

Románia politikai-diplomáciai és konzuláris kapcsolatainak fejlődése

Románia útja a nemzetközi színtéren megtett első lépésektől napjaink széles körű nemzetközi kapcsolataiig párhuzamos azzal a nehéz és áldozatos harccal, amelyen a román nép a nemzeti állam megteremtéséért, a függetlenségért, új életének megvalósításáért vívott.

A román nemzeti állam létrejötte 1859-ben meghatározó tényezője volt az Egyesült Fejedelemségek nemzetközi tevékenysége növekedésének és a határon túli első román diplomáciai képviselők megteremtésének. Román diplomáciai képviselő alakult Törökországban, Franciaországban, Szerbiában, Angliában, Németországban, s az Egyesült Fejedelemségek nemzetközi helyzetének megszilárdulását azonos szintű diplomáciai kapcsolatok megteremtése követte az Osztrák—Magyar Monarchiával, Oroszországgal, Belgiummal és Olaszországgal.

Miután az 1877—1878-as háborúban sikerült kivívni az állami függetlenséget és szuverenitást, a román diplomáciai képviselőket követségi szintre emelték; ez az ország politikai és gazdasági fejlődésének folyamatát tükrözte, valamint azt, hogy Romániát fokozatosan a nemzetközi jog alanyaként ismerték el. A függetlenségi háború után Románia diplomáciai kapcsolatai állandóan bővültek, újabb államokkal építettek ki kapcsolatokat (Görögország, Hollandia, az Amerikai Egyesült Államok, Spanyolország és Bulgária).

Az első világháború idején Románia öt állammal szakította meg a relációkat, viszont újabb tízzel lépett diplomáciai kapcsolatba. A következő években Románia külpolitikai tevékenységének keretei tovább bővültek. 1922-ben Románia 29 állammal tartott fenn diplomáciai kapcsolatot, 1925—1939 között pedig még nyolc állammal jött létre ilyen reláció: a Szovjetunióval és hét latin-amerikai országgal. 1938 és 1939 között a franciaországi, jugoszláviai, törökországi, lengyelországi és vatikáni diplomáciai missziót emelték nagykövetségi rangra.

Románia 1939-ben 37, a második világháború végén azonban csupán 16 állammal tartott fenn diplomáciai kapcsolatot. A háborút követően újra felvették a diplomáciai összeköttetést számos állammal, s 1947 végén Románia már 26 állammal tartott fenn diplomáciai kapcsolatokat. A királyság megdöntése és a köztársaság kikiáltása egybeesett a román külpolitika aktivizálódásának kezdetével; hazánk 1948-ban, 1949-ben és 1950-ben további nyolc állammal lépett kapcsolatba.

Románia úgy véli, hogy a nemzetközi élet normalizálása, a béke és biztonság megszilárdítása, a széles körű és gyümölcsöző nemzetközi együttműködés megköveteli a kétoldalú kapcsolatok fejlesztését és megerősítését. Hazánk következetesen tevékenykedett és tevékenykedik avégett, hogy kiszélesítse kapcsolatait a szocialista

államokkal, minden más országgal, társadalmi, gazdasági rendszerüktől függetlenül. Románia kapcsolatait minden országgal olyan alapelvekre helyezi, amelyek egyre inkább tért hódítva mind nagyobb jelentőségűek a népek életében: a nemzeti függetlenség és szuverenitás, az egyenjogúság, a kölcsönös előnyök, a belügyekbe való be nem avatkozás, minden állam joga, hogy önállóan döntsön kül- és belpolitikájáról.

Miután Románia 1955-ben belépett az Egyesült Nemzetek Szervezetébe, jelentősen bővültek diplomáciai kapcsolatai. Az 1955—1965-ös szakaszban megkétszereződött azoknak az államoknak a száma, amelyekkel Románia diplomáciai és konzuláris kapcsolatokat tart fenn. Politikai-diplomáciai kapcsolatokat létesítettek 25 állammal, helyreállították a kapcsolatokat Braziliával, Japánnal és Görögországgal.

Hazánk diplomáciai kapcsolatai rendkívül intenzíven fejlődtek a IX. pártkongresszus után, annak következtében, hogy Románia egyre erőteljesebben hallatta szavát nemzetközi síkon, és mindinkább aktivizálódott külpolitikája. Beszédesebb tény, hogy az RKP IX. és X. kongresszusa között, vagyis alig négy év alatt, 30 állammal hoztunk létre diplomáciai és konzuláris kapcsolatokat. Ugyanebben a periódusban Románia 11 diplomáciai és konzuláris, kereskedelmi képviselőtet nyitott külföldön, Bukarestben pedig öt állam létesített diplomáciai képviselőtet.

Pártunk és államunk állandóan arra törekszik, hogy szélessítse az ország diplomáciai kapcsolatainak kereteit. Ez 1970-ben abban is megnyilvánult, hogy kapcsolatot teremtettünk két olyan földrajzi övezetben levő állammal, amely övezetekkel kevésbé voltak kiépítve kétoldali kapcsolataink: Kamerunnal (Fekete-Afrika) és Costa Ricával (Közép-Amerika).

Románia politikai-diplomáciai és konzuláris kapcsolatainak köre felöleli a világ minden részében levő államok többségét. Románia Szocialista Köztársaság jelenleg 97 állammal tart fenn diplomáciai és konzuláris kapcsolatokat, ezek közül 94-gyel nagykövetségi, eggyel (Brazília) követségi, Spanyolországgal konzuláris-kereskedelmi, San Marinóval konzuláris szinten. Hazánk tehát diplomáciai és konzuláris viszonyban áll a világ független államainak több mint 70 százalékával, az ENSZ tagállamainak mintegy 75 százalékával.

