

telmezési keretet kapunk ahhoz a tizenegy esettanulmányhoz, amelyek jó része a Pittsburghi Egyetem doktori programja keretében vagy ahhoz kapcsolódva készült, s amelyek oktatási reformokról számolnak be Ausztráliától Mexikóig vagy Nicaraguáig, az Elefántcsontparttól vagy Tanzániától Izraelig.

Nekünk bizonyára Darvas Péter tanulmánya a legfontosabb (*Perspectives of Educational Reform in Hungary*). Darvas, miután tájékoztatja az olvasót a hazai művelődéstörténet fő eseményeiről 1777 és 1945 között, rátér a Kádár-rendszerre, ahol bizony sok ismerőssel és ismert szállóigével (köztük egy-két máig élő politikai mítoszsal is) találkozunk. A lényeg azonban ezután következik. A szerző a szakértők és az oktatásügyi irányítók mellett új szereplőként a formálódó politikai pártokat jelöli meg.

Programjaik bemutatása talán kissé halványabbra sikeredett, mint arculatuk leírása. Nem utolsó sorban azért, mert maguk a pártok sem fogalmaztak világosan eltérő programokat (tegyük hozzá: ma sem fogalmaznak meg). Így aztán Darvas Péter sem tehet mást, mint hogy a szabad demokraták liberalizmusát állítja szembe a fórumosok nemzeti nevelésével. Sajnos – de hát ilyen az élet –, mennél aktuálisabb az ilyen politikaelemzés, annál mulékonyabb. A szerző helyesen veszi észre, hogy az MDF oktatáspolitikusai a nemzeti identitást keresték a tantervfejlesztésben. Most már csak azt kellene hozzátenni, hogy ez a centralizáció, bizony, egyáltalán nem konzervatív koalíciós sajátosság volt, hanem egyfajta „globális tendencia”. Bizony, begyűrűzött hozzánk is, bár népileg késve, a NAT, az implementáció, sőt a középiskola általánossá tétele formájában.

Nem véletlenül, teszi hozzá az, aki Ginsburg és Cooper záró tanulmányát is elolvassa (*Educational Reform, the State and the World Economy*). A szerzők ugyanis tanulságosan mutatnak rá, hogy napjainkban egyszerre két folyamat zajlik a nemzeti oktatási rendszerekben, két reform. Egyre hangsúlyosabbá válik az intézmények és a helyi irányítás fontossága – miközben mind kifejezettebb lesz országos szinten a centralizáció. „Ez a komplex stratégia – a felelősséget a helyi-iskolai szintre delegálni, miközben a döntéshozó hatalom a kormány szintjén összpontosul – talán azzal a törekvéssel magyarázható, hogy a reform kudarcáért az iskolákat és a helyi közösségeket lehessen vádolni.” (383. l.) Ezt nem a recenzens mondja, hanem Ginsburg. *(Ginsburg M. B. [ed.] Understanding Educational Reform in Global Context: Economy, Ideology, and the State. New York, London, Garland Publishing Inc., 1991.)*

Kozma Tamás



ENCIKLOPÉDIA AZ OKTATÁSI RENDSZEREKRŐL

Titkos lexikon- és enciklopédia-rajongók számára (akik tehát nem nyers pillanatnyi és praktikus érdekből, nem is recenzioírás céljából ütnek fel egy-egy hasznos kézikönyvet, hanem pusztán szórakozásból szédülnek bele az ismeretek különböző mélységei és szövevényei felé elcsábító vaskos könyvekbe), tehát: sok idővel és játékos elmével rendelkező olvasóknak ajánlom elsősorban a Pergamon Press 1105 lapos kiadványát. Nem mintha nem lenne tele a könyv hasznos, praktikus és gyorsan alkalmazható ismeretekkel, hanem azért, mert ennél sokkal több is van benne. (Mint minden jó kézikönyvben, persze.)

