

MÉRLEG, 1990–1994

CAPTATIO BENEVOLENTIAE

AZ 1990. ÉV DÖNTŐ VÁLTOZÁST HOZOTT A MAGYAR TÁRSADALOM életében. Lezárult egy szakasz: az államszocialista berendezkedés az évtizedek óta először ekkor megrendezhetett első szabad választásokkal végleg a múlté lett. Magyarország beilleszkedett a többpártrendszerű demokratikus országok sorába, s ezzel oktatáspolitikája is gyökeresen átalakulhatott, illetve át kellett, hogy alakuljon.

1990. egyszerre volt a lezárás és az újrakezdés éve az oktatáspolitikában. Lezárta az oktatásügy rendszerszervező elveinek majd évtizedes, de legalább a nyolcvanas évek közepétől mind nyilvánvalóbban jelentkező válságtüneteit, gyorsuló elértéktelenedését, és megnyitotta az utat az új törekvések, értékek, érdekek legitimálása előtt.

A tanügy rendszerváltása történelmileg igen rövid idő, három-négy év alatt ment végbe, gyökeresen új elemeket honosítva meg az alap-, közép- és a felsőfokú oktatás rendszerében és irányításában.

Először is demokratizálódott e rendszerek tulajdonosi szerkezete. Nemcsak az állami iskolák lettek ezután önkormányzati fönntartásúakká, kiszélesedett az iskolafenntartók köre az egyházi és a privát iskolák megjelenésével is: ez utóbbi két típusból néhány év alatt mintegy háromszáz intézmény alakult meg.

Másodszor, megkezdődött az iskolatípusok térképének sokszínűbbé válása, alig néhány év alatt számos új, illetve régi-új iskolatípus jelent meg (9 és 10 osztályos általános iskola, 5-, 6- és 8 osztályos gimnázium, 5 évfolyamos szakközépiskola, speciális szakiskolák különböző válfajai). A szakképzési rendszer intézményei fokozódó mértékben integrálódnak: lassan tipikussá válik a szakmunkásképző és szakközépiskolai osztályokat egyaránt működtető iskola, de sok szakképző intézményben indult ezek mellett még hagyományos, vagy új struktúrájú gimnáziumi osztály is.

Harmadszor, jelentősen megváltozott az egyes iskolatípusokba járók aránya (1988 és 1993 között az általános iskolát végzettek közül 44-ről 37 százalékra csökkent a hagyományos szakmunkásképzőbe felvettek aránya, míg az érettségit adó iskolatípusokba felvettek aránya 47-ről 53 százalékra növekedett), és e tendencia látnivalóan felgyorsul.

Negyedszer, a tananyag-szabályozás és az oktatásirányítás széthullott korábbi rendszerén új szisztéma kezdett kiépülni, valóságos beleszólási jogot nyertek a rendszer működtetésébe a pedagógusok szakmai és érdekvédelmi szervezetei, új típusú érdekegyeztetési fórumok kezdtek meg működésüket, kialakulóban van a tankönyvpiac.

Az életre kapott sajtószabadsággal megteremtődött a tanügy működésének nyilvánossága is. Egyre több iskola teszi közzé a maga pedagógiai programját, a döntések is átláthatóbbá kezdenek válni.

A felsőoktatási intézmények a korábbinál jóval nagyobb autonómiát élveznek, s ez befolyásolja felvételi politikájukat is: a felvett hallgatók száma és aránya folyamatosan növekszik.

E változások egyidejű megjelenését alighanem joggal nevezhetjük gyökeres fordulatnak a magyar közoktatásügy történetében.

Sokan ugyanakkor nem kevesebb joggal úgy tartják, hogy a fentebb leírt folyamatok még csak ígéretes kezdetet jelentenek, a változások nagyobb része, pontosabban tényleges megvalósítása, megvalósulása még előttünk áll, és kimenetele ma még aligha látható bizonyosnak. Mert ha kétségtelen is, hogy a magán- és egyházi oktatás kibontakozása elől a jogi akadályok elhárultak, mégis távolról sem megoldott még ezeknek az iskoláknak biztonságos működtetése, különösen pénzügyi oldalról. Mert ha igaz is, hogy a magyar iskolarendszer szerkezete átalakulóban van, ma még nem látható tisztán, hogy milyen irányban folytatódik ez a folyamat: a szelekció későbbre halasztása, vagy éppen korábbra hozása irányában, a további "sokszínűsödés", vagy az egységesedés felé; nem állapítható meg, hogy mely iskolatípusok lesznek hosszabb távon is valóban életképesek és melyek nem. Ha megkezdődött is a szakképzési rendszer átalakulása, ma még eldönthetetlen, hogy az út, amelyen elindult, milyen irányba vezet: hogyan alakul a jövőben az állami és a gazdasági szféra felelősségvállalásának aránya a szakoktatásban, mekkora lesz a közeljövő szakemberképzésében az iskolarendszer és mekkora az azon kívüli oktatás szerepe. Ha igaz is, hogy a tankönyvpiac kibontakozásának bizonyos elengedhetetlen feltételei elvileg már létrejöttek, kérdéses, hogy annak a jelenlegi pénzügyi-technikai-politikai megkötöttségei mikor bonthatók le. S ugyanezt mondhatjuk a tananyag-szabályozás és az irányítás nemrég a parlament által az új oktatási törvényben elfogadott elveiről: nem bizonyos, hogy ezeket sikerül a gyakorlatban is megvalósítani. Ha igaz is, hogy a felsőoktatási intézmények ma több hallgatót vesznek föl, mint korábban bármikor, kérdéses, hogy hogyan és mikorra alakul majd át a főiskolai-egyetemi képzési struktúra úgy, hogy az valóban a piaci igényekhez igazodjon.

Négy év történeti távlatból rendkívül kevés idő, de mi, akik ezt a négy évet átéljük, tudjuk, hogy ez alatt nagyon is sok minden történt a magyar oktatásügyben. Éppen ezeket a változásokat próbáljuk a következő oldalakon, ha nem is a teljesség igényével, áttekintetni. Azt remélve, hogy ez az olvasók számára sem lesz érdektelen, ajánlja figyelmükbe lapunk legújabb számát a benne szereplő tanulmányok válogatója és szerkesztője:

LUKÁCS PÉTER

NEMZETKÖZI TRENDEK†

BÁRMENNYIT KÉSZÜLTÜNK IS RÁ ELŐZŐLEG, 1989/90 mindnyájunkat váratlanul ért. Nemcsak a társadalmat érte készületlenül, hanem a politikusok és a leendő politikusok sem voltak rá fölkészülve, amint hogy a velük együttműködő vagy nekik éppen ellentmondó szakértők sem. Talán ez magyarázza, hogy meglepetten néztünk egymásra a pártok első tanácskozásain: hiszen mind ugyanazt indítványoztuk, valamennyien hasonlókat akartunk.

Ennél is nagyobb nehézség volt azonban, hogy a szakértők is, de maguk a pedagógusok is sokkal gyakorlottabbak voltak a tagadásban, mint az állításban. Éveken át mondtuk, soroltuk és indokokkal támasztottuk alá, hogy miért nem lehet igazán jól megvalósítani egy oktatási reformot, egy iskolai kísérletet, egy irányítási átalakítást, egy piacosító gondolatot. Így aztán a váratlanul jött szabadság órájában hirtelenében az sem jutott eszünkbe, hogy mit is akarnánk, hogyan is javasolnánk.

És jöttek a tízszer, ha nem százszor végiggondolt és már sokszor el is vetett, túl is haladott gondolatok. Azok, akik a kormányzás felelősségét el merték és el is akarták vállalni, lényegében nem tudtak mást, mint amit a szakértők néhány évvel korábban azért vetettek el, mert megvalósíthatatlannak látszott: strukturális reformot, tantervi átalakításokat, az irányítás megváltoztatását, új oktatási törvénykezést. Így indulunk hát neki a szabadság első napjainak: eszmékkal és törekvésekkel, amelyeket még az innenső partról, az elmúlt évtizedből hoztunk magunkkal.

A világ közben megváltozott körülöttünk: új nemzetközi kapcsolatok alakultak ki, miközben a korábbiak viharos gyorsasággal elértéktelenedtek; új érdekképviselések jelentek meg, miközben a régiakkal már nem volt érdemes vitázni; váratlan politikai és gazdasági problémákba ütköztünk (nemzetiségek határainkon innen és túl, háború, menekültek, gazdasági összeomlás), amelyekre nem volt kidolgozott válaszuk. Most kezdődik csak igazán az, amit oktatásügyi átalakításnak nevezhetünk.

Nem korai-e tehát négy év után egyfajta mérleget vonni? Nem igazságtalan-e azokkal szemben, akiket lényegében szakértői tanácsok nélkül hagyunk (mivel hogy magunk voltunk a legtanácstalanabbak)? Nem utólagos bölcselkedés-e, ha

† E tanulmány *A közoktatás fejlesztésének tudományos megalapozása* c. tárcaszintű kutatási program keretében készült zárótanulmány rövidített változata.

valamiről most már világosan kideríthető, hogy sikertelen próbálkozás, elnagyolt kezdeményezés, átgondolatlan intézkedés volt?

Mégsem mehetünk el szó nélkül az elmúlt négy esztendő mellett; nemcsak a politikus tartozik magának egyfajta értékeléssel, de a szakember, a tanár, az oktató is. És hogy ne légből kapott véleményeket formáljunk, igyekszünk nemzetközi trendekhez hasonlítani az eddig megtett utat. Ez az alábbi tanulmány célja, egyben magyarázata (ha tetszik, egyúttal mentsége) is.

A globalizáció okai

Globalizálódáson azt értjük, hogy az egyes országok oktatásügyei – mind rendszereiket, mind pedig a tanítási-tanulási (nevelési, képzési) tevékenységüket tekintve – világszerte fokozatosan egyre hasonlóbbá válnak egymáshoz. Ebből a tendenciából *John Meyer (1980)* azt a következtetést vonja le, hogy a különböző államok oktatási rendszerei éppúgy közelednek egymáshoz, mint ahogy termelési rendszereik vagy politikai rendszereik is *globalizálódnak*.

Az oktatásügyi globalizáció jelenségét azonban nemcsak Meyer és munkacsoportja írta le (*Meyer & Hannah 1979*). *John Craig* mintegy száz évre visszamenő regionális adatokat gyűjtött össze arról, hogy Európában milyen hasonlóságokat mutatott az elemi fokú oktatás bevezető (ún. stagnáló) szakasza. *Margaret Archer (1972, 1982)* imponáló esettanulmányokat tett közzé arról, hogyan indult – lényegében századunk hatvanas éveiben – a felsőoktatás expanziója. A oktatásügy expanziós jelenségeit hazai viszonylatban részletesen először *Nagy József (1970)* adatolta. *Timár János és Kovács János (1967, 1971)* nemzetközi minták alapján azt feltételezte, hogy az expanzió masszívan folytatódni fog. Az expanzió magyarországi területi jelenségeit *Forray R. Katalin* és a szerző munkacsoportja mutatta be először (*Kozma 1987; Forray & Kozma 1992.*)

Meyer (1992) ezeket az individuális adatokat kapcsolta össze, amikor azt feltételezte, hogy az expanzió éppen a globalizálódás egyik összetevője. Az expanzió – sőt, az oktatásügyi “javak” egyfajta túlfogyasztása – fokozatosan valamennyi társadalom jellemző magatartásává válik, és a mindenkori kormányzati politikát arra nyomja, hogy egyre hosszabb időszakra terjessze ki az iskolázást, az oktatásügyi ellátást.

Mi az oka ennek a jelenségnek? Meyer és munkacsoportja elsősorban az alfabetizációra mutat rá. Az 1960-as évek nagy nemzetközi akciói, amelyekkel az írás-olvasást az egész fejlődő világban igyekeztek elterjeszteni, végül is azzal az eredménnyel jártak, hogy a tradicionális kultúrákat – akár írásbeliek voltak, akár nem – fölszámolta, illetve átalakította alfabetizált kultúrákká. A nemzetközi beavatkozásokkal támogatott, lényegében európai mintájú elemi iskolázás pedig fölkelte az igényt az egyre több és magasabb fokú iskolázás iránt.

Meyer és munkacsoportja kevesebbet emlegeti a legfontosabb globalizációs tényezőt, a szakképzést. A rohamos technológiai egységesülés, a tőke és a termelési technika folyamatos kihelyeződése a fejlődő világba nemcsak elemi képzettséget és írni-

olvasni tudást igényel, hanem igen hasonló munkakultúrát alakít ki. Valószínűleg ez még nagyobb hajtóereje az oktatás globalizálódásának, mint az elemi oktatás egységesülése, és a nemzetközivé váló alfabetizációs igény.

Egyfelől a technikai fejlődéssel összefüggésben, másfelől a világgazdaság rendszerének kibontakozása miatt az emberi munkaerő forrásai radikálisan átalakultak. A kevesebb élők munkát és több tudást igénylő technológiaváltás új feladatokat ró az oktatásra is. Az ifjúsági munkanélküliség újabb megjelenésével és általánossá válásával pedig az oktatás világszerte kiterjeszkedik. A gyerekek iskolába, nem pedig munkába járnak. Ez a globalizálódás ugyancsak fontos tényezője.

Bár a nemzetközi politikai életben kétségbe vonható, az oktatásügyi szakértők számára nem vitás az oktatásügy tömegessé válása, demokratizálódása. Ebből következik, hogy olyan új társadalmi csoportok jelennek meg a közoktatásban, akiknek nincs vagy csak minimális a családi előképzettségük. E kisebbségi csoportok közül leginkább a lányok emancipálódása látványos. A globalizálódás egyik jellemvonása, hogy világszerte fokozatosan megszűnik az iskolai szegregáció (vagy annak a durva fajtái), és a lányok – az etnikai, vallási és politikai-kulturális kisebbségekkel együtt – bevonulnak a közoktatásba.

A globalizáció modelljei

Az oktatás globalizálódása különféle utakon, vagyis gazdaságilag, társadalmilag meghatározott, illetve történetileg kialakult oktatási rendszerek keretei között mehet végbe. (Kozma 1992)

Globalizálódás az európai modellben. Az európai modell helyett gyakran szokás centralizált oktatási rendszerről beszélni, porosz iskolát, francia tanügyet, skandináv reformot emlegetni. Kevesek számára világos ugyanis, hogy ezek valamennyien a napóleoni iskolareformra vezethetők vissza. Akár mint annak leszármazottai (pl. a svéd, norvég, dán, olasz vagy spanyol oktatási rendszer), akár mint annak reakciói (mint a német államokban és a kelet-európai monarchiákban történt). Úgy tűnik tehát, hogy a napóleoni iskolareform csaknem két évszázadra meghatározta a kontinens oktatáspolitikáját. Valójában azonban megmaradtak a napóleoni idők előtti oktatási rendszerek ott, ahová Napóleon és reformjai nem értek el. A holland vagy az angol oktatási rendszer, amelyre gyakran hivatkozunk mint korszerűbb modellre, valójában egy Napóleon előtti állapotot, illetve egy attól eltérő fejlődési utat tükröz.

Az európai mintájú oktatási rendszerek főszereplője az állam, legfontosabb színtere pedig az állami középiskola. Az állami középiskola nevelte az állam támaszait, a bürokrátákat, akik – megfordítva – kialakították és megerősítették az egységes (nemzeti) államokat a 19. század folyamán. A francia liceum, a német gimnázium fokozatosan az egész oktatási rendszer vezető iskolatípusává alakult. Az érettségi (matura, baccalaureatus) vált minden olyan társadalmi réteg törekvésévé, amely hasonlatossá kívánt válni a köztisztviselőhöz, így akarván elfoglalni helyét egy európai társadalom hatalmi struktúrájában (vö. Feleky 1993).

Az állami középiskola történetileg az egyetemi előkészítő intézményekből fejlődött ki. Ezért az európai egyetemek sajátos viszonyban állanak e középiskolákkal. A középiskolák az egyetem utánpótlásának a legfontosabb forrásai: innen kerülnek ki a hallgatók is, de az egyetem jövődjé tanárai is. Az európai mintájú egyetemek rendszerint szelektívek és elzárkózók; a nem egyetemi felsőfokú képzés rajtuk kívül és tőlük függetlenül alakult ki. A 19–20. században általánossá váló közoktatás természetesen mindenütt módosította az eredeti modellt. Először csak a történelmi liceumok (gimnáziumok) alsó évfolyamait minősítették általánossá, s esetleg tették a népoktatás részévé; később magát az egész intézményt. Vannak országok (pl. Franciaország, Spanyolország, Olaszország), ahol a hagyományos középiskolák mintájára szerveződtek a szakképzés intézményei. Másutt (főként a skandináv országokban) ezt a hagyományos intézménytípust egyúttal szakképző iskolává is tették.

Az európai típusú oktatáspolitikát centralizált és szelektív. Az állam követelményeket támaszt az oktatással szemben. A központi tanterveket központilag írt vagy kezdeményezett tankönyvek fordítják át tananyagká, és központilag többé-kevésbé hasonló módon képzett tanárok tanítják.

Európában az állam volt és máig maradt az oktatás fő finanszírozója. A magániskolák és felekezeti intézmények is állami támogatásban részesülnek; cserébe alá kell vessék magukat az állami ellenőrzésnek. Ezen az utóbbi évek költségvetési krízisei sem változtattak lényegesen. Ez az az oktatáspolitikai ugyanis, amely könnyen egy jóléti állam juttatásainak részévé tehető. A hatvanas és hetvenes évek munkáspárti kormányai lényegében ugyanúgy állami oktatáspolitikát folytattak, mint a hetvenes és a nyolcvanas évek kereszténydemokrata (konzervatív) kormányai. A vállalkozás és a tömeges privatizálás ismeretlen volt és maradt az európai oktatási rendszerekben. Még az iskolai rendszerű szakképző intézményeket sem vállalkozási motívumok hajtják, hanem jobbra nemzeti, nemzetgazdasági célkitűzések.

Globalizálódás az amerikai modellben. Ezzel szemben az amerikai típusú oktatási rendszerek meghatározó intézménye a népiskola. Az idők során persze a tanulmányi idő itt is meghosszabbodott. Az Egyesült Államok számos tagállamában századunk negyvenes-ötvenes éve óta a tankötelezettség tizennyolc éves korig tart.

Az iskolák (hacsak nem magániskolák) főként helyi tantervekkel működnek, és csaknem kizárólag a helyi erők ellenőrzése alatt állanak. Az amerikai oktatáspolitikai főszereplői az adófizető polgárok, színtere pedig a helyi (városi, megyei) iskolaszék.

A képzés, ami Európában a középiskolákban folyik, Amerikában lényegében az egyetemeken történik (college). Az egyetemek maguk is rendszerint az ilyen college-okból nőttek ki az elmúlt százötven év folyamán. Tipikus "kolostori iskolák" abban az értelemben, hogy a városokon, az ipari és kereskedelmi nyüzsgésen kívül telepedtek le. Egyben olyan "gyűjteményes intézmények", amelyek a föllelhető valamennyi kutatási és kulturális aktivitást magukhoz vonzzák és magukba olvasztják.

A gyerekek iskolaváltását, amire gyakran kerül sor, standardizált vizsgák teszik lehetővé. E vizsgák révén egyúttal az iskolák munkája is kontrollálható. Az iskolákkal szembeni követelményeket nem a csekély számú és relatíve gyöngye bürokrácia

szabja meg (állami szinten – még kevésbé szövetségi szinten), hanem a laikus társadalom, a helyi erőviszonyok. Ennek megfelelően az iskolákkal szemben támasztott követelmények túlnyomó része nem szakmai, hanem társadalmi-politikai jellegű. Az iskolának segítenie kell a lemaradók fölzárkózását, a kisebbségek integrálódását – szóval a nagy amerikai álom megvalósulását (vagy ami belőle mára megmaradt).

A tesztelés és a tesztszolgálatok az amerikai típusú oktatáspolitikában nem a bürokratikus állami irányítás fegyvertárába tartoznak, hanem az alkalmazó hatóságok, illetve a közönség fegyvertárába.

A hatóságok, éppen mert közszolgálatuk fejletlen, nem adminisztratív, hanem financiálisan szólnak bele az oktatásba. Az európai államigazgatást itt a pénzügyi bürokrácia váltja föl, a köztisztviselőt a könyvelő és az adóhivatalnok. Ennek megfelelően az iskolaszékek vitáinak túlnyomó része is a finanszírozásra korlátozódik, azt firtatva, hogy a lakosság oktatási-kulturális adóinak mekkora hányada miként fordítódik az oktatásra.

A helyi törvényhozás valódi partnerei a menedzser igazgatók. Az amerikai típusú oktatáspolitikában a központi költségvetés nem garantál eleve semmit; mindent meg kell indokolni. Mégpedig olyan érvekkel, amelyeket a költségvetési viták résztvevői, akik saját adóik elköltésén örködnék, könnyen és gyorsan föl tudnak fogni. S minthogy itt rendszeresen változó laikus testületek előtt kell megvédeni az iskola költségvetését, érthetően olyan fogalmakat kell bevetni az alkudozásokba, amelyek minden laikus számára könnyen és gyorsan érthetőek.

A pedagógusbér-alku a viták legfontosabb része, s a pedagógusnak ugyanúgy kell viselkednie, mint minden más bérmunkásnak. Így válik az elemi iskolai tanító a pedagógusbér-alkuk és bérharcok vezéralakjává az amerikai típusú oktatáspolitikában.

A globalizáció szakaszai. A globalizálódás lényegében három szakaszon megy át, amíg az oktatás kevesek iskolájából népoktatássá válik (*Trow 1974; Trow & Nybom 1991*). Ez a fejlődés az egész oktatási rendszert jellemzi (alapfok, középfok, felsőfok), és lényegesen meghatározza az oktatás és szakképzés jövőbeni illeszkedését is.

A globalizálódás előzménye: elitoktatás. A múlt század második felében, nagyjából az első világháborúig, Európa nyugati és középső régióiban gyorsuló ütemben számolódott föl az analfabétizmus. Visszaszorulásának egyik tényezője kétségtelenül az állami népoktatás kiépülése volt minden országban. A népoktatás a maga háromnegy, később négy-hat évfolyamos iskoláival ismét európai találmány volt, ami ma is rányomja a bélyegét a világ valamennyi országának népoktatására. A 19–20. század fordulója Európa északnyugati sarkától délkelet felé haladva a népoktatás fokozatosan tömegessé, majd pedig általánossá válásának időszaka volt.

A középfokú képzés ekkor még szerkezetében és irányultságában érintetlenül tükrözött egy másfajta eredetet. A benne végbemenő erőteljes szelekció természetesen magasan tartotta mind a középiskolai végbizonyítvány, mind az egyetemi végzettség társadalmi-politikai rangját és kulturális értékét.

Mi történt a többiekkel? Nagyobb részük a népoktatással be is fejezte iskolai pályafutását; a lakosság egy növekvő része azonban – főként városokban és iparvi-

dékeken – a szakképzésbe került. Ennek formája a korai tizenéves korban történő tanoncképzés volt. Ez az iparban lényegében a gyermekmunkát váltotta föl (a mezőgazdaságban egyelőre még nem). A tanoncképzés azonban nemcsak a mezőgazdaságban nem öltött iskolai formát, hanem az iparban is csak látszólagos kapcsolatai voltak az iskolai oktatással. Egyes foglalkozásokban megkövetelték az alsó középfokú végzettséget (kereskedelmi), és egyes szakmákban – századunk huszas és harmincas éveitől kezdve Magyarországon is – a polgári iskolai végzettséget (szintén alsó középfoknak számít). Ezek az intézménytípusok azonban nem illeszkedtek a középfokú oktatás rendszerébe, hanem csak kiegészítették azt – inkább fél-középfokúnak mondhatnánk őket. Ennek a látványos és törvényes jele az volt, hogy pl. az Osztrák-Magyar Monarchiában nem adtak érettségi bizonyítványt, azaz nem jogosítottak egyetemi továbbtanulásra.

Ebben a hosszú időszakban a felsőoktatás reprezentálója az egyetem. Jóllehet az egyetem történetileg nem függ össze az oktatás egyéb intézménytípusaival, amikor egy-egy országban kialakul az oktatás rendszere, akkor az egyetem képezi azt, amit ma harmadik szakasznak, illetve felsőoktatásnak nevezünk. Természetes, hogy ez a beépülés nem zökkenőmentes. Az egyetem tanárai és vezetői mindenekelőtt az autonómiájukat látják veszélyeztetve, és joggal. Ahhoz, hogy egy ország egyetemei valamiképp a közoktatás részévé váljanak, korlátozni kell az autonómiájukat, és diktálni a feltételeket. Ez óhatatlanul együtt jár az egyetemek és a kormányok (“az állam”) összeütközéseivel.

Mindennek ellenére az egyetem mint intézmény hosszú időn át őrizte és továbbhagyományozta egykori elit jellegét. Hagyományozta egyfelől a tanítást és a tanulás anyagát, amely mindenkor a tudományos képzés álcáját öltötte (akkor is, amikor már nyilvánvalóan foglalkozásra, professzióra készített föl). Hagyományozta másfelől azokat a magatartásokat, beállítódásokat és az őket tükröző szimbólumokat, amelyeket megkülönböztették az egyetem polgárait a társadalomtól. Végül, de nem utolsó sorban hagyományozta azokat az értékeket, normákat és szankciókat, amelyek egy társadalmi elitet elkülönítettek a társadalom többi csoportjától, és sajátos elit-tudatot kölcsönöztek nemcsak az egyetem polgárainak, hanem a “diplomás embernek” általában.

A globalizálódás kezdete: demokratikus oktatás. A 19–20. század fordulóján a népoktatás Európa-szerte általánossá válik. Ez a folyamat természetesen magában a középfokú oktatásban is jellegzetes változásokkal jár együtt.

Általánossá válik a középfokú oktatás alsó szakasza, a korai tizenévesek oktatása. Ez az általánossá válás három dolgot jelent. Egyrészt a követelmények szintjén fogalmazódik meg a rankötelezettség kitolódása (legalább 14, de általában 16 éves korig). Ez együtt jár a gyermekmunka törvényi tiltásával. Másrészt általánosan kiépül az alsó középfok hálózata, és fokozatosan a már kiépült népoktatás részévé válik (mint pl. a volt szovjet blokk országaiban történt 1945–47 között az általános iskolák megszervezésével). Harmadrészt pedig az alsó középfok tananyaga fokozatosan egységesül és ezzel párhuzamosan elméleti jellegűvé válik.

Mind nagyobb a lakossági igény a középfokú oktatás felső tagozatára is. Ennek megfelelően az általánossá válás folyamata folytatódik a középfok felső szakaszában is, ahol rendszerint a következő egy-két évfolyamok fokozatosan egységesülnek. E közeledés látványos eredménye a középiskolai vég bizonyítványok (bakkalaureátus, érettségi stb.) számának és arányának növekedése. Míg az előző szakaszban ez az arány mintegy 10% körül maradt egy-egy korosztályban, addig most 50% körül mozog, illetve meghaladja azt. Természetesen mindez csak úgy lehetséges, hogy a középfokú oktatás régebbi szelektivitása fokozatosan oldódik, magába olvasztva a korábbi szakképzés jelentős részét is. Főként azért, mert a középfokú oktatás iránti érdeklődés elsősorban nem a gimnáziumi (liceumi, tehát általános) képzés iránt nő meg, hanem a több célú, tehát felsőoktatásra is, de a munkába állásra is főkészítő oktatási formák iránt.

A szakképzés kitolódik a tankötelezettség utánra. A szakképzés már nem a nép-oktatás (tehát a korai tizenéves kor) problémája, hanem a középfokú oktatásé (tehát a késői tizenéves koré). A középfokú oktatás tömegessé válásának “húzó ágazata” nem a gimnázium lesz, hanem azok az intézménytípusok, amelyeket mi szakközépiskolának nevezünk. Minthogy késői tizenéves korról van szó, a szakképzésben mind fontosabb szerepet játszik a felnőttképzés. Korábban ez csupán pótló funkciót tett ki (népfőiskolák, szakérettségik, szabadegyetemek formájában). Most azonban a szakképzés válik a felnőttoktatás legfontosabb formájává. Beléphetnek a tizenhat évesek, de a korai huszonévesek is. Az átképző központok, munkaközvetítők pedig mind intenzívebben kényszerülnek foglalkozni idősebbekkel is. Kitolódik a szakképzés megkezdésének, vagy egy újabb szakma megszerzésének határa.

A felsőoktatás tömegessé válik. Ez a folyamat Európa-szerte a háborús helyreállítás befejeztével, tehát nagyjából az 1950–60-as évek fordulóján indult el. Statisztikai látványosak. A fejlett európai országokban a felsőoktatásban való részvétel aránya messze meghaladta a küszöbnek tekintett 15%-ot, és közelít a 30%-hoz; egyes országokban pedig már el is hagyta. Nem árt azonban figyelniük azokra a statisztikai összehasonlításokra, amelyeket az utóbbi időben *Ladányi Andor (1992)* tett közzé. Ezek ugyanis világosan mutatják, hogy a globális arányszámok mögött a ténylegesen diplomát szerettek aránya távolról sem mutat egyértelmű elmaradást, mondjuk, Magyarország és más közép-európai ország között.

A tömegessé váló felsőoktatást többé nem az egyetemek reprezentálják. Tekintve, hogy az egyetemek befogadóképessége nem növekedett lényegesen, az egyetemeken belül vagy az egyetemekkel párhuzamosan kellett megteremteni a tömegmértetűvé váló felsőoktatás megfelelő intézményrendszerét. Ennek különböző szervezeti megoldásai alakultak ki Európa-szerte. Az egyik megoldást az ún. közös egyetemek (főiskolák) hálózata hozta (Gesamthochschule, Polytechnics). Sok országban ezeknek a közös intézményeknek a telepítése egyfajta felsőoktatási regionalizálással kapcsolódott össze. Az 1960–70-es évek nagy állami hálózatfejlesztése főként az észak-európai országokban olyan egyetemi központok létrehozásával társult, ahol különféle diplomákat lehetett megszerezni.

A közös egyetemek és a regionális felsőoktatási központok mellett megindult bizonyos szakképző intézmények felsőfokúvá válása. Ma egyre több európai reform túzi zászlajára az egyetemek mellett a felsőfokú szakképző főiskolák hálózatának kialakítását. Ahol ezt a fejlesztési irányt választják (Európa nyugati és északi régióiban), ott az egyetemek viszonylag elkülönülten maradnak. Mellettük azonban a felsőfokú és fél-felsőfokú szakképzés egész hálózata van kialakulóban.

Az eltömegesedés a maga egészében átalakítja az egyetem hagyományos kultúráját. Mindez annak a következménye, hogy a felsőoktatás mind szélesebb köreiben olyan hallgatóság jelenik meg, amely nincs hagyományosan fölkészítve egy elit felsőoktatásra. Ehelyett a felsőoktatás kultúráját (nyelvhasználat, jegyzetelés, időbeosztás, tanulmányi választás, pályaválasztás, költségek előteremtése stb.) magában a felsőoktatási intézményben kell elsajátítania.

A globalizálódás kiteljesedése: általános képzés. Az általános (közép)iskolázás azt jelenti, hogy egy-egy korosztálynak 90–95%-a lép be a középfok felső szakaszába, és mintegy 70% végbizonyítványt szerez. Ezt a folyamatot rendszerint a 10–12 éves tankötelezettség kíséri.

Az általánossá váló középiskola pedagógiáját tekintve a mai általános iskolára emlékeztet. Inkább készségfejlesztést folytat, mint ismeretet nyújt; és inkább átfogó, semmint speciális készségeket alakítanak ki itt a fiatalokban. E pedagógiai szempontok alkalmazását egyre növekvő szociális és politikai követelmények is kísérik, mivel a középiskolába elméletileg minden fiatal belép. A középiskola hálózata, pedagógusai és épületei nagyrészt ki vannak téve azoknak a társadalmi mozgásoknak (migráció, demográfia), amelyek a lakosság térbeli átrendeződését kísérik. Ez a középiskola az alapellátás részévé vált.

A szakképzés kikerül a középfokú oktatás problémaköréből, és a felsőoktatás kérésévé válik. Ennek következtében a korábbi szakképző középiskolák fokozatosan integrálódnak az általánossá váló középiskolai rendszerbe. A szakképzés megkezdéséhez egyre több szakterületen követelmény 12 évfolyam elvégzése egy általános gimnáziumra emlékeztető intézményben; egyes szakképzések pedig már 13–14 évfolyamot követelnek meg (vagyis a felsőoktatásból is valamennyit). Ezzel együtt maga a felsőoktatás (post secondary képzés) lényegében szakképzéssé változik, és az egykori elit egyetemi jelleg egyértelműen a felsőoktatás utánra (felnőttképzés) tevődik át.

A felsőoktatás intézményrendszere hasonló változásokon megy át, mint korábban a középfokú oktatás. Az egyik változást a belépéskori szelekció eltörlése jelenti. Ez természetesen igen nagy terhet ró mind az intézményhálózatra, mind a költségvetésre, mint ahogy nagy nyomás nehezedik a munkaerő-piacra is. A másik változás a felsőoktatás kezdő szakaszának fokozatos egységesülése és általánossá válása. Egyes közoktatási rendszerekben (pl. Spanyolország) egy- vagy két éves ez az előkészítő szakasz. Másutt (pl. Németország) maga a középfokú oktatás tolódik ki. Az amerikai megoldás a leginkább közismert. Ez a felsőoktatáson belül szervezi meg a középfokú oktatás egyfajta pótlását (undergraduate képzés). A harmadik változás e közös szakasz egyre elméletibbé válása. A felsőoktatásban is megismétlődni látszik az a ten-

dencia, amelyet a középfokú oktatásban Európa-szerte jól nyomon követhetünk. Tudniillik az elméleti alapozás válik általánossá, amelyet hosszabb-rövidebb ideig tartó szakosodás követhet. Végül egy negyedik változás a pályaválasztás idejének kitolódása, illetve ezen belül az elit jellegű tudományos képzés kései megkezdése.

Globalizáció és oktatásfejlesztés

Az oktatásügy globalizálódása mind erőteljesebbé válik az európai új democráciákban is. Jelei a hazai oktatásügyben is mutatkoznak már. Ha ez a fölismerésünk helyes, akkor a fejlesztést érdemes tudatosan is a globalizáció szolgálatába állítani.

Tankötelezettség. Mind távlatilag, mind pedig rövidebb távon azok az oktatásszervezési koncepciók kívánatosak, amelyek megkönnyítik a tankötelezettség teljesítését; egyszerűvé és áttekinthetővé teszik az iskolarendszert; támogatják a felhasználókat. Szakmailag kifogásolható – mert a globalizálódás ellenében hat –, társadalmi-politikai szempontból pedig elmarasztható az olyan elgondolás, amely nehezíti a tankötelezettség teljesítését a felhasználó által szervezetileg és térben jól elérhető formában.

A választás időpontja. A nemzetközi gyakorlatban az a vélekedés alakult ki, hogy minél később következik ez a kényszerű választás, annál megalapozottabbá válhat a fiatal, illetve szüleinek döntése. Ennek megfelelően kívánatosnak látszanak az olyan oktatásszervezési koncepciók, amelyek a választás évét későre tolják ki. A fölismert trendek ellenében hatnak, ezért tehát nem kívánatosak ezzel szemben azok a koncepciók, amelyek ezt a választást korábbi életkorra irányozzák elő. Pontosabban fogalmazva kívánatos az olyan fejlesztés, amely a választás évét későbbre tolja ki a jelenleginél. Elutasítandó ugyanakkor minden olyan fejlesztés, amely ezt a választást előbbre hozná egy adott rendszerben, mint ahogy ott ténylegesen van.

Az alsó középfok befogadóképessége. Az alsó középfok befogadóképességét arányszámmal szokás jellemezni. Egy korosztályból azoknak az arányát jelenti, akik ebbe az iskolafokozatba belépnek (és/vagy bent is maradnak, vö. megtartóképesség). A felismert trendek irányába visz, ezért kívánatosabb az a rendszer, amelynek a befogadó- (és bent tartó) képessége nagyobb. Fejletlenebb, ezért nem kívánatos az olyan rendszer, ahol ez a befogadóképesség korlátozottabb, illetve csökken.

A felső középfok kibocsátóképessége. A felső középfok kibocsátóképessége ugyancsak egy arányszám. Azoknak a százalékát jelenti egy adott évfolyamból, akik sikerrel el tudják végezni az illető iskolafokozatot, megszerezve az ezt tanúsító végbizonyítványt. A nemzetközi trendek szerint az olyan rendszereket tekintik fejletteknek, amelyekben a felső középfok kibocsátó képessége nagy (vagy növekvő). Az ezzel ellentétes tendenciát általában retrográdnak ítélik. Ilyen szempontból azok a fejlesztések kívánatosak, amelyek növelik, nem pedig csökkentik a felső középfok kibocsátóképességét.

A felsőfok meritési bázisa. A felső középfok kibocsátóképessége összefügg a felsőoktatás meritési bázisával. Meritési bázison értendő egy korosztálynak az a része,

amely eredményesen pályázhat felsőoktatásban való továbbtanulásra. A merítési bázist egyfelől a formális középfokú végzettség határozza meg (a felső középfok kibocsátása), másfelől az informális végzettség (vagyis a megfelelő felkészültség a felsőfokú tanulmányokra). A globalizációs trendek szempontjából kívánatosnak látszanak azok, amelyek növelik a felsőoktatás merítési bázisát. Ezzel szemben nem kívánatosak az olyan fejlesztések, amelyek – tudva, nem tudva – ezt a merítési bázist beszűkítik.

Szakképzés és munkába állás. A szakképzés és munkába állás éve nemcsak az oktatási rendszer, hanem az ahhoz kapcsolódó szakképzési rendszer, végső soron pedig az egész munkaerő-piac szempontjából lényeges kérdés. Egy oktatási rendszernek azt a felépítését jelzi, amellyel a szakképzést és a munkába állást előkészíti. A globalizációs trendek szempontjából azok a fejlesztések mutatnak előre, amelyek megkönnyítik a szakképzést és a munkába állást. Azok a fejlesztések viszont, amelyek bonyolítják vagy megnehezítik az ilyen társadalmi beilleszkedést, nem tanácsolandók.

Post-secondary szakasz és felsőoktatás. Az 1961-es oktatási reform nálunk is megindította azt a fejlődést a középfokú oktatásban, amely egy mennyiségileg kiterjesztett felsőoktatás alapját alkothatta volna. Ez a fejlődés azonban az 1960–70-es évek fordulóján, az emlékezetes politikai visszarendeződéssel együtt megrekedt. A mennyiségi fejlesztés nagyjából ebben az időszakban ment végbe Európa más tájain. Egyrészt a középfokú oktatás részben felső fokúvá tétele útján (mint ez nálunk is történt); másrészt a hálózat dekoncentrációja révén, új egyetemi központok kialakításával (regionális egyetemek, mindenekelőtt Skandináviában); harmadrészt pedig az ún. közös főiskolák (Gesamthochschule, Polytechnics) megjelenésével. A nemzetközi trendekbe ezért nem annyira a jelenlegi felsőoktatási struktúra megszilárdítása és bővítése illik bele, mint inkább a post-secondary (középfok utáni) képzés fejlesztése (demokratizálása, tömegessé tétele, valamint kiépítése állami támogatással).

* * * *

A szovjet megszállás fél évszázada alatt Európának ez a területe fokozatosan elszigetelődött a nemzetközi trendektől, és lényegében konzervált egy állapotot, amely századunk negyvenes és ötvenes éveinek fordulóját jellemezte. A globalizálódás jelenségei megjelentek ugyan ebben a régióban is, de mintegy két-három évtizedes késéssel. Mindebből arra lehet következtetni, hogy az 1989/90-es fordulat után a globalizálódás gyorsulása fog bekövetkezni.

Ha van “magyar modell” az oktatásügy globalizációjában, akkor ez nem más, mint az európai minta továbbfejlesztése (*Kozma 1992*). Vagyis nem az államilag szervezett és központilag irányított oktatás rendszere helyett kell újat kitalálnunk. Hanem törvényhozással és önkormányzatok kontrolljával korlátoznunk a hivatali bürokráciát, amely az elmúlt negyven év során valamennyi intézményünkre, nem utolsó

sorban az oktatásügyre, rátelepedett. Az európai népek közösségébe nem az iskolák privatizálása (még kevésbé reprivatizálása) segít el bennünket, hanem pártokon és felekezeten felülemelkedő, nemzeti oktatásügy.

KOZMA TAMÁS

IRODALOM

- ARCHER, M. S. (ed) (1972) *Students, University and Society. A Comparative Sociological Review*. London, Heinemann.
- ARCHER, M. S. (ed) (1982) *The Sociology of Educational Expansion*. London-Beverly Hills, Sage. (SAGE Studies in International Sociology 27)
- FELEKY G. (1993) *A munkaszituációtól a strukturális viszonylatokig. A fehérgallérosokra vonatkozó funkció- és helymeghatározások a szociológiában*. Szeged, JATE, Szociológia Tanszék.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (1992) *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- KOVÁCS J., TIMÁR J. (1971) A munkaerő és az oktatás távlati tervezésének módszerei néhány európai szocialista országban. *Sigma*, pp. 214–31, 303–12.
- KOZMA T. (1987) *Iskola és település. Regionális oktatásügyi kutatások*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- KOZMA T. (1992) *Reformvitáink*. Bp., Educatio Kiadó. pp. 62–71.
- LADÁNYI A. (1992) *A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kutatás közben, 166)
- MEYER, J. W. & HANNAN, M. T. (eds) (1979) *National Development and the World System. Educational, Economic and Political Change, 1950–1970*. Chicago.
- MEYER, J. W. (1980) The world polity and the authority of the nation state. In: BERGENSEN, A. (ed) *Studies in the Modern World System*. New York, pp. 109–37.
- MEYER, J. W. (et als) (1992) World Expansion of Mass Education, 1870–1970. *Sociology of Education*.
- NAGY J. (1970) *Az iskolafokozatok távlati tervezése*. Bp., Tankönyvkiadó.
- SETÉNYI J. (1993) A főiskolai szektor modernizálódása. *Educatio*, No. 3. pp. 463–74.
- TIMÁR J. (1967) Oktatás-gazdaságtan. *Magyar Pedagógia*, No. 4. pp. 214–31.
- TÓT É. (1993) Képzés az iskolarendszeren kívül. *Educatio* No. 3. pp. 443–62.
- TROW, M. (1974) *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education*. Paris, OECD.
- TROW, M. A. & NYBOM, Th. (eds) (1991) *University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education*. London, King'sley. (Higher Education Policy Series 12.)



KÖZOKTATÁSI PARADIGMÁK

AZ 1990–94 KÖZÖTTI IDŐSZAK OKTATÁSÜGYÜNKBEN lezajlott változásainak, eseményeinek reális értékeléséhez ma még természetesen hiányzik a megfelelő történeti távlat. Arról azonban, hogy e történéseket megpróbáljuk megérteni, hogy ezek elsődleges feldolgozását megkezdjük, aligha mondhatunk le.

Vázlatos írásommal arra keresem a választ, melyek voltak ennek az időszaknak a nyilvánosság számára érvényes oktatáspolitikai paradigmái, vagyis, hogy melyek voltak azok a vezérlő elvek, amelyek ezekben az években az oktatáspolitikai aktorainak fellépéséhez a közbeszédben elfogadtatható megfogalmazási-érvelési-hivatkozási kereteket adták, az általuk használt nyelvezetet megszabták.

Ennek során három feltételezésből indulok ki. Az egyik az, hogy az oktatáspolitikai változások irányát egy-egy időszakban alapvetően befolyásolja, hogy van-e az adott időpontban valamifajta uralkodó eszme, paradigma, amely a politikák megfogalmazásakor az oktatásügy megváltoztatására irányuló kezdeményezések hivatkozási alapjait, a célok kijelölését orientálja, s a szereplők nyilvános mozgásterét megszabja. Ilyen paradigma egy-egy politikai mezőben természetesen egyszerre több is létezhet, s hogy ezek milyen viszonyban állnak egymással (ellentétes jellegűek-e, vagy éppen érintkezők, egymásba csúszók), az ugyancsak befolyásolja az említett mozgásteret. Nevezhetnénk ezeket a paradigmákat egyszerűen politikáknak is, mégis többet jelentenek azoknál. Olyan uralkodó eszmék ezek, amelyek, ha valóban uralkodók, tehát hatnak, akkor a közbeszéd alapját képezik, s a különféle (egymással akár homlokegyenest ellenkező) politikákat egyaránt ezek értelmezési keretén belül kényszerülnek képviselőik megfogalmazni. A kényszer itt persze nem valóságos tiltást jelent, illetve csak diktatúrákban jelenti gyakran azt, hanem azt a tényt, hogy a közszereplő a közvéleménnyel a maga álláspontját akkor tudja elfogadtatni, ha a lehető legszélesebb körben éppen elfogadott értékekre hivatkozik, ilyen fogalmakkal operál stb. A másik feltételezés, amelyből kiindulok, az az, hogy az 1990–94 közötti időszakban, legalábbis annak elején, volt ilyen, a közbeszéd kereteit megszabó uralkodó paradigma a magyar oktatáspolitikusok és szakértők körében. Harmadrészt, úgy látom, hogy ez a paradigma az 1989–90-es földindulást jóval megelőzően már az oktatáspolitikai aktorok rendelkezésére állt. A változások gyökerét tehát képletesen szólva nem a tegnapi, hanem a tegnapelőtti helyzetben kell keresnünk.

