés valóban egy történelmi jelentőségű első lépés, amely azt mutatja, hogy az akadályokat el lehet távolítani, ha a politikai akarat is megvan hozzá. Még nem is olyan régen sok nyugat-európai csak azt tudta oroszul: "vodka"; a "glasznosztj" és a "peresztrojka" kifejezések nemcsak orosz szókészletünket bővítették, hanem reményt és bizalmat is adtak. Az általános biztonság egy olyan emberi érték, amelyet oktatási rendszerünkben is ébren kell tartanunk. Hermann Röhrs professzorral együtt azt valljuk, hogy "A béke a nevelés feladata" (Röhrs, 1983).

Megfigyelhető, hogy növekszik az európai emberek körében az emberi jogok és az emberi méltóság iránti felelősség és érzékenység. Ismeretes számos nemzetközi intézmény és szervezet ez irányú tevékenysége.

A neveléstörténet megtanít bennünket arra, hogy régi hagyományai vannak a nevelés-oktatás terén a nemzetközi megértésnek, a békére nevelésnek, valamint az alapvető emberi szabadságjogok nevelésének. Ebben a vonatkozásban számos nagy ember érdemelte ki az emberiség tisztelőt: Jan Amos Comenius, a magyar Kemény Ferenc, a flamand tanár Edward Peeters (Van Daele, 1986), a



svájci Pierre Bovet, Maria Montessori, a holland kvéker és nevelő Kees Boeke és még sokan mások, akik sokat tettek azért, hogy előmozdítsák a nemzetközi igazságosság és barátság ügyét, hogy kiirtsák a faji előítéleteket és terjesszék az emberi jogok tanait.

A nemzetközi nevelés szakemberei kiemelik az olyan szervezetek érdemeit, mint pl. a Nemzetközi Oktatási Hivatal (International Bureau of Education), a Népszövetség (League of Nations), az UNESCO, a Társult Iskolai Projektum (Associated Schools Project), az Európa Tanács (Council of Europe), az Európai Községek Szövetsége és még sok más szervezet, amelyek a fent vázolt célok elérését tekintik kötelezettségüknek (Simon & Van Daele, 1987).

Nem szabad megfélemednünk arról a sok konferenciáról, amelyek az emberi jogok tanítását, a békére és a leszerelésre nevelést tűzték ki célul és azokról a nyilatkozatokról és ajánlásokról, amelyeket ezen alkalmakkor elfogadtak.

Az egyik ilyen kimagasló eredmény ezen a területen az az UNESCO-javaslat, amely a nemzetközi megértés, együttműködés, béke és az alapvető emberi jogok oktatására vonatkozik. 1974-ben fogadták el és azóta is jelentős eredménynek számít. Ha tanáraink figyelmesen elolvassák a javaslat szövegét, bizonyára egyetértenek a preambulum néhány bekezdésével: "észre kell vennünk, hogy az UNESCO-nak és tagállamainak a tevékenysége sokszor csak a növekvő számú iskolás gyermek, diák, fiatal ember, felnőttoktatásban részt vevők (tanulók-nevelők) elenyésző kisebbségére fejt ki hatást, ezen túl a nemzetközi oktatás módszere és tananyaga sincs mindig ráhangolva a részt vevő fiatalok és felnőttek törekvéseire. Azt is látnunk kell, hogy számos esetben még mindig nagy különbség van a meghirdetett ideálok, a bejelentett szándékok és a tényleges helyzet között."

Megdöbbentő hasonlatosságokat fedezhetünk fel az 1974-es Javaslat preambulumának szövege és Pedro Rossello 1943-ban elhangzott véleménye között: "Évek óta a világviszonylatban értelmetlen oktatás csak az elit, ill. egy szűkebb kisebbség iránt mutat érdeklődést. Sokan felemelték hangjukat annak érdekében, hogy sürgessék az iskolák részvételét a békéért folytatott »keresztes háborúban«. Egyesek az oktatási programok és az oktatási módszerek nemzetközi koordinációját követelték. Mások megelégednének az országok közötti pedagógiai információ cseréjével. Ezek a felhívások azonban sokáig elszigeteltek maradtak. Nem keltettek visszhangot sem a minisztériumi dolgozósobákban, sem az iskolai hatóságoknál. Az oktató pedagógusok körében pedig ezek a követelések csak mesterséges és távoli problémáknak tüntek." (Rossello, 1943. 203. o.)