A Hamburgi Egyetem tudós professzora, a Magyarországon is ismert és a Magyarországot is ismerő T. Neville Postlethwaite szerkesztésében immár második kiadásban megjelenő enciklopédia egy még nagyobb vállalkozásból nőtt ki. 1985-ben jelent meg először a csaknem 15 000 címszót tartalmazó, 12 kötetes nemzetközi pedagógiai nagylexikon (*The International Encyclopedia of Education*, főszerkesztői: T. N. Postlethwaite és Torsten Husén), s ennek gazdag anyagából nyerték az összehasonlító pedagógia szaktudományát, valamint a világ 159 országának oktatási rendszerét bemutató tematikus kézikönyvet, az 1988-ban *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education* címen megjelent kötetet. Amikor a nagylexikon második, javarészt teljesen újrafirt kiadása 1994-ben megjelent, logikusnak és időszerűnek látszott a „szellemi kisöccs”, a nemzeti oktatási rendszereket bemutató kötet új kiadása.

A szerkesztők az összevethetőség valamint a különböző nagyságú és eltérő fejlettségű országok közti teljes esélyegyenlőség biztosítása érdekében a szócikkek egységes szerkezetűjára vonatkozólag részletes, kilenc oldalas eligazítást és mintaszócikket küldtek a szerzőknek, szigorú terjedelmi korlátot (60 000–65 000 szó) szabva számukra. A szerzők felkérése „hivatali úton”, az egyes országok oktatási minisztériumain keresztül történt. A gondos előkészítés ellenére sem sikerült azonban a teljeskörűséget megvalósítani; volt, ahol csak a főhatóságok nemtörődomsége, volt, ahol viszont komolyabb akadályok (polgárháborúk, országok széthullása) tornyosultak a lexikonszerkesztők elé. Így aztán az 1988-as 159 országból 1995-re már csak 152 maradt megközelíthető a szerkesztők számára. Pedig az országok száma – jórészt a mi közép- és dél-európai térségünk átrendeződéseiből ill. a volt Szovjetunió széthullásából fakadóan – még nőtt is az elmúlt időszakban. A polgárháború sújtotta délszláv térségből mégis csak Szlovénia oktatásügyéről olvashatunk. A volt szovjet tagköztársaságok mai oktatási rendszereiről a lexikon kívánalmainak megfelelő leírással csak Oroszország, Észtország, Lettország és Litvánia jelentkezik lapzártáig. Cseh-szlovákia felbomlása az oktatásügyi enciklopédia által is dokumentálhatóan simábban zajlott: az új kiadásban a Cseh Köztár-

saság és a Szlovák Köztársaság oktatásügyéről is teljes és átfogó szócikket olvashatunk. Némely országok csak a nevüket veszítették el (ill. nyertek újat), pl. hiába is keresnénk Burmát, az új kiadásban már csak zárójeles megjegyzés utal rá a Myanmart címszó alatt.

Az egyes országok nevük ABC-rendjében követik egymást a vaskos könyvben, ám a lexikon igazi posztmodern műfaj: minden olvasó összerakhat belőle magának annyiféle világot, amennyit csak akar. Élhet például már kezdet kezdetén azzal a gyanúval, hogy nem egészen mindegy, gazdag vagy szegény országgal áll-e szemben. S ha a szócikkek első alfejezetéből, az országról szóló általános háttérinformációkból a gazdasági adatok alapján egymáshoz keresgél pl. szegény országokat (többségükben fejlődő, afrikai országokról lesz szó), egész más fényben tűnik föl kötetünk voltaképpeni tárgya: az oktatási rendszer maga. Mert pl. a 9,5 milliós lakosú nyugat-afrikai Burkina Faso francia mintájú iskolarendszeréről, a tanulók előfejlesztésének rendjéről, netán a honi neveléstudományi kutatások helyzetéről szóló információkat is máshogy látjuk, ha kezdet kezdetén tudatosítjuk: a lakosság több mint fele 15 éven aluli, s az iskolakötelesek egyharmadánál is kevesebben iratkoznak be az elemibe. Vagy másként közelítünk a 88,5 milliós Nigéria egységes állami oktatási rendszeréhez, ha nem feledjük: az országban ez idő szerint 394 különböző nyelvet beszélnek, melyek többségének nincs is frott változata.