E ponton szeretnék M. *Archernek* az oktatásügyi változások értelmezésére kialakított elméletére hivatkozni. E szerint a zárt politikai rendszerű és központosított irányítású modern oktatási rendszerekben a változások az általa érzékletesen “stop-go” típusúnak nevezett módon zajlanak le.

Ez azt jelenti, hogy az oktatási rendszerben hosszabb-rövidebb ideig halmazódnak, felgyűlnek az adott működési rend kiváltotta zavarok, illetve a rendszeren kívülről a korábbtól eltérő igények és elvárások fogalmazódnak meg. Amikor ezek, akár a belső, akár a külső, vagy mindkét helyről származó nyomások egy kritikus szintet érnek el, a politikai centrum, vagy az oktatásirányítás felszabadítja a változások kapuit és az egész rendszeren végiggyűrűznek az átfogó reform hullámai. Amint ezek lecsendesednek, újból kialakul egyfajta nyugalmi állapot, egészen a következő reformszakaszig. A decentralizált rendszerekben Archer szerint a változások nem öltik általános, mindent megreszkettető reformok képét, azokban a változások mintegy folyamatosan, a rendszer különböző szintjein, egymástól függetlenül zajlanak, egy-egy probléma megoldásához nem szükséges azt a többi problémával összekapcsolni, illetve nem szükséges megoldásukhoz központi, mindenkire nézve kötelező politikai döntést hozni.

Archer elméletét több szempontból is érdemesnek látom most felidézni. Egyrészt azért, mert bár a magyar oktatási rendszer centralizáltsága századunk harmincasnegyvenes éveitől rendkívüli mértékben oldódott (ugyan kinek jutna ma eszébe, hogy a középiskolai tanárokat a miniszter nevezze ki, vagy helyezze át másik iskolába, kinek jutna ma eszébe, hogy egy-egy konkrét iskola létesítésére a parlament szavazza meg a költségeket?), közoktatásunk a legutóbbi évekig inkább a centralizált, mint a decentralizált rendszerek jellemzőit mutatta. Másrészt azért említettem ezt az elméletet, mert a 90–94-es változások befolyásolói közül sokaknak hangoztatott célja kifejezetten az volt, hogy a magyar oktatásirányítás centralizáltságán változtasson, hogy egy, az archeri elméletre hivatkozva “szervezettebbnek” tekinthető irányítási szerkezet kialakítását segítse elő.

És végül harmadszor, azért hivatkozom az archeri gondolatokra, hogy egy sajátos paradoxonra utaljak. Arra ugyanis, hogy bár a magyar közoktatásügy “rendszerátlátását” nyilvánvalóan nem az iskolákban főlhalmozódott feszültségek váltották ki, hanem a “külső nyomás”, tudniillik a pártállami szisztéma összeomlása és a demokratikus berendezkedés kialakulása (mint ahogyan ez utóbbit magát is külső változás, a szovjet rendszer széthullása tette lehetővé), az így megindulható reformfolyamatok irányai bizonyos értelemben már jó ideje kijelöltettek. Aligha van a mai változásoknak olyan fontosabb eleme, amelyről ne folytak volna a nyilvánosság előtt is viták, ne váltak volna közismertté szakértői javaslatok a nyolcvanas évek elejétől-közepétől, vagy legalább végétől. Ide sorolom az iskolarendszer szerkezetének átalakítását, egyes iskolai szolgáltatások piacszerű működtetését, az iskolaállítást állami monopóliumának megkérdőjelezését, a többszoros finanszírozást, a normatív szabályozást, a tantervi szabadságot, a szülői érdekek megnyilváníthatóságát, a szakképzésnek a piachoz való közelítését és így tovább. Hogy az ezzel kapcsolatos javaslatok pusztán a szakértői szféra “önmozgásából” keletkeztek, vagyis pusztán megfogalmazóik álláspontját fejezték-e ki, vagy mélyebb társadalmi igényeket, azt persze meglehetősen nehéz eldönteni, de abból ítélve, hogy a politikai korlátok ledőlésével a valóságos oktatáspolitikai folyamatok többnyire a korábbi reformgondolatok irányában in-

dultak meg, hajlamos vagyok arra a következtetésre jutni, hogy az utóbbi esetéről van szó.

Az is igaz persze, hogy a kilencvenes évek elején a parlamenti pártok oktatáspolitikáját nem elsősorban a politikusok, hanem sokkal inkább az előző évek ismertebb kutatói közül most pártszakértővé lett tanácsadók, illetve az e kutatók munkáiból tájékozódó gyakorló pedagógusok formálták.

A kiindulópont

Mindenesetre tény, hogy a nyolcvanas évek második felétől a hazai oktatáspolitikusok és a szakértők jelentős része a társadalmi-gazdasági válság mélyülése hatására – mint ez más ágazatokban is történt – szinte folyamatosan politikai reformkonceptiók megalkotásával és közzétételével foglalkozott. Munkájuk során alakult ki az a nyelvezet, amelyet használva azután a kilencvenes évek első felében az oktatáspolitikai csatákat megvívták, és amellyel a közvélemény-formáló sajtó ezeket a csatákat a közönség számára interpretálta. És ugyancsak a nyolcvanas évek reformvitái során dolgozták ki a szakértők és politikusok azokat az oktatáspolitikai paradigmákat, vagy ha tetszik, ideológiákat, melyeket a legutóbbi néhány év politikai küzdelmei során az oktatásügyben érintett, egymással vetélkedő csoportok képviselhetek, illetve amelyekből kiindulhattak. Úgy vélem, mind napjaink oktatáspolitikáját, mind a közelmúlt oktatáspolitikai történéseit jobban megértjük, ha vetünk egy pillantást erre a nyelvezetre, ezekre az ideológiákra.

A nyolcvanas évek elejéig a magyar oktatáspolitikai közgondolkodás a hagyományos közép-európai paradigma köré szerveződött. Ennek ideálképe a felvilágosult központból szervezett és közvetlenül irányított oktatási rendszer, amelyben az iskolák feladata az állampolgárok számára központilag meghatározott tudás- és ismeretanyag biztosítása, egyben a központilag előírt ideológia és erkölcs terjesztése. E gondolatrendszer részletesebb bemutatására aligha van szükség, ezt mindannyian közelről ismerjük.

A hetvenes évek elejétől az oktatáspolitikai viták elsősorban a társadalmi származás és az oktatásban elért sikerek összefüggéseiről, az oktatásnak a társadalmi mobilitásban betöltött szerepéről folytak, a hátrányos helyzet fogalmáról, a fizikai dolgozók gyermekei majd pedig a hátrányos helyzetűek felzárkóztatásának lehetőségeiről, az iskola feladatairól az esélyegyenlőség megteremtésében. Később – az 1968-ban megindult és 1972–73-ban visszafogott gazdasági reformok 1978 utáni újabb hullámával összefüggésben – az oktatás és a gazdaság kapcsolatáról, a munkaerő-tervezés lehetőségeiről, a szakképzési rendszer átalakíthatóságáról: a szakmunkásképzés teljes értékű iskoláztatássá alakíthatóságáról. Ezek a viták nem léptek ki az adott paradigma kereteiből, eredményük általában egy központilag hozandó intézkedésre, vagy egy érvényesítendő politikára vonatkozó javaslat kidolgozása volt. A nyolcvanas évek első harmada után azonban az oktatáspolitikai vitákba újat hozók kulcszavai egészen más témák egészen más módon való megközelítését jelentették.

1984–89. Cél: az önigazgató pedagógustársadalom

Ezt az időszakot leginkább a tanügyi rendszerváltást megelőző reformkorszak “klasszikus” szakaszának nevezhetnénk. Ekkor a szakirodalomban megjelenő új kulcsszavak a decentralizálás, a pedagógiai innováció, az iskolarendszer sokszínűsége, az önálló kezdeményezés és a szakmai autonómia voltak – és M. Archer fentebb említett elméletének leíró kategóriái. Archer könyve Angliában 1978-ban jelent meg, s elmélete a hazai szakmai körökben már a nyolcvanas évek elején közismertté vált, a pedagógusképzésben és a továbbképzéseken központi témává lett. A belőle levonható egyértelműen politikai következtetés – hogy ugyanis a magyar oktatásügy egyik kulcsproblémája annak átpolitizáltsága és centralizáltsága – éppolyan gyorsan vált előbb kimondhatóvá, majd népszerűvé, mint az a gondolat, hogy a rendszer megújításának egyetlen szerves, tehát célszerű lehetősége a helyi szintű pedagógiai innovációk (ez a kifejezés is ekkor jelent meg) előtti gátak lebontása. „Központi reformok helyett a pedagógusok innovációs potenciáljának felszabadítása!” – lett igen hamar a jelszó. Az alakuló reformkoncepciók a követendő mintát kimondva, vagy kimondatlanul a decentralizált angolszász rendszerekről vették, s azok elemeit egyre inkább megismertették a szakmai közvéleménnyel. Ekkor lett ismertté az input- és outputorientált irányítási rendszerek fogalma illetve megkülönböztetése, a tananyag-szabályozásban a tantervi, illetve a vizsgarendszerrel való kontroll ellentétpárja, és vált fokozatosan elfogadottá az oktatáspolitikai problémáknak nem szociológiai (mint az előző korszakban), hanem angolszász politológiai kategóriákkal történő megfogalmazása (oktatáspolitikai aréna, külső és belső érdekcsoportok, oktatáspolitikai koalíció, nyomásgyakorlás stb.).

Az ezekből az elemekből táplálkozó, fokozatosan formálódó koncepció szerencsés módon találkozott össze az akkortájt (a távolból nézve) még sokak számára vonzónak tűnő jugoszláv önigazgatási modellről alkotott képpel. Ez utóbbi a társadalmat önigazgató termelési egységek szabad társulásaira kívánta fölépíteni, ami nyilvánvalóan ezeknek az egységeknek a pártirányítás alóli mentességét ígerte és egyfajta közvetlen demokrácia lehetőségét. A valóság a “létező Jugoszláviában” persze más volt, de ezt akkoriban – úgy látszik – egyrészt kevesen tudták, másrészt az elmélet egyes elemei a jövőre vonatkozó ígéretként önmagukban vonzó célként jelenhettek meg, legalábbis az akkori magyar pártállami rendszer elveinél vonzóbbként.

Az 1985. évi oktatási törvényt már egy olyan reformcsoport készítette elő és fogadtatta el, amely elutasította a központilag bevezetendő reformokat és e helyett céljaként az iskolák szakmai autonómiájára épülő decentralizált rendszer megvalósítását jelölte meg, vagyis az iskolák és a pedagógusok felszabadítását kimondva a tanácsai szakigazgatás, kimondatlanul, de mindenki számára érthetően pedig a párt irányítása alól. E cél elérését szolgálta a törvény több paragrafusával, majd az 1985–88-as időszakban az ágazati minisztériumban hatalomra került csoport által rendeltileg előírt számos szabályozás: a megyei és helyi tanácsok jogosítványainak megnyirbálása, a szakfelügyeletnek, mint igazgatási kontrollnak felszámolása és helyére

a szaktanácsadás állítása, a központi tanterv “diktatúrájának” oldása éppúgy, mint a pedagógusok innovációs lehetőségeinek növeléséért tett lépések, a kísérletek helyi indítására való jog bevezetése, vagy annak kivívása, hogy a tantestületeknek az iskolagazgatók kinevezésekor vétőjoguk legyen.

A felülről jött reformok elutasítását hirdető, ámde ekkoriban csakis felülről vezethetett reformot kezdetben a pedagógusok nagy része értetlenül, sőt elutasítóan fogadta (nem véletlen, hogy egy kollégám erről akkoriban írott tanulmányának a sokatmondó *Utastás önállóságra* címet adta), magából a reformellenes reformból nem is sok valósulhatott meg. Néhány év alatt azonban a koncepció politikai elemei közismertté és szakmai alapjai közelfogadottá is váltak. Így a nyolcvanas évek végi általános politikai válság idejére az oktatásügy megújításáról gondolkodók számára közhellyé kezdett válni a decentralizált, vizsgarendszerrel és nem tantervvel szabályozó, a külső előírások és elvárások helyett a szféra saját, öntörvényű logikáját érvényesítő, szakmailag önálló és nagy mozgásszabadsággal rendelkező, közvetlen külső kontrolltól lényegében ment, a programokat és tankönyveket maga előállító, vagy azok közül szabadon választó, önigazgató egységekből fölépülő sokszínű iskolarendszer célkitűzése.

Az 1980-as évek végén az oktatással foglalkozó publicisták és az akkori MSZMP-vel szemben ellenzékiként megalakult pártok oktatási szakértői és újdonsült politikusai szinte kivétel nélkül e paradigmát ismerték meg, mint az ellenzék lehetséges legjobb koncepcióját, és az ebből felépített rendszerideológia nyelvét beszélték. Ebből adódott, hogy a későbbi parlamenti koalíció, illetve ellenzék pártjainak választási programjai oktatáspolitikai célkitűzéseik tekintetében – legalább a felületen – olyannyira hasonlítottak egymásra.

A reformparadigma politikai vonatkozásait legvilágosabban az 1984–88 közötti időszak oktatási miniszterhelyettesének akkori beszédei tükrözik; a szakmai elemeket pedig az *Oktatáskutató Intézetnek* 1989-ben a sokatmondó *Csak reformot ne...* címmel közzétett (íme az újabb paradoxon!), részletes reformkonceptiót bemutató kötete foglalja össze. De ennek a – már a többpártrendszerű demokrácia és a piacgazdaság feltételeivel számoló – könyvnek az említése átvezet bennünket egy másik korszakba, egy másik paradigma értelmezéséhez.

1990–91. Cél: a piacosítás?

A nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján a magyar társadalomtudományi értelmiséget és politikusgárdát is elérte a Nyugaton már korábban is elterjedt és néhány évvel azelőtt szinte egyeduralomra jutott neoliberális-neokonzervatív eszmerendszer. Az Amerikában *reaganizmusként*, Angliában *thatcherizmusként*, Ausztráliában *fraserizmusként* uralomra jutott új gazdaság- és társadalompolitikai koncepció – és annak társadalomtudományi, vagy esetünkben oktatáspolitikai vonatkozásai – hazánkban akkor váltak időszerűvé és saját problémáinkra értelmezhetővé, amikor a gazdaság piaci pályára állítása realitássá válhatott: a rendszerváltással egyidőben.

Ami magát a neoliberalizmus piacközpontú gondolatrendszerét illeti, ez aligha szorul bővebb bemutatásra. Legfeljebb annyit jegyzek meg róla, hogy miközben a gazdaság piaci elvek szerinti működése a nyugati gondolkodás számára már hosszabb ideje többé-kevésbé természetes, a közszolgáltatások (vagyis az éppen nem piaci elv szerint szervezett szolgáltatások) piacosításának szorgalmazása csak a hetvenes évektől kezdett mind népszerűbbé válni előbb az angolszász, majd általában a nyugati politikai-politológiai irodalomban, illetve természetesen magában a politikában. Az elemzések szerint a hetvenes évek eleji nemzetközi olajválságot követően, a fejlett Nyugatot ért gazdasági megrázkódtatás következményeként került uralkodó helyzetbe Angliában és az USA-ban. Ez az új politika és az ideológiai-tudományos mezőben hozzá kapcsolódó elméletgyártás a nyugati társadalomfejlődés hosszabb, a második világháború óta tartó szakaszát, az úgynevezett jóléti állam fejlesztésének szakaszát zárta le. Azt az időszakot, amelyet – a témánk szempontjából fontos tekintetben – egyrészt a fokozódó állami gazdasági beavatkozás, másrészt, ami fontosabb, a “gondoskodó állam” felelősségének kiterjesztése, a fontosabb szolgáltatások ingyenes és tömeges közszolgáltatássá tétele, a szolgáltatásokból a piaci elveknek az állampolgári esélyegyenlőség növelése érdekében történt fokozatos kiszorítása jellemezett, és persze mindezeket megvalósítandó a közszolgáltatásokra költött összegek gyors növekedése.

E korszak lezárulta nyilvánvalóan összefüggésben volt a legfejlettebb országok gazdasági növekedésének lelassulásával és azzal, hogy ennek következtében ezekben az országokban a jóléti költségvetést elkerülhetetlenül csökkenteni, a közkiadások fejlesztését radikálisan visszafogni kellett. A “gondoskodó állam” elvét akarva-nem akarva föl kellett adni, így sokak szerint a neoliberális ideológia nem is más, mint a “decline”, a hanyatlás, a költségvetési megszorítások eladható csomagolásba bújtatása, megideologizálása. Az ingyenesség előnyeinek hangoztatása helyére az ingyenség “elértéktelenítő”, demoralizáló hatásainak hangsúlyozása került, az igazságosság mint cél helyére a hatékonyság, az esélyegyenlőség szorgalmazása helyére pedig a szabad verseny előnyeinek hangoztatása. Az állam kötelességeire való figyelmeztetést az etatizmus káros következményeinek elemzése váltotta föl, a közösségi, társadalmi érdekek helyett mára az egyéni szabadságjogokra, az egyéni érdekekre hivatkozás vált uralkodóvá szerte a fejlett világban a közszolgáltatásokról való nyilvános gondolkodásban is.

Mindez alól az oktatásügy sem vonhatta ki magát. Nyugat-szerte előtérbe került a törekvés, hogy az állami ingyenes tanügyi szolgáltatások körét szűkítsék, az e szolgáltatásokat biztosító beruházásokat visszafogják, a költségeket áthárítsák a szolgáltatások igénybevevőire. A nyolcvanas évek végére a legtöbb országban ennek megfelelően változott a fejlesztéspolitika, az irányítási koncepció. A magánszféra támogatásokkal, adókedvezményekkel, jogi szabályozással való ösztönzése mellett világszerte fokozódott az oktatáspolitikusok törekvése a piaci működés “szimulálásának” fejlesztésére is, vagyis olyan megoldások kialakítására, amelyek a közösségi oktatás szférájában mintegy utánozzák a piac működését, és a nem piaci közeg szereplőit is piaci magatartásra próbálják készíteni. Egyre inkább terjednek a költség-ha-

szon elemzések, az iskolák és a pedagógusok munkájának korábbi bürokratikus értékelését felváltja az intézmények “versenyhelyzetbe hozása”. Talán nincs is fejlett ország, ahol ne tettek volna még javaslatot a szülőknek a versenyt elősegítő teljesen szabad iskolaválasztására, vagy a legismertebb “piacszimulációs” eljárás, a voucher-rendszer bevezetésére. (A *voucher* magyarul utalványt jelent. Az erre vonatkozó javaslatok szerint az iskolákat arra kell ösztönözni, hogy ne hasonlítsanak kívánjanak egymásra, hanem különbözni, keressék meg a saját “vevőkörüket”. A szülők az államtól másra fel nem használható, az iskoláztatás költségeit fedező utalványt kapnának, amelyet az általuk választott iskolában válthatnának be, így az oktatás tartalmi irányításából az állam és a helyi közigazgatás szerepe is kiküszöbölhető lenne.)

Nem tartozik írásom tárgyához és ezért nem is térek ki a közszolgáltatások privatizálására irányuló politika sikereinek vagy kudarcainak elemzésére, a fentiekkel is csupán arra kívántam utalni, hogy a nyolcvanas évek végi, kilencvenes évek eleji magyar társadalmi-gazdasági helyzet (a piacgazdasághoz visszatérés és ugyanakkor egy súlyos gazdasági válságból való kilábalás kényszere, a költségcsökkentés elkerülhetetlensége) mintegy eleve predesztinálta a közszolgáltatásokkal foglalkozó politikusainkat és a szakértőket a neoliberális oktatáspolitikai paradigma eszméinek befogadására. Ezek az eszmék gyorsan és széleskörűen elterjedtek körökben, mint ahogyan a sajtóban és a közvélemény egy részében is. Az új kulcsszavak: az iskolák versenyhelyzetbe hozása, a fogyasztókat szolgáló tanügyi piac, az állami felelősségvállaláson túli szolgáltatások megfizettetése, vállalkozó iskola és pedagógus, tandíj, a magán-szféra támogatása, új költségviselők bevonása az oktatás finanszírozásába.

Ahogyan a nyolcvanas évek elején az angolszász decentralizált rendszerek elemeinek átvételére vonatkozó koncepció szinte természetes módon kapcsolódott össze az önigazgató intézmények koncepciójával, úgy a nyolcvanas évek legvégén az iskolák szakmai önállóságának gondolata mintegy észrevétlenül nőtt át a közoktatás piacosító, vagy legalább piaci elemeket alkalmazó átszervezésének gondolatába. Az előbbi nyelvezete és legfontosabb koncepcionális elemei erre kiválóan alkalmasak voltak. A központi tantervek és felügyelet nélkül, továbbá bármifajta utasítások nélkül, pusztán egy külső vizsgarendszernek való megfelelni akarással működő iskola elvileg lényegében minden változtatás nélkül alkalmas arra, hogy piaci szereplőként működjön. Szinte csak a fenntartására, finanszírozására vonatkozó állami garanciát kell megszüntetni – ami a szakmai autonómia elvrendszerének még egyik alapkövetelménye – és helyébe egy másik elvet állítani. Azt, hogy a piacon helyét megálló intézmény, amely sok tanulót vonz, ennek arányában fejlődhessen, a keveseket vonzó, elnéptelenedő iskola pedig a fejkvóta-rendszer alkalmazásával juthasson csődbe, szűnjön meg.

A két koncepció közelebbről vizsgálva persze a finanszírozás elvein túl is sok mindenben különbözik. (A pedagógus az egyikben alkotó értelmiségi, akit csak szakmájának szabályai kötnek, a másikban vállalkozó, aki a piacon éppen jelentkező bármely igényt kiszolgál. Az egyikben ha nem is állami, de szakmai szervezetek által megvalósított kontrollra szükség van, míg a másikban a felügyelet, kontroll bármely

formáját a fogyasztók piaci értékítélete helyettesíti és így tovább.) De az állam, a bürokrácia szerepe mindenesetre mindkettőben a minimálisra redukálendő.

Választási programok

Az imént már említést tettem a *Csak reformot ne...* c. kötetben kifejtett koncepcióról, amely az első nagyobb lélegzetű kísérletet volt a két paradigma összeházasítására, még a szakmai autonómia elvrendszerének túlsúlyával. Arról is szóltam, hogy az 1990-es választásokra készült oktatási programjukban az akkori jelentősebb, az MSZMP-vel szemben fellépett pártok megítélésem szerint mindannyian lényegében az iskolai autonómia koncepciójának – az e kötetben is alkalmazott – nyelvében fogalmazták meg a maguk céljait, amelyek ezért bizonyos értelemben – a felületen – nagyon hasonlatosak voltak. Most azonban szeretném ezt a gondolatot továbbvinni és arra is rámutatni, hogy miben tértek el egymástól. Legkidolgozottabb álláspontja az akkor mérvadó két nagy pártnak, az MDF-nek és az SZDSZ-nek volt, ezért ezek programjaira érdemes kitérnünk. A programokból hely hiányában mindössze egyetlen kérdést, az iskolaszervezet alakítását emelem ki, az ezzel kapcsolatos koncepciók alakulása ugyanis kiválóan alkalmas a formálódó paradigmák változásainak bemutatására.

Az SZDSZ programja a szakmai autonómia paradigmájára épített és annak közvélemény által már ismert értékeit hangsúlyozta, annak nyelvezetét használta, de azt ekkor, az 1990. év tavaszán már erősen átszótták a neoliberais, egyértelműen piacelvű célkitűzések, még a voucher-javaslat is megjelenik benne. Az MDF oktatáspolitikai programja viszont, amely szintén a szakmai autonómia paradigmájának nyelvében szólt, azt a nálunk hagyományos – a fentiekben néhány mondatban említett – paradigmát is felelevenítette, amelyet a centralizált irányítást elutasítók a nyolcvanas években már mint elavultat, felszámolandót bíráltak. Az ugyanazon a nyelven megfogalmazott koncepciók ekkor kanyarodtak el egymástól: az SZDSZ a szakmai autonómia uralkodó gondolatrendszerét a piacelvűséggel, az MDF viszont az általam hagyományos közép-európainak nevezett, de akár francia-német típusúnak is nevezhető paradigmával házasította össze. Így, míg az SZDSZ programja a szabályozás sürgősen kialakítandó új elemeként a vizsgarendszert jelölte meg, az iskola-rendszer struktúrájáról szólva pedig csak azt hangsúlyozta, hogy annak korábbi merevségeit oldani kell és annak “sokszínűnek” kell lennie, az iskolahasználók igényei szerint kell alakulnia, addig az MDF a vizsgarendszer életre hívása mellett az ugyancsak “sokszínű”-nek igényelt iskola-rendszer szerkezetének központi irányítású átalakítását is célul tűzte ki, kialakítandó új iskolatípusokat jelölt meg. Ezzel megkezdődött a korábban, a nyolcvanas években egyeduralkodónak tűnt oktatáspolitikai paradigma felbomlása.

A különbségek megértéséhez fontos tudni, hogy ebben az időszakban javában folytak a viták az általános iskola, illetve a nyolcosztályos gimnázium előnyeiről és hátrányairól, hiszen a demokratikus választások előtti utolsó “pártállami” oktatási miniszter már meghirdette a négy elemi követő nyolcosztályos gimnáziumokhoz,

s ezzel gyakorlatilag a háború előtti szelektív iskolaszervezethez való visszatérést. Az 1989–90-es tanévben pedig két iskolában meg is indult a “kísérleti nyolcosztályos gimnáziumi képzés”.

Az MDF számára, mint a hatalomra kerülése után kidolgozott kormányprogram oktatási fejezete is mutatja, az elsődleges iskolaválasztásnak, szelekciós határpontnak korábbra hozása vonzó célnak tűnt; az SZDSZ viszont azért tehetette meg, hogy programjában egyáltalán nem foglalkozott e kérdéssel, mert szakértőinek körében ekkor az az álláspont volt túlsúlyban, hogy nem országos, hanem helyi szinten, a szakmailag önálló intézmény és az oktatási szolgáltatás fogyasztóinak “alkufolyamataiban” kell eldőlnie annak, hogy egy-egy iskola milyen képzést folytasson.

1991–1992. Piacosítás, vagy központi irányítás?

A következő időszakot az alcímben jelölt két paradigma küzdelmeként is leírhatjuk. Az uralomra került, MDF által dominált pártkoalíció 1990. szeptemberére elkészült kormányprogramjának oktatási fejezete ismét csak a szakmai autonómia paradigmájának nyelvén fogalmazódott meg, de nemcsak összeházasítani akarta azt a “hagyományos”, vagy német típusú paradigmával, hanem egyes fontos elemeiben látványosan visszakanyarodott ahhoz. Így az elemzésünkben példaként alkalmazott iskolaszervezeti kérdésben is. A kormányprogram az intézmények szakmai önállóságának és a rendszer ebből fakadó sokszínűségének hangsúlyozása mellett – mint fentebb említettem – kilátásba helyez egy átfogó strukturális reformot is, annak két lehetséges irányát jelölve meg. Az egyik irány a négyosztályos, a másik a hatosztályos alapiskolára építené a magyar iskolarendszert. A program szerkesztői egy belső, a nyilvánosság elé később sem vitt vita álláspontjait fogalmazták meg, annak jelzésével, hogy a döntés még nem született meg. De azt is megemlégtették, hogy az alternatívák nem zárják ki egymást: esetleg mindkettőt egyszerre(!), egymás mellett is megvalósíthatónak tartják. Az azonban nyilvánvaló, hogy a szelekciós korhatár korábbra hozása és egy ennek megfelelő központi szervezeti reform végrehajtása a kormánypártok számára már elhatározott tény volt ekkor.

A kormányprogram másik, témánk szempontjából fontos eleme a vizsgarendszerrel való szabályozás gondolatának ismételt – mert az MDF választási programjában is szerepelt –, de már konkrétabb megfogalmazása. Eszerint az iskolarendszer működését alapvetően ne a tantervi szabályozás fogja össze – csak kerettantervekkel számoltak –, hanem a vizsga: a tankötelezettség végén a tanulók számára külső vizsgát kell szervezni. A vizsga időpontjának ily módon történt megjelölése ugyan egyik felvázolt iskolarendszer-konceptióhoz sem illeszkedett szervesen, annál inkább beleillett a szakmai autonómia paradigmájába, amelynek elvrendszerét a kormányprogram szerkesztői, ha ellentmondásosan is, érvényesnek tekintették.

Ami az SZDSZ-t illeti, választási programjának kiadását követően egészen 1993 nyaráig nem fogalmazott meg oktatási koncepciót. Mégis ismerjük, ha a pártnak nem is, de szakértőinek 1990 végén, 1991 elején vallott álláspontját is.

A megalakult új kormány oktatási minisztere ugyanis az 1984–88-as időszak oktatási miniszterhelyettesét kérte fel tanácsadójául új oktatási törvénykoncepció kidolgozására, aki viszont munkacsoportjába döntően az SZDSZ köré csoportosult szakértőkből álló gárdát hívott meg. E munkacsoport 1991. januárjára dolgozta ki a minisztérium által közzé is tett tervezetét.

A dokumentum alapelveként jelöli meg, hogy „az oktatás egész törvényi szabályozását az intézmények szakmai önállósága elvéhez kell igazítani”, s a koncepció részletes kifejtése is a piacositás és a szakmai önállóság korábbi paradigmájának elveire épül. E két paradigma végletekig feszített elveit alkalmazza az iskolaszervezet szabályozására is, de úgy, hogy a kormányprogram strukturális elemeivel összeegyeztethetők legyenek. A példánkul választott problémakör esetében ez a következőt jelenti. Az állami szabályozásnak nem iskolatípusokat, hanem a vizsgarendszer időpontjainak megjelölésével mintegy automatikusan kialakuló képzési szinteket kell meghatározni, és az iskolák – minisztériumi jóváhagyással – szabadon választhatják meg, hogy ezekre a vizsgákra hogyan készítik fel tanulóikat. (Ezzel az iskolatípusnak, mint olyannak a fogalma feleslegessé válna.) Az államilag szervezendő vizsgákat a 12. és a 16. éves korra tervezték, s azzal, hogy nem írtak elő konkrét iskolatípusokat, nyitva hagyták a lehetőséget a kormányprogramban körvonalazódni látszó bármely iskolaszervezeti elképzelés melletti döntés előtt – ebben a “döntés előtti” helyzetben más talán nem is nagyon tehettek.

A tervezet nem tesz említést a központi tantervi szabályozás semmilyen formájáról sem, annak ellenére, hogy az országos kerettantervnek – a minisztérium egy másik munkacsoportja által kidolgozott – első változata már túljutott az első, széleskörű nyilvános megvitatásán. A tervezet készítői – ekkori sajtónyilatkozataik szerint is – nem kívántak iskolatípusokban gondolkodni, hanem csupán a munkájuk tartalmát szabadon meghatározó és magukat a “képzési piacon” a szülők számára “eladó” autonóm iskolákban. Erre, mint láttuk, két okuk is volt. Az egyik egy külső, kényszerítő körülmény: csak a 16 éves korra teendő vizsga kérdéséről volt egyértelmű hivatalos állásfoglalás, de ezen túl nem történt még meg (és azután még évekig késett) a kormányzati döntés az iskolaszervezet, az iskolatípusok reformjának konkrét irányáról. A másik ok azonban a piacosító paradigma komolyan vételéből is következett: eleve helytelennek láttak a “vállalkozó” iskolák munkájába történő bármiféle – a települési önkormányzatok részéről jövő – beavatkozást, szabályozást, hiszen azt a fogyasztók értékítéletére kívánták bízni. A minisztériumnak viszont, amelyet ekkor maguk uraltak, szabad kezet kívántak adni.

A tervezetet közzétételekor a kormányzó pártok szakértői ultraliberálisnak minősítve egyértelműen elutasították, azt a minisztérium végül is nem ismerte el sajtójának és a munkacsoportot föloszlatta. Az elutasítás nyilvánosságra hozott és a sajtóban széles körben tárgyalt okaiból nyilvánvaló, hogy a koalíciós pártok szakértőinek álláspontja ekkor már a korábbi kormányprogramhoz képest is megváltozott: a szakmai autonómia-paradigma szóképletét még alkalmazva ugyan, de az általunk hagyományosnak nevezett paradigmához való következetes visszatérést sürgették.



Ezt követően az ágazati minisztérium számos, immár a hagyományos paradigma értékeit tükröző közoktatási koncepciótervezetet tett közzé és vont vissza a piacelvű és a szakmai autonómia szempontjaira hivatkozó nyilvános kritikák hatására. Az 1991–92. években a vita a sajtóban soha nem látott méretet öltött: a különböző tervezetekkel kapcsolatos álláspontok rendre a lapok címdoldalára kerültek. A kormánypártok a jelek szerint a saját szavazóbázisukhoz tartozó pedagógusok egy részével is szembe kerültek, amikor látnivalóan fel kívánták adni az ekkorra már a pedagógustársadalom köznyelvének számító iskolai autonómiaelv alapelemeit. A minisztériumi tervezeteket nemcsak az ellenzéki szakértők, de különös hévvel támadták a pedagógus szakmai és szakszervezetek képviselői is, az autonómiaelv értékeinek elsikkasztását kérve számon a “bürokratáktól”.

1992–93. Cél: a hatalommegosztás?

Az oktatáspolitikai viták keretét 1993 nyaráig továbbra is a minisztérium által készített új meg új oktatási törvénykoncepciók nyilvános megvitatása szolgáltatta. Sőt, a vita most kibővíült, mert új szereplői jelentek meg: a már korábban is szerepelt pártszakértők, pedagógus-szakszervezetek és szakmai szervezetek mellett az iskolafenntartó települési önkormányzatok képviselői is elkezdtek saját álláspontjuk hangsúlyozását.

Ezzel azonban nem pusztán a vitázók köre tágult ki, hanem egy új elem is megjelent a diskussziókban. Az önkormányzatok ugyanis előbb közvetetten, majd egyre világosabban elutasították mind a kormányzati dominancia igényeket kifejező “hagyományos” rendszerszervező ideológiát, mind pedig a pedagógus szakszervezetek és az ellenzéki pártok, főleg az SZDSZ által képviselt iskolai öngazgatás gondolatát. Álláspontjukat látványosan támasztotta alá az Alkotmánybíróság 1991. őszi döntése. Ez ugyanis hatályon kívül helyezte azt a még a rendszerváltás előtt született jogszabályt, amelyik az önkormányzatokkal szemben vétőjogot adott a tantestületeknek intézményük igazgatójának kinevezésénél. Az iskolák feletti hatalomra vagy szemérmesebben az irányítás jogára törekvő minisztérium kontra pedagógusok eladdig kizárólagosnak föltűnő duálját most egyre inkább egy hármas szembenállás kezdte fölváltani, mert az önkormányzati érdekek nyilvánosan meghirdetve is szembe kerültek nemcsak a kormányzati túlsúly, de az iskolai autonómia koncepciójával is.

Az érdekkellentétek szimbolikus megtestesítője a minisztérium által létrehozott *Területi Oktatási Központnak* (később Regionális Oktatásügyi Központnak stb.) nevezett irányító-ellenőrző intézmények hálózata lett, amely éppen szimbolikus, önmagán túlmutató jelentősége miatt vált 1992–1993-ban a sajtóvitáknak egyértelműen központi, más rendkívül fontos kérdéseket (amilyen pl. az iskolaszervezet, vagy az ifjúsági munkanélküliség kezelése) a közfigyelemből kiszorító tárgyává. E szervezet megjelenését ugyanis mind az önkormányzatok, mind pedig a pedagógusok autonómiáját féltők a maguk elleni kihívó támadásként értékelték.

A küzdőtér bonyolultabbá válása részben felbomlasztotta a korábban sem egyértelmű kormánypártok-ellenzék frontvonalat is. Az MSZP-től a redukált, de a szo-

cialista értékek megvalósítására egyedül alkalmas központi irányítás gondolata addig sem állott távol. Ami az SZDSZ-t illeti, lehetséges, hogy a szakmai autonómia és/vagy piacosítás vonal mellett elkötelezett szakértői körének éppen azért nem sikerülhetett egészen 1993. nyaráig, az oktatási törvény elfogadásáig kialakítania egy, a vezető párttestületek által elfogadott oktatáspolitikai koncepciót, mert az SZDSZ e kérdésben nem kerülhetett szembe az általa vezetett önkormányzatok tömegével. (Feltételezhetően hasonló ok bénította meg a legnagyobb ellenzéki pártot jó időre lakáskonceptiója kialakításában.) A FIDESZ viszont korábbi előzmények után 1992-ben már kongresszusán is meghirdette, hogy mind az iskolai autonómiára hivatkozó, mind a piacosítani akaró, mind a centralizáló oktatási ideológiákat elveti és ezek egyikének egyoldalú erőltetése helyett az iskolaügy irányításában a hatalmi egyensúly kialakítását tartja megvalósítandónak.

Megváltozott a pedagógus-szakszervezetek álláspontja is. Eerre legnagyobb hatással a jelek szerint a közalkalmazotti törvény tervezetében, majd az elfogadott törvényben foglalt, az államhoz kötődéssel elérhető pedagóguselőnyök ígérete volt, illetve azok a tapasztalatok, amelyeket a pedagógusok szereztek az önkormányzatok növekvő túlsúlyának következményeiről a szabad választások óta eltelt időszakban. A szocialista párti kötődésű *Pedagógusok Szakszervezete* az oktatás piacosításának gondolatát korábban is elutasította, a *Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete* azonban – amelynek tagjai között nagyobb arányban voltak magániskolát alapítók és alapítani akarók, vagy egyszerűen magániskolában dolgozók – legalábbis 1989–90-ben nem állott távol ettől a gondolatrendszerőtől. A közös nevezőt a két szervezet között mindeddig egyrészt a közös bérharc, másrészt az iskolai autonómia elvei jelentették. Most azonban feltehetőleg számukra is kitűnt, hogy az autonómiaparadigmának eredeti, ideális célkitűzései a valóságban megvalósíthatatlanok, az iskolák a demokratikus berendezkedésű társadalomban nem “lebeghetnek szabadon”, az erre való doktriner törekvések csak növelik az intézményeknek és maguknak a pedagógusoknak a kiszolgáltatottságát.

A közalkalmazotti törvény vitáiban és méginkább a törvény elfogadása után a pedagógus-szakszervezetek és hozzájuk hasonlóan a pedagógus szakmai szervezetek is látnivalóan két irányban próbáltak meg koalíciót kötni. A kormányzattal az önkormányzatok ellen és az önkormányzatokkal az állammal szemben.

A kialakuló új paradigma, rendszerszervező ideológia politikai vonatkozásait a FIDESZ dolgozta ki, amikor egymást követő dokumentumaiban az országos irányítás, az önkormányzatok és az iskolák közötti hatalommegosztás egyensúlyi rendszerének kialakítását, vagyis lényegében a három korábban említett paradigma egyeztetését javasolta. Bár az iskolaügyben érintett szélesebb közvélemény, legalábbis a sajtó híradásaiból ítélve mindmáig az iskolai autonómia elvrendszerének szókérszletét alkalmazza, a paradigmaváltás új kulcsszavainak (dinamikus egyensúly, érdekegyeztetés, demokratikus döntéshozatal, felügyelet, szabad önkormányzati mozgástér, helyett szakmai ellenőrzés és a többi) alátámasztására már 1992-ben megtörténtek az első szakmai kísérletek is.

A hatalmi egyensúly megteremtésére vonatkozó javaslat mindenestre a jelek szerint az oktatáspolitikai mező legtöbb résztvevője számára legalábbis elvileg elfogadható kompromisszumot jelentett. Talán nem tévedünk nagyot, ha azt állítjuk, hogy a kormány által 1993. nyarán a parlament elé terjesztett és ott meg is szavazott közoktatási törvénytervezet több pontjában is ezt a kompromisszumot igyekszik megvalósítani.

Magát a törvényt itt most természetesen nem elemezhetjük, arra azonban utalhatunk, hogy a korábban példánkként szerepelt kérdésekben ez a kompromisszumra való törekvés sajátos módon a döntések további elhalasztását jelenti. A tankötelettség végére, 16 éves korra tervezett állami külső vizsga koncepciója a koalíciós pártok kormányprogramjában szerepelt, és a “létező iskolarendszer” intézménytípusaihoz nem szervesülő formájában él tovább a törvényben is. Változatlanul eldöntetlen maradt a kérdés, hogy a törvényben elkészítendőnek előírt Nemzeti Alaptanterv mit és hogyan fog szabályozni, hogy a mai angol, a német, vagy éppen a korábbi magyar központi tantervekre fog-e majd hasonlítani, hogyan és milyen értelemben különböztet majd meg iskolatípusokat (és melyeket?) a tananyag átfogó kereteinek megszabásakor. Ugyancsak elmaradt a döntés az iskolarendszer szerkezeti átalakításának irányáról. Pontosabban, a törvény most is, mint ahogyan a kormányprogramban és annak nyomán a minisztérium legelső, “ultraliberális” törvénytervezetében is megfogalmazódott, többféle iskolarendszer egyidejű békés egymás mellett élését tételezi föl. Előírásai szerint az úgymond egységes 10 osztályos általános iskolából a negyedik, hatodik és a nyolcadik osztály után is átléphetnek a tanulók nyolc-, hat- és négyosztályos gimnáziumokba, hat, öt és négyosztályos szakközépiskolába stb.

Az ellenzéki pártok közül az SZDSZ 1993 őszén elfogadott oktatáspolitikai koncepciója alapján ítélve feladta szakértőinek korábbi “piacosító” orientációját, konkrétan az iskolaszervezet és vizsgarendszer kérdéseiben pedig elfogadni látszik a törvényben foglalt kormányzati kompromisszumajánlatot. Az MSZP – ugyancsak legutóbbi programja szerint ítélve – ezt csak alapvető fenntartásokkal teszi meg, a FIDESZ viszont, mint nem kielégítőt, elutasítja.

Az általam most új, kialakulóban lévő paradigmaként bemutatott elvrendszer megerősödésének, szakmai alátámaszthatóságának próbája, úgy tűnik, az országos kerettanterv elkészítésének folyamata lesz. A legközelebbi egy-két év oktatáspolitikai vitáinak minden bizonnyal ez adja majd a keretét. Nemcsak azért, mert ennek során elkerülhetetlenül meg kell majd hozni az 1990 óta, még a törvényhozási folyamatban is elhalasztott döntéseket, de azért is, mert végső soron ettől a tantervi szabályozástól függ majd, hogy ki fogja ténylegesen irányítani az iskolákat.

Vajon sikerül-e valóban közmegegyezésre megosztani a hatalmat az oktatásügyben?

LUKÁCS PÉTER

SZAKKÉPZÉS-POLITIKA

ARENDSZERVÁLTÁS ELŐTTI UTOLSÓ “BÉKEÉVBEN”, 1988-ban, az általános iskolát sikeresen befejező fiatalok 95%-a tanult tovább középfokon, s több, mint háromnegyedük a szakmunkásképző intézetekben, szakiskolákban vagy szakközépiskolákban. Ezek az intézmények nemcsak a közép-európai rendszerekkel voltak összevethetők, de az általuk adott végzettséget számos fejlett országban is elismerték.[†]

A mai szakképzéspolitikát előkészítő viták nem 1990-ben kezdődtek el. Végigkísérték a szakközépiskola három évtizedének egymást 6–8 évenként követő reformjait, a képzési cél módosítgatását, a széles szakmai képzést vagy a hagyományos szakmunkás-kvalifikációt követelő csoportok erőpróbáit.[‡] Ma egymás mellett működik a szakmunkásképzési célú, a középfokú képzési célú, a műszaki szakközépiskola, a technikum és a “világbanki” kísérleti modell. A szakközépiskola a száz évvel ezelőtt létrehozott felső ipariskolák, felső kereskedelmi és mezőgazdasági iskolák, a technikumok utódja, magas követelményt támasztó középvezetőképző. Tömegessé válásakor egyrészt a munkaerőpiacon jelentkeztek gondok (nem sikerült igényes munkahelyet biztosítani a végzeteknek), másrészt a beiskolázott tanulók a rendelkezésre álló idő alatt nehezen tudták teljesíteni a kettős képzési célt.