Az alapkérdés: Van-e egyáltalán lényeges változás a nemzetközi oktatás terén? Úgy vélem, erre a kérdésre igenlő választ adhatunk. Sok jelet látunk, ami feljogosít arra, hogy optimisták legyünk. 1986-ban pl. az UNESCO Finn Nemzeti Bizottsága közzétette a "Joint Study No. 9" című jelentését, amelynek elkészítését az UNESCO Európai Bizottságai határozták el 1982-ben.

Ez a közös vizsgálat azzal a céllal született meg, hogy tisztázza azokat a fogalmakat és stratégiákat, amelyeket a különböző társadalmi-gazdasági rendszerekre épülő országok alkalmaznak. Így fény derülhet azokra a nehézségekre, amelyeket le kell küzdeni, ha egy felelős nemzetközi oktatási rendszert hozunk létre. Ebben a vizsgálatban 12 tagállam vett részt. A legtöbb ország, amely központi oktatási rendszerrel rendelkezik, arról számolt be, hogy "olyan irányelveket és oktatási módozatokat támogatnak, amelyekkel be lehet vezetni a nemzetközi oktatást célzó nemzeti megközelítéseket, figyelembe véve az etikai és humanisztikus értékek tanítását. Ezt egységesített stratégiákkal lehet megvalósítani, amelyek a közös tantervek, tankönyvek, tanárképző programok stb. kölcsönös elfogadására épülnének minden területen, minden tantárgyban, az integrált nevelési rendszer minden szintjén." (Finnish National Commission for UNESCO, 1986, 10. o.) Más részt vevő országok kisebb érvényességi körű tervezetek kidolgozására fordították figyelmüket, azokra, amelyek a nemzetközi béke és megértés szempontjából különösen fontos etikai és humanisztikus értékek oktatását mozdítják elő.

Bár a beszámolóknak e nagyon érdekes kötetében találunk néhány olyan jelentést, amely azt sugallja, hogy a nemzetközi megértést célzó nevelés-oktatás a tantervekben nem jut megkülönböztetett pozícióhoz, mégis el kell ismernünk, hogy sok okunk van a reményre. A nevelés-oktatás céljai egybeesnek az európai népek törekvéseivel.

Folytathatnánk az uralkodó elképzelések, meghatározó törekvések és prioritások listáját. Ahogy az ember mobilitása növekszik, elkerülhetetlen, hogy az ezzel járó veszélyek is növekednek. Európai gyermekek és fiatalok ezrei szenvednek autóbalesetet minden évben. Sokan hangsúlyozzák ezért a közlekedési oktatás abszolút fontosságát.

A szexuális nevelés fontosságát ma már nem vitatják, jóllehet a "mit", "hány éves korban" és "hogyan" kérdések még mindig tüzes vitákat váltanak ki. Mindannyian tudatában vagyunk a halálos, pusztító AIDS jelenlétének, a szexuális nevelés fontossága tehát rohamosan megnőtt.

Joggal kijelenthetjük: fontos, hogy a fiatalokat megtanítsuk, miként viszonyuljanak a társadalom bizonyos rétegeihez, csoportjaihoz, pl. a legszegényebbekhez vagy a társadalom szélére rekedtekhez, a csavargókhoz, a ci-

gányokhoz, a kéregetőkhöz stb. Ugyanakkor meg kell érteniük viszonyulásukat a mozgássérültekhez és az idősekhez is. Ezen a területen a nevelésnek-oktatásnak tehát még fontos feladatokat kell ellátnia.

Hölgyeim és Uraim!

Valószínű, hogy az emberi törekvések és gondolatok listája kimeríthetetlen. A mi kérdésünk azonban az, hogy vajon a formális oktatás képes-e ellátni ezeket a feladatokat? Ha nem, melyek azok a nevelési célok, amelyeket az iskola, a nevelés eme fő intézménye meg tud valósítani, és melyek azok, amelyeket más intézményekre kell bízni? A válaszok nem könnyűek, kiváltképp most, hogy az oktatás nagyon sajátos helyzetbe került.