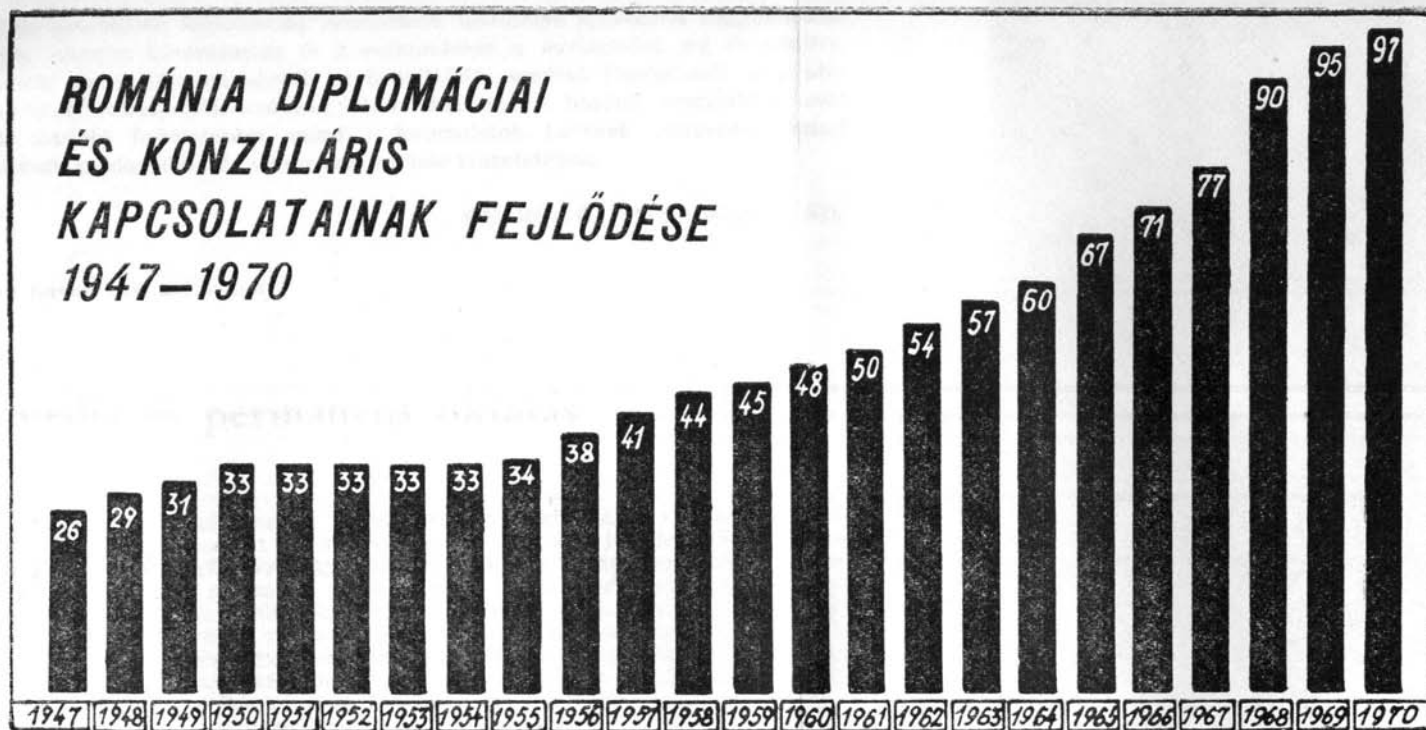
Országunk diplomáciai és konzuláris kapcsolatainak számbeli növekedése azt a törekvést is illusztrálja, hogy Románia minden földrajzi térséggel kapcsolatokat teremtsen. Hazánk kapcsolatban áll 26 európai, 29 ázsiai és óceániai, 29 afrikai s 13 észak- és dél-amerikai állammal.

Romániának ugyanakkor négy állandó képviselője van: kettő az Egyesült Nemzetek Szervezete (New York és Genf), egy az UNESCO (Párizs), egy pedig az AIEA (Nemzetközi Atomenergia Ügynökség) mellett (Bécs).

Románia jelenlegi kétoldalú nemzetközi kapcsolatainak eddig nem ismert méretei igazolják a párt és a kormány külpolitikájának helyességét és aktív jellegét, rendkívüli dinamizmusát, hazánk tekintélyét, amelynek a nemzetek közösségében örvend, arra irányuló törekvésünket, hogy a megértés, barátság és együttműködés viszonyait fejlesszük a világ minden népével.

Jelenleg a velünk diplomáciai vagy konzuláris kapcsolatban levő országok 57 százalékában állandó román képviselőlet működik. A Romániával diplomáciai vagy konzuláris kapcsolatban levő államok közül 45 létesített diplomáciai képviselőlet Bukarestben. Figyelemre méltó, hogy 1970-ben egyes fekete-afrikai államok is létrehozták minálunk első diplomáciai képviselőletüket: a Közép-afrikai Köztársaság és Kongó (Kinshasa) nagykövetségét.

ROMÁNIA DIPLOMÁCIAI ÉS KONZULÁRIS KAPCSOLATAINAK FEJLŐDÉSE 1947-1970



1947 végén Romániának a következő államokkal voltak diplomáciai kapcsolatai:

1. Uruguay
2. Magyarország
3. Szovjetunió
4. Törökország
5. Amerikai Egyesült Államok
6. Svédország
7. Lengyelország
8. Norvégia
9. Luxemburg
10. Jugoszlávia
11. Olaszország
12. Irán
13. Franciaország
14. Finnország
15. Svájc
16. Dánia
17. Csehszlovákia
18. Bulgária
19. Belgium
20. Ausztria
21. Argentína
22. Nagy-Britannia
23. Albánia
24. Hollandia
25. Egyiptom
- Vatikán¹

1948

26. Izrael
27. India
28. Koreai Népi Demokratikus Köztársaság

1949

29. Német Demokratikus Köztársaság
30. Kínai Népköztársaság

1950

31. Indonézia
32. Mongol Népköztársaság
33. Vietnami Demokratikus Köztársaság

1955

- Szíria²

1956

34. Izland
35. Burma Szudán²
36. Görögország

1957

37. Jemen
38. Etiópia
39. Ceylon

1958

40. Afganisztán
41. Irak
42. Guinea

1959

43. Japán

1960

44. Mali
45. Ciprus
46. Kuba

1961

47. Brazília
48. Ghana

1962

49. Marokkó
50. Laosz
51. Dahomey
52. Algéria

1963

53. Tunézia
54. Kuwait
55. Kambodzsa

1964

56. Tanzánia
57. Sierra Leone
58. Pakisztán

1965

59. Szomália

1966

60. Szenegál
61. Urundi
62. Mauritánia
63. Libanon
64. Jordánia
65. Chile
66. Venezuela
67. Nigéria
68. Kongó (Kinshasa)
69. Kongó (Brazzaville)

1967

70. Spanyolország (kereskedelmi-konzuláris kapcsolatok)
71. Singapore
72. Elefántcsontpart
73. Kolumbia
74. NSZK
75. Kanada

1968

76. Felső-Volta
77. Közép-afrikai Köztársaság
78. Nepal
79. Zambia
80. Kenya
81. Dél-Jemen
82. Burundi

1969

83. Málta
84. Ausztrália
85. Malgas Köztársaság
86. Ecuador
87. Peru
88. San Marino (konzuláris kapcsolatok)

1970

89. Uganda
90. Malaysia
91. Uj-Zéland
92. Dél-Vietnam Ideiglenes Forradalmi Kormányzata
93. Niger
94. Csád
95. Bolívia

1970

96. Kamerun
97. Costa Rica

1 A kapcsolatok 1950-ben megszakadtak.

2 Köztudomású, hogy 1969-ben Szíria és Szudán megszakította diplomáciai kapcsolatait Románia Szocialista Köztársaságával.

Románia Szocialista Köztársaság nemzetközi tekintélye állandóan nagyobbodik, külpolitikája, amelyet határozottan és következetesen a nemzetközi jog és erkölcs, a méltányosság és az államok közötti együttműködés vezérel, függetlenül azok társadalmi-politikai rendszerétől, kedvező feltételeket teremt hazánk nemzetközi kapcsolatainak további fejlesztésére, mind e kapcsolatok körének szélesítése, mind pedig tartalmuk gazdagodása és változatossá tétele tekintetében.

GEORGE G. POTRA — A. VASIU

Megjelent a *Lumea* 356. számában

Mass media és permanens oktatás

Jó két évtizeden át az iparilag fejlett országok oktatásügye látványos eredményeket ért el. Mind abszolút számokban, mind nemzeti jövedelmükhöz viszonyítva ezek az országok évről évre egyre többet költöttek oktatási célokra, s a tantermek és tanítási eszközök számának növelésével arányosan (sőt, gyakran az arányt felborítva) nőtt a tanulók és a főiskolai hallgatók száma. Az Egyesült Államok például az első világháború végén nemzeti jövedelmének még csak másfél százalékát fordította oktatásra, az utóbbi években viszont a közben tetemesen megnőtt nemzeti bevételnek már hat százalékát költi a nevelő intézmények fenntartására és fejlesztésére (*The Economics of Education*. New York, 1966).

Nem kisebb arányban növekedtek az oktatási költségek a nyugat-európai államokban sem; a főiskolai hallgatók száma az elmúlt 8—10 évben megkétszereződött, és az emelkedő irányzat előreláthatóan tovább tart. Nem kétséges, hogy a diákok számának rohamos emelkedésében szerepet játszott a második világháborút követő nagy „baby-boom” — a születési többlet. Angliában például a 18 évesek száma az 1958. évi több mint 600 000 főről 1968-ban közel 1 millióra emelkedett (W. Kenneth Richmond: *The Teaching Revolution*. London, 1969). De a közép- és főiskolák példátlan vonzóereje mindenekelőtt a tudományos-műszaki forradalom támasztotta fokozódó szakember-szükségletnek tulajdonítható. Csak a nagy szakember-kereslet teszi indokolttá például azt, hogy az Egyesült Államokban ma már a 18—21 éveseknek több mint a fele jár felsőfokú iskolába.

Ezzel szemben, különösen Nyugat-Európában, a diákság túlnyomó többsége még a legutóbbi években is a kiváltságos osztályok fiainak soraiból került ki, azok közül, akiket arra szántak, hogy a társadalmi élet nem termelő ágazataiban játsszanak vezető szerepet. Ennek a vezetőrétegnek az igényeihez, az ízléséhez alkalmazkodott a közép- és főleg a felsőoktatás egész felépítése. A nem termelő nevelés céljait szolgálták az iskolai programok, a tanítási módszerek, az „elit-szemléletet” tükrözte az iskolák értékelési rendje. S ez a szemlélet érvényesült azután is, hogy a gazdasági élet sürgető követelésére szélesre tárták a különböző fokú iskolák kapuit a fiatalság tömegei előtt. A gyorsan növekvő pénzügyi alapok egyre nagyobb számú diák oktatását tették lehetővé, a befektetéshez viszonyított „termelési” eredményt, az „input-output”-ot pedig a diplomák megnövekedett számával mutatták ki. Az oktatás szerkezete, módszerei, programja, értékelési rendje azonban lényegében változatlan maradt, vagy ha módosult is, ha beiktattak is egyes műszaki tárgyakat a tantervekbe, a változások semmi esetre sem tartottak lépést a gazdasági élet rohanó ütemével. Ennek következtében a diplomák egyre kevésbé feleltek meg a gazdasági élet követelményeinek. Az állások számos esetben betöltetlenek maradtak (ennek a gazdasági élet vallotta kárát), a fiatal értelmiségi munkaerőnek viszont egyre nehezebben sikerült *megfelelően* elhelyezkednie.

A diákok félteni kezdték jövőjüket; az aggodalomra megvolt minden okuk. Az ismert politikai indítékok mellett elsősorban ebben az aggodalomban kereshetjük az utóbbi évek diákmozgalmainak egyik fő rugóját.

A diákmozgalmak döbbsentették rá az illetékeseket arra, hogy a látványos fejlődés ellenére valami nincs rendben az oktatás terén. „Az oktatási rendszerek — mutat rá Raymond Poignant — történelmünk során gyakran kerültek válságba és minden időben a társadalom kellett hogy rákényszerítse őket a fejlődésre. Az oktatás periodikusan szükségessé váló átszervezése időnként felújítja a klasszikus és modern irodalom híveinek a XVII—XVIII. században lezajlott elkeseredett vitáját“ (*Le Monde Diplomatique*, 1970. 194*). Napjainkban azonban ennél lényegesen többről van szó. Philipp H. Coombs angol pedagógiai szakember abban látja a válság lényegét, hogy „míg 1950 és '70 között a tudomány világában, a technikában, a gazdasági életben, a demográfiában és a társadalmi viszonyokban forradalmak és robbanások — minőségi változások — mentek végbe, addig az oktatás lineárisan, vagyis pusztán mennyiségileg fejlődött“.

A válság — ebben mindenki egyetért — reformokat tesz szükségessé. S bár lassan és nehézkesen, de mindenféle kísérletek történnek, hogy hozzáidomítsák a nevelésügyet a gazdasági és társadalmi dinamizmus követelményeihez. De nem kevés az akadály és a fékező erő. A modern taneszközök — a mass media — bevezetése az iskolákban lassabban halad a kellesténél; sokfelé nem ismerik még fel a tömeghírközlő eszközök alkalmazásából adódó előnyöket, másutt viszont nem figyelnek fel arra a veszélyre, amely a modern tanítási módszerek és a hírközlési technika elterjedésével jár együtt. Sokat beszélnek napjainkban a „permanens oktatás“-ról mint a gyorsan változó társadalmi-gazdasági körülmények között élő ember dinamikus integrációjának egyik jövőbeni biztosítékáról. Ha mindkettő — vagyis a mass media bevezetése és a permanens nevelés megvalósul —, egyrészt mutáció következhet be az emberi szellem jelenlegi struktúrájában, másrészt forradalmi változások mehetnek végbe az emberi tevékenység megszervezésében: elmosódnak a határok az iskola, a munka és a pihenődő között. A mass media és a permanens oktatás, a lélektan terén elért újabb eredményekkel együtt, gyökerelesen megújíthatja mind a jelenlegi iskola szervezetét, mind az oktatás tartalmát. Sokan, nem ok nélkül, aggodnak az emberi szellemért, melyet születéstől fogva „elektronok táplálnak és vizuális információk bombáznak“.

Kézműves iskola vagy nevelő-üzem?

Amikor korszerű oktatásról beszélünk, elsősorban az audio-vizuális eszközök: tanítógépek, számológépek, autotűtorok, hanglemezek, filmek iskolai alkalmazására gondolunk. Henri Dieuzajde szerint az iskola nem maradhat meg továbbra is a „kézművesség“ szintjén, hanem gazdasági és pedagógiai haszonmutatókban kifejezhető termelő üzemmé kell válnia. Ezt — szerinte — csakis a korszerű taneszközök fokozottabb felhasználásával lehet elérni. „Megengedheti-e magának az oktatás — veti fel a *Le Monde Diplomatique* — azt a fényűzést, hogy továbbra is várjon az új eszközök és módszerek bevezetésével? Mindenfelé szüntelenül hangoztatják az újítások szükségességét, ám amikor a bevezetésükre kerül sor, az első nehézség után megtorpannak és visszarettennek további alkalmazásuktól ahelyett, hogy elmélyítenék őket. Valami olyasféle történik, amit Chesterton mondott az erényről: nem arról van szó, hogy megpróbálták és nehéznek találták, hanem arról, hogy nehéznek találták és ezért meg sem próbálták.“

Az audio-vizuális eszközök, bár sokfelé vezettek látványos eredményre, valóban nem terjednek olyan gyorsan — különösen az európai iskolákban —, ahogy arra szükség volna. A baj a költségekkel és a tanárok „konzervativizmusával“ magyarázható. François Viallet szerint, ha minden katedrát korszerű taneszközökkel látánának el, az egy diák/óra-ra eső költség a jelenlegi 4—5 frankról 8—10 frankra ugrana, s emellett az új eszközök maradéktalan kihasználása sem lenne szükség-szerűen biztosítva. Ugyanakkor minden tanárt külön meg kell győzni a modern taneszközök hasznáról. Amin egyébként nem is lehet csodálkozni. „Álmunkban sem jutna eszünkbe — írja W. A. Deterline (*Audio-Visual Communication Review*,

* A *Le Monde Diplomatique* 1970. májusi számát a Nemzetközi Nevelési Évnek szánta, és kiváló francia, angol és amerikai szakemberek tanulmányait közli. A továbbiakban forrásmegjelölés nélkül adott idézetek ezekből a tanulmányokból származnak.

1965. 4) —, hogy azt mondjuk egy orvostanhallgatónak: nézd, ez itt egy sphygmenometer. Alig tudunk róla valamit, nem ismerjük, hogyan kell használni és mire jó. Dehát neked is van intuíciód, valamire majd csak használod... Pedig a tanárokkal éppen ezt csináljuk. Nem készítjük fel őket a korszerű technológiára. Nem fejlesztjük ki bennük a mass mediák legjobb felhasználásához szükséges készséget. Nem szabunk meg pontos célokat, nem adunk eljárási utasításokat, technikai útmutatást.“ A modern híradástechnikai eszközök aligha terjedhetnek el tömegesen és vezethetnek jó eredményre az iskolákban addig, amíg gyökeresen nem változtatnak a tanárképzésen és az azt megelőző iskolai nevelőmunkán. A műszaki és matematikai „minimum“-ra (és ez a *minimum* nem is olyan kicsi!) a biológia- vagy történelemtanárnak is szüksége van. Az ún. természettudományos és human kultúrának a közeljövőben valahol szükségszerűen találkozni kell. Lehetetlenség, hogy a műveltség alsó határát jelző vonalat a jövőben is úgy vonjuk meg, hogy tesszem azt, Proust vagy a szecesszió vagy valamelyik történelmi család-név cs-nek ejtendő ch-ja fölötté legyen, egy egyszerű differenciál-egyenlet vagy egy villamos rövidzárlat megjavítása viszont alatta. Ugyanakkor időszerű volna felülvizsgálni az oktatási célokat szolgáló televízió-adások programját is. Amíg a tévé képernyőjén pusztán az előadást tartó tanárt látjuk, amíg az arra hivatottak nem ismerik fel, hogy a *tanítás képe nem azonos magával a tanítással*, nem várhatunk jó eredményeket az ilyen oktatástól. Rövidesen talán rájönnek erre, és az előadó arcképe helyett a képernyőn vizuális modellek, gyakorlatok, cserépszerűen egymáshoz kapcsolódó kontroll-feladatok jelennek meg.

Párhuzamos nevelés — kétféle ismeret

Ma már senki sem tagadja, hogy a nevelés törvényes formájával, az iskolai neveléssel párhuzamosan (sőt gyakran azt keresztezve) egy másik nevelési forma is érvényesül: a tömeghírközlő eszközöké.

Amikor információról beszélünk, a szónak mindkét értelmére gondolunk. Információ minden *hír*, amit politikai, gazdasági vagy társadalmi téren megtudunk és amit a lapok, a rádió, a tévé, a filmhíradók, plakátok, fényreklámok terjesztenek, és információ minden jelentéssel bíró jelzés, amely összességében a tudományt alkotja. Ha elismerjük az MMC (Mass Media of Communications) nevelő-funkcióját, márpedig lehetetlen nem elismerni, akkor „az MMC oldaláról nézve — írja Jacques Elul — meg kell kérdőjeleznünk az egész felsőoktatási rendszert mint idejétmúltat, mind tárgyát, mind módszereit illetően“. A kétféle ismeret ugyanis: az egyik, melyet az iskola, a másik, melyet az MMC terjeszt, merőben különböző, sőt bizonyos szempontból ellentétes. Az előbbi program alapján áll, vagyis szisztematikusan, rendszerezve és progresszíven adja elő az ismereteket, de ezek az ismeretek — az MMC tájékoztató szolgálatával összehasonlítva — élettelennek, időszerűtlennek, a valóságtól elrugaszkodottnak tűnnek. Ezzel szemben a tömegtájékoztató eszközök híryanagából teljességgel hiányzik a rendszer; az így kapott információk találmokra jutnak el hozzánk, gyakran csak egy-egy cím, egy-egy mondat, kép ragadja meg a figyelmünket.

Mindebből azt a következtetést lehetne levonni, hogy a tömegkommunikációs eszközök kedvező nevelőhatást elsősorban a társadalomnak arra a rétegére fejtenek ki, mely részt vett a törvényes formájú nevelésben, vagyis az iskolázott rétegre. Szemléltetően ábrázolja ezt egy 1966-os franciaországi felmérés. Eszerint a csak elemi iskolát végzett fiatalok ugyanolyan számban olvasnak újságot, mint a középiskolát vagy az egyetemet végzettek. De míg az előbbieket kizárólag a „vegyes hírek“, a divatrovat meg a horoszkóp érdekli, az utóbbiak elolvassák a politikai és kulturális rovat cikkeit is. Egy másik, 1963. évi felmérés szerint a múzeumok látogatóinak túlnyomó többségét azok alkotják, akiket az iskola már „megtérített“ a kultúrának. A múzeumlátogatók mindössze 9 százalékának nincs semmiféle iskolai végzettsége (ezeknek is háromnegyed része iskolás), 31 százaléká érettségizett, 24 százaléká pedig egyetemi végzettségű, jöllehet az érettségizettek és az egyetemet végzettek arányszáma nem volt nagyobb a felmérés időpontjában az összlakosság 7 százalékánál.

Milyen szerepe van az MMC-nek az értelem fejlesztésében? „A modern információs eszközök — állapítja meg Jacques Elul — nemcsak az ismereteket fokozhatják, hanem ami az értelem jövője szempontjából fontosabb: növelhetik a fogékonyságot.“

A történelem során az ember fogékonysága alkalmazkodott természeti környezetéhez: a vadásznak éles volt a szeme, a mezőgazda meg tudta ítélni különböző jelekből az időjárást, vagy értett a lóhoz, a kutyához, meghallott különböző zajokat, és tudta azok magyarázatát. Századunkban ezek a tulajdonságok a városi emberből sorra kivesztek, mert feleslegesek. A városi, az ipari élet körülményeihez alkalmazkodó érzékek azonban még nem fejlődtek ki. Ehhez több generáció szükséges. Az MMC azonban — Elul szerint — hozzásegít az új érzékek kialakulásához. A mozi, különösen a *travelling*, a *gros plan* új látásmódot nyit meg; a modern zenében olyan új hangokat hallunk és szokunk meg, melyeket azelőtt durva zörejeknek hittünk. Felfedezzük a szokatlant, a meglepőt mindennapi életünkben. Mindez hozzásegít ahhoz, hogy értelmünk alkalmazkodjék korunk körülményeihez és követelményeihez.

Logikus vagy intuitív gondolkodás?

Értelmünket a hírközlő eszközök más formában is befolyásolják. Marshall McLuhan elmélete szerint a televíziós kép pontillista szerkezete (és szerinte a tévé az, mely valamennyi mass media közül a legmélyebb és legállandóbb hatást) új gondolkodásmódot alakít ki. Ez merőben különbözik a leírt vagy nyomtatott vonalból származó lineáris vagy folyamatos építményekből eredő gondolkodásmódtól. Más szóval: amíg ahhoz vagyunk szokva, hogy szemünk leírt vonalat kövessen, gondolkodásunk is lineáris, s minthogy a lineáris egyúttal folyamatosat jelent — folyamatos is. Ezzel szemben a televíziós kép közvetlenül a szemünkre hat, és akárcsak a posztimpresszionisták (Seurat és társai) festőmódszere — pontszerű. Pontok közvetítik az adást. Ezáltal gondolkodásunk diszkontinuálissá válik, vagyis elveszti folyamatoságát, s a logikát intuíció váltja fel.

Jacques Elul, bár nem fogadja el McLuhan sokat vitatott pointilizmus-elméletét, maga is arra a konklúzióra jut, hogy gondolkodásmódunkat fokról fokra megváltoztatja a mindinkább képekben és mind kevésbé írott szóban történő tájékoztatás. Elul véleménye szerint a mai ember azt is igényli, hogy mindent képekben lásson, a szöveg már csak inkább a kép megértéséhez szolgáló kontextus. A kép — és természetesen nemcsak az, mely a tévé képernyőjén jelenik meg, hanem a mozivásznón, a plakátokon, képeslapokon, vázlatokon, statisztikai görbéken is — helyettesíti a magyarázatot, és közvetlen, globális ismeretet közvetít, szemben az élő- vagy az írott szó diszkurzív, fogalomról fogalomra haladó jellegével. A képen közölt információt értelmünk nyomban megragadja. A kép *szintetikus*, és egy adott helyzetet a maga egészében tár fel. Úgy véljük, hogy közvetlenül magát a tényt látjuk, szemben az írás vagy a szó szükségszerűen közvetítő jellegével. Mindez mutációt idéz elő gondolkodásmódunkban. Gondolkodásunk nem alapszik többé demonstráción, ezért nem marad meg analitikusnak, racionálisnak, elmélgedőnek, hanem képtársításra épül, következőképpen emotívva, ösztönösebbé válik, kapcsolatteremtés révén jut el ahhoz, ami nyilvánvaló anélkül, hogy szüksége lenne előszóval történő meggyőzésre.

Ezt, a gondolkodásmódunkban végbemenő mutációt a mai pedagógiának feltétlenül szem előtt kell tartania.

A kép a visszájára fordulhat

McLuhan szerint az oktatás, a nevelés nem kerülhet ki jelenlegi válságából a rádió, a televízió, a telstarok, vagyis a távolságot megszüntető, eddig ismeretlen *médiák** korszakában, melyek az embert az ún. *all-at-once* (mindent egyszerre) bevezetése helyették, a gondolkodás globalizációja, globális ős-struktúrák előzetes bevezetése nélkül. A szputnyik óta — véli McLuhan — a Föld embergyártotta műhold-környezetbe került és a „Természet“ átadta helyét a „programálás“-nak, így hát minden cselekvésünk hatását előre kell ismernünk, mégpedig okozati összefüggésében.

* *Médiák a McLuhan-i terminológiában nem egyszerűen környezetet jelent, hanem azokat a tájékozási formákat, módszereket, melyek révén az ember tudomást szerez környezetéről, és amelyek ugyanakkor visszahatnak rá. Lásd Bodor András: A McLuhan-izmus — az amerikai pop filozófia és történelem. Korunk, 1968. 3.*

Ugyanez áll McLuhan szerint a nevelésre. Az egész világot körülfogó információs médiumban a régi nevelőtevékenység célját és értelmét veszti. A „tanulópolgár” úgy mélyül el a nevelőfolyamatban, ahogy a kisgyermek egész lényét beterve tanulja az anyanyelvét. A nevelés „hardware” aspektusának, vagyis az osztályteremben alkalmazott „tégla-habarc” módszernek lejárt az ideje. Nemcsak *Open-University*-k vagy *University without walls*-ok (nyílt vagy fal nélküli egyetemek) létesülnek, hanem az egyetemek falaival együtt leomlanak a városok falai is. A sugármeghajtás korszakában a filmgyártók rájöttek arra, hogy nem érdemes Disney-stúdiókat építeni, egyszerűbb a színészeket, rendezőket az Amazon partjára vagy Polinéziába szállítani. Hasonló átalakulás vár a nevelésre is. Egyszerűbb és kevésbé költséges elszállítani vagy „beesüllyeszteni” a diákokat abba a kultúrába, melyet tanulmányoznia kell, mint összegyűjteni számára az e kultúrára valóban jellemző adatok sokaságát és azt elvinni az osztályterembe.

Az ember leremtette totális elektro-technikus médiumban — véli McLuhan — magasabb sfkon visszatér a paleolitikus kor törzsi társadalma (*global village* — globális falu), mely nem ismert még sem „tárgy”-at, sem „szak”-ot. Ahogy az antropológus globális entitásként fogja fel azt a kultúrát, amelyet tanulmányoz, a jövő diákjának is arra kell majd törekednie, hogy globális képet alkosson az emberi állapotokról. A *fogalmak* megértése, felfogása helyébe szükségszerűen az észlelés, meglátás lép mindazokban a tárgykörökben, melyekben az ismeretek gyorsan változnak.

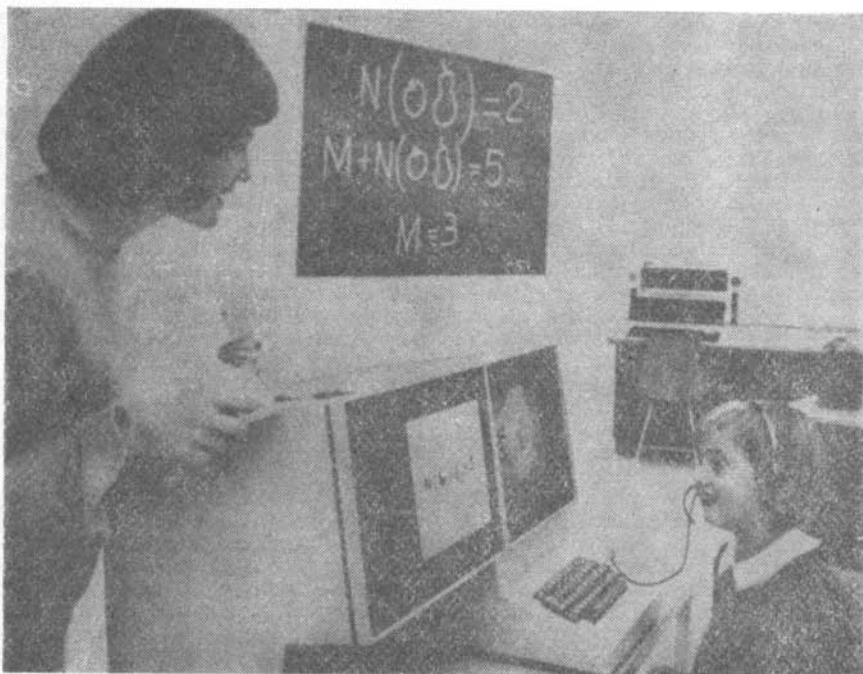
Mindaz, amire a gyorsulás nyomása nehezül, megváltoztatja jellegzetességeit. Napjainkban az elektronikus gyorsulás maximális nyomásnak veti alá az emberi energia kiaknázásának régi módszereit, ennek következtében viszont minden ismert kép visszájára fordulhat, minden pozitívum negatívvá válhat. Az elektromosság sebessége tekintetében — állapítja meg McLuhan — az Egyesült Államok az eredménytelenség országa. A New York-i értéktözsde például hetenként bizonyos időre be kell zárni, hogy jegyzékbe lehessen foglalni a gazdát cserélt részvények sokaságát.

A tapasztalat értékét veszi az elektromosság sebességénél. Helyét szükségszerűen az előrelátás és a következmények okozati összefüggésének feltárása veszi át. Egy olyan világban, melyben a gyermek információ-felhalmozás szempontjából már hároméves korában öregember, csakis globális struktúrákat lehet majd tanulni és tanítani.

Általánosítás — egyszerűsítés

A McLuhan-i vízió félelmetes. Szerzőjének is egy keserű humorú angol tenzerészadomát juttat eszébe: a bűvárnak leüzennek a mélybe, jöjjön fel azonnal, mert süllyed a hajó. Szorongásunk feloldására azonban idézhetünk egy derülőt véleményt: Szent-Györgyi Albertét, az Egyesült Államokban élő magyar Nobel-díjas tudóst, aki bár nem cáfolja meg McLuhan nevelési nézeteit, mégis bizakodó szemmel tekint a jövőbe. Whiteheaddel és másokkal együtt Szent-Györgyi is úgy véli, hogy a fejlődő tudomány egyszerűbbé válik. Az egyes tudományágak között leomlanak a korlátok, főleg a természet- és társadalomtudományok között. Következésképpen a csak tartalom-tanulás napja leáldozott. A tudomány-robbanás meghaladotta tette ezt a jellegű oktatást. Kár holt anyaggal megtölteni eleven koponyákat. Ehelyett eleven dolgok segítségével ki kell fejleszteni a tanulók ítélőképességét. Rá kell vezetni őket arra, hogy egyszerű kísérletekkel önmaguk fedezék fel a természet törvényeit.

„Optimizmusom egyik alapja az — írja Szent-Györgyi (*Strategies and Tactics in Secondary School Teaching, a Book of Reading, New York, 1968*) —, hogy a természet megalapozása egyszerű... Alapjában véve sokkal egyszerűbb, mint amilyennek látszik. Hasonlít egy sifirózott levélhez, melynek nem rendelkezünk a kulcsával. Mihelyt ügyesebb és célravezetőbb kutatómódszerekkel megtaláljuk a természet jelzésrendszerének kulcsát, a dolgok nemcsak világosabbak, hanem egyszerűbbek is lesznek. A tudomány általánosításra törekszik, és az általánosítás — egyszerűsítés. A magam tudománya, a biológia, nemcsak hogy sokkalta gazdagabb, mint diákkoromban volt, hanem összehasonlíthatatlanul egyszerűbb is. Akkor halhatatlanul bonyolultnak látszott, mert fel volt aprózva számtalan elszigetelt elméletre. Manapság ezek mind egyetlen komplexumba tartoznak, középpontjában az atommodelllel. Kozmológia, kvantummechanika, DNS és genetika, valamennyi többé-kevésbé része ugyanannak a történetnek — egy bámulatos szimplifikációnak. És az általánosítás sokkal inkább kielégíti az emberi agyat, mint a részletek. A tanítás-



Kísérlet számítógéppel az iskolai matematika-oktatásban

ban inkább az általánosra, mint a részletekre kell helyeznünk a hangsúlyt. Természetesen az általánosnak és a részletkérdéseknek megfelelő egyensúlyban kell lenniük: általánosításra csak a részletek ismerete vezethet, és ugyanakkor az általánosítás ad értéket és teszi érdekessé a részleteket...“

Az alkalmazkodó ember

Viszonylag nyugodtabb korszakokban elég pontos képet alkothattunk arról, hogy a kor iskolarendszere milyen embert nevel. A fiúk hasonlítottak apjukhoz, s továbbvitték a családi hagyományt. De előreláthatjuk-e ma, hogy milyen lesz az ember harminc év múlva, a harmadik évezred küszöbén? Nehezen. Mert hiszen azt sem tudjuk, mit vár el az embertől a 2000. év társadalma; milyen lesz az egyének egymás közti kapcsolata, milyen szerepet tölt majd be a technika a hirdásban, hogyan és hova fejlődik a család, miképpen alakulnak a különböző tevékenységi ágazatok.

„Egy dolog azonban biztos — állapítja meg Gaston Mialaret, a neves metódológus, és ebben alighanem minden pedagógus egyetért vele —: a holnap embere nem számíthat arra, hogy változatlan professzionális, technikai és társadalmi körülmények között élheti le életét. Gyakran kell majd új helyzetekbe beilleszkednie, gyakran kell megváltoztatnia szokásait, életformáját. A technika és a tudomány gyors fejlődése azzal jár, hogy a ma tanult anyag esetleg már holnap meghaladottá válik. Ezért a holnap emberét elsősorban arra kell megtanítani, hogy képes legyen alkalmazkodni a bekövetkező változásokhoz. S minthogy minden változás kisebb-nagyobb traumát okoz, olyan pedagógiára van szükség, mely megtanít arra, hogyan lehet ezeken a traumákon minél gyorsabban felülkerekedni.“

Ezzel kapcsolatban a legsürgősebb feladat az volna, hogy „lomtalanítsák“ a tanterveket, és a jelenlegi ismeretek végtelen halmazából kiválasszák azokat az összefüggő és célravezető információkat, amelyek egyrészt megfelelnek a fejlődésnek, másrészt a legalkalmasabbak arra, hogy kifejlesszék a tanulásban az integráció, a beilleszkedés, az alkalmazkodni tudás képességét. Csakhogy ezen a téren elszánt ellenállásra kell felkészülnünk. „Semmit sem tartunk ugyanis természete-

sebbnek — írja Claude Grigon —, mint a saját kultúránkat, s hajlunk arra, hogy azt higgyük: mindaz, amit tanítanak, már a természetétől fogva is megérdemli, hogy tanítsák, és okvetlenül tanítani kell. Pedig az, ami tanításra méltó, amit magától értetődően tanítani kell, társadalmanként és koronként változik. A természet-tudományokat például csak a XVIII. század vége óta minősítik tanításra méltóknak. A szakmai oktatás alig húsz éve tartozik a hivatalosan oktatott tárgyak közé. Az iskola mindenkor azokat a tantárgyakat tanítja, választja ki a kulturális termés összességéből, amelyeket társadalmilag törvénynek ismernek el...“

Tájékoztató vagy jellemalkotás?

A holnap iskolájában bizonyára megvalósul az, amit az amerikaiak *tanügyi technológiának* neveznek. A tömegtájékoztató eszközök mellett a számítógépek is a megszokott iskolai felszereléshez tartoznak majd. Közismert a számítógépek terén végbemenő rohamos fejlődés; nemrég megjelentek már a mini-komputerek is, melyek teljesen megváltoztatják majd az iskolai intézmény arculatát. Az egyetemi hallgató nemsokára a neki leginkább megfelelő órában és a maga választotta helyen kapja meg a számára szükséges információkat. Alacsonyabb szinten a tanuló megtanul párbeszédet folytatni egy géppel, kérdéseket tesz fel, s követi vagy alkalmazza a kapott utasításokat. A nevelés mind tartalmában, mind módszereiben megváltozik. A gépek elképzelhetetlen sebességgel oldanak meg minden feladatot, és százszor elismételhetik azt (akár száz különböző formában is), ami nehezen érthető. Minden diák a maga ritmusában dolgozhat majd, és a maximumig kifejleszheti képességeit.

De... a legtekélyesebb gépnek sincs jellemformáló képessége, pusztán tájékoztatni, informálni tud, oktat, de nem nevel. A nevelés, az emberformálás továbbra is a tanár feladata marad. Sőt, ez lesz a jövőben a fő feladata. Az informálás gondja alól felszabadulva a formálásra, jellemképzésre fordíthatja minden energiáját. Mert morális kényszerítő ereje a gépnek nem lesz. Csak az értelemre hathat, az indulatokra nem. A diák jóakarátán még sokkal több múlik majd, mint manapság, és a géppel folytatott dialógus mögött mindig is ott leselkedik az elidegenedés veszélye. Végző fokon egyébként arra sem számíthatunk, hogy minden ismeretet a számítógépben tároljunk. Az embernek magának is nagy ismeretanyagot kell rendelkeznie (és nem pusztán azért, hogy a számítógépet működtetni tudja), mert ismeretek nélkül nincs dialógus, nincs program, ismeretek nélkül nem használhatjuk ki a gépben felhalmozott „tudományt“. De gondolkozni, elmélkedni is csak ismeretek birtokában lehet. Alkotni sem lehet másként. Az ember — hacsak nem akar robottá válni — nem rendelheti magát alá a technikának. A számítógépek mindenre adhatnak megoldást, de a műszaki vagy társadalmi problémáknak ritkán van csak egyetlen lehetséges megoldásuk. A lehetséges megoldások tömkelegéből mindig is az ember kell hogy kiválassza a maga és a társadalom számára legmegfelelőbbet.

Változó ismeretek — permanens oktatás

Az eddigi felfogás szerint mindazt, amit tudnunk kell ahhoz, hogy munkánkat jól végezzük, az iskolában kell megtanulnunk. „Ez hibás nézet — írja Szent-Györgyi —, mert az iskolát követő hosszú időszakban mindenképpen elfelejtjük azt, amit ott tanultunk, s közben bőségesen van időnk tanulásra. Lényegében sokaknak közülünk egész életükben tanulniuk kell, én például már ősz fejjel fogtam neki kvantummechanikát tanulni. Ezért az iskolának elsősorban az a feladata, hogy *megtanítson tanulni*, hogy kedvet ébresszen bennünk a tudomány iránt, hogy megtanítson a jól végzett munka gyönyörűségére, az alkotás izgalma, arra, hogy szeressük, amit csinálunk, és megtaláljuk, amit szeretünk csinálni.“

E gondolatot, általánosított formában, Jacques Dumazedier úgy fogalmazza meg, hogy az egyén racionális alkalmazkodó képességét a dinamikus fejlődő társadalomhoz és a szüntelenül változó társadalmi viszonyokhoz csakis az állandó önnevelés — *continuous education* — biztosíthatja. A hagyományos tapasztalatokon alapuló ismeretek sokkal gyorsabban elavulnak ma, mint a múltban. Az Egyesült Államokban 1968-ban forgalomban volt árucikkek 40 százalékát nem ismerték még 1953-ban, és 10 év múlva már az árucikkek 60 százaléka lesz 15 évesnél fiatalabb. A termékek előállításának módszerei ugyanilyen gyorsan változnak. A vállalatok

programozásával, a kibernetika és a számítógépek gyors elterjedésével együtt járó fellendülés még bizonytalanabbá teszi a munka jövőjét.

Állandó változásoknak vagyunk tanúi. A társadalmi, családi és személyi kapcsolatok változó etikája egyre nagyobb feszültségeket teremt a nemzedékek között, és az esztétikai normákat felborítják az új művészi felfedezések. Az igazságból, sokkal hamarabb, mint a múltban — *előítélet*, a hatékonyságból — *rutin*, a szépségből — *giccs*, az erkölcsből — *dogma* válhat. Mindez megkérdőjelezi a századok óta örökölt, az egyetem és az iskola továbbította kultúra értékét.

Az *újítás* mint ismereti elem alkotásra kényszerít. Azelőtt ez pusztán a tudomány, a technika, a művészet szakembereinek volt a feladata. Ma az újítás behatol az egyén nap nap utáni tevékenységébe, és mindent gyökeresen felfordít: az egyéni, a családi, a professzionális és a társadalmi élet szüntelenül átalakul és újraalakul. Állandóan s többé-kevésbé tudatosan kapcsolatban kell állnunk az újítással, az alkotással, a kutatással, hacsak nem akarunk aszociálissá válni, elidegenedni. Következésképpen a képzés nem fejeződhetik be az ifjúkorral. Változó, nyílt kultúrájú társadalomban az ember nem „végezhet” húszegynéhány éves korában. „Készülnie” kell egész életében. Nemcsak tanulnia kell mindvégig, hanem a társadalom és a kultúra változásai arra kényszerítik, hogy egész életére megőrizze fiatalkori fogékonyságát és tanulóképességét.

Ha a felnőtt-oktatás megvalósul, és megújítja, felfrissíti az egész nevelésiügyet, akkor az iskolai és egyetemi oktatás végső fokon afféle „óvodává”, előkészítő tanfolyammá válik az egész életen át folyó tanulásra. Arra készít fel, hogy a tanulás, az önművelés s önfejlesztés szükségletünk, második énünk, életstílusunk legyen mind a munkában, mind a szabad időben. Ehhez természetesen a munkaidőnek tovább kell rövidülnie, több kell hogy legyen a szabad idő, de a „szabad idő”, a „pihenőidő” fogalma ugyanakkor gyökeresen átalakul.

*

„Ha egy országnak elmaradt a nevelési rendszere — szögezi le C. Mialaret —, maga az ország is csakhamar elmaradottá válik.” A nevelés nem egymaga változtatja meg a társadalmi, a műszaki, gazdasági struktúrákat, de jó nevelés nélkül semmi sem sikerülhet. A nevelés — modern országban — egyik feltétele az előremutató változásnak.

Semlyén István