A legtöbb támadás a hagyományos szakmunkásképzést érte. Itt ugyanis a képzés a termelés és a szakmatanulás integrálására épült, s a munkaszervezés adottságai miatt ez elsősorban az egyedi termékeket vagy kis sorozatokat előállító üzemekben lehetséges. (Ma az NSZK-ban a szakmunkástanulók több, mint 2/3-a tanul 50 főnél kevesebb alkalmazottat foglalkoztató üzemben.)* A korábbi kis- és középüzemekre ráépülő szocialista nagyipar szervezetei, termékszerkezete egyre kevésbé voltak alkalmasak a duális képzésre. Sok helyen hiányoztak azok a mesterek, akik a termelésbe integrált szakképzés kulcsfigurái, s nehezen pótolták őket az előbb tanfolyamokon, majd később esti főiskolán kiképzett ipari szakoktatók. Azt az elvet, hogy a tanulókat a gyakorlati oktatás keretében csak a képzési célt szolgáló feladattal szabad megbízni, sok helyen nem vették komolyan, s a tanulókat olcsó munkaerőnek tekintették.

[†] László Hegedüs: *Anerkennung von Aussiedlerzeugnissen. Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der ungarischen Volksrepublik*. Berlin, BiBB, 1980.

[‡] Vendégh Sándor: *A szakképzés a közoktatás rendszerében*. Bp., Tankönyvkiadó, 1984.

* Schmidt: Welche Zukunft hat das duale System in Deutschland?. *ÖIBF Info*, 1993/4.

A nyolcvanas évek elején megszűnt a munkaügyi minisztérium, s ezután leépültek a szakmunkásszakmák tartalmi és a gyakorlati oktatás módszertani fejlesztésével foglalkozó intézmények. 1989-ben tehát megalapozott volt az a megállapítás, hogy a hagyományos szakmunkásképzésben elavultak voltak a képzési tartalmak, a tankönyvek egy része, a tanműhelyek gépparkja, s a gyakorlati oktatást elsősorban a termelési érdekek és nem pedagógiai szempontok határozták meg.

További gondot jelentett, hogy a szakképzés expanzióját nem követte a pedagógiai eszköztárszer differenciált fejlesztése, az iskola alkalmazkodása a lassan megváltozó terhelhetőségű célcsoportokhoz. Részben ennek, részben az általános iskola hiányosságainak és az évtized végére szinte teljesen leépülő pályaaorientációnak köszönhető a lemorzsolódás növekedése a középfokú oktatási intézményekben. A lemorzsolódás a nyolcvanas években a gimnáziumban kb. 12%, a szakközépiskolában 16–18%, a szakmunkásképzésben 24% volt. Így, bár a továbbtanulási arány nemzetközi összehasonlításban is magas volt, a szakképzetlenül kilépők aránya elérte az ifjúsági munkaerőforrás kb. egyharmadát.

A rendszerváltás éve: bírálat és megoldási javaslat

A szakképző rendszer problémáinak ismeretében nem meglepő, hogy a választásokra készülő pártok programjukban az intézmények átalakítását, nem egy esetben megszüntetését követelik. Jellemző példa erre a Magyar Demokrata Fórum programja.[†]

„Szakképzés

- a. A szakképzés jelenlegi szakosodási rendszere egy túlhaladott gazdasági szerkezetet tükröz. A tantervekben nem jelenik meg a felgyorsult technikai-technológiai fejlődés. A tantervek elkészítése, az elsajátítandó szakmai ismeretek meghatározása a szakiskolák feladata.
- b. A közoktatás nem vállalhatja azt, hogy azonnal a termelésbe vonható, kész munkaerőt képezzen. Az állami szakiskolák olyan alapszakmákra, illetve szakmacsoportokra orientáló szaktudást taníthatnak, amely kiegészítő munkahelyi képzéssel többféle munkaterület speciális feladatainak ellátására képesít. A szakképzés befejező (adaptív) szakaszát tehát a munkahelyeknek kell vállalniuk.
- c. Az üzemeket – tulajdonformájuktól függetlenül – érdekeltté kell tenni abban, hogy részt vállaljanak a szakképzésben (adókedvezmény).
- d. A sem szakmára kellő fokon meg nem tanító, sem általános műveltséget nem adó, sem a felsőoktatásban egyenlő esélyeket nem biztosító szakközépiskola fokozatosan megszüntetendő, illetve négy-hat éves képzési idejű szakiskolává, technikummá alakítandó át.
- e. A Művelődési Minisztérium által közvetített állami támogatásban a szakiskolák is részesülnek. A közismereti tárgyak vonatkozásában kiterjed rájuk a tankertületek illetékessége is. A közismereti tárgyak másodrendűvé válása az állami támogatás csökkenésével járjon.”

A szakmarendszer bírálata, az iskolai alapképzés és a munkahelyi specializáció új modellje, az intézmények kritikája több párt programelképzelésében is szerepel.

[†] A Magyar Demokrata Fórum programja. Bp., 1989. p. 131.

Ezek az javaslatok azonban nem a pártok különbözőségéből vagy azonosságából fakadnak: az oktatással-képzéssel foglalkozó szakemberek körében többé-kevésbé konszenzus alakult ki a legfontosabb alapkérdésekről.

Az 1990-es esztendő legfontosabb dokumentuma a Munkaügyi Minisztérium előzetes szakképzési koncepciója,[†] amelyet az 1990 nyarán alakult új minisztérium munkatársai állítottak össze. Előzményei a "világbanki" ifjúsági szakképzési program 1988-ban és 89-ben elkészített háttéranyagai voltak. (A 80-as évek végén kezdeményezett ifjúsági szakképzési program középpontjában a szakközépiskola modelljének átalakítása állt. Az elképzelések szerint a képzés első két évében az oktatási idő 15%-át szakmai orientációra fordítják. A harmadik-negyedik évben 13 szakmacsoportban a tanulók az érettségire felkészülés mellett a képzési idő 40%-ában szakmai alapképzést kapnak. Az ötödik és a hatodik évben következik a változó időtartamú és igényességű specializáció.)

Az előzetes szakképzési koncepció a szakképző rendszer problémáinak éles elemzése után átfogó reformot, az összes intézmény radikális átalakítását javasolta. A tervezők a szakközépiskola arányának növelését, belső szerkezetének, képzési céljának megváltoztatását javasolták, a világbanki program elveit követve, amelyek szerint a szakközépiskolában végzett diákok általános szakmai képzettséget kapnának, s érettségi után egyetemeken, főiskolákon tanulhatnának tovább, illetve néhány hónap alatt megtanulhatnának egy szakmát.

A szakközépiskola bővítését a korábbi szakmunkásképző intézetek átalakításával valósítanák meg. A tervezet a hagyományos szakmunkásképzést gyökeresen kívánja átformálni.[‡]

„1.5. A jelenlegi szakmunkásképző iskolák egy másik részét olyan folyamatosan üzemelő szakképző intézményekké kell fejleszteni, hogy lehetővé tegye, hogy az ifjúsági és felnőttképzés azonos helyszínen történjen a munkaerőpiac igényeire. Itt a képzési idő differenciált legyen 2–25 hónap között, az adott munkaköri képzések szakmák igényeihez igazodva, csak szakmai elméletet és gyakorlatot oktatva, ahol az utóbbira kell helyezni a hangsúlyt. Biztosítani kell, hogy ezen intézmények rendelkezzenek a képzés gyakorlati háttérével, mivel ennek hiánya a szakmunkásképzés egyik legkritikusabb pontja... Az ily módon átalakított ún. felnőtt szakképzésben 16 éves kortól vehetnek részt a tanulók, de egy átmeneti időszakban – amíg a 9–10 osztályos alapfokú képzés általánossá nem válik – elképzelhető, hogy 14 éves kortól kapcsolódniának be az általános iskolát végzett diákok. E forma az első szakma megszerzésének, s a szükséges átképzéseknek meghatározó formájává válna, amely minden állampogár ... számára nyújtana elfogadható képzési ajánlatot. Mivel az így képzett szakmunkások a térség munkáltatóinak igényeit kielégítenék, ezért olyan regionális központok kialakítása válik szükségessé, mely az adott térség munkaerőigényeinek mind szélesebb körét kielégíti, s minél több ágazat szakmáinak oktatására alkalmas.

1.6. Továbbra is megmarad a szakmunkásképzés vállalati együttműködésen alapuló formája, de csak a vállalati igényeknek megfelelő mértékben. A közoktatás és a szakképesítést nyújtó szakoktatás

[†] A Munkaügyi Minisztérium előzetes szakképzési koncepciója. Bp., 1990. pp. 18–19. (Kézirat)

[‡] i.m. p. 5., 19.

fokozatos időbeli és térbeli szétválasztása e formában is sokkal nagyobb rugalmasságot biztosítana a vállalati igényekhez való igazodásra.”

A Munkaügyi Minisztérium előzetes szakképzési koncepciója paradigmaváltást ígért. Kulcselemei, a szakképzés elkezdése a tankötelezettség betöltése után, a szakmunkásképzés kiemelése a közoktatásból, áthelyezése a felnőttképzésbe, a szakmunkásképző intézmények és a továbbképzés összevonása a ma is működő “kontinentális” modell elvetését, s az angol *further education* adaptálását jelentették. A szakközépiskolai szektor arányának növekedése a “tanár-lobbi” befolyására, a képzési cél módosulása a korábbi kettős feladatvállalás (szakma+érettségi) megvalósíthatatlanságának elismerésére utal.

Az előzetes koncepciót a minisztérium széles szakmai-társadalmi vitára bocsátotta. A beérkezett vélemények egy része pontonként és soronként elemezte a szöveget. A társmisztériumok illetékes osztályai alternatív fejlesztési javaslatokat nyújtottak be. Általában megállapítható, hogy a megkérdezettek többsége nem rendszerként szemlélte a fejlesztési koncepciót, nem ismerte fel, hogy az nem egyszerű reformot ígér, hanem egy alapvetően eltérő munkaerőpiaci modellt, alapjában eltérő munkamegosztást a közoktatás, a szakképzés és a gazdaság között.

A Munkaügyi Minisztérium előzetes fejlesztési koncepciója kiemelkedően fontos dokumentuma a magyar szakképzés történetének, meghatározta az elmúlt három év fejlesztéseit és törvényelőkészítését.

A szakmai vita értékelése után a MüM illetékes vezetői úgy határoztak, hogy a koncepcióban meghatározott fejlesztési programok folyamatos előkészítése mellett olyan “cselekvési programot” állítanak össze, amelynek feladata az intézmények működőképességének fenntartása és a válságkezelés.

A cselekvési program egyik súlypontja a gyakorlati oktatás feltételeinek biztosítása volt. Elemezték a gyakorlati oktató férőhelyek alakulását befolyásoló jogszabályokat, kezdeményezték megfelelő módosításukat. Programokat javasoltak a kisipar képző aktivitásának növelésére, a szakképzetlen pályakezdők és a szakképzetlen érettségizettek ellátására. A cselekvési programba beépítették azonban az előzetes fejlesztési koncepció kulcselemeit is, tehát pl. a szakközépiskolák modernizációs programját. Idézek néhány jellemző mondatot az egyik 1990 végén összeállított munkaanyagból:†

„A közoktatás szerkezetébe illeszkedve a jelenlegi iskolatípusok a következő évtizedben is meghatározóak maradnak ... A szakképzés struktúrájának átalakítását nem egy hirtelen modellváltással, hanem a jelenlegi iskolák új típusú képző intézményekké történő átalakításával célszerű végrehajtani. Hosszabb távon törekedni kell arra, hogy az általánosan művelő képzés a tanulók minél nagyobb részénél legyen meghatározó 16 éves korig, ezt kövesse a szakmai képzés és a specializáció. A meglévő képzési formák és iskolatípusok továbbélése mellett az alábbi új típusú intézmények kifejlesztése indokolt elsősorban a jelenlegi szakképző iskolák bázisán:

† Szakképzési cselekvési program. Előzetes munkaanyag. Bp., MüM, 1990. (Kézirat)

- olyan szakközépiskolák, amelyek az első két évben alapvetően általánosan művelő, a 3–4. évben az általános műveltség mellett széles alapozó szakmai képzést, míg az 5. évben technikai vagy szűkebben specializáló képeztést nyújtanak;
- felnőttképzési központok, amelyek elsősorban a munkanélküliek átképzésével, de emellett első szakma nyújtásával és különböző pályorientációs munkaerőpiaci szolgáltatásokkal is foglalkoznak;
- az általános iskola után tovább nem tanuló vagy a középfokú oktatásból lemorzsolódó fiatalok speciális iskolája, amely egyaránt nyújt általános műveltséget, mindennapi praktikus ismereteket, de felkészít a szakképzésre is, vagy betanító képzést ad;
- a gimnáziumot végzetek iskolarendszerű, esetleg intenzív tanfolyamai elsősorban nem fizikai munkakörökre felkészítő képzési formái.”

A szakképzési cselekvési program munkaanyaga is szakmai vitára került. Mint-hogy az intézmények számára biztonságot és folyamatosságot ígért, s programjaival működésüket, fennmaradásukat segítette, a szakmai érdekcsoportok elfogadták.

A szakképzési cselekvési programban alig fél év alatt sikerült a Munkaügyi Minisztérium vezető munkatársainak egy olyan dokumentumot létrehozni, amely integrálta az 1990 őszen a társadalmi vitában visszaszorított előzetes koncepció legfontosabb elveit és fejlesztési elképzeléseit az intézményrendszer működőképességének fenntartását szolgáló lépésekkel.

1991 és 94 között a szakképzés területén négy-öt, sikeresnek mondható fejlesztési program indult el. A kisipari képzés támogatására az IPOSZ és az NSZI közösen indított fejlesztést 8 kisipari szakma tantervi dokumentációjának átdolgozására. Ma az átdolgozott tantervek alapján az ún. IPOSZ-osztályokban, több mint 83 osztályban folyik a képzés. A kisipar képzési aktivitása dinamikusan növekszik. A most folyó tanévben becslések szerint 35.000 tanuló gyakorlati oktatását végzik kisiparosok.[†]

1991-ben a Nemzeti Szakképzési Intézet és az Országos Közoktatási Intézet munkatársainak irányításával elkészültek a hagyományos szakképzésből kiszorult fiatalok felzárkóztatását, pályorientációját, szakmai alapképzését szolgáló programok tantervei. Az 1992/93-as tanévben kb. 14.000 tanuló járt a nem fogyatékosok speciális szakiskolájába, s becslések szerint 40%-uk dolgozott a felzárkóztató-pályorientáló programok alapján.

A szakképzési alapról szóló jogszabályok többszöri módosításával fékeztek a gazdaság kivonulását a szakmunkásképzésből. A csődbe ment vállalatok tanműhelyeinek megvásárlására az önkormányzatok kamatmentes hitelt vehettek fel. Így lassan elindult a gyakorlati oktatást végző tanműhelyek tulajdonosi szerkezetének átalakulása.

Az illetékes minisztériumok szakembereinek irányításával elkezdődött az ún. “világbanki” szakközépiskolai fejlesztési program. Elkészültek az első tanévek alapdokumentumai. A közgazdasági szakmacsoportban 1992-ben, a többi területen az 1993–94-es tanévben elkezdődött az oktatás.

[†] Halász Csaba: Kinek az érdeke. *Szakoktatás*, 1993/10. p. 13.

A szakképzéspolitikát meghatározó eseménye volt 1991 elején az Országos Képzési Tanács, az OKT létrehozása. Tagjai a munkavállalók, a hét legfontosabb szakszervezeti tömörülés képviselői, a munkaadók, a GYOSZ, a VOSZ, az IPOSZ, a KISOSZ, az Agrárkamara, a Mezőgazdasági Szövetkezők és Termelők Szövetsége, az Ipari Szövetkezetek Országos Tanácsa, a Magyar Gazdasági Kamara, az Általános Fogyasztási Szövetkezetek Országos Szövetsége, s a kormány oldala, ahol nyolc tárca helyettes államtitkári ill. főosztályvezetői szinten képviselteti magát. A tanácsban részt vesznek továbbá az érdekegyeztető tanács titkárai, szakértők, s állandó meghívott a *Szakoktatás* c. lap szerkesztője.[†] A OKT a döntéselőkészítésben, a törvény-előkészítésben, a szakképzési alap felosztásában játszik fontos szerepet.

A szakképzési jogszabályok előkészítése

A problémakezelést és a fejlesztést szolgáló lépések mellett a munkaügyi tárca legfontosabb feladatának a szakképzési törvény előkészítését tartotta. 1992. elejére elkészült az a törvénytervezet, amely az 1993. július 12-én elfogadott jogszabály szinte minden elemét tartalmazta. Közreadása előtt összeállították a *Koncepció a szakképzés fejlesztésére (Melléklet a szakképzési törvény tervezetéhez)* c. munkaanyagot, amely az előzetes fejlesztési koncepció és a cselekvési program szerves továbbfejlesztéseként értékelhető.[‡] Három új koncepcionális elem jelenik meg benne: 1) Igazodás az MKM időközben formálódó iskolaszervezet-elképzeléseihez. 2) A szakmaszervezet átalakításának és a kimenetszabályozásnak az előtérbe kerülése. 3) A duális szakképzési modell előtérbe kerülése.*

Ez utóbbiról a koncepció a következőket mondja:

„A szakiskolákban – különösen a gyakorlatigényes szakmunkásképző iskolákban – a magyar hagyományoknak megfelelő duális szakképzési rendszert indokolt megteremteni. Ennek lényege az, hogy az állam csak a szakmai elméleti oktatási kötelezettséget, feltételeinek biztosítását vállalja. A gyakorlati oktatás a gazdálkodó szervezetek ... feladata. Ez alapvetően új helyzetet jelent a képzésben az iskolák, a tanulók és a gazdálkodó szervezetek jogállásában, felelősségében. E változásoknak megfelelően – a hagyományok szellemében, de korszerűsített formában – létrejön a szakképzési tanulószervezet intézménye minden olyan esetben, amikor a gyakorlati oktatást gazdálkodó szervezet látja el.”

1992 elején tehát kialakult a munkaügyi kormányzat fejlesztési elképzelése, amelyben keveredtek a német duális modell jogi és finanszírozási elvei az angol further education koncepciójával, s az amerikai high school szakképző ágának adaptálásával.

[†] Az OKT tagjainak és résztvevőinek névsora. *Szakoktatás*, 1991/5. pp. 32–33.

[‡] A szakképzés fejlesztési koncepciója. *Szakoktatás*, 1992/3. pp. 1–11.

* i.m. p. 6.

Elvek és viták

Melyek azok az érdekcsoportok, amelyek az egyes szektorok átalakítását támogatták? A duális modell felélesztését a munkaadó-szervezetek, s a gyakorlati oktatás költségeitől szívesen megszabaduló pénzügyi szféra, a világbanki szakközépiskolai modellt a demográfiai hullámvölgy közeledtekor álláshelyeiket féltő szakközépiskolák, amelyek az 5–6 éves képzési forma bevezetésétől további expanziós lehetőségeket vártak, s a szakképzést és átképzést összevonó *further education* a szakmunkásképző hálózat infrastruktúrájára szemet vetett átképző szektor támogatta. A közoktatás és a szakképzés elválasztása azonban a legnagyobb ellenzéki párt, az SZDSZ számára sem volt idegen. Ugyanez vonatkozik a képzés 16 éves kor utáni elkezdésére is.

A munkaügyi tárca fejlesztési elveivel kapcsolatban tehát viszonylagos konszenzus alakult ki. A viták, minthogy a parlamenti kulturális bizottság elsősorban a média-ügyekkel, az egyházi iskolákkal és a vallásoktatással volt elfoglalva, az Országos Képzési Tanács ülésein és a pártok tanácsadói munkacsoportjainak megbeszélésein zajlottak. Míg a közoktatási törvény előkészítését heves társadalmi vita kísérte, a szakképzéspolitikáról folyó viták a szakmai fórumokra szorultak vissza.

A politikai konszenzust – vagy az ellenzéki pártok érdektelenségét – bizonyítja az a tény, hogy a Szakképzési Törvényt a parlament 1993. július 12-én 74 perces szavazási procedúra eredményeképpen 164 szavazattal 71 ellenében, 1 tartózkodás mellett elfogadta.[†] Az elfogadott törvény alapján megállapítható, hogy a Munkaügyi Minisztérium következetesen ragaszkodott az 1990-es Előzetes szakképzési koncepció céljaihoz és elveihez, s sikerült elfogadtatnia az abban foglaltakat.

A szakképzési törvény hatálya kiterjed a hagyományos betanítás és a továbbképzés szektoraira is (1. paragrafus), s a szakképzés intézményei között szerepel a munkaerőfejlesztő- és képző központ (2. paragrafus).[‡]

A szakmarendszer átalakításáról, az általános képzés tíz évre növeléséről, a szakmatanulás megkezdéséhez szükséges előképzettségről az új Országos Képzési Jegyzékben olvashatunk.* Az új OKJ 955 szakmája 6–24 hónapos képzési időt feltételez, néhány érettségire épülő, 36 hónapos képzési idejű egészségügyi szakma kivételével.

A törvényszövegek elemzése alapján megállapítható, hogy a szociális partnerek, elsősorban a munkaadók szerepe az Országos Képzési Tanácsban formális volt. A Szakképzési Törvény 4–5. paragrafusában a munkaügyi miniszter és a szakképesítésért felelős miniszter feladatairól olvashatunk. A szociális partnerek (a Gazdasági Kamara!) egyes feladatokat a szakképesítésért felelős miniszterrel kötött megállapodás alapján elláthatnak, de amennyiben bármilyen ok miatt nem teszik, a szakképesítésért felelős miniszter köteles intézkedni a feladat visszavételéről (7. paragrafus).

[†] *Országgyűlési Napló*, 1993. júl. 12.

[‡] 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről. *Magyar Közlöny*, 1993/99.

* *Magyar Közlöny*, 1993/130.

Meglepő a szakképzési és a közoktatási törvény kapcsolata. Mind a szakképzés iskolaszervezetét, mind a szakmai oktatás finanszírozását, mind az új jogszabály hatályba lépését a közoktatási törvény szabályozza.

A kormánypártok a parlamenti vita során átvették és fegyelmezett szavazóként képviselték a MüM által kidolgozott szakképzéspolitikát.

A két ellenzéki liberális párt közül az SZDSZ állt közelebb a kormányzati elképzelésekhez. Elfogadta az iskolaszervezet-javaslatot, a tízosztályos általános képzés, a kerettanterv, az alapvizsga koncepcióját. Elfogadta a szakmai képzés időtartamának differenciálását és a kimenetszabályozást. Elutasította a tanulószervezés intézményét és a szakmunkásképzők és a szakközépiskolák elkülönítését. Alternatívaként egységes szakmai iskolát javasolt.

Az MSZP megfelelő szakmai kontroll mellett elfogadja a közoktatási és a szakképzési törvényben javasolt új iskolaszervezetet. Támogatja a duális szakképzési rendszer bevezetését, amennyiben az fokozatosan történik. Adókedvezményekkel és központi támogatással kívánja segíteni a képzést vállaló munkaadókat, s be kívánja őket vonni a szakképző intézmények képzési struktúrájának megtervezésébe ill. átalakításába. Az iskolai tanműhelyek költségvetési támogatását is fenn kívánja tartani az átmeneti időszakban. A peremcsoportokhoz tartozó fiatalok számára önálló életkezdést és munkábaállást segítő foglalkozásokat javasol. A tanintézeteken kívüli gyakorlati képzés felügyeletét a gazdasági kamarákra bízta. A szakképzési törvényben kívánja felsorolni a tanulókra vonatkozó munkajogi szabályokat. A szakszervezeteket is be kívánja vonni az iskolaszékekbe.

A FIDESZ vezérszónoka egyedülként elutasította a törvénytervezetet. Elemezte a törvény mögött álló fejlesztési koncepció veszélyeit, az iskolaszervezet átalakítására, az összes működő intézmény átformálására, a szakmarendszer gyors megváltoztatására irányuló, a tanulói érdekeket súlyosan sértő kormányzati elképzeléseket, s figyelmeztetett a finanszírozás bizonytalanságára. Alternatívaként egy a jelen gondjaira koncentrálnó politikát javasolt, amely a mai intézményrendszer működőképességének fenntartását szolgálja. Álláspontja szerint a törvény feladata az első szakmához jutás szabályozása. Véleménye szerint növelni kell mind a gazdaság, mind a tanulók érdekérvényesítésének lehetőségeit.[†]

A szakképzéspolitikát a választások küszöbén

A Munkaügyi Minisztérium sikeres kormányzati periódust zár le 1994 tavaszán. A létrehozásakor megfogalmazott előzetes koncepció minden lényeges eleme bekerült az új jogszabályokba. A gazdasági feltételek drámai romlása ellenére sikerült megőriznie a szakképző rendszer működőképességét, s elindítania fontos innovációs

[†] *Országgyűlési Napló*, 1993. május 18.

folyamatokat a kisipari képzés, a szakközépiskola átalakítása, a peremcsoportok ellátása területén.

A szakképzés fejlesztésére vonatkozó elképzeléseit nemcsak a kormánypártok, de az ellenzéki pártok is többé-kevésbé elfogadják. Az országban egyetértés alakult ki az általános képzés nyújtása, az érettségit adó képzés arányának növelése, a széles szakmai alapképzés modelljének kiterjesztése tekintetében.

A választásokra készülő pártok programjaiban azonos fogalmakkal, hasonló célokkal, elvekkel találkozunk. Kiemelhető néhány különbség: a FIDESZ az érettségit adó képzési formák arányának növelését, a nyolc osztályos általános iskola megtartását hangsúlyozza, az MSZP a tanulói érdekvédelem erősítését és a szakmunkástanulók munkajogi helyzetének tisztázását követeli, az SZDSZ pedig a többfunkciójú szakmai középiskolák létrehozását támogatja. A kormánypártok az elfogadott törvények végrehajtásában és operacionalizálásában látják a legfontosabb feladatot.

A szakképzéspolitikai helyzete azonban mégsem ennyire megnyugtató. A törvény és a hozzá kapcsolódó rendeletek ismeretében ugyanis pontosan ütemezhetők a fejlesztési lépések. Tudjuk, hogy az új OKJ csak akkor lép hatályba, ha elkészültek az új szakmákhoz szükséges követelmények, tantervi és oktatási dokumentumok. Ez a munka, ha az Európában bevált módszereket követve tevékenységelemzésre és a szociális partnerekkel folytatott egyeztetésre építjük, legalább 2–3 évet vesz igénybe. A szakképzés átalakításának másik feltétele a közoktatás fejlesztése, amely azonban ma a NAT munkálatainak elakadása miatt lelassult. Mai ismereteink szerint kb. 2000-ben kezdődhet először olyan új típusú szakképzés, amely már a nemzeti alapvizsgára épül. Az új struktúrák bevezetése tehát valószínűleg csak egy hosszú átmeneti időszak után várható, amely végighúzódik az 1994–98-as kormányzati perióduson, s átnyúlik az 1998–2002 közötti évekre is.

A szakképzéspolitikának azonban addig is szembe kell néznie a ténnyel, hogy a szakmunkásképző intézetekből és szakközépiskolákból kilépő fiatalok körében növekszik a munkanélküliség. Az 1992/93-as tanév befejezését követő öt hónapban a legalább középfokú végzettségűek több mint fele, 68 ezer fiatal regisztráltatta magát pályakezdő munkanélküliként.[†] A demográfiai hullám levonulása után dinamikusan csökken a hagyományos szakképzést választó fiatalok aránya és létszáma. Minden iskolatípusban megváltozik a tanulók szociális összetétele, terhelhetősége. A szakközépiskolában és a gimnáziumban tömegesen jelennek meg a közepesek, a szakiskoláknak jut a "maradék".

Hogy a szakképzéspolitikai érzékeli-e ezeket a változásokat, s kínál-e megfelelő modelleket a kezelésükre, legalább olyan fontos a jövő szempontjából, mint az új jogszabályok elfogadtatása és a hosszú távú fejlesztési programok indítása volt.

FARKAS PÉTER

[†] Munkaerőpiaci helyzetkép, 1993. október. Bp., Országos Munkaügyi Központ, 1993.

FELSŐOKTATÁS-POLITIKA

TANULMÁNYOM EGY KORÁBBAN SZOKATLAN szakmai feladat megoldásának kísérlete. Szokatlan, hiszen a kommunista rendszer bukását követő első szabadon választott kormány felsőoktatás-politikájának értékelése egy tudományos folyóirat oldalain semmiképpen sem tekinthető hagyományos kutatói munkának. Megállapításaim jelentős részét az OECD vizsgálatának külső szakértői és magyar közreműködői által létrehozott szövegek támasztják alá (*Report to... 1993; Review... 1993*).

Munkámban – a gyorsan változó alrendszereket kutatók állandó információ- és tudáshiányát megváltoztathatatlan adottságnak tekintve – elsősorban három korábban megfogalmazott kérdésre kerestem a választ. A kérdések – a magyar felsőoktatás korábbi problémáinak megértésére tett erőfeszítéseimet tükrözve – elsősorban a felsőoktatás-politika elvontabb szintjén fogalmazódtak meg. Értelmezésükre az angol nyelv három politikaértelemező fogalmát kell segítségül hívni. Ha az angol *polity* a közéletet, a *politics* az ezen belüli ágazati politikai mozgások összességét, a *policy* pedig egy-egy jól behatárolt célú és kimenetelű ágazati részpolitikát jelöl, akkor az általam feltett két kérdés a *felsőoktatási politics* rendszerváltást követő átalakulását kutatja. A tanulmány kérdései a következők:

- Sikerült-e a döntéshozóknak megfogalmazni a magyar felsőoktatás átalakulásából és a rendszerváltás egészéből fakadó főbb oktatáspolitikai követelményeket?
- Mennyiben sikerült létrehozni a korszerű és hatékony felsőoktatás-politika formálásának intézményrendszerét és mintáit?
- Milyen mértékben alkalmazkodtak az egyetemek és főiskolák a megváltozott társadalmi környezethez, és az adott fejlődés mennyiben köszönhető az intézmények saját problémamegoldó képességének?

Az 1990–1993 közötti időszak felsőoktatás-irányításának mérlegét a fenti kérdések megválaszolására tett kísérlet nyomán kívánom megvonni. A tanulmány következő fejezete az 1989 előtti örökséget jellemzi, majd az azt követő fejezetek a feltett kérdésekre való válaszoknak tekinthetők.

Az örökség: a felsőoktatás társadalmi integrációjának problémája

A magyar felsőoktatás 1989 előtti örökségét a politikaformálás és az intézményi alkalmazkodóképesség minőségének szempontjából vizsgálva megállapíthatjuk, hogy mindkét nézőpont a szűken vett felsőoktatás (egyetemek és főiskolák) és a külvilág kapcsolatát, azaz a felsőoktatás társadalmi integrációját kutatja. A felsőok-

tatás társadalmi integrációja az egyetemi és főiskolai intézményrendszer társadalmi beágyazottságának mérését segítő fogalom. Segítségével megvizsgálható a felsőoktatási intézmények és a társadalom különböző területei közötti kapcsolatrendszer minősége, és a köztük folyó párbeszéd folyamata.

A magyarországi felsőoktatási rendszer vizsgálatakor még a felszínes elemző is a kapcsolattartás és a párbeszéd súlyos problémáit tapasztalhatja. A kommunista korszak kapcsolattartását – a nyilvános állásfoglalások elemzése nyomán – időről-időre kampányszerűen meghirdetett központi politikák, valamint a felsőoktatás egyoldalú igénytámasztása és jórészt anyagi természetű követeléseai jellemezték.

A felsőoktatás irányítása már a 80-as évtized elejére nyilvánvalóan válságba került. A válságra minden korszerű felsőoktatásra jellemző feszültségek és sajátosan államszocialista irányítási problémák egyaránt jellemzőek voltak. Az előbbi gondok elsősorban az intézményrendszer növekedése nyomán beálló információhiány és átláthatatlanság formájában jelentkeztek. Az MSZMP KB döntéshozói számára 1981-ben készített szakértői jelentés így jellemezte ezt a problémát (*Palovecz 1981, p. 43.*): „Felsőoktatási intézményeinkben több mint 1000 tanszék, összesen több mint 1200 oktatási szervezeti egység működik. Néhány nagy egyetemen áttekinthetetlen, irányíthatatlan méretű karok működnek.”

Egy korábbi tanulmányomban (*Setényi 1992*) a közszolgáltatásként működtetett társadalmi alrendszerek integrációjának négy, ideáltipikus politikáját különböztettem meg. A *tervezés*, a *participáció*, a *piacszimuláció* és a *privatizálás* politikáit sorra véve megállapítható, hogy a magyar felsőoktatás 1989 előtti irányítása egyik rendszerintegrációs politikatípust sem tudta saját szolgálatába állítani. A merev központi munkaerőszükséglet-előrejelzéseken alapuló tervezés feladását nem követte árnyaltabb modellezés alkalmazása (*Timár 1989*). A participáció vagy a piaci jellegű rendszerintegrációs politikák alkalmazásának szintén a politikai rendszer korlátai szabtak gátat.

Az irányítási válság másik eleme a pártállami hatalomgyakorlás szerkezetéből fakadt. A kormányzati munka az „erős minisztérium – gyenge kormány”-modell (*Halász 1988*) szerint zajlott, ahol a kormány valóban csak a miniszterek tanácsaként működött. Ehhez hozzájárult a kormányzat pártellenőrzése, a szabad választások hiányában legitimációs kényszer által csak korlátozottan befolyásolt munka, és az ágazati irányítás több minisztérium általi széttagoaltsága. A kormányzati és minisztériumi irányítás problémáit jelzi az a jogászok és informatikai szakemberek által 1987-ben elkezdett, és 1990-ben befejezett vállalkozás, amely a TS/4 kutatási program keretében úttörő módon gyűjtötte össze, rendszerezte és vitte számítógépre a korábban – törvény híján – szétszórtan létező felsőoktatási joganyagot (*Madarász et als 1991*). Mindazonáltal a rendszer irányításában a politikai átmenetig meghatározó szereppel bírt a pártszervezetek ellenőrző tevékenysége, az informális egyeztetés és érdekbeszámítás.

A felsőoktatási intézmények rendszeren belüli viselkedését elsősorban az állami beavatkozás jellege, és a versenyhiányos térben továbbélő képzési monopóliumok

határozták meg. A rendszer egyik legsúlyosabb belső feszültségét ez az államszocialista korszakból örökölt beruházási és növekedési kényszer jelentette. *Kornai János* a kommunista rendszerekben létrejövő hiánygazdaságok viselkedését elemezve mutatta ki az állandó növekedés és beruházás vállalati és országos szintű kényszerét (*Kornai 1982*). Véleményem szerint ennek az elképzelésnek némileg módosított formában a közszolgáltatások területén – így a felsőoktatásban is – helye van. Egy 1989 előtt írott dolgozatomban a szovjet típusú oktatási rendszerek egyik legfőbb jellegzetességeként – az akkorra már kevés tudományos hozadékkal kecsegtető központosítás/decentralizálás ellentétpár tartalmi elmélyítése érdekében – az intézmények alacsony problémamegoldó képességét és az új problémák kezelésére létrehozott új intézmények szükségszerű burjánzását jelöltem meg (*Setényi 1989*). Ez a hazai felsőoktatás-elemzők által atomizálódási folyamatként leírt jelenség az intézménytípusok olyan panoptikumát hozza létre, ahol a legcsekélyebb központi és helyi elszámoltatás nélkül, jóformán eredeti képzési irányokkal és ideológiáikkal létezhetnek egymás mellett a 20-as és a 80-as évtizedek oktatáspolitikai kampányait megtestesítő oktatási intézmények. Egy főiskola 1993-as átvilágítása nyomán tovább alakuló megközelítésemhez annyi tehető hozzá, hogy a történeti panoptikum intézményei lényegében nem működnek együtt, és fennmaradásuk biztosítékát szinte kizárólag a központi és regionális politikai elit támogatásában látják (*Setényi 1993*). A más társadalmi rendszerektől való mesterséges elzártság tehát a felsőoktatási intézmények problémakezelő képességét tartósan alacsonyan tartotta.

A mesterséges elzártság követelményei között nehezen fejlődhettek ki azok a jelzőrendszerek és politikaformáló eszközök, amelyek az intézmények szintjéig juttathatták volna el a felhasználók által megfogalmazott igényeket. A rendszer belső feszültségének egyik legfontosabb forrása éppen az volt, hogy a felsőoktatás és a változást kívánó társadalmi erők közötti párbeszéd eszköztára fejletlen maradt, de a rendszer alakításában érdekelték mindvégig jelen voltak és – jobb híján – erős informális nyomást fejtettek ki a döntéshozókra. Ez gyakran egyensúlytalan és kampányszerű fejlesztéseket eredményezett. A rendszer állandó felülvizsgálatát és *Schumpeteri* értelemben „kreatív rombolását” végző erők megléte és működése természetes egy modern kapitalista társadalom alrendszerében (*Schumpeter 1990*). A magyarországi felsőoktatás-örökség egyik legnehezebb eleme éppen azoknak a felsőoktatáson belüli jelzőrendszereknek és politikaformáló eszközöknek a hiánya, melyek komolyabb feszültségek nélkül is lehetővé tennék a rendszer és intézményei „kreatív rombolását”, a születő újnak való „helycsinálást”. A rombolás elmaradása azt is jelenti, hogy az új létrejöttre továbbra is a sikeresen túlélő állami intézményrendszeren kívül a legvalószínűbb. Jól példázza ezt az a tény, hogy a 90-es évtized állami intézményei többnyire képtelenek voltak befogadni a kapitalista gazdaság működtetéséhez szükséges tudást termelő képzési ágakat, és a kudarc nyomán új üzleti, menedzseri és informatikai intézmények tucatja jött létre (*Drahos 1992*). Továbbra is a felsőoktatáson kívül rekedtek a posztsekunder képzést végző intézmények (*Tót 1993*).

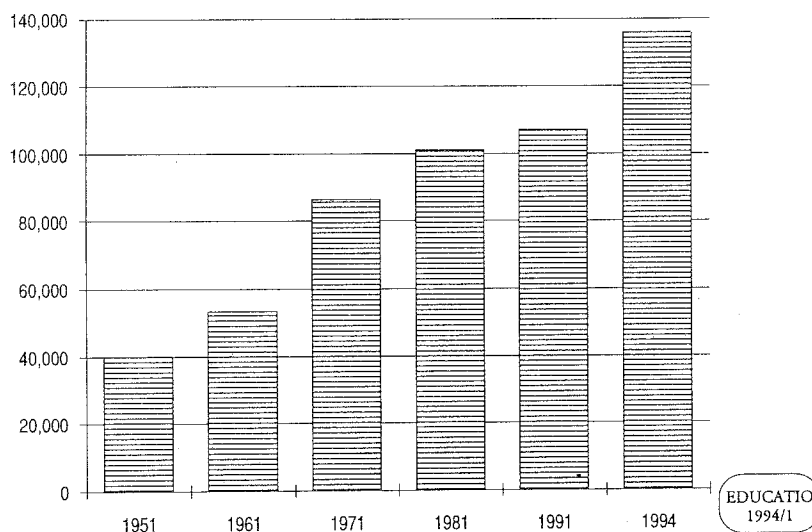
A döntéshozók és a felsőoktatás átalakulásának hosszú távú folyamatai

Az 1990–1993 közötti időszak felsőoktatási átalakulását elemezve számos olyan folyamat továbbélése mutatható ki, mely – a központi és helyi politikák által ösztönözve vagy éppen fékezve ugyan – korábbi mozgások folytatása volt. Ezekre a hosszú távú folyamatokra, melyek a magyar társadalom lassú átalakulásából fakadnak, a mindenkor kormányzat – egy választási cikluson belül – csak igen korlátozott érvényességű válaszokat adhat. A döntéshozók előtt általában olyan alternatíva áll, hogy fékezni kívánják-e az adott folyamatot, avagy lehetőségeiken belül „be kívánják azt csatornázni” a saját értékrendjük szerint kialakított politikába. Az érvényes (azaz társadalmilag elfogadott és végrehajtható) válasz megfogalmazásának előfeltétele a felsőoktatásban zajló hosszú távú folyamatok megismerése.

A magyar felsőoktatás változásait elemző számára az 1990–1993 közötti időszak leglényegesebb ágazaton belüli folyamatának a hallgatólétszám folyamatos emelkedése tűnik (*Report... p. 89.*)

1. ÁBRA

A hallgatólétszám növekedése a felsőoktatásban



A hallgatói létszám gyorsuló növekedése nem egyszerűen a korábbi folyamatok folytatása volt. A bővülés két újszerű mozzanata a magyar felsőoktatás jellegének változását vetíti a szemlélő elé. Először is, az expanzió teljesítménykötött intézményfinanszírozás (pl. hallgatói normatíva) vagy különösebb költségvetési befektetések

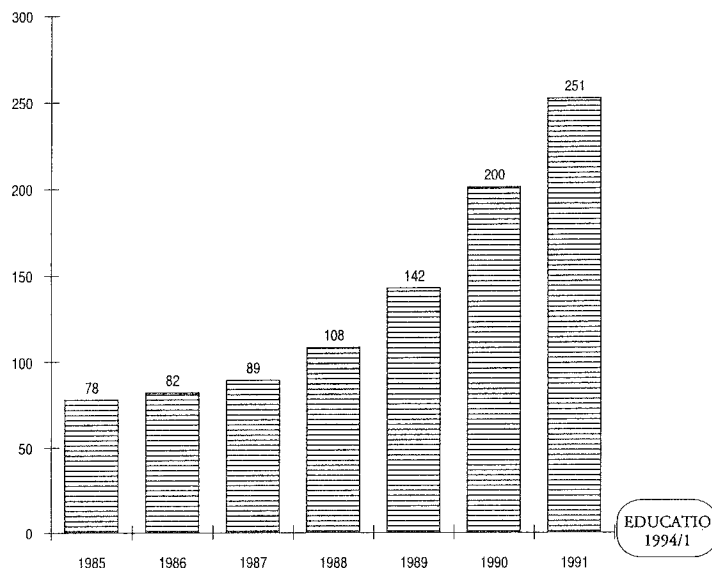


nélkül zajlott le. A legkomolyabb ösztönzést a felvételi rendszer deregulációja és egy általános bővülésbarát közhangulat kialakulása jelentette. Másodszor, a hazai felsőoktatás az eltömegesedés küszöbére érkezett. Trow mérvadónak tekintett becslései szerint az egy korosztály 15%-ánál kevesebb fiatalot képző felsőoktatás elitjellegű, tömegfelsőoktatásról akkor beszélhetünk, ha ez az arány 35% körül jár. Az e feletti arányok elérése esetén a felsőoktatás az általános képzés részévé válik (Trow 1974). A magyar felsőoktatás hagyományos (egyetemi és főiskolai) szektorában képzett fiatalok korosztályukhoz viszonyított arányát – minden módszertani vita ellenére – 15% körülire teszi a legtöbb szakértő, ami azt jelenti, hogy a rendszer a kilencvenes évtizedben élheti majd át az eltömegesedés feszültségekkal terhes időszakát.

Az amerikai és nyugat-európai tapasztalatok nyomán világos, hogy az eltömegesedés folyamata megkérdőjelezi a bürokratikus irányítási modelleket, leértékeli a hagyományos oktatási és tanulási módokat, újraértelmezi a felsőfokú végzettségek szerepét a munkaerőpiacon és alig kezelhető inflációs motort épít be a központi költségvetésbe (Johnson 1993, p. 421.; Statisztikai... 1992).

2. ÁBRA

Az egy nappali hallgatóra jutó költségvetési kiadások alakulása (ezer HUF)



A fenti ábra adatait a magyar felsőoktatás fejlesztésére vonatkoztatva megállapítható, hogy az inflációnál is gyorsabban emelkedő költségek miatt a hallgatólétszám további növelése aligha mehet majd végbe az „ugyanabból többet” elve alapján. A hallgatólétszám növekedéséből és a képzés inflációnál is gyorsabb ütemű drágulásából

adódóan a felsőoktatás finanszírozásának, az intézményi gazdálkodásnak és az intézmények egyoldalú tulajdonosi szerkezetének a jövőben elkerülhetetlenül át kell alakulnia.