Egyrésztől, a közvélemény azt követeli meg az oktatástól, hogy egyre magasabb tudományos elvárásoknak tegyen eleget. Érezzük Európában az olyan amerikai jelentések hatását, mint az "Educating Americans for the 21st Century" (Az amerikaiak nevelése a 21. század számára) vagy a "A Nation at Risk" (Egy veszélyeztetett nemzet), amelyek megerősítették azok pozícióit itt, Európában, akik azt követelik, hogy a formális oktatás több időt szenteljen és magasabb követelményeket állítson a matematika, a technika és a modern nyelvek stb. tanításával szembe. Az üzleti világ és az egyetemek elvárják az általános és a középiskolai oktatástól, hogy egyre magasabb szintet hozzanak az említett területeken.

Másrésztől azonban, számos nyugat-európai országban a hatóságok jelentősen beavatkoztak abba, hogy milyen körülmények között folyják az iskoláztatás. Jelentős mértékben csökkentették például az oktatási napok számát az utóbbi 50 év során. A kötelező oktatásra vonatkozó törvény szerint Belgiumban a húszas években az iskoláknak 460 napot kellett oktatniuk; az elmúlt iskolai évben ez 327 fél nap volt, Franciaországban pedig csak 317 fél nap. A legtöbb európai országban manapság az általános iskolák tanóra-periódusa átlagosan évi 1000 (Rythmes scolaires et sport à l'école, 1988). A gazdasági krízis eredményeként számos rendelet született, amelyek jelentős mértékben korlátozzák az iskoláztatás lehetőségeit. Kevesebb a pénz az iskolaépületekre és felszerelésekre, csökkentik a költség- és bértömeget, növekedik az egy tanárra jutó tanulók száma.

Tisztelt Elnök Úr! Hölgyeim és Uraim!

A nevelés-oktatás multifunkcionális tevékenység. Embereket kell képeznie jól meghatározott feladatok elvégzésére, elő kell segítenie az egyének és csoportok emancipációját, értékeket és normákat kell a soron következő generációknak átörökítenie, ugyanakkor ébren kell tartania az emberekben azt a szándékot, hogy a kívánatosnak tartott társadalmi változásokat cselekvően

hozzák létre. Látható, hogy a nevelés céljai sokoldalúak; közülük valamennyi a jövőbe tekint, még akkor is, ha nem tudhatjuk pontosan, milyen lesz az a jövő. Csak feltételezéseink lehetnek arról, hogy milyen lesz az emberiség jövője. A nevelés és oktatás céljainak nagy része előretekinthető feltételezésre, vágyakra, a közelmúlt fejleményeiből a jövőre vonatkozó kivetítésekre épül. Következésképpen, úgy véljük, hogy az a leghelyesebb, ha azokat az etikai értékeket hangsúlyozzuk, amelyek időtlenek.

Azt javaslom, hogy amikor a nevelés céljairól beszélünk, vitatkozunk, mindig tartsuk szem előtt a következő kérdéseket: "Mit szeretnénk, milyen emberekké váljanak gyermekeink és unokáink?" és "Mit szeretnénk, milyen világban, milyen földön éljenek az utánunk következő generációk?".

Remélem, a mostani 13. CESE konferencia világos válaszokat kínál ezekre a kérdésekre.

#### IRODALOM

- Altbach, P. & Kelly, G.: New Approaches to Comparative Education. Chicago, 1986.
- Bell, D.: The Coming of Post-Industrial Society. New York, 1973.
- King, E.: Education for Uncertainty. London, 1979.
- Finnish National Commission for UNESCO, Education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms through the teaching of ethical and humanistic values. Juväskylä, 1986.
- Lê Thành Khôi: Toward a General Theory of Education. = Comparative Educational Review XXX/1., 12–29. 1986.
- Neave, G.: Cross-national Collaboration in Higher Education: New Initiatives in European Community Policy. = Compare XVII/1., 53–61. 1988.
- Pachard, V.: The Hidden Persuaders. New York, 1957.
- Röhrs, H.: Frieden — eine pädagogische Aufgabe. Braunschweig, 1983.
- Rossello, P.: Les précurseurs du Bureau International d'Éducation. Genève, 1943.
- Rythmes scolaires et sport à l'école. = Cahiers de l'éducation Nationale, avril 1988. No. 64. 7–8.
- Simon, F. & Van Daele, H.: The International Teacher's Organizations before World War II. In: Komlósi, S. (ed.): History of International Relations in Education. Vol. II. 206–217. Pécs, 1987.
- Touraine, A.: Le société post-industrielle. Paris, 1969.
- Van Daele, H.: Edward Peeters and the International Review "Minerva". = Journal of International Comparative Education I/1. 8–29. 1986.

Fordította: Komlósi László