De tesztelhetjük egyéb feltevéseinket is: pl. hogy a szovjet rendszer s ezzel a kétpólusú világ összeomlása, egyfajta poszt-jóléti, racionálisabb, az anyagi javak szükségére jobban ráébredő világ formálódása tetten érhető a világ oktatási rendszereinek mai fejlődésében is. S valóban: mi másnak tulajdoníthatnánk azt a jól kivethető tendenciát, ami a szócikkek 3., az országok oktatási rendszereit, iskolastruktúráit bemutató alfejezeteinek szisztematikus olvasgatása során elénk tárul, miszerint az utóbbi években nagyon sok helyen iskolaszervezeti reformot hajtottak végre, s eltűnőben van a hosszú (pl. a nyolcévfolyamos) alapképzés és az arra épülő középfok; s helyébe lép az amerikai (vagy finomabban: euroatlanti) világot idéző hármas tagoltságú (többnyire: 6+3+3), elvben szelektívebb iskolaszervezet? Bizony, bizony, még az 1,3 milliós lakosságú Botswana is fontolgatja, hogy a közeljövőben áttér a 6+3+3-as szervezetre. Persze, vannak, akik ellene menetelnek a tendenciáknak: a világ egyik legszegényebb országaként leírt Szudánban éppen most (1991-ben) tértek át a korábbi 6+3+3 iskolaszervezetről a 8+3-ra. És persze, rendületlenül tartják magukat a fejlett nyugat- és észak-európai oktatási rendszerek a maguk hagyományos és többnyire igen szövevényes iskolaszervezetükhöz, amelyekben náluk a korosztály többsége igen sokáig bennmarad ill. ahová a felnőttképzésben bármikor visszatérhet.

Részben a pragmatikusabb amerikai világ sodró hatását gyaníthatjuk a tanulói eredményérések, vizsgák, iskolai tesztek rohamos és világméretű terjedése mögött is (és talán

a tanulói eredményérés egyik legismertebb szaktekintélyeként számon tartott főszerkesztő személyes szakmai elkötelezettségét is tükrözi, hogy a szócikkek önálló alfejezetben – a 9.-ben – taglalják a tanulói eredményérés, értékelés és kutatás honi állapotát). A bangladeshi vizsgafejlesztési bizottságtól az indonéziai tantervfejlesztési központot át a zimbabwei oktatási minisztérium oktatástervezési és értékelési egységéig sokféle intézmény és szakértő fáradozik olyan módszerek kidolgozásán, amelyek mérhetőbbé, és ezen keresztül eredményesebbé tehetik az oktatást. Maga a teljesítménykényszer persze nem minden oktatási rendszer működésében olyan meghatározó hajtóerő, mint pl. az ázsiai országokban. Az már nagyrészt nálunk is jól ismert, hogy milyen meghatározó szerepe van a szigorú érettségi vizsgának a japán fiatalok életében. Arról viszont bizonyára kevesebben tudnak, hogy milyen bonyolult szűrővizsgák rendszerén keresztül kell pl. a szingapúri fiataloknak igen szelektív iskolarendszerükben előre haladniuk ahhoz, hogy korosztályuknak az elméleti tárgyakban és a nyelvtudásban legkompetensebb felső 10%-ába bejussanak.

Sok apró érdekességet, hasznos tudást, további tájékozódást ígérő szakirodalmat talál az az olvasó, aki eljut a könyvtárba (maga könyvespolcra nemigen ajánlhatom, sajnos, a borsos árú kiadványt), és kézbe veszi az oktatási rendszerek e legfrissebb enciklopédiáját. Megtudhatjuk pl., hogy a 200 szigeten fekvő, 213 ezer lakosú Maldív szigeteken két önálló iskolarendszer is működik: egy hagyományos, informális jellegű (többnyire magánháznál folyó), főként a vallási ismereteket (a Korán tanításait), valamint alapvető írás-olvasási és számolási ismereteket nyújtó falusi, emellett pedig modern, angol rendszerű városi iskolarendszer, s a kettős működés eredményeként a lakosság 95%-a írástudó. És megnézhetjük e világtükörben önmagunkat is a Báthory Zoltán által írt bölcs és alapos Magyarország-szócikkből. (T. Neville Postlethwaite [ed]: *International Encyclopedia of National Systems of Education*. 2. ed. Oxford-New York-Tokyo, Pergamon, 1995.)

Nagy Mária



AZ INTEGRÁLT KÖZÉPISKOLA NYUGAT-EURÓPAI KÍSÉRLETEI

Meglehetősen nehéz ma új kiadású könyvet találni nyugat-európai iskolaszervezeti változásokról. A nyugati szakma e témában a kelet felé néz, a kelet-közép-európai régió az, amely rég nem látott vehemenciával fordul az oktatás felé, ahol az inflációval egyenes arányban szaporodnak az új strukturális elképzelések és iskolatípusok. Az 1990-es évek köze-