A fenti, felsőoktatáson belüli változások következményeinek felerősítéséhez oktatáson kívüli elemek is járultak. A piacgazdaságra való áttérés folyamán megszűnt a központi munkaerő-tervezés szerepe. A gazdaság munkaerő-szükségletének hozzávetőleges előrejelzését megnehezíti, hogy a gazdasági reformmal párhuzamosan a gazdasági szerkezetváltás is végbemegy Magyarországon. Ennek során leépült a hagyományos ipar és a nagyüzemi mezőgazdaság, jelentősen növekedett viszont a szolgáltató ágazatok súlya. A formálódóban lévő ún. posztindusztriális gazdaság szerkezetben elmosódik a munka és a munkanélküliség közötti határ, rugalmassá válik a korábban kötött munkaidő, széttöredezik a munkaerőpiac. Ez a felsőoktatásban is felértékeli a hagyományos általános képzést, és a szakképző irányok területén rövid, intenzív képző, átképző programokat hív életre. Megváltozik a felsőoktatás egyéni életvezetésekben betöltött szerepe is: ha az egyetemek és főiskolák olyan „szellempályaudvarokká” alakulnak, ahol a munka világába pontos célállomás és menetrend nélküli vonatok indulnak (*Beck 1986*), akkor a képzés az ifjúság meghosszabbításának eszközeként maga is közfogyasztási jószággá alakul át. Kissé leegyszerűsítve a kérdést: szemben a jelenlegi zárt felsőoktatással, a tömeg-felsőoktatásba bekerülő hallgató nem feltétlenül “érdeklődésből” vagy közvetlen “haszonvágyból” tanulja az adott képzési irány tárgyait, hanem azért, mert a rendelkezésére álló életvezetési lehetőségek közül ez tűnik számára a legkielégítőbbnek az adott időpontban.

A tervezés válsága kiegészül az egyéni szabadság megnövekedésével: hiteltelenné vált és megszűnt az állampolgári döntések központi befolyásolására alkalmas “társadalmi érdek”, azaz minden felvételiző oda jelentkezik, ahová akar. Ez a felsőoktatás monopóliumokon alapuló képzési szerkezetét alapjaiban kérdőjelezi meg. Ráadásul maguk a képzési monopóliumok is elveszőben vannak, hiszen felszabadul a korábban “tűrt” posztszekunder képzési piac, számos magánintézmény jön létre, és a külföldi tanulmányok is mind több fiatal számára válnak elérhetővé.

A fenti kihívások kormányzati tudatosodását és a központi döntéshozók által adott válaszokat elemezve megállapítható, hogy az ágazati irányítás a lehetségesnél jóval kevesebb tennivalót ismert fel ezen a téren. A minisztériumi vezetés nem fogalmazta meg azt a megállapítást, hogy a magyar felsőoktatás alacsony teljesítő-képességének a szerény hallgatói létszámmal egyenrangúan aggasztó oka a képzés rossz szerkezete. Nem alakult ki az intézmények profilváltásának engedélyezési mechanizmusa, az új képzési irányok indítása csak mint akkreditációs probléma fogalmazódott meg. Egyetlen kísérlet sem történt országos programpiac létrehozására. Ebből következően – a tudományegyetemeket, az egykarú szakegyetemeket és a legkezdeményezőbb főiskolákat leszámítva – a felsőoktatási intézmények elavult és népszerűtlen képzési irányai túléltek a tervgazdaság összeomlását. Különösen nagy problémát jelent a kormányzati bénultság a távoli, kis hallgatólétszámmal bíró pedagógusképző- vagy más szakfőiskolák esetében, hiszen ezek az intézmények képtelenek lesznek saját humán erőforrásaik segítségével megújulni. További gond,

hogy a statisztikák szerint ilyen “válságintézmények” teszik ki a felsőoktatási intézmények nagyobbik részét (*Report... p. 95.*).

I. TÁBLA

A felsőoktatási intézmények hallgatólétszáma

Hallgatólétszám	Az önálló intézmények száma
Kevesebb mint 300 hallgató	20
301–500 hallgató	10
501–1.000 hallgató	21
1.001–2.500 hallgató	15
2.501–5.000 hallgató	7
Több mint 5.000 hallgató	2

A képzés szerkezetének megújításakor kulcsfontosságú politikává válhatott volna a tömegképzéshez alkalmazkodó diverzifikáció, azaz a képzés időbeli és szakirányú széthúzása, jobb tagolása. Az 1993-as felsőoktatási törvény az angolszász képzési fokozatok bevezetésével (B.A., M.A., Ph.D.) megtette az első lépést ez irányba. A diverzifikáció meg is indult néhány egyetemen kialakított B.A. programmal, ám a nyitás féloldalasra sikerült: a főiskolák számára a törvény nem ad lehetőséget M.A. programok indítására. A diverzifikációs politika legsikeresebb eleme a posztgraduális képzés nyugati mintákhoz igazodó rendjének kiépítése volt. Az induló képzés szakmai-minőségi kereteit az újonnan létrehozott Akkreditációs Bizottság biztosította – sikerrel. Az azonban már az első felvételi vizsgák után megállapítható, hogy a felvettek jelentős része jellegzetesen időnyerő, halasztó életstratégiát követő fiatal, azaz a doktori programok sem tehetők a szakosodni kívánó tehetségek kizárólagos elitszektorává. Ez pedig középtávon megkérdőjelezi a bizottság központi, bürokratikus ellenőrzésének szerepét; versenyelvűbb koordinációt kíván.

A képzés formáját és tartalmát illetően a változások szerénynek mondhatók. A kreditrendszernek a tanulmány megírásakor még nincs nyilvános országos koncepciója, országos kreditátváltási rendszer kialakítása pedig a vitatémák között sem szerepel. A nem hagyományos képzési formák közül a “szocialistának” minősített esti és levelező képzés aránya gyorsan csökken, a korszerű távoktatási és továbbképzési rendszerek pedig még nem képesek nagyobb tömegű hallgató képzésére. A törvény érettségiközpontúsága és a szabályozás szemléletmódja továbbra is a gimnáziumból felvételiző fiatalokat tekintve a felsőoktatás meghatározó alanyainak, holott mind a nyugat-európai folyamatok, mind pedig a hazai demográfiai előrejelzések gyökeres szemléletváltást sürgetnének.

Az ágazati irányítás egyik legkomolyabb hiányossága az eltömegesedés és képzési szerkezetváltás pénzügyi elemeinek kezelésekor mutatkozott meg. A döntéshozók három év alatt képtelennek bizonyultak a bevezetendő tandíj céljának megjelölésére. Abban, hogy a tandíjként befolyó összegek nem alkalmasak a felsőoktatás többletforrásainak biztosítására, viszonylag korán egyetértés mutatkozott az MKM és az OFÉSZ megbeszélésein. A 2000 Ft/hó szerkezetű hallgatói “fejadó” tervének kiala-

kítása azt mutatta, hogy a döntéshozók nem tudnak a tandíj – talán egyetlen – teljesértékűen pozitív hatásáról. Az, hogy a képzésnek ára van, két szempontból kényszerítheti ki a képzés kívánatos szerkezetváltását. A tandíj viszonylagos drágasága miatt ellehetetleníti azokat a máskülönben túlélő oktatási kényszerprogramokat, melyek a hiány és monopóliumok következtében mindig meg tudták maguknak szerezni a szükséges hallgatólétszámot (az ún. „nem érdekel, de papírt ad” típusú intézmények és programjaik). Ugyanakkor a diplomaszerezés és elhelyezkedés után várható jövedelmekkel arányban álló módon differenciált tandíj pontos információval láthatja el a jelentkezőket a munkaerőpiac igényeiről. A tandíjvita során a kormányzat egyik szempontot sem érvényesíttette. Ugyancsak aggasztó, hogy a pénzügyi viták során egyetlen kimunkált demográfiai elemzés sem látott napvilágot.

A magyar felsőoktatás átalakulásában kulcsfontosságú szerepet játszó hosszú távú folyamatok első komolyabb elemzését az OECD által elkészített országtanulmány keretében végezték el külső szakértők. A tanulmány felismerései legkorábban 1993 végén kezdtek hatni, így az ennél korábbi politikák megalapozottsága kérdésessé tehető.

A döntéshozók és a felsőoktatás-irányítás új szerkezete

A felsőoktatás és a társadalom közti párbeszéd minőségét nagyban meghatározza az a jelzőrendszer és irányítási szerkezet, melyen keresztül információk és politikák juttathatók el a döntéshozók és az intézmények számára. A 80-as években Nyugat-Európában tért nyert modern felsőoktatás-politika e szempontból egy alapvető felismerésen nyugszik: a tömeg-felsőoktatás szétagolt intézményrendszere irányíthatatlanná válik egy központból. Ez a felismerés intézményi szinten egy új autonómiafogalom kibontakozásához, országos szinten pedig az ágazati minisztériumok és az intézmények közötti új, ún. „ütköző” (buffer) irányítási szint kiépüléséhez vezetett.

A kormányzat által kidolgozott 1993-as felsőoktatási törvény talán legnagyobb hiányossága az elfogadott autonómiafogalom tartalmatlansága; jóllehet több évtizedes szünet után visszaállította a humboldti egyetem hagyományos tanszabadságát (bár következtelenül keverte az egyéni és intézményi, valamint az egyetemi és főiskolai elemeket). E kétségtelen érdem mellett azonban nem került sor korszerűbb autonómiafogalom kidolgozására. Ennek következtében a felsőoktatási intézményeket 3 évre választott vezetők irányítják, erős oktatói-hallgatói tanácsok és gyenge menedzserek felügyelete alatt. A jelenlegi szerkezet rövidtávú, alacsony kockázatú politikák követésére, és a társadalmi környezettől való elzárkózásra ösztönzi az intézményeket. E koncepció automatikus kiterjesztése a főiskolákra sikeresen gátolta meg azok újszerű küldetését felvázoló elképzelés kialakítását. Az a néhány intézmény pedig, amely a problémákat érzékelve külső ellenőrzésre és professzionális intézményvezetésre hivatott tanácsadó testületeket állított fel (leginkább az amerikai *board of trustees* mintájára), semmilyen központi támogatásban nem részesült.

Országos szintű irányítás területén a politikai döntéshozók három problémával szembesültek. Először is biztosítani kellett a minisztériumokban lezajló hatalom-

váltás nyugalalmát és hatékonyságát. Másodszor megoldást kellett találni a magyar felsőoktatás-irányítás örökölt széttagoltságára, azaz az agrár-, orvosi képzés integrálására. A harmadik probléma pedig – a korábbi pártellenőrzés összeomlása után – olyan felsőoktatási konzultációs és politikaformáló szint kialakítása volt, amely közvetlen minisztériumi beavatkozás nélkül is képes a központból kitelepített feladatok ellátására.

Az MKM-ben lezajlott hatalomváltás a „főosztályvezetők forradalma” segítségével ment végbe. Ennek során a hivatali apparátus legfelsőbb rétege aktívan részt vállalt a *Magyar Demokrata Fórum* politikájának ágazati bevitelében és érvényesítésében. Ez a mozgás azzal a kétségtelen előnnyel járt, hogy a hatalomváltás viszonylag nyugodtan, és a korábbi hivatali rutinra is támaszkodva történt meg. Hátránya volt viszont az alacsony hatékonyság: lehetetlenné vált a látványosan szerepet vállaló hivatalnokok minőségelvű kiválasztása, és a gyors váltás nem ösztönözte kreatív gondolkodásra a helyzetüket minisztériumon belül megszilárdító személyeket. Az „arcukat vesztett” és állandó önigazolási kényszerbe került régi-új döntéshozók pedig ismét a kormányzati és intézményi érdekek közötti egyensúlyozással, valamint a legbefolyásosabb rektorokkal folytatott személyi politikákkal kísérelték meg elfogadtatni magukat a felsőoktatáson belül. Ennek következtében a felsőoktatás-politika formálása ismét egyetem (azaz rektor)-központú, személyi politikákon nyugvó, konfliktuskerülő jelleget nyert. Az MKM új minisztere által 1993-ban kezdeményezett minisztériumi szervezeti reform pedig – ésszerű célkitűzései ellenére – már csak a fenti viszonyok szervezeti leképződésén tudott módosítani.

További gondot jelentett, hogy a nyugodt átmenet nem biztosított helyet olyan külső – jórészt az üzleti, gazdasági életből jövő – menedzser-tanácsadók számára, akik szerepet játszhattak volna a felsőoktatás irányításának professzionalizálásában. A szakértői típusú érveléssel szembeni bizalmatlanság csak a választási ciklus második felében látszott enyhülni.

Az MKM működésének másik meghatározó eleme a kormányzati munkától való viszonylagos elkülönültség volt. Mivel a kormányzat és azon belül a valódi döntéshozó csoportok a hagyományokhoz való visszatérés jegyében egy korábbi történelmi időszak értékvilágát és társadalomképét tekintették mérvadónak, a kormányzati munka igazolásának egyik meghatározó forrása – talán a gazdaság és a privatizáció kivételével – a múltnak való megfelelés lett. Így az ágazati minisztérium nem került olyan sikerkényszerként leírható felsőbb nyomás alá, mely a modern kormányzatok egyik legfőbb jellemzője. Az ágazati politikát tehát nem kellett igazolni az adófizetők előtt, és nem volt szükség az eredmények „eladását” szolgáló aktív médiapolitikára sem. A kormányzat 1990 és 1993 közötti felsőoktatás-politikáját az intézményvezetők (elsősorban a rektorok) legitimálták. Ez a helyzet mindkét fél számára ellentmondásos összefonódást és kiszolgáltatottságot eredményezett.

A magyar felsőoktatás-irányítás széttagoltságának az 1993-as törvény általi megszüntetése az 1989 utáni átalakulás egyik legkomolyabb eredménye. Ez azonban nem egyértelműen a kormányzat érdeme. A 1990-ben hivatalba lépett kormányzat az ágazatközi versengés mérséklése és az egységes átalakulási filozófia megteremtése

érdekében hozta létre az új felsőoktatás-irányítás talán legígéretesebb szervezetét, a tárcaközi *Humánpolitikai Kabinetet*, ahol a nagy közszolgáltatási és humánágazatok képviselői mellett az MTA, az OMFB és a Pénzügyminisztérium is képviseltette magát. A kabinetnek azonban – kormányzati humánpolitikai koncepció hiányában és koalíciós érdekkellentétek közepette – nem sikerült a legfelsőbb szintű politikainTEGRÁCIÓT megvalósítania. Így a széttagolt ágazati irányítás egységesítésének elgondolását kormányzati támogatás nélkül vitte be a Parlamentbe az egységes irányítást támogató MKM-es csoport. A vita során pártkereteket átlépő megegyezés született, ez biztosította az áttörést. Az egységes ágazati irányítás létrehozásának további lépései, és a tudománypolitika összehangolása már a következő kormányzat feladata lesz.

Az új felsőoktatási konzultációs és politikaformáló rendszer felállása az 1990-től folyó átalakulás legértékesebb elemének bizonyult. A felsőoktatás új irányítási rendszerében létrejött az érdekképviseleti és szakmai szervezetek “ütközőszintje”, a törvény elfogadása nyomán pedig számos nélkülözhető és stratégiai feladat települt ki az ágazati minisztériumokból a köztes szintre.

Az új rendszer sok szempontból kiválóan vizsgázott. A *Rektori és Főigazgató Konferencia* szerepvállalása megkönnyítette a napi intézményi ügyek megszűrését, minőségileg új szintre juttatta el az intézmények és a magyar felsőoktatás egészének nemzetközi kapcsolatrendszerét. A kormányzat olyan tárgyalópartnerekhez jutott, akik magas szakmai színvonalú, egyeztetett és nyilvános állásfoglalásokat fogalmaztak meg a felsőoktatás legfontosabb kérdéseit illetően. A létrejött szervezetek tevékenysége és működési rendje egyedülálló a rendszerváltó Közép-Európában, és a nyugat-európai partnerek elismerését is kivívta.

Az új konzultációs és politikaformáló rendszer továbbfejlesztése a jövőben megsokszorozhatja a fenti előnyöket. Eleddig nem történt meg a magán-felsőoktatási intézmények és a posztszekunder képzés képviselőinek integrálása az érdekképviseleti rendszerbe. A törvény – az MKM egyoldalúan egyetem (azaz rektor)-központú politikája következtében – nem ismerte el az egész felsőoktatás képviselőire hivatott “esernyőszervezet” (umbrella organization), a MAFESZ szerepét. A rendszer működtetéséhez szükséges koordináció (igazgatótanácsi képviselet, egyeztetett prioritások, közös fejlesztések, rendszeres információcsere stb.) sem jött még létre a Professzorok Házában (*Kozma 1993; Setényi 1993B*). Ugyancsak támogatást igényelne a Rektori Konferencia titkársága által kialakított információs rendszer továbbfejlesztése.

A fejlesztés másik lehetséges módja a kialakulóban lévő non-profit szektor megoldásainak alkalmazása. Az autonóm érdekképviseleti és szakmai szervezetek küldetése, köztevékenysége, állami támogatása és képviselete kifinomult jogi rendezést igényel annak érdekében, hogy a rendszerben rejlő lehetőségek valós adottságokká váljanak.

A döntéshozók és a felsőoktatási intézmények átalakulása

Az intézményi szint innovációs tevékenységének és képességének vizsgálatakor elsősorban két szempont érvényesítése látszik célszerűnek. Az első azokat a központi

felsőoktatás-politikai eszközöket vizsgálja, melyek az intézményeket az állandó változás és innováció helyzetébe hivatottak kényszeríteni. A másik szempont pedig arra a kérdésre összpontosít, hogy a kormányzat mennyiben volt képes az intézmények alkalmazkodó- és válaszadó képességének fejlesztésére.

A kérdésre a kormányzat két látványos részpolitika kialakításával válaszolt. Az *Universitas-koncepció* az intézmények szétaprózódottságát és alacsony hallgatólétszámait bőséges anyagi támogatással ösztönzött intézményi társulásokkal (merger) kívánta megoldani. Az Universitas-terv kimunkálatlansága azonban lényegesen befolyásolta a meghirdetett politika hatásfokát. Nem került sor az universitas minimális központi feltételeinek meghatározására, a fogalomhoz nem rendelődtek az intézményi integráció mélységét követni képes differenciált jogállások, és viszonylag kis figyelem irányult a főiskolai szövetségek létrehozására. A FEFA keretfeltételek és prioritások nélküli pénzügyi támogatása olyan szimbolikus integrációs folyamatokat hívott életre, ahol egymással több képzési ágban versengő intézmények szövetkeztek a pályázati pénzek elosztása céljából. Jól működött viszont a politika az egykori tudományegyetemek újjáélesztésén dolgozó városokban (Debrecen, Szeged, Pécs), a többkarú egyetem kiépítésén dolgozó intézményekben (Miskolc), és a főiskolai szövetségek jelentős részénél. Az intézmények jobb együttműködését ösztönző országos mechanizmusok hiányában az Universitas-program legkorábban is 5–10 év múltán éreztetheti majd hatását.

A kormányzat másik meghatározó jelentőségű politikája volt a *közalkalmazotti jogállás kiterjesztése* a felsőoktatásra. A magyar felsőoktatás egyik legkomolyabb belső feszültségként leírt alacsony hallgató/oktató arány ismeretében meglehetősen nehéznek tűnik az ágazati döntéshozók elképzeléseinek értelmezése. Annál is meglepőbb volt ez, mivel Nyugat-Európa számos államában próbálkoznak a merev munkáltatás oldásával, és többfokozatú béralku-rendszer kiépítésével. A közvetlen béremelés ígérete és a szakszervezeti befolyás következtében az oktatói állomány elfogadta a közalkalmazotti státust. Valószínű, hogy rövidtávon a biztos foglalkoztatást nyújtó és cserébe semmiféle központilag rögzített munkaterhelést sem kívánó közalkalmazotti státus minden rugalmatlansága ellenére is elfogadható lesz az oktatói állomány számára, hiszen bevételi rugalmasságukat – az egykori szocialista iparban dolgozó és otthon másodállást vállaló munkások mintájára – magánvállalkozásaik biztosítják számukra. Az ilyen elfoglaltság és jövedelemtermelés nyomán kibontakozó intézményi "spontán privatizáció" gyakorlatilag ellenőrizhetetlenné vált és újabb ösztönzést kapott a közalkalmazottiság kiterjesztésével. Hosszabb távon a legkeresettebb képzést kínáló, és átlátható nagyságú intézmények oktatói érdekeltté válhatnak a kimenekülésben (opting out) rugalmatlan és egységesítő szabályozás alól. A közalkalmazotti státus előnyeinek jobb hatásfokú biztosítása pedig elsősorban a minősítés, elbocsátás és végkielégítés kereteinek újraszabályozását kívánja meg.

Az innovációs kényszerek legfontosabbika minden központi forrásból működtetett közszolgáltatás területén a finanszírozás reformja. Az 1990-ben hivatalba lépett kormányzat felsőoktatás-politikájának egyik leggyengébb eleme éppen a teljesít-

ménykötött finanszírozás rendszerének kiépítése lett. 1993-ra – holland szakértői közreműködéssel – létrejött az a finanszírozási mechanizmus, amit az elfogadott törvény is tartalmaz. A mechanizmus – melynek lényege a normatív és nem normatív csatornákra bontott, vegyes rendszer – kitűnő lehetőséget nyújt a döntéshozóknak a teljesítménykötött és bázisalapú finanszírozási politikák keverésére, ám kormányzati felsőoktatás-politikai koncepció nélkül csupán eszköz, üres rendszer. Tartalommal kitöltése 1993 végéig nem történt meg.

Az intézmények tartalmi munkájának keretszabályozása megkezdődött az *Országos Akkreditációs Bizottság* megalakításával. A képzés kimeneti ellenőrzésének létrehozása azonban a meglévő keretek továbbfejlesztése nélkül elképzelhetetlen: tisztázandó a minőségellenőrzés országos rendszere és az Országos Akkreditációs Bizottság ebben betöltött szerepe, valamint kidolgozandók az országos képzési követelmények. Továbbra is merev az intézményi profilváltás engedélyezése.

Ami az intézmények alkalmazkodóképességének tudatos fejlesztését illeti, a kezdeti lépéseket itt sem követték kidolgozott stratégiák. A törvényben biztosított autonómia pénzügyi tartalommal kitöltése nem történt meg: az intézményi pénzfelhasználás központi szabályozása nem változott lényegesen. Továbbélt a minisztérium és az intézmények közötti informális pénzügyi alku rendszere: 1993-ban pl. az ELTE szénszünettel fenyegetőző vezetése által a kormányzattól kizsarolt összeg egy részét az MKM saját céljaira fordította. A Polgári Törvénykönyv módosításával létrejöttek a non-profit szektor (az ún. közalapítványok) alapjai, ám a vállalkozó intézmények kváziprivatizációja nem kezdődött el.

A fejlett piacgazdasággal bíró államok tapasztalatai szerint a versenyelvű környezet akkor képes legjobban kifejteni hatását, ha a nagy szervezetek körül tanácsadó, értékelő és fejlesztő kisvállalkozások tömege nő fel. A magyar felsőoktatásban is megjelentek az intézmények felkészítését és "karbantartását" szolgáló piaci vállalkozások, mint pl. az informatikai cégek tevékenysége, az *Oktatókutató Intézet* intézményátvilágítási programja, a *Hay Management Group* szervezetfejlesztési tanácsadása, vagy a külföldi menedzserkonzultánsok munkája. Az intézményekkel szimbiózisban élő kisvállalkozások szervezetfejlesztési (és közvetetten politikabeviteli) jelentőségének felismerése egyelőre késik a döntéshozók részéről.

Végül, a felsőoktatás témájában a kormányzat képtelen volt a társadalmi nyilvánosság fórumaihoz fordulni, képtelen volt a társadalom (az adófizetők illetve a továbbtanulni szándékozók, vagy legalább a hallgatók) megszólítására. Ezzel a mulasztással az átalakulási kényszer talán leghatékonyabb (mert külső) eleme tűnt el.

Összegzés

A fenti fejezetekben elmondottak nyomán megállapítható, hogy a magyar felsőoktatás az átalakulás és korszerűsödés hosszú szakasza előtt áll. Az 1990-ben megindult kormányzati munka megteremtette az átalakulás jogi kereteit, és számos kezdeményezést útjára bocsájtott.



Az 1993-ban elfogadott felsőoktatási törvény maga is az átmenet szülötte, ám – nyilvánvalóan módosítandó részletei ellenére – szilárd jogi keretnek látszik. Belső ellentmondásainak jó részét csak a felsőoktatásban lezajló folyamatok oldhatják fel.

A változtatások túlnyomó többsége elfogadott célkitűzéseket követett. A kezdeményezések azonban az ágazati irányítás koordinációjának hiányában nem álltak össze egységes felsőoktatás-politikává. A szétszórt reformok természetesen olyan kompromisszumhalmaz kialakulásához vezettek, melyből igen kevéssé rajzolódik ki az ágazat jövőképe. Ebből eredően a következő kormányzat rákényszerült arra, hogy – *James Callaghan* egykori angol miniszterelnökkel szólva – „kinyissa az oktatás titkos kertjét”, és felsőoktatás-politikai elképzeléseit az érdekeltek új csoportjainak bevonásával tegye elfogadottá. A nyitás, azaz a társadalom érdekeltté tétele a felsőoktatás átalakításában olyan koncepció jegyében történhet meg, amely érinti a felsőoktatással egyébként nem foglalkozó adófizetőket is. A plurális magyar társadalom értékrendbéli tagoltságára való tekintettel ez a koncepció aligha lehet történeti-ideológiai jellegű. E tanulmány szerzője jelenleg két olyan felsőoktatási elemet vél felfedezni, amely segítségével megszólítható a társadalom, közügyvé tehető az átalakulás. Az egyik elem a felsőoktatás megnyitása a tanulni vágyó fiatalok előtt, amely komoly szereppel bírhat a magyar társadalom polgárosodásának ösztönzésében. A másik elem a nyitás hatékonyságára vonatkozik, azaz olyan megoldások keresésére szólít fel, amelyek az adóforintokat kímélő módon biztosítják a felsőoktatás kívánatos expanzióját.

A parlamenti pártok által 1993 végére megfogalmazott felsőoktatási programok és a kormányzati politikaformálás hagyományai (az ún. politikai kultúra) ismeretében a kiváltságból hatékony közszolgáltatássá átalakuló felsőoktatási programja korántsem tudhatja maga mögött azt a támogatást, amit a szakértői ésszerűség utalna át neki.

SETÉNYI JÁNOS

IRODALOM

- BECK, U. (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Andere Moderne*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- DRAHOS P. (1992) Magánegyetemek. *Educatio*, No. 2. pp. 284–300.
- HALÁSZ G. (1988) *Az oktatáspolitikai alakításának állami-politikai mechanizmusai a hetvenes évek és a nyolcvanas évek elején: összehasonlító elemzés*. Bp., Oktatáskutató Intézet. (Kézirat)
- HALÁSZ G. & SEMJÉN A. & SETÉNYI J. (1993) *Report to the OECD Education Committee on the Educational Policy in Hungary*. Review session to be held in Paris 4 November 1993. Bp., Oktatáskutató Intézet.
- JOHNSON, D. B. (1993) A felsőoktatás költségei. *Educatio*, No. 3. pp. 417–432.
- KOZMA T. (1993) A Professzorok Háza. *Educatio*, No. 3. pp. 433–442.
- KORNAI J. (1982) *A hiány*. Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- MADARÁSZ T. & NAGY M. & HANYECZ I. (1991) *Tájékoztató a számítógépes jogfeldolgozás többfunkciós rendszeréről*. Bp., Felsőoktatási Koordinációs Iroda.

AZ OKTATÁS FELTÉTELRENDSZERE

AMIKOR ARRÁ A KÉRDÉSRE KERESSÜK A VÁLASZT, mi történt az elmúlt négy évben a közoktatásban, indokolt kissé távolabbról is szemlélni a problémát. Azaz áttekinteni, hogyan alakultak a közoktatást körülvevő társadalmi-gazdasági feltételek. Ez annak a problémának vizsgálatához is szükséges, milyen feltételek között történhet egyáltalán a fejlesztés-fejlődés a közelebbi-távolabbi jövőben. Egyetlen tanulmány természetesen nem vállalkozhat arra, hogy a társadalmi, gazdasági, infrastrukturális feltételek összességét számba vegye. Ez messze meghaladná a tanulmányíró kompetenciáját. Csupán néhány – az elmúlt időszakban a kiemelt szempontból lényegesnek látszó – csomópontot emelek ki, illetve olyanokat, amelyekről egyáltalán ismeretekkel rendelkezünk. (A jelen tanulmány munkacsoportunknak az elmúlt időszakban született elemzésein alapul. A megfelelő helyen utalni fogok rájuk.)

A közoktatás fejlesztésének feltételrendszerén általában az olyan külső tényezők összességét értjük, amelyek keretet adnak, korlátot vagy éppen nyitott lehetőségeket jelentenek a fejlesztés számára. Ezeket a feltételeket tehát meghatározottságoknak tekintjük, ugyanakkor olyan tényezőknak, amelyeket a közoktatással befolyásolni is kívánunk.

Abból indulunk ki, hogy a közoktatás és feltételrendszere kölcsönös dinamikus kapcsolatban állnak egymással, jóllehet a kapcsolatok – a társadalmi folyamatok természete miatt – bonyolult viszonyrendszerekben jelennek meg, amelyekben gyakran csak közvetetten mérhetők az egyes tényezők hatásai. Ráadásul ezek a feltételek “objektívek” ugyan, de mégsem annyira, mint a természeti tények. Egyéni döntések, helyi, országos vagy a nemzetközi gazdasági, politikai változások hatásai nehezen kibogozható, spontánnak látszó folyamatokat gerjeszhetnek, amelyek a feltételeket már rövidebb távon is megváltoztathatják. (Jó példa erre a demográfiai tényezők és az oktatás kapcsolata. Nyilvánvaló, hogy az oktatásügy egyik legfontosabb feladata a demográfiai változásokhoz igazodni. Az azonban csak széles határok között becsülhető, mekkora lesz a várható gyermeklétszám, hogyan alakul majd az iskolaválasztás és továbbtanulás szándéka.)

A közoktatás távlati fejlesztéséről olyan nemzetközi környezetben kell gondolkoznunk, amelyet számos alapvető társadalmi-politikai változás jellemez. Ilyennek tekintjük mindenekelőtt a “szovjet birodalom” szétesését, a nyugat-európai gazdasági és politikai integrációra irányuló erőfeszítéseket, a politikai határok szerepének csökkenését Európában, egyúttal az új, gazdasági “határok” kialakulását, az országok és egyes országrészek közötti regionális együttműködések megnyíló lehetőségeit, a pol-

gárok munkavállalási és költözködési jogának növekedő szabadságát, illetve ezeknek a szabadságjogoknak a gyakorlati érvényesítési lehetőségeit.

A politikai, gazdasági és kulturális folyamatok már középtávon is befolyásolják a magyar lakosság iskolázással kapcsolatos magatartását (felértékelődnek műveltségi tartalmak, iskolatípusok, átértékelődnek bizonyítványok, stb.). A Nyugat-Európával való kapcsolatok lehetősége országunk nyugati részének biztosít további előnyöket, míg a keleti és észak-keleti országrész egyelőre – legalábbis felületesen így látszik – a politikai és gazdasági átalakulásoknak inkább a hátrányait szenvedti. Az “agyelszívásról” például – amelynek a magyar társadalomra gyakorolt káros hatásáról egyre több szó esik – keleti és déli szomszédaink másként vélekednek. Ők úgy érzékelik, Magyarország maga is a *brain drain* haszonélvezője, mivel elvonja a jól képzett, törekvő fiatalokat Romániából, Kárpátaljáról és a Vajdaságból. Ezekről a folyamatokról, illetve ezeknek a magyar oktatásügyre gyakorolt hatásairól ma még elég keveset tudunk.

A megismerés-feltárás nehézségei

Aligha szorul külön bizonyításra, hogy a feltételrendszer egyik fontos tényezője az, hogy a feltételek milyen mértékben ismerhetők fel, egyáltalán hogyan vizsgálhatók. Ez a kérdés még a korábbi időkben is sok nehézséget okozott, amikor egy viszonylag merev társadalmi, gazdasági és oktatási szerkezetről gyűjtöttünk adatokat. Ezeknek az adatszolgáltatásoknak és adatrendszereknek volt kialakult szerkezetük (amely a valóságot jól-rosszul leképezte), az összegyűjtésnek, a hozzáférésnek kialakult csatornái.

Az oktatásstatisztikai adatok szerkezete (címszavak, oszlopcímek, bontás, aggregálás, fogalmi apparátus, stb.) viszont egyre kevésbé képes és alkalmas arra, hogy az oktatás egészét akár elfogadható becsléssel is megközelítse. Arról nem is beszélve – mert ez tulajdonítható a koordinációra kialakított szervek indulási nehézségeinek –, hogy az adatok összegyűjtésének teljességi mértéke több mint kétséges.

Ennél is fontosabb, hogy a statisztika nem írja le az oktatás szereplőit, terepeit, tehát nem ad valóság-hű képet. Hogy mit tartalmazzon és mit ne tartalmazzon, azt sok szempontból lehet mérlegelni (ezek között szerepet játszik a tanulók állampolgári jogának védelme is). Úgy látjuk azonban, alapvetően arról van szó, hogy az intézményektől gyűjtött adatok struktúrája a nyolcvanas évek merev oktatási viszonyait őrzi, és nem képes a változások megragadására. Így egyre távolabb kerül a valóságtól.

Az oktatás feltételrendszere térben rendeződik el, alakulása térben és időben zajló folyamat. Ezt a térbeliséget és időbeniséget jelenítik meg a kartográfiai ábrázolások (Hives 1993). Nélkülük pusztán táblázatokból térben és időben egymás mellett látni a települések adatait – főleg ha nagy számú településről van szó –, nem lehet, nem rajzolódna ki a régiók. A térképeken jól látszanak a fokozottan hátrányos helyzetű, de a fejlett, kiugró területek is. Ha több-kevesebb megbízhatóságú, többé-kevésbé



elegendő információnk van az oktatásfejlesztés társadalmi feltételeiről, akkor számítógépes programok segítségével megkísérelhetjük, hogy szabadon változtassuk azokat a feltételeket, amelyek politikai döntésekkel befolyásolhatók, vagy amelyek távolabbi alakulásáról csak becsléseink vannak. Ilyen programokkal felkészülhetünk arra, hogy különböző születésszámok esetében mekkora lesz a férőhelyszükséglet, s ez hogyan befolyásolható oktatáspolitikai döntések segítségével.

A társadalmi-területi jellemzők rendszere

Az országon belül olyan eltérően fejlett, különböző gazdasági és társadalmi szerkezetű régiók, területek, térségek vannak, amelyekben az általános oktatásfejlesztési prioritások egyike vagy másika nagyobb hangsúlyt kell kapjon, eltérő problémák megoldását kell jelentse. Ezeket az társadalmi-területi feltételrendszereket, valamint a belőlük származó szükségletek eltéréseit részletesen Észak-Magyarország és az Alföld elemzése során mutattuk be, elemeztük (vö. *Forray et al 1993*). Folyamatban van az ország Dunától nyugatra fekvő térségének szisztematikus elemzése is. A társadalmi-területi feltételek eltéréseinek jellegzetes csomópontjaira azonban már ma is rá tudunk mutatni.

A jellegzetes társadalmi-területi feltételeknek az alábbi típusait írtuk le.

- Az ország több térségében – az Alföld, Észak-Magyarország, Dél-Dunántúl és Közép-Dunántúl – egyes, főként aprófalvas térségeiben a hagyományos (iskolázottságon, képzettségen, foglalkoztatottságon mérhető) elmaradás egyenesen a leszakadással fenyeget: a növekvő munkanélküliség, az ingázó munkásrétegek létformájának összeroppanása, a mezőgazdaság helyzete és általában a gazdasági fejlődés kilátástalansága miatt megjelenik és növekszik az a fajta szegénység, nyomor, amely az iskolakötelesek napi iskolalátogatását is gátolja. Fenyeget az analfabétizmus újratermelődésének veszélye. Az alapvetően gazdasági és szociális problémák jelentős csökkentésére az oktatásügy természetesen nem képes. Nem lehet azonban korszerű iskolázást megvalósítani a lakosság szélsőséges gazdasági elmaradásának tekintetbe vétele nélkül. Az ilyen kritikus helyzetbe került településekben, kistérségekben az oktatás intézményeitől (mindenekelőtt az óvodától, általános iskolától) szociális ellátást is vár a lakosság. A szociális ellátás az elmúlt évtizedekben megszokott funkciója lett az oktatási intézményeknek. A családok, de az intézményfenntartók és a pedagógusok is feladatuknak látnák a rászorulóknak szociális támogatását (ingyenes étkeztetés, napközi, ingyenes tanszerek), de erre gyakran nem képesek.

- A közelmúltban kritikus helyzetbe került térségek lakosságának jelentős hányada legalább szakképzett munkás, akik gyermekeiket is legalább középfokú szakképzettséghez szeretnék juttatni. A Borsodi Iparvidék, az Alföld mezővárosai, a dunántúli bányavárosok és az azokat környező települések jellemző problémája ez.

Ezeknek a térségeknek egy részére az is jellemző, hogy az elmúlt évtizedek gazdaságpolitikája következtében tömegesen vonzották magukhoz a kvalifikálatlan munkaerőt; ezeket a lakossági csoportokat azonban nem tudták olyan mértékben integ-

rálni, hogy fejlődési tényezőként lehessen rájuk számítani. Ellenkezőleg, ma gyakran hasonló nehézségek sújtják őket, mint az elmaradott, aprófalvas szerkezetű térségek társadalmát.

Ezeket a területeket (egyszerűsítve) kétféle problémával kell megbirkózni. Egyfelől a tanulni és felemelkedni vágyó és arra képes fiatalokat kell megfelelő iskolázottsághoz, képzettséghez juttatni. A különböző forrásokból származó kiképző és átképző programok, a képzési irányokat a különböző lakossági csoportok igényeihez alkalmazkodni törekvő iskolák erőfeszítései erre irányulnak. Másfelől azokat a gyermek- (és lakossági) csoportokat kell benntartani az iskolában, amelyek – a család iskolázottsági szintje és gazdasági helyzete miatt – ezt kevésbé igénylik. Különösen jelentős lehet ebben a tekintetben az óvoda szerepe. Látni kell azonban, hogy éppen az óvoda az (amíg legalább az ötévesek számára valamilyen formában ténylegesen kötelezővé nem válik), amelynek szolgáltatását a munka nélkülivé vált anyák ritkábban veszik igénybe.

- A korábban is dinamikus és sokoldalúan fejlődő városias térségek (Budapesten és nagyvárosainkon, megyeszékhelyeink többségén kívül ilyeneket inkább az Észak-Dunántúlon találunk) lakossága igényli és megteremti azokat az iskolázási feltételeket, amelyek szükségesek a további fejlődéshez. Ezekben az innovációs gócpontokban figyelhető meg elsősorban az iskolaszervezet változatossága, tagoltsága, hierarchizálódása (az itt felsorolt jellemzők értéktételezést tartalmaznak, amit azonban a feltételek leírása során szeretnénk elkerülni). Ezt nemcsak a nagyobb népsűrűség természetes következményének tekintjük, hanem a magasan képzett lakosság koncentrációjának is. Annak ugyanis, hogy a képzettebb szülői csoportokat határozott érdekek fűzik gyermekeiknek az átlagosnál magas színvonalú oktatásához, ezzel egyidejűleg a minél korábbi iskolai szelekcióhoz, s ezen érdekeiket érvényesíteni is tudják.

- A régiókban lezajlott politikai változások módosítják a határmenti térségek szerepét és lehetőségeit. Egyszerűsítve kelet-nyugati irányú mozgás figyelhető meg nemcsak a munkavállalásban, hanem az iskolaválasztásban is. Nyugat-Magyarországon az osztrák és kisebb mértékben a szlovén kapcsolatokban, Dél- és Kelet-Magyarországon a “kis-jugoszláviai”, ukrainai és romániai kapcsolatokban.

Kisebbségi részben van csupán szó olyan összehangolt, országok, illetve országrészek közötti programokról, amelyek célja, hogy kölcsönösen előnyös együttműködést valósítsanak meg elsősorban a szakképzés területén. Ilyen kezdeményezésnek Burgenland és Vas megye, Burgenland és Győr-Moson-Sopron megye egy-egy kibontakozó közös vállalkozását tekintjük pl. az egészségügyi illetve vendéglátóipari szakképzés területén. Nagyobb részben a lakosság “spontán” mozgására gondolunk.

Az osztrák határhoz közeli falvakból, városokból főként az értelmiség járhatja át gyermekeit osztrák elemi és középfokú iskolákba. A Vajdaságból szívesen küldenek át fiatalokat főként értelmiségi, illetve jobb módú vállalkozó családokból magyar gimnáziumokba, szakközépiskolákba (mint pl. Szegeden), szűkebb körben találunk példát hasonló mozgásra a román határ mentén is.

A demográfiai változások

A hetvenes évek közepén született nagy létszámú korosztályok gyakorlatilag már áthaladtak az iskolarendszeren. A következő években újabb, de a hetvenes évek közepénél jelentősen kisebb hullámhegy várható. A magyar társadalom területspecifikus különbségei éppen addigra élesedhetnek ki, amikor ezek a gyermekek iskoláskorba lépnek. Ugyanis a viszonylag magas gyermeklétszám (hagyományosan) a falusias térségekben várható, ahol a népességmegtartó erő és innovációs potenciál csekély (*Vámos, 1993*). A változások az óvodáskorú gyermekek számában már jelentkeztek, s az 1992/93-as tanévben az általános iskolában is mutatkoztak első jelei.

Az általános iskolai tanulók száma az 1986/87-es tanévben volt a legmagasabb (a húsz évvel korábbi demográfiai csúcs után): 1.299.455. Azóta számuk folyamatosan csökkent, s az 1992/93-as tanévben már csak 80%-a a legmagasabb létszámnak. Az előttünk álló évek trendjét mutatja, hogy a másodikos tanulók száma a nyolcadikosoknak csak 80%-át teszi ki. Az első osztályok már néhány%-ponttal népesebbek az előző korévnél, jeleként annak, hogy az általános iskolákba ismét kissé népesebb évfázatok lépnek be.

Területi eloszlásukra már nem jellemző a város-falu dichotómia (az okok elemzése messzire vezetne, arra azonban utalni kell, hogy egyrészt dinamikusan nő a városnak nyilvánított települések száma, másrészt a falusi lakosság szülési szokásai tendenciásként a városokéhoz igazodnak). Az azonban jellemző maradt, hogy különösen Kelet-Magyarországon nagyobb a létszámnövekedés, mint a Dunántúlon.

A demográfiai “ár” és “apály” váltakozása természetes dolog, amelyhez az oktatási rendszernek kell alkalmazkodnia. Tartósan érvényesülő trend azonban a továbbtanulás iránti igények növekedése is. Ez azt jelenti, hogy egy-egy korcsoport tagjai mind nagyobb arányban kívánnak magasabb szinten továbbtanulni (elméletigényesebb szakképzésben, középiskolában, felsőoktatásban). A nagyobb létszámú korcsoportok esetében az igények növekedése a jelentkezők nagy mértékű számszerű növekedésével jár.

Az intézményhálózat

Az intézményhálózat minősége, szerkezete, állapota döntő feltétele annak, milyen mértékben sikerül az intézményeket igénybe vevő lakosság (gyermekek, fiatalok) művelődési szükségleteit kielégíteni, tudásuk színvonalát emelni. Az intézményhálózat tehát egyrészt feltétele a fejlesztésnek, másrészt célpontja is. Önmagában is része annak a társadalmi-területi feltételrendszernek, amely az oktatásügyet, pontosabban az oktatásban részt vevőket körülveszi. A “tehetségtérkép” régi gondolatának aktuális vizsgálata – a magyar és nemzetközi *Ki Kicsoda* szócikkei nyomán – élesen világítja meg ezt az összefüggést (*Hegedűs 1993*).

Ha társadalmi-területi eltérésekről és a hálózati adottságokról gondolkodunk, akkor hangsúlyoznunk kell, hogy az “elit” képzőintézmények egyközpontúsága fokoz-

za az ország egyközpontúságát. Az egyes intézmények hozzáférhetősége fokozza az esélyt a tehetségek kibontakozására. Hozzáférhetetlensége, távolsága pedig értelem-szerűen ellentétes hatást gyakorol. Ha az országban egyetlen van egy elit-képző intézményből, az is földrajzilag a fővárosban, természetes, hogy kiemelkedően sikeres tagjainak túlnyomó többségét közvetlen környezetéből rekrutálja. A hálózat földrajzi elhelyezkedése (hozzáférhetősége) vonzza és termeli a "tehetségeket" anélkül is, hogy erre bármilyen kormányzati vagy egyéb program szerveződnék.

Az óvodai hálózat örvendetes mértékben kiszélesedett, amikor a hetvenes évek közepén születettek befogadásához kellett alkalmazkodnia. Az alkalmazkodási kényszerben jelentős szerepet játszott a női foglalkoztatottság bővülése. 1975-ben még az óvodáskorúak 68%-a, 1980-ban 80%-a járt óvodába. Öt év alatt az óvodába járók aránya 12%-ponttal, létszámuk viszont 23%-ponttal nőtt.

Az óvodába járók arányának növekedése egészen 1991-ig töretlen (89% a legmagasabb szint), a legutóbbi év alatt viszont – amelyről adattal rendelkezünk – a növekedés megtorpant. Ez elsősorban a nagyobb létszámmal függ össze: 1989 óta folyamatosan nő a helyhiány miatt elutasított gyermekek száma (1992-ben 4.377, míg 1988-ban csak 1.717). Ezzel szemben az óvodába járó gyerekek abszolút száma – ha kis mértékben is – növekedett.

A hálózat befogadóképessége az utóbbi években úgy bővült, hogy csökkent a férőhelyek száma, nagyobb tehát a férőhelykihasználtság. 1988-ban 100 óvodai férőhelyre 98 óvodás jutott, míg 1992-ben 104.

A hálózat alakulását befolyásolta, hogy a gazdálkodó szervezetek által és a központi költségvetésből fenntartott óvodák, illetve óvodai férőhelyek száma jelentősen csökkent. Ezek voltak az ún. munkahelyi óvodák. Az ilyen óvodák száma 1992-ben 134 volt, az 1988. évinek 43%-a, az óvodások száma pedig 53%-a. Az egyéb fenntartású (elsősorban egyházi) óvodák és az itt ellátott óvodások száma megnőtt ugyan, de ez nem pótolta a munkahelyi óvodai hálózat kiesését.

A legsűrűbb óvodai hálózatot a dunántúli megyékben találjuk. Erről nemcsak a férőhelykihasználtság adatai (rendre 100% alatt) tanúskodnak, hanem az is, hogy a dunántúli megyékben alig van olyan gyermek, akit férőhely hiányában kellett volna elutasítani. Inkább az alföldi megyékre jellemző viszont ennek ellentéte, a gyengébben kiépült (vagy nagyobb mértékben visszafejlődött) óvodai hálózat.

Statisztikailag alig mérhető, de hivatkozott esettanulmányainkból tudjuk, hogy különösen a munkanélküliség sújtotta térségekben gyakoribb, hogy az óvodáskorú gyermekek számára a család nem is igényel óvodai ellátást. Ez a női foglalkoztatás visszaszorulásának következménye, de szerepet játszik benne az is, hogy egyes családok számára a gyermek óvodába járatása nagy anyagi megterhelést jelent.

Az általános iskolát jogilag ugyan egységes szervezetként kezelték létrehozása óta, a gyakorlatban azonban fennmaradtak, illetve újjászerveződtek az alsó tagozatok az aprófalvas településszerkezetű térségekben (vö. Györgyi 1993). 1990 óta jogilag is lehetséges, és különböző okokból – a helyi önkormányzat, a helyi társadalmak igényei, az egykori körzetközpont elzárkózása, a körzeti iskola-tagiskola szervezeti



szintjének megszűnése stb. – egyre gyakoribbá válik ezeknek az iskoláknak az önállósága. Az önálló kisiskolák ellen is, mellettük is szólnak szakmai érvek. Tényként érdemes azonban kezelnünk egy “elemi iskolai” hálózat létezését és terjedését (ez a hálózat 1–3, 1–4, esetenként 1–6 osztályból áll), mivel háttérben a kistelepüléseknek az az érdeke áll, hogy közösségeiket épnek, teljesnek építsék fel, s az egyes családoknak az a kívánsága, hogy kisgyermeküket lakóhelyükön iskolázzák.

Az iskolák száma az évtizedforduló óta folyamatosan emelkedik. Hosszú távra visszatekintve az idősorok visszatükrözik az oktatáspolitikai és a demográfiai tényezők (születésszám, migráció) változásait. A negyvenes évek második felében még közel 7.500 általános iskolánk volt. Számuk az 1955/56-os tanévig 6.220-ra csökkent. 1960-tól 1970-ig 900-zal lett kevesebb intézmény. Az iskolakörzetesítés kampánya 1970–1980 között 5.500-ról 3.633-ra apasztotta az iskolák számát. A csökkenés üteme a nyolcvanas években jelentősen mérséklődött (a mélypontot 1988-ban a 3.526 általános iskola jelentette), ezután lassú növekedés kezdődött: az 1990/91-es tanévben az előző évinél még csak 21-gyel volt több általános iskola, a következő tanévben már 100-zal nőtt a számuk. Így az 1992/93-as tanévben az általános iskolák száma 3.717. (Ezek között van 101 olyan intézmény, amelyben 6 illetve 8 osztályos – kísérleti – gimnázium szerveződött.)

Az új és a megszüntetett iskolák számának összevetéséből kitűnik, hogy egészen az 1988/89-es tanévig több iskola szűnt meg, mint amennyi működni kezdett. Az 1989/90-es tanévben már – igaz csak egyetlen intézménnyel – több az új iskola, mint a megszűnő. Az 1990–1993 közötti három évben 236 új iskola nyílt, és csak 81 szűnt meg.

Más szempontból összesítve 1988 és 1992 között 191-gyel nőtt az iskolák száma. Ez az összeg úgy alakult ki, hogy 159 osztott, 73 részben osztott tanítási rendű iskola kezdte meg működését (232) viszont 41-gyel csökkent az osztatlan iskolák száma.

Egy, kettő, három vagy négy osztállyal működő kis iskola is kevesebb van (1.150 helyett 1.145): a csak első vagy első és második osztállyal működő iskolák száma nőtt meg ezen belül, a többieké csökkent. Ennek valószínű oka az, hogy a kisebb települések felmenő rendszerben építik fel iskoláikat.

A demográfiai áttekintésből láttuk, az általános iskolai hálózat szélesedése nemcsak nem arányosan történt a tanulók számának növekedésével, hanem éppen azzal ellentétesen. Ez többek között azzal az eredménnyel járt, hogy javultak az ún. fajlagos mutatók: kisebbek (legalábbis az átlagokat tekintve) az iskolák, kevesebb az osztályonkénti átlagos tanulósám, az egy pedagógusra és az egy tanteremre jutó tanulók átlagos száma.

Függetlenül azoktól a pedagógiai (és szociológiai-szociálpszichológiai) érvektől, amelyek a falusi kis iskolák indítása mellett és ellen szólnak, két dolgot fontos hangsúlyozni. Először is azt, hogy a saját iskola létesítése, működtetése igen sok közösség, település számára kiemelkedő fontosságú: a tilalmak megszüntetése nyomán rövid idő alatt létesült gyakorlatilag a semmiből új iskola. Másodszor arra is érdemes figyelni, hogy az általános iskolai hálózat “átlagos minősége” e rövid idő

alatt is sokat javult. A már ismertetett fajlagos mutatók javulását még lehetne a csökkenő tanulólétszámnak tulajdonítani. Az osztatlan tanítási rendű iskolák számának csökkenése már azért nem vezethető vissza demográfiai (és migrációs) tényezőkre, mert azokból éppen ellentétes módon, az osztatlan oktatási rend elterjedése adódna.

Folyamatosan emelkedett a tornateremmel, iskolai könyvtárral, saját napközivel rendelkező iskolák száma, és csökkent a szükségtantermekkel működőké. Ebben szerepet játszik, hogy a kis települések önkormányzatai bevételeik jelentékeny részét (nem egyszer kétharmadát-háromnegyedét, sőt teljes egészét) óvodáik, iskoláik minél színvonalasabb működtetésére fordítják.

Az általános iskolai felső tagozatú iskolák egy része körzeti funkciót látott és lát el ma is; nehéz érveket felsorakoztatni az ellen, hogy ezzel az adottsággal a jövőben is számoljunk. A "körzeti funkció" azonban az önkormányzati törvény óta nem jelent szükségszerűen igazgatási szerepkört is. 1989-ben még az általános iskolák 30%-a igazgatási szempontból is központi iskolához tartozott, 1992-ben arányuk már csak 17% volt. Még nagyobb a változás az igazgatásilag nem önálló iskolák arányában: a tagiskolák részesedése 20%-ról 9%-ra csökkent.

Az általános iskolai felső tagozat (illetve a középfok alsóbb szintje) nagyobb településeken összeszerveződött az "elemi" iskolával. Ezek az iskolák körzeti funkciót láttak és látnak el ma is; nehéz érveket felsorakoztatni az ellen, hogy ezzel a jövőben is számoljunk. A sokhelyütt szerveződő 9–10. osztályok ma szükségmegoldásnak tűnnek, és mindaddig azok is maradnak, amíg zsákutca-jellegük fennmarad.

A középfokú iskolák közül a gimnáziumok hálózata a legegyszerűsebben kiépült. Ennek az az árnyoldala, hogy olyan falusias térségekben is szerveződnek, ahol a lakosság – előiskolázottságánál fogva – inkább a szakképzettséget (is) adó iskolákat igényelné. A szakközépiskolák, szakmunkásképzők inkább a nagyobb központokban koncentrálnak. A tömegközlekedési viszonyok (és nem annyira a távolságok) miatt a napi utazás igen sok tanuló számára nem megoldható.

A hálózat sűrűsége azt jelenti, hogy (elvből legalábbis) minden gimnázium hasonló általános képzést nyújt. Ezzel szemben a szakképző intézmények – jóllehet az intézmények (képzési helyek) száma többszöröse a gimnáziuménak – valamely szakirányban készítene fel, s egy-egy szakirány képzési kínálata értelemszerűen kisebb kör számára hozzáférhető.

A középiskolákat a demográfiai hullám az 1989/90-es tanévben érte el. Míg azonban a kötelező általános iskolában a tanulói létszám a demográfiai tényezők hatására hullámzik, a középiskolában tanulók száma 1980. óta folyamatosan növekedett: 203 ezerről nőtt az 1992/93-as tanév 323 ezres létszámaig. A nyolcvanas évek végéig évi 3–4%-os növekedést tapasztalhatunk. Ez a növekedés (az általános iskolát végzettek csökkenő létszámához viszonyítva nagyobb az arány) alapvetően a tanulói (családi) igényeknek tulajdonítható, amelyek a szakmunkásképzést erőszakoló oktatáspolitiká ellenében is érvényt tudtak szerezni maguknak. Az 1988/89 tanévtől a következőig 9%-ponttal több a középiskolás. A létszámnövekedés az 1992/93-as



tanévig alig csökkenő ütemben folytatódott. Ez a robbanásszerű létszámnövekedés részben a magasabb létszámú évfázatoknak, részben pedig annak tulajdonítható, hogy a lakosság oktatási igényeinek kielégítését már nem fékezi a központi oktatáspolitikai.

A továbbtanulási igények (kereslet) és a hálózat bővítése (kínálat) természetesen egymást erősíti. A középiskolák száma (a mélypontot a hetvenes évek második fele jelentette 530 középiskolával és 203 ezer diákkal) a nyolcvanas évek elejétől folyamatosan növekedett. Az 1992/93-as tanévben másfélszerese a tizenöt évvel korábbinak (824). Ha ehhez hozzátesszük a hat és nyolcosztályos gimnáziumokat is (101 intézmény), akkor még nagyobb mértékű növekedésről beszélhetünk.

A gimnázium terjeszkedése látványosabb, mint a szakközépiskoláé, a tendenciák nem ítéltelhetők meg egyértelműen. Az elmúlt öt évben 56 új gimnázium (ebből 20 felekezeti) létesült, viszont 123 szakközépiskola. A képzési helyek száma (azon intézmények száma, ahol az adott képzési irány működik) más képet mutat. Ugyanis a gimnáziumi képzési helyek száma az 1988/89-es tanévtől (281 képzési hely) az 1992/93-as tanévig (396) közel másfélszeresére emelkedett. A szakközépiskolai képzési helyek száma az öt évvel korábbi 450-ről 572-re nőtt, azaz csak negyedével bővült. A gimnáziumi hálózat tehát a korábbinál is jelentősen sűrűbbé vált, míg a szakközépiskolák hálózata nem fejlődött ilyen dinamikusán. Ugyanakkor a gimnáziumi és a szakközépiskolai képzésben résztvevők viszonya az időszakban 42:58 volt, s a gimnáziumban tanulók aránya éppen a rendszerváltás éveiben kezdett csökkenni a szakközépiskolásokkal összehasonlítva.

A középfokon továbbtanulók aránya az elmúlt öt év alatt nagy mértékben ingadozott. Az 1989–1991 tanévekben olyan mélypont jelentkezett, amely jól mutatta, mennyire nehezen igazodott a középfokú iskolahálózat a demográfiai hullámhegységhez, és a társadalmi-gazdasági változásokhoz: 95%-ról 92% alá csökkent a továbbtanulók aránya. Csak az 1992/93-as tanévben, amikor az általános iskolából kilépők száma ismét csaknem olyan alacsony, mint öt évvel korábban volt, emelkedett újra 95% fölé a továbbtanulók hányada.

A továbbtanulók iskolatípusonkénti megoszlásában öt év alatt jelentős változások történtek. Az 1988/89-es tanévben a továbbtanulóknak csak 20,1%-a volt gimnazista, 27,4%-a szakközépiskolás, 44,5%-a szakmunkástanuló, 3,0% folytatta tanulmányait szakiskolákban. Az 1992/93-as tanévben a megfelelő arányok 23,3%, 30,1%, 39,6% és (a speciális szakiskolákkal együtt) 5,7%. Nőtt tehát a középiskolába, és csökkent a szakmunkásképzésbe lépők aránya. A fordulatot az 1989/90-es tanév hozta, azóta az újonnan beiskolázott középiskolások számának növekedése évente csupán egy-két százalékpontos.

Olyan átrendeződés történt, amelynek során a szakközépiskolák a fiataloknak azon csoportjaival bővültek elsősorban, amelyek korábban a szakmunkásképzőkbe iratkoztak volna be. Másképpen fogalmazva, a szakmunkásképzés korábbi "merítési bázisa" egyrészt (valószínűleg) a jobban tanulók szakközépiskolába irányulásával, a skála másik végén, a legkevésbé sikerebbek speciális szakiskolába való iratkozásával

csökkent. S valóban, a szakközépiskolai hálózat (képzési kínálat) bővülésének egyik legfőbb forrása az, hogy a volt tiszta profilú szakmunkásképzőkben egyre több szakirányt oktatnak szakközépiskolai szinten.

Az iskolafenntartók szerinti megoszlás illusztrálja, miért kapnak nagyobb visszhangot a gimnáziumi hálózatban történt változások. A gimnáziumok 77%-ának fenntartói a települési önkormányzatok, ám 12% (47 képzési hely) az egyházi, és alapítványi fenntartásúak aránya. A szakközépiskoláknak csak 73%-át tartja fenn a települési önkormányzat, s csak 1,0%-át (8 képzési hely) egyházak, alapítványok. A politikailag "izgalmasabb" tehát a gimnázium: részben az új iskolafenntartók miatt, részben azért, mert a gimnáziumok (elit-gimnáziumok) bocsátják ki a jövő értelmiségi rétegét. A szakközépiskolák jó része, amelyeket a települési önkormányzatok (rendszerint pénzügyi okok miatt) nem tartanak fenn, a megyékhez került.

A diákotthonok különböző formái a nyolcvanas évek végéig egy-egy iskolához szerveződtek, 1991-től önkormányzati fenntartásúak. Amíg a közoktatás egyes intézményei a minél nagyobb beiskolázási területben érdekeltek, addig egyre több diákotthonra van szükség. Ha a beiskolázási terület szűkül (az iskola napi bejárással is elérhető), diákotthonra egyre kevésbé van szükség. Ez a folyamat már jól nyomon követhető az általános iskolai diákotthonok esetében, de megfigyelhető a középfokú iskoláknál is.

Az általános iskolai diákotthonok száma az 1980/81-es tanévtől (116 intézmény) az évtized fordulójáig lassú ütemben csökkent (99 diákotthonra, ami tíz év alatt 15%-pontnak felel meg). Az 1990/91-es tanévtől a csökkenés évi 8–9%-pont. Az 1992/93-as tanévben már csak 80 általános iskolai diákotthon működött. A diákotthonban lakók száma ennél is gyorsabban zuhant (azaz a hálózat szűkülésénél nagyobb ütemű az iránta megnyilvánuló kereslet csökkenése): három év alatt 1.000 fővel, azaz 20%-ponttal. A legutóbbi tanév a megmaradt diákotthonok útkeresését jelzi: valamelyest ismét növekedett a kollégisták száma. Ezt azonban nem az általános iskolások, különösen nem az óvodások adják (mint korábban), hanem a középiskolások, a testi és érzékszervi fogyatékosok, és mindenekelőtt a szociális okból diákotthonban elhelyezettek.

A középiskolai diákotthonban élők száma az elmúlt években valamelyest növekedett (12%-ponttal), a diákok létszámához viszonyított arányuk azonban csökkent (20%-ról 17%-ra). Hasonló mértékű a csökkenés a szakmunkásképzés terén (öt év alatt 16%-ról 13%-ra), a szakmunkástanulók nagyjából a korábbival azonos száma mellett. A diákotthoni férőhelyek számának csökkenése értelemszerűen azokat sújtja, akik "iskolahíányos" területen élnek.

Az iskola szociális szolgáltatásai között a napközi otthont, tanulószobát, az étkeztetést kell kiemelni. Az elmúlt évtizedekben ezek megszokottá váltak a szülők és gyermekek számára (habár a pedagógusok szerepvállalását ezeken a területeken régóta vitatták), infrastruktúrájuk sokhelyütt kiépült. Utaltunk rá, hogy az általános iskolai hálózatban növekedett a napközi otthonnal rendelkező, étkezési lehetőséget biztosító intézmények száma, egyúttal a részvevők is. A középiskolákban mind



abszolút számban, mind a pedig arányában jelentősen csökkent az ott étkezők és a tanulószobások hányada (öt év alatt 10%-ponttal).

A nemzetiségek és etnikai kisebbségek oktatásának állami támogatása az óvodások és iskolások mintegy 10 %-át kedvezményezi (arányuk feltételezhetően nőni fog). Ezeknek a programoknak a hatékonysága kétséges, különösen arra gondolva, hogy egyes nemzetiségi nyelvek iskolai oktatása felmentést ad a “globalizálódó” világban jobban hasznosítható nyelvek tanulása alól (*Forray 1993*).

Régióink nemzetiségi-etnikai feszültségei miatt ma nem taktikus ennek az állami szerepvállalásnak a szükségességét kétségbe vonni. Azonban közép- és még inkább hosszabb távon érdemes arra a sok országban érvényesülő gyakorlatra is figyelemmel lenni, hogy a kisebbségi nyelvek és kultúrák oktatását nem a tanítási időn belül oldják meg. Azt is hangsúlyozni kell, hogy nehezen választható el, hogy a kiegészítő állami támogatás igénybe vételében milyen mértékű az önkormányzat – illetve óvoda, iskola – taktikai magatartása, és milyen mértékű a tényleges igény az egyes etnikumok kultúrájának, nyelvének iskolai ápolására. Éppen, mivel e két tényező értelmezése és elkülönítése igen nehéz, nemigen lehet megjósolni a leendő igényeket.

Az idegen nyelvi oktatás látszólag nem a feltételekkel kapcsolatos szempont. Látunk kell azonban, hogy az idegen nyelvi ismeretek olyan feltételt jelentenek, amely egyik döntő eleme lehet a külső környezethez (Európa szomszédos régióihoz, Európához vagy a világ más tájaihoz) való alkalmazkodásnak (*Imre 1993*).

Az 1990-es népszámlálás adatai szerint a nyelvtudás tekintetében mind az életkor, az iskolai végzettség, mind a területi elhelyezkedés, a település kategóriája fontosnak tűnik. Kicsit sarkítva, az egyes nyelveket ismerőkhöz a következő társadalmi jegyek társíthatók: az angolul beszélők fiatalok, magas iskolai végzettségűek és budapesti illetőségűek, a németül tudók inkább a középkorosztályhoz tartozó, középfokú végzettséggel rendelkező városi lakosok, nagy valószínűséggel inkább a Dunántúlon, a franciául tudók lehetnek idős hölgyek éppúgy, mint fiatal, vagy középkorú férfiak, de mindenképpen magas iskolai végzettségűek és budapesti lakosok, az oroszul tudók (már nem egészen) fiatal, magas iskolai végzettségű, nagyvárosi lakosok.

Szakértői becslések szerint a magyarországi népesség kb. 1%-a tud valamilyen idegen nyelven megfelelő szinten. Ez igen alacsony arány, különösen olyan korban, amikor rendkívül megnőtt a nyelvtudás jelentősége. A munkanélküliség terjedése közepette az elhelyezkedés (ráadásul a jó fizetés) nyelvtudással biztosítottnak látszik

Jelentős azonban az egyes nyelveket az általános iskolában tanulók számának területi, regionális megoszlása. Az orosz nyelv oktatása 1990-ben, s még 1992-ben is láthatóan összefügg az országrészek fejlettségével: az “elmaradott” országrészekben található átlagon felüli számban orosz nyelvet tanulók. Az angol nyelv esetében a fejlettebb, illetve más nyelv hatásának kevésbé kitett országrészekben felülreprezentált a nyelvet tanulók száma. A német nyelv esetében a szomszédos ország közelsége emeli az átlag fölé a tanulók számát.

Ugyanakkor, amikor a területi és településtípus szerinti eltérések mind a nyelvtudásban, mind az iskolai nyelvtanításban igen jelentősek, az iskolatípusok és szintek

átjárhatóságát éppen az idegen nyelv választhatósága nehezíti. Ez nagyvárosi környezetben kevéssé okoz problémát (a gyerek számára olyan iskolát kell választani, ahol folytathatja a már elkezdett nyelv tanulását). Falvas településszerkezet esetében azonban tovább nehezülhet az iskolaválasztás.

A pedagógusok

A pedagógusokat szokás a legnagyobb számú értelmiségi foglalkozási csoportnak mondani. Ez a sommás megállapítás eltekint a foglalkozási csoport erős belső megoszlásától, hierarchizáltságától, és attól, hogy az egyes pedagógiai kvalifikációk nem konvertálhatók egymással. (Különösen feltűnő ez az óvodapedagógus és – mondjuk – az alsó tagozatú tanító esetében.) A belső tagoltság akadályozza, hogy a demográfiai (és migrációs) hullámzásnak megfelelően lépjenek át az egyik iskolatípusból a másikba (Deák 1993).

Az egyes intézménytípusokban foglalkoztatott pedagógusok végzettsége tükrözi a korábban kialakított hierarchikus tagozódást (az iskolafokoknak megfelelően kialakított pedagógusképzési szinteket). 1990-ben az óvodai pedagógusállomány mintegy fele a rövidebb képzési idejű egyéb felsőfokú végzettséggel rendelkezett, az általános iskolai pedagógusok négyötöde főiskolai végzettségű volt, a szakközépiskolában a tanárok 64 %-a, a gimnáziumban 90 %-a dolgozott egyetemi diplomával.

Az óvodákban alkalmazásban lévő pedagógusok száma az elmúlt fél évtizedben folyamatosan, de lassan csökkent. Nagyjából azonos szinten volt a képesítés nélküliek száma, s még az új alkalmazású óvodapedagógusoknak is (évente összesen mintegy 600 ember) közel a fele képesítés nélküli. Ezzel szemben az önkormányzati óvodákban helyettesítésre alkalmazott 5.000 óvodapedagógus kétharmada képesített. Az alapkodó oktatásban is folyamatos és lassú a pedagógusok létszámának csökkenése (öt év alatt 2%-pont). A létszámcsökkenést nagyjából a képesítés nélküli és a nem pedagógus képesítésűek adják. Az 1988/89-es tanévben még közel 2.900 új alkalmazásra került sor, és közülük 37%-nak nem volt képesítése. Az 1992/93-as tanévben az új alkalmazású pedagógusok száma 1953, s 21% a képesítés nélküliek hányada. A középiskolai pedagógusok száma viszont az elmúlt években folyamatosan nőtt, évente mintegy 1.000 fővel, így számuk öt év alatt egyharmaddal lett magasabb (1992-ben 25.300). Az újonnan, illetve a helyettesítésre alkalmazottak elenyésző hányada nem rendelkezik pedagógiai képesítéssel. A helyettesítők zöme nyugdíjas vagy a korábbi években szerzett pedagógiai diplomát (2.100 közül 1.400). Szakmunkásképzőkben a pedagógusok száma 1992-ben azonos az öt évvel korábbival (a tanulók száma is). Csak a demográfiai hullámhegyhez való alkalmazkodás során volt jelentősebb létszámnövekedés. Az 1989/90-es tanévtől mintegy 600-zal csökkent a pedagóguslétszám (1992-ben 11.450). Ez különösen a szakoktatók számának csökkenéséből adódott.

Jelenleg nem az új végzősök pályaelhagyása jelent problémát, hanem az, hogy romlottak a pályára lépés esélyei. A friss diplomások, ha nem tudnak az oktatási

intézményekben főállásban elhelyezkedni, vállalják a helyettesítést is. Az iskoláskort megelőző nevelőintézményekben, valamint az alsó fokú oktatásban a megelőző időszakhoz képest csökkenő gyermeklétszám és a költségvetési visszafogás következtében csökken a pedagógusszükséglet. A pályáról elsősorban a képesítés nélküliek szorulnak ki, őket követik az alsó fokú oktatásban és a nem oktatói munkakörben foglalkoztatottak.

Az elmúlt évtizedek egyik örökzöld témája volt, hogy beszélhetünk-e pedagógus-hiányról, s ha igen, akkor annak tartósításában mennyiben érdekeltek maguk a tanárok. A tervezők rendszerint azzal érveltek, hogy átmenetileg jelentkező demográfiai csúcscokra nem lehet pedagógust képezni, munkába állítani, osztálytermet építeni, nincs tudományosan meghatározható ideális csoportnagyság stb. Hiányról azért sem beszélhetünk, mert a gyermeklétszám növekedésével párhuzamosan nő a tanári létszám, csökken az egy pedagógusra jutó diákok száma; amikor apad a tanulói létszám, ezt nem kíséri a pedagógusállományé.

A magasabb létszámú korosztályok középfokra kerülése növelte az itt jelentkező pedagógusszükségletet. A távollévőknel magasabb létszámban alkalmaznak helyettesítőket, de az időszakos távollétből és a betöltetlen álláshelyekből adódó hiányt így is csak mintegy 60 %-ban tudják pótolni.

A pedagógusok foglalkozási, alkalmazási feltételeiben új helyzetet jelent a csökkenő gyermeklétszám, az iskolafenntartói pluralizmus, a közkiadások visszafogásának tartósan továbbélő tendenciája. Újrafogalmazódnak (pl. közalkalmazotti törvény) és újrafogalmazásra várnak (pl. oktatási törvények) az oktatásügy és ezen belül a pedagógusok tevékenységének jogi keretei.

Következtetések

A külső és belső társadalmi-gazdasági-kulturális feltételek fokozott alkalmazkodást követelnek. Az országon belüli területi különbségek növekedése elkerülhetetlennek látszik, de állami beavatkozást követel, hogy ne vezessenek egész tájegységek leszákadásához. Másfelől a területi-társadalmi különbségek növekedése megfigyelhető az idegennyelvtudáson is, amit úgy értékelünk, mint az ország külső környezethez való alkalmazkodásának egyik feltételét. Az állami irányításban mindmáig hiányzik a területi, regionális szemlélet, megközelítésmód (pl. a TOK-ok területi szervezete).

Az előttünk álló évtizedben a tanulólétszám csökken, csak az évtized végén jelennek meg átmenetileg a közoktatásban várhatóan magasabb létszámú korcsoportok. Ezért ez az évtized lehetőséget ad arra, hogy az iskolahálózat és szerkezet rugalmasabbá, adaptívabbá, átjárhatóbbá váljon, súlypontja az elméletigényesebb középfokú képzés felé tolódjon el. A fiatalokat fenyegető munkanélküliség is amellettszóló érv, hogy minél tovább maradjanak az iskolák falai között. Távlatilag szem előtt kell tartanunk, hogy optimális esetben az ilyen folyamatok tovább növelik a tanulás iránti igényt, tehát nem lehet kizárólag a demográfiai változásokra reagálni.

A hálózat máig kialakult adottságai alapot adnak ahhoz, hogy különböző iskolaszerkezetek jöjjenek létre, amelyek – ha átjárhatók – nem csorbítják a tanuláshoz való gyermeki jogot. Ehhez – a szervezeti megoldások és a közvetített műveltségi anyag kimunkálása mellett – az is szükséges, hogy ne legyenek jelentősebb “iskola-hiányos” területek az országban. Megfontolandó a diákotthoni hálózat versus iskolahálózat fejlesztésének kérdése is. De a számos – korábban részletezett – megfontolandó kérdés körében hangsúlyosan szerepel, hogyan biztosítható az intézmények szociális funkcióihoz kapcsolódó lakossági igények legalább minimális szintű kielégítése (tanszerellátás, közétkeztetés, tanulószoba, napközi otthon).

A pedagógusok ki- és átképzése azért is szükséges, mert a jelenlegi képzettségi szerkezet éppen ott korlátozza az adaptivitást, ahol erre a helyi lakosságnak önereje nincsen. De a demográfiai hullámzások és az iskolaszervezeti változások is ütköznek az itt és most rendelkezésre álló pedagógusok képzettségi szerkezetével. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a pedagógusok, mint munkavállalók, jelentős súlyú csoportot képeznek, amelynek egyes alcsoportjai (pl. a pályakezdők, a továbbképzések még kialakítandó rendszerébe bekapcsolódni valamilyen okból nem képesek) kihívást jelentenek a közoktatás fejlesztése szempontjából.

Minden fejlesztés, illetve a valóság hiteles megismerésének igénye nélkülözhetlenné teszi a modern számítógépes eljárások alkalmazását, amilyen például a szimulációs modellezés. A kartográfiai ábrázolás a területi-társadalmi folyamatok értelmezését teszi lehetővé. Mindennek, de az egyéb, itt külön nem említett eljárásoknak is alapja kellene legyen a mainál sokkal jobb statisztikai adatszolgáltatás, amely követi a szerkezetben, létszámokban, hálózatban stb. végbemenő változásokat is.

FORRAY R. KATALIN

IRODALOM

- DEÁK ZSUZSA (1993) *A pedagógus mint munkavállaló a kilencvenes évek Magyarországon*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- GYÖRGYI ZOLTÁN (1993) *A kilencvenes évek iskolahálózatfejlesztési törekvései*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- FORRAY R. KATALIN & GYÖRGYI ZOLTÁN & HÍVES TAMÁS & IMRE ANNA (1993) *Az Alföld oktatásiügye*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- FORRAY R. KATALIN (1993) A nemzetiségek és etnikai kisebbségek oktatásának kiegészítő támogatása. *Educatio*, No. 2.
- FORRAY R. KATALIN & GYÖRGYI ZOLTÁN & HÍVES TAMÁS & IMRE ANNA (1993) *Észak-Magyarország oktatásiügye*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- HÍVES TAMÁS (1993) *Kartográfiai és szimulációs módszerek az oktatás távlati fejlesztésének tudományos megalapozásában*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- HEGEDŰS T. ANDRÁS (1993) *Az “elitképzés” vagy tehetségképzés*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- IMRE ANNA (1993) *A nyelvtudás, nyelvoctatás alakulása Magyarországon*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- VAMOS DÓRA (1993) *A demográfia tényezőhatása az iskolázásra*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)

ÖNKORMÁNYZATOK ÉS ISKOLÁK

AZ ÖNKORMÁNYZATOK ÉS ISKOLÁK KAPCSOLATÁNAK oktatáspolitikai szempontból számos fontos eleme közül – az irányítás, felügyelet, kinevezési jogkörök stb. – a következőkben a pénzügyi vonatkozásúakat emelem ki. Az ezekben tapasztalható változások alighanem az alapját jelentik az új típusú kapcsolatnak.

Mert 1990 után többféle értelemben is új helyzet jött létre. Tartalmilag átalakult – államiból önkormányzativá vált – a fenntartói felelősség, új alapokra került az állam és a fenntartók kapcsolata. A közalkalmazotti törvény elfogadása, szakaszos hatályba léptetése újabb átmeneti és tartós változások kiindulópontja lehet: átalakulhat az intézményi gazdálkodás tartalma, változhat fenntartó és iskola kapcsolata.

Ez azonban még csak a jövő egyik lehetséges útja. A tényeknél maradva: az önkormányzatok működésének közel hároméves gyakorlata alapján egyre áttekinthetőbbé, értékelhetőbbé válik a testületek oktatási ágazatot érintő döntéseinek mechanizmusa.

Az önkormányzat szükségszerű “kettős bázisszemlélete”

Az önkormányzati választásokat követően főleg a városi testületek hangoztatták, hogy szakítani fognak a bázisszemléletű gazdálkodással, mind a testületi, mind az oktatási intézmények gazdálkodása tekintetében. Az elmúlt évek azonban bebizonyították, hogy a költségvetési gazdálkodásnak sajátos belső törvényszerűsége a bázisszemléletű gondolkodás és gazdálkodás. Különösen igaz ez akkor, ha olyan költségvetési gazdálkodású egységekről van szó, amelyek bevételeinek meghatározó hányada az állami költségvetésből származik.

Mit jelent az oktatás mint ágazat szempontjából az önkormányzati gazdálkodás bázisszemlélete?

- Minden önkormányzat éves terve elkészítésénél először azt vizsgálja, hogy a forrásváltozás milyen összefüggésben áll a feladatváltozással. Mivel rövid távon – két-három éven belül – (kötelező és vállalat) feladatai általában nem változnak, marad a forrásváltozások számbavétele.
- Az önkormányzati bevételek változása alapvetően az állami költségvetés elfogadása során megalkotott törvény függvénye. A bevételek akkor változnak számottevően, ha nő az önkormányzatok állami támogatása.
- Az oktatási ágazat szempontjából azonban egyáltalán nem mindegy, hogy milyen összetétel-változás következik be az önkormányzati bevételekben. Amennyiben

csökken az önkormányzatot alanyi jogon megillető bevételek aránya (SZJA, normatívából származó), akkor még az összebevételek esetleges emelkedése mellett is romolhatnak az ágazat pozíciói. A címzett és a céltámogatások aránynövekedése ugyanis nem jelent az ágazat számára működési és fenntartási kiadások esetében támogatásnövelési lehetőséget, hiszen “pántlikázott” pénzként általában konkrét fejlesztések forrásai.

A bázisszemléletű gazdálkodás első meghatározó összefüggése tehát az, hogy az oktatási intézmények szempontjából döntő jelentőségű az önkormányzat forráslehetőségének és bevétel-összetételének változása. Különösen igaz ez akkor, ha felidézük azt a közismert tényt, hogy a normatíva nem fedi a tényleges kiadásokat és növekedése nem inflációkövető. Az önkormányzatnak a tényleges költségek növekedése miatt a normatívából származó bevétel-növekedést meghaladó módon kell emelni az ágazat támogatását.

Az önkormányzati forráslehetőségek változása és az intézményi gazdálkodás feltételei között meghatározó összefüggés áll fenn. Ezt tapasztalhattuk 1993-ban is: önmagában az a tény, hogy az önkormányzatokat illető SZJA-hányad csökkent, rontotta az ágazat pénzügyi pozícióit. Különösen élesen ez akkor jelentkezne, ha a bérautomatizmus nem lenne nulla, nem történt volna meg a bérbefagyasztás. Ez azonban akkor okozhat súlyos feszültségeket, ha a parlament nem módosítja a közalkalmazotti törvényt.

A kettős bázisszemlélet második összefüggése az oktatási intézmények gazdálkodási sajátosságaiból következik. Azt nem vitatom, hogy időről-időre kampányszerű felülvizsgálatokkal az egyes intézményekben lehet “új bázist” csinálni, de ez nem jelenti a bázisszemlélet elvetésének lehetőségét. Ebben az összefüggésben is a forrásokból és a feladatokból kell kiindulni.

Egyik évről a másikra az egyes intézmények feladatai lényegesen nem változnak. Egy-két tanulócsoporthal több vagy kevesebb, ez a tény a forrásigényt csak kismértékben módosítja. A források szűkössége miatt az egyes intézményi tartalékok minimálisak. Ezért akár sor kerül a bázisok felülvizsgálatára, akár nem, kiindulni csak a bázisköltségvetésből lehet. Ezen lényegesen változtatni csak akkor lehetne, ha az önkormányzati támogatási lehetőségek jelentősen bővülnének. Szűkülés esetén csak minimális elvonási lehetőség nyílna a működőképesség veszélyeztetése nélkül.

A kampányszerűen végrehajtott, ma átvilágításnak nevezett racionalizálásnak sajnos gyakran a “lefelé nivellálás” a szomorú következménye. Források hiányában ugyanis arra ritkán van lehetőség, hogy a reálisnak tekintett támogatást valamennyi intézmény megkapja. Az átvilágítások eredménye egy sajátos települési átlagtól való eltérésre – kedvezőbb esetben azok okaira is – mutat rá. Maga a települési átlagos ráfordítási vagy támogatási összeg gyakran a szükségesnél alacsonyabb. A döntéshozók – nemritkán a többi intézmény nyomására – a “kivételezett” helyzetű intézményektől vonnak el, így szolgáltatva “igazságot”. Az ilyen típusú döntésért “lobbyszó” vezetők nem is tudják, hogy ezzel hosszútávon az ágazatén és saját helyzetükön is rontottak.

Az átlag feletti támogatási igény ugyanis általában vagy szakmai többletfeladatok finanszírozásából vagy adottságokból, az átlagosnál magasabb fajlagos költségekből következik (épületfenntartás, alacsonyabb tanulócsoport létszámok, stb.). Amennyiben szakmai többletfeladatokhoz kapcsolódik, akkor később saját szakmai jellegű kínálatbővítésük pénzügyi alapjait sem tudják majd elfogadtatni. A fajlagos költségek változásának több tényezőjét az iskolák általában nem tudják befolyásolni. Ezért a tanuló- és a tanulócsoport változások demográfiai helyzetétől függő módosulása létrehozhatja az “egyszer nekem, máskor neked” típusú helyzetet. Az egységes ágazati fellépés hosszú távú esélye azonban illúzió akkor, ha a lefelé nivellálás igényével éppen az átlagosnál (gyakran átmenetileg) kedvezőtlenebb helyzetben lévő vezetők egyszer is fellépnek. Ráadásul arra semmi garancia nincs, hogy a kedvezőbb helyzetű iskolától elvont támogatás az ágazatban marad. Különösen akkor, ha az önkormányzat forráshiányos.

Az automatizmusok orientáló jellegének ellentmondásos következményei

Az állami költségvetésben évről-évre megfogalmazódik a dologi- és a bérautomatizmus mértéke, amelynek közvetlen és közvetett hatása van. Közvetlen hatásként a költségvetési támogatások bázishoz viszonyított emelkedésében (vagy annak elmaradásában) jelenik meg, mint az állam által elismert bér- és dologi kiadás növekménye. Közvetett hatásként orientálja a költségvetési gazdálkodás keretei között működő intézményfenntartók döntéseit. Ez esetünkben azt jelenti, hogy az önkormányzatok közvetlenül oktatással összefüggésbe hozható forrásait csak az automatizmusokkal változtatja (vagy nem is emeli), így jelentős mértékben meg is határozza döntési lehetőségeiket. Formailag és tartalmilag az önkormányzat eltérhet saját intézményeinél a központilag meghatározott automatizmusok mértékétől akkor, ha annak fedezetét saját forrásaiból biztosítani tudja.

Az 1993. év jó példája annak, hogy egyrészt érvényesül a költségvetési automatizmusok orientációs jellege, másrészt a gyakorlatban betarthatatlan helyi szinten a “nulla automatizmus”.

Mit jelent az automatizmus orientációs jellegének érvényesülése? A költségvetési tervezés gyakorlatában ezt az elvet valósították meg az önkormányzatok az intézmények támogatásakor, mégpedig a “szintezett bázis” visszatervezésének módszerével. Ennek alapvető oka, hogy az önkormányzati forráslehetőségek sem bővültek.

Sokkal súlyosabb következmény, hogy a nulla automatizmus érvényesítése miatt a költségvetési szervek dolgozói nem kaptak béremelést. Az iskolákban a kiadások sajátos összetétele miatt ez a tény eleve következett a “szintezett bázis” visszatervezéséből, hiszen így a bérfejlesztésnek nincs forrása.

Az önkormányzati testületek azonban komoly érveket is kaptak a költségvetési orientációtól: nem ők találták ki a nulla automatizmust, nem miattuk, hanem a központi költségvetési döntés miatt marad el a bérfejlesztés, tehát végső soron a

parlamentari állásfoglalás alapján. Ez az egyik oka annak – a közalkalmazotti törvény 1994. január 1-je után várt kedvező hatása mellett –, hogy helyi szintű érdekérvényesítésre kísérletet sem tettek az intézmények illetve a pedagógusok.

A költségvetési tervezésben tehát az oktatási intézményekre is rávetült az állami akarat, annak ellenére, hogy a fenntartók más döntést is hozhattak volna. A gyakorlatban azonban a nulla automatizmus helyi szinten a gyakorlati gazdálkodásban megvalósíthatatlan. Megvalósíthatatlan azért, mert az intézményi kiadások elkerülhetetlen növekedése az önkormányzati támogatás emelését kényszeríti ki. Az intézmények gazdálkodásában ugyanis nincs annyi tartalék, amennyi a közalkalmazotti törvény ismert bérkövetkezvényeit, illetve az infláció miatt a dologi kiadások emelkedését ellensúlyozni tudná. Ezt több önkormányzat már felismerte: általában a költségvetési tartalékban számolt a 13. havi, a jubileumi, a felmondási idő, a végkielégítés, az energia- és élelmiszerárak kompenzációs hatásaival. Ezeket az összegeket azonban általában csak akkor igényelhetik az intézmények, ha bizonyítani is tudják, hogy saját forrásaikból még takarékos gazdálkodás mellett sem tudják előteremteni. Ezáltal ismét formálisabbá válik az önálló gazdálkodás.

Kicsiben az történik az önkormányzat és az intézmények között, ami nagyban az állam és az önkormányzatok viszonyában. Az önkormányzat megpróbálja az inflációs és a pótlólagos forrásigényeket támasztó törvényi hatásokat áthárítani első lépésben az intézményekre. Saját tartalékait, pótlólagos forrásait csak akkor mozgósítja, ha az intézmény pénzügyi lehetőségei kimerültek – ráadásul ennek tényét az intézménynek kell gazdálkodásával kiérdemelni.

A “kigazdálkodási kényszer” erősödése

A parlamenti döntések többféle értelemben is a “kigazdálkodási kényszer” helyezésébe hozták az iskolafenntartókat és az oktatási intézményeket. Legfőképpen azzal, hogy a normatíva értéke nem inflációkövető. Ez felfogható úgy is, mint a költségvetési támogatások leépítésének egyik formája, de úgy is, mint a költségmegosztási arányok változtatásának burkolt eszköze. Az önkormányzatnak két választási lehetősége maradt: saját egyéb forrásaikból növelni az intézményeknek nyújtott támogatást, és továbbhárítani az iskolákra (részben vagy egészben) az inflációs következményeket. A gyakorlatból tudjuk, hogy többnyire a második megoldási módot választották a fenntartók, tudatosan vagy anyagi kényszerből. Önmagában az a tény, hogy a normatívák nem inflációkövetők, leértékelte a költségvetési támogatást. A közalkalmazotti törvény elfogadása ráadásul pótlólagos támogatási igényt jelentett, amelyet a fenntartók kénytelenek voltak részben vagy egészben biztosítani.

Ma már megfogalmazódik az a vélemény is, hogy a normatív típusú szabályozás a jelenlegi demográfiai helyzetben magas inflációval párosulva lehetővé teszi a tudatos tőkekivonást az oktatás területéről. Egyrészt úgy is, hogy az apadó tanulólétszám miatt eleve csökken a normatívából származó fenntartói támogatási igény, tehát a költségvetési támogatás összege. Másrészt úgy, hogy az inflációi kihasználva

a normatívákat folyamatosan leértékelve a költségvetési támogatás reálértékét is csökkentik. A két összefüggés a gyakorlatban valóban érvényesül. Csupán azt nehéz eldönteni, hogy ez tudatos döntések vagy pedig az állami költségvetés állandósuló gondjai determinálják.

A “kigazdálkodási kényszer” másik oka az új közalkalmazotti törvény életbe lépésének következménye. A törvény 1992-ben is érvényes hatása a 13. havi járandóság és a jubileumi jutalmak kifizetésében jelentkezett elsősorban. Kisebb mértékben a végkielégítés és a felmondás megnövelt anyagi terheiben is érintette a gazdálkodást. Az önkormányzatok reagálása természetesnek tekinthető: amit csak lehet, kigazdálkodtattak az intézményekkel. Mivel az állami költségvetés nem ismerte el a támogatás növelésével a költségnövekedést, annak hatását – amíg csak lehetett – áthárították az intézményekre. Ez azt jelentette, hogy befagyasztották a bérmegtakarításból származó maradványt, megtiltották a jutalom-kifizetéseket, minden átmenetileg szabad forrást bevontak a megnövekedett járandóságok kifizetésére.

A következmény egyértelmű, bár kimondása ritkán történik meg: abból a pénzből történik a megnövelt járandóság jelentős részének a kifizetése, amit a pedagógusok egyébként is megkaptak volna. A fenntartók csak akkor biztosítottak pótlólagos forrásokat, ha az iskolák már képtelenek voltak a munkajogilag kötelező járandóságok kifizetésére. Felerősödött tehát az intézmény kigazdálkodási kötelezettsége, tovább csökkent az önálló gazdálkodáshoz elengedhetetlenül szükséges “szabad sáv”.

Talán ez a legsúlyosabb következménye a törvény ellentmondásos bevezetésének. Amiről mindenki azt hitte, hogy pótlólagos vagy emelt járandóság, annak döntő része nem más, mint átalakult jutalom vagy más formában egyébként is megkapott juttatás. A jelenlegi pénzügyi viszonyok között sok településen tartalmában megszűnt az önálló gazdálkodás: az önállóság azt jelenti, hogy folyamatosan indokolni kell a túlfinanszírozási igény jogosságát.

Kézi vezérléses gazdálkodás nem csupán akkor valósul meg, ha a fenntartó minden konkrét kiadási lehetőséget “leszabályoz”. Van ennek sokkal kifinomultabb formája, amikor maga az intézmény kényszerül az önkorlátozó döntések meghozatalára. Ennek gyakorlati kikényszerítése – főleg inflációs időszakban – a jelenlegi feltételek mellett nagyon egyszerű.

Az önkormányzat költségvetési támogatását (kiadási színvonalát) úgy határozzák meg, hogy az nem fedezi a minimálisan szükséges kiadásokat sem. Nulla automatizmus mellett nem növeli az önkormányzat a bázishoz viszonyított támogatást. Mivel a költségek emelkedése az infláció miatt elkerülhetetlen, ezzel a döntéssel eleve “beépítik a túlfinanszírozási igényt” az intézményi költségvetésbe.

Amennyiben az államháztartási törvény alapján kiadási színvonalat szabályoz az önkormányzat, lehetősége van arra, hogy irreális bevételi előirányzatot határozzon meg az intézmény számára. Formálisan növeli a kiadási színvonalat – a költségvetési támogatás változatlansága mellett –, látszólag lehetőséget biztosít az önálló gazdálkodás kibontakoztatására. Tartalmilag azonban ugyanazt tette, mint az első esetben, csak még jobban álcázta: megteremtette a kényszergazdálkodás feltételeit.

Az intézménynek nem marad más választása, mint folyamatosan a minimális kiadási szintet tartani. Más esetben nincs esélye arra, hogy jogosnak ismerjék el a pótlólagos támogatási igényt. Az önkormányzat pedig szigorú: csak a gazdálkodási év utolsó negyedében hajlandó “kegyet gyakorolni”: több célvizsgálatot követően formálisan is elismeri, amit minden gazdálkodáshoz értő már a költségvetés jóváhagyása pillanatában tudott. A túlfinanszírozási igény jogos, a túléléshez szükséges minimális kiegészítést az intézmény megkapja.

A hozzáértő kívülálló akár azt is mondhatja, hogy a szokásos szerepjátékok egyikéről van szó. Igaza lenne akkor, ha nem a minimálisan szükséges pénzek elosztásáról, hanem a pótlólagos lehetőségek ágazatok és intézmények közötti újraelosztásáról szólna a történet. Itt viszont az inflációs veszteségek továbbhárításáról, a napi gazdálkodási gondok állandósulásáról, a lassan értelmét veszítő intézményi “felelős gazdálkodásról” van szó.

Keserűen tapasztalom, hogy lassan évtizedessé és rendszersemlegessé válik az átmenetinek remélt szlogen: az ágazatban vannak még belső tartalékok. A jelenlegi feltételek mellett gazdálkodási okokból gyakorlatilag bármikor leválthatóvá válik az intézményvezető. Akkor is, ha nem követett el pénzügyi szabálytalanságot. A továbbhárított, kigazdálkodandó összegek aránya (13. havi, jubileumi, felmondási időre jutó összegek, átlagkereset stb.), ha minden összejön, elérheti a költségvetési támogatás 10-15%-át. Az esetenkénti több milliós forráshiány önkormányzati gazdálkodási gondokkal párosulva könnyen kimondathatja a testülettel – főleg a megbízatás meghosszabbítása időszakában –, hogy a „vezető nem elég kreatív, nem tud alkalmazkodni a megváltozott gazdálkodási körülményekhez”. Remélem, pesszimistának bizonyulok, és a törvény bevezetése körüli pénzügyi gondok átmenetiek lesznek.

Döntéselőkészítés intézményi báziselemzésből kiindulva

Az önkormányzati testületek a nagyobb településeken általában kétfordulós tárgyalás alapján döntenek az éves költségvetés elfogadásáról. Az első menetben az ún. koncepcionális szakaszban az oktatási ágazat pénzigényének, az elosztás alapelveinek meghatározásánál többféle gyakorlatot követnek a testületek. Ezek közül érdemes részletesen is megvizsgálni azokat a modelleket, amelyek tiszta formában vagy bizonyos következetességgel megfigyelhetőek a döntések mögött. Az első ilyen modell az intézményi báziselemzésből indul ki.

Ennek a döntéselőkészítési, újraelosztási módnak létjogosultságát az intézmények átvilágításának igénye, valamint a forráshiányból következő „csak a minimálisan szükséges támogatást tudjuk biztosítani” kényszere egymást erősítve hozta létre.

A nagyobb települések jelentős részén került sor külső vagy belső szakemberek bevonásával teljes vagy részleges intézményi átvilágításra. Ennek alapján rendelkezésre állt a bázisév kiadásainak tételes, intézménysoros elemzése, vagy annak szűkített formájaként a meghatározó, kiemelt kiadási tételek áttekintése. Az iskolai gazdálkodás sajátosságaiból következően a szűkített elemzés szinte napok alatt elvégez-

hető, hiszen a kiadások meghatározó hányadát jelentő rovatok közismertek. A báziselemzés megmutathatja az intézményi működés sajátosságaiból következő fajlagos költségkülönbségeket, utalhat az átlagos kiadástól eltérés okaira. Induljunk ki abból a gyakorlati tényből, amely ma a települések többségére jellemző: a báziselemzés annak a tényét rögzíti, hogy az intézmények közötti átcsoportosításra nincs szükség és lehetőség, a gazdálkodás forrásai rendkívül takarékos módon a minimálisan szükséges kiadásokat fedezik.

A következő fontos lépés a várható költségnövekedés előrejelzése, amelynek okai többfélék lehetnek:

- Központi jogszabályváltozásból eredő változások. Tipikusan ilyen költségemelkedésnek lehet tekinteni 1993-ban az általános forgalmi adóval, a köztisztviselői törvény bevezetésével összefüggő költségemelkedéseket.

- Az önkormányzat települési ármeghatározó funkciójából következő árváltozások. Ennek hatása ebben az évben is az étkezési támogatásban, az energiaár-változás egy részében (távfűtés) jelent meg.

- Az önkormányzati testület iskolaszervezetet módosító döntéseinek hatása. Új iskolastruktúra kialakítása az adott településen (új iskolatípusok bevezetése, intézménybezárás, tanulócsoportosítás) módosíthatja a tanulólétszám változása miatt az intézmények fajlagos költségeinek arányait. Ez akkor okozhat a költségvetés előkészítése során lényeges eltéréseket a bázisévhez viszonyítva, ha a településen az eloszlás alapegysége valamilyen fajlagos mutató. Amennyiben a bázisköltségvetés abszolút összegéből indulunk ki, akkor ennek hatása egyik évről a másikra elhanyagolható.

Negyedik tényezőcsoportként említhető lenne a béremelkedés, mint a kiadásnövekedés alapvető eleme mértékének testületi meghatározása, hiszen a bér és járulékaik az összkiadások legalább kétharmadát jelentik az intézményekben. A helyi szintű bérfeljesztési döntés azonban ritkaságszámba megy. Annak ellenére, hogy a központi költségvetés bérautomatizmusra vonatkozó döntésétől a helyi önkormányzat elvileg eltérhet, ezt ritkán teszi. Főleg azért, mert az elmúlt évek inflációtól jelentősen elmaradó bérautomatizmusai esetében – a forráshiány mellett – hivatkozhat a központi akaratra. Érdekes és nem tanulság nélküli lenne persze annak vizsgálata, hogy a köztisztviselői bérek emelésénél és főleg a vezető beosztású köztisztviselőknél miért éltek mégis az önállóság lehetőségével. Egyértelműbben fogalmazva: a nulla automatizmus a köztisztviselőkre is vonatkozott, a köztisztviselői bértábla csak 1995-ben lép hatályba, az apparátus és a tisztségviselők béremelésére általában mégis volt pénz.

A béremelés elmaradása eleve garantálja, hogy a kiadásnövekedés mértéke viszonylag alacsony sávban marad. A korábbi példából kiindulva: ha a bér és járulékaik aránya kétharmados, akkor a maradék egyharmad dologi kiadásoknak akár húszszázalékos emelése sem növeli hat százaléknál nagyobb mértékben az összkiadásokat.

A várható költségemelkedések okainak és tényezőinek ismeretében kerülhet sor arra a fontos döntésre, amelynek alapján a helyi költségmegosztási arányok az önkormányzatok és az intézmények között kialakulnak a költségemelkedések fedezésére. Kimondhatja az önkormányzat azt, hogy milyen mértékben és milyen pénz-

ügytechnikai eszközökkel finanszírozva viseli a költségnövekedés terheit. Ebben a tekintetben lényeges az intézményi gazdálkodási forma, mert ez alapvetően befolyásolja az önkormányzat döntési mozgásterét. Azokon a településeken különösen lényeges ez az önkormányzati döntés, ahol az iskolák többsége önálló gazdálkodású vagy a GAMESZ-hoz tartozó. 1993-ban a költségmegosztás szempontjából a 13. havi járandóság, a jubileumi jutalmak, a megnövelt felmondási idő, a közüzemi díjak és az ÁFA-változások hatása lényeges. Nagyságrendjéből következően a 13. havi illetmény jelentős vagy teljes hányadának önkormányzati átvállalása szinte elkerülhetetlen döntés volt azzal, hogy pénzügytechnikai lebonyolítása az intézményi jutalmazási lehetőségeket kizárja, és a havi finanszírozás kényszerpályáit erősíti.

Több településen elkülönített – önkormányzat által kezelt – alapot hoztak létre, amelyből az intézmények az igazolt költségnövekedés alapján “lekérhettek” összegeket. Ilyen alap létrehozása különösen indokolt azért, mert az éves jubileumi jutalmak, a felmondási időre jutó összegek bár tervezhetőek, de mint tartós támogatások nem építhetők be az intézményi költségvetésbe. Ugyancsak indokolt lehet az árváltozások egy részének alapból történő fedezése, mert nem azonos módon és mértékben érintenek minden intézményt.

Természetesen ez a megoldás nem pusztán pénzügytechnikai következményekkel jár, hiszen tartalmilag korlátozza az intézményi önállóságot, bizonyos kézivezérlést jelent. Látni kell azonban azt is, hogy erre az intézkedésre az önkormányzatok is rákényszerülnek: forrásaik nem nőnek olyan mértékben, mint az indokolt kiadásaik.

Miben különbözik a báziselemzésen, a költségnövekedés vizsgálatán alapuló módszer a hagyományosnak tekinthető bázis-automatizmusok/szintezések tervezési és döntési gyakorlatától? Elsősorban abban, hogy alacsonyabb előkészítést igényel a döntéshozóktól, és az intézményi gazdálkodás folyamatosan figyelemmel kísérhető. A bázisköltségvetés folyamatos elemzése és a költségnövelő hatások vizsgálatának igénye nem egyszerűen az oktatási ágazat, hanem az egész önkormányzat megalapozottabb gazdálkodását segítheti elő. Rákényszeríti az intézményvezetőket is arra, hogy igényüket az önkormányzati lehetőségek függvényében értékeljék. Előnyös vagy hátrányos az intézmények oldaláról vizsgálva? Erre nehéz válaszolni, mert attól függ, hogy a költségnövekedést milyen mértékben hárítja át az önkormányzat az iskolákra. Mindenképpen jobb azonban, mint a központi költségvetési döntés automatikus továbbhárítása, hiszen ebben az évben a nulla automatizmus helyi szinten elképzelhetetlen és megvalósíthatatlan.

Hosszú távon ez a tervezési módszer válik leginkább általánossá. Annál is inkább, mert az intézményi bérgazdálkodás várható átalakulása még tervezhetőbbé teszi az intézményi gazdálkodást, szűkíti a vezetői önálló döntési igényt.

Az önkormányzati forráslehetőségekből kiinduló tervezés

Az előző pontban leírt tervezési modellben sem volt figyelmen kívül hagyható az önkormányzati forráslehetőségek alakulása. Megfigyelhető azonban olyan gyakorlat



is, amelynek alapelve a szigorúan vett lehetőségekből való kiindulás, és az intézményi igények változása alárendelt a fenntartói forráslehetőségek változásának.

Ez a megoldási mód kevésbé keresi a lehetséges kompromisszumokat, szigorúbb korlátokat állít az intézményi gazdálkodás feltételeiben, nemritkán a szakmai és a pénzügyi szempontok összeütközéséhez vezet.

Modellszerűen ennek a tervezési, döntéselőkészítési módszernek a lényege bizonyos pontokon találkozik az intézményi báziselemzés, forrásigény alapján vázolt módszerhez, de a prioritásai egészen mások. Kiindulópontja ugyanis az, hogy a forrásokhoz rendeli a teendőket, a kötelező feladatok szakmai tartalma és megvalósítási módja az adott pénzügyi feltételek által meghatározott.

Hosszasan lehetne azon elmélkedni, hogy a feladat- és hatásköri törvény sérül-e akkor, ha az önkormányzat nem kötelező feladatainak szakmai követelményeiből, hanem az adott feltételek között megvalósítható és finanszírozható, annak bizonyos értelemben alárendelt szakmai és intézményi meghatározásából indul ki. Sajnos ma már egyértelmű, hogy hiányzik a kötelező feladat szakmai tartalmának meghatározása, így az önkormányzatok döntési szabadsága időnként az indokoltnál is nagyobb. (Pl. tanulócsoport létszáma, középfokú beiskolázás feltételeinek megteremtése stb.) A modell lényege az alábbiakban fogalmazható meg.

Az önkormányzat forráselemzést végez, azt vizsgálja, hogy a bázisévhez viszonyítva milyen mértékben változnak reálisan tervezhető bevételei. Elvileg a forrásváltozás vizsgálatát feladatváltozás elemzésének kellene követni, de egyik évről a másikra viszonylag ritkán történik alapvető feladatmódosulás. Igaz ugyanakkor az is, hogy az elmúlt években folyamatosan bővültek a helyi önkormányzatok feladatai. A forráslehetőségek vizsgálata nem egyszerűen az ágazati normatívából származó összebevétel változását jelenti. Ennek felismerése azért lényeges, mert a normatíva nem fedezi a tényleges kiadásokat, az önkormányzatnak egyéb forrásaiból ki kell azt egészíteni. A kiegészítés lehetősége, mértéke – ezzel együtt a támogatás növelésének esélye – az önkormányzati összebevétel változásától függ. Ezért az alanyi jogon járó bevételek módosulása, sőt annak összetétele az ágazati normatívától függetlenül is szoros kapcsolatban van az intézményi finanszírozás feltételeinek változásával.

A forráslehetőségek és az adott évi feladatok számbavételét követően a koncepcionális vitában a testület az ágazatra fordítható önkormányzati támogatás összegét (bázishoz viszonyított növekményét) határozza meg. A lényeges különbség tehát az, hogy kiindulási alapként nem a reális ágazati költségnövekedést tekinti, hanem más – az önkormányzat számára legalább olyan fontos – területhez viszonyítva módosítja a bázishoz viszonyított ágazat támogatást.

Nagyon lényeges annak a felismerése, hogy ebben a felfogásban – a mai feltételek mellett – ez a megoldás erőteljes kigazdálkodási kényszert előidéző, költségáthárító módszer. Elfogadása második lépésben sajátos kényszerpályákra állítja a testületet és az intézményeket: szelektálni kell, még a reális igények egy része sem fogadható el.

Az igazán nehéz döntéseket ugyanis az ágazati végösszeg ismeretében, az intézmények közötti elosztás során kell meghozni. Nem véletlen, hogy ilyen típusú új-

raelosztás során gyakran felmerül a “sokkterápia” lehetősége, intézmények bezárása, átszervezése. Az adott évben egy intézmény bezárása vagy az ezzel egyenértékű “racionalizálási” törekvések átmeneti megoldást jelenthetnek. Amennyiben bezárnak (vagy más fenntartónak átadnak) intézményt, akkor a megmaradók nem sérülnek, kevesebb intézmény osztozik a jóváhagyott támogatási összegen. A közalkalmazotti törvény – kevesek által ismert – következménye viszont az is, hogy a bezárás csak egy évvel később (a tanév nem egyenlő a naptári évvel) hoz önkormányzati szinten lényeges megtakarítást. Rövidtávon még többre is kerül, a végkielégítések és a hosszú felmondási idő miatt. Ráadásul a gazdálkodási év és a tanév aszinkronitása nehezíti a döntés időbeni végrehajtását. Egyáltalán nem véletlenül vonják be a testületek (bizottságok) az újraelosztás ügyeibe az érintett iskolákat: időnként velük, vagy közülük az átmeneti szövetségekkel mondatják ki, indokoltatják a kellemetlen vagy nehezen végigvihető döntések szükségességét.

Amennyiben az önkormányzati támogatás intézményei közötti elosztása során az előzetes testületi döntés valóban “kemény korlátként” jelentkezik és a támogatás-növekedés nem inflációkövető, akkor hosszútávon megtörténik az iskolák “szakmai lecsupaszítása”. Ezen azt kell érteni, hogy az intézményi szolgáltatás egyre közelebb kerül a minimálishoz: a kötelező óraszámok leadásához.

Ennek a tervezési módszernek a hátrányait csak megfelelő helyi érdekképviselőt küszöbölheti ki, a támogatások legalább inflációkövető növekményének kiharcolásával. Azonban a valószínűleg legerősebb érdekérvényesítő hatású csoportok, a szülők az ilyen típusú lobbizásban kevésbé használhatóak.

A szükségképpen laikus testületi tagok ugyanis ritkán ismerik az ágazat működésének sajátosságait. Érthetően nehezen fogadják el, hogy a tanulólétszám változásától alig függ a tanulócsoportok száma és a pedagóguslétszám, ezzel szemben jelentősen az önkormányzat normatívából származó bevétele. Az elmúlt években a normatíva reálértéke folyamatosan csökkent, mérséklődött a tanulólétszám. Az önkormányzatnak egyre többre kerül az iskola, az ágazat a legnagyobb kiadást jelenti a működési költségek között. Amennyiben takarékosagra, megszorító intézkedésekre kényszerülnek, ezt a tényt nem hagyhatják figyelmen kívül. Ez az összefüggés azért nem elhanyagolható, mert gyakran iskolaellenességet vélnek felfedezni önkormányzati döntésekben akkor is, amikor forráshiány a korlátozások oka.

Az önkormányzati forráslehetőségekből kiinduló tervezést és elosztást végső soron a gazdasági racionalitásnak, a pénzügyi nehézségeknek, a kötelező feladatok ellátása szükségességének ellentmondásos összefüggérendszerre teremtette meg. Hasonlóan a már elemzett modellekhez, ez sem tiszta formában érvényesül, hanem mint a testületi döntést meghatározó gondolkodási, koncepcionális vezérfonal.

Feladatfinanszírozás: elvek, és a gyakorlat

A több oktatási intézményt működtető városi önkormányzatok közül több helyen feladatfinanszírozással próbálkoznak. Ez egyrészt kísérlet új intézményi finanszírozás

zási arányok kialakítására, másrészt annak a jogos igénynek megvalósítási szándéka, amely szerint szorosabb kapcsolatot kell találni az intézmények által ellátott szakmai feladatok és a pénzügyi feltételek között.

Az általam eddig ismert kísérletek eredményei vitathatóak, főleg azért, mert a kialakított finanszírozási modell egyoldalú: nem tesz kísérletet települési szinten a szakmailag elismert és finanszírozandó feladat meghatározására, csupán az egyes intézmények által ellátott szakmai teljesítményeket próbálja pénzügyileg arányosítani. A feladatfinanszírozás az iskolai gazdálkodás esetében ugyanis elválaszthatatlan a tartós kötelezettségvállalás fenntartói garanciáitól. Egy meghatározott évben elfogadott és jóváhagyott intézményi struktúra, szakmailag és pénzügyileg elismert iskolai feladatok évekre tartós kötelezettségvállalást is jelentenek az önkormányzat mint fenntartó oldaláról. Az iskolai szerkezet, a kiadásokat meghatározó működési sajátosságok ugyanis nagyon lassan, hosszú átfutási idővel változtathatók.

Megalapozott, hosszú távú döntés csak akkor lenne meghozható, ha települési (városi) szinten több évre meghatározzák az önkormányzat kötelező (és vállalt) oktatási feladatának szakmai tartalmát, a feladatellátás szervezeti (iskolai) kereteit. Mind a szakirodalomban, mind a gyakorlatban túlzottan leegyszerűsítő felfogása él az önkormányzati kötelező feladat meghatározásának. Ez azért is okoz gondot, mert a költségvetési döntéseknél időről-időre kimutatható, hogy a kötelező feladat értelmezésének ellentmondásai szinte kikényszerítik az átgondolatlan rövidtávú átszervezéseket, döntéseket.

A gyakran hallott leegyszerűsítő felfogás lényege az, hogy hatásköri törvény megfogalmazza az önkormányzatok kötelezettségeit. A közoktatással kapcsolatos feladatokat a helyi önkormányzatoknak kell ellátniuk. A törvény nem határozza meg a feladatellátás konkrét módját, abban az önkormányzatok nagy szabadságfokot kaptak. Sem a törvény, sem a kialakult napi gyakorlat nem kényszerítette rá az önkormányzatokat, hogy a testületek megalakulását követően pontosan tisztázzák a kötelező feladat ellátásának minimális szakmai tartalmát. A települési szintű feladatfinanszírozásnak pedig ez lenne a meghatározó szakmai lényege: a kötelező feladatokat meghatározott szakmai tartalommal, annak alárendelt intézményi struktúrával ellátni. A települési szintű feladatok nem alakulhatnak ki spontán módon, az intézmények feladatainak egyszerű összesítéséből.

A megalapozott, átgondolt, tartósan finanszírozható intézményrendszer (iskola-hálózat) kialakításának (a meglévő átalakításának) alapfeltétele lenne, ha az önkormányzati testület az adott településen egyértelműen megfogalmazná: mit tekint finanszírozható, törvényben előírt alapfeladatának, mit vállal ezen túl mint oktatási, szakmai, illetve települési szociális feladatot, amelyet az oktatási intézményeknek kell ellátni.

Az alapfeladat és a vállalt feladatok (napközi, tanórán kívüli foglalkozások, stb.) megfogalmazását követően kerülhet sor a legnehezebb, de a legfontosabb döntés meghozatalára: milyen intézményi szerkezetben, hány óvodával, iskolával, milyen konkrét intézményi feladatokkal tesz eleget az önkormányzat törvényben előírt

kötelezettségének. Ennek a döntésnek minimálisan középtávú hatásúnak kell lenni. Nem lehet és nem szabad költségvetési kényszertől vezérelve évről-évre felülvizsgálni az intézményi szerkezetet.

Pénzügyi döntéselőkészítésben az alapfeladat felfogható a tanulólétszám, a tanulócsoporthoz való száma és a kötelező (minimális) óraszámok kiszámolható és előre jelezhető összefüggéseként. Minden településen legalább 5-6 évre biztonsággal megbecsülhető a várható tanulólétszám, jogszabály határozza meg az évfolyamonkénti kötelező óraszámok minimumát. Ebből elvégezhetőek azok a számítások, amelyek középtávon meghatározhatják az egyes iskolák önkormányzat által tartósan elismert és finanszírozott feladatát, főleg a tanulócsoport-számok szabályozásával.

Az elfogadott oktatási törvény értelmében ezt a feladatot egyébként is el kell majd végeznie az önkormányzatnak. Meghatározzák ugyanis az alapszolgáltatási kört, amelynek igénybevétele (tan)díjmentes, dönteni kell azokról a szakmai szolgáltatásokról, amelyet ezen felül az adott településen finanszíroz az önkormányzat. (A szülő és a gyermek számára ezzel bővül az ingyenes kör.)

Szakmai tartalmában tehát az alapszolgáltatás és az adott településen az önkormányzat által ezen felül elismert és finanszírozott szolgáltatások alkotják majd a települések alapfeladatait.

Természetesen települési alapfeladat jelenleg is létezik, de az nem tudatos meghatározás alapján jött létre, hanem spontán folyamatok, intézményi alkuk, lobbizások eredményeként. Abban is biztos vagyok, hogy szinte minden településen bővebb az önkormányzatok által elismert és finanszírozott feladatkör, mint a törvényben előírt minimális követelményként felfogható alapszolgáltatásé.

Ugyanakkor az állandó vitákat pontosan az okozza, hogy nem ritkán csak utólag derül ki, hogy mennyibe kerül a fenntartónak az általa egyébként jóváhagyott iskolai szakmai feladatvállalás. Jó példa erre a tanulócsoportok száma emelésének gyakori esete: szeptemberben az iskola vállalja, hogy az adott évre még kigazdálkodja a (három-négy hónapra felmerülő) költségemelkedést, de a következő költségvetési évben már el akarja ismertetni a feladatnövekedés tartós pénzügyi következményeit.

Megalapozott, települési szintű feladatfinanszírozás csak akkor valósítható meg, ha középtávú testületi döntés születik a feladatellátás szakmai tartalmáról, intézményi kereteiről. Minden más esetben a feladatfinanszírozás olyan szükségszerűen eseti (éves) költségvetési arányosítgatás, amely a változó kiadások egy szűk részére korlátozódva érvényesül.

Nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy az intézmények és vezetőik gyakran tévesen fogják fel szakmai önállóságuk lényegét akkor, amikor az intézmény által ellátott feladatok köréről van szó. Gyakori a szakmai túlvállalkozás – nem ritkán pénzügyi okokra visszavezethető előremenekülés –, amely anyagi oldalról tartósan nincs kimunkálva, előkészítve és garantálva. Ennek oka gyakran az igazgató-pályázat időszakára vezethető vissza, amikor a jelölt (jelöltek) csodálatos szakmai programokat vázol fel, szinte teljesen figyelmen kívül hagyva annak pénzügyi feltételeit. Hasonló a helyzet akkor is, amikor tanulócsábítás, iskolaszervezet-átalakítás – a

gyermeklétszám tartós biztosítása érdekében –, kísérletezgetés kezdődik pénzügyi biztosítékok nélkül.

Ma még az intézmények nehezen fogadják el azt a megközelítést, amely az önkormányzati iskola státusából egyértelműen következik: a fenntartó határozhatja meg az intézmény gazdaságilag elismert szakmai feladatkörét. Többé-kevésbé igaz egy másik megközelítés is: az intézmény szabhatja meg – a jogszabályi kötelezettségek minimumának teljesítésén túl – az adott pénzügyösszegeből ellátott szakmai feladatkört. A lényeg az, hogy az önkormányzat garanciát csak az általa elismert feladatok szintjéig, vagy meghatározott pénzügyösszegig ad.

A feladatfinanszírozás szempontjából ez a tény azért is meghatározó, mert semmi nem kötelezi az önkormányzatot még arra sem, hogy a homogén iskolafokozatban minden intézményt azonosan kezeljen. Minden bizonnyal ez a megközelítés hibás is lenne részéről. Tudatosan is különbséget tehet az önkormányzat abban, hogy egymástól szakmailag eltérő színvonalú és kiterjedtségű (szélesebb körű) alapfeladatot határoz meg és finanszíroz az intézmények között. Ezt indokoltá teheti az intézményi feltételek különbsége, önkormányzati szándék (tehetséggondozás), iskolák eltérő színvonalú teljesítménye.

A feladatfinanszírozás tehát nem jelenti azt, hogy minden intézmény azonos feladatot kap, és azt egyenlő mértékkel ítéli meg a fenntartó. Nem jelentheti azt sem, hogy minden intézményi kívánságot és ezáltal az iskolák által megkívánt feladatkülönbségek szintjén differenciál a támogatás összegében.

A települési feladatmeghatározást követően vagy annak részeként meg kell határozni intézményenként azt a szakmai funkciót, amelyet az önkormányzat tartósan, mint elismert feladatot finanszírozni fog. Fel kell vállalni, hogy ez a döntés eleve differenciál (legalább középtávra) az intézmények között, az általuk ellátott települési szerep tekintetében.

A fenti szakmai döntések meghozatalát követően kerülhet sor a tartós, garantált intézményi pénzügyi bázisköltségvetések kialakítására. Nagyon körültekintően kell eljárni, hiszen az intézmények fajlagos költségeinek különbözősége a szakmai feladatellátás kiterjedtsége mellett általában épületfüggő, valamint a demográfiai változások által erősen befolyásolt. Világossá kell tenni azt, hogy az iskolák támogatásának különbségeiben mi a szakmai szándék és mi az adottság hatása.

Az elterjedt kifejezéssel élve a “tabula rasa” állapot létrehozása a feladatfinanszírozás legnehezebb, leglényegesebb döntése. Különösen, mert egyidejűleg kell szakmai és pénzügyi döntéseket hozni, intézményi és települési érdekeket összehangolni.

A leírtakból következően a ma feladatfinanszírozásnak tartott – vagy akképpen hirdetett – bizonyos fajlagos mutatók alapján történő helyi finanszírozási gyakorlatot tartalmában nem tekintem annak. Ezek a kísérletek mindenképpen előrelépésnek tekinthetők az automatizmusos finanszírozáshoz képest, de szinte szükségszerűen korlátozott feladatfinanszírozás a tartalmuk.

ÁTALAKULÓ ISKOLÁK

A MAGYAR ISKOLARENDSZER 1990 ELŐTT sok hibával és feszültséggel terhes, de mégis homogén, átlátható és különösebb zökkenők nélkül működő rendszer volt. A rendszerváltás után az iskolarendszerben a korábbi helyzethez képest a dezintegráció tünetei jelentek meg, amelyek mind az oktatott tananyag tartalmában, mind az oktatási folyamatok ellenőrzésében, mind az oktatásfinanszírozásban, mind az iskolaszervezet átalakulásában tapasztalhatók.

Ez a dezintegráció szükségszerű következménye volt a társadalom és a gazdaság átalakulásának, a régi struktúrák lebomlásának, és az újak időigényes és ellentmondásokkal terhes felépülésének. Hozzájárult az is, hogy a régi rendszer sokáig elpalástolt hibái és elfojtott feszültségei a rendszerváltás után az oktatási rendszer minden szereplőjéből a türelmetlen változtatás szándékát hívták életre, és az is, hogy a 80-as évek irányítási rendszerébe formálisan már olyan demokratikus jogosítványok voltak beépítve (pl. az intézményi autonómia), amelyek 1990 után valóságos tartalmat nyerve gyakorlatilag is utat nyitottak az új kezdeményezéseknek.

Mindez akár egy céltudatos és megfontolt, hosszú távra tervező oktatási reform lehetőségét is megnyithatta volna, ha az új kormányzat határozott oktatási koncepció birtokában kezdi meg működését, ha a helyi önkormányzatok hatalmi legitimitációjuk mellett a helyi oktatásirányításhoz szükséges felkészültséggel és ismeretekkel is rendelkeznek, és ha az ország katasztrofális pénzügyi helyzete nem vezet a választások előtt tett oktatáspolitikai ígéretek korai elillanásához, ill. az oktatási intézmények finánciális ellehetetlenüléséhez.

Mindezek hiánya azonban koherens és határozott irányú reformfolyamatok helyett nehezen átlátható és egymással ellentétes tendenciáknak nyitott utat, amelyeknek már jelenleg is kontrollálható eredménye az előbb említett dezintegráció.

Szűkebb témánk, az iskolaszervezet területén két, egymással ellentétes hatású tendencia bontakozott ki. Bizonyos intézménytípusokban a korai differenciálás és az erős felvételi szelekció határozottan az intézményi szegregáció lehetőségeinek kedvezett, más intézmények esetében pedig az intézményeken belüli oktatási kínálat bővülésével és a különböző társadalmi réteghelyzetű gyerekek együttoktatásával az integrált típusú oktatási intézmények terjedésének lehetünk tanúi. Az oktatási intézmények közötti szegregációra a középfokú oktatás legjobb minőségű intézményei, a gimnáziumok szerkezetváltó törekvései szolgáltatják a példát, az integrált típusú intézmények kialakulása pedig a középfokú oktatás legnagyobb tömegeket befogadó intézményeiben, a szakképző iskolákban tapasztalható.

A pártállam által irányított és szigorúan kézben tartott oktatási rendszer szerkezeti "fellazulására" az 1985-ös oktatási törvény engedett elvi lehetőséget, és ehhez 1988-tól pályázati úton elnyerhető minisztériumi támogatás nyújtott anyagi forrásokat. Hogy milyen irányban változzon a középiskolák szerkezete, arra az oktatásirányítók közül először *Glatz Ferenc* miniszter hirdetett programot, miszerint a tradicionális 8 osztályos gimnáziumi szerkezethez kell visszatérni.

A 80-as évek végén az oktatásirányításban egyébként is némi liberalizmus volt tapasztalható, az alulról kezdeményezett reform, az "innováció" hivatalosan is elismert értékévé lépett elő. A középiskolák szerkezetén változtatni akarók az *innovátor* "pedagógus elit" soraiba illeszkedtek, a minisztérium szakmai és anyagi támogatása mellett láthattak hozzá új tantervek írásához és szerkezetmódosító kísérleteikhez.

Az 1989/90-es tanévben a minisztérium két budapesti gimnáziumnak adott engedélyt arra, hogy kísérletképpen áttérjen a 8 osztályos gimnáziumi szerkezetre. Mindkét iskola gyenge gimnázium volt korábban, mindkettő élén ambiciózus igazgató állt és mindkettő jól felkészült szakemberekből álló testületet vezetett, amelynek tagjai nagy lelkesedéssel vállalták a tantervírással járó többletmunkát annak érdekében, hogy "megújítsák" iskolájukat. Miután a kezdeti lépések sikerrel kecsegtettek, újabb gimnáziumok kaptak kedvet a szerkezetmódosításhoz. Így az 1990/91-es tanévre a minisztérium már újabb 12 gimnáziumnak adott egyedi engedélyt, közülük 11 nyolc osztályos, és egy hat osztályos szerkezetben kezdett oktatni.

Közben lezajlott a politikai rendszerváltás. A pártok oktatási programjai az iskolaszervezetről vagy csak általános elgondolásokat tartalmaztak (pl. legyen sokszínű, legyen plurális), vagy olyan mértékű szerkezetváltást rajzoltak fel, ami hatalmas összegekbe került volna. Megalakult az új minisztérium is, de iskolaszervezeti kérdésekben nem volt határozott koncepciója. Az iskolák, ill. a pedagógusok azonban már "rákaptak" a szerkezetmódosítás gondolatára. Olyan határozott volt bennük a megújulási szándék, hogy a minisztérium rákényszerült, hogy valamelyest szabályozott keretek közé terelje a versenyt, és 1990 őszén pályázatot tett közzé a Köznevelésben, amelyben pontokba szedve meghirdette a szerkezetmódosítás feltételeit.

A pályázat kiírásának hatására az 1991/92-es tanévre vonatkozóan már 50 szerkezetmódosítási szándék érkezett a minisztérium címére. Közülük 34 iskola a 8 osztályos szerkezetre, 16 iskola pedig a 6 osztályos szerkezetre kívánt áttérni. A számokból jól látható, hogy az iskolák körében ekkor még mindig a 8 osztályos modell a népszerűbb. A minisztérium meghozta a döntéseket és ezúttal már 35 iskolának adott szerkezetmódosítási engedélyt. Ennek eredményeként 24 gimnázium kezdett 8 osztályos, 11 pedig 6 osztályos szerkezetben oktatni.

Az 1991/92-es tanévre kiosztott engedélyekkel olyan helyzet állt elő, hogy összesen már az önkormányzati fenntartású gimnáziumok 14%-a tért át valamilyen szerkezetmódosításra, hogy a közben gomba módra szaporodó egyházi és alapítványi iskolákat ne is említsük, amelyek szinte kivétel nélkül a hagyományostól eltérő szerkezetű iskolákkal indultak. Eljött a következő ősz is, amikor a minisztériumhoz immár 56 szerkezetmódosító kérelmet nyújtottak be az iskolák. (Ekkor már 45-en

akarnak 6 osztályos, és csak 11-en 8 osztályos szerkezetet bevezetni.) Közülük 54 iskola kapta meg az engedélyt, így 1992 őszétől már a gimnáziumok 30%-a a oktatott a hagyományostól eltérő szerkezetben. Igaz, hogy az iskolák többsége eddig csak egy-egy kísérleti szerkezetű osztály indítására kapott engedélyt, de a tervek alapján nem kétséges, hogy legalábbis az iskolák egy részében hosszú távon az egész iskolát érintő átalakításról van szó.

A hagyományos gimnáziumi szerkezet tehát határozottan bomlásnak indult, bár meglehetősen határozatlan irányban. Ennek a tendenciának a folytatását látszik erősíteni az is, hogy időközben elfogadták az új oktatási törvényt, amely egyrésztől továbbra is támogatandónak deklarálja mind a 8 osztályos, mind a 6 osztályos gimnáziumok alakítását, másrésztől egyszerűsíteni szándékozik az engedélyeztetési folyamatot.

A szerkezetváltó iskolák körében 1990-től folytattunk empirikus szociológiai kutatást az *Oktatáskutató Intézetben*. Tapasztalataink szerint a szerkezetmódosításra pályázó iskolák álláspontja világos és egyértelmű: a változtatástól eredményeik javítását és presztízsük növekedését várják. Erre utal az is, hogy az új iskolaszervezetre való áttérés egyáltalán nem a legszínvonalasabb gimnáziumok ambíciója. Már az első évben megfigyelhető volt, hogy főként peremkerületi, lakótelepi gimnáziumok jelentkeztek szerkezetmódosításra, amelyek soha nem voltak magas presztízsiűek, és főként olyan vidéki gimnáziumok, amelyek valaha jó iskoláknak számítottak, de az elmúlt évtizedek alatt elvesztették jó hírnevüket. Az új szervezetre való áttérést természetesen valamennyien megindokolják szakmai érvekkel is (az általános iskolai tananyag újratanításának kiküszöbölése, a középiskolába való átmenet megkönnyítése, stb.), de valamennyi érv közül az látszik a legsúlyosabbnak, hogy a 10 vagy 12 éves kori felvételi vizsgával ill. szigorú felvételi szelekcióval nagyobb valószínűséggel válogathatók ki azok a gyerekek, akikkel a gimnázium jó eredményeket érhet el.

Az iskolák szerkezetmódosításának másik teljesen általános motívuma a demográfiai hullámvölgytől való félelem. A jelenlegi viszonylag népes gimnáziumi korosztályokat a közeljövőben sokkal alacsonyabb létszámú évfázatok követik, és ezért nagyon sok gimnázium attól tart, hogy kapacitása kihasználatlan marad, s netán pedagógusok elbocsátására is rákényszerül. A legtöbb esetben azonban az iskolák nem egyszerűen a jelentkezők csökkenő létszámától tartanak, hanem a jó minőségű és jó felkészültségű gyerekekért folyik a verseny. Úgy gondolják, ha nem nyújtanak valami "speciálisat", az alacsonyabb létszámú korosztályokból csak a gyengébbek jutnak nekik. Ezzel magyarázható az a láncreakció, ill. "hólabda" jelenség, hogy ha egy lakókörzetben valamelyik iskola szerkezetmódosításba kezd, azt nagy valószínűséggel követik a körzet rivális iskolái is. Pedig a hólabda dinamikával már nem férnek össze a minőségi szempontok, a szerkezetmódosításra "kész" iskolák között egyre több az átlagos, sőt kifejezetten gyenge gimnázium.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1990-ben nemcsak azért szabta a szerkezetváltó pályázatok feltételül, hogy az iskolák önkormányzati támogatást szerezzenek, mert az anyagi többletterheket akarta az önkormányzatokra hárítani,



hanem azért is, mert teljes joggal úgy gondolta, hogy miután az önkormányzaté az iskoláztatási felelősség, az engedélyezett iskolaszervezetnek az önkormányzati iskolapolitikába kell illeszkednie. Az önkormányzatoktól tehát azt várta, hogy felméri az állampolgári igényeket, intézményeik kapacitását, kvalitásait és anyagi lehetőségeit, majd mindezek alapján döntenek a szerkezetmódosító szándék támogatásáról.

1990 őszén úgy tűnt, hogy a legtöbb önkormányzatnál ennek a töredéke sem történt meg. Az önkormányzatok túlságosan frissek, tájékozatlanok és tapasztalatlanok voltak, az oktatási bizottságok még alig működtek, vagy ha igen, még nagyon tétován, a tanácsi szakapparátus régi tagjait vagy már elbocsátották, vagy teljes létbizonytalanságban tartották, és az újonnan kinevezett alkalmazottak ugyanolyan tájékozatlanok voltak, mint a képviselők. Ekkor a legtöbb helyen megalapozatlan, esetleges és szituatív döntések születtek, a legtöbb önkormányzat anélkül járult hozzá a szerkezetmódosításhoz, hogy világosan látta volna anyagi és oktatásügyi következményeit.

1991-ben és 92-ben már más volt a helyzet. Az önkormányzatok működésbe lendültek, kialakult a szakapparátus és egyértelművé váltak az erőviszonyok. Az önkormányzatok ezúttal már sokkal megfontoltabb és megalapozottabb döntéseket hoztak, de a szerkezetmódosítási szándékokat most is majdnem minden esetben támogatták. Ennek részben az volt az oka, hogy az önkormányzati testületekben (és az oktatási bizottságokban) általában jelen vannak a települések középiskoláinak a tanárai. Így az iskola (vagyis a tantestület) érdekei egészen közvetlenül juthatnak kifejezésre. Gyakori, hogy az önkormányzat tagjai (akik többségükben értelmiségiek) valamikor a pályázó gimnázium tanulói voltak, s most hálásan és büszkén képviselik érdekeiket. Annál is inkább, mert lévén maguk is értelmiségiek, ők is szívesebben járatnák gyerekeiket egy erős felvételi szelekcióval működő elit-iskolába, mint a gyengébb képességűekkel küszködő "átlagosba". Ráadásul úgy érzik, hogy a településnek is az az érdeke, hogy büszkélkedhessen "jó" gimnáziumával, tehát ha a szerkezetmódosítás a presztízsemelés ára, akkor örömmel járulnak hozzá a szerkezetmódosításhoz. Mintha elfeledkeznének választóik többségéről, akiknek a gyerekei 10–12 éves korukban "kiszelektált" közepes és gyenge képességű "maradékként" továbbra is ott maradnak az általános iskolában, ahol majd osztályokat kell összevonni, mert nem lesz elég gyerek, és ahonnan majd elmennek a jó pedagógusok, mert kevés sikerélményt jelent számukra a "gyengékkel" való foglalkozás, vagy mert az általános iskola nem tudja megfizetni őket, hiszen az önkormányzat a középiskola támogatására fordította szerény megtakarítását.

A szerkezetmódosító programok kivétel nélkül a szülők részéről megjelenő iskoláztatási igényekre hivatkoznak. Természetesen azokról az értelmiségi és ambiciózus középosztályi szülőkről van szó, akiknek fontos a gyerekük iskoláztatása, és akik megtalálják a megfelelő fórumokat arra, hogy kifejezzék ilyen irányú érdekeiket. Ennek a rétegnek az iskoláztatási attitűdjét mindig is az igényesség, a tudatosság és az áldozatkészség jellemezte. Ők azok a szülők, akik még az *egalitáriánus* szocialista oktatáspolitikai "fénykorában" is megtalálták azokat az extra szolgáltatásokat az ál-

lami iskolákban, amelyekkel gyerekeiket előnyökhöz juttathatták, és ők azok, akik most akarnak és tudnak is élni az iskolarendszer differenciálódásából származó új lehetőségekkel. De nem ők alkotják a szülők többségét. A szülők többsége szegény, tájékozatlan, és miután hosszú évtizedeken át ahhoz szoktatták, hogy erről az állam gondoskodik, nincsenek önálló és tudatos stratégiái gyerekei iskoláztatását illetően. Ez a réteg a közéletben is és az iskolapolitikában is passzív, nem képes az érdekei érvényesítésére, előbb-utóbb azonban kénytelen lesz észrevenni, hogy az elmúlt három év reformfolyamatainak eredményeként, amelyek a korábban tömegoktatási célokat is felvállaló gimnáziumok egy harmadát a korai szelekció, ill. az elitoktatás irányába mozdították, gyerekei fokozatosan kiszorulnak a gimnáziumi oktatásból.

A *szegregációs* elvek alapján működő intézmények kialakulását tehát az előnyös társadalmi helyzetű szülői érdekek és a pedagógusok szakmai érdekeinek az egybeesése hívta életre, a demográfiai helyzet kedvező hatásai tették lehetővé és az iskolafenntartás finansziális szempontjai, valamint az iskolák közötti verseny láncreakciója serkentik. Mindezek olyan erős motívumok, amelyeknek csak egy határozott koncepcióval rendelkező, társadalompolitikai megfontolásokat követő oktatáspolitikai vetetné gátat, amely a véleményformáló értelmiségi rétegek ellenszenvének ódiúmát is fel merné vállalni egy demokratikusabb társadalmat ígérő oktatási rendszer kialakításának érdekében. De ilyenfajta oktatáspolitikai jeleit nemigen fedezhetjük fel a jelenlegi kormányzat törekvéseiben.

A középfokú szakképző rendszer intézményeiben ezzel éppen ellentétes folyamatoknak lehetünk tanúi. A rendszerváltás után megindult gazdasági átalakulás a szakképzés intézményrendszerében érezte a leghamarabb és a legközvetlenebbül a hatásait. A munkaerőpiac átalakulása, a munkanélküliség megjelenése és a szakképzett munkaerő iránt igény változása világossá tette, hogy a korábbi szakképzési intézményrendszer, és képzési struktúra sürgős átalakításra szorul.

A szakképző iskolák átalakulására vonatkozóan 1993 tavaszán szociológiai vizsgálatot folytattunk az Oktatáskutató Intézetben helyszíni adatgyűjtés és esettanulmányok segítségével. A vizsgálat településtípusra és szakmacsoportra reprezentatív minta segítségével folyt, és összesen 90 iskolára terjedt ki. A kutatás egyik fontos kérdése az volt, hogy, milyen irányban és milyen intenzitással zajlik a szakképző intézményrendszer átalakulása, ill. mi várható a jövőre nézve ebben a tekintetben.

A szakképző intézmények kínálata az elmúlt három év alatt a korábbinál sokszínűbbé és differenciáltabbá vált. Az esetek többségében már az iskolák nevei is többféle képzési forma egymás mellett élésére utalnak. Az iskolák 94%-a legalább két iskolatípust szerepeltet a nevében. Az általunk vizsgált iskolák 87%-ában szerepel a szakmunkásképző elnevezés, 92%-ában pedig a szakközépiskola (lásd I. tábla).

A részletesebb adatokból kiderült, hogy a hagyományos értelemben vett 3 éves, gyakorlati-oktatás-centrikus szakképzés ugyan nagy tömegben van még jelen a szakképző iskolákban, de már korántsem mondhat magáénak olyan homogén intézményrendszert, mint a 80-as évek elején. Az általunk mért adatok hosszú évek óta elkezdődött folyamat eredményét rögzítik. A szakmunkásképző iskolák átalakulása

az elmúlt tíz évre visszatekintve fokozatos és egyértelmű tendenciát jelez, amelynek eredményeként a korábbi tiszta típusú szakmunkásképzők túlsúlyát a szakközépiskolákkal közös fenntartású, ún. vegyes típusú szakképző iskolák vették át (lásd II. tábla).

I. TÁBLA

Iskolatípusok az iskolák neve alapján

Iskolatípus	N	%
Szakmunkásképző	7	7,8
Szakmunkásképző és szakközépiskola	71	78,9
Szakközépiskola	12	13,3
Összesen	90	100,0

II. TÁBLA

A szakmunkásképző iskolák iskolatípusuk szerint

Tanév	Önálló szakmunkásképzők		Szakközépiskolával közös fenntartásúak		Összesen	
	N	%	N	%	N	%
1982/83	184	70	80	30	264	100
1983/84	188	71	78	29	266	100
1984/85	185	69	84	31	269	100
1985/86	143	61	92	39	235	100
1986/87	139	58	101	42	240	100
1987/88	136	55	113	45	249	100
1988/89	131	50	129	50	260	100
1989/90	134	45	165	55	299	100
1990/91	121	39	187	61	308	100
1991/92	108	34	209	66	317	100
1992/93	83	25	246	75	329	100

Forrás: Tanévnyitói statisztikai tájékoztatók

Jelenleg az iskolák több mint felében (52%) a gyerekek több mint kétharmada még szakmunkásképzésben vesz részt (szakmunkás túlsúlyú iskolák), 14%-ában hasonló arányú a kétféle képzési típusban résztvevők aránya (vegyes profilú iskolák), és az iskolák 29%-ában a szakközépiskolások aránya meghaladja a gyerekek egyharmadát (jelentős szakközépiskolai profillal rendelkező iskolák).

Az iskolák tradícióit és történetét, ill. fejlesztésük és átalakulásuk kitérőit nagy mértékben meghatározza, hogy mikor alapították őket. Alapításuk időpontja meglehetősen vegyes képet mutat. A vizsgált szakképző iskolák egyharmadát 1949 előtt, egyharmadát 1950 és 59 között, egyharmadát pedig 1960 és 79 között alapították. A számokból jól látszik, hogy a szakképző iskolák történetében az 1950 és 1960 közötti évtized igen jelentős volt. Nagyjából annyi szakképző iskola jött létre ebben

az évtizedben, mint az államosítás előtt összesen és még valamivel több is, mint az ezt követő 20 esztendőben. A vizsgált iskolák többségét (74%) eredetileg szakmunkásképző iskolaként hozták létre.

III. TÁBLA

Az iskolák eredeti funkciója

Iskolatípus	N	%
Szaktanulmányi képző	67	74,4
Szakközépiskola	15	16,7
Egyéb iskola	6	6,7
Egyéb	2	2,2
Összesen	90	100,0

Mindössze az iskolák 17%-a jött létre eredetileg középfokú szakképző intézményként. A vegyes típusú szakképző iskolák jelenlegi dominanciája tehát az iskolák eredeti funkciójától eltérő későbbi profilváltások eredménye, ugyanis a jelenlegi vegyes típusú szakképző iskolák 83%-a eredetileg szakmunkásképző volt.

A szakképző iskolák történetük során részben az oktatáspolitikai bakugrásai, részben a képzési kínálat iránti igények változásai következtében viszonylag gyakran kényszerültek profilváltásra. Ennek a következménye, hogy az általunk vizsgált iskolák között elenyészően csekély azoknak a száma (7%), ahol eddig az iskola történetében még egyáltalán nem volt profilváltás.

Az iskolák profilváltásán azt értettük, ha a vizsgált iskola szakmacsoport-szintű képzési célt vagy iskolatípust változtatott. Az iskolák 43%-a több mint 3 profilváltást élt meg története során, egy iskolában átlagosan 2.4 profilváltás történt. Ebben a tekintetben szakmánként nem találunk jelentős különbségeket, a profilváltás szinte minden szakmacsoportot hasonló intenzitással érintett.

IV. TÁBLA

Az utolsó profilváltás ideje

Évtized	N	%
Nincs válasz	6	6,7
-60	2	2,2
61-70	4	4,4
71-80	4	4,4
81-90	36	40,0
91-	38	42,2
Összesen	90	100,0

Az adatokból látszik, hogy a profilváltási tendenciák lényegében tömegesen a 80-as években jelentek meg (80 és 90 között az iskolák 40%-a változtatott profilt), a rendszerváltás után pedig határozottan elterjedtek. A rendszerváltás utáni három évben több iskola (42%) változtatott a profilján, mint az azt megelőző tíz év alatt.



A rendszerváltás utáni gyakori profilváltásoknak részben az az oka, hogy nagyobb lett a szabadság, ill. kevesebb lett a bürokratikus fék a profilváltások útjában, másrészt pedig az, hogy az iskolák elbizonytalanodtak, megpróbálnak több lábon állni, és ennek segítségével átvészelni a változásokat.

Az utolsó profilváltás időpontja a szakmunkásképzők többsége esetében 1981–90 között volt, a vegyes típusú szakképző iskolák esetében pedig 1991 után, ami azt jelenti, hogy jó néhány hagyományos szakmunkásképző csak a rendszerváltás utáni években nyerte el jelenlegi “vegyes” profilját, ill. akkor indított először szakközépiskolai osztályokat.

A profilváltások egyik csoportjába azok a változások sorolhatók, amikor az intézményekbe új szerkezetű (vagy típusú) szakképzési formát vezettek be. Az utolsó típusváltással a legtöbb szakmunkásképző felfelé terjeszkedett. 57%-uk a szakmunkásképzésnél magasabb fokozatot vezetett be, és csak 8%-uk vezetett be alacsonyabb fokozatot. Az új típusú képzést azonban az iskolák 96%-a úgy vezette be, hogy a korábbi típusát is megtartotta, a jelenlegi vegyes típusú szakképző iskolák túlsúlyának tehát az a magyarázata, hogy e változások alkalmával általában nem típusváltás, hanem típusbővítés történt.

A profilváltások másik csoportjába azok a változások tartoznak, amikor az iskolák a korábban oktatott szakmacsoportokat megszüntetve vagy azok mellett új szakmacsoportokba tartozó szakmák képzését vezetik be. Úgy tűnik, hogy a képzési típus változtatásában a szakképző iskolák rugalmasabbak voltak, mint a szakmacsoportváltásban. 47%-uk az utolsó változtatás alkalmával nem vezetett be új szakmacsoportot, és mindössze 20%-uk vezette be a szakmunkásképzési típuson belül új szakmacsoport oktatását. Ennél lényegesen többen, 30% vezették be magasabb iskola-fokozathoz tartozó szakmacsoportok oktatását (főként ipari és műszaki szakközépiskolai és vendéglátóipari szakközépiszkolai képzést).

A szakmunkásképzési szintű szakmák közül új szakmaként az iskolák az alábbiakat vezették be: gépgyártás, villamosipar, műszeripar, faipar, ruhaipar és kereskedelem. Ezek közül a legmagasabb arányt (6%) a gépipari szakmák képviselik.

Mindez arra utal, hogy miközben a foglalkoztatási struktúra átalakulása elvileg szakmai profilváltásra készíti az iskolákat, a gyakorlatban adottságaik miatt ezt igen nehezen képesek végrehajtani. Ebből adódik, hogy pl. a gépipari iskolák aktuális gondjaik (a gyakorlóléhelyek elvesztése, a gyerekek elhelyezkedési nehézségei) megoldására a gépiparba tartozó rokonszakmák bevezetésével kísérleteznek, holott a munkaerőpiacon a gépipari szakmáknak szinte mindegyikében dekonjunkció tapasztalható.

Az utolsó profilváltás alkalmával a szakképző iskolák 7%-a vezetett be valamilyen szakiskolai szakmát, 16%-uk szakmunkásképzős szakmát, és 28%-uk vezetett be szakközépiszkolai szakmát. Aki tehát új szakmák képzésére szánta el magát, az főként a szakközépiszkolai szakmák irányába változtatott.

Az iskolák szakmasztruktúráját konzerváló hatására jellemző, hogy 94%-uk a legutolsó profilváltás alkalmával semmilyen szakmacsoport képzését sem adta fel, az

új szakmacsoportok bevezetése tehát profilibővüléssel történt csakúgy, mint az iskolatípusok bevezetése esetében. Joggal feltételezhető, hogy az iskolák intézményi érdekeiket védve, akkor sem hagyják abba egyes szakmacsoportok oktatását, ha egyáltalán nincs már szükség az általuk képzett szakmunkásokra.

A rendszerváltás után a szakképzés intézményrendszerének átalakítását sem jelölte ki határozott és egyértelmű oktatáspolitikai koncepció. A változásokat részben az "élet" (a megváltozott gazdasági és társadalmi környezet) kényszerítette ki, részben pedig az iskolák megújulási hajlandósága. Az oktatásirányítás javára írandó, hogy azon túl, hogy központilag is kezdeményezett fejlesztési programokat (pl. világbanki program), megengedőnek bizonyult a helyi kezdeményezésekkel szemben, sőt különböző formájú célzott finanszírozással helyenként támogatta is azokat. Ebből a helyzetből fakad a jelenlegi szakképző intézményrendszer oktatási kínálatának sokszínűsége, de a működés összehangolatlansága, a minőség kontrolljának hiánya és a "fogyasztók" (a szülők és a gyerekek) egyre aggasztóbb tájékozatlansága is.

A szakképző intézményrendszer átalakulása azonban még korántsem fejeződött be. Kérdőíveinkből kiderült, hogy az iskolák közül 60% vesz részt jelenleg is különböző szervezett ill. "formális" fejlesztési programokban, 37% egy ilyen programban vesz részt, 13% két programban, 10% pedig három vagy több programban is. A fejlesztési programok kezdeményezői az esetek 17%-ában maguk az iskolák voltak. A programok 20%-a tantervfejlesztésre, 17%-uk új szakma oktatásának bevezetésére, 11%-uk pedig új oktatási szerkezet kialakítására vonatkozik.

Az iskolák átalakulási hajlandósága és törekvései azonban csak részben kapcsolódnak ilyen formális programokhoz. Éppen ezért azt is megkérdeztük az iskolák igazgatóitól, hogy általában milyen irányban képzelik el intézményeik fejlesztését.

A fejlesztések irányát illetően az összes iskolák 12%-a tervez olyan fejlesztést, amely a szakképzés kezdetét a jelenleginél későbbre kívánja halasztani, ill. a szakképzést megelőzően a jelenleginél hosszabb időt kíván általános képzésre fordítani. Jellemző, hogy az ilyen programot tervező iskolák között tiszta típusú szakmunkás-képző nem fordul elő, holott ez a változás éppen ebben az iskolatípusban lenne a legsürgetőbb (ahol minden nemzetközi normával ellentétben gyakorlati képzés címen már 14 éves korban fizikai munkára fogják a gyerekeket), és ahol ezt a változást az 1993-ban elfogadott új oktatási törvény is szorgalmazza. Az adatokból azonban az látszik, hogy az ilyen irányú oktatáspolitikai törekvésekre legfeljebb a szakképzés "felső" régióiban mutatkozik fogékonyság.

Figyelemre méltó, hogy az általános vagy közismereti képzés tartalmának a fejlesztését az összes iskoláknak csak a 4%-a tervezi. Az ilyen iskolák között csak egyes típusú szakképző intézmények fordulnak elő. A képzés szerkezetét átalakítani, tartalmát pedig modernizálni kívánó világbanki projekthez az összes vizsgált iskolák 14%-a csatlakozott, de ezek között sem akadt egyetlen tiszta típusú szakmunkás-képző sem, hiszen ez a fejlesztési program kifejezetten a szakközépiskoláknak szólt.

Ugyanakkor a szakképző intézményeknek az előbbieknél jóval nagyobb hányada tervez a szakképzés struktúrájára vonatkozó fejlesztést. A szakmunkás-képzésnél ala-

csenyebb képzési szint irányába (szakiskola, speciális szakiskola) az összes iskolák 9%-a kíván terjeszkedni. Ezek között a tiszta típusú szakmunkásképzők aránya 14%, és az átlagosnál is gyakoribb a szakmunkásképzési szintnél alacsonyabb fejlesztési irány előfordulása a kisvárosi iskolákban, valamint az építőipari, a gépipari és a vegyes szakmai profilú iskolákban. Vagyis azok a hagyományos szakmunkásképzők kívánják a leggyakrabban “lefelé” bővíteni a kínálatukat, amelyek eddig sem tartoztak a magas presztízsű iskolák vagy szakmacsoportok közé.

Az iskolák 30%-a tervez valamilyen változtatást szakmunkás képzési célú profiljában. 10%-uk a szakmunkásképzés visszafejlesztését tervezi, 7%-uk átalakítását, 13%-uk pedig a fejlesztését. A hagyományos szakmunkásképzés fejlesztését tervező iskolák között az átlagosnak több mint kétszerese (29%) a tiszta típusú szakmunkásképző. Szakmunkásképzési célú fejlesztést az átlagosnál (14%) gyakrabban terveznek az építőipari (33%) és a könnyűipari (30%) iskolák. Vagyis a hagyományos szakmunkásképzés fejlesztése is főként az alacsonyabb presztízsű iskoláknak és szakmacsoportoknak jelent perspektívát.

A vizsgált iskolák 28%-a tervez valamilyen változtatást a szakközépiskolai képzéssel kapcsolatban. Ezt a képzési formát azonban csak az iskolák 4%-a tervezi visszafejlesztetni, 24%-uk viszont a jelenlegi helyzethez képest további fejlesztést tervez. Ezek között az iskolák között az átlagosnál több a jelenleg még tiszta típusú szakmunkásképző (29%). Ha tehát a három szakképzési szint perspektíváit együtt vizsgáljuk, azt mondhatjuk, hogy a szakközépiskolai képzés kiszélesítését többen tervezik, mint a szakmunkásképzését és a szakiskolai képzését együttesen, vagyis az iskolák főként az elméletigényesebb, érettségit is nyújtó és hosszabban tartó szakképzés irányában kívánják fejleszteni kínálatukat.

A szakközépiskolai képzésnél is igényesebb technikai képzéssel kapcsolatban az iskolák 16%-ának vannak tervei. Új technikai osztályok indítását az összes iskolák 12%-a tervezi, de ilyen tervek kizárólag a szakközépiskolai képzést is folytató iskolákban merülnek fel.

Az ún. “vegyes” kínálatú iskolák terjedésére utal, hogy az iskolák 7%-a gimnáziumi osztályok indítását is tervezi. Ez a terv a szakközépiskolák esetében az iskolák 25%-ában fordul elő. Ha ezek az elképzelések valóra válnak, a szakközépiskolai képzésnél igényesebb képzési formák viszonylag dinamikus terjedése várható a szakképző intézményrendszer keretében, de szinte kizárólag csak annak magasabb presztízsű iskoláiban és szakmacsoportjaiban.

Adataink szerint tehát a közeljövőben a szakképző intézményrendszer oktatási kínálata mind “lefelé” mind “felfelé” bővülni látszik, ami azt jelenti, hogy még inkább növekedni fog a jelenleg is domináns súlycsoportot jelentő “vegyes” típusú iskolák száma, és a jelenleginél szélesebbre nyílik egy-egy intézményen belül a szakképzési szintek kínálata is. Mindemellett az iskolák terveiből az is kitűnik, hogy a lehetőségeikhez mérik fejlesztési terveiket, vagyis a településtípusok és szakmacsoportok mentén megrajzolható jelenlegi iskolarangsor a jövőben sem veszít aktualitásából.

Az iskolafejlesztési tervek az esetek többségében (54%) magukból az iskolákból indulnak ki, tehát alulról jövő kezdeményezésekként születnek.

V. TÁBLA

A tervek javaslója

Javasló	N	%
Nincs terve	31	34,4
Iskola	49	54,4
Fenntartó	2	2,2
Szakmai intézmény	4	4,4
MŰM NSZI	2	2,2
Egyéb	2	2,2
Összesen	90	100,0

Figyelemre méltó, hogy az intézményi szolgáltatások átalakítását mindössze az esetek 2%-ában kezdeményezik a fenntartók és ugyancsak 2% esetében szerepel a minisztérium (MŰM) kezdeményezőként. Vagyis szolgáltatásaik átalakítása terén az iskolák viszonylag nagy autonómiát élveznek. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy meglehetősen magukra hagyottak, főként saját kezdeményezéseikre számíthatnak, sem fenntartóik, sem állami irányítóik nem készítetik őket változtatásra.

Az iskolafejlesztésre vonatkozó terveket az esetek 28%-ában az iskolák igazgatói javasolják. A tiszta típusú szakmunkásképzők esetében ez az arány 71%, ami azt jelenti, hogy itt majdnem minden esetben az igazgatókra vár a kezdeményezés.

A kezdeményezők rangsorában az igazgatók után (17%-kal) az igazgatóhelyettesek következnek, az esetek 7%-ában a tantestületek a kezdeményezők, az esetek 4%-ában a munkaközösség-vezetők, 3%-ában pedig a szülők. Vagyis a jelenlegi helyzetben az innováció letéteményesei az igazgatók és helyetteseik, ill. az iskolák vezetői szerepkörébe tartozik az átalakulások kezdeményezése.

Természetesen nem tudhatjuk, hogy mennyit sikerül a közeljövőben ezekből a tervekből az iskoláknak valóra váltaniuk. De jelenleg az átalakítás személyi feltételei az iskolák 36%-ában vannak meg, a változtatásokhoz szükséges tárgyi feltételek pedig csak az iskolák 22%-ában állnak rendelkezésre. A bővítéshez szükséges helyiségek az esetek 22%-ában biztosítottak, a tervekhez szükséges tantervek és programok csak az esetek 12%-ában vannak készen, a technikai berendezések és felszerelések csak az esetek 11%-ában vannak meg, a változtatásokhoz szükséges jogi feltételek az esetek 11%-ában rendezettek, a tervek megvalósításához szükséges pénz pedig ugyancsak az esetek 11%-ában áll rendelkezésre.

Ha tehát az integrált típusú szakképző intézmények támogatására nem születik a közeljövőben financiaális eszközökkel is bíró oktatáspolitikai elhatározás, az adatok alapján két eset lehetséges. Vagy a terveknek csak egy töredéke váltható valóra, vagy jó magyar szokás szerint hiányos feltételek mellett fognak megvalósulni, hogy aztán évekre teljen, míg a feltételrendszer ismét hozzáigazodik a célokhoz.

Az integrált típusú szakképző intézményeket a hagyományos szakmunkásképzés rendszerének összeomlása, a szakképzett munkaerő iránti gazdasági igények differenciálódása és az iskolák finansziális igényei (a többféle képzési forma működtetése többféle finanszírozási forrást nyit meg) hívták életre, és az oktatásirányítás liberalizmusa engedett zöld utat nekik. A következő évek oktatáspolitikai döntésein múlik, hogy az itt tapasztalható integráció a szakképző iskolák specifikuma marad, vagy a magyar iskolarendszer általános vonásává válik.

A jelenlegi iskolarendszerben egymás mellett élő *szegregált* és *integrált* intézmények tanulmányozása lehetőséget nyújt e kétféle elv alapján működő intézmények összehasonlítására. Az oktatási folyamat szempontjából a szegregált intézmények vitathatatlan előnye a teljesítményelv erősödése, és a magyar oktatási rendszerben oly régen hiányolt hatékonyság növekedése. Hátránya, hogy a teljesítménykényszerrel együtt növekszik a verseny, és szaporodnak a gyerekekre már a korai iskolaévekben súlyos teherként nehezedő stressz-hatások (pl. felvételi és egyéb vizsgák). Az integrált szerkezetű intézmények kisebb hatékonyságot ígérnek, az intézményen belül differenciált oktatás kényszerével nagyobb erőfeszítést kívánnak a pedagógusoktól, de kevesebb megpróbáltatást jelentenek a gyerekek számára, és az intézményen belül a különböző képzési fokozatok közötti átjárást kínálják fel nekik.

Kimeneti szempontból a szegregált intézmények csökkentik a középfok áteresztőképességét és viszonylag szűk, de garantáltan jó minőségű merítési bázist kínálnak a felsőoktatás számára, könnyítve ill. egyszerűsítve a választás folyamatát. Az integrált típusú intézmények működése bővíti a középfok áteresztőképességét, növeli a merítési bázist és szélesebbre nyitja, ill. bizonytalanabbá teszi a választás minőségi határait.

Ami pedig a kétféle szerkezet működésének társadalmi következményeit illeti, a szegregált típusú intézmények növelik a korai életkorban "kiválasztottak" elit-tudatát, csökkentik szociális érzékenységüket és szolidaritási készségüket, a korai életszakaszban szétválasztott különböző társadalmi réteghelyzetű gyerekek között csökkentik az egymás iránti toleranciát. Mindezek következményeként belátható, hogy az ilyen rendszerek működése hosszú távon növeli a társadalmi rétegek közötti távolságot, ill. a rendies társadalmak kialakításához járul hozzá, míg az integrált típusú intézményeket működtető oktatási rendszer a demokratikusabb társadalmi berendezkedéseknek kedvez.

A jelenlegi oktatási rendszerben mindkét intézménytípus ill. mindkét átalakulási tendencia jelen van. Az oktatáspolitikai döntéshozók halaszthatatlan és megkerülhetetlen feladata választani.

LISKÓ ILONA

HITTAN-OKTATÁS

AZ EGYHÁZ ÉS ÁLLAM OKTATÁSI VISZONYA a rendszerváltás egyik legjelentősebb oktatáspolitikai kérdése. E probléma kétfelé osztható: a hittan kérdésre és az egyházi iskolaindítás illetve az azzal kapcsolatos ingatlanátadás kérdésre. Jelen tanulmányban – elsősorban terjedelmi okokból – csak az elsővel foglalkozunk.

A hittan iskolai helye és szerepe minden demokratikus és kevésbé demokratikus országban volt már vita tárgya, s “rendeződése” mindenütt jelentős győzelem vagy jelentős kompromisszum eredménye volt. Azokban az országokban, ahol a hittan-oktatás kérdése alkotmányosan rendezetté vált, az oktatási rendszer egészét szabályozó központi dokumentumok (tantervek, tankönyvek) tartalmának szabályozása kerül az egyházas-szekularizált erők vitájának középpontjába. A tananyagban fellelhető vallási-egyházi ismeretek kérdése a hittant az állami iskolákból szigorúan kirekesztő országokban (az amerikai és francia hagyományt követőkben) is állandó politikai-ideológiai vita tárgya. Az államilag engedélyezett tankönyvek felekezeti elkötelezettségén kívül az iskolai vallási jelképek, iskolai ima, felekezeti elkötelezettségű ifjúsági mozgalmak helye és szerepe képezték az oktatáspolitikai viták tárgyát a huszadik század közepéig Magyarországon is.

Mivel azonban a hittan-kérdés máig sem jutott nyugvópontra, az egyház általános szerepe a nem egyházi alsó- és középfokú oktatásban – finoman szólva – körvonalazatlan. Noha a közelmúlt oktatáspolitikai történései – a történelem, egészségügy tankönyvekkel kapcsolatos oktatáspolitikai konfliktusok, a NAT értéktartalmáról folyó viták, a cserkészmozgalom újraélesztésének illetve kiszélesítésének kísérletei kivétel nélkül értelmezhetők úgy is, mint az egyházak bizonyos köreinek törekvése az iskolai befolyás megerősítésére; mégis azt mondhatjuk, hogy ma valamennyi nagyegyház, mint oktatáspolitikai szereplő, elsősorban a hittanoktatás kérdéskörében exponálja magát, és ezek a kérdések valószínűleg akkor válnak majd fontossá, ha a hittanoktatás rendeződik. A hittanhoz fogható világnézeti fontosságú kérdés a „világnézetsemlegesség-vita” volt az elmúlt években.

Az 1990-es kompromisszumhoz vezető út

A “hittantörténet” közvetlen közelmúltja az 1990. évi IV tc. megalkotásával kezdődik. A háromoldalú kerekasztalon kialakult szabályozást a pártállamban választott parlament elfogadta. A 17. paragrafus 2. bekezdése kimondta, hogy „Az egyházi jogi személy az állam által fenntartott nevelési és oktatási intézményekben – a tanulók



és szülők igényei szerint – nem kötelező jelleggel (fakultatív tantárgyként) vallásoktatást tarthat.” Ez a meghatározás – akkor úgy tűnt – világos kompromisszumot tükrözött, s világossá tette, hogy van hitoktatás; a hitoktatást az egyház (és nem az állam) szervezi; a hitoktatás nem kötelező.

Amikor az 1990-ben hatalomra kerülő kormány – melynek nemcsak kereszténydemokrata tagja, de a másik két koalíciós partner is a keresztény értékek terjesztése mellett kötelezte el magát – miniszteri rendeletben kívánta értelmezni a törvényt, kitűnt, a fenti három evidencia két teljesen különböző – egy kibontakozó kultúrharcnak megfelelő – álláspontot takar. Ellentétben a történelem eddigi kultúrviszállyaival, a harc most nem az egyházak és a kormány, hanem a kormány és az ellenzék, a média, a szakszervezetek és az önkormányzatok között zajlott; az egyházak a küzdelemnek inkább tárgyai, mint cselekvő részesei. A kultúrharc jogi lezáratlanságát az okozza, hogy míg a történelem során eddig a kormánypárti többség – ha a társadalmon nem is, de a parlamenten mindenképpen – keresztül tudta vinni álláspontját, addig a kétharmados törvények sajátos rendszerével egy korábbi törvény értelmezésén kellett vitatkozni.

Miután a vita nem folyhatott arról, hogy ki hogyan véli “helyesnek” a hitoktatás ügyének rendezését – hiszen az ellenzék és a kormány kölcsönösen arra volt kényszerítve, hogy elfogadja a meglévő, nyilvánvalóan pontatlan törvényt –, az egyes álláspontok a törvény magyarázatán keresztül kíséreltek meg érvényesülni, miután az SZDSZ módosító javaslatát a kormányzat elvetette. A szerepét ekkoriban kereső Alkotmánybíróság szintén kompromisszumra ösztönzött azzal, hogy jelezte: amennyiben a parlament elutasítja az SZDSZ-es indítványt, maga fogja felülvizsgálni a hittanhelyzetet (*HVG 1990. december 22. p. 75.*).

Vita folyt egyrészt arról, hogy mi a jelentése annak, hogy nem az állam szervezi a hitoktatást (azaz szűkebb értelemben ez csak annyit jelent, hogy a szervezés munkáját átengedi az egyházaknak, vagy tágabb értelmű megszorítást tartalmaz: a nyilvántartás tilalmát az állami dokumentumokban, bizonyítványokban); másrészt, hogy fakultatív tárgy jelenthet-e tantervi integrációt? Ez a fogalom az oktatásügyi jogi szóhasználatában – a 106/1974 OM számú utasítás (MK 16) nyomán – azt az értelmezést sugallta, hogy a fakultatív tanóra az órarendbe integrált, azaz más tanórák között, a normális tanítási időben helyezkedik el, olyan időszakban van, amikor az iskola a gyermek megőrzéséért felelős. Az ezt ellenzők érvelése szerint ezt az értelmezést az alkotmány kizárja.

A jogalkotói szándék elemzése ebben az esetben semmi jóval nem kecsegtetett, a törvény indoklása erre az ügyre nem tért ki – ami persze azt is bizonyítja, hogy a *Művelődési és Közoktatási Minisztérium* a törvény körözesekor nem vette észre a beépített bombát. A személyes nyilatkozatok fölöslegesek lettek volna, hiszen az egyik jogalkotó (a háromoldalú kerekasztal) szakértői időközben egymással ellentétes táborba kerültek, a másik jogalkotó (a Németh-kormány miniszterelnöke és igazságügyminisztere) azóta egy választási és egy ellenzéki parlamenti párt – a vitában nyilvánvalóan elkötelezett – “csapatába” került, a régi, 1985-ben választott

parlamentet pedig egyszerűen senki nem tekintette az általa elfogadott törvények tényleges megalkotójának.

A nemzetközi analógiák kutatása – és érvrendszerük használata – még tovább súlyosbította a helyzetet. Kiderült, hogy az 1990. évi IV. törvény – és a magyar alkotmány idevonatkozó része – két egymást kizáró alkotmánytípus kombinációjából született: az egyházaknak speciális jogokat biztosító, az állampolgár számára hitoktatást – és az abból való kimaradás szabadságát – garantáló német, és az állam és egyház elválasztását, a világnézeti meggyőződés elhallgatásának jogát garantáló, az egyháznak az iskolából – annak épületéből is – kizárását megvalósító amerikai alkotmány ötvözetéből “készült”.

A kormányzat szándéka a német típusú rendszer bevezetése volt, mely szerint a hittan időben a tantárgyak között, a bizonyítványban és az adminisztrációban természetesen módon nyilvántartott, osztályzattal értékelt, a tantestület tagjává váló hitoktató által tanított tárgy. A hittant nem választók számára – a minisztérium politikai államtitkára, *Beke Kata* döntésére – megindult a laikus erkölcsstan tantárgy kidolgozása (*Élet és Irodalom* 1990. június 29. p. 5.).

A tömegkommunikáció meghatározó része, az ellenzék és a pedagógus szakszervezetek kétféle taktikával éltek: részben előszámlálták azokat az eseteket, ahol a gyerekeket mintegy lelki erőszakkal szorították a fakultatív hittan választására, másrészt hivatkoztak a lelkiismereti meggyőződésről való hallgatás jogára. Azaz arra, hogy az alkotmány kimondja, hogy a lelkiismereti és vallásszabadság magában foglalja azt a szabadságot, hogy *vallását és meggyőződését mindenki ... kinyilváníthassa vagy kinyilvánítását mellőzze* (Alkotmány 60. § 2. bek.). Amennyiben az iskola reguláris rendjébe illeszkedik a hittan mint fakultatív tárgy, akkor az iskolának nyilatkozatot kell kérnie és nyilvántartást kell vezetnie arról, hogy ki jár hittanra és ki nem, e nélkül ugyanis a hittanra nem járó gyerekek számára semmilyen tevékenységet nem tud szervezni – szólt az érvelés.

Az ellentétes oldalról indult történelmi típusú érvrendszerek egymást felerősítették: az ellenzék és a sajtó meghatározó hangja az volt, hogy a hittant nem választó gyerekekre majd a zsidó/kommunista bélyeget sütik; a kormányzat viszont – hangsúlyozva hogy az oktatás célja a lelki és erkölcsi megújulás, és ennek része a hittanoktatás – meg is erősítette az ettől való félelmet. (Értelemszerűen: aki nem vesz részt a hitoktatásban, lemond az erkölcsi megújulásról: a régi rend mellett tesz hitet.) Jellemző módon a politikai felek – kölcsönösen – úgy tekintették, hogy a fakultatív hittan ezen értelmezésében a hittan tanulása a “helyzet”, és ehhez képest lehet annak nem tanulásáról nyilatkozni. (Ez volt 1946-ban pl. *Ravasz püspök* álláspontja a fakultatív hitoktatásról.) Ekképpen a sajtó és az ellenzéki politikai közvélemény – feltehetően széles politikai egyeztetésen át nem esett művelődési miniszteri kijelentés alapján – „kötelező hittannak” nevezte ezt a törekvést (*Népszabadság* 1990. június 9. p. 1.; *Magyar Hírlap* 1990. június 19. p. 5.), hiába hangsúlyozta *Lukács Miklós* – akkor közoktatási államtitkár, később a miniszterelnökség egyházpolitikusa – az ellenkezőjét. (*Magyar Nemzet* 1990. június 23. p. 7.). A szabályozás alkotmányelle-

nességét a FIDESZ-es oktatáspolitikus továbbra is hangsúlyozta, a párt középiskolás szervezete nyilatkozatot adott ki (*Magyar Nemzet* 1990. június 30. p. 7.; *Országos Sajtószolgálat* 1990. június 25. p. 2.) és a *Beszélő* kerekasztalán (1990. június 30. p. 20.), amely *Minden kényszer nélkül* cím alatt jelent meg, ahol valamennyi nagyobb egyház liberálisai megszólaltak a szabályozás ellen.

Az egyházak reagálása sem volt elég gyors, nem ismerték fel annak veszélyét, hogy az egyházakkal szemben a nyolcvanas évek végén nagy bizalommal viselkedő magyar társadalom hangulata megfordulhat, ha az egyház iskolai jelenlétében politikai eszközökkel vél felfedezni. *Gyulai püspök* inkább a konfrontációt választotta, kijelentvén, hogy a hittanvita szabadosságot tükröz (*Magyar Hírlap* 1990. július 9. p. 5.). A *Keresztény Értelmiségiek Szövetsége* is az SZDSZ és FIDESZ álláspontjának kritikájával foglalkozott (*Jel* 1990/4. p. 19.). Az esztergomi érsek az országgyűlés elnökének írt levelet az SZDSZ *Mészáros István László* vezetésével kidolgozott hitoktatási koncepciójának elutasításáról (*Magyar Hírlap* 1990. július 4. p. 13.), sőt pásztorlevelet bocsátott ki, amelyben a hittanvitában való aktív részvételre buzdította a katolikusokat (*Magyar Nemzet* 1990. július 13. p. 6.).

Ugyanakkor a legnevesebb katolikus vallásszociológus, *Tomka Miklós* úgy foglalt állást, hogy ha „a hittan ma iskolai tárggyá válna, problémák tömegét okozná”, s azon felül – a protestáns egyházi értelmiségiek között is mind többen hangsúlyozták ezt az érvet – „tovább halogatná az általánosan kötelező vallástan bevezetését” (*HVG* 1990. június 16. p. 66.).

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium, amit az állam és egyház deklarált elválasztottsága ellenére mind többen tekintettek és neveztek „kultuszminisztériumnak”, amely ezekben a hónapokban – művészetpolitikai, személyi lépései kapcsán – egyébként is a sajtó és az ellenzék kereszttüzebe került, kompromisszumra kényszerült. Eszerint a hittan a tanrendbe nem integrált és nyilvántartást nem szabad róla vezetni, bizonyítványba nem kerül, s a hitoktató sem tagja a tantestületnek, viszont az iskola védett időt biztosít a hittanóráknak, semmilyen más foglalkozást nem szervez ezen idő alatt (*2011/1990 MKM sz. ut. MK. 16.*). A hihetetlen fontosságú kérdést rendkívül alacsony szintű jogszabály, miniszteri útmutató rendezte. (Ez a jogi nyelvben pontosan nem értelmezhető fogalom nemhogy a rendeletnél, de az utasításnál is „gyengébb”). E tény kettős jelentéssel bír. Egyfelől a kompromisszumot a kormányzat ideiglenesnek tekinti, másfelől kötelező hatálya a szférán belüliekre „szerényebb” – még ha utasításnak tekinthető is – megsértése nem szabálysértés, hanem hivatali mulasztás (amit az alkalmazó vagy megtorol vagy nem), a szférán kívülieket pedig – pl. az egyházi személyeket – nem kötelezi semmire.

Ez a bizonytalan helyzet az önkormányzati választások után fokozódott, hiszen az egyes önkormányzati politikusok eltérő világnézeti elkötelezettsége – vagy egy-egy párt „egyházellenes” imázsának kompenzálása – sokszínű helyzetet teremtett. Mivel például a budapesti oktatáspolitikai koncepció a tanrenden kívüli hittan mellett foglalt állást, van olyan SZDSZ vezetett kerületi önkormányzat, ahol az oktatási bizottság támogatja a hittan órarendbe illesztését (*Népszava* 1992. április 11. p. 5.).

A hitoktatás első évei

Az 1990-es nyári viharok után az egyházak megkezdték az intenzív szervezőmunkát a templomi és iskolai hitoktatásban. A tapasztalatok azt mutatták, hogy a hívők inkább a templomban, mint az iskolában jelentkeznek (*Mai Nap 1990. szeptember 17. p. 11.*). Az első félév végén az *Új ember* szemleírója szükségállapotban lévőknek nevezte a hitoktatást (*1991. január 27. p. 4.*).

Az egyházak elégedetlensége kétirányú volt, egyszerre sokallották és kevesellték a feladatot. Azaz: egyidejűleg hangoztatták, hogy nincsen elegendő hitoktató, a bővülő hitoktatási igényre az egyház egyre kisebb arányban tud szakképzett hitoktatókkal válaszolni, s az egyházi energiák egyre nagyobb részét kell új hitoktatók képzésére fordítani; másfelől pedig változatlanul elégedetlenek voltak a hitoktatás igénybevételének lehetőségeivel (*Magyar Nemzet 1991. július 23. p. 6.*). Az első problémára adott válasz a felsőfokú hitoktatóképzés igényének megfogalmazása volt, mely a Veszprémi Egyetem teológiai karának megnyitásához és felekezeti egyetemek, tanítóképző főiskolák iránti igények megfogalmazásához is hozzájárult.

Miközben a felnőtt népességnek változatlanul csak egyhatoda nevezte magát egyháza tanítását követőnek (s a szülői életkorban lévők között ez az arány jóval alacsonyabb volt), a szülők a gyerekek nem kevesebb, mint egyharmadát írták be hittanra (*Tomka 1992, p. 22.*). Ennek lehetséges magyarázata, hogy a hitoktatás feladatának az erkölcsös életre nevelést tartotta a közvélemény 53,5%-a, a kereszténység és a vallás megismertetését – azaz a hit tanítását csupán 30,6% (1991 tavaszán). A megkérdezettek legfeljebb egykilencede kívánta a hittant, mint sajátosan egyházi “szaktevékenységet”, ez az arány pedig már közelít a szülőkorú egyházasak arányához.

Az iskolai hittanoktatás ekképpen az egyházi szerep tradicionális felfogásának – erkölcsi normaalkotás a társadalom számára, a hagyományos “cement” funkció a “só és kovász” funkció helyett – részévé vált. Ez bizonyos egyházi értelmiségi körökben megerősítette azt a felfogást, hogy amiképpen az egyházi iskolákra való igény is egy „történelmi illúzió része” és nem az egyházra való tényleges kereslet, addig a hittan is inkább hiánypótló, mintsem a konfesszionális erősödés része. Ez a szabadgondolkodó egyházi értelmiségben megerősítette az iskolai oktatásba integrált fakultatív hittannal kapcsolatos aggodalmakat (*Interjú 1*).

Ez az információ – ha hatott – a “laikus erkölccstan” című, a hitoktatással szemben alternatívként felmutatható tárgy híveinek térvesztését vonta maga után az oktatáspolitikai döntéshozók között. Mert míg korábban – különösen a miniszter azon kijelentése után, hogy az „erkölcs hitbe ágyazott” – az ellenzék viseltetett ellenszenvvel a tárgy bevezetése iránt, addig kb. ekkortól az egyházak is szorgalmazni kezdték a “konkurens” erkölccstan levételét a napirendről.

A következő tanév elején az MKM egyházi főosztályvezető-helyettese úgy látta, hogy az órarendbe illesztett hitoktatás nem jogszabály ellenes: nem kötelező voltát alternatív óra (pl. sportfoglalkozás) garantálhatja, az erkölccstant már ő sem szorgalmazta (*HVG 1991. szeptember 28. p. 72.*).

Közben törvényhozási szintre ért az a vita, ami az önkormányzati iskolák világnézeti semlegességéről indult. Az 1991 novemberében forgalomban lévő törvénykoncepció leszögezte ugyan a világnézeti semlegesség elvét, de bevonta az „általános erkölcsi értékek” képviselőit a pedagógusok kötelességei közé.

A részben kormányközeli pozícióban lévő egyházas értelmiségnek láthatóan abban a súlyos kérdésben kellett döntenie, hogy – a szívüknek eredetileg egyformán kedves – erkölcsant, vagy a hittant hozzák hátrányos helyzetbe; hiszen az erkölcsant bevezetése a hittant látogatók számát csökkentette volna. Az erkölcsant bevezetését tehát elejtették, az iskola erkölcsi megújításáról azonban – sem mint MDF-KDNP politikusok, sem mint szerepüket „kiterjesztetten” felfogó tanárok – nem mondhattak le. Így került a javaslatba az erkölcsi értékek képviselője – és az ennek kontrollját, értékelését végző *Regionális Oktatási Központ*. Az ezzel kapcsolatos egész mérlegelési tevékenységet megzavarta azonban a világnézeti semlegességgel kapcsolatos különös játszma.

A világnézeti semlegesség kérdése

A kronologikus rend helyett először logikailag kíséreljük meg összefoglalni a fogalom karrierjének magyarázatát.

Ha az állami iskola „ateista” iskola (ahogy a jelenlegi helyzetet a nagyegyházak alkalmanként értelmezik), akkor az egyházas hívők számára lelkiismeretükkel nem ellenkező oktatás csak az egyházi tulajdonú iskola lehet, a társadalom nem egyházasan vallásos abszolút többsége pedig elvileg magániskolába kényszerül. Ha az állami iskola (központilag szabályozottan) valamiféle – nyilván nem felekezeties, ez fel sem merült – keresztény értékrend mentén szerveződik, akkor a vallásos nevelést nem kívánók kényszerülnek magániskolába.

Ha az állami iskola világnézetileg semleges, akkor azt ugyan az egyházas, a maga módján hívő és az ateista egyaránt látogathatja – szóltak az emellett érvelők. Még az alkotmánybírósági döntés előtt az oktatáspolitikai szférából emellett érvelt az MKM (rövid ideig) volt (kereszténydemokrata) politikai államtitkára, *Mészáros István*; az MKM egyházi iskolákkal foglalkozó biztosa, *Korzenszky Richárd*; a parlament oktatási albizottságának elnöke, *Sasvári Szilárd*; a Fővárosi Önkormányzat oktatási bizottságának elnöke, *Sáska Géza*; a fővárosi önkormányzat illetékes főpolgármester-helyettese, *Marschall Miklós*; a megyei jogú városok oktatási bizottsági elnökei konzultatív fórumának elnökszónya, *Modován Judit*; az OÉF tagok közül két nagy szakszervezet oktatáspolitikában legaktívabb vezetője, *Pokorni Zoltán* és *Szöllősi Istvánné*; a területi önkormányzatok országos szövetségének főtítkára, *Köllner Ferenc*; a szakmai szervezetek többsége, és a diákszervezetek. Az alkotmánybírósági döntés után ennek képviselőjére vállalkozott az új miniszter, illetve a közoktatásért felelős helyettes államtitkár, *Dobos Krisztina* is (*Magyar Hírlap* 1992. március 16).

Az ezt cáfolók egy része (köztük maga a korábbi miniszter, a történelmi keresztény egyházak megnyilatkozó vezetői, a *Keresztény Értelmiségiek Szövetsége*, az OÉF tagok

közül a nem állami iskolafenntartók egy része, a szakmai szervezetek egy része, és egy ideig a kormányzati oldal) magának a világnézeti semlegességnek a létét ragadta, mondván: semleges világnézet nincsen, az iskola világnézeti is nevel. A világnézeti semlegesség mellett érvelők ennek hatására részben a kifejezésen próbáltak változtatni – irányultság nélküli, egyenlő távolságtartó, neutrális kerültek szóba –, részben pedig azt hangsúlyozták, hogy nem az egyének világnézeti semlegességéről, hanem az intézményéről van szó.

A semlegességet az ateizmus burkaként definiáló érvrendszer szerint a pedagógustársadalom a múlt örökségéből, illetve a pedagógusképzők felvételi politikájából következően is nagyobb arányban nem hívó, mint a társadalom egésze, így az iskola a szekularizáció irányába tolná a társadalmat.

A probléma másik vetülete az volt, hogy mi szabályozható központilag és mi nem. Sokan úgy érveltek, hogy a pedagógusok autonómiájának keretébe tartozik az iskola világnézetének meghatározása, mások szerint az iskolát fenntartó önkormányzat joga ennek eldöntése.

Az előbbi gondolat logikusan következett az 1985-ös oktatási törvényből, amely – miközben (mint ezt Mészáros István hangsúlyozza) fenntartotta az iskola világnézeti elkötelezett célmeghatározását, és (legalábbis Tomka Miklós tartalom-elemzése szerint) a tankönyvek még a rendszerváltás küszöbén is egyház- és vallás-ellenes értelemben voltak elkötelezettek – korlátlan teret nyitott az iskolai kísérletezésnek. Így a nyolcvanas évek végén logikusnak mutatkozott, hogy szakmai kísérlet címszó alatt szabaduljanak meg az iskolák a világnézeti kontrolltól. Ha pedig ezt a tényt szembesítjük a fentebb idézett adattal, hogy a hitoktatást a szülők többsége erkölcsi eligazításra és nem hitigazságok közvetítésére „használja” gyermeke nevelésében, akkor az is világos, hogy miért választotta az erősen szekularizált magyar pedagógustársadalom nem egy közössége az ökumenizmus szellemiségét.

Az önkormányzatok világnézet-szabályozó hatáskörének elképzelése viszont valószínűleg a „konkrét esetek” végig nem gondolt konklúziója. Azaz: azok az egyházas körök, amelyek egy-egy önkormányzat döntését ökumenikus vagy éppen katolikus stb. szellemű iskola létrehozása érdekében védelmezték, nem gondolták meg, hogy mi történne, ha (általuk egyházellenességgel vádolt) liberálisok vezette városokban, vagy volt MSZMP-s tanácselnökök által vezetett falvakban – azaz az ország meghatározó részén – helyi döntés mondaná ki az iskola világnézeti elkötelezettségét.

A probléma legfontosabb oldala azonban – és ez közvetlenül vezet át az egyházi iskolaindítás kérdéséhez –, hogy definiálható-e valamiképpen az „állami” és a felekezeti iskolarendszer különbözősége (azaz, az egyik semleges, a másik elkötelezett), vagy pedig mindkettőre vonatkozik a világnézetek közötti békesség követelménye. Ha ugyanis a két rendszer azonos szabályok szerint szerveződik, akkor az önkormányzati iskola bármikor kiváltható egyházzal; ekképpen nincsen efféle korlátja az egyházi ingatlantörvény végrehajtásának, az iskolák átalakulásának.

Így történhetett, hogy a világnézeti semlegességgel szemben eredetileg – 1990/91-ben – az ökumenikus szellemiségű önkormányzati iskolák védelmében elutasító

magatartást tanúsító koalíció az egyházi ingatlantörvény hatása alatt – az egyházi iskolákban elegendő biztosítékot látva az egyházas oktatásnak – engedett, s a semlegesség bekerült az 1991 novemberi tervezetbe. Azonban ekkoriban vált világossá, hogy az önkormányzatok igen sok ingatlanért fognak kártérítést kérni, s hogy a pénzügyi kormányzat által azévre engedélyezett egymilliárdos kártérítési alap bizony nagyon kevés (HVG 1992. november 7. p. 41.).

Az ingatlanigénylések országos összesítéséből véleményem szerint az következett a kormányzat számára, hogy a funkcióvesztésre hivatkozás lehetőségét csökkenteni, illetve a mégiscsak önkormányzati maradó iskolák keresztény szellemiségét biztosítani kell. Ezért maradt ki a világnézeti semlegesség fogalma az 1992. január 14-i tervezetből. Nem szabad persze figyelmen kívül hagyni, hogy a magyar kultúrharc másik két területén – a hadsereg és a média kérdésében – is ekkor élesedett a helyzet (Magyar Hírlap 1992. január 27. p. 1., Magyar Hírlap 1992. február 25. p. 8.). A különbség a két tervezet között a következő:

„A központi állami, illetve önkormányzati nevelési-oktatási intézményben a nevelés és oktatás a világnézeti semlegesség elvén szerveződik.” (1991)

„A nevelési, nevelési-oktatási intézményekben a nevelés és oktatás a lelkiismereti szabadság és a különböző világnézetűek közötti megbékélés elvén szerveződik.” (1992)

A különbség tehát nemcsak a semlegesség és a megbékélés közötti különbség miatt volt fontos (azaz a vita igazi tartalma nem a semlegesség, mint kifejezés körül zajlott), hanem amiatt, hogy az 1991-es koncepció külön szabályozta a közintézmények szellemiségét, az 1992-es pedig együttesen az egyházi és közintézményekét. Az önkormányzati iskolák változtatás nélküli átvételét ez tette volna lehetővé és kizárta volna a kártérítést.

Az 1993-as törvényhez vezető út

Látván, hogy a kormányzat hittanügyben talán kész a kompromisszumra, de valamilyen okból éppen a “világnézeti semlegesség” fogalmát nem hajlandó elfogadni, mindkét fontos tárgyalópartnere, az Országos Érdekegyeztető Fórum szakszervezeti és önkormányzati oldala egyaránt kész volt követelését elemekre bontani. Ebben a kérdéskörben egyébként az önkormányzati oldalon belül meghatározó jelentőségre tett szert a TÖOSZ, mely elnökén kívül két nagyvárosi oktatási bizottsági elnökkel – Sáska Gézával és Moldován Judittal – képviselte magát; a szakszervezeti oldalon pedig a PSZ-nél már korábban is markánsabb álláspontot képviselő PDSZ. Az OÉF két oldala 1992. április 3-án javasolta a kormánynak, hogy a gyermek, szülő, pedagógus lelkiismereti szabadsága az iskolában foglalja magában „a világnézetről való hallgatás” jogát.

Mivel a hittan tanrendbe illesztése ellen a legfőbb érv az volt, hogy a hittan választásának vagy elutasításának pillanatában a pedagógus/diák/szülő a világnézetről kényszerülne tanúbizonyságot tenni, mindenki tudta, hogy ez a megfogalmazás a tanrenden kívüli hittant jelöli.

Hogy még egyértelműbb legyen a helyzet, a tárgyalásról készült jegyzőkönyv leszögezte: „a pedagógiai program alapján tartott foglalkozásokon a különböző világnézeteken alapuló ismereteket egyenrangúan kell kezelni és ismertetni ... ha ez nem sérti a pedagógiai program megvalósíthatóságát, a tanulók szabadidejében más, a pedagógiai program részét nem képező – akár világnézeti alapon szervezett – tevékenység is szervezhető”.

A minisztérium 1992. június elsején nyilvánosságra került – s akkorra már az IM-mel egyeztetett – tervezetébe ennek ellenére „a gyermek számára nem kötelező jelleggel, világnézeti alapon szervezett foglalkozás is tartható” szöveg került. Ez lényegében visszatérést jelent a pedagógiai programon belüli fakultatív hittan logikájához. Az OÉF két oldala ezt – több más mellett – a megállapodás pártutasításra történő felrúgásának tekintette, s 1992. június 10-én a tárgyalásokat megszakította.

Bizonyos, hogy az események menetéről a legnagyobb egyház vezető körei is tájékoztatva voltak – talán az ő állásfoglalásuk is közrejátszott a törvényszöveg illetén alakulásában –, hiszen ugyanezen a napon (!) a katolikus püspöki kar nyilatkozatot adott ki. Ebben a hittan számára “védeti” időre helyezték a hangsúlyt: „e foglalkozások alatt más elfoglaltsága ne legyen a hittanosoknak”. A hitoktatás időpontbeli elhelyezése miatt elégedetlenek a budapesti hitoktatók – a katolikus püspöki konferencia püspökkari titkárságának világi ügyekben illetékes referense kifejezésével: a “frontharcosok” – néhány héttel ezután kijelentették: „Néhány iskolában segítik a hittant, van ahol gátolják, de a legtöbb helyen megtűrik, a védett idő sokszor még jó szándékkal sem biztosítható. A hittanóra legtöbbször nem kapcsolódó óra. Versengni kell a délutáni edzésekkel, bábszínház- és mozilátogatásokkal, sportrendezvényekkel, vagy egyszerűen a vonzó játékkal ... Ezen a helyzeten javítana a fakultatív hittan órarendbe állítása.” (*Magyar Nemzet 1992. július 13. p. 8.*)

A kormányzat és az egyházak egyes köreinek elégedetlenségével szemben az 1990-es kompromisszum ebben az időben láthatóan társadalmi támogatottságot élvezett. 1992 áprilisi közvélemény-kutatás szerint a felnőtt lakosság relatív többsége (38,9%) azt támogatja, hogy a szabadon látogatható hittanóra álljon kívül a tanterven. Mindössze 12,8% fogadná el, hogy a gyerekek a normális tanrenden belül választhassanak a hittan és más tárgyak között; s szintén elenyésző kisebbség kívánta kötelezővé tenni (13,3%) a hittant az iskolában. A másik oldal az önkormányzati iskolából a hittant kizárni 16,9% kívánta volna (*Halász 1992, p. 67.*). Mindez azt mutatja, hogy a magyar társadalom kissé megriadt a hittan körüli konfliktusoktól, vagy csökkentek az illúziói. Alig egy évvel korábban ugyanis még az emberek 36,3%-a tette volna kötelezővé a hittant, s csupán 5,7%-uk zárta volna azt ki teljesen az iskolából (*Tomka 1991 p. 33.*).

Felmerült az az aggodalom, hogy – közvélemény-kutatások szerint – az ingatlanügyi konfliktusok kapcsán csökkenő bizalom a maguk módján vallásosak egy részét kimaradásra készítené a hittanórákról. A püspöki kar 1992. június 11-én arra kényszerült, hogy leszögezze: az iskolai hittan-befratás mindaddig érvényes, amíg a gyerekek annak az iskolának a tanulója, amelyben tanulmányait elkezdte (*Országos Sajtó*



tőszolgálat 1992. június 11. p. 4.). (Noha a hittan-beiratkozás érvényessége államigazgatásilag nem értelmezhető, feltehetően arról a szociálpszichológiai effektusról van szó, hogy még a gyengén vallásosak is kevésbé szívesen vállalják – egyházi közösségük, szűkebb lakóhelyük közvéleménye előtt – a kiiratkozást, mint az ismételt be nem iratkozást.)

Vita folyt arról is, hogy ki tartsa a hittanórát. A püspöki kar 1992. június 11-i nyilatkozata szerint a hitoktatás feladatát a papok mellett azok a világi munkatársak is végezhetik, akik erre felkészültek, oklevéllel és püspöki megbízással rendelkeznek. Ez a katolikus egyházon belül folyó régi vitát, a laikusok bevonásának kérdését érintette. A katolikus egyház ugyanakkor évi négyszáz kiképzett hitoktató munkába állásával számolt; a katolikus felsőoktatás kiterjesztésének egyik legfontosabb indoka is a hitoktató-képzés szükségése volt (*Magyar Nemzet 1992. június 8. p. 10.*).

A laikus befolyás erősítésének híveit a püspöki kar engedélye nem elégítette ki. *Bulányi Györgynek* az volt az álláspontja, hogy a hitoktató megválasztása a szülők joga és nem képezheti tekintélyelvű – magyarán püspöki – kijelölés tárgyát (*Értekd Vagyok 1990/3. p. 11.*). Ebben a vitában az állam, az iskolafenntartók nem foglaltak állást, természetesnek tekintve, hogy az egyház egyik belső kérdéséről van szó.

A kormányzati és önkormányzati döntéshozók számára készített szakértői anyagok azonban felhívták arra a figyelmet, hogy előbb-utóbb jogszabályban kell rendezni, mely hittanórák élvezik a jogszabály által garantált speciális kedvezményeket, s melyek azok az egyéb – világnézetileg elkötelezett – iskolai tevékenységek, amelyek nem. Hasonlóképpen a jogszabálynak előbb-utóbb állást kell foglalnia abban, hogy a hitoktatás költségeinek állami átvállalása vonatkozik-e a nem püspöki kar által kinevezett hitoktatók díjazására is.

A kultúrharca tanévnyitóval folytatódott. *Andrásfalvy Bertalan* – katolikus iskolában tartván tanévnyitó beszédét – arról szólt, hogy az egyházi iskolákban nem kell tartani a lelkiismereti szabadság sérelmétől. Nem szólt azonban az önkormányzati iskolákban tanítandó hittan kérdéséről (*Ráció 1992. szeptember. p. 3.*). A Fővárosi Önkormányzat Oktatási Bizottságának elnöke viszont az MKM szűkülő pénzügyi lehetőségeit ideológiai expanzióval hozta összefüggésbe: az ideológiai szférába szorul vissza az MKM aktivitása – állította. „A központi tantervek, a hittan, a történelem-tankönyvek, az egészségügyi ismereteknek álcázott erkölcsi nevelés, a szexuális felvilágosítás, a tanítás és a tanítók felügyelete” kerültek így egy logikai sorba.

Ezen az őszön nem módosult a felek álláspontja. Az új érveket kereső – és persze szavazóbázisáról a leendő szakszervezeti választások miatt is tájékozódni kívánó – PDSZ a pedagógusok véleményét megtudakoló felmérést készíttetett, s ennek alapján 1992. november 13-án bejelentette, hogy a magyar pedagógustársadalom többsége szeretné, ha a hitoktatás nem az iskolában, hanem a templomban lenne.

A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia Hitoktatási Bizottsága igazgatója, *Rédly Elemér* ebben a hittant az iskolából kiszorítani kívánó törekvést látott. A PDSZ ügyvivője, *Pokorni Zoltán* azonban a vita során azt is kijelentette: az iskola falai közötti, de pedagógiai programon kívüli hittan a legkonfliktusmentesebb változat.

Az OÉF-vita egyik résztvevője nemcsak legitimálta utólag álláspontját, hanem még azt is bizonyította, hogy saját bázisánál kompromisszumra hajlamosabb, „egyházbarátibb” álláspontot képviselt (*Magyar Hírlap 1992. december 1. p. 5.*).

A hitoktatási bizottság igazgatója úgy vélte, hogy ha a hitoktatással egyidőben „színházi előadás” vagy „zeneóra” van – noha az esetek meghatározó részében ezt nem az iskola szervezi, hanem a kulturális piac – már nem valósul meg a „szabad sáv”, továbbá azt állította, hogy a többség az iskolai hitoktatást kívánja. A vitában megjelent adatok szerint azonban a közvélemény-kutatások azt mutatták, hogy a felnőtt népesség 60%-a szerint az egyházak a hitoktatást végezzék az iskolán kívül, és csak 47% értett egyet azzal, hogy a fakultatív hittan a tanrend része legyen. (A 7%-os többlet abból adódik, hogy a választható állítások közül többet is megjelölhettek a válaszadók, és ezek szerint egy részük nem értette meg, hogy a két állítás egymást kizárja.) Közvéleménykutatási adatok szerint a gyermekeiket hitoktatásra írató szülők 55,7%-a iskolai, 30,6%-a templomi hitoktatásban vett részt, 13,7% pedig mindkettőn.

A pedagógusoknak viszont 34%-a helyeselte azt, hogy „az iskolának ... vallásoktatásban kell részesítenie a gyermeket, amennyiben a szülő ezt kéri”. 60% deklarálta viszont, hogy „az iskolának nem feladata a vallásoktatás”. Az iskolai vallásoktatást helyeslő 34%-on belül 47% fogadta volna el, hogy a vallásoktatás az órarend része legyen; azaz a pedagógustársadalomnak mintegy 16%-a támogatta a katolikus püspöki kar által javasolt megoldást (*Ráció 1992. december. p. 22.*).

Az iskolai hitoktatással kapcsolatos elutasító véleményt a megszólaló egyházi tisztviselő szélsőbaloldali támadásnak nevezte. A vitában kiderült, hogy a hitoktatáshoz való viszony sem az országos, sem a pedagógus mintán nem mutat összefüggést a „baloldaliséggel” jellegzetesen összefüggő véleményekkel, pl. a piaci elemek elutasításával, az állam nagy hatalmával (*Magyar Hírlap 1992. december 3. p. 1.*).

A legnagyobb egyház hitoktatási felelősségének elégedetlenségét talán indokolhatja, hogy a hitoktatásra járók száma nem egyenletesen bővült. Miközben a kisegyházak az iskolai hitoktatást a nagyok pasztorizációs előnyeként élték meg, a nagyok a kisegyházak gyors növekedése miatt aggódtak.

Az 1990–1993 közötti időszakban a hitoktatási csoportok aránya erőteljesen, több mint 162%-ra növekedett (A hitoktatási csoportok számának alakulását lásd az I. táblában, valamint az 1. és 2. ábrán.) Ezek meghatározó részét a három nagy kereszt(y)én(y) (*Balog Zoltán kifejezése*) egyház hitoktatási csoportjai teszik ki, a többi történelmi egyház éppúgy fél százalék alatt marad, mint az új kisegyházak, leszámítva a *Hit Gyülekezetét*, amely a legnagyobb növekedést érte el, három év alatt meghuszonnegyszerezte hittancsoportjainak számát és ma már ő adja a hittancsoportok 0,9%-át, többet, mint a zsidók, unitáriusok, baptisták együttvéve.

A két legnagyobb történelmi egyház hitoktatási csoportjainak aránya lassan változik a református egyház javára. Ennek legvalószínűbb magyarázata, hogy a katolikusok kissé jobb feltételekkel indultak, önmagában az a tény, hogy nyolc katolikus középiskola – s bennük természetesen nagyszámú hittancsoport – már a nyolcvanas



években is létezett, a református iskolák nagy része viszont a rendszerváltás kapcsán jelentkezett, néhány százalékos eredeti aránytalanságot a katolikusok javára magyaráz.

I. TÁBLA

A hitoktatási csoportok számának alakulása az utolsó négy tanévben, felekezetenként

	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94
Katolikus	17.024	22.019	23.835	27.056
Református	5.246	6.883	7.933	8.682
Evangélikus	1.568	1.658	2.106	2.348
Zsidó	32	51	71	62
Unitárius	2	12	34	46
Román ortodox	13	20	20	18
Magyar ortodox	n.a.	n.a.	6	6
Metodista	21	40	42	46
Hit gyülekezete	13	19	315	312
Arany rózsakeresztesek	8	2	17	n.a.
Baptista	62	156	156	175
Szerb ortodox	8	12	12	12
Óskeresztény	8	8	8	8
Karma-kagyüpa	2	n.a.	1	1
Evangéliumi pünkösdi	75	132	156	150
Adventista	n.a.	8	61	61
Teljes evang.	n.a.	40	50	60
Biblia szól	n.a.	n.a.	16	25
Tan kapuja buddh	n.a.	n.a.	5	6
Erdélyi gyül.	n.a.	n.a.	2	4
Nyújtsd ki kezed Krisztusért	n.a.	n.a.	4	16
Karma decsen özel link	n.a.	n.a.	1	n.a.
Shalom	n.a.	n.a.	n.a.	23
Összesen	24.082	31.060	34.851	39.117

Forrás: Magyarországi egyházak, felekezetek, vallási közösségek. Bp., MKM, 1993.

n.a.= nincs adat

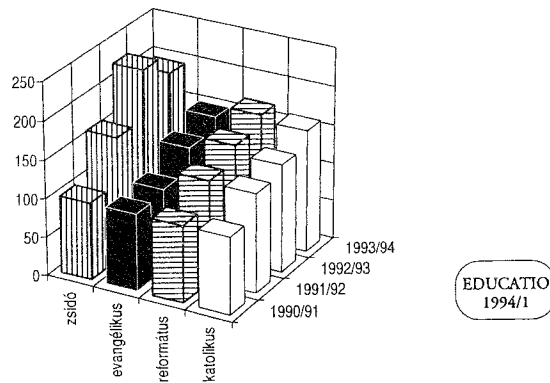
Az evangélikus egyház hitoktatási csoportjainak száma lassabban növekedett. Ez feltehetően annak a jele, hogy erősebben polgárosult – erősebb világi értelmiséggel rendelkező – egyházként már a rendszerváltás pillanatában képes volt kihasználni azokat a lehetőségeket, amelyek a hitoktatás-igényben rejtlettek.

Nagyságrendileg kisebbek a számok, így a gyors növekedés viszonylag torzító a kisebb egyházaknál. Mindenesetre figyelemre méltó az izraelita hittancsoportok számának gyors növekedése, majd hanyatlása, ami nyilván összefügg a magyar zsidóság (asszimilációs, integrációs, vallásos, nemzetiségi irányultságú) fokozott identitáskeresésével, annak hullámaival. Az izraelita felekezet aggodalmas volt annak kapcsán, hogy a gyerekek beiratkozáskor nyilvánítsák ki hitüket; a gyakorlatban pedig a hittancsoportokban “leggazdagabb” önkormányzati iskolákban – pl. az

Erkelben – sem szerveztek izraelita hittancsoportot, hanem saját hitközségi épületekbe járatták a gyerekeket. (Ez sem előzmények nélküli; a két világháború között Budapesten – ahol a zsidó középiskolások aránya rendkívül magas volt – számos olyan középiskola működött, ahol nem volt iskolai izraelita hittanóra, hanem a tanulók átjártak a hitközségi épületekbe.)

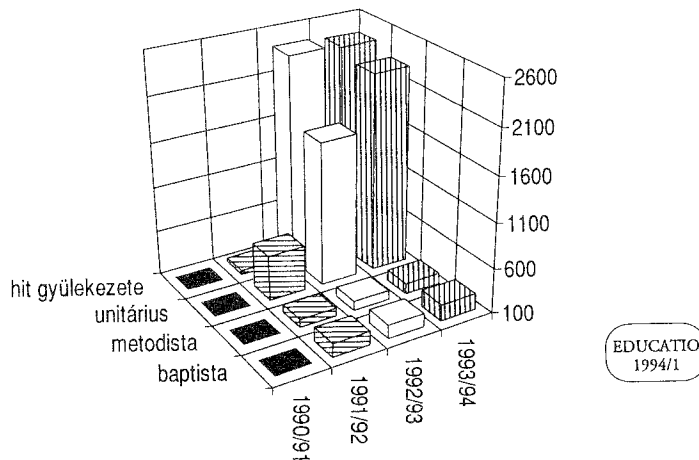
1. ÁBRA

Néhány történelmi egyház hittancsoportjai arányának növekedése az utolsó négy tanévben



2. ÁBRA

Azon kisegyházak hittancsoport-arány növekedése, amelyek már 1990/91-ben is bejegyzett csoportokkal rendelkeztek, s 1993/94-re e növekedés meghaladta a 200%-ot



A “történelmi kisegyházak” (baptista, metodista, unitárius, ortodox) arányainak a történelmi nagyegyházaknál gyorsabb növekedése azt mutatja, hogy az előző rendszer inkább a nagyegyházakkal kötött kompromisszumot, így a történelmi kisegyházak hívőinek hitoktatás iránti igénye markánsan expandálódhatott. A történelmi kisegyházak panasza a katolikus egyház államilag támogatott expanziójáról csak valós konfliktusokon alapulhat, hiszen ezeknek a kisegyházaknak az elitje bőven találhat elhelyezkedési lehetőséget a gyorsan bővülő hitoktatásban (*Educatio 1992/I. p. 119.*).

A bizonyos körök által szektáknak nevezett kisegyházak állítólagos gyors növekedése – a már említett Hit Gyülekezete expanzióján túl – a hittanoktatás adataiból nem igazolható és nem is cáfolható. Ez azért van így, mert a kisegyházak struktúrája, illetve pasztorizációjuk módja nem mindenütt tesz lehetségessé/szükségessé hitoktatást, de azért is, mert teológiai/lelkiismereti okokból ezek az egyházak nem látják szükségét annak, hogy a hitoktatási tevékenységet bejelentsek és erre állami pénzt kapjanak.

Másrészt viszont figyelemre méltó – és ennél többet itt most semmiképpen nem szabad állítani –, hogy a kisegyházak hittancsoportjainak összesített aránya a két százalékhoz közelít, míg a kisegyházak hívőinek aránya még a számukra legkedvezőbb számítási mód szerint – azaz, ha a nagyegyházak maguk módján vallásosait egyáltalán nem vesszük számításba, csak az egyház tanítását követőket – sem tesz ki egy százalékot. Ez tehát azt jelenti, hogy nemcsak a sajátosan kisegyházi (pl. utcai térítés), de ezekben a hagyományos módszerekben is aktívabbak a kisegyházak, mint a nagyok.

Az 1993-as oktatási törvény és a hittan

A hittan/világnézeti semlegesség vita egyik legjelentősebb állomása 1993 februárjában az Alkotmánybíróság döntése, amely állást foglalt a világnézeti semlegesség követelménye mellett, s indoklásában a hittankérdéstől is ejtett néhány szót: „A semleges iskolában az államnak szabályozott kompromisszumot kell létrehoznia ott, ahol eleve az állami szabályozás hoz létre olyan helyzetet, amelyben a vallás és a vallástalanság szabadsága egymást kölcsönösen korlátozza. Ilyen »tér« például a kötelező iskolai oktatás keretében folyó világnézeti nevelés.” (*4/1993 AB [II.13.]*) „A világnézeti ismeretek teljes körű, kiegyensúlyozott arányú és tárgyilagos tanításának az iskola működése egészében kell megvalósulni.” Sokan ezt az állítást úgy magyarázták, mint a tanrendbe integrált fakultatív hittan tilalmát, mondván: az iskola egésze csak akkor tud kiegyensúlyozott maradni, ha az iskolán mint intézményen belül nem szerveződik egyes gyerekek számára olyan világnézeti tárgy, mely ezt az egyensúlyt megbillenti.

A közoktatási törvény februári változatából – a szakszervezeti oldal állásfoglalása szerint – hiányzott, hogy tanórai foglalkozás nem lehet világnézetileg elkötelezett, s azt csak a pedagógiai program keretén túl lehet megszervezni.

Az ebben az időszakban legmagasabb népszerűséggel rendelkező párt, a FIDESZ (amelynek e kérdésben 1993 márciusában nyilatkozó miniszterjelöltje, egyébként a parlament egyháziügyi bizottságának elnöke, *Fodor Gábor* volt) egyértelműen kijelentette: az Alkotmánybíróság határozatának csak az iskola pedagógiai programján kívüli, tanítási időn kívüli hittan felelhet meg, s ez a párt egyik legfontosabb oktatáspolitikai célja. Ebben egyébként álláspontja megegyezett az SZDSZ-szel és az MSZP-vel (*Magyar Hírlap 1993. március 8. p. 5.*).

1993. május 20-án a *Közoktatáspolitikai Tanács* a világnézeti el nem kötelezettség kérdésében a törvényjavaslat nem egyértelmű megfogalmazása miatt szükségesnek tartotta leszögezni: „Az állami és önkormányzati iskolák világnézeti el nem kötelezettek, de a szülők és tanulók kérésére biztosítani kell a helyet és időt a pedagógiai programon kívül a hit- és vallásoktatás megszervezésére”. Ellentétben a hasonló nyilatkozatokkal, ezt nem az OÉF két „nagy” oldala írta csupán alá, hanem csatlakoztak hozzájuk az országos pedagógiai szakmai szervezetek, országos diákszervezetek, s a nem önkormányzati iskolafenntartók is (Ráció 1993. június. p. 23.). Az oktatási törvényjavaslatot – új formában, melybe *Mádl Ferenc* miniszter nyilatkozata szerint már az Alkotmánybírósági döntése is beledolgoztatott – néhány nappal ezután a parlament elé terjesztették. A hosszú és heves vita fontos – bár a korábbi tervezetekkel kapcsolatos vitákhoz képest kevésbé központi – eleme volt a hittan-kérdés. A hittanszabályozást a parlament többsége az SZDSZ-es, FIDESZ-es, MSZP-s módosító javaslatok (melyek közös lényege a hittan iskolai intézményből való kizártsága, s az épületben tarthatóság garantáltsága volt) elutasítása után az alábbiakban fogadta el (1993. évi 79. tv.) :

4. § (4) Az állami és a helyi önkormányzati nevelési-oktatási intézményben lehetővé kell tenni, hogy a szülő vallási meggyőződésének megfelelően a tanuló az iskolában és a kollégiumban, továbbá az óvodai foglalkozásokhoz csatlakozóan a gyermek az óvodában az egyházi jogi személy által szervezett fakultatív hit- és vallásoktatásban vegyen részt. A hit- és vallásoktatás tartalmának meghatározása, a hitoktató alkalmazása és ellenőrzése, a hit- és vallásoktatással összefüggő igazgatási cselekmények végzése, így különösen a hit- és vallásoktatásra való jelentkezés megszervezése, előmeneteli értesítések, bizonyítvány kiadása, az egyházi jogi személy feladata. Az iskola, a kollégium, illetve az óvoda köteles biztosítani a hit- és vallásoktatáshoz szükséges tárgyi feltételeket, így különösen a helyiségek rendeltetésszerű használatát, valamint a jelentkezéshez és működéshez szükséges technikai és adminisztrációs lehetőségeket.

10. § (3) A gyermeknek, tanulónak joga, hogy ... (d/) ... szülei vallási vagy világnézeti meggyőződésének megfelelően az állami, illetve önkormányzati iskolában a közoktatás egész tartama alatt hit- és vallásoktatásban részesüljön.

13. § (3) A szülő joga igényelni, hogy az iskola egész pedagógiai programjában és tevékenységében a tájékoztatást és ismereteket tárgyilagosan és többoldalú módon közvetítsék, továbbá, hogy az állami, illetve önkormányzati iskolában a hit- és vallásoktatást lehetővé tegyék.

Ez a meghatározás minden korábbi törvénytervezetnél precízebben írja körül a hittanhelyzetet. Megállapíthatjuk, hogy az óvodai fakultatív hitoktatás rendezése (mivel itt kimondatott, hogy „csatlakozóan”) egyértelművé teszi, hogy időben világosan elválik egymástól a rendes óvodai foglalkozás és a hittanfoglalkozás. Ezzel sikerült eleget tenni az ellenzék kívánságának, mely rámutatott arra, hogy az óvoda élete nem tanórák szerint szerveződik, a fakultatív óra tehát óvodában nem értelmes

fogalom; és az egyházak kívánságának, amelyek érthető módon már a legkisebbeknél kívánták elkezdni a pasztorizációt.

A törvény, amely a szülők jogává teszi a lelkiismereti és vallási meggyőződésnek megfelelő oktatást, azon ellenzéki javaslattal szemben, amely a lelkiismereti és vallási meggyőződéssel nem ellentétes oktatás jogáról szól, sokféle értelmezésnek biztosít teret. Köztük pl. Rédly Elemérének, aki szerint a szülők megkérdezhetik a pedagógus világnézetét (*Köznevelés 1993. május 21. p. 8.*)

Sikerült ugyan a hitoktatással kapcsolatos adminisztrációt az egyház feladatává tenni, de nem mondatott ki az iskolai regisztráció egyértelmű tilalma. A hitoktató alkalmazását és ellenőrzését az egyház feladatává tette, de itt sem épített be tilalmakat az igazgató vagy a tantestület, esetleg az iskolaszék, a fenntartó részvételével kapcsolatban.

A tárgyi keretek garantálását az iskola feladatává tette, de nem jelölte meg ennek forrását. Ez egyelőre nem jelent gondot, de nem zárható ki, hogy ebből még lehetnek konfliktusok. A tárgyi eszközök tágabb értelmezésébe olyanok – pl. demonstrációs, számítástechnikai és videotechnikai eszközök – is beleférnek, melyeknek fedezése meghaladhatja az iskola erejét. Még nem állt elő ilyen eset, de ha ilyen lesz, feltehetően eligazít majd a törvény azon korlátozó megjegyzése, hogy az iskolának „különösen a helyiségek rendeltetésszerű használatát” kell biztosítani. Nem világos azonban, hogy mi történik, ha pl. egy sokfelekezeti faluban lévő kisiskolában a rendelkezésre álló termek száma alatta marad a felekezetek – és az általuk párhuzamosan tartott hittanórák – számának.

A hitoktatás a szülő vallási meggyőződéséhez kötött. Ez azt jelenti, hogy e pillanatban az oktatási törvény – ellentétben a diákszervezetek követelésével, illetve pl. a német gyakorlattal – nem különböztet meg felekezeti értelemben kis- és nagykorú állampolgárt.

A fenti hiányosságok azonban nem igazán súlyosak: egy-egy bírói döntés – vagy éppen peren kívüli kompromisszum – világossá teheti az értelmüket.

A legjelentősebb kérdés azonban ma is szabályozatlan: szabad-e a hittanórát időben a tanórák között megrendezni, s ezzel olyan helyzetet létrehozni, amelyben a szülő – magával a választás tényével – világnézetének kinyilvánítására köteleztetik.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

Az alábbiakban nincsen tér a napi és hetilapokban megjelent rendkívüli méretű – a cikkben meghatározó forrásként használt – cikkanyag felsorolására. Az egyházak ill. az egyházas értelmiség álláspontjának alakulása az *Új Emberből*, az *Evangelikusok Életéből*, a *Reformátusok Lapjából*, az *Új Életből*, ill. az *Egyház és Világ, Igen, Jel, Confessio, Protestáns Szemle, Egyházforum, Múlt és Jövő* c. folyóiratokból követhető nyomon. Az oktatási szféra legfontosabb szereplőinek cikkei: *Önkormányzat, Ráció, Pedagógusok Lapja, Köznevelés*.

- CSANÁDY M. & LUX A. (1992) Róluk, de nélkülük. *Educatio* No. 1. pp. 143–146.
- CSONGORA A. (1992) Állam és egyház viszonya az Amerikai Egyesült Államokban, különös tekintettel a gyerekek iskoláztatására. *Educatio* No. 1. pp. 163–170.
- EGYHÁZI ISKOLÁK INDÍTÁSA MAGYARORSZÁGON (1992) *Tudományos tanácskozás, Gyula, 1992. június 22–24.* Bp., Oktatókutatató Intézet. (Kutatás közben, 185.)
- FORRAY R. K. (1992) Fiatalkorú bűnözés és vallásosság. *Educatio* No. 1. pp. 158–159.
- HALÁSZ G. (1992) Társadalmi igények és vallásoktatás. *Educatio* No. 1. pp. 65–76.
- INTERJÚ 1: egy-egy magukat megnevezni nem kívánó vezető katolikus és református értelmiséggel folytatott beszélgetés 1993. október 1-jén (a szerző birtokában).
- INTERJÚ 2: egy magát megnevezni nem kívánó szerzetesrendi vezetővel folytatott beszélgetés 1993. szeptember 2-án (a szerző birtokában).
- KOZMA T. (1992) Egyház és demokrácia. *Educatio* No. 1. pp. 3–12.
- LUKÁCS P. (1992) Egyházi iskolák Nyugaton és nálunk. *Educatio* No. 1. pp. 26–33.
- MAGYARORSZÁGI EGYHÁZAK, FELEKEZETEK, VALLÁSI KÖZÖSSÉGEK (1993) Bp., Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- NAGY P. T. (1992) *A lelkiismereti és vallásszabadság biztosítása az alap- és középfokú oktatási intézményekben.* Bp., Oktatókutatató Intézet. pp. 2–27.
- NAGY P. T. (1991) Állam – egyház – iskola. *Info-Társadalomtudomány* No. 18. pp. 35–38.
- NAGY P. T. (1992) Az egyházi oktatás szabályozásáról. In: KOZMA T. & LUKÁCS P. (ed) *Szabad legyen, vagy kötelező?* Bp., Educatio Kiadó. pp. 157–167. (Társadalom és oktatás)
- NAGY P. T. (1991) Erkölcstan vagy értéktelenség az iskolában? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11. pp. 3–10.
- NAGY P. T. (1991) *Erkölcstan, hittan vagy értéktelenség?* Bp., Oktatókutatató Intézet. (Kutatás közben, 162.)
- SZEMERSZKI M. (1991) Tanárok az egyházi iskolákról. *Educatio* No. 1. pp. 345–348.
- SZIGETI J. & SZEMERSZKI M. & DRAHOS P. (1992) *Egyházi iskolák indítása Magyarországon.* Bp., Oktatókutatató Intézet. (Kutatás közben, 184.)
- SZIGETI J. (1992) Iskola, egyház – verseny. *Educatio* No. 2. pp. 258–259.
- SZIGETI J. (1992) Vallás- és bibliaismeret: egy modellkísérlet. *Educatio* No. 1. pp. 155–157.
- TOMKA M. (1991) *Magyar Katolicizmus, 1991.* Bp., Országos Lelkipásztori Intézet Katolikus Társadalomtudományi Akadémia.
- TOMKA M. (1992) Vallás és iskola. *Educatio* No. 1. pp. 13–25.p.



INTERJÚ

Az alábbi interjúkat olyan neves oktatáspolitikusokkal ill. oktatásirányítók-kal készítettük, akiknek a rendszerváltást követő években hosszabb-rövidebb ideig kiemelkedő, sőt meghatározó szerepük volt az oktatás irányításában. *Beke Kata* 1990 szeptemberétől négy hónapig a Művelődési és Közoktatási Minisztérium politikai államtitkára volt; *Dobos Krisztina* ugyanebben a minisztériumban 1991-től 1993-ig államtitkár-helyettes; *Sáska Géza* pedig a Fővárosi Önkormányzatban megalakulása óta betölti az Oktatási Bizottság elnökének szerepét. Az interjúk készítése során valamennyiüknek hasonló kérdéseket tettünk fel, amelyek arra keresték a választ, hogyan mérlegelik maguk az oktatásirányítók az oktatási rendszer elmúlt években bekövetkezett változásait, és hogyan értékelik saját szerepüket benne.

Beke Kata, az MKM volt politikai államtitkára

EDUCATIO: Mivel foglalkozott korábban, mielőtt aktív politikai szerepet illetve funkciót vállalt?

BEKE KATA: 1964-ben fejeztem be az egyetemet, magyar-történelem szakon. Mivel kárhuzatos osztályidegen származásom miatt a nappali tagozatra nem vettek fel, esti tagozaton végeztem az egyetemet és mellette a Szövetkezeti Könyvterjesztő Vállalatnál dolgoztam. Nagyon jól éreztem magam a munkámban, és nem akartam elmenni tanítani. Soha nem akartam tanár lenni. De aztán a vállalatnál szerveztek egy szakmai tanfolyamot, és ott tanítani kezdtem, először szakmai ismereteket, utána pedig világirodalmat. Akkor jöttem rá, hogy ezt tudom is, meg szeretem is csinálni. Amikor aztán a vállalat egy nagyszabású és költséges átszervezés következtében sokkal rosszabb lett, mint azelőtt volt, akkor másik állás után néztem, és így kerültem a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola kollégiumának tanári állásába, amit nagyon szerettem. Nagyon szerettem a kollégium műfaját, ma is rendkívül fontosnak tartom, egy kicsit a rögeszmémé is vált. A főiskolán felvételiztettem is, ez akkoriban volt, amikor a történelem felvételi tárgy lett. A felvételi vizsgákon tapasztalhattam, milyen katasztrofális állapotok vannak az oktatásban. Az volt az az időszak, amikor a történelem nem volt érettségi tárgy. Az 1976-os szilveszteri ÉS-ben le is közöltem néhány olyan aranyköpést, amit a dolgozatokból gyűjtöttem ki. Sokan azt hitték, hogy én találok ki, annyira abszurdak voltak.

Az oktatáskutatásban eltöltött másfél év után én már tudatosan el akartam menni gimnáziumi tanárnak, mert nagyon sokat írtam az oktatás helyzetéről és a diákok tudatlanságáról. Szerettem volna magam is megismerni, hogy jogom legyen erről beszélni, és megérteni, hogy milyen ezt csinálni. 1982-től 1990 tavaszáig tanítottam a Kaffka Margit Gimnáziumban, ameddig képviselő nem lettem, de a tanítás ma is nagyon hiányzik.



E: Miért éppen az MDF tagja lett?

B K: Számomra teljesen természetes volt, hogy az MDF-be lépek be. De ez az akkori MDF volt. Tehát egy nemzeti elkötelezettségű, mérsékletet hirdető, önmagát mérsékeltnek nyilvánító, demokrata centripárt. Ami azóta történt, az elképesztő és sajnálatos, de az akkori állapotokra gondolva teljesen természetes volt, hogy ehhez a párthoz csatlakozom. Korábban is politizáltam, de csak úgy, ahogyan mindenki politizál. Édesapám székely volt, és vele sokat beszélgettünk Erdélyről, Trianonról, a magyar sorsról, egyebekről. Édesapámtól hallottam például, hogy a politika kártyázta el Erdélyt. Szóval sok mindent másképpen hallottam, mint ahogyan erről általában beszéltek. Így történelmi, politikai érdeklődésem teljesen természetes volt, és amikor elkezdett fűjdogálni a szabadság levegője az 1988-as évben, teljesen természetes volt, hogy az ember csatlakozik valahová. Először is a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetéhez, ott alapító tag voltam, majd azután az MDF-hez.

Én szerkesztettem, illetve fogalmaztam meg az MDF oktatási programját. Ez is természetes volt, mert ennek is volt előzménye. Az írásaimban elég sokat foglalkoztam az oktatás kérdéseivel, főleg a gyakorló tanár szemszögéből. Mivel előtte oktatáskutató környezetben is dolgoztam, sokat olvastam a témában, ami kitérte a szemléletemet, úgyhogy nem a szaktárgyába belerögzült gyakorló tanár nézőpontját képviseltem csupán, de a gyakorlatot egyébként nélkülözhetetlennek tartom. Tehát tulajdonképpen számomra teljesen természetes módon adódtak a dolgok