

## MÉRLEGEN

**A**MÉRLEG-SZÁM LASSAN HAGYOMÁNNYÁ VÁLIK az *Educatio* történetében. 1994-es Mérleg-számunk – amelyben az első szabadon választott kormány oktatáspolitikáját véleményezzük – közvetlenül a második szabad választás előtt jelent meg, és mára teljesen elfogyott. Vajon mi okozhatta sikerét? Talán az, hogy az első átfogó értékelés volt az oktatásügy helyzetéről, amilyen addig még nem jelent meg. És a sikerben bizonyára közrejátszott az az alacsony pontszám is, amelyet a szakértőktől a kormányzati oktatáspolitikára kapott. Miközben heti- és havi lapársaink még mindig ünnepelték a kormányt és hivatalossá vált szakértőit, az *Educatio* fanyarsága mintegy előrevetítette az új választás eredményeit.

Azóta sok idő telt el: pontosan négy esztendő. Az *Educatio* – mint többször is történt – az ilyen mérlegelésben is úttörőnek bizonyult. A gazdaságban rendszeressé váltak a hivatalos és félhivatalos előrejelzések, rendszerint visszapillantással kombinálva. Az új oktatásügyi kormányzat nemzetközi mintára végre megjelenteti a sokak által régóta igényelt oktatásügyi „fehér könyv” kötetét. Van-e, lehet-e szerepe a megváltozott légkörben Mérleg-számának?

A szám, amelyet most a kezében tart az olvasó, csak részben követi a szerkesztőség négy évvel ezelőtti kezdeményezését. Az akkori Mérleg a politikára összpontosított – a jelenlegi Mérleg-szám a társadalmi folyamatokra. Az 1994-es Mérleg-számban arra törekedtünk, hogy az oktatáspolitikára fontos, jellegzetes területeit vegyük górcső alá. Igyekeztünk bemutatni az eredeti célkitűzések és az elért eredmények közötti különbségeket. Az 1994-es Mérleg-szám üzenete az volt, hogy vagy hibásak voltak a célok, amelyeket a kormányzat látni vél, vagy ha helyesen tűzte is ki azokat, akkor nem sikerült elérnie.

Ma már nem négy, hanem nyolc év áll a rendelkezésünkre, hogy az 1990-es fordulat oktatáspolitikai jelentőségét mérlegeljünk. Ennyi idő kezd már „történeti távlat” lenni. A most hivatalból lelépő kormány teljesítményét nemcsak a saját céljaival vethetjük össze, hanem a rendszerváltozás céljaival is. Természetes tehát, hogy hosszabb távlatban mérlegelhetünk, amikor összegezést csinálunk. Az előző négy év, mondhatjuk, a nagy várakozások kora volt – a gazdasági, politikai és kulturális szabadság eufóriájáé –, ma részben az elveszett illúziók, vagy egyszerűbben a kijózanodás korát éljük. 1994-ben türelmetlenek és intoleránsak voltunk minden és mindenki iránt, aki vagy ami akadályozni látszott illúzióink valóra váltását. 1998-ban nagyobb távolságból szemléljük azt is, amit fontosnak tartunk, és azt is, ami lehetségesnek látszik az oktatásban.

Ez az új realizmus amúgy is divatos manapság. Szemben 1994-gyel – amikor az 1990-es fordulat még testközelben volt, és testközelben volt még a bukott Kádárrendszer is –, ma egyre többször hallunk a rendszerváltozást megelőző, előkészítő, megelőlegező folyamatokról. Nem csoda. Hiszen a most távozó kormányban számosan vannak, akik politikai karrierjüket nem 1990 után kezdték, hanem már a nyolcvanas években. Nekik a folyamatosság nyilvánvalóbb, mint a törésvonal, az össze-

függések a késői Kádár-kor és a fordulat utáni első évtized között kézzel foghatóbbak, mint a különbségek.

És csakugyan: interpretáljuk bármiképp az 1989-90-es fordulatot – gyökeres szakításnak a Kádár-rendszerrel, vagy egy régen érlelt reform kikerülhetetlen állomásának –, annyi biztos, hogy a politikai akaratok a mélyben hosszú távú folyamatok alapozták meg. Fogalmazhatunk úgy is, hogy e kettő – a társadalmi változások és a politikai szándékok – találkozott 1989-90-ben, hogy a Kádár-rendszert maga alá temesse.

A szándék a politikusok dolga, a *folyamatok föltárásához* viszont kutatások és kutatók kelleneek. Annál is inkább, mivel a szándékok – ha működik a nyilvánosság – egy-kettőre kiderülnek, vitathatók és vitatandók lesznek. Így került az elmúlt négy esztendő számos oktatáspolitikai szándéka (Nemzeti alaptanterv, hatosztályos iskola, oktatásfinanszírozás, iskolabezárások és pedagógus-elbocsátások, egyházi iskolák stb.) a közvélemény elé, s vált hisztériába hajló közviták tárgyává. A vitatkozók rendszerint nemzetközi trendeket emlegettek, és társadalmi folyamatokra hivatkoztak. De hát miként is alakultak ezek a „társadalmi folyamatok”?

Erre a kérdésre keressük a választ az Educatio 1998-as Mérleg-számában. A gazdag anyagból – elemzésekből, vizsgálatokból és dokumentációból – most az oktatáspolitikai háttérben zajló folyamatokra figyelünk. Azt kérdezzük, mi az oka az iskolai szerkezetváltásoknak, a harmadfokú képzés expanziójának, a kisebbségi oktatás viszonylagos lemaradásának a közoktatás egyéb szektorai mellett. Miért éppen így alakult az elmúlt években az iskolán kívüli képzés vagy a munkaerőpiaci fölkészítés? A fiatalság körében csökkentek-e vagy nőttek a különbségek az iskolában és az iskolán kívül?

Nem foglalkozunk azokkal a kérdésekkel, amelyeket a kormányzati „fehér könyvek” tartanak fontosnak, vagy amelyek éppen közbeszéd tárgyai. Nem foglalkozunk tantervekkel, tankönyvekkel, tandíjakkal és fizetésekkel. Nem írunk főntartói sérelmekről és túlkapásokról, mint ahogy kedvelt kormányzati kezdeményezésekkel sem foglalkozunk. Ezek azok a kérdések, amelyeket lap társaink és a közsajtó naponta megörökít. Mérleget készítve inkább azt kérdezzük, hogyan alakította az oktatáspolitikai a társadalmat.

Ilyen kérdésre persze nem lehet négy év távlatából válaszolni. Ezért Mérleg számunk szerzői – eltérően az 1994-es Mérleg-számtól – nem korlátozódnak az elmúlt kormányzati ciklusra. Inkább az események folyamat-jellegét keresik: a vonulatókat, amelyekből az elmúlt négy esztendő eseményei magyarázhatók, vagy amelyekkel a kormányzati politika fokozatosan szembekerült.

Szerzőink nem mindenben értenek egyet egymással. Az Educatio legjobb hagyományaihoz tartozik, hogy ezt tehessék. Folyóiratunk szerzőinek nem kötelező – és nem tilos sem a kormánypártiság, sem az ellenzékiesség. A megjelenés a Mérleg-számban nem politikai állásfoglalás kérdése, hanem szakmai kompetenciáé. Szándékunk nem dicséret és nem elmarasztalás, hanem tanulságok levonása. Olyan tanulságoké, amelyeket a következő kormányzatok hasznosítani tudnak.

KOZMA TAMÁS

## EXPANZIÓ

**A**KILENCVENES ÉVEK EGY ÚJABB OKTATÁSÜGYI EXPANZIÓ KORSZAKA a hazai oktatásügyben. Ehhez hasonló tömegesedés legutóbb a hetvenes évek második felében játszódott le. A különbség azonban két okból is jelentős. Ugyanis a hetvenes évek második felében Magyarországon a középfokú oktatásba való átlépés vált tömegessé: 1970-ben 72 %, 1975-ben 79 %, 1979-ben pedig 86 %. A kilencvenes évek derekán viszont a bővülés a felsőoktatásban játszódik le; a folyamatnak még mindig a kortársai vagyunk. Ez az egyik különbség. A másik pedig az, hogy a hetvenes évek oktatásügyi expanziójára kevésbé figyelt a politika, mivel éppen az 1973-77-es „baby boom” várható hatásaival volt elfoglalva. *A kilencvenes években azonban az oktatásügy expanziója a társadalompolitika egyik kiemelkedő kérdésévé vált.*

Ez a cikk a kilencvenes évek oktatásügyi expanziójáról szól. Az oktatásügyi expanziókat – ami világjelenség – tanulmányozva arra a meggyőződésre juthatunk, hogy a tömegesedés nem (oktatás)politikai akaratok függvénye, hanem a kormányok elhatározásától függetlenül, akár azok ellenére is megindulhat. Ezért a tömeges méretek az oktatásügyben mintegy a társadalmak „kihívásai”, amelyekre a kormányoknak – így vagy úgy – válaszolniuk kell. A modern kor oktatásügyének története leírható e kihívások és válaszok szembeállításával. A kilencvenes évek oktatáspolitikáját mérlegelve, e kihívást és az arra adott választ kíséreljük meg egybevetni. *Azt kérdezzük, vajon jól érzékeli-e a kormányzat a tömegesedés nyomását – méreteit, irányát, természetét –, s vajon helyesen reagál-e rá.*

### Visszapillantás

A kormányzatok szívesen tüntetik föl az expanziót saját eredményüknek. A valóság azonban az, hogy a kormányzati oktatáspolitikai nem gerjeszti az expanziót, legföljebb megpróbál válaszolni rá. Az expanzió hosszú távú folyamatok eredője, amely meglehetősen biztonsággal előre kiszámítható. Az oktatáspolitikai történetének ismeretében pedig meglehetősen biztonsággal az is megjósolható, hogyan reagál erre egy kormányzat (bármelyik). Hogy mennyire így van, azt az alábbi idézet illusztrálja (Kozma 1983, 124-127).

*„... az évtized végére az várható, hogy a fejlesztés súlypontja a középfokú oktatásra tevődik át. Ennek részben kiszámítható demográfiai okai vannak. Ez az az időszak, amikor a hetvenes évek első nagy létszámú korosztálya elhagyja az általános iskolát, és a középfokú oktatásba lép át. Az is előre látható, hogy ez nem kiszűfoltsgát okoz majd... Erre az időszakra a középfokú oktatás közös kezdő szakasza az ország számos helyén kialakulhatna. Ez mindenesetre segíthetné a várható feszültségek levezetését.*

*A középfokú oktatásnak azonban nemcsak ezért kell a fejlesztés súlypontjává válnia az évtized végére. A tanulók számbeli növekedésén túl ugyanis realisan számít-*

hatunk rá, hogy az érettségi, a felsőfokú továbbtanulásra előkészítő középiskola iránt a lakosság érdeklődése a mainál is nagyobb lesz. Hiszen erre az időre a szülők túlnyomó része általános iskolát végzettekből áll majd, sőt, több mint a felük már középfokú végzettséggel rendelkezik. Ami azért növeli a feszültségeket, mert jelenleg még csak az ország mintegy egyharmadában – tulajdonképpen csak a városokban és közvetlen környékükön – tudunk helyben megfelelő iskolaválasztékot kínálni a továbbtanulóknak; másoknak be kell járniuk vagy kollégistáknak kell lenniük. A középfokú képzés iránti megnövekedett érdeklődés az évtized végére azt igényelné az iskolapolitikától, hogy – szervezetileg változatos formákban – a középfokú képzés választékát lehetőleg mindenki számára az ország mennél több pontján elérhetővé tegye. Ez nemcsak művelődéspolitikai követelmény lenne, hanem a nagyfalvak, a kisvárosok népességmegtartó képességét is növelné...

Az előzőekben elmondottak már átvezetnek bennünket az 1990-et követő évekbe. Talán nem tévedés úgy súlypontozni az iskolafejlesztést, hogy ekkorra a felsőfokú továbbtanulás tartalmi és szervezeti formáinak erőteljes átalakítására kerülhet majd sor. Ennek az a magyarázata, hogy ebben az időszakban kezd kilépni a középfokú oktatásból az a jelentős létszámú korosztály, amely 1974-77 között született. Ha ehhez azt is hozzávesszük, hogy ők várhatóan nagyobb arányban fognak érettségizni, mint ma még szokásos, joggal gondolhatjuk, hogy többen akarnak majd a felsőoktatásban is továbbtanulni. A tanulólétszám átmeneti megnövekedése, valamint az igények ilyen alakulása természetesen halmozottan fogja hatását kifejteni. Ezért még időben kellene gondolnunk a felsőoktatás szerkezeti átalakítására is ahhoz, hogy a rengeteg továbbtanuló ne okozzon társadalmi feszültséget, se pedig megoldhatatlan nehézségeket a felsőoktatás működésében.

A kilencvenes évek első felére... mintegy 40-60 középvárosunkban és környékén ún. művelődési városközpontok szolgálhatnak az általános művelődés, sőt, a szakmai tovább- és átképzés feladatait. Elképzelhető, hogy ezekben a művelődési városközpontokban egyetemek kihelyezett tagozatai is működni fognak, illetve hogy olyan vizsgák letételére is fel lehet készülni bennük, amelyek már középfok utáni továbbtanulásnak számítanak. Erre elvileg az adná meg a lehetőséget, hogy a kiépült középfokú oktatási kapacitást már nem köti le teljes egészében a középiskolai diákság (mivel az említett 1974-77 között születettek túllépik a középiskolás életkort).

Lesznek persze további, folyamatos tennivalóink is a kilencvenes évekre... Illusztrációul csupán néhány feladatot emelnénk ki. Minthogy az új tantervek bevezetése az általános iskolákba addigra befejeződik, sőt már tapasztalatok is lesznek a használatáról, ez épp a kilencvenes évek első felére teszi lehetővé – sőt szükségessé – a tantervi revíziót... A közös törzsanyag alapján folyó általános képzés – akár eltérő szervezeti formákban is – ekkorra már az általános iskolákon túlra is kiterjeszhető lesz...”

Mi az oka, hogy a társadalmi kihívásokat és az oktatáspolitikai reagálásait másfél évtizeddel előre jó találati biztonsággal lehetett megjósolni?

## Nemzetközi trendek

Az igények tömegesedésére – az oktatásügy expanziójára – már az 1950-es évek végén fölfigyelt a nemzetközi szakirodalom. Minthogy a jelenség meglehetősen váratlanul érte az elemzőket, akkoriban szokás volt „oktatásügyi robbanásról” cikkezni. Ezen az elemzők azt értették, hogy az iskolarendszerek, amelyeket elemeztek, ugrásszerűen növekedni kezdtek: mind több intézmény alakult, és ez egyre nagyobb nyomással nehezedett mind a fenntartókra és tervezőkre, mind a tanárookra és az igazgatókra. Az 1960-70-es évtized fordulóján számos oktatási rendszer országos nagyüzemmé változott, amelynek irányításában a gazdasági tervezés és a nagyipari üzemszervezés eljárásait kellett (kellett volna) alkalmazni.

*Ez volt az „oktatásügy világválságának” kora:* egy addig csak szakmai körben ismert amerikai közgazda, *Philip Coombs* (1968, 1985) hirtelen világszerte ismertté vált frappáns megfogalmazásaival és rendszerelméleti modelljeivel. Ennél is fontosabb azonban, hogy egyszerre elfogadottá vált az a nézet, amelyet nemcsak Coombs képviselt, hanem vele együtt vagy tőle függetlenül sokan mások is: a világméretűvé vált oktatási rendszert *tervezni* kell, az oktatástervezés és fejlesztés önálló tudomány, bázisait meg kell teremteni, kutatásait elfogadtatni (McLean 1986). Rendre megszülettek azok a szakértői szervezetek, amelyek – elsősorban a fejlődő világ országaiban – kimondottan az oktatás tervezésével foglalkoztak. Amerikai szakértők támogatták és építették ki az oktatás makrotervezését a fejlődő világban, pedig ott-hon csak átmenetileg tudták elfogadtatni a Kennedy-, majd a Johnson-kormányval. Az igazsághoz tartozik, hogy a közgazdaság tervezését *Leontieftől* (1977), az oktatás tervezését *Sztrumulintól* (1965) tanulták.

*Ez volt az iskolareformok kora;* a két folyamat – expanzió és reform – összefügg. Ahhoz, hogy az oktatási rendszerek befogadhassák a megnőtt tanuló létszámot, nem volt elég bővíteni őket, hanem meg kellett változtatni az egész iskolarendszert. Az 1970-es évtized végén fogalmazódott meg az a teória, amelyet elsősorban szociológusok képviseltek, részben éppen egy technicista rendszerszemlélettel szembefordulva, és amely az oktatásban résztvevők érdekeire helyezte a hangsúlyt (Archer 1982). Ez az elmélet részben összegezése a hetvenes évek kormányzati tapasztalatainak, részben pedig válasz arra a kérdésre, hogy miért bonyolódik le az oktatási reform simán az egyik országban, és vált ki társadalmi ellenállásokat a másikban.

A világnak azon a táján, amelyen mi élünk, nagyjából ezek a teóriák váltak ismertekké. *John Meyer* (1979, 1980, 1992) munkásságával csupán a jelen évtizedben találkoztunk. Pedig az oktatásügy expanziójának ő és munkatársai az igazi szakértői. Meyer kezdettől fogva globális jelenségnek fogta föl az iskolázás tömegessé válását, és a világ valamennyi országában – gazdasági fejlettségtől és politikai rendszertől szinte függetlenül – sikerült kimutatnia. *Craig* (1981, 1982) például már a XIX. század elejéről hozott statisztikai adatokat Észak-Európából, amelyek illusztrálták a tömegesedés természetéről megfogalmazott hipotéziseket.

Melyek ezek? Mint másutt többször is utaltunk rá, az iskolázás iránti igények növekedése egy nyújtott S-görbével ábrázolható, és három szakasza van. Az első *stagnálásnak* nevezik, mert az igények az iskolázás iránt még csupán szórványosak. A második szakaszban az igények *ugrásszerű növekedésnek* indulnak. Ekkor válik az iskolázás iránti igény a politikai közbeszéd tárgyává, és ekkor fogalmazódnak meg a „gyorsuló idő” elméletek is (Marx 1966). Megjósolható azonban – s a jövőkutató

előrejelzésekben régóta használatos –, hogy mikor következik újabb töréspont (Besenyey 1977, Nair 1978). Ekkor a növekedés ismét stagnálásba fordul, csak hogy egy magasabb, ún. *telítettségi szinten*.

A logisztikus (S) görbe előrejelző értéke nem újdonság: a legkülönbözőbb társadalmi magatartások változásait hasonlóképpen lehet leírni, a divattól az eszmék terjedéséig. Ami újdonság, az a feltételezett összefüggés a különböző iskolázás iránti igények között. Eszerint amikor az egyik iskolafokozat már elfogadottá válik a társadalomban – az alapfokú vagy a középfokú képzés általánossá vált –, akkor fordul stagnálásból növekedésbe a következő fokozat iránti igény. Az igények egymást „gerjesztik”, a kormányzat pedig, amely teljesíti az egyik iskolafokozat iránt növekvő társadalmi igényeket, ezzel tulajdonképpen a következő iskolafokozat expanzióját segíti elő. *Az oktatás tömegesedése csak ott és akkor megy végbe, ahol és amikor a teljes oktatási rendszert kiépítik.* Ez magyarázná az egykori „szocialista világ” lefojtott igényeit, ahol a felső középfokú (a 14 éves kor utáni) iskolarendszer, de főként a felsőoktatás a legutóbbi időkig kis befogadó képességű és szelektív maradt.

A munkaerő-közgazdászok szerint a második világháború után ez a folyamat az európai újjáépítéssel függött össze. Az újjáépítési periódusok gazdasági növekedése – ahogy például *Jánossy Ferenc* (1966, 1982) értelmezte őket – meghatározott ponton extenzívbból intenzívbe fordult; azaz kevesebb munkaerőt és nyersanyagot kezdett igényelni. Az így fölsőlegessé váló, elsősorban ifjúsági munkaerő számára helyet kellett csinálni az oktatási rendszerben, ez lett volna tehát az expanzió motorja. *Jánossy* grafikonjai tipikus logisztikus görbék, „helyreállítási periódusoknak” pedig e görbék gyorsuló szakaszát nevezte el (Tarján 1993). Egy másik, ezt kiegészítő vagy ezzel vitatkozó értelmezés szerint az oktatás tömegesedésének oka a hatvanas és hetvenes évek fordulóján Európa-szerte kormányra került szociáldemokrácia, amely politikai célkitűzései közt hirdette és valósította meg az általános és egyenlő iskolázást, és ehhez „közös iskolákat” szervezett, nagyjából a mi általános iskoláink mintájára. Egy harmadik magyarázat kiegészíti ezt azzal, hogy az iskolázás iránti igények tömeges mérete és korlátlanul látszó növekedése a jóléti állam eredménye, egyfajta túltermelési válság az igények területén (a piacgazdaság teoretikusainak kedvelt érvelése). Párhuzamba állítható az energia, az egészségügy, a közlekedés, a környezet „túlfogyasztásával”, s éppúgy korlátozandó, mint azok. Egy negyedik magyarázat mindezt megtoldja azzal, hogy az iskolázás „túlfogyasztása” a középosztályosodás tipikus velejárója, ami kontinensünket – s vele a fejlődő világ egyre nagyobb részét – a hatvanas évektől fokozódó mértékben jellemzi. A „középosztályosodás” annak a kultúrának az általánossá válását jelenti, ami egykor a hagyományos középosztályt jellemezte; így válnak általánossá a középosztályra régebben jellemző lakásviszonyok, foglalkoztatás, szabadidős tevékenységek, létbiztonság, fogyasztási szokások, s mindezzel együtt az iskolázás és a képzés is. További magyarázatok egyes kisebbségi csoportok, mindenekelőtt a nők oktatásba lépésével magyarázzák a statisztikai tömegesedést.

A lehetséges kormányzati válaszokra már utaltunk. A világháborútól a hetvenes évekig eltelt évtizedek a kisebb-nagyobb iskolareformok kora volt; egy időben „permanens reformról” beszéltünk. Ennek az időszaknak vált jelszavává az egyenlőtlen-ségek elleni küzdelem. *James Coleman* (1966) elemzése évtizedekre hivatkozási alapul szolgált. Ez érthető is, ha meggondoljuk, hogy a tömegesedés következtében

mind többen érkeztek az iskolába középosztályi háttér nélkül, amihez pedig a pedagógus szokva volt, és amihez korábban egész pedagógiáját igazíthatta. Az „ünnepnapi tudás” és az „elit nevelés” mind jobban elszigetelődött, az iskolán belüli válogatás diszkreditálódott, a tehetségkutatás a társadalmi (faji, vallási) megkülönböztetés gyanújába keveredett.

Amit mindebből megörököltünk, az az oktatás viharos expanziója. Az euroatlanti térségben, amely a fejlődő világ számára is egyfajta etalonná lett, a középfokú oktatás a nyolcvanas évekre általánossá vált. A tankötelezettség a késő tizenéves korra tolódott ki (15-17 éves kor között), a szakképzés pedig előbb iskolássá alakult, azután pedig átkerült a korai tizenéves korról a késő tizenéves, majd a fiatal felnőtt korra. Az új iskolatípusról, ami ezenközben született, már írtunk. De nem említettük még a kor reménységét, az oktatástechnikát, s vele együtt a távoktatást és a felnőttképzést. A permanens nevelés számos változata a különféle szociáldemokrata-szocialista oktatáspolitikusok kezdeményezése volt: a rekurrens képzést a svéd *Olof Palme* kezdeményezte, a népfőiskolákat a német szociáldemokrácia tette hivatalossá, a brit Munkáspárt élethosszig tartó tanulásról, az amerikai demokraták pedig folyamatos képzésről beszéltek. S nemcsak beszéltek: ekkor jelent meg az az intézmény, amely mindmáig tulajdonképp az egyetlen megvalósult távoktatási rendszer, a brit nyitott egyetem (*Open University*).

Ennyit tudunk tehát az iskolázás iránti igények tömegesedéséről, amelyek alapján a lehetséges kormányzati válaszokat jó előre megjósolhattuk. Vajon mi vált be ezekből a jóslatokból a kilencvenes évek Magyarországn?

## Társadalmi igények

A *Mellékletek* között található 1. ábra a különböző iskolafokokozatokra járók számát, a 2. ábra pedig az iskolázottság változásait mutatja be 1950-96 között. Az általános iskolába járók száma a hatvanas évek elején volt a legmagasabb, azóta ingadozásokkal bár, de folyamatosan csökken. A létszámok hullámvölgye egyre kisebb, mélypontjai pedig egyre mélyebben vannak. Az egyik hullámvölgyet a hetvenes évek első harmadában értük el, a másik felé a kilencvenes évek elejétől haladunk. Még látványosabb a szakmunkástanulók számának csökkenése. Ez az abszolút csúcsot a hatvanas évek végén érte el, azóta csupán a nyolcvanas és a kilencvenes évek fordulóján közelítette meg. A mélypontok itt is egyre mélyebbek, 1996-ban újra az 1962-es szinten álltunk, s a csökkenés azóta is folytatódik.

Ezekkel a tendenciákkal ellentétben az érettségit adó középiskolába járók száma 1960 óta állandóan, néhol egyenesen látványosan emelkedik. Az egyik meredek emelkedést 1950 és 1960 között figyelhetjük meg: abban az évtizedben az érettségit adó középiskolába járók száma megduplázódott. A második emelkedés a kilencvenes években következett be. Ezek alapján úgy tűnik, hogy ez az iskolatípus nálunk is valóban eltömegesedik. A létszámnövekedés leglátványosabb a felsőoktatásban: 1950-1996 között az itt tanulók száma csaknem hatszorosára (!) nőtt.

A *kilencvenes évek derekára, úgy látszik, fordulat következett be a társadalmi igények alakulásában*. Az iskolázás iránti igények – ahogyan az elmúlt évtizedekben megismertük őket – alapvetően változtak meg. Az általános iskolások mindent elsöprő túlsúlya már a múlté, és az igények szintjén lassan a tradicionális szakmunkásképzés is azzá válik. A kilencvenes évek derekán Magyarországon a szülők két

iskolatípust keresnek gyerekeiknek: az érettségit nyújtó középiskolát és az érettségi utáni továbbtanulást. Annyi máris érzékelhető, hogy a társadalom fiatalabbik része belátható időn belül sokkal magasabb iskolázottságú lesz, mint az idősebbek. *Ha az imént bemutatott trend folytatódik, akkor a 2000. év után az érettségit adó középiskolába járás általánossá, a középiskola utáni tanulás pedig Magyarországon is tömegessé válik.* Ezzel képzettségét tekintve új nemzedék lép a politikába és a kultúrába.

Kérdés, hogy mi okozta ezt a hirtelen változást. Az egyik magyarázat statisztikai. Eszerint nem is annyira a középiskolába és a felsőoktatásba járók száma növekedett, mint inkább azoknak az intézményeknek a száma, amelyeket középiskolaként vagy főiskolaként regisztrálunk. A *Mellékletek* között található 1. táblázat alapján mégis arra következtetünk, hogy nemcsak intézményi átrendeződés történik, hanem valamelyes hálózatbővítés is. Úgyhogy a növekedést mégsem kell egyértelműen az intézmények átminősítésének tulajdonítanunk.

A másik magyarázat demográfiai. Esetleg az ismert demográfiai hullámzások eredményezik az általános iskolások számának fogyását, a középiskolások és a felsőoktatásban részt vevők számának növekedését. Az általános iskolások számának csökkenésére csakugyan adható demográfiai válasz (2. táblázat). Az általános iskola kötelező, elméletileg tehát mindenki odajár. Létszámai ezért a demográfiából egyértelműen kikövetkeztethetők. A tankötelezettség tizenhat éves korig tart, eddig tehát még demográfia-függők a létszámok, tovább azonban már nem. Az igazán figyelemre méltó az 1989 óta eltelt csonka évtized. Ebben az évtizedben ugyanis folyamatosan növekedett a középiskolások száma – miközben a korcsoport száma előbb nőtt, aztán pedig csökkenni kezdett. A kérdés az, mi történik majd a középiskolások számával, amikor a korcsoport nagysága egyre drasztikusabban csökken. Folytatódik a középiskolába járók számának növekedése? Vagy nagyjából stabilizálódik a mostanra elért szinten? A 3. ábra plasztikussá teszi az elmondottakat. Láthatjuk, hogy a középiskolába járók aránya 1991-92 között kezdett erőteljesen növekedni. Ez talán az a bizonyos gyorsuló növekedés? És várhatjuk azt is, hogy ez valahol 80 % körül fordul majd újabb stagnálásba?

A 18-22 évesek korcsoportja 1986-tól növekszik, csúcspontját 1997-ben érte el. Bár a növekedés jól követhető, de nem föltétlenül az a bizonyos „gyorsuló”. Lehet azonban, hogy a növekedés dinamikusabb ennél. A felsőoktatás rendkívül kiterjedt területe a munka melletti tanulás és a nem (fő)iskolai rendszerű képzés. Ezt is figyelembe véve a felsőoktatásba belépők aránya az adott korosztály (húszévesek) 34 %-a (!). Eszerint a felsőoktatásban is beléptünk volna gyorsuló növekedés szakaszába? Az 1998 utáni évek a felsőoktatás szempontjából döntők lesznek. Ha a felsőoktatásban részt vevők száma 1998 után is növekszik, de legalábbis stabilizálódik a máig elért szinten, akkor valóban bekövetkezett az a fordulat, amelyet a szakirodalom nyomán tömegesedésnek nevezünk. Az imént ismertetett hipotézis szerint az igények a következő iskolázási szint iránt akkor indulnak gyors növekedésnek, amikor az előző szint elvégzése már-már teljes körűvé vált. Ha ez igaz, akkor a felsőoktatás gyorsuló növekedését az ezredforduló körül várhatjuk.

A következő négy-öt év meghatározó, ha tudni akarjuk, mi is történik valójában az iskolázás iránti igényekkel. Ha bekövetkezik, amit várunk, akkor a kilencvenes évek közepén az iskolázás iránti igényekben végbement a fordulatszerű változás. A kereslet egyértelműen a *harmadfokú képzés* felé tolódott, üteme pedig a korábbi



stagnálásból a gyorsuló igénynövekedésbe (ún. „túlfogyasztásba”) váltott át, ami egyébként az európai társadalmakat is jellemzi.

## Kormányzati válaszok

Ami napjainkban lejátszódik, hosszan tartó folyamatok kiteljesedése. Az általános iskola iránti mennyiségi igények csökkenésével együtt az elmúlt években az alapfokú oktatás problémái fokozatosan háttérbe szorultak, helyettük a középiskolai oktatás kérdése vált uralkodóvá. Ez mutatkozott meg abban a látens szerkezeti reformban, amelyet a kormányzat 1996 tavaszán hirdetett meg, ám az előre nem látott társadalmi és politikai fölzúdulás miatt gyorsan visszakozott. Nem a szerkezeti reformról mondott azonban le, csupán a reform meghirdetéséről. Az oktatási kormányzat szakértői körében általános az a vélekedés, hogy a szerkezeti reform visszafordíthatatlan: megvalósulóban van a kétfokozatú (6+6-os) iskolarendszer. S éppen azért látszik megvalósíthatónak, mert az általános iskola fokozatosan elvesztette politikai súlyát. Visszaszorulása az előző kormányzati ciklusban megkezdődött – akkor főként politikai okokból –, s az 1994-es kormányzati ciklusban folytatódott, jöllehet most a szabad intézményalakulásra való hivatkozással. Ez az iskolatípus ma nem jelent országosan megoldandó kérdést, inkább a települési önkormányzatok szintjén fogalmazódik meg finanszírozási, fenntartási (körzetesítési, visszakörzetesítési) problémaként.

*Az oktatáspolitikai központjába az általános iskola helyett a középfokú oktatás került.* A kormányzati oktatáspolitikai az általánossá tételt szorgalmazta, és arra törekedett, hogy a különbségeket – társadalmi vagy esélyegyenlőtlenségek – fokozatosan egy közös középiskolázásban oldja föl. Nem akarta és nem is tudta volna azonban visszaállítani a középiskolák országos érvényű rendszerét, hanem elfogadta, sőt támogatta a négy, hat és nyolc évfolyamos középiskolákat. Eközben központi vizsgarendszerrel és központi tantervfejlesztéssel („NAT implementáció”) erőteljesen törekedett a középfokú oktatás általánossá és egyenlővé tételére. Ennek látványos kísérletei vannak. Az alapvizsga mintegy félbevágja a hagyományos középiskolát; a szétterjedt érettségi vizsga a középiskola utolsó két évfolyamát érettségire felkészítő szakasszá alakítja. Arra is törekszenek, hogy az érettségi mellett ne legyen további fölvételi vizsga a felsőoktatásban; vagyis, hogy a felsőoktatást valamiképpen a közoktatáshoz kapcsolják.

*Ez a hetvenes évek stratégiája.* Az a stratégia, amelyet számos európai kormányzat követett az oktatás expanziója idején. Így hát elég jól lehet látni a következményeit. Ha egy-egy korosztálynak mintegy 70-80 %-a középiskolába jár, akkor a középiskolák fokozatosan azt a szerepet fogják betölteni, amit negyven évvel ezelőtt az általános iskolák. Tanterveik – a sokszor meghirdetett helyi programok ellenére – fokozatosan egységesülni fognak, mégpedig a vizsgarendszer hatására. Pedagógusai egyre közelebb kerülnek az általános iskolák tanáraihoz. Az oktatás általános szakasza kitolódik a 9-10. tanévre, a szakképzés pedig a 11-12. évfolyamra. Ezzel együtt a minőségi oktatás is később kezdődik, szélesebb, de talán sekélyebb tantervi alapokon. Könnyen megjósolható az is, hogy az intézményhálózatot bővíteni kell. Hiszen ha az alapellátás többé nem az általános iskolát jelenti – a maga sokat emlegetett nyolc osztályával –, hanem a középiskolát is, akkor több középiskolára lesz szükség. És akkor már csak az a kérdés, hogy az egykori általános iskolát minősít-

sük át középiskolává a jövőben, vagy a szakképző intézmények fejlesztésével is megelégedhetünk, ahogyan ezt az ún. „világbanki modell” szorgalmazza.

Nemzetközi tapasztalatokra hivatkoztunk az imént, amikor a tömeges középiskolázás egy valószínű forgatókönyvét vázoltuk. Még inkább hivatkozhatunk tapasztalatokra a felsőoktatásban. Ami ugyanis ott történik, az megismétli a középfokú oktatásban lezajlott eseményeket. *A következő egy vagy két évtizedben azt éljük majd meg a felsőoktatásban, ami a közoktatásban már be is következett.* Vagyis:

- a felsőoktatás bevezető szakasza tömegessé válik;
- a tömegessé váló bevezető szakasz tartalmában mind hasonlóbb lesz (pl. nyelvi és számítógépes fölkesztés);
- a szakképzés kezdetei mind későbbre tolnak ki;
- a reformoknak a nagy egyetemek egyelőre ellenállnak, a kisebb intézmények azonban fokozatosan belekényszerülnek;
- a tanári pálya presztízse mind alacsonyabb, jövedelmei fokozatosan elszakadnak az országos és/vagy a nemzetközi színvonalától;
- az intézményi autonómia mindinkább garancia nélkülivé válik, a követelmények sztenderdizálódnak;
- a tantervi munka központosítottá és iskolás jellegűvé lesz;
- összefoglalóan: az egyetemek a főiskolákkal és a harmadfokú képzés más intézményeivel együtt egyre inkább betagozódnak a felsőoktatás országos rendszerébe.

## Az oktatáspolitikai mozgástere

Nemcsak a társadalmi folyamatok követnek nemzetközi trendeket, hanem az azokra adott kormányzati válaszok is. A kormányzat mozgástere szakmailag is, politikailag is behatárolt, ezért viszonylag jól előre látható. Amit ma tudunk egy lehetséges kormányzati stratégiáról, az már másfél évtizeddel ezelőtt is tudható volt (Kozma 1983, 100-03, 117-18):

*„Hogyan tud ezekre a társadalmi-gazdasági feszültségekre, ellentmondásokra válaszolni az egyetem? A ma egyeteme alighanem egyre kevésbé. Azok a zavarok, amelyeket mind a képzés folyamata, mind a megszerezhető diplomák fajtája (és minősége) mutat, lassan túlnövik a kereteit, és a képzési programok megreformálása is csak részben segíthet ezen. Ha a jövőben anélkül akarjuk kitágítani az egyetem befogadó képességét, hogy színvonalát és társadalmi fontosságát csökkentenénk, akkor – véleményünk szerint – csak egyet tehetünk. A nagy hagyományú egyetemi szervezet köré és mellé a nem tradicionális és a nem megszokott továbbképzések sokaságát kellene telepítenünk. Az egyetemeket egyetemessé kellene tennünk abban az értelemben is, hogy a középfokú oktatást követő képzések egyfajta szervező központjává, gyűjtőhelyévé válhassék.*

*Ez nem többet és nem kevesebbet jelentene, mint azt, hogy minden középiskola utáni képzést a jövőben szorosabb vagy lazább szálakkal a felsőoktatáshoz kapcsolnánk. Ebből a szempontból a szakmai képzések mind nagyobb hányada válik nálunk is középiskola utáni képzéssé. A gimnáziumi-szaközéiskolai érettségi után egyre többen tanulnak hosszabb-rövidebb ideig valamilyen foglalkozást, szakmát... Egyeseket – helyesen – a felsőoktatáshoz kötünk, másokat miért ne hozzunk a mai-*

nál közelebb a felsőoktatáshoz? A jövő egyeteme ebben a fölfogásban tágabb és átfogóbb értelmet kap, mint a mai. Olyan továbbképzési, továbbtanulási, tudományos információs és kutatási központokra gondolunk, amelyek hosszabb-rövidebb ideig tartó tanulási programokat kínálnak hallgatóiknak abban az ismeretkörben, amelyvel oktatói gárdájuk rendelkezik.

Ha az egyetem egyre inkább tudományos és művelődési központtá válik, akkor lényegében nem tesz mást, minthogy visszatér egy korábban már kialakult, mára azonban némiképp elfelejtett minőséghez, azaz az univerzitásnak ahhoz az eszméjéhez, amely a társadalmilag elérhető ismeretek egyetemességét kínálja egy-egy, történetileg kialakult társadalmi-kulturális régió számára... Régióként viszonylag teljes felsőoktatást kellene kialakítani (feltételezve természetesen, hogy az adott régióban megfelelő elhelyezkedési esélyek is vannak)... A jövő univerzitásai szempontjából talán az a legfontosabb, hogy az egyes ma meglévő intézmények képzési profiljaitak egy-egy régió belül akarják s tudják egymással egyeztetni, segítségül hívva esetleg más, nem felsőoktatási (hanem pl. kutatási) intézmények szolgáltatásait is.

Ebben az értelemben fölvetődik a megfelelő szellemi háttérrel nem rendelkező, kis létszámú intézmények sorsa. Fejlődésük ma rendszerint úgy alakul, hogy igyekeznek minél speciálisabb képzést kialakítani, és ezzel lehetőleg minél nagyobb körzetből hallgatókat szerezni. A hetvenes és nyolcvanas évek vitái közepette több szaknapolitikai állásfoglalás javasolta, hogy az ezer főnyinél kisebb hallgatószámú tanító intézményeket a jövőben fokozatosan meg kell szüntetni. A megszüntetés azonban távlatilag nem erősíti meg a versengő szellemi centrumokat, ellenben számos érdekellentétet hozhat felszínre a potenciális szellemi központ és egyes megyei székhelyek vezetői között...

Sokan az intézményi koncentrációra hajlanak. A koncentráció azonban önmagában nem orvosság a parlagiasság és a provincializmus ellen. Hiszen nem pusztán a kis intézményekről van itt szó – legyenek azok kis könyvtárak, kis iskolák vagy kis múzeumok –, hanem arról a társadalmi-kulturális háttérrel, amelyben működnek, és amely visszahat a bennük dolgozóakra... A (szellemi központokhoz) tartozni csak akkor érdemes, ha többletet tudnak nyújtani szakmai és társadalmi elismertségben. Ebből számos kisebb-nagyobb fejlesztési javaslat következik. Közülük az a legfontosabb, hogy az egyetemek mint felsőoktatási és kutatási központok távlatilag nagyobb autonómiával kell rendelkezzenek. Őt-hat önálló – még csak nem is ágazati alárendeltségben dolgozó – felsőoktatási és kutatási együttes minden valószínűség szerint mentesítene a megyei intézmények dolgozóit a nem kívánatos, sokszor pedig egyenesen torz helyi függésektől.

Alternatívaként fölvethető természetesen az ún. politechnikumok létrehozása is. Esetleg megyénként, olyan profillal, amely a meglévő képzések közé szervesen beilleszkedik, azokat kiegészíti, illetve távlatilag egy-egy megye „kis egyetemévé” képes válni. Az elgondolásnak nemzetközi párhuzamai vannak. Ha ugyanis a jelenlegi érettségi utáni, valamint egyetemi és diploma utáni képzések együtteséből építjük föl a felsőoktatást, akkor valamennyi képzési ágazatban három szint lehetséges: az egyetem előtti, a hagyományos egyetemi, valamint az egyetem utáni képzés. Nem kétséges, hogy a meglévő kutatói, termelői és szolgáltató intézményekkel együttműködve valamelyik szint néhány megyében minden alapszakmában működtethető.

*A már jelzett területi érdekeltségek számos helyen tulajdonképpen ebben az irányban dolgoznak. A helyi létesítmények, az elhelyezkedési lehetőségek, valamint a továbbtanulási igények együttes figyelembe vételével ilyen többfunkciós felsőoktatási intézménnyel is meg lehetne próbálkozni a jövőben, s még az sincs kizárva, hogy egyes részei akár egyetemi szintűeknek minősülhetnének... Többféle szervezési modell áll tehát rendelkezésre ahhoz, hogy jövőendő regionális szellemi központjainkat kialakítsuk, illetve a meglévőket erősítsük.”*

De vajon csakugyan fordulat tanúi vagyunk, vagy arra még várni kell? Ha igen, az oktatási rendszer kiterjesztése több, mint sürgető. Egy expanzív oktatáspolitikai hálózatbővítéssel, beruházásokkal, fejlesztéssel jár. Így volt ez eddig mindenütt, ahol ilyen stratégiát alkalmaztak. Csakhogy az expanzív oktatáspolitikák a hatvanas és a hetvenes években születtek, gazdasági föllendülés idején, növekvő állami szerepvállalás jegyében. Vajon mennyire egyezik ez egy restriktív pénzügy és gazdaságpolitikával? Mindez úgy tűnhet föl, mint a tárcák harca, itt azonban többről van szó. A kormányzatnak 1990 óta lényegében kettőt kellene lépnie egyszerre: utolérni az oktatás nemzetközi arányait, közben pedig az oktatástervezésről a monetáris szabályozásra térni át. Ez – elvi okokból – eddig egyetlen kormányzatnak sem sikerült. *A gazdasági csökkenés időszaka inkább a minőségi, mint a mennyiségi oktatáspolitikának kedvez.* Ez nem az újítások kora, hanem a konzerválásé. A föladat ilyenkor a minőség védelme – akár a mennyiségi növekedés árán is.

A szakértő mondhatja persze, hogy az oktatás expanziója hosszú távú folyamat, amelyet az adott kormányzati ciklusban bevezetett monetáris restriktiók legföljebb csak érintőlegesen befolyásolnak. Mondhatja azt is, hogy az oktatás gyorsuló expanziójával – vagyis, hogy a fiatalok mind több időt töltenek iskolai keretek között – a tandíjakat és az önköltséges képzéseket úgyis ki fogjuk nőni. Ez valószínűsíthető, de már inkább föltételezés. Hiszen csak akkor igaz, ha egyben azt is föltételezzük, hogy a növekedés nem áll meg, és nemsokára visszatér a szocializmus jóléti társadalma. De mi történik, ha mégsem?

KOZMA TAMÁS

## IRODALOM

- ARCHER, M. S. (ed.): *The Sociology of Educational Expansion: Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems.* SAGE Studies in International Sociology 27. London etc., SAGE, 1982.
- BESENYEI LAJOS et al.: *Jövőkutatás, előrejelzés a gyakorlatban.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1977.
- COLEMAN, J.: *Equality in Education.* Government Office, Washington D.C., 1966.
- COOMBS, P. H.: *The World Educational Crisis: A Systems Analysis.* New York: Oxford University Press, 1968. (Kemény István ford.: *Az oktatás világválsága: Rendszerelemzés.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.)
- COOMBS, P. H.: *The World Crisis in Education: The view from the eighties.* Oxford University Press, New York, 1985.
- CRAIG, J. E.: *The expansion of education.* In: Review of Research in Education 1981/9. sz. pp. 151-213.
- CRAIG, J. E. – SPEAR N.: *Explaining educational expansion: An agenda for historical and comparative research.* Archer, M. S. (ed.), 1982.
- KOZMA TAMÁS: *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1983.
- JÁNOSSY FERENC: *A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1966.
- JÁNOSSY FERENC: *Egy evolúciós alternatíva.* In: Valóság 1982/2. sz. pp. 17-29.
- LEONTIEF, W.: *Terv és gazdaság.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1977.
- MARX GYÖRGY: *Gyorsuló idő.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1966.

- MCLEAN, M.: 1986 *A world educational crisis?* In: *Economic and Political Change 1950-1970*. Compare 1986/2. sz. pp. 199-211. University of Chicago, Chicago, 1979.
- MEYER, J. W.: 1980 *The world polity and the authority of the nation state*. In: Bergesen, A. (ed.): *Studies in the Modern World System*. New York, 1980. pp. 109-37.
- MEYER, J. W. et al.: *World expansion of mass education 1870-1970*. In: *Sociology of Education* 65., 1992.
- MEYER, J. W. – HANNAN, M. T. (eds.): *National Development and the World System: Educational, Economic and Political Change 1950-1970*. University of Chicago, Chicago, 1979.
- NAIR, K. – SARIN R. K.: *Generating future scenarios*. In: *Futures* 1978/9. sz. pp. 57-61.
- SZTRUMMLIN, SZ.: *Az iskolai végzettség hatása a teljesítményekre*. In: Unesco, 1965. *Az oktatás tervezése*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1968.
- TARJÁN TAMÁS: *Gazdasági növekedésünk alakulása*. In: *Közgazdasági Szemle* 1993/9. sz. pp. 815-822.

## Mellékletek

*I. sz. táblázat. Az osztálytermek száma, 1960-97*

Tanév	Általános iskolák	Középiskolák	Szaktanintézmények és szakmunkás-képző iskolák	Összes helység
1960/61	30155	4427	841	35423
1965/66	31711	5597	951	38259
1966/67	31680	5803	n.a.	n.a.
1967/68	31694	5837	n.a.	n.a.
1968/69	31652	5819	n.a.	n.a.
1969/70	31539	6016	n.a.	n.a.
1970/71	31520	6245	1658	39423
1971/72	31630	6342	1728	39700
1972/73	31955	6039	1743	39737
1973/74	32557	5928	1806	40291
1974/75	32246	5923	1863	40032
1975/76	32505	6053	1819	40377
1976/77	32949	6168	1968	41085
1977/78	33307	6204	2018	41529
1978/79	33816	6303	1985	42104
1979/80	34432	6363	2055	42850
1980/81	35435	6419	2081	43935
1981/82	38794	6790	2809	48393
1982/83	40442	6901	2874	50217
1983/84	41703	6850	2909	51462
1984/85	42829	6766	2991	52586
1985/86	43800	6902	3091	53793
1986/87	44597	7045	3171	54813
1987/88	45409	7239	3265	55913
1988/89	46045	7567	3420	57032
1989/90	46146	8152	3552	57850
1990/91	46580	8683	3707	58970
1991/92	47121	9215	3801	60137
1992/93	47594	9811	3849	61254
1993/94	48148	10331	3803	62282
1994/95	48677	10818	3896	63391
1995/96	48615	11554	3852	64021
1996/97	48231	12119	3705	64055

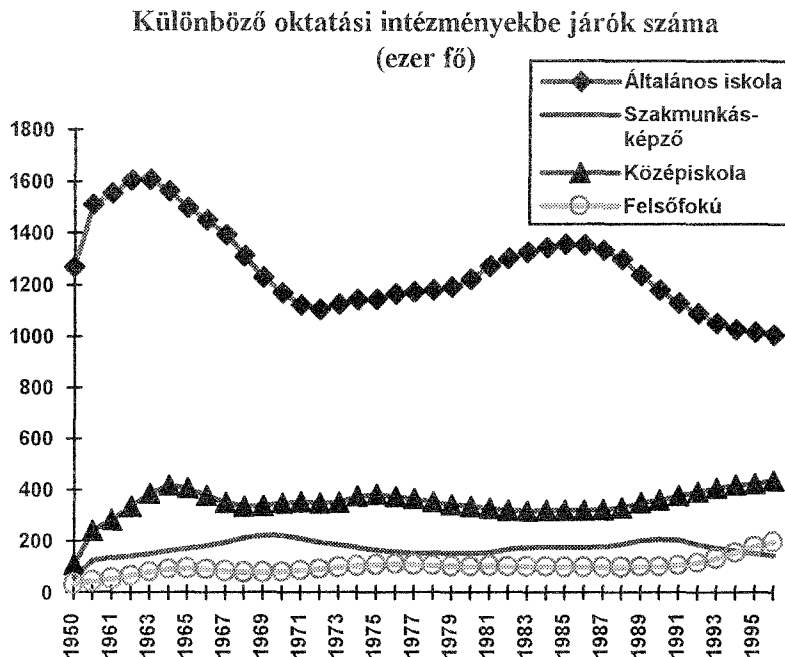
(Forrás: MKM statisztika)

2. sz. táblázat. Az iskolai korcsoportok nagysága, 1965-2003

Év	6-13 éves	14-17 éves	18-22 éves
1965	1416	677	743
1966	1387	687	754
1967	1357	687	774
1968	1302	706	783
1969	1220	736	818
1970	1152	762	842
1971	1098	771	851
1972	1071	737	875
1973	1053	679	913
1974	1055	626	934
1975	1061	587	941
1976	1078	564	927
1977	1106	537	875
1978	1124	522	813
1979	1144	512	760
1980	1168	509	714
1981	1214	519	682
1982	1256	534	661
1983	1286	553	648
1984	1311	572	639
1985	1329	587	639
1986	1343	589	659
1987	1340	587	677
1988	1322	585	680
1989	1246	621	700
1990	1202	671	714
1991	1144	702	722
1992	1099	722	728
1993	1060	701	763
1994	1028	666	809
1995	1006	632	845
1996	989	599	870
1997	983	566	881
1998	985	534	854
1999	985	510	808
2000	974	498	768
2001	962	492	725
2002	946	492	686
2003	924	491	651
2004	905	485	637
2005	n.a.	484	622

(Forrás: MKM statisztika)

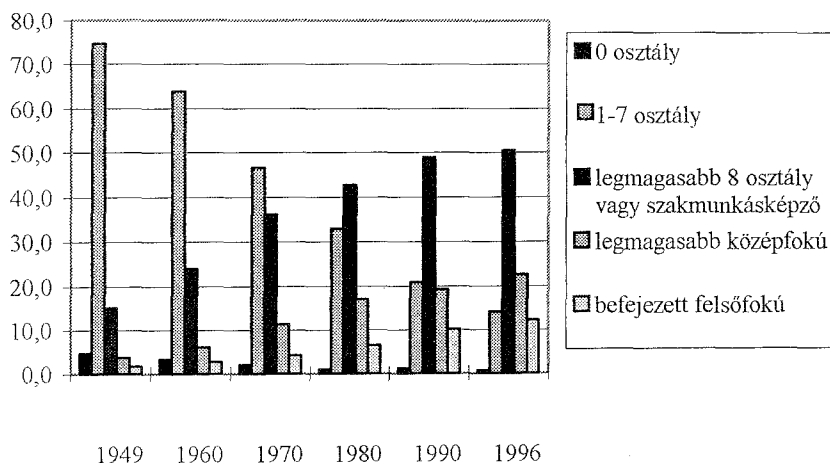
1. sz. ábra



(MKM statisztika alapján készült saját számítás)

2. sz. ábra

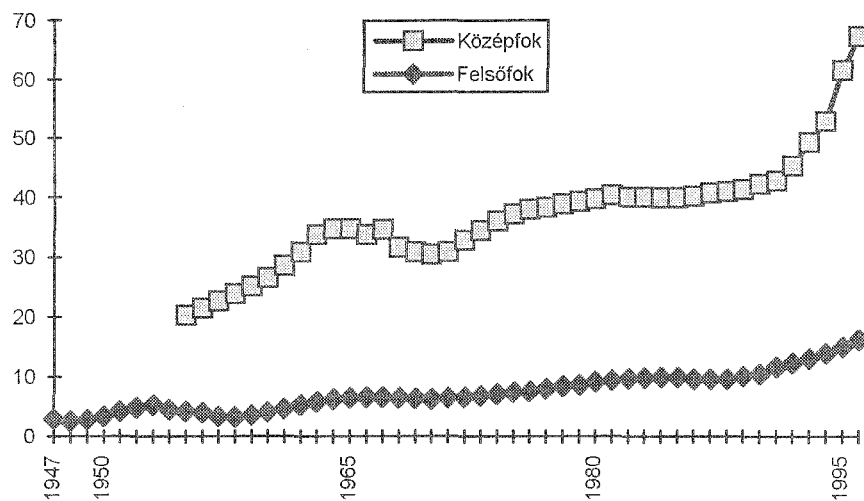
**Magyarország népességének iskolázottsága 1949-96, a megfelelő korú népességből**



(MKM statisztika alapján készült saját számítás)

3. sz. ábra

A különböző szintű oktatásban részesülők aránya a megfelelő korú népességből nappali tagozaton



(MKM statisztika alapján készült saját számítás)



## KÖZÉPISKOLA MINDENKINEK?

**A**Z ELMÚLT ÉVEKBEN AZ OKTATÁSI RENDSZER SZERKEZETÉBEN végbement változások mögött hosszútávú oktatáspolitikai célok – az oktatási rendszer tartalmi modernizációja, ami a szerkezeti változások egyik kiváltó oka – húzódnak meg. A változások azonban nemcsak ezek mentén, hanem részben az egyes szereplők rövidebb távú, jobbára túlélést szolgáló érdekei mentén alakultak, azonban mindennek következményei hosszabb távon is kihatnak.

### A középiskolai oktatás expanziója

A *középiskolai oktatás expanziója*, a középfokot nappalin végző tanulók váratlanul gyors létszámnövekedése az 1980-as évek második felében kezdődött el. 1985-ben még csak 46,8 % volt azok aránya, akik az általános iskola után középiskolába iratkoztak. Az 1996/97-es tanévben ez már 61,6%. Az 1990-es évek közepére egy-egy korosztályon belül a teljes középfokú oktatásba jelentkezőknek több mint kétharmada jelentkezett középiskolába, s közel kétharmadát tanul ott. A középfokú iskolába lépő tanulók egynegyede általánosan képző, egyharmada szakmai jellegű középiskolába lépett. Tendenciákat is figyelembe véve az utóbbi iránt valamivel nagyobb volt az elmúlt években az érdeklődés. Az 1985/86. és 1996/97. tanév között eltelt tizenegy év alatt a középfokon továbbtanulók száma 23 %-kal nőtt – miközben demográfiai okok következtében a tanulók száma az 1992/93-as tanév óta csökkenőben van. A gimnáziumban tanulók száma 33 %-kal, a szakközépiskolában tanulóké pedig 65 %-kal emelkedett, a szakmunkástanulóké pedig 19 %-kal csökkent. A rövid idejű képzések valamennyi fajtája iránt csökkent az érdeklődés, különösen a hagyományos szakmunkásképző iskolák iránt. Kivételt képeznek ebben a szektorban a speciális szakiskolák, amelyekben az időszak elején látványosan megemelkedett a tanulók száma.

Bár a középiskolai oktatás kiterjedése egybeesett az oktatáspolitikai szándékokkal, az expanziót mégsem csak tudatos oktatáspolitikai vezérelte. Különösen az 1990-es elejének tendenciáira igaz, hogy nagyjából olyan spontán helyi folyamatok játszódtak le, amelyeket a *demográfiai helyzet*, az oktatási intézményeknek a tanulók számától erősen függő finanszírozási módja, a *gazdasági változások*, a tömeges munkanélküliség kialakulásának következtében válságba jutott szakmunkásképzés, s nyomában a *társadalmi igények átstrukturálódása* motiválta, s amelyet a törvényes keretek és a helyi ágensek nagyfokú mozgástere, önállósága tette lehetővé, és a helyi és az iskolai szintű döntések valósították meg. A középfok expanziójának egyik fontos oka a tanulókért megindult verseny volt, amely ma az oktatási rendszer egyik meghatározó jellegzetessége, s jellemzi az intézmények közötti, helyenként a fenntartó önkormányzatok közötti viszonyt is. A tanulókért folyó verseny az elmúlt években a *demográfiai helyzet* és az intézményfinanszírozási rend következtében együttesen alakult ki, pozitív hatásai (intézményi kínálat, oktatási profilok bővülé-

se, helyenként a szolgáltatások színvonalának javulása) mellett negatív hatásokkal is jártak (konfliktushelyzetek szaporodása, szakmai helyett politikai megoldások, helyenként a szolgáltatások színvonalának romlása). A középfokú oktatás kiterjedésének másik legfontosabb oka a gazdasági válság következtében a szakmunkásképző szektor hanyatlása, amelynek eredményeként mind a szülők, mind a helyi hatóságok és maguk a képző intézmények a másik lehetőséget, a középiskolai oktatás alternatíváját igyekeztek választani. A gazdasági válsággal függ össze a középiskolai oktatás kiterjesztésének harmadik tényezője, a munkanélküliség lehetősége, aminek következtében a szülők körében egyre nagyobb arányban terjedt el a hosszabb iskoláztatás gyakorlata, illetve a piacképesebb tudás elsajátítását lehetővé tevő oktatási formák választása.

*A középfokú iskolatípusokban továbbtanulók számának alakulása, 1985-1997*

Tanév	Nyolc	Gim-	Szakkö-	Szak-	Gép- és	Egész-	Spec.	Összes
	osztályt	názi-	zépiskola	munkás-	gyorsíró-	ségügyi	szak-	
	végzett	um		képző	iskola	szakisk.	isk.	tanuló
	N	%	%	%	%	%	%	%
1985/86	130992	20,8	26,0	43,8	1,4	1,4	-	93,6
1986/87	131219	20,7	27,0	43,5	1,7	1,3	-	94,2
1987/88	134223	21,1	26,7	44,2	1,4	1,4	-	94,8
1988/89	149640	20,1	27,4	44,5	1,6	1,4	-	95,0
1989/90	170891	20,4	27,0	42,7	1,7	1,5	-	93,3
1990/91	164616	21,1	27,5	42,0	1,6	1,3	-	93,4
1991/92	158912	21,6	28,9	39,2	1,3	0,9	-	91,9
1992/93	151295	23,3	30,1	36,6	1,0	0,8	3,9	95,7
1993/94	144203	24,2	31,8	35,5	0,9	0,6	4,5	97,5
1994/95	136900	25,7	32,6	35,2	-	-	-	98,8
1995/96	122359	27,1	33,7	34,2	-	-	4,3	99,3
1996/97	120561	27,2	34,4	31,9	-	-	3,6	97,1

(Forrás: MKM oktatási statisztika)

Az expanzió következményeit is érdemes elemezni, mindenekelőtt a hallgatók összetételében végbement változások felől. Az expanzió következtében a gimnáziumi tanulókon belül a nemek aránya módosulóban van: csökken a leány, és növekszik a fiútanulók aránya – a folyamat különösen szemléletes az első évfolyamos tanulókon belüli arányváltozásokon –, a gimnázium azonban még így is a lányok iskolatípusa maradt. Ugyanezen idő alatt a szakközépiskolákban szintén csökkent a lányok aránya, de az előbbinél kisebb mértékben: az 1990. évi 51,0 %-ról 1994/95-re 49,7 %-ra.

A középiskolai expanzió révén valószínűsíthetően változások mentek végbe a tanulók előzetes felkészültsége, motiváltsága tekintetében is. Várható, hogy egyre több motiválatlan, kevésbé felkészült fiatal kerül be a rendszer magasabb szintű képzést nyújtó oktatási fokozataira, intézményeibe, anélkül, hogy időközben módá lenne módosítani iskolai pályáját, vagy a munkaerőpiaci érvényesüléshez szükséges felkészítés birtokában lépni ki a rendszerből. Minél nagyobb hányada kerül ki a középiskolai tanulóknak olyan társadalmi rétegekből, amely kevésbé motivál a tanulásra, annál nagyobb mértékben nőhet a lemorzsolódási arány is. A várható tendenciák nemcsak új pedagógiai módszereket tesznek szükségessé, de szükségessé teszik valamilyen végbizonyítvány birtokában a rendszer elhagyásának lehetővé tételét a

végpont előtt. Szükségessé tesznek emellett bizonyos szerkezeti változtatásokat, az átjárhatóság megkönnyítését, valamint a munkaerőpiac igényeihez kapcsolódó, nem iskolarendszerű oktatási formákba történő átlépés lehetővé tételét. A tanulók iskolarendszeren belüli előrejutása, a különböző utak közötti eloszlása feltehetően hatékony pályaaorientációs és tanácsadói szolgáltatással javítható, azonban a meglévő rendszer fejlesztésre szoruló szakmai és anyagi értelemben egyaránt.

A középiskolai oktatás kiterjesztése ugyanakkor az eddigi tapasztalatok alapján alatta maradt a várakozásoknak mind a változás ütemét, mind pedig belső arányait tekintve. Az utóbbi években – a demográfiai hullámvölgy következtében – már abszolút számban is csökkenni kezdett a középiskolai tanulók létszáma. Az expanzió másik legfontosabb jellemzője, hogy inkább a szakközépiskola kiterjesztését jelentette, mint a gimnáziumét. Ez elsősorban a vidéki iskolákra jellemző.

## A közoktatás szerkezetének vertikális változásai

Az iskolaszervezeti változások nagyrészt átfedik egymást, illetve egymásból következnek; érdemes külön tárgyalni a horizontális és a vertikális szerkezet változásait, s a szakképzés átalakulását. Az oktatási rendszer *vertikális* értelemben való átstrukturálódása az elmúlt években spontán módon megindult folyamatok összegződésének következménye, amelyek legfontosabb okai között az említett demográfiai, társadalmi és gazdasági okok mellett az intézmények közötti verseny és a szerkezeti döntések helyi (önkormányzati) szintre kerülése állnak. A vertikális változások következtében megváltozott az egyes képzési szintek közötti határvonal, s az egyes képzési szakaszok hossza. A változások következtében az általános alapoktatás a tanulók egy része esetében a jelenlegi nyolc évről négy vagy hat évre zsugorodott, másutt tíz esztendőre hosszabbodott, az középiskolai oktatás pedig négyről öt, hat, illetve nyolc évre nőtt.

Az *általános iskolákban* 9-10. osztályokat, speciális szakiskolai képzéseket, valamint gimnáziumi osztályokat indítottak. Az elmúlt években különösen a speciális szakiskolák elterjedése vált jellemzővé. A *gimnáziumok* között hat- és nyolcosztályos gimnáziumok, öt évfolyamos (nulladik, előkészítő évfolyammal induló) oktatási formák fordulnak elő. A gimnáziumok többsége egy vagy két osztályban vezette be a szerkezetváltást. A *szerkezetváltó iskolák* között a hat- és nyolcosztályos modellek terjedése tükrözi a kezdeti bizonytalanságot, illetve az idővel megfogalmazódó iskolaszervezeti oktatáspolitikai preferenciákat, amely a hatosztályos típus felé tolta el a kezdeményezések többségét. Az 1994/95-ös tanévben a tiszta és a vegyes profilú gimnáziumok 55,5 %-a indított szerkezetváltó képzést. A szakközépiskolákban a világbanki iskolák plusz évfolyamai jelentenek szerkezeti változást, a *szakmai középiskoláknál* jellemzően szintén a négy éves képzés egy vagy több évfolyammal való megnyújtása fordul elő.

Az időbeni tendenciákat figyelembe véve kitűnik, hogy a növekedés a legdinamikusabb az 1993/94-es tanévig volt, ekkor az előző évihez képest 52 %-kal növekedett meg a szerkezetváltó osztályokat indító intézmények száma (az előző évben 48 %-kal nőtt az előző évihez képest ez az arány). Az 1994/95-ös tanévtől kezdődően már a folyamat dinamikájának csökkenését láthatjuk az az évi 38 %-os, illetve a 1995/96-os évi 15 %-os növekedésben.

A tanulók számát vizsgálva a szerkezetváltás folyamata eleve szerényebb növekedést mutató folyamatnak bizonyul: 1992/93-ban a tanulók száma 18,8 %-kal növekedett meg az előző évihez, a következő tanévben 16,9 %-kal, a vizsgált utolsó, 1995/96-os tanévben csak 12,5 %-kal. A tanulók számát tekintve a szerkezetváltásban érintett tanulók aránya összességében is szerényebb mértékűnek mutatkozik az intézményekhez képest: az 1994/95-ös tanévben összességében 23319 tanuló járt hat- vagy nyolcosztályos szerkezetben oktató osztályba, azaz a szerkezetváltás összességében csak az összes gimnáziumi tanuló 13,2 %-át érintette.

Az 1990-es évek közepére a szerkezetváltó iskolák iránti érdeklődés lecsökkent, s az elmúlt négy évben növekedett a felvettek száma a jelentkezőkéhez képest. A mai helyzet azt mutatja, hogy míg a nagyvárosi iskolák továbbra is válogathatnak a jelentkezők között, addig a kisebb települések középiskoláiba – szerényebb lévén a túljelentkezés – szinte mindenkit felvesznek. Ezek az iskolák láthatóan nem tudják települési korlátaikat átlépni, s elegendő számú és felkészültségű tanuló hiányában nem képesek az elitképzés színhelyeivé válni. A szerkezetváltási törekvések csökkenésének oka az is, hogy az intézmények egymás közötti versenyében eredményesnek bizonyultak más iskolák is (például a kéttannyelvű iskolák), illetve, hogy a szerkezetváltás igen sok konfliktust eredményezett az intézmények között és nagy, nem várt terhet rótt a fenntartók számára.

A nulladik osztályosok nagy része a gimnazisták, az ötödik évfolyamosok zöme a szakközépiskolások közül kerül ki. A nulladik évfolyamosok zömét a gimnáziumi tanulók között a kéttannyelvű iskolák előkészítő évfolyamos tanulói adják, a szakközépiskolai tanulók között inkább a divatosabb szakmákat oktató osztályokba lehet ilyenformán bekerülni.

*Összességében* a szerkezeti változások eredményeképpen az alap- és középfok kapcsolódására a többszintűség lett jellemző, egyszerre többféle vertikális tagozódás jött létre egymással párhuzamosan, felbomlott a közoktatás iskolarendszerének korábbi egysége, az egyes képzési szintek korábbi egymásra épülése. A szerkezeti változások számos, előre nem látott *következésménnyel* jártak. A megindult szerkezeti változások több ponton is ellentmondanak a stratégiában megfogalmazott célkitűzéseinek: ellentmondanak a középiskolai expanziós törekvések megvalósulásának a minőségi képzést nyújtó gimnáziumi szektor befogadóképességének csökkenésével, s ugyanakkor ellentmondanak a döntési kényszer kitolódását célzó törekvéseknek is a szelekciós pont előbbre hozatalával.

A koordinálatlanul beindult szerkezeti átalakulások visszaszorítására került a törvénybe a területi fejlesztési terv készítésének kötelezettsége: a Közoktatási törvény szervezés és irányítás c. fejezetének 8. §-a a területi fejlesztési terv megalkotását írta elő a területi (megyei, fővárosi) önkormányzatok számára.

## A közoktatás szerkezetének horizontális változásai

Az oktatási rendszer horizontális szerkezetének változásai nagyrészt az *expanzió* következménye. A szerkezeti változások legfontosabb irányai: megnőtt az érettségire adó *középiskolák* iránti érdeklődés, s ennek megfelelően emelkedett az érettségihez vezető oktatásba belépők aránya; a középiskola lehetőséget ad a pályaválasztás elhalasztásra és az esetleges későbbi továbbtanulásra. A középiskolai oktatáson belül az érdeklődés különösen megnövekedett a szakközépiskolák iránt. A *szakmunkás-*

képző intézményekbe jelentkezők számának csökkenésével párhuzamosan megnövekedett egy új – az 1985-ös oktatási törvény alapján indult – iskolatípus, a *speciális szakiskola* iránti érdeklődés, s ez az intézménytípus páratlanul gyors expanziójához vezetett: 1990 és 1994 között 700-ról 16000 fölé emelkedett az ebbe az iskolatípusba kerülők száma, majd ezt 1994 és 1996 között csökkenés követte.

*A iskolák száma iskolatípusonként 1985-1995.*

	Gimnázium	Gimn. + Szakközépisk.	Szak-középiskola	Szakközépisk.	Gép- és gyorsíró szakközépisk.	Egügy. Szakközépisk.	Spec. szakközépisk.	Összesen
1985/86	179	81	300	274	58	24	-	916
1986/87	186	82	318	278	57	24	-	945
1987/88	190	85	332	284	56	25	-	972
1988/89	195	86	363	294	58	24	-	1020
1989/90	204	89	381	299	63	29	-	1065
1990/91	214	104	405	308	63	30	16	1140
1991/92	233	125	421	317	61	31	125	1313
1992/93	251	145	427	329	56	30	229	1467
1993/94	270	150	445	332	49	23	257	1526
1994/95	278	169	439	335	45	20	252	1538
1995/96		936		349	40	14	239	1578
1996/97		980		363	37	10	201	1591

(Forrás: MKM oktatási statisztika)

A horizontális szerkezeti átalakulás jellemzője, hogy nem új intézmények, új férőhelyek létesítésével történt, hanem a létező intézmények belső átstrukturálásával, s ennek következtében a *vegyes profilú középfokú intézmények* számának nagymértékű növekedésével valósult meg. Nagyrészt ennek következménye a középfokú intézmények számában bekövetkezett látványos növekedés is. A középfokú intézmények tetemes hányada igyekszik egyszerre többféle oktatási programot biztosítani tanuló számára. A gimnáziumok saját speciális kínálatukon túlmenően (kéttannyelvű osztályok, szerkezetváltó osztályok, tagozatos osztályok stb.) a tovább nem tanulók számára indítanak munkavállalást előkészítő szakmai jellegű fakultációs foglalkozásokat, érettségi utáni tanfolyami oktatást. A fakultációs foglalkozásokon a gimnáziumi tanulók 10,7 %-a, a 3-4. évfolyamos gimnazisták 19,1 %-a vesz részt. A legnépszerűbbek a számítógép-kezelői, a gépirói és az idegenvezetői képeztést adó kurzusok.

A szakközépiskolák gimnáziumi osztályokat nyitnak, a szakmunkásképzők szakközépiskolai osztályokat indítanak – a középiskolai expanzió következtében a szerkezeti átalakulás a középfokon ma már jobban leírható az adott oktatási programot követő osztályok, tanulócsoporthoz létszámának, mint az adott profillal rendelkező intézmények mennyiségének alakulása alapján. Azonban csak az országos adatok elemzése révén tudjuk a folyamat okát, s a folyamatot magát – esetleges következményeikkel együtt – megragadni.

## Átmenet alap- és középfok között

A *gimnáziumi szerkezetváltás* alapvetően befejeződött. Az iskolák és a fenntartó önkormányzatok alapvetően érdekeltek a szerkezetváltó gimnáziumi oktatás fenntartásában. Azokon a településeken, amelyek stabil, s elég nagy beiskolázási körzettel rendelkeznek, s amelyeknek szerkezetváltó gimnáziumai az oktatás minősége tekintetében is élen járnak, alapvetően csak az általános iskolák érdeke szól a hat-, illetve a nyolcosztályos középiskolai képzéssel szemben. Ez az érdek eddig minden esetben gyengébbnek bizonyult, mint a szerkezetváltás mellett szóló érdekek. Ennek az érdekegyensúlynak a változására a közeljövőben sem lehet számítani, annak ellenére sem, hogy az általános iskolás korosztály létszáma tovább csökken, s ez az alapfokú oktatásra nézve további restriktiókat jelenthet. A szerkezetváltó középiskolák tudatos visszafejlesztése részben presztízsveszteséget jelentene az iskolák, valamint a fenntartó számára, részben pedig – a csökkenő tanulólétszám miatt – intézményi szinten finanszírozási problémákat is felvetne. A finanszírozásnak már csak azért is kiemelkedő a szerepe, mert amennyiben a jövőben megnő az állami szerepvállalás, akkor a fejkvótáért folytatott küzdelem majd még inkább előtérbe kerül.

Az egyensúly megbomlása a másik irányban sem várható. Az átalakulásokkal párhuzamosan kiderült, hogy az általános iskolák vesztesége egyrészt helyi oktatáspolitikai kezdeményezésekkel jár (tanárok elbocsátása), másrészt városi szinten pénzügyi következményei is vannak. Amíg a jelentősebb politikai befolyással rendelkező társadalmi csoportok nem tudják kivívni a minőségi gimnáziumi oktatás fejlesztésének a szerkezetváltáshoz kapcsolódó lehetőségét, illetve amíg a minőségi oktatásnak alternatívái is vannak, addig nem várható elmozdulás. Részben a szerkezetváltás nagyságrendje, részben a közeljövőben várható kisebb létszámú korosztályok sokak számára elérhetővé teszik a hat-, illetve nyolcosztályos középiskolai oktatást. Ugyanakkor alternatívája is létezik a négyévesnél hosszabb ideig tartó gimnáziumi oktatásnak. Ilyen lehet például a nyelvoktatás. A kéttannyelvű gimnáziumok, vagy a tagozatos oktatás bevezetése, bővítése sokat segíthet ebben. Ezek elterjedése jelenleg még nem csak pénz, hanem megfelelő színvonalon oktató pedagógusok kérdése is. Azokon a – főként kisebb – településeken, amelyekben a szerkezetváltás nem párosul színvonalas oktatással és/vagy kicsi a beiskolázási körzet, várható, hogy csökken az igény az ilyen jellegű képzés iránt.

A *9-10. osztályos képzés* bevezetésére csak egyes szakképző iskolákban, és egyelőre csupán tantervi szinten történtek kezdeményezések. Céljuk alapvetően intézménypolitikai érdekből a szakképzés és a közismereti képzés szétválasztását jelentette, s nem a képzés kiterjesztését a középfokon korábban nem tanuló rétegek számára. Az előzményeket a speciális szakiskolai képzés jelentette, amely az utóbbi években beépült a szakképzés egészébe. A tervek szerint a 9-10. osztályos képzést a szakmunkásképzést is folytató középfokú intézmények vállalják fel. A megyei fejlesztési tervek szinte egységesen hasonló elképzeléseket tükröznek. A szakmunkásképző intézmények megnövekedett feladataik ellenére felvállalják ezt az oktatást. Feltételezhetően nem egyszerűen önkormányzati döntés áll ennek hátterében, hanem egyrészt az iskolák kapacitásának jobb kihasználására való törekvés, másrészt az, hogy a 9-10. osztályos képzés a későbbiek során a szakképző évfolyamok tanulókkal való feltöltésének is egyik hatékony eszköze lehet. Az általános iskolák vár-

hatóan csak kivételképpen kapnak ebben feladatot. Egyfelől ott, ahol már korábban stabilan megteremtették a szakiskolai képzést, másfelől ott, ahol a földrajzi adottságok lehetővé teszik a tanulók összegyűjtését.

## A szakképzés szerkezetének átalakulása

A *szakképzés* rendszerén belüli szerkezeti változások részét képezik a szerkezeti átalakulások egészének, befolyásolják a középfokon kialakuló képzési kínálatot és a bejutási lehetőségeket. A szakképzés szféráján belül – a lezajlott gazdasági válság, a demográfiai hullámvölgy és a szülői igények megváltozása következtében – ugyan csak nagy horderejű változások mentek végbe. Ezek egyik legszembetűnőbb iránya az egyes intézményeken belüli képzési szintek, a vegyes profilú intézmények számának emelkedése volt. Jellemző lépés a végzetek munkanélkülivé válásának elkerülésére a felfelé bővítés, a szakközépfiskolai és technikus oszttályok indítása. A másik jellemző lépés a gyereklétszám drámai csökkenésének elkerülésére a szakmunkásképző intézetek részéről a lefelé való nyitás, azaz a speciális szakiskolai oszttályok indítása, ahová olyan tanulókat is fölvehetnek, akik a hagyományos szakképzésbe nem kerülhettek volna be. A szakképző intézmények ilyenformán gyakran rendelkeznek egyidejűleg szakiskolai, szakmunkásképző, kiegészítő szakközépfiskolai és technikus képzési profillal.

Az egyes intézmények szerkezetén belüli változások mellett jelentősnek bizonyultak az egyes képzési szinteken, s a képzés ágazati szerkezetén belül végbement változások. A *szakközépfiskolai képzésen* belül a leglényegesebb szerkezeti változást a világbanki iskolák indulása jelentette. Ez a program két éves, nagyjából két közismereti tárgyra, kisebb részt szakmai alapozó tárgyra épülve további két éves szakmai alapozó szakaszból, s egy ötödik, speciális képzést jelentő évből áll. A szakközépfiskolába jelentkezők aránya bár jelentős mértékben megnőtt, a szakközépfiskolai képzésen belül az ágazati megoszlás nem változott lényegesen, s a technikusképzés aránya az, ami a korábbi évekhez képest nagyobb mértékben növekedett. A szakmunkásképzési célú szakközépfiskolán belül lényegében változatlan maradt a képzési szerkezet, illetve a mezőgazdasági és az ipari szakmákon belül történt némi eltolódás. Csökkent ugyanakkor az egészségügyi képzés egészének részesedése.

A *szakmunkásképzésben* a felnőttképzés aránya nőtt meg a nappali képzést messze meghaladóan, s a képzés belső szerkezete a nem termelő (tercier) szakmák felé tolódott el. A szakmunkásképző iskolákban gyakori a sokféle képzési szint, illetve a sokféle képzési profil együttes jelenléte. A szakmunkásképzés legdinamikusabban növekvő ága – mint említettük – az 1990 utáni években a speciális szakiskola volt.

A *speciális szakiskolai képzés* ugrásszerű kiterjedését a demográfiai tendenciák által befolyásolt intézményi érdekek tették lehetővé, s a középfokról elutasítottak számának növekedése tette szükségessé. Egy, a közelmúltban végzett, 530 tanulóra kiterjedő vizsgálat adatai szerint a tanulók 33 %-a nem ebbe az iskolatípusba jelentkezett (Liskó, 1995). A speciális szakképzés legnagyobb része általános iskolákhoz, illetve szakmunkásképző iskolákhoz kapcsolódott. Az általános iskolákban – nagy számban kisvárosi és falusi iskolákban – a *speciális szakképzés* olyan iskolákban indult elsősorban, melyek számára a képzés beindítása fontos volt a gyereklétszám fenntartásához. Ezekben korábban nem folytattak szakképzést. Ez magyarázza a képzési célok (átmeneti vagy befejező képzés), az oktatás tartalmában és tanterveiben

ben, az általuk kiadott bizonyítványokban stb. mutatkozó bizonytalanságokat, illetve a sokféleséget. A szakiskolák létszámnövekedése az 1995/96-os tanévtől lényegében megállt, részben a képzési forma iránti igények csökkenése, részben a képzés középfokú szintre emelése következtében.

A középfokú intézmények belső (vertikális) struktúrájának átalakulását két részre bonthatjuk a két képzési program szerint. A *szakközépiskolák* látszanak a felkészültebbnek a változásokra. Jelentős részük már ma is a világbanki modell alapján dolgozik, s a technikusképzésnek is komolyak a hagyományai. Az itt várható változások olyan belső átalakulásnak tekinthetők, amelyek a tanulók iskolák, iskolai szintek és iskolatípusok közötti áramlását önmagukban kevésbé fogják befolyásolni. Annak ellenére, hogy feladatuk megnő, a beiskolázandó tanulók számát sehol nem kívánják korlátozni.

Nagyobb horderejűnek látszik a *szakmunkásképzés* átalakulása. Egyrészt azért, mert a jövőbeni struktúrával még csak kevés iskola kísérletezik, másrészt azért, mert a két közismereti évfolyam az oktatás tematikáját tekintve szükségszerűen közelíteni fog a középiskolai képzéshez. Ez előrevetíti annak az igényét s részben lehetőségét is, hogy a tizedik osztályt követően a tanulók más iskolában, más iskolatípusban (képzési programon) folytassák tanulmányaikat, mint ahol elkezdték.

Az *átjárhatóság* elsősorban ezen a ponton vetődik fel. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy eddig az iskolát, programot váltó tanulók legtípusosabb útja a szakközépiskolából a szakmunkásképzésbe vezetett. A jövőben ez a mozgás elvileg kétirányúvá válik, illetve bizonyos mozgás elképzelhető a gimnázium és a másik két iskolatípus között is. Természetesen, ennek sok akadálya van. Az egyik az, hogy a tanulók az egyes iskolatípusok, oktatási programok között képességeik, tanulási ambícióik szerint szelektálódnak. A másik, hogy a NAT-ra épülő tantervek sem fogják várhatóan egységesíteni az iskolai tanterveket, így a színvonalasabb oktatást biztosító iskolákba, iskolatípusokba a továbbiakban is nehéz lesz átlépni.

Kérdés, hogy változik-e a jövőben a nyolcadik év utáni *középfokú beiskolázás*. Ennek egyelőre semmi jele sincs, vagyis a nyolcadik osztályt elvégző tanulók továbbra is a három középfokú iskolatípus valamelyikébe kérhetik felvételüket, s nem a középfokú iskolák 9-10. évfolyamára. Ez azt jelenti, hogy a szelekció a jövőben is zömmel (a szerkezetváltó gimnáziumok leszámításával) tizennégy éves korban történik, vagyis intézményesen nem teremődik meg a pályaválasztás időbeni eltolása. A tizedik osztályt követően tehát nem pályaválasztásról, hanem legfeljebb pályamódosításról beszélhetünk még akkor is, ha a tantervek mindegyike a NAT-ra épül, s még abban az esetben is, ha az iskolafenntartó önkormányzatok a fejlesztési terveikben gyakran beszélnek a tizedik osztályt követő átjárási lehetőségekről.

Egyes *megyei fejlesztési tervekben* megfogalmazódott a tizedik osztályt végzettek esetleges gimnáziumi továbbtanulása. Nem valószínű ugyan, hogy – a korábban elmondottak értelmében – erre tömeges igény lenne, de elképzelhető, hogy egy-egy nagyobb város esetében erre az igényre épülő osztályokat indítanak, ami egy újfajta képzési program létrejöttét eredményezheti. Ez a képzési program létrejöhet önállóan, de létrejöhet a szakmunkások szakközépiskolájának átalakulásával is. Ez az utóbbi években népszerűvé vált képzési típus – annak ellenére, hogy mindmáig a felnőttoktatás fogalomkörébe tartozik – mind jobban közelít a nappali képzéshez (ifjúsági tagozatok indítása, délelőtti oktatási időpontok, a heti tanítási napok gyakorisága). Ennek megfelelően elképzelhető, hogy bizonyos helyeken a szakmatanu-



lás és az érettségire történő felkészülés időszaka megcserélődik. A tanulásban lemaradó szakközépiskolások esetében felvetődhet, hogy a tizedik év után az alapvizsga letételével a szakmunkásképzésbe kerüljenek. Ez egyes szakközépiskolákat arra ösztökélhet, hogy szakmunkásképző programot indítsanak akkor is, ha eddig nem volt ilyen az intézményben, de a szakmai szerkezet, s az iskola infrastruktúrája ezt lehetővé teszi.

A sok jövőre vonatkozó nyitott kérdés arra utal, hogy a fenntartó önkormányzatok döntésein múlik, mi változik adott település iskolaszervezetében. A megyei fejlesztési tervek alig kötik meg a városi önkormányzatok kezét, s amiben mégis (gimnáziumi szerkezet, 9-10. osztály), abban sincs lényeges eltérés a fenntartók és a megyei kontroll között. A városi önkormányzatok viszont szabadon dönthetnek azokról a lényeges szerkezeti változásokról, amelyek talán nem olyan látványosak, mint a gimnáziumi szerkezetváltás vagy a szakképzés átalakulása, de a kínálattal, az átjárhatóság megteremtésével jelentősen befolyásolhatják a tanulók egyes csoportjainak iskolába járási, képzési stratégiáját.

A közeljövőben a szerkezetváltási folyamat várhatóan lelassul. A kínálat ugyanis egyre inkább megközelíti a keresletet. A jelentkezőkhöz viszonyított felvételi arány évről évre egyre magasabb. Ha a képzési helyek (férőhelyek) száma nem csökken, akkor a kevesebb tanuló elhelyezésére ezek az iskolák még inkább alkalmasak lesznek. Az expanzió forrását egyre inkább a keresleti oldal fogja meghatározni. Ennek is vannak tartalékai, s ezt például a szakmunkások szakközépiskolájának népszerűsége igazolja.

A középiskolába történő bejutást alapvetően két tényező akadályozza:

- az iskolák azon törekvései, hogy a színvonal megőrzése érdekében korlátozzák a férőhelyeket;
- az önkormányzatoknak (és az iskoláknak) a helyi munkaerőpiac kínálati oldalát befolyásolni igyekvő törekvései.

Az előbbi tényező közvetlenül korlátozhatja a tanulói létszámot egy-egy iskolatípusban, oktatási programban, az utóbbi inkább a szakképzés belső (ágazati, szakmai) szerkezetére hat. Az önkormányzatok iskolai kínálatot befolyásoló tevékenysége éppen e két területen jelentkezik. Ezen a téren azonban nem várható igazi változás, így strukturális jellegű kielégítetlen igények a jövőben is maradnak.

## A középfokra történő bejutás

A szerkezeti változások természetesen érintik a tanulói tanulmányi életutak alakulását a középiskolai férőhelyek alakulása következtében, az egyes oktatási képzési formákra való bekerülés és elvégzés nehézségei folytán, illetve a lehetséges korrekciós utak révén. Összességében azonban az egyes tanulói csoportok számára komoly esélykülönbségeket is jelentenek. Ebben a vonatkozásban különösen fontos, hogy a tanulói többségi utak leírása mellett megragadhatóvá váljanak az egyes szűlő csoportok, a tehetséggondozást, illetve a felzárkóztatást igénylők pályái.

A *kilépés adatainak* vizsgálatából az tűnik ki, hogy az általános iskola nyolc osztályát 14 éves koráig a tanulók túlnyomó többsége befejezi, azaz úgy megy végig az általános iskolán, hogy nem kell ismételnie. 15 évesen a tanulók további 12,2 %-a, 16 évesen 4,1 %-a végzi el az általános iskolát; alapfokú tanulmányait tehát 16 éves

koráig a tanulók 96,8 %-a befejezi. Összességében javult az általános iskolát a tan-kötelezettség ideje alatt elvégző tanulók aránya, bár növekedett azoké, akik ezt csak 15, illetve 16 éves korukra érik el.

*Az általános iskolából kilépő tanulók életkori megoszlása*

	14 éves korig	15 éves korig	16 éves korig	Összesen	Kilépő, nyolc osztálynál kevesebb
1990/91	81,4	9,3	3,2	93,9	10300
1991/92	81,0	9,4	3,1	93,5	12400
1992/93	81,5	9,7	3,3	94,5	10000
1993/94	81,4	10,7	4,0	96,1	6800
1996/97	80,7	12,2	4,1	96,8	3787

A középfokú intézményekbe való bejutás ma több ponton lehetséges: 10, 12 és 14 éves életkorban. A bejutás feltételeit a *törvényi szabályozás* nagyon tágan adja meg, ennek értelmében középfokú intézménybe minden nyolcadik osztályt sikeresen elvégzett tanuló felvehető. A központi szabályozás emellett szabályozza a felvételi eljárás rendjét, lehetőségeit, a felvételi kritériumok közzétételének és a felvételi eredmények alapján a döntéshozás idejének utolsó lehetséges időpontját. A szabályozás alapján a középfokú intézményekbe előzetes, általános és rendkívüli eljárás keretében vehetők fel a tanulók. Az *előzetes felvételi eljárásban* a fenntartó előzetes egyetértésével bármely középiskola és szakiskola tarthat felvételi vizsgát. A jelentkezés és a felvétel nem zárja ki a tanulót az *általános felvételi eljárásból*. Utóbbi három fordulóból áll. A tanuló a jelentkezési lapon három iskolát tüntethet fel. Az iskola a tanuló által kiállított felvételi jelentkezési lapot továbbítja a felvételi nyomtatványon első helyen megjelölt iskolának. Azoknak a tanulóknak a jelentkezési lapját, akiket nem vettek fel, továbbítják a nyomtatványon megjelölt második, majd harmadik iskolába.

A középfokú intézményekben a *felvételi vizsga* gyakorlata az elmúlt években spontán módon terjedt el. Kezdetben a speciális oktatási kínálatot bevezető középiskolák éltek ezzel a lehetőséggel, hogy a nagy számú jelentkező közül kiválaszthassák a megítélésük szerint legalkalmasabbakat. Később egyre több iskola vette át ezt a gyakorlatot. A széles körben elterjedt felvételi vizsgát 1996-ban egy átfogó kutatás keretében vizsgálták 304 intézmény beiskolázási adatainak elemzése alapján (Liskó 1996). A kutatás eredményei szerint a vizsgált középfokú intézmények a jelentkezők átlag háromnegyedét vették fel, s egynegyedét utasították el. A felvettek aránya a jelentkezőkhöz képest a demográfiai csökkenés hatására az elmúlt évek során összességében valamelyest javult (72,8 %-ról 75,3 %-a). Nem változott azonban a sorrend az egyes középfokú iskolatípusok között a bejutási esélyeket illetően. A legerőteljesebb a szelekció a gimnáziumokban volt, de körülbelül egyforma eséllyel lehetett a hagyományos gimnáziumokba és a szakközépiskolákba bekerülni. A legkönnyebb a bejutás a szakmunkásképzőkbe volt. Jellemző különbség mutatkozik a bejutási esélyek tekintetében az egyes településtípusok között is: a legnehezebb a bejutás a fővárosi iskolákba, jóval könnyebb a kisvárosi intézményekbe.

Nem tudjuk, hogyan befolyásolja egyes társadalmi csoportok különböző iskolatípusba való bejutási esélyeit a középiskolai expanzió, illetve a felvételi megjelenése

az alap- és középfok között, s hogy hogyan alakul a rendszer egésze az esélyegyenlőség szempontjából.

A közelmúltbeli szerkezeti változások egyes tanulói csoportokat másként érintettek. A gimnáziumi szerkezetváltás legfőképpen a városi lakosság, s azon belül is elsősorban a magasabban kvalifikált lakosság gyerekeinek érdekét szolgálták, ők kerültek be a legnagyobb eséllyel ezekbe az osztályokba. Miután a folyamat megszakadt, a szerkezetváltó oktatás társadalmi bázisát tekintve továbbra is elit jellegű marad. Ezen oldhatnak valamelyest az egyházi gimnáziumok, amelyek inkább a vidéki tanulóira építenek, s oldhat a már említett tagozatos, mindenekelőtt a nyelvi tagozatos képzés elterjesztése a négyosztályos középiskolákban.

Kismértékben átrendeződött a középfokú továbbtanulás a tanulók lakóhelyét illetően. A képzési programok iskolánkénti bővülése lehetővé tette, hogy a nem kifejezetten egy bizonyos szakterület iránt érdeklődő tanulók a lakóhelyük körzetében keressenek középfokú iskolát. Mindez párosult azzal is, hogy a színvonalasabb városi gimnáziumok a szerkezetváltás következtében sok esetben csökkentették a felvehető tanulók számát.

Ma még nem látható világosan, hogy a megyei önkormányzatok milyen mértékben lesznek képesek koordinálni a képzési struktúrát, amelynek adott esetben komoly területi konzekvenciái is lehetnek. Az iskolai hierarchia élén álló iskolák – alapvetően a színvonalas oktatást nyújtó szerkezetváltó gimnáziumok – várhatóan továbbra sem nyitják meg kapukat szélesebb rétegek előtt, ami azt jelentheti, hogy „másodvonalbeli” intézményekkel a kisvárosok sikerrel tarthatják helyben tanulóikat, különösen, ha ezek az intézmények megfelelő kifutással (elhelyezkedés, érettségi utáni szakmatanulás, akkreditált képzés megteremtése) rendelkeznek. Sok múlik azon, hogy az érettségi utáni képzésbe való bekapcsolódás milyen módon lesz lehetséges: ez a korábbi helybeni tanulmányok automatikus folytatását jelenti alapvetően zárt rendszerben (kívülről érkezettek felvétele nélkül), vagy pedig mindenki számára nyitottá válik. Az előbbi esetén az ilyen oktatást felvállaló, illetve színvonalasabb oktatást folytató intézmények erősödhetnek meg, hiszen már 14 éves korban szelektálhatnak a jelentkezők között, az utóbbi esetben a nagyobb városoktól távol lakó tanulók számára közeli intézmények értékelődhetnek fel.

## Átjárhatóság és utólagos korrekciók

Az elmúlt évek szerkezeti változásainak következtében az oktatási rendszer *átjárhatósága* részben romlott, részben – legalábbis látszólag – javult. A folyamat bonyolultsága, sokszínűsége, s a használható statisztikai adatok hiánya ugyanis nehezen követhetővé teszi a folyamatot. Az iskolaszervezet vertikális szerkezetének átalakulása, a különböző tantervi programokat követő szerkezetváltó iskolák indulása nagymértékben rontotta az intézményrendszer átjárhatóságát. Javítja ezt ugyanakkor a *vegyes profilú*, többszintű képzési kínálattal rendelkező *intézmények* növekvő száma, amelyekben a bekerülő tanulók számára sokféle képzési út válik lehetővé. A vegyes profilú iskolákban, illetve a szakképzés rendszerén belüli átjárhatóság ma még nehezen tekinthető át, s megfelelő adat hiányában nagyságrendje is nehezen becsülhető meg. A következő években a szakiskolák működésének legtöbb jelenlegi feltétele megváltozik (a belépés feltételei, a végzettség megszerzésének kritériumai stb.). A spontánul kialakult gyakorlatot ezen a téren jelzik egyfelől az intézmények

felvételi politikája, átírányítási gyakorlata, s a középfokú intézményekbe beiskolázott tanulók körében az idősebb életkorban bekerülők megnövekedett aránya is.

Javítja valamelyest az oktatási rendszer átjárhatóságát a különböző tagozatok közötti (nappali és részidejű képzések közötti) átjárhatóság, azaz az *iskolarendszerű felnőttoktatás* intézményrendszere is. Az iskolarendszerű felnőttoktatás a valamilyen középfokú intézményben már végzettséget szerzett tanulók számára teszi lehetővé, hogy más – magasabb vagy más szakirányú – végzettséget szerezzenek.

Egy, a közelmúltban végzett vizsgálat eredményei szerint, terjedő gyakorlat a szakmai oktatást nyújtó középfokú intézményekhez tartozó felnőttoktatási intézmények körében, hogy a három éves szakmunkásképzőből kikerült tanulók számára két éves nappali intenzív oktatás keretében szakközépiskolai bizonyítvány vagy más szakma megszerzését teszik lehetővé. Ilyenformán nem ritkán ezekben az intézményekben a tanulók az intézményből való kilépés nélkül szerezhetnek magasabb iskolai végzettséget vagy tanulhatnak ki egy másik szakmát, sajátos módját teremtve meg ezzel az intézményen belüli átjárhatóságnak, csökkentve ezzel a *szakmunkásképzés hagyományos zsákutcás jellegét* (Imre, 1996).

Nyitva marad azonban a kérdés, hogy milyen igények fogalmazódnak meg az átjárhatósággal kapcsolatosan a tanulók részéről, hogy milyen mértékben elégedettek a középfokra bekerülők saját pályaválasztásukkal.

## A lemaradók

Az általános iskolát be nem fejezettek kedvező – és csökkenést mutató – aránya kevésbé megnyugtató képet mutat. Amennyiben az általános iskolát 16 éves korukig be nem fejező tanulók arányához (3,2 %) hozzáadjuk a kisegítő iskolába járók (2,4 %), az általános iskola után tovább nem tanulók (2,9 %) rétegét, ezek együttesen egy-egy évjárat 8,6 %-át teszik ki. Tovább nő a csoport létszáma, ha hozzávesszük azokat, akik a középfokú oktatásból morzsolódnak le, vagy valódi elhelyezkedési esélyt nem biztosító szakiskolákban tanultak tovább. Az utóbbi csoportok arányát megbecsülni már jóval nehezebb, de feltehető, hogy nagyrészt ők alkotják a korrekciós lehetőségekkel élők, az iskolai végzettséget késéssel megszerzők felnőttoktatásban tanuló csoportját. Nincs azonban általánosan elterjedt gyakorlat a lemaradók problémájának kezelésére az általános iskolát követően. Nem tudjuk, hogyan alakul egy-egy konkrét városban az érintettek száma, ellátottsága, s hogy megjelennek-e a velük kapcsolatos teendők a helyi és a térségi középtávú tervekben, s ha igen, ezek milyen megoldásokat javasolnak.

Az *iskolákból kimaradók* (az iskolarendszertől kikerülők, valamint a más intézményekbe kerülők) számához képest sokan vannak a szakmájukkal, iskolájukkal elégedetlenek, vagyis olyanok, akiknek egy része szabályozott feltételek esetén talán ténylegesen pályát módosítana. Ennek ellenére ma még nem találkozunk az átjárhatóság városi szintű szabályozásával. A megjelenő ilyen jellegű igények száma kevés. Az átjárás, mint pályakorrekciós lehetőség nem épült be a közzétudatba, s az átjárási feltételek még egy-egy településen belül sem egyértelműen meghatározottak.

Az átjárást, pályamódosítást a jövőbeni iskolaszervezeti változások valamelyest könnyebbé teszik. A 9-10. osztályos képzés közismereti tartalma kitolja a speciális (szakmai) ismeretek tanításának kezdetét, s ez valamelyest átjárhatóbbá teszi a

rendszer. A tizedik évfolyam szakaszhatárnak tekinthető, s mint ilyen bizonyos pályaelágazásokat várhatóan lehetővé tesz. Ugyanez várható a tizenkettedik évfolyam végén, hiszen a szakközépiskolák a szakmai oktatást alapvetően ekkor fogják megkezdeni. A fő kérdés az, hogy a nagy struktúrákon belül milyen finomabb tényezők segítik, vagy akadályozzák az átjárhatóságot. Két fontos tényezőt említenénk ezek közül: az átjárhatóság deklarálása és feltételeinek szabályozottsága, továbbá az iskolai tantervek eltéréseinek mértéke. A helyi tantervek jó lehetőséget teremthetnek az átjárási lehetőségek viszonylag szabályozott mederbe terelésére.

A különböző települések intézményei közötti tantervi egyeztetés, az átjárási feltételek alapvetően még nem tisztázottak. A megyei fejlesztési tervek többsége ennek megfelelően fel sem veti az átjárás kérdését, még általános garanciája sem épült be a rendszerbe. Nem lehet ez véletlen, hiszen ilyen szinten nincs olyan szervezet, amely képes lenne ezt garantálni. Még azt sem lehet tudni, hogy a megyei önkormányzatoknak mennyire sikerül az egyes települések oktatási szerkezetét összehangolni, pedig ehhez bizonyos jogi eszközöket is kaptak.

A szakközépiskolai oktatás elterjedésével párhuzamosan átrendeződtek a tanulók a szakképzés kétféle képzési iránya között. A szakközépiskolába a korábbinál kevésbé képzettebb tanulói rétegek kerültek be, a szakmunkásképzés pedig egyre inkább a leszakadók iskolatípusává vált, bár szakmáktól, iskoláktól függően ennek mértéke változott. A gimnáziumok kapui is szélesebbre nyíltak. Mindez azt jelenti, hogy mindhárom iskolatípusban csökkent a tanulók átlagos tudásszintje, ami növeli a lemorzsolódás esélyét. Utóbbi természetesen nem jelenti automatikusan a középfokú iskolarendszertől való kimaradást, de főként a presztízshierarchia alján lévő iskolatípusokban, szakmákban ezzel is számolni kell. Jelenleg ezen rétegek számára részben a munkaerőpiaci képzés, részben a felnőttoktatás ad pótlólagos lehetőséget valamilyen szakma elsajátítására. Előbbi elsősorban az érettségizettek képzését vállalja fel, utóbbi különböző formái közül pedig éppen azok terjedtek el, amelyek magasabb szintű végzettséget igen, szakképzettséget azonban nem adnak (gimnázium, szakmunkások szakközépiskolája). Törekvéseket tapasztaltunk a differenciált oktatásra, a felzárkóztatásra, de nem talákoztunk intézményes megoldásra való igyekezettel. Ennek megfelelően úgy gondoljuk, hogy ezt a területet a jövőben is esetleges megoldások, s bizonytalan háttérű intézmények uralják majd.

## Összegzés

A fentiekben összefoglaltuk azokat a tanulságokat, amelyek az iskolaszervezeti változások alapján levonhatók. A következő kérdéseket igyekeztünk megválaszolni:

- Az iskolaszervezeti változások milyen erővonalak mentén zajlottak a közelmúltban, s milyen változások várhatók a jövőben?
- Az egyes településtípusok iskoláit, illetve tanulóit milyen mértékben érintették a változások, melyeket ért hátrányosan, s melyeket előnyösen a szerkezetváltás?
- Mi történt, s mi fog történni a lemaradókkal, a pályát tévesztettekkel?

Sem a múlt, még kevésbé a jövőre vonatkozó kérdéseket nem válaszolhattuk meg teljes mértékben. Minden egyes település az oktatásügyi kérdésekben kisebb-nagyobb mozgástérrel rendelkezik. Az országos jogszabályokból, szabályozásokból és egyéb keretfeltételekből (például önkormányzaton kívüli törekvések tendenciái-

ból) kiindulva föltételezhetjük a régebbi és jövőbeni változásokat. A következő kormányzati ciklus mérlegelése alapján lehet majd megmondani, mely változások bizonyultak időt állóknak, s melyeket kérdőjelezett meg az idő.

IMRE ANNA – GYÖRGYI ZOLTÁN

## IRODALOM

- BESSENYEI ISTVÁN: *A középfok és a felsőfok kapcsolata*. In: *Tanulmányok a közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996.
- FARKAS PÉTER: *Átjárhatóság a szakképzésben*. Kézirat. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1996.
- FARKAS PÉTER – GYÖRGYI ZOLTÁN – HÍVES TAMÁS – IMRE ANNA: *Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete*. Kézirat. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1996.
- HALÁSZ GÁBOR: *Az alap- és középfokú oktatás Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1994.
- HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról, 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1998.
- IMRE ANNA – GYÖRGYI ZOLTÁN: *Az alap- és középfok közötti átmenet*. Kézirat. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1998.
- LANNERT JUDIT: *Változások a hazai iskolaszervezetben*. In: *Educatio*, 1996/2. sz.
- LISKÓ ILONA: *Iskolaszervezet és településszerkezet*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1996/1.
- LISKÓ ILONA: *Felvételi szelekció*. In: *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Kézirat. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1996.
- LISKÓ ILONA – FEHÉRVÁRI ANIKÓ: *Szerkezetváltó iskolák a 90-es években*. Kutatás közben c. sorozat. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1996.
- LISKÓ ILONA: *A szakképző intézményrendszer átalakulása*. Kézirat. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1996.

## LESZAKADÓ CSOPORTOK

**A**KILENCVENES ÉVEK SZAKKÉPZÉS-POLITIKÁJÁNAK MEGHATÁROZÓ SAJÁTOSSÁGA a folyamatosság: az 1994-es kormányváltást követően nem történtek személycserék, s a modernizáció, a fejlesztés hangsúlyai sem változtak. Az elmúlt négy év tehát az alkotó munka időszaka volt. Módosult a Szakképzési törvény, a Munkaügyi Minisztérium (MüM) kiadta a szakképzés távlati fejlesztési koncepcióját, elkészültek az Országos Képzési Jegyzék szakmáinak követelményei és programjai, létrejött az érdekegyeztetés és a szakmai döntés-előkészítés új szerve, az Országos Szakképzési Tanács, folytatódott a szakközépiskola modernizálását szolgáló „Világbanki program” fejlesztései, s a hátrányos helyzetű fiatalok szakmai oktatását szolgáló PHARE-program és bilaterális programok tevékenységei. Látványosan bővültek a szakképző rendszerről nyújtott információk: a Munkaügyi Minisztérium éves jelentései rövid tanulmányokban elemzik a folyamatokat, a fejlesztési programokat, részletes bibliográfiát, statisztikai adatokat közölnek (Szakképzés Magyarországon, MüM, Budapest 1993, 1994, 1995, 1996).

Az elmúlt időszak szakképzéspolitikájának homlokerében az intézményrendszer átalakítása állt. A számos oldalról megfogalmazott bírálatok szerint a szakmunkásképzésben és a szakközépiskolában a pályaválasztás időpontja korai. Az oktatott szakmák korszerűtlenek, a képzési struktúra a korábbi nagyipar igényeit szolgálja ki. A szakközépiskola sem a szakmára nem tanít meg, sem elfogadható színvonalú általános műveltséget nem ad.

A szakképzéspolitikai választ a modernizációs kihívásra a MüM előzetes szakképzési koncepciója fogalmazta meg<sup>1</sup>, amely a „világbanki” ifjúsági szakképzési program elveit követve a szakközépiskola arányának radikális növelését, belső szerkezetének, képzési céljának megváltoztatását javasolta. Az elképzelések szerint a képzés első két évében az oktatási idő 15 %-át szakmai orientációra fordítják. A harmadik-negyedik tanévben 13 szakmacsoportban a tanulók az érettségire történő felkészülés mellett a képzési idő 40 %-ában szakmai alapképzést kapnak. Az ötödik és hatodik tanévben következik a változó időtartamú és igényességű specializáció.

A szakmunkásképzés hagyományos, három éves képzési idejű szakmáit rugalmas, a tíz osztályos általános iskolára épülő, 2-25 hónap közötti képzési idejű programok váltják fel, amelyek az angol *further education* modelljéhez hasonlóan az ifjúsági és a felnőtt szakképzést azonos helyszínen végzik. A szakképzéspolitikai döntések előkészítésébe bekapcsolódnak a szociális partnerek. Az állam a szakmai elméleti oktatás költségeit vállalja. A gyakorlati képzés a gazdaság feladata lesz.

1993 végén megjelent *A szakképzés fejlesztési koncepciója*, az Országgyűlés elfogadta a *Közoktatási törvényt* és a *Szakképzési törvényt*. Megjelent az *Országos Képzési Jegyzékről* szóló 7/1993. (XII. 30.) MüM rendelet is.

<sup>1</sup> A Munkaügyi Minisztérium előzetes szakképzési koncepciója, Budapest 1990. pp. 18-19.

A Szakképzési törvény *kerettörvény*<sup>2</sup>, amely elsősorban az új intézményrendszert írja le, meghatározza az érintett szervezetek, intézmények, egyének jogait, feladatait, a szakképzés követelményeit, a vizsgáztatás feltételeit, az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzés működését. A szakképzés fejlesztésének részletes lehetőségeit azonban a Közoktatási törvény szabályozza<sup>3</sup>.

A Közoktatási törvény kimondja, hogy az általános iskolának tíz évfolyama van. A szakiskolában az általános iskolai oktatás keretében az általános műveltséget megalapozó kilencedik-tizedik osztály is elvégezhető. A szakközépiskolában a középiskolai évfolyamokon általános műveltséget megalapozó, valamint érettségi vizsgára és felsőfokú tanulmányok megkezdésére, a szakképzési évfolyamokon szakmai vizsgára felkészítő nevelés és oktatás folyik.

A jogszabály száraz mondatai szakképző rendszerünk modellváltását jelentik. Míg 1993-ban – s ma is – az ifjúsági munkaerőforrás kb. hatvan százaléka középfokon szerzett szakmai végzettséget, s ha az öt éves képzési idejű szakközépiskolák utolsó évét nem post-secondary, hanem sajátos long-secondary modellként értelmezzük, akkor alig 15 %-uk tanul tovább felsőfokon, a Közoktatási törvény 29. §-a szerint kialakuló új modellben, feltételezve az érettségit adó képzés expanzióját, a felső középiskolai szakaszban szakképesítést szerzők aránya 25 % alá csökken, s a többség, az évfjáratok közel kétharmada majd csak az érettségi után szerez szakmai végzettséget.

1993 végén kiadták az új képzési jegyzéket<sup>4</sup>, amely 955 differenciált képzési idejű szakképesítést tartalmazott. Az oktatási modernizáció dokumentumai közül már csak a *Nemzeti alaptanterv* hiányzott.

Mindent összevetve megállapítható, hogy 1994 elején a szakképzés-politika modernizációs játszmájának minden feltétele adva volt, azok is, amelyek elősegítették a fejlesztések elindítását, s azok is, amelyek lelassították az intézmények átalakulását, s egyes esetekben megakadályozták a változásokat.

Kevesen vették észre, hogy a Közoktatási törvény 29. §-ának előírása, amely szerint a szakközépiskolában a középiskolai évfolyamokon gyakorlatilag csak gimnáziumi program folytatható, s a szakképzés az érettségi után kezdődik, nincs összhangban a világbanki ifjúsági szakképzési program modelljével, amelyben a szakközépiskola első két évfolyamán szakmai orientációt, a harmadik-negyedik tanévben a képzési idő negyven százalékában szakmai alapképzést terveztek. A szakmunkásképzés tizedik évfolyam utánra helyezése is nehézségeket ígért, hiszen az évfjáratok közel negyede ma is kevesebbet végez el tíz osztállyal. Jelentős a tovább nem tanulók és a középfokú intézményből a második tanév sikeres befejezése előtt lemorzsolódók aránya. Az OKJ 955 képzése közül mindössze 31, többnyire rövid képzési idejű, mezőgazdasági vagy élelmiszeripari képzés maradt a tíz osztályt el nem végzőknek. Az OKJ az iskolafenntartók számára is feszültségeket ígért. A szakképzés ma is elaprózott. A vidéki városok nagy szakmunkásképző intézeteiben és szakközépiskoláiban gyakran 25-30 szakmát oktatnak, pedig a mai szakmajegyzékek összesen alig 400 szakképesítést tartalmaznak – kb. 200 szakmunkás szakmát, s 80-90 középfokú és technikus-szakmát –, és így is gyakran előfordul, hogy egy-egy

<sup>2</sup> 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről. In: Törvénygyűjtemény. Budapest, NSZI, 1994. pp. 113-119.

<sup>3</sup> A Közoktatásról szóló LXXIX. törvény. In: Törvénygyűjtemény. Budapest, NSZI, 1994. pp. 61-92.

<sup>4</sup> 7/1993. (XII. 30.) MüM rendelet.



szakmát 10-15 fős csoport számára oktatnak. Az OKJ-képesítések számának növekedése a gazdaságos oktatásszervezést tovább nehezítheti.

## Jogszabálymódosítások, oktatáspolitikai dokumentumok

Az 1994-es kormányváltás után mind a közoktatást, mind a szakképzést meghatározó jogszabályokat módosították. A Szakképzési törvény módosítása az 1995. évi LXXXIV. törvény keretében történt. A változások elsősorban a pontosítást szolgálták. A szakképzés intézményeinek felsorolásából például korábban kimaradt a speciális szakiskola. Az Országos Képzési Jegyzék kiadása során felvetődött szempontok tették szükségessé az OKJ-ról szóló paragrafus kiegészítését. Erdemi módosítást jelentett a korábban érdekegyeztetési és szakmai döntéselőkészítő feladatokat egyaránt ellátó Országos Képzési Tanács (OKT) megszüntetése és funkcióinak megosztása az Érdekegyeztető Tanács és az új szakmai döntéselőkészítő, véleményező és javaslattevő szerv, az Országos Szakképzési Tanács között. A további módosítások a gyakorlati képzés feltételeire, a vizsgáztatásra, a területi gazdasági kamarák kompetenciáira vonatkoznak.

A Közoktatási törvény módosítását hosszú viták előzték meg. Az újabb változat pontosabb, konkrétabb, jobban figyelembe veszi a gyakorlati megvalósítás követelményeit. A módosítások érintik a fent kiemelt törvényhelyeket, újrarendezik az általános iskola, a szakmunkásképző – az aktuális szóhasználatban szakiskola – és a szakközépiskola működési feltételeit. A hatályos jogszabály – a közoktatásról szóló 1993. évi CXXIX. törvénynek az 1995. évi CXXI. törvénnyel és az 1996. évi LXII. törvénnyel egységes szerkezetbe foglalt szövege<sup>5</sup> 26. §. (1-3) bekezdése kimondja, hogy az általános iskolának nyolc évfolyama van. Nyolcnál több, legfeljebb tíz évfolyammal akkor működhet az általános iskola, ha a középtávú beiskolázási terv alapján a tankötelezettség teljesítéséhez szükséges feltételek így teremthetők meg. Az általános iskola nyolcnál kevesebb évfolyammal is működhet, ha a középtávú beiskolázási terv előrejelzése alapján a tanulólétszám nem teszi lehetővé a hiányzó évfolyam indítását, feltéve, hogy a helyi önkormányzat a feladatellátási kötelezettségét így is teljesíti.

A korábbi szakmunkásképző intézet feladatát átvevő szakiskolának a hatályos jogszabály 27. §-ában foglaltak szerint szakképzési évfolyama vagy kilencedik-tizedik osztálya és szakképzési évfolyama van. A szakiskola a tankötelezettség megszűnése után a szakképzési évfolyamon készíti fel a tanulókat a szakmai vizsgára. A kilencedik-tizedik évfolyamokon általános műveltséget megalapozó oktatás folyik, de szakmai előkészítő ismereteket is lehet oktatni.

A szakiskolában az OKJ-ben szereplő szakmákat oktatják. Kivételt képeznek a fogyatékosokat befogadó speciális szakiskolák, amelyekben a munkába álláshoz és az életkezdéshez szükséges ismeretek is oktathatók.

Azok a tanulók, akik a tankötelezettség ideje alatt az első-tizedik évfolyam ismereteinek elsajátítását nem fejezték be, és szakképzettséggel sem rendelkeznek, a tankötelezettség megszűnése után, a nappali rendszerű iskolai oktatásban a szakképzési évfolyamon felzárkóztató oktatásban vehetnek részt. A felzárkóztató oktatás keretében a tanuló a szakmai vizsga letételéhez szükséges ismeretek elsajátítása mellett

<sup>5</sup> In: Iskolaszolga 1996. szeptember-október

felkészül az általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakasz követelményeiből is. A felzárkóztató oktatás keretében a szakképzési évfolyamok száma egy évfolyammal megnövelhető.

A szakközépiskolának négy általános műveltséget megalapozó évfolyama van, amelyekben az általános műveltséget megalapozó oktatás részeként szakmai előkészítő ismeretek oktatása is folyhat. A szakképző évfolyamokon az Országos Képzési Jegyzékben meghatározottak szerint az utolsó középiskolai évfolyam elvégzéséhez, illetve középiskolai végzettséghez kötött szakmák oktathatók.

A Köznevelési törvény idézett módosításai sajátos visszarendeződésként értelmezhetők: a nyolcosztályos általános iskola modelljéhez való visszatérés a köznevelési modernizáció megtorpanására utal, a szakiskola és a szakközépiskola megfelelő évfolyamain a szakmatanulásra való előkészítés lehetővé tétele a sokszerű iskolaszervezet-módosítás helyett a folyamatos átrendeződés lehetőségét biztosítja. A *szakmatanulásra előkészítő ismeretek* fogalma kétféleképpen is magyarázható: a köznevelés radikális kiterjesztését követelő csoportok az alpműveltségi vizsgára való felkészülésként, a szakképzési intézmények képviselői többnyire a szakmai alapozó képzés részeként értelmezik.

A törvényt módosítás után egyértelművé vált, kik a modernizáció vesztesei és nyertesei. Az általános iskola mozgásteret beszűkült. Legjobb tanulóit elvonják a lefelé terjeszkedő hat- és nyolcosztályos gimnáziumok. A szakközépiskola képzési ideje öt-hat tanévre nőtt, a gimnáziumoké – amennyiben vállalkoztak hosszú program indítására – hat-nyolc esztendőre. A szakiskola, a korábbi szakmunkásképző programjai három évről négy-öt évre bővültek. A hatályos jogszabály 27. § (7) bekezdése szerint a tanköteles korból kilépő, tíz osztályt be nem fejezett fiatalok is beléphetnek a szakképző évfolyamra, a hiányzó közismereti képzést a szakmai vizsgára való felkészüléssel párhuzamosan szervezett felzárkóztató oktatás keretében pótolhatják. A felzárkóztató oktatással a szakképző évfolyamok száma eggyel növelhető. A törvény az alapvizsgával nem rendelkezők számára is lehetőséget kínál a szakképzésbe való belépésre. Ma még azonban tisztázatlan, milyen szakmákat lehet majd tanulni a felzárkóztató oktatással párhuzamosan szervezett szakképző évfolyamokon.

A Köznevelési törvény módosítása – az általános iskola kivételével – minden érintett intézmény számára expanziós lehetőséget ígért. A szakminisztériumok, a szakmai intézmények és az iskolák képviselői érdekeik szerint értelmezték a homályos vagy tisztázatlan fogalmakat. A közneveléspolitikai arénában a szakképzés problémái háttérbe szorultak. Az érdeklődés a Nemzeti alaptantervre, az alpműveltségi vizsga és az érettségi vizsgaszabályzatra és a vizsgakövetelményekre koncentrált.

A köznevelési és a munkaügyi tárca jogalkotó tevékenysége alapvetően eltért. A köznevelés politikai és jogi dokumentumainak megszületését heves szakmai és társadalmi vita kísérte. Ennek az oka elsősorban a baloldali-liberális modernizációs eszmerendszer és a kettészakadó, latin-amerikai típusú feszültségekkel terhelt társadalmi gyakorlat feszültsége volt. Nyolc évvel ezelőtt, amikor az új szabályozással kapcsolatos tervek először jelentkeztek, a társadalmi és gazdasági különbségek nem voltak olyan élesek, mint ma. A tömeges munkanélküliség és elszegényedés növelte a gyerekek otthoni életfeltételei közötti különbséget. A munkaerőpiaci verseny éleződése még inkább tudatosította az iskola megrendelőiben a jó minőségű oktatás fontosságát. Az elitoktatás és a tömegiskola szétválását nem szabad egyszerűen a

konzervatív oktatáspolitikai eredményeként értékelnünk, szervesen összekapcsolható a gazdaság és a munkaerőpiac változásával, s a liberális társadalmi értékek legitimmé válásával.

A közoktatáspolitikai ma is ragaszkodik szép elveihez. A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája<sup>6</sup> szerint az alsó középfokú oktatáson belül biztosítani kell az átjárhatóságot, „azaz az oktatás alapvető követelményei az iskolaszervezéstől és iskolatípusoktól függetlenül azonosak. ...Nem engedhető meg, hogy az alapképzés vizsgára történő felkészítés időtartamán belül egymástól alapvetően eltérő követelményeket követő iskolatípusok alakuljanak ki. Az alsó középfokú, azaz az általános alapoktatás lezárulásáig a közoktatási rendszerben biztosítani kell az átjárhatóságot. Ez azt jelenti, hogy a tanulók döntő többségének, függetlenül attól, hogy milyen iskolatípusban tanulnak, olyan tantervi programok szerint kell haladniuk, amelyek alapvető követelményeit és belső vertikális építkezését tekintve egymáshoz hasonlóak. E hasonlóságnak olyannak kell lennie, hogy meghatározott feltételek (például reális mértékű kiegészítő tanulás és különbözeti vizsga) mellett az átlagos tanuló az egyik programból a másikba átléphessen.”

A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája szerint „a konkrét szakmákra felkészítő speciális szakképzés növekvő arányban a közoktatás intézményrendszerén kívül történik, de továbbra is folyhat azon belül is. A cél az, hogy az Országos Képzési Jegyzékben felsorolt konkrét szakmai képesítések megszerzésére felkészítő szakképzésben folyamatosan növekvő szerepet játsszanak a közoktatás intézményrendszerén kívüli képző intézmények.” A szakképzés azonban a jövőben is folytatható a közoktatási intézményekben, így a középiskolákban és a szakiskolákban is. „E képzés kezdődhet az általános és a szakmai alapképzés lezárulása után, de folyhat azokkal párhuzamosan is. Nem kezdődhet el azonban az ilyen jellegű képzés a tanulók 16 éves kora előtt.”

A távlati fejlesztési stratégia a gimnázium és a szakközépiskola közelítésére törekszik, elmosza a különbségeket. Olyan programválasztékot javasol, amely „elősegíti és lehetővé teszi a felsőfokú továbbtanulást, valamint az érettségit követő szakoktatást, illetve a munkavállalás közötti választást. Mindez a mai gimnáziumi és szakközépiskolai programok fokozatos átalakulásával alakítható ki.”

A szakképzés iskolarendszeren kívüli intézményekbe való áthelyezése, és a szakközépiskola és a gimnázium modelljét összemosó tömeg-középiskolai koncepció sértette a szakképző, elsősorban a szakközépiskolai érdekeket. Meglehető a stratégia állásfoglalása, amely a 16 éves életkor betöltése után lehetővé teszi a közismereti és szakmai oktatás párhuzamos szervezését.

Alig keltett feltűnést a Munkaügyi Minisztérium által 1994 végén elkészített távlati fejlesztési program<sup>7</sup>. A dokumentumban megfogalmazott célok – a szakképzést szerzők arányának növelése, a szakmai képzés és tudás versenyképességének erősítése, az iskolai alapozás és a gazdaságban megvalósuló specializáció, a felnöttek folyamatos képzésének biztosítása – jól párhuzamba állíthatók a nemzetközi tendenciákkal. A dokumentum új eleme a szakmunkásképzés struktúrájának a világbanki szakközépiskolai modell eredményeire épülő átalakításának ötlete, amely szerint a szakmunkásképzés keretében 10-15 szakmacsoportban kerülhet sor a szakmai alapozásra, az alapszakmai képzés megszerzésére, illetve ezt követően ezekhez a

<sup>6</sup> Vö. A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája MKM 1996. december, 3.2.1. f. pont

<sup>7</sup> A szakképzés távlati fejlesztésének programja In: Szakképzés Magyarországon. Budapest, MűM, 1995.

szakmacsoportokhoz illeszkedve az iskolával közös duális jellegű, magasan kvalifikált szakmunkásképzésre vagy munkába állásra.

Az Országos Képzési Jegyzék, „az állam által elismert szakképesítések jegyzéke” sajátosan ötvözi a német és az angol szakmarendszer-modelleket. A meghatározás első fele a német szabályozással vehető össze (*Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe* – államilag elismert képzési szakmák), a második fele pedig angol – *National Vocational Qualifications* – *Nemzeti Szakmai Képesítések*).

Az OKJ képzéseinek száma nagyon magas, megközelíti az ezret. A szakmák képzési ideje általában 1-1,5-2 év. A létrejött struktúra nagyon távol áll a Munkaügyi Minisztérium eredeti elképzelésétől. A „Koncepció a szakképzés fejlesztésére – melléklet a szakképzési törvény tervezetéhez”<sup>8</sup> című dokumentumban még azt hangsúlyozzák, hogy a fejlesztés folyamatában jelentős állomás „az a konstrukciós folyamat, amelynek során a jelenleg mintegy 400 szakmát felölelő szakmastruktúrából ki kell válogatni azokat, amelyekre valós igény mutatkozik. Ez természetszerűleg maga után vonja a szakmák számának csökkentését, illetve a szakmacsoportos oktatás kiterjesztését.”

Az OKJ mai struktúrája valószínűleg az ágazati minisztériumi apparátus, az újszülött szakmai szervezetek, a munkavállalói és a munkaadói oldal érdekérvényesítését, erőviszonyait dokumentálja. Az OKJ-képesítések követelményeinek és programjainak elkészítése az elmúlt négy év szakképzéspolitikájának legfontosabb eseménye volt. A munka nagyságrendjét jól érzékelhetjük, ha arra gondolunk, hogy a közel négyszáz szakembert foglalkoztató németországi Szövetségi Szakképzési Intézetben korábban évente 15-20 új szakma követelményeit és dokumentációját adták ki, s egy-egy új dokumentáció előkészítése gyakran 4-5 évig tartott.

Míg az OKJ struktúrája végső formájában inkább a politikai-intézményi jellegű érdekérvényesítést tükrözi, az elkészült dokumentumok a szakmai hagyományokat, értékeket rögzítik. Az 1995-96-ban folyamatosan kiadott szakmai vizsgáztatási követelmények nemcsak a rövid képzési idővel, de a korábbi követelményekkel összevetve is magasnak tűnnek. A Nemzeti Szakképzési Intézetben kiadott Útmutató<sup>9</sup> 2. sz. mellékletében közli az Ipari és Kereskedelmi Minisztérium által készített mintanyagot, a géplakatos szakképesítés szakmai és vizsgáztatási követelményeit, amelyek a korábbi magyar szakmunkásképző iskolai (három éves), szakközépiskolai (négy éves), az osztrák géplakatos szakma (négy éves) és a német „gépgyártási mechanikus” (három és fél éves) képzési idejű szakmák követelményeinek felhasználásával készültek.

A német és az osztrák szakképzésben a heti képzési idő 38 óra, s negyven oktatási héttel számolva az osztrák gyakorlatban 4500, a németországiban 5300 órát szánnak az adott szakma elsajátítására. Ha összevetjük ezzel a magyar képzéshez rendelt 2700 órát, nehezen hihetjük, hogy összevethető eredményt tervezhetünk a kurta időkeretben. Érdemes azt is figyelembe venni, hogy hazánkban a szakmunkásképzést ma már inkább a gyenge tanulók választják, míg a német nyelvterületen a közepek és jó képességűek is.

Az OKJ-képesítések követelményeinek szintje azonban nem magyarázható a véletlenszerűen kiemelt mintákkal. Sokkal fontosabb a műszaki és a gazdasági szakemberek értékmodellje és hagyományai. E ponton talán megkockáztathatunk egy

<sup>8</sup> In: Szakképzési Szemle, 1992/4. pp. 5-12.

<sup>9</sup> Útmutató a szakmai vizsgáztatási követelmények meghatározásához. Budapest, NSZI, 1994.

feltételezést, amely a közoktatás és a szakképzés fejlesztésére egyaránt érvényes. Úgy tűnik, el lehet különíteni a politikai, a szakmai és a végrehajtó szinteket. A politikai döntéseket meghatározzák a demokratikus hagyományok és a munkavállalói, munkaadói, szakmai érdekképviseltek gyengesége. A szakma konformista képviselői egyrészt kiszolgálják a politikusokat, másrészt megpróbálják hatékonyan képviselni saját csoportérdekeiket. A végrehajtás szintjén az intézményi érdekek dominálnak. Az eredmény látványos: a szakképzés 1992-es fejlesztési koncepciójában megfogalmazott modernizációt – széles szakmai alapozás, a szakmák számának csökkentése – elakasztotta a rövidtávú intézményi érdekeket előtérbe helyező érdekegyeztetés, a MüM előzetes fejlesztési koncepciójában képviselt rövid szakképzés modelljét ellehetetleníti az ipari-műszaki lobbizás hagyományainak érvényesülése a követelményekben és a képzési programokban. A felszín látszólag nyugodt. Kialakultak a politika által meghatározott struktúrák. A tartalmakat azonban a struktúrákat formáló eszméktől teljesen független értékek határozzák meg.

Az új OKJ-képesítések követelményeinek és programjainak elkészítése mellett figyelemre méltó eredményeket hozott a *Világbanki Ifjúsági Szakképzési Program*, amely a szakközépiskola új modelljének kialakítását szolgálta. A közel nyolcvan résztvevő, s a hasonló számú követő iskolában a képzés három szakaszra tagolható: a 9-10. osztályokban szakmai orientáció, a 11-12. osztályban szakmai alapozó képzés, az érettségi után következő szakképző évfolyamon OKJ szerinti szakképzés folyik. A közismereti tantárgyak óraszámai az első két évben heti 20-27 óra között, míg a szakmai előkészítő tantárgyak óraszámai 8-13 óra/hét között változnak.<sup>10</sup> A programban résztvevő szakközépiskolák elképzelése szerint a szakmai előkészítő ismeretek elsősorban olyan elemeket tartalmaznak, amelyek a szakképző évfolyamok számának csökkentését is lehetővé teszik.

A világbanki program keretében 13 szakmai fejlesztő csoportot hoztak létre, majd hét közismereti fejlesztő, később pályaaorientációs, taneszközfejlesztő, tanárképzési fejlesztő csoportot, ezt követően a tantervi szerkesztők munkacsoportját, valamint a fejlesztő munka technikai kiszolgálására két audiovizuális központot. A program részei a tanterv- és tananyagfejlesztés mellett hazai és külföldi továbbképzések, eszközfejlesztés és beruházások voltak. Megítélésem szerint a program legfontosabb eredménye az a kollektív tanulás, amelybe a résztvevő iskolák több száz pedagógusa bekapcsolódott, s amelynek közvetett eredménye nemcsak a ma folyó konkrét fejlesztésekben érvényesül, de ki fog hatni a jövő évtizedek helyi programjaira is.

A világbanki modell expanzióját szolgálta a PHARE keretében indított program, amely újabb iskolák csatlakozását tette lehetővé, s támogatta a szakmunkásképző intézetek szakközépiskolává való átalakítását. Az eredmény látványos: míg tíz évvel ezelőtt a szakközépiskola négy éves képzési idejű intézményként működött, ma gyakorlatilag öt éves, s az ötödévesek létszáma a negyedévesek létszámával azonos nagyságrendű.

A Közoktatási törvény módosítása előírta, hogy az iskoláknak el kell készíteniük programjukat és a NAT, az alapvizsga vizsgakövetelményei és az érettségi vizsga általános tantárgyi vizsgakövetelményei alapján helyi tantervüket. Viszonylag későn, 1997 nyarán jelentek meg a vizsgaszabályzatokról szóló rendeletek. Az alapműveltségi vizsga vizsgakövetelményeinek kiadása, amely a hatályos közoktatási

<sup>10</sup> Emberi Erőforrások Fejlesztése Világbanki Program: Az ifjúsági szakképzési program és oktatási dokumentumai. Információk. 2., átdolgozott kiadás. Budapest, MüM, 1997. p. 17.

törvény 45 § 2. bekezdése szerint a helyi tanterv elkészítésének feltétele, elmaradt. Ennek oka feltételezhetően az a tény, hogy az érettségít adó középiskolák tiltakoztak az ellen a jogszabályi előírás ellen, amely szerint a 9-10. osztályokban helyi tantervüket a NAT és az alapvizsga vizsgakövetelményei alapján kell elkészíteniük. Nem sikerült olyan alapvizsga-követelményeket megfogalmazni, amelyek az érettségít adó középiskolák érdekeit nem sértették volna. Feltételezésünket megerősíti a NAT készítőinek a Köznevelés 1997. december 18-adi számában megjelent állásfoglalása, amelyben megfogalmazódik az az igény, hogy a négy évfolyamos középiskolában a NAT követelményeit az érettségi követelményekbe foglalva a 12. évfolyam végére lehessen teljesíteni.

Az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról szóló rendelet mellékletében az érettségi vizsgatárgyak általános követelményei között olvashatók a szakmai előkészítő tantárgyak általános vizsgakövetelményei. Napjainkban heves vita bontakozott ki arról, hogy a szakmai előkészítő ismeretek keretében folyhat-e olyan szakképzés, amely lehetővé teszi a szakközépiskola számára az érettségi utáni szakképző évfolyamok számának csökkentését.

A Nemzeti Szakképzési Intézet Útmutója szerint<sup>11</sup> a szakmai előkészítő ismeretek oktatásához szükséges helyi tantervek elkészítéséhez felhasználhatók a szakképzés alapozó tantárgyainak központi programjai. Az Útmutó lehetőséget lát a képzési idő csökkentésére, a szakmai alapozó szakasz kötelező tantárgyainak, a szakmai orientációnak, előkészítő ismereteknek a beszámítására.

Hasonlóan vélekedik *Szenes György*, a Magyar Szakképzési Társaság főtitkára, a Világbanki Program pályaorientációs szakmacsoportjának vezetője, aki szerint „az iskola pedagógiai programjában meg kell határozni, hogy a szakképző 13-14. évfolyamból mennyi időt számítanak be a szakmai előkészítő oktatásban részesült tanulóknak.” Javaslatára szerint a szakképző évfolyamok egy tanévvel csökkenthetők, hiszen a 11-12. évfolyamon mintegy 1100 óra fordítható szakmai előkészítésre<sup>12</sup>.

A szakképző évfolyamok számának csökkentése a megyei és a fővárosi önkormányzatok közoktatás-fejlesztési tervében is szerepel. A Fővárosi Önkormányzat Közoktatás-fejlesztési terve nagyon rugalmasan fogalmaz: „A szakközépiskolában az általános és szakmai képzés szerkezetét a Munkaügyi Minisztérium által kiemelten támogatott világbanki szakközépiskolai program modellje szerint fejlesztjük. Arra törekszünk, hogy a szakmatanulásra előkészítő ismeretek szervesen illeszkedjenek a szakképző évfolyamok programjához, s ezáltal a szakképző évfolyamok száma a szakmatanulásra fordított időkeret beszámításával 0,5-1 évvel csökkenjen.”

Az Országos Köznevelési Tanács 1997. szeptember 25-ödi ülése állásfoglalást fogadott el a helyi tantervek készítésével és elfogadásával kapcsolatban, s fel szólította a művelődési és közoktatási minisztert, adjon ki módszertani levelet a nevelőtestületek, a helyi programokat véleményező szakértők, valamint az azokat jóváhagyó fenntartók támogatására<sup>13</sup>.

Feltételezhetően a szakmai sajtóban kibontakozott vitára reagál, és az OKNT állásfoglalására válaszol a Művelődési és Közoktatási Minisztérium közleménye a ne-

<sup>11</sup> Útmutató a szakmai programok kidolgozásához. NSZI, Budapest, 1997. p. 81.

<sup>12</sup> Szenes György: Közoktatás, szakképzés, helyi tanterv. In: Szakképzési szemle, 1997/4. sz. pp. 19-23.

<sup>13</sup> Az Országos Köznevelési Tanács állásfoglalása. Köznevelés, 1997/39. sz. p. 5.

velő és oktatómunka megszervezéséről a középiskolában<sup>14</sup> A közlemény szerint „a tanuló tantárgyválasztási joga nem korlátozható az iskola részéről, és az iskola nem kötelezheti arra sem, hogy szakmai előkészítő ismereteket válasszon, tanuljon... .. azok a tanulók, akik a tizenegyedik évfolyamtól szakmai előkészítő ismereteket is tanultak, a szakképzési évfolyamon – saját kérésükre – mentesülhetnek a már elsajátított ismeretek újratanulása alól... Nem felel meg... a jogszabályok előírásainak az a helyi tanterv, amelyik az Országos Képzési Jegyzékhez képest eleve csökkentett óraszámú, kevesebb szakképzési évfolyamban tervezi meg a szakmai vizsgára történő felkészítést. A választás joga ugyanis nem az iskolát, hanem a tanulót illeti meg.”

A közlemény a szakközépiskola mint önálló intézmény sajátos elbizonytalanodásaként is értelmezhető. A világbanki modellben megfogalmazódott, s a korábbi szakképzéssel szemben paradigmaváltást jelentő szakmai alapozó funkciót a „szakmatanulásra való előkészítés” váltja fel, de ez szintén az általános, érettségire való felkészítést szolgáló program részeként, szabadon választható lehetőségként jelenik meg. Ezzel a folyamat lezárul. A magyar szakképzés jövőképe valóban elválik a mai modelltől. Ma még az évjártok közel kétharmada középfokon szerez szakmai végzettséget, s talán 15 % a felsőoktatásban és a post-secondary szektorban. A változott új modell egyértelmű: a középfokon képesítést szerzők aránya a tervezett középiskolai expanzió, s a szakképzés érettségi utáni szakaszba való kiszorulása után 25 % alá csökken, s az érettségi után szakképesítést szerzők aránya hatvan százalék fölé növekedhet.

Meddő vállalkozás lenne, ha most megpróbálnánk eldönteni, megfelel-e a világbanki szakközépiskolai modell a hatályos jogszabályoknak. A világbanki program fejlesztései 1991-92-ben indultak. A közoktatási jogszabályok 1993-ban, '95-ben, '96-ban jelentek meg, az érettségi vizsga általános vizsgakövetelményei 1997-ben, s mindmáig hiányoznak az alpműveltségi vizsga vizsgakövetelményei. A megyei és a fővárosi önkormányzatok 1997 közepéig elkészítették közoktatásfejlesztési terveiket.

Fontosak a központi fejlesztési programok, fontosak a jogszabályok, de a legfontosabbak a tények. A magyar közoktatás és szakképzés szerkezete az elmúlt nyolc évben átalakult. Dinamikusan növekedett az érettségit adó iskolák aránya, a szakközépiskola ötévesse vált, megjelentek a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok, a hagyományos szakmunkásképzés ma a peremcsoportok gyűjtőhelye. Legitim modell a szakmai alapozást érettségi előtt vállaló szakközépiskola. A változások megfelelnek a társadalmi igényeknek: a szülők többsége az érettségit adó iskolát részesíti előnyben.

Az érettségit adó képzés expanziója, a szakképzés érettségi utánra kerülése az OECD számos államában megfigyelhető. A magyarországi változások tehát a nemzetközi tendenciákkal jól összevethetők. A tanulmányunkban vázolt konfliktusok azonban arra figyelmeztetnek, hogy a jövőben mélyebben kell elemeznünk a fejlesztések gazdasági, társadalmi, intézményi, szakmai feltételeit. A szakképzés hármas kötődésű: mozgásterét részben a munkaerőpiac, részben a közoktatás, részben a képzésben résztvevők lehetőségei és igényei határozzák meg. Nem ígérnek tartós eredményt azok a fejlesztések, amelyek nem tekintik azonos fontosságúnak a szak-

<sup>14</sup> A Művelődési és Közoktatási Minisztérium közleménye. A nevelő és oktatómunka megszervezéséről a középiskolában. Összeállította Szüdi János. In: Köznevelés, 1998/8. sz. pp. 3-6.

képző intézmények, a közoktatás, a gazdaság és a megrendelők szempontjait. A kilencvenes évek szakképzéspolitikájának nehézségei abból következnek, hogy a gazdasági visszaesés miatt a munkaadók nem tudták megfogalmazni a szakoktatással szembeni elvárásait, a tömeges munkanélküliség rombolta a speciális szakmai képzés legitimitását, a társadalmi különbségek növekedése, s az érdekelt iskolák túlélési harca lelassította a közoktatás modernizációját. A politika ugyanakkor, tekintet nélkül a korlátokra és akadályokra, végre akarta hajtani a jogszabályokban előírt feladatokat.

Az 1994-98 közötti időszak fejlesztéseit meghatározták az 1993-ban elfogadott jogszabályok, az 1991-ben indult nemzetközi programok. A bekövetkezett változások, úgy tűnik, megfordíthatatlanok. A következő négy év feladata az lesz, hogy a létrejött eszközrendszerrel hozzáigazítsuk a lehetőségekhez, a valósághoz úgy, hogy a mainál jobban figyelembe vegyük az érintett intézmények érdekeit. A szakképzés fejlesztésének mozgásterét azonban minden korábban tapasztaltnál keményebben korlátozza majd a közoktatás modernizációja – elsősorban az alapvizsga követelményei és az érettségi vizsga részletes vizsgakövetelményei, –, s esetleg bővíti majd a gazdasági növekedés.

## A leszakadó rétegek iskoláztatása

A leszakadó rétegek iskoláztatásának problémái általában két oldalról közelíthetők meg: a családi-gazdasági-társadalmi háttér és az iskolai eredmények, teljesítménykülönbségek felől. Előbbi kiemelése akkor indokolt, ha a szociálpolitika, a gazdaságpolitika, a foglalkoztatáspolitikára számunkra készített elemzést. Az oktatáspolitikára a szegénység, a munkanélküliség, a hajléktalanság, a szülők képzetlensége csupán keretfeltétel, amelyet vagy tudomásul vesz és alkalmazkodik hozzá, vagy figyelmen kívül hagy, s ennek megfelelően csökkennek, újratermelőnek vagy növekednek a teljesítménykülönbségek.

Az iskolai kudarc a mai magyar munkaerőpiacon számításokkal igazolható módon és mértékben kapcsolható össze a várható munkaerőpiaci pozícióval. A leszakadó rétegekhez elsősorban az iskolában sikertelen csoportok sorolhatók, az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők, a speciális általános iskolába járó fiatalok, a középfokon tovább nem tanulók, a szakképzésből és a középiskolából lemorzsolódók, a munkaerőpiaci igényeknek meg nem felelő szakképzésben részesült fiatalok. Közös tapasztalatuk az *iskolai kudarc*. Ez visszahat személyiségükre, az iskolával, a munka világával, a felnőtt társadalommal szembeni beállítottságukra. Az általános iskolában nem sajátították el azokat az ismereteket és készségeket, amelyekre a szakképzésben való helytálláshoz szükség van, nem rendelkeznek megfelelő információkkal a kiválasztott szakmákról. A szakmatanulást legtöbbször azért szakítják félbe, mert rádöbbennek, hogy nem akarják azt a szakmát tanulni, amelybe beiskolázták őket. A fenti csoportokba az évfázatok körülbelül egynegyede, a mai körülbelül 120.000 fős évfolyamok esetében 30000 fő/év tartozik.

A magyar közoktatás- és szakképzéspolitikára már 1990-ben lépéseket tett az oktatási rendszerből kiszorult fiatalok szakképzése érdekében. Az 1985. évi Oktatási törvény módosítása lehetővé tette a nem fogyatékos hátrányos helyzetű fiatalok felvételét az enyhe értelmi fogyatékosok speciális szakiskolájába. A rendszerváltás utáni első két évben tömegesen jöttek létre a speciális szakiskolák, elsősorban me-



zőgazdasági, háztartási, építőipari, fémipari területen. A kiválasztott szakmák ágazati képezések voltak. A programot szervező intézmények zöme általános iskola, nevelőotthon, kultúrház, dolgozók általános iskolája.

1991-ben a Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) és az Országos Közoktatási Intézet (OKI) kiadott egy egyéves felzárkóztató, pályaorientáló programot, amelynek az lett volna a célja, hogy a szakképző rendszerből kiszorult fiatalokat alkalmassá tegye a normál szakképzésben való részvételre. A programot közel háromszáz speciális szakiskola vette át. A legtöbb intézményben azonban hiányoztak a feltételek az igényes, három-négy szakmaterületet érintő pályaorientáció megvalósításához. Az első években inkább kivételnek számított a tanulók visszajuttatása a normál szakmunkásképzésbe: a speciális szakiskolák arra törekedtek, hogy az orientáló, felzárkóztató, alapozó képzésre a második tanévben rövid ágazati szakmunkásképzést illesszenek.

1993-ban a magyar-német kormányprogram keretében elkezdődött Esztergomban egy modellközpont felépítése és berendezése, amely a felzárkóztató-pályaorientáló programokhoz biztosított optimális feltételeket. A modellközpont berendezésével párhuzamosan az NSZI esztergomi továbbképző központjában az augsburgi Kolping szervezet munkatársainak együttműködésében hat egyhetes továbbképzésre került sor a magyarországi speciális szakiskolák vezetői és munkatársai számára. A továbbképzésekhez külföldi tanulmányutak is kapcsolódtak. A hátrányos helyzetű fiatalok szakképzését vállaló intézmények felszerelését, berendezését a Szakképzési Alapból is támogatták.

A központi programok és továbbképzések mellett kiemelt figyelmet érdemelnek egyes helyi kezdeményezések. A *Budapesti Művelődési Központban* népi kismestersegeket oktattak a leszakadó fiataloknak. Programjukat több tucat hazai iskola, nevelőotthon, művelődési ház vette át. Néhány alföldi és észak-magyarországi nagyvárosban a dolgozók általános iskolái próbálkoztak az alapiskolai végzettséget a szakmai orientációval, szakmai alapképzéssel, szakképzéssel összekapcsoló programok kidolgozásával. Szeged, Debrecen, Nyíregyháza, Miskolc több száz tanuló befogadó intézményeket hozott létre. A peremcsoportokat befogadó szakiskolák száma 1990 és 1993 között 16-ról 257-re nőtt, tanulóinak létszáma 684-ről 17298-ra emelkedett. A statisztikákban az egészségügyi, gép-gyorsíró és speciális szakiskolák mellett „egyéb szakiskola” címszó alatt szerepeltek.

Számos szakiskolában jellemző volt a korszerűtlen technikai felszereltség, a jól képzett szakoktatók hiánya, a magas csoportlétszám, az igénytelen, alacsony piaci értékű szakmák oktatása. Szerepük azonban mindenképpen pozitívan ítéltető meg: a kilencvenes évek első felében, amikor a középiskolán a hetvenes évek második felében született magasabb létszámú évfázatok haladtak át, lehetőséget nyújtottak a közoktatásból és szakképzésből kiszorult fiatalok felzárkóztatására, képzésére.

A szakiskolák helyzete az 1994-es kormányváltás után nem sokat változott. A normatív állami támogatás összege 1991 és 1995 között nem követte az inflációt, 1991-ben 54000 Ft/fő volt, 1992-ben 63000, s 1993-95 között 66000 Ft<sup>15</sup>.

Az elmúlt négy évben elindult a peremcsoportokat befogadó intézmények lassú leépülése. Ennek elsősorban a demográfiai feltételek változása az oka: alacsonyabb az általános iskolából kilépő tanulók létszáma, kevesebben szorulnak ki a szakmun-

<sup>15</sup> Jelentés a magyar közoktatásról, 1995. p. 240.

kásképző iskolából, s a finanszírozási gyakorlat is a gyerekek megtartására ösztönzi a szakmunkásképző iskolákat. 1995 után, amikor a Bokros-program az önkormányzatokat takarékoskodásra kényszerítette, a szakiskolák tárgyalási pozíciói is gyengültek. Ezekben az években a PHARE két programja érdemel kiemelt figyelmet.

A Munkaügyi Minisztérium (MüM) PHARE programjának keretében 19 intézmény kapott segítséget a szakképzés feltételeinek javításához, programja továbbfejlesztéséhez, külföldi tapasztalatszerzéshez, munkatársai továbbképzéséhez. „A hátrányos helyzetű fiatalok képzése program segített az iskoláknak és tanáraiknak abban, hogy magukat a magyar szakképzési rendszer különálló és szakmailag megkülönböztetett részeként nevezzék meg” – olvasható a programról készített értékelő kötetben<sup>16</sup>. Figyelemre méltó az értékelés néhány megállapítása:

\* A projektekben részt vevő intézmények nem követik a NAT által előírt, a szakképzést érintő szerkezeti változásokat, illetve nem adaptálják a világbanki tanterveket.

\* Az intézményeknek a PHARE-támogatásra nem azért volt szükségük, hogy speciális programokat fejlesszenek, hanem hogy megteremtsék a minimális feltételeket (főként az infrastruktúrát és az eszközöket) eredeti képzési programjaik megvalósításához...

\* Az önkormányzatok jelenleg jobban érdekeltek az oktatási intézmények bezárásában és összevonásában, mint ezek képzési profiljának és funkcióinak bővítésében. Ugyanakkor egyéb megfontolások – például a helyi szociális- és ifjúságpolitika – arra ösztönzik a fenntartókat, hogy ezeket az intézményeket megpróbálják megtartani, sőt, megerősíteni. Ez az ellentmondás nem fenyegeti a vizsgált intézmények létét, de bizonytalanná teszi az intézmények hosszú távú tervezését és munkáját.

\* A látogatott régiókban igen kevés intézmény foglalkozik a hátrányos helyzetűek képzésével. A hagyomány szerint van néhány állami fenntartású nevelő intézmény, de ezeknek nagyon kevés lehetőségük van az ifjúság szociális körülményeinek javítására.

\* A csökkenő gyereklétszám és a hátrányos helyzetűek képzésére vállalkozó intézmények után a fenntartók magasabb állami normatív támogatásban részesülhetnek – az intézményi finanszírozás mértéke pedig a tanulólétszámtól is függhet –, ezért a hagyományos szakképzési intézmények közül sokan versenytársként kezelik ezeket az intézményeket. Ezt az attitűdöt a jelenlegi szabályozók is megerősítik, amelyek a felzárkóztatást és egyéb tanfolyami képzést az iskolarendszerű intézmények feladataul szabják.

\* A hátrányos helyzetűek sorsát felvállaló intézmények ugyanakkor többszörösen is hiánypótló funkciót látnak el (olyan feladatok megoldására vállalkoznak, melyet más intézmények nem szívesen, formálisan vagy egyáltalán nem teljesítenek) a helyi szakképzési rendszerben:

- a többszörös – szociális és kulturális hátránnyal küszködő, tanulás iránt demotivált fiatalokban újraélesztik a tanulás iránti kedvet – ezzel nemcsak a saját, de más iskolák potenciális tanulólétszámát is növelik;

<sup>16</sup> PHARE Foglalkoztatás és szociális fejlesztés program. A szakképzési programok értékelése. Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 1997. pp. 61-62.

- az általános, illetve a középiskolát be nem fejezett fiatalok számára helyet és lehetőséget biztosítanak tanulmányaik befejezésére (emiaty egyre több „dolgozó esti iskoláját” alakítanak át )
- az egyetlen intézménytípus, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű (veszélyeztetett családból származó, családjukat elhagyó, speciális szakiskolát végzettek stb.), illetve reménytelen életesélyekkel rendelkező fiatalok „menedéket” találhatnak, elkerülve annak lehetőségét, hogy bűnözővé váljanak.

A programban támogatott intézmények úgy alakítják feltételeiket, hogy a tanulók számára gondoskodást, védett környezetet, „szociális” hálót biztosítsanak. A beiskolázásnál nem a jogszabályokban előírt életkori feltételeket veszik figyelembe, hanem a tanuló munkára való felkészültségét. Jellemző a törekvés a munkavállalás megkönnyítésére: ezt szolgálják az „inkubátor” műhelyek, az indulási segély biztosítása.

Az intézmények széles képzési kínálatra törekednek, amely magában foglalja az alapiskolai végzettség biztosítását, a szakmai alapképzést, a szakképzést, s nem egy esetben az érettségit is. Nyitottak, támogatják tanulóik átlépést a normál képző rendszerbe is.

1995 végén indult a PHARE 4. sz. alprogramja – amelyet a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatott – a hátrányos helyzetű fiatalok középfokú képzésének elősegítésére. A pályázatban megfogalmazott feladat a helyi és a regionális igényekre alapozva olyan pedagógiai rendszer, illetőleg képzési programok kialakítása volt, amelyek megfelelő intézményi, metodikai, koncepcionális alapokra építve képesek a „normál” középfokú képzésbe be nem került, vagy abból kimaradt halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok megfelelő szakmai képzésére, a 14-16 éves korú fiatalok felzárkóztatására, szocializálására és átvezetésére a normál iskolarendszerű szakképzésbe, valamint a munka világába.

Az MKM PHARE program 14 résztvevője közül öt a MüM hasonló programjában is részt vett, igaz, ezek a leginnovatívabb intézmények, s lassan egy évtizede nagy hatást gyakorolnak a hazai fejlődésre. A program eredményeinek értékelése még nem zárult le. Valószínű azonban, hogy még akkor is, ha nem szolgál látványos eredményekkel, hozzájárult ahhoz, hogy a peremcsoportokat befogadó szakiskolák legitimitása erősödjön, s hogy a résztvevők olyan projekteket valósítsanak meg, amelyek modellként segíthetik a leszakadók képzését

A hátrányos helyzetű fiatalok szakképzése szempontjából fontosnak ítéltető az a konferencia, amelyet a Munkaügyi Minisztérium támogatásával a Magyar Szakképzési Társaság 1994. október 10-12 között szervezett. A Konferencia állásfoglalásában<sup>17</sup> a következők olvashatók: „A hazai és a nemzetközi tapasztalatok szerint a szakképzetlen fiatalok munkaerőpiaci beilleszkedése ellehetetlenül. A törvények módosítása során alapelvként kell elfogadni, hogy *minden hátrányos helyzetű fiatal számára a teljes értékű szakmai végzettség megszerzését kell biztosítani*. Teljes értékű szakmai végzettség alatt a széles alapképzésre épülő, vagy/és a hosszabb képzési idejű szakképesítéseket értjük. A nemzetközi gyakorlatban a hagyományos szakképzésbe történő belépés nincs alapiskolai végzettséghez kötve. Hazánkban a

<sup>17</sup> *Állásfoglalás*. In: Hátrányos helyzetű fiatalok szakképzése Magyarországon és Németországban. Egy magyar-német szeminárium eredményei Budapesten és Berlinben. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, 1995.

hátrányos helyzetű fiatalok szakképzésbe történő belépése, néhány egyszerű mezőgazdasági képesítéstől eltekintve, az alapiskolai végzettséghez, ill. a Nemzeti Alaptanterv szerinti alapvizsgálathoz kötött. Ezzel a tanácskozás nem ért egyet.”

A hatályos előírások szerint azok a fiatalok, akik nem végzik el az általános iskola tíz osztályát, az OKJ 49 rövid, 6-12 hónapos képzési idejű, mezőgazdasági, élelmiszeripari, építőanyagipari, kisipari szakmáját tanulhatják. Néhány példa: dísznövénytermesztő, faiskola-kezelő, gépi fejtő, ezüstkalászos gazda, betonelemgyártó, kerámiaégető, üvegező, települési hulladék-gyűjtő és szállító. Ezek a képesítések ebben a formában nem garantálnak hosszú távú munkaerőpiaci esélyeket.

Az 1994. évi konferencia másik javaslata az volt, hogy az igényes szakképzésbe való belépés ne legyen a tíz osztályos alapiskola elvégzéséhez kötve. A Köznevelési törvény 1996. évi módosítása, úgy tűnik, lehetőséget teremt a peremcsoportok bevonására és igényes szakképzésére.

1998. szeptember elseje után új szakképző évfolyamok a tankötelezettség megszűnését követően indíthatók. A tankötelezettség megszűnése azonban a hatályos jogszabály szerint a 16 éves kor betöltésekor is bekövetkezhet. Napjainkban 14 éves korában a tanulók mindössze négyötöde fejezi be a nyolcadik osztályt. Az évvesszések aránya tovább nő a differenciált beiskolázás és a 9-10. osztályban várható évismétlések következtében. A jogszabály szerint a szakképzésbe való belépés a tankötelezettség teljesítéséhez, a 16. életév betöltéséhez kötött. 1998 után várható, hogy a szakiskolákban tömegesen jelennek meg a 16 éves, nyolc vagy kilenc osztályt végzett fiatalok.

A Köznevelési törvény 27. § (7) bekezdése kínál megoldást erre az ellentmondásra: azok a fiatalok, akik tankötelezettségi idejük alatt az első-tizedik évfolyam ismereteinek elsajátítását nem fejezték be, a tankötelezettség megszűnése után a nappali rendszerű iskolai oktatásban a szakképzési évfolyamon felzárkóztató oktatás keretében a szakmai vizsga letételéhez szükséges ismeretek elsajátítása mellett felkészülhetnek az általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakasz követelményeiből is. A felzárkóztató oktatás keretében a szakképzési évfolyamok száma egy évfolyammal megnövelhető.

Feltételezhető, hogy a 16 éves kort betöltött, a felzárkóztató oktatásba való átlépésre jogosult fiatalok nagyon különböző előismeretekkel lépnek be a szakiskolába. Indokolt számukra olyan stabilizáló, pályaorientáló program indítása, amelynek elvégzése után megszerzik a szakmatanuláshoz szükséges alapvető ismereteket, elsajátítják a megfelelő viselkedési módokat, fejlesztik a tanulási készségeket és a kitartást, s mindemellett felkészülnek az általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakasz követelményeiből is.

Felvázolható a *szakiskola új szerkezete*. A szakiskolai program tehát négy elem-ből áll: a 9-10. osztályos program; a felzárkóztató-pályaorientáló program; a normál képzési idejű szakképző évfolyamok; a felzárkóztató oktatással megnövelt képzési idejű szakképző évfolyamok.

Első pillantásra megállapítható, hogy a szakiskolai képzés ideje megnövekszik: két-három évről 2+2, 2+3 évre, amelyet még egy pályaorientáló év is kiegészíthet. Ez a változás két szempontból érdekes. A peremcsoportokat ellátó intézmények általában kicsik. Két párhuzamos osztállyal, kb. 55 tanulóval, átlagosan 3,5 főállású pedagógussal. Számukra mind a bonyolult, sokelemű helyi tanterv elkészítése, mind a programok megvalósítása abszurd feladat. A másik a tanuló oldala. Hogyan

várjuk el, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok még négy-öt évig visszaüljenek az iskolapadba? Az alternatíva, a rövid, hat-tizenkét hónapos, alapiskolai végzettséghez nem kötött OKJ-képzés sem garantál hosszú távú foglalkoztatást.

Elemezhetjük az egyes program-modulokat. A 9-10. osztályos programokkal szemben öt kritérium fogalmazható meg:

- \* az adaptivitás, tehát az, hogy módszereivel, a kiemelt tartalmakkal a hátrányos helyzetű tanulókhöz kell alkalmazkodnunk,
- \* a funkcionalitás, tehát az, hogy miután tudjuk, hogy a szakképző évfolyamokon nincs közismereti oktatás, biztosítanunk kell a kiválasztott szakma tanulásához és gyakorlásához szükséges közismeretet,
- \* a Nat-irányultság, tehát a programban érvényesítenünk kell az alaptantervben meghatározott elemeket,
- \* a pályaorientáció igénye,
- \* s a kimenetszabályozás elve.

A kilencedik-tizedik osztályos programok elkészítését megnehezíti, hogy az iskolák nem rendelkeznek egyértelmű információkkal a szakmatanulásra előkészítő, tehát a pályaorientáló programok funkciójáról, struktúrájáról, s az alapvizsga követelményeiről. Késve, 1998. február 28-án jelent meg az MKM közleménye a pedagógiai programok jóváhagyásáról<sup>18</sup>, amely szerint „az új követelményrendszer bevezetése után a szakiskolában és a szakmunkásképző iskolában a kilencedik és a tizedik évfolyamon akkor lehet szakmai előkészítő ismereteket oktatni, ha a szakképzés központi programja (tanterve) tartalmaz ilyen ismereteket, illetőleg az iskola vagy az iskola fenntartójának kezdeményezésére a szakmai előkészítő tantárgy vizsgakövetelményeit az Alapműveltségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 24/1997. (VI. 25.) MKM rendelet 6. §-a alapján akkreditálták, vagy a vizsgatan-tárgy követelményei általános követelményként megjelennek az alapműveltségi vizsga vizsgaszabályzatában. Nyilvánvalóan ezeket az iskolákat is megilleti az a jog, hogy a Nemzeti alaptanterv műveltségi területeihez kapcsolódóan kiegészítsék helyi tanterveiket minden olyan ismerettel, amelyet szükségesnek tartanak, a pedagógiai programban meghatározott célok eléréséhez. Erre akkor is lehetőség van, ha egyébként az ily módon átadott ismeretek elnevezése nem szakmai előkészítő ismeret lesz.”

Ha a szakmai előkészítő ismeretek oktatása keretében a *leszakadó csoportok* oktatásában bevált pályaorientációt kívánjuk megvalósítani, korlátokba ütközünk, hiszen az igényes pályaorientáció nem szerepel a szakképzés központi programjaiban. További gondot jelent a kiscsoportos oktatás megszervezése, hiszen az MKM közleménye szerint a hatályos Köznevelési törvény 3. sz. melléklete szerint a finanszírozható átlagos csoportnagyság 25 fő.

A szakmai előkészítő ismeretek oktatásához a Közlemény 20. pontja szerint kizárólag az általános műveltséget megalapozó oktatáshoz az adott évfolyamokra meghatározott normatív támogatást lehet igénybe venni.

A kimenetszabályozás elvének érvényesítését megnehezíti az a tény, hogy az alapműveltségi vizsga vizsgakövetelményei sem jelentek meg. A korábbi tájékoztató

<sup>18</sup> A Művelődési és Köznevelési Minisztérium közleménye: A pedagógiai programok jóváhagyása – A nevelő és oktató munka megszervezése a középiskolában. In: Köznevelés, 1998/ 8. sz. pp. 3-6.

anyagok szerint<sup>19</sup> az alapműveltségi vizsgán a minimális követelményszintet teljesítve 16 ponttal lehet érvényes alapvizsgát tenni, ugyanakkor maximális teljesítménnyel 80 pont érhető el. A NAT-on túlmutató iskolai helyi követelményekkel, és a választható helyi vizsgákkal együtt a maximális pontszám gyakorlatilag 90-110 körüli lehet. Az elérhető maximális pontszám 130.

Az alapvizsga vizsgaszabályzatát a 24/1997. (VI. 5.) MKM rendelet tartalmazza. Sajátos az alapvizsga célja. A 2. § (3) bekezdése szerint az alapműveltségi vizsga keretében azt kell mérni, hogy a vizsgázó a tizedik évfolyam végére elvárható módon megszerezte-e a tanulmányok folytatásához, az életkezdéshez elengedhetetlen ismeretek alsó szintjét. Ez az alsó szint feltételezhetően alacsonyabb, mint a szakmatanuláshoz szükséges funkcionális műveltség.

A kilencedik-tizedik osztály programja az alapvizsga részletes követelményeinek, szintjeinek ismerete, s a szakmatanulásra való előkészítés funkciójának, modelljének, kereteinek meghatározása nélkül a szakiskolák számára nehezen értelmezhető.

A következő elem az a pályaaorientáló program, amelybe a tankötelezettséget teljesített, alapkiskolai végzettséggel nem rendelkező fiatalok léphetnek be. Ez a program nem szerepel a Közoktatási törvényben, ugyanakkor megvalósítása nélkül nem képzelhető el a leszakadó fiatalok szakképzése. Gyakorlatilag ez a modul a hátrányos helyzetű szakképzés kulcsa, amely a felzárkóztatást, személyiségrehabilitációt összekapcsolja a pályaválasztási döntés előkészítésével és támogatásával. Az elmúlt évtized minden fejlesztésének ez állt a középpontjában.

A Közoktatási törvény legizgalmasabb eleme a 27. § (7) bekezdése, amely lehetővé teszi a szakképzésbe való belépést a tízosztályos végzettséggel nem rendelkezőknek. A kérdés azonban még ma is az, hogy milyen szakmákat lehet tanulni a szakiskolában a felzárkóztató oktatással párhuzamosan. Javaslatunk szerint ebbe a körbe minden nem érettségihez kötött OKJ szakképesítést be kell vonni. A nemzetközi tapasztalatok szerint a hátrányos helyzetű fiatalok képesek a korszerű, igényes szakképesítések megszerzésére is. A jogszabály értelezése ma elég bizonytalan.

A hátrányos helyzetű szakképző programokkal kapcsolatban megfogalmazódott az igény: a rászoruló fiatalokat kiscsoportban, szociálpedagógusok bevonásával kell oktatni. Ez azonban sok pénzbe kerül. Ugyanakkor mindmáig nem sikerült olyan definíciót találni, amely a pénzügyi szakemberek számára is egyértelművé teszi, kik lennének azok a leszakadó fiatalok, akik számára indokolt a megemelt pénzügyi támogatás biztosítása.

A hátrányos helyzetű fiatalok szakképzése szempontjából az elmúlt négy év nem ítéltető meg egyértelműen. A közoktatás- és a szakképzéspolitikai nagy játszmái, az új OKJ-szakmák követelményeinek és tanterveinek kidolgozása, a NAT, az alapvizsga, az érettségi vizsga új modelljének elfogadtatása, a Közoktatási törvény módosítása, a közoktatási intézmények pedagógiai programjainak elkészítése álltak a figyelem középpontjában. 1995 után a peremcsoportokat ellátó intézmények helyzete mind pénzügyileg, mind jogi szempontból egyre bizonytalanabbá vált. A Közoktatási törvény módosítása ugyan elvben lehetővé teszi egy olyan intézménymodell megvalósítását, amely a leszakadók speciális igényeinek kiszolgálására is alkalmas, de a tartalmi szabályozás bizonytalanságai, s a pénzügyi korlátok mellett nehezen képzelhető el, hogy olyan pedagógiai programokat tudnak összeállítani, amelyek

<sup>19</sup> Vö.: Nagy József: Az alapműveltségi vizsga rendszere és általános követelményei – szakmai javaslatok az alapműveltségi vizsgaszabályzat elkészítéséhez. In: Új Pedagógiai Szemle, 1997/5. sz. pp. 4-16.

egyaránt megfelelnek a jogszabályoknak, a finanszírozási feltételeknek és a pedagógiai követelményeknek.

A peremcsoportok szakmai oktatása nem kétszáz apró iskola, s fél tucat közepes szakképző intézmény, nem hétszáz elszánt pedagógus ügye. A hátrányos helyzetű fiatalok ma a magyar ifjúság legalább egynegyedét képviselik. Közös érdekünk, hogy segítsük őket abban, hogy szakképesítést szerezve beilleszkedjenek a munkaerőpiacra, s a társadalomba. Ez csak akkor képzelhető el, ha elérjük, hogy a peremcsoportok szakképzése a magyar közoktatás- és szakképzéspolitikai ugyanolyan kiemelt programjává váljék, mint a NAT, az alapvizsga, a világbanki program, az OKJ bevezetése.

*FARKAS PÉTER*

## NEMZETISÉGEK, KISEBBSÉGEK

**A** HAZAI NEMZETISÉGI-KISEBBSÉGI OKTATÁS KÉRDÉSKÖRE az elmúlt négy évben emelkedett ki a problematikát övező érdektelenségből, vált a modernizáció egyik fontos elemévé. A tanulmányban a nemzetiségi-kisebbségi oktatás problémáit előbb két, alapvetően ellentétes szempontból próbálom meg értelmezni, azután bemutatom a jogi szabályozás és finanszírozás helyzetét, végül a nemzetiségi-kisebbségi oktatás statisztikáit vizsgálom meg.

### Nemzetiségi oktatás és multikulturális/interkulturális oktatás

*Nagy Péter Tibor* (1997. II. 558-560) a nemzetiségi oktatást két értelemben tartja vizsgálandónak: a kisebbséghez tartozó személy egyéni lehetőségei és a nemzetiség mint közösség szempontjából. Az első értelmezésben arra irányul a kérdés, milyen iskolázási, következtetésképpen szociális esélyeket ad a társadalom az egyes népcsoportoknak. A szociológiai megközelítés – bár a hivatkozott, tanulmány terjedelmű szócikkben a kérdés történeti aspektusait tárgyalja – a nyelvvesztés, az asszimiláció törvényszerű bekövetkezését jósolja a modernizáció folyamatában, jóllehet a törvényeken nem természeti, hanem társadalmi törvényeket ér.

A második értelmezés a politika területére irányul. Az 1868-as oktatási törvény „az európai liberalizmus legjobb hagyományaihoz igazodva mondja ki: ‘Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községekben ez okból oly tanító alkalmazandó, ki a községben divatozó nyelveken tanítani képes.’ A nemzetiségek oktatásáról hozott törvények ezt az elvet – egyre több tartalmi és létszámkorlással – napjainkig fenn tartják.

A Trianon utáni Magyarországon – hasonlóan a térség új nemzetállamaihoz – az anyaországokon kívül rekedt nemzetiségek oktatására szerveződtek és maradtak fenn az anyanyelv, a kultúra fenntartását és ápolását célzó önálló iskolák, iskolai osztályok. A második világháború után – a németek kitelepítése, a szlovák-magyar „lakosságcsere” következtében – töredékére zsugorodott a magyarországi nemzetiségek száma, majd néhány éves tiltás után ismét szerveződtek nemzetiségi iskolák.

A nemzetiségi oktatás alapelve, hogy a nemzetállam határai között élő, őslakos, államalkotó népcsoportoknak a formális iskoláztatás keretében is jogot ad anyanyelvük, illetve kultúrájuk egyes elemeinek átörökítésére. Európa egyes országaiban különböző gyakorlatok alakultak ki: van, ahol az (oktatás)politika nem vesz tudomást nemzetiségekről (pl. Franciaország, Németország, Hollandia), a szövetségi rendszerű országokban külön iskolahálózatok alakultak ki (pl. Belgium, Svájc, volt Szovjetunió). Térségünkben az önálló iskola, iskolai osztály a legelterjedtebb. A választást természetesen befolyásolja, hogy mekkora a nemzetiséghez tartozók létszáma, többen vagy szétszórtan élnek, milyen történeti hagyományaik vannak, az infrastruktúra és egyéb adottságok (Kozma, 1993).



A nemzetiségi oktatási felfogás az érintett *népcsoportot* az iskolázásban kollektív joggal ruházza fel. Ezzel olyan hierarchiát rögzít, amelyben elsőbbsége a többségi, domináns nemzetnek (nyelvnek, kultúrának) van, ezt követik az őshonos népcsoportok, a bevándorlóknak ilyen jellegű kollektív jogai nincsenek. Az őshonos és a bevándorló közötti megkülönböztetés természetes ebben a paradigmában, a helyben lakás tartama – amelyhez azért hozzátartozik az is, hogy a népcsoport valamilyen szinten nemzedékeken át képes volt megőrizni identitásának, kultúrájának lényeges elemeit – fontos elem e jogok megszerzésében. A nemzetiséget az oktatáspolitikai elsősorban nyelvcsoporthoz értelmézi, így nem, vagy csak töredékesen foglalja magába például a vallást, életmódot, továbbá más kulturális elemeket.

A *multikulturális/interkulturális* paradigma más alapelvre épül, nevezetesen az iskolázáshoz, a saját kultúrához való jogot egyéni, állampolgári jogként értelmezi, és – legalábbis elvben – nem tesz különbséget olyan kulturális elemek között, mint honosság, nyelv, vallás, szokások, életmód stb. Ebből az következik, hogy az állam nem szervez szükségszerűen saját iskolát az egyes népcsoportok számára. A saját kultúrához való jog oktatáspolitikai értelmezése azt jelentheti, hogy az iskola mindenki számára megtiltja a vallási szimbólumok viselését, előírja a tornaórát, egyéni vagy kiscsoportos foglalkozásokon „zárkóztatja fel” az államnyelvet nem beszélőket (mint például Franciaországban).

A multikulturalizmus/interkulturalizmus eszméje, elmélete és gyakorlata azokból az országokból érkezett Európába, amelyek modern társadalmát és kultúráját bevándorlók építették fel (Kanada, Ausztrália, Amerikai Egyesült Államok), azaz az őshonosoknak nem volt és nincsen számottevő hatásuk a társadalom és kultúra formálására (Forray-Hegedűs, 1990; Lesznay-Czachesz, 1995). Az új bevándorlók, illetve a régebbi bevándorlók közül a színesbőrű, mindenekelőtt a fekete kisebbség integrációjának nehézsége, a polgárjogi mozgalmak és faji zavargások látványossá tették, hogy az olvasztótégely nem működik elég hatékonyan. A korábbi elméletek és várakozások szerint az elvben egyenlő kultúrák „a népek olvasztótégelyében” felolvadva hoznak majd létre egy új minőséget. A multikulturális társadalom elmélete azt feltételezi, hogy az egymással kölcsönhatásban lévő, de főbb jegyeiben önálló és egyenrangú kultúrák közötti interakciók hoznak létre egy jobb minőségű társadalmat. A paradigma fontos eleme, hogy a domináns társadalmi csoportok maguk is felismerjék érdekeltységüket az együttélő etnikai kultúrák közötti viszonyok egyenlőbbé tételében, partnerek legyenek a kisebbségek (öslakosok, feketék, hispanók) öntudatának erősítésében, kultúrájuk megismerésében és elismerésében (Hegedűs, 1996).

Virágkorában, a hetvenes években, a multikulturális oktatás szemléletét áthatotta az a meggyőződés, hogy ha sok és helytálló információt közvetít az iskola a különféle együtt élő kultúrákról, akkor eltűnnek az előítéletek, a rasszizmus, és a különböző etnikumú polgárok kölcsönös tiszteletén, egyenlő esélyein alapuló társadalom jön létre. *Mátrai* (1991) az amerikai társadalomtudományi nevelés történetét bemutatva pontosan érzékelteti, milyen következménnyel járt a minél több ismeret közvetítésére vállalkozó tantárgy(ak)ként értelmezett multikulturalizmus az iskolában (pl. a hagyományos európai mintájú történelmet különféle szociológiák váltották fel).

A multikulturális társadalomkép nyugat-európai elterjedésének hátterében az áll, hogy a gyarmatbirodalmak felbomlását követően munkavállalás céljából vagy nagy nemzetközi konfliktusok nyomán beköltözők sokasága új problémák elé állította az

oktatáspolitikusokat. Nyugat-Európa mind több országában, különösen nagyvárosokban tömegessé és visszafordíthatatlanná vált a népesség etnikai, nyelvi, vallási, antropológiai sokfélesége. Az oktatáspolitiká számára egyik megoldásként a *multikulturális* – Európában inkább az *interkulturális* fogalom használatos – *nevelés* mutatkozott. Célja a kisebbségi etnikumokhoz tartozó tanulók teljesítményeinek növelése, és az etnikumok közötti kapcsolatok javítása egymás kultúrájának kölcsönös megismerése, tisztelete alapján.

A multikulturalizmus/interkulturalizmus, illetve az ilyen szemléletű nevelés elválaszthatatlan az antirasszista, anti-xenofób neveléstől. Míg például a multikulturalizmus kanadai vagy ausztráliai fogalmának lényegéhez tartozik az azonos kultúrkörhöz tartozó fehér népcsoportok (pl. angol és francia ill. angol-ír) együttélésére való nevelés, Európában a paradigma szinte kizárólag a beköltöző, színes bőrű, nem keresztény, kulturálisan a helyi lakosságtól feltűnő módon eltérő népcsoportokat, az új kisebbségeket foglalja magába, akiknek asszimilációja eleve kétségesnek látszik. Magukkal hozott kultúrájuk sorsa, gyermekeik (részint a szülők) iskolázása, társadalmi beilleszkedésük megoldása akkor is a rasszizmus, az idegengyűlölet leküzdését igényli, ha a probléma kezelésének módjával az oktatáspolitiká nem multikulturális/interkulturális szemléletet választja.

Megjegyzendő, hogy a multikulturális/interkulturális nevelési elmélet és gyakorlat, elsősorban legfontosabb célját tekintve, nem minden hozzá fűzött reményit változtat: a társadalmilag is hátrányos helyzetű új kisebbségekhez tartozó gyermekek és fiatalok tanulási teljesítménye nem növekedett a várt mértékben (Allemand-Ghionda, 1995 a, b). A kételkedést fokozza a multikulturalitás fogalmának inflálódása. Egyfelől valamennyi szubkultúrára, kisebbségre kiterjedt, a nemi kisebbségektől a deviáns szubkultúrákig. Ez a vonulat a civil szervezetek, mozgalmak világába vezet el, távol kerül a formális iskolázás kérdéseitől. Másfelől kérdésessé vált, hogy a „hiperkulturalizmus” nem éppen az eredeti céllal ellentétes irányba visz-e: erősíti az etnocentrizmust, negligálja a szociokulturális, hatalmi és egyéb társadalmi tényezők szerepét.

Ma inkább az identitások összetettségéről beszélnek, azaz arról, hogy minden egyén egyszerre többféle viszonylatban, kapcsolódásban, szerepben határozza meg önmagát, egyidejűleg lehet többségi és tartozhat különböző kisebbségi csoportokba is. A nevelés szerepét abban látják, hogy ezen felismerés alapján tanítson meg kommunikálni és együttműködni (Forsay, 1997).

A *nemzetiségi oktatás* – ahogyan ez Magyarországon évszázada kialakult – tág értelemben besorolható a multikulturális/interkulturális oktatás fogalmkörébe, de nagyon fontos szempontból különbözik is attól: csak őshonos és csak nyelvi kisebbségekre terjed ki, olyanokra, amelyek társadalomban való elhelyezkedésük és kultúrájuk főbb vonásait tekintve lényegében nem különböznek az ország többségi lakosságától. A nemzetiségek közösségként, kollektív jog alapján ápolhatják nyelvüket és kultúrájukat az iskolarendszerben, és pedig optimális esetben saját, elkülönült szervezeti egységekben. Társadalmi érték a nemzetiségek saját kultúrájukhoz való joga.

A *multikulturális/interkulturális oktatás* alapja elvben a társadalomban élő valamennyi népcsoport tagjaira – a többségére is – kiterjedő emberi, állampolgári jog a kultúra megőrzésére és mások általi tiszteletére. A kulturális elemek ápolásának, átörökítésének optimális szervezeti megoldása az etnikailag (kulturálisan, vallásilag

stb.) heterogén csoport (osztály, iskola), mivel a kultúrák interakcióját az ilyen szervezeti megoldások biztosítják. Társadalmi értékévé vált a kultúrák sokfélesége.

A cigányság oktatásában azt kell szem előtt tartani, hogy őshonos etnikai kisebbséget alkot, de – szemben a nemzetiségekkel – többsége magyar anyanyelvű. Saját anyanyelvi írott nyelvének szabályai nem kristályosodtak ki, s nincsen anyanyelvi. Antropológiailag a többségtől eltérő. Társadalmi esélyeiket és egyes kulturális sajátosságait tekintve jelentősen különböznek az ország lakosságának többségétől – beleértve a többi kisebbséget, tehát magányos kisebbség –, ráadásul létszáma nagyjából azonos az összes többi nemzetiség együttes számával. Az oktatáspolitikai rendszerváltásig kizárólag társadalmi peremcsoportként volt hajlandó definiálni és kezelni a cigányságot, s e tekintetben a hivatalos politika csak 1990-ben változott meg. Bár megtörtént iskolázásuknak a nemzetiségi oktatással azonos támogatási és finanszírozási rendbe való helyezése, de hiányzott az az elméleti keret, amely egységre ötvözne volna a nemzetiségek és a cigányság oktatását.

A multikulturális/interkulturális paradigma alkalmasnak tűnt a cigányság helyzetének értelmezésére. Ám az egyik globális magyarázó elvet (nemzetiség, kollektív jogok, kulturális autonómia) egy másik globális magyarázó elvvel (etnicitás, multikulturalitás, egyéni, állampolgári jogok) csak ellentmondások árán lehet összeegyeztetni. Ezen ellentmondások közül itt csak egyet emelek ki: a magyar multikulturalizmus mindvégig figyelmen kívül hagyta a bevándorlókat. Romániából érkezett magyar bevándorlókra irányult ilyen szempontból eleinte csekély figyelem (Szabó, 1993), de nem foglalkozott például a Kínából beköltöző családok, gyermekek iskolázásának problémáival. Ez természetesen következett a nemzetiségi oktatáspolitikai szemlélet szelleméből és tradícióiból.

„Úgy látom, a nemzetiségi-kisebbségi oktatás 1994-1998 közötti története ennek az ellentmondásnak az elmosása vagy feloldása körül zajlott. A folyamat 1998-ban nem zárult le, de határhöz érkezett annyiban, amennyiben elkészültek azok az oktatáspolitikai dokumentumok, amelyek a *Nemzeti alaptanterv* (NAT) 1998. őszén tervezett bevezetésére megkíséreltek koherens szemléleti keretet kidolgozni.

## Jogi szabályozás

Az Alkotmány államalkotó tényezőnek ismeri el a Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségeket, garantálja részvételüket a közéletben, anyanyelvük használatát, az anyanyelvű oktatáshoz való jogukat.

Az oktatásügyet érintő első törvény, amely a rendszerváltás után az új alkotmány szellemében született, a helyi önkormányzatokról szól (1990). Rendelkezett az önkormányzatok felelősségéről az oktatásban, ezen belül a nemzetiségi oktatásról is, s az utóbbihoz külön kiegészítő forrást rendelt. Jelentős újdonsága, hogy a nemzetiségekkel egy paragrafusban sorolja fel a cigányságot. A különbség a nemzetiségek és a cigányság oktatásában, hogy míg az előbbieket számára az anyanyelv és a kultúra ápolását írja elő óvodától az általános iskola befejezéséig, az utóbbiak számára az egyéni vagy csoportos felzárkóztató programokat rendel. Ez a kettősség – a cigányság valamiképpen hasonlít a nemzetiségekhez, ugyanakkor el is tér tőlük – magán viseli az előző évtizedek szellemét, amelyeknek oktatáspolitikája nem akart tudni a cigányságról, mint saját kulturális arculatú népcsoportról; de enged az öntudatosodó, önmagát egyre határozottabban szervező és képviselő cigányság és az őket tá-

mogató nem cigány értelmiség nyomásának, amely szerint demokratikus Magyarország nem képzelhető el úgy, hogy egy markáns őshonos népcsoportot kiszorítson a nemzetiségieknek jutó elismerésből, tiszteletből és támogatásból.

A *kisebbségi törvény* megalkotásának folyamata és 1993-ban való hatályba lépése egy vita végét jelentette: a nemzeti és etnikai kisebbségeknek közösségi jogot, kulturális autonómiát adott, ugyanakkor a személyi elvű (perszonális) jogot az identitás szabad választásában. A törvény címében és szövegében egyaránt „a nemzeti és etnikai kisebbségek” jogairól szól, és nem fogalmazza meg, hogy a két jelző külön-külön melyik népcsoportra vonatkozik. Nyilvánvaló, hogy az „etnikai” kifejezés a cigányságra utal. Nemcsak a köznyelvben elterjedt, nyelvileg hibás eufémizmus tanúskodik erről („az etnikum”), hanem az elfogadott nyelvek sora is.

A kisebbségi törvény az alábbiakat sorolja fel, mint a kisebbségek által használt nyelveket: bolgár, cigány, görög, horvát, lengyel, német, örmény, román, ruszin, szerb, szlovák, szlovén és ukrán. Bár a törvény szerint magát a felsorolásban nem szereplő kisebbséghez tartozónak tekintő 1000 választópolgár kérelmezheti kisebbségként történő elismerését, ilyen kérelem 1997-ig nem történt.

Az 1993-ban hatályba lépett közoktatási törvény – visszautalva a kisebbségi törvény előírásaira – akként rendelkezik, hogy a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek, tanulók (a szülők döntésének megfelelően) anyanyelvükön, illetőleg anyanyelvükön és magyarul, vagy magyar nyelven részesülhetnek óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban, valamint kollégiumi nevelésben.

A kisebbségekről szóló törvény ugyanakkor kimondja azt is, hogy a cigány gyermekeket és tanulókat felzárkóztató oktatásban lehet részesíteni. Az ellentmondásokat (vagy kiforratlanságokat) sem akkor, sem azóta nem sikerült megoldani.

*Szűdi* (1996) rendszeres és alapos áttekintésben veszi szemügyre, értelmezi a két törvényt. Elemzésének hangsúlyos része a *kisebbségi önkormányzatok* szerepe az oktatásügyben. A nemzeti és etnikai kisebbségek kulturális autonómiájának – a kollektív jogok törvénye szerint – testet kellett öltetniük a végrehajtó szervekben is. A törvény általános elvei a kisebbségi önkormányzatoknak az oktatásügyben jelentős szerepet biztosítanak, a részletekben azonban nem szabályozzák e testületek szerepét, jogköreit. A jogi szabályozás szelleme azt sugallná, hogy a kisebbségi önkormányzatok iskolafenntartók legyenek. Ezt jogszabály nem zárja ki, de az önkormányzatokat a finanszírozás rendszere nem is bátorítja. A másik lehetőség, hogy a létrejött kisebbségi önkormányzati rendszer valamiképpen formalizálja a nemzetiségi-kisebbségi oktatás szervezését, akár kezdeményezőként – a közoktatásról szóló törvény szerint legalább nyolc szülő egybehangzó nyilatkozata szükséges nemzeti-szebbségi oktatás szervezéséhez –, akár ellenőrző szervként: mire költi az oktatási-nevelési intézmény a programra szánt támogatást, ami különösen a cigány gyerekek, tanulók számára szervezett programok finanszírozása esetében kétséges, s időnként felmerülő viták forrása.

Szűdi elsősorban a kisebbségi önkormányzatok hiányos személyi és dologi feltételeinek tulajdonítja, hogy nem élnek törvényes felhatalmazásaikkal. Hasonlóan érvel a Kormánynak az Országgyűlés számára készített beszámolója a nemzeti és etnikai kisebbségekről (1997), amely a kisebbségi önkormányzatok helyét, szerepét tartalmában és terjedelmében a „helyzet” éppoly súlyú elemének tekinti, mint például a demográfiai, az anyanyelvi stb. tényezőket: a beszámolónak sem nem forrásaként, sem bírálójaként nem tünteti fel a kisebbségi önkormányzatokat (a szerb országos

kisebbségi önkormányzat kivételével, amely a beszámoló szerint indoklás nélküli ellenvéleményt jelentett be). De hivatkozhatok a közoktatás helyzetéről szóló jelentésre is (1996), amely egyszerűen figyelmen kívül hagyja ennek a jogintézménynek a létrejöttét.

Valójában a kisebbségi önkormányzatiság – legalábbis, ami az oktatásügyet illeti – nem ágyazódott bele eléggé mélyen az önkormányzatiság rendszerébe. Kormányzati szinten létezik együttműködés – legalábbis egyeztetés – az országos kisebbségi önkormányzatok oktatási szakembereivel (a Kisebbségi Oktatási Bizottság a művelődési és közoktatási miniszter tanácsadó szerve, az Országos Köznevelési Tanács a kisebbségek képviselőit is kooptálta). A valódi együttműködés azonban hiányzik – ezt bizonyítják a megújuló panaszok a nemzetiségi-kisebbségi oktatással járó külön feladatok finanszírozására szánt kiegészítő normatíva felhasználásának ellenőrzetlenségéről. Az 1997-ben napvilágot látott kormányzati cselekvési program a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) feladatává teszi, hogy a cigány gyermekek és tanulók felzárkóztatási, oktatási-nevelési programjait egy éven belül vizsgálja meg, különös tekintettel a felhasználás mikéntjére. Még elméletileg sincsen tisztázva az a kérdés, hogy a kimenet-szabályozásra áttérő oktatásirányítás ebben a kérdésben miért tesz kivételt, miért tér vissza a kézi vezérlés technikájához.

Azoknak a nemzetiségeknek és etnikai kisebbségeknek az oktatásáról, amelyek az itt áttekintett időszakban a formális iskolarendszerbe nem fértek bele, egyik vizsgált dokumentum sem beszél. Például az örmény, ruszin stb. nemzetiségi oktatás a vizsgált időszakban főként vasárnapi iskolák keretei között folyt, valahol a törvényesség és a törvényen kívüliség határai között.

Szüdi tanulmányában rendre megkerüli a cigány felzárkóztató program kérdését, amely pedig mind nagyságrendjét tekintve, mind tartalmilag egyik alapvető pontja a nemzetiségi-kisebbségi oktatásnak. A szakértő két törvény pontról pontra történő összehasonlítása során bizonyítja, hogy a közoktatásról szóló törvény apróbb – később kijavított – következtelenségei ellenére rendkívül tisztán, áttekinthetően felépített rendszer, amelynek minden pontja szervezeti megoldásokat ad a kisebbségi törvény általánosabb előírásaira. A logikus rend arra épül, hogy az Alkotmány garantálja a nemzeti kisebbségek anyanyelvi, nyelvhasználati jogait, s a kisebbségekről szóló törvény kimondja, hogy a nyelvi és a kulturális jogokat intézményesített formában kell az oktatásban biztosítani. A közoktatásról szóló törvény mindezt – mint már említettem – az óvodák, iskolák, diákotthonok szintjén fogalmazza meg, kimondva, hogy a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek, tanulók – a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvényben meghatározott módon – anyanyelvükön, illetőleg anyanyelvükön és magyarul, vagy magyar nyelven részesülhetnek óvodai nevelésben és oktatásban, illetőleg kollégiumi nevelésben.

A szabályozásnak ezt az egymásra épülő világos rendjét a kisebbségi önkormányzatiság átgondolatlanságai (kisebbségi törvény) zavarják ugyan, de ezek a zavarok a személyi és dologi feltételek javításával csökkenthetők. A *cigány felzárkóztató programok* azonban annyira nem illeszkednek bele ebbe a logikába, hogy Szüdi nem is vesz róluk tudomást. Valóban a *felzárkóztatás (régebbi jól ismert kifejezés: a korrepetálás)* nem illeszkedik a nemzetiségi oktatás szellemiségét kifejező jogi keretek közé, mivel a társadalmat és az egyént egy másik nézőpontból, más paradigmából közelíti meg.

A nemzetiségi oktatás az *anyanyelvre épülő identitásból* indul ki, emellett többé vagy kevésbé tekintetbe veszi a nyelvcsoporthelyi, illetve anyaországi történeti és kulturális hagyományait. Ez az elv a nemzetiséget a magyar nemzet(iségtől) nyelvében, folklórájában, részben történeti hagyományában eltérő, de társadalmilag egyenrangú népcsoportokként szemléli. Az oktatásban világos cél lehet az anyanyelvi kompetenciák és meghatározott külön tananyagok megfelelő szintű elsajátítása. Ebben az összefüggésben a felzárkóztató oktatás, különösen „*a cigány felzárkóztató oktatás*” fogalma azt a nem is igen rejtett jelentést hordozza, hogy van egy olyan népcsoport Magyarországon, amely szabadon választott identitását a másoktól való lemaradásban határozza meg. E népcsoport számára szervezett kisebbségi oktatásban a cél nyilvánvalóan csak a felzárkóztatás lehet, azaz az iskolai követelmények teljesítése (amely más népcsoportok számára magától értődő követelmény).

A *cigányságra irányuló oktatáspolitiká* a kilencvenes években megpróbálta összeegyeztetni a cigányság iskolai sikerességének erősítését a cigányság, mint kultúrahordozó népcsoport (kvázi nemzetiség) fogalmából eredő követelményekkel. *Radó* (1997) jelentésében idézi a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1992-es kormány-előterjesztését, valamint az 1995-ben elkészült Cigány Oktatásfejlesztési Programot. Az utóbbi az általánosabb célú Kisebbségi Oktatásfejlesztési Program részeként készült el, azt a szándékot mutatva, hogy a cigányság oktatásának problémáit a hagyományos nemzetiségekkel együtt, a nemzetiségi-kisebbségi oktatás keretében tekintse át és rendezze. Az 1995-ös cigány oktatási program majdnem minden pontjában fenntartja, de rendszerezi, és az oktatási rendszer minden szintjére kiterjeszti az 1992-es előterjesztésben foglalt – csak töredékesen megvalósult – preferenciális célkitűzéseket és tevékenységi területeket. Ezeknek egyik csoportja a cigány gyermekek és fiatalok felzárkóztatását, tehetséggondozását célozza, másik csoportja a cigányság kultúrájával kapcsolatos ismereteket kívánja a felsőoktatásban, mindenekelőtt a pedagógusképzésben meghonosítani. Tartalmilag azonban lényeges különbség mutatható ki a két program között: az 1992-es program pontjainak fele (három pont) a cigány nyelv és kultúra „emancipálására” vonatkozik (ciganológiai ismeretek a pedagógusképzésben, ciganológiai tanszékek létesítése, cigány nyelvű tankönyvkiadás). Az 1995-ös programból ezek a pontok hiányoznak, illetve általánosságban mozognak (tankönyvek különböző cigány oktatási programokban, pedagógusképzési és egyéb felsőoktatási programok támogatása). Új elem viszont az interkulturális programok fejlesztése és támogatása. Az 1992-es program általános szemlélete a cigányság etnikai-kulturális vonásait hangsúlyozza, oktatását a nemzetiségi oktatásához közelíti. Az 1995-ös programban a cigányságnak inkább a szociálisan, szociokulturálisan hátrányos helyzete kap hangsúlyt. Az interkulturális oktatás programba emelése az egyetlen közvetlenül kulturális elem, a multikulturális paradigma hatását mutatja. Az 1997-es kormányzati cselekvési program oktatáspolitikai intézkedései szellemükben inkább az 1995-ös programhoz állnak közel, anélkül azonban, hogy megőrizték volna annak átgondolt, logikus rendszerét.

A kormányrendelet mellékleteként megjelent *Nemzeti alaptanterv* (1995) 260 oldalából másfél oldal jut „a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának sajátos elveire”, egy rövid bekezdés a „cigány felzárkóztató oktatásra”. Ennek lényege: „célja, hogy elősegítse a cigány tanulók számára a NAT-ban, illetve a helyi tantervben szereplő, a tanulók korcsoportjának megfelelő követelmények teljesítését”. Valószínű, hogy nem lett volna a NAT kompetenciáját vagy alkotóinak energiáit meghala-

dó feladat az egyes műveltségi területeken – ahogyan az anyanyelv és irodalom műveltségi terület ígéri, bár nem tartja be – megfogalmazni azokat a pontokat, ahol a nemzetiségi oktatásban résztvevők eltérő tananyagot tanulnak és eltérő követelményeket teljesítenek. A feladatot a cigány felzárkóztató program tette nézetem szerint eleve reménytelené. A nemzetiségi oktatás hagyományos értelmezésben jól befért volna a NAT keretei közé, de a cigány felzárkóztató oktatás csak azt a többletet tette volna hozzá: mindezt meg kell tanítani a cigányoknak is.

Az ellentmondások feloldása érdekében a NAT „sajátos elvei közé” új elemként került az ún. *interkulturális oktatás*, amely lehetővé teszi, hogy „a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók együtt sajátítsák el az adott kisebbség népszerű és műveltségi anyagát és – a szülők igényeinek megfelelően – a kisebbségi nyelvet”. Ez a lehetőség lépést jelent az interkulturális paradigma érvényesítése felé, amelyben lehetőséget ad a kultúrák szervezett találkozására, tanórán belüli interakciójára. A másik újdonság, hogy a cigány felzárkóztató program „tartalmazhatja valamely *cigány nyelv oktatását* is a nyelvoktató oktatási típus követelményeinek megfelelően”. A cigány nyelv oktatásának engedélyezése a másik irányba visz, közelíteni kívánja a felzárkóztatást a nemzetiségi oktatáshoz.

A cigányság nem értelmezhető anyanyelvi alapon nemzetiségként, de asszimilálódni nem akar (nem engedjük). Társadalmunk egyik súlyos problémája, hogy iskolázottságuk, képzettségi szintjük, ennek következtében társadalmi esélyeik is messze elmaradnak az országlakók többségétől.

A helyzet tisztázásában segítene, ha nem egyetlen logikus rendbe helyezik a megoldandó kérdéseket, s a szociális és a nemzetiségi problémákat például nem az oktatásügy területén, hanem attól különválasztva kezelik. (Még csak találgatni sem tudom, hogy az alig rejtett – pozitívnak szánt – diszkrimináció ellen akkor és most miért nem tiltakoznak a cigányság állampolgári, jogvédő szervezetei.)

A lemaradokat – történjen a lemaradás személyes okokból, a szociokulturális háttér következményeként, vagy mindezzel együtt befolyásolja akár az etnikai hovatartozás is – támogatni kell abban, hogy leküzdjék hátrányaikat. Am ez legfeljebb elméleti értelemben lehet nemzetiségi-etnikai kérdés, ahogyan például Nagy (1977) megfogalmazta: szociológiailag vizsgálható, hogy egyes népcsoportok tagjai meddig jutnak az iskolarendszerben és a társadalomban. Erről az alapról fogalmazhatók meg azok a pontos célok, hogy egyik vagy másik nemzetiség, népcsoport, etnikai kisebbség a társadalom bizonyos szegmenseiben milyen mértékben képviseltesse magát. A „*numerus clausus*”-t ilyenfajta negatív diszkriminációként ismerjük a magyar történelemben, de nemzetközi (és persze hazai) példák voltak a pozitív diszkriminációra is. A negatív és pozitív (*affirmative action*) diszkriminációt a különböző társadalmak az egyes népcsoportoknak a felsőbb társadalmi rétegbe jutását gátolandó vagy elősegítendő szervezik, következképpen rendszerint csak a felsőbb iskolai fokozatokban érvényesítik. Szempontunkból azonban ennél fontosabb, hogy ezek „akciók”, „programok”, nem pedig az akárhogy meghatározott nemzeti oktatáspolitikai tartalmi kérdéseit érintő intézkedések.

A multikulturális/interkulturális szemlélet szerint az oktatási rendszerben a különböző (etnikai) kisebbségeket azonos tisztelet és védelem illeti meg mind egymástól, mind pedig a többségtől. A kisebbségeknek nem a többségi kultúrához való „felzárkózása” a kívánatos cél, hanem egyenrangú társadalmi integrációjuk, amelyben fontos szerepet kap az, hogy a többségi társadalom ismerje és tisztelje a kisebbségek kultúráját.

ségi kultúrákat. A mindenkori kisebbség – bármiben mutatkozzék is meg kisebbségi mivolta – gyengébb a többségnél, ezért az esélyegyenlőség elérése érdekében többlet-támogatásra van szüksége. A fő cél, a több kultúrára és a több kultúrából építkező organikus társadalom indokolja a ráfordítást.

Ez a szemlélet nem ad elsőbbséget – még kevésbé önállóan szervezett (szegregált) oktatást – a nyelvükben elkülönülő kisebbségeknek, és a nyelvi különbségeket az általános kulturális különbségek egyikeként (esetleg legfontosabbikaként) szemléli. Az egyes kisebbségi csoportok különböző, némelyikük vagy mindegyikük hátrányos társadalmi (oktatási) helyzetét a kisebbségi sors jellemzőjének tekinti, és értékékként tételezi az egyenlő esélyeket, küzd a diszkrimináció különböző formái ellen.

A multikulturális/interkulturális paradigma elvileg lehetőséget ad arra, hogy a cigányság nemzetiségi (anyanyelv, kultúra) és szociális problémáit egységes rendszerben szemlélni és kezelni lehessen. Ebbe a keretbe beférnének azok az etnikai és egyéb csoportok is (bevándorlók, olyan kis lélekszámú csoportok, mint a rutén és a lengyel), amelyek kis létszámuk, szétszórtságuk vagy jogi akadályok miatt az oktatásban valószínűleg a jövőben sem rendelkeznek majd önálló szervezetekkel. Ám ennek az ára az volna, hogy szakítani kellene a történetileg begyökerezett, hagyományos nemzetiségi oktatási szemlélettel. Ebbe az irányba mutat a NAT fent említett újdonsága (interkulturális oktatás).

A másik lehetőség az volna, ha a *nemzetiségi oktatás* elvét általánossá téve minden nemzeti kisebbség gyermekei – ha legalább nyolc gyermek szülője kívánja – azonos szerkezetű programokban vehetnének részt (anyanyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató). Ebből az következik, hogy a cigányság oktatásában is a nemzetiségi csoportok, osztályok, iskolák szervezését kellene támogatni. Így viszont a *felzárkóztatás, mint a cigányság nemzetiségi programja* elveszítené létjogosultságát. Egyéb következménye az lenne, hogy más nemzetiségekhez hasonlóan meg kellene szervezni a felsőoktatásban – legalább – a pedagógusképzést az óvodapedagógustól az egyetemi szintig, továbbá a *felzárkóztatást más logika szerint* kellene kialakítani.

## Finanszírozás

A nemzeti-kisebbségi oktatást a költségvetés kiegészítő normatívával külön támogatja. A támogatást a lakóhelyi önkormányzat kapja a nemzetiségi-kisebbségi oktatás finanszírozására (1. sz. táblázat). A cigány felzárkóztató oktatás esetében 1997-ig az MKM Kisebbségi Főosztályához elküldött program igazolta azt, hogy egyáltalán működik ilyen program az óvodában, iskolában. Az inkább formális, mint tartalmi szempontokat mérlegelő engedély arra szolgál, hogy számvevőszéki ellenőrzés esetében igazolni lehessen a jogosultságot.

A normatívát kiegészíti az MKM költségvetési fejezetében a nemzetiségi-kisebbségi oktatás fejlesztésére szánt előirányzat, amelyből programok indításához, kísérletekhez adnak egyedi támogatást. Az MKM költségvetési fejezetében szerepel a *Gandhi Közalapítvány*, amely fő feladatákként a dél-dunántúli beás cigány gyerekeket beiskolázó pécsi Gandhi Gimnázium fejlesztését szolgálja. A *Nemzetiségi és Etnikai Kisebbségekért Közalapítvány* az oktatáshoz ösztöndíjak adományozásával járul hozzá. Fontos feladatot lát el a *Soros Alapítvány* a cigány oktatási programok támogatásával, ösztöndíjak adományozásával.



*1. sz. táblázat. A nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás kiegészítő normatív támogatása*

	1995 fő/Ft	1996 fő/Ft	1997 fő/Ft	1998 fő/Ft
Alapfokú oktatás	-	-	-	-
Nemzetiségi nyelv oktatása	-	-	-	-
Óvodai	5 500	8 100	19 500	23 000
Általános iskolai	16 500	18 900	23 000	24 500
Nemzetiségi+ kéttannyelvű	-	-	23 000	27 000
Cigány felzárkóztató	-	-	-	24 000
Cigány napközis	-	-	3 000	7 600
Cigány diákotthon	-	-	-	10 000
Kis települések nemzetiségi	-	-	18 000	20 000
Középiskola (gimnázium)	-	-	-	-
Nemzetiségi nyelv oktatása	16 500	25 800	23 000	24 500
Szakképzés	-	-	-	-
Kiegészítő normatíva	-	18 900	23 000	24 500

(Forrás: költségvetési törvények és Népszabadság, 1998. III. 4.)

Az önkormányzatok közoktatási célú normatív támogatása 1994-ben 95721,1 millió forint volt, ebből 1880,6 millió forint jutott a kisebbségi oktatás támogatására. 1997-ben 166541,1 millió forint volt a teljes közoktatási normatív támogatás, ebből 3246,8 millió forintot kaptak az önkormányzatok a kisebbségi oktatásra (MKM adatok).

A finanszírozásnak két neuralgikus pontja van. Az egyik a hagyományos *nemzetiségi oktatást* érinti. Az anyanyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató típusok ugyanis egymástól igen különböző mértékű megterhelést jelentenek az iskolák, a pedagógusok és természetesen a tanulók számára is. A kívánatos az lenne, ha a nemzetiségi oktatásban résztvevők anyanyelvi szintű nyelvtudást sajátítanának el a nemzetiségi oktatás első, de legalábbis második típusában. A valóság viszont az, hogy a nemzetiségi oktatás túlnyomó részt a nyelvoktató programok keretében folyik (2. sz. táblázat). Ennek egyik legfőbb oka az asszimiláció és a nyelvvesztés előre haladottsága, amely mindegyik magyarországi nemzetiségre érvényes. A nemzetiséghez tartozó gyerekek túlnyomó többsége családjá ősi nyelvét idegen nyelvként tanulja, amely ráadásul versenyben áll jobban konvertálható nyelvekkel, illetve jobban konvertálható tananyagokkal (Forray, 1993). Emellett hozzájárul az is, hogy kevés a nemzetiségi tanár, s az iskolák sincsenek abban a helyzetben – gyakran amúgy is sok gonddal küzdő kisiskolákról van szó –, hogy kvalifikált nemzetiségi nyelvű tanárokról gondoskodjanak. Ezeknek a tényeknek az ismeretében igen erős az ellenállás a közigazgatás részéről újra és újra megfogalmazódó, a kiegészítő normatíva oktatási típusok szerinti differenciálására tett javaslatokkal szemben. A nyelvoktató típus támogatásának csökkentése ellehetetlenítené a nemzetiségi oktatást szinte mindegyik kisebbség esetében (a német kivételével).

2. sz. táblázat. A nemzetiségi oktatás

	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
Nemzetiségi iskolák összesen	345	359	371	374	371
Tannyelvű	25	25	28	29	26
Két tanítási nyelvű	46	50	51	52	59
Nyelvet oktató	313	329	359	361	357
Nyelvcsoportok	3049	2953	3303	3259	3475
Tanulók összesen	46166	48255	48712	49679	49821
Nyelv					
Német	35463	38268	39260	40240	41029
Román	1006	980	947	945	1041
Horvát	3677	3348	3100	2916	2657
Szlovák	5527	5118	4875	4765	4317
Szlovén	197	183	144	134	116
Görög	296	82	97	397	100
Szerb	-	276	289	282	281
Pedagógusok	1029	1098	1181	1210	1255

(Forrás: Alapfokú oktatás. Statisztikai tájékoztató. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, 1997.)

A másik neuralgikus pontot a *cigány felzárkóztató programok* jelentik. Bevezetésük (1991) óta az igazgatásnak nem sikerült pontos képet kapnia arról, pontosan hány gyerek, fiatal után vesznek igénybe ilyen támogatást (ennek okait ld. Forray, 1993), milyen programok alapján tanulnak, illetve nem sikerült kidolgozni a kívánatos programok fő vonásait sem (Forray, 1993, Setényi, 1996). Állandósultak a panaszok és gyanúk, hogy a felzárkóztatásra szánt összegeket talán nem is kapják meg az iskolák, talán nem is erre költik, nem foglalkoznak a cigányság kulturális örökségének ápolásával (Radó, 1997). A cigányság válságos helyzetének kezelésére készült *kormányprogram* (1997) a művelődési tárca feladatául adta, hogy mérje fel a cigány felzárkóztató programok helyzetét (ez határidőre, 1997 végére nem történt meg). 1998-ban az önkormányzatok „pántlikázva” kapják a kiegészítő normatívát, tehát nem költhetik egyéb célokra. Mivel a kiegészítő normatívának becslések szerint legalább a felét cigány felzárkóztató programban résztvevőkre kapják az önkormányzatok, az ezzel kapcsolatos rendezetlenség a nemzetiségi-kisebbségi oktatás egész építményét sújtja.

Az 1. sz. táblázat érzékelteti – bár a táblázat egyszerűsít – a normatív finanszírozás belső törvényszerűségét, a rendszer bonyolultabbá válását. A költségvetési törvények egyre hosszabb és részletesebb előírásokban sorolják fel a különböző jogcímenek igénybe vehető támogatásokat, a nemzetiségi-kisebbségi oktatás kiegészítő támogatása már nem is az oktatásra nyújtott támogatások fejezetében, hanem külön mellékletben szerepel. Figyelemre méltó az is, hogy míg a szakmai tartalom – a NAT ezzel a kérdéssel nem foglalkozik, a tartalmi kérdésekben eligazító irányelv, illetve az erről szóló miniszteri rendelet 1997 decemberben jelent meg, azonban a tartalmi kérdésekkel, a követelményekkel kapcsolatos állásfoglalás 1998 márciusáig nem látott napvilágot – kimunkálásában a szakmai irányítás késlekedik, a *költségvetési törvények* egyre részletkebe menőbben szabályozzák a nemzetiségi-kisebbségi oktatást. Mivel a költségvetési törvényben előírt támogatások meghatározott pedagógiai programokhoz, illetve az azokban résztvevők számához kötődnek, nem nehéz elképzelni a bizonytalanságot az igénylések jogosságát illetően.

Az 1998-as költségvetési törvény melléklete (Magyar Közlöny 1997. 115.) példálul az alábbiakban fogalmazza meg a kiegészítő támogatás igénylésének szabályait:

- szülői igények és a miniszter, a minisztérium által jóváhagyott terv (program, tanterv) alapján, 1998. szeptember elsejétől, a NAT bevezetése által érintett évfolyamokon, miniszteri utasításban kiadott irányelv alapján készült helyi tanterv alapján folyik az oktatás-nevelés;
- a cigány felzárkóztató program hetente hat óra tanítási órán belüli vagy kívüli foglalkozást jelent;
- az alapító okirat a feladatot tartalmazza;
- a kisebbségi önkormányzat, szószóló vagy ezek hiányában nyolc szülő kezdeményezi, de az utóbbi esetben ki kell kérni a kisebbségi önkormányzat véleményét;
- felhasználni az oktatással-neveléssel kapcsolatos többletfeladatokra, nyelvoktatásra, osztálybontásra, a tárgyi-személyi feltételek javítására lehet;
- a cigányok kollégiumi nevelési programja szülői kérésre és legalább heti hat óra foglalkozáson valósítható meg, pedagógiai program és alapító okiratban a feladat megnevezése szükséges.

A költségvetési törvény, ha csak szimbolikusan is, jelzi, hogy a cigány felzárkóztató program azért nem „igazi” nemzetiségi program: 500 Ft-tal kevesebb a normatív támogatása, mint a hasonló óraszámú nemzetiségi nyelvet oktató iskolának. A nemzetiségi-kisebbségi oktatási formák között nem szerepel – tehát nem kap költségvetési támogatást – a másik „rendszeridegen” oktatási forma, az interkulturális oktatási program. (Itt ugyanis arról van szó, hogy – azonos kiegészítő támogatással – vehetnének részt a nemzetiséghez-kisebbséghez nem tartozó gyerekek, fiatalok is a nemzetiségi oktatásban.)

A finanszírozás és a jogi helyzet tisztázásában előbbre vinne, ha biztonsággal megállapítható lenne, betartják-e, és miképpen az oktatási intézmények (és az önkormányzatok) azt a törvényi előírást, amely legalább *nyolc szülő írásos nyilatkozatához* köti a nemzetiségi-kisebbségi program indítását. Ez a kérdés még a hagyományos nemzetiségi oktatással kapcsolatban sem fogalmazódott meg, még kevésbé a cigány felzárkóztató programokkal kapcsolatban. Márpedig főként az utóbbi esetben fontos lenne, hogy a bizonyos mértékben *stigmatizáló támogatást az identitás szabad vállalása* alapján vegyék igénybe az érintettek. E kérdés tisztázása hozzájárulna, hogy világosabbak legyenek a célok és maguk a folyamatok a nemzetiségi-kisebbségi oktatás területén.

## Adatok a nemzetiségi-kisebbségi oktatásról

A kérdéssel foglalkozó kutató arról álmodik, hogy részletező, idősoros statisztikák alapján elemzi az általa vizsgálni kívánt területet: jelentős közpénzek elosztásáról van szó, így tehát nem túlzó az igény. Ám ilyen adatsort ma éppúgy hiába keresünk, mint a kilencvenes évek legelején, *a nemzetiségi-kisebbségi oktatás adatai gyakorlatilag nem kapnak nyilvánosságot.*

Már a kérdéssel kapcsolatos korábbi kutatás egyik eredménye volt, hogy pontos adatokat szinte lehetetlen beszerezni (Forray, 1993). A nemzetiségi-kisebbségi oktatás létező, bár hivatalosan makacsul tudomásul nem vett alapvető problémája, hogy a helyzet az 1992-es kutatás óta ebben a tekintetben nem változott. Mint akkor leír-

tam, azért kellett az *önkormányzatokhoz fordulnunk adatokért* egy ezekre épülő kutatáshoz, mert nem volt olyan statisztikai adatbázis, amelyre támaszkodni lehetett volna. A nemzetiségi és kisebbségi oktatásra kiegészítő normatívát igénylő önkormányzatok listáját a költségvetési törvény mellékletéből gyűjtöttük ki, ennek alapján készítettünk becslést az összlétszámról. 1998-ban ugyanez volt tapasztalható: mindegyik, a nemzetiségi-kisebbségi oktatásért felelős hivatal abban a tudatban tevékenykedik, hogy a részletes adatokat másutt tartják nyilván.

A statisztikai adatszolgáltatás számos belső problémája közül említtem még azt a kérdést, hogy Magyarországon „nemzetiségi iskolák” vannak-e, vagy nemzetiségi programokkal működő iskolák. A kollektív jogok, a kulturális autonómia szellemének – érzésem szerint – a „nemzetiségi iskola” felel meg, általánosabban az adott nemzetiség önálló iskolarendszere. A magyar többségű iskolában szervezett nemzetiségi csoport (nyelvcsoport) közel áll a multikulturális/interkulturális felfogáshoz, legalábbis abban az értelmezésben, ahogyan a fogalmat például a szomszédos Romániában értelmezik. Az MKM-statisztikákban a két fogalom együtt szerepel.

Az 1995/96-os tanévben 371 volt a *nemzetiségi iskolák* összes száma, az oktatási forma szerinti nemzetiségi iskolák száma viszont 442, mivel – a statisztika összeállítója szerint – „egy iskolában több nemzetiség is lehet” (2. sz. táblázat). Nem tisztázott tehát, hogy „nemzetiségi iskolákról” van szó, vagy olyan iskolákról, amelyekben nemzetiségi program működik. Nem tisztázott, hogy minden iskola, amelyben nemzetiségi program működik, az egyúttal „nemzetiségi iskola”-e is. A nyelvcsoportok száma 3475, azonban a statisztika nem igazít el abban, hogy milyen megoszlásban szerepel ebben egy-egy évfárat, vagy egy-egy iskolán belül több nemzetiség számára szervezett csoport.

Ha a nemzetiségi oktatásban résztvevők számát nem az 1990-es népszámlálásnak valószínűleg a ténylegesnél alacsonyabb, hanem a kisebbségi szervezetek közlése szerinti lélekszámmal vetjük össze (3. sz. táblázat), akkor is feltűnő, hogy az erősen asszimilált, a magyarsághoz viszonyítva is előregedett nemzetiségi lakosság népeségbeli arányát meghaladó mértékben vesz részt a nemzetiségi oktatásban. Különösen a német nemzetiségi oktatás adata feltűnő, hiszen ők adják a nemzetiségi oktatásban résztvevők mintegy 80 %-át, miközben szervezeteik számításai szerint a német nemzetiség csak a lakosság 20-25 %-át teszi ki. Ha a cigány felzárkóztató programokban résztvevők számára vonatkozó becslések helytállóak, akkor ők a nemzetiségi szervezetek saját becsléseikből kiindulva, arányosan vesznek részt a számukra szervezett felzárkóztató programokban.

Más szempontból a lengyelek, örmények, ukránok, ruszinok nem rendelkeznek saját nemzetiségi iskolákkal, még iskolai „nyelvcsoporttal” sem – ahogyan a cigányok sem – a statisztika szerint. A kisebb lélekszámú nemzetiségek között van olyan, amelynek a valóságban van iskolai keretek között szervezett programja (lengyel), a többiek pedig – például az MKM támogatásával – vasárnapi iskolákat szerveznek a nyelv újraélesztésének, a népcsoport itteni történetének, anyaországi kultúrájának megismertetése céljából (örmény, ukrán, ruszin), illetve erőteljes és nem sikertelen kísérleteket tesznek a felsőoktatásban való elismertetésük érdekében (ukrán). Van nemzetiségi felfogás alapján szervezett cigány iskola (szakiskola és gimnázium) is, csekély azonban kívül esnek a nemzetiségi-kisebbségi oktatásstatisztika látókörén.

3. sz. táblázat. A Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek becsült létszámáról

Kisebbségek	Létszám (fő)
Cigányok	400-600 000
Németek	200-220 000
Szlovákok	100-110 000
Horvátok	80-90 000
Románok	25 000
Lengyelek	10 000
Szerbek	5 000
Szlovének	5 000
Bolgárok	3 000-3 500
Görögök	4 000-4 500
Örmények	3 500-10 000
Ukránok	1 000
Ruszinok	1 000
Összesen	835-1 083 950

(Forrás: a kisebbségi szervezetek közlése)

Ha a cigány felzárkóztató programokban résztvevők számát akarjuk kideríteni, ma ugyanaz a helyzet, mint korábban volt, illetve annyiban javult, hogy az önkormányzatoknak adott normatív költségvetési támogatás már elkülöníti a cigány felzárkóztató programokat a nemzetiségi oktatástól. Nem tudható meg viszont – e tekintetben változás nem történt –, hogy mekkora az ilyen programban *ténylegesen résztvevők* száma. Az általános iskolák 1995-ben történt átvilágításának adatai szerint 208 iskolában működött cigány felzárkóztató program, az MKM 1996-os adatai szerint 300-nál több ilyen iskola volt. Ezeknek az adatoknak az alapján viszont a tanulók számára vonatkozóan nehéz következtetést levonni. Ha elfogadjuk az MKM-ből származó közléseket, akkor közel 50000 tanuló oszlik meg 300 iskola között, azaz iskolánként 160 cigány tanulóval kellene számolni, ami egyszerűen képtelenség. Nem szólva arról az elméleti kérdéstről, vajon „cigány nemzetiségi-kisebbségi iskola”-e minden olyan iskola, ahol cigány felzárkóztató program működik.

Visszatérve a fél évtizede alkalmazott megoldáshoz: az 1998-ra vonatkozó költségvetési törvény létszámadataiból és településsoros mellékletéből készítettem becslést a nemzetiségi és cigány felzárkóztató programban résztvevők létszámáról (4. és 5. sz. táblázat).

Jellemzőnek gondolom, hogy a kisebbségi ombudsman nagy visszhangot keltett jelentése (A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról, 1998) egyetlen adatot sem tudott közölni a nemzetiségi-kisebbségi oktatásról, megelégedett a jogszabályok áttekintésével és a helyzetre – kiváltképpen a cigányok oktatásának helyzetére – irányuló általános bírálattal.

4. sz. táblázat. Az intézményfenntartó önkormányzatoknak nemzetiségi-kisebbségi oktatásra adott kiegészítő támogatása (Ft) és a programban résztvevők becsült száma (Megyei adatok, 1998)

Megye/fő		Óvoda	Cigány ált. isk.	Nemzetiségi nyelvű ált. isk.	Kollégium cig.
Budapest	Ft	61 691 500	81 120 000	36 720 000	4 390 000
	fő	2 682	3 380	1 360	439
Baranya	Ft	297 531 000	6 566 400	51 624 000	1 930 000
	fő	12936	273	2107	193
Bács-Kiskun	Ft	15 263 050	14 256 000	21 006 000	120 000
	fő	663	594	857	12
BAZ	Ft	90 105 500	328 704 000	3 996 000	460 000
	fő	3918	13 696	163	46
Békés	Ft	86 729 000	35 880 000	17 577 000	2 950 000
	fő	3770	1495	651	295
Csongrád	Ft	11 699 000	11 208 000	189 000	100 000
	fő	509	467	8	10
Fejér	Ft	86 193 000	13 272 000	9 261 000	130 000
	fő	3747	553	378	13
Győr-Sopron	Ft	53 566 500	8 232 000	9 045 000	-
	fő	2329	343	369	-
Hajdú-Bihar	Ft	44 733 500	83 808 000	432 000	290 000
	fő	1945	3492	18	29
Heves	Ft	35 603 000	106 440 000	-	30 000
	fő	1548	4435	-	3
Komárom	Ft	128 844 000	14 040 000	11 556 000	-
	fő	5602	585	471	-
Nógrád	Ft	61 869 000	64 392 000	24 300 000	-
	fő	2690	2683	992	-
Pest	Ft	355 496 000	29 928 000	33 561 000	40 000
	fő	15 456	1247	1370	4
Somogy	Ft	18 236 500	39 936 000	-	120 000
	fő	793	1664	-	12
Szabolcs-Sz.	Ft	33 491 500	169 056 000	-	2 240 000
	fő	1456	7044	-	224
J.-Nk-Szolnok	Ft	33 718 000	90 624 000	-	410 000
	fő	1466	3776	-	41
Tolna	Ft	18 481 000	21 384 000	29 565 000	1 020 000
	fő	803	891	1207	1020
Vas	Ft	31 620 000	5 064 000	243 000	-
	fő	1375	211	10	-
Veszprém	Ft	96 662 500	2 952 000	3 348 000	30 000
	fő	4203	123	137	3
Zala	Ft	30 728 000	24 428 000	-	2 030 000
	fő	1336	1018	-	203
Összesen	Ft	1 552 261 500	1 156 792 400	252 423 000	16 290 000
	fő	67 489	47 970	9349	1629

(Forrás: Magyar Közlöny, 1998. január 18. alapján számított adatok; az adatok közötti eltérések magyarázatát nem ismerem.)

5. sz. táblázat. Az intézményfenntartó önkormányzatokban a nemzetiségi-kisebbségi oktatásban résztvevők becsült száma. Iskolatípus szerinti adatok. 1998.

Az intézmény típusa	Nyelvoktató	Cigány felzárkóztató	Nemzetiségi, ill. kétnyelvű
Óvoda	32 770	42 392	6 846
Általános iskola	45 304	50 435	8 458
Gyógypedagógiai	180	7 216	89
Gimnázium	696	132	1 429
Szakközépiskola	124	42	94
Szakiskola	30	290	-
Szakmunkásképző	257	362	-
Napköziotthon		20 290	
Diákotthon		1 629	

(Forrás: a költségvetési törvény létszámadatai, számított adatok, 1998.)

A statisztikai adatszolgáltatás hiányosságai a nemzetiségi-kisebbségi oktatás szakmai (pedagógiai, oktatáspolitikai) megalapozásának problémáira vezethetők vissza. A szakmai megalapozás és az erre épülő tartalmi, szerkezeti kérdések tisztázásának hiányában a nemzetiségi-kisebbségi oktatás így pénzügy-technikai kérdéssé vált, amelyet autentikusan csak a költségvetési törvény kezel.

## Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy áttekintse az elmúlt évek oktatáspolitikáját a nemzetiségi-kisebbségi oktatás területén. Úgy látom, hogy ezen a területen a kül- és belpolitikai adottságok, történeti hagyományok és az új európai paradigmák különös élességgel feszültek egymásnak. A folyamatban felemás oktatáspolitikai megoldások születtek, amelyekben a három feltételrendszer vagy paradigma egymást inkább kioltja és működésképtelenné teszi, mintsem erősíti. Ez elsősorban a cigányságra irányuló oktatáspolitikában érzékelhető, de nyomon követhető a nemzetiségi-kisebbségi oktatás egészében is. Áruklodó, hogy e négy év legnagyobb (köz)oktatáspolitikai akciója, a NAT nem vállalta ennek a kérdésnek a kezelését, még a világos állásfoglalást sem annak ellenére, hogy legalább 100 ezer fiatal törvény(ek) által előírt oktatásáról van szó.

Nem egyedül az oktatáspolitikai feladata olyan társadalmi klíma kialakítása, amelyben a származás, az etnikai identitás nem tabu-kérdés, de az oktatáspolitikának hozzá kellene járulnia ennek kialakításához. Az oktatáspolitikai feladata az volna, hogy világossá tegyen alapvető kérdéseket: mi a nemzetiségi-kisebbségi oktatás célja (a nemzetiségek saját hagyományainak őrzése vagy felélesztése; az asszimiláció megakadályozása; a nemzetiségek-kisebbségek nyelvének, kultúrájának elterjesztése; társadalmi esélyegyenlőség biztosítása); hagyományos nemzetiségi oktatást akar-e vagy multikulturális/interkulturális oktatást és nevelést; ha mind a kettőt, akkor hogyan illeszthetők össze ezek a szétartó paradigmák (mindenki ismerje-e meg a Magyarországon élő népcsoportokat, vagy ezek önmagukkal ismerkedjenek meg minél mélyebben; milyen mélységben vállalhatja az oktatáspolitikai a kisebbségek hátrányos szociokulturális helyzetének, mindenekelőtt a cigányság helyzetének

javításában való részvételt; hogyan illeszthető ez be a nemzetiségi-kisebbségi oktatásba); a cigányság pozitív diszkriminációja hogyan illeszthető be a nemzetiségi-kisebbségi oktatás logikájába (beilleszthető-e egyáltalán; ha nem, akkor milyen „alprogramot” lehetne kifejleszteni ennek a kérdésnek a kezelésére; nem lehetne-e külön programot – a nemzetiségi-kisebbségi oktatás és a különböző fogyatékosokban szenvedők közé – a NAT-ba illeszteni; nem külön program kellene-e legyen a hátrányos helyzetű cigányság problémáinak kezelése); általában mi módon történik a tanulóknak a nemzetiségi-kisebbségi oktatásba való terelése; mi módon szerveződnek a „cigány felzárkóztató programok”. Nem tettem fel minden kérdést, amely válaszra vár. A válaszok és az új kérdések újabb mérlegelés tárgyai lesznek.

FORRAY R. KATALIN

## IRODALOM

- ALLEMANN-GHIONDA, C.: *Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. Obstacles, Patterns and Innovations*. In: European Journal of Intercultural Studies, 1995/2. sz.
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: *Interkulturelle Bildung*. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 1995/34. k.
- FORRAY R. KATALIN: *A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása*. In: Educatio, 1993/2. sz.
- FORRAY R. KATALIN: (1997) *Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés*. In: Valóság, 1997/12. sz.
- HEGEDŰS T. ANDRÁS: *Fekete hatalom vagy fekete nemzet az Egyesült Államokban*. In: Társadalomkutatás 1996/1-2. sz.
- KALTENBACH JENŐ: *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest, 1998.
- KOZMA TAMÁS: *Az etnocentrizmus*. In: Educatio, 1993/2. sz.
- LESZNYÁK MÁRTA – CZACHESZ ERZSÉBET: *Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók*. In: Valóság, 1995/11. sz.
- MÁTRAI ZSUZSA: *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991.
- NAGY PÉTER TIBOR: *A nemzetiségi oktatás története Magyarországon*. In: Pedagógiai Lexikon II. köt. Keraban Kiadó, Budapest, 1997.
- RADÓ PÉTER: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára*. Budapest, 1997.
- SETÉNYI JÁNOS: *Felzárkóztató programok az alapfokú oktatásban*. Régió, 1996/2. sz.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: *Ki vagyok én?* Educatio, 1993/2. sz.
- SZÜDI JÁNOS: *A nemzeti és etnikai kisebbséghez tartozók helyzetének jogi szabályozása*. In: Tájékoztató füzet a kisebbségi oktatástügyről. Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest, 1996.

## FORRÁSOK

- A Kormány 1093/1997 (VII. 29.) Korm. határozata a cigányság élethelyzetének javítására vonatkozó középtávú intézkedéscsomagról.*
- Alapfokú oktatás. Statisztikai tájékoztató. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1998.*
- A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbség oktatásának és művelődésének helyzetéről és fejlesztésének feladatairól.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1992.
- Az államháztartásról szóló törvények, 1995, 1996, 1997.* In: Magyar Közlöny
- Az önkormányzatok normatív támogatása.* In: Magyar Közlöny melléklete, 1998. január 18.
- Cigány oktatásfejlesztési program.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995.
- Nemzeti Alaptanterv.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995.
- Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai nevelésnek irányelve.* In: Művelődési Közlöny, 1997. december
- Nemzeti-kisebbségi oktatásfejlesztési program.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995.



## BOKROS-CSOMAG A KÖZOKTATÁSBAN

A Z 1990-ES ÉVEK KÖZEPÉRE AZ ORSZÁGOS STATISZTIKAI ADATOK ALAPJÁN egyértelművé vált, hogy más nagy állami szolgáltatási rendszerekhez hasonlóan a közoktatás is drágán és pazarlóan működik (például a gyereklétszám folyamatos csökkenése ellenére sem csökkent az iskolák és a pedagógusok száma), vagyis a takarékosági intézkedések nem halaszthatók tovább: a közoktatási rendszer is megérett a Bokros-csomagra.

Miután az iskolafenntartás és az intézmények finanszírozása is a helyi önkormányzatok kompetenciájába tartozik, a kormányzat által kívánatosnak tartott takarékosági intézkedések gyakorlati lebonyolítása a helyi iskolafenntartó önkormányzatokra hárult. Ez lényegében azt jelentette, hogy az országos Bokros-csomag a közoktatási rendszerben sok kis helyi Bokros-csomagra váltódott fel, amelynek egyrészt az volt az előnye, hogy a helyi sajátosságokhoz alkalmazkodva születhettek meg azok a takarékosági intézkedések, amelyek országos méretekben elkerülhetetlenek voltak, másrészt pedig az, hogy az országos politikával szembeni elégedetlenség a helyi önkormányzatokkal szembeni elégedetlenségévé transzformálódott át.

A közoktatás Bokros-csomagja nem lett volna végrehajtható az önkormányzatok érdekeltsége nélkül. A kilencvenes évek közepén azonban, amikor a demográfiai hullámvölgy a mélyponthoz érkezett, és a csökkenő gyereklétszám alapján számolt költségvetési támogatást nem emelték, ez szinte minden településen megrendítette az iskolafenntartó önkormányzatok anyagi helyzetét.

*A főbb központi közoktatási normatív támogatások összege, 1991–1995 (tanuló/év/hó)*

	Óvoda	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Szaktanácsképzés (elmélet)	Szaktanácsképzés (gyakorlat)
1991	15000	30000	44000	54000	33000	36000
1992	19000	36000	51000	63000	39000	37000
1993	27500	41000	62500	66000	42100	40600
1994	27500	41000	62500	66000	42100	40600
1995	27500	41000	62500	66000	42100	40600

*(Forrás: Éves költségvetési törvények)*

A költségvetési hiánnyal küszködő önkormányzatoknak azzal a dilemmával kellett szembenéznük, hogy vagy képtelenek lesznek tovább működtetni meglévő intézményrendszerüket, vagy rászánják magukat valamilyen takarékosági intézkedésre. Az ennek nyomán bekövetkezett változásokat igyekeztünk figyelemmel kísérni, amikor az MKM támogatásával az *Oktatáskutató Intézetben* 1997-ben empirikus szociológiai kutatást folytattunk az iskolai igazgatók, a pedagógusok és az önkormányzatok munkatársai körében.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A kutatás során 31 olyan települést választottunk ki az MKM statisztikája alapján, ahol az elmúlt két évben a legtöbb pedagógus elbocsátására került sor, a mintában valamennyi megye szerepelt. Ezekben a települése-

A takarékosági intézkedések célja mindenütt az oktatási intézményrendszer működésének a racionalizálása volt, vagyis az, hogy az iskolák, illetve az osztályok létszámának emelésével csökkenjenek az egy gyerek oktatására fordított költségek.

Az 1990-es évek közepének takarékosági intézkedéseit azonban nemcsak a demográfiai hullámvölgy tette indokolttá, hanem az a szolgáltatási expanzió is, amely a korábbi években jellemezte a közoktatási intézményeket. A fokozatosan csökkenő gyereklétszám, és az intézményi autonómia ugyanis szabályos versenyhelyzetet teremtett az iskolák között, amely soha nem látott innovációt és sokszínűséget eredményezett. Az iskolák kénytelenek voltak minden évben újfajta programokkal és szolgáltatásokkal előállni, hogy felülmúlják a konkurenseket, illetve létszámuk biztosítása érdekében megnyerjék a szülőket és a gyerekeket. Az egyik város oktatási irodavezetője például így jellemezte a helyzetet:

„1991-től elindult egy szakmai túlerjeszkedés, egy szakmai dömping azért, hogy a gyerekeket odavonzzák, hogy behozzák az iskolába. Kitaláltak ping-pong oktatást, kitaláltak ilyen-olyan tagozatot. Lehet, hogy az adott iskolában ideiglenesen igen, de az egész rendszerben ettől nem lett több gyerek. Persze ezekre a tanulócsoporthokra, fakultációkra plusz óraszám és pedagóguslétszám járt. Elindult az önálló gazdálkodás is, ami megint rengeteg pénzzel, alkalmazottal, meg létszámmal járt. Az a képtelenség alakult ki, hogy miközben csökkent a gyereklétszám, nőtt a pedagógus létszám meg az intézményi dolgozói létszám. Mindez persze szép, de fenntartói szempontból nem indokolt. Nem indokolt, hogy olyan bűvészmutatványokat csináljon az iskola, hogy ne kelljen elküldeni pedagógust, sőt, még föl is kelljen venni, mert ő elsősben számítástechnikát oktat csoportbontásban.”

Vagyis a fenntartók részéről a takarékosági intézkedések célja nemcsak a csoportlétszámok normalizálása volt, hanem az is, hogy visszafogják a fenntartói szempontból indokolatlan mértékűnek tartott iskolai szolgáltatás-kínálatot.

## Az átvilágítás

A Bokros-csomagot a legtöbb önkormányzatnál valamilyen felmérés vagy átvilágítás előzte meg. Ezeknek a vizsgálatoknak az volt a céljuk, hogy felderítsék a közoktatási intézményrendszer jellemzőit és rejtett pénzügyi tartalékait. Az önkormányzatok egy része külső cégeket bízott meg az átvilágítással abban a reményben, hogy az általuk végzett munka szakszerűbb lesz, mintha saját szakembereik végeznék. A külső szakemberek (pedagógiai intézetek, oktatási vállalkozók stb.), sőt, más megyékhez tartozó szakemberek felkérésének gyakori indoka volt az is, hogy az önkormányzat el akarta kerülni saját tisztviselőinek elfoglaltságát a helybéli pedagógusok iránt.

Az átvilágítással megbízott kft-k és bt-k a nagyvárosokban 1-3 millió Ft-ért, a kisebb városokban pedig 3-800 ezer Ft-ért végezték el a munkát. (A beszámolóiban olyan céggel is találkoztunk, amely több millió forintért egyszerre több nagyvárosban is vállalkozott a közoktatási rendszer átvilágítására, miközben a minisztérium megbízásából – újabb súlyos milliókért – éppen egy országos közoktatási felmérést

---

ken interjút készítettünk az önkormányzatok munkatársaival, és kérdőíves adatfelvételre került sor az érintett iskolák közül 282 igazgatóval, valamint 210 olyan pedagógussal, akinek az elmúlt két évben szűnt meg a munkaviszonya. A tanulmány ezeknek az információknak az elemzése alapján készült. A kutatásban Fehérvári Anikó működött közre.

végzett, amelyhez az adatokat az érintett településeken amúgy is össze kellett gyűjtenie.)

Az átvilágításokról szóló elemzéseket az önkormányzatok egy része családottan fogadta, főként azért, mert ezek csak ritkán tartalmaztak intenciókat a konkrét takarékosági intézkedésekre vonatkozóan, és ha tettek is ajánlásokat, ezek a helyi sajátosságok miatt nem mindig voltak megvalósíthatók. A helyi önkormányzati szakemberek fokozatosan arra is rájöttek, hogy ők maguk eddigi tapasztalataik alapján többet tudnak intézményeik működéséről, mint a felméréseket végző külső cégek, és a saját maguk által készített elemzések jóval olcsóbbak is azoknál. (Olyan önkormányzattal is találkoztunk, amelyik a külső cégtől rendelt átvilágítás után saját szakembereivel megismételtette a munkát, és ennek a javaslatait használta fel, továbbá olyannal is, amelyik magukat az intézményvezetőket bevonva készített takarékosági intézkedési tervet.)

Az önkormányzati tisztségviselők szerint az átszervezési javaslatokat megelőző adatgyűjtő és elemző munka a legtöbb esetben precíz, körültekintő és alapos volt. Valószínű, hogy ezek az elemzések akkor sem voltak feleslegesek, ha végül a javaslatok nagy része nem valósult meg, hiszen olyan információkkal gazdagodtak az önkormányzatok, amelyek birtokában végre reális képet kaptak az intézmények működéséről.

## Takarékossági eljárások

Az önkormányzatok iskolafenntartói szerepének szakszerűsödését jelzi a települések sajátosságainak mérlegelése, illetve az alkalmazott takarékosági intézkedések helyi körülményekhez illeszkedő sokszínűsége. A leginkább radikális eljárás az *intézménymegszüntetés*, illetve az iskolabezárás volt, amelyre csak viszonylag kevés településen került sor, és ami majdnem minden esetben elnéptelenedő általános iskolákat érintett. Sor került néhány intézmény megszüntetésére az egyházi kártalanítási törvény végrehajtása nyomán is, amikor az önkormányzati iskola úgy szűnt meg, hogy az épületet visszaadták valamelyik korábbi egyházi tulajdonosnak.

A másik, sokkal gyakoribban alkalmazott eljárás az *intézményösszevonás* volt, ami főként egymástól kis távolságban működő, elnéptelenedő általános iskolákat, hasonló szakmákat oktató szakmunkásképzőket és a dolgozók esti iskoláit érintette, amelyeket betelepítettek más oktatási intézményekbe.

Ugyancsak takarékosági célokat szolgált a meglévő intézmények *karcsúsítása* is, ami a gyakorlatban azt jelentette, hogy a gyereklétszám csökkenése miatt a korábban több épületben működő iskolákat egy épületbe lehetett összevonni, vagy meg lehetett szüntetni az intézmények mellett működő kiegészítő funkciókat ellátó egységek (például kollégium, nevelési tanácsadó stb.) önállóságát.

Főként a szakképző iskolákat érintette az a takarékosági eljárás, amelyet a *szakmai profil racionalizálásának* nevezhetnénk, ami a gyakorlatban azt jelentette, hogy a korábban több intézményben folytatott képzést az adott szakmában egy intézményre koncentrálták, vagy amikor összevonták az ugyanabban a szakmában folytatott szakközépiskolai és szakmunkás célú képzést.

A takarékosági intézkedések gyakran alkalmazott formája volt az oktatási intézményeknek *nyújtott költségvetési támogatás racionalizálása* is, ami főként az önkormányzatok által nyújtott kiegészítő támogatás elveinek a pontosítását, illetve

egységesítését jelentette. Itt többnyire arról volt szó, hogy egységes támogatási elvek bevezetésével igyekeztek lefaragni a korábbi években (főként kijáráson alapon) elért intézményi privilégiumokat, illetve az 1996-os oktatási törvénymódosítás előírásaira hivatkozva csökkentették bizonyos iskolai szolgáltatások finanszírozását (például a csoportbontásokat).

Az önkormányzatok által alkalmazott takarékosági intézkedések mindegyike azaz a következménnyel járt, hogy a korábban alkalmazott pedagógusok egy része feleslegessé vált. A *pedagóguslétszám csökkentésére* szinte minden önkormányzatnál sor került, de az előrelátóbb önkormányzatok több évre igyekeztek elhúzni a létszámleépítéseket, hogy ezzel is enyhítsék az elégedetlenséget és a konfliktusokat.

## Döntéshozatal

Az adatgyűjtés, illetve az átvilágítás ugyan nélkülözhetetlen volt a döntéselőkészítéshez, de a takarékosági intézkedések az önkormányzatoknál az információk birtokában is csak igen nehezen születtek meg. Lényegében a települések szintjén is ugyanaz játszódott le, mint az országos politikában: az önkormányzatok az 1990-es évek elejétől görgették maguk előtt a problémákat, és halogatták a népszerűségüket veszélyeztető takarékosági döntéseket. Csak amikor már nagyon súlyos finanszírozási problémák halmozódtak fel, és amikor már mindenki számára nyilvánvaló volt a változás halaszthatatlansága, akkor szánták rá magukat a döntésre.

A takarékosági döntések meghozatalát bizonyos értelemben a választási ciklusok dinamikája is korlátozta. A ciklus első évében még nem mernek vállalkozni a testületek komolyabb döntésekre (hiányzik a döntéshozók felkészültsége és hiányoznak az információk), a ciklus utolsó évében (a következő választásra készülve) pedig a politikusok már igen körültekintően ügyelnek a népszerűségükre. Nem véletlen, hogy a Bokros-csomag végrehajtása a közoktatásban is '95-96-ra esett: a kilencvenes évek közepére a helyi politikusok már megtanulták, hogy a lakosságot kedvezőtlenül érintő döntések meghozatalát a legcélszerűbb egy-egy önkormányzati ciklus közepe tájára időzíteni.

A takarékosági intézkedésekre vonatkozó döntések mindenütt nehezen születtek meg és számos konfliktussal jártak. Volt olyan önkormányzat, amelyik többszöri nekifutásra, maraton (8-10 órás) vitákon döntött egy-egy iskolabezárásról vagy átszervezésről, és olyan is, ahol parázs vitában dönt el, hogy hány százalékkal csökkentsék az iskolák támogatását.

Az általunk vizsgált települések önkormányzatai politikai összetétel szempontjából változatosak voltak. Volt olyan önkormányzat, ahol a kormánypártok, és olyan is, ahol az ellenzéki pártok irányították az önkormányzatot. Akadt olyan, ahol 1990 óta ellenzéki vezetés volt, és olyan is, ahol korábban ellenzékben, most viszont kormánypártként vezették ugyanazok a pártok az önkormányzatot. Ez utóbbi esetben a helyi politikában ugyanaz a volt a helyzet, mint országosan: a korábban ellenzéki pozícióból elégedetlenkedők hatalomra kerülve kénytelenek voltak népszerűtlen takarékosági intézkedéseket hozni. Ahogy az egyik hivatalvezető fogalmazott:

„Itt korábban egy ellenzéki bizottság volt, és ellenzéki pozícióból nagyon jól prosperáló időszak volt a közoktatásban, voltak beruházások, tornacsarnokok épültek, még volt a szakmára is egy kis pénz. Jobbak voltak a kondíciók, de el is úszott a város menet közben. Most szo-

cialista a polgármester, korábban ő volt a kulturális bizottság elnöke. Most kénytelen egy másik székben szembeállni az ügyekkel. Most ő a *kis Bokros*, aki korábban verte az asztalt.”

Abban a tekintetben is igen jelentősek a települések között a különbségek, hogy mekkora szerephez jut a politika az oktatást érintő döntésekben. Az önkormányzati hivatalok vezetőinek általában az a tapasztalatuk, hogy három kérdésben még azokon a településeken is nagy volt az esély arra, hogy politikai szempontú döntések születessenek, ahol kiegyensúlyozott a politikai irányítás, és nem jellemzők az éles politikai csatározások.

Az egyik ilyen az iskolaigazgatók kinevezésének a kérdése: kétségtelenül kevésbé gyakran, mint a szocializmusban, de az önkormányzatok egy részénél előfordult, hogy az iskolavezetői állást még 1990 után is „bizalmi” funkciónak tekintették, és politikai szempontokat is figyelembe vettek az intézmények vezetőinek a kinevezésénél. A másik ilyen probléma az egyházi kártalanítás végrehajtásának kérdése volt. Ebben a tekintetben a képviselők mindenütt inkább meggyőződésüknek, mint a szakmai (oktatási) érdekeknek megfelelően voksoltak, aminek eredményeként a keresztény-konzervatív többségű önkormányzatok inkább sietteték, a szocialista-liberális többségű önkormányzatok viszont inkább késleltették a törvény végrehajtását.

A harmadik ilyen kérdés az intézmények átszervezésének, összevonásának vagy megszüntetésének kérdése. Kétségtelen, hogy a legtöbb településen alapos felmérések és körültekintő szakmai értékelés előzte meg ezeket a döntéseket, de igen gyakori volt, hogy főként az összevonásra vagy megszüntetésre kiszemelt intézmények kiválasztásánál politikai szempontok is szerephez jutottak. Az önkormányzati munkatársak erről így nyilatkoztak:

„Tisztán látom, hogy a politikai erőknél múlik, hogy miért pont az a három iskola kerül összevonásra. Azért mert a két nagy politikai erő ebben egyezett meg.”

„Teljesen egyértelmű volt az intézményracionálizálás során, hogy csak az úszta meg, aki valahol valamelyik politikai pártot, valamilyen ismeretség alapján meg tudott győzni.”

Hasonló volt a helyzet a takarékosági-racionalizálási döntések meghozatalánál: miután a takarékosági intézkedéseket a kormány, illetve a jelenlegi országos oktatásirányítás ambicionálta, települési szinten is a kormánypárti képviselők szorgalmazták, miközben az ellenzékiek megengedhették maguknak, hogy a pedagógusok, a szülők és a gyerekek érdekében a meglévő intézményrendszer védelmezőinek szerepében lépjenek fel. Vagyis a takarékosági intézkedések nem kedveztek a kormánypártok népszerűségének, miközben alkalmat adtak az ellenzéknek arra, hogy növeljék szimpatizánsaik táborát. Az önkormányzati tisztviselők szavait idézve:

„Most, hogy közeledik a választás, az ellenzék lényegesen érzékenyebb politikailag, mint korábban bármikor is volt a közgyűlésben, és nagyon sok szakmai vita kerül politikai szintérré. Egyértelműen csak politikáról van szó, és semmi másról. Ezeket a vitákat az ellenzékben lévő képviselők gerjesztik lépten-nyomon, emiatt sokkal politikusabb a mostani közgyűlés.”

„Szinte dátumhoz lehet kötni, hogy mikor indul a kampány bizonyos pártoknál. Néha az az érzésem, hogy azért politizálnak, azért nyilatkoznak így, és azért támogatják ilyen mértékben az iskolákat szinte egymást túllícitálva, hogy jó pontokat gyűjtsenek a választóiknál.”

A takarékosági intézkedésekről szóló vitákban azonban nemcsak a politikai pártok, hanem különböző érdekcsoportok (pedagógusok, szülők) is küzdöttek egymással. Az érdekcsoportok lobbizása nem egy esetben oda vezetett, hogy a takarékosá-

gi szándékok meghiúsultak, és kibicsaklottak a racionális intézkedésekre vonatkozó önkormányzati kezdeményezések. Az oktatási irodavezetők így számoltak be erről:

„Nálunk a képviselők közül nyolcan érdekeltek az oktatás ügyében. Amikor szóba került, hogy valamelyik intézményre nincs szükség, mert olyan alacsony a gyereklétszám, rögtön jött az ütközés. Nekem szent meggyőződés, hogy nálunk azért indult ennyi pedagógus képviselőnek a pedagógus szakszervezet támogatásával, mert tudták, hogy elkerülhetetlen lesz bizonyos osztályoknak az összevonása, és bizonyos intézményeknek a megszüntetése.”

„Itt egyénileg lobbiztak a pedagógusok, és akinek erősebb volt a képviselő testületen belül a kapcsolata, az győzött. Nem a szakmai érvek számítottak, nem a szakma győzött, nem is a pártok, hanem egyszerűen a kapcsolatok. Összesen majdnem tíz főt érintett a dolog a képviselő testületben közvetlenül vagy közvetve. Vagy ő maga volt pedagógus, vagy a felesége, vagy a férje. Vagy a barátja ült ott, akit megkért, hogy ezt ne szavazd meg, légy szíves. Kétszer került testületi ülés elé, és mégsem ment keresztül az, amit a hivatal akart.”

Előfordult az is, hogy a takarékosági intézkedések szükségességében valamennyi önkormányzati illetékes egyetértett, de a megvalósítás konkrét módjában – például hogy melyik iskolát zárják be vagy szervezzék át –, mivel ez nemcsak az intézmény dolgozóit, hanem a helyi képviselők népszerűségét is veszélyeztette, már nem tudtak megegyezni.

A döntéshozatal sikere részben attól függött, hogy mekkora ellenállást váltott ki az érintettekben a tervezett döntés (mennyire volt szervezett, illetve szervezhető az érintettek csoportja), mennyire volt jól előkészítve a döntés (mennyire tudta az önkormányzat elfogadtatni érveit az érintettekkel), és részben attól, hogy mekkora volt a döntéshozók politikai tőkéje az adott településen (mennyire voltak népszerűek), illetve volt-e bátorságuk ahhoz, hogy kockáztassák a népszerűségvesztést. Az oktatási irodák munkatársai így számoltak be a meghiúsult szándékokról:

„A politika eddig nem nézett szembe ezzel a kérdéssel, halogatta. Most nekiment, szembenézett, próbált valamilyen intézkedést hozni, de ez olyan nagy ellenállásba ütközött, hogy elfogyott a politikai bátorság, meg a konszenzus. Megint elodáztuk a problémát. Lehet, hogy jövőre az egész hálózat csődbe fog jutni, amit az idén még három iskola bezárásával meg lehetett volna akadályozni.”

„Akkora ellenállásba ütközött a dolog, ami már túlmutatott a körzet határain. Országgyűlési szinten is interpelláltak, ilyen meg olyan akciók, közbenjárások, tüntetések voltak. Végül a politika visszalépett.”

„Ebben a kérdésben minden klasszikussá vált ellenlépés megtörtént. Tüntetés, sajtó, televízió. Február végén született a képviselőtestület első szándéknyilatkozata, de akkor már megosztott volt a testület, nem volt elsőprő a többség. Innentől kezdve június húszadikáig zajlott a tiltakozás, akkor volt az utolsó megmozdulás. Az eredeti terv a húszadikai előterjesztésbe már bele sem került. Olyan fokozaton levették a napirendről, hogy már vitára sem került sor.”

Miután a döntéseket sok esetben a helyi érdekcsoportok erősebben befolyásolták, mint a szakmai érvek, különösen azoknak a belvárosi iskoláknak volt esélyük arra, hogy megússzák a takarékosági intézkedésekkel járó kellemetlenségeket, ahova a helyi elit gyerekei jártak, és amelyek érdekében a szülők kapcsolataikat mozgósítani tudták. Az önkormányzatok munkatársaitól a következő történeteket hallottuk:

„Elkészítő tiltakozási hullám indult el a szülők és a gyerekek részéről. Testületi üléseken vettek részt, tiltakoztak, kiabáltak, tévé, rádió, minden volt, ami mozgítható.”

„Az első komoly megrázkództatás akkor következett be, amikor a belvárosi iskolák kerültek terítékre. Itt három iskolánk van ötszáz méteres körzeten belül. Ezekbe annyi gyerek jár, amennyi két iskolában kényelmesen elférne. Ezek közül akart egyet megszüntetni az önkor-

mányzat, amit végül is a képviselőtestület nem szavazott meg. Emiatt óriási tüntetések, cirkuszok voltak és mindenféle balhé, ami elképzelhető. Hatalmas viták a szakszervezetek és a szülők részéről. Végül egyszer megszavazta a közgyűlés, de utána a polgármester úr megővta az egész szavazást. Két hét múlva újratárgyalták, újraszavazták róla, és akkor ez az iskola két szavazat híján megmaradt.”

„Ez egy tagozatos iskola, ahova egyre kevesebb szülő viszi a gyereket, egyre kisebb létszámmal működik, és még a törvény által előírt létszámokat sem tudja felmutatni. Ezt sem úgy akartuk megszüntetni, hogy szélnek eresztve a gyerekeket, hanem úgy, hogy egy másik iskolába telepíteni az egész képzést, de ezt a politika lesöpörte. Érdekes módon először a közgyűlés elfogadta, meghozta a megszüntető határozatot, és akkor mindenféle politikai és egyéb nyomásra visszavonta. A szakma századrangú volt, a lényeg az, hogy a háttér mit tud felmutatni.”

Az is előfordult azonban, hogy azon bukott meg az önkormányzat racionalizálási szándéka, hogy a döntés során figyelmen kívül hagyta egyeztetési kötelezettségét az adott intézmény működtetésében érdekelt társadalmi szervezetekkel. Vagyis az 1990-es évek takarékosági döntései során alkalom nyílt arra, hogy mind az iskolafenntartók, mind az iskolahasználók megtapasztalják a helyi érdekérvényesítés lehetőségét, illetve kipróbálják azokat a formális és informális eljárásokat, amelyek során befolyásolni lehet a hatalmat gyakorlók döntéseit. Az iskolafenntartók megtanulták, kiknek a véleményére kell figyelni a döntések meghozatala előtt, az iskolahasználók pedig felmérhették, hogyan kell lobbizni, illetve milyen társadalmi szervezeteket kell létrehozni és működtetni annak érdekében, hogy érdekeiket figyelembe vegyék a döntéseknél.

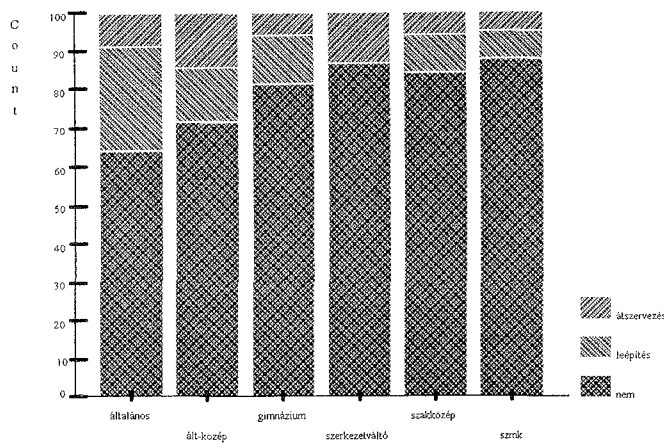
## Iskolaátszervezések

A közoktatási Bokros-csomag részben azokból az intézkedésekből állt, amelyek az oktatási intézmények számának a csökkentésével (iskolabezárás, összevonás) próbálták racionalizálni a helyi intézményrendszert. Az intézményátszervezések sikere nagy mértékben függött attól, hogy mennyire voltak előkészítve a döntések. Az előkészítés alatt részben az értendő, hogy mennyire volt elfogadható (racionális érvekkel alátámasztható) a döntés, és mennyire sikerült az érdekeltekkel előre elfogadtatni az érveket.

Az átszervezési javaslatok kimunkálásában valamennyi önkormányzatnál az oktatási bizottságok és az oktatási irodák szakemberei játszották a főszerepet. A legtöbb esetben ők gyűjtötték össze az intézményekre vonatkozó statisztikai adatokat, és ők tették javaslatot arra, hogy milyen intézkedéssel mennyi pénz takarítható meg. (Előfordult, hogy a javaslatok első változata többféle alternatívát tartalmazott, pontosan kiszámítva, hogy melyik intézkedés milyen ráfordítással és milyen haszonnal jár.) A helyi oktatási szakemberek javaslatai azonban nem minden esetben feleltek meg az önkormányzati testületek várakozásainak. (Előfordult, hogy részrehajlással, illetve elfogultsággal vádolták az irodák munkatársait, és kevesellték a megtakarítható összegeket.) Még kevésbé bizonyult sikeresnek az az eljárás, amikor az irodák, illetve az oktatási bizottságok az intézményvezetőket is bevonták a javaslatok előkészítésébe. Az igazgatók többsége ugyan mindenütt elismerte az átszervezések elkerülhetetlenségét, de amikor konkrét javaslatokra került sor, mindenki a másik iskoláját vélte megszüntethetőnek.

Az önkormányzatok takarékosági intézkedései nem egyforma mértékben érintették a különböző típusú oktatási intézményeket. Miután a gyereklétszám csökkenése az általános iskolákban volt a legradikálisabb, a takarékosági intézkedések is az általános iskolákat érintették a leggyakrabban.

### Érintette-e változás az iskolát



Iskolatípus

Igazgatók, 1997

A középfokú iskolák esetében bonyolultabb volt a helyzet. Mivel a kilencvenes évek közepén igen magas volt az ifjúsági munkanélküliség, és megnövekedtek az érettségit nyújtó képzési formák iránti szülői igények, ez némiképpen ellensúlyozta a demográfiai hullámvölgy hatásait. A középiskolák siettek alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez. A gimnáziumok enyhítették felvételi követelményeiket – a korábban elutasított közepes tanulókat is felvették –, a szakmai iskolák pedig sorra indították érettségit is adó szakközépiskolai, és a képzési időt öt évre meghosszabbító technikai osztályait. Ily módon a gyereklétszám főként a hagyományos három éves szakmunkásképzésben csökkent, és az önkormányzatok takarékosági intézkedései is főként erre az iskolatípusra koncentráálódtak.

Viszonylag sikeresen kerültek el a takarékosági intézkedéseket azok a gimnáziumok, amelyek az 1990-es évek elején kezdtek bele a szerkezetváltásba: hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumi osztályokat indítottak, vagyis a képzési idő növelésével biztosították létszámukat. Érzékenyen érintették viszont a takarékosági intézkedések azokat a „kiegészítő” típusú oktatási intézményeket (dolgozók iskolái, kollégiumok, nevelési tanácsadók stb.), amelyeknek a támogatását anélkül lehetett csökkenteni, hogy az iskolafenntartók alapvető feladatellátása sérült volna.

Hogy egy-egy településen melyik iskola átszervezésére került sor, azt elsősorban a gyereklétszám csökkenésének mértéke befolyásolta. Ez településenként és településrészenként is különböző mértékű volt. Függett az adott településrész lakosságának összetételétől (például lakótelepek elöregedése), de függött az adott iskola programkínálatától is. Az elmúlt évek oktatási szolgáltatási versenyében a megújulásra képte-



len igazgatók, illetve az ambíció- és ötletszegény tantestületek gyakran voltak kénytelenek átélni iskolájuk elnéptelenedését.

Gyakori szempont volt a kiválasztásnál az iskolaépület elhelyezkedése is. Ebből a szempontból főként a belvárosi iskolák kerültek veszélybe, ahol több általános iskola működött kis távolságon belül. Előfordult, hogy az iskolaépület állapotát is mérlegelték. A megszüntetés melletti érv volt, ha az épület elavult volt, romos vagy költséges felújításra szorult volna. Ezekben az esetekben a takarékosági intézkedés azzal a pozitív következménnyel járt, hogy jó néhány településen sikerült végleg bezárni néhány oktatási célra tökéletesen alkalmatlan iskolaépületet. Néha azonban az is előfordult, hogy éppen ellenkezőleg, az épület jó fekvése, illetve jó minősége – jó pénzért való eladhatósága – szolgált érvként a megszüntetés mellett.

Általában könnyebben megvalósultak azok az átszervezési szándékok, amelyek olyan szakmai vagy egyéb iskolákat érintettek, amelyek nem kizárólag (vagy nem elsősorban) az adott település oktatási igényeit elégítették ki. Miután a szülők nagy része nem volt helybeli lakos, ritkábban szerveztek ellenállási akciókat, és a képviselőket sem fenyegette a helybeli voksok elvesztése.

A takarékosági intézkedések során elég sok településen került sor külterületi, oktatásra alkalmatlan, romos épületekben működő, kifejezetten hátrányos helyzetű, vagy éppen cigány gyerekeket oktató iskolák megszüntetésére. Ezeknek a változásoknak a következtében a gyerekeknek bár távolabbról kell bejárniuk, de jobb minőségű iskolákba kerültek. Az ilyen átszervezéseket azonban általában kettős ellenállás kísérte, ugyanis nemcsak a megszüntetett iskolák tanulóinak a szülei tiltakoztak, hanem a befogadó iskolákba járó gyerekek szülei is kifejezték „az iskola színvonalát rontó” gyerekekkel szembeni elégedetlenségüket.

Az intézményátszervezésekről szóló viták során számos önkormányzatot ért olyan vád, hogy a döntés előkészítése során nem mérlegelték az iskolában folyó pedagógiai munka minőségét. Ennek az volt az egyik oka, hogy az átszervezésre (megszüntetésre) kijelölt iskolák pedagógiai munkájának minőségéről az iskolafenntartóknak lehettek benyomásaik, de nem volt határozott véleményük. A takarékosági intézkedéseket végrehajtó önkormányzatok nagy részének egyszerűen nem voltak olyan információk a birtokában, amelyek alapján az iskolákban folyó munka minőségét megítélhették volna.

## Az igazgatók szerepe

Nehezen eldönthető kérdés, hogy az igazgató személye, illetve kapcsolatrendszere és vezetői kvalitásai mekkora szerepet játszottak az intézmények megszüntetésre, illetve átszervezésre történő kijelölésénél. Valószínűnek látszik, hogy volt olyan eset, amikor ezek a szempontok is szerephez jutottak (például amikor két hasonló adottságú iskola megszüntetését mérlegelték), és olyan is volt, amikor nem (amikor egyéb szempontok egyértelműen döntötték el a helyzetet).

Az önkormányzati munkatársakkal készített interjúk alapján azonban mégis az a határozott benyomásunk, hogy azoknak az intézményeknek volt nagyobb esélyük a megszüntetésre, illetve átszervezésre, amelyeknek az igazgatóival a fenntartó nem volt elégedett. Az elégedetlenség oka a legtöbb esetben az volt, hogy az igazgató nem volt elég innovatív (nem vezetett be vonzó, új programokat), nem bizonyult elég jó menedzsernek (nem szerzett elég pénzt pályázati úton az iskolának), nem

volt elég határozott (túlságosan humánusnak és gyengének mutatkozott a tantestülettel szemben), vagy nem volt elég népszerű a tantestületében. Az 1990-es évek közepének iskolaátstrukturizációi tehát – egyéb hozadékaik mellett – jó alkalmat teremtettek az iskolafenntartóknak arra is, hogy megszabaduljanak az intézményvezetőktől, akiknek a munkájával elégedetlenek voltak.

Az önkormányzati munkatársak beszámolóí szerint a szakmai-pedagógiai felkészültség és a politikai elkötelezettség – melyik igazgató melyik pártnak a híve – nem játszott lényeges szerepet az igazgatók megítélésében. Vagyis az volt a benyomásunk, hogy a '90-es években az igazgatók többsége már nem politikai lojalitásának (mint az '50-70-es években), és nem is szakmai felkészültségének (mint a '80-as években), hanem kifejezetten menedzseri képességeinek köszönhette a fenntartóknál kivívott elismerését.

Az átlagosnál nagyobb volt az intézmény esélye a megszüntetésre akkor is, ha nem volt kinevezett igazgatója (aki menedzselte volna, és aki lobbizott volna érte), hanem csak átmenetileg bíztak meg valakit a vezetésével. Ez a helyzet azonban tudatos politikaként is jellemző volt. Előfordult, hogy a régi igazgató nyugdíjazása után a fenntartó azért nem nevezett ki újat, mert már tervbe vette az iskola megszüntetését, és az elképzelés így egyszerűbben volt végrehajtható.

Az átszervezések, illetve iskolabezárások folyamatában az igazgatók helyzetét „kettős kötésük” nehezítette. Ez egyrészt abból adódott, hogy érzelmileg akkor sem tudtak azonosulni az iskolaátstrukturizációs döntéssel, amikor kénytelenek voltak elfogadni a racionális érveket, másrészt pedig abból, hogy mint önkormányzati alkalmazottak, kénytelenek voltak elfogadni a döntést, de mint intézményvezetőknek, a tantestület, a szülők és a gyerekek érdekeit kellett képviselniük.

Ebben a szorongató helyzetben, ki-ki személyiségének és a konkrét körülményeknek megfelelő stratégiát választott. Voltak olyan igazgatók, akik az *önkormányzatokkal kezdettől belátó, kompromisszumkész és együttműködő* magatartást tanúsítottak. Ennek a magatartásnak a politikai tisztánlátás volt a feltétele a helyi erőviszonyok felmérését és az oktatáspolitikai szándékokat illetően, és feltételezte az intézményi érdekeken való felülemelkedést, valamint a tantestülethez fűződő érzelmi kötöttségektől való mentességet. Igaz, hogy az ilyen igazgatóknak a pedagógusok körében népszerűségvesztéssel kellett szembenéznie, de cserében arra számíthatott, hogy az intézményt megszüntető önkormányzat nem lesz hálátlan a döntését támogató igazgatóval szemben.

Gyakoribb volt az az igazgatói magatartás, amelyik a döntéselőkészítés során *ellenezte ugyan az iskolaátstrukturizációt (bezárást), de a döntést követő gyakorlati kérdések megoldásában együttműködött az önkormányzattal*. Ez az álláspont nemcsak praktikus, de morális érvekkel is indokolható volt: az igazgató lojális maradt a tantestülettel (ellenezte a döntést), de mint önkormányzati alkalmazott, végrehajtotta az átszervezésből rá háruló feladatokat, esetleg eközben is alkalma nyílt a pedagógusok érdekeinek képviseletére.

A megszüntetett iskolák igazgatói között azonban olyanok is voltak, akik nem értettek egyet az önkormányzati döntéssel, és ezt az álláspontjukat következetesen megtartották, sőt, az önkormányzati döntéssel szembeni *ellenállás élére álltak*. Ezek az igazgatók is mindvégig lojálisak maradtak tantestületükhöz, de kissé idealistának bizonyultak az erőviszonyok felmérését illetően. Az is előfordult, hogy

len igazgatók, illetve az ambíció- és ötletszegény tantestületek gyakran voltak kénytelenek átélni iskolájuk elnéptelenedését.

Gyakori szempont volt a kiválasztásnál az iskolaépület elhelyezkedése is. Ebből a szempontból főként a belvárosi iskolák kerültek veszélybe, ahol több általános iskola működött kis távolságon belül. Előfordult, hogy az iskolaépület állapotát is mérlegelték. A megszüntetés melletti érv volt, ha az épület elavult volt, romos vagy költséges felújításra szorult volna. Ezekben az esetekben a takarékosági intézkedés azzal a pozitív következménnyel járt, hogy jó néhány településen sikerült végleg bezárni néhány oktatási célra tökéletesen alkalmatlan iskolaépületet. Néha azonban az is előfordult, hogy éppen ellenkezőleg, az épület jó fekvése, illetve jó minősége – jó pénzért való eladhatósága – szolgált érvként a megszüntetés mellett.

Általában könnyebben megvalósultak azok az átszervezési szándékok, amelyek olyan szakmai vagy egyéb iskolákat érintettek, amelyek nem kizárólag (vagy nem elsősorban) az adott település oktatási igényeit elégítették ki. Miután a szülők nagy része nem volt helybeli lakos, ritkábban szerveztek ellenállási akciókat, és a képviselőket sem fenyegette a helybeli voksok elvesztése.

A takarékosági intézkedések során elég sok településen került sor külterületi, oktatásra alkalmatlan, romos épületekben működő, kifejezetten hátrányos helyzetű, vagy éppen cigány gyerekeket oktató iskolák megszüntetésére. Ezeknek a változásoknak a következtében a gyerekeknek bár távolabbról kell bejárniuk, de jobb minőségű iskolákba kerültek. Az ilyen átszervezéseket azonban általában kettős ellenállás kísérte, ugyanis nemcsak a megszüntetett iskolák tanulóinak a szülei tiltakoztak, hanem a befogadó iskolákba járó gyerekek szülei is kifejezték „az iskola színvonalát rontó” gyerekekkel szembeni elégedetlenségüket.

Az intézményátszervezésekről szóló viták során számos önkormányzatot ért olyan vád, hogy a döntés előkészítése során nem mérlegelték az iskolában folyó pedagógiai munka minőségét. Ennek az volt az egyik oka, hogy az átszervezésre (megszüntetésre) kijelölt iskolák pedagógiai munkájának minőségéről az iskolafenntartóknak lehettek benyomásaik, de nem volt határozott véleményük. A takarékosági intézkedéseket végrehajtó önkormányzatok nagy részének egyszerűen nem voltak olyan információk a birtokában, amelyek alapján az iskolákban folyó munka minőségét megítélhették volna.

## Az igazgatók szerepe

Nehezen eldönthető kérdés, hogy az igazgató személye, illetve kapcsolatrendszere és vezetői kvalitásai mekkora szerepet játszottak az intézmények megszüntetésre, illetve átszervezésre történő kijelölésénél. Valószínűnek látszik, hogy volt olyan eset, amikor ezek a szempontok is szerephez jutottak (például amikor két hasonló adottságú iskola megszüntetését mérlegelték), és olyan is volt, amikor nem (amikor egyéb szempontok egyértelműen döntötték el a helyzetet).

Az önkormányzati munkatársakkal készített interjúk alapján azonban mégis az a határozott benyomásunk, hogy azoknak az intézményeknek volt nagyobb esélyük a megszüntetésre, illetve átszervezésre, amelyeknek az igazgatóival a fenntartó nem volt elégedett. Az elégedetlenség oka a legtöbb esetben az volt, hogy az igazgató nem volt elég innovatív (nem vezetett be vonzó, új programokat), nem bizonyult elég jó menedzsernek (nem szerzett elég pénzt pályázati úton az iskolának), nem

volt elég határozott (túlságosan humanusnak és gyengének mutatkozott a tantestülettel szemben), vagy nem volt elég népszerű a tantestületében. Az 1990-es évek közepének iskolaátstrukturizációi tehát – egyéb hozadékaik mellett – jó alkalmat teremtettek az iskolafenntartóknak arra is, hogy megszabaduljanak az intézményvezetőktől, akiknek a munkájával elégedetlenek voltak.

Az önkormányzati munkatársak beszámolója szerint a szakmai-pedagógiai felkészültség és a politikai elkötelezettség – melyik igazgató melyik pártnak a híve – nem játszott lényeges szerepet az igazgatók megítélésében. Vagyis az volt a benyomásunk, hogy a '90-es években az igazgatók többsége már nem politikai lojalitásának (mint az '50-70-es években), és nem is szakmai felkészültségének (mint a '80-as években), hanem kifejezetten menedzseri képességeinek köszönhette a fenntartóknál kivívott elismerését.

Az átlagosnál nagyobb volt az intézmény esélye a megszüntetésre akkor is, ha nem volt kinevezett igazgatója (aki menedzselte volna, és aki lobbizott volna érte), hanem csak átmenetileg bíztak meg valakit a vezetésével. Ez a helyzet azonban tudatos politikaként is jellemző volt. Előfordult, hogy a régi igazgató nyugdíjazása után a fenntartó azért nem nevezett ki újat, mert már tervbe vette az iskola megszüntetését, és az elképzelés így egyszerűbben volt végrehajtható.

Az átszervezések, illetve iskolabezárások folyamatában az igazgatók helyzetét „kettős kötésük” nehezítette. Ez egyrészt abból adódott, hogy érzelmileg akkor sem tudtak azonosulni az iskolaátstrukturizációs döntéssel, amikor kénytelenek voltak elfogadni a racionális érveket, másrészt pedig abból, hogy mint önkormányzati alkalmazottak, kénytelenek voltak elfogadni a döntést, de mint intézményvezetőknek, a tantestület, a szülők és a gyerekek érdekeit kellett képviselniük.

Ebben a szorongató helyzetben, ki-ki személyiségének és a konkrét körülményeknek megfelelő stratégiát választott. Voltak olyan igazgatók, akik az *önkormányzatokkal kezdettől belátó, kompromisszumkész* és együttműködő magatartást tanúsítottak. Ennek a magatartásnak a politikai tisztánlátás volt a feltétele a helyi erőviszonyok felmérése és az oktatáspolitikai szándékokat illetően, és feltételezte az intézményi érdekeken való felülemelkedést, valamint a tantestülethez fűződő érzelmi kötöttségektől való mentességet. Igaz, hogy az ilyen igazgatóknak a pedagógusok körében népszerűségvesztéssel kellett szembenéznie, de cserében arra számíthatott, hogy az intézményt megszüntető önkormányzat nem lesz hálátlan a döntését támogató igazgatóval szemben.

Gyakoribb volt az az igazgatói magatartás, amelyik a döntéselőkészítés során *ellenkezett ugyan az iskolaátstrukturizációt (bezárást), de a döntést követő gyakorlati kérdések megoldásában együttműködött az önkormányzattal*. Ez az álláspont nemcsak praktikus, de morális érvekkel is indokolható volt: az igazgató lojális maradt a tantestülettel (ellenkezett a döntést), de mint önkormányzati alkalmazott, végrehajtotta az átszervezésből rá háruló feladatokat, esetleg eközben is alkalma nyílt a pedagógusok érdekeinek képviseletére.

A megszüntetett iskolák igazgatói között azonban olyanok is voltak, akik nem értettek egyet az önkormányzati döntéssel, és ezt az álláspontjukat következetesen megtartották, sőt, az önkormányzati döntéssel szembeni *ellenállás élére álltak*. Ezek az igazgatók is mindvégig lojálisak maradtak tantestületükhöz, de kissé idealistának bizonyultak az erőviszonyok felmérése és az oktatáspolitikai szándékokat illetően. Az is előfordult, hogy

azért vállalták a nyílt szembeszegülést, mert úgy érezték, hogy iskolájuk megszüntetésénél nagyobb veszteség már nem érheti őket.

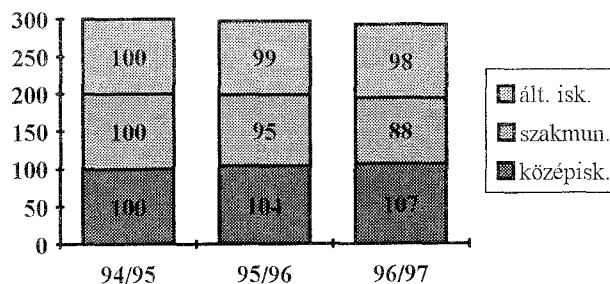
Akárhogy viselkedtek is az igazgatók, az iskolaátstrukturizációt (megszüntetés) valamennyien életük válságos helyzeteként élték át. Még ha elfogadták is a döntés racionális érveit, akkor is úgy érezték, hogy korábbi tevékenységük értelme kérdőjeleződik meg, és munkájuk eredménye vész kárba. Különösen deprimálta ez a helyzet a nyugdíj előtt álló igazgatókat, akiknek vezetői pályafutása dicstelen véget ért, és iskolájuk megszüntetése után sem idejük, sem erejük, sem kedvük nem maradt az újrakezdesre.

Az átszervezett iskolák igazgatóinak további sorsa is igen sok variációt mutat. Ez részben életkoruktól (nyugdíjkorúak voltak-e), egyéni ambícióiktól (kiábrándultak-e véglegesen a vezetői szerepből, vagy továbbra is vezetők akartak maradni) és lakóhelyük adottságaitól (nagyobb településeken sokkal több lehetőség kínálkozott az elhelyezkedésre) függött, részben pedig attól, hogy az átszervezések során milyen viszonyba kerültek az iskolafenntartóval. Azok az igazgatók, akik legalább az átszervezések lebonyolítása során lojálisak voltak az önkormányzathoz, nyilvánvalóan később is több segítségre (például legalább egy igazgatóhelyettesi állásra) számíthatnak, mint azok, akik látványos ellenállási akciókat szerveztek.

### A pedagóguslétszám csökkentése

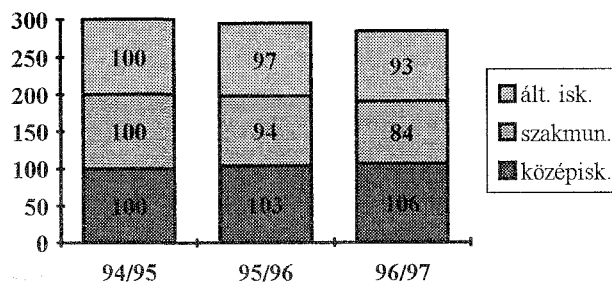
A közoktatási Bokros-csomaggal sikerült elérni, hogy az elmúlt három évben a gyereklétszámhoz igazodva csökkenjen az iskolákban alkalmazott pedagógusok száma.

#### A tanulók létszámának változása %-ban



(Forrás: KSH, 1997)

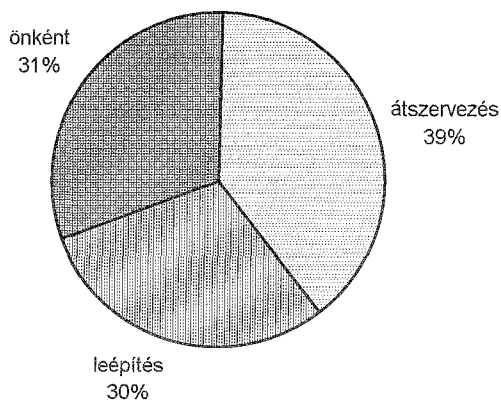
### A pedagógusok létszámának változása %-ban



(Forrás: KSH, 1997)

A pedagógusok létszámának csökkentése általában kétféle módon történt: vagy úgy, hogy az önkormányzat átszervezett (bezárt, összevont) iskolákat, és ily módon tudott megtakarítani pedagógus állásokat, vagy az óraszámemelés, illetve az oktatási szolgáltatások mennyiségi és minőségi csökkentése útján „építette le” az intézmények pedagógusainak számát. Előfordult, hogy kijelöltek egy minden intézményre érvényes százalékos kontingenst, és ennek megfelelően mindenütt csökkenteni kellett a létszámot. Olyan település is akadt bőven, ahol mindkét eljárást alkalmazták.

### Miért szűnt meg a munkaviszonya



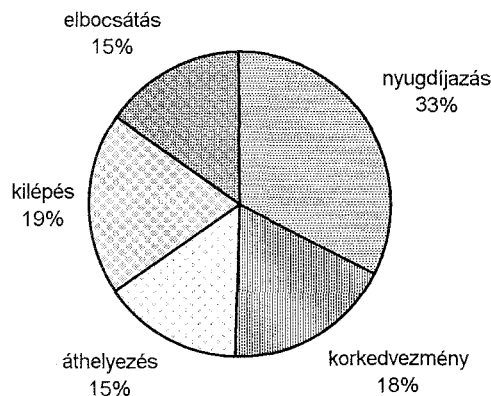
Pedagógusok, 1997

Számítva az elégedetlenségre, a pedagóguslétszám-csökkentést minden településen hosszú előkészítő munka előzte meg (felmérések, számítások, elemzések, a va-

riációk mérlegelése, hosszadalmas viták és egyeztetések), és mindenütt rendkívül óvatos és körültekintő lebonyolításra került sor. Ennek nemcsak az volt az oka, hogy az önkormányzatok joggal féltek a kellemetlen intézkedések nyomán várható népszerűségvesztéstől, hanem az is, hogy a pedagógusok, az érdekvédelmi szervezetek, sőt, néhol maguk az igazgatók is éberren figyelték a lebonyolítás jogszerűségét, készen állva arra, hogy sérelem esetén azonnal bepereljék az önkormányzatot. Néhány önkormányzat szabályos forgatókönyvet készített a létszámleépítésről, és időben is igyekezett széthúzni az eseményeket, hogy csökkentse az ellenállást, illetve az elbocsátások sokkhatását.

Az önkormányzatok óvatosságát jelzi, hogy mindenütt azon igyekeztek, hogy lehetőleg a leginkább „fájdalommentes” eljárásokat alkalmazzák. A pedagóguslétszám csökkentését minden esetben azzal kezdték, hogy megszüntették a *be nem töltött álláshelyeket*, ezután került sor a *szervezeti megújítások megszüntetésére*, a *megfelelő korúak nyugdíjazására*, majd az *előnyugdíjazásra*, és csak végső esetben szánták rá magukat aktív korú pedagógusok *elbocsátására*. Amikor az iskolaátstrukturizációk és leépítések elkezdődtek, mindenütt akadt néhány olyan pedagógus is (főként a fiatalabbak, magasabb képzettségűek, vállalkozóbb szelleműek közül), akik *önkéntes kilépésre* szánták el magukat.

### A létszámcsökkentés módja



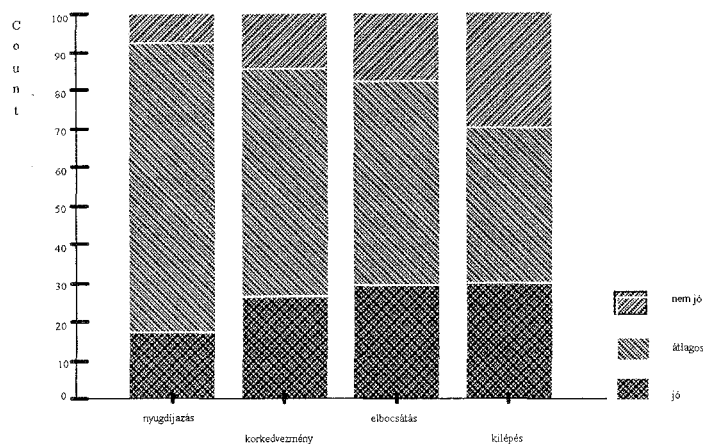
Igazgatók, 1997

A nyugdíjazási „hullámnak” mellett, hogy nem növelte lényegesen a munkanélkülivé váló pedagógusok számát, egyenes következménye volt a „tantestületek fiatalítása”. Következésképpen kellett azonban számolni azzal is, hogy a létszámcsökkentést elszenvedett intézményekben az elkövetkező években nem várható nyugdíjazás, tehát nem fognak felvenni pályakezdő pedagógusokat, ami nyilvánvalóan beszűkíti a leendő pedagógusok munkaerőpiaci esélyeit.

Az 1990-es évek takarékosági intézkedéseinek a tantestületek fiatalításán túl helyenként szelekciós funkciója is volt. Jó néhány iskolának sikerült ezúton megsza-

badulnia azoktól a pedagógusoktól, akikkel a munkáltató nem volt elégedett, illetve azoktól a tanároktól, akik összeférhetetlennek bizonyultak a tantestületekben.

### Milyen kapcsolata volt az igazgatóval

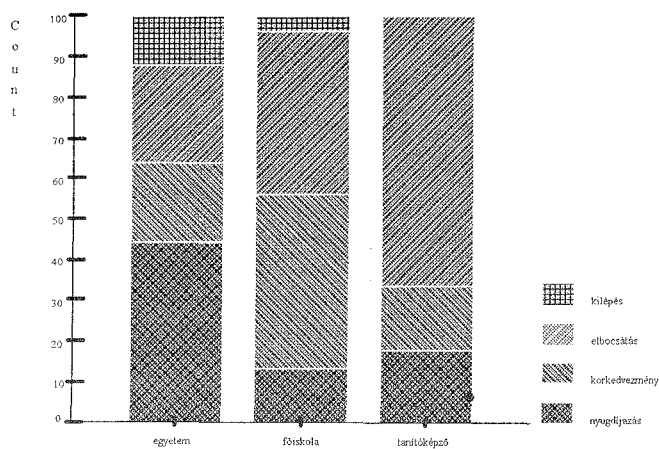


### A munkaviszony megszűnésének oka

Pedagógusok, 1997

Miután létszámleépítésre főként az általános iskolákban került sor, nem egyforma mértékben érintette a pedagógusok különböző képzettségű csoportjait: kényszerű elbocsátással a leggyakrabban a tanítóképzőt végzetteknek kellett szembenézniük. Ez ugyanakkor azt jelentette, hogy a létszámleépítések pozitív hatással voltak a pedagógusok iskolázottság szerinti összetételére.

### A munkaviszony megszűnésének módja



### Iskolai végzettség

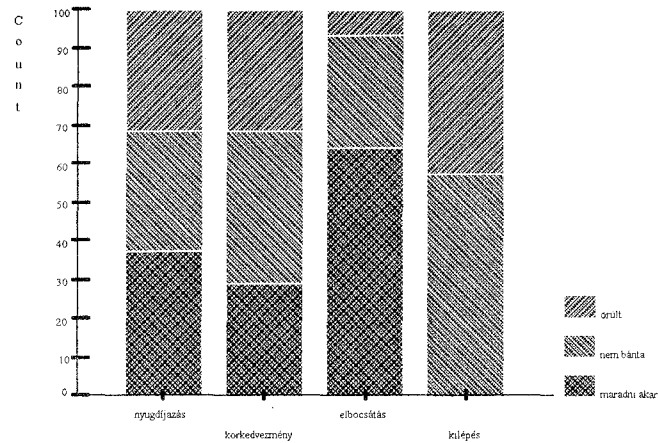
Pedagógusok, 1997



A létszámleépítés folyamatában kulcsszerepet játszottak az intézményvezetők. A takarékosági döntéseket ugyan az önkormányzati testületek hozták, de a konkrét intézkedést (nyugdíjazást, elbocsátást) az igazgatóknak kellett lebonyolítaniuk. Az ő korántsem kellemes szerepük volt az is, hogy kiválasszák a tantestületből a nélkülözhető (nyugdíjazható, elbocsátható) pedagógusokat, közöljék velük a döntést, és vele egyetértve próbáljanak megoldást találni további helyzetére.

Akármilyen „körültekintően és humánusan” közölték az igazgatók a pedagógusokkal, hogy a továbbiakban nincs szükség a munkájukra, ez nyilvánvalóan mélysegesen sértette és megviselte őket. Vagyis nagyon valószínű, hogy az önkormányzati statisztikák szerint nem túlságosan nagy mértékű, és rendkívül körültekintően lebonyolított pedagógus létszámcsökkentés az érintettek esetében minden óvatosság ellenére számos életpálya időnek előtti keréketörését eredményezte, és jó néhány drámai élethelyzetet produkált.

### Viszonya a munkaviszony megszűnéséhez



A munkaviszony megszűnésének oka

Pedagógusok, 1997

A Bokros-csomag helyi végrehajtásában az oktatási kormányzat ugyan háttérben maradt, de kormányzati eszközökkel segítséget nyújtott a feladatot végrehajtó önkormányzatoknak. Ezek közé tartozott, hogy lehetővé tették az önkormányzatok számára, hogy pályázati úton korengedményes nyugdíjazási lehetőséghez jussanak azok a pedagógusok, akik hajlandók voltak élni ezzel a lehetőséggel. Ezek a kedvezmények jelzés-értékűek voltak az önkormányzatok számára. Azt jelezték, hogy a központi kormányzat akaratával egy irányba tartanak, ha nekilátnak a takarékosági intézkedések foganatosításának. A másik eszköz, amellyel a kormány az önkormányzatok segítségére sietett, az elbocsátott pedagógusok végkielégítési költségeinek átvállalása volt.

*A végkielégítéssel elbocsátott pedagógusok száma településtípus szerint*

Település	Fő	Fő %
Budapest	243	9,14
Megyeszékhely	930	34,96
Város	359	13,50
Kisváros	473	17,78
Község	530	19,92
Megyei önkormányzat	125	4,70
<b>Összesen</b>	<b>2660</b>	<b>100,00</b>

*(Forrás: MKM adatbázis, 1997)*

Annak ellenére, hogy egy-egy településen az elbocsátás viszonylag kevés pedagógust érintett, rendkívül nagy volt a pedagógusok és a lakosság körében a felháborodás a pedagógusok állásvesztésével kapcsolatban. Ennek részben az volt az oka, hogy bár az 1990-es évek elejétől Magyarországon is mindennapos tapasztalattá vált a munkanélküliség, az emberek azt is megszokták, hogy ez elsősorban az alacsony iskolázottságú fizikai munkásokat érinti, és nem a diplomás, értelmiségi csoportokat. Emellett hiába igyekeztek az önkormányzatok bizonyítani, hogy a csökkentett létszámú tantestületekkel is biztosítani tudják az intézmények oktatási szolgáltatásait, mindenki arra gyanakodott, hogy megint az állampolgároknak „járó” szolgáltatásokon akarnak takarékoskodni. Harmadrészt pedig a pedagóguslétszám csökkentése a lakosság (a szülők) által jól ismert személyek (tanárok, osztályfőnökök stb.) elvesztését jelentette, tehát sokkal közvetlenebb élmény volt, mint amikor a település nagyüzeme csökkentette felére a munkás állományát. Az ellenállást természetesen politikai tényezők (ellenzéki pártok, szakszervezetek) is inspirálták, amikor éberrel figyelve az oktatási kormányzat intézkedéseit, a legkisebb jelre a tömeges pedagógus munkanélküliség rémével riogatták az érintetteket.

*Az elbocsátott pedagógusok további sorsa*

A Bokros-csomag óvatos és körültekintő önkormányzati végrehajtása nemcsak az iskolabezárások és az elbocsátások folyamatát jellemezte, hanem meglátszott az intézkedések által érintett pedagógusok további sorsának alakulásán is. Az önkormányzati vezetőkkel készített interjúkból az derül ki, hogy a nagyvárosokban sem érte el a százat a takarékosági intézkedések következtében munka nélkül maradt pedagógusok száma, a kisvárosokban pedig általában tíz alatt maradt.

*A munkanélküli pedagógusok számának alakulása  
1995–1997*

	1995	1996	1997
Óvodák	751	1159	1279
Általános iskolák	859	1644	1947
Gyógypedagógiai intézmények	36	35	35
Szaktanárképzők, szakiskolák	153	247	243
Középiskolák	196	329	439
Egyéb iskolatípusok	839	1282	1283
Pedagógus állást kereső képesítés nélküliek	563	670	474
<b>Összesen</b>	<b>3397</b>	<b>5366</b>	<b>5700</b>

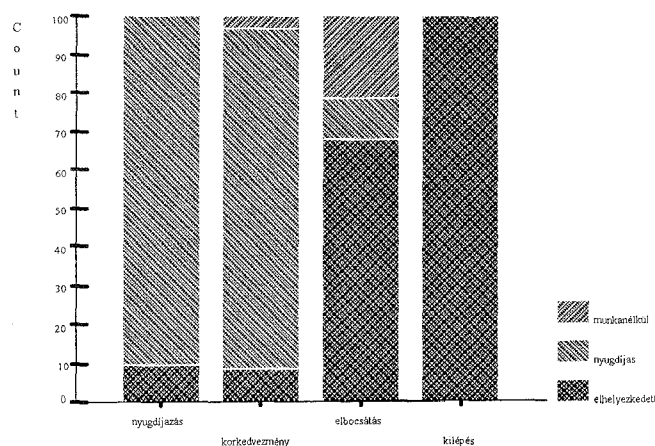
*(Forrás: Oktatáspolitikai adatok, KSH, 1997, Országos Munkaügyi Módszertani Központ adatállománya)*

Ezt a viszonylag kedvező helyzetet úgy lehetett elérni, hogy a takarékosági intézkedéseket lebonyolító önkormányzatok többsége maga gondoskodott az elbocsátott pedagógusok elhelyezéséről. Az önkormányzatok egy része szabályos személyi adatbankot működtetett, amelyben regisztrálták a „szabad” pedagógus-kapacitást és kijánlották őket az oktatási intézményeknek, vagy legalább felhívták az iskolaigazgatók figyelmét az állástalan pedagógusok foglalkoztatására.

Az önkormányzatok óvatos közvetítési akcióit az indokolta, hogy bár rendkívül fontosnak tartották, hogy az elbocsátott pedagógusok állást találjanak, óvakodtak az intézményvezetők munkáltatói jogaiba való beavatkozástól.

Erre a beavatkozásra általában két dolog miatt sem volt szükség. Egyrészt, mert ahogy az egyik önkormányzati tisztviselő fogalmazott: „Nagyon erős volt a szolidaritás az iskolák között.” Vagyis az iskolaigazgatók, ha csak tehették, felvették az elbocsátott pedagógusokat, hiszen nagyon jól tudták, hogy egy következő takarékosági hullámban ők is sorra kerülhetnek, és akkor nekik is jól fog jönni a szolidaritás. Másrészt pedig azért, mert miközben az egyik intézményben álláshelyeket szüntettek meg, a gyerekek és a feladatok átcsoportosításával más intézményekben pedagógus-hiány keletkezett. Ennek következtében állt elő az a más foglalkozási csoportokéhoz képest rendkívül kedvező helyzet, hogy a takarékosági intézkedések nyomán önként kilépő pedagógusok mindegyike talált állást, és az elbocsátottaknak is csak alig több, mint egyötöde lett munkanélküli.

### Jelenlegi státusza



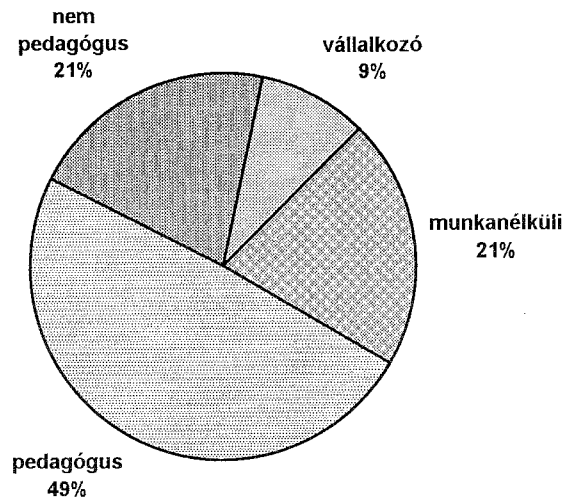
A munkaviszony megszűnésének oka

Pedagógusok, 1997

A pedagógusok elhelyezkedését határozottan megkönnyítette, hogy az 1990-es évek közepének takarékosági intézkedései egybeestek a közoktatás reformfolyamataival, vagyis erre az időszakra nemcsak az oktatási szolgáltatások racionalizálása (leépítése) volt jellemző, hanem az oktatási szolgáltatások bővítése is (középiskolai expanzió, az általános képzés idejének meghosszabbítása, egyházi, alapítványi iskolák létesítése). Lényegében ennek köszönhető, hogy az önkormányzati iskolákból a

takarékosság jegyében elbocsátott aktív korú pedagógusok többsége nem vált véglegesen állástalanná, sőt, közel fele ma is pedagógusként dolgozik. A '90-es évek létszámleépítései tehát sokkal inkább bizonyos pedagógus csoportok foglalkoztatási átrendeződését, mint a pedagóguslétszám radikális csökkentését eredményezték.

### A munkahelyüket veszített pedagógusok jelenlegi foglalkozása

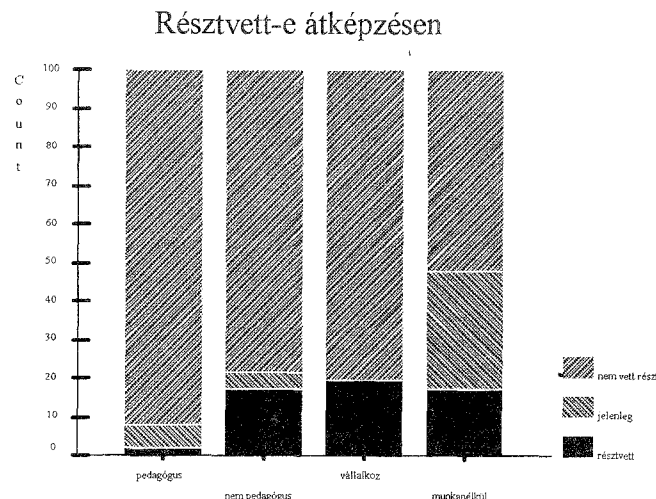


Aktív korú pedagógusok, 1997

Az elhelyezkedés azoknak a pedagógusoknak az esetében sem volt teljesen reménytelen, akiket végkielégítéssel bocsátottak el. Sokan lettek ugyan közülük munkanélküliek, jó néhányan pályaelhagyók, de olyanok is akadtak, akik sikeresen elhelyezkedtek egy másik településen, sőt, még az is előfordult, hogy ugyanazon település másik iskolájában. (Egy-két élelmesebb pedagógus maga kérte a végkielégítéssel történő elbocsátást, mert már előre biztosítva volt az új állása. Az iskolafenntartók némi szemrehányással emlegették ugyan ezeket az „ügyeskedő” tanárokat, de miután az iskolákban az igazgató gyakorolja a munkáltatói jogokat, a fenntartó nem szólhat bele, ha olyan pedagógust vesz fel, akit egy másik iskolából végkielégítéssel elbocsátottak. Emellett természetesen a pedagógusok elhelyezkedésének sikerét szubjektív tényezők is meghatározták. Szerepet játszott a pedagógus képzettségi szintje, szakjának keresettsége, szakmai jóhíre, és helyenként természetesen szerepet kapott a helyi társadalmi kapcsolatok hálójára is.

A közoktatási Bokros-csomagot megelőzően országosan, és egy-egy nagyvárosban is nagy volt a készülődés a pedagógus-átképzések lebonyolítására. A munkaügyi minisztérium pénzt különített el az átképzések céljára, a regionális átképző központok készen álltak a tanfolyamok szervezésére, és egy-egy nagyobb cég (például biz-

tosító társaság) azonnal jelentkezett, hogy szívesen foglalkoztatna az átképzés után pedagógusokat. Az önkormányzatoknál készült interjúk szerint azonban átképzésükre csak elvétve került sor, és az állásukat veszített tanároknak is csak töredéke számolt be arról, hogy résztvett valamilyen átképzésen.



Jelenlegi foglalkozás

Aktív korú pedagógusok, 1997

Az átképzésre jelentkezők alacsony számának részben az volt az oka, hogy kevesebb pedagógus maradt munka nélkül, mint amennyire számítottak, részben pedig az, hogy aki pályaelhagyóvá vált, más diplomásokhoz hasonlóan az is inkább önállóan, kapcsolataira támaszkodva keresett új munkát, és nem vette igénybe a munkaügyi központok közvetítő vagy átképző szolgáltatásait.

## A takarékosági intézkedések fogadtatása

A közoktatási Bokros-csomag végrehajtása valamilyen mértékben minden településen ellenállásba ütközött, hiszen az iskolaátszervezések és a létszámleépítések szülői vagy pedagógusi érdekeket sértettek. Abban azonban elég nagy volt a különbség, hogy milyen mértékben került nyilvánosságra az érdeksérelem, mennyire volt szervezett, illetve látványos az ellenállás, és volt-e ennek valamilyen hatása az önkormányzati döntéshozókra, illetve döntésekre.

Az ellenállások hevesességét és látványosságát nemcsak a helyi adottságok – milyen volt az iskola népszerűsége, mennyire voltak elszántak és szervezettek a pedagógusok és a szülők –, hanem az intézkedés időpontja is befolyásolta. Míg például az 1995-ös első iskolabezárások országos érdeklődésre tarthattak számot a sajtó és a tömegkommunikáció részéről, 1996 végére az iskolaátszervezések körül zajló viták már nem számítottak szenzációnak, szinte „mindennapos” eseményekké váltak.

Az iskolaátszervezéseket mindenütt a pedagógusok éles vitái és ellenállási akciói kísérték. A viták mellett tüntetések szervezése és aláírásgyűjtés is előfordult. Gya-

kori volt az is, hogy a veszélyeztetett iskola tantestülete újságírókat hívott segítségül, akik a helyi vagy az országos sajtóban tudósítottak az iskolabezárás körüli megpróbáltatásokról. Ha pedig valakit munkajogi sérelem ért, arra számíthatott az iskolafenntartó, hogy bírósági úton keres orvoslást.

A pedagógusok ellenállási akcióiban a szakszervezetek különböző intenzitással vettek részt, attól függően, hogy mennyire voltak bátrak a helyi aktivisták. Az önkormányzati döntésekkel szemben nyíltan fellépő pedagógusoknak ugyanis azzal a kockázattal kellett szembenéznük, hogy ha az ellenállást nem kíséri siker, és iskolájukat mégis bezárják, az önkormányzat segítségére fognak szorulni az elhelyezkedésnél. Különösen a szakszervezetekben aktív pedagógusok sorsa nem volt irigylésre méltó. Előfordult, hogy az önkormányzattal szemben tanúsított aktivitásukat az iskolafenntartók később keményen megtorolták.

A pedagógusokkal szinte minden településen szolidaritást vállaltak azoknak a gyerekeknek a szülei, akiket korábban tanítottak. Heves szülői tiltakozások általában azokon a településeken robbantak ki, ahol valamelyik iskola önálló léte is veszélybe került. A szülők minden esetben gyerekeik megszokott és általuk megfelelőnek tartott iskoláját védték, valamint az általuk megismert, elfogadott és olykor kiválónak tartott tanárokat. Az önkormányzati tisztviselők több településen megjegyzték, hogy a szülők akkor is tiltakoztak az iskolabezárások és összevonások ellen, ha ennek következtében arra nyílt esélyük, hogy gyerekeik jobb minőségű iskolákban folytathassák tanulmányaikat. Ennek részben az volt az oka, hogy gyanakodva figyeltek minden olyan változtatást, ami a megszokott környezetüket fenyegette, részben pedig az, hogy az iskolabezárás a gyerekek, a szülők és a pedagógusok számára is többet jelentett, mint amennyi az intézkedéseket tervező önkormányzat íróasztalának perspektívájából látszott: ilyenkor ugyanis tradícióik, szokásaik sérülnek, vagyis az érintettek életének egy darabja vesz el.

Az önkormányzati tisztviselők az interjúk során többször utaltak arra, hogy a szülők nem fejtettek volna ki ilyen heves ellenállást az iskolák védelmében, ha a háttérből az iskolaigazgatók, a pedagógusok és az ellenzéki politikusok nem szervezték volna az eseményeket. Nyilvánvaló, hogy ebben is van igazság. Valószínű, hogy az állásukat féltő pedagógusoknak jól jött, ha a szülők az iskola védelmére keltek, és valószínűleg az ellenzéki politikusok is örültek, ha egy-egy látványos lakossági megmozdulás dokumentálta a hatalmon lévő pártok népszerűségének csökkenését. A szülői tiltakozások őszinteségét azonban mindez nem kérdőjelezheti meg. Egészen bizonyos, hogy sem a pedagógusok, sem az ellenzéki politikusok nem tudták volna mozgósítani a szülőket, ha nem érzik úgy, hogy sérelem éri őket.

Az ellenállási akciók szervezésében mindenütt az értelmiségi szülők jártak az élen, és sokkal hevesebb volt a szülői ellenállás azoknak az iskoláknak az esetében, ahova több értelmiségi szülőnek a gyereke járt. Ennek egyrészt az az oka, hogy az értelmiségiek érzékenyebben reagálnak minden jogsértés esetén, másrészt az, hogy inkább birtokában vannak azoknak a készségeknek, amelyekkel artikulálni tudják érdekeiket, harmadrészt pedig az, hogy közülük többen vállalnak tisztséget olyan szülői szervezetekben (például alapítványok, iskolaszékek), amelyek a szülői tiltakozási akcióknak fórumokat és legitimitást nyújtanak.

Az önkormányzatoknál készült interjúk alapján azt mondhatjuk, hogy a '90-es évek közepének iskolabezárásai ellen a szülők minden olyan ellenállási formát, elé-

gedetlenséget kifejező eszközt felhasználtak, ami egyáltalán rendelkezésükre állt. Aktívan felszólaltak és vitáztak az *iskolai fórumokon*, szülői értekezleteken.

Hasonló aktivitást tanúsítottak az önkormányzatok nyilvános közgyűlésein, vagy azokon a *lakossági fórumokon*, amelyeket az önkormányzat a takarékosági intézkedések megvitatására szervezett. A nyilvános vitákon kívül az *írott sajtó* és a *tömegkommunikáció* kínálta az alkalmat az ellenvélemények megjelentetésére. Az újságcikkek mellett jó néhány helyen *aláírásokat* gyűjtöttek az iskola megőrzését követelő petíciókhoz, amelyeket szülői küldöttségek nyújtottak át a polgármestereknek. A leglátványosabb és leghatásosabb eszköznek mindenütt az *utcai tüntetések* szervezése bizonyult, már csak azért is, mert ez számot tarthatott a helyi, sőt, az országos sajtó figyelmére. A tüntetésekre a szülőkkel együtt a pedagógusok, sőt, gyakran a gyerekek is kivonultak, ami növelte a látványosságot. Az önkormányzatok munkatársai így számoltak be ezekről az eseményekről:

„Abban az iskolában két hónapig nem folyt tanítás, csak tiltakozás mindenféle formában. Tíz éves gyerekek jöttek tiltakozni a városháza elé, és kiabálták a polgármesternek, hogy Pista, gyere ki!”

„Tüntetés is volt a Polgármesteri Hivatal előtt, ahol a gyerekek és a szülők is megjelentek. Itt volt kb. száz ember, és abból nyolcvan gyerek. A gyerekek föl voltak cukkolva. Talán még a tanítási órákról is elengedték őket, hogy itt tüntessenek az épület előtt.”

„A tüntetések itt zajlottak a Városháza előtt. Az összes iskola itt volt, nagy megmozdulás volt két alkalommal. Engem is kiírtak a tüntetéseken a táblára. Csak az vigasztal, hogy egy táblára kerültem a bizottsági elnökkel.”

A takarékosági intézkedéseket ellenzők leszerelésének, és az ellenállás csökkentésének a legfőbb eszköze mindenütt a személyes beszélgetés és a meggyőzés volt. Volt olyan önkormányzat, ahol ezt a feladatot az oktatási irodákra bízta, de olyan is akadt, ahol az oktatási bizottság és a képviselőtestület tagjai, továbbá az önkormányzat vezetői is aktívan résztvettek az értekezleteken és a vitákon, ahol megpróbálták meggyőzni és maguk mellé állítani a szülők képviselőit, az iskolák igazgatóit és pedagógusait. Ha meggyőzhetőnek bizonyultak, az önkormányzat is kész volt kompromisszumokra (például nem annyi iskolát zárt be, vagy nem annyi pedagógust bocsátott el, mint amennyit eredetileg tervezett).

Előfordult, hogy az ellenálló szülők és pedagógusok olyan erős és jól szervezett, illetve ügyesen lobbizó érdekérvényesítő csoportnak bizonyultak, hogy a korábbi döntés megváltoztatására, illetve teljes visszavonulásra kényszerítették az önkormányzatot.

A leggyakoribb azonban mégis az volt, hogy a szülők és a pedagógusok is belefáradtak az ellenállásba, ki-ki megoldást keresett egyéni problémájára, és az önkormányzat kitarzott eredeti döntésének végrehajtása mellett.

## A Bokros-csomag értékelése

Az 1990-es évek kellemetlen és kényelmetlen takarékosági intézkedéseitől valamennyi önkormányzat azt várta, hogy racionálisabbá és olcsóbbá teszik az intézményrendszer működését. Amikor 1997 tavaszán a takarékosági intézkedések hasznáról faggattuk az önkormányzati irodák munkatársait, a legtöbben még nem tudtak beszámolni konkrét eredményekről. Részben azért, mert a változások nagy része még túlságosan friss volt és az eredmények még nem látszóttak, részben azért,

mert a „haszon” nem volt pénzben mérhető, részben pedig azért, mert a takarékosági intézkedések előre nehezen kiszámítható kiadásai miatt eredményről nem is lehetett beszélni.

Az önkormányzati tisztviselők mindenütt az eredmények közé sorolták, ha sikerült kiüríteni egy iskolaépületet, és ezzel megspórolni a fenntartási költségeket, vagy sikerült a pedagógusok létszámát csökkenteni, és ezzel béreket megtakarítani.

A kiadások megtakarításán túl a kiürült iskolaépületek hasznosításából remélhettek hasznot az önkormányzatok. Ezek egy része azonban pénzben nem volt mérhető, mert az iskolaösszevonások nyomán felszabadult épületeket az önkormányzatok arra használták, hogy kiváltsák azokkal más iskolák tanításra alkalmatlan, romos épületeit.

Voltak azonban olyan települések is, ahol a kiürült iskolaépület az önkormányzat számára feleslegessé vált. Ilyenkor eladással és bérbeadással is próbálkoztak, azonban a legtöbb esetben ez sem hozott sokat az önkormányzat konyhájára. Részben azért, mert a kiürült iskolaépületek meglehetősen leromlott állapotban voltak (sokat kellett volna rájuk költeni ahhoz, hogy eladhatók legyenek), másrészt pedig azért, mert többségük iskola céljára épült, és csak komoly átalakítással lett volna használható más célokra. Ugyanakkor a hosszabb-rövidebb időre üresen maradt épületek állapota szükségképpen egyre romlott.

A legsikeresebb értékesítési akciók azok voltak, amikor az önkormányzat valamilyen oktatási célra (vállalkozónak, alapítványnak, egyháznak) adta át az iskolaépületet. Ezek azonban általában közoktatási szerződés alapján beszámított önkormányzati „hozzájárulás” alapján történtek, tehát pénzben mérhető hasznot ugyancsak nem hoztak az önkormányzatnak.

A racionalizálási intézkedések eredményeként könyvelték el az önkormányzati vezetők nagyon sok helyen azt a pénzben nem mérhető hasznot is, hogy az általuk bezárt vagy megszüntetett iskolaépületekből a gyerekek egy másik iskolában kifejezetten jobb körülmények közé (jobb épületbe, jobban felszerelt, illetve jobb színvonalú iskolába) kerültek.

A takarékosági intézkedéseket értékelve több önkormányzati tisztviselő vélekedett úgy, hogy a lebonyolítás során még óvatosabban és körültekintőbben kellett volna eljárniuk ahhoz, hogy a változások kevesebb konfliktust és sérelmet okozzanak. A tipikus lebonyolítási hibák közé sorolták a késlekedést (hogy túl sokáig halogatták a döntéseket, miközben a problémák egyre súlyosabbá váltak). Az önkormányzati vezetők semleges és passzív magatartását az intézkedések lebonyolításában (hogy az önkormányzat vezetői az oktatási irodák dolgozóira hárították a kellemetlen helyzeteket). Valamint a külső szakértők alkalmazásának, illetve közreműködésének a hiányát (akiknek a szakmai véleményére hivatkozva el lehetett volna hárítani a személyes felelősséget). Az oktatási irodák munkatársainak egy része úgy érezte, hogy a takarékosági intézkedések során túlságosan sok kellemetlen helyzetet és feladatot kellett személyesen felvállalnia, és ennek következtében az intézményvezetők és pedagógusok körében korábbi tekintélyét és népszerűségét jelentős presztízsvesztés érte.

Amikor az interjúk során azt kérdeztük, hogy mi okozta a legnagyobb nehézséget a takarékosági intézkedések végrehajtása során, szinte egyöntetű volt a válasz, hogy a legsúlyosabb megpróbáltatást a racionalizálások által érintett pedagógusok egyéni problémáinak, illetve drámáinak az elviselése jelentette.



Az önkormányzati tisztviselők egy része annak is tudatában volt, hogy azok az iskolaátstrukturizációk, amelyek a pedagógusokat érintették, érintették a gyerekeket is. Nemcsak úgy, hogy változásokat hoztak mindennapi életükben (például elvesztették régi tanáraikat) és új körülményekhez kellett hozzászokniuk (például új iskolába vagy új osztályba kerültek át), hanem úgy is, hogy az átszervezések és elbocsátások által érintett iskolákban megbolydult a tantestület. A pedagógusok idegesebben és türelmetlenebbül végezték munkájukat, mint normális körülmények között. Vagyis a '90-es évek takarékosági intézkedései konfliktusos helyzetet teremtettek az oktatási intézményekben, ami megnehezítette a pedagógusok és a gyerekek életét.

És végül, valamennyi önkormányzati interjú-alanyunk tisztában volt a Bokros-csomag politikai következményeivel is. Miután ezek az intézkedések még akkor is sértették bizonyos csoportok (pedagógusok, szülők) érdekeit, ha a legnagyobb óvatossággal és körültekintéssel bonyolították le azokat, és miután a takarékosági intézkedések pozitív hatása ilyen rövid idő alatt még nem térülhetett meg, valamennyi önkormányzatnak számolnia kellett a népszerűségvesztéssel. Részben ezeknek a tapasztalatoknak köszönhető, hogy bár, néhányan elmondták, hogy még lennének további terveik a rendszer működésének racionalizálására, 1998-ban, a választás évében az önkormányzatok többsége már nem mer megkockáztatni több ilyen intézkedést.

A közoktatási Bokros-csomag mérlege tehát nagyon hasonló az országos Bokros-csomag értékeléséhez: mindenki belátja, hogy elkerülhetetlen volt, és mégis sokan tiltakoztak ellene, mindenki azon igyekezett, hogy a legkevesebb áldozattal járjon, és mégis túl sok áldozatot követelt; végrehajtói elégedetlenek az eredménnyel, elszenvetők pedig sokallják az „árát”.

LISKÓ ILONA

## FINANSZÍROZÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

**A** FELSŐOKTATÁSBAN FOLYÓ TEVÉKENYSÉGET igen sokan finanszírozhatják: az állam, az önkormányzat (valójában az adófizetők), az egyén (a tanuló vagy családja), a gazdaság más szereplői (pl. a leendő munkáltatók, egyházak, egyes társadalmi szervezetek, a Magyar Tudományos Akadémia), alapítványok, sőt, saját bevételeiből, vállalkozásaiból maga a felsőoktatási intézmény is hozzájárul a fenntartásához. A finanszírozás jelentheti a folyamatos működés és/vagy a fejlesztés feltételeinek a biztosítását, de a támogatást kaphatja a hallgató (ösztöndíj), vagy különböző formákban az intézmény. A hazai eszközök mellett külföldi támogatásokból, hitelekkel is származhatnak források.

Az egyes forrásokból való részesedés feltételei (feladathoz, teljesítményhez kötött, hagyományokon alapuló „bázis szemléletű” elosztás, pályázati rendszer, térítési díjak, tandíj stb.) csakúgy, mint felhasználásuk lehetőségei, szabályai a különböző felsőoktatási intézményekben jelentősen eltérhetnek.

A felsőoktatás finanszírozása országonként jelentősen különbözik. Az eltérő rendszerek kialakulása történelmi, társadalmi, gazdasági, kulturális okokra, folyamatokra, tényezőkre egyaránt visszavezethető. A konkrét megoldások kialakulásában nagy a hagyományok és a konszenzus szerepe.

Egy-egy országban az egyes megoldások nem kizárólagosak, a különböző elemek, sőt, még a különböző filozófiák is sok esetben együtt léteznek, keverednek.

A finanszírozás módszerei, formái és – ezeken keresztül vagy ettől függetlenül – az összege is négy markáns érdekszféra harca, vélt vagy valós érdekeinek ütközése, érdekérvényesítő képessége eredményeként alakul ki.

A szereplők:

- az össz-társadalmi érdekképviselőre hivatott kormányzat, önkormányzatok;
- a hallgatók;
- a szakma, a tudomány, a felsőoktatás érdekeit képviselő szervezetek;
- az intézmény, az intézményben tanulók, dolgozók érdekeit képviselő vezetők, testületek.

Esetenként természetesen több szereplőnek lehetnek közös az érdekei. A szereplők mindegyike tekintetében igaz, hogy markánsabban jelennek meg rövidtávú érdekei, mint pl. a kiadások mérséklésének kényszere az állami és a költségvetési eszközök szűkössége miatt; az oktatók, a hallgatók életszínvonala és kevésbé markánsan a hosszútávú érdekek, mint a társadalmi-gazdasági fejlődésben betöltött szerepének megfelelő feltételek biztosítása a felsőoktatás számára; az anyagi és a szellemi infrastruktúra fejlesztése; az életpályára, a hivatásra való felkészülés stb.

Európában az 1960-as évektől vált általánossá az, hogy a tanulmányok folytatásának költségeit meghatározó mértékben a költségvetés az adókból fedezi. Az európai gyakorlattal szemben csak néhány országban (pl. az Amerikai Egyesült Államok,

Japán) jelentős – a magán, illetve az állami intézményekben differenciáltan – az egyéni (családi) finanszírozás szerepe.

A finanszírozásnak Európában elterjedt rendszere azonban ma már általános kritikát kap, mert csekély az ösztönző hatása, illetve dinamikusan növekvő a támogatási igénye. Nincs ösztönző hatása sem a tanulmányi idő ésszerű hosszára, sem a teljesítményre nézve. Jelentősen növekedett a tanulmányokra fordított idő, azok a hallgatók is kapnak támogatást, akiknek gyenge a teljesítménye, illetve azok, akik nincsenek arra rászorulva.

A kedvezőtlen tapasztalatok hatására általános a törekvés a változtatásra, a hallgatóknak adott támogatások rászorultság szerinti differenciálására, a visszafizetési kötelezettség nélkül adott támogatások helyett a feltételekhez kötött támogatás nyújtására (ösztönző hitelkonstrukciók, tandíj, ösztöndíj).

Mind több országban kezd jellemzővé válni, hogy az intézményeken keresztül adott támogatást is feltételekhez, mennyiségi, minőségi, hatékonysági kritériumokhoz kötik. Ezek a törekvések azonban – mind a hallgatóknak közvetlenül nyújtott, mind az intézményeken keresztül adott támogatások – elsősorban nem a közösségi támogatások csökkentését, hanem a túlzott növekedés megakadályozását, a hatékony ösztönzést célozzák.

## A felsőoktatás finanszírozása Magyarországon

*A bázisszemléletű finanszírozás* úgy alakult ki, hogy az 1940-es évek végétől, az 1950-es évek elejétől mintegy négy évtizedig Magyarországon a felsőfokú oktatás kiadásait (oktatás, kutatás, ösztöndíj, kollégium) lényegében teljes körűen a központi állami költségvetés fedezte. Az állam mellett természetesen a családok is vállaltak áldozatokat, és esetenként a helyi önkormányzatok is közreműködtek a feltételek biztosításában (elsősorban épületek átadásával, de néha a működéshez nyújtott támogatással is), ez azonban összességében nem volt jelentős.

A kizárólagos állami, kormányzati finanszírozás feltételét a lényegében kizárólagos állami tulajdon biztosította. A finanszírozásnak ez a rendszere ugyanakkor az egyedül lehetséges megoldás is volt, mivel az oktatás költségei nem épültek be a bérekbe.

A támogatás mértéke a direkt tervutasításos irányítási rendszerbe illeszkedve, tervalku keretében alakult ki. Az alkuban azok az ágazatok, szakmák, intézmények érhetek el nagyobb sikereket, amelyeknek hatékonyabb volt a lobbijuk, amelyek meggyőzőbben tudták bemutatni feladataikat, ahol mennyiségi növekedés történt. Ebből következően az intézmények ellátottságában jelentős – objektíven nem indokolható – különbségek alakultak ki.

A fejlesztések terén meghatározó volt az extenzív célok követése. Ez jellemezte a felsőoktatási fejlesztéseket is. Számos létesítmény, sok új intézmény épült, jelentősen nőtt a hallgatók, az oktatók létszáma.

A bázis típusú finanszírozásból, az extenzív fejlesztési filozófiából természetszerűen következik az a szemlélet, hogy csak a bővítés, a növekedés természetes; a megszüntetés, a visszafejlesztés, a leépítés – indokoltságától, szükségességétől függetlenül – meg nem értést, tiltakozást vált ki, hogy az új feladatokhoz új forrásokat kell rendelni, függetlenül attól, hogy az a meglévő kapacitásokkal kihasználható-e vagy sem.

A források felhasználását merev, részletekbe menő központi előírások szabályozták, háttérbe szorult a hatékonyság, az ésszerűség, a gazdaságosság. Az eszközök felhasználásához nem kapcsolódtak közvetlenül a gazdaságossági és a hatékonysági követelmények sem tartalmi, sem pedig gazdálkodási szempontból.

Az 1960-as évek közepétől elsősorban a műszaki-, az agrár- és a természettudományi oktatást, kutatást végző intézmények finanszírozásában egyre nagyobb szerepet játszott a külső megbízók számára végzett munka. Nagyrészt az ebből származó bevételek, illetve az igénybe vett eszközök utáni térítések (amortizáció) biztosították az oktatás és a kutatás technikai, műszaki feltételeinek szinten tartását, fejlesztését. A megbízók számára végzett kutató, fejlesztő munka jó lehetőséget biztosított a gyakorlati kapcsolattartásra és a méltatlanul alacsony jövedelmek kiegészítésére is. Az elmúlt évtizedben az innovációs piac összezsugorodása, a műszaki fejlesztés lelassulása miatt évről-évre csökkentek az ilyen típusú megbízások, és ezzel együtt a bevételek is.

Az utóbbi időben – részben a saját bevételek csökkenése miatt is – egyre erőteljesebb az intézmények törekvése arra, hogy kapacitásaik, eszközeik hasznosításával (pl. terem bérbeadása, kollégiumok nyári hasznosítása) tegyenek szert egyéb bevételekre. Az intézményi saját bevételek azonban összességükben nem jelentősek. Az új tulajdonosok, a vállalkozók anyagi lehetőségei még nem érik el azt a szintet, hogy jelentős részt tudnának vállalni a felsőoktatás finanszírozásából.

A potenciálisan szóba jöhető egyéb struktúrák (pl. alapítványok) lehetőségei szintén korlátozottak. A szülők többségének jövedelem-színvonala mellett jelentősebb összegű tandíj fizetését jelenleg nem lehet számításba venni.

Az elismert ráfordításokat figyelembe vevő, a tényleges teljesítményen alapuló *normatív finanszírozás* kialakítása meghatározó a felsőoktatás jövője szempontjából. Már jelenleg is normatív a hallgatók számára juttatott pénzbeni támogatás (1998-tól 70000 Ft/10 hó/fő). Ez a támogatás természetesen nem fedezi teljeskörűen a továbbtanulással kapcsolatos kiadásokat. A jelentős összegű támogatás mellett nem elhanyagolhatók azok a ráfordítások, amelyekkel a hallgatók, illetve a családok járulnak hozzá a felsőoktatás társadalmi szintű kiadásaihoz. Ez mindenképp a megélhetési költségek egy részének a fedezését, valamint az elmaradt jövedelmeket – amire a hallgató, illetve családja szert tenne, ha a tanulmányok folytatása helyett munkaviszonyt létesítene – jelenti, illetőleg az egyéb kiadásokat úgy, mint tandíj, jegyzet, tankönyv, tanszervásárlás stb.

Az elmúlt év során a Művelődési és Közoktatási Minisztérium sikeresen alakította ki a rendelkezésére álló kutatás-támogatási keretek normatív elosztásának rendszerét. A költségvetés közvetlen kutatási célú támogatásként a felsőoktatási intézmények számára csak csekély összeget biztosít. A kutatás finanszírozását nagyrészt az OTKA (Országos Tudományos Kutatási Alap) és a KMFA (Központi Műszaki Fejlesztési Alap), illetve a nemzetközi projektek biztosítják. A támogatásokat pályázati úton lehet megszerezni, elnyerni.

A képzés és az intézményfenntartás normatív finanszírozási rendszerének kialakítása megkezdődött, a folyamat azonban – részben érthető okok miatt – súlyos, igazságtalan kompromisszumokkal terhes.

Jelenleg a normatív finanszírozás még csak azt jelenti, hogy lényegében a bázisfinanszírozás keretében kialakult gazdasági feltételek kerültek normatívaként rögzítésre. Ennek eredményeként méltatlan helyzetbe kerültek a korábban is a művelődé-

si tárca felügyelete alatt működő, a leginkább alulfinanszírozott intézmények, elsősorban a műszaki, természettudományi karok. A rendszer évről évre változik, ezáltal az intézmények számára kiszámíthatatlan helyzetet teremt.

A „0” bázisú módszert ezideig nem alkalmazták, a jövőben azonban számításba kell venni. Az ellátandó feladatokat, a ráfordítások szükségességét természetesen ebben az esetben is a finanszírozó, a kormányzat határozza meg.

## A gazdálkodás aktuális kérdései

Évtizedek óta, de az utóbbi években különösen hiányzik a jogi (pl. adó, tb, vám) és a végrehajtási (pl. Kincstár) szabályozás stabilitása. Ilyen körülmények között nemhogy hosszú távú stratégiát, vagy középtávú tervet nem lehet kialakítani, de a következő évre sem lehetett minden tekintetben felkészülni, hiszen rendszerint az év közepéig is eltart az új jogszabályok értelmezése. A *stabilitás hiánya* akadályozza az ésszerű, racionális gazdálkodást, sőt, sok esetben kifejezetten pazarló felhasználást is előidézhethet. A főhatóságok, a számviteli nyilvántartás és az irányító szervek adatszolgáltatási előírásai a legtöbb esetben nincsenek összhangban, sok a jelentős többletmunkát igénylő, a kötelező nyilvántartástól eltérő adatgyűjtés. Az előzőekből következően folyamatosan növekszik a rosszul fizetett gazdasági apparátus terhelése, és emiatt nő az elvándorlás.

A felsőoktatásban a mennyiségi, a minőségi teljesítmény egyaránt jelentős, de ez nagyrészt egyéni belső indíttatásból (szakmaszeretetből, hivatástudatból) ered. A nagy terhelés, az elismerésre méltó színvonal mellett létezik csekély terhelés, alacsony színvonal is. A végzett munka mennyiségi, minőségi számbavételének, értékelésének hiánya okot ad megalapozatlan, igazságtalan kritikákra. A felsőoktatás nyitott társadalmi alrendszer, ezért az alacsony hatékonyságra, a gyenge minőségre könnyű példát találni.

A költségvetésben jóváhagyott támogatáson túli források (OTKA, KMFA, normatív kutatási támogatás, projekt-finanszírozás, FEFA stb.) *elapróztottak*. A források odaítélésének elvei sok esetben ismeretlenek, illetve nem nyilvánosak. E források megszerzése aránytalanul sok felesleges munkaráfordítást igényel (pályázatok készítése), és ráadásul a források felett rendelkezők sokszor indokolatlan felhasználási, dokumentálási megkötésekkel sújtják a támogatást. Az elaprózott forrásokkal nehéz, esetenként lehetetlen hatékonyan gazdálkodni.

Nehezíti az ésszerű gazdálkodást, az eszközök, a javak hatékony felhasználását az, hogy a tulajdonosi funkciónak nincs gazdája a felsőoktatási intézményekben, hogy nem különül el az irányítás, a vezetés. Sok esetben konfliktus forrása az osztott vezetés, az egyszemélyi felelősség és a testületi döntési kompetencia. A rotáló vezetők (oktatók) számára a vezetés nem karrier-pozíció. A felelősség megfoghatatlan, érvényesíthetetlen, valójában nincs is érdemi ellenőrzés.

Az elmúlt években az autonómiával, a gazdálkodási „autonómiával” kapcsolatban esetenként szélsőséges értelmezések bukkantak fel. Állami finanszírozás esetén a gazdálkodás, a fejlesztés általában nem tartozik az intézményi autonómia körébe.

Az 1970-es évek közepétől az 1990-es évek elejéig a hatalom legitimációs nehézségei jó alkupozíciót jelentettek az elit kultúrán belül a felsőoktatásnak is, a '90-es évek közepétől azonban ez az alkupozíció romlik.

A felsőoktatásnak számolnia kell azzal, hogy a jövőben a feladat- és feltételrendszerét az autonóm, belső intézményi, személyi értékek, érdekek helyett inkább a társadalmi szükségletek kielégítésére való készség, képesség, valamint a hallgatói elvárások, a hallgatók valós vagy vélt érdekei határozzák meg. (Pl. növekvő tandíj és egyéb költségek, költségterítéses képzés.)

Várható az is, hogy az „adófizetők” törekedni fognak érdekeik direktebb érvényesítésére, ami kevesebb adót és kisebb állami támogatást jelenthet. A magán- és egyházi felsőoktatási intézményrendszer kialakulása, megszilárdulása pedig versenyhelyzetet terem az állami intézmények számára.

Az intézmény szellemi és anyagi infrastruktúrájának, eszközeinek, illetve nevének, presztízsének magáncélú hasznosítása (kft-k, bt-k, paraszolvencia, szakértés stb.) megújírt, elfogadott a felsőoktatásban is. Ennek az egyéni érdekek, az alacsony illetmény mellett oka a rossz szabályozás is. A laza költségelszámolás az egyéni vállalkozásokba csábítja a bevételeket. Az intézményi saját bevételek bruttó összegének figyelembe vétele – esetenként egy részének a levonása – a költségvetési támogatás meghatározásánál nem ösztönöz a bevételek intézményen keresztül történő realizálására.

Nem követelmény az intézmény fenntartásához, fejlesztéséhez való hozzájárulás, a saját bevételek gyarapítása még azoknak a szervezeteknek, oktatóknak, kutatóknak az esetében sem, akiktől ezt – pl. átlagot el nem érő terhelésük miatt – teljes joggal el lehetne várni.

Az 1990-es években az egy hallgatóra jutó támogatás reálértékben mintegy a felére csökkent. Ez részben magyarázható az ország gazdasági helyzetével, valamint természetesen azzal is, hogy nem minden ráfordítás növekszik a hallgatólétszámmal arányosan.

Az évek óta hangoztatott „kiemelt” támogatás a közvéleményben – az intézményeken belül és azokon kívül – a valósággal szögesen ellentétben álló hiedelem forrása lett. Más területekhez és nominálértéket tekintve igaz lehet a „kiemelés”, ténylegesen azonban ez csak annyit jelentett, hogy más területekhez képest valószínűleg kevésbé romlottak a felsőoktatás feltételei. A valósághű megítélést bonyolulttá teszi az, hogy a különböző szintekről (kormány, tárca, intézmények) nézve alapvetően eltérőnek látszik ez a tendencia. Társadalmi szinten, nominálisan növekedtek a felsőoktatási ráfordítások, többek között az infláció, a hallgatói létszámnövekedés, a doktoranduszképzés, a Széchenyi Professzori Ösztöndíj és az egyházi felsőoktatás támogatása miatt. Tárcaszinten új – szükséges és fontos – támogatási formák jelentek meg, mint pl. a normatív kutatási támogatás és a programfinanszírozás.

Intézményi szinten, intézményi döntési körben azonban a felhasználható támogatás reálértékben drasztikusan csökkent. A növekvő feladatok ellenére (1990 és 1996 között a hallgatói létszám növekedése mintegy 80 %-os, az oktatói létszámnövekedés viszont csak mintegy 10 %-os) az illetmények, a keresetek nem tartottak lépést az inflációval. A dologi, a felújítási keretek reálértékének csökkenése a személyi keretekenél is nagyobb (az elmúlt nyolc évben 70-80 %-os), aminek az intézményi anyagi infrastruktúra szempontjából már a közeljövőben is tragikus következményei lehetnek.

Torzítja a képet, hogy az intézményi támogatásban jelennek meg a különböző hallgatói támogatások is. Ezek társadalmi szinten természetesen a felsőoktatással kapcsolatos kiadások. Növekedésük azonban bármilyen okból következik is be – a

hallgatói létszámnövekedés, vagy a támogatások összegének általában az inflációt sem követő emelése –, nem befolyásolja az intézmények gazdasági kondícióit.

A döntési *jogosítványok* tekintetében a modell lehet centralizált vagy decentralizált. Folyamatos konfliktusok forrása, hogy a jogi, a végrehajtási szabályozás rendszerint centralizált irányítást feltételez (pl. közbeszerzés), attól függetlenül, hogy az intézmények sok esetben decentralizáltan gazdálkodnak.

A döntési *mechanizmusok* tekintetében a modell lehet demokratikus vagy autokratikus. A lebonyolítás módja – függetlenül a jogosítványoktól, a mechanizmusoktól – általában centralizált, de elvileg nincsen akadálya annak, hogy több eleme decentralizáltan valósuljon meg.

Az egyes felsőoktatási intézmények gazdálkodásának elvei és gyakorlata – az előzőekben vázolt korlátokkal nem magyarázható – jelentős eltérést mutat. (A döntések demokratizmusa, a döntési jogosítványok és a felelőségek decentralizálása, a feltételekről, a lehetőségekről való tájékoztatás-adatszolgáltatás.)

A költségvetési, és ezen belül a felsőoktatási intézmények gazdálkodására az jellemző, hogy csak a megkapott támogatások, elért bevételeknek a törvények, szabályok látható megsértése nélküli felhasználására, azaz lényegében csupán pénzügyi-számviteli adminisztrációra korlátozódik. A tervezés, a beszámolás nagyrészt az MKM-től, a Kincstártól, a Pénzügyminisztériumtól kapott nyomtatványok előírt számokkal történő kitöltését jelenti.

A valóságos gazdálkodásra, a ráfordítások szükségességének mérlegelésére, a ráfordítás-eredmény, a kiadás-haszon vizsgálatára ritkán kerül sor. (Az „eredmény”, illetve a „haszon” ez esetben természetesen nem csupán gazdasági kategória.) Ebből következően általában nem jellemző az oktatást, a kutatást szolgáló (kincstári) vagyont és más erőforrások, javak – helyiségek, eszközök, bér, infrastruktúra – igazságos elosztása, a feladatváltozásokból következő, illetve a hatékonysági követelményeknek megfelelő átcsoportosítása.

A gazdálkodási feladatok ellátásának általában nincs korszerű infrastruktúrája, technikai háttere (szoftver, hardver). Nem súlyának, feladatának megfelelő a gazdálkodást lebonyolító apparátus anyagi, erkölcsi elismerése. Ennek a szűkös anyagiak mellett szemléleti- és presztízs-okai is vannak. A hatékony gazdasági ügyintézés pedig elképzelhetetlen korszerű infrastruktúra, korszerű technikai eszközök, jól felkészült, megbecsült apparátus nélkül.

TÖRÖK IMRE

## A HALLGATÓK TÁMOGATÁSA

**A**Z OKTATÁS, EZEN BELÜL A FELSŐOKTATÁS FINANSZÍROZÁSA Magyarországon egyike a legvitatottabb kérdéseknek. A közkeletű vélekedés szerint a „piacosítás”, a hallgatók hozzájárulása saját oktatásuk költségeihez tengerentúli megoldás, ezzel szemben az „európai paradigma” szerint a felsőoktatást közpénzekből kell finanszírozni. Piacosításon rendszerint a tandíjfizetési kötelezettség bevezetését értik, s azzal érvelnek a tandíjak ellen, hogy az csökkenti az esélyegyenlőséget az oktatásban, annál is inkább, mivel nincs sem megfelelő kompenzációs rendszer, sem működő hallgatói kölcsönrendszer. Az európai országok hallgatói támogatási rendszeréről is rendszerint az a kép él a köztudatban, hogy a felsőoktatásban tanulók többsége jelentős támogatást kap tanulmányi és megélhetési költségeinek a fedezésére. A következőkben az európai, illetve az OECD országok hallgatói támogatási rendszereit vetjük össze a magyar gyakorlattal, továbbá áttekintjük a felsőoktatás finanszírozásának, ezen belül a hallgatói támogatási rendszereknek néhány elméleti problémáját.

A felsőfokú végzettség jelentős *egyéni hozamokkal jár*. Ezek egy része pénzbeli, mint az iskolázottsághoz kapcsolható többletkeresetek, más részük nem közvetlenül pénzben jelentkezik, hanem például a munkakörülményekben vagy a magasabb végzettséggel betölthető más előnyökben, amit az egyének figyelembe vesznek, amikor eldöntik, hogy felsőfokon kívánnak-e továbbtanulni. A felsőoktatáshoz az egyéni hozamokon túl viszont olyan előnyöket is kapcsolnak, amelyek nem az egyén számára jelentenek hasznot, hanem a társadalom többi tagja számára. A közgazdaságtan ezeket *externális hozamoknak* nevezi. Az egyének az externális hozamokat nem veszik figyelembe iskolázási döntéseikben, így ha csak saját hozamaiknak megfelelően vesznek részt a felsőoktatásban, akkor kevesebben fognak felsőfokú tanulmányokat folytatni, mint amennyire az egész társadalomnak optimálisan szüksége lenne.

Az iskolázási döntések meghozatalakor a haszon mellett a *költségeket* is figyelembe vesszük. Akkor döntünk úgy – racionális döntéshozatal esetén, és ha információink is tökéletesek –, hogy továbbtanulunk, ha a felsőfokú végzettség várható haszna nagyobb, mint az oktatás összes költsége. A költségek egy része olyan közvetlen költség, mint a tandíj, vagy az iskolázáshoz kapcsolható utazási, lakhatási kiadás stb. A költségek másik része közvetetten jelentkezik, ilyen például a tanulmányok miatt elmulasztott kereset. A költségek egy részét – az elmulasztott kereseteket – akkor is az egyének viselik, ha az oktatás tandíjmentes, és más közvetlen költsége sincs az oktatásnak. Mivel a költségek most merülnek fel, a hozam pedig csak évek múltán jelentkezik, ezért az alacsony jövedelműek támogatás nélkül még akkor sem tudnak továbbtanulni, ha egyébként az oktatás hozama azt indokolná.

A felsőoktatás állami támogatása mellett tehát két érv szól. Az egyik az *esélyegyenlőség* biztosítása, a másik a kereslet megnövelése az externális hozamok indokolta mértékig. A keresletnövekedés elősegítését sok esetben nemcsak a felsőoktatás



egészére tartják szükségesnek, hanem azokban a képzési ágakban is, melyekben támogatás híján alulképzés folyna. Az állami támogatás adható közvetlenül az intézményeknek vagy a hallgatóknak. *A hallgatóknak* nyújtott támogatások a keresletnövelés elérését, és az esélyegyenlőtlenségek csökkentését egyaránt segíthetik, míg a felsőoktatási *intézményeknek* nyújtott támogatás egyértelműen a keresletnövelést célzó, vagyis a felsőoktatás externális hozamai indokolta támogatásoknak tekinthetők. Bár e két forma, a hallgatóknak és az intézményeknek nyújtott támogatás valamennyi országban egyidejűleg egymás mellett létezik, az állami támogatás túlnyomó részét csaknem mindenütt a felsőoktatási intézmények kapják.

Sok vita folyik arról, hogy mi az optimális eszköze a hallgatói támogatásoknak. Jelenleg ezeket ösztöndíjak és egyéb segélyek, kölcsönök, valamint korlátozott adókedvezmények formájában nyújtják. A hallgatói hitelek éppúgy segítséget jelentenek, mint a vissza nem térítendő támogatási formák, mivel azok is tartalmaznak költségvetési hozzájárulást. Tanulmányokra nyújtott hitelek esetében ugyanis a legfontosabb probléma az, hogy a kereskedelmi hitelezők nem használhatják jelzálogként valaki jövőbeli keresetét, és a hitel vissza nem fizetése esetén nem adhatják el az illető szolgálatait a legtöbbet ígérőnek. Nem meglepő, hogy a kereskedelmi hitelezők vonakodnak hallgatói kölcsönöket nyújtani, vagy csak olyan esetben adnak hitelt, ha a hitelfelvevő jövőbeli keresetén kívül más kezességére is lehet számítani. Így a hitelfelvételi lehetőségektől éppen azok esnek el, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá. Állami támogatás nélkül ezért nem működhet hallgatói kölcsönrendszer.

Kölcsön nyújtására csak az egyik lehetőség az, hogy *kormánygaranciák* mellett a hiteleket kereskedelmi bankok adják: ugyanis a kormányzatok közvetlenül is nyújthatnak hiteleket a hallgatóknak. Az európai országokban működő hallgatói kölcsönök csaknem kivétel nélkül e második csoportba tartoznak.

A kereskedelmi hitelintézetek nyújtotta hitelekhez – kormánygarancia formájában – mindenütt nyújtanak állami támogatást. Ennek az a célja, hogy a hallgatók számára hozzáférhetővé váljanak a magánkölcsönök. A kölcsönök ezen túlmenően is tartalmazhatnak támogatást például úgy, hogy alacsony kamatozásúak, és viszonylag hosszú időn keresztül fizethetők vissza. *A kereskedelmi hiteleknek* az az előnye a kormányhitelekkel szemben, hogy olcsóbbak, mivel már felkészültek erre a tevékenységre, s nem kell újabb szervezetet felállítani, mint a kormánykölcsönök esetében. A garantált kölcsönökkel szemben többféle érv fogalmazódott meg. Az egyik, hogy a kölcsönre rászoruló rosszabb jövedelmi helyzetű hallgatók vonakodnak felvenni a hitelt a jövőbeli jövedelmekkel kapcsolatos bizonytalanságok miatt. Minél kisebb a kölcsönök állami támogatás-tartalma, vagyis minél kedvezőtlenebbek a hitelfelvétel feltételei – például, mert piaci kamatozásúak, vagy rövid a futamidejük –, a szegényebbek annál kevésbé fognak ilyeneket fölvenni. Ekkor a hallgatói kölcsönök nem az esélyegyenlőtlenség csökkentését, hanem a felsőoktatás iránti kereslet növelését segítik elő. Ha nagy a hitelek állami támogatás tartalma, de nem kötik a hitelfelvétel lehetőségét jövedelmi határokhoz, akkor viszont a hallgatók egy része az alacsony kamatozású hiteleket nem oktatási célra fogja fordítani, vagyis a kormányzati támogatást nem megfelelően fogják felhasználni. (Ez még akkor is így van, ha például csak tandíjfizetésre vehető fel hitel, hiszen a hallgatók ebben az esetben is átcsoportosítják meglévő jövedelmeiket, és az „olcsóbb pénzből” fizetik tandíjjaikat, míg az egyébként erre a célra szánt jövedelmüket más célra fordítják.)

A kormányzati hitelekkel kapcsolatban az a kérdés, hogy mennyiben kell szelektívvé tenni a hitelfelvételi lehetőségeket, és hogy milyenek legyenek a visszafizetési feltételek. Utóbbiak meghatározásánál két lehetőség merül fel. Egyrészt, ha a hallgatók végzés után meghatározott nagyságú részletekben fizetik vissza a kölcsönt, másrészt, ha nem a hagyományos értelemben törlesztik a hiteleket, hanem valamennyi ideig jövedelmük meghatározott hányadát törlesztik a hitel fejében. Ilyen rendszer működik Ausztráliában és Új-Zélandon. Emellett a megoldás mellett azt az érvet szokták felhozni, hogy így az infláció hatása jobban kiküszöbölhető.

A hallgatói hitelek vagy kölcsönök bevezetése és a tandíjfizetési kötelezettség nem áll feltétlenül kapcsolatban egymással. Lehet tandíjfizetési kötelezettség anélkül, hogy hitelrendszer működne, és működhet hallgatói kölcsönrendszer akkor is, ha nincs tandíj. Az előbbire példa Spanyolország, ahol a tandíjfizetés kompenzálására nem kölcsönt, hanem egyéb támogatási formákat használnak, az utóbbira Németország, ahol nincs tandíj az állami felsőoktatási intézményekben, a hallgatók támogatásának viszont fontos eszköze a hallgatói kölcsön.

A hitelek, ösztöndíjak és segélyek mellett a támogatások további formája a hallgatóknak nyújtott *adókedvezmények*, illetve az *adóelengedés*. Az adókedvezmények kevésbé segítik az esélyegyenlőség megvalósulását, hátrányosan érintik a szegényebb családokat, hiszen ők eleve adómentesek vagy alacsonyabb mértékben adóznak, így ezen a módon kisebb támogatáshoz juthatnak.

A hallgatói kölcsönök elterjedése összefügg a hallgatók növekvő tehervállalásával. Nemcsak a tengerentúli országokban, hanem Európában is úgy látják, hogy mivel a felsőoktatás iránti kereslet az eddigi expanzió ellenére is tovább nő, ezért az egyéni költségviselés növelése elkerülhetetlen. Pontosan ezt állapította meg az *Európai Közösség Felsőoktatási Memoranduma*<sup>1</sup>, amely további magánforrások bevonását tartja szükségesnek a felsőoktatás finanszírozásába. Az *egyéni teherviselés* növelésének csak egyik lehetséges eszköze a tandíjfizetési kötelezettség bevezetése. A korábban vissza nem térítendő támogatási formák felváltása hallgatói kölcsönökkel hasonló célt szolgál. A kölcsönök kevesebb terhet jelentenek a közösségi forrásokra, és kisebb lesz a jövedelem-átcsoportosítás a kisebb jövedelmű adófizetőktől azokhoz a hallgatókhoz, akik később magasabb jövedelműek lesznek, mint az átlagos adófizető. Ez persze csak abban az esetben igaz, ha a kölcsönök összes rejtett költségvetési támogatás-tartalma és a hitelnyújtás költségei kisebbek, mintha vissza nem térítendő támogatások volnának.

Az országok különböznek abban, hogy a hallgatóknak nyújtott támogatások milyen jogosultság alapján adhatók. A legtöbb országban korlátozzák a jogosultak körét. A korlátozó tényező a hallgató családjának jövedelme. Az országok többségében ettől függ a támogatást és annak összege. Az egyes országok attól függően különböznek, hogy az összes hallgató mekkora hányada kap támogatást, hogy mekkora jövedelemnél húzzák meg a jogosultság határát. Durván *három csoportra* oszthatók az országok. Az első csoportba azok tartoznak, ahol a hallgatók nagyobb része részszül pénzbeli támogatásban, mint például az Egyesült Államok vagy az Egyesült Királyság, ahol kb. 70 %-uk jogosult valamilyen pénzbeli támogatásra. A második csoportba azok az államok tartoznak, ahol a hallgatók 15-25 %-a kap pénzbeli támogatást. A legtöbb európai ország ebbe a körbe tartozik. Svájcban 15 %, Francia-

<sup>1</sup> Vö. *Educatio* 1993/3. sz.

országban 20 %, Németországban és Írországban 25 % körüli a támogatottak aránya. A harmadik csoportban olyan országokat találunk, ahol a pénzbeli támogatásra jogosultak aránya a hallgatók 10 %-a. Ebbe a csoportba tartozik a legtöbb dél-európai ország.

*A tanulmányi előmenetel alapján nyújtott ösztöndíjra jogosultság feltételei*

Ország	Ösztöndíj tanulmányi előmenetel alapján	A jogosultság függ a hallgató			
		jövedelmétől	szüleinek jövedelmétől	élettársának jövedelmétől	
<b><i>Európai Közösség országai</i></b>					
Ausztria	van	igen	igen	igen	
Belgium	van	igen	igen	igen	A tandíj nagyságát az intézmények határozzák meg, csak a minimum és maximum tandíjakat szabályozzák
Dánia	van	igen	igen	nem	Nincs tandíj az állami intézményekben. A szülői jövedelmet csak a 18-19 éves hallgatók esetében vizsgálják.
Egyesült Királyság	nincs	igen	igen	igen	Az ösztöndíjak esetében a jogosultság főleg a szülők jövedelmétől függ. A 25 évesnél idősebb hallgatóknak saját jövedelmét vizsgálják.
Finnország	van	igen	igen	nem	Nincs tandíj az állami intézményekben. A hallgatók szüleinek jövedelmét nem, csak a 17-19 éves hallgatók szüleinek jövedelmét vizsgálják.
Franciaország	van	igen	igen	igen	Nincs tandíj az állami intézményekben.
Görögország	van	nem	igen	nem	Nincs tandíj az állami intézményekben
Írország	van	igen	igen	igen	A jogosultság 23 évesnél idősebb hallgató esetében csak a hallgató és élettársa jövedelmétől függ.
Hollandia	van	nem	igen	nem	Csak megfelelő tanulmányi előmenetel esetén.
Németország	van	igen	igen	igen	Nincs tandíj az állami felsőoktatásban. Ösztöndíj csak meghatározott tanulmányi eredmény alapján adható, csak az előírt tanulmányi időre.
Spanyolország	van	igen	igen	igen	
Svédország	van	igen	nem	igen	Nincs tandíj
<b><i>Egyéb OECD országok</i></b>					
Ausztrália	nincs	igen	igen	igen	
Cseh Köztársaság	nincs	igen	igen	igen	Nincs tandíj. Az ösztöndíj-jogosultság a hallgató családjának összes jövedelmétől függ.
Egyesült Államok	nincs	igen	igen	igen	A jogosultság nem függ a tanulmányi előmeneteltől, de ha a hallgató nem ér el egy meghatározott pontátlagot, elvesztheti jogosultságát.
Kanada	van	igen	igen	igen	
Mexikó	van	igen	igen	igen	
Norvégia	van	igen	igen	igen	A felsőoktatásban a hallgatói tandíjak a jóléti szolgáltatások forrásául szolgálnak.
Új-Zéland	van	igen	igen	igen	A hallgatói ösztöndíjra jogosultság a szülők jövedelmétől függ, ha a hallgató 25 évesnél fiatalabb és nem házas. Az ösztöndíj csak meghatározott tanulmányi előmenetel esetén adható. A jövedelem, illetve az előmenetel súlya az odaitélésnél ösztöndíjanként változik.

(Forrás: Education at a Glance. 1997. B3. 3. táblázat.)

A hallgatói kölcsönök esetében minél nagyobb a kölcsön állami támogatás tartalma, tehát minél kedvezőbbek a hitelfelvételi lehetőségek – alacsony kamat, hosszú futamidő stb. –, annál szelektívebb a hitel. Azaz a kedvező feltételű hitelekhez rászorultságtól függően lehet hozzájutni, míg a kevésbé kedvező feltételek mellett nyújtott hiteleket bárki felveheti. Azokban az országokban, ahol hosszabb idő óta működnek a hallgatói kölcsönrendszerek, nemcsak egyféle, hanem különböző feltételek mellett nyújtott, különböző csoportok által hozzáférhető hitelek vannak.

Az ösztöndíjra való jogosultság a tanulmányi eredmények alapján is rendszerint függ a hallgató és családja jövedelmétől.

A hallgatói támogatások szintje országonként jelentős különbségeket mutat. A következő táblázat a hallgatói támogatások arányát mutatja a GDP-hez képest az OECD országokban és Magyarországon, valamint az egy hallgatóra jutó évi hallgatói támogatások összegét dollárban. Az egy hallgatóra jutó támogatások összegét úgy kaptuk, hogy a támogatásokat elosztottuk az összes hallgató számával, így az egyszerűen mutatja a támogatások szintjét, illetve hogy a hallgatók mekkora hányada kapott támogatást. Nagyságából a támogatottak arányára és a támogatások szintjére együttesen következtethetünk.

*Átlagos éves hallgatói támogatások a felsőoktatásban 1994-1995-ben*

Ország	Hallgatói támogatások (ösztöndíjak, segélyek és hallgatói kölcsönök)		A támogatásból a hallgatói kölcsönök aránya %
	a GDP %-ában	egy hallgatóra jutó támogatás US \$	
<b>Európai Közösség</b>			
Ausztria	0,06	445	-
Belgium	0,02	140	-
Dánia	0,45	2810	23,0
Egyesült Királyság	0,49	3981	16,8
Finnország	0,39	1595	14,2
Franciaország	0,08	462	0,3
Görögország	0,01	44	4,7
Írország	0,28	1502	-
Hollandia	0,51	2469	12,7
Németország	0,08	668	44,2
Spanyolország	0,11	325	-
Svédország	0,64	4995	66,7
<b>Egyéb OECD országok</b>			
Ausztrália	0,35	1903	45,6
Cseh Köztársaság	0,01	86	-
Egyesült Államok	0,04	238	-
Kanada	0,38	1693	3,1
Mexikó	0,03	155	74,1
Norvégia	0,86	4578	70,1
Új-Zéland	0,65	3019	61,1
Magyarország 1991	0,16	1293	-
Magyarország 1994	0,15	963	-
Magyarország 1996	0,13	-	-

(Forrás: Education at a Glance 1997. B3. 1b. táblázat. A Magyarországra vonatkozó adatok számítása Polónyi alapján történt. A számításokhoz az OECD által használt vásárlóerő-paritásokat használtam fel. Ez 1991-ben 37,1, 1994-ben 67,5 volt.)

Az európai országokban a GDP 0,01 és 0,86 %-a közötti hányadát fordítják a hallgatók közvetlen támogatására. A legmagasabb egy hallgatóra jutó támogatáso-

kat Svédországban és Norvégiában, valamint az Egyesült Királyságban nyújtják, ahol a támogatás jelentős részét tandíjtámogatásra fordítják<sup>2</sup>.

Magyarországon 1991 és 1996 között csökkent a hallgatói támogatások aránya a GDP-ből, és csökkent az egy hallgatóra jutó támogatások összege is. Ennek ellenére még mindig az európai középmezőnyben helyezkedünk el. Ennek az a magyarázata, hogy nálunk sokkal nagyobb a támogatásra jogosultak *aránya*, mint a legtöbb európai országban. Valamilyen rendszeres pénzbeli támogatásban a hallgatók több, mint 90 %-a részesül Magyarországon.

Magyarországon az 1980-as évek közepétől kezdődően megváltozott a különböző végzettségek munkaerőpiaci értéke: a felsőfokú és a középiskolai végzettség felértékelődött, az általános és a szakmunkásképző iskolai végzettség pedig leértékelődött. Ez a folyamat a rendszerváltozást követően felgyorsult, a munkanélküliség megjelenése pedig tovább növelte az iskolázottság hozamát, mivel a magasabb végzettségűek munkanélkülivé válásának valószínűsége jóval kisebb. 1995-ben a nyolc osztállyal alacsonyabb végzettségük munkanélküliségi rátája 25 %, az általános iskolai végzettségűeké 17 %, a szakmunkásképzőt befejeztéké 13 %, a középiskolai bizonyítvánnyal rendelkezőké 7 %, a felsőfokú végzettségűeké pedig 2 % volt. A magasabb végzettségűek relatív kereseti pozíciói javultak, így a felsőfokú iskolázottságuk kereseti előnyei már nem kisebbek, mint a legtöbb OECD országban.

*Relatív keresetek Magyarországon és az OECD országokban (A középiskolai végzettségűek keresete = 100)*

Ország	Év	Férfiak		Nők	
		Legfeljebb alsó középiskolai végzettség	Egyetemi végzettség	Legfeljebb alsó középiskolai végzettség	Egyetemi végzettség
Ausztria	1992	85	146	81	134
Ausztrália	1991	88	158	90	175
Belgium	1992	86	149	78	164
Dánia	1990	86	146	86	135
Finnország	1990	93	187	95	177
Franciaország	1992	87	174	81	142
Hollandia	1992	84	132	73	147
Kanada	1991	81	162	72	174
Németország	1992	88	170	84	175
Norvégia	1992	80	165	76	157
Portugália	1993	65	179	67	188
Svájc	1992	76	152	67	152
Svédország	1992	88	160	92	156
Új-Zéland	1991	86	144	82	146
USA	1990	69	164	69	174
Magyarország	1986	92	143	87	138
Magyarország	1994	67	162	69	159

(Forrás: Az OECD országokra vonatkozó adatok forrása: Education at a Glance. OECD 1993. A Magyarországra vonatkozó számított adatok forrása 1986-ra: Adattár a fiatalok munkába állásáról, munkaerőpiaci helyzetéről, létszám- és kereseti arányairól; 1994-re: a háztartáspanel adatai alapján készülték.)

<sup>2</sup> Az Egyesült Királyságban van tandíj az állami felsőoktatási intézményekben, de ezt a hallgatók megkapják támogatás formájában. Ennek a megoldásnak az az előnye, hogy mivel a felsőoktatási intézmény a hallgató után kapja meg az állami támogatás jelentős részét, így jobban ösztönözve van arra, hogy alkalmazkodjon a hallgatói kereslethez.

A kereseti különbségek növekedése és a munkanélküliség iskolai végzettségek szerinti eltérései miatt növekedett az iskolázottság hozama, és a változásoknak megfelelően jelentősen növekedett az érettségit adó középiskolák és a felsőfokú oktatás iránti kereslet.

*A felsőoktatás iránti kereslet alakulása 1990 és 1996 között*

Felvé- teli vizsga éve	Nappali tagozaton érettsé- gizettek száma	Gimná- ziumban érettsé- giztek	Szakkö- zépisko- lában érettsé- giztek	Felsőokta- tási intéz- mény nap- pali tagoza- tára jelent- kezett	Jelentke- zett a 18- 22 éves korcso- port %- ában	Jelentkezett az adott év- ben érettsé- gizettek %- ában	Felvettek száma
1990	53 039	24 136	28 903	46 767	6,4	88,1	16 818
1991	54 248	24 599	29 649	48 911	6,6	90,2	20 338
1992	59 646	26 685	32 961	59 119	8,0	99,1	24 022
1993	68 607	31 051	37 556	71 535	9,3	104,3	28 008
1994	68 604	31 029	37 575	79 419	9,8	115,8	29 789
1995	70 265	31 202	39 063	86 548	10,2	123,2	35 081
1996	73 413	32 133	41 280	79 369	9,2	108,9	38 415

1996-ban 38 %-kal többen érettségiztek, mint 1990-ben. Ennek részben demográfiai okai voltak, a nagy létszámú korosztályok ezekben az években kezdték elhagyni a középiskolát, részben pedig az időközben megvalósult középiskolai expanzió következményeként egy-egy korosztály egyre nagyobb hányada érettségizik. A felsőoktatás iránti kereslet növekedésének viszont elsősorban nem demográfiai okai voltak. Mint a táblázatból látjuk, 1990-ben az adott évben érettségizettek 88 %-a jelentkezett felsőfokú intézménybe, 1995-ben már több, mint 120 %-uk. (A száz százalékot meghaladó arányt a megelőző években elutasítottak ismételt próbálkozása magyarázza.) A jelentkezők megfelelő korcsoporton belüli arányának változása is a felsőfokú oktatás iránti kereslet jelentős növekedését mutatja.

*A kereslet növekedése tehát követte a felsőfokú oktatás hozamának változását. Az 1990-es évek elején a hozam növekedését nem csak az iskolázottsághoz kapcsolható kereseti előnyök, továbbá az alacsony munkanélküliségi valószínűség idézte elő, hanem az is, hogy a felsőfokú oktatás egyéni költségei az 1990-es évek közepéig csak kevéssé növekedtek. 1996-tól megnöttek a felsőoktatás egyéni költségei. A kereslet visszaesését viszont nemcsak a költségnövekedés magyarázza, hanem részben az is, hogy mivel a felvettek száma jelentősen növekedett ugyanebben az időszakban, csökkent a potenciális ismételt jelentkezők száma. Különösen igaz ez olyan években, amikor a megelőző esztendőben a felvettek számának növekedési üteme meghaladta a jelentkezők számának növekedési ütemét. (1996 éppen ilyen év volt.)*

*A felsőoktatásba felvettek és jelentkezők számának növekedési üteme 1990 és 1996 között*

Év	Jelentkezők számának változása előző év=100	Felvettek számának változása előző év=100
1990	100	100
1991	104	121
1992	121	118
1993	121	116
1994	111	106
1995	109	118
1996	92	109

Magas egyéni hozamok és jelentős túlkereslet mellett szükségképpen felvetődött az egyéni tehervállalás szerepének növelése a felsőoktatásban, nevezetesen, hogy a további felsőoktatási expanzió forrásai között nagyobb szerepet kell szánni a hallgató saját oktatási költségeihez való hozzájárulásának. Ennek egyik lehetséges módja volt a tandíjfizetési kötelezettség bevezetése.

*A felsőoktatási intézmények kiadásainak, költségvetési támogatásának és a hallgatóknak nyújtott pénzbeli támogatások alakulása 1991 és 1996 között*

	1991	1992	1993	1994	1995	1996
A felsőoktatási intézmények kiadásai	56,2	62,2	73,5	91,5	82,9	93,0
A kiadásból támogatás	32,1	38,4	45,7	57,7	55,9	59,9
A támogatásból a hallgatók pénzbeli támogatása	4,1	5,5	6,7	7,6	8,4	9,3
A hallgatói támogatás aránya az összes támogatásból (%)	12,7	14,5	14,7	13,1	15,1	15,5

(Forrás: Polónyi István: *A felsőoktatás gazdasági jellemzőinek áttekintése. Oktatókutató Intézet, 1996*)

Az egyéni költségek növekedése és az egy hallgatóra jutó átlagos támogatások csökkenése ellenére a hallgatói támogatások aránya a felsőoktatás összes támogatásából növekedett, vagyis a hallgatói támogatásokat kevésbé fogták vissza, mint a felsőoktatás összes költségvetési támogatását. A tandíjfizetési kötelezettség bevezetését viszont nem kísérte a hallgatói támogatási rendszer újragondolása. A hallgatók 20 %-ának adható tandíjmentesség önmagában véve még nem oldja meg az alacsony jövedelműek problémáját, mivel a felsőoktatás egyéb költségeinek növekedését ez nem kompenzálja. A legtöbb felsőoktatási intézményben az ösztöndíjra jogosultság inkább függ a hallgatók tanulmányi előmenetelétől, mint a rászorultságtól. Ha a hallgatók csaknem egésze jogosult pénzbeli támogatásra, akkor az egy támogatottra jutó összeg kisebb lesz az adott összes támogatás mellett, ezért egyes csoportok ténylegesen kiszorulhatnak a felsőoktatásból.

A tervezett hallgatói hitel feltételei – magas kamatok, a más országokban működő hallgatói kölcsönökhöz képest rövid futamidő, és a csak tandíjfizetésre való hitelnyújtás – ismét csak kevésbé alkalmasak az esélyegyenlőség csökkentésére, inkább keresletnövelő támogatásnak tekinthetők. Mivel ilyen hitelkondíciókat csak a viszonylag kedvezőbb helyzetűek tudnak elfogadni, ezért ez a támogatási forma is (a támogatást az állami visszafizetési garancia jelenti) jövedelem-átcsoportosítást jelent majd az átlagos adófizetőtől a potenciálisan magasabb jövedelműekhez. Ha pedig a kölcsönök támogatására fordított költségvetési források biztosítása az eddigi hallgatói támogatások rovására történik, akkor ez a támogatás csökkenteni fogja az esélyegyenlőséget, mivel kevesebb forrás áll majd rendelkezésre erre a célra. Ha a tervezett kölcsön célja a felsőoktatás iránti kereslet növelése, akkor ez a támogatási forma is indokolt lehet. Az esélyegyenlőtlenség csökkentésének módjaira viszont más támogatási formákra volna szükség. Úgy tűnik, az európai országok tapasztalatait is felhasználva, szükség lenne a támogatások céljának átgondolására, a támogatási formák további átalakítására.

## AZ ISKOLARENDSZEREN KÍVÜLI KÉPZÉS

A Z ELMÚLT ÉVTIZED ÁTALAKULÁSI FOLYAMATAINAK zöméhez hasonlóan az iskolán kívüli képzésben végbement jelentős változások sem kapcsolhatók egyes évszámokhoz, vagy egy-egy konkrét döntéshez. Az alapiskolázást követő képzést a felgyorsult, de látványos fordulatoktól mentes átalakulás jellemezte<sup>1</sup>. A legfontosabb fejleménynek talán éppen az iskolán kívüli képzés szerepének (f)elismerése nevezhető.

A képzésnek ezen a szektorán belül rövid idő alatt jelentős változások mentek végbe, ezek azonban viszonylag kevés figyelmet kaptak. Szemben a közoktatás rendszerét érintő kérdések erős átpolitizáltságával, e terület jelentősége ellenére nem került a politikai viták napirendjére. Hasonlóan az iskolarendszerű szakképzés ügyéhez, szűkebb körben folytatott viták tárgya maradt. Szakmai berkekben vitáztak a munkanélküliség kezelését célzó intézményrendszer kereteiről, finanszírozási módjáról, hatékonyságáról vagy éppen annak hiányáról. A laikus közvéleményben pedig főleg az oktatási vállalkozások egy részének piaci magatartása keltett érdeklődést, ezen belül is a kiugróan magas tanfolyami árak, amelyek viszonylag sok teret kaptak a sajtóban, ám ezek a jelenségek többnyire a piacgazdaság felé tartó átalakulás negatív kísérőjelenségeiként kerültek bemutatásra.

Az iskolarendszeren kívüli képzés több szektorra tagolódik. Az egyes szektorokat eltérő klientúra, más finanszírozási források, és különböző belső dinamika jellemzi<sup>2</sup>. A képzés eltérő funkciói és a képzést nyújtó intézmények jellege szerinti három fő terület:

- az iskolarendszerű felnőttképzés;
- munkanélküliek képzése és átképzése (a munkaerőpiaci szervezetrendszer keretei között);
- az aktív munkaerő képzése (amely az egymást részben átfedő képzési piacot és a munkahelyi képzést foglalja magában).

Az említett változások – természetesen erősen sematizálva – a következő módon jellemezhetők. Az iskolai és az azon kívüli képzés viszonyát nagyjából az 1980-as évek második harmadáig a párhuzamosság és az időbeli komplementaritás jellemezte. Az egyének életésélyeit nagy mértékben az határozta meg, hogy első nekifutásra az iskolarendszer melyik fokozatáig jutottak el. Az iskolából való kikerülést a kvázi teljes foglalkoztatás időszakában többnyire azonnali munkábaállás követte. A rendszer két pillére a három fokozatú – lényegében az iskolarendszerű képzés mintájára működő – esti-levelező oktatás és a munkahelyi képzés volt. A mai fo-

---

<sup>1</sup> Az írás az OTKA-T-18514. sz., *Az iskolarendszeren kívüli képzés* című kutatás keretében folytatott adatgyűjtés eredményeinek felhasználásával készült.

<sup>2</sup> Az egyes képzési szektorok körülhatárolására és egymáshoz való viszonyának leírására tett kísérletet lásd: Tót Éva: *Képzés az iskolarendszeren kívül*. In: *Educatio*, 1993/3. sz. pp. 443-462.



galmaink szerinti képzési piac nem létezett, annak ellenére, hogy bizonyos szolgáltatásokhoz pénzért lehetett hozzájutni (például magán nyelvoktatás, korrepetálás, felvételi előkészítő, gépjárművezetői oktatás).

A munkahelyi pozíció meghatározta, hogy ki milyen továbbképzésben vett részt. Az időszakonként rendeletileg kötelező jellegű továbbképzési programok nagyrészt a technikaváltással, szervezeti változásokkal való lépéstartást szolgálták. A vezetőképzés a rendszer önálló ágazata volt, hosszú ideig a központi irányítás egyik eszközeként funkcionált, s ezért a szakmai ismeretek nehezen szétválasztható módon keveredtek benne a politikai „beavató”-tájékoztató jellegű funkcióval. A korabeli statisztikák szerint – amelyekben általában nem vált külön a néhány órás „fejtágító” és a több száz órás szakmai kurzus – évente több százezer ember vett részt ún. tanfolyami képzésben.

A képzési programok finanszírozása különböző módon történhetett, de az iskola-rendszerű oktatáshoz hasonlóan a résztvevők számára lényegében ingyenes volt. Az oktatás ingyenessége – és ezzel bizonyos fokig a képzésnek a gazdaságossági szempontoktól való eloldozása – igen mélyen beépült valamennyi szereplő tudatába, s ennek hatásai mindmáig tetten érhetők.

Az 1990-es évek elején felgyorsult nagyarányú társadalmi átrendeződés összetevői közül három érdemel kiemelt figyelmet, ezek voltak a leginkább hatással az iskolán kívüli képzésre: a gazdasági átalakulás által gerjesztett *képzési szükséglet*, a *tömeges munkanélküliség* és a *piaci viszonyok*nak az oktatásban való megjelenése.

A gazdasági átalakulás – mindenekelőtt a privatizáció és az új vállalkozások tömeges létrejötte – nyomán új vezetői réteg formálódott ki, amelynek vállalkezési és irányítási ismeretekre volt szüksége. A kormányzati politika működés módja maga is sajátos keresletet teremtett: a gazdasági szabályzók szinte követetetlenül gyors változásai virágzó iparággá tették az új jogszabályok értelmezésével, esetleges megkerülésének lehetőségeivel foglalkozó rövid tájékoztató-tanácsadó kurzusokat. Az új piaci orientáció tömeges szükségletet teremtett a nyugati nyelveket beszélő szakemberek iránt (ez a hiány a mai napig jellemzi a gazdaságot). Ezzel párhuzamosan – részben a betelepülő külföldi cégek eltérő munkakultúrájának hatására – új termelési és munkaszervezési technikák, újfajta munkakörök jelentek meg. Ezzel időben egybeesett a számítástechnikának a munkaszervezésben, adminisztrációban való megjelenése, amely százazres nagyságrendben tette szükségessé a számítógép használatának elsajátítását (noha ez utóbbi területen igen jelentős szerepe maradt a spontán tanulásnak és az önképzésnek is).

Mindez mennyiségében jelentős, és tartalmában nagyrészt újfajta képzési keresletként jelent meg, amelyet a meglévő, iskola-rendszerű képzőintézmények csak részben tudtak kielégíteni. Az iskolán kívüli képzés területén az átrendeződés másik kiemelkedően fontos tényezője a tömeges munkanélküliség, amelynek jelentős szerepe volt a képzési kapacitások kibővítésben és részben korszerűsítésében. Ezt erősítette az a kormányzati politika, amely a munkaerőpiaci kínálat visszafogását az iskolázás bővítésével és a képzési idő meghosszabbításával próbálta megvalósítani. A másik összetevő a munkanélküliség kezelésének politikája, amelyben a kormányzat fontos szerepet szánt a képzésnek, átképzésnek a meglévő kapacitások igénybevételeivel, majd újabbak megteremtésével. E tevékenység nagyságrendjét jellemzi, hogy a munkaerőpiaci szervezetrendszer keretei között évente több tízezer munkanélküli részére szerveztek zömmel szakmai végzettséget nyújtó programokat. 1994-ben

94000, 1995-ben 71000, 1996-ban 69000 fő képzését szervezték meg az ellátás keretében. A képzéshez, mint a munkanélküliség kezelésének vagy felszámolásának eszközhöz egyébként egy ideig igen erős illúziók tapadtak, illetve az átképzési rendszert ennek az eszköznek bizonyos túlértékelése jellemezte.

Ugyancsak ebből a helyzetből adódott, hogy a figyelem súlypontja – beleértve a ráfordításokat is – az inaktívvá váltak képzésére került, és ez a gyakorlatban mindmáig jellemzőnek mondható, annak ellenére, hogy a munkaügyi kormányzat szintjén többször megfogalmazódott a súlypontok átrendezésének szükségessége. E törekvés része az a viszonylag óvatos lépés, amelyet egy 1996 végén született, 1997-től érvényes jogszabály jelez, amely a szakképzési hozzájárulás egy részének (a bértömeg 0,2 %-ának) az alkalmazásba álló munkaerő képzésére történő fordítását is lehetővé teszi.

A harmadik tényező – a fenti kereslet nyomán – a piaci logikának, a képzési vállalkozásoknak a megjelenése volt, amely a piacgazdaság kiépítésével konform folyamat, ugyanakkor az oktatási szférában új elemnek számított. Több ezer oktatással foglalkozó vállalkozás jött létre, az újonnan alakult gazdasági szervezetek – szinte bármely tevékenységi területen is működnek – alapításkor tevékenységeik közé bejegyeztették a képzést, s az iskolák egy része is rákényszerült, hogy a képzési piacra kilépve különféle „fizetős” szolgáltatásokat kínáljon (felvételi előkészítőtől kezdve a munkanélküliek átképzéséig). Mindezek hatására a képzési kínálat, illetve a képzési kapacitások a korábbiak a sokszorosára nőttek.

Az oktatás szolgáltatásként való megjelenése korábban nem létező, illetve el nem ismert szelekciós mechanizmusokat kezdett el működtetni. A tandíj mellett a képzési költségek jelentős növekedése miatt ez a szelekciós mechanizmus az iskolarendszerű képzésben is egyre erőteljesebben hat. A képességek és az iskolai teljesítményre alapozott kiválasztási elvek mellé felzárkózóban van a fizetőképesség szempontja, hiszen ma már az iskolapadban sikertelenül vett akadályok esetén számos szakmában mód van arra, hogy akár az iskolainál rövidebb idő alatt is lehessen azonos értékű képzettséget szerezni.

Ez az intézményi átrendeződés – és az iskolarendszerű képzésben időközben végbement átstrukturálódás – azt eredményezte, hogy az 1990-es években szerteágazóbbá vált az iskolázás egész folyamata, s ez gyakran időbeli meghosszabbodásával jár együtt. Ma a tankötelezettség teljesítése, az iskolázás vége nem feltétlenül jelenti a munkábaállás kezdetét. A fiatalok számára az iskolából a munka világába történő átmenet kényszerűen elhúzódó vagy tudatosan meghosszabbított életszakasszá vált. Ennek az időszaknak egyre inkább része a képzettségi tőke további gyarapítása (az érettségi, a második vagy harmadik szakmai végzettség megszerzése, az érettségizettek számára a munkaerőpiacon használható speciális képességek fejlesztése). A munkát nem találók előtt, támogatott képzési programok formájában különféle intézményes korrekciós lehetőségek nyíltak meg, azaz az amúgy is hosszabbá vált iskolázás után egy jelentős csoport további képzésekbe kapcsolódik be (ami egyébként nemegyszer ugyanazokban az intézményekben zajlik, mint ahonnan eredetileg kikerültek). Tehát az iskolán belül meghosszabbodott tanulási időt az iskolán kívüli kiegészítő, korrekciós képzési programok tovább nyújtják.

A képzést folytató intézmények zöme egymással *versenyhelyzetben* áll. A verseny azonban nem elsősorban az egyéni fogyasztók kegyeiért, mint inkább az állami pénzforrások megszerzéséért folyik. A képzési piacon ugyanis – a különféle, első-

sorban a munkanélkülieknek járó támogatások formájában – ma is az állam a legjelentősebb megrendelő. A relatíve alacsony bérszínvonal miatt a képzésben résztvevők teherviselési képessége – és az oktatás ingyenességének beidegződései miatt a hajlandósága is – igen gyenge.

A képzés mennyiségi mutatóiban mutatkozó változás mellett nagy mértékben megváltozott az iskolázást követő tanulás tartalma és orientációja. A '80-as évekig a felnőttkori tanulási formák között nem vált élesen külön a munkavégzéshez kapcsolódó ismeretszerzés és a művelődés. A kiterjedt közművelődési intézményrendszer fogadta be azokat a tevékenységi formákat, amelyek az egyén szempontjából tanulásnak minősültek, és ha nem is mérhető módon, de tagadhatatlanul hatottak a munkavégző képesség alakulására is. Azzal párhuzamosan azonban, ahogyan előtérbe nyomult a munkaerőpiaci esélyeket javító képzés, a hagyományos művelődési, ismeretszerzési formák szinte teljesen marginalizálódtak. Ennek részben az az oka, hogy a részvételért szinte mindenütt fizetni kell, és a potenciális résztvevők életmódja is átalakult (új ismeretközlő eszközök belépése, az időfelhasználás átrendeződése). Ugyanakkor azokban az országokban, amelyek tradicionálisan igen jól szervezett és kiterjedt, a finanszírozás terén nagyvonalú felnőttképzési gyakorlattal rendelkeznek (skandináv példa), a munkaerőfejlesztő képzési programok jelentőségének növekedése nem járt együtt a tradicionális formák leépülésével, és ez azt jelzi, hogy visszaszorulásuk nem törvényszerű.

## Az integráció hiánya

Az iskolarendszeren kívüli képzés jobb híján használt gyűjtőfogalma több, egymással kölcsönhatásban álló, de eltérő irányítási rendszerhez tartozó képzési szektornak. Valójában tehát nem tekinthető azonos elven működő egyetlen alrendszernek. Ebből a sajátos tagoltságból azonban az is adódik, hogy az egyes területeket érintő politikák eltérő elveket követhetnek. Ugyanakkor a kormányzaton belül nincs olyan ágens, amely a részpolitikák összhangba hozásáért, vagy éppen az összhang hiányáért felelőssé tehető. Ma kormányzati szinten az illetékes tárcák között az iskolarendszeren kívüli képzést érintő részpolitikák összehangolása iránti igény ugyan megfogalmazódik, a gyakorlatban azonban inkább az elszigeteltség vagy a versengés jellemző.

Ez a szétagoltság nem áll összhangban a deklarációkkal, amelyek azt sugallják, mintha egységes kormányzati szándék működne e terület fejlesztésének érdekében. E kijelentéseket éppen úgy, mint a fejlesztési terveket, sokszor nem a rendszeren belülről érkező impulzusok, például a képzésben érdekelt szereplők által képviselt nyomás hívja életre, hanem a rendszerrel szemben kívülről támasztott elvárások ösztönzik.

## Tükör és iránytű

A hazai oktatásirányításban az európai integrációhoz való csatlakozás szándéka jelentős húzóerőként működik. A rendszer teljesítményét egyre inkább a fejlett országokéhoz mérik, és a fejlesztési irányok megfogalmazásakor mértékadó szemponttá vált az európai rendszerekkel való kompatibilitás. Mindennek a jóté-

kony hatásai mellett azonban számolni kell a mindenáron való hasonulásra törekvés torzító hatásaival is.

A mérce az európai fejlett országok önmagukról prezentált képe. A rendszer minősítésének módja is mintákat követ. Nyilvánvalóan nem mindegy, hogy az oktatási rendszert a Nobel-díjasok száma, az egy korosztályon belüli beiskolázottak rátája, az oktatásra fordított nemzeti jövedelem-hányad, vagy a funkcionális írástudatlanok, illetve a tudásukat alkalmazni tudók aránya minősíti. Úgy tűnik egyébként, hogy az oktatás azon kevés területek közé tartozik, amelyen belül a hazai gyakorlatot érő önbecsmérlés nem jellemző. Az oktatással kapcsolatos pozitív önképet eddig elsősorban az összehasonlító iskolai teljesítménymérések alapozták meg. Ezt a korábbi időszakhoz képest szélesebb kör számára hozzáférhetővé vált személyes külföldi tapasztalatszerzés csak tovább erősítette. Tanárok százai győződhetnek meg arról, hogy saját szakmai teljesítményük nem marad el a fejlett és főleg gazdagabb országok oktatási intézményeiétől, hogy nincs okuk szégyenkezni saját munkájuk színvonala miatt. (Ez olyan mértékig igaz, hogy ha a figyelemfelkeltés érdekében erősen sarkítva, de egy nemrégiben Budapesten tartott szakképzési konferencián a következő módon fogalmazódott meg a kérdés: Vajon az európai integráció jelszavainak hangoztatása közben miért kellene lesüllyesztenünk saját képzési rendszerünket az európai szakképzési rendszerek színvonalára?)

A témakör elemzésével foglalkozó szakemberek egy része azt konstatálja, hogy az iskolán kívüli képzés hazai mutatói elmaradnak az európai fejlett országok által magukról közzétett adatoktól. Az új keletű euro-jelszavak (például lifelong learning) jegyében megjelenik annak réme is, hogy – a felsőoktatás gyors ütemű bővítéséhez hasonlóan – a mennyiségi utolérés válik célkitűzéssé.

## Az iskolarendszerű felnőttképzés

A jobb híján, noha pontatlanul *esti-levelező*nek nevezett képzési formát évtizedekkel ezelőtt kialakult szabályozási és intézményi keretek, s az időközben megváltozott szükségletek együttélése jellemzi. A nappali tagozatú iskolák kapacitásainak elégtelenségét évtizedeken keresztül – főként a demográfiai csúcsok idején – ez a második csatorna ellensúlyozta, s évente több tízezres tanulótömeget fogadott be. A képzést „csökkentett” követelményeiből adódó színvonala miatt sohasem övezte presztízs, ennek ellenére fontos korrekciós funkciót töltött be, mint ún. második esélyt adó intézmény, amely lényegében a nappali rendszerű képzés másolata volt.

Az alsó szintű képzésben, a korábban *dolgozók általános iskolájának* nevezett intézményekben – amelynek mindmáig nincs jobb elnevezése – az elmúlt évtized során másfél ezerről alig több mint nyolcvanra csökkent azoknak az intézményeknek a száma, amelyek ezt a képzést szervezik<sup>3</sup>. Ebben a leépülési folyamatban szerepe volt az általános iskolát sikeresen befejezők növekvő arányának is, de még inkább az iskolafenntartók gazdaságossági megfontolásainak. Mindezek következtében ma ugyan számszerűen kevesebb gyerek hagyja el az iskolát befejezett általános iskolai végzettség nélkül, számukra azonban a korábbiaknál nehezebben elérhetővé vált ez a korrekciós, felzárkóztató képzési forma.

<sup>3</sup> Györgyi Zoltán: *Az iskolarendszerű felnőttoktatás kérdőjelei*. In: *Educatio*, 1997/2. sz.

A középfokú felnőttképzés jelentős és dinamikus fejlődést mutat, s ma részben az ifjúsági munkanélküliség előli menekülés egyik útvonalává vált. Nem elhanyagolható szerepe volt és van a hagyományos, három éves szakmunkásképzés zsákutcas jellegének oldásában. Emellett a második szakma, vagy az érettségi megszerzésének biztosítása révén a munkaerőpiaci esélyeiket előrefele meneküléssel növelők életstratégiájában is szerephez jut.

A statisztikai adatok tanúsága szerint az iskolarendszerű felnőttképzés egészében jellemző tendencia a résztvevők életkorának csökkenése, amely egyébként már a '60-as évek óta tartó folyamat, s e képzési forma társadalmi funkciójának változását jelzi. A mai tendenciák alapján úgy tűnik, hogy a felnőttoktatás alsó szintje a társadalmilag hátrányos helyzetű gyerekek gyűjtőhelyévé vált, és bár szükség lenne fenntartására, gyorsuló ütemben marginalizálódik. Ezzel szemben a középfok bizonyos társadalmi csoportok számára a nappali képzés korrekciós funkcióval való meghosszabbításaként, kiegészítőjeként működik.

## A munkanélküliek képzése

Az átrendeződésnek ez a területe a leginkább új, és itt láthatók a legjobban a mér-földkövek (amennyiben a munkaerőpiaci szervezetrendszer kiépülésének egyes lépéseit és a foglalkoztatási törvénykezés, a pályakezdőket érintő rendelkezések gyors változásait annak tekintjük). A munkaügyi kormányzat a '90-es évek középső harmadában – az iskolarendszerű szakképzés új modelljének kialakításához hasonlóan – külföldi források bevonásával, rövid idő alatt jelentős új felnőttképzési kapacitásokat hozott létre. Ez az új intézménytípus keresi a helyét környezetében, minde-nekelőtt az iskolarendszerű szakképzési struktúrához való kapcsolódás módját.

A képző központok adott térségekben egyre inkább komplex szolgáltatást nyújtó intézménnyé válnak, a munkanélküliek képzése mellett fokozatosan nő a gazdasági szervezetek és a lakosság részére szervezett programok aránya. Kettős arculatú szervezetekről van szó, amelyeknek a központi támogatások felhasználása mellett piaci szereplőként is definiálniuk kell magukat, s szakképző iskolákkal és képzési vállalkozásokkal versengve kell kialakítaniuk profiljukat. A központok idehaza újak számító képzési módszerek befogadóivá és adaptálóivá váltak (sok egyéb mellett megjelent a meglévő kompetenciákra építő, egyénre szabott tanácsadás is). Ugyanakkor ez az intézményrendszer ugyancsak magán viseli a fejlesztéspolitika egyik jellemzőjét: a külföldi források bevonásának egyik következménye a külföldi modellek átvétele, amelyeknek a hazai környezetbe történő beillesztése nem minden esetben tekinthető megoldottnak.

A munkanélküliek csoportján belül kiténtetett figyelmet kaptak a *pályakezdők*, illetve a fiatalabb korosztályok. Tömeges munkanélküliségük komoly figyelmeztető jel volt az iskolarendszerű szakmai képzésnek a munkaerőpiac igényeihez való közelítésére, a régi szakmastruktúra lebontására. A fiatalok – közülük is esősorban a képzetesebb (érettségizett) csoportok – számarányuknál jóval nagyobb mértékben váltak az átképzési programok résztvevőivé. Ez közvetve azt jelezte, hogy az alacsony iskolázottságú, szakképzetlen csoportok esetében ez a képzési forma sem képes pótolni a meglévő hiányosságokat, s ezért az eredményesség érdekében a könnyebben és hatékonyabban képezhető csoportoknak adott lehetőséget.

## A képzési piac

Mivel a gyors gazdasági átalakulás keltette képzési igényeket az iskolarendszerű képzési kapacitások nem voltak képesek kielégíteni, s az állam oktatási monopóliumának leépülése a szakmai képzésben is világosan megfogalmazódott, tág tér nyílt a vállalkozási tevékenység előtt. Mindamellet, hogy a divatszakmákban vagy az egyes részképességek fejlesztésében egy rugalmasabb piaci szervezet az iskoláknál gyorsabban kínál választ a keresletre, léteznek olyan képzettségek is, amelyek eleve csak az iskolán kívüli képzési szektorban szerezhetők meg.

A piacosodás gyermekbetegségei közül főként a mindenáron való gyors haszon-szerzésre törekvő magatartás, a minőség garanciáinak hiánya, illetve a működés gazdasági feltételeinek gyors változásai, a fogyasztók kiszolgáltatottsága jellemezte ezt a szektort. Jelenleg 500-600 képzési vállalkozás uralja a piacot, amelyek jelentős arányban budapesti székhellyel működnek. Néhány éve megindult az intézményesedés. Elsősorban érdekképviselői jellegű szakmai szövetségek alakultak, amelyek megfogalmazták a minőségi követelmények érvényesítésének szükségességét. Ehhez kapcsolódóan alakultak ki a minősítési rendszerek.

Az *Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program (OSAP)* a rendeletben előírt adatszolgáltatási kötelezettség keretében 1996-ban 4200 képzési programot regisztrált, amelyre 105000 fő iratkozott be<sup>4</sup>. A képzési piacon vállalkozásként működő intézmények jellegzetes típusokat képviselnek<sup>5</sup>.

(1) A minisztériumok egykori önálló továbbképző- és vezetőképző intézeteiből alakult oktatási vállalkozások. Egy részük országos hálózattal rendelkezik, s mivel megörökölték a korábbi infrastruktúrát, a jelentős tapasztalatokkal rendelkező személyzetet, és az üzleti megrendelések formájában kamatoztatható kapcsolatokat – az újonnan alakult cégekkel szemben előnyt élveznek az infrastruktúra-igényes képzések területén.

(2) A korábbi állami nagyvállalatok saját oktatási központjaiból szerveződött képzési cégek, amelyek fennmaradásuk érdekében vállalkozni kényszerültek. A saját hálózat hiánya ellenére előnyt jelent számukra, hogy korábbi anyavállalatuk többnyire az általuk kínált képzési programot vásárolja meg.

(3) A felsőoktatási intézmények és kutatóintézetek munkatársai által létrehozott, többnyire kis méretű képzési vagy képzésszervezési vállalkozások. Ezek a néhány fős cégek zömében más szakmai tevékenységgel kombinálják a képzést. Jellemző, hogy a viszonylag magasan kvalifikált szakemberek szinte valamennyien részfoglalkozásuként vesznek részt a vállalkozásban, miközben főállásban állami képzőintézmények alkalmazottai. Működésüket jelentősen megkönnyíti, hogy magánvállalkozásukat általában a képzőintézmény infrastruktúrájának igénybevételével (az intézmény hallgatólagos tudomása mellett, vagy kedvező bérleti viszony keretében) működtetik.

(4) Maguk az iskolák is résztvesznek vállalkozóként a képzési piacon. Középfokú szakképző intézmények és felsőoktatási intézmények is kínálnak képzési szolgálta-

<sup>4</sup> Ez jelentős mértékű átfedésben van a munkanélküliek képzési adataival, s az adatszolgáltatás korántsem tekinthető teljes körűnek.

<sup>5</sup> Bajomi – Szabó – Tót: *A folyamatos szakmai képzés helyzete Magyarországon*. A Tempus/AMPHFOR projekt zárótanulmánya. Kutatás Közben c. sorozat. Oktatókutatató Intézet, Budapest, 1997.

tásokat. Erre elsősorban az állami támogatás csökkentése, működési kiadásaiak megteremtése érdekében kényszerülnek, és az alacsony bérszínvonal miatt fontos kiegészítő-kiegészítési lehetőséget is biztosítanak. Míg korábban ezt a tevékenységet egyértelmű kényszernek tekintették, ma a felsőoktatásban az intézményvezetés határozott törekvése, hogy a belső érdekeltiségi rendszer megteremtése révén ösztönözze oktatóinak a képzési szolgáltatásokban való részvételét.

(5) Mivel a már említett regionális munkaerőfejlesztő és -képző központok bevételeinek jelentős része származik a piaci tevékenységből, működésük átnyúlik ebbe a szektorba.

(6) A korábban jelentős szerepet játszó, nagy múltú intézmények (például TIT, METESZ) fokozatosan a képzési piac peremére szorulnak.

A képzési vállalkozások egy része a központi forrásokból finanszírozott munkaerőpiaci képzések szervezésén „nőtt fel”, illetve ma is ez jelenti tevékenységük fő bázisát. A vállalkozások másik része információt, készségfejlesztést, speciális egyéb szolgáltatásokat (például tanácsadást) kínálva képesek megteremteni a munkaügyi szervezetrendszerrel független saját piacukat.

## Munkahely és képzés

Az aktív munkaerő képzésének egyik legfontosabb aktora maga a munkahely, amely egyre inkább a képzőfunkciókat végző szervezetek közé sorolódik. Bizonyos, hogy ezen a területen is jelentős a képzésben résztvevők száma, de erről ma rendkívül kevés információ áll rendelkezésünkre. Az utóbbi években elsősorban az igények jellege változott, hiszen ami a munkahelyi képzés kiterjedtségét illeti, évtizedek óta évenként több százezer ember részvételével működik, s döntően rövid, képeztést nem adó, a munkatevékenységhez kötődő tevékenységet jelent.

Miközben a gazdasági szervezetek az iskolarendszerű szakmunkásképzésből nagyrészt kivonultak, a gazdasági átrendeződéshez kapcsolódóan jelentős képzési tevékenységet folytattak vagy finanszíroztak. A vezetőváltás nyomán tömegessé és részben divattá váló menedzser-képzés mellett a minőségbiztosítás, a vállalatszervezés új módszerei, az új technológiák belépése, a környezetvédelmi követelmények növelték a képzés iránti igényeket.

A munkahelyi képzésben való részvétel mértékéről és jellemző szakmai tendenciáiról átfogó adatokkal nem rendelkezünk. E képzési szféra néhány – a fejlett gazdaságokra is általánosan jellemző – sajátossága azonban a közelmúltban folytatott empirikus kutatások alapján leírható. Ezek közül is igen lényegesnek tűnik, hogy a munkahelyen folyó, illetve a munkaadók által finanszírozott képzések területén jellegzetes szelektációs mechanizmusok érvényesülnek, amely például szelektív az *életkor* szerint. A képzési tevékenység befektetésként történő felfogásából következik, hogy elsősorban olyan csoportokba érdemes beruházni, akik esetében hosszú távon lehet számítani a befektetés megtérülésére. Ezzel is összefügg, hogy a fiatalabb korcsoportok jelenléte nagyobb, mint például a 45 év felettieké.

A munkahely által finanszírozott képzések szelektívek a *résztevők előképzettsége* szerint. A képzésből kevesebb ráfordítással többet profitál az, aki már rendelkezik előzetes ismeretekkel és kialakult tanulási módszerekkel. Emiatt a magasabb (legalább középfokú) képzettségű csoportok a többi csoportnál jelentősebb arányban vesznek részt szervezett képzésben.

A munkahelyi képzésben erős szelekció érvényesül a *munkaszervezeti pozíció* mentén. A legnagyobb esélye a munkaszervezeti hierarchia felső részéhez tartozóknak van arra, hogy a cég által finanszírozott képzésben részt vegyenek. A hierarchiában elfoglalt pozíció a képzés munkaerőpiaci értékét tekintve is meghatározó. Az alsó pozícióban dolgozók többnyire cégspecifikus, betanító, a cég belső munkaerőpiacán értékesíthető képzést kapnak, míg a közép- és felső szinten dolgozók olyan – többnyire költségesebb – programokban vesznek részt, amelyek a külső munkaerőpiacon is javítják elhelyezkedési, karrierépítési lehetőségeiket<sup>6</sup>.

A munkahelyi képzés területén is egyre inkább érvényesül a képzés befektetésként való szemlélete, bár az elemzés (például a költségek és megtérülés számítása, értékelése) és a képzési szükségletek tervezésének kultúrája viszonylag kiforrottnak nevezhető. A munkaszervezetek képzési gyakorlatát a piaci pozíciókon és tőkeerőn kívül igen erősen meghatározza a szervezet mérete. A nagyvállalati szférában sajátos, a cég arculatához alkalmazkodó önálló képzési rendszerek működnek, amelyek képesek teljesen elszakadni a piaci képzési kínálattól. Saját struktúrát és gyakorlatot alakítanak ki, a képzési programok a vállalat egészének hosszú távú stratégiáját szolgálják. A közepes méretű, és még inkább a kisvállalkozások gyakran ambivalens módon viszonyulnak a képzéshez, a képzésbe történő befektetéshez. Elismerik annak szükségességét, sőt, pozitívan nyilatkoznak annak megtérüléséről, a gyakorlatban azonban nagyobb arányban élnek a másutt kiképzett munkaerő „elcsábításával”, s a hazai tapasztalatok szerint a gyakorlati szakképzésből való kivonulás is folytatódik. Általános tapasztalat, hogy Magyarországon a munkavállalók érdekképviselői szervezetei számára a képzés szinte teljesen elhanyagolt terület.

## Hiányos szereposztás

A képzés helyzetét nem csupán az erős hatalmi pozíciókkal és intézményi, finanszírozási feltételekkel rendelkező aktorok magatartása határozza meg, hanem legalább ilyen szerepe van a potenciális érdekelttek és érintettek közötti kommunikációnak, a párbeszéd és az érdekegyeztetés intézményes kereteinek. Magyarországon jelenleg az iskolarendszeren kívüli képzési szférára a társadalmi partnerek részvételének, befolyásának gyengesége vagy hiánya jellemző. A már említett munkavállalói érdekképviselőket, az önkormányzatokat, a non-profit szféra befolyása – annak ellenére, hogy különösen ez utóbbi szerepét a munkaügyi tárca deklaráltan szeretné növelni – nem mondható jelentősnek. Ezzel is összefügg, hogy a rendszer alakulásában jelentős szerepe van a kívülről érkező impulzusoknak. S ugyancsak ez az egyik oka, hogy a szereplők közül a munkaügyi tárca, amelyet a tömeges munkanélküliség megjelenése készítetett arra, hogy a korábbiaknál is nagyobb mértékben legyen szereplője, alakítója a képzési rendszernek – jelenleg e rendszer alakításának legbefolyásosabb tényezője.

A folyamatos szakmai képzést egységes rendszerré építő országok egy részének (elsősorban Franciaország és Olaszország) esetét tanulmányozva, szembeötlő különbség mutatkozik: Magyarországon a kormányzati szintű megközelítés – éppen a fentiekben már jelzett részilletékességek miatt – az intézményirányítás szempontjai

<sup>6</sup> A vállalati empirikus vizsgálat részletesebb eredményeit mutatja Tóti Éva: *Képzés a gazdasági szervezetekben*. In: *Educatio* 1996/3. sz. pp. 515-518.



szerint erősen szegmentált. A jelzett országokban a folyamatos szakmai képzés, továbbképzés többnyire még a hetvenes évek elején állampolgári jogként fogalmazódott meg<sup>7</sup>. E folyamat mögött a hatvanas évek végének társadalmi mozgalmai, az általuk megfogalmazott követelések elismerése éppen úgy ott állt, mint a hagyományosan erős dolgozói érdekképviselőtek. A szabályozás az állampolgárt ruházta fel jogosítványokkal, arra a feltevésre alapozva, hogy ezek a jogosítványok ösztönzik majd a tanulásra, és kikényszerítik az intézmények részvételét a finanszírozásban, a hatékony képzési formák megtalálásában. Ezekben a rendszerekben egyébként is igen erősen jelen van az állampolgár, a tanulás/képzés alanyának nézőpontja. A képzés az egyéni életpálya részeként értelmeződik, a támogatás, ösztönzés eszközei is ennek alárendelten kerülnek megfogalmazásra (például életkorhoz és munkaerőpiaci státushoz kapcsolódóan). Ugyanakkor a lehetőségek közötti eligazodásban jól kiépített háttér szolgáltatások segítik az egyéneket, a személyre szabott tanácsadás szerves része a képzési rendszernek. Az egész életen át tartó tanulás – annak ellenére, hogy sokszor csupán importált szlogenként, egymással semmifajta viszonyban nem álló programok jelszavaként jelenik meg – elsősorban azért érdemel figyelmet, mert nem a képzést nyújtó intézmények felől közelíti meg a kérdést, hanem a résztvevők, a fejlesztendő képességek és tudások hordozója nézőpontjából. Ebből az optikából a képzésbe való bekapcsolódást gátló tényezők is jól azonosíthatóvá válnak, s a szociális hátrányok kompenzálása kiegyenlítheti a hozzáférés esélykülönbségeit.

## A szabályozásról

Az iskolarendszeren kívüli képzés különféle formáinak működését többségében a korábbi periódusban született, egymással nem teljesen összhangban álló jogszabályok rendezik, amelyekben ez a képzési forma többnyire marginálisan jelenik meg. A Köznevelési törvény rendelkezik az első szakképesítés megszerzésének ingyenességéről, illetve az alap- és a középfokú esti és levelező képzés finanszírozásáról. A munka melletti képzést alapvetően a szintén az 1990-es évek első harmadában elfogadott, azóta többször módosított Szakképzési törvény szabályozza. A Munka Törvénykönyve szintén érinti a munka melletti tanulás kérdését, s noha a Szakképzési törvény deklarálja az iskolai és az iskolán kívüli képzés egyenrangúságát, az érvényben lévő szabályozás szerint a munkavállaló elsősorban az iskolarendszerű képzésben való részvételhez kaphat – alanyi jogon járó – támogatást (kötelezően járó tanulmányi szabadságot). A Foglalkoztatási törvény értelmében a munkavállalók akkor kaphatnak támogatást tanulmányaikhoz, ha a munkáltató jelzi az adott munkahely várható megszűnését. Ez a preventív képzést érintő rendelkezés azért tűnik problematikusnak, mivel annak a félnek – az elbocsátásért felelős munkaadónak – a lépésétől teszi függővé, aki szinte egyáltalán nem érdekelt a képzésben.

Igen fontos állomás volt a képzési piac kiépülésében az 1988-as, a szakmai képzésre vonatkozó jogszabály, amellyel a szakmai képzés területén az állam monopóliuma lényegében megszűnt. A munkanélküliség megjelenését követően a foglalkoztatást rendező jogszabályok tértek ki a munkaerőpiaci képzés számtalan – itt fel

<sup>7</sup> A francia és az olasz példa azt is jelzi, hogy a '70-es években indult kezdeményezések nagy hulláma végétért, az illúziók hamar eltűntek, a tömeges munkanélküliség ott is erősen visszavetette a képzésben való részvételt, a finanszírozás forrásai beszűkültek.

nem sorolandó – részletére, s rendezték a képzési támogatásra való jogosultságot. Ennek fontos részterülete volt a pályakezdő munkanélküliségből adódó feladat – az iskolából kikerült, munkába állni nem tudó fiatalok képzési lehetőségeinek, a támogatás igénybe vehető formáinak megfogalmazása.

A fentiekben már utalás történt arra a viszonylag friss jogszabályra, amely a gazdasági szervezetek szakképzési hozzájárulásának egy kis hányadát az aktív munkakerő képzésére fordíthatóvá teszi. Az a tény azonban, hogy a szabályozás ezt a lehetőséget az Országos Képzési Jegyzékben felsorolt teljes értékű szakmák körére korlátozza, pillanatnyilag nem áll teljesen összhangban a gazdasági szervezetek igényeivel (igen kevés olyan cég van, amely a dolgozóinak szakmai alapképzésével járó munkaidő-kiesést össze tudná egyeztetni a piaci pozíciójának megőrzésére tett erőfeszítésekkel). Ezek a jogszabályok, céljukból és megszületésük eltérő körülményeiből, időpontjából adódóan eltérő szemléletet tükröznek, s legfőképpen az érdekeltek számára nem teszik lehetővé a képzésre való jogosultság módjainak áttekintését.

## Nyertesek és vesztesek

Ma a társadalmi státusz lényeges meghatározója a munkaerőpiaci pozíció, amely szorosan összefügg a megszerzett ismeretek elismertettségével. Ma azok, akik nem szerzik meg a középszintű szakmai végzettséget, igen nagy valószínűséggel kikeresztődnek a munka világából. Ez az összefüggés a már dolgozók és a még tanulók körében egyaránt tudatosul, s ennek nyomán átalakultak az iskoláztatási stratégiák. A kilencvenes években a munkavállalók maguk is egyértelműen piaci szereplőkké váltak. A munkahelyeknek ma már csak alig felében működik kollektív érdekvédelem. A szakismereteken túl a munkát vállalóknak tehát azokat az ismereteket is el kell sajátítaniuk, amelyek meglévő tudásuk értékesítését lehetővé teszik, s az egyéni béralkuban biztosítják a képzésbe történt befektetéseik hasznosulását.

Jelentősen átalakult a szakmai tudás tartalma, elismerésének módja is, s változások mentek végbe a tudások hierarchiájában éppen úgy, mint a társadalmi-munkahelyi elismerés módjában.<sup>8</sup> A formális bizonyítvánnyal igazolható szakképzettség mellett a munkavállalónak az addigi szakmai pályafutása során megszerzett jártasságai, kompetenciái felértékelődtek. Ráadásul a megtanulható ismeretek mellett olyan készségek és képességek is növekvő értéket képviselnek, amelyek kívül esnek a tanulható ismeretek körén. A szolgáltató szférában például elsősorban olyan képességek kerülnek előtérbe, amelyek iskolai képzés során aligha formálhatók, lényegében inkább veleszületett személyiségjegyek, mint tárgyi ismeretek. Ennek egyik következménye az, hogy ma már a munkahelyek jelentős részében nem feltétlenül a legmagasabb formális iskolai végzettséggel lehet a legsikeresebb szakmai karriert befutni. Ez pedig átértékeli az iskolai teljesítőképeségben élenjárók, illetve a munkaerőpiacon jól értékesíthető képességekkel rendelkezők egymáshoz viszonyított versenyhelyeit.

---

<sup>8</sup> E témakör részletesebb tárgyalását lásd Simonyi Ágnes tanulmányában, amely *A gazdasági szervezetek és a szakképzés* címmel az Educationak az Iskolán kívüli képzéssel foglalkozó tematikus számában (1997/2. sz.) jelent meg.

Az is nyilvánvaló – és magának az oktatásnak az egyik sajátos jellemzője –, hogy a megszerzett ismeretek tőke módjára kumulálódnak, aki többel rendelkezik, az képes többet profitálni a további képzési lehetőségekből. Ez az összefüggés érvényes az új technikákban rejlő lehetőségekre is (például távoktatás). Az iskolarendszeren kívüli, az alapkiskolázást követő képzés egyes szektorai különböző társadalmi funkciókat töltenek be, más-más társadalmi csoportokat érintenek. Már szó esett arról, hogy az iskolarendszerű felnőttképzés résztvevői elsősorban a hátrányos társadalmi környezetből kikerülők. Amilyen mértékben az iskolán kívüli képzés intézményeiben a ráfordítások mielőbbi megtérülésének logikája kerül előtérbe, annál valószínűbb, hogy e csoportok számára tovább szűkülnek a felzárkózás esélyei. Számtalan jele van annak, hogy az erősen szelektív iskolarendszer kirekeszti a többiekkel normál ütemben haladni nem tudókat. A kistelepülésen élők, a cigány kisebbség, a tanulási nehézségekkel küzdők számára – bár érdekképviselőjük és érdekérvényesítési képességük alapján gyenge pozíciókkal rendelkeznek – a kompenzációs, felzárkóztató, második esélyt adó intézményrendszer fenntartása létkérdés. Amennyiben ezek gazdasági okokból történő leépítése felé mozdul tovább a rendszer, hátrányaik további növekedése várható, s ez a munkaerőpiaci esélytelenséghez vezető folyamat hosszabb távon a társadalom egésze számára súlyos anyagi és szociális terhet jelent majd.

A területi egyenlőtlenségek is igen fontos szerepet játszanak a képzési lehetőségek, és ennek révén a munkaerőpiaci esélyek elosztásában. Csak egyetlen példát idézve: az iskolarendszerhez hasonlóan a képzési intézmények területi eloszlásának egyenlőtlenségei a fogyasztók körében előnyös és hátrányos helyzeteket hoznak létre. A szolgáltatók gazdaságossági megfontolásaiából adódóan a képzési kínálat a nagyobb településeken koncentrálódik. Az ebből adódó terheket ma az egyéni fogyasztók viselik, s a települési, közlekedési hátrányokat, a növekvő többletköltségeket ma nem ellensúlyozza semmiféle kompenzációs mechanizmus.

A képzési szolgáltatások kibővülése nem hozta magával a pályaválasztási és az információs háttérszolgáltatások bővülését. A korábbi pályaválasztási intézményrendszer leépült, ma már csak maradványai működnek, s bár születtek tervek az újraélesztésére, ez a pillanatnyi hiányt nem enyhíti. A képzési kínálatot bemutató információk viszonylag jól elérhetők (számtalan kiadvány kapható, és a szolgáltató intézmények is felkészültek ezen a téren). A rendszer gyenge pontja jelenleg az egyénre szabott, képességfelméréssel kombinált komplex tanácsadás, illetve a speciális helyzetű csoportok számára szükséges szolgáltatásokban mutatkozó kapacitáshiány. Ezt a hiányhelyzetet részben a non-profit szféra igyekszik áthidalni (példaként az ifjúsági tanácsadó irodák hálózata említhető), a szolgáltatások egy részének költséges volta azonban csak korlátozottan teszi ezt lehetővé. A finanszírozás biztosítása mellett a szakmai felkészültség is elengedhetetlen követelmény, legfőképpen az egyéni képességek és a képzési lehetőségek összhangba hozását segítő, egyénre szabott pályatervezési háttérszolgáltatásban, amely a mostaninál nagyságrendekkel jelentősebb kapacitást igényelne. Ma már egyre világosabb, hogy a különböző képzési programok hatékonyságának kulcs tényezője az előzetes képességfelmérés, az egyéni igényeknek legjobban megfelelő képzési módszerek megválasztása, s e szolgáltatások hiánya jelentős mértékű pazarlást eredményez (amit a legegységesebben a nagyarányú lemorzsolódás jelez).

## Összegzés

Magyarországon jelenleg nem beszélhetünk az iskolán kívüli képzés egységesen értelmezett, azonos jogi elveken alapuló rendszeréről. A rendszerré épülés egyik fontos akadálya, hogy a potenciális érintettek – kormányzat, munkaadók, munkavállalók, iskolák, képzést szolgáltató egyéb szervezetek és az azt igénybevevők – között nem alakult ki világos szerepértelmezés a teherviselésről, a támogatás és az ösztönzés módjairól. Egyelőre nem született átfogó és koherens elképzelés arról, hogy a felzárkóztatás, a második esély iskolái, illetve az egyéni karriert és mobilitást szolgáló képzés, valamint a munkavégzéshez kapcsolódó, többnyire a munkáltató kezdeményezésére szervezett tanulás, a széles értelemben vett munkaerőpiaci képzés mely formái élvezzenek prioritást, melyekhez milyen módon kellene támogatást nyújtani, s a közpénzek felhasználása milyen formában válhat ellenőrizhetővé. Miközben kormányzati szinten többször is megfogalmazódott már a fejlesztés szükségessége, és a részterületeken történtek lépések, nem jött létre koncepcionális elképzelés a kötelező iskolázás utáni tanulási lehetőségek jogi kereteiről, nem készült átfogó elemzés a képzési lehetőségek elérhetőségéről, a költségekről, a motiváltságot növelő kompenzációs eszközökről, illetve a megszerzett tudás elismertetésének módjáról.

A rendszer három fontos jellemzője a résztvevők életkorának csökkenése, a munkaerőpiaci orientáltság túlsúlya, a felzárkóztató, ösztönző és kompenzációs mechanizmusok gyengesége. A legfiatalabb korcsoportok jelentős részvételi aránya társadalmi funkcióváltást jelez. A rendszert érintő politikák intézménytípushoz kötődnek, viszonylag gyenge az egyén nézőpontjának érvényesítése, a képzéshez való jog állampolgári nézőpontú megfogalmazása. Az egyéni eligazodást segítő információs és háttérszolgáltatások gyengesége, illetve kapacitáshiánya gyengíti a rendszer működésének határfokát. Az iskolázatlan csoportok nagyságrendje változatlanul jelentős, a pénzsűke azonban éppen az őket befogadó intézményeket és képzési formákat fenyegeti. Az ösztönzés, támogatás rendszere is hiányos, a munkanélküliséghez kötődik, állampolgári joron lényegében csak az iskolai felnőttképzéshez jár kedvezmény. A felnőttképzésre vonatkozó eltérő időszakokban született jogszabályok összhangja nem teljes.

Mindenekelőtt azonban hiányzik az iskolarendszeren kívüli képzés egyes szektoraira vonatkozó politikák összehangolása, egységes szemléletbe integrálása, a megfogalmazódó törekvések harmonizálása.

*TÓT ÉVA*

# VALÓSÁG

---

*Az Educatio kerekasztal beszélgetésre hívta meg a két kormánypárt és két ellenzéki párt, valamint két pedagógus szakszervezet képviselőit. A beszélgetéssel egyrészt alkalmat kívántunk nyújtani a politikusoknak arra, hogy mérlegeljék az elmúlt négy év oktatáspolitikai hibáit és eredményeit, másrészt arra kértük őket, hogy ismertessék az elkövetkező négy évre vonatkozó elképzeléseiket. A beszélgetést azzal a céllal adjuk közre, hogy olvasóinkat informáljuk arról, hogy milyen változtatási szándékok érlelődnek a politikai pártok műhelyeiben.*

*Liskó Ilona*

## KEREKASZTAL BESZÉLGETÉS AZ OKTATÁSPOLITIKÁRÓL

*Educatio:* Először a kormánypárti politikusoktól szeretném megkérdezni, hogy milyen célokat tűztek ki az 1994-98-as kormányzati ciklusban és ebből mit sikerült megvalósítani.

*Horn Gábor (SZDSZ):* Mi három dolgot szerettünk volna elérni. Egyrészt a közoktatás tartalmi modernizációjának következetes végigvitelét, másrészt egy olyan stabil, hosszútávon működő finanszírozási rendszer megvalósítását, amely lehetővé teszi azt, hogy az iskolák kiszámítható, átlátható körülmények között működjenek, harmadrészt pedig egy olyan expanziós folyamat elindítását, ami az alapvizsgáig való eljutás feltételeit a teljes populáció számára biztosítja, és az érettségig adó iskolákba járók számát jelentősen növeli. Emellett egy negyedik nagyon fontos cél volt a korábbinál tisztább jogi helyzet kialakítása az iskola világában.

*Csizmár Gábor (MSZP):* Az MSZP öt pontban fogalmazta meg 1994-ben a szándékait, vállalásait. Az első a tanszabadság kiterjesztése volt. Ennek keretében fogalmazódott meg, hogy kapjon törvényi garanciát az intézmények szakmai önállósága, az önkormányzati intézmények világnézetileg el nem kötelezettsége, és érvényesüljön az iskolaválasztás szabadsága. Ezek a szándékok, az elmúlt négy esztendőben érvényesültek, és törvényi garanciát is kaptak a közoktatási törvény módosításával. Emellett szándékunkban állt az oktatásirányítás funkcióinak, szerepének a megváltoztatása: a korábbi államilag vezérelt szakmai irányítás helyett egy szabályozó, a feltételeket megteremtő központi irányítás megvalósulását, és a helyi fenntartói felelősség tisztázását terveztük. Úgy tűnik, hogy ebben a tekintetben is sikerült jelentős változásokat elérni. Harmadik célként az iskolaszervezet szétzilálódásai folyamatának megállítást fogalmaztuk meg. Ez a spontán iskolaszervezet-változás nem feltétlenül az előző kormányzati ciklusban, hanem a '80-as évek végén kezdődött el, és mi egy tudatosabb szerkezetpolitika irányába akartunk elmozdulni. Ebben

csak részeredmények valósultak meg és akadnak kudarcok is. Aztán megfogalmaztuk az iskolai esélykülönbségek csökkentésének a szándékát. Azt kell, hogy mondjam, hogy ebben a tekintetben a szándékunkkal ellenkező folyamatok valósultak meg a közoktatásban.

Az MSZP is vállalta, hogy a finanszírozási rendszer átalakításával segíti elő az iskolák tartalmi modernizációját, egyáltalán, az iskolák működési feltételeinek javítását. A finanszírozás tekintetében úgy gondolom, hogy jelentős előrelépés a feladatarányos, normatív, szektorsemleges, szakmai paraméterekkel alátámasztott finanszírozási modell kialakítása. Természetesen ennek a gyakorlati működésében vannak olyan elemek, amelyek nem feltétlenül a szándékunknak megfelelő folyamatokat indítottak el.

És végül a szocialista párt '94-ben azt fogalmazta meg, hogy a szakképzésben egy erőteljes szakmai átstrukturálódásra van szükség, csökkentve a rövid idejű és túlspecializált, alacsony műveltségre alapozott szakképzést és növelve az érettségit adó, szélesebb alapokon, szakmacsoportosan történő szakképzést. Ezek a folyamatok, úgy tűnik, hogy a szándékoknak megfelelően folytak az elmúlt négy esztendőben, de természetesen a gyakorlat itt sem ellentmondás-mentes.

*Educatio:* Milyen eredményekkel büszkélkedhetnek a kormánypárti politikusok az elmúlt ciklust illetően?

*Horn Gábor (SZDSZ):* Azt gondolom, hogy a magyar közoktatásban egy olyan reformfolyamat indult el, ami szerencsére visszafordíthatatlan. Beindult a tartalmi modernizáció, '98 szeptember elsejétől érvénybe lép a Nemzeti alaptanterv, az iskolák elkészítették a helyi tantervüket, iskolai pedagógiai programjukat. Ennek az a jelentősége, hogy ha az önkormányzatok elfogadják ezeket a konkrét, számon kérhető feladatokat tartalmazó dokumentumokat, akkor tisztább, áttekinthetőbb, nyitottabb helyzetbe kerül az iskola. A helyi társadalom részévé válik. Ilyen szempontból ezt korszakos jelentőségűnek látom.

Ellentétben Csizmár Gáborral, én azt gondolom, hogy nagyon sokminden történt az esélyegyenlőtlenségek kompenzálása területén is. Akár a kollégiumi és az óvodai normatíva több, mint kétszeresére emelésével, akár az eddig nem létező normatívák bevezetésével, mint például a napközis normatíva, vagy a könyvtárfejlesztési normatíva és így tovább, nagyon jelentős lépések történtek, amik korábban nem voltak. Sajnos, az iskola nem tudja megoldani a társadalmi esélyegyenlőtlenség problémáját, és az esélyegyenlőtlenségek iskolai kezelésére, ill. megoldására sem született kielégítő megoldás. Egyébként azt gondolom, hogy maga az egységes tízosztályos alapképzés rendszere is egy olyan esélyt növelő tényező, ami éppen a legrosszabb pozícióban lévő, körülbelül 35-40 %-nyi gyerek számára jelent plusz két évet a műveltségszerzésre. Ezt óriási jelentőségű lépésnek tartom. Ez '98 szeptemberétől intézményesen, mindenki számára lehetőségként, sőt az iskolák számára kötelezettségként jelenik meg. És akkor még nem beszéltem a fogyatékosok helyzetének javításáról, ami ugyancsak az elmúlt időszakban kezdődött, törvényi garanciákkal, pénzekkel, forrásokkal.

Nagyon jelentősnek tartom, hogy a '94-es nyolcvan millió forinthez képest 1997-ben tizenegy és fél milliárd forint jutott fejlesztésre a közoktatásban. Elképesztő mértékű forrásnövekedésről van szó. Két nagyon lényeges problémát old meg ez a forrásnövekedés: az egyik a tanártovábbképzés ügye, amely bekerült a magyar közoktatás intézményes rendszerébe, persze minden bajával együtt. A másik pedig a

regionális fejlesztések kérdése a megyei közigazgatási közalapítványokon keresztül. Ez azt jelenti, hogy az iskolaügyre külön források állnak rendelkezésre, hogy közösen lehessen fejleszteni ezekből a forrásokból.

A közoktatási törvény 1996-os módosítása azokat a tendenciákat erősítette fel, amelyeket a két kormányzó párt vállalt a programjában. Azt gondolom, hogy egy kérdés kivételével, és ez a pedagógusok bérének az ügye, ez a kormánykoalíció megcsinált mindent, amit felvállalt. A pedagógusok bérének ügyében ill. az új pedagógus bértábla megvalósítása ügyében sajnos nem sikerült eredményt elérnünk.

*Csizmár Gábor (MSZP):* Négy dolgot említenék az eredmények közül. A legfontosabbnak azt tartom, hogy az Országgyűlés eldöntötte, hogy 1998 szeptember elsejétől a tankötelezettség a 18. életévvel fejeződik be. Ez egy olyan távlati szempontból is meghatározó és fontos lépés volt, amely biztosítja, hogy a felnövekvő generáció a munkaerőpiacon használható, minimum középfokú végzettséget vagy valamilyen szakképzettséget tud szerezni a tankötelezettség ideje alatt. Ezt én a magam részéről korszakalkotó jelentőségűnek tartom, és úgy veszem észre, hogy ez az ellenzéki pártok számára is elfogadható és támogatható, az egész közoktatás stratégiáját hosszútávon meghatározó döntés volt. A másik ilyennek az intézményi szakmai önállóság megerősítését tartom. Kis túlzással azt lehetne mondani, hogy a pedagógusok tevékenysége a korábbi végrehajtó típusú munkából egyre inkább elindult az értelmiségi foglalkozás felé, éppen abból adódóan, hogy meglehetősen nagy mozgásterük van az intézményeknek és a pedagógusoknak a szakmai programok kialakításában.

Hasonlóképpen nagyon jelentősnek tartom a közoktatási törvény '96-os módosítását. Számos pontját lehetne említeni, de én a legjelentősebbnek az iskolahasználók és az iskolát irányító fenntartók szerepének tisztázását tartom. Egyfelől azt, hogy végre a gyerekek, diákok kollektív és egyéni jogai a helyére kerültek az intézményekben, befolyásuk a saját életük körülményeire lényegesen javult. Emellett pontosítódott a helyi önkormányzati felelősség, garantáltak lettek a törvényben bizonyos közoktatási szakmai paraméterek, és ehhez finanszírozási garanciák is teremtődtek. Csak emlékeztetni szeretnék mindenkit arra, hogy a közoktatás finanszírozása évtizedekig költségvetési alku kérdése volt. Ma már azt lehet mondani, hogy ez a költségvetési alku csak bizonyos korlátok között folyhat. Törvényi garancia van egyfajta minimum finanszírozásra, és bizonyos finanszírozási automatizmusokra a közoktatásban. Én ezt jelentős előrehaladásnak tartom annak ellenére, hogy a magam részéről természetesen a közoktatás, és benne a pedagógusok anyagi helyzetét nagyon rossznak tartom. De a finanszírozás modelljében garanciák teremtődtek arra, hogy hol, meddig terjedhet a költségvetési alku, míg ez korábban nem így volt.

*Educatio:* Most az ellenzéki pártok képviselőit kérdezném meg arról, hogy mi az, amit ők a '94-'98-as időszakban eredménynek tekintenek?

*Dobos Krisztina (MDF):* Az egyik eredmény, hogy vannak források, amelyeket részben pályázati úton, részben más úton meg lehet nyerni. A mi kifogásunk ezzel szemben az, hogy összességében a közoktatás támogatása nem növekedett jelentősen, noha kétségtelen tény, hogy vannak olyan források, amelyek '94-ig kisebb összegben álltak rendelkezésre.

A másik pozitívuma a négy évnek, hogy most már egyértelművé vált, hogy egy ilyen oktatásirányítási rendszer nem működhet tovább. Azt gondolom, hogy mindenki számára tisztázódott, hogy kaotikussá válik a helyzet a közoktatásban, ha nem tisztázódik az állam, a fenntartók és az iskolák szerepvállalása.

A harmadik pozitívuma a dolognak – és itt egyetértek azzal, amit Csiznár Gábor mondott – a tankötelezettség kiterjesztése 18 éves korig, noha nem tudjuk, hogy ez mit jelent.

A negyedik pozitívum pedig, hogy számos iskolában kényszerből, vagy nem kényszerből de elindultak az új pedagógiai programok, és jelenleg az országban nagyon sok új tanterv és tananyag áll rendelkezésre. Gyakorlatilag már '87-'88-tól megindult a pedagógiai innováció, és nagyon sok kérdésre készen állt a válasz. Ezeket kellene most összegyűjteni, és más iskolák számára – tehát nemcsak a programot kitaláló iskolák számára, hanem mindenki számára – közkinccsé tenni.

*Pokorni Zoltán (FIDESZ):* Pozitív elemeknek tartom a finanszírozásban a kiegészítő résznormatívákat: a bejáró normatívát, a napközis normatívát, az étkezési támogatást. Pozitív a szakkönyv-vásárlási támogatás rendje, és a minőségi bérpótlék gondolatának a megjelenése. A diákjogok törvénybe foglalása is pozitív, és az Internet-program elindítása is. A módszertani sokszínűség azt jelenti, hogy nem néhány elit-iskola olvashatja csak ezeket a kiadványokat, hanem nagyobb példányszámban is rendelkezésre állnak, tehát egy módszertani „boom” után vagyunk, ez kifejezetten pozitív.

Ezek azonban csak üveggyöngyök egy vékonyodó jégen, ami az egész közoktatás hanyatló finanszírozását jelenti. Érdemi problémák megoldása helyett egy marék üveggyönggyel játszunk itt a negyedik év végén. Ezek kétségtelenül szépek, csillogóak, jó, hogy vannak, de önmagukban nem elegendőek ahhoz, hogy elégedettek lehessünk.

*Educatio:* Most a szakszervezetek képviselőit kérdezném meg a '94-'98-as időszak eredményeiről.

*Szöllősi Istvánné (PSZ):* Erről elég nehéz egy szakszervezeti vezetőnek beszélnie, mert nem nagyon voltak eredmények. Azt gondolom, hogy a magyarországi szakszervezeti vezetők közül vagy önámító, vagy másokat ámító az, aki eredményekről beszél. Az olvasó itt majd arra gondol, hogy a magyar szakszervezetek önmagukat is minősítik ezzel. Én pedig erre azt mondom, hogy ez annak a helyzetnek a minősítése, amelyben a magyar közoktatásügy vergődik. Mindarról ami eredménynek tűnik, azt gondolom, hogy ez a maradék stabilitás megőrzésének a kétségbeesett kísérlete.

Azt, hogy Magyarországon ma még a pedagógusok, sőt, nem csak a pedagógusok, hanem minden közoktatási munkavállaló közalkalmazott, ezt én eredménynek tartom. Ez elég kemény küzdelem eredménye volt. Mert ugye azt nem hiszi senki, hogy abban az önkormányzati finanszírozási rendszerben, amiben vergődünk, helyi béralkúval bármifajta jobb bérhelyzetet lehetett volna elérni. Különösen ha nem Budapest második vagy tizenkettedik kerületéről van szó. Tehát én eredménynek tartom azt, hogy a bértábla, még ha szerény kis százalékokat hozott is, de kötelezettséget jelentett az önkormányzatoknak, amelyek fölött lehet vitatkozni, csak nem érdemes, mert bírósághoz lehet fordulni, ha az illető önkormányzat esetleg szembe szegülne. Hát ez sikerült. Sikerült a nem pedagógus állományú közalkalmazottak jogi státuszát is megőrizni. Persze erről is lehet vitatkozni, hogy ez kell vagy sem,



de úgy hiszem, hogy a magyar közoktatásügyben foglalkoztatottaknak egy jelentős részéről van szó, akik akár kollégiumban, akár valamilyen bentlakásos intézményben, vagy óvodában dolgoznak.

A másik ilyen kérdés a kötelező óraszám kérdése. Bármilyen furcsa, de én eredménynek tartom, hogy az óraszám csak két órával emelkedett. Meg lehetne kérdezni, hogy minek, mert hogy ennek a politikai presztízsen kívül nem volt semmi haszna. Akkor sem tudta ezt élő ember megindokolni, hogy miért jó ez, és nyilván ma sem tudja. A lényeg az, hogy ebből nem lett olyan radikális óraszám-emelés, amilyen az első munkaanyagokban szerepelt. Úgy gondolom, hogy ebben a pedagógus szakszervezeteknek mindenképpen jelentős szerepük volt. Ugyancsak ide sorolnám a tanulócsoportok létszámemelésének a kérdését. Hát, ugye ez se jött össze. Meg az se, hogy az átlag iránymutató létszám kikerüljön a törvényből. Pedig rendkívül erős nyomás alatt volt ebben a parlament két kormányzó frakciója.

A normatívák kérdésében én egy dolgot tartok mindenképpen eredménynek, és ezt soha nem vitattam: azt, hogy olyan jellegű normatívák kerültek bevezetésre, amelyek szociális jellegűek. Tehát nem vitatkozunk már azon, Istennek legyen hála, hogy az iskolának ezeket a feladatokat is el kell látnia. Hát ez kétségtelenül egy kicsit nehezen ment, különösen az elején. De mára ez már nem vitatéma.

Ugyancsak nem vitatéma az sem, hogy 1500 lélekszám alatti településen működik az iskoláknak egy nagyon jelentős része, és ez így maradt minden erőlködés ellenére, én ezt is eredménynek tartom. Eredménynek tartom továbbá, hogy még akkor is, ha most a NAT-tal keresztül-kasul akarják szabdalni, a törvény hatályos szövegében benne van a nyolcosztályos általános iskola, mint létező intézménytípus. Tudjuk, hogy ez annak idején ugyancsak nagy viharokat kavart.

A plusz pénzek megjelenését én is eredménynek tartom, mert az mégiscsak a mi házunk udvarára csörgedezett még akkor is, hogyha nem vagyok benne biztos, hogy ezt így kellene elkölteni. Sok-sok milliárd forintról van szó. Egészen pontosan tudom, hogy ezt nem így kellett volna elkölteni. A pedagógusok továbbtanulásának államilag támogatott módját eszemben sincs megkérdőjelezni. Nagyon helyesnek tartom, de nem így. És azt meg végképp helytelenítem, hogy az utóbbi időszakban elindult egy plusz javadalmazási rendszer, ami semmi módon nem kapcsolódik a továbbképzés egész rendszeréhez. Ezt meg egy nyögvenyelős, keserves dolognak tartom.

Hát ezek az eredmények. Lehet, hogy a magyar társadalom egészének helyzetén belül, a költségvetési szektor más ágazataihoz viszonyítva ezek nem rossz eredmények, és a gazdasági összefüggéseken belül sem rossz eredmények. Egy biztos: sokkal átgondoltabban kellett volna csinálni. És akkor ugyanennyi pénzzel talán nagyobb eredményt is lehetett volna produkálni.

*Molnár Péter (PDSZ):* A mi egész programunk az előző ciklus kritikájára épült, ezért nagyon sok olyan elemet tartalmazott, amely bekerült a 94-es kormányprogramba. Ez alapvetően befolyásolta a PDSZ elmúlt négy évben folytatott munkáját. Az első fontos elem a közoktatási törvény módosítása ill. a finanszírozási rendszer átalakítása volt. Lényeges dolognak tartom, hogy a mindenkorai költségvetési vita végre korlátok közé szorult. Nem kezdődik el minden évben ugyanaz a vita, hanem adott paraméterek szabályozzák a döntéseket. Persze nem az valósult meg, amit mi szerettünk volna, de azt el kell ismernünk, hogy javult a közoktatás

költségvetési alkupozíciója. A kiegészítő normatívák megjelenését is előrelépésként értékelem, bár az összegekkel és a címekkel nem mindig értettünk egyet.

A PDSZ megalakulása óta az oktatás megújításának a híve. El kell ismernünk, hogy az átalakulás folyamata megindult, és pozitívum, hogy erre külön összegek állnak rendelkezésre. Az már vitatható, hogy milyen minőségű ez a folyamat, és megfelel-e a mi korábbi elképzeléseinknek.

Fontos lépésnek tartom, hogy megpróbálták szabályozni az oktatás szereplőinek jogait és egymáshoz való viszonyát: a fenntartó és az intézmény, az iskola és a diákok, illetve a szülők kapcsolatát. A pozitívumok közé sorolom a pedagógusok szakmai autonómiájának a megteremtésére való törekvést is. Mindezek hosszú távon pozitív változásokat hozhatnak az iskolák életébe, még akkor is ha jelenleg feszültségeket okoznak.

Véleményük szerint kiemelt fontosságú a tizennyolc éves korig tartó tankötelezettség bevezetése és a pedagógus továbbképzés. A szakkönyv-vásárlási támogatásnak ugyan örülünk, de azt hiszem, hogy ennél nyilvánvalóbban már nem lehetne beismerni, hogy a pedagógusbérekből még az alapvető szakkönyveket sem lehet megvásárolni.

Összefoglalva azt mondhatom, hogy voltak az elmúlt négy évben olyan törekvések amelyeket támogatni tudtunk, hiszen a PDSZ programjában is szerepeltek.

*Educatio*: A pozitívumok elismerése után következzenek a kritikai észrevételek. Melyek voltak a kudarckok, illetőleg a legsúlyosabb hibák az elmúlt négy évben?

*Pokorni Zoltán (FIDESZ)*: A kritika megfogalmazásánál akkor járunk el helyesen, ha azt a környezetet is megnézzük, amelyben a Horn-kormány oktatáspolitikája elkezdte a működését. Mert mindaz, amit ma kritikai élel megfogalmazunk, nem mind a Horn-kormány bűne és hibája, hanem egy adott helyzet kezelésének sikeres vagy sikertelen volta. Az elmúlt tíz év nagyon radikális változást hozott a magyar közoktatásban. Már a nyolcvanas évek közepétől elindult egy tartalmi, módszertani sokszínűség, majd számtalan iskolakísérlet. A '90-es döntés, amelyik az önkormányzatok kezébe helyezte az iskolák fenntartását, a század második felének legfontosabb oktatáspolitikai döntése volt. Ennek a jelentőségét nem lehet túlértékelni. Tény, hogy az akkori döntéshozók nem voltak abban a helyzetben, hogy ezt a döntést, ti. hogy decentralizálják az iskolák fenntartását, egy ma már láthatóan szükséges ellensúllyal, a tartalmi minőségbiztosítás önkormányzatok fölötti – megyei, vagy regionális szintű – ellensúlyával egészítsék ki. Az Antall-kormány érzékeltette ennek a szükségességét, de amikor '92-93-ban ennek a megoldásba belefogott, a TOK-ok és ROK-ok megszervezésével, akkor már olyan kiélezett politikai viták voltak, hogy a kudarc sajnos már kódolva volt. Nem szakmai, hanem politikai okok miatt.

A másik fontos tény, hogy a tanulólétszám tovább csökkent a '90-es években. Ez nem a Horn-kormány bűne, ez adottság. Az már egy másik vita tárgya, hogy megtett-e mindent a Horn-kormány a családpolitika és a szociálpolitika terén ennek a folyamatnak a lassítására, ellensúlyozására, vagy pedig nem. De az oktatáspolitikában ezt tényként kell elfogadnunk.

A harmadik, az az iskolarendszer-beli átalakulás, amire itt sokan utaltak. Egy szétzilálódott, széttöredezett rendszerről volt szó, sokhelyütt a minőségi képzés elemei kiszorultak a piacra. Már '94-ben látható volt egy olyan iskolaszervezet kialakulásának a veszélye, amely abba az irányba mutatott, hogy az anyagi, egzis-

tenciális értelemben polarizálódó, kettészakadó társadalomnak megfelelően, egy ezt leképező, kettészakadó iskolaszervezet jön létre. Ez nyilvánvalóan azt a veszélyt hordozza, hogy hosszútávon az emberi minőség különbségévé transzformálja az első generációban még csak anyagi-egzisztenciális különbségeket, és ebben a formában rögzíti is ezeket a társadalmi egyenlőtlenségeket. Tehát egy kettészakadó társadalom veszélyét hordozza. Amikor a kritikánkat megfogalmazzuk, az a kérdés számunkra, hogy ezeket a fő tendenciákat tudta-e kezelni, és jó irányba változtatni a Horn-kormány az elmúlt négy év alatt.

A sokat emlegetett Nemzeti alaptanterv, mint a tartalmi irányítás eszköze, nem érte el azt a célt, hogy tartalmi, tantervi eszközzel próbálja közelebb hozni, ill. integrálni az egyre inkább differenciálódó, minőségükben egyre inkább széthúzó magyar iskolák rendszerét. Hogy mekkora ez a különbség, ezt ma már pontosan látjuk és mérjük. A folyamat kezdetét nehéz meghatározni, de azt tudjuk, hogy ma másfél-két tanulmányi év különbség van a megyeszékhelyen ill. a fővárosban, és egy kistélepülésen tanuló gyerek teljesítménye között. Azt lehet mondani, hogy a Nemzeti alaptanterv nem töltötte be azt a szerepet, hogy tartalmi szabályozással összehúzza a magyar iskolaszervezetet. Nem tett mást, mint leképezte azokat a különbségeket, amik létrejöttek az elmúlt négy évben. S azáltal, hogy ezt leképezi, törvényesíti, rögzíti, és hosszútávon megőrzi ezeket.

Ugyanakkor a Nemzeti alaptanterv nem tudott a pedagógus társadalom értelmiségi, szellemi mobilizáló erejévé sem válni. Két ok miatt: egyrészt, mert olyan időpontban találta el a pedagógusokat ez a kihívás, amikor az utóbbi évtizedek legdrámább reálbér-csökkenését könnyelhették el, s ami miatt a pedagógusok közel háromnegyede másodállásban kell, hogy kiegyensúlyozza jövedelmét. Érthető módon, ilyen helyzetben egy szakmai kihívást sokkal kisebb hatékonysággal tudnak kezelni. A másik ok az, hogy olyan kevés időt biztosított a kormány a szükséges dokumentumok elkészítésére, hogy azok színvonala esetleges, sok esetben pedig üres papírgyártássá degradálódott a pedagógiai programok és a helyi tantervek összeállítása. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy egy-egy kedvező helyzetben lévő szakmai közösség ne készíthetett volna kiváló dokumentumokat.

Az az iskolaszervezeti kísérlet, amibe a Horn-kormány belevitte a magyar közoktatást, források nélkül, pusztán a gyereklétszám csökkenésére építve a lehetséges forrásokat, az egy felelőtlen kísérlet, amelyik sajnálatos módon nem azzal jár, hogy létrejön egy tízosztályos alapiskola, amelyik talán két évvel több időt adna a gyerekeknek, két évvel hosszabb idejű egységes alapképzést biztosítana, hanem éppen ellenkezőleg, két évvel csökkenti ezt az időszakot. A nyolcosztályos általános iskola szétverésének, megszüntetésének a veszélyét hordozza magával. Ez a folyamat nemcsak a nyolcosztályos általános iskoláról szól, hanem arról is, hogy két évvel korábbra kerül a legtöbb fontos választási pont. 14-ről 12 éves korra kerül az első pályaválasztás időpontja, a középfokú intézmény megválasztása, a kétszintű érettségivel pedig 16 éves korra kerül a második választás, a felsőfokú tanulmányok irányának eldöntése. Ma már azt látjuk, hogy nemcsak az egyetemeken, nemcsak a középiskolákban, hanem nagyon sokhelyütt az általános iskolákban is felvételizni kényszerülnek a gyerekek. Ez fölvet egy nagyon fontos szakmai problémát, azt hogy dehumanizálódik az oktatás, egy alacsony életkorban megjelenő, nagyon agresszív verseny jelenik meg egy olyasfajta ismeretcentrikus pedagógia formájában, amit ettől az életkortól távol kellene tartani, mert ártalmas a gyerekekre. Ezt a lefelé

tartó durva versenyt nem volt képes sem szerkezetpolitikájával sem tartalmi szabályozásával megakadályozni a jelenlegi kormány.

A finanszírozásról már nagyon sokat beszéltünk. Milyen célt tűzött maga elé a Horn-kormány? Azt olvastuk a programjában, hogy az oktatási kiadások reálértékcsökkenését a kormányzati ciklus közepéig megállítja, majd a kormányzati ciklus második felében ezt a folyamatot megfordítja. Azt kell mondjuk, hogy ez a legfőbb célkitűzés nem sikerült. Az elmúlt tíz évben gyakorlatilag reálértékben folyamatos forráskivonás történt a közoktatás területén, és ez a folyamat radikálisan fölgyorsult az elmúlt két-három évben. Mindenki emlékszik a Bokros-csomagra. A pedagógusbérek alakulása is drámai fordulatot vett '95-96-ban. A pedagógusbérek grafikonja monoton csökkenést mutat. 1994 volt az egyetlen év, a közalkalmazotti illetményelőmeneteli rendszer hatálybalépésének éve, amikor reálértékben hét százalékos növekedést könyvelhettek el a pedagógusok. Ehhez képest a Horn-kormány ideje alatt drámai zuhanást jelez a görbe Így 1998-ra a legfontosabb oktatáspolitikai probléma a bér-probléma lett, és ez dominálni fogja a következő évek oktatásirányítását is, bárki is kezd el ezzel foglalkozni.

A finanszírozásban valóban fontos az a garancia, amit itt sokan emlegetnek, tehát hogy a két évvel ezelőtti folyó költség 80 %-a lett a normatívák alapja. Ez azonban nem érdemi garancia. Sajnálatos módon azt látjuk, hogy ez pusztán rögzíti a meglévő állapotokat, s megtartotta a 60-40 %-os különbséget. Tíz százalék fölötti inflációnál ez nem jelenti még a költségek szinten tartását sem, nem hogy egy stabil, kiszámítható előrelépést.

*Dobos Krisztina (MDF):* Összesen kilenc pontba foglaltam össze a kritikai megjegyzéseimet. A sorrend egyben rangsor is. Az első és, legfontosabb az, hogy a közoktatás pozíciója és helyzete nem javult az elmúlt időszakban. Tehát az a szerep, amit elvárnánk a közoktatástól, mondjuk egy európai integrációra törekvő országban, az a szerep nem javult, hanem tovább romlott.

A második az, hogy az állam, az iskolafenntartó és az iskola viszonya a '96-os törvénymódosítással nem, hogy javult volna, inkább tovább folytatódott az egymás ellen feszülés, bár a jogok és kötelezettségek meghatározásában történtek konkrét változások. Ennek legpregnansabb példája, hogy a NAT tízosztályos iskoláról beszél, miközben a tizennyolc éves tankötelezettséget kívánjuk bevezetni, és az iskolaszervezet pedig a törvény szerint a nyolc plusz valahányas. Ez olyan ellentmondás, amiben nem lehet, hogy helyi alkuk és helyi megoldások szerint épüljön fel a rendszer. Miután a szabályozási rendszer nem alakult ki, tehát nem tette egyértelművé a különböző szereplők feladatkörét és a jogait, a feszültség tovább fokozódott. Nincs válasz az oktatás expanziójára. Ez egy nagyon szép cél, és én magam is egyetérték vele, és a Magyar Demokrata Fórum is, de nem tisztázott, hogy hogyan is kell ezt elképzelni. Mi lesz annak a következménye, ha meghirdetjük, hogy a gyerekek 75 %-a vagy a 85 %-a érettségizik az ezredfordulóra, mert különböző számok vannak. Mit értünk az expanzió alatt, hogyan tudjuk garantálni az expanzió mellett a minőséget, mi történik azokkal a gyerekekkel, akik nagyon helyes, hogy bennmaradnak az iskolákban, de nem motiváltak arra, hogy továbbtanuljanak. Hogyan fogjuk őket tanítani, milyen új módszerekkel, milyen új lehetőségekkel. Ez csupán jelszó-szinten jelenik meg, de ennek a feltételrendszere nem biztosított.

Nagyon sokszor elhangzik az Európai Unió csatlakozás oktatási vonatkozása, de a követelményeknek nem csak hogy nem felelünk meg, hanem kifejezetten ellene dolgozunk. Csak egy nagyon egyszerű példát említek, a nyelvtanulás kérdését. Elvileg ugye minden gyerekeknek két nyelvet kellene tudnia. Ehhez képest, ha a NAT-nak megfelelő óraszámokat bevezetik, akkor gyakorlatilag egy nyelv megtanulása is igen kétségessé válik. Tehát úgy gondolom, hogy nem elég csak azt mondani, hogy megpróbáljuk megvizsgálni a szakmunkás bizonyítványok és az egyetemi diplomák egyenértékűségét. Itt sokminden mást is meg kellene vizsgálni az egyenértékűség kapcsán, és sok olyan kérdésre kellene választ adni, amit a Fehér Könyv felsorol. Az élethosszig tartó tanulásról pl. egyetlen egy szó sem esik, miközben mindannyian érezzük és tudjuk, hogy ez a közoktatás része. Új problémák jelentek meg a közoktatásban, amelyre nem gondoltunk, vagy legalábbis nem ilyen mértékben gondoltunk, amire választ kell adnia az iskolának, és erre nincs felkészítve. Ennek egy kirívó példája a kábítószer vagy a gyermekprostitúció, vagy a gyermekek eltüntetése, tehát olyan kérdések, amelyek az iskolára is hárítanak feladatokat, és erre fel kellene készülni.

Sajnos nem készült el a közoktatás fejlesztési stratégiája. Elkészült egy dokumentum, ami igen sok kívánnivalót hagy maga után. Azzal a kérdéssel sem szembesülünk, hogy csökken a gyermeklétszám, mert az, hogy eseti iskolabezárásokkal próbálunk erre reagálni anélkül, hogy valamilyen stratégiát alkalmaznánk, az elfogadhatatlan. Nagyon fontos lenne, hogy regionális vagy területi fejlesztési terv is készüljön. Tudom, hogy vannak megyei fejlesztési koncepciók, de mindannyian tudjuk, hogy azok mit tartalmaznak. Sokkal alaposabban végig kellene gondolni, hogy a településszerkezet és az iskolarendszer összefüggései hogyan fognak az elkövetkezendő időszakban megjelenni, mert ezek még rendkívül sok problémát jelenthetnek. A fejlesztési stratégiában úgy gondolom, hogy valamiféle rendszert kellene kialakítani ebben a három dologban: a tartalmi szabályozás kérdésében, az iskolaszervezet kérdésében, és abban, hogy hogyan tudják a tanulók a tizennyolc éves korig tartó tankötelezettséget – amellyel maximálisan egyetértek – teljesíteni. Amíg ez a három kérdés nincs megoldva, tehát nincs valamiféle egységes rendszerbe foglalva, addig valójában nincs megoldás, hanem tovább növekszik a feszültség vagy a problémák halmaza.

És végül, de nem utolsósorban a minőségi garancia egyik legfontosabb kérdése, hogy a pedagógus képzés, a pedagógus-továbbképzés, és a pedagógusok alkalmazása hogyan fog alakulni. Hadd utaljak egyetlenegy mondattal csak a felsőoktatásra: amíg a felsőoktatásban nem dőlt el az a kérdés, hogy milyen a pedagógusképzési rendszer, duális, vagy egységes, és amíg a pedagógus-továbbképzési rendszerben nem alakul ki valódi kínálat, addig ezek a nagy célok álmoknak tűnnek, de igazi megoldás nincsen. Úgy gondolom, hogy az lenne jó, hogyha egy olyan stratégia alakulna ki, amelyik legalább a legfontosabb kérdésekre választ tudna adni.

*Educatio*: Akkor most következik a szakszervezetek kritikája.

*Molnár Péter (PDSZ)*: Feltételezem, hogy szinte minden hozzászóló meg fogja erősíteni azt, hogy itt a bérek és az életkörülmények tekintetében egészen tragikus állapotok alakultak ki. A pedagógusok olyan egzisztenciális zuhanást kellett, hogy megéljenek ezen kormányzati szakasz alatt, ami nyilvánvalóan minősíti a kormányzatnak az ezzel kapcsolatos ígéreteit. Szeretném hangsúlyozni, hogy itt nemcsak az oktatásügy egészének a ráfordításaival kapcsolatban hangzottak el ígérek, hanem

bizony a pedagógusoknak megígérték, hogy rendezni fogják a béreket. Én is azt hiszem, hogy az életkörülmények romlása olyan tényező, amely – túl azon, hogy szociálisan válságos helyzetbe sodorta a pedagógus társadalmat – az egész átalakulási folyamat kerékkötője lehet. Egyetértek azzal, hogy a pedagógusok meghatározó szereplői annak a megrendítő erejű változásnak, amely a közoktatásban az elmúlt nyolc-tíz év során végbement, de pillanatnyilag ennek csak a nehézségeit érzékelik. Ezért a szakszervezetek, így a PDSZ is ebből az alapállásból értékeli a kormány teljesítményét.

Ha pénzről beszélünk, azt hiszem az a fő kérdés, hogy vontak-e ki kapacitásokat a közoktatásból. Az iskolafenntartók a jelenlegi szabályozás által kényszerítve valóban vontak ki forrásokat, és ezek nem fölösleges kapacitások voltak. Régóta folyik a vita arról, hogy ezeket az összegeket az oktatás minőségének a javítására kellene fordítani. A központi források nem tudják pótolni ezeket a hiányzó helyi pénzeket.

Nagyon fontos az is, hogy a jelenleg leírt szabályozás, amely az oktatás szereplőinek a viszonyát – fenntartók-szülők-diákok-pedagógusok viszonyát – próbálja szabályozni, olyan mértékben ellentmondásos, hogy kezdi elérni a működésképtelenség szintjét. Azt gondolom, hogy itt kodifikációs gyengeségről is szó van. Nem feltétlenül a politikai szándékok vágják tönkre ezeket a dolgokat, hanem egész egyszerűen a kodifikáció nem teszi lehetővé a jogok gyakorlását.

Csatlakoznom kell azokhoz, akik az iskolaszervezet ügyét, vagy ügyének rendezetlenségét firtatják. Vagy nem tudta meghozni a kormányzat azt a döntést, vagy nem akarta meghozni, amivel egyértelművé tenné az iskolaszervezet milyenségét. Az indirekt eszközök használatával kikényszerített szerkezeti változás valóban negatív tendenciát indított el. Utalnék arra, hogy az első vitáink ezzel kapcsolatban ott kezdődtek, hogy ha egyszer a törvény kimondja, hogy az általános iskola nyolc osztályos, akkor nem lehet hat évnél meghúzni egy finanszírozási határt. Lehet azaz érvelni, hogy ott van egy szakmai határ, de ténylegesen intézményi működést finanszírozunk, nem pedagógiai szakaszt. Tehát ha a nyolcosztályos iskola kimondatik a törvényben, akkor annak bizony finanszírozási szakaszként kellett volna megjelennie. Ami fontos és döntő, hogy az iskolaszervezet átalakulásának, átalakításának a szabályozásában a középszint nem tudott megfelelő szerepet vállalni. Tehát megmaradt az a dilemma, hogy a központi irányítás, meg az önkormányzati jelenlét közötti szint változatlanul úrként lebeg. Nem igazán váltak be azok az elképzelések, amelyek a megyei fejlesztési tervekben látták ennek a kérdésnek a megoldását. Ezt nyilván újra kell gondolni. Ez egy koncepcionális dilemma. Nem sikerült a középszintű irányítást megoldani.

Még néhány gondolatot a tartalmi kérdéstről. Azt hiszem, hogy a Nemzeti alaptanterv megléte a PDSZ számára is fontos cél volt. Legyen Nemzeti alaptanterv akkor is, hogyha hosszú, feszült viták nyomán születik meg. Olyan szabályozási elemként tekintettünk a NAT-ra, amit kiemelten fontosnak tartottunk. Itt nyilvánvalóan az a gond, hogy a NAT megléte önmagában mekkora érték. Ha ez a tartalmi szabályozás eszköze, akkor csak úgy tekinthetünk rá, hogy hogyan és milyen pedagógiai programok tudtak születni a Nemzeti alaptanterv alapján. Bizonyára súlyosnak tűnik a kritika, de úgy látjuk, hogy a jelenleg megszületett pedagógiai programok, nem tudják azt a modernizációs szerepet betölteni még az elit iskolákban sem, amik az elvárásokhoz ill. az elképzelésekhez igazodnának. Ezek a tények. Jelenleg ez van, és ha ezzel nem számolunk, akkor további hibák halmazát vagy sorozatát követhetjük

el. Voltak nagyon ügyes iskolák, de vannak hihetetlenül gyenge, illetve egész egyszerűen nem működő pedagógiai programok is. A probléma az, hogy a kikényszerített reformokban általában az összes elkövethető típus-hiba felfedezhető. Azaz nem stabilizálódott a rendszer, hanem rengeteg instabil vonása van. Pedig mindenki arra vár, hogy stabil, kiszámítható rendszer jöjjön létre. Ezt nem sikerült elérni, túl sok az instabil elem.

Eddig nem esett róla szó, vagy csak szórmentén, de azt gondolom, hogy nagyon súlyos konfliktusok generálódnak a szakképzésben. A szakképző intézmények helyzete egészen kritikusra fordult. Ennek az akut tünetei most, a napokban jelentkeznek. Az egész szakképzési koncepció komoly, részletekig menő újragondolására van szükség. Az a helyzet, ami most a szakképzésben kialakulóban van, az egész intézményrendszert veszélybe sodorja. Munkavállalói szempontból nagyon komoly feszültségek vannak. Ma már a szakképző gárda az elbocsátástól félve, egész egyszerűen nem képes a jelenlegi szabályozásban eligazodni. Lehetne még sorolni, de azt hiszem, körülbelül ebben foglalható össze a jelenlegi kormány teljesítménye.

*Szöllősi Istvánné (PSZ):* Azt gondolom, hogy '94 óta megismétlődött az ami '90-től '94-ig tartott. Nevezetesen, hogy elmaradt a megállapodás a magyar oktatásügyben néhány alapkérdésben. Én ezt azóta is váltig hajtogatom, és azt gondolom, hogy talán '98-ban az új kormány el fog jutni addig a fölismerésig, hogy a magyar oktatásügy egészével kapcsolatos elgondolásokat nem árt az érintettekkel megbeszélni. '94-ben ez elmaradt. A két párt írt egy-egy programot, kormányzásra kerültek, és a két programot valami olyan bizarr módon próbálták ötvözni, hogy ebből csak ez a mutáció születhetett, amiről most itt vitatkozunk. Én a fő problémát abban látom, hogy olyan alapkérdésekben nem történt nemhogy megegyezés, de még elbeszélgetés sem, hogy a magyar oktatásügy egészében, a közoktatásban és a felsőoktatásban az államháztartás különböző szegmenseinek mi a feladata. De nemcsak ebben kellett volna megállapodni, hanem abban is, hogy mit akarunk az iskolaszervezettel, mit akarunk a pedagógusok jogállásával, mit akarunk a bérrendszerrel, tehát az alapkérdésekben, és utána kellett volna törvényt írni. Beszéltünk itt arról, hogy született egy állítólag nagyon eredményes törvény. Hát én ezt másképp látom. És hogy a közoktatási törvény módosítása kevésbé lett eredményes, az éppen arra vezethető vissza, hogy egy csomó kérdésben nem volt konszenzushoz közeli állapot a szakmával, uram bocsá', még a pártok között sem. Néhányan vannak, akik azt hitték és vallották néhány évvel ezelőtt, hogy az oktatás pártok feletti ügy, de mára kiderült, hogy nem az. Én itt látom az egyik problémát, és az összes többi ebből következik.

A másik dolog, hogy a mai napig tisztázatlan az oktatás egészének, és ezen belül a közoktatásnak a GDP-ből való részesedése. Egy percig sem akarok azon vitatkozni, hogy ez csökkent vagy növekedett, mert biztos vagyok abban, hogy növekedett, csak itt azt a kis apróságot felejtjük el, hogy '90 és '94 között a GDP maga vagy 24 %kal csökkent. Tehát ha azóta nem is csökkent, akkor is minimum ott lenn dagonyázza a sarat, és abból bizony nem kapaszkodtunk ki. Még akkor is igaz ez, ha esetleg egy-másfél százalékot növekedett. Továbbá érdekes dolog lenne átszámítani az oktatási ráfordításokat mondjuk USA-dollárra, és akkor egészen megdöbbentő dolgokat tapasztalnánk. Akkor kiderülne, hogy milyen iszonyatos károkat okozott a gyereklétszám alapú finanszírozás. Ez nem a Horn-kormány sara, csak tény. A csökkenő gyereklétszámhoz kötődő gyermekalapú finanszírozás '90-re tehető.

Ugyancsak oda tehető, az összetett finanszírozás. Ne tegyünk úgy, mintha ez kétpólusú finanszírozás lenne. Senki nem tudja, mit finanszírozott, tehát ez egy „másikra vár” jellegű finanszírozás, amiben bizony megvan az önkormányzatok felelőssége is bőségesen. Négy év alatt nem vette a bátorságot ahhoz a tárca, hogy kimondja, hogy Magyarországon, mivel globális gazdálkodás folyik az önkormányzatok szintjén, ez azt jelenti, hogy bármit meg lehet csinálni: be lehet zárni az iskolákat, össze lehet vonni a tanulócsoportokat. A kormány nem tette meg, hogy ennek az összes szakmai következményét elemezze, sőt, egyenesen erre készítette az önkormányzatokat azzal, hogy iskolafenntartó társulásokot meg iskolabuszokat finanszírozott. De mérte-e valaki ennek a pedagógiai kárát? Vette-e a fáradságot, hogy miután ez bekövetkezett, megmérte ennek a következményeit, a szociális és egyéb következményekről nem is beszélve.

A következő ilyen kérdés a finanszírozás és a szakmaiság kapcsolata. Ennek a finanszírozási technikának az eredményeként alapvetően eltűnt a szakmaiság. Szóval nem azzal tűnt el – amit Dobos Krisztina említett, és a Pokorni képviselő úr is –, hogy a tankerületi oktatási központok megszűntek, hanem azzal a ténnyel tűnt el, hogy ma csak az önkormányzatok töredékében vannak oktatási szakértők. Ilyen körülmények között teljesen kiszolgáltatottá vált a szakma, ezt akárhány parlamenti interpelláció bizonyítja. Miután minduntalan az volt a válasz, hogy a tárcának nem sok köze van ahhoz, hogy mi történik, egyértelmű, hogy a szakmaiság finanszírozási kelepccébe került. Erre sincsen válasz, és nem hallottam róla, hogy ezzel bárki is foglalkozna, vagy bárkiben lenne igény ennek a megoldására.

Nem gondolom, hogy a helyi pedagógiai programok szakmai részét nekünk szakszervezeteknek kéne elemezni, de azt tényként kell elfogadni, hogy most, '98 elején úgy születnek az önkormányzati költségvetések, hogy senki, vagy csak nagyon kevesen érdeklődnek a megírt pedagógiai programok iránt. Én nem minősítem, hogy ki írt jó programot, meg ki nem írt jó programot, de tény, hogy ezeket a pedagógiai programokat nem létezőnek tekintik. Hiszen az önkormányzati költségvetéseket február végéig el kell készíteni, és bizony se idő, se energia, se akarat nem volt ahhoz, hogy mindenféle pedagógiai programot olvassanak ott, ahol az apparátusban nincsen pedagógiai szakértő. Nagyon kíváncsi vagyok, hogy akkor a törvényben rögzített, meg a Nemzeti alaptantervben rögzített tennivalókon túl a 3200 önkormányzattól melyik fog önként, pláne hosszútávon helyi programot finanszírozni. Hát ez az egyik legnagyobb sara az elmúlt négy évnek. Ilyen körülmények között határidőre megkövetelni a pedagógiai programokat, miközben közel-távol nincsen információ arról, hogy az önkormányzatok ehhez hogy állnak hozzá, és milyen pénzből fogják finanszírozni, ez egészen rettenetes.

Itt kell megemlítenem, hogy semmilyen elmozdulás, akárhány szakszervezeti jelzésre sem jött arra vonatkozóan, hogy kéremszépen a törvényeket, a hatályos törvényeket nem tartják be az intézményfenntartók. Ma Magyarországon sikk a törvényeket be nem tartani. Senki nem kéri rajtuk számon. Bármit meg lehet csinálni. Le lehet csökkenteni létszámokat, el lehet küldeni embereket, nem részletezem, mindenki tudja. A törvényeket nem tartják be. Ennek az egyik legklasszikusabb példája, hogy az oktatási tárca elgondolása ellenére mindenfajta feladat megfარagásából megspórolt pénz nem kerül vissza a közoktatás rendszerébe. Eltűnik a tökéletlen finanszírozás következményeként. Így aztán, nem is kell hozzá különösebb bizonyíték, hogy azt mondjuk, hogy csökkenő oktatási kiadásokra fordíthatunk



pénzt évről évre. A törvények be nem tartása mellett, vagy ezek következtében teljesen nyilvánvaló, hogy itt pár évvel az európai csatlakozás előtt nem lehetünk büszkék erre a dologra.

Pokorni urat azért egy dologban szeretném kiegészíteni, ha megengedi, vagy pontosabban, helyreigazítani. Ön mindig a Horn-kormányról beszélt, és az igaz, hogy ő a kormányfő, de a magyar közoktatás, és a magyar oktatás egésze, a fenntartói felügyeletet ellátó belügyminisztériumi tárcával együtt nem a szocialistáké. Ez így pontos. Ha valaki egyszer elolvassa ezt a beszélgetést, akkor ezt nem árt tudni.

*Csizmár Gábor (MSZP):* Én hat pontban foglaltam össze azt, amit személyes és kollektív kudarcként fogalmazhatunk meg. Tulajdonképpen az előzőkben mindegyikről volt szó, de úgy gondolom, hogy a másik felét is hozzá kell tenni. Az első, amit én az asztalnál ülők közös kudarcának érzek az, hogy nem sikerült stratégiai ágazattá emelni a közoktatást. Nem sikerült ennek a kormánynak se, és az előző kormánynak se. Elég régóta nem sikerül elfogadtatni a magyar politikai és gazdasági elittel azt a szemléletet, hogy ennek az országnak a jövője elsősorban a humán kapacitásokban van, és hogy az oktatásba történő beruházás minden bizonnyal hatékonyabb, mint egy elavult szerkezetű gazdaságba történő befektetés. Ezt a szemléletmódot nem tudtuk kiverekedni.

A másik, ami már kevésbé közös, de még mindig valamelyest közös a kudarc, úgy fogalmazható meg, hogy stratégiai kérdésekben, nem sikerült politikai-szakmai konszenzusokat létrehozni. Különösen ilyennek tartom az-iskolaszerkezet ügyét, amit a szakma is és a politika is tíz év óta a szőnyeg alá söpörgeti. Hol utat engedve különböző iskolák képviselőinek, különböző szakmai orientációknak, hol másképpen értelmezve ugyanolyan mondatokat és intézkedéseket, de végső soron ebben az ügyben nem sikerült szakmai-politikai konszenzust létrehozni. Ennek még azért neki kellene futni, teljesen függetlenül a következő kormány politikai összetételétől, és a kormánykoalíció vagy nem koalíció, ill. ellenzék közötti matematikai arányoktól. Úgy gondolom, hogy egy sor probléma megelőzhető lenne, ha a közoktatás stratégiai szakmai kérdéseiben megkísérelnék a parlamenti politikai pártok konszenzust létrehozni. Mert akkor legalább szűkülne az a terep, ahol rendre újrakezdődik a problémák eltérő értelmezése és természetesen, a politikai szándékoknak, igényeknek megfelelő megfogalmazása. Valóban hiányzik az iskolaserkezet ügyében a konszenzus, és úgy látom, hogy mind a tartalmi irányítás, mind a képzési szintek, mind a finanszírozás, mind a tényleges iskolaserkezet között feszül egy ellentmondás. Tisztázatlanságok vannak az illesztési pontoknál.

Harmadik kudarcként én a forráscsökkenést írtam föl. Itt egy kicsit pontosítanék: a számomra rendelkezésre álló adatok, információk alapján úgy tudom, hogy a GDP '90 és '96 között folyamatosan csökkent, '92 és '96 között viszont a GDP-ből való részesedés aránya csökkent. Ez tehát azt jelenti, hogy a kettős csökkenés eredményeként ebben az időszakban valóban elég jelentős forrás távozott a közoktatásból. A GDP-ből való részesedés arányának a csökkenése azonban megállt a '97-es esztendőben, de kétségtelen, hogy e kettős csökkenés eredményeként nagyon alacsony szinten. Azt gondolom, hogy emiatt érezzük valamennyien úgy, hogy nagyon rossz a közoktatás anyagi feltételrendszere. '94 után is és '97-ben is volt valamelyes mértékű pedagógus reáljövedelem-növekedés. A statisztikai adatok legalábbis ezt mutatják. Kétségtelen, hogy egy óriási csökkenés után ez a kiinduló állapothoz képest még mindig negatív pontot jelent a reáljövedelemben. Tehát én a magam

részéről a forráskivonás mellett, vagy ezen belül a pedagógus reál-jövedelem ilyen nagy arányú csökkenését is kudarcként élem meg. Tulajdonképpen az a kudarcként a jellegzetessége – és ebbe nyilvánvalóan nem lehet belenyugodni –, hogy nőtt a pedagógusok felé megfogalmazott szakmai követelményrendszer, elvárásrendszer, és eközben romlottak a munkafeltételeik, anyagi-egzisztenciális helyzetük. Ez azt is jelenti, hogy a társadalmi átlaghoz képest mind anyagi, mind szakmai értelemben sokkal nagyobb teher hárult a pedagógusokra.

A negyedik dolog, amit én kudarcként élek meg, az esélykülönbségek növekedése. Ez alatt a gyerekek tanulási esélyeinek különbözősége, az intézmények közötti esélyek különbsége, és a területi, a fenntartók közötti esélykülönbségek, tehát mind a három értendő. Valóban vitatható, hogy hogyan értékeljük: hogy ma a közoktatás leképezi, növeli, vagy csökkenti a társadalmi esély-különbségeket. Mert hogy nem az iskola termeli, ebben azt gondolom, hogy egyetértés lehet az asztalnál ülők között, de hogy hogyan értékeljük, hogy a közoktatás a már kialakult társadalmi polarizációt csak leképezi-e, növeli-e vagy csökkenti, abban már lehet eltérő a véleményünk. Az én benyomásom sokféle jelből adódóan az, hogy sajnálatos módon növeli. Tehát ezt a tendenciát mindenképpen szükséges megállítani. Millió egy olyan jel van, ami az iskolák átjárhatatlanságában, a családokra háruló iskoláztatási költségek növekedésében, és az ebből származó esélykülönbségek növekedésében tetten érhető. Én úgy gondolom, hogy meg kell állítani azokat a negatív – nem ebben a négy évben, hanem már korábban kialakult, de ebben a négy évben is zajló – folyamatokat, hogy a korai szelekció – és ebben Pokorni Zoltánnal egyetérték – ne legyen ilyen nagy mértékű, ne legyenek zsákutcák a közoktatási intézményrendszerben, és ne legyen ilyen mértékű a lemorzsolódás.

A következő, gyakorlatilag utolsó előtti, amit említenék, nem is kudarcként, talán inkább nem megoldott feladatnak tekinthető. Ez a közoktatás szakmai infrastruktúrájának, szolgáltatásrendszerének, információs rendszerének a kérdése. Nem alakult ki az fajta szakmai háttér-szolgáltatás, infrastruktúra, mérési, értékelési technológia és módszertani rendszer, a minőségbiztosítás kultúrája és eszköztársa, amit egy tartalmi modernizációhoz a kormányzat részéről segítségként mindenképpen hozzá kellene tennünk.

Az utolsó, amit Dobos Krisztinával egyetértve magam is problémának tartok, és némiképp személyes kudarcként is élem meg, hogy nem sikerült jelentős változást elérni a középiskola utáni képzés, a post-secondary képzés fejlesztésében. Azzal, hogy a felsőoktatásra bíztuk ezt az ügyet, nem oldottunk meg semmit. Ez egy rossz szabályozás volt. Meggyőződésemből akkor is ezt mondtam, de hajlottam a kompromisszumra. Utólag azt kell, hogy mondjam, hogy ez egy hibás döntés volt. Az egész post-secondary kérdést önállóan kellett volna kezelni, természetesen a felsőoktatás és a közoktatás kölcsönös érdekelttségét megteremtve, illetve a nem iskolarendszerű képzéssel foglalkozó szervezetek érdekelttségét is megteremtve. Hasonlóképpen ehhez, gondnak látom, hogy nem jutott elég energia a felnőttképzés fejlesztésére, és ebben a közoktatási szakképzési intézményrendszer érdekelttségének megteremtésére. Mert egyébként létezik egy piaci felnőttképzés, csak az ott megjelenő források nem jelennek meg a közoktatási és a szakképzési intézményekben, máshol csapódnak le, holott ez forrást jelenthetne az intézményhálózat számára, készítené jelenthetne a munkaerőpiac kívánalmaihoz való alkalmazkodásra, a szak-

mai struktúra-váltásra. Úgy gondolom, hogy ez a következő kormányzati ciklusban bármilyen színű kormány lesz, tennivalóként fogalmazható meg.

*Horn Gábor (SZDSZ):* Nehéz helyzetben érzem magam, mert egy csomó olyan állítás hangzott el eddig, amely nem állja meg a helyét, és amelyeknek a cáfolata nagyon hosszú időbe telne. Meg vagyok győződve arról, hogy nyolc-tíz év múlva, és pláne húsz év múlva azt fogják mondani, hogy a '94-'98-as időszak egy olyan jelentős és korszakos előrelépés volt a magyar közoktatásban, ami példa nélküli. Biztos vagyok abban, hogy ebben az időszakban a magyar közoktatás óriási lépést tett egy nyitottabb, demokratikusabb, gyerekközpontúbb iskolarendszer felé. Vagyis pontosan az ellenkezőjét gondolom annak, ami itt eddig elhangzott. Felvethetném azt is, hogy miért kell egy szakszervezetnek megítélni a pedagógiai programok minőségét, holott még el sem kezdtek működni, sőt még el sem fogadták őket. Felmerülhetne az is, hogy lehetne a NAT bevezetésének az eredményeit értékelni, amikor még csak 98 őszén kerül bevezetésre, de hagyjuk.

Ami én problémának látok az elmúlt négy évben, az egyrészt az idődimenzió. Tényleg jogosak azok a felvetések, amelyek azt mondják, hogy kevés idő volt bizonyos folyamatok végigvitelére. Én is úgy látom, hogy a minisztérium, a helyi önkormányzatok, és a pedagógusok bizonyos kérdésekben késésben voltak. Ennek vannak politikai okai is, hiszen egy '95-ben elfogadott alapidokumentumról évekig azt hitték a pedagógusok, hogy nem kell megcsinálni, és kétségtelen, hogy ezt elsősorban az ellenzéki pártok és a szakszervezetek sugallták. Egyetértek Szöllösi Istvánnal abban, hogy a törvények be nem tartása Magyarországon tényleg súlyos hiányosság, és éppen ezért húzódtak el a közoktatásban is olyan folyamatok, amikre jobban föl lehetett volna készülni.

Miközben én azok közé tartozom, akik a legkevésbé sem szeretik megkérdőjelezni az önkormányzati iskolafenntartást, én is úgy látom, hogy helyenként tényleg hiányzik a szakértelem. Kétségtelen, hogy a szakértelem minden kistélepülés szintjén nem is teremthető meg, valamilyen közös kistérségi megoldást kell kitalálni, mondjuk bizonyos gyerekszám alapján. Erre valóban nem volt megfelelő eszközünk. Az 1998-2002-es időszakra viszont már föl szeretnénk vállalni, hogy kistérségenként legyen legalább egy oktatásügyi irányítási szakember. Azzal viszont nehezen tudok mit kezdeni, ha valaki azt mondja, hogy a megyei közoktatási koncepciók nem működnek, mert hogy csak most készültek el, és így nehéz megítélni, hogy működnek vagy nem.

Természetesen én is problémának látom a pedagógusbérek ügyét. Nem egyszerűen azért, mert a pedagógusok keveset keresnek, hiszen ebben az országban nagyon sokan keresnek nagyon keveset. Az a helyzet, hogy itt egy gazdasági válság kezelése közepette ezernyi olyan társadalmi csoport van, amelyik legalább olyan rossz helyzetben van, mint a pedagógusok. A probléma az, hogy ha van egy reform, és nincs mellé odarendelve az anyagi érdekeltség, az megkérdőjelezi a reform sikerét. Tehát ezt látom igazán bajnak, és ezért gondolom azt, hogy azok a törekvéseink, amelyeket három éve próbálunk megvalósítani a művelődési tárcával, mindig kudarcot vallanak a gazdasági környezet adottságai miatt. Ezt én is komoly problémának látom. Némi pozitívum a dologban, hogy most talán sikerül bevezetni a minőségi bérpótlékot, amit egyébként már régen szeretnénk.

A sok negatívummal szemben ugyanakkor azt gondolom, hogy az utóbbi években fantasztikus szellemi energiák szabadultak föl a magyar közoktatásban. Tehát bármennyire nehéz helyzet volt, a pedagógusok az elmúlt két évben fantasztikus eredményeket hoztak létre. Megindult az összerendezése a '85-től elkezdődött innovációknak, végre volt forrás erre a célra, és az eredmények ma már elérhetőek és hozzáférhetőek. A hozzáférésnek még hiányzik az az eleme, hogy ne csak elolvasni tudja az ember, hanem megnézni és megtanulni is. Tehát hiába vannak ma már töménytelen mennyiségben fantasztikusan jó pedagógiai műhelyek, ezeknek az eredményei még nem mindenki számára elérhetőek. Ennek az egyik oka valószínűleg a felsőoktatás és a pedagógusképzés elmaradt reformja.

Problematikusnak látom a nyelvi képzés ügyét is. Nem annyira a NAT oldaláról, hanem inkább szakmai szempontból. Nem voltunk elég eredményesek a színvonalas nyelvtanári képzés megteremtésében. Talán ilyen szempontból is célszerű lenne a települési társulások nagyobb mértékű támogatása. Egyszerűen be kell látni, hogy nem lehet egy kis általános iskolába harminc gyereknek odavinni az informatikustól kezdve a nyelvtanárig mindenkit. Ez nem működik. Lehet, hogy erre olyan megoldás kell, ahol a tanár mozog. Nem kell feltétlenül iskolákat összevonni, de lehet közös iskolai feladatokban gondolkodni elsősorban kistérségi szinteken. Ez ma még nincs benne az önkormányzatok gondolkodásában. Ehhez volt impulzus a társulások pénzügyi támogatása. Ezt pozitív és előremutató dolognak gondolom, és itt komoly tartalékok vannak még a magyar közoktatásnak. Hiszen amikor azokat a felméréseket látjuk, hogy a kistélepülések diákjai le vannak maradva, nem csak pénzkérdésről van szó, hanem főként szakmai kérdésről. Ha nem tudom biztosítani helyben a szakmai feltételeket, akkor más típusú megoldásokat kell keresni, mint ahogy ezt a világ más részein is teszik.

Fontos az is, hogy a taneszközjegyzék még mindig nem készült el, miközben ez egy nagyon fontos szakmai dokumentum. Ezt én problematikusnak tartom, mint ahogy azt is, hogy az iskolák nagyon rossz tárgyi feltételek között működnek. Tehát a következő ciklusban mindenképpen állami forrásokat kell majd arra fordítani, hogy javuljanak a tárgyi feltételek, mert itt nagyon jelentős a lemaradás. Egyébiránt a közoktatási törvénymódosításnak nagyon lényeges pozitívuma volt, hogy megfogalmazta végre a szakmai minimumokat. Megmondja, hogy mikor kötelező a csoportbontás, megmondja, hogy mit jelent az, hogy iskola. Hogy ezt betartják-e, az valóban probléma. A pedagógiai program minősítése helyett többek között az lehetne a szakszervezetek feladata, hogy kísérik figyelemmel a jogérvényesítést, hogy megvalósulnak-e a törvényben előírt dolgok iskolai és helyi szinten. Mert ha nem, akkor ezeket ki lehet kényszeríteni, ha kell, bírói úton, ha kell, a közigazgatási hivatalokon keresztül.

Elhangzott itt az is, hogy nincsen stratégia. Szerintem van stratégia, csak ezzel nem ért mindenki egyet. A stratégián lehet vitatkozni, de az, hogy nincs, az egyszerűen nem felel meg a valóságnak. Szerintem a '94-es kormányprogram egyértelmű stratégiát követett, tehát megmondta, hogy mit kell csinálni. Ezt a kormányprogramot a két koalíciós partner fölötti ügy vállalta, és meg is csinálta. Én illúzióknak tartom, hogy az oktatás pártok fölötti ügy lehet. Szerintem az oktatás ügye nem pártok fölötti ügy, ez egy pártpolitikai kérdés. Tapasztaltuk, hogy egy jobboldali kormánykoalíció egészen más oktatáspolitikát csinált, mint amelyet egy liberális-baloldali kormánykoalíció. Láttuk az előző négy évet, és látjuk ezt a négy évet is. Ez minőségi-

leg más. Lehet azt mondani, hogy az jobb volt, de hogy másmilyen, az biztos. Ezért én illúzióknak tartok minden pártok fölötti vagy pártok közötti megállapodást. Nagyon általános dolgokban meg lehet állapodni, de ezekben most is meg vagyunk állapodva. Ugyanakkor igen lényeges különbségek vannak egyes pártok oktatáspolitikái között, és ez nagyon fontos kérdés.

Ellentétben Dobos Krisztinával, az EU-jelentésből én azt olvasom ki, hogy a magyar társadalomnak az egyik legpozitívabban értékelt területe éppen a közoktatás. A nemzetközi visszajelzések mindenütt arról szólnak, hogy az a reform, ami az elmúlt négy évben Magyarországon történt példaértékű, sehol a kelet-európai régióban ilyen következetes reform nem valósult meg.

*Educatio*: Miután mindenki értékelte az előző ciklust, most azt kérdezném, hogy ki mit szeretne megvalósítani az oktatásban a következő ciklusban?

*Horn Gábor (SZDSZ)*: A következő időszakban egyrészt folytatni kell azokat a folyamatokat, amelyeket elkezdtünk. Tehát elkerülhetetlennek tartom a középiskolai expanzió következetes folytatását, elkerülhetetlennek tartom a tartalmi modernizáció körülbelül 2000-ben történő kontrollálását. 2002-ig be szeretnénk fejezni, ha erre módunk lesz az informatikai fejlesztést, a Sulinet programot, amelybe akkorra az összes általános iskola bekapcsolódna, tehát létrejönne egy országos iskolai hálózat. Nagyon lényegesnek tartom az idegen nyelv oktatás fejlesztését nemcsak a tanulók, hanem a tanárok számára is, mert az európai csatlakozás szempontjából alapkérdés, hogy tudnak-e a pedagógusok idegen nyelvet. Ez a tanárképzésben tulajdonképpen már megoldott, hiszen nem lehet diplomát szerezni nyelvvizsga nélkül, de a középkorú tanárok számára még teljesen megoldatlan, hiszen nem beszélnek a pedagógusok idegen nyelvet, és ez óriási hátrány. Ugyancsak döntő jelentőségű a pedagógus-továbbképzés ügyének folytatása. Itt most kezdődik az akkreditációs folyamat, és azt gondolom, hogy körülbelül 2002-ig fejeződik be. Tehát reálisan a következő ciklus végére tudok elképzelni egy működőképes, mindenki számára megfelelő tanár-továbbképzési rendszert.

Azt gondolom, hogy finanszírozás-ügyben a jelenlegi keretek között maradva, tehát nem változtatva a finanszírozás alapkoncepcióján, meg kell oldani, hogy növekedni tudjanak a források a közoktatásban. Szeretném jelezni, hogy egyébként összességében tényleg nem rózsás a helyzet, azonban az tény, hogy '94-hez képest 50 %-ról majdnem 70 %-ra nőtt az állami részesedés a közoktatás finanszírozásában, és ez egyértelműen a települési esélyegyenlőtlenségekkel szemben ható tényező. Ezt kéne 80-85 %-ra fölvinni a következő ciklus végéig, tehát hogy a legrosszabb helyzetű településen is legyen egy ekkora állami részvétel.

Fontosnak tartom azt is, hogy a közoktatás tárgyi feltételeinek javítására állami források, célpénzek álljanak rendelkezésre, amelyeket megpályázhatnak a hátrányos helyzetű települések. Ez a következő időszak nagyon fontos feladata. Már beszéltünk a pedagógusok anyagi helyzetének javításáról. Én az önálló pedagógus bértáblát látom megoldásnak. Soha nem vetettük föl egyébként, hogy a pedagógus, ne legyen közalkalmazott, azt képviseltük, hogy a pedagógusoknak önálló bértáblára van szükségük, ami a közalkalmazotthoz képest szakmai bértáblát jelent, tehát olyat, amelybe be lehet építeni egy más típusú előmeneteli rendszert, a és a minőségi bérpótlékot. Elmondtuk már sok helyen, hogy szeretnénk megvalósítani, hogy 2002-ig a pedagógus bérek elérjék az egy főre jutó GDP szintje, ez most olyan 0,67 %-os szinten van. Tehát itt egy konkrét korrekciós pontot tűztünk ki.

Beszéltem már a helyi szintű oktatásirányítás kérdéséről, itt is nagyon határozott minőségi javulást szeretnénk elérni. A minőségbiztosítás területén a következő kormányra nagyon lényeges kihívás vár. Egyrészt ki kell alakítani az iskolákban a belső minősítési rendszert, másrészt pedig olyan elemeket kell beépíteni a rendszerbe, amelyek rendszeres monitor vizsgálatot tesznek lehetővé országos szinten. Ez egyébként kiválthatná a felvételit is.

Nagyon keveset beszéltünk eddig a szakképzésről. Én a kudarcok között említeném, hogy '94-ben azt vállaltuk, hogy a szakképzési intézményrendszer jelentős szerepet kap az aktív munkaerőpiaci eszközök felhasználásában, a felnőttképzésben és a továbbképzésekben. Ezt sajnos nem sikerült elérni, és ez elég súlyos problémákkal járt. Én egyébként korántsem látom olyan rossznak a szakképzés jelenlegi helyzetét, mint ahogy itt hallottunk. Bizonyos értelemben a szakképzés ma sokkal jobb helyzetben van, mint a közoktatás más területei. Van benne egy abszolút modern, működőképes rendszer, a világbanki program, ami lényegében a középiskolák nagyobbik hányadában már bizonyította a működőképességét. Ennek a továbbfejlesztése és terjesztése az aktuális feladat.

Fontosnak tartom, hogy az a demokrácia-program, ami a törvénnyel elkezdődött, és ami a diákjogi hálózat kialakításával folytatódott, érje el a pedagógusokat is. Nagyon lényeges elemnek tartom, hogy a tanári szakma is készüljön fel egy más típusú gondolkodásmódra, hogy a gyerekekkel másfajta viszonyt alakíthasson ki gyerekközpontúbb iskolák működtetése érdekében. Ebbe a kormányzatnak nincsen közvetlen beavatkozási lehetősége. Itt olyan szerepe lehet, hogy továbbképzési programokkal, kínálja meg őket, de ezt én meghatározó dolognak gondolom.

Az esélyegyenlőség kérdésében miközben fenntartom, hogy ennek érdekében soha olyan sokminden nem történt, mint éppen az elmúlt négy évben, belátom, hogy még nagyon komoly kihívások vannak, amelyeknek meg kell felelni. Beszéltünk már a kollégiumi hálózat további fejlesztéséről, ami döntő elem a középfok expanziójának érdekében. A szegénység iskolai szintű kezelésére tulajdonképpen jelenleg rendelkezésre áll – nem túl szerencsés megoldásként – a cigány felzárkóztatási normatíva. Azt gondolom, hogy ebből a hátrányos helyzetűek felzárkóztatására kell normatívát csinálni. Meg kell mondani, hogy milyen az az anyagi helyzet, ami után ez jár, és oda kell adni, a gyerekeknek függetlenül az etnikai származástól, tehát erre állami forrást kell biztosítani. Nagyjából ezek lennének a legfontosabb célkitűzéseink.

*Pokorni Zoltán (FIDESZ):* Kezdem a szakképzéssel, mert ez a terület mindig kimarad. A szakképzésben az Országos Képzési Jegyzék áttekintése és módosítása szükséges. Túl sok és elaprózódott rész-szakmák adják ma a képzési jegyzéket. A pusztán betanítást igénylő szakmák helyett valódi, tehát hosszú távon, több foglalkozáshoz alkalmazkodó szakma oktatására kell törekedni. Ez azt jelenti, hogy a mai 900 szakma helyett ennek fele, harmada az, ami reális. Strukturálni kell az OKJ-t. Egyes esetekben a szakmák túlzott alapkövetelményeket szabnak meg. Jó példa erre, hogy a sírkőfaragó ma érettségéhez kötött szakma. Persze fontos, hogy az „itt nyugszik”-ot ne „k”-val írja valaki meg egy „t”-vel, de ha belegondolunk, azért az érettségi ehhez nem feltétlenül szükséges. Ez jól jelzi, hogy inkább a szakmai lobbik, és a szakoktató lobbik töltötték föl az OKJ-t, tehát nem a működő piachoz, nem a gyerekek jövőjét szem előtt tartva alakult ki, hanem sokkal inkább az oktatók mai helyzetéhez alkalmazkodva. A világbanki iskolák persze ígéretesek, csak éppen az nem látszik, hogy pontosan milyen szakmát is fognak oktatni, és miből fogják

ezt finanszírozni. Ez lehet egy nagyon jó elképzelés, de még nincs befejezve, ezért én kevésbé vagyok optimista.

Az oktatásfinanszírozásban a FIDESZ a tanulólétszám alapú finanszírozás megtartása mellett van. Módosítani kell azonban azokat a garanciákat, amelyeket ma a törvény tartalmaz. A folyó évben felmerülő tényleges költségek 80 %-át kell garantálni a települési önkormányzatok számára. Ne legyen több, mint 20 % a saját forrás. A központi forrásból származó összegeket növelni kell, ha egyszer látjuk, hogy az a gond, hogy széthúz, és minőségében differenciálttá válik az iskola-rendszer. Vannak olyan képzési és nevelési feladatok, amelyeket az önkormányzati törvény blokkfinanszírozásának elvét föladvá, kötött normatívaként kell eljuttatni az iskolákhoz. Ilyenek ma is léteznek: a nemzetiségi normatíva, a könyvtári normatíva. Azonban úgy látjuk, hogy a nevelési feladatok olyan mértékben szorultak vissza az elmúlt években az iskolák életében, hogy jószerivel csak egy képzés-központú, ismeretközpontú pedagógia jelenik meg az intézményekben. Ezért ezeket a tanórán kívüli nevelést finanszírozó normatívákat, napközi, kollégium, gyerekek közösségét segítő pedagógus, sportkör, és így tovább, kötött normatívaként kell biztosítani. Erre a következő három-négy évben mindenképpen szükség van válságkezelési céllal.

Említettem a nevelési feladatok visszaszorulását, ez a Nemzeti alaptanterv ilyen irányú felülvizsgálatát is megköveteli. Ezeknek a céloknak a megfogalmazása nagyon nehéz, és alkalmanként ideológiai vitákra is alkalmat ad, de azt gondolom, hogy ezzel együtt elengedhetetlen a nem egyházi fenntartású, tehát önkormányzati iskolákban oktatott „erkölcsstan” végiggondolása.

A pedagógusbér ugrásszerű növelésére – bár indokolt lenne – nem látunk lehetőséget, de a tendencia megfordítására igen. Tehát a következő kormányzati ciklusban, évente nyolc-tíz százalékos reálbér-növekedést kell elérni. Ez az, ami ma vállalhatónak tűnik. Ha ez a perspektívát nyújtó bérnövekedés elindul, csak akkor fejtheti ki a hatását a sokat emlegetett minőségi bérezés, mert ennek hiányában több kárt okozunk vele, mint hasznot.

A pedagógus-továbbképzésben a sokat emlegetett pedagógus szakvizsga, véleményünk szerint, nem lehet kötelező, nem lehet az alkalmazás feltétele. A szakvizsga tartalmát posztgraduális képzéssé, doktori, vagy annak megfelelő szintű képzéssé kell emelni. Ugyanakkor a szakvizsga letétele az önálló pedagógus bértáblában igen jelentős jövedelem emelkedéssel kell, hogy járjon. Kötelezővé tehető azonban a pedagógus-továbbképzésben való részvétel. Ennek valóban egy jóval szabadabb, széles kínálati palettáról választható, tartalmában nem központilag szabályozott, szolgáltató jellegű továbbképzésnek kell lennie. S ez már lehet alkalmazási feltétel.

A minőségbiztosítás és értékelés rendszere hiányzik. Ez az, amire – mint említettem – a tankerületi oktatási központok kísérlete irányult, és ez volt az, amit nem voltak képesek megoldani a pedagógiai intézetek az elmúlt években. Négy szint kiépítése szükséges: az intézmények önértékelése, amihez központi forrás segítségével modelleket, mintákat kell biztosítani. A feladat az, hogy előírjuk, minden iskolának legyen valamilyen értékelési rendszere, amit maga választ. A második az önkormányzati fenntartói szint, ahol az intézményvezetőkkel közösen kell kialakítani az önkormányzati szintű értékelés rendjét. A harmadik szint: dekoncentrált szervezetek létrehozása megyénként, ami a gyakorlatban értékelési- és vizsgaközpontok fölállítását jelenti. A negyedik pedig egy olyasfajta országos monitor, amely egy-egy

nevelési problémával, vagy képzési problémával is foglalkozhat, de gyakorlatilag két évente megismételt központi finanszírozott monitor-vizsgálatot jelent.

A tizenhét éves korig tartó tankötelezettség törvényi előírása több ponton szükségessé teszi a NAT módosítását, és szükségessé teszi a kerettantervek megalkotását is. A Nemzeti alaptanterv tizenkét évfolyamra való bővítésére van szükség és az érettségivel záródó képzési típusoknak ill. az iskolatípusoknak megfelelően, három különböző képzési célú kerettanterv kidolgozására. Ezekről a kerettantervektől reméljük azt, hogy konszolidálható az a verseny, ami a felfelé terjeszkedő gimnáziumok, és a gyereklétszám miatt kiszolgáltatott helyzetben lévő általános iskolák között zajlik. Azaz: korlátok közé szeretnénk szorítani a gimnáziumi pedagógia korai életkorra történő exportját. Ne tehesse meg egy hat- vagy nyolcosztályos gimnázium, hogy tíz-tizenkét éves gyerekekre önti a gimnáziumi pedagógiát.

A másik, ezzel összefüggő probléma a marginalizálódó társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek gondja. A 18 éves korig tartó tankötelezettség esetében ezek a gondok intézményi kezelést kívánnak. Ma a gyerekek 15-20 %-a értékesíthető végzettség nélkül kerül ki az iskolákból. A probléma megoldásának három szintje van: iskolaelőkészítés speciálisan ezeknek a társadalmi csoportoknak, és humanizált elemi képzés, nem pedig verseny jellegű, ismeretcentrikus pedagógia. De mindenképpen megjelenik a középfoknál egy nagy tömegű, jelentős hátrányokkal rendelkező gyerekcsoport, akiknek a problémáira az integrált képzés kínálkozik, mint megoldás. Ehhez azonban jóval alacsonyabb osztálylétszámok, egyéni képzési programok, kiemelkedően magas pedagógus bérek kellenek. Ez csak nagyon kevés helyen biztosítható, ezért szükséges egy plusz év, egy megerősítő, szocializáló év finanszírozása is, elkerülendő, hogy ezek az iskolák gettóvá, a „hülyék iskolájává” váljanak, tehát hogy elmélyítsük a hátrányokat. Föl kell készülni arra, hogy az önkormányzatok, ezeknek a gyerekeknek egy új iskolatípust hoznak létre. Ez valóban járhat olyan hatással, hogy elmélyítik a hátrányokat. Mégis azt gondolom, hogy ennek az enyhítésére, és nem ennek az iskolatípusnak a szétverésére kell törekedni, lásd a speciális szakiskolák '92 és '96 közötti történetét.

A Nemzeti alaptanterv módosításának a kérdése: a műveltségterület és a tantárgyak ügye. Az ezredforduló után át kell tekinteni, hogy hol találták meg a helyüket a hagyományos tantárgyi struktúrában az új műveltségi elemek, és vissza kell térni a tartalmi irányítás keretében a tantárgyi struktúrához. Elfogadható, hogy van egy integrációs időszak a magyar közoktatásban, amikor beépülnek a tantárgystruktúrába az új, modern, eddig a közoktatásban nem létező műveltségelemek, de hosszútávon veszélyes, ha a tantárgyi struktúrát föllazítjuk a műveltségterülettel, mert a műveltségterületeken alapuló tartalmi szabályozás szétzilálja az iskolák mindennapi életét.

A fő feladat az, hogy ne négyéves programokat alkossunk. Meg kell változtatni ezt az oktatáspolitikai libikókát, hiszen ez a legnagyobb, a leglassabban mozdítható ágazat, és nyilván sokan úgy gondoljuk, hogy a legfontosabb ágazat is. Ezért itt egyensúlyi politikára van szükség, ami a pártok közötti egyensúly vagy politikai megállapodás kialakítását jelenti, illetve jelenti az oktatásban érintett szintek közötti egyensúlyok kialakítását is. Nem újraállamosításra van szükség minisztériumi központtal, de nem is az intézményi szintű, a totális szétaprózottság állapotára, hanem ilyen értelemben is egyensúlyi politikára, ami azt jelenti, hogy az intézményi szinttel és az önkormányzati szinttel szemben, egy minőségbiztosítással, értékelés-



sel foglalkozó szakmai ellensúlyt kell teremteni. A következő négy-nyolc évben főljebb kell hozni az oktatáspolitikai döntések súlypontját az intézményi és önkormányzati szintről megyei szintre. Ez egy olyan oktatáspolitikai cél, ami nem a Nemzeti alaptanterv totális szétverését, hanem kiegészítését, és az egyensúlyok, ill. ellensúlyok létrehozását szolgálja. Bizom abban, hogy ez ügyben létrehozható a teljes konszenzus, és egy megállapodásos politika a legfontosabb szereplőkkel.

*Csizmár Gábor (MSZP):* A következő négy esztendőben a szocialista párt két fő célt fogalmazott meg a tennivalók számbavételekor. Az első, az esélykülönbségek-ből adódó hátrányok csökkentése, a másik pedig a szakképzési rendszernek a gazdasághoz való szorosabb illesztése. Ehhez kapcsolódóan a szlogenként ismert, egy életen át való tanulás feltételrendszerének biztosítása. E két cél tennivalók sorát határozza meg. Ehhez társul még kettő, ami a feltételrendszerre vonatkozik, mert ezek a törekvések nyilván vágyálmok maradnak, hogyha nem biztosítunk bizonyos garanciákat. Az egyik a közoktatásban a megkezdett modernizációs folyamatok továbbvitele, két jelentős különbséggel: az egyik, hogy az irányításnak képesnek kell lennie a gyakorlat által felvetett, feltárt, kihordott problémák lényegesen gyorsabb lereagálására. A központi irányításnak elsősorban a feltételek megteremtésével, a szakmai segítségnyújtás megszervezésével kell a jövőben foglalkoznia. A másik ilyen feltétel, pedagógusok anyagi helyzetének érzékelhető változtatása.

Ami az esélyegyenlőség, vagy az esélyek közelítése érdekében megfogalmazott tennivalókat illeti: tizenhárom olyan pont van, amiről úgy gondoljuk, hogy hitelt ad ennek a törekvésnek. Néhányat említenék ebből. Az első ilyen az, hogy az oktatás folyamatát tizenkét évfolyamra kell megtervezni. A tizenkét éves iskolázás egészét átfogó folyamattervek, pedagógiai programok, iskolaszervezési megoldások kidolgozását, beüzemelését, mi kulcskérdésnek tartjuk pontosan azért, hogy megszűnjön a pályaválasztásnak, a korai kiválasztódásnak az a fajta lefelé szorítása, ami spontán módon alakult ki. Ide tartozik az átjárhatóság biztosítása. A NAT kezdő szakasz utáni kétévenkénti illeszkedési pontjait fontosnak tartjuk értékelési, minősítési eljárásokkal megerősíteni, illetve olyan tanügyigazgatási, finanszírozási modellekkel kívánjuk az átjárhatóságot segíteni, ami iskolaváltáskor lehetővé teszi a viszonylag gyors alkalmazkodást az új intézményhez. Szintén az esélyek közelítése érdekében azt gondoljuk, hogy a kezdő első hat évfolyamos szakaszt a prioritások tekintetében legelőre kell helyezni, mert az alapkészségek kialakulásának időszakában indul meg az esélyek szétartása. Ebben a szakaszban lehet biztosítani a felnövekvő generációk számára mindazoknak az alapkészségeknek, rutinoknak, tanulási technikáknak az elsajátítását, amivel lehetőséggé válik a további iskolázás. Úgy gondoljuk, hogy ezzel nagyon sokat lehet tenni az esélyek közelítése érdekében. Ezzel párhuzamosan fontosnak tartjuk a középfokú képzési kínálat bővítését is. Vagyis a mi törekvésünk nem mond ellent a középfok expanziójának, pusztán azt jelenti, hogy mind a finanszírozásban, mind a pedagógus bérezésben az alapozó szakaszt szeretnénk megerősíteni.

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a fejlesztési források, és egyáltalán a források elosztásában, az érdekeltségi mechanizmusokban az intézmények ösztönözve legyenek a differenciált pedagógia kultúrájának, módszertanának alkalmazására, a differenciált tanulás-szervezési metodika alkalmazására. Ez kicsit rímel arra, amit Pokorni Zoltán más megközelítésben említett, hogy az intézményrendszeren belül kell tudni kezelni a lecsúszásokat, lemorzsolódásokat. Erre csak egy olyan iskola

képes, amely belül differenciáltan alkalmazkodik a gyerekekhez, vagyis fordítva ülünk a lóra: nem a gyerekeknek kell az iskolai szolgáltatásokhoz alkalmazkodnia, hanem az iskolának kell a gyermekösszetételhez, adottságrendszerhez alkalmazkodnia a maga pedagógiai kultúrájával, eszközrendszerével.

Ezek természetesen csak vágyálmok, ha nem jelennek meg a pedagógusok bérezésében, óraszámokkal való variálásban, finanszírozásban. Mi is fontosnak tartjuk a kollégiumi intézményhálózat továbbfejlesztését. Három elemét ennek különösen: egyfelől a férőhelyek számának növelését, másfelől a kollégiumi fenntartók érdekeltségének a rendezését – merthogy ma igazából nem érdekeltek –, harmadrészt pedig az egész kollégiumi szakmai tevékenység fejlesztését, bizonyos értelemben a szakkollégiumok kialakulását, egyáltalán, a kollégiumi pedagógiai kultúra fejlesztését.

Valóban nagy probléma a leszakadók, lemorzsolódók helyzetének kezelése. Mi nem tartjuk lehetetlennek a „második esély” iskoláinak kialakulását a rendszerben, de abban Pokorni Zoltánnak teljesen igaza van, hogy ez abból a szempontból veszélyes, hogy ha a korai szegregáció mechanizmusai működnek, akkor ez nem „második esély” felé, hanem az „elfekvő” típusú megoldások felé vezet. Úgy gondoljuk, hogy jogilag tisztázni, és szakmailag segíteni, a finanszírozásban pedig elismerni kell az iskola szocializációs szerepkörét. Ennek minden elemében, tehát a gyermek- és ifjúságvédelemben, az egészségés életmód és a tömegsport vonatkozásában, erősíteni kell az iskolai egészségvédelem, mentálhigiéné szerepkörét, a bűnmegelőzésben kialakult szerepkörét. Ezeket egyelőre csak tudomásul vesszük, mint funkciókat. De ezeket jogilag tisztázni kell, a finanszírozásban el kell ismerni, és szakmai segítséget kell a megoldáshoz nyújtani.

Úgy gondoljuk, hogy az esélyegyenlőséget jelentősen segíthetné az iskolai könyvtárfejlesztésnek az a módja, hogy az iskolai könyvtárak helyi könyv-információ-médiatárként üzemeljenek, lehetővé téve azon információ-hordozókhoz való hozzáférést, ami egyébként a családok vagyoni helyzetén múlik. Nem tartjuk lehetetlennek a kistérségi taneszköz-társulások létrehozását. Egyébként a kistérségi szakmai együttműködések megerősítése a mi céljainkkal is szinkronban van.

Még a felnőttképzést szeretném megemlíteni az esélyegyenlőség megteremtése érdekében. Ahhoz, hogy kialakuljon egy meglehetősen kiterjedt felnőttképzési rendszer, azt el kell ismerni munkaügyi szabályokkal, adószabályokkal, ösztönözni kell a szociális ellátó, munkanélküli ellátó rendszerekben, és nem tartjuk kizártnak egy mindenki számára hozzáférhető tandíj-hitel intézménynek a kialakulását sem. Az informatikai oktatás és a nyelvoktatás szerintünk is szakmai fejlesztést igényelne. A nyelvoktatás jelentős szakmai reformra szorul az eredményesség érdekében. Az informatika tekintetében én azt gondolom, hogy a Sulinet program mellett, tömegessé kellene tenni egy informatikai alapképzést. Ez ma még nem jelenik meg a közoktatásban.

Természetesen, mi is szükségesnek tartjuk a NAT felülvizsgálatát amellet, hogy erre 1999-re vonatkozóan törvényi előírás van. A most létrehozott helyi pedagógiai programok és tantervek nyilván a kiindulási pontot jelentik, és természetes elvárás, hogy az időközben tizenkét évfolyamosra növekedett tankötelezettséghez alkalmazkodjon a NAT. Itt egy sor olyan, már most felvetődött probléma van, amellyel ennek a felülvizsgálatnak kalkulálnia kell.

Ahogy korábban említettem, jelentős változást kívánunk elérni a szakmai szolgáltatás, segítségnyújtás, szakmai információs rendszer fejlesztésében. Magunk is fontosnak tartjuk az intézményi munkát segítő értékelési, mérési vizsgaközpontok létrehozását. Ez nem feltétlenül megyei struktúrát jelent, lehet, hogy ez regionális megoldásban is elegendő.

Ami a szakképzést illeti, ott valóban egy szakmacsoportos, eurokonform országos képzési jegyzékre lenne szükség. Itt ismételtten említeném, hogy mi kulcskérdésnek tartjuk a post-secondary képzés fejlesztését, közösen a felsőoktatással, és a szakképzésben növelni kívánjuk a gazdaság szereplőinek érdekeltségét.

Ami a feltételrendszert illeti, a mi szándékunk nagyjából egybevágnak más törekvésekkel. Tisztázni kell a pedagógusok jogállását és feladatkörét, mert ez ma meglehetősen homályos, és a pedagógus bérek növekedésében reálisnak tartjuk az egy főre jutó GDP elérését. Fontosnak tartjuk a minőségi munka bérben való elismerését is. Ami a fejlesztési pénzeket illeti, úgy gondoljuk, hogy szükség van a konkrét szakmai követelményekhez való rendelésükre, és szükség van arra, hogy a nyilvánosság kontrollálja, ellenőrizze ezeknek a fejlesztési pénzeknek a felhasználását, azért, hogy a hatékonyság minősíthető legyen.

Csatlakoznék azok sorába, akik azt mondják, hogy a pedagógus-továbbképzést és a pedagógus képzést kiemelt jelentőségűnek tartják. Ami a képzést illeti jó lenne, ha a következő négy évben nem követné, hanem megelőzné a modernizációs folyamatokat. Ami a továbbképzést illeti, ott fontosnak tartjuk, hogy az erre biztosított források átláthatóbb, világosabb szisztémában kerüljenek az intézményekhez.

*Dobos Krisztina (MDF):* Úgy gondolom, hogy a következő négy év kormányának az lesz a feladata, hogy rendet legyen. Tudom, hogy ez rossz benyomást tesz, de mégis azt hiszem, hogy ez a legfontosabb. Végre egységesen át kell tekinteni az iskolaszervezetet, a tantervi szabályozást és a kötelező iskoláztatás időtartamát. Ennek egységben kell lennie. Ha ezt egy közoktatás-fejlesztési koncepcióban, vagy akár törvényben nem szabályozzuk, akkor további zűrök lesznek. Meg kell határozni az egyes iskolatípusoknak a feladatrendszerét, beleértve a kollégiumokat, beleértve a speciális szakképzést, vagy a speciális iskolákat is – hiszen nagyon sokféle iskolára van szükség –, és beleértve mindazokat az intézményeket, amelyek nem iskolák, hanem a közoktatást segítő szolgáltató intézmények, kutató intézmények, és irányítási intézmények. Ki kell alakítani egy jól átlátható szabályozási rendszert. A szabályozási rendszer egyik eleme lehet a kerettanterv, ami a '93-as közoktatási törvényben szerepelt. A kerettantervekhez illeszkedniük kell a tankönyveknek és taneszközöknek.

A szabályozási rendszer részei a fejlesztési célok is. Egyre kevésbé hiszem, hogy csak pályázati formában lehet finanszírozni a fejlesztéseket. Át kell gondolni, hogy melyek azok a közoktatás számára fontos feladatok, amelyeket pályázati rendszerben finanszírozva lehet megoldani, és melyek azok, amelyek kitűzött feladatok a közoktatás számára, és el kell végeztetni őket. Ki kell alakítani egy olyan feltételrendszert biztosító intézményhálózatot, amiben benne van a pedagógiai szolgáltatás, és itt a szolgáltatás alatt nem csak a tanácsadást, hanem a szolgáltatások teljes körét értem. Nagyon szép az Internet program, de hogyha ez nem részesül kellő pedagógiai támogatottságban, akkor nem lesz eredménye.

A következő feladat – amit mi úgy fogalmaztunk meg, hogy a nevelés funkciójának a visszaállítása, vagy legalábbis megfelelő megbecsülése – azt jelenti, hogy olyan nevelési feladatok kerülnek folyamatosan előtérbe, amelyekre jelen pillanatban nem adunk választ: környezetvédelmi szemlélet, egészségnevelés, vállalkozási ismereteknek az eljuttatása. Minden fiatal számára legyen ez elérhető, akár érettségizett akár nem érettségizett. A közoktatásban ehhez megfelelő háttér szükségeltetik. Kutatásokra, külföldi programok átvételére és adaptálására és szakmai tanácsadásra van szükség.

A következő fontos feladatnak tartom a pedagógusok helyzetének a rendezését. Ennek az egyik legfontosabb eleme a bér, a másik pedig, hogy a pedagógus életkörülményei olyanok legyenek, ami alapján elvárhatók a többlet-feladatok, elvárható az, hogy folyamatosan újabb és újabb feladatot kap, mert erre biztosítva vannak, legalábbis részben, a feltételek. Ebben különösen kiemelt szerepe lenne annak, hogy regionális különbségek vannak. Tehát egészen más a költsége egy kistelepülésen, a várostól ötven kilométerre élő tanárnak, mint annak, aki a fővárosban él. Mert ugyanahhoz az információhoz való jutásnak a költsége mondjuk egy az öthöz vagy egy a tízhez. Ezt valahogyan figyelembe kell venni. Ki kell dolgozni ennek a technikáját. Azt gondolom, hogy ha a közoktatási fejlesztési stratégia a regionalitásra figyelni fog, akkor erre is tekintettel kell lennie.

A negyedik pont az iskolák technikai felszereltségének a javítása. Nem tudom, hogy hogyan lehetne taneszközben regionális szövetségeket létrehozni, mert ugyanazt a kitömött madarat nem hiszem, hogy három iskola vagy négy iskola tudja egyszerre használni. Az én tapasztalataim szerint – elég sok iskolában jártam mostanában – borzasztó nagyok a különbségek az iskolák felszereltsége tekintetében. Nem abszolutizálnám a felszereltséget, de rendkívül fontos.

A közoktatás fejlesztésében a feladatok közé sorolnám a médiák szerepének a növelését. Úgy gondolom, hogy nemcsak a közszolgálati, hanem más médiák is rendkívüli segítséget nyújthatnának azokban a programokban, amelyekben mindannyiunk szerint elmaradás van. Például a nyelvtanítás tekintetében, és még sok más területen.

Engem nem tudott ez a négy év meggyőzni arról, hogy a normatív finanszírozásban működő közoktatási rendszer jobb, mint az a rendszer, amelyben az állami felelősségvállalás egyértelműbb, ahol a központi költségvetés fedezi a közalkalmazottak bérét, és azoknak a járulékát, az intézmény fenntartását pedig fedezi az intézmény fenntartója. A plusz feladatokra és fejlesztésekre pedig, mind a két forrásból juthatna lehetőség.

Vannak olyan új formák, amelyek jelen pillanatban nem működnek, vagy nem igazán jól működnek, mint például a post-secondary képzés. Miközben azt mondjuk, hogy a felsőoktatással közösen kell működtetni, a felsőoktatás nem kap egy fillért sem, ha post-secondary képzést végez. Vagy itt van a felnőttoktatás kérdése. Ezek mind olyan intézményi, ill. strukturális formák, amelyek nincsenek beépítve a jelenlegi közoktatási rendszerbe. Azt gondolom, ezt be kell építeni. Az lenne jó, ha együtt lehetne áttekinteni a közoktatást, a köztes formákat és a felsőoktatást. Akkor létrejöhetne egy közös stratégia.

*Szöllősi Istvánné (PSZ):* Most, hogy végighallgattam a négy párt jövőbeli terveit, azt gondoltam magamban, hogy baj van, de hát mit tegyek. Az elmúlt kilenc év nem azt bizonyítja, hogy úgy szokott lenni, ahogy a pártok ígérik. A szakszervezeteknek bőven marad tennivalójuk. Az a benyomásom, hogy nem működik a kommunikáció a szabad demokraták pártjában, mert jóllehet, Horn Gábor képviselő Úr nem mondta, hogy a közalkalmazottiságot likvidálni kell az oktatásügyből, de az Önök minisztere szokta volt a következő mondatot mondani: „A két háború között volt szokásban, hogy az akkori közalkalmazottak előmeneteli rendszerét a kopásvédő sebességével egyenes arányban mérték.” Ha az idézet nem pontos, akkor elnézést kérek. Ebből az én értelmezésemben az következik, hogy bizony a pedagógusok közalkalmazottisága megkérdőjeleződik. Ugyancsak Önök, szabaddemokraták jegyzik azt a közoktatási távlati fejlesztési stratégiát, amelyben hosszú távon igenis a pedagógusok közalkalmazotti státusból való kivétele szerepel. Tehát ezeket nem én találtam ki, én nem tudok ilyeneket kitalálni.

Ha az emlékeim nem csalnak, megvannak a jegyzőkönyvek arra vonatkozóan, ami a jelenleg hatályos közoktatási törvény vitája kapcsán a szakszervezetek részéről elhangzott. Ez elhangzott már akkor is, amikor a Magyar Demokrata Fórumé volt a tárca, nevezetesen, hogy egy önálló fejezetben tisztázni kell a pedagógusok jogállását. Tehát ez a válasz arra a kérdésre, hogy mi mit várunk az elkövetkező kormánytól. Nem elfogadható, hogy hosszú évek óta az a gyakorlat, hogy a pedagógus jogi státusát tekintve közalkalmazott, ugyanakkor a bérét helyben kell kialkudnia, vagy vigye a problémáját a bíróság elé. Ez nonszensz. Ha a parlamenti képviselőkkel csinálnák ezt, nagyon meg lennének sértődve. Tehát úgy gondolom, hogy a jogi státusuknak megfelelő bérfinanszírozási rendszert kell biztosítani a pedagógusoknak. Nemcsak az a baj, hogy keveset keresnek, hanem az a baj, hogy ehhez olyan gyakorlat társult, hogy akár két éven keresztül se kapják meg a jogos fizetésüket. Ez a nagyobbik baj. Azt gondolom, hogy egy három elemű bérrendszer kialakításán kéne dolgozni. Ez azt jelenti, hogy a közalkalmazotti bérminimum – amely megilletne minden közalkalmazottat egységesen – mellé mindenképpen szükséges lenne egy pedagógusokra vonatkozó bérsáv. Majd amikor ez megvan, akkor lehet a minőségi bérpótlékról beszélni. De a pedagógusok bérelmaradását ezzel a minőségi bérpótlékkal és az egyébként teljesen kétséges odaítélési mechanizmussal helyettesíteni, azt gondolom, nem lehet.

A harmadik ide kapcsolódó dolog a finanszírozás eddigi rendszerének a korrekciója. Kéremszépen, ha ebben a garanciális elemek nem kerülnek megerősítésre, akkor lehet itt mindenfélét mondani a pedagógusok bérhelyzetének javításáról, de az önkormányzati fenntartású intézmények munkáltatóként kezdenek viselkedni és ezt a kérdést nem oldják meg. Tehát az alapberek radikális feljavítása mellett azok kifizetésének törvényes garanciájára is nagyobb figyelmet kell fordítani, illetve nagyobb érzékenységet kell mutatni.

Az alapberek radikális emelését nem tudom megkerülni, mert ez fontos elvárás. Minden ellenkező híresztelés ellenére elmondom, hogy a pedagógusoknak nincs még négy év kitartásuk arra, hogy majd megvárják, hogy mi lesz. Mindenfajta türelmük elfogyott. Ezt sokféle okra vissza lehet vezetni. Lehet Bokros-csomagot mondani, lehet mást itt, de meggyőződésem, hogy ehhez a jelenlegi finanszírozási rendszer is hozzájárult. Lehet ma a béreket nem kiadni. Budapest ékes példa erre. Ott a 16 %-os bérmegállapodás, és a hét százalékos dologi, tartalmazza a törvény.

Ők viszont úgy döntenek, hogy ebből csak tizennégyet, meg négyet adnak ki. Ugyanez történik most Debrecenben is. Ezt ma meg lehet csinálni. A béreket ki kell fizetni, azért az emberek megdolgoztak. Ha ezen a következő kormány nem tud változtatni, akkor biztos, hogy a szakszervezetekkel megint gond lesz. Egyébként nem muszáj minket szeretni, sőt, nem is kell.

Én nem tulajdonítanék túl nagy jelentőséget a Fehér Könyv megállapításainak. Mert hát onnan úgy látszik. Egyetértek viszont Krisztinával abban, hogy a jövőben a helyi értékelésnek, az itthoni magyar értékelésnek sokkal nagyobb figyelmet kell szentelni. Tehát folyamatosan vizsgálni kell, hogy hogyan élnek meg a munkavállalók azt, ami a magyar közoktatásban zajlik. A pártok teljesen kisajátították maguknak ezt a kérdést. Ide tartozónak érzem a Nemzeti alaptanterv folyamatos korrekcióját is. Nem azért, mert a törvény ezt előírja, hanem azért, mert nem lehet idegen nyelv oktatásról beszélni úgy, hogy közben az alapvizsgában egy idegen nyelv szerepel, aztán az az egy sem kötelező, mert választható vagy az informatika, vagy a nyelv. Ezek után nem gondolnám, hogy különösebben keresett lesz az a tudás, amit a magyar munkaerő majd nyugaton kínál.

Felírtam magamnak, ezt minden évben felírom, most aztán már nagyon időszerű: a törvényeknek megfelelő érdekegyeztetés. Magyarországon szokás a törvényt nem betartani, de szokás ez kormányzati oldalról is. Csak fenntartásokkal valósult meg az egyetértés, nagyon keserves egyeztetés után az Internet programra vonatkozóan. Egyáltalán nem tárgyalta semmilyen érdekegyeztetés a mindenkori éves költségvetéseket, ebben a normatívákat, a bérrendszert, vagy a NAT bevezetésének lehetséges módját. Olyan kérdésekben kétségtelenül volt egyetértés, mint az óvodai nevelési program, vagy a fogyatékosok oktatásával kapcsolatos rendelet, a taneszközzé nyilvánítás, és még néhány, a nagy kérdéshez képest biztos, hogy kisebb jelentőséggel bíró kérdés. Abszolút nem volt egyetértés a továbbképzési rendeletben, a funkcionális taneszközlisztát illetően és más egyéb kérdésekben. Azt gondolom, hogy az érdekegyeztetésnek ezt a gyakorlatát nem lehet folytatni. Nem kommunikálnak a kormányzó pártok a szakszervezetekkel. Én nagyon szeretném, ha mindazonoknál a feladatoknál, amiket itt felsoroltak a mindenkori kormányzat nem úgy közelítené meg a szakszervezeteket, mint akit hivatalból utálnia kell, hanem úgy, hogy tudomásul venné, hogy a törvényekben egyeztetési kötelezettségek vannak előírva. Néhol az egyeztetések helyett megállapodási kényszerrel kellene törvénybe iktatni, és a be nem tartás jogi konzekvenciáját. Ha idáig eljutunk, meggyőződésem, hogy sokkal, de sokkal nagyobb egyetértés lesz a kormányzó pártok és a szakszervezetek között, és lehet, hogy ez a közoktatás javára válik.

*Molnár Péter (PDSZ):* Nagyon nehéz lenne kasszát csinálni az elmúlt négy évről abban a tekintetben, hogy hány megállapodás jött létre a szakszervezetek és kormányzat között, vagy hány ágazati megállapodást tudunk tető alá hozni. Én nem hiszem, hogy einek a kasszának feltétlenül, és egyértelműen az lenne a vége, hogy a szakszervezeti alkalmatlanság volt ennek az oka. A másik, amit szeretnék elmondani, hogy olyan súlyú ügyekről beszéltünk itt, amelyeknek a kifejtése lényegesen időigényesebb. Tehát nem minden esetben volt mód arra kifejtésük, hogy mi miért problematikus, még ha a céllal egyet is értünk, milyen dilemmákkal kellene szembenézni a végrehajtás során.

Az oktatásban nem nagyon van olyan ügy, amikor ne négy törvényt kéne egyszerre látni: az önkormányzatit, a közalkalmazottit, az állambháztartásit és a közoktatási törvényt. Ha nincs mind a négy a szemünk előtt, akkor következnek be a hibák. Én a jövőtől azt várom, hogy ez a törvényi háló, mindig egyszerre legyen jelen. Rendkívül nehéz például a minőségi elemeken alapuló bérrendezést megvalósítani a jelenlegi jogszabályi körülmények között. A pedagógusok is azért tartják aggályosnak a minőségi pótlékot, mert látják, hogy a jelenlegi jogszabályi körülmények között ez mivé torzulhat. Ha az a kérdés, hogy mi mit várunk a következő négy évtől, akkor én elsősorban azt várnám, hogy bárki kerüljön is kormányzati helyzetbe az elhangzott ígéretek tartása érdekében. Ez nagyon fontos. Az elmúlt négy évben ugyanis itt azért volt egy beteljesületlen várakozás, ami a vége felé már nagyon komoly feszültségeket okozott.

Ami a bérszínvonalat illeti, az elhangzottakat nem minősíteném, sem a GDP százalékaiban sem egyéb számban. Az alapvető cél az, hogy ezt a súlyos lemaradást, amilyen gyorsan csak lehet, korrigálni kell. Növelni kell a bérszínvonalat, mert ma már nemcsak a reform a fontos, hanem a megélhetés is kérdéses. És ha már a bérnél tartunk, hadd vessek fel valamit. Be kéne látni, hogy ebben a rendszerben ma egyszerűen nulla az esély arra, hogy az intézményeknél bármilyen plusz pénz megjelenjen. Például üdülésre három forint sem jelent meg az elmúlt négy évben, nem tudnak az intézmények üdülési támogatást adni. A pedagógusok nem nyaralnak, nem üdültek, ilyen források nincsenek az intézményekben, de még önkormányzatoknál sincsenek.

És ha már erről beszélünk, azt gondolom, hogy a közoktatási törvénynek egy olyan újragondolására van szükség, amely világosabb pozíciókat jelöl ki a fenntartó és az intézmény alkujában. A Közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény tekintetében azt kellene végignézni, hogy van-e reális esély a kollektív szerződések megkötésére. A jelenlegi szabályozás ezt lehetetlenné teszi. Üres papírok gyártása folyik. Az iskolákban kialakult munkajogi helyzet tragikus, vagy legalábbis messze nem törvényes. Kétségtelen, hogy a bírósági út is lehet megoldás, de ahhoz olyan bírósági eljárás kell, aminek a végére lehet érni. Mert ha én ma elkezdek egy munkajogi pert, azt körülbelül két év múlva tudom lezárni. A másik megoldás az lehet, ha a törvényben garanciák vannak és szankciók vannak. A szankciók hiánya miatt ma csak a bírósági út járható, az pedig mérhetetlen ideig eltart.

Végezetül, hadd utaljak egy fél mondat erejéig arra, ami az előbb Horn Gábor mondott: szerintem nem kell aggályosnak tartani, ha egy szakszervezet szakmai kérdésben állást foglal. Én fenntartom magunknak ezt a jogot, hiszen ha hozzánk fordulnak segítségért, akkor ezt meg kell tennünk. A NAT-ot szerintem is felül kell bírálni, tehát úgy tűnik, hogy ebben egyetértés van. Én ebben a relációban gondolkodom, hogy a pedagógiai programokat hogyan tudják teljesíteni, nem firtatva, hogy a NAT jó vagy rossz, képesek lesznek-e átvinni ezt a gondolkodást a helyi tanterveken és a pedagógiai programokon keresztül a gyakorlatba. Szerintem le kell vonni a következtetéseket, és be kell látni a tévedéseket. Bárki kerül is kormányra, nagyon komoly hiba lenne, ha nem látja be, hogy milyen tévedéseket követtek el, vagy mi az, ami nem sikerült. Nem azért, mert az elképzelés volt rossz, hanem egész egyszerűen azért, mert nem reagálta le a rendszer, vagy nem úgy reagálta le, ahogy kellett volna.

Ezzel összefüggésben még egy dolgot emelnék ki. Elfogadhatatlannak tartom, hogy olyan a továbbképzési rendszer, hogy anyagi terheket ró a pedagógusokra. Ezt a kérdést is tisztázni kell. Ezzel összefüggésben végig kell gondolni újra a besorolási és a képzettségi szabályrendszert. Azt hiszem, hogy jelenleg ebben is komoly zűr van. Nem lesz bérmegoldás ennek a felülvizsgálata nélkül.

És végül nem örülök annak, hogy mindig ugyanolyan magatartással találkozom, akármilyen összetételű a kormány. A kormányváltás során mindig ugyanazok az attitűdök jönnek elő, a kritikától megsértődnek, holott nekünk az a dolgunk, hogy jelezzük a problémákat.

*(A kerekasztalnál az Educatio képviselői  
Setényi János és Fehérvári Anikó voltak)*



# CENTRAL EUROPE

---

## THE SERVICE UNIVERSITY IN THE GLOBAL MARKET PLACE

Universities seem to be in a state of deep transition. Recruitment, financing and relationships with various user groups show a transitory tendency which in a manner could create a principally new situation for the traditional research university. In this paper indications of service development internationally are presented and the concept of service is analyzed. The views upon a service development by university actors and regional clients of the University of Oslo are presented. An outline is made of a theoretical framework based in the assumed transition from a "mode 1" to a "mode 2" of knowledge production in society. Finally there are made assumptions about characteristics of a functionalistic service university under a "mode 2" of knowledge production.

### Indications of an international Service University development

Recruitment, financing and relationships with various user groups show a transitory tendency which in a manner could create a principally new situation for higher education in general and for the traditional research university in particular. The reasons behind these changes seem to lie within wide criticism on the part of governments and industry of the function of the university. At the same time defenders of the research university will refer to the symbiosis between top university breakthroughs the likes of which we can see between Stanford University and Silicon Valley. The main argument of the defendants is that the research university represents a decisive factor in the development of regional and national technology. Critics of the traditional university will claim on their side that this kind of relationship is a myth. They will point to the phenomenon of inbreeding in the recruitment of researchers and that the university is not sensitive enough to the present needs of society in the way of the production of knowledge and its transmission to user groups. They will question the relevancy of the present production of professions. How effective is the university's use of resources, and how does cost-

consciousness operate in relation to the massive government funds the institution regularly receives?

Some researchers claim, in consequence of this criticism, that there is an internationally pervading tendency for governments to exert more direct control over university than before. Changes in the university policies of governments are particularly salient in countries which previously were characterized by a modest intervention from the State, countries with the so-called "state supervision model" for management of universities, i.e. Canada, England and the United States. Concretely governments are now simultaneously implementing two measures: decentralizing authority of decision-making from the government to the university, that is to say giving greater institutional autonomy than previously. At the same time the State is reducing its allocations to the university. Increased autonomy is expected to be translated into independent initiative on the part of the universities to maintain their budgets. This new economic reality is expected to result in the university attempting to market/sell some of its products to maintain its budgetary liberty of action. When this takes place, it becomes necessary for university management to find out which products have demand value. From here on arises a natural need for evaluation and quality control of the products. The university is no longer alone in the production of knowledge and higher education. Other institutions on the tertiary education level (research institutes and the junior and senior colleges) are showing interest in the same products traditionally produced by the university. More and more organizations themselves are defining their education needs and organizing their own learning processes, or they are contracting tailor-made training programs from the institution which offers the best product. In Norway the college sector is well on the way to entering the market with its products. The university seems to be forced into becoming more product- and cost-conscious.

### What is a Service-University?

During the course of the last ten years the Service-university<sup>1</sup>, more than was the case previously, has appeared as a more distinct movement. The traditional research university<sup>2</sup>, which has mainly been financed by allocations on national level is challenged to provide its own financial arm space by selling research or knowledge-based services to clients in its region. Contributing with services of this kind is nothing new for the university. What is new is the dimension and indications that the growth of these services is an international phenomenon. The movement is particularly evident in the United States, Canada and Russia<sup>3</sup>. After

---

<sup>1</sup> Enros, P. and M. Farley (1986) *University Offices for Technology: Toward the Service University*. Ottawa: Science Council of Canada.

<sup>2</sup> The expression "the traditional research university" is used as a "working label" to characterize the western university from the end of the last century until today.

<sup>3</sup> Cf. i.e. Buchbinder, H og J. Newson (1991b, 1990 and 1988).

the fall of the Soviet Union, the University of Kemerovo in Siberia (Novosibirsk) suddenly registered a reduction of 60 % in State allocations, and in order to survive it had to start marketing its services to the region. In the US the State University of New York to a growing degree has had to pad its budget through the sale of services to clients in the State of New York. Studies already undertaken have detected varying levels of development toward a service-based university. By service is meant the delivery, installation, and maintenance of knowledge-based applications to clients wherever they may be (Cummings 1997). At several American universities the concept of outreach is preferred to service. The latter is sometimes seen as having a content including non-scientific based activities. According to Lynton (1995:19) outreach is defined as "...a form of scholarship that cuts across teaching, research, and service. It involves generating, transmitting, applying, and preserving knowledge for the direct benefit of external audiences in ways that are consistent with university and unit missions". Hence service can be seen as something different from research based activities, or it can be defined as an off campus integrated research-based activity contributing to the mission of the university. For an institution continuing to be seen as a research university it would be service in the meaning of outreach which would be a meaningful activity. Lynton has chosen the term professional service to cover the research-based content of outreach and is listing the following examples of activities: technical assistance, policy analysis, program evaluations, organization development, public information, social development and expert assessments. Activities like these and the similar indicate an inevitable overlap of professional service with applied research. According to Lynton the traditional division of institutional mission and individual faculty activity into the triad of teaching, research and service is really obsolete and of limited utility. He finds it more useful to think of academic activity as a continuum along which basic and applied research overlap and merge into application and related forms of outreach (Lynton 1995:17-18).

In order to imagine consequences for organization and financing it is useful to describe the outer points of the old and new models, so as to bring out the principal differences between the two and the main norms which have characterized them. Cummings (1995) has sketched out the standards of the research and service universities as follows:

Research University	Service University
Arts and science centered	Professional schools
Two-tier + instructional program	Post-baccalaureate degree and training programs tailored for clients
Year long courses	One-week to four months courses
Life-long personnel	Many adjuncts
Research organization layered on top of teaching organization	Service carried out in parallel units
Decentralized choice of research agenda	Central planning and contracting of service
Funding by gifts and grants	Funding by contracts

While the traditional research university has two levels, under-graduate and post-graduate, with courses that usually span over one or several years, the service university is market by professionally-oriented courses lasting from one week to four months, tailored to fit the needs of the client/labor market. While professors are usually appointed for life, the service university has many temporary employees. The research tasks of the university have traditionally been placed over and outside of the university as a center of education. Research assignments and priorities have been relegated to the individual researchers and their areas of interest. In the service university education and research are organized in parallel. Responsibility for research policy as well lies with the university leadership. Outside of the established teaching load, the individual employee of the traditional university can choose how to spend the time.

The service university is characterized by management's control of its academic labor force through the type of contract which is concluded with external clients on the purchase of services, either in research, teaching or consultation. Financing of these two models is fundamentally different. While the traditional university predominantly lives of allocations from the State, which does not demand a clear control of results, the service university's survival is dependent upon the contracts it acquires, and its constant competitiveness on the market.

### A shift of resources control

Based on transitory tendencies which already are registered, we can characterize developments as a transfer of control of the university's total resources. With the traditional autonomous research university as a point of departure in which tenured staff in practice have all the power to decide over principal resources, we can now sight out a gradual trend toward the other end of the continuum in which all control over resources can be relegated to the administrative leadership of the university on the whole.

Traditionally it is the tenured staff of scientific personnel (the professors) who have full control over the three main resources: their own labor/time, temporary labor, extra personnel and infra-structure resources. This end of the continuum could represent an organizational laissez-faire model. The university's actual operations were a result of the interests of the individual tenured staff. Planning, joint leadership and evaluation of the university as a whole were lacking.

Movement in the direction of the service university would seem to imply that the professors to a growing degree are losing control over these main resources. To a larger and larger extent the administration is determining which resources the professors are going to dispose of. A completely new model could be in sight: the complete service university. Here administration and management have full control over the professorate's total labor, also their research activities. Their labor is priced in relation to what it signifies for the income-potential of the university, and the

professor's work, be it research, teaching or performance of services for clients in the region, is determined by what university management has agreed upon with the individual employee<sup>4</sup> (Cummings 1995).

Models	Tenured Professors	Contract Professionals	Facilities
Laissez-Faire University	Professors	Professors	?
Facilities Priced Professional Service	Professors	Administration	Administration
Full Services Priced	Administration	Administration	Administration

### Norwegian findings

A pilot-study<sup>5</sup> of the University of Oslo (UO) showed that the Norwegian Government wanted universities to take on a greater responsibility for their budgets in the future. Within UO the following finds were made: Through its plans and programs the university had taken the consequences of the government's signals of future reduced allocations from the State. The central leadership was divided over the concept of the service university as a principle. Administrative leaders had conceptions which were in accordance with plan documents and government intentions. Elected top leaders, amongst which tenured personnel expressed a more ambiguous view. Elected tenured leaders on faculty and institute level were negative to or hesitant of the principle of a service university and its consequences. The most salient objection was that the university's traditional autonomy, its possibility to conduct basic research and its role as an independent critic of the political and administrative system would be threatened if university budgets became dependent upon selling its services. UO's possible clients in the Oslo region had positive expectations of an improved "client relationship" to the university, but conceived the university of today as "a closed door".

In the pilot study the following questions were posed: (1) How do you assess a transition in the financing policy toward the universities – from mainly a responsibility of the State, to a greater dependence on selling research-based services to their clients in the region? (The respondents: administrative and academic leaders at the UO), (2) What are your expectations to the UO's possibilities of offering research-based services? (Respondents: user groups in the Oslo region). In concise terms and in matrix form the replies from the Oslo study figure as follows:

<sup>4</sup> Cummings, W.K. (199□) The Service University. Paper to Annual Conference of Comparative and International Education Society (CIES) in Boston, MarGh 1995.

<sup>5</sup> Tjeldvoll, A. og K. Holtet (1997) The Service-University in a Service Society. The Oslo Case. In W. K. Cummings (1997) The Service University in Comparative Perspective. Special Issue of Higher Education. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.

Level	Negative (-)	Reluctant	Positive (+)
Central administration (CEO+4 directors)			5
Central elected leadership (1)		1	
Faculty level (8 deans)	3	4	1
Department level (4 chairs)	4	3	1
Central public actors (4)			4
Regional customers (3)			3

## Scandinavian welfare state and international market norms

Formally and administratively expressed opinions by the central level leadership of UO seem to indicate future more active efforts in offering knowledge-based services to its region, and to the Nation. But these opinions of service-policy are weakened when listening to how the central leadership elaborates this issue. Both the section and department levels leadership are split in their assessment of the service approach. Comparing the stands at these levels to the attitudes found at the central level, roughly half of the respondents may be seen as supporting the reluctance of the Rector, while the other half are pretty much on line with the central level administration.

How are these findings to be interpreted? Are the statements of the political and administrative bodies just an ephiphenomenon of the 90s? Do they express a market rhetoric reflecting the general change of ideological climate in the direction of liberalization, privatization and market economy? Or, do we face indications of changed frame factors that might have serious long time effects for the role and function of the autonomous university in the division of labor in society?

The presented information of political and administrative pressure towards a service university model could be an effect of changed power relations both within the university and between the university and significant actors outside. If such changes have taken place they would most likely be the result of an interplay between different political forces. Historically the Norwegian university by its faculties has had a strong autonomy vis-a-vis the political and administrative State, as well as in relation to corporate life.

There can be no doubts that the State, during the last ten years, has tried to increase its control over the universities considerably. Due to a series of legal acts being passed in this period the universities are now integrated in a national planning system and a higher education network, with the purpose of standardizing and increasing efficiency. This is a distinct political move towards more centralized power over the universities. At the same time decentralizing of decision making in some areas has taken place. The universities now have the mandate to appoint professors, and, as shown in this study, budget responsibility is being transferred to the single institution. However, it may be questioned whether decentralization measures like these have favored scientific autonomy or the opposite. Institutional autonomy does not necessarily mean scientific autonomy.

Turning the scope inwards – looking into the university as an institution – at least two organizational changes may have changed the power of balance in decision-making in the disfavor of independent research and, in the favor of a service-university development. Firstly, in the name of democratization, the composition of the governing bodies has changed. From a time where the senior professors had the real say, all bodies now have a functional representation by academic staff, administrative and technical staff, research fellows and students (both undergraduates and graduates). These groups have different frames of reference and different agendas when discussing and deciding on university-, section- or department-policies. From 1996 external representation (from the spheres of State bureaucracy and corporate life) on university boards is made legally binding. At present this representation may not be significantly influencing the decision-making, but the symbolic effect is quite obvious. From the political authorities external representation on university boards is announced as a means to make the universities more accountable to "the problems of real life". When these two measures of democratizing the decision-making bodies of the university are seen in relation to the changes in budgetary system, it seems fair to assume that the power holders of the political, administrative and corporate spheres may be paving way for the service-university.

Corporatist influence on changes is a typical phenomenon of many political arenas in Norway. However, such influence has up to now been next to absent in the field of higher education. Looking to neighboring Sweden – it is obviously quite different. Corporatist influence has been heavy also on higher education. Why has this been different in Norway? A tentative answer would be that the professors socialized in the Danish-German university-tradition have not been challenged in the question of their autonomy, until recently. There has hardly been a culture making it natural for the trade unions of people working within the university to seriously try to affect university policy-making. The unions have normally not involved themselves in other areas than working conditions and wages. As part of the Government's efforts of centralizing and integrating higher education and research into one more efficient tool for the nation's over-all interests, corporatism may now be affecting also the sector of higher education.

Summing up, two types of power-relations have been changed. Internally, the administration, other employer groups and external representatives have reduced the professors' role and power in decision making. Secondly, the State has taken much clearer command of higher education policies, through legislation and budget guidelines. These changed power conditions seen together make it fair to think that Norwegian universities may be carefully moving in the service-direction. The unanswered question is, however, how will the traditionally strong scientific labor force of the universities – the tenured professors – react strategically to these pressures and changed central level policies affecting their traditionally autonomous territories?

## The University and the paradox of democracy

The Norwegian situation is rather open. Norway is different from many other countries today, in particularly two respects. The country has a favorable economy, due to the oil. This makes budgetary constraints less problematic than in most other countries, and may create a slower process in the service-direction. Secondly, the position and status of the autonomous university is still strong in the population at large. This fact could slow down the development in service-direction, and even counteract it.

The paradox that observers of Norwegian university development is left with, is the double effect of changes frequently justified by the norm of democracy. The internal changes reducing the power of the scientists in favor of students, administrative/technical staff and external groups are claimed to be important measures in creating a more democratic university, both internally, and in relation to the rest of the society. This is one effect. Reducing the influence and power of the scientists of the universities means reducing the capacity for independent critique of the political, administrative and corporate power holders in society. This may be reducing democracy in society at large.

The great challenge facing an ambitious research university in the future seems to be to find the balance between institutional autonomy, individual academic freedom and accountability towards the users who produce the revenues. Based on the indications of an international movement and the findings of the Oslo-study a tentative theoretical framework for further research is sketched in the next paragraph.

### A tentative theoretical framework for further research

*Hypotheses, for an expanded study on Service development.* In Norway new legislation has provided the precedence for greater integration between the university and society. Research parks are being established (foundations) for the sale of research-based services. Management principles have changed inasmuch as the State is now trying to couple resource allocation with result obtention. Attempts to make more efficient unit management through a downgrading of professional competence in relation to administrative competence are being made within the university. On the whole there are a number of changes in the frame factors of the university, thus calling for developments in the direction of a knowledge enterprise. Still, there can be several factors which could make practical developments into something other than one would think. Traditional idealistic and functionalistic norms naturally live on and continue to be accepted. Rationalistic entrepreneurial-oriented demands come in addition to these. In the interplay between old and new, results quite different from the rationalistic line of thought may emerge. University policy itself emits varying signals. While underscoring demands on efficiency,



policy stresses the significance of basic research. Perhaps it is a coincidence, or it may be a political strategy but the fact is that university policy is making new demands without directly requiring that old norms be disregarded. *In short there are good reasons to be uncertain as to what actually will happen to the university in Norway in the years to come.* In the various regions around the world the service university with its functional adjustment to the needs of the environment could take on varying content and structure.

The empirical focus of an extended research project on service university development (SUN) is the University of Oslo (UO) and its community relationships. The UO has been chosen as a Norwegian case and example to be compared with several cases from other countries. Expectations toward SU-developments at the UO are expanded by the following hypotheses for future development:

1. Education within the professions will gain greater predominance than the more general liberal arts education routes
2. Tailor-made courses will be developed for particular users/user groups
3. More and shorter course programs (from one week to one semester's duration) will be developed
4. Relatively many teaching assistants (part-time positions) will be contracted
5. The university units will create more separate departments for various types of service functions (outreach)
6. Planning and concluding contracts with users (on knowledge-based services) will take place at the university
7. Professional appointments will be affected by a service-orientation
8. The socialization of the student body will be affected by stronger efficiency norms of the university
9. The administration will gain definitive control over the total material and human resources of the university (including the entire working services of the professorate)
10. The UO will show a stronger international orientation in its production and sale of research, teaching and services.

The sum of the empirical data obtained on a presumed service-evolution will provide the foundation for a holistic description and analysis of the UO as a case and as a comparative indicator with cases in other countries. A description of a first attempt at establishing a conceptual framework will follow.

*Conceptual Framework Disposition.* The general theoretical perspective which can be used in the analysis of changes presumably indicated by SU is the one proposed by Gibbons et al (1994), one which is called "knowledge production's mode 2". The traditional research university represents "mode 1", the usual discipline and basic research-oriented way of thinking. In "mode 2" knowledge production is not necessarily discipline-based. The starting point is one which

departs from the usual discipline-oriented one: that production can take place in many other places than at the university. This can imply close interaction amongst many more and varying actors than is the case with the usual research institute. An important outcome of "mode 2" is that the criteria for quality assessment are further developed, that the entire knowledge production process becomes more reflective and that it reflects the way of thinking of the people participating in the process. From "mode 2" we could derive a new assessment of what the concept of "good science" is (Ibid.). Seen from a post-modern point of view Usher et al (1996) poses the question of what type of institutional form adult learning ought to take, of whether life-long learning should be regarded as a universal right ("Adult Education and the Postmodern Challenge – Learning Beyond the Limits"). The concepts of Giddens (1990) and Beck (1992) of time-space distancing, reflection, confidence and risk within a globalized economy would also seem relevant to a general reference frame in the analysis of the nature of SU. In other words, it will be attempted to use both Gibbon's efforts to create a new model and Giddens's analysis which seems to take a more reserved stand precisely on attempts to construct future models.

"The university as an education institution should be regarded in the context of an extended concept of adult education. In the future the university could perhaps become involved in a more diffuse field of education, one which departs from what has been considered the official system, one which may come into more close contact with "the shadow educational system" (Nordhaug 1991). Economic and technological globalization, along with marked ideological transitions, are likely to put all established education structures under pressure to initiate change. Along with concrete economic and technological developments comes the argument of "paradigmatic shifts". Scott and Usher (1996) claim that the relationship between epistemology, methods, and practice within education as a social field is changing in course with the paradigm-changes. Both when it comes to knowledge production and knowledge dissemination (education) such "shifts" will result in knowledge no longer being considered as something fixed, but as something relative in our social world. The social world thus becomes uncontrollable, unstable with "reflective organization and reorganization of social relations in light of constant new knowledge which has a bearing on our patterns of action" (Giddens 1990:38). Without dwelling too much upon the distinctions drawn between "late modernity" (Giddens) and "post-modernism" (i.e. Lyotard 1996), one will accept the hypothesis of a Mode 2 tendency for knowledge production and general openness to what will prove to be relevant structures for the spreading of knowledge-based competency in the future. This will constitute a major reference frame for SU as a possible coming social phenomenon. The form can also be characterized as Post-Fordist, and will be trademarked by user-orientation, distinction and diversity in a global perspective.

With this reference frame as a backdrop a number of factors will be taken forth and qualified as a Mode 1-point of departure for hypotheses on what SU is expected

to produce. With the contexts (of nation specific socio-cultural and ideological particularities) as the clearest independent variables, both rationale and organization can vary<sup>6</sup>.

<b>University Rationale</b>	<b>University Organization</b>
The university's objectives/products	Context: State, Society/industry/ideology
Research-based knowledge	Structure
Research-based teaching/production of graduates/post-graduates	Staffing; academic, administrative
Research-based services	Disciplines
	Students
	Leadership
	Finances/economy
	Certification/quality control

From this tentative theoretical point of departure the following effects of a functionalistic Mode 2-development of universities' service orientation are expected:

1. Increase the university's ability to fulfill its commitments to society and to its users through the education of qualified personnel and relevant research, while maintaining and even improving the university's responsibility for the development of new and qualitatively better knowledge,
2. Increase productivity within priority areas by a more effective distribution of tasks and exchange amongst the universities, thus liberating resources for new knowledge production,
3. Make more efficient the use of resources within each area totally by greater competition between the universities and other societal institutions,
4. Increase the quality of research and teaching through greater access to empirical material which increases the potential to discover new phenomena and to reassess the old ones, as well as to provide students with updated knowledge in a greater number of areas,
5. Reduce tensions among the various scientific-ideological movements through a consensus-oriented distribution of tasks and internal distribution within the university institution.

*ARILD TJELDVOLL*

<sup>6</sup> This model is elaborated in Tjeldvoll A. (1995) "A Language of Education as a Subject. Educational Rationales, Systems, Cultures and Paradigms" in Daun, I.-I., M. O'Dowd and S. Zhao (Eds) (1995) *The Role of Education in Development. From Personal to International Arenas*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.

## REFERENCES

- Beck U. (1992) *Risk Society – Towards a New Modernity*. Eng. Trans. London: Sage.
- Buchbinder, H and J. Newson (1991b) The policy brokers: advancing towards the ccservice university. Presented at the Canadian Society and Anthropology Association Meeting, Queen's University, Canada
- Buchbinder H and J. Newson (1990) Corporate-university links in Canada: transforming a public institution, *Higher Education* 20, 355-379.
- Buchbinder, H. and J. Newson (1988) Managerial consequences of recent changes in university funding policies: a preliminary view, *The European Journal of Higher Education* 23,151-164.
- Cummings W. K. (1995) *The Service University*. Paper to Annual Conference of Comparative and International Education Society (CIES) in Boston, March 1995.
- Cumzings, W. K. (1997) *The Service University in Comparative Perspective*. Special Issue of Higher Education. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Daun, H. M. O'Dowd and S. Zhao (Eds) (1995) *The Role of Education in Development. From Personal to International Arenas*. Stockholm: Institute of International Education, Stockhohn University.
- Enros, P. and M. Farley (1986) *University Offices for Technology: Toward the Service University*. Ottawa: Science Council of Canada.
- Gibbons, M et al. (1994) *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Johnston R and C. Edwards (1987) *Entrepreneurial Science: New Links between Corporations, Universities and the Government*. New York: Quorum Books.
- Lynton, E. A. (1995) *Making the Case for Professional Service*. Washington: American Association for Higher Education.
- Lyotard, I. F. (1996) *The Postmodern Condition: A Report of Knowledge*. In L. Cahoon (Ed.) *From Modernism to Postmodernism – An Anthology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Nordhaug, O. (1991) *The Shadow Educational System – Adult Resource Development*. Oslo: Norwegian University Press.
- Rosenzweig, R. (1992) *Market research: a review of the changing university: how increased demand for scientists and technology is transforming academic institutions internationally*, *Nature* 355, 121-122.
- Scott, D. And D. Usher (Eds.) (1996) *Understanding Educational Research*. London: Routledge.
- Tjeldvoll, A. (1995) *A Language of Education as a Subject. Educational Rationales, Systems, Cultures and Paradigms in Daun, H., M. O'Dowd and S. Zhao (Eds) (1995) The Role of Education in Development. From Personal to International Arenas*. Stockholm: Institute of International Education, Stockhohn University.
- Tjeldvoll A. og K Holtet (1997) *The Service-University in a Service Society*. The Oslo Casen. In W.K. Cummings, (1997) *The Service University in Comparative Perspective*. Special Issue of Higher Education. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Usher, R. et al (1996) *Adult Education and the Postmodern Challenge – Learning beyond the Limits*. London: Routledge.

# DOKUMENTUM

---

*Rovatunkban egy újabb oktatáspolitikai dokumentumot ajánlunk olvasóink figyelmébe. Az alább olvasható OECD-ajánlásokból a második fejezetet emeltük ki, amely a pedagógus-továbbképzésekkel kapcsolatosan fogalmaz meg irányelveket és általános elvárásokat. A könnyebb olvashatóság érdekében elhagytuk a bekezdésszámokat és az eredeti szövegben a lábjegyzetekben ajánlott (szak)irodalmat. Fordítónk ezúttal is igyekezett megőrizni az eredeti írás – néha a nyelvhelyességnek teljesen meg nem felelő – hangulatát, kifejezésmódját.*

## A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS CÉLJAI, SZOLGÁLTATÁSAI ÉS MÓDJAI NYOLC ORSZÁGBAN\*

Több tényezőtől is függ az, hogy a már gyakorló tanárok milyen módon tanulnak: függ például az adott ország múltbéli hagyományaitól, a meglévő intézményektől, valamint a rendszer pillanatnyi kormányzásának módjától. A pedagógus-továbbképzés jelenlegi gyakorlatát befolyásolja továbbá a tanári pálya jellege és státusza, a tantervvel és a pedagógiával kapcsolatos állásfoglalások, valamint az oktatási rendszeren belüli politikai és adminisztratív viszonyok.

Az egyes országokról szóló fejezetek mindegyike tartalmaz majd egy olyan részt, amely összefoglalja a pedagógus-továbbképzés rendszerét és változásának mikéntjét. A jelen fejezet összehasonlító kontextusban vizsgálja ezeknek a rendszereknek kiemelt vonásait, különös tekintettel az újításokra és változtatásokra. Nem kísérli meg azonban a szóban forgó rendszerek részletekbe menő áttekintését.

A kérdés tárgyalásának érthetősége érdekében a jelen fejezet a pedagógus-továbbképzés gyakorlatának és irányvonalainak öt kulcsfontosságú vonatkozását veszi sorra. Először azt vizsgálja, hogy ki és miért ragadja magához a *kezdeményezést*. Másodsor a *törekvéseket* tárgyalja, mint a kezdeményezés tulajdonképpeni célját, majd a *tartalmat*: tudást, ismereteket, fogalmakat, álláspontokat, kompetenciát stb. Negyedszer az *átadás módjait* veszi számba, végül az *akkreditáció* kérdését járja körül.

### A kezdeményezés

Ki veszi magához a kezdeményezést a szakmai továbbképzésben: a tanár, az iskolai testület, az egyetemek, tanárképző központok, a minisztérium, a magánszektor, vagy valami más? Elméletileg a továbbképzésnek és szakmai továbbképzésnek az

---

\* A teljes dokumentumnak csak a második fejezetét adjuk közre.

első perctől fogva az utolsóig kart karba öltve kellene tevékenykednie az összes érintett bevonásával, a gyakorlatban azonban mindez messze nem így történik.

Még mindig leginkább csupán a hagyomány súlya határozza meg azt, hogy mi történik a továbbképzésben. A bevont források és a fejlesztési terv reformja mellett mégis számos országban megkérdőjelezzik a tanárok jogát a jórészt önmaguk által választott képzéshez. Egyre inkább az irányelvek reformjai szabják meg azt, hogy a tanárok milyen típusú továbbképzésben, szakmai továbbképzésben vegyenek részt. Nyilvánvaló, hogy az egyes tanárok gyakran kevésbé képesek saját tanulási tervük meghatározására, s még gyakrabban vannak arra kötelezve, hogy a rendszer vagy az iskola szükségleteit tartsák szem előtt. Ez különösen igaz az Egyesült Királyság esetében, ahol a továbbképzés nagyrészt a nemzeti tanterv és országos tesztelés igényeihez igazodik.

Németországban az iskolai központú továbbképzést (*Schilf*) egyre inkább úgy szervezik, hogy egy iskola pedagógiai fejlesztését a tanári kar a szülők és diákok képviselőinek bevonásával tervezi meg és hajtja végre. Svédországban a közkiadások csökkentése és a határozathozatalok decentralizációja helyileg jelentős hatással van a pedagógus-továbbképzésre. Svájcban még mindig feltűnő szabadságot élveznek a tanárok az általuk kívánt kurzus kiválasztásában, a tanárok védelmi szervezete (LCH) által elkészített Képzési Karta azonban elismeri, hogy a pedagógus-továbbképzésben részt vevő egyéni fogyasztók felelősséggel bírnak kollégáik iránt, s az ilyesfajta képzés többé nem tekintendő egyszerűen magánügynek.

Mindez nem azt jelenti, hogy a tanárok mindenütt egyre kevesebb bebeszólással rendelkezzenek a saját szakmai képzésüket érintő döntésekbe – sőt. Valójában nem történik más, mint a kívülről, irányelvi reformok által erőszakolt, illetve iskolai szinten, az egyes tanárok által választott kurzusok közötti arányok módosítása. A jó tanárok mindig – akár saját költségükön is – járnak tanfolyamokra, ha úgy ítélik meg, hogy azok a munkájuk során hasznukra válnak. De az is lehet, hogy a kezdeményezés megragadására hálózatokba tömörülnek, mint Japánban, ahol az államilag támogatott továbbképzés alternatívájaként a tanárok számos saját kezdeményezésű, önkéntes kört és társulást hoztak létre az oktatás segítésére.

Ez az irányelvi változtatások és egyéni szinten hozott döntések által meghatározott programok közötti aránymódosítás az Egyesült Államokban a legnyilvánvalóbb, ahol a továbbképzésnek és szakmai továbbképzésnek nagyobb hányadára vannak hatással a széleskörű rendszer-reformok. A fejlesztési tervet nagyrészt az 1994-es jelentés alakította, amelyet a National Commission on Teaching and America's Future (Oktatással és Amerika Jövőjével Foglalkozó Országos Bizottság) készített el *Ami a legfontosabb: Oktatás Amerika jövőjéért* címmel. A bizottság prominens oktatási szakemberek, kutatók, pedagógusok, állami és kerületi vezetők, valamint a magánszektorban dolgozó vezető üzletemberek összefogásával alakult meg.

A magánszektor másféle módokon befolyásolja a pedagógus-továbbképzést. Az üzlet és az oktatás világa közötti mind szorosabb kapcsolat érdekes eredményeket hoz. Japánban például egyre nő a pedagógusok részére fenntartott ideiglenes munkahelyek száma szállodákban és különféle cégeknél, míg Luxemburgban az iskoláknak és az iparnak egyaránt haszna származik a képzési módok összehasonlításából.

Még azokon a helyeken is be kellene vonni a pedagógusokat a tervezési folyamatba, ahol egyébként nem jutnak szerephez az egyes tanfolyamok kezdeményezésében. Természetesen különbséget kell tenni az állítólagos és a valós igények között.

A valós igények fölismeréséért nemcsak az irányelvek kidolgozóit, hanem a pedagógusokat és a rendszer más szereplőit is terheli felelősség. Minél nagyobb részt vállal valaki az igények fölismerésében, annál inkább magáénak érezheti az adott ügyet. A továbbképzés és szakmai továbbképzés résztvevőitől származó folyamatos visszajelzések szintén megadhatják e tulajdonosi érzést a pedagógusoknak – fenntartása azonban annak függvénye, hogy a továbbképzési program alakítására vonatkozó meglátásaikat mennyire veszik figyelembe. Részt vehetnek a szakmai továbbképző tanfolyamok megtervezésében és kivitelezésében egyaránt, amely különösen az iskolai központú tanfolyamok vonatkozásában lényeges.

Érdeemes megjegyezni, hogy a döntések iskolai szintre történő átruházása esetleg hatalommal ruházza fel az iskola igazgatóit és más vezetőit, a tanároktól azonban elveheti a hatalmat. Azok a pedagógusok, akik hozzászórtak ahhoz, hogy szabadon választhatnak a helyi vagy területi szolgáltató által kínált képzési lehetőségek közül, úgy érezhetik, hogy közvetlenebbül „irányítják” őket, ha mindegyik általuk végzett tanfolyamnak az iskola fejlesztési tervébe kell beilleszkednie. Mindezek ellenére, amennyiben az ilyen terveket sikerül közösen kidolgozni, lehetséges az egyezés az iskola egyesített fejlesztési terve és a résztvevő tanárok által felismert igények összessége között.

A vizsgált országok által kínált egyik tanulság az az, hogy a változtatásról szóló központi fejlesztési tervet akkor lehet eredményesebben megvalósítani, ha olyan tevékenységekre alkalmazható, amelyeket a pedagógusok saját továbbképzésük tekintetében hasznosnak tartanak, s ezt az esettanulmányok bizonyítják. Német tanárok, akik a fiatalok idegennyelvoktatás különböző módjait tanulják, ír tanárok, akik tanmenetet készítenek a kapcsolatok és a szexualitás témaköréről, s a luxemburgi tanárok, akik kutatási eredményeket vizsgálnak a kisgyerekek nyelvtanításának javítása érdekében, mindnyájan egy országos fejlesztési terv részét képezik, azzal együtt, hogy közben egyéni képességeik fejlesztésében is kezdeményező szerepet vállalnak.

## Törekvések

A pedagógusok alapképzésen túlmenő továbbképzésének számos különböző célkitűzése lehet, mint például:

- az egyének tárgyi tudásának gazdagítása a legújabb ismeretek tükrében,
- az egyének képességeinek, állásfoglalásának, közelítésmódjának gazdagítása az új tanítási módszerek és célkitűzések, új körülmények és új oktatáskutatás tükrében,
- az egyének képessé tétele arra, hogy alkalmazni tudják a tanterv központilag irányított módosításait és a tanítási gyakorlat egyéb oldalait,
- az iskolák képessé tétele arra, hogy a tantervvel és a tanítás gyakorlatának egyéb oldalaival kapcsolatos új stratégiákat tudjanak kidolgozni és alkalmazni,
- információ- és szakmai tapasztalatcsere pedagógusok és mások, pl. tudományos kutatók vagy iparban dolgozó szakemberek között,
- a gyengébb tanárok eredményességének növelése.

Az ezek között a különféle célkitűzések között létrejövő egyensúly számos tényezőtől függ, mint például a tanári pálya jellemzőitől és helyzetétől az egyes országokban. Németországban például a nagy tekintélynek örvendő középiskolai tanárok hagyományosan a tanítás didaktikus módszerét alkalmazzák, kötelességüket legin-

kább abban látva, hogy tanulóikat tudományos bölcsességekben részesítsék. Így ők a szakmai továbbképzésre elsősorban úgy tekintenek, hogy a tanár felelősséget vállal tárgyi tudásának korszerűsítéséért.

Az olyan országokban azonban, mint az Egyesült Királyság és az Egyesült Államok, ahol a tanárok figyelme elsősorban a gyermek fejlődésére összpontosít a tudás átadásával szemben, a pedagógiai stílusok viszonylag nagyobb jelentőséggel bírnak.

Minél inkább megkövetelik az oktatási rendszerek a pedagógusoktól, hogy a tantervvel vagy egyéb kezdeményezésekkel kapcsolatosan új tantárgyakat és ismereteket sajátítsanak el, annál kevesebb idő, erőtartalék és bátorítás marad saját tanulási tervük kialakítására. Ez történik Angliában és Walesben a nyolcvanas évek végétől, ahol a rákövetkező néhány évben egy új tanterv bevezetése nyomja rá a bélyegét a továbbképzésre, s van legnagyobb kizárólagos hatással a tanfolyamok tartalmára. Az Egyesült Államokban még igényesebb továbbképzési programra van szükség a rendszerreformok megvalósításához. Számos országban a meglévő tantárgy-központú tantervi tanfolyamokat kezdik kiegészíteni technológiával, társadalmi problémákkal, az erőszakkal vagy más, az oktatási rendszerben egyre sürgetőbbé váló kérdéssel foglalkozó kurzusok.

A diploma előtti képzés „deficites modelljének” kompenzálása egy további módja annak, ahogyan az egyes pedagógusok érdeklődése a közös célkitűzések számára enged utat. Ahelyett a kérdés helyett, hogy „miként fejleszthetjük tovább a pedagógusok szakmai kompetenciájukat?”, néha azt teszik föl, hogy „mely tanárok nem rendelkeznek a szükséges kompetenciával?” Japánban a formális tanárképzés csupán minimális alapokat nyújt a tanításhoz, amely a szakmai színvonal fenntartására és javítására szolgáló szakmai továbbképzést kritikussá teszi a japán tanárok számára. A japán szakmai továbbképzés olyan társadalmi környezetbe ágyazódik, amelyben a tanár kollégák vállalják fel a tanítás mesterségbeli tudásának meg- és újratermelését.

Az USA-ban a National Commission on Teaching and America's Future (Oktatással és Amerika Jövőjével Foglalkozó Országos Bizottság) úgy találta, hogy a frissen fölvevő tanároknak mintegy negyede nem rendelkezik a munkájához szükséges képesítéssel. Szakértők az Egyesült Királyságban egyre többször felhívják a figyelmet a szegény tanárok egy kisebb csoportjának alkalmatlanságára, kiváltképp mióta 1993-ban bevezettek egy, az összes iskolát felülvizsgáló új rendszert. Néhány esetben a gyenge tanítást a nem megfelelő módszerek alkalmazásával magyarázzák. Angliában az írás-olvasás és számolás megfelelő tanításának segítségét szolgáló országos központok létrehozása a deficites alapelven nyugszik. Az Egyesült Királyságban és az USA-ban az ilyesfajta megközelítések általában túlságosan újak ahhoz, hogy már rendszeresen kipróbáltak legyenek, ezért korai lenne a gyenge tanárok megsegítésére tett erőfeszítések lehetséges eredményességéről véleményt alkotni.

Még egy módja annak, ahogyan az egyéni fejlesztési terv a közösnek a szolgáltatá-  
ba áll, az az iskolai központú továbbképzés szorgalmazása. A pedagógus-továbbképzés egyre inkább az iskola igényei köré csoportosuló közös vállalkozássá kezd átalakulni. Ez a tendencia bizonyos fokig az ebben a tanulmányban szereplő minden egyes országban jelen van, noha különböző formákat ölthet. Az Egyesült Államokban például, ahol az igazgatók régebben az adminisztrációra összpontosítottak, mára ugyanők előtérbe helyezték az iskola pedagógiai küldetésének koordinálásában játszott vezető szerep megragadását, s ezáltal a nagyobb koherencia elérését a



pedagógus-továbbképzésben. Ennek kivívása bajos lehet egy olyan országban, ahol, amint látni lehetett, „a tanárok nagyrészt saját maguk felelősek szakmai továbbképzésükért”. Ezzel szemben Angliában és Walesben ugyanennek a célnak a végrehajtásához arra van szükség, hogy az adminisztrátorok, akik tanárok, szerepük menedzseri oldalára fektessenek több hangsúlyt. Mindenütt egyre nő azonban az igény annak biztosítására, hogy a tanárok képzését a lehető legteljesebb mértékben az iskola célkitűzéseivel lehessen hangolni. Ez nem azt jelenti, hogy az oktatásnak helyben kell zajlania, vagy hogy az iskolának kell azt megszerveznie, habár ez is egyre gyakrabban megtörténik.

Ezek a tendenciák aggasztónak tűnnek néhány olyan pedagógus és szakszervezetek számára, akik és amelyek hajlamosak voltak a továbbképzésre úgy tekinteni, mint az egyéni fejlődésnek, a karrier alakításának lehetőségére. Most azonban egyre inkább kötelezettségnek, mint lehetőségnek kezdik látni, egyre inkább a tanárok jelenlegi állásának betöltéséhez szorosabban kapcsolódó dolognak, mint általában vett kilátásaik javítására szolgáló eszköznek.

## Tartalom

Az emberi tudás gyors gyarapodása még fontosabbá teszi azt, hogy a tanárok továbbképzéseken vegyenek részt. Különösen áll ez a megállapítás a természettudományok vagy műszaki tudományok oktatóira. A korszerű tantervi anyagok bizonyos fokig ki tudják küszöbölni az elavult tudás átadását, amennyiben azonban a tanároknak megbízható rálátással kell rendelkezniük a tárgyakra, tudásuk periodikus felfrissítése nélkülözhetetlen. Japánban a pedagógusok munkába állásukat követően öt, tíz és húsz évvel tantervet tanulmányozó szemináriumra járnak. Bajorországban a továbbképzést irányító központi „akadémia” félévenként tanfolyam ajánlatokat küld az iskolák számára, és a tanárok maguk dönthetik el, hogy ezekből melyeken kívánnak részt venni. Az Egyesült Államokban sok tanár tárgyi tudásának elégtelensége olyan kezdeményezésekhez vezetett, hogy ellenőrizték, maguk a tanárok értik-e azt, amit tanítaniuk kell („a tanár mint diák” modell).

A tudás ily gyors léptékű gyarapodásának ténye azonban maga megváltoztatja az oktatási intézményeknek a tudás átadásáról alkotott elképzeléseit. Az egész életen át tartó tanulás kontextusában egyre fontosabbá válik, hogy a gyerekek ne csupán ma megtanuljanak valamit, hanem hogy megtanulják a tudást holnap is megszerezni. Így az oktatás egyre inkább arról kezd szólni, hogy az egész életen át tartó tanulás módszereit kell elsajátíttatni, s egyre kevésbé a tárgyi tudás átadásáról. E változás eredményeképpen legalább annyira szükségessé vált az, hogy a tanárok új képességekre és módszerekre tegyenek szert, mint tudásuk korszerűsítése.

Ez a változás tükröződik a pedagógusok továbbképzési tevékenységének arányaiiban. Németországban 1970 óta fokozatos eltolódás történt az interdiszciplináris pedagógiai témák tanulása felé, noha a hagyományos tantárgy-központú tanfolyamok továbbra is fontos elemét jelentik a szakmai továbbképzésnek. Luxemburgban 1990 óta hasonló tendencia figyelhető meg. Ez olyan nemzeti prioritásokhoz igazodik, mint például az egyéni tanulás innovatív megközelítésmódjainak fejlesztése.

A pedagógusok képességeinek továbbképzésére szolgáló fejlesztési tervek jelentős része a diákok és tanárok által egyaránt megkövetelt tulajdonságok újrafogalmazásából származik. Főként olyan tanítási stílusok alkalmazására van szükség, amelyek

a fiatalokat arra készítetik, hogy rugalmasabban gondolkodjanak. A Linköping Egyetem „problémaközpontú tanulási projektje” példa arra, hogy a tanárok miképpen ismerkedhetnek meg ilyesfajta új stílusokkal. Az a kiindulási pont, hogy a diákokat mind inkább rávegyék saját tanulási tervük meghatározására, hogy ők fogalmazzák meg, mi az, amit tudni akarnak, ahelyett, hogy egyszerűen arra várnának: döntsék el a tanárok, mit akarnak tanítani nekik. Régen az ilyen „nyitott” jellegű megközelítést részben erőtlően alkalmazása okán vonták kétségbe, részben pedig azért, mert azt a látszatot keltette, hogy a tanárok egyszerűen elhárítják felelősségüket. Ahhoz, hogy jól működjön, gondos tervezésre van szükség, olyan aktív tanári felkészülésre, amelyet a linköpingi projekt megszervezni kíván. Az aktív tanulás egyéb módszereit tanulmányozza egy friss OECD-kiadvány, amely olyan helyzeteket ír le, ahol tanulásuk során a diákok, egyenként vagy csoportban, viszonylag szabadon kezdeményezhetnek és irányíthatnak.

Egy másik fontos jelenség, amely a pedagógusokat nem kis mértékben új képességek megszerzésére ösztönzi, az iskolai kudarcok problémája. Németországban a tanároknak egyre több lehetősége kínálkozik annak megtanulására, hogy miként lehet a szociálisan hátrányos helyzetük miatt veszélyeztetett gyerekeken segíteni. Számos országban tekintélyes figyelmet szentelnek a pedagógusoknak arra a képességére, amellyel az alapvető ismereteket plántálják a gyerekekbe, úgy mint írás-olvasás és számolás, a már bevált módszerek szerint. Ez különösen fontos egy olyan országban, mint az Egyesült Királyság, ahol országos aggodalom keletkezett akkor, amikor észrevették, hogy a gyerekek jelentős hányada nem sajátítja el megfelelő módon az alapvető ismereteket. De jelentősége van olyan országokban is, amelyek magabiztosabbak az oktatási intézményeik teljesítményét illetően, ám ahol a bevándorlás miatt a nyelv és az írástudás lényeges kérdéssé vált. Luxemburg például a korai gyermekkorban próbálják a nyelvkészséget javítani, és ehhez az Egyesült Királyságtól kölcsönöztek szakmai tapasztalatokat.

## Az átadás módjai

Sok módja van annak, ahogyan a pedagógusok tanulhatnak: az egyéni tanulástól a kollégákkal való együttműködésen át a hivatalos tanfolyamokig. A „szolgáltatás” formájának és a szolgáltató típusának egyaránt nagy befolyása van nemcsak a tanulás természetét illetően, hanem gyakran a tanulási tervre is.

A továbbképzés és képzési szolgáltatások néhány módozata egyfajta „fönről-lefelé” megközelítéssel jár együtt, amelyben az oktatási szervek azokon a területeken indítanak kurzusokat, amelyekben fejleszteni kívánják a tanárok kompetenciáját. Ezzel szemben egyfajta „lentől-fölfelé” stílus jöhetne létre az egyes iskolák vagy tanárok csoportjainak igényeiből, ezekhez igazodó kurzusokkal és továbbképzési tevékenységekkel. A számos országban egyre népszerűbbé váló harmadik típusú közelítésmód a „lentől-keresztbe” iránnyal jellemezhető: a tanárok hálózatai közötti, gyakran iskolaközi együttműködés elősegítheti a jó gyakorlat elterjesztését a rendszer egészén belül.

Egyetlen olyan modell sincs, amely minden képzési és továbbképzési igénynek megfelelne. Az információs igényeket rövid kurzusokkal lehet kielégíteni, ahol a tulajdonlásnak nincs túl sok jelentősége. Ahol azonban egy adott magatartás megváltoztatása a cél, megfelelőbb lehet a lentől fölfelé modell alkalmazása, mivel több

teret enged a tulajdonosi érzésnek. A továbbképzés szolgáltatásának modelljei és a kívánt eredmények közötti diszharmóniát érdemes elkerülni. Gyakorlatban a szolgáltató és szolgáltatás különféle formáinak számtalan kombinációja létezik minden országban. A következő kategóriák különböztethetők meg.

*Az oktatási szervek által nyújtott szolgáltatás.* A pedagógus-továbbképzésben történő közvetlen részvételük által a központi, területi és helyi oktatási szervek gyakran azt remélik, hogy a kívánt irányelvi célokat sikerül a gyakorlatban változásokká átültetni.

A szolgáltatások egyik elterjedt változata a „pedagógus-központ”, egy olyan köz-támogatott intézmény, amely közvetlenül az egyes tanároknak kínálja tanfolyamait. Néhány oktatási rendszeren belül az ilyen jellegű központok vannak túlsúlyban. Japánban az országos és elüljárósági központok, Németországban a területi központok, Svájcban a harminckét kanton intézményei, Luxemburgban az elemi oktatás országos központja mind a tanfolyam-szolgáltatás fókuszaiaként működnek (Japánban ugyanakkor párhuzamosan tanári hálózatok és más önkéntes tanulókörök alakultak). Svédországban területi forrásközpontokat létesítenek, ahol azt remélik, hogy a különböző szolgáltatók együttműködnek majd a szakmai továbbképző programok ellátásában. Írországban az Európai Unió támogatásával megszaporodott az oktatási központok száma. Az Egyesült Államokban, ahol nem körvonalazódott ki egészen a helyi oktatási szerveknek a tanterv szervezésében betöltött szerepe, ugyanilyen kialakulatlan a továbbképzés szolgáltatás, s az egyetemeknek jut a nagyobb szolgáltatói szerep.

Angliában és Walesben a pedagógus-központoktól történő elfordulás figyelhető meg az utóbbi években. Angliában és Walesben a helyi szerveknek, amelyek korábban úgy szerkesztették a továbbképzéseket, hogy azok tükrözzék az ő értékrendjüket, más szolgáltatókkal kell versenyezniük, hogy el tudják adni a tanfolyamokat, amelyeket az iskolák prioritásai, valamint a kormánytól származó képzési támogatások alapján válogatnak ki. Néhány helyi szerv kivonult a szolgáltatásból, miközben néhány másik továbbra is fő szerepet vállal benne, de csupán a „vevő” kiszolgálását tartja szem előtt ahelyett, hogy saját fejlesztési tervet szabna meg.

A szakmai tapasztalatok és a központi szervektől eredő irányelvi prioritások elterjesztését nem szükséges közvetlenül az adott szerv által létrehozott intézményekbe járó pedagógusoknak végrehajtaniuk. A „zuhatagos” módszer értelmében elvileg lehetséges az, hogy egy szűkebb oktatói gárda tanítson egy szélesebb gárdát, és eképpen lehessen átadni néhány kulcsfontosságú ismeretet egészen addig, míg azok el nem érik a tanteremben dolgozó pedagógust. Japán helyzete illusztrál párat azok közül a feltételek közül, amelyek között különösen megfelelő a zuhatagos módszer, lehetővé téve a központilag eltervezett megközelítések maximum négy-lépcsős átadási módját. Japán erős országos központja csupán csak kis hányadát képes közvetlenül elérni e hatalmas ország tanárainak. A föntről-lefelé kezdeményezések erős adminisztratív struktúra támogatására számíthatnak. Az Egyesült Államokban a zuhatagos módszer néhány formáját egészen eltérő kulturális feltételek között próbálják alkalmazni. Az egyik példa erre az a törekvés, hogy legyen legalább egy „végzett” pedagógus minden egyes iskolában, aki „képesített” azokból a gyakorlati tudnivalókból és kompetenciákból, amelyeket a szervek a rendszer egészében próbálnak elterjeszteni. Mindez bátor kísérletet jelent a rendszer azon – mindeddig – gyenge képességének javítására, amely széleskörű változtatásokat próbált végrehaj-

tani. Az Egyesült Államokban azonban 106000 iskola létezik, és máig kevesebb, mint 1000 tanár szerzett képesítést a National Board for Professional Teaching Standards-től (a tanítás szakmai színvonalát felügyelő országos bizottság) – hosszú időbe telik, amíg a reform keresztülvergődik a rendszeren.

Mennyire szerencsések azonban a pedagógus-továbbképzés „zuhatagos” formái a kívánt változtatások végrehajtásában? Lehetséges-e fönntartani az irányelvek célkitűzéseinek szellemét a közvetítőkön keresztül történő átadás során? Sok múlik azon, hogy mi az, amit átadnak. Például a tanterv megtervezésének bizonyos aspektusairól szóló információ viszonylag könnyen átadható. Ahol azonban a tanítási kultúra alapvető megváltoztatása a feladat, nem valószínű, hogy beválik e módszer. Amikor Angliában és Walesben zuhatagos módszereket alkalmaztak a nemzeti tanterv eredeti bevezetése érdekében, kiderült, hogy számtalan pedagógus előtt tisztázatlan maradt az új megközelítésmód értelme és „tulajdonlása”. Nem volt elegendő az új módszerekről magyarázni ezeknek a tanároknak: addig ugyanis nem akarták alkalmazni azokat, amíg el nem kezdtek „lelkесedni” is irántuk.

Ezek a nehézségek nem bizonyítékok a központi eredetű közelítésmódok ellen, hanem csak azt mutatják, hogy bizonyos körülmények között keveset érnek, ha nem vegyítik őket hasonló irányban ható lentről-fölfelé kezdeményezésekkel. Ebbe az irányba mutat a német Hesse tartomány, ahol a központi képző intézményeket hat, helyi pedagógiai központtá szervezik át. Amellett, hogy ezek központi prioritásokat közvetítenek, segítenek az egyes iskoláknak saját terveik kialakításában is.

*Egy külső harmadik által nyújtott szolgáltatás.* Az egyetemeknek és más felsőoktatási intézményeknek régóta fontos szerepük van a pedagógiai szaktudás fejlesztésében és átadásában. A legtöbb országban kulcsszerepet játszanak az alapképzés megszervezésében, noha Japánban a tanítás iránt érzett eredeti vonzalom növelésében nincs sok jelentősége az egyetem által nyújtott felkészítésnek.

Az egyetemek többnyire változatos tanfolyamokat kínálnak a már végzett pedagógusok számára. Az ilyen intézmények egyik szerepe abban áll, hogy lehetővé teszik a tanárok számára, hogy eltávolodhassanak a tanítás mindennapos tapasztalataitól, és jobban elmélyülhessenek a pedagógiai tárgyokban. Ennek különösen népszerű mechanizmusa a „Masters” fokozat. Ahogy azonban a pedagógus-továbbképzésre egyre közvetlenebb hatást gyakorolnak az oktatási rendszerek és iskolák igényei, a felsőoktatási intézményeknek alkalmazkodniuk kell annak érdekében, hogy fenn tarthassák befolyásukat. Különösen például:

1. Az egyetemek számos rövid kurzust kínálnak, amelyeket inkább adott szükségletekhez szabnak, mint egyetemi fokozatok köré szerveznek. Svédországban például intenzív versengés folyik intézmények, sőt mi több, ugyanazon intézmény különböző tanszékei között a rövid tanfolyamok eladásáért az iskoláknak. Ugyanott azonban néhány intézmény jobban lelkesedik az olyan hosszabb programokért, amelyek egyszerre veszik figyelembe egy iskola összetett igényeit, mint az egyestanárok számára elkülönített modulokban nyújtott képzésért. Ezek költségesebbek, mert az egyetemi forrásokhoz való nagyobb kötődéssel járnak.

2. Néhány esetben a pedagógusok az egyetemek segítségével megtanulják kutatási gyakorlatukat iskoláik számára kamatoztatni. Japánban a tanárok egy kis, ám egyre növekvő száma egy-két évet egyetemeken tölt, hogy tanulmányokat folytasson és felkészüljön a tennivalók feltérképezésére saját iskolájában. A fejlődést azonban akadályozzák Japánban a leépítések, valamint az a tény, hogy az egyetemek legin-

kább nappali tagozatos hallgatókat vesznek föl. Írországban tömegesen iratkoznak be a pedagógusok saját költségükön nem nappali tagozatos posztgraduális tanfolyamokra, amelyek választéka és mennyisége egyre nőtt az utóbbi években.

Az egyetem nem az egyetlen „kívülálló harmadik” intézmény, amely segít a pedagógus-továbbképzésben. Néhány országban egyre nagyobb szerephez jutnak a tanácsadók. Az egyes országokról készült tanulmányok azt mutatják, hogy a tanácsadók a pedagógus-továbbképzés egészének még mindig viszonylag kis töredékét látják el, még olyan országokban is, mint Anglia és Wales, ahol a nemzeti felügyelőség feloszlásával megnőtt a tanácsadók létszáma, és a kereslet is nőtt a továbbképzést érintő döntések iskolákra történő átruházásával. Amennyiben befolyással vannak a rendszerre, hatásuk meglehetősen esetlegesnek és töredékesnek tűnik. Az Egyesült Államokban néhány oktatási reformot szorgalmazó független szervezet, mint a Coalition for Essential Schools, meglehetősen befolyással bír, ez azonban szintén nem szisztematikus, minden kerületre kiterjedő hatás.

Utoljára a tanárok szakszervezetéről és egyesületeiről mint a független szolgáltató egyik típusáról kell említést tenni. A tantárgyak köré csoportosuló egyesületek (pl. a természettudományokat tanítóké) a legtöbb országban a pedagógus-továbbképzés egyik fő forrását képezik: tanfolyamokat és szemináriumokat szerveznek, információkat juttatnak el a tagokhoz stb., gyakran számottevő hivatalos anyagi támogatás nélkül. Az ilyen egyesületeknek különösen hasznára válna az Internethez való hozzájutás és a szükséges ismeretek elsajátítása, s egy viszonylag szerény összeg fejében valamely minisztérium országszerte könnyíthetne a szakosodott tanárokon. A pedagógus szakszervezeteknek szintén van szerepük, különösen Írországban és Svájcban. Az ilyen képzés népszerűségnek örvendhet az olyan tanárok körében, akik szeretik, ha saját képviselőik vagy kollégáik oktatják őket. Az ír esetben a tanfolyamokat olyan tanárok tervezték és szolgáltatták, akik képesek saját gyakorlati, tantermi tapasztalataikból meríteni. Ahelyett, hogy az ilyen kurzusok túlságosan a tantermi kényszerhelyzetekre alapoznának, távolabbra kell irányítaniuk a résztvevők tekintetét, és olyan módokon kell felépülniük, hogy elősegítsék a kívánt eredményeket a szakmai továbbképzés folytatásáig. Svájc esetében a képzés pedagógus egyesületek által történő megszervezése a szolgáltatás hagyományosan uralkodó módja, ahol maguk az oktatási szervek csupán újabban vállalnak felelősséget a tanárok továbbképzéséért.

*Önszervezett iskolai továbbképzés.* Az iskolai központú továbbképzés néhány változatában az iskola és a tanárai a „szolgáltatók”, szemben valamely külső szervezettel. Az olyan országokban, mint Anglia és Wales az egész iskolára kiterjedő továbbképzési napok beiktatása népszerűvé tette az ilyesfajta önszervezett tevékenységet. A tanároknak és az iskola vezetőinek javára válnak a periodikusan ismétlődő találkozások, amelyek során áttekintik célkitűzéseiket és új stratégiákat dolgoznak ki.

Mivel azonban az iskolai központú továbbképzés elszigetelten történik, az a veszély fenyegeti, hogy befelé fordulóvá válik, és megismétli az iskolában mint szervezetben már létező gyengeségeket. Az iskolai továbbképzés leghatásosabb módjai ezért egyesítik a házon belüli és kívüli tevékenységeket, s az önképzést a külső segítséggel.

Svédországban különösen egyre inkább úgy tekintenek az iskolai továbbképzésre, mint az iskolák és az egyetemek közötti aktív együttműködésre. Ehhez hivatkozási

alapul közösen elfogadtak egy olyan elvrendszert, amely kijelenti, hogy a tanárok egyéni és kollektív igényeit az iskola vezetői és a tanárok közötti, egyéni és közös beszélgetésekben kell meghatározni. Ez olyan, teljes-iskolára vonatkozó képzési modellek felé fordulást eredményezett, amelyeket az egyetemekkel együttműködve dolgoznak ki. Az egyik project, amelyben tíz város több, mint 40 kutatója és 500 tanára vett részt, arra irányult, hogy megkönnyítse és támogassa a közös gondolkodás fejlődését, mint a pedagógus és iskolai vezetők hatalommal történő felruházásának módját. Az ilyen technikáknak az a céljuk, hogy a tanárok számára lehetővé tegyék problémáik kevésbé individualista megközelítésű szemlélését, valamint tudásuk közvetlen hasznosítását.

Az iskolákat „tanulási szervezetekké” alakítani kívánó svédországi és egyesült államokbeli erőfeszítések egyik figyelemre méltó vonása egyaránt az, hogy egyre inkább törekednek a diákokat bevonni az iskola tanulási kultúráját megváltoztatni akaró folyamatba. Miközben a pedagógusok új közelítésmódok fejlesztésén dolgoznak, a diákokat arra bátorítják, hogy ugyanazon project részeként a tanuláshoz pozitívan álljanak hozzá. Az olyan tanítási technikák kialakítását szolgáló stratégiák, amelyben a diákok aktívabbakká és érdeklődőbbekké válnak, egyszerre kívánja meg a tanárok és a diákok magatartásának megváltoztatását. A gyakorlatban azonban nem mindig olyan könnyű elérni azt a nemes és általános ideált, hogy a diákokban jóval pozitívabb hozzáállás alakuljon ki a tanulás iránt. Az az ötlet viszont, hogy a diákokat egy változtatást célzó közös project részesévé lehet tenni, igen hathatós ötlet, amely segíthet a diákok motiválásában azáltal, hogy partnerekként kezeli őket.

*Hálózatok építése és iskolaközi együttműködés.* A pedagógus-továbbképzés szolgáltatásának egyik utolsó módja az ugyanazon az iskolán belül és más iskolákban dolgozó tanárok közötti kapcsolatokon keresztül történik. A nem hivatalos hálózatépítés nagy része úgy zajlik, hogy a tanárok kicserélik tapasztalataikat, noha néhány kultúrában egyes tanárok hagyományosan kevesebb jelentőséget tulajdonítanak a tanári-szoba-központú tanulásnak. Ez általában jobban alkalmazható középiskolai, mint általános iskolai pedagógusok esetében.

Az iskolák és pedagógusok közötti hálózatépítés különösen erős Japánban és fejlődésnek indult az Egyesült Államokban, ahol leggyengébbek az adminisztratív indíttatású reformok mechanizmusai. Az Egyesült Államok kerületeiben, államaiban és az egész országban működő iskolák hatalmas számát érintő reformtörekvések jelentős mértékben támaszkodnak az ilyen hálózatokra. E törekvések lényeges mennyiségű információcserét jelentenek bármilyen hivatalos adminisztratív struktúrán kívül. Az ehhez hasonló iskolai reformhálózatok mellett tanárokat támogató hálózatok könnyítik az önkéntes információ- és tapasztalatcserét. A North Dakota Study Group (Észak Dakotai Tanulócsoporthoz), a Southern Maine Partnership (Dél-Maine-i Társulás) és sok más hasonló csoportosulás alternatíváját képezik a központilag szervezett képzésnek vagy az egyetemi-központú tanfolyamoknak sok olyan amerikai pedagógus számára, aki elköteleződött saját képzésének megszervezése mellett.

Az is egyre gyakoribbá válik az Egyesült Államokban, hogy a tanárok közvetlenül segítenek egymásnak valamely konkrét gyakorlati változtatás véghezvitelében. New York City 2. kerületében például a tanárok látogatják egymás iskoláit, módszeresen beülnek egymás óráira és utána visszajelzéssel szolgálnak. Ezzel kapcsolatos, az e tanulmányban szereplő számos országban megtapasztalható irányzat a mentorok alkalmazása, különösen kezdő tanárok esetében. Mind a hálózatépítés, mind a mento-

rok alkalmazása gyakorló tanárok szakértelmének hasznosítását jelenti a többiek fejlődésének segítésére. Érdeemes azt is megjegyezni, hogy a gyakorló tanárokat esetleg kurzusokon való oktatásra is lehet alkalmazni: Svájcban népszerű ez a gyakorlat, mert segít elnyerni a tanulók bizalmát, bár a tanár mindennapos tanítási kötelezettségei természetesen korlátot szabnak neki.

## Akkreditáció

A tanfolyamok akkreditációja az egyénre és a rendszerre nézve egyaránt költségekkel jár, s haszonnal is mindkettő számára. Ugyanakkor az akkreditáció alapvető kérdéseket tesz fel a pedagógusokat továbbképző és szakmai továbbképző tanfolyamokon való részvételre sarkalló kényszerűséget és/vagy ösztönzőket illetően is. Néhány országban, mint pl. Spanyolország, Portugália és Luxemburg, az ilyen programokon való részvételtől teszik függővé az (elsősorban általános iskolai pedagógusok) előmenetelét.

Az Egyesült Államokban létrehozzák a „képesített” tanár státuszát azoknak az egyéni pozitívumokkal rendelkező tanároknak az elismeréséül, akik iskolájukban valamilyen speciális szerep betöltésére képesek. A tanárok 2000 dollárt fizetnek be, de teljes vagy részleges fizetéssel, bónuszokkal, fizetésemeléssel, egyéb pénzügyi juttatásokkal, szélesebb hatáskörrel és más szakmai ösztönzőkkel jutalmazták őket. Svájcban élénken foglalkoznak az iskolán belüli feljebbvaló funkciókhoz kapcsolódó új bizonyítvány ötletével.

Néhány országban megújult erőfeszítéseket tesznek olyan képesítések megteremtésére, amelyek mindinkább a gyakorlott tanárok vagy iskolaigazgatók által megkívánt kompetenciákra összpontosítanak. A Teacher Training Agency of England and Wales (angliai és walesi tanárképző vezetőség) kidolgozta a szakmai kívánalmak keretét, amely minden szinten potenciálisan elvezet a képesítéshez. Már létezik is a vezető tanárok képesítése, amelyet a jelenlegi kormány kötelezővé kíván tenni. Jóval vitathatóbb lenne, ha arra köteleznék a tanárokat, hogy mondjuk öt szolgálatban eltöltött év után szerezzenek egy olyan képesítést, amely azt bizonyítja, hogy rendelkeznek a „szakértő pedagógustól” megkívánt ismeretekkel. Egy ilyen intézkedés szorosan kapcsolódna a pedagógus-továbbképzés „deficites” modelljéhez, és arra kényszerítené a szükséges ismereteket nélkülözőket, hogy vagy szerezzék meg ezeket, vagy hagyják el a pályát.

A gyakorló pedagógusok ismereteinek fokozottabb igazolása felé haladás segíthet abban, hogy több koherencia kerüljön a felkínált oktatási és képzési formák széles választékába. Más területekhez hasonlóan mindez azt is könnyebbé teheti a pedagógusok számára, hogy szélesebb elismertséget vívjanak ki a saját mindennapi feladataik kontextusában folyó továbbképzésnek, miáltal csökkenne az ellentét az iskolai központú továbbképzés és az egyéni karrier alakulása között.

Mindazonáltal a pedagógusok kompetenciájának igazolása esetleg olyan teher, hogy inkább elrettentésnek tűnik, különösen azoknak az oktatási rendszereknek az esetében, amelyek eleve roskadoznak a számos többletkövetelmény, mint például a diákok értékelésének nyomása alatt. Az előnyök és hátrányok egyensúlyozása közben bármilyen új igazolási rendszerben az összetett és bürokratikus új eljárások elkerüléséé kell, hogy legyen az elsőbbség, s az igazolást amennyire csak lehetséges integrálni kell magába a pedagógus-továbbképzés folyamatába.

## Megjegyzések

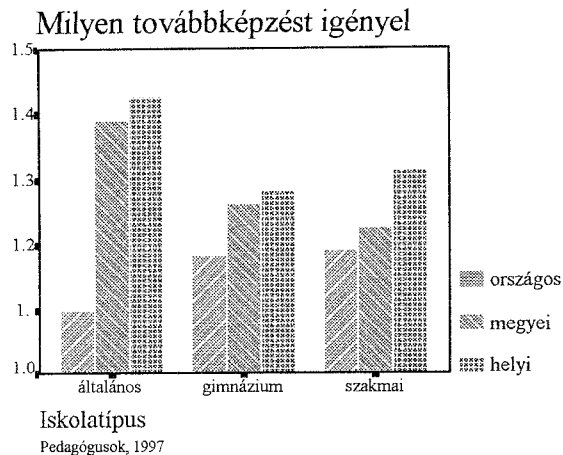
Mindent egybevéve: ez a „ki dönt”, „mi ez” és „mire való” megközelítésmód megkönnyítheti a továbbképzés legmegfelelőbb formájáról szóló döntések meghozatalát. Nem csupán az iskola fejlesztés igényeinek kontextusába helyezi a pedagógus-továbbképzés igényét, hanem számításba veszi a helyi, területi és országos szükségleteket is. Elismeri, hogy az oktatási rendszerben való részvételük különböző pontjain a tanárok igényei is különböznek. Elfogadja, hogy a továbbképzés egyetlen modellje sem felel meg valamennyi képzési igénynek.

Él egy olyan gyakori nézet, hogy régen a pedagógus-továbbképzés magas hányada kevés hatással volt a tanításra és tanulásra a gyakorlatban, mivel túlságosan távol állt a tanárok mindennapos környezetétől. A helyben tartott tanfolyamoknak egyik előnye éppen az, hogy nagyobb esélyük van olyan kollégák összeismertetésére, akik meg tudják beszélni, miként javíthatnak saját helyzetükön, ahelyett, hogy elvont elméleteket tanulnának. Az ideális az, ha az ilyen helyi továbbképzés megfelelő mennyiségű külső tanulással kombinálódik és lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy gyakorlati tapasztalataikat elméleti tudással erősíthessék meg. Sok esetben természetesen a források szűkössége nem engedi meg egy efféle egyensúly létrejöttét.

Nagy mértékben a szóban forgó program természete és céljai döntik el, hogy melyik a legszerencsésebb tanulási környezet. A tárgyi tudás megújítását szolgáló tanfolyamokat gyakran az egyetemi intézményekben legkönnyebb lebonyolítani. A pedagógusok gondolkodásmódjának és tanítási stílusának megváltoztatását célul kitűző erőfeszítéseknek érdemes azonban inkább az iskolai környezetre alapozniuk. A külső tanfolyamok alkalmával a pedagógusok megérthetnek új megközelítésmódokat, de nem érzik magukat készen e módoknak a mindennapokban történő gyakorlati megvalósítására. Ez a megfontolás aláhúzza azt a tényt, hogy a pedagógus-továbbképzés nem egyszerűen arról szól, hogy az egyes tanárok *megtanulják, miként* kell másképpen csinálni a dolgokat, hanem arról is, hogy tanárok csoportjai *megegyeznek* abban, hogy másképpen csinálják a dolgokat.

(Varga Nóra fordítása)





A megyei továbbképzések hasznosságának említését illetően az egyes megyék között igen nagy különbségeket találtunk. A megyei továbbképzésektől feltehetően azokban a megyékben vár több pedagógus segítséget, ahol ezzel kapcsolatban jobbak a tapasztalataik. Valószínűleg ugyanez a helyzet a megyei szintű szaktanácsadással is. Azokban a megyékben várnak több segítséget, ahol eddig is nagyobb hasznukra volt a szaktanácsadás.

Liskó Ilona

## ÉRETTSÉGI VIZSGASZABÁLYZAT

A *Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM)* felmérést végeztetett az érettségi vizsgaszabályzat tervezetéről és az érettségi tárgyak általános követelményeiről (*Expanzió Humán Tanácsadó Kft., 1997*). Az erre vonatkozó anyagot az MKM egy kérdőív kíséretében küldte ki az érettségit adó magyarországi középiskoláknak, melyben arra kérte az intézményeket, mondják el véleményüket a tervezetetről. A vizsgaszabályzattal foglalkozó kérdőívekből kitöltve 862, a tantárgyi felmérőlapokból pedig 5102 érkezett vissza. Az alábbi összefoglaló a vizsgaszabályzat egészéről készült igazgatói/tantestületi vélemények összegzését tartalmazza.

A Közoktatási törvény szerint az érettségi vizsgaszabályzat alapján kell megszervezni a középiskolák 11-12. évfolyamán folyó nevelő- és oktatómunkát. Az igazgatóknak, illetve a tantestület egészének címzett kérdőív egyik fő fejezete az érettségi előtt álló évfolyamok oktatásának megszervezésére irányult, egy másik pedig az érettségi vizsgával kapcsolatos kérdéssort tartalmazott.

A kérdőívet visszaküldő iskolák között az önkormányzati iskolák domináltak, és főként a vidéki városokban működők szerepeltek nagyobb arányban. 41 % volt a szakközépiskolák aránya, 29 % a gimnáziumoké, 15 % azoké, amelyekben gimnáziumi és szakközépiskolai képzés egyaránt folyik.

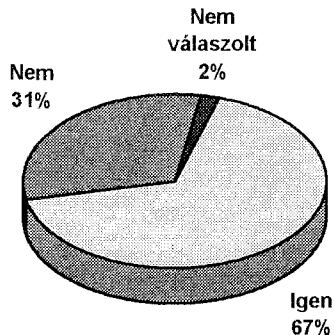
A beérkezett válaszok jelentős része az intézményvezetők (36 %) véleményét tükrözi, az esetek 21 %-ában szaktanár, 15 %-ában egy-egy munkaközösség, 23 %-ában pedig szaktanár és munkaközösség együtt irányították a kérdőív kitöltését.

A válaszolóknak lehetőségük nyílt arra, hogy a vizsgaszabályzat egészéről, illetve részleteiről szövegesen is megfogalmazzák véleményüket. Az első esetben a válaszadók 41 %-a élt ezzel a lehetőséggel, a második esetben viszont 53 %-uk.

### A 11-12. évfolyamok szervezésére vonatkozó előírások

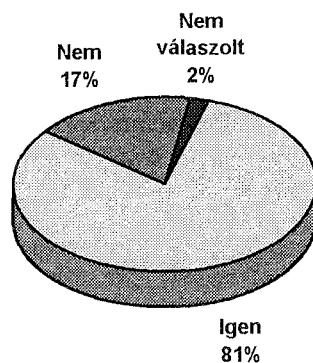
A megkérdezettek túlnyomó többsége, 90 %-a egyetért azzal, hogy az iskolának a négy kötelező érettségi tantárgyból és további öt, általános követelményekre épülő, választható tárgyból kell biztosítania a tanulók érettségire való felkészülését. Azzal azonban, hogy az egyes választható tantárgyak esetében a csoport indításának feltétele minimum nyolc fő jelentkezése legyen, már kevesebben (67 %-uk) értenek egyet. Ez utóbbi javaslatot az egyházi iskolák képviselői támogatják a legkevésbé: körükben a tervezet e pontját ellenzők aránya (58 %) meghaladja a javaslatot támogatókét (39 %). A gimnáziumok képviselői is az átlagosnál kevésbé tartják elfogadhatónak a minimum nyolc fős csoportok indításának kötelezettségét (ezzel csupán 56 %-uk értette egyet).

*A választható tantárgyaknál a csoport indításának feltétele a minimum nyolc tanuló jelentkezése. Elfogadható-e Ön szerint ez az előírás?*



A megkérdezettek döntő többsége (81 %-a) egyetért abban, hogy az iskolának biztosítania kell a kötelező vizsgatárgyakból és két idegen nyelvből a tanuló – választása szerinti – felkészítését közép- vagy emelt szintű nyelvvizsgára. A gimnáziumok esetében valamivel magasabb a javaslattal egyetértők aránya (89 %).

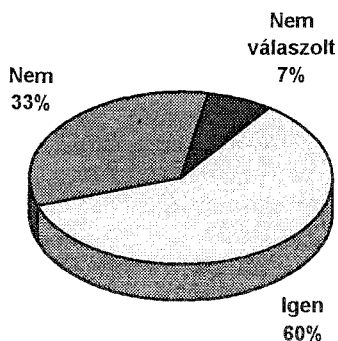
*A kötelező vizsgatárgyakból és két idegen nyelvből az iskolának biztosítania kell, hogy – a tanuló választása szerint – középszintű vagy emeltszintű vizsgára fel tudjon készülni. Egyetért-e ezzel?*



Azzal a kérdéssel, hogy „Egyetért-e azzal, hogy az idegen nyelvből teendő érettségi vizsga kiváltható legyen a bármely idegen nyelvből szerzett C típusú közép- vagy felsőfokú állami nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, illetőleg az ezzel egyenértékű idegen nyelv-tudást igazoló okirattal?” – a válaszolók túlnyomó többsége (91 %-a) egyetért. Ez utóbbi csoportba egyébként az átlagosnál gyakrabban tartoznak az egyházi iskolák képviselői. Az ezt kifogásolók zöme feltehetően a nyelvtanárok köréből kerül ki, erről azonban számszerű adataink nincsenek, mert a feldolgozás szempontjai erre nem terjedtek ki.

A válaszadók 33 %-a nem értett egyet azzal, hogy a diákoknak az utolsó két évben évfolyamonként legalább hét tantárgyból kelljen az érettségi vizsgára felkészülnie és a tanév során tudásáról számot adnia. Igaz, a relatív többség támogatja ezt az elképzelést (60 %), mégis jelentős az ellenzők tábora.

*Egyetért-e azzal, hogy a tanulónak legalább hét tantárgyból kell felkészülnie?*



## Az érettségi vizsgával kapcsolatos kérdések

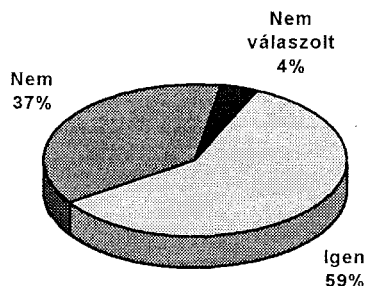
A megkérdezettek túlnyomó többsége (92 %-uk) egyetért azzal, hogy a tanulóknak a 12. évfolyam végén négy kötelező tantárgyból és egy szabadon választható tantárgyból kelljen vizsgáznuk. Néhány esetben a vizsgatárgyak számának csökkentésére, illetve növelésére kaptunk javaslatot. Négy vagy kevesebb, illetve hat-hét tantárgyat a kérdezettek két-két százaléka jelölt.

A kötelező vizsgatárgyakból a matematika kivételével az érettségizőknek minden esetben írásbeli és szóbeli vizsgát is kell tennie. Ezzel a vizsgáztatási móddal a válaszadók közel kétharmada ért egyet (66 %), 31 %-ban viszont változtatásokat javasolnának ezen a téren. Megfigyelhető, hogy a szakközépiskolákból visszaérkezett kérdőívek 71 %-a, míg a gimnáziumokból visszaküldöttek 59 %-a tartalmaz igenlő választ erre a kérdésre. Az egyházi iskolák képviselői körében ugyancsak az átlagosnál valamivel alacsonyabb volt azoknak az aránya, akik a kötelező tárgyak javasolt vizsgaformáját jónak tartják, sőt, egyedül az ő körükben figyelhető meg, hogy a kérdésre adott válaszok között a javaslattal egyet nem értők válaszaik dominálnak.

A választható tantárgyak többségében párhuzamosan kerül sor írásbeli és szóbeli vizsgára, egyes esetekben pedig gyakorlati vizsgára is. A megmértetésnek ezt a rendjét a kérdezettek 68 %-a elfogadhatónak tartja, egyötödük azonban bizonyos tantárgyak esetében mást javasolnak. Utóbbi csoportba ezúttal is az egyházi iskolák képviselői és a gimnáziumok tantestületei tartoznak nagyobb arányban.

A megkérdezett középiskolák 88 %-a egyetért azzal a tervvel, hogy az iskolák megfelelő feltételek teljesítése esetén saját maguk is akkreditáltathassanak az iskola profiljába illő érettségi vizsgatárgyakat. Hat százaléknál kevesebben nem tartják ezt indokoltnak és elfogadhatónak. Az akkreditált vizsgatárgyak lehetőségét a szakközépiskolák és a gimnáziumi és szakközépiskolai képzést egyaránt folytatók valamivel jobban támogatják (91-91 %), az egyházi iskolák képviselői viszont valamivel kevésbé helyeslik (77 %).

*A vizsgázó teljesítményét a javaslat szerint pontskálával kell értékelni.  
Elfogadható-e Ön szerint a javasolt szabályozás?*



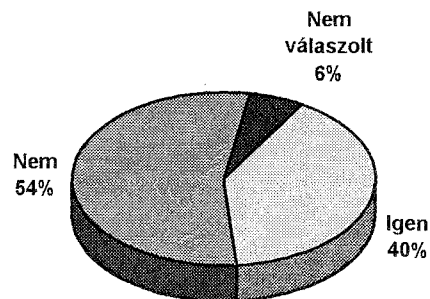
A vizsgázó teljesítményét a tervek szerint az eddigi osztályzatok helyett a pontskálával történő értékelés váltaná fel. Azt, hogy a tanulók teljesítményét egy – a korábbinál részletesebb értékelésre módot adó – pontskálán értékeljék, a válaszadók

59 %-a tartja indokoltnak, 37 %-ban azonban nem tartják elfogadhatónak ezt a javaslatot. A leginkább az egyházi iskolák vannak az újfajta értékelési mód ellen: közülük mindössze 35 %-nyian támogatják ezt az elképzelést. A javaslat egyébként a szakközépiskolákban is nagyobb tetszést aratott (67 %), mint a gimnáziumokban (51 %), vagy a vegyes profilú intézményekben (53 %).

A készülő érettségi vizsgaszabályzat lehetőséget nyújtana a fiatalok számára az előrehozott érettségi vizsga letételére. Erre akkor kerülhetne sor, ha a tanuló az adott tantárgyból már teljesítette a vizsgatárgy letételéhez szükséges előfeltételeket. Ezt a lehetőséget a megkérdezettek 64 %-a támogatná, 31 %-a ellenezné, a maradék öt százalék pedig nem tudott állást foglalni a kérdésben. A támogatók között a vidéki iskolák képviselői szerepelnek nagyobb arányban, s a kérdőívet visszaküldő alapítványi iskolák ugyancsak üdvözlnek ezt a javaslatot. A kiegészítő érettségi vizsga ötletét – azt, hogy a sikeres érettségi vizsga letételét követően más tantárgyakból is lehessen vizsgázni – már többen támogatják. A megkérdezettek 82 %-a megadná ezt az esélyt az érettségizőknek, 14 %-ban azonban elzárkóznak ettől a későbbi bővítési lehetőségtől. A támogatók között ezúttal is a vidéki iskolák képviselői dominálnak, s az alapítványi-, illetve magániskolák 92 %-a is támogatja az ötletet. A szintemelő vizsga lehetőségével az igazgatói/tantestületi kérdőívet kitöltők több, mint háromnegyede (82 %-a) ért egyet, a legmagasabb arányban a vidéki iskolák képviselői, a legkevésbé pedig az egyházi iskolák tanárai támogatják. 13 % egyáltalán nem adna erre lehetőséget.

Azt, hogy bizonyos vizsgatípusok és tárgyak esetében az értékelés ne az iskolában, hanem a vizsgaközpontokban történjen, a megkérdezettek 54 %-a elutasítja, s mindössze 40 %-uk tartja jónak ezt a lehetőséget.

*Jónak találja-e, hogy bizonyos tárgyak esetében az értékelés vizsgaközpontokban történjék?*



Végezetül a kérdőív az érettségi biztosok összetételéről, tevékenységükről, díjazásukról kért véleményeket. A megkérdezettek nem teljesen elégedettek a háromfős vizsgabizottság tervezett összetételével: 47 %-nyian ugyan jónak találják a tervezetet ebből a szempontból, 47 %-uknak viszont valamilyen kifogásuk van a vizsgabizottság tervezett összetételével kapcsolatban. A fővárosi iskolák, a gimnáziumok

és az egyházi tulajdonban lévő középiskolák körében a javaslatlan egyet nem értők aránya meghaladja az elképzelést támogatókét. A vizsgabizottság tevékenységének törvényi szabályozását, a tervezetben található leírását sokan nem tartják megfelelőnek. 60 %-ban válaszoltak úgy, hogy a tevékenység leírása kielégítő, 33 % szerint azonban – a leginkább ezúttal is a fővárosi középiskolák, gimnáziumok és egyházi létesítmények tantestületei, vezetői – ezzel ellentétes álláspontot foglaltak el. Úgy tűnik, hogy a megkérdezettek 28 %-a szerint a vizsgabizottság tagjainak díjazása sem kielégítően szabályozott, bár a többség (62 %) alapvetően elfogadja a díjazás arányait és mértékét.

*Szemerszki Marianna*

## TANÁRI PÁLYA ÉS ÉLETKÖRÜLMÉNYEK

*Az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja az MKM megbízásából a tanári pályám lévő életkörülményeiről 1996 novembere és 1997 februárja között kérdőíves adatfelvételt készített az ország 400 iskolájában, 2411 tanító és tanár megkérdezésével. Az adatok feldolgozása jelenleg is folyik. A következőkben az „átlagos tanár” néhány szakmai és élethelyzet-beli jellegzetességét mutatom be három fontos háttérjellemező – az iskola típusa, az iskola telephelye és a megkérdezettek életkora – alapján. Jól tudom persze, hogy „átlagos tanárunk”-kal az életben soha nem fogunk találkozni, ám a statisztikai értelemben vett „átlag” mégiscsak elmondhat nekünk valamit a pálya mai körülményeiről, a tanárok munkájáról, életmódjáról. Sok esetben persze nem az „átlag” a legárulkodóbb, hanem például az, hogy mennyire megosztott a mintánk egy-egy témakörben, vagy éppen mekkora a „szélsőséges” esetek aránya.*

A táblázatok önálló olvasása lehetővé teszi, hogy megnézzük, mi jellemzi a különböző iskola- és településtípusokban tanító, illetve különböző életkorú „átlagos” tanárainkat. A táblák összevetése arról igazít el, hogy a vizsgált kérdésekben a három háttérváltozó közül melyik szerint mutatkozik jellegzetesebb különbség a tanárok különböző rétegei között. (Érdeemes szem előtt tartani, hogy számos olyan kérdés van, amelyben mintánk sokkal erősebben különbözik egyéb háttérjellemezők – például a nem vagy az iskola földrajzi régiója – alapján, mint az itt szereplő szempontok szerint.)

Életkorukat tekintve 39,3 év átlagukkal a magyar tanárok nemzetközi összehasonlításban viszonylag fiatalnak tekinthetők. E tekintetben az iskolatípus osztja meg mintánkat a leginkább: a szakmai iskolák (szakközépiskolák és/vagy szakmunkásképző intézetek) tanárai kicsit idősebbek, mint a többi iskolatípusban tanító kollégáik. A szakmai iskolákban tanítók nemcsak idősebbek, de nemüket tekintve is jellegzetesen különböznek. Míg ezekben az iskolákban a tanárok kicsivel több mint fele férfi, a többi iskolákban a nők túlsúlya jellemző. Különösen magas a nők aránya a legnépesebb tanári csoportban: az általános iskolákban tanítók között. Ez lehet az oka annak is, hogy a főként ezzel az iskolatípussal rendelkező falvakban is magasabb a tanárnők aránya, mint a városokban. Társadalmi háttérük szempontjából (amit táblázataink a felsőfokú végzettségű apák arányával mérnek) a fővárosi tanárok tűnnek ki magasabb 44,3 %-os arányukkal. Iskolatípus szerint a tiszta gim-

és az egyházi tulajdonban lévő középiskolák körében a javaslatlan egyet nem értők aránya meghaladja az elképzelést támogatókét. A vizsgabizottság tevékenységének törvényi szabályozását, a tervezetben található leírását sokan nem tartják megfelelőnek. 60 %-ban válaszoltak úgy, hogy a tevékenység leírása kielégítő, 33 % szerint azonban – a leginkább ezúttal is a fővárosi középiskolák, gimnáziumok és egyházi létesítmények tantestületei, vezetői – ezzel ellentétes álláspontot foglaltak el. Úgy tűnik, hogy a megkérdezettek 28 %-a szerint a vizsgabizottság tagjainak díjazása sem kielégítően szabályozott, bár a többség (62 %) alapvetően elfogadja a díjazás arányait és mértékét.

*Szemerszki Marianna*

## TANÁRI PÁLYA ÉS ÉLETKÖRÜLMÉNYEK

*Az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja az MKM megbízásából a tanári pályám lévő életkörülményeiről 1996 novembere és 1997 februárja között kérdőíves adatfelvételt készített az ország 400 iskolájában, 2411 tanító és tanár megkérdezésével. Az adatok feldolgozása jelenleg is folyik. A következőkben az „átlagos tanár” néhány szakmai és élethelyzet-beli jellegzetességét mutatom be három fontos háttérjellemező – az iskola típusa, az iskola telephelye és a megkérdezettek életkora – alapján. Jól tudom persze, hogy „átlagos tanárunk”-kal az életben soha nem fogunk találkozni, ám a statisztikai értelemben vett „átlag” mégiscsak elmondhat nekünk valamit a pálya mai körülményeiről, a tanárok munkájáról, életmódjáról. Sok esetben persze nem az „átlag” a legárulkodóbb, hanem például az, hogy mennyire megosztott a mintánk egy-egy témakörben, vagy éppen mekkora a „szélsőséges” esetek aránya.*

A táblázatok önálló olvasása lehetővé teszi, hogy megnézzük, mi jellemzi a különböző iskola- és településtípusokban tanító, illetve különböző életkorú „átlagos” tanárainkat. A táblák összevetése arról igazít el, hogy a vizsgált kérdésekben a három háttérváltozó közül melyik szerint mutatkozik jellegzetesebb különbség a tanárok különböző rétegei között. (Érdemes szem előtt tartani, hogy számos olyan kérdés van, amelyben mintánk sokkal erősebben különbözik egyéb háttérjellemezők – például a nem vagy az iskola földrajzi régiója – alapján, mint az itt szereplő szempontok szerint.)

Életkorukat tekintve 39,3 év átlagukkal a magyar tanárok nemzetközi összehasonlításban viszonylag fiatalnak tekinthetők. E tekintetben az iskolatípus osztja meg mintánkat a leginkább: a szakmai iskolák (szakközépiskolák és/vagy szakmunkásképző intézetek) tanárai kicsit idősebbek, mint a többi iskolatípusban tanító kollégáik. A szakmai iskolákban tanítók nemcsak idősebbek, de nemüket tekintve is jellegzetesen különböznek. Míg ezekben az iskolákban a tanárok kicsivel több mint fele férfi, a többi iskolákban a nők túlsúlya jellemző. Különösen magas a nők aránya a legnépesebb tanári csoportban: az általános iskolákban tanítók között. Ez lehet az oka annak is, hogy a főként ezzel az iskolatípussal rendelkező falvakban is magasabb a tanárnők aránya, mint a városokban. Társadalmi háttérük szempontjából (amit táblázataink a felsőfokú végzettségű apák arányával mérnek) a fővárosi tanárok tűnnek ki magasabb 44,3 %-os arányukkal. Iskolatípus szerint a tiszta gim-

náziümokban (akárhány osztályosak is) tanítanak a magasabb végzettségű apákkal rendelkező tanárok a legnagyobb arányban. A magasabb társadalmi háttér kicsit a tanárok életkorával is összefüggésben van (a fiatalabbaknál valamivel magasabb), ám ez feltehetőleg inkább a népesség tanultsági szintjének általános növekedésével van összefüggésben, mintsem a tanári pálya vonzerejének növekedésével.

*Az átlagos tanár I.*

Jellemzők	Általános iskola n=1397	Ált. isk. és középisk. n=206	Tiszta gimnázium n=169	Gimn. és szakmai isk. n=210	Szakmai iskola n=420
Életkor	38,8 év	38,8 év	39,9 év	39,1 év	41,4 év
Nő	84,7 %	78,6 %	67,3 %	66,5 %	49,3 %
Nappali tagozaton végzett	71,1 %	81,7 %	93,9 %	87,7 %	72,4 %
Csak egy végzettsége van	76,8 %	69,8 %	70,8 %	65,6 %	58,0 %
Apja felsőfokú végzettségű	24,9 %	29,9 %	37,8 %	30,8 %	24,0 %
Házass, együttélő	75,9 %	68,0 %	67,5 %	69,9 %	78,3 %
Házastársa felsőfokú végzettségű	56,3 %	71,4 %	84,3 %	78,4 %	69,2 %
Van gyereke	77,7 %	71,8 %	63,9 %	71,4 %	80,9 %
Ez az első munkahelye	40,4 %	33,0 %	32,0 %	31,4 %	20,5 %
Hány órája van	18,7	18,3	20,4	20,9	21,3
Kap túlóradíjat	79,8 %	76,0 %	89,7 %	87,0 %	91,6 %
Kap bérpótlékot	78,0 %	71,3 %	65,9 %	71,5 %	75,0 %
Éves jövedelme (Ft)	440344	472568	495081	515827	502107
Ez a családi jövedelem hány %-a	53,7 %	56,4 %	57,0 %	54,6 %	58,4 %
Lakásnagyság (m <sup>2</sup> )	85,9	74,3	78,6	74,4	79,8
Van telke	12,6 %	21,2 %	16,9 %	12,6 %	15,7 %
Van kocsija	70,5 %	67,5 %	66,7 %	65,0 %	68,9 %
Van garázsa	55,7 %	43,8 %	46,1 %	39,1 %	50,1 %
Igényli, hogy munkáját rendszeresen értékeljék	78,1 %	72,9 %	65,1 %	66,0 %	73,0 %
Szakmai szervezet tagja	12,6 %	18,0 %	23,1 %	17,1 %	19,0 %
Szakszervezet tagja	52,0 %	40,8 %	27,8 %	47,1 %	50,5 %
Nagyon szereti a foglalkozását	90,6 %	89,6 %	82,6 %	88,5 %	83,1 %
Tudja a számítógépet használni	38,5 %	45,6 %	52,1 %	64,3 %	58,5 %
Ért idegen nyelven	51,9 %	63,1 %	78,6 %	60,8 %	53,0 %
Részt vesz helyi tanterv, pedagógiai program kidolgozásában	30,0 %	39,0 %	39,2 %	35,9 %	37,3 %
Magát nem vallásosnak valló	39,8 %	38,1 %	37,9 %	38,5 %	40,5 %

A házass és együttélő tanárok aránya a településtípusok nagyságával egyenes arányban csökken, s ugyanez áll a házastársak társadalmi presztízsére is. Vagyis minél kisebb településen él egy tanár, annál inkább hajlamos arra, hogy házasságot kössön, és annál kisebb az esélye, hogy felsőfokú végzettségű házastársa legyen. Az iskolatípusokat tekintve ismét a tiszta gimnáziumban tanítók tűnnek ki a felsőfokú végzettségű házastársakkal rendelkezők magas arányával. Gyermeke a negyven éven fölül tanárok több, mint kilenctizedének van, a gyermektelenek között a legfiatalabb (20-29 éves korosztály) mellett a fővárosi (házasodni sem nagyon szerető), és a tiszta gimnáziumban tanító tanárokat találjuk a legnagyobb arányban.

A minta egészét tekintve a tanárok egynegyede (24,7 %) nem nappali tagozaton szerezt meg első végzettségét, hanem – feltehetőleg munka mellett – esti vagy levelező tagozaton. A pályára kerülésnek ez a módja főként a 40-59 éves tanárokat jellemzi: csupán kétharmaduk szerezt első végzettségét nappali tagozaton. A legfiatalabbak körében viszont ez a tipikus: 94,2 %-uk nappali tagozaton végzett. Az is-



kolatípust tekintve ismét a gimnáziumi tanárok tűnnek ki 93,9 %-os arányukkal. Az idősebbek körében tipikusabb az is, hogy több végzettséget is szereztek, az iskolatípust tekintve pedig ez leginkább a szakmai iskolákban tanító tanárokat jellemzi. Az életkor előrehafadtával csökken azok aránya, akik még soha sem változtattak munkahelyet (a mintába került csekély számú hatvan éven felettiekől eltekintve), az iskolatípust tekintve pedig az általános iskola tűnik ki a munkahelyet soha nem változtatottak magas, valamint a szakmai iskolák az ilyen tanárok alacsony arányával. Minél kisebb településen dolgozik egy tanár, annál kevésbé valószínű, hogy már változtatott munkahelyet pályája során.

*Az átlagos tanár II.*

Jellemzők	Főváros	Megyei jogú város	Egyéb város	Község
	n=374	n=569	n=744	n=635
Életkor	39,8 év	39,7év	39,9év	38,0év
Nő	77,8 %	72,8 %	70,6 %	82,8 %
Nappali tagozaton végzett	77,2 %	83,3 %	73,7 %	68,4 %
Csak egy végzettsége van	71,8 %	66,3 %	72,3 %	76,3 %
Apja felsőfokú végzettségű	44,3 %	29,1 %	19,3 %	21,2 %
Házas, együttélő	65,8 %	72,3 %	77,3 %	78,2 %
Házastársa felsőfokú végzettségű	72,6 %	72,7 %	62,9 %	49,7 %
Van gyereke	68,2 %	73,5 %	80,9 %	78,4 %
Ez az első munkahelye	29,9 %	30,6 %	32,1 %	46,1 %
Hány órája van	18,6	19,0	19,9	19,6
Kap túlóradíjat	81,7 %	79,7 %	82,1 %	85,4 %
Kap bérpótlékot	71,0 %	71,5 %	74,6 %	82,6 %
Éves jövedelme (Ft)	503011	481887	454678	430114
Ez a családi jövedelem hány %-a	55,0 %	55,3 %	55,8 %	54,2 %
Lakásnagyság (m <sup>2</sup> )	71,9	78,1	85,2	89,6
Van telke	20,1 %	19,7 %	11,8 %	8,7 %
Van kocsija	60,9 %	69,9 %	70,3 %	72,0 %
Van garázsa	27,5 %	45,7 %	57,2 %	65,7 %
Igényli, hogy munkáját rendszeres értékeljék	71,2 %	70,9 %	76,4 %	81,0 %
Szakmai szervezet tagja	16,6 %	19,5 %	13,7 %	12,3 %
Szakszervezet tagja	32,6 %	48,8 %	55,9 %	50,2 %
Nagyon szereti a foglalkozását	87,5 %	89,6 %	87,9 %	90,7 %
Tudja a számítógépet használni	59,0 %	51,7 %	41,6 %	36,9 %
Ért idegen nyelven	68,8 %	58,7 %	48,4 %	52,2 %
Részt vesz helyi tanterv, pedagógiai program kidolgozásában	43,2 %	35,9 %	33,2 %	24,6 %
Magát nem vallásosnak valló	43,6 %	44,0 %	37,4 %	34,9 %

A tanárok nagy része nagyon szereti a foglalkozását. Ez az átlagnál kicsit kevésbé jellemző a tanárok legfiatalabb korosztályára, valamint a tiszta gimnáziumban és a szakmai iskolákban tanítókra, igazán jellegzetes eltérést azonban e tekintetben egy itt nem vizsgált változó, a *nem* alapján találtunk: az iskolákban kisebbségben lévő férfiak a nőknél kicsit kevésbé szeretik foglalkozásukat. Az iskolában tanított óraszámukat tekintve nincsenek nagy eltérések a tanárok különböző csoportjai között, talán az emelhető ki, hogy az általános iskolákban tanítók kicsit alacsonyabb óraszámban dolgoznak, mint középiskolai kollégáik (különösen a szakmai középiskolákban tanítók). A fiatalok kicsit magasabb óraszámra feltehetőleg abból fakad, hogy nekik kevésbé jut órakedvezmény. A túlórák és a bérpótlékok meglehetősen általánosnak mondhatók, feltehetőleg a fizetés-kiegészítés legáltalánosabb forrásait jelen-

tik. Túlórára legnagyobb lehetőség ma – úgy tűnik – a szakmai iskolákban van. Az éves jövedelmek az életkorral és az iskolatípussal (feltehetőleg a végzettséggel) állnak szoros összefüggésben, azaz a központi bérskála működését mutatják. A tanári jövedelmek átlagosan a családi jövedelem 55,1 %-át jelentik, amely a tanári jövedelmek összenemzeti szinten meglehetősen alacsony átlaga mellett igen elgondolkodtató.

*Az átlagos tanár III.*

Jellemzők	20-29 éves n=350	30-39 éves n=781	40-49 éves n=798	50-59 éves n=436	60 évnél idősebb n=24
Életkor	25,5 év	33,9 év	43,1 év	52,1 év	62,6 év
Nő	75,7 %	77,2 %	79,5 %	64,7 %	54,2 %
Nappali tagozaton végzett	94,2 %	79,8 %	67,4 %	66,4 %	79,2 %
Csak egy végzettsége van	85,3 %	72,9 %	65,7 %	67,9 %	66,7 %
Apja felsőfokú végzettségű	34,5 %	27,4 %	23,8 %	24,9 %	8,6 %
Házas, együttélő	46,3 %	81,0 %	80,6 %	75,2 %	62,5 %
Házastársa felsőfokú végzettségű	56,1 %	58,8 %	66,8 %	68,4 %	58,8 %
Van gyereke	19,3 %	77,9 %	90,2 %	91,7 %	95,8 %
Ez az első munkahelye	67,7 %	41,2 %	24,3 %	16,7 %	29,2 %
Hány órája van	20,0	19,4	19,5	19,1	17,6
Kap túlóradíjat	83,6 %	81,3 %	84,5 %	82,7 %	73,9 %
Kap bérpótlékot	58,1 %	76,3 %	80,8 %	79,7 %	52,2 %
Éves jövedelme (Ft)	309706	397299	516891	581601	531053
Ez a családi jövedelem hány %-a	49,3 %	51,9 %	57,1 %	60,6 %	69,7 %
Lakásnagyság (m <sup>2</sup> )	70,1	80,8	87,8	85,6	70,6
Van telke	9,9 %	10,5 %	14,6 %	21,7 %	41,7 %
Van kocsija	54,0 %	70,7 %	71,7 %	73,8 %	75,0 %
Van garázsa	35,2 %	48,6 %	57,6 %	59,8 %	40,9 %
Igényli, hogy munkáját rendszeres értékeljék	69,5 %	73,9 %	77,5 %	75,9 %	79,2 %
Szakmai szervezet tagja	6,7 %	14,6 %	21,0 %	19,2 %	8,3 %
Szakszervezet tagja	24,6 %	52,1 %	52,7 %	54,6 %	45,8 %
Nagyon szereti a foglalkozását	80,2 %	89,6 %	90,2 %	88,2 %	95,8 %
Tudja a számítógépet használni	63,9 %	45,0 %	44,3 %	36,6 %	16,7 %
Ért idegen nyelven	80,2 %	56,7 %	51,4 %	43,5 %	37,5 %
Részt vesz helyi tanterv, pedagógiai program kidolgozásában	19,1 %	31,9 %	38,4 %	37,4 %	25,0 %
Magát nem vallásosnak valló	32,2 %	41,8 %	43,7 %	34,2 %	17,4 %

A tanárok lakásának nagysága leginkább a településtípussal van összefüggésben: a település nagyságával egyenes arányban csökken a lakások alapterületének nagysága. Telke az idősebb korosztálynak van valamivel nagyobb arányban, de ez általában nem nagyon jellemző vagyontárgyuk. Kocsijuk már többüknek van: a legfiatalabbak csupán alig több, mint felével szemben az idősebbek több mint kétharmadának van autója. Minél kisebb településen él „átlagos” tanárunk, annál valószínűbb, hogy van kocsija.

Szakmai munkájukat, felkészültségüket néhány kiragadott adattal próbáltuk körüljárni. Pedagógiai program, helyi tanterv kidolgozásában a tanárok több, mint egyharmada részt vesz, arányuk a középfokú iskolákban magasabb, mint a legnépesebb általános iskolai tanárok körében. Feltűnő a fővárosi tanárok aktivitása e téren, és szintén feltűnő a legfiatalabb korosztályok kiugróan alacsony aránya. Hasonlóan

alacsony a fiatalok részvétele a különböző tanári szervezetek munkájában, mind a szakmai egyesületeket, mind a tanári szakszervezeteket tekintve. Ugyanakkor viszont az ő körükben a legmagasabb azok aránya, akik olyan „modern” ismertekkel és jártasságokkal rendelkeznek, mint a számítógép ismerete vagy az idegen nyelvtudás. Ez utóbbi viszont egy olyan másik, itt nem vizsgált háttérjellemezővel is szignifikáns összefüggésben van, mint az iskola területi elhelyezkedése. A tanárok idegen nyelvtudását tekintve kiemelkedő a főváros helyzete, közepes a főváros környékéé és a dunántúli régióé, és alacsony a keleti országrészé. Még egy mutatónról essék említés: a magukat valamilyen módon vallásosnak valló tanárok aránya a fiatalabb (30 év alatti) és az idősebb (50 év feletti) korosztályban magasabb, mint a „középnemzedék”: az 1948-1966 között születettek körében. A településtípusokat tekintve a nagyvárosokban (Budapesten és a megyei jogú városokban) találjuk nagyobb arányban a magukat nem vallásosnak mondó tanárokat.

*Nagy Mária*

## A FELSŐOKTATÁSBA FELVETTEK MEGOSZLÁSA A KÖZÉPISKOLÁK KÖZÖTT<sup>1</sup>

A következő elemzés az 1991-ben és az 1996-ban érettségizett tanulókra, és közülük ugyanazokban az esztendőkből a felsőoktatási intézmények nappali tagozatára felvettekre vonatkozik.

A felsőoktatási felvettek adatbázisa az 1991. évben 197 gimnáziumot, 293 szak-középfiskolát, 129 vegyes és 21 művészeti középfiskolát, összesen 631 érettségizető iskolát, az 1996. évben 255 gimnáziumot, 402 szakközépfiskolát, 134 vegyes és 20 művészeti középfiskolát, összesen tehát 876 érettségizető iskolát tartott nyilván.

Az érintett érettségiző, és közülük a felvett tanulók száma az 1991. évben 56837 érettségizőből 12943 a felsőoktatásba felvett (22,77 %), az 1996. évben a 76736 érettségizőből 22867-et vettek fel a felsőoktatásba (29,80 %). A felsőoktatásba való bejutás esélyei tehát – az összes felsőoktatásba felvettek számának jelentős (70,9 %-os) emelkedése következtében – növekedtek.

*Hogyan oszlott meg a középfiskolák között a felsőoktatásba felvettek száma a vizsgált két évben?* – 1991-ben az iskolák 30 %-ából (ezekben az érettségizők 32,56 %-a tanult) a felvettek 56,82 %-a került be a felsőoktatásba, 1996-ban pedig az iskolák 30 %-ából (ezekben az érettségizők 28,29 %-a tanult) a felvettek 59,74 %-a (!) került be a felsőoktatásba. Tehát a hat év alatt növekedett az elit-középfiskolákból a felsőoktatásba bejutók aránya, ugyanakkor 1991-ben a legkisebb felvételi arányt felmutató iskolák 20 %-ából (az érettségizők 18,57 %-ából) a felvettek 3,88 %-a (azaz minden 21. diák), 1996-ban a legkisebb felvételi arányt felmutató iskolák 20 %-ából (az érettségizők 17,00 %-ából) a felvettek 3,02 %-a (azaz minden 19. diák) nyert felvételt, amely azt jelenti, hogy a hat év alatt az iskolák leghátrányosabb helyzetű rétegében a hátrányok még inkább fokozódtak.

*Hogyan oszlott meg a tudomány-, orvostudományi-, gazdaságtudományi- és művészeti egyetemekre felvettek száma a vizsgált két évben a középfiskolák között?* –

<sup>1</sup> A középfiskolai munka néhány mutatója címmel, az MKM felkérésére készült tanulmány kivonata.

alacsony a fiatalok részvétele a különböző tanári szervezetek munkájában, mind a szakmai egyesületeket, mind a tanári szakszervezeteket tekintve. Ugyanakkor viszont az ő körükben a legmagasabb azok aránya, akik olyan „modern” ismertekkel és jártasságokkal rendelkeznek, mint a számítógép ismerete vagy az idegen nyelvtudás. Ez utóbbi viszont egy olyan másik, itt nem vizsgált háttérjellemezővel is szignifikáns összefüggésben van, mint az iskola területi elhelyezkedése. A tanárok idegen nyelvtudását tekintve kiemelkedő a főváros helyzete, közepes a főváros környékéé és a dunántúli régióé, és alacsony a keleti országrészé. Még egy mutatónról essék említés: a magukat valamilyen módon vallásosnak valló tanárok aránya a fiatalabb (30 év alatti) és az idősebb (50 év feletti) korosztályban magasabb, mint a „középnemzedék”: az 1948-1966 között születettek körében. A településtípusokat tekintve a nagyvárosokban (Budapesten és a megyei jogú városokban) találjuk nagyobb arányban a magukat nem vallásosnak mondó tanárokat.

*Nagy Mária*

## A FELSŐOKTATÁSBA FELVETTEK MEGOSZLÁSA A KÖZÉPISKOLÁK KÖZÖTT<sup>1</sup>

A következő elemzés az 1991-ben és az 1996-ban érettségizett tanulókra, és közülük ugyanazokban az esztendőkből a felsőoktatási intézmények nappali tagozatára felvettekre vonatkozik.

A felsőoktatási felvettek adatbázisa az 1991. évben 197 gimnáziumot, 293 szak-középfiskolát, 129 vegyes és 21 művészeti középfiskolát, összesen 631 érettségizető iskolát, az 1996. évben 255 gimnáziumot, 402 szakközépfiskolát, 134 vegyes és 20 művészeti középfiskolát, összesen tehát 876 érettségizető iskolát tartott nyilván.

Az érintett érettségiző, és közülük a felvett tanulók száma az 1991. évben 56837 érettségizőből 12943 a felsőoktatásba felvett (22,77 %), az 1996. évben a 76736 érettségizőből 22867-et vettek fel a felsőoktatásba (29,80 %). A felsőoktatásba való bejutás esélyei tehát – az összes felsőoktatásba felvettek számának jelentős (70,9 %-os) emelkedése következtében – növekedtek.

*Hogyan oszlott meg a középfiskolák között a felsőoktatásba felvettek száma a vizsgált két évben?* – 1991-ben az iskolák 30 %-ából (ezekben az érettségizők 32,56 %-a tanult) a felvettek 56,82 %-a került be a felsőoktatásba, 1996-ban pedig az iskolák 30 %-ából (ezekben az érettségizők 28,29 %-a tanult) a felvettek 59,74 %-a (!) került be a felsőoktatásba. Tehát a hat év alatt növekedett az elit-középfiskolákból a felsőoktatásba bejutók aránya, ugyanakkor 1991-ben a legkisebb felvételi arányt felmutató iskolák 20 %-ából (az érettségizők 18,57 %-ából) a felvettek 3,88 %-a (azaz minden 21. diák), 1996-ban a legkisebb felvételi arányt felmutató iskolák 20 %-ából (az érettségizők 17,00 %-ából) a felvettek 3,02 %-a (azaz minden 19. diák) nyert felvételt, amely azt jelenti, hogy a hat év alatt az iskolák leghátrányosabb helyzetű rétegében a hátrányok még inkább fokozódtak.

*Hogyan oszlott meg a tudomány-, orvostudományi-, gazdaságtudományi- és művészeti egyetemekre felvettek száma a vizsgált két évben a középfiskolák között?* –

<sup>1</sup> A középfiskolai munka néhány mutatója címmel, az MKM felkérésére készült tanulmány kivonata.

Ezekben a felsőoktatási intézményekben a legmagasabb a jelentkezési arány, illetve a legmagasabbak a felvételi követelmények. 1991-ben a középiskolák 15,60 %-ából (ezekben az érettségizők 20,19 %-a tanult) a felvettek 68,17 %-a került be a felsőoktatásba, s 1996-ban a középiskolák 23,71 %-ából (ezekben az érettségizők 28,32 %-a tanult) a felvettek 81,30 %-a került be a felsőoktatásba. Ezzel szemben egyetlen tanuló sem jutott be ezekbe az egyetemi évfolyamokba 1991-ben a középiskolák 41,72 %-ából (amelyekben az érettségizők 30,28 %-a tanult), 1996-ban a középiskolák 23,71 %-ából (amelyekben az érettségizők 29,53 %-a tanult).

*Hogyan oszlott meg a műszaki és az agrár egyetemekre felvettek száma a vizsgált két évben a középiskolák között?* – 1991-ben a középiskolák 8,28 %-ából (ezekben az érettségizők 9,75 %-a tanult) a felvettek 35,68 %-a került be, 1996-ban a középiskolák 19,04 %-ából (ezekben az érettségizők 20,70 %-a tanult) a felvettek 54,29 %-a került a felsőoktatásba. Ezzel szemben egyetlen tanuló sem jutott be ezekbe az egyetemi évfolyamokba 1991-ben a középiskolák 36,19 %-ából (ezekben az érettségizők 27,39 %-a tanult), 1996-ban pedig a középiskolák 25,27 %-ából (ezekben az érettségizők 18,32 %-a tanult).

*Hogyan oszlott meg a főiskolákra felvettek száma a vizsgált két évben a középiskolák között?* – 1991-ben a középiskolák 54,78 %-ából (ezekben az érettségizők 60,14 %-a tanult) a felvettek 84,64 %-a került a felsőoktatásba, 1996-ban a középiskolák 63,79 %-ából (ezekben az érettségizők 70,07 %-a tanult) a felvettek 90,31 %-a került be a felsőoktatásba. Ezzel szemben egyetlen tanuló sem jutott be ezekbe a főiskolai évfolyamokba 1991-ben a középiskolák 39,81 %-ából (amelyekben pedig az érettségizők 36,99 %-a tanult), azaz csak minden tizenkilencediket vettek fel. 1996-ban a középiskolák 32,76 %-ából (ezekben az érettségizők 28,52 %-a tanult) ugyancsak minden tizenkilencedik diákot vettek fel valamelyik főiskolára.

*Hogyan oszlott meg településtípusonként az összes felvettek száma a vizsgált két évben a középiskolák között?* – A felsőoktatásba felvettek aránya (felvettek száma/osztálylétszám) a következő volt:

Év	Településtípus					Összesen
	Budapest	100-200 ezer lakos	50-100 ezer lakos	10-50 ezer lakos	10 ezer lakos alatt	
1991	18,94	27,51	24,73	22,34	17,39	22,77
1996	25,20	35,99	32,51	29,90	25,53	29,80
<i>Növekmény</i>	6,26	8,48	7,78	7,56	8,14	7,03

Mint látható, igen jelentősek a különbségek az egyes településtípusok között. Míg a nyolc darab százezer feletti lakosú város iskoláiból (Debrecen, Miskolc, Szeged, Pécs, Győr, Nyíregyháza, Székesfehérvár, Kecskemét) minden száz tanulóból 1991-ben közel 28, 1996-ban 36 került be a felsőoktatásba, addig a 70 darab tízezernél kevesebb lakosú kisvárosból és községből 1991-ben 17, és 1996-ban 25,5!

Budapest helyzete külön elemzést igényel. Itt ugyanis 1996-ban a 26 olyan középiskola mellett, amelyekben a felvettek aránya meghaladta az 50 %-ot, 63 olyan iskola volt, ahol a felvételi arány nem érte el a tíz százalékot sem. Ily módon, míg a főváros XII., V., I., III. és II. kerületi iskoláiból a felvettek aránya meghaladta a 30 %-ot, addig a IX., X., XV., XXII., XVII., IV. és XXI. kerületek iskoláiból fel-

vetteké nem érte el a 20 %-ot (azaz mélyen alatta maradt a tízezer lakosú települések átlagánál).

Hogyan oszlott meg *településtípusonként* a tudomány-, orvostudományi-, gazdaságtudományi- és művészeti egyetemekre felvettek száma a vizsgált két évben a középiskolák között? – A felsőoktatásba felvettek aránya (felvettek száma/osztálylétszám) a következő volt:

Év	Településtípus					
	Budapest	100-200 ezer lakos	50-100 ezer lakos	10-50 ezer lakos	10 ezer lakos alatt	Összes en
1991	6,30	8,76	6,21	4,75	3,14	6,22
1996	7,93	12,05	7,23	6,87	4,79	8,31
<i>Növekmény</i>	1,63	3,29	1,02	2,12	1,65	2,09

Az elit felsőoktatási intézmények vonatkozásában a különbségek a településtípusok között lényegesen nagyobbak, mint az összes felvételiző esetében. A nagyvárosok középiskoláiból a felvettek aránya csaknem háromszorosa a tízezernél kevesebb lakosú kisvárosok és községek iskoláiból felvettekének. A különbség tehát hat év alatt 5,62-ről 7,26-ra növekedett.

*Neuwirth Gábor*

## AZ MKM KUTATÁSI TÁMOGATÁSA

Az *Oktatáskutató Intézetben* elvégeztük az 1992-es, 1993-as és 1994-es MKM felsőoktatási kutatási pályázatok kiértékelését. Ebben a pályázatban az MKM-hez tartozó felsőoktatási intézmények vehettek részt. Az elnyert pénzzel az intézményben folyó oktatást és tudományos kutatást támogatták. A kiértékelés módszere a következő volt. A lezárult pályázatokról a kutatási területet ismerő szakértő kérdőívet töltött ki, amelyben hangsúlyosan szerepeltek azok a kérdések, amelyek a pályázati program kapcsolatát az oktatással, az elért eredményeket, a cél és a tevékenység közötti összhangot igyekeztek feltárni, de rákérdeztünk még a pénzügyi gazdálkodásra, a közreműködőkre, a nagy értékű beszerzésekre, az igénybe vett egyéb pénzforrásokra is. Az adatok feldolgozását statisztikai elemzéssel végeztük, és az ennek eredményeként elkészült táblázatok és ábrák segítségével végeztük el a kiértékelést. A következőkben az 1992., 1993. és 1994. évi pályázatok főbb jellemzőit hasonlítjuk össze.

Az 1992-es pályázati kiértékelés során a csoportosítás szempontja a tudománycsoport és az intézmény volt, míg az 1993-as és '94-es kiértékeléseknél ezek mellett intézménytípus alapján is végeztünk értékelést. Ennek az volt az oka, hogy 1992-ben még csak 11 intézmény kapott támogatást (zömében tudományegyetemek, kisebb részben a Budapesti Műszaki Egyetem, ezenkívül még néhány egyéb intézmény egy-két pályázattal), és ezeket nem volt értelme tovább csoportosítani intézménytípusok szerint. 1993-ra azonban lényegesen megváltozott a helyzet: már 34 intézmény nyert támogatást, és sokkal szélesebb skálájuk szerepelt. 1994-ben ugyancsak 34 intézmény kapott támogatást. 1992-ben az MKM pályázati úton elosztott 112 millió forint kutatási támogatást, 1993-ban 138 millió forintot; 1994-ben ez az ösz-

vetteké nem érte el a 20 %-ot (azaz mélyen alatta maradt a tízezer lakosú települések átlagánál).

Hogyan oszlott meg *településtípusonként* a tudomány-, orvostudományi-, gazdaságtudományi- és művészeti egyetemekre felvettek száma a vizsgált két évben a középiskolák között? – A felsőoktatásba felvettek aránya (felvettek száma/osztálylétszám) a következő volt:

Év	Településtípus					
	Budapest	100-200 ezer lakos	50-100 ezer lakos	10-50 ezer lakos	10 ezer lakos alatt	Összes en
1991	6,30	8,76	6,21	4,75	3,14	6,22
1996	7,93	12,05	7,23	6,87	4,79	8,31
<i>Növekmény</i>	1,63	3,29	1,02	2,12	1,65	2,09

Az elit felsőoktatási intézmények vonatkozásában a különbségek a településtípusok között lényegesen nagyobbak, mint az összes felvételiző esetében. A nagyvárosok középiskoláiból a felvettek aránya csaknem háromszorosa a tízezernél kevesebb lakosú kisvárosok és községek iskoláiból felvettekének. A különbség tehát hat év alatt 5,62-ről 7,26-ra növekedett.

*Neuwirth Gábor*

## AZ MKM KUTATÁSI TÁMOGATÁSA

Az *Oktatáskutató Intézetben* elvégeztük az 1992-es, 1993-as és 1994-es MKM felsőoktatási kutatási pályázatok kiértékelését. Ebben a pályázatban az MKM-hez tartozó felsőoktatási intézmények vehettek részt. Az elnyert pénzzel az intézményben folyó oktatást és tudományos kutatást támogatták. A kiértékelés módszere a következő volt. A lezárult pályázatokról a kutatási területet ismerő szakértő kérdőívet töltött ki, amelyben hangsúlyosan szerepeltek azok a kérdések, amelyek a pályázati program kapcsolatát az oktatással, az elért eredményeket, a cél és a tevékenység közötti összhangot igyekeztek feltárni, de rákérdeztünk még a pénzügyi gazdálkodásra, a közreműködőkre, a nagy értékű beszerzésekre, az igénybe vett egyéb pénzforrásokra is. Az adatok feldolgozását statisztikai elemzéssel végeztük, és az ennek eredményeként elkészült táblázatok és ábrák segítségével végeztük el a kiértékelést. A következőkben az 1992., 1993. és 1994. évi pályázatok főbb jellemzőit hasonlítjuk össze.

Az 1992-es pályázati kiértékelés során a csoportosítás szempontja a tudománycsoport és az intézmény volt, míg az 1993-as és '94-es kiértékeléseknél ezek mellett intézménytípus alapján is végeztünk értékelést. Ennek az volt az oka, hogy 1992-ben még csak 11 intézmény kapott támogatást (zömében tudományegyetemek, kisebb részben a Budapesti Műszaki Egyetem, ezenkívül még néhány egyéb intézmény egy-két pályázattal), és ezeket nem volt értelme tovább csoportosítani intézménytípusok szerint. 1993-ra azonban lényegesen megváltozott a helyzet: már 34 intézmény nyert támogatást, és sokkal szélesebb skálájuk szerepelt. 1994-ben ugyancsak 34 intézmény kapott támogatást. 1992-ben az MKM pályázati úton elosztott 112 millió forint kutatási támogatást, 1993-ban 138 millió forintot; 1994-ben ez az ösz-

szeg 173 millió forintra emelkedett. A nyertes pályázatok száma 1992-ben 137, 1993-ban 170, 1994-ben 239 volt.

1992-ben a támogatás mintegy 60 %-ban érte el az elsődleges célját, amennyiben a támogatott kutatások doktori programokat készítettek elő. Több mint 90 %-ban célt ért, amennyiben a kutatások eredményei másoddiplomás, illetve alapképzésben (is) hasznosultak.

1993-ban az eredmények 33 %-ban voltak hatással a doktori képzésre, alapképzésre 72 %-ban, szakirányú képzésre pedig 48 %-ban. A program képzésekre gyakorolt hatása együttesen 55 %-ban átlag feletti és kiemelkedő, átlagos 32 %, átlag alatti kevesebb, mint 2 %, de az e kérdésre nem válaszolók aránya megközelíti a 11 %-ot.

1994-ben az eredmény nem módosult lényegesen 1993-hoz képest: 47 %-ban voltak hatással a doktori képzésre, alapképzésre összességében 80 %-ban, szakirányú képzésre ismét 48 %-ban. A program képzésre gyakorolt hatása együttesen közel 55 %-ban átlag feletti és kiemelkedő, átlagos 36 %, átlag alatti kevesebb, mint 2 %, de az e kérdésre nem válaszolók aránya megközelíti a 8 %-ot. Ezek az értékek tehát szinte pontosan megegyeznek az előző évi adatokkal.

1992-ben: a 112 millió forintos támogatás 49 %-át a természettudományi kutatások nyerték el, 27 % a műszaki, 24 pedig a társadalomtudományi kutatásoknak jutott. Egy-egy kutatás átlagosan 815 ezer forintot kapott. Ezen belül a műszaki kutatások átlagosan 1190 ezer forinthez, a természettudományi kutatások 921 ezer forinthez, a társadalomtudományiak pedig 513 ezer forinthez jutottak.

1993-ban a 138 millió forintos támogatás megoszlása jelentősen eltér: 41 %-ra visszaesett a természettudományi kutatások aránya, a műszaki tudományuk támogatása kevesebb, mint a felére csökkent (13 %), a társadalomtudományi kutatásoknak pedig lényegesen több jutott (47 %). Egy-egy kutatás átlagosan kicsivel kevesebbet kapott, mint 1992-ben: 811 ezer forintot. Ezen belül a műszaki kutatások 753 ezer forinthez, a természettudományi kutatások 1198 ezer forinthez, a társadalomtudományiak pedig 642 ezer forinthez jutottak átlagosan; a műszaki tudományoknál tehát itt is jelentős a csökkenés.

*A támogatások megoszlása tudománycsoportonként 1992-94*

Tudomány- csoport	1992			1993			1994		
	ezer Ft	%	átlag eFt	ezer Ft	%	átlag eFt	ezer Ft	%	átlag eFt
Műszaki tudományok	29750	26,6	1190	17325	12,6	753	53610	31,0	1117
Társadalom- tudományok	26663	23,9	513	64200	46,6	642	55830	32,2	634
Természet- tudományok	55281	49,5	921	56314	40,9	1198	63730	36,8	619
<i>Mindösszesen</i>	<i>111694</i>	<i>100,0</i>	<i>815</i>	<i>137839</i>	<i>100,0</i>	<i>811</i>	<i>173170</i>	<i>100,0</i>	<i>725</i>

1994-ben 173 millió forint támogatás került szétosztásra. Tovább csökkent a természettudományi kutatások aránya (37 %), jelentősen emelkedett a műszaki tudományuk támogatása (31 %), újból csökkent a társadalomtudományi kutatások fordított pénz aránya (32 %). Elmondhatjuk, hogy ebben az évben megközelítőleg egyharmad-egyharmad arányban részesedtek a tudománycsoportok. A három évre jel-



lemző, hogy a természettudományok aránya fokozatosan csökkent, míg a másik két-tőé egymás rovására erősen ingadozik, főleg a műszaki tudományok aránya két-háromszorosára változik az egymást követő években. Tovább csökkent – ha az inflációt is figyelembe vesszük, jelentősen – az egy kutatásra jutó átlagos összeg (725 ezer forint). Ezen belül a műszaki kutatások kapták a legtöbbet: 1117 ezer forintot, a természettudományi kutatások 1993-mal ellentétben a legkevesebbhez (619 ezer forinthez), a társadalomtudományiak pedig 634 ezer forinthez jutottak átlagosan. A műszaki tudományoknál itt is jelentős az emelkedés, a természettudományokénál a csökkenés.

*A támogatások megoszlása intézménytípusonként 1993-94*

Intézménytípus	1993			1994		
	ezer forint	%	átlag eFt	ezer forint	%	átlag eFt
Egészségügyi felsőoktatás	1100	0,8	1100	0	0,0	0
Egyházi felsőoktatás	0	0,0	0	2400	1,4	480
Gazdasági felsőoktatás	4855	3,5	486	7580	4,4	689
Műszaki felsőoktatás	43430	31,5	1059	69310	40,0	1050
Művészeti felsőoktatás	330	0,2	330	0	0,0	0
Pedagógiai felsőoktatás	26773	19,4	724	14150	8,2	456
Tudományegyetem	57897	42,0	782	74380	43,0	630
Egyéb felsőoktatás	3454	2,5	576	5350	3,1	669
<i>Mindegyeszesen</i>	<i>137839</i>	<i>100,0</i>	<i>811</i>	<i>173170</i>	<i>100,0</i>	<i>725</i>

1992-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (ELTE) 43 kutatást támogattak, ezzel az összes támogatás 29 %-át kapták meg. A Budapesti Műszaki Egyetemen (BME) és a József Attila Tudományegyetemen (JATE) 25, illetve 20 kutatást támogattak; az előbbit az összes támogatás 24, az utóbbit pedig az összes támogatás 14 %-ával. Egy-egy kutatást támogattak a Testnevelési Egyetemen (TE), a Debreceni Orvostudományi Egyetemen (DOTE), illetve a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán (LFZF), amely helyekre az összes támogatásból egyenként 0,4-0,9 % folyt be.

1993-ban a támogatott intézmények számában és összetételében jelentős változás történt: az előző évben 11 intézmény kapott támogatást, ezzel szemben – mint már említettük – 1993-ban 34. Csökkent az ELTE-n folytatott kutatások támogatása (32 kutatás): az összes támogatás kevesebb, mint a 16 %-át kapták. Ugyanakkor ennél sokkal radikálisabban csökkent a BME-n és a JATE-n folytatott kutatások támogatása (egy és hét darab kutatás, 12 % és 3,5 %-os arányú támogatás). Jelentősen növekedett a Kossuth Lajos Tudományegyetem (KLTE) támogatása: 27 pályázatuk kapta meg a támogatás összegének 16 %-át!

1994-ben a támogatott intézmények számában és összetételében 1993-hoz viszonyítva nem történt lényeges változás. Ebben az évben szintén 34 intézmény kapott támogatást. A támogatást nyert pályázati programok számát tekintve az ELTE újból jelentős előnyre tett szert: 55 pályázata 23 %-ot képvisel. Ennél sokkal jelentősebb a BME és a JATE hullámozása, újból jelentősen emelkedett a részarányuk a kutatások számát (31 és 28 darab), valamint az elnyert összeget tekintve: ebben a BME 21 %-kal – megelőzve az ELTE-t – az első helyre került. A KLTE részben megőrizte pozícióját (21 pályázat), de a támogatás összegét tekintve nyolc százalékra csökkent az aránya. Az intézménytípusokat figyelembe véve a tudományegyetemek az elnyert összegeket figyelembe véve 40 % feletti arányukat megőrizték. Jelentősen csökkent

ugyanakkor – körülbelül a felére – a pedagógiai felsőoktatás támogatása (1993-ban 19 %, 1994-ben 8 %), a műszaki felsőoktatásé pedig emelkedett 31 %-ról 40 %-ra.

*Támogatás megoszlása néhány intézményben 1992-94*

Intézmény	1992	1993	1994	1992	1993	1994	1992	1993	1994
	eFt	eFt	eFt	átlag	átlag	átlag	%	%	%
BKE	3754	4030	5630	536	415	704	3,4	2,9	3,3
BME	27058	16720	36520	1082	1100	1178	24,2	12,1	21,1
ELTE	31991	21461	34730	744	634	632	28,6	15,6	20,1
JATE	15652	4810	15950	783	745	570	14,0	3,5	9,2
JPTE	5123	14520	10050	732	440	718	4,6	10,5	5,8
KLTE	10232	17106	13650	731	902	650	9,2	12,4	7,9
ME	9858	8740	11480	822	399	1044	8,8	6,3	6,6
Összesen	111694	137839	173170	815	811	725	100,0	100,0	100,0

1992-ben a természettudományos kutatások „pályázat konformak” voltak. Szorosan követték a pályázati kiírást, nemzetközi kapcsolatokat építettek ki, országosan, sőt, nemzetközileg kiemelkedő eredményeket értek el. A műszaki kutatások pénzügyileg fegyelmezetten gazdálkodtak, beszerzéseikben elsősorban számítástechnikára (hardware és software) összpontosítottak, kutatásaik eredményei mindenekelőtt új programokban jelentek meg. A társadalomtudományi kutatások diverzifikáltak voltak, sokcélúan hasznosultak, elsősorban kutató műhelyeket építettek ki vagy fejlesztettek tovább. Itt bővítették a leghatékonyabban a könyvtárakat.

1993-ban a természettudományos kutatások szintén „pályázat konformak” voltak, ebben az esztendőben ez főleg a cél és a tevékenység közötti összhangban valósult meg. Főleg a nemzetközileg új eredményeik aránya több, mint kétszerese a társadalomtudományének és másfélszerese a műszakiénak. Új eredményeket a legnagyobb arányban a azonban társadalomkutásokban értek el. Újszerűségben viszont a természettudományok vezetnek. A pénzfelhasználás az utóbbiaknál felel meg a leginkább az előzetes terveknek, míg a műszaki tudományoknál a legkevesbé. 1993-ban a nagy értékű beszerzések jelentősen csökkentek. Különösen igaz ez a számítástechnikai eszközökre, melyek vásárlása kb. harmadára esett vissza az említések százalékában. A publikációs eredmények megjelenése a társadalomtudományokban magasodik ki, a műszaki tudományokban az infrastruktúra fejlesztésében nyilvánul meg; a természettudományokban az eredmények szórtan jelentkeznek. A képzésre gyakorolt hatása utóbbiaknál a legnagyobb: 72 %-ban átlag feletti vagy kiemelkedő; ezzel szemben a doktori képzésre gyakorolt hatás a társadalomtudományoknál a legkisebb (19 %).

1994-ben az előzőkhöz hasonlóan a természettudományos kutatások a leginkább „pályázat konformok”, és a legkevesbé azok a társadalomtudományok. Ők kértek legkevesbé határidőmódosítást (5 %), míg a társadalomtudományok 25 %-ban, a műszaki tudományok 19 %-ban. A cél és a tevékenység közötti összhangban a természettudományok és a társadalomtudományok 70 %-ban jól szerepeltek. 1993-hoz képest a nagy értékű beszerzések említése jelentősen nőtt. Utóbbi azért érdekes, mivel a kutatások átlagos támogatása jelentősen csökkent. Ez valószínűleg kapcsolatban van a műszaki tudományok újbóli előretörésével. Ismét előtérbe kerültek a számítástechnikai beszerzések, főleg a műszaki tudományoknál, és a könyvbbszerzés is jelentős méreteket öltött (20 %). Az elért eredményeket 1994-ben sokkal részletle-

sebben, és részben más szerkezetben értékelték, mint az előző években, azonban itt is elmondható, hogy a társadalomtudományok publikálnak a legtöbbet; szakmaspecifikus eredményei a műszaki tudományoknak vannak a leginkább. A képzésre gyakorolt hatása ebben az évben is a műszaki tudományoknak a legjelentősebb: 58 %-ban átlag feletti vagy kiemelkedő.

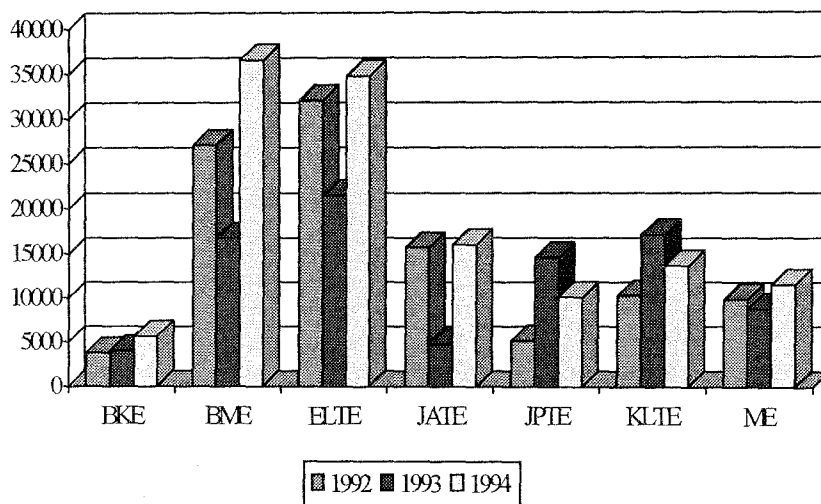
### Támogatott tudományok és intézmények

1994-ben 1993-hoz képest megváltozott a támogatás struktúrája: a társadalomtudományok visszaestek a műszaki tudományokkal szemben. A természettudományok támogatása 1992-óta évről évre csökkent 50 %-ról 37 %-ra. Fokozatosan csökkent az egy támogatásra jutó összeg is. Az intézménytípusok szempontjából vizsgálva feltűnő a tudományegyetemek közel állandó 40 % feletti részesedése a támogatások összegéből, továbbá a pedagógiai felsőoktatás 19 %-ról 8 %-ra való visszaesése. A támogatott intézmények száma nem változott 1993 óta, de az elmúlt esztendővel ellentétben növekedett a tudományegyetemek támogatása a főiskolákkal szemben. A KLTE és JPTE támogatása erősen visszaesett (17 milliőről 14 millióra és 14 millióról 10 millióra), viszont ugrásszerűen emelkedett a JATE pályázatainak támogatása (5 milliőről 16 millióra). 1993-hoz viszonyítva a BME támogatása 17 milliőről 37 millióra emelkedett. Ha a támogatott pályázatok számát vizsgáljuk, akkor feltűnő, hogy a társadalom- és a természettudományi pályázatok száma évről évre fordított arányban változik. Míg 1993 a támogatott programok számát tekintve a társadalomtudományok „éve” volt (közel 60 %-os az arányuk), addig 1992 és 1994 inkább a természettudományoké, több mint 40 %-os részesedéssel. A műszaki tudományok a természettudományokkal együtt változtak, a programok részesedése 10-20 % körüli.

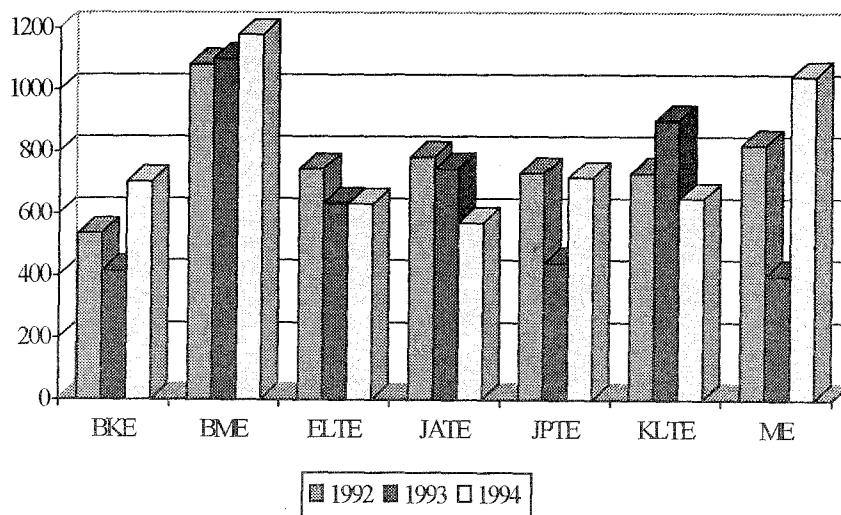
### Egyéb pénzforrások

*Az egyéb pénzforrások igénybevétele csökkent:* 1992-höz képest 37 %-ról 26 %-ra, de ez pontosan megegyezik az 1993-as értékkel. Különösen erős az ingadozás a műszaki tudománynál (1992: 24 %; 1993: 9 %; 1994: 21 %). A természettudománynál ez az érték az 1992-es 57 %-ról 31 %-ra csökkent, 1993-ban 34 % volt, azonban mégis a természettudományok találták meg leginkább az egyéb forrásokat. A társadalomtudományok is jobban megtalálták az egyéb forrásokat 1992-höz képest – ekkor 19 % volt az említések aránya, amely 1993-ban 26 %-ra növekedett, majd 23 %-nyira csökkent 1994-ben. A megnevezett egyéb pénzforrás 73-ra emelkedett az 1992-es 59 és az 1993-as 47 említésről, igaz közben a pályázatok száma is jelentősen növekedett az 1992-es 137-ről 170-re, majd 1994-ben 239-re. A megnevezett egyéb pénzforrás arányában az OTKA és a FEFA megőrizte vezető helyét, bár az OTKA némileg csökkent: 1992-ben 39 %-ról 1993-ban 32 %-ra, s 1994-ben 33 %-ra; a TEMPUS az 1992-es harmadik helyről az utolsók közé került, aránya 1992-ben 12 %-ról 1-2 %-ra csökkent. A legnagyobb változás a Soros-támogatásoknál történt: az 1992-ben 2 %-ról közel 9 %-ra emelkedett 1993-ra, majd csaknem nulla százalékra csökkent 1994-re. Bár elenyésző mennyiségben, de az évek során kissé növekvő arányban megjelent a külföldi forrás és a pénzügyi támogatás is.

*A támogatás megoszlása néhány intézményben, 1992-94 (ezer Ft)*



*Átlagos támogatás néhány intézményben, 1992-94 (ezer Ft)*



*Híves Tamás*

## SZEMLE

---

### TÜKÖR ÁLTAL...

Az *Alapfok és középfok közötti átmenet* című kutatás keretében oktatáspolitikai jellegű sajtóelemzés készült, melynek során három év tavaszi három hónapját elemeztük: 1993, 1995 és 1997 márciusi, áprilisi és májusi újságszámait. A hónapok kiválasztásával a tavaszi beiskolázási időszakhoz, a jelentkezések beadásához igazodtunk. Az országos napilapok közül a nagyobb példányszámúakat, a *Népszabadságot*, a *Népszavát*, a *Magyar Nemzetet*, a *Magyar Hírlapot* és az *Új Magyarországot* vontuk be. Az ezekben közölt oktatásügyi vonatkozású cikkek közül csak a témánk szempontjából fontosnak tűnő témaköröket vizsgáltuk: a tanulók középfokra történő bejutását, beiskolázását, az intézmények profilváltó, szerkezeti átalakulással járó változását, a szerkezeti változások tartalmi oldalait (*Nemzeti alaptanterv, vizsgarendszer*) elemző, s az egyes tanulói csoportok közül az elit rétegek és a hátrányos helyzetűek oktatására vonatkozó cikkeket. A kiválasztott sajtóanyag mennyisége és összetétele lehetővé tette, hogy az elemzett változások tükré legyen. Felmutatja az egyes években felmerült oktatásügyi viták súlypontjait, felvonultatja a gyakorta változó szereplőket, az egyes álláspontok elmozdulásait, s érzékelteti a változásokat. A vizsgált években születtek meg a legfontosabb oktatásügyi dokumentumok (törvények, Nemzeti alaptanterv, Országos Képzési Jegyzék), s indult el egy oktatásügyi reform, modernizációs folyamat. Az egyes témakörökön belül a cikkeket időrendi sorrendbe állítottuk, s ezeket összeolvasva vontuk le következtetéseinket a tartalmi változásokra, hangsúlyeltolódásokra vonatkozóan.

A *beiskolázási* tendenciák terén kevés lényeges változás figyelhető meg ezen időszak alatt. Az első évben, 1993-ban megfogalmazott tendenciák a másik két évben is folytatódtak. A beiskolázás témakörében írt cikkek közös jellemzője, hogy minden év elején részletes adatokat

közölket is találunk köztük – de minden évben csak a főváros helyzetére vonatkozóan.

1993-ban Budapesten 24967 nyolcadikos fejezte be általános iskolai tanulmányait, 1274-gyel kevesebben, mint az előző évben, vagyis a demográfiai hullám csúcsa túlfutott az általános iskolán. A fővárosi gimnáziumokban, szakközépiskolákban és szakmunkásképző intézetekben összesen több, mint 31000 hely, a szakiskolákban további 1460 hely volt. A többség gimnáziumba szeretne járni, s a fővárosban számítani lehet az agglomerációból jelentkező gyerekekre is. Szó van a cikkekben a gyakorló és a kéttannyelvű gimnáziumokba irányuló túljelentkezésről, s az újonnan indult szerkezetváltó iskolákról is. A Radnóti nyolcosztályos gimnáziumába például 1993-ban 34 helyre 600 (!) diák jelentkezett, s a következő szeptembertől beindították a hatosztályos képzést is... Központi felvételi vizsga sehol sincs, ám a legtöbb iskolában felvételizni kell. Régebben a különleges képzést nyújtó középiskolákba korábban lehetett jelentkezni, így a diákok időben megtudhatták, ha nem vették fel őket egy-egy elitnek számító helyre. Most ez megszűnt: egyetlen jelentkezési lap van, ezen viszont több iskolát is meg lehet jelölni. Ezért március tizedikéig közölni kell a jelentkezőkkel, sikerült-e a felvételijük, hogy még legyen idő a második helyen is próbálkozni. A Fővárosi Önkormányzat levélben kérte az igazgatókat, tartsanak fenn helyeket a „második körben” jelentkezőknek is. (*Népszava* 1993. január 15. p. 7.) – Márciusban már a beiskolázási tendenciákról is lehet olvasni. Ebben az évben egyszerre érzékelhető a demográfiai hullám a középfokú iskolákban és az expanzió a középiskolákban. Az 1992/93-as tanév elején 126 ezren tanultak a főváros középfokú iskoláiban, 26%-kal többen, mint öt évvel korábban. A növekedés túlnyomó része azonban a vizsgált időszak első három évére esett. Jelentős átalakulás figyelhető meg a tanulók iskolatípusok szerinti eloszlásában is: az oktatásban évről évre csök-

ken a szakmunkásképző intézetek szerepe, miközben egyre többen tanulnak gimnáziumban, illetve szakiskolában. Az 1992-es tanév az első, amikor a gimnazisták száma öt és fél ezerrel meg is haladja a szakmunkástanulókét. – A speciális szakiskolák népszerűsége új jelenség a fővárosi oktatásban: ezt a formát mint az úgynevezett „aktív foglalkoztatáspolitikát” egyik eszközt említi a sajtó. Itt képzik azokat – nagyrészt a foglalkoztatási alap terhére –, akik gyenge eredménnyel végeztek el az általános iskolát, s itt tanulhatnak azok is, akik a középiskola befejezése után rögvest munkanélküli pályakezdővé válnak. 1992 szeptemberében Budapesten 33 speciális szakiskolában 4348-an – jelentős részben lányok – tanultak, egyharmaduk volt érettségizett. – A középfokú képzésben részesülők közel 70 %-a (86000 fiatal) tanult gimnáziumban, illetve szakközépiskolában. A sajtó 13-mal több középiskolai intézményről ad hírt, mint ami az öt évvel korábbi helyzet volt. Az alapítványi iskolák szerepe ugyancsak még nem jelentős az oktatásban: az iskolák száma alapján 6,6 %-ot képviselnek, a tanulólétszámot tekintve azonban csak 1,8 %-ban vannak jelen. Felekezeti gimnáziumokban ugyanakkor a középiskolások 2,2 %-a tanul. (*Népszabadság* 1993. március 12. p. 3.) – *A Magyar Hírlap* a középiskolai expanzió jelenségével kapcsolatosan felhívja a figyelmet arra, hogy míg korábban a rövid idő alatt, akár érettségi nélkül is szakképzettséget adó iskolák iránt volt nagy a kereset, ma az a jellemző tendencia, hogy a munkaerőpiac követelményei a fiatalok számára kedvezőbb megoldásra szorítják a szülőket is: a hosszabb képzési időt és az érettségit is magában foglaló szakképzés előnyt élvez a választásnál. (*Magyar Hírlap* 1993. május 4. p. 6.)

1995-ben a demográfiai hullám levonulása következtében országszerte, s így a fővárosban is jelentősen apadt a középiskolai oktatásban potenciálisan részt vevő korosztály tagjainak a száma. Ez a tendencia a szakképző intézményeket még hátrányosabban érintette, hiszen a fiatalok az általános képzést nyújtó gimnáziumokat részesítették előnyben, de a leginkább válságos helyzetbe a hároméves szakképzés került. Az egykor demográfiai csúcsra tervezett fővárosi szakoktatási intézményhálózat ma bővelkedik az üres férőhelyekben. Ezt a helyzetet valamelyest kiegyenlítik az agglomerációból érkező továbbtanulók, de még így is öt-hatezer szabad férőhely marad az iskolákban. Az elhelyezkedési ne-

hézségek, a fiatalok növekvő munkanélkülisége következtében a továbbtanulni kívánó fiatalok próbálnak minél inkább kivágni, a hosszabb idejű képzést választani, másrészt előnyben részesítik a szélesebb alapképzést biztosító érettségit nyújtó intézményeket. Ennek köszönhetően évente két-háromezerral többen jelentkeznek gimnáziumokba, mint ahány férőhely van ezekben az iskolákban. Ugyancsak jelentős a túljelentkezés a különleges szolgáltatásokat nyújtó és az új szerkezetű iskolákba. A szakképzésben is általában azokat az intézményeket preferálják, amelyek valamilyen többletet ígérnek, például világbanki- vagy PHARE-programban vesznek részt. Az érdeklődés középpontjában a szolgáltató szektorra (kereskedelem, vendéglátás), a fel-futóban lévő szakágakra (hírközlés), vagy a különleges területekre (biotechnológia, környezetvédelem, informatika) képző iskolák állnak. Ezek és a közgazdasági jellegű intézmények stabil elhelyezkedési lehetőséget biztosító végzettséget adnak. Válságban leginkább a hároméves, azon belül is főleg a kohászati és könnyűipari, valamint az esztergályos szakképzés van, ugyanis is e szakmák ipari háttere, s ezzel együtt a gyakorlati oktatás terepe is megszűnt a fővárosban. A szakmunkásképző intézményekben ezért drasztikusan, 15 %-kal csökkent a jelentkezések száma. (*Magyar Hírlap*: a Munkaügyi Minisztérium melléklete 1995. március 10.)

1997-ben a középiskolai expanzió folytatódott, a középfokú intézmények hallgatói közül 36231 gimnáziumban, 56374 szakközépiskolában tanult, 21228 szakmunkás-, 3569 pedig szakiskolai képzésben vett részt. A középiskolai expanzió, illetve a szakmunkásképzés visszaszorulásának okai között ebben az évben felmerül az is, hogy egyes, nagyobb felkészültséget igénylő szakirányok – például az egészségügyi és a kereskedelmi – a szakmunkás-, illetve a szakiskolai képzésből az érettségit is adó oktatásba épültek be. Ezenkívül az okok között szerepel az iskolák szakmai és gyakorlati háttérének szűkülése, illetve a magánszektor passzívítása is.

A szakmunkásképzésben 1996 szeptemberében az 58 fővárosi szakmunkásképző intézetben 21228 diák kezdte el az évet. (Összehasonlításképp: a hallgatók száma 1990-ben még 39167 volt). Előképzettségüket tekintve az általános iskolát végzettek száma az évtized elejétől egyre csökken, miközben a középiskolát végzettek száma nő. A korábbi évhez hasonlóan a fiatalok

legnagyobb hányada – 18 %-a – a gépgyártás, a karbantartás és a szerelőipar szakágazatba tartozó szakmák valamelyikét tanulta, további 13, illetve 10 %-uk vendéglátási, illetve kereskedelmi szakképesítést szerez. A legkisebb érdeklődés a vegyipar és az állattenyésztés iránt mutatkozott. (*Népszabadság* 1997. március 17. p. 33.)

*Iskolahálózat, önkormányzatok.* Az iskolahálózzal, az iskolák számának alakulásával kapcsolatos cikkekből a kezdeti eufóriát felváltották az átszervezési kísérletek, valamint a tájékozódás a központi költségvetés részéről: hol lehet a rendszeren belüli megszorításokat eredményel véghezvinni. 1995-re már hálózati feszültségek is kezdenek érzékelhetővé válni a rendszerben.

1993 telén-tavasán az ebbe a témakörbe tartozó hírek (két újságcikk) az általános iskolai hálózat bővülésével kapcsolatos hírt közölt: a szekszárdi polgármester a szekszárdi önkormányzat képviselőjében a közzétételével megszüntetett iskolák újrászervezésére országos összefogást javasolt. Szerinte, ha ismét lesz saját iskolájuk a kisebb településeknek, az nem csupán az iskolabuszok, a gyerekek mindennapos utazásainak megszüntetését jelenti – bár ez a legfontosabb cél –, hanem a falvak elszorvadási folyamata is megszűnik. (*Népszava* 1993. február 19. p. 5.) – Ugyanezt a hírt az *Új Magyarországnak* is közreadta, némileg más stílusban: „Szól a kis falvak népe, szívvel és ésszel segíti a város, segíteni fogja ezt a mozgalmat az egész ország. Mert valódi társadalmi racionalitást tükröz, és mert ma is könnyezni készlet a kezdeményezés hitelét azonnal igazoló szomorú érzelmi töltet: a pörbolyi kisiskolások megbocsáthatatlan tragédiája. Ha... Ha nem kellett volna buszszal menniük az iskolába... Azt tervezi a szekszárdi önkormányzat, hogy az Országgyűléshez fordul a normatív támogatás emelése érdekében, hogy kis települések kisiskoláinak működtetéséhez is elegendő legyen a 'kvóta'. Ez a szándék is nagyra becsülendő, de emlékeztetnünk kell arra, hogy elkülönített pénzek állnak rendelkezésre éppen a kisiskolák fenntartásának támogatására. S ha a falvak vállalkoznak az elárvult régi iskolaépületek rendbehozatalára, ha visszanyeri tisztességét, megbecsülését a helybéli tantestület, nem fog elmaradni a társadalmi – ha tetszik: központi – segítség.” (*Új Magyarország* 1993. február 23. p. 2.)

1995-ben már az iskolahálózat szűküléséről érkeznek elszórt hírek. Márciusban például két

hónapig tartó széleskörű vitát zárt le Salgótarján város közgyűlése. Szülők, pedagógusok, sőt, diákok tiltakozása ellenére a testület elhatározta két oktatási intézmény bezárását, szalonképebben: *integrációját.* (*Magyar Nemzet* 1995. március 28. p. 1.) – Ez azzal a másik hírral függött össze, hogy az ezt megelőző hónapokban a költségvetésüket kidolgozó önkormányzatok százai szembesültek azzal a ténnyel, hogy ha el akarják kerülni a csődhelyzetet vagy a visszafordíthatatlan eladósodást, akkor kiadásait hozzá kell igazítaniuk bevételeikhez. Ennek során többek között azzal kellett számot vetniük, hogy a közoktatási feladatok ellátását szolgáló központi állami támogatás immár nemcsak reálértékben, hanem – a demográfiai visszaesés miatt – tényleges összegét tekintve is csökken. 1995-ben ugyanis a közoktatási kiadásokon belül a helyi önkormányzati részesedés már magasabb, mint a központi állami támogatás: a költségvetési tervek szerint az ez évre tervezett kiadásoknak a központi költségvetés csak 48,8 százalékát fedezi. Ez több önkormányzatot olyan helyzetbe hozhat, hogy nem lesz képes közoktatási intézményrendszerét változatlan formában tovább működtetni. – A lehetséges következmények, amelyekre számítani lehet: a városoknak az a döntése, hogy megszabadulnak a legdrágábban fenntartható középiskoláiktól, kollégiumaiktól és néhány más olyan intézménytől, melyeknél erre törvényes lehetőségük van. Az intézményekkel kapcsolatos döntések másik része az óvodákat és az általános iskolákat érinthetik. Ezeket a fenntartásukra képtelen önkormányzatok nem adhatják át más fenntartónak, de arra módjuk van, hogy részlegesen leépítsék, összevonják vagy más módon átszervezzék azokat. – A falvakban pedig, ahol az iskolákat a visszaállítás érdekében megmozduló helyi közösségek csodálatra méltó áldozatokat hoztak, sok helyen keserűen kénytelenek tudomásul venni, hogy az erőn felül vállalt kötelezettségnek nem tudnak eleget tenni. Azaz nincs elég pénz a visszaszerzett iskola finanszírozására. Ilyenformán a demográfiai csökkenés és az állami költségvetési támogatás reálértékének további romlása mellett mindenképpen egyre több település kényszerül arra, hogy más településekkel összefogva gondoskodjon az alsó középfokú oktatás feltételeiről. (*Népszabadság* 1995. április 7. p. 22.)

Április elején a pedagógus érdekképviseleti szervezetek többször is tiltakoztak az önkormányzatok romló anyagi helyzetének követke-

tében az iskolák tervezett körzetesítése ellen. *Szűcs Miklós*, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) főosztályvezetője ennek kapcsán a sajtó számára elmondta: törvény írja elő az önkormányzatoknak, hogy 16 éves korig biztosítaniuk kell a település gyermekei számára az iskoláztatást. Az azonban már szabadon megválasztható, hogy az önkormányzat ennek a feladatának saját iskolájában tesz-e eleget, vagy egy másik önkormányzat által fenntartott intézményben biztosít helyet a gyerekeknek. Ezekbe a döntésekbe a művelődési tárca nem szól bele. A tárca felmérése az önkormányzati iskolák kihasználtságáról azt a célt szolgálja, hogy feltárják a közoktatás rejtett tartalékait. Erre Szűcs Miklós szerint azért van szükség, mert a tárca szeretné növelni a középfokú végzettséget adó iskolatípusok számát, s a felmérés megmutatja, mely intézmények lennének alkalmasak az ilyen jellegű átalakításra. (*Népszabadság* 1995. április 7. p. 22.)

Az említett vizsgálatról a sajtó részletesen beszámol, több napilap is közli a felmérés eredményeit. Ezt a vizsgálatot az MKM készítette a közoktatás állapotáról. A felmérés szerint a tanulók létszáma jelentősen csökkent, a tanárok száma viszont növekedett. Több diák tanul bontott vagy kis csoportos foglalkozásokban, és jelentősen nőtt a kisiskolák száma. A jelentés szerint a közoktatásban belső munkanélküliség van. Az utolsó létszámcsúcs 1986-ban volt az általános iskolákban. A következő „gyermekhullámot” a '90-es évek második felére várják. Az általános iskolások száma 1995-re a '86-os csúcs 75 %-a, s a csúcsvéhez képest a tanulólétszám mára 314164 fővel csökkent. Ezalatt az osztálytanítók (a nem szakot tanító első tagozatos pedagógusok) száma alig változott, csak a napközis vezetők száma csökkent jelentősebb mértékben. Őket valószínűleg a felső tagozatos tanári gárda és a '92-es kötelező óraszámcsökkentésből eredő többlet-álláshely szivta fel. Emiatt ugyanis mintegy 4300 állás keletkezett az ország iskoláiban. A száz főnél kisebb iskolák száma néhány év alatt ezerre nőtt, ami az összes iskola 26 %-át jelenti, miközben ezekbe a tanulóknak csak 4,35 %-a járt. A kisiskolákban egy osztályra átlagosan 12,92 tanuló jutott, míg egy pedagógusra 8,78 gyerek. A rendszer egészét jellemző létszámváltozás, és a több bontott csoport nem eredményezte az oktatás minőségének javulását. Az elmúlt nyolc év alatt nem csökkent a lemorzsolódás, s a tanulók tíz száza-

léka még mindig nem fejezi be az általános iskolát. (*Népszava* 1995. április 3. p. 12.)

Az iskolahálózat középfokon a sajtó híreiből ítélve úgy tűnik, átalakulóban van nemcsak anyagi, hanem demográfiai okokból is. A fővárosban nyolcszázal kevesebb a hagyományos négyosztályos gimnáziumi férőhely. Sok szülő attól való félelmében, hogy a négyosztályos gimnáziumok lassan megszűnnek, nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumokat keresett. De a pánikot a cikkíró szerint semmi sem indokolja. Hiába álltak rá a gimnáziumok arra, hogy a hagyományos osztályok mellett hat- és nyolcosztályos képzéseket indítsanak, továbbra is határozott túlsúlyt jelentenek a négyosztályos középiskolák: közel száz gimnázium indít efféle képzést, míg hatosztályos 22, nyolcosztályos pedig csupán 15 van a fővárosban. (*Magyar Hírlap* 1995. április 27. p. 8.) – Ugyanakkor egyre több kerülletben derül fény arra, hogy az ott élő 14-18 éves korosztály számára a gimnáziumi férőhelyek alakulásától függetlenül is kevés az iskolai hely. Különösen így van ez a tíz-tizenöt éve épült nagy lakótelepek környékén, amelyek nagy részében éppen mostanra nőttek fel az első beköltözők gyermekei. Sok helyen azt a megoldást választják az illetékesek, hogy az általános iskolák felszabaduló részeit használják a középfokú képzésre.

*Törvénykezés, szabályozás.* A vizsgált időszakban lefutott a szabályozás jelentős része: megszületett a három törvény, idővel ezek módosításai is, s megszületett a NAT. Az időszak végére csak néhány kisebb jelentőségű intézkedéssel lehet a sajtóban találkozni.

1993 első hónapjaiban még a törvénytervezetekről lehetett olvasni a sajtóban. Márciusban az Érdekegyeztető Tanács plenáris ülésén a napirenden a *közoktatási, a szakképzési és a felsőoktatási törvénytervezetek* szerepeltek. A munkavállalók előtt nem volt világos, minként működik majd a tízosztályos általános iskola és az egyaránt fennmaradó négy-, hat-, nyolcosztályos gimnázium, a szakközépiskolai képzés, illetve a tízosztályos általános iskola és az érettségi után elvégezhető két-három éves szakmunkásképzés. Félelmüket fejezték ki, hogy a kilencedik és a tizedik osztályban csak a lumpen rétegek gyermekei maradnak majd, s ennek társadalmi-politikai hatásai kedvezőtlenek lesznek. A kormány válaszában kifejtette: ez a szerkezet-átalakítás nem kötelező jellegű, az egyes önkormányzatok szabadon döntenek el, alkalmaznak-e az új formát,



amelyre akkor vállalkozhatnak, ha rendelkeznek a megfelelő anyagi feltételekkel. A kormányzat nem kíván megfelelő pénzügyi finanszírozási háttér nélkül törvényeket beterjeszteni a parlamentnek. (*Magyar Nemzet* 1993. március 6. p. 5.)

A szakképzési törvénytervezetről *Benedek András* nyilatkozott. Elmondása szerint a közoktatási és a szakképzési törvénytervezetnek közös célja, hogy lefedje az ifjúság munkába állását. Ez természetesen akkor tisztesleges, ha a plusz két év az első szakma megszerzésén túl megajánlja a *képesítésváltásra* való előképzést is, mint a munkaerő hatékony foglalkoztatásának feltételét. Miután az iskoláztatás drága dolog, magától értetődik, hogy e rugalmas, képzettségváltást is megalapozó szakképzés finanszírozásához a gazdaságnak, a különféle gazdálkodó egységeknek is hozzá kell járulniuk. Ennek feltételeit a törvénytervezet pontosan rögzíti. Az *első* szakma megszerzése ingyenes. A *szakmai elméleti* oktatás feltételeit az *állam*, a *gyakorlati oktatás feltételeit pedig a gazdálkodó szervezetek* (vállalatok, vállalkozók, kisiparosok, szövetkezetek) garantálják. A tanulók, iskolák, gazdálkodási szervezetek jogállását, felelősségét, köteleltségeit a törvény részletesen előírja. Kizárja a tanulók lelkiismeretlen kihasználását, s rendezi a *Szakképzési Alaphoz* való hozzájárulás módját. A képzési követelményrendszer kidolgozásában pedig – a szakmasztruktúra ésszerűsítése, a szakmák számának csökkentése – szerephez jutnak a szakmai érdekegyeztetés intézményei is. A törvénytervezet szerint ezt az államilag elismert szakmák *standard* követelményei és a munkaerőpiac *konkrét* igényei határozzák meg. (*Új Magyarország* 1993. március 25.)

1993 májusában a képviselők megkezdték az oktatási törvénycsomag első részének, a közoktatási törvénytervezetnek a tárgyalását. *Mádl Ferenc* művelődési és közoktatási miniszter bevezetőjében összefoglalta: *az iskolarendszer sokszínű, nyitott és átjárható. A tíz évfolyamosra* való általános iskolai rendszer szervesen kapcsolódik a nyolc-, hat- és négy évfolyamos gimnáziumokhoz, illetve a szakközépiskolákhoz és a szakiskolákhoz. Oktatási intézményeket nemcsak az állam és az önkormányzat működtethet, hanem az egyházak, a gazdálkodó szervezetek, az alapítványok, az egyesületek és más jogi és természetes személyek is. A törvénytervezet kimondja, hogy az állami és az önkormányzati oktatási intézmények kötelesek tiszteletben tartani a szülőknek azt a jogát, hogy vallási és világné-

zeti meggyőződésüknek megfelelő oktatásban és nevelésben részesíthessék gyermekeiket. Ezek az intézmények nem lehetnek elkötelezettek egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem. Az iskolákban gondoskodni kell az alapvető erkölcsi ismeretek elsajátításáról is – szól a tervezet. A tervezet szerint minden gyermek 16. életévéig tanköteles. A közoktatás általános követelményrendszerét a nemzeti alaptantervben határozzák meg, s iskolatípusonként kerettantervek készülnek. (*Magyar Hírlap* 1993. május 18. p. 3.)

1995-ben a törvény módosítása adott témát a sajtónak. A Közoktatási törvény módosítása körül az utóbbi időben felforrósodott a levegő. Ahogy közeledett a kormány elé terjesztésének május végi határideje, úgy élesedtek a viták is. *Szűcs János* a Népszabadságnak nyilatkozva kifejtette a törvényt módosítás néhány fontos pontját. A javaslat alapintézményként deklarálja a nyolcosztályos iskolát és a négyosztályos középiskolát. De mivel nem hagyhatja figyelmen kívül az iskolaszervezetben bekövetkezett változásokat, azt is lehetővé teszi, hogy ennél kevesebb vagy több évfolyammal is működhessenek iskolák. Ha kevesebbel működik egy iskola, az önkormányzatnak más módon kell gondoskodnia ingyenes alapellátási kötelezettségéről. Ha a parlament elfogadja a módosítási javaslatot, a jövőben még nehezebb lesz olyan egyszerűen iskolákat megszüntetni, mint ma. Az iskolák szerkezeti átalakulásával szemben az egyik legfontosabb jogi fém a fejlesztési terv beépítése a törvénybe. Ez a törvényt módosítási javaslat arra kötelezi az önkormányzatokat, hogy intézmények létesítése, megszüntetése, összevonása előtt ne csak az érintettekkel egyeztetették elképzeléseiket, hanem szakmai véleményt is kérjenek a fővárostól, illetve az illetékes megyétől. (*Népszabadság* 1995. május 25. p. 15.) – A NAT-tal kapcsolatban 1995-ben arról lehetett olvasni, hogy márciusban még az iskolák módosító indítványainak elbírálása folyik, de a Nemzeti alaptanterv mellett helyi tanterveket is szükséges készíteni, amelyeket az iskolafenntartóknak kell elfogadniuk. (*Magyar Hírlap* 1995. március 20. p. 5.)

1997-ben a középiskolai felvételi eljárást érintő változásokról lehetett a tavasz hónapokban olvasni: jelentősen lerövidül az általános iskolából továbbtanulók felvételi eljárása – jelentette be a közoktatási helyettes államtitkár. Az általános iskolából továbbtanulásra jelentkező diákoknak jogilag először az 1995/96-os tanév-

ben volt lehetőségük előzetes felvételi eljárást kérni, bár ezzel a gyakorlattal már korábban számos iskola élt. Hivatalosan november közepétől december közepéig tartották az előzetes felvételi eljárásokat, a teljes felvételi procedúra pedig novembertől májusig tartott. Ez az időszak igen sok kedvezőtlen tapasztalatot hozott felszínre. Túl hosszúnak bizonyult, s a negyedik, hatodik és nyolcadik osztályokban megnehezítette a tanítást is. A tárca ezen akar változtatni azáltal, hogy az 1997/98-as tanévben jelentősen megrövidíti a felvételi eljárás időszakát. Az előzetes felvételire csak a tanév második félévében, február 9. és 20. között kerülhet majd sor. Március 2-11. között tart az általános felvételi eljárás, amelyben az eddigiekhez hasonlóan három iskolát lehet megpályázni. (*Népszabadság* 1997. március 10. p. 4.)

*Kormányzati koncepció.* A két kormányzati ciklust felölelő vizsgálati időszakban előbb az MDF, később az SZDSZ vezette az oktatástügyi tárcát, s alakította legerőteljesebben a kormányzati oktatáspolitikát. Az MSZP és az SZDSZ közötti konszenzuson alapuló kormánykonceptióhoz szükséges egyetértés 1995-ben még nem született meg, s az MSZP és az SZDSZ közötti nézetkülönbségek is teret kaptak a sajtóban. 1997-re ezek eltűntek. A szabályozás történetének sajátos, kényszerűen groteszk vonulata ugyancsak kirajzolódik a cikkek időrendi olvasásából: a szabályozó törvények, majd törvény-módosítások elfogadtatása nyomán az időszak végére elkészül a koncepció is.

1993-ban a szerkezeti átalakulást védő kormányzati vélemény jelent meg a sajtóban: *Kálmán Attila* államtitkár szerint a 8+4-es modell azért sem tartható, mert Európa majd minden országában legalább kilenc évig tart az alapképzés. Már *Német Miklós* kormánya lépéseket tett az oktatási struktúra megváltoztatására, melyet az is jelez, hogy ma már az ország 162 iskolájában működik kilencedik-tizedik osztály. *Kálmán Attila* cáfolta, hogy azért fontos a koalíciónak e törvény elfogadtatása, mert a következő évben megalakuló új Országgyűlést és kormányt kész helyzet elé akarnák állítani az oktatás kérdésében. (*Népszabadság*, 1993. május 6. p. 4.) – A szakképzésben az *Új Magyarország* újságírója szerint rendszert kellett váltani ahhoz, hogy elismerést nyerjen: a foglalkoztatáspolitikai egyik legalapvetőbb eleme a szakképzés, amit az alapos *általános képzettségre* – mindinkább *érettségire* – építő, *szakmacsoportos oktatást*

végző iskoláztatás nyújthat. A konkrétabb *specializációt* már a munkaerőpiac – időszakonként változó – igényei határozzák meg. Rugalmasnak kell lennie tehát a szakképzés rendszerének, követelményeiben követnie kell a gazdaság szakmastruktúrára gyakorolt hatását. Az iskolarendszerű szakképzés a lakosság mintegy háromnegyed részét érinti. Az intézményrendszer átalakulása csak *folyamatosan* mehet végbe, az évtized végéig párhuzamosan működnek a jelenlegi és a tízéves alapképzésre épülő szakiskolák. Az arányváltás dinamikáját az is befolyásolja majd, hogy miként viszonyul a gazdaság a szakképzéshez. Az elméletigényes szakmákat – elektronika, információtechnológia, idegenforgalom – továbbra is érettségít közbeiktató szakközépiskolákban oktatják, amelyekben a tizenkettedik osztály után kezdődik az egy-másfél éves specializálódás. A szakképzés rendszerében meglévő 28 %-kal szemben 35-40 %-ra szeretnék emelni a technikusképzőhöz hasonlítható iskolatípust. Ugyanakkor a szakmunkásképzőkben is megszüntik az eddigi merev hároméves képzési idő, a szakmák karakterétől függően másfél, két-három év lesz a tanulási idő. A képzési követelményrendszer kidolgozása folyamatban van, ezeket elsősorban az adott szakmák standard követelményei és a munkaerőpiac *konkrét* igényei határozzák meg. (*Új Magyarország* 1993. március 25.)

1995-ben az SZDSZ került abba a helyzetbe, hogy kormányzati pozícióból fogalmazhatta meg, miért fogadja el az új szerkezeti modellt. *Horn Gábor* SZDSZ-es oktatáspolitikus elmondása szerint a két kormánypártban az iskolarendszer átalakítási szükségességét illetően általános az egyetértés, de néhány stratégiai fontosságú ponton eddig még nem sikerült megállapodni. Ezek közé tartozik annak eldöntése, hogy vajon négy- vagy hatosztályos legyen az elemi pedagógiai rendszer. Az SZDSZ szerint szükség lenne a jelenlegihez képest plusz két évre az alapismeretek elsajátításához, az MSZP azonban nem osztja ezt a nézetet. Szóba került az is, hogy az oktatást érintő dokumentumokat tárgyalják két lépcsőben. Először a NAT-ot fogadják el, s ezzel együtt módosítsa az Országgyűlés a Közoktatási törvényt, valamint a szakképzési és a felsőoktatási jogszabályokat. A közoktatás-fejlesztési stratégiát pedig később a parlament megtárgyalhatná, és célszerű lenne a képviselői szavazáshoz kötni annak elfogadását. (*Magyar Hírlap* 1995. március 8. p. 5.) – Mind az

MSZP, mind az SZDSZ oktatási szakértője hangsúlyozta: a két – ezáltal szakértőkkel kibővített – munkacsoport álláspontja abban megegyezik, hogy a közoktatás jelenlegi helyzetében nem engedhető meg, hogy „ne történjék semmi”, hiszen a spontán folyamatok eddig is sok bajt okoztak. Abban is azonos véleményen voltak, hogy az egyik legfontosabb közoktatás-politikai feladat a középfokú oktatás expanziója. Továbbra is ütközőpontot jelent a 6+4+2-es pedagógiai szakaszolás, amely a szocialisták szerint azért okoz konfliktust, mert nincs mögötte megfelelő iskolaszervezet, az SZDSZ szerint viszont bármely iskolatípusba beépíthető. Az MSZP úgy látja: e pedagógiai tagolódás a gazdasági nyomással vegyítve struktúraalakító tényezővé válhat, előrevetítve a Horthy-korszak nem kívánatos hatosztályos elemijének újbóli meghonosodását. Az MSZP képviselői közül többen nem fogadják el a négy helyett hat évet felölelő első, úgynevezett elemi szakaszt, míg az SZDSZ képviselői ezt indokoltan tartják a tanulási készségek, képességek biztosabb elsajátítása érdekében. A két bizottsági vezető szerint vitapont maradt a tízéves általános képzés is, mert az MSZP szerint ez zsákutca, s mert „kettévágja” a középiskolát. Gondot okoz, hogy kidolgozatlan a (felső) középiskolai szakasz tanterve – amit az SZDSZ ugyancsak problematikusnak lát –, s hiányoznak az átjárhatóság garanciát is. A parlament oktatási bizottsága megvitatta a művelődési tárcának a *közoktatás fejlesztési stratégiájáról* szóló tervezetét. Báthory Zoltán helyettes államtitkár már a viták alapján módosított minisztériumi tervet tárta a képviselők elé, ami abban különbözött az eredetitől, hogy – mindenekelőtt az iskolaszervezetre vonatkozóan – többféle továbblépési lehetőséget vázolt fel. Báthory hangsúlyozta: a minisztérium a tízéves kötelező képzést tartja alapnak, erre épülhet az angolszász területeken jól ismert kétéves középiskola. A 6+4+2-es pedagógiai szakaszolás elsősorban ehhez illeszkedik. A tárca ennek megfelelően a 6+6-os iskolatípust tartja követendőnek. Az említett mellett a tervezet még három másik alternatívát tartalmazott, a hagyományos 8+4-est, a 9+3-ast és a tizenkét évfolyamos egységes iskola tervét. (*Népszabadság* 1995. március 9. p. 4.) – A középfokról szólva Báthory Zoltán helyettes államtitkár alapvető célnak a középiskolák kiterjesztését jelölte meg. Jelenleg a tanulók 55 %-a jár érettségit adó középiskolába, s a tervek szerint 80-85

százalékra emelik ezt az arányt. A tanulók számának csökkenése lehetővé teszi, hogy növeljék a középiskolák befogadó képességét. A klasszikus egyetemre felkészítő gimnáziumok így tömegiskolává válnak, a vizsgáknál ezért kettős követelmények bevezetését tervezik. (*Magyar Hírlap* 1995. március 20. p. 5.)

A közoktatási fejlesztési stratégia kidolgozói, Báthory Zoltán helyettes államtitkár, Timár János egyetemi tanár és Halász Gábor szerint a stratégia legfőbb célja, hogy a jövő évezred elejére a diákok 70-75 %-a elvégezze a középiskolát. Ennek érdekében szükséges volt az alapokat megerősíteni, tehát hatosztályosra bővíteni az elemi oktatást. Ez nem jelenti, vissza akarják fejleszteni az általános iskolai képzést, éppen ellenkezőleg: *tízosztályos alapiskolában gondolkodnak*. A tervezet készítőinek szembe kellett nézniük az iskolás korúak számának nagyarányú csökkenésével, a már-már áttekinthetetlenül sokszínű iskolaszervezettel, továbbá azzal a ténnyel, hogy a felsőoktatást folyamatosan fejleszteni kell. A szakemberek ugyanakkor nem radikális változást akarnak: biztosak abban, hogy a meglévő iskolatípusok még sokáig együtt élnek az új koncepció jegyében szervezett oktatási intézményekkel. (*Magyar Nemzet* 1995. április 13. p. 14.)

Az 1997-ben elkészült, s többször módosított stratégiáról történik néhány említés a sajtóban. Magyar Bálint művelődési miniszter leszögezte, hogy a távlati fejlesztési stratégia az oktatás tartalmi modernizációját jelenti, amelynek mindenhova el kell érnie, de a kormányzat kiemelten kezeli a tanulási képességek fejlesztését, az idegen nyelv elsajátítását és a modern informatikát. (*Magyar Hírlap* 1997. május 9. p. 4.)

*Oktatáspolitikai viták.* A kormányzati koncepciók tartalmához, stílusához illeszkednek az ellenvélemények, a tervezetekhez kapcsolódó viták. Ezek között van a nagyobb kormánypárt véleménye is. A pártok között folyó vitákban a legaktívabb a FIDESZ és az MSZP volt, az MDF véleménye csak jóval ritkábban jelent meg, s a többi pártról e tekintetben nem lehetett hallani.

1993-ban a PDSZ képviselője, Pokorni Zoltán szerint a Közoktatási törvényre nagy szükség van, de a most a parlament elé kerülő tervezet nem felel meg az elvárásoknak. A képviselők jól tennék, ha ezt visszaadnák a művelődési tárcának átdolgozásra, mert a koncepció ezen formája csak az oktatási intézmények minőségi

szétválását garantálná: a gazdag önkormányzatok jó iskolákat, a szegényebbek pedig gyenge intézményeket lennének képesek fenntartani. Nem készült még el a Nemzeti alaptanterv, márpedig a törvény számos rendelkezést és pontosítást e még nem létező iránymutatás hatáskörébe sorol. (*Magyar Hírlap* 1993. május 18. p. 3.) – Az MSZP oldaláról Jánosi György támadta a törvénytervezetet, mert véleménye szerint az az MSZP számára teljességgel elfogadhatatlan. A szocialisták arra töreksznek, hogy a törvényjavaslat 1994 szeptember elseje előtt semmilyen körülmények között se lépjen hatályba – jelentette ki Jánosi György, az MSZP alelnöke a párt parlamenti frakciójának sajtótájékoztatóján. Jánosi rámutatott: a törvény elfogadása előtt még feltétlenül el kell készülniük olyan tartalmi dokumentumoknak is, mint a Nemzeti alaptanterv és a vizsgakövetelmények rendszere... A közoktatási törvényjavaslat legalizálná a szabályozatlan iskolaátalakítási törekvéseket: a középfokú tanintézetek „lefelé terjeszkedése” a fiatalok életében korábbra hozná a pályaválasztási kényszert. Az MSZP tiltakozik az iskolaszervezet mindenféle radikális, kampányszerű átalakítása ellen, mert a párt károsnak tartja a korai szelekciót és a nyolcosztályos általános iskola megbontását (*Magyar Hírlap* 1993. május 19.).

1995-ben három ellenzéki párt (MDF, KDNP, FIDESZ) oktatási szakemberei egyetértettek abban, hogy a közoktatási koncepciót a parlamentnek kell megtárgyalnia és elfogadnia. Kidolgozott közoktatás-fejlesztési stratégia, valamint a felsőoktatási fejlesztési törvény tervezete az ekkori formájában elfogadhatatlan. A közoktatási stratégiában vázolt 6+4+2-es pedagógiai szakaszolás hatására a nyolcosztályos általános iskolák hatosztályos elemivé zsugorodnának majd. Ez pedig az oktatás színvonalának csökkenéséhez vezet, illetve a pedagógusok között jelentős munkanélküliséget okoz. (*Népszabadság* 1995. március 3. p. 5.) – Jánosi György alelnök úgy nyilatkozott, hogy pénz hiányában elfogadhatatlan a szakmailag amúgy megalapozott program. Ezért az elnökség úgy látja, hogy a kidolgozott koncepcióban előirányzott 6+4+2 osztályos iskolai modell – amely ellentétes a kormányprogrammal is – korai pályaválasztásra ösztönzi a diákokat, tovább mélyíti a társadalmi és települési esélyegyenlőtlenségeket, s a megszokott 8+4 osztályos szerkezet további szétzilálásához vezet. Ezért a pártvezetés azt javasol-

ja, hogy az oktatási tárca regionális kísérlettel vizsgálja meg a háromszintű rendszer hatásait. (*Népszava* 1995. március 4. p. 2.) – A FIDESZ szintén a pénzihiány miatt tartja elsősorban kivihetetlennek a koncepciót. Véleménye szerint, ha pénz nélkül kívánja valaki elérni, hogy a ma zömmel nyolcosztályos általános iskolák tízosztályos alapiskolákká váljanak, akkor nem két évvel növeli a garantált alapképzést, hanem ugyanennyivel csökkenti. A nyolcosztályos iskolák ugyanis nem tíz-, hanem hatosztályosak lesznek. Az önkormányzatok nagy része pénzihiány miatt nem a feladatok kiterjesztésére, hanem a minimalizálásra fog törekedni. A FIDESZ számításai szerint a gyermeklétszám csökkenése és a szakképző iskolák átalakítása (amire a kormányzat támaszkodni kíván) nem fedezi azt az infrastrukturális igényt, ami a mai 55 %-os arányról 75 %-ra emeli az érettségizettek számát. Szerintünk huszonétrezter férfi helyre lenne szükség. Rontaná a helyzetet, ha a középiskolák villámgyorsan hatosztályossá alakulnának, s ennek megvan a veszélye, hiszen a Nemzeti alaptantervben a felső középfokú képzést kétévesre tervezik. (*Magyar Nemzet* 1995. március 11. p. 7.)

Márciusban a megszorítások elleni reakcióként Szöllősi Istvánné, a Pedagógusok Szakszervezetének (PSZ) főtitkára közölte: tiltakozást szerveznek az oktatás piacosítása ellen. A Bokros-féle program hetedik pontja gyakorlatilag azt jelentette, hogy az iskoláztatás terheit a szülőknek kell viselniük. A pénzügyminiszter intézkedését alkotmányossági szempontból is felül akarták vizsgáltatni. (*Magyar Hírlap* 1995. március 20. p. 5.) – Szöllősi Istvánné sem a PSZ főtitkáraként, sem képviselőként, sem volt pedagógusként és emberként nem tud egyetérteni az önmagáért való szerkezetátalakítással. A 6+4+2-es iskolaszervezet azt jelenti, hogy módosítanak a képzési szinteket, és amit a gyerek négy év alatt az eddigi alsó tagozatban nem tudott megtanulni, azt most elsajátíthatná hat év alatt. Véleménye szerint, ha a gyerekek érdekeit nézzük, kizárólag arról lehetné vitatkozni, hogy bontsuk meg a tanulócsoportokat fejlettségi szint szerint: a kevésbé okos, ügyes diákok főlzárkóztatására érdemes időt és energiát szentelni. (*Magyar Nemzet* 1995. március 4. p. 7.)

Az MSZP országos választmányának ülésén az oktatáspolitikai stratégiai kérdéseiről az oktatáspolitikai szakértők mellett Fodor Gábor miniszter vezetésével a művelődési tárca képvisel-

lői is részt vettek a vitában. A koalíciós pártok között, valamint a szakma és az MSZP sorain belül is komoly viták folytak. Az elnökhelyettes hangsúlyozta: olyan közoktatási koncepcióra van szükség, amely hosszú távon előkészíti a kötelező oktatás 18 éves korig történő kiterjesztését. Távlati cél a 12 osztályos iskolákra épülő oktatási rendszer kialakítása. Az iskolaszervezethez csak megfelelő feltételek megléte esetén lehet hozzányúlni, mert meg kell akadályozni a rendszer további szétzilálódását. (*Magyar Hírlap* 1995. április 10. p. 4.) – Az utóbbi időben heves szakmai és politikai vita folyt a koalíciós partnerek, a szakma és a párt, s az MSZP sorain belül is az oktatásfejlesztés számos kérdéséről. Az MSZP válaszmánya úgy találta: olyan közoktatásra van szükség, amely hosszú távon előkészíti a tankötelezettség korhatárának felemelését 16-ról 18 évre. A Nemzeti alaptantervnek addig is 16 éves korig kell megszabnia az oktatási elvárásokat. A jelenlegi 8+4 osztályos iskolarendszert a szocialisták szerint csak akkor szabad megváltoztatni, ha ahhoz megvannak a szükséges feltételek. Egyetértés van a tárca és az MSZP között abban, hogy a szakképzést 16 éves kor fölé helyezték. (*Új Magyarország* 1995. április 10. p. 4.) – Báthory Zoltán a Nemzeti alaptantervről, a kétszintű érettségi vizsgáról nyilatkozva kifejtette, hogy az elképzelés lehetőséget kíván adni egy emelt szintű, tehát nehezebb, és egy könnyebb, alapszintű vizsga letételére. „Arra számítunk, hogy a középiskolás korú népességnek egyre nagyobb hányada fog érettségit adó középiskolába járni. A mai ötvenöt százalék az ezredfordulóra hetven-hetvenöt százalékra növekedhet. Ez már egy nagyon vegyes képességű, vegyes motivációjú csoport lesz. Mi úgy gondoljuk, azok számára is értelmes és teljesíthető célokat kell felmutatni a középiskolában, akik nem akarnak egyetemre menni. Nekik szánjuk az alap-, a továbbtanulni igyekvőknek pedig az emelt szintet. Most egyeztetünk az egyetemekkel és főiskolákkal, hogy fogadják el ezt az új típusú érettségit. Elő nem írhatjuk, hiszen autonóm intézményekről van szó, de tárgyalásokat folytatunk.” (*Magyar Nemzet* 1995. április 22. p. 18.)

1997-ben *Magyar Bálint* művelődési miniszter beszédett mondott a magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiájáról tartott nyílt napon, amelyet az Országgyűlés oktatási bizottsága szervezett a szakma képviselői számára. A miniszter beszédét követően *Dobos Krisztina*

(MDF), a vitanap kezdeményezője kifogásolta, hogy a stratégia csupán az általános és a középiskolákkal foglalkozik, holott a teljes oktatási rendszerből nem hiányozhatnak az *óvodák* és a *kollégiumok* sem. Pokorni Zoltán a FIDESZ-Magyar Polgári Párt részéről úgy vélekedett, hogy a minisztérium által kibocsátott anyag nem más, mint a NAT és a közoktatási törvény magyarázata. Rámutatott: a stratégiát számos szakmai szerv megvitatta már, jelenlegi, negyedik változata lényegében nem különbözik az előzőektől. (*Magyar Hírlap* 1997. május 9. p. 9.) Bírálta a távlati stratégiát és célzott arra is, hogy az ígéretnek ellenére alig vették figyelembe a beérkező véleményeket. Függetlenség nevezte a dokumentumot, amely összességében egy végig nem gondolt kísérlet. Pokorni szerint a közoktatási feszültségeket önkormányzati szintre szorítja le, ugyanakkor a közoktatás kérdéseit nem helyi, hanem oktatáspolitikai, kormányzati szinten kell eldönteni. Jánosi György, a bizottság szocialista elnöke úgy vélte, döntő, hogy képes lesz-e a kormányzat az oktatási intézmények forrásait bővíteni. Elismerte, hogy a NAT megbolygathatja a 8+4-es iskolaszervezetet, ám hozzátette, hogy ezen bizonyos eszközökkel (például a nyolcadik osztály végén szintméréssel) enyhíteni lehet. Szöllősi Istvánné (MSZP), a Pedagógusok Szakszervezetének főtitkára hangsúlyozta: többpárti demokráciában elvárható, hogy a pártok egyeztessenek az oktatás jövőjét érintő kérdésekről, hiszen a közoktatás nem bírja el a folyamatos változtatásokat. El kell végre dönteni, kié az iskola, kit milyen arányban terhel kötelezettség fenntartásában – hangoztatta. *Szabó Zoltán* művelődési államtitkár elismerte, hogy a NAT befolyásolja az eddigi iskolaszervezetet, leszögezte azonban, hogy a nyolcosztályostól a 12 osztályos iskola felé mozdul az oktatás. Az 1998-ban iskolába lépő gyermekek számára már 18 éves korig tart a tankötelezettség, a jövő tehát a hatéves alapfokú iskoláé és az azt követő hatéves középfokú képzésé lesz – mondta. Egyúttal károsnak nevezett minden olyan törekvést, amely a közoktatás ügyében döntési jogokat venne el az önkormányzatoktól. „Nem dönthetünk 3200 önkormányzat helyett a Szalay utcában” – fejezte be mondandóját. (*Magyar Hírlap* 1997. május 9. p. 4.)

*Imre Anna*

## JELENTÉSEK

A *jelentés* mint „műfaj” a világháború, de különösen a hatvanas évek óta vált ismertté a hazai szakirodalomban. Beszámolók persze azelőtt is voltak az oktatásügyről, ezek azonban ritkán igényelték a tágabb publicitást. Kivétel csupán az a néhány kultúrpolitikus volt – például *Klebsberg Kunó* vagy *Hóman Bálint* –, akiknek munkásságát amúgy is nagyobb közfigyelem övezte, mint a kultuszminiszterekét előttük vagy utánuk. A kultuszértékek nagy vezetői – a XIX. századi *Eötvös József* vagy *Trefort Ágoston* – bőven publikáltak, többek között kultúrpolitikai írásokat. Ezek azonban többek is, kevesebbek is voltak, mint a modern jelentések. Ma már inkább az egyén teljesítményeinek tartjuk ezeket, és hajlandók vagyunk elfeledni a „stábot”, amely mögöttük dolgozott. E jelentéseknek maga a miniszter adott nevet, mintegy sugallva, hogy ő az oktatásügy első embere. Az a hivatalos, amihez ő adja a nevét, még ha parlamenti beszámólóról volna is szó. Más közszereplők – akár a szakértők, akár a képviselők – a kortárs köztudatban, de különösen az utókorban elhalványulnak, már amennyiben tudunk róluk valamit.

Az a jelentés, amit az imént műfajnak mondtunk, az angolszász világból származott hozzánk, ahol parlament és kormányzat munkamegosztása a miénkéitől különbözött. Az angolszász világban a parlament erősebb volt (maradt), a kormányok pedig gyöngébbek, mint a kontinensen. Különösen igaz ez a huszadik században, amikor a kontinens megtapasztalta a totális államot az eltérő ideológiákkal, de nagyon hasonló államszervezettel. A totális államban – akár fasiszta volt, akár kommunista – a kormány egyértelműen hatalmi központtá vált, a parlament pedig dekórummá. A dekórummá vált parlamentnek fölösleges volt „jelenteni”. A kormányok nem is ezt tették – oktatási beszámolóikat (ha voltak), sokkal inkább alattvalóik meggyőzésére, valamint rendszerük külföldi propagálására használták föl. Míg az angol nyelvű világ oktatásügyi „jelentései” a mindenkor kormányzat parlamenti beszámolóiból nőttek ki, addig a kontinentális kormányanyagokat rendszerint ideológiák, szándékok, esznek uralják.

A nemzetközileg is híressé vált jelentések (*Coleman-jelentés*, *Plowden-jelentés*) itthon a hatvanas évektől váltak a szakmai tudat részeivé. Az előbb említetteket nem véletlenül idéz-

tük; hiszen évtizedekre meghatározták, hogy a szakértők mit javasoljanak a tervhivatalnak vagy a pártközpontnak Magyarországon. A műfaj vizont még nem elemeztük. Kevesen tartják számon, hogy a Kádár-rendszer első parlamenti beszámolóját – évtizedek hallgatása után – 1978-ban terjesztette *Polinszky Károly*, a kultuszértékek akkori vezetője az országgyűlés elé. A jelentés szövegén hónapokat dolgoztak különböző bizottságok lázas odaadással. Kivitelezését a miniszter személyesen ellenőrizte. Sokan önként jelentkeztek, hogy részt vehessenek benne (többek közt egyik elődje, a koalíciós korszak költöminisztere is). A legfárasztóbb része a munkálatoknak a minisztérium, a tervhivatal és a pártközpont közötti folytonos, sokszor minuciózus (néha nevetséges) egyeztetés volt.

Ennek a jelentésnek – később könyv alakban is megjelent – más volt a téje persze, mint a parlamenti demokráciákban. Nem az országgyűlésnek kellett elfogadnia – noha becsületlenül megvitatták –, hanem a legfelső vezetésnek. Voltaképpen egy alku dokumentuma volt, ahol nem is a végtermék vált fontossá, hanem az egyeztetés maga. A Kádár-rendszer máig föltáratlan mechanizmusainak részeként az érdekcsoportok rejtetten érvényesítették álláspontjait. A kérdés a bekertülés volt a dokumentumba. Ha egyszer már belefogalmazódott valami – s azt mások nem húzták ki onnan –, akkor lassan akár a hivatalosság szintjét is elérhette. S így tovább alkukban is hivatkozni lehetett rá (akár helyzetértékelésről lett legyen szó, akár javaslatokról).

Az 1990-es fordulat óta a helyzet gyökeresen megváltozott, még ha a résztvevők sokáig – akár máig – úgy vielkednek, ahogy a Kádár-rendszerben megszokták. A mai „jelentések” – akár a gazdaság állapotáról tudósítsanak, akár az oktatás helyzetéről – nem kódult üzenetek hatalmi központok között, nagyjából nemzetközi mintára készülnek nálunk is, nemzetközín érve jórészt az angolul beszélő világot. Így hát az oktatásügyi jelentések – amelyekből ma már örvendetesen sok van – szakértői munkák, rendszerint kormányzati megrendelésre készülnek, többnyire azzal a szándékkal, hogy előbb vagy utóbb parlamenti nyilvánosságot lássanak. Olyan szakmai anyagként lehet és kell is értékelnünk ezeket, amelyek kormányzati vagy parlamenti álláspontot tükröznek, de amelyekhez szakértők adták a nevüket s ezzel a hitelüket is.

A legtöbb, értelemszerűen, közoktatási. Mára a „közoktatás” nagyjából a kötelező oktatással vált azonos jelentésűvé, de akár ezért, akár a szó eredeti jelentése miatt érthető, hogy ez tart számot a legnagyobb közfigyelemre. No meg közfinanszírozásra is, ami miatt még inkább természetes, ha ilyen jelentéseket látunk-hallunk a legtöbbször. Inkább azt furcsáljuk, hogy félhivatalos, nyilvános dokumentumként ilyesmi először csak 1995-ben jelent meg (az *Educatio* 1994/1. *Mérleg-számát* nem tekintjük annak). Az első kísérletek – akár az *Országos Közoktatási Intézet* közoktatási jelentését tekintjük, akár a *Monitor '95*-öt, ugyancsak a Közoktatási Intézetből – természetesen magukon viselik a műfaji bizonytalanságot és a szerepkeresést. Egyértelműen dicsérik azokat a kutatókat, akik először vállalkoztak arra, hogy a Kádár-rendszer ellenzékieskedése után kormányzati dokumentumot készítsenek; de olyat, amelyet jó szakmai lelkiismerettel vállalhatnak.

A *Jelentés a közoktatásról* imponálóan széles horizontú munka; a szerkesztőket egyértelmű dicséret illeti érte. A közoktatás valamennyi szektorára kiterjed, igyekszik valamennyi politikailag számba vehető szereplőjével is foglalkozni, és távolságtartó hitelességgel bemutatni a meghatározó folyamatokat. A készülő 1998-as jelentésben még az alkotmánybírásról is olvashatunk (jóllehet nem szereplője a közoktatásnak), jóléül annak, hogy az igényes szerzőgárda csakúgy, mint a körültekintő szerkesztők egyfajta enciklopédikuságra törekedtek. A *Jelentés a közoktatásról* kötetei – szinte elhalványítva az új *Pedagógiai lexikont* is – olyan átfogó munkák, amelyekből a közoktatás világa vélhető hitelességgel rajzolódik ki.

Ami korántsem jelenti azt, hogy az olvasónak kötelezően egyet kellene értenie minden vonatkozásával. És itt nem a parlamenti ellenzékre gondolok, nem is azokra, akik magával az oktatásügyi kormányzattal állnak vitában. A szakmai bírálónak is vitája lehet azonban azzal a móddal, ahogyan a közoktatás szerkezeti és tartalmi kérdései egymás mellé kerülnek a Jelentésben. Különösen megalapozottaknak látjuk azokat a fejezeteket, amelyek országos statisztikákra épülnek, s ezeket a statisztikákat mindenki ellenőrizheti, ha akarja („aki nem hiszi, járjon utána”). Hosszabb távon talán kevésbé ígérkeznek helytállóknak, rövid távon azonban kétségtelenül a legvonzóbbak azok a fejezetek, amelyek a közelmúltban folytatott vizsgálatokra hivatkozhatnak

(például a tanárokról szóló rész az 1998-as Jelentésben). Azt a próbálkozást azonban, hogy a teljesen más logikával készült teljesítményeredmények eredményeit a már említett statisztikákra és vizsgálatokra vonatkoztassák, korainak és megalapozatlannak látjuk. Úgy véljük, itt inkább párhuzamos tevékenységekről van szó, mintsem egymást kiegészítőkről. Sőt, ha akarjuk, fogalmazhatunk úgy is, hogy egymással rivalizáló vagy egymást helyettesíteni próbáló kutatási szempontokról és oktatástügyi megközelítésekéről. Nem kétséges, hogy előbb-utóbb a rivalizálásnak le kell zárulnia még akkor is, ha ez akár a teljesítménymérőktől kíván kompromisszumot, akár az oktatáskutatóktól. A Jelentés a mostani formájában inkább fegyverszünet a kettő között. S a szakmai olvasó reménykedik abban, hogy a jelenlegi keveredés – ami az intézet sokprofilúságából éppúgy következik, mint a megrendelő bizonytalanságaiból – a további jelentésekben fokról-fokra letisztul.

Annál is inkább, mivel – mint a *Monitor*-szózat mutatja – a teljesítményméréseknek más a megjelenési formája, más a terepe, a funkciója, sőt, a közönsége is. A *Monitor '95* még azt sugallta, hogy magáról a rendszerről kíván információt adni új szempontból és új eszközökkel. (Hasonló módon, mint ahogyan a hetvenes évek országos statisztikáit fokról-fokra a társadalmi jólétet tükröző statisztikák egészítették ki, s mára a környezet állapotát tükröző statisztikák is kiegészítik.) A sorozat új tagja kissé elbizonytalanítja az olvasót. Nem a szakmai színvonal miatt, nem is a vállalkozás fontossága miatt – hanem éppen azért, amiért a teljesítménymérések nehezen illeszthetők a közoktatás rendszeréről szóló jelentésekbe. A vizsgálatoknak olyan részletekbe kell behatolniuk, amelyek már nem kapcsolhatók egy rendszerszintű beszámolóhoz, mert az egyik *expressis verbis* másról beszél, mint a másik. A Jelentés azokról szól, akik csinálják a közoktatást – az ő tevékenységeikről, az ő eredményeikről –, a *Monitor* meg azokról, akik tanulnak, akikkel a közoktatás megtörténik. Egy ponton persze a kettő összehozható – a pedagógus és az irányító, meg a diák és a szülő szempontja –, csak hogy ez kezdetleges és fölszínes összekapcsolás. Sok mélyebb elemzés szükséges ahhoz, hogy a diákok teljesítményeiből sikerüljön a pedagógus, még inkább az iskola fenntartójának teljesítményeire következtetni és fordítva. A kutatás még nem tart itt. Ezért érezzük sokkal szerencsésőbbnek a kettő – Jelentés

és Monitor – konzekvens szétválasztását a nyilvánosságra hozatalkor, miközben persze a kutatást folytatni kell.

Még hozzá nagyon is. A Jelentés legfőbb gyöngéje – mint ahogyan a Monitoré is – a társadalmi beágyazottság. Nem vállalja, tehát nem is kérhetjük számon rajta. Mégis megjegyezzük: az emberek hiányzanak belőle – az emberek az oktatásban, még inkább az oktatás körül. Szerencse, hogy a pedagógusok (ismét) megjelentek a Jelentésben, a diákok pedig a Monitorban (hisz ez róluk, az ő teljesítményeiről szól). De hol marad az ifjúság? S hol maradnak a szülők? Nem a Jelentés íróinak és szerkesztőinek a dolga persze, hogy társadalomkutatásokat folytatásnak az oktatáson kívül – különösen mert a megrendelő tárca nem is felel azokért a társadalmi folyamatokért, amelyek pedig alapvetően meghatározzák magát a közoktatást. De a vonatkozó Európai Unió dokumentumok figyelmeztető erejűek. Ezekben az oktatás és az ifjúság rendszerint együtt szerepel. A jövőben együtt kellene szerepelnie a mi közoktatási dokumentumainkban is.

A Szakképzés Magyarországon még egyértelműbb, mint a közoktatási jelentések. Ezt maga a szakképzésért felelős helyettes államtitkár szerkeszti, azaz nemcsak az intézményt, hanem a személyes felelősséget is adja hozzá. Szakmai körökben jól ismert *Benedek András* kutatói háttere és tudományos ambíciója. Ezzel együtt a kutató nem jelenik itt meg, hanem a munkaügyi tárca. Ezáltal a Szakképzés Magyarországon hivatalosabb dokumentum, mint a Jelentés vagy a Monitor. Az utóbbiak inkább a kutatási beszámolókkal mutatnak rokonságot, az előbbi inkább az intézményi évkönyvek műfaját követi.

A Szakképzés Magyarországon egyszerre többféle szerepet is betölt. Mindenekelőtt persze tájékoztat a szakképzés állásáról, ami önmagában sem könnyű feladat. Annál is kevésbé, mert míg a közoktatási jelentés szolid statisztikai bázisra támaszkodhat – szoliditásán vitatkozzanak tovább a kutatók –, addig a szakképzés az egész gazdaságot átfogja. Ezért megbízható adatokat csak arról lehet közölni, ami iskolarendszerű, vagy másféleképpen esik a statisztikai nyilvántartás kötelezettsége alá. Ez jól látható az iskolarendszerű szakképzésről szóló fejezetben, akár az 1994-es, akár az 1995-ös kiadványt forgatjuk. Az iskolán kívüli szakképzések földerítése azonban olyan óriási kutatási feladat, hogy azt a szerkesztő és a szerzők még éppen csak hogy

megkezdték, és a rendelkezésre álló kapacitással egyhamar nem is fejezik be. Itt interdiszciplináris, főként pedig interszektoriális összefogásra volna szükség, hogy a rendelkezésre álló oktatáskutatói kapacitással legalább az alaphelyzet földeríthetővé váljék. Hiszen ez az a terület, amelyen a piacgazdaság kiépülésével a legdrámaibb változások következtek be, a kutatásoknak ezeket a változásokat kellene nyomon követniük.

A szerkesztőnek azonban látnivalóan nem áll akkora kutatási kapacitás a szolgálatában, mint a kultusztárca. Kár, mivel a terület, amelyet „felügyel”, kutatási szempontból rendkívül gazdag és még alig-alig van földerítve. S igen mozgékony is, alig hogy néhány adattal leirnánk, máris elmozdul, új jelenségeket produkál: ideális oktatáskutatói terep. A sorozat két tagjának összevetéséből jól látni, hogy maga a szerző is tudatában van ennek. Nem véletlen, hogy egyike az oktatáskutatás nagy szponzorainak. A kutatás jellegzetességeihez tartozik azonban, hogy kevés a hivatkozás és a vonatkoztatási alap. A következő évek szorgos adatgyűjtései fognak majd hozzájárulni egy olyan látásmódhoz, amely alapján a szakképzési jelentések ugyanolyan profizmussal és rendszerességgel jelentethetők meg, mint a közoktatási szektor jelentései.

Mi marad addig? Lényegében némi propaganda-anyag. A Szakképzés Magyarországon – eltérően a közoktatási jelentéstől – egyben arra is szolgál, hogy a munkaügyi tárcát népszerűsítse a szakképzés résztvevői között. Hiszen a tárca korántsem tölt be olyan meghatározó szerepet a szakképzésben, mint a kultusztárca a közoktatásban. Itt a munkaadók és a munkavállalók szervezeteinek jóval hangosabb a szavuk, mint a szülőknek és az intézményfőnntartóknak a közoktatásban. Sajnos, legalább olyan keveset tudunk róluk – preferenciáikról, döntéseikről, stratégiáikról –, mint a közoktatás résztvevőiről. Ha a szakképzés kutatásának szükségleteit megfogalmazzuk (ami sajnálatosan hiányzik ezekből a kiadványokból), elsősorban a résztvevők magatartásának és szükségleteinek vizsgálata juthat eszünkbe.

Az marad, amit a tárca és a *Nemzeti Szakképzési Intézet* tud vagy vállal: koncepciók, szabályozások, elgondolások és publikációk. (Magam műfajtévesztésnek fogom föl azt is, hogy a szakképzési beszámoló a miniszter arcképével kezdődik.) Az 1994-es kötet nagyobb részét ilyen közlések – szándékok, szabályozások, irodalom-



jegyzekek stb. – foglalják el. Az 1995-ös kötetben ebből már kevesebb van, de a közoktatási jelentéshez képest még mindig igen sok. Az olvasó joggal reméli, hogy ahogy az évek telnek – s a szakképzési kutatások is elfoglalják azt a helyet az oktatáskutatás palettáján, ami fontosságuk szerint megilleti őket –, a kiadvány miniszteriuni propaganda-anyagból tudományos igényű tájékoztatóvá válik. Szükség is, lehetőség is van erre.

Bizonyos érettség kétségtelenül kell ahhoz, hogy az oktatás egy-egy szektora tényszerűen szembenézzon önmagával. Tények és az azokat tükröző adatok kelljenek ahhoz, hogy a hazai felsőoktatást egyszer végre ugyanúgy áttekinthesük, mint a közoktatást vagy a szakképzést. No meg szándék és elkötelezettség, hogy valaki hozzáférjen az adatokhoz, összegyűjtse és a közlés szándékával rendezze el azokat.

Aki a hazai felsőoktatásban dolgozik – bármilyen poszton –, az nem föltétlenül észleli az információhiányt. Főülről nézve látszólag minden stummel. Az évente megjelenő felvételi évkönyvek – már a doktori programok önálló évkönyveivel bővültek – nemcsak tájékoztatnak, hanem egyben hivatalos dokumentumok is (aki belekerül, az már intézményesítve van, jöllehet elírások és melléfogások, mint lenni szokott, itt is vannak). Ugyancsak olvashatók már azok a jelentések is, amelyek a nemzetközi fórumok számára fogalmazzák meg, amit a hazai felsőoktatásról a világnak tudnia illene.

Míndez azonban egyre kevesebb, különösen a kilencvenes évek közepétől kezdve. 1993-tól a felsőoktatás látványos növekedésnek indult. Ez azt jelenti, hogy már nem a kevés kiválasztottak ügye, mint még nem is oly rég volt, hanem Magyarországon is az eltömegesedés felé halad. Ezen látnivalóan nem segítenek sem a pénzügyi, sem a szerkezeti korlátozások. Könnyű kiszámítani, hogy egy-másfél évtized múlva ugyanoda érkezik, ahol a középfokú oktatás a hetvenes években volt.

Ha ez a jóslat valóban bekövetkezik, akkor nem árt jó előre fölkészülnünk rá – többek közt dokumentációval is. A nemzetközi példák beszédesek. Ma már nem szólhatunk oktatástügyről – szakmai hitellel – úgy, hogy a kötelező oktatás utáni szakaszról ne beszéljünk. Annál is kevésbé, hiszen ezen a ponton közoktatás, szakképzés és felsőoktatás látványosan összeér, demonstrálva, hogy az oktatás alapjában véve egy rendszer, egy tevékenység, amely mostanra növi ki a tör-

ténetileg kialakult és az igazgatás során reá rakódó elszigetelődéseket. Adataink viszont, amelyek alapján a felsőoktatásról igazán beszélhetnénk, még igen csekély mértékben vannak. A felsőoktatás összehasonlíthatatlanul adatszegényebb terület, mint a közoktatás, és a szakképzéstől is jócskán elmarad.

A felsőoktatási jelentéseket a kilencvenes évekig azok a beszámolók képviselték, amelyek az *Unesco bukaresti Felsőoktatási Intézete (CEPES)* számára készültek (a legutóbbi jelenleg még kéziratos formában). A szándéktól eltérően azonban ezek a füzetek szinte semmi olyant sem tartalmaznak, ami egyébként felsőoktatási jelentéssé avatná őket. A régebbiek – de még a legutóbbi is – sokkal inkább vélemény a felsőoktatásról, mint helyzetrajz. Hiányzanak azok az adatok, amelyek alapján folyamatokat lehetne megállapítani. Nincsenek bizonyító erejű adatforrásaik sem az igényekről, sem a kapacitásokról. Nem tájékoztatnak elég alaposan vagy elég hatásosan sem a kormányzati erőfeszítésekről, sem pedig a társadalmi reagálásokról.

Míndez nem véletlen. A felsőoktatás Magyarországon hosszú ideig számított egyfajta értelmiségi gettónak: kevesek ügyének, amit „az állam” jótéteményként osztogat. Ennek a kormányzati szemléletnek a tükre az is, ahogy a felsőoktatási jelentések elkészültek (illetve éppen hogy nem készültek el). Nemcsak a felsőoktatás képzett gettót, hanem azok is, akik ezekkel a kérdésekkel foglalkoztak.

A fordulat óta talán itt indultak a legnagyobb változások, de itt látszanak még a legkisebb eredmények. Ezek közül az egyik *Setényi János* felsőoktatási jelentése, amely az *Oktatáskutató Intézetben* készült az OECD számára, meglehetősen jól tükrözi ezt a kezdeti állapotot. A beszámolóban kormányzati szempontok és kutatói érdeklődés keveredik (ahol a kettő egybeesik, a szöveg jól követhető, ahol nem, ott zavarossá válik). A jelentés lelkiismeretesen fölkutatta a létező adatforrásokat – de ahol ilyet nem talált, ott inkább meglévő gazdasági és társadalmi adatforrásokból merített. Végül – eltérően a szakképzési jelentéstől, hasonlóan a közoktatási dokumentumokhoz – időről-időre a kutatói szempontok és megfogalmazások eltakarják a jelentés célját, mintegy „kiszólnak” a dokumentum feszesebb stílusából.

A felsőoktatást most tanuljuk, és ennek a tanulásnak ugyanúgy meg kell fizetni a tanulópénzét, mint bármely másnak. A hazai felsőoktatás

még nem látható eléggé – sem a közvélemény, sem a benne résztvevők, sem az irányítók, sem a nemzetközi közönség számára. (E láthatatlanság riasztó példáit olvashatjuk mértékadó nemzetközi kézikönyvekben – például a Pergamon enciklopédia sorozatában –, ahol a kelet-európai oktatási rendszerek pontos leírását helyenként propaganda-anyagok helyettesítik.) A következő évek legnagyobb hiányát bizonyára itt kell majd pótolni: a felsőoktatásban. Tényfeltárás, adatbázis, a folyamatok követése szükséges – általában mindaz, amit a közoktatás kutatásában már megtanultunk, s mostanában a szakképzés kutatásában is alkalmazni próbálunk. Közoktatás, szakképzés és felsőoktatás érintkezése, mint említettük, mind gazdaságilag, mind társadalmilag ma dinamikusán változó, növekvő, fejlődő

terep. A holnap oktatáskutatója ezen a terepen kell alkalmazza mindazt, amit a közoktatásban, részben a szakképzésben már annyira megtanult, hogy éves jelentések formájában tud megfogalmazni és nyilvánosságra hozni.

(Halász Gábor: *Jelentés a közoktatásról 1996, 1997, Országos Közoktatási Intézet; Benedek András: Szakképzés Magyarországon 1994, 1995, Munkaügyi Minisztérium; Higher Education in Hungary 1997, Unesco; Setényi János: Pre-Review of Higher Education in Hungary, Oktatáskutató Intézet.*)

Kozma Tamás

## M A G Y A R P E D A G Ó G I A I L E X I K O N O K

*‘Az alábbiakban rendkívüli kísérletet teszünk: három szerzőt egymástól függetlenül ugyanazon téma megírására kértünk föl. Az „üriügy” a nem sokkal korábban megjelent, új magyar Pedagógiai lexikon volt.*

### ENCIKLOPÉDIA NÉPTANÍTÓKNAK

Múlt év decemberében került a boltokba az új *Pedagógiai lexikon*, amely évekig tartó munkálatok eredménye. Ez a nagyszabású háromkötetes mű évtizedekig szolgálja majd a pedagógiai kérdések iránt érdeklődők alapvető tájékozódását. Az ezredforduló lexikonjának születése alkalmat ad arra, hogy a múltba tekintve keressük e mű előzményeit, gyökereit, miközben felelevenítjük a magyar pedagógiai lexikon-írás hagyományait.

Ha visszafelé haladunk az időrendben, a mai lexikon előzményei között két alapművet kell feltétlenül megemlítenünk: az egyik az 1976-78 között *Nagy Sándor* főszerkesztésében megjelent négykötetes mű, a másik pedig az 1933-34-ben kiadott, *Kemény Ferenc* főszerkesztő nevével fémjelzett kétkötetes pedagógiai lexikon. Mindkettő magán viseli annak a kornak a szellemi hatását, amelyben született. A *Nagy Sándor*-féle lexikon – melynek szerkesztői munkálataiban *Kiss Árpád* is közreműködött – adatokban gazdag és informatív, de az ideológiailag

érintett témák esetében érződnek azok a korlátok, amelyek a hetvenes évek magyar pedagógiai szakírói előtt tornyosultak. A *Kemény Ferenc*, *Finácz Ernő* és *Kornis Gyula* által szerkesztett lexikon szócikkeiben pedig a harmincas évek német ihletésű kultúrpedagógiájának a hatása tükröződik.

Ma már viszonylag kevés szó esik a magyar lexikon-írás egyik korai, impozáns teljesítményéről, az 1911-15 között kiadott háromkötetes műről, „*Az elemi népoktatás enciklopédiája*”-ról. Pedig ez a méltatlanul feledésbe merült munka megérdemli a figyelmet. Főszerkesztője, *Kőrösi Henrik* (1859-1930) tanfelügyelő, a Néptanítók Lapjának szerkesztője nemcsak lapszerkesztőként, pedagógiai szakíróként volt jelentős személyiség. Tanfolyamokat szervezett analfabéták számára, s fontos szerepet játszott a századforduló utáni magyar népoktatás megújításában. Szerkesztőtársa, *Tápay Szabó László* (1877-1941) szegedi újságíróként kezdte pályafutását, később filozófiai, irodalomtörténeti könyveket írt.

A szerkesztők az Enciklopédia előszavában fogalmazzák meg célkitűzéseiket: összefoglaló művet kívánnak adni mindazokról a pedagógiai és iskolaigazgatási ismeretekről, amelyeket egy „modern magyar néptanítónak” tudnia kell. Az ország harmincezer néptanítójának 95 %-a olyan településeken él, ahol nem áll rendelkezésére számottevő könyvtár, pedagógiai gyűjtemény.

még nem látható eléggé – sem a közvélemény, sem a benne résztvevők, sem az irányítók, sem a nemzetközi közönség számára. (E láthatatlanság riasztó példáit olvashatjuk mértékadó nemzetközi kézikönyvekben – például a Pergamon enciklopédia sorozatában –, ahol a kelet-európai oktatási rendszerek pontos leírását helyenként propaganda-anyagok helyettesítik.) A következő évek legnagyobb hiányát bizonyára itt kell majd pótolni: a felsőoktatásban. Tényfeltárás, adatbázis, a folyamatok követése szükséges – általában mindaz, amit a közoktatás kutatásában már megtanultunk, s mostanában a szakképzés kutatásában is alkalmazni próbálunk. Közoktatás, szakképzés és felsőoktatás érintkezése, mint említettük, mind gazdaságilag, mind társadalmilag ma dinamikusán változó, növekvő, fejlődő

terep. A holnap oktatáskutatója ezen a terepen kell alkalmazza mindazt, amit a közoktatásban, részben a szakképzésben már annyira megtanult, hogy éves jelentések formájában tud megfogalmazni és nyilvánosságra hozni.

(Halász Gábor: *Jelentés a közoktatásról 1996, 1997, Országos Közoktatási Intézet; Benedek András: Szakképzés Magyarországon 1994, 1995, Munkaügyi Minisztérium; Higher Education in Hungary 1997, Unesco; Setényi János: Pre-Review of Higher Education in Hungary, Oktatáskutató Intézet.*)

Kozma Tamás

## M A G Y A R P E D A G Ó G I A I L E X I K O N O K

*‘Az alábbiakban rendkívüli kísérletet teszünk: három szerzőt egymástól függetlenül ugyanazon téma megírására kértünk föl. Az „üriügy” a nem sokkal korábban megjelent, új magyar Pedagógiai lexikon volt.*

### ENCIKLOPÉDIA NÉPTANÍTÓKNAK

Múlt év decemberében került a boltokba az új *Pedagógiai lexikon*, amely évekig tartó munkálatok eredménye. Ez a nagyszabású háromkötetes mű évtizedekig szolgálja majd a pedagógiai kérdések iránt érdeklődők alapvető tájékozódását. Az ezredforduló lexikonjának születése alkalmat ad arra, hogy a múltba tekintve keressük e mű előzményeit, gyökereit, miközben felelevenítjük a magyar pedagógiai lexikon-írás hagyományait.

Ha visszafelé haladunk az időrendben, a mai lexikon előzményei között két alapművet kell feltétlenül megemlítenünk: az egyik az 1976-78 között *Nagy Sándor* főszerkesztésében megjelent négykötetes mű, a másik pedig az 1933-34-ben kiadott, *Kemény Ferenc* főszerkesztő nevével fémjelzett kétkötetes pedagógiai lexikon. Mindkettő magán viseli annak a kornak a szellemi hatását, amelyben született. A *Nagy Sándor*-féle lexikon – melynek szerkesztői munkálataiban *Kiss Árpád* is közreműködött – adatokban gazdag és informatív, de az ideológiailag

érintett témák esetében érződnek azok a korlátok, amelyek a hetvenes évek magyar pedagógiai szakírói előtt tornyosultak. A *Kemény Ferenc*, *Fináczy Ernő* és *Kornis Gyula* által szerkesztett lexikon szócikkeiben pedig a harmincas évek német ihletésű kultúrpedagógiájának a hatása tükröződik.

Ma már viszonylag kevés szó esik a magyar lexikon-írás egyik korai, impozáns teljesítményéről, az 1911-15 között kiadott háromkötetes műről, „*Az elemi népoktatás enciklopédiája*”-ról. Pedig ez a méltatlanul feledésbe merült munka megérdemli a figyelmet. Főszerkesztője, *Kőrösi Henrik* (1859-1930) tanfelügyelő, a Néptanítók Lapjának szerkesztője nemcsak lapszerkesztőként, pedagógiai szakíróként volt jelentős személyiség. Tanfolyamokat szervezett analfabéták számára, s fontos szerepet játszott a századforduló utáni magyar népoktatás megújításában. Szerkesztőtársa, *Tápay Szabó László* (1877-1941) szegedi újságíróként kezdte pályafutását, később filozófiai, irodalomtörténeti könyveket írt.

A szerkesztők az Enciklopédia előszavában fogalmazzák meg célkitűzéseiket: összefoglaló művet kívánnak adni mindazokról a pedagógiai és iskolaigazgatási ismeretekről, amelyeket egy „modern magyar néptanítónak” tudnia kell. Az ország harmincezer néptanítójának 95 %-a olyan településeken él, ahol nem áll rendelkezésére számottevő könyvtár, pedagógiai gyűjtemény.

mény pedig csak Budapesten és Kolozsvárott van. Az Enciklopédia szerepe, hogy az önművelés minden eszköztől elzárt néptanítóságnak segítséget nyújtson a szakmai irányú ismeret-szerzésre.

Minden tiszteletet megérdemel a szerkesztők óhaja: a „népoktatás munkásainak” műveltségét kívánták gyarapítani az Enciklopédiába rendezett korszerű ismeretanyag segítségével. A mű minden sorából érződik a szerkesztők sajátos szempontja, hogy nem valamiféle kivonatot, vázlatos ismeretanyagot közöl a divatos külföldi – elsősorban német és francia – pedagógiai lexikonokból, hanem kifejezetten praktikus, gyakorlatközi ismeretanyagot tár az önművelődésre kész népiskolai tanítóság elé.

A szerkesztők előszavukban szabadkoznak a pedagógiatörténeti anyag háttérbe szorítása miatt. Az ókor és középkor pedagógiájának nagyjai – mint *Platón*, *Arisztotelész*, *Quintilianus*, *Aquinói Szent Tamás* valóban kimaradtak, de a közlelbbi múlt jeles személyiségei meglepően terjedelmes és tartalmas szócikkekben képviselhetik magukat. *Comenius* életét és pedagógiáját például mintegy kilenc oldalas tanulmány mutatja be, melynek szerzője a kor kiváló kolozsvári történésze, *Márki Sándor*. *Fröbel* pedagógiájának öt oldalt szentelt a szerző – szemléletes rajzokkal, precíz ábrákkal mutatva be a sajátos fröbeli óvodapedagógiai eszköztár, az „adományok” egyes darabjait.

*Herbart*nak tíz oldalt szentelt a szócikk szerzője, *Gockler Lajos* (1864-1945), a korszak kiváló pedagógiai szakírója, aki – *Wilhelm Rein* tanítványa lévén – maga is a herbartianus iskola tagjának számított. A cikkben minden részletre kiterjedő alaposággal mutatja be a német pedagógus rendszerét a filozófiai-erkölcstani alapveztéstől kezdve a lélektani háttér bemutatásán keresztül az érdeklődéseméletig és a formális fokozatok tanáig. *Herbart* pedagógiájának elemzése után a korabeli kritikusok észrevételeit sem hallgatja el, akik a mester szemére vetették a testi nevelés kidolgozatlanlanságát, az ösztönök és vágyak szerepének tisztázatlanságát, az értelmi nevelés túlhangsúlyozását, a *Herbart*-féle intellektualizáló erkölcsi nevelés egyoldalúságát, amelyhez képest *Pestalozzi* módszerei (szoktatás, belátás, erkölcsi légkör teremtése) sokkal életszerűbbek voltak. Pro és kontra érvek sorakoznak itt egymás után. Az olvasó a szócikk elolvasását követően kiegyensúlyozott képet kap *Herbart*ról, akinek pedagógiáját – a mester ha-

lála után – a tanítványok serege népszerűsítette világszerte.

A herbartianusok bemutatására szintén *Gockler Lajos* vállalkozott. Sorai nyomán plasztikus kép rajzolódik ki az olvasóban a *Herbart*-követők sokszínű, belső vitáktól sem mentes irányzatáról. Ezt a szócikket olvasva tapasztalhatjuk az Enciklopédia egyik jellemző sajátosságát: az elvont pedagógiai fejtegetéseket a közbeékeltdtidítően friss elbeszélő részek teszik emészthetővé, olvasmányosakká. Itt is ez történik: *Gockler Lajos* a herbartianus *Volkmar Stoy* szerepének elemzése előtt utal arra, hogy a göttingai egyetemen *Herbart* vezetése alatt működött egy filozófiai kérdésekkel foglalkozó „*Kränzchen*” (szó szerint: „koszorúcska”, itt: „baráti összejövetel”), amelynek egyszerre soha nem lehetett hatnál több tagja – ebbe léphetett be a fiatal *Volkmar Stoy*. (A mester körül csoportosuló tanítványok szűk köre ősi toposz a pedagógiában. Ilyen lehetett *Guarino Veronese* magániskolájának, *con-tubernium*ának „belső magja” is, a „szűkebb kör” – ahogyan a korabeli részvevő-krónikás, *Janus Pannonius* nevezi magukat egykori diák-társaival.) *Stoy* tehát innen indult, s hamarosan a herbartianus pedagógia elkötelezett népszerűsítője lett. Hasonlóképpen a herbarti pedagógia apostolává vált a „jogászból lett nyelvész”, *Tuis-kon Ziller*. Az ő szerepét azonban már nemcsak pozitívan értékeli a szócikk szerzője. Amellett, hogy „eredeti és szellemes módon kommentálta *Herbart* didaktikai elveit”, sőt, tovább is fejlesztette azokat, ennek iránya és eredménye már vitákra adott okot. Nem aratott osztatlan siker *Ziller*nek a herbarti „formális fokozatok” terén végzett újító munkája, hiszen „minden tantárgyat módszertani egységekre osztott, amelyeket aztán kíméletlenül belekényszerített az alaki fokozatok Prokustes-ágyába” (vö. *Gockler Lajos* szócikke: *Herbart* követői. In: *Kőrösi Henrik* – [Tápay] Szabó László: *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. Franklin Társulat, Budapest, 1911. I. kötet, p. 542.)

Ennél sokkal élesebben kritizálja a szócikkíró *Ziller* kultúrhistoriai fokozatait, melyek alapja a rekapitulációról szóló tan: az egyén élete korai szakasza során megismétli az emberi nem szellemi fejlődését. Ennek megfelelően kell kiszemelni az iskolai tantárgyak anyagát: kronologikus menetben vezessék végig a gyermeket az emberiség kulturális fejlődésének útján. *Gockler* utal arra, hogy a művelődéstörténeti fokozatok

szerinti tantervkészítés különösen az amerikai reformiskolák körében lett népszerű. Lám, egy figyelemre méltó átfedés a herbartianus pedagógia és a – hagyományos felfogás szerint – *Herbart*-tagadó reformpedagógia elvei és gyakorlata között! A reformpedagógia későbbi fejlődése során egyre több ilyen közös pont mutatható ki a posztherbartianus irányzatokkal, amely a hagyományosan sarkított „fekete-fehér” paradigma-felfogás ellen szól. (Csak zárójelben utalunk arra, hogy a zilléri kultúrhistoriai fokozatok elve szerinti tananyag-elrendezés jelen van némelyik mai magyar alternatív iskolában.)

Gockler azonban nem ért egyet Zillerrel, a „Kulturstufentheorie” számára nem követhető út: „Ezt az elméletet és szerzőjét hívei dicsőítő himnuszokkal illették – írja –, míg ellenségei pellengérré állították. Annyi bizonyos, hogy az emberiség túlnyomó többsége sem a *Luther*, sem *Jézus*, sem a bírák «fejlődési fokozatán» nem ment át. Az a sok száz millió buddhista, mohamedán stb. mindezekről mit sem tud...” (i. m. p. 542.) A *Herbart*-követők egymással folytatott perlekedése – „amelyben mindkét részről tengemnyi tentát és hihetetlen mennyiségű papírt fogyasztottak” (i. m. p. 543.) – során az álláspontok tisztázódtak, s *Herbart* tanai hihetetlen gyorsasággal és hatósugarban terjedtek. Ebben jelentős részt vállalt *Ziller* követője, *Wilhelm Rein*, aki jénai gyakorlóiskolájában szüneti tanfolyamokat szervezett, amelyeken külföldi pedagógusok is részt vettek. *Gockler Lajos* – aki 1896-ban a jénai egyetemen maga is Rein tanítványa volt – maga is gazdagította az akkori már több, mint négyezer tételt számláló nemzetközi *Herbart*-szakirodalmat – 1905-ben monográfiát írt a német pedagógusról.

Az Enciklopédiát lapozgatva a mai olvasó meglepve tapasztalja, hogy mennyire körültekintően jártak el a szerkesztők: igyekeztek a népoktatás szempontjából valamennyi fontos témát feldolgozni. Igen informatívak, naprakészek a modern pedagógiai és pszichológiai irányzatokkal, a reformiskolákkal és a gyermektanulmányozással foglalkozó szócikkek. Már az 1911-ben megjelentetett első kötetben olvashatunk az első Új Iskoláról, az angliai *Abbotsholme*-ről, de olyan lélektani tárgyú szócikkek is helyet kaptak, amelyek a korszak legmodernebbnek számító pszichológia ismereteit tartalmazták. Ezek közé tartoznak az „assimilatio”, a „fáradtság” és az „emlékezet” szócikkek stb. (A „fáradtság” szócikk írója például aprólékos rész-

letességgel mutatja be a legújabb pszichotechnikai módszereket és eszközöket. Képekkel is illusztrálva ismerteti a „dynamometer”, az „ergograf” és az „aesthesiometer” működését.) Ugyanebben a kötetben egymás után találunk cikkeket „gyermek psychologia”, „gyermek-tanulmányozás” és „gyermekvédelem” címmel. A gyermekpszichológiát a gyermektanulmány részeként definiálja a szerző, létjogosultságát is csak annak részeként, alkalmazott tudományként hajlandó elfogadni. Önálló tudományként nem állja meg a helyét, mivel „se anyaga, se módszere nem különbözik az általános pszichológiától.” Az anonimitását megőrző szócikkiró mindenestre óvja olvasóját attól, hogy a pedagógia kérdéseire egyetemes gyógyírt a gyermeklélektantól várjon: „Már itt is megemlíjtjük azonban, hogy mivel minden túlzás igazságtalanság, helytelennek tartjuk azt az elég gyakran megnyilvánuló felfogást, hogy csak a psychologia tanulmányozása és a pszichológiai kísérletezés teszi a tanítót igazán mesterré... Vannak kitűnő tanítók, akik nem valami kitűnő psychologusok, és vannak kitűnő psychologusok, akik nem kitűnő pedagógusok.” A szócikk szerzője itt meglepő módon vajmi kevéssé törekszik a tömörségre, tárgyyszerűsége, ehelyett sorokon keresztül bizonygatja a pedagógiai gyakorlat, az alkalmazott ismeretanyag elsőbbségét az elmélet – itt éppen a gyermeklélektan – elvont tanaival szemben.

Sokkal differenciáltabban tárgyalja témáját a rákövetkező szócikk, a „gyermek-tanulmányozás”. 1911-ben járunk, amikor az Enciklopédia első kötete megjelent, de a szerző már híven beszámol a magyar fejleményekről is: a Gyermektanulmányi Bizottság, majd Gyermektanulmányi Társaság megalakulásáról. A szócikk egyébként részletes leírást tartalmaz a gyermektanulmány körébe sorolt fiziológiai és pszichológiai vizsgálatokról, az alkalmazott műszerekről, és sor kerül szociális gyermektanulmányok bemutatására is. A szócikk írója figyelmeztet arra, hogy a szociális tagozódás az iskola társadalmában is leképeződik. A gyermektanulmányozás feladatai közé tartozik a gyermek családi viszonyainak, otthoni körülményeinek, környezetének vizsgálata is, hiszen ezek „egyszersmind pedagógiai tényezők is”. A tanító ilyenirányú vizsgálódásai alapján kerülhet azután sor – szükség esetén – a segítő célzatú beavatkozásra. A szócikkben szó esik *Lay* és *Meumann* szerepéről, *Nagy Lászlóról* viszont nem. Ő külön szócikk-

ben szerepel, amelyből kitűnik, hogy „a gyermek-tanulmányozás ügyének Nagy László volt hazánkban az első propagálója, s az irodalom terén legjelentékenyebb munkása” (vö. Nagy László. In: Kőrösi-Szabó [szerk.]: Az elemi népoktatás enciklopédiája. II. Budapest, 1912. p. 337.) Nagy László az Enciklopédiában még nem szerepel szócikkíróként. Az 1933-as Kemény Ferenc-féle lexikonban viszont már igen: többek között a „gyermektanulmány” című szócikket is ő írja...

Ha a korabeli új pedagógiai áramlatok és jelenségek iránti fogékonyság jeleit követjük nyomon, akkor a második kötetet olvasva sem kell csalódnunk. *Szelényi Ödön* jóvoltából portét talál itt az olvasó *Ellen Key* svéd tanítónőről, aki a „Gyermek Százada” programjának hirdetésével írta be nevét a pedagógia történetébe; olvashatunk aztán szócikkeket kísérleti lélektanról, munkaiskoláról is. Ez utóbbit a szerző – *Keleti Adolf* – úgy mutatja be, mint a „rendes menetű iskola” egyoldalúságainak ellensúlyozóját. Mindamellettt óv a „mechanikai” munkavégzés, a „kézügyesség” iskolai szerepének túlbecsülésétől, és ezzel egyidejűleg a szellemi munkavégzés értékeire hívja fel olvasói figyelmét.

Ugyanaz az óvatos mértéktartás tapasztalható itt is, amit a „gyermekpsychologia” esetében már láttunk, s amely még fokozottabban előtérbe kerül a „reform-iskolák” szócikk esetében. Ezeket a fennálló iskolatípusokkal való elégedetlenség hozza létre – olvashatjuk az Enciklopédiában. Elsősorban a középiskolákkal szembeni elvárások lesznek egyre többfélék, az igények növekednek – ezek kielégítése már nem oldható meg egységes iskolatípusok keretei között. Ez a jelenség vezetett a reform-iskolák kialakulásához, amelyek viszont rendkívül költséges intézetek, így csak a vagyonos szülők engedhetik meg maguknak. (A szerző példaként a francia École des Roches-t említi, melynek tandíja 250 frank, de ugyanilyen magas tandíjat szednek az angol és a német reformiskolák is – ez kitűnik az „Abbotsholme” és a „Landerziehungsheim” szócikkek szövegéből.) A szócikk írója szerint Magyarországon nem terjednek el a reform-iskolák, mivel nálunk a „közpályákon minden érvényesülés olyan iskolai kvalifikációhoz van kötve, amelyeken el nem engednek senkinek, és amelyekhez nálunk csak az iskolai tanfolyamokon és vizsgákon át lehet eljutni” (vö. Reform-iskolák. In: Kőrösi-Szabó [szerk.]: Az elemi népoktatás enciklopédiája. III. Buda-

pest, 1915. p. 152.) A szerző jóslata nem vált be, a reformiskolák Magyarországon is visszhangra leletek, bár tömegessé sohasem váltak: 1915-ben nyitotta meg kapuit Budán *Domokos Lászlóné Új Iskolája* és *Nemesné Müller Márta Családi Iskolája*. A két háború között Waldorf- és Montessori-iskola is működött Magyarországon, több vidéki városban (pl. Szegeden és Békéscsabán) pedig ún. Kerti Iskolát létesítettek.

Egy kuriózum. Az Enciklopédiában közzétett ismeretanyag sokszínűségét példázza egy szócikk, amely *Francesco Ferrer* spanyol anarkista (sic!) pedagógus életéről szól. *Ferrer* – a Barcelona melletti Modern Iskola (Escuela Moderna) alapítója – a reformpedagógia eszméire elkötelezett jelszóban fogalmazta meg 1901-ben létesített iskolája célkitűzését: „Adjátok vissza a gyermeknek a boldog és szabad gyermekségét!”. Később azonban már radikális szocialista törekvésekkel állt elő: tanítványainak agyából el akarta távolítani a vallásos előítéleteket, harcot hirdetett a magántulajdon ellen, a társadalmi bajok legfőbb forrásaként a tőkét és az államot nevezte meg. A század első éveiben több Modern Iskola működött Spanyol-, Olasz- és Franciaországban, Portugáliában és Belgiumban. Ferrer azonban politikai merényletben vett részt – bombát dobott a spanyol királyi pár kocsijára –, ezért bebörtönözték, majd 1909-ben kivégezték. Ezzel a Modern Iskolák mozgalmának is vége szakadt.

Ez a szócikk szinte egyedülálló a magyar pedagógiai lexikonok történetében. Szövegét az 1933-as lexikon rövidítve átvette, de ezzel vége is szakadt a témával való foglalkozásnak. Sem az 1976-78-as, sem pedig a legújabb lexikon nem közöl szócikket Ferrerről, illetve az anarkista pedagógiáról...

Tanulságos perceket szerezhet magának az olvasó, ha a századfordulós Enciklopédiát lapozgatja. Tanúja lehet annak az erőfeszítésnek, amellyel a szerkesztők és a szócikkírók egy hátrányos helyzetben lévő csoport – a néptanítók – számára akartak lehetőséget teremteni az önművelődésre. Sokszínű és érdekes ismeretanyagot közöl ez a háromkötetes mű, könnyen emészthető formában ír nevelésről, oktatásról, módszerekről, iskoláról, gyerekekről. Ma olvasva ezt a könyvet – a tényleges tartalmakon túl – mást is megtapasztalhatunk: egy-egy pillanatra betekintést nyerhetünk a századforduló iskoláinak hétköznapjaiba.

*Pukánszky Béla*

## „CSINÁLD MAGAD” LEXIKON

A pedagógiai lexikonnak számtalan erénye van – nemcsak a hetvenes évek-beli elődjéhez képest jobb, de felveszi a versenyt színvonalas angolszász társaival is. Nincs uralkodó paradigmája, így integrálhatja a nevelésfilozófiai, szociológiai, politikatudományi stb. megközelítéseket egyaránt. Tudomásom szerint ez az első magyar pedagógusok kezébe kerülő kézikönyv, amely kellő részletettséggel szól az *oktatáspolitikakutatás* eredményeiről, az *összehasonlító oktatáskutatásról*. Az egyetemes neveléstörténet elméletörténeti címszavai kitűnőek. Az *iskolarendszereket* és a *tanügyigazgatást* bemutató nagyobb címszavak rendkívüli fontosságúak.

Mint minden ilyen munkának vannak hibái is, nem – vagy nem feltétlenül – adatszintűek. Jellegzetes hiba, hogy monolitikus (például pszichológiai) definíciókat ad olyan fogalmakkal kapcsolatban, melyeknek többféle tudományág nyelvén íródott értelmezése lehetséges, vagy például lényegében változtatás nélkül veszi át a régebbi – mondjuk így: „Szűcs Jenő előtti” – nyelven és szemlélettel íródott magyar közepkor-történeti, koraiújkor címszavakat. Az egyes országok oktatástörténete ábrázolatlan marad, így az egyház-állam viszony alkotmányosan máig meghatározó fontosságú kérdései vagy megemlíthetetlenül, vagy magyarázatlanul maradnak.

Elmélkedni most mégsem a benne lévő eredményekről s a hibákról szeretnék, hanem arról, ami nincs benne. Mégpedig nem azért nincs benne, mintha a szerkesztők rosszul válogatták volna az információkat, hanem azért, mert nem is lehet benne. Még csak nem is arról a közhelyről van szó, hogy a lexikonműfaj egyszerűen képtelen megbirkózni azzal a tudásmennyiséggel, ami a mai világban jelen van.

Több olyan jelenséggel kell szembenéznünk, amely éppen az oktatástüggel foglalkozókat mélyen és alapvetően érdekli: azt kívánjuk bizonyítani, hogy egyszerűen lehetetlen olyan lexikont szerkeszteni, ahol mindezek az ismeretek jelen vannak és hozzáférhetők. (A példaként felhozott ismereteket közhasznú, elterjedt általános lexikonok első köteteinek első lapjairól vettem, aa, illetve ab betűkkel kezdődő címszavakban elbújtatott oktatási ismeretekről van szó – tehát nem egy neveléstörténész és oktatásszociológus speciális szakkönyvekben található ismereteiről beszélek.)

A felsőoktatással foglalkozókat természetes módon érdekelné, hogyan kerül egy-egy tudományág olyan pozícióba, hogy önálló tanszéke legyen, illetve hogyan kerül egy-egy tudományos áramlat olyan erős helyzetbe, hogy éppen az „ő képviselője” kapja meg az egyetemi professzori széket, hogy a professzorok versenye az egyetemi pozíciókért, az egyetemek versenye a legjobb professzorokért hogyan alakul. A tudományok és egyetemek hihetetlen száma miatt azonban nincs lexikon, mely a magyarázatokat is tartalmazná, így – ha ad adatokat a professzorokról – ezek nem „tárgyilag”, hanem magyarázat nélküli halott adatok.

Benne lehetne – például a professzorok listájában – a Képzőművészeti Főiskola címszóban, hogy Aba Novák 1939-től lett az intézmény tanára – de vajon benne lenne-e, ami pedig az intézmény és a külvilág kapcsolatának története szempontjából igazán pregnáns adat –, hogy a kultúrpolitika eme ünnepeletje előbb kapott Grand Prixet Párizsban és vitézi címet is Budapesten, minthogy ezt az állami intézményi katedrát megkapta volna?

A *padovai egyetem*, vagy az *orvosképzés* címszónál megtalálhatnánk egy részletes felsőoktatási lexikonban, hogy Abano volt az első orvosprofesszor a 13. század végén, de hogy mi magyarázza Padova e korszerűsödését s profildagadását, már semmiképpen: se a Padova, se az orvosképzés címszóban nem lehetne benne, a két egymást erősítő magyarázat, ti., hogy *Abano* Konstantinápolyban (!) tanult, s korábban a rangosabb Párizsban is tanított, ahonnan viszont az inkvizíció üzte el!

A filozófiaoktatás, ezen belül az *Olaszország* címszónál talán találhatnánk professzorlistát, de kizárt, hogy ott legyen, hogy 1936-tól a torinói egyetemen éppen a Heideggerrel is, Sartre-ral szemben is alternatívát kínáló pozitív egzisztencializmus erősödik meg, hiszen professzori széket kap *Abbagnano*.

A winchesteri egyetemek rektorainak névsora talán benne van egy lexikonban, de hogy az 1600-as évek elejének rektorváltása – *Abbot* pozícióvesztése – alapvető teológiai vitákkal függ össze, amelyek nem kisebb ügygel állnak kapcsolatban, mint az anglikán és a skót egyház egyesítésének története, sosem tudhatjuk meg.

Vajon benne lenne-e a „*szovjet egyetempolitika*” címszavában, hogy a modern armenisztika egyik megalapítója 1919-ben kerül a jereváni

egyetemre a sokkal alacsonyabb presztízsű tbilisizből? (*Abegjan*)

Lehetne-e olyan Hopkins-egyetem, vagy olyan gyógyszerészet-oktatás címszót készíteni, melyből kiderülne az a – mind a Hopkins, mind a gyógyszerészet-oktatás belső története szempontjából nyilvánvalóan meghatározó jelentőségű – tény, hogy a Hopkins gyógyszerstanprofesszora az adrenalin feltalálója (*Aben*).

A német egyetempolitika 1950-es évek-beli történeténél megemlítené-e, hogy egy mind politikai, mind filozófiai értelemben baloldali társadalomtudós 1951-ben Marburgban professzor lehetett? (*Abendroth*)

Az angol egyetemek presztízssorrendjéről szólhatna egy cikk, de vajon megmagyarázná-e, hogy miért csúcsosodik ki a látszólag egyformán modern tudományokat művelő professzorok egy részének karrierje mondjuk liverpooli és leeds-i tanárkodás után Londonban, s miért lépnek tovább mások Oxfordba? (A magyarázatok egyébként igen egyszerűek: az 1935-ben Oxfordba továbblépő irodalomszociológus Lascelles Abercrombie „másodlagos presztízsét” kifejezetten modernizáció-ellenes lírai költőként szerezte, az urbanista Patrick Abercrombie viszont 1944-ben elfogadtatta a híres Nagy-London tervet – az ő rangja egyszerűen sehol sem lehetett volna nagyobb, mint az effektíve általa alkotott városban.)

Az egyes országok oktatáspolitikája, különösen annak története alkotja a másik áttekinthetetlen méretű anyagot. Lehetne-e olyan részletes országcímszókat alkotni, melyekben az egyes országok oktatáspolitikájának története helyet nyer? Szó lenne-e *Török birodalom* címszóban az 1860-as és 1870-es évek oktatási modernizációjáról és egyetemalapításról (*Abdul Aziz*) a '90-es évek elbukott oktatáspolitikai reformjairól (*Abdul Hamid*)? Benne lenne-e akár az egyiptomi oktatás, akár az iszlám oktatás címszóban. hogy az egyiptomi mufti (*Abduh*) oktatástügyi reformjai az 1900-as éveknek már az elején az iszlám újjáéledéséhez járultak hozzá?

Az egyes elitcsoportokhoz tartozó személyek iskolázási útja, magyarán, hogy hol folytatják tanulmányaikat, rendkívüli mértékben minősíti magát az iskolát, főiskolát. A választott tanulmányi mód, illetve stílus meghatározhatja az egyén későbbi sorsát.

Benne van-e a klasszika-filológia oktatástörténetében, hogy az elit egyik jellegzetes figurája 17 évesen iratkozhatott be a bölcsészkarra, 19

évesen szerezhetett doktorátust, 24 évesen lett akadémikus és 28 évesen nyilvános rendes egyetemi tanár? (*Abel*)

Miféle méretű *iskolázás* címszó kellene ahhoz, hogy átlássuk a félgymnáziumi elit oktatási szokásainak jelentőségét, például azt, hogy egyes törzsi vezetők egyszerre kapnak hagyományos muzulmán nevelést és az európai iskolázást – pedig nyilván nem véletlen, hogy ilyen és csak ilyen képzettségű vezetők tudtak egyszerre a törzsi mozgalmak élén állni és európai diplomáták között forgolódni (*Abd El Krim*).

De nemcsak a személyekhez köthető adatok teszik parttalaná az oktatástörténeti tájékozódást. Mekkora területi iskolázottság címszó kellene ahhoz – ráadásul történeti alfejezettel –, hogy az egyes megyék iskoláinak mennyisége, különböző mértékben iskolázottainak száma, pedagógusainak létszáma kiderüljön, s ráadásul egymás magyarázó értékén kívül más magyarázatot (például térségi foglalkozásszerkezet, vallás stb.) is nyerjen (*Abatúj vármegye*).

Mekkora iskolázottság, illetve mekkora *középkor* címszót kellene ahhoz alkotni, hogy kiderüljön, hogy a középkori kancelláriák alkalmazottai már képzettség szerint csoportosultak, tehát a kancellária, mint munkaerőpiac közvetlenül ki kellett, hogy hasson az egyetemnek jogászképzésére? (*abbreviátorok*)

Benne lenne-e az *írásoktatás* címszóban, hogy annak a középkorban közel sem azonos a funkciója, mint a modern időkben, az egyik legfontosabb eleme ugyanis a rövidítéstan, ami a középkori írást gyorsítja és olcsóbbá teszi, hiszen kevesebb pergamen kerül felhasználásra. Az írástanítás eredményessége tekintetében éppúgy lehet valaki jobban képzett vagy értéke-sebb munkaerő, mint ahogyan majd a huszadik században a gyorsírás az egyik legfontosabb piacon visszaigazolódó iskolai ismeret lesz (*A breviatúra*).

A fenti példákkal azt akartuk érzékeltetni, hogy az „*Education*” nem azért parttalan tudományág, mert interdiszciplináris jellegű, hanem mert a szó szoros értelmében bármi képezheti vizsgálódás tárgyát: bárkinek a személyes iskolázás története oktatástörténeti vizsgálódás tárgyává válhat, bármely tudományág, paradigma sorsa felsőoktatás-kutatási kérdés, s nincs olyan tárgy az emberi tudásnak, amelynek középiskolai egyetemi tananyaggá válása ne lenne fontos tantervi kérdés; nincs olyan társadalmi (foglalkozási, területi stb.) csoport, amelyre ne lenne



jellemző az iskolázottság mértéke és nincs olyan vélemény, attitűd, pszichológiai jelenség, mely ne állna összefüggésben az iskolázottsággal.

Mi következik mindebből? „Csupán” az, hogy valamennyi általános lexikon minden második, harmadik címszava tartalmaz oktatástügyi szempontból releváns adatot. Azok a lexikonok, amelyek adathalmaza az elektronika révén szabadon csoportosítható – ilyen például az *Enciclopedia Britannica*, a magyarországi termékek közül a *Ki kicsoda* CD-változata, s egyszer talán ilyen lesz valamelyik reprezentatívabb nagylexikonunk is – a fenti értelemben a megfelelő keresőkérdés nyomán –, pedagógiai lexikonná válnak. Számtalan kutatói számítógépen előáll majd a „*Csináld magad*” *pedagógiai lexikon*...

Hogy mire valók ezután a szaklexikonok? Azt hiszem, a kicsiny tanulmányoknak beillő hosszabb címszavak lesznek belőlük maradandók. Ezek ugyanis például a most megjelent *Pedagógiai lexikon*t kézikönyvvé teszik. A mértékadó – mert mértékadó emberek által írt – hosszabb szócikkek *tankönyvfejezetként* kezdenek majd viselkedni. Az egyes szaktudományok (oktatás-szociológia, neveléstudomány, oktatástörténet stb.) műveikre vár majd, hogy afféle szétszabdalt minitankönyvként elfogadják, vagy elutasítják a rájuk vonatkozó, illetve hallgatóiknak szánt szócikkeket.

Nagy Péter Tibor

#### TUDOMÁNYFEJLŐDÉSI TENDENCIÁK

Az elmúlt évszázadokban kibontakozó európai tudományos igényű lexikon- és enciklopédia-irodalom alapvető jellemzője egyrészt a tömör megfogalmazásra, másrészt az objektivitásra – tehát nem a szerzők, illetve szerkesztők egyéni felfogásának kifejtésére, hanem az adott szaktudomány vitán felül álló, általánosan elfogadott eredményeinek összegzésére, annak tárgyilagos, lehető legteljesebb körű bemutatására irányuló – törekvés. Ebből adódóan a nemzeti szaklexikonok olyan, a tudományos viták során kikristályosodott főbb irányzatokat, tudományos vélekedéseket objektív módon bemutató, kimerítő összegzéseknek tekinthetők, amelyek jól dokumentálják az egyes országok adott tudományterületen felhalmozott, a korszak jellemző nemzeti és nemzetközi tudományfejlődési sajátosságait tükröző tudásanyagának színvonalát.

Az egyes nemzeti szaklexikonok tényanyaga tehát minden más szaktudományos munkánál koncentráltabban tükrözi az adott szaktudomány korabeli fejlettségét, annak reflexióit, illetve recepciós szintjét; vagyis a nemzetközi tudósközösség által kialakított, az adott korszakra jellemző tudományos kommunikáció alapvető szabályaihoz, paradigmáihoz (a tudomány tárgyára, módszereire, a megközelítés és értelmezés közmegegyezésen alapuló közös formára irányuló rendezőelvéihez) fűződő kapcsolatát.

A fenti szempontok alapján a továbbiakban a század első felében született két hazai pedagógiai lexikon, illetve enciklopédia vizsgálatát tekintése és elemzése alapján arra teszünk kísérletet, hogy az egyes munkákban megjelenő neveléstudomány-kép néhány jellemzője alapján felvázoljuk a diszciplína egyes hazai művelői, illetve a korabeli magyar neveléstudomány nemzetközi orientációjának főbb irányait, a jelzett művekben megjelenő tudományos kommunikáció főbb tendenciáit. Ezzel összefüggésben elsősorban arra keressük választ, hogy melyek az egyes lexikonokban megfigyelhető tudományos reflexió, illetve a különböző nemzetközi szinten elfogadott irányzatok hazai recepciójának főbb jellemzői; milyen mértékben követi a korabeli neveléstudomány a nemzetközi tudományfejlődés főbb tendenciáit, fogja be annak teljes spektrumát, illetve annak mely irányzataihoz kötődik szorosabb szálakon.

A pedagógiai lexikon- és enciklopédia-irodalomnak komoly fejlődéstörténeti előzményei vannak. Az egyes szaktudományoknak a 19. század során meginduló egyre erőteljesebb differenciálódása nyomán hamarosan Európa-szerte megjelentek az egyes szaktudományok tényanyagát összegző szaklexikonok, így a pedagógia tudományfejlődésének korai szakaszában, a múlt század közepén kiadásra kerültek az – új diszciplína különböző vizsgálati- és tevékenységköreinek kijelölésére, fogalmainak rendszerezésére, jeles személyiségei, eseményei tömör betűrendes szócikkek keretében történő bemutatására törekvő – első külföldi pedagógiai enciklopédiák is. Az első pedagógiai lexikon 1836-ban Párizsban, francia nyelven került kiadásra; *Morand: Dictionnaire général, usuel et classique d'éducation, d'instruction et d'enseignement* című munkája, majd néhány év múlva ezt követte az első német szaklexikon Hergang: *Pädagogische Realenziklopädie* 1843-1847, majd néhány évtizedes késéssel az

jellemző az iskolázottság mértéke és nincs olyan vélemény, attitűd, pszichológiai jelenség, mely ne állna összefüggésben az iskolázottsággal.

Mi következik mindebből? „Csupán” az, hogy valamennyi általános lexikon minden második, harmadik címszava tartalmaz oktatástügyi szempontból releváns adatot. Azok a lexikonok, amelyek adathalmaza az elektronika révén szabadon csoportosítható – ilyen például az *Enciclopedia Britannica*, a magyarországi termékek közül a *Ki kicsoda* CD-változata, s egyszer talán ilyen lesz valamelyik reprezentatívabb nagylexikonunk is – a fenti értelemben a megfelelő keresőkérdés nyomán –, pedagógiai lexikonná válnak. Számtalan kutatói számítógépen előáll majd a „*Csináld magad*” *pedagógiai lexikon*...

Hogy mire valók ezután a szaklexikonok? Azt hiszem, a kicsiny tanulmányoknak beillő hosszabb címszavak lesznek belőlük maradandók. Ezek ugyanis például a most megjelent *Pedagógiai lexikon*t kézikönyvvé teszik. A mértékadó – mert mértékadó emberek által írt – hosszabb szócikkek *tankönyvfejezetként* kezdenek majd viselkedni. Az egyes szaktudományok (oktatás-szociológia, neveléstudomány, oktatástörténet stb.) műveikre vár majd, hogy afféle szétszabdalt minitankönyvként elfogadják, vagy elutasítják a rájuk vonatkozó, illetve hallgatóiknak szánt szócikkeket.

Nagy Péter Tibor

#### TUDOMÁNYFEJLŐDÉSI TENDENCIÁK

Az elmúlt évszázadokban kibontakozó európai tudományos igényű lexikon- és enciklopédia-irodalom alapvető jellemzője egyrészt a tömör megfogalmazásra, másrészt az objektivitásra – tehát nem a szerzők, illetve szerkesztők egyéni felfogásának kifejtésére, hanem az adott szaktudomány vitán felül álló, általánosan elfogadott eredményeinek összegzésére, annak tárgyilagos, lehető legteljesebb körű bemutatására irányuló – törekvés. Ebből adódóan a nemzeti szaklexikonok olyan, a tudományos viták során kikristályosodott főbb irányzatokat, tudományos vélekedéseket objektív módon bemutató, kimerítő összegzéseknek tekinthetők, amelyek jól dokumentálják az egyes országok adott tudományterületen felhalmozott, a korszak jellemző nemzeti és nemzetközi tudományfejlődési sajátosságait tükröző tudásanyagának színvonalát.

Az egyes nemzeti szaklexikonok tényanyaga tehát minden más szaktudományos munkánál koncentráltabban tükrözi az adott szaktudomány korabeli fejlettségét, annak reflexióit, illetve recepciós szintjét; vagyis a nemzetközi tudósközösség által kialakított, az adott korszakra jellemző tudományos kommunikáció alapvető szabályaihoz, paradigmáihoz (a tudomány tárgyára, módszereire, a megközelítés és értelmezés közmegegyezésen alapuló közös formára irányuló rendezőelvéihez) fűződő kapcsolatát.

A fenti szempontok alapján a továbbiakban a század első felében született két hazai pedagógiai lexikon, illetve enciklopédia vizsgálatát tekintése és elemzése alapján arra teszünk kísérletet, hogy az egyes munkákban megjelenő neveléstudomány-kép néhány jellemzője alapján felvázoljuk a diszciplína egyes hazai művelői, illetve a korabeli magyar neveléstudomány nemzetközi orientációjának főbb irányait, a jelzett művekben megjelenő tudományos kommunikáció főbb tendenciáit. Ezzel összefüggésben elsősorban arra keressük választ, hogy melyek az egyes lexikonokban megfigyelhető tudományos reflexió, illetve a különböző nemzetközi szinten elfogadott irányzatok hazai recepciójának főbb jellemzői; milyen mértékben követi a korabeli neveléstudomány a nemzetközi tudományfejlődés főbb tendenciáit, fogja be annak teljes spektrumát, illetve annak mely irányzataihoz kötődik szorosabb szálakon.

A pedagógiai lexikon- és enciklopédia-irodalomnak komoly fejlődéstörténeti előzményei vannak. Az egyes szaktudományoknak a 19. század során meginduló egyre erőteljesebb differenciálódása nyomán hamarosan Európa-szerte megjelentek az egyes szaktudományok tényanyagát összegző szaklexikonok, így a pedagógia tudományfejlődésének korai szakaszában, a múlt század közepén kiadásra kerültek az – új diszciplína különböző vizsgálati- és tevékenységköreinek kijelölésére, fogalmainak rendszerezésére, jeles személyiségei, eseményei tömör betűrendes szócikkek keretében történő bemutatására törekvő – első külföldi pedagógiai enciklopédiák is. Az első pedagógiai lexikon 1836-ban Párizsban, francia nyelven került kiadásra; *Morand: Dictionnaire général, usuel et classique d'éducation, d'instruction et d'enseignement* című munkája, majd néhány év múlva ezt követte az első német szaklexikon Hergang: *Pädagogische Realenziklopädie* 1843-1847, majd néhány évtizedes késéssel az

Egyestilt Államokban a *Cyclopaedia of Education* (New York, 1876, 1883) és Londonban Fletcher: *Sommenschein's Cyclopaedia of Education* (1888, 1889, 1903) címmel jelentek meg az első angol nyelvű kiadványok.

Az új tudományos diszciplína reflexiós szintjének emelkedését jól érzékeltetik a század utolsó évtizedeiben megszülető összegző jellegű, mind a mai napig modellértékű nagy formátumú pedagógiai enciklopédiák, a francia Buisson *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Paris, 1882-1887) című munkája, továbbá a század utolsó évtizedében a herbartianizmus kiemelkedő képviselője, Wilhelm Rein által szerkesztett hét kötetes német nyelvű munka, az *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (Langensalza 1895-1899). A német neveléstudomány egyre intenzívebb fejlődését azok a következő évtizedekben kiadott további jelentős alkotások is érzékeltetik, mint például az Ernst Max Roloff szerkesztette, 1913 és 1917 között kiadott öt kötetes *Lexikon der Pädagogik*, H. Schwartz: *Pädagogisches Lexikon* Leipzig, 1928-1930 4 kötetben; Josef Spieler: *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, Freiburg, 1930-1932; valamint Wilhelm Hehlmann: *Pädagogisches Wörterbuch* (Leipzig, 1931), melyek a harmincas évek közepén kiadott két kötetes *Magyar Pedagógiai Lexikon* szemléletmódjára is jelentős hatást gyakoroltak. A fejlődéssel kapcsolatban említést kell tennünk az angolszász lexikonirodalom néhány világszerte népszerűvé váló alkotásáról is, például a század első évtizedének végén New Yorkban kiadásra kerülő jelentős amerikai pedagógiai lexikonról, a Columbia Egyetem tanára, a jeles neveléstörténész Paul Monroe szerkesztette *Cyclopaedia of Education* (1911-1913) című munkáról, amelyben jelentékeny szerepet vállalt a kiemelkedő pragmatista neveléstudós John Dewey is. A század húszas éveinek széles körben használt, további színvonalas angol nyelvű kiadványa volt Foster Watson négy kötetes *Encyclopaedia and Dictionary of Education* (London, 1921) című kézikönyve (Zibolen, 1962).

A huszadik század első évtizedeiben megjelenő nagyobb formátumú hazai pedagógiai enciklopédiái előfutárának, az első magyar pedagógiai lexikonkísérletet, Molnár Aladár félbemaradt munkáját, az 1873-ban Pesten kiadott *Néptanítók ismerettára* első kötetét, továbbá Verédy Károly kisebb füzetek formájában megjelentett *Pedagógiai Enciklopédia különös tekintettel a*

*népoktatás állapotára* (Budapest, 1883) című alkotásait tekinthetjük. Ezekre a hazai előzményekre alapozódik a század első tudományos igényű hazai lexikona a Körösi Henrik és Szabó László szerkesztésében megjelentetett, gyakorlatias szemléletű munka, *Az elemi népoktatás enciklopédiája* (1911-1915). A hazai pedagógia mind a mai napig egyik legjelentősebb tudományos teljesítménye az 1933-1935 között Kemény Ferenc szerkesztésében kiadott kétkötetes *Magyar Pedagógiai Lexikon*, amely jól reprezentálja a korabeli hazai neveléstudományt a hazai és nemzetközi tudományosságban elfoglalt helyét és színvonalát. A továbbiakban ezen – a huszadik század első felében megjelenő – két hazai pedagógiai lexikonban megjelenő tudománykép, illetve tudományreceptió sajátos elemeinek elemzésére teszünk majd kísérletet az európai pedagógia tudományfejlődése, annak főbb tendenciái tükrében.

A neveléstörténet és a pedagógiai gondolkodás történetének gazdag hagyományaival szemben az európai neveléstudomány története jóval rövidebb előzményekre nyúlik vissza. Az önálló neveléstudomány megteremtésére irányuló, a XIX. század első évtizedeiben jelentkező első próbálkozások mind elméleti, mind társadalmi vonatkozásaikban szoros kapcsolatban állnak a filozófiával és a teológiával, illetve a pedagógus szakmai professzió korabeli szintjével és az abból fakadó igényekkel. A közelmúlt európai (elsősorban német és francia) neveléstudomány történeti összehasonlító kutatásai azt bizonyítják, hogy a diszciplína európai fejlődésében két sajátos nemzeti tradíciókra is alapozódó tendencia érvényesül; az egyik a tudományfejlődés angolszász, illetve francia, a másik pedig annak német típusával összefüggő általános sajátosságok részeként jellemezhető. Ennek – az európai tudományfejlődés tágabb kontextusaiban is kimutatható – két modellnek a különbségei jól érzékelhetők például a német ún. tudományos pedagógia (wissenschaftliche Pädagogik) és a francia nevelés tudományai (sciences de l'éducation) elnevezésű diszciplína egymástól alapvetően eltérő szemléletmódjában. Az első esetben az önálló tudományvá válás igénye a filozófiai-hermenautikai hagyományok felvállalásával és ezzel párhuzamosan teljeskörű, önálló elméleti rendszerépítésre irányuló törekvéssel párosul, a második modell jellemzője az erőteljes társadalomtudományos-szociológiai megalapozottság, a sokféle tudományos megközelítést összeötvöző

multidiszplínális szemléletmód, illetve az empirikus kutatási módszerekre épülő, gyakorlatias, technológiai jellegű megközelítés előtérbe helyezése. (Schriewer – Keimer 1993, 277)

A magyar neveléstudomány fejlődésére, az ismert nemzetközi kölcsönhatások folytán legnagyobb hatású német tudományos pedagógia fejlődését elemző elmélettörténeti vizsgálatok egybehangzó értékelése szerint, *Herbart* és *Schleiermacher* bírt a legszámottevőbb hatással. A két gondolkodó tekinthető tehát a német tudományos pedagógia filozófiai-hermenautikai hagyományokra alapozó, önálló elméleti rendszerépítésre törekvő nagyhatású irányzat megalapozójának. Felfogásukban közös az idealista alapokra, a kanti transzcendentális etikára és történelemfilozófiára alapozó rendszeralkotási, továbbá a pedagógia tudományos arculatának a nevelés jelenségeire építő, sajátos elmélet-gyakorlat modell jelentős befolyást gyakorolt a pedagógia tudományos arculatának alakulására. Sikere elsősorban annak köszönhető, hogy a pedagógiát – a nevelés céljaira és módjaira vonatkozó nézetek reflektálatlan összegzését jelentő hagyományos neveléstanokon túllépve – olyan rendszerezett, egyetlen vezérgondolatból, a nevelési célból levezethető tudományos diszciplínává tette, amelynek minden egyes eleme koherens módon kapcsolódik egymáshoz.

Mindennek háttérben egyrészt az európai tudományfejlődés sajátos differenciálódási, másrészt a modern európai közoktatási rendszerek kialakulásának nagyjából a XIX. század végéig tartó európai folyamatai állnak, amelyek általános tendenciái a modern magyar közoktatási rendszer kialakulásának kapcsán is megfigyelhetők. Ennek főbb jellemzői: a közoktatási rendszer alap, illetve középszintje továbbra is inkább egymás mellett, illetve egymással párhuzamosan, mint egymásra épülve alakul ki és fejlődik. Mindkét rendszer sajátos tanítási-tanulási formákat alakít ki, eltérő nevelési-oktatási célokat fogalmaz meg. Különbözik egymástól továbbá a két rendszer intézményirányítási és felügyeleti rendszere, valamint az egyházak azokban való

részesedésének aránya. A közoktatás ezen kettős intézményrendszerében a nevelő- és oktatómunkát egymástól elkülönített szervezeti keretek között képzett szakemberek (tanítók és tanárok) végzik. Ebből adódóan ezek az intézményrendszerek különböznek egymástól az általuk nyújtott továbbtanulási jogosultságokban, és tanulói társadalmi összetételében is. A mindenki számára kötelező tömegiskola (általában hat éves tanidejű népiskola) – amely elsősorban az alapvető kultúrtechnikák (írás, olvasás, számolás) megtanítására és a nemzeti érzület fejlesztésére (vallás, történelem) koncentrálnak – befejezése nem biztosít széleskörű továbbtanulási lehetőségeket. A polgári rétegek felsőbb iskolái, amelyek egy-egy korosztály mintegy 5-10 %-a számára biztosítják a továbbtanulási lehetőségeket, privilegiált intézmények, amelyek továbbörökítik a „művelődés és tulajdon” egybekapcsolásából származó előjogokat. A legtöbb országban a középiskolai végzettség egyben az egy évig tartó önkéntes katonai szolgálatra szóló jogosultságot is biztosítja (ami jóval rövidebb a rendes sorkatonai szolgálatnál). Az érettségi szabad utat biztosít a felsőoktatásba, és ezáltal a magasabbban kvalifikált értelmiségi elit tagjai közé történő bejutáshoz. Az iskolán belüli nemek szerinti hátrányok, illetve különbségek szintén széles körben jellemezték az európai közoktatási rendszereket. A nők számára a legtöbb országban csak a századforduló táján váltak nyitottá a középiskolák és a felsőoktatási intézmények.

A modern közoktatási rendszerek megszületésével párhuzamosan a pedagógus mesterségre, mint önálló foglalkozásra történő felkészítés Európában – így hazánkban is – elsőként a népoktatásban tevékenykedő pedagógusok képzése terén intézményesült. Az 1860-as évektől kezdődően a nyugat-európai országokban megjelentek az önálló három-hat éves tanítóképző szakiskolák, amelyekbe a népiskola felső, vagy a középiskola alsóbb osztályainak elvégzése után lehetett jelentkezni (Francia- Olaszország négy középiskolai év után három év, német államok hét-nyolc népiskolai év, vagy négy középiskola után hat év, Anglia hat elemi, betöltött 16. év, segédtanítói gyakorlat után három év). A 19. század végére a legtöbb országban a képzés intézményesülése befejeződött, és a század első felében Európa szinte minden országában sajátos pedagógusi szakmaként megjelölt a népiskolai, illetve alapiskolai tanári (nálunk tanítói) professzió, amelyre a felkészítés speciális szak-

iskolákban (Ecole Normale, Seminar, tanítóképző intézet) történt. A középszintű, valamint a középkiskolai (gimnáziumi) szaktanárképzés intézményesülése, és ennek nyomán a tanári professzióra történő felkészítés tartalmainak megjelenése Európa-szerte jóval lassabban és későbbben következett be. Ennek oka egyrészt a középiskolák alacsonyabb számával magyarázható, másrészt az európai egyetem-középfokú oktatás szorosabb kapcsolatából adódóan az egyes tudományterületeken tevékenykedő tudósjelöltek „tárgyaikat” egyetemi végzettségük megszerzése után minden különösebb pedagógiai előképzés nélkül oktathatták a középiskolákban. A középszintű- és középkiskolai (gimnáziumi) tanárok pedagógiai, a tanári professzió sajátos feladataira történő rendszeres felkészítése, illetve a tanári képesítésnek ehhez az előfeltételhez kapcsolása a legtöbb országban századunk első harmadában vált általánossá.

Elsősorban tehát az egyre inkább tömegesülő és differenciálódó modern európai közoktatási rendszerek pedagógiai igényeinek kielégítésére szolgált a múlt század hatvanas éveitől Németországból kiinduló, később világszerte elterjedő, Herbart követői által kidolgozott ún. herbartiánus pedagógia. Ennek legnagyobb hatású, Ziller és Rein vezette csoportja tett sikeres kísérletet arra, hogy a mester által kidolgozott tudományos pedagógiai rendszert annak önértelmezésére és a nevelés általános kérdéseire irányuló reflexión túllépve, az iskola új intézményi gyakorlatával és a korszerű pedagógusképzés megteremtésére irányuló igényekkel összhangban fejlessze tovább. A herbartiánus felfogás képviselői tehát az iskolai gyakorlattal szoros kapcsolatban álló tudományos diszciplína kialakítására vállalkoznak, ami a népiskolai tanítók ebben az időben megerősödő szakmai professziójával kapcsolatos igényekkel összefüggésben értelmezhető a maga teljességében. Zillernek a pedagógia pedagógusképzés és az iskolarendszer megújítását elősegítő gyakorlati tudománnyá fejlesztése tovább folytatódik majd a herbartiánus pedagógia fejlődésének – tanítványa, Wilhelm Rein nevéhez kapcsolódó – második, a század első évtizedeinek végéig tartó sikereiben és kudarcokban egyaránt gazdag szakaszában. Rein 1886-tól állt a Jénában kialakított pedagógiai központ élén, amit egészen a század második évtizedéig a megújított herbartiánus neveléstudomány legjelentősebb európai centrumaként és műhelyeként tartottak számon. Elméleti és gyakorlati mun-

kásságának legjellegzetesebb vonása a herbarti normatív pedagógia alapvető elemeinek következetes megőrzése mellett széles teret nyitott a századforduló után kibontakozó új pedagógia-pszichológiai törekvéseinek (gyermektanulmány, kísérleti pedagógia, reformpedagógia, szociálpedagógia) is.

Ennek köszönhetően a XIX. század végére – a filozófiától és a teológiától is egyre jobban elkülönülő, és egyre inkább sajátos tudományos arculatot kialakító pedagógia – jelentős lépéseket tett az önálló tudománnyá válás útján; megváltoztak és bővültek tárgykörei, módszerei, emelkedett reflexiós színvonala. Ez egyrészt a század utolsó évtizedeiben kibontakozó új társadalomtudományokhoz, elsősorban a pszichológia és a szociológia kutatásaihoz és elméleteihez való közeledéssel függ össze, másrészt a Herbart által kijelölt alapok megőrzését (a pedagógiának célokat meghatározó etikára és a cél megvalósításához eszközöket és megoldási irányokat jelentő pszichológiára történő alapozása) jelentette, melyek alapján a XX. század elején két irányban fejlődik tovább: a nevelés feladatjellegét és kívánatosnak tartott jövőbeni alakulását hangsúlyozó normatív, továbbá az adott társadalmi tapasztalatként létező valóság tényeit vizsgáló experimentális, leíró, illetve társadalmi pedagógiaként.

Ezek a tendenciák jól érzékelhetők a századforduló táján jelentkező azon törekvések színre lépésében, amelyek a pedagógia új modelljét a pozitívizmus szemléletmódjára alapozva, a kísérleti pszichológia mintájára a természettudományos paradigma belső logikája szerint felépített tudományos szemléletmód – experimentális úton, induktív módszerek segítségével kibontakozó tudományos megismerés – segítségével kívánták megteremteni. Ezen irányzatok képviselőinek munkássága nyomán, a korábbi spekulatívnak tekintett neveléseméleti koncepciók (elsősorban a herbartianizmus) ellen fellépve bontakozott ki a századforduló táján a gyermektanulmány különböző irányzatait összefogó (child study, Kinderforschung, pedológia), a gyakorlati pedagógusok és az elméleti szakemberek pedagógiai-pszichológia reformmozgalma, amely az új módszerek (megfigyelések, mérések, tesztek) segítségével a gyermeki lét sajátos törvényeinek minél teljesebb feltárására törekedett, hogy segítségével egyrészt megújítsák a nevelés gyakorlatát, másrészt elősegítsék pedagógia természettudományokhoz hasonló,

kísérleti jellegű tudománnyá válását. Ezen tudományos igyekezet legjellegzetesebb megnyilvánulása az önmagát pozitív, azaz értékeslegesen tudományként definiáló kísérleti pedagógia, melynek képviselői (például Lay, Meumann, Schuyten, Binet, Claparede és mások) nem csupán a gyermektanulmány törekvéseivel álltak szoros kapcsolatban, hanem az ezzel egy időben, azzal párhuzamosan kibontakozó másik nemzetközi mozgalommal, a reformpedagógiával is, amelynek korabeli – a mozgalom első fejlődési szakaszához kapcsolódó – reprezentánsai (például Montessori, Decroly, Lietz és mások) elsősorban a pedagógusok kreatív, innovációs alkotói munkájára alapozva törekedtek a megváltozott társadalmi viszonyoknak megfelelő, a gyermeki fejlődés számára optimális feltételeket biztosító, „gyermekközpontú” iskolakoncepciók kialakítására. A kísérleti pedagógia fejlődésének első szakaszában olyan kutatási módszereket és elméleti koncepciókat alakított ki, illetve fejlesztett tovább (például pszichológiai teszt, antropometria, eugenetika, pszichofiziológia, statisztika), amelyek mindegyike szorosabb-lazább szálakon a darwinizmushoz kapcsolódott. A nevelés-oktatás kérdéseire irányuló experimentális kutatásoknak a századforduló utáni kibontakozása és egyre erőteljesebb intézményesülése, nem csupán számos laboratórium, intézet és egyesület alapítását eredményezte, hanem megteremtette az új tudományos szemléletmód szakirodalmát, és lehetővé tette képviselőinek nemzetközi tudományos kommunikációját elősegítő konferenciák szervezését is. Hatására a század első évtizedének végére már a Föld északi felének szinte minden országában – Amerikától Oroszorszáig, sőt, Japánig bezárólag – létrejönnek nemzeti szervezeteik is.

Az európai neveléstudomány fejlődésére kiemelkedő hatást gyakorolt továbbá az ebben az időszakban kibontakozó, szintén a pozitívizmusban gyökeredző új tudományos diszciplinává váló *szociológia*, melynek önálló tudománnyá válása szorosan összefügg az újkori tudományfejlődés paradigmaváltásával. A szociológia tudományos szemléletmódjának megalapozói (például Comte, Marx, Spencer) arra törekedtek, hogy az összes korábbi tudományt – a természet- és társadalomtudományokat egyaránt – egy új tudományos modellre alapozódó nagy tudományos rendszerben összegezzék. Ennek a pedagógiára gyakorolt hatása áttételesen nyomon

követhető a korábban felvázolt, a pozitívizmusban gyökeredző pedagógiai-pszichológiai mozgalmakban és tudományos törekvésekben, azonban a szociológiai szemléletmód elsősorban *Durkheim* (1902-től a Sorbonne pedagógia és szociológia tanára, majd 1906-tól professzora), illetve az amerikai pragmatista filozófus *John Dewey* munkásságának hatására a nevelés társadalmi megalapozottságát hangsúlyozó *szociálpedagógia* megjelenésével a század első évtizedétől kezdődően egyre erőteljesebb közvetlen hatást is gyakorol a pedagógiai gondolkodás alakulására. Durkheim munkáiban széles tapasztalati bázisra alapozva bizonyítja, hogy az ember magatartásformáit minden más hatásnál erősebb kollektív társadalmi erők és lelkiállapotok szabályozzák, amelyek állandóan fennállnak és minden más hatásnál erősebbek. Az emberre ható *társadalmi jelenségek alapvető mechanizmusainak feltárása során* rámutatott arra is, *miként lehetséges ezeket a törvényszerűségeket az ember nevelésének, szellemi felszabadításának szolgálatába állítani.* Ezzel összefüggésben a nevelés jelenségeinek vizsgálata során a szocializáció (*socialisation méthodique*) fogalmát bevezetve hangsúlyozta, hogy a nevelés lényege csak úgy válik érthetővé, ha tekintetbe vesszük annak közösségi jellemzőit, függőségét az adott térben és időben létező társadalomtól. Munkásságával lényeges új szemléletmódot adott a pedagógia elméleti konstrukciójának kialakításához, ami számos későbbi elméleti törekvés és gyakorlati tapasztalat forrásává vált, továbbá jelentős mértékben hozzájárult az új pedagógiai rész tudomány, a *nevelésszociológia* alapjainak megteremtéséhez is.

Az, hogy az első jelentős magyar pedagógiai enciklopédia a *néptanítók* számára készült, jól tükrözi a közoktatási rendszerek és a tanítói professzió általános fejlődési tendenciáinak hazai érvényesülését, amely szorosan kapcsolódik a hazai közoktatás *Eötvös József* nevéhez fűződő, a magyar népoktatás történetében is korszakos fordulatot jelentő modernizációjához. Az általa megalapozott, a tanzáadság és a tanítás szabadsága liberális elveire épülő és a tankötelezettség elvével ellentétező polgári népoktatási rendszer nem csupán szervezetében és működési tartalmaiban, hanem funkciójában is eltért a korábbi népoktatás szocializációs rendeltetésétől. A tömegessé váló, kötelező és egységes népoktatás a polgári társadalom igényeihez igazodó, arányosan fejleszhető, demokratikus iskola-

rendszer több irányba nyitott alapintézményét jelentette. A népoktatási törvényre épülő modern magyarországi közoktatási rendszer növekvő társadalmi szerepe, egyre szélesebb rétegekre kiterjedő műveltségközvetítő és szocializációs hatása statisztikai adatokkal is jól érzékelhető: 1870 és 1910 között csaknem duplájára nőtt az elemi népiskola 1-6. osztályát rendszeresen látogató tankötelezettek száma, a korszak új típusú alsó- (iparos- és kereskedőtanonc- iskolákat), illetve alsó középfokú iskolákat (elsősorban a polgárit) 1910-ben már több, mint 185 ezer diák látogatta, az egyéb szakiskolákba járók száma pedig megközelítette a 30 ezret.

A tanítók szakmai professziójának alakulását, illetve a hazai tanítóképzés történetét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy Magyarországon az 1820-as években alapított katolikus püspöki tanítóképzők létrejöttével (1819 Szepeskáptalan, 1828 Eger) indult fejlődésnek az alapszintű, általános tanulmányokra épülő középfokú-középszintű tanítóképző, mely intézménytípus kisebb-nagyobb módosításokkal 1959-ig a hazai népiszkolai tanítóképzés egyedüli és legfőbb formája. Az új típusú önálló tanítóképző szakiskolák már bizonyítványokkal igazolható szakképzettséget adtak növendékeiknek, amit az ehhez szükséges általános és pedagógiai szakműveltség tervszerű megszerzésével hitelesítettek. A hazai tanítóképzés ezen hagyományait fejlesztette tovább a népoktatási törvény nyomán dinamikus fejlődésnek induló, három, majd négy (1881-1920), illetve öt éves (1923-48) tanítóképző szakiskola. A későbbi évtizedekben ez a képzési forma mind szervezeti, mind tartalmi vonatkozásában megszilárdult, megteremtve a polgári igényeknek is megfelelő művelt értelmiségi mesterember, a néptanító(nő) képzésének időtálló formáját, amely a végzett növendékeket képessé tette a gyermekek szakszerű oktatására és nevelésére, továbbá a kisebb településeken a népnevelési feladatok elvégzésére is. A hazai középfokú tanítóképzők legértékesebb szakmai öröksége ebben a tudatosan felvállalt szakiskolai jellegben ragadható meg: az egész képzési rendszer tudatos, funkcionális (mai divatos szóval „kimenet-orientált”) felépítésében, amely lehetővé tette az intézménytípus legfőbb képzési céljának megvalósulását, a szakmáját-hivatását értő és szerető, művelt, „gyermek- és népnevelő mesterember”, a néptanító kiképzését. Ennek elérésére a közműveltségi vagy szaktárgyak, a mesterségtudást nyújtó pedagógiai tárgyak és a tanítási gyakorlat

a tanítói munka szempontjai alapján kerültek kiválasztásra. A szaktárgyak a népiszkolai tantárgyak ismeretanyagát és annak feldolgozásának módját (metodikáját) helyezték előtérbe, olyan szinten kifejtve, hogy a leendő tanító képes legyen ismeretei fölött uralkodni és azokkal céljának megfelelően bánni, rendelkezni tudjon.

A népoktatás expanziójával párhuzamosan tehát számottevően megnőtt a népoktatási és az alsóbb szakoktatási rendszer (óvoda, népiszkola, tanonciskola) intézményeiben tevékenykedő pedagógusok száma, emelkedett szakmai felkészültségük és társadalmi elismertségük szintje.

A század első hazai pedagógiai szaklexikona, az *Elemi Népoktatás Enciklopédiája* tehát nem létszámában is jelentős, képzettségében és szakmai kvalitásaiban kiemelkedő, több mint 40 ezer főre tehető szakmai csoport számára készült, hogy összefoglalja „mindazt a pedagógiai és iskolaigazgatási ismeretet, melyre egy modern magyar néptanítónak szüksége van.” A három kötetes munka egyes szócikkeinek szerzőit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy azok csupán egy része került ki az egyetemi, akadémiai-főiskolai szférából (14 %), illetve a vezető minisztériumi (10 %) és tanügyigazgatási (8 %) tisztviselők köréből, és viszonylag alacsony (5 %) a gimnáziumi tanárok aránya. A munkában résztvevők többsége (61 %) tehát a közoktatási rendszer alsó-, illetve alsó középfokú szintjéhez tartozó valamely iskolatípus gyakorló pedagógusa. Ezen belül is a legalacsonyabb – a gimnáziumi tanárokéhoz hasonló – arányban reprezentáltak a polgári iskolai tanárok (5 %), azonban figyelemre méltó a gyakorló népiszkolai tanítók (28 %) és a tanítóképző intézeti tanárok (15 %) feltűnően magas aránya (összesen 43 %), valamint a különböző gyógypedagógiai területek szakpedagógusainak (13 %) viszonylag magas száma. Mindez egyrészt jelzi a kettős iskola-rendszer: a felülről építkező felsőoktatás és elitképző középiskola, valamint a tömegoktatás elkülönültségét, másrészt a népoktatási rendszer magas fokú intézményesültségét és szervezetségét, az abban tevékenykedő pedagógusok elméleti és gyakorlati felkészültségének kiemelkedő színvonalát, de ezen túlmenően jól érzékelteti tudományos látókörük európai horizontját is. A fentiek figyelembevételével talán nem tűnik túlzásnak az a hipotetikus megállapítás, hogy a század tízes éveinek közepén megjelenő pedagógiai enciklopédia a hazai néptanítók szakmai identitásának, a pedagógia európai tudomány-

fejlődési tendenciáinak reflexióját és recepcióját is jól tükröző, figyelemreméltó szakmai dokumentumának tekinthető.

A továbbiakban arra kerestünk választ, hogy ennek tudományos megalapozásában miként tükröződnek a nemzetközi tudományfejlődés korábban felvázolt tendenciái, illetve azoknak mely irányzatai jutnak abban domináns szerephez. Az enciklopédia egészének szemléletmódját a pedagógia nemzetközi tudományrecepciójára vonatkozásában az alábbi fő tendenciák jellemzik: 1. A herbartianus pedagógiai tudományrendszerzési és didaktikai-metodikai elemeinek erőteljes dominanciája, amely jelzi annak a hazai tanítói mesterség szakmai igényeinek tudományos megalapozásában betöltött szerepét. 2. Az ezzel konkuráló pozitívista orientációjú új pedagógiai mozgalmak, mint a) gyermektanulmány, b) korai reformpedagógiai törekvések. 3. Tudományos pedagógiai irányzatok, mint a) a kísérleti pedagógia erőteljes, bár még reflektálatlan érvényesülése, továbbá b) a szociálpedagógia szemléletmódjának megjelenése.

Miként a herbartianizmus általános sajátosságai kapcsán már utaltunk rá, a német pedagógiai irányzat jelentősége két egymással összefüggő eleme a legszármottevőbb: egy koherens, tudományosan megalapozott pedagógiai rendszer kialakítására irányuló törekvés, amely megfelel a pedagógusi professzió (jelen esetben a tanítói) egyre erőteljesebben jelentkező új igényeinek is. Ezzel kapcsolatban Magyarországon a *herbartianus pedagógia* az 1870-es évektől kezdődően gyakorló jól érzékelhető hatást a pedagógiai gondolkodásra. Legjelentősebb hazai terjesztője, népszerűsítője *Kármán Mór* (1843-1915), aki az 1870-es évek elején lipcsei egyetemen ösztöndíjasként ismerkedett meg *Ziller* és *Rein* felfogásával, majd hazatérte után a pesti egyetem magántanára. 1872-ben megszervezte a gyakorló főgimnáziumot, és 25 évig annak vezetőjeként több középiskolai tanárgeneráció oktatója, nevelője. 1873-1883-ig a Közoktatási Tanács jegyzőjeként jelentős szerepe volt az új gimnáziumi tantervek kidolgozásában. Tanítványa *Weszely Ödön*, aki az enciklopédia megjelenése idején a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium igazgatója, a pesti egyetem magántanára – Rein talán legkövetkezetesebb hazai követőjeként – a *herbartianizmusnak* a századforduló után bekövetkező népiskolai elterjesztésében játszott szármottevő szerepet. Az enciklopédia szócikkeit tanulmányozva megállapíthatjuk, hogy a kor jeles

gyakorló pedagógusai, tanügyigazgatási szakemberei mellett a korabeli hazai neveléstudomány képviselői közül a nagy tekintélynek örvendő *Kármán Mór*, *Weszely Ödön* és annak tehetséges munkatársa, *Gockler Lajos*, valamint a fiatal *Imre Sándor* játszott szármottevő szerepet az enciklopédia tudományos arculatának megteremtésében.

A jelentékeny Herbart-hatást jól érzékelteti a porosz tudós életművét és pedagógiai rendszerét bemutató terjedelmes (nyolc oldalas) ismertető, amely részletesen taglalja etikai rendszerét, aszociációs lélektanának főbb jellemzőit, nevelés- és oktatástani, valamint az érdeklődés típusaival kapcsolatos elképzeléseinek táblázatba foglalt összegzését (például a nevelés folyamatának három szakasza, az oktatás formális fokozatai, a tanítási anyag kijelölése az érdeklődéstípusok alapján, a fegyelmelés és tanítás feladatai). Ezt követően részletes bemutatásra kerül Herbart követőinek – elsősorban *Ziller* és *Stoy* – munkássága is, sőt, a két neveléstudós bemutatására a harmadik kötetben külön szócikk keretében is sor kerül majd. A herbartianizmus – *Willmann* képviselte irányzatának – hatása tükröződik a didaktika és a pedagógia címszavak szemléletmódjában, de az irányzat általános didaktikai, metodikai, iskolaszervezeti, tantervelméleti kérdéseinek részletes kifejtésére kerül sor az alaki fokozatok, koncentráció, módszer, nevelés, művelődéstörténeti fokozatok szócikk kapcsán, illetve azok dominanciája megfigyelhető a szaktárgyi metodikai kérdéseket tárgyaló, nevelés és oktatástani fejezetek esetén is.

A herbartianus tudományos pedagógia dominanciája mellett az enciklopédiában megjelenő új tudományos irányzatok részben a századforduló után jelentkező tudományos paradigmaváltással függnek össze, amely a magyar szellemi életben az ebben az időben megjelenő új filozófiai irányzatok, és az ezekhez kapcsolódó pedagógiai és pszichológiai törekvések nyomán figyelhető meg. A század elején a magyar alkotó értelmiség jelentős részére erőteljesen hatott a pozitívizmus, és az ezzel párhuzamosan jelentkező szociológiai szemléletmód. Ez egyben azt is eredményezte, hogy a hazai tudományos gondolkodás kibújt az eddig domináló német befolyás alól, és annak képviselői egyre közelebb kerültek a „Németország mögötti Európa”, így elsősorban Anglia, Olaszország, Franciaország, Svájc tudományos eredményeihez, és egyre inkább kiterjedt figyelmük az Egyesült Államok



tudományos eredményei irányában. A pozitívizmus hazai követői (*Pauer Imre, Pikler Gyula, Jászi Oszkár, Somló Bódog, Posch Jenő és mások*) elsősorban a Huszadik Század című folyóirat köré csoportosultak. Közvetítéstudásunkkal a nagy angol pozitívista polihistor *Herbert Spencer* vált az irányzat legismertebb alakjává, akinek műveit azok megjelenését követően az 1870-es évektől kezdődően magyarul is kiadták (például pedagógiai jellegű tanulmányainak gyűjteménye *Értelmi, erkölcsi, testi nevelés* címmel már 1875-ben megjelent). A századforduló után, 1912-ben adják ki az angolszász pedagógia kiemelkedő képviselője, *Alexander Bain Neveléstudomány* című művét két kötetben. A Spencer felfogására alapozó szemléletmód a század elején ötvöződik a korszak további biológiai és pszichológiai irányzataival, mindenekelőtt a darwinizmussal, majd Emile Durkheim elméletével és Sigmund Freud pszichoanalitikus felfogásával. A hazai pozitívizmus – elsősorban szociológiával foglalkozó képviselői – később több elemében átvették a marxizmus társadalomelméletét (például *Szabó Ervin, Varjas Sándor*), illetve később a hazai marxista filozófia jelentős személyiségei lettek (*Fogarasi Béla, Lukács György, Rudas László*).

A századforduló modern pszichológiai-pedagógiai áramlatainak megjelenésében, a gyermektanulmány eredményeinek hazai elterjesztésében jelentős szerepet játszottak a külföldi, főleg németországi továbbképzésekről, tanulmányutakról hazatérő tanítóképzős tanárok, akiknek közvetítésével a gyermektanulmány, illetve a hazánkban ezzel szorosan összekapcsolódó reformpedagógia fejlődése elsősorban német hatásra indult meg. *Nagy László* és tanártársai 1906-ban létrehozzák a *Magyar Gyermektanulmányi Társaságot*. Az irányzat külföldi képviselőihez hasonlóan a *neveléstudomány új kísérleti, tapasztalati alapokra helyezését*, új pedagógiai szemlélet elterjedését várták a korszerű nevelési-pszichológiai törekvések térhódításától. A gyermekközpontú pedagógiai felfogás terjesztése érdekében széleskörű népszerűsítő munkába kezdtek: tanfolyamokat szerveztek a gyakorló pedagógusok számára, könyveket, folyóiratokat adtak ki: 1907-től *Nagy László* szerkesztésében „*A Gyermek*” címen megjelent a társaság önálló folyóirata is. A gyermektanulmányozás fővárosi központján kívül vidéki fiókkörök jöttek létre. A magyar elméleti pedagógia kiemelkedő személyiségei közül főleg *Weszeley Ödön* tett sokat a

mozgalom kibontakozása, valamint a gyermektanulmány és a reformpedagógia eredményeinek népszerűsítése érdekében. Ezek a főként tanítóképző intézeti tanárok és népiskolai tanítók köréből kikerülő gyermektanulmányozók jelentős számban szerepelnek az enciklopédia szerzői között is.

Ez a két törekvés azután *Bárczy István* nagyszabású, a század első évtizedének végétől kibontakozó művelődés-, illetve közoktatási reformjában került közel egymáshoz, ami nyilvánul abban, hogy annak *Weszeley* vezetett sajtóorgánumban, és az ennek nyomán szervezett *Népművelő Társaság* munkájában számos baloldali értelmiségi (például *Jászi Oszkár, Szabó Ervin, Pikler Gyula, Kunfi Zsigmond*) kapott szerepet. Ez a kapcsolat tovább erősödött az 1912-ben szintén *Weszeley Ödön* irányításával, a fővárosi tanítók továbbképzésére létrehozott *Pedagógiai Szeminárium* munkájában, amelynek előadói között ott találjuk az akkori idők neves kutatóit, tudósait. Ezzel összefüggésben az is megállapítható, hogy az *Elemi Népoktatás Enciklopédiájának* létrejöttében számottevő szerep jutott a szeminárium köré csoportosuló rendkívül sokszínű szakembergárda szellemi inspiráló hatásának és gyakorlati munkásságának.

A munka három kötetének fenti általános tendenciákkal összefüggésben értelmezhető további sajátossága a gyermektanulmány, illetve kísérleti pedagógia szemléletmódjának erőteljes érvényesülése. Az ezzel kapcsolatos jelentősebb szócikkek az első kötetben található gyermekpszichológia, illetve gyermektanulmányozás címszó alatt találhatók, melyek részletesen foglalkoznak a gyermektanulmányozás különböző megközelítési módjával, mint például a fiziológiai vizsgálatokkal, az azok eredményeit összegző törzslapokkal, a különböző pszichológiai vizsgálatokkal, a gyermektanulmányozás különböző nemzeti irányzataival. A gyermektanulmányozás témakörei előkerülnek a különböző pszichológiai fogalmak kapcsán is (például emlékezet, érdeklődés, érzelem, fáradtság, felejtés, figyelem, reakció, kísérletek). Ezt a kérdéskört a tudományos rendszerezés oldaláról vizsgálják a második kötetben található terjedelmes (21 oldalas) *kísérleti lélektan*, illetve *kísérleti pedagógia* címszavak. A kísérleti lélektan témakörében elsősorban *Wundt* munkásságának értékelésére, majd az irányzat legfontosabb eredményeinek kifejtésére kerül sor. Ennek kapcsán részletes

bemutatásra kerülnek a különböző kísérleti módszerek (ingerküszöb, inger különbség, tapintási érzetek, Weber-törvény, helyzet-, tér- és időérzékelés, vérkeringés és légzés, emlékezés stb. vizsgálatok) és korabeli vizsgálati eszközök (például színkorongok, esztheziometer, kinematometer, szfigmográf, kardiograf, Ranschburg-féle emlékezetmérő). A kísérleti pedagógia témakör keretében elsősorban Lay és Meumann koncepciójának ismertetésére kerül sor, ennek kapcsán bemutatásra kerülnek a kísérleti pedagógia céljai, módszerei, a nevelés egyéni, természeti és szociális tényezői, az ösztönök, érdeklődés és figyelem tanulmányozásának kérdései, valamint a pedagógiai relevanciával rendelkező fontosabb pszichológiai jeleségek, mint például a gyermeki képzelet, emlékezet, félelem, ideálok, tanulás kérdései. Mindkét szócikkhez gazdag, a legújabb hazai és nemzetközi szakirodalmat bemutató bibliográfia is csatlakozik.

A szaklexikon további figyelemreméltó sajátossága a különböző korai reformpedagógiai törekvések, elsősorban az angliai „New School”-mozgalom és ennek hatására kialakult különböző nemzeti pedagógiai reformirányzatok (Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerzeihungshelm, reformiskola, Parker-iskola, munkaiskola, szlőjd, reformiskola, erdei iskola, cserkészlet) bemutatására irányuló törekvés. Az irányzat jelentős személyiségei közül külön címszóként szerepel Tolsztoj, Ellen Key, Ruskin, Berthold Otto, sőt, a koncentráció kapcsán feltűnik Dewey neve is. A kortárs külföldi, elsősorban német herbartianus pedagógiai és pszichológiai szakemberek mellett néhány jeles angol, német és francia (Spencer, Bain, Bernard Henry, Bernardo Thomas, Buisson, Carré, Compayre stb.) személyiség is külön címszóban szerepel.

A munkában a szociálpedagógiai szemléletmódjának megjelenése is érzékelhető. Ez egyrészt a jelentős számú, aktuális politikai és szociális kérdés külön témaként történő szerepeltetésében (például anarchia, bűnös gyermekek, egyenlőség az iskolában, felnőttek oktatása, fiatalok büntetése, gyermekmunka, szegény gyermekek segítése, társadalmi gyermekvédelem, tanulók öngyilkossága, újság az iskolában, polgári jogok és köteleességek stb.), másrészt a harmadik kötetben található, Imre Sándor által írt szociális pedagógia témakör kapcsán válik elemezhetővé. Ennek kapcsán a különböző értelmezési lehetőségeket tekintik át. Itt főként

Dewey hatása érzékelhető, miután az amerikai gondolkodó egyik alapvető munkája, *Az iskola és társadalom* 1912-ben megjelent magyar nyelven. Mivel Imre Sándor *Nemzetnevelés* című munkája – amely sajátos szociálpedagógiai koncepciójának első összegzését adja – szintén 1912-ben került kiadásra, a szócikkben ugyancsak részletes ismertetésre kerül.

A háború utáni időszak két sajátos európai tudományfejlődési tendenciája az empirikus alapon nyugvó, mechanikus és racionális világ- és valóságértékelést hangsúlyozó társadalomtudományos, szociológiai alapozottsággal rendelkező irányzatok, valamint az empirikus valóságértelmezéssel szembeni kritikai álláspontot képviselő azon törekvések egymás mellett élése, amelyek a világ és az emberi élet jelenségeinek megragadására és értelmezésére az intuitív, érzelmi és „megértő” megközelítést kívánták alkalmazni. Különösen szembevetően érzékelhető a természettudományok esetében a pozitívizmus és a materializmus háttérbe szorítása, de megfigyelhető ez a pszichológia szemléletmódjának változásában is, például az organikus, lelki és szellemi élet egységes szemléletére irányuló törekvésekben (struktur- és alaklélektan), továbbá a mélylélektan azon igyekezetében, hogy a tudatalattit a lelki élet sajátos tényezőjeként értelmezze. A pedagógia tudományos rendszerként történő megalapozására irányuló német törekvések felerősödését, az önálló neveléstudomány létrejöttét jelentős mértékben elősegítette *Wilhelm Dilthey* munkássága, aki a pozitívista természettudományos szemléletűnek az emberre vonatkozó tudományok esetében leegyszerűsítő, naiv módon történő alkalmazása ellen felépve, az emberrel mint történeti lényvel foglalkozó ún. „szellemtudományok” számára is kidolgozta az önálló, tudományos igényű vizsgálati módszer alapjait. Mivel az emberrel foglalkozó valamennyi humán, vagy ahogy Dilthey nevezi: szellemtudomány az emberi szellem által teremtett történeti világgal foglalkozik, jelenségeinek megismerése is más módon történhet, mint a természettudományos vizsgálódás; a természet jelenségeit magyarázzuk, a történelmet pedig megértjük. Ezért az eljárás, amellyel az ember a szellemtudományok tárgyává válik, a megélés, kifejezés és megértés. Ez a gondolat alapozza meg tehát a szellemtudományos megismerés általa kidolgozott ún. megértő módszerét.

Dilthey tudományos rendszerét a század húszas éveiben tanítványa – a lipcsei és berlini

egyetem professzora, Eduard Spranger fejlesztette tovább és alkotta meg a szellemtudományos, illetve kultúrfilozófiai szemléletmódon alapuló önálló tudományos diszciplinává váló neveléstudomány elméleti rendszerét, a kultúrpedagógiát és a megértő módszert hangsúlyozó strukturális pszichológiát. Spranger a kultúrpedagógiát az érték- és kultúrfilozófia részének tekintette, amely a szubjektív szellem (az egyén) ismeretére, valamint az objektív szellem (a kultúra) tartalmainak és formáinak – mint történetileg létrejött, a társadalmi szervezetek által fenntartott értékrendszer – megértésére törekszik, és e két tényező közötti összefüggések és kölcsönhatások kritikai szemléletén alapszik. Ezen felfogás szerint a nevelés feladata – az objektív értékalakzatok – a történelmileg kialakult kultúra tartalmainak az egyén számára történő átszármasztása oly módon, hogy az annak magatartását formáló élménnyé váljon, és ebben a minőségében aktivitását fokozza.

A modern német neveléstudomány megteremtésében kiemelkedő szerepet felvállaló ezen német kutatógeneráció tevékenysége elsősorban tehát a szellemtudományban, továbbá a német filozófiai hagyományokban gyökeredzik. Legfontosabb kutatási módszertük a hermeneutika, amely részben a dialektikához és a fenomenológiához kapcsolódik. A kutatás horizontjának bővítésében már ennél az irányzatnál is kiemelt szerephez jut a pszichológia, elsősorban Spranger ezzel kapcsolatos figyelemreméltó munkássága, továbbá a szociológia Aloys Fischer tevékenysége kapcsán. Az irányzat törekvése elsősorban arra irányul, hogy a szellemtudományos szemléletmód alapján megteremtse a pedagógia és a különböző társadalomtudományok interdiszciplináris kapcsolatát. A kultúrpedagógia a német neveléstudomány egészen a hatvanas évekig egveduralakodó nagyhatású irányzatává válik, és kiemelkedő szerepet játszik a harmincas évek közepén kiadott hazai pedagógiai lexikon tudományos szemléletének megalapozásában.

Ebben az időszakban kezdte el működését a később „frankfurti iskola” néven ismertté vált tudóscsoport első generációja (a magyar származású Mannheim Károly, Norbert Elias, Wilhelm Reich, Max Horkheimer, Erich Fromm és mások), akik a pszichoanalízis, marxizmus és szocializmus alapelveire támaszkodva alakították ki a pedagógia későbbi fejlődését jelentős mértékben befolyásoló elméleteiket, akik a

nemzetiszocializmus előretörése nyomán később üldözöttként voltak kénytelenek elhagyni hazájukat. A harmincas években bontakozott ki az a két jelentős amerikai szociológiai irányzat – a Herbert Mead és tanítványai nevéhez fűződő szimbolikus interakcionizmus és a Talcott Parsons által kidolgozott struktúrfunkcionalizmus –, amelyek majd a század második felében gyakorolnak jelentős hatást az európai, ezen belül elsősorban a német szociológiai, illetve neveléstudományos gondolkodásra.

A harmincas évek közepén megalkotott *Magyar Pedagógiai Lexikonban* megjelenő tudományos törekvések megértéséhez a pedagógia fejlődésének általánosabb elméletlettörténeti vonatkozásai mellett a magyar társadalom, illetve tudomány fejlődésének következő tendenciái érdemelnek kiemelt figyelmet: 1. Klebelsberg konzervatív reformja, amelynek keretében jelentős lépések történnek az ország tudományos életének, felsőoktatási rendszerének fejlesztésére; 2. a közoktatás és ezzel párhuzamosan a pedagógusképzés húszas években bekövetkező tartalmi és szervezeti fejlesztése, és annak hatása a neveléstudomány mint egyetemi diszciplína fejlődésére; 3. a bekövetkező társadalmi változások hatása a korszak tudományos életének alakulására.

Az 1918-19-es forradalmak, majd a vesztes háborút követő trianoni békekötés nyomán kialakuló kilátástalan helyzet feloldását, a húszas évek elejének fokozatos konszolidációját nagymértékben elősegítette, hogy a Bethlen-kormány kultuszminisztere az átfogó kultúrpolitikai programmal rendelkező, széles látókörű politikus, *Klebelsberg Kunó* lett, aki a húszas évek elején kibontakozó modernizációs program középpontjába a középosztály erejének növelésére szolgáló olyan konzervatív reformot állított, amelyben a kultúra rendkívül fontos szerephez jutott – egyrészt a Trianon sokkjából még fel sem ocsúdó magyar társadalom „szellemi népgyógyításának” eszközként, másrészt pedig a magyar társadalom belső szerkezetének lassú evolúcióját, „konzervatív modernizációját” segítette elő. Klebelsberg a magyar társadalom belső szerkezetének fokozatos és igen óvatos átalakítását elsősorban az iskoláztatás tartalmának átalakításával, egyfajta „tudásberuházással” kívánta megvalósítani. Ennek érdekében irányítása alatt 1922-1926 között megszervezték az ország egységes tudományos intézményrendszerét. Állami támogatásban részesítették az Aka-

démiát, egységes szervezetbe vonták a múzeumokat, levéltárakat, felgyorsították az 1910-es években megkezdett egyetemi fejlesztéseket (Debrecen, Szeged, Pécs), illetve azok intézményeinek felépítését. 1924-26 között elkezdődött a középiskolák korszerűsítése, és 1926-28-ben eddig példátlan mértékű népiskola építési program vette kezdetét.

Ezzel párhuzamosan az 1920-as években megtörtént a pedagógusképzés reformja is. Megerősítették az immár öt éves tanítóképző státusát. A polgári iskolák középfokú jellegének megtartását követően 1927-ben, a férfi és a női képzés egyesítésével, a főiskolai képzést átszervezve az intézetet Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola elnevezéssel Szegedre költöztették. A főiskola, mint a szegedi egyetem bölcsészkarával kooperáló, önálló intézmény hamarosan a hazai tanárképzés rangos és elismert intézményévé vált, melynek gyakorló iskolája harmincas évek legkorszerűbb európai és hazai módszertani törekvéseinek, a reformpedagógia gondolatvilágának hazai népszerűsítésében és a tanárképzés gyakorlatába történő integrálásában is kiemelkedő szerepet játszott. Az 1924. évi új törvényi szabályzás nyomán minden hazai egyetem bölcsészettudományi fakultása mellett létrehozták a tanárképző intézeteket, melyek biztosították a középiskolai tanári pályára készülő egyetemi hallgatók számára, hogy egyetemi tanulmányaik során szaktudományaik minden területével tervszerű tanulmányi rendben megismerkedhessenek. Ennek nyomán középiskolai tanári képesítést azok a valamely magyar tudományegyetem bölcsészettudományi (bölcset-, nyelv- és történettudományi, illetve mennyiség-tan-természettudományi) karára beiratkozott rendes hallgatók szerezhettek, akik a tanárképző intézet tagjaként legalább két középiskolai szaktárgyat felvettek, és eredményesen részt vettek a kijelölt egyetemi, továbbá tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon.

A tudományos-intézményrendszer és a tanárképzés reformja egyaránt jelentős hatással volt a neveléstudomány egyetemi diszciplinaként történő elismerésére és a tudomány egyetemi intézményes kereteinek fejlődésére. Ezzel kapcsolatosan néhány konkrét példa: *Weszely Ödön* az újonnan alapított pozsonyi egyetemünk 1918-ban kinevezett professzora annak Pécsre telepítését követően 1923-ban megszervezte a könyvtárral és laboratóriumokkal felszerelt egyetemi *Pedagógiai Intézetet*, de hasonló intézményesü-

lési törekvések jellemzik a szegedre költöztetett kolozsvári egyetem, illetve a pozsonyival egy időben alapított, Mitrovics Gyula vezette debreceni egyetem munkásságát is. Míg a pesti egyetemen Lubrich professzori tevékenységének ideje alatt (1870-1900) összesen négyen szereztek pedagógia és rokontudományaiból magántanári habilitációt, addig Fináczy professzori ténykedése idején (1900-1930), illetve a lexikon megjelenésének időpontjáig (1935-ig) 14 személyt képesítették magántanárrá. A harmincas évek elején a filozófia és pedagógiai nyilvános tanárai mellett általában még hat-hét magántanár hirdette meg pedagógiai témájú előadásait, de a hallgatóknak ebben az időben lehetőségük volt a tanárképző intézet által meghirdetett elméleti és módszertani stúdiumok látogatására is. Az egyetem pedagógia professzorai tudományos elismertségét jelzi, hogy szinte mindannyian (a pesti professzori címet csak néhány hónapig viselő *Weszely Ödön* kivételével) elnyerték az akadémiai tagságot (*Lubrich Agost, Fináczy Ernő, Kornis Gyula, Prohászka Lajos*).

A Klebelberg reformjával párhuzamosan jelentős átalakulás vette kezdetét a hazai tudományos életben is. A század első évtizedeire jellemző analitikus szociológiai irányultságú elemző, leleplező törekvéseket felváltották a szintetizáló, megőrző, a változatlant, az abszolútumot kereső irányzatok. Újra előtérbe került a görög klasszikus filozófusok munkásságának az antik kultúra hagyományainak kutatása (*Pauler Akos, Brandenstein Béla, Kerényi Károly*), illetve a német filozófia nagy alakjai, elsősorban *Kant* és *Hegel* újrafelfedezése. A századforduló utáni időszakra jellemző szociológiai érdeklődés viszszaeszenyült, illetve jelentésmódosuláson ment át; a társadalmi témák nemzeti síkra terelődtek, a filozófiában is téma lett a nemzeti sajátosságok, a magyar lelkiség vizsgálata (*Dékány István, Prohászka Lajos, Karácsony Sándor*). A harmincas években ismét széles körben jelentkező szociális téma azonban nem elsősorban elméleti síkon, nem reformer szellemű szociológiai és filozófiai írásokban, hanem a gyakorlat szintjén, a szociográfiában, falukutatásban és a népi mozgalomban vált gyakorlati realitássá. A korabeli magyar szellemi élet egészére a legerőteljesebb hatást a külföldi kultúrfilozófiai művek fejtették ki; például *Oswald Spengler* nagy hatású műve, *A nyugat alkonya*, *Ortegától a Tömegek lázadásáig*, továbbá a holland *Huizinga* művelődéstörténeti írásai, valamint a hazai neveléstudomány

arculatát is kialakító német szellemtörténet jelentős alkotói, elsősorban Dilthey, Spranger munkái.

Az 1932-1936 között kiadásra kerülő első nagyszabású, tudományos igényű pedagógiai lexikont vizsgálva annak három alapvető jellemzője emelhető ki: 1. A kiadvány tudományos színvonalának jelentős növekedése, ami a szerzők szakmai összetételében és kvalifikációjában is érzékelhető. 2. Tudományos szemléletmódjában a szellemtörténeti orientációjú német kultúrpedagógia dominanciája a legszembetűnőbb. 3. A munka egészére jellemző szakszerűség, a többi korabeli, a neveléstudománnyal valamilyen szinten kapcsolatban álló tudományterületek (antropológia, a szociológia és pszichológia különböző irányzatai és személyiségei) objektív bemutatására irányuló törekvés.

A lexikon leginkább szembetűnő jellemzője az annak szakmai színvonalát reprezentáló szerzők tudományos kvalifikációjának jelentős mértékű növekedése, aminek főbb tendenciái néhány számszerűsíthető adattal is érzékeltethetők. A kiadvány közel 200 fős alkotói gárdájából tízen az akadémia tagjai (például Balanyi György piarista történész, Dékány István szociológus, Fináczy Ernő, az ismert neveléstörténész, György Lajos erdélyi irodalomtörténész, Gombos Albin középiskolai tanár, Kornis Gyula, Négyessy László, Hegedűs István), húsz személy egyetemi tanár, további tíz pedig egyetemi magántanár, ami az összes szerzők közel 20 %-át jelenti.

A százalékarányok meggyőzően bizonyítják, hogy a lexikon szerzőinek többsége a magyar tudományosság „mandarinja”, egyetemi és főiskolai tanárok, magántanárok, vezető minisztériumi tisztviselők köréből került ki (45 %); további 20 %-ot a hazai alkotó értelmiség körébe tartozó középiskolai tanárok tesznek ki. A fennmaradó 35 % a pedagógus szakma alsóbb iskolatípusaihoz kapcsolható, 15 % a rendkívül jelentős gyakorlati potenciált jelentő, pedagógiai szempontból kimagasló elméleti és gyakorlati felkészültséggel rendelkező tanítóképző intézeti tanárok aránya, és mintegy 20 % a polgári iskola, a népiskola, a gyógypedagógia különböző intézménytípusaiban és az alapfokú szakképzési intézményekben tevékenykedő gyakorló pedagógusok aránya. Ebből az utolsó két csoportból nem csekély azon gyakorló pedagógusok száma, akik a különböző reformiskolák, illetve a gyermektanulmány különböző intézményeiben tevé-

kenykednek. A kiadvány szakmai színvonalának további fokmérője, hogy annak szerzői között a hazai tudományosság jeles képviselői mellett a nemzetközi tudományos élet több kiváló – elsősorban német – szaktekintélye (például Czernak Bécsből, Spranger és Schlemmer Berlinből, Kupper Zürichből, Lochner Nürnbergből, Lohrer Mannheimból) is képviselteti magát.

Korábban már több vonatkozásban is utaltunk arra, hogy a lexikon szemléletmódjára leginkább a német kultúrpedagógia egészének, és ezen belül annak egyik legkiválóbb képviselőjének, Eduard Sprangernek a személyes hatása a legszámottevőbb. Ez a hatás egyrészt magyarázható a korabeli magyar tudományosság egészére jellemző, korábban már bemutatott szellettudományos orientációval, ami a magyar filozófia és pedagógia olyan kiváló képviselőinek munkásságában is kimutatható, mint Fináczy Ernő, Kornis Gyula, vagy Weszely Ödön. Ez azonban szorosan összefügg a lexikon készítésében oroszlanrészt vállaló Prohászka Lajos szellemi orientációjával, aki 1924-ben és 1927-ben ösztöndíjasként a berlini egyetemen Spranger tanítványaként filozófiát és pedagógiát hallgatott, s a német iskolaügy egyéb kérdéseivel foglalkozott, majd 1926-ban és 1928-ban saját költségén Münchenben és Freiburgban további tanulmányúton vett részt. Ezek a Németországban eltöltött évek egy életre elkötelezték a német kultúra és tudományosság mellett, és Spranger hatására a német tudományos felfogás jellegzetes irányzata, a kultúrfilozófia, illetve az arra alapozó kultúrpedagógia legkiválóbb hazai képviselőjévé tették.

A kultúrpedagógia közvetlen hatása főképpen az elsősorban ennek szellemében tevékenykedő, a lexikon segédszerkesztője Prohászka (filozófiai pedagógia, újkori nevelés története, alaki, tárgyi képzés), továbbá Kornis Gyula (kultúra, kultúrpolitika) és részben Spranger (például kultúrfilozófia, kultúrpedagógia) által írt elméleti pedagógiai szócikkeknel érzékelhető, de a kultúrpedagógia interdiszciplináris szemlélete, tudományrendszerezési logikája áthatja az egész munkát. Talán ezzel az erőteljes kultúrpedagógiai irányultsággal függ össze, hogy a szakkönyv szerzői közül kimaradtak a szegedi egyetem olyan kiemelkedő reprezentánsai, mint a német tudományosság Schleiernacher és Natorp pedagógiai felfogásával rokonszenvező Schneller István, Imre Sándor, és a sokoldalú

tudományos munkásságáról ismert Mester János is.

A munkában jól érzékelhető az 1920-as évek neveléstudományi, illetve pszichológiai fejlődésnek néhány további jellegzetes tendenciája: a továbbfejlődő gyermektanulmány törekvése ezen új pszichológiai eredmények gyermekszempontú elemeinek integrálása, az új kutatási eredmények hatására vizsgálati körének kibővítése és a gyermektanulmányból ifjúságtanulmánnyá, majd a harmincas években korszerű gyermeklélektanra történő átalakulása. Ezzel párhuzamosan ebben az időben Európa-szerte már egyre nagyobb számban tevékenykednek azok a pszichológusok, akik nem csupán egy előtérbe helyezett gondolat (viselkedés, tudattalan, egészek) keretében jutnak el a gyermek és ifjú fejlődésének kérdéseire, hanem egész munkásságukat vagy pszichológiájuk egy részét erre a területre összpontosítják, mint pl. *Bühler*, *Piaget*, *Wallon*. Nálunk ez a lexikon elkészítésében és szemléletének kialakításában kiemelkedő szerepet vállaló *Bognár Cecil*, *Kenyeres Elemér* és *Várkonyi Hildebrand Dezső*, a magyar pedagógiai lélektan megteremtőjének munkássága kapcsán figyelhető meg.

A lexikon pszichológiai és filozófiai, valamint a korabeli pedagógiai irányzatokat bemutató szócikkeinek nagy része Várkonyi Hildebrand Dezső nevéhez fűződik, aki szegedi egyetemi tanárrá – az első hazai pedagógiai pszichológiai tanszék élére – történő kinevezését (1929)

megelőzően két éven át a párizsi Sorbonne-on folytatott filozófiai és pszichológiai tanulmányokat. A reformpedagógia különböző irányzatainak objektív bemutatását az a *Kenyeres Elemér* végezte, aki európai kitekintését 1926-1927 között, a reformpedagógia és a gyermektanulmány egyik legjelentősebb európai központjában, a genfi egyetemen és a Claparede vezette Rousseau Intézetben szerezte, amely tudományos iskola munkatársai között számos európai hírű neveléstudós (Bovet, Dottrens, Ferriere) társaságában a korszerű gyermeklélektan egyik legjelentősebb személyisége, Jean Piaget is tevékenykedett.

Ez a néhány példa is érzékelteti talán, hogy a lexikon szerzői gárdájának tudományos felkészültségét, a legkiválóbb korabeli nemzetközi tudományos műhelyekhez fűződő élő, mindennapi munkakapcsolatának intenzitását. Ennek is köszönhető, hogy az 1930-as évek közepén készített, a korabeli magyar neveléstudomány európai színvonalát reprezentáló Magyar Pedagógiai Lexikon máig sem veszített aktualitásától, az abban található tudományos igénnyel írott szócikkek biztos alapot, kiindulási pontot jelentenek, s a tudományos igényesség és filológiai pontosság vonatkozásában is etalont nyújtanak mind a közelmúlt, mind pedig napjaink magyar pedagógiai lexikonjainak szerkesztői és szerzői számára egyaránt.

*Németh András*

# SUMMARIUM

---

## BALANCE

Parliamentary elections in Hungary will be held in the spring of 1998, while local municipal elections will be held in the autumn, and accordingly the national and local educational regime will change. It is time, therefore, to evaluate the successes and failures of the retiring national and local educational regime. The authors of this issue examine the "social challenges" the government had to face between 1994 and 1998, and the educational political solutions found for these challenges.

According to Kozma, Tamás (*Expansion*) the most important social challenge was the expansion of education. The expansion of education did not start now, it is the result of a longer process. In the 1970's secondary and vocational education became available to the masses: 80 % of the 15 year olds continued their studies in vocational special or grammar schools. In the 1990's the transformation of tertiary education into mass education has also started. Before 1993 only some 15 % of the 18-22 year olds continued their studies after their maturity examinations, however in 1997 this increased to 37 %. This resulted in significant pressure on education policy. Post-secondary education, which currently takes place in different institutions (universities, colleges, secondary vocational schools, courses offered by companies) has to be gradually organised into a system. In order to allow this a nation-wide network (infrastructure) of tertiary education has to be developed.

Imre, Anna and Györgyi, Zoltán (*Secondary Education for All?*) demonstrate the expansion of secondary schools (education providing maturity examination). Even though mass education at secondary level became common in Hungary in the 1970's, most of the adolescents in the 1980's were still educated in institutions (vocational schools) which did not provide maturity examinations. In the 1990's this tendency was reversed. Since 1994 the proportion of 15-18 year olds enrolled in vocational schools is decreasing, while the proportion of those who register in schools providing maturity examinations is increasing (in 1997 it was around 70 %). One of the reasons for this is that a demographic surge is passed, and consequently the number of available places in grammar schools and special schools is higher than at the end of the 1980's and at the beginning of the 1990's. Another reason is that the educational system is undergoing changes. The traditional vocational schools are replaced by special schools. Grammar schools now can have six or eight grades instead of the four.

Meanwhile what is happening to those that are at a disadvantage? In the 1970's, when expansion of education took place in the industrial societies, the result was an automatic narrowing of the educational gap between social groups. Farkas, Péter (*Groups Falling Behind*) shows that as a result of expansion in Hungary those requiring special treatment are becoming more and more disadvantaged. The closing of those schools that they were capable of completing accounts for this. These schools were the so called vocational schools. In the 1970's and 80's students entered vocational schools at the age of 14-15, that is to say after completing the lower intermediate level of education. Currently, however upper

intermediate level is required, but certain social groups cannot ensure that their children attain this level of education.

Similarly the national and ethnic minorities are at a disadvantage. Forray, R. Katalin (*Ethnic Groups, Minorities*) points out that they do not have enough secondary schools. The government in 1990-1994 held that ethnic minorities in Hungary are important, hoping to improve the bargaining positions of Hungarian minorities living in Rumania, Slovakia, Ukraine and Serbia. The government of 1994-98 placed emphasis on ethnic minorities (Romanians) in the light of attaining EU membership. This article, however, shows that in the field of their education there have not been any significant changes. It stresses that the bodies maintaining schools need government support for this.

In 1995 the government announced that the policy of retrenchment has to be followed in education as well. This policy was named "Bokros Package" after the Finance Minister. Liskó, Ilona (*Effects of the "Bokros Package"*) examined how schools and their maintaining bodies followed the economic measures. She found that a lot of schools were closed and many teachers were laid off. Despite this she also observed that the maintaining bodies of schools tried to replace by local funds the losses of central government funding, and tried to provide locally other work to the laid off teachers. Thus neither the effect of the demographic fallback nor of the retrenchment policy were as grave as has been expected.

The central retrenchment policy has presented problems in tertiary education as well, especially since it coincided with the modernisation of the financing of tertiary education. Török, Imre (*Financing in Tertiary Education*) presents the international model of financing tertiary education (base financing, normative financing, project financing). In Hungary financing of tertiary education emerged from the confrontations of the following four interest groups: central government, students, instructors and the so called tertiary "buffer organisations". The government of 1994-98 reached good results in project financing, and has decreased base financing. Complete normative financing, however, was not reached.

In Hungary the idea of tuition fees in tertiary education was first formulated in 1992, however it was only in 1995-96 that the government that came into power in 1994 introduced it. Varga, Júlia (*Support for Students*) compares the Hungarian tuition structure with that of the OECD countries. The idea of student loans (currently a case at issue in Hungary) is similar to the countries examined, the difference being that in the OECD countries the banks get significant state support for this purpose. Thus the central budget supports tertiary students indirectly through the banks. In Hungary, however, the central budget wants banks to give commercial loans, and the educational regime is compelled to agree with this.

The column entitled "Reality" tells about the debate organised by the editorial staff. There participants included the educational experts of the different political parties. In the column entitled "Central Europe" an article by Arild, Tjeldvoll presents service universities. The "Review" column contains an overview of the most important educational political articles of 1994-98 from the national press. The same column also includes articles by three authors on the new pedagogical lexicon. In these articles the Hungarian lexicon published in 1997 is compared to the educational lexicons published in 1977, 1934 and 1912.

*(Text of Tamas Kozma -- translated by Andrea Mayer)*



## BILANZ, 1994-1998

Im Frühjahr 1998 werden in Ungarn Parlamentswahlen und im Herbst kommunale Wahlen abgehalten. Infolgedessen wird die für das Bildungswesen zuständige Administration sowohl auf staatlicher, als auch auf kommunaler Ebene ausgewechselt. Es ist nun Zeit, eine Bilanz zu ziehen über die Ergebnisse und Mißerfolge der kommunalen und staatlichen Bildungsadministration. Die Verfasser der Artikel dieser *Educatio*-Nummer analysieren, welchen Herausforderungen die Regierung zwischen 1994 - 1998 entgegensetzen mußte, und wie sie die bildungspolitischen Fragen der Zeit beantwortet hat.

Nach Meinung von Tamás Kozma (Expansion) war die Bildungsexpansion die wichtigste gesellschaftliche Herausforderung. Sie ist nicht neu, sondern das Ergebnis eines längeren Entwicklungsprozesses. Schon in den 70er Jahren wurde der Besuch der Mittelschule und der Berufsbildung stark ausbreitet: mehr als 80 % der Fünfzehnjährigen wechselten nach dem Abschluß der Pflichtschule in die Berufsschule, Fachmittelschule oder in das Gymnasium über. Die Expansion hat in den 90er Jahren den Tertiärbereich erreicht. Vor 1993 haben kaum 15 % der 18-22 jährigen nach dem Abitur ein Studium angefangen, in 1997 aber schon 37 %. Dies ist für die Bildungspolitik eine große Herausforderung. Es ist höchste Zeit, die post-secondary Bildungsprogramme, die heute noch in verschiedenen Einrichtungen, in Universitäten, Hochschulen, im Rahmen der höheren Fachbildung und der Erwachsenenbildung durchgeführt werden, zu regeln und stufenweise zu institutionalisieren. Dazu ist es unumgänglich, das landesweite Netz und die Infrastruktur der tertiären Einrichtungen auszubauen.

Anna Imre und Zoltán Györgyi (Mittelschule für alle Schüler?) stellen die Expansion der weiterführenden Mittelschulen vor. Obwohl die mittleren Bildungsformen schon in den 70er Jahren ausbreitet wurden, besuchte die Mehrheit der Jugendlichen noch in den 80ern Sekundarschulen ohne Abitur (Berufsschulen). Diese Tendenz hat sich nach 1990 geändert. Der Anteil der 15-18jährigen, die die Berufsbildung wählen, geht zurück, der Anteil der Schüler der weiterführenden Schulen wächst dagegen. Einer der Gründe dieser Entwicklung ist, daß die geburtsschwachen Jahrgänge die Mittelstufe bereits erreicht haben und die Gymnasien und Fachmittelschulen mehr Bewerber übernehmen können, als an der Wende der achtziger und neunziger Jahre. Die andere Ursache ist die Umwandlung des Bildungswesens. Die traditionellen Berufsschulen werden abgebaut, und es entstehen neue Fachmittelschulen. Die Gymnasien führen sechs- und achtjährige Programme ein.

Was geschieht mit den benachteiligten Jugendlichen? In den 70er Jahren, als die Bildungsexpansion in den Industriegesellschaften stattfand, verringerten sich die Unterschiede in der Schule zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen gewissermaßen automatisch. Péter Farkas (Randgruppen) schreibt darüber, daß die Jugendlichen, die besonderer Unterstützung bedürfen, infolge der Bildungsexpansion in Ungarn weitere Benachteiligungen erleiden müssen, weil die Berufsschulen, die sie früher erfolgreich abschließen konnten, umgestaltet werden. Die Aufnahmebedingung in die Berufsbildung war früher der Abschluß der achtklassigen Pflichtschule, in der Zukunft wird dies der Abschluß der zehnten Klasse oder die Abschlußprüfung sein. Dieses Zeugnis ist allerdings für Kinder aus Randgruppen oft kaum zu erreichen.

Ähnliche Benachteiligungen sollen Jugendliche nationaler und ethnischer Minderheiten erleiden. Katalin Forray (Nationalitäten, Minderheiten) weist darauf hin, daß die Minderheiten über zu wenig Mittelschulen verfügen. Die Regierung hat die Frage der nationalen Minderheiten zwischen 1990-1994 für sehr wichtig gehalten, weil sie gehofft hat, dadurch die Verhandlungspositionen der ungarischen Minderheiten in Rumänien, in der Slowakei, in Jugoslawien und in der Ukraine verbessern zu können. Die Regierung der Periode 1994-1998 - in Anbetracht der europäischen Integration - hat den Akzent auf die Förderung der ethnischen Minderheiten, d.h. der Roma gesetzt. Die Verfasserin weist darauf

hin, daß - trotz dieser Bestrebungen - keine entscheidende Veränderungen in der Schulung der ethnischen Minderheiten erreicht werden konnten. Sie macht aufmerksam auf die Tatsache, daß die Schulträger bei der Lösung dieser Frage von der Regierung mehr Unterstützung bedürfen.

In 1995 wurden auch im Bildungswesen schwere Sparmaßnahmen verordnet, die nach dem damaligen Finanzminister in der Umgangssprache schlicht "Bokros-Bündel" heißen. Ilona Liskó (Die Auswirkungen des Bokros-Bündels) untersucht, wie die Schulen und die Träger die Sparmaßnahmen tatsächlich durchgeführt haben. Es hat sich gezeigt, daß die Träger viele Schulen geschlossen, viele Lehrer entlassen haben. Die Untersuchung hat trotzdem das Ergebnis gebracht, daß die Schulträger alles getan haben, um den Lehrern, die ihre Stelle verloren haben, möglichst auf ihrem Wohnort eine Beschäftigung anzubieten. Dies ist der Grund dafür, daß die Auswirkungen der Sparmaßnahmen und des demografisch bedingten Rückgangs der Schülerzahl nicht so dramatisch waren, als man es zuvor gedacht hatte.

Die zentral bestimmten Sparmaßnahmen haben auch im Hochschulbereich zu Schwierigkeiten geführt. Insbesondere deshalb, weil die Veränderung der Finanzierung des Hochschulwesens gleichzeitig durchgeführt wurde. Imre Török (Finanzierung im Hochschulwesen) stellt die internationalen Modelle der Hochschulfinanzierung dar (Basisfinanzierung, normative Finanzierung, Projektfinanzierung). Das ungarische Modell der Finanzierung im Hochschulwesen entstand als das Ergebnis von Kämpfen vier Interessengruppen: der Regierungsseite, der Studenten, der Dozenten und der sogenannten Pufferorganisationen des Hochschulwesens. Die Regierung hat zwischen 1994-98 in der Projektfinanzierung Ergebnisse erzielt und die Rolle der Basisfinanzierung verringert. Sie konnte aber die allgemeine Verbreitung der normativen Finanzierung nicht erreichen.

Schon in 1992 tauchte in Ungarn der Gedanke der Einführung einer Studiengebühr für Hochschulstudenten auf, es wurde aber erst im Studienjahr 1995-96 durch die neue Regierung eingeführt. Julia Varga (Die finanzielle Förderung der Studenten) vergleicht das ungarische System der Studiengebühren mit der Praxis der OECD-Länder. Die Ähnlichkeit liegt darin, daß die Studenten, um die Gebühren bezahlen zu können, Kredite in Anspruch nehmen können. Ein wichtiger Unterschied ist, daß die Banken in den OECD-Ländern zu den Studentenkrediten eine entsprechend große staatliche Unterstützung erhalten. Der zentrale Staatshaushalt fördert also die Studenten durch die Vermittlung der Banken. Das ungarische Finanzministerium setzt sich aber dafür ein, daß die Studenten in Ungarn von den Banken normale Handelskredite erhalten. Auch das ungarische Bildungsministerium soll damit einverstanden sein.

Im Teil *Wirklichkeit* wird eine Diskussion veröffentlicht, die die Redaktion zwischen Bildungsexperten der politischen Parteien veranstaltet hat. Die Rubrik Central Europe bringt Arild Tjeldvolls Artikel über die service university. Im Teil Rundschau bekommen wir eine Übersicht über die wichtigsten bildungspolitischen Artikel, die in der Presse zwischen 1994-98 erschienen. Im gleichen Teil wird eine Artikel über das neue Lexikon der Pädagogik veröffentlicht, in dem die Verfasser das in 1997 erschienene Werk mit den in 1977, in 1934 und in 1912 erschienen pädagogischen Nachschlagewerken vergleichen.

*(Text von Tamas Kozma – übersetzt von Peter Farkas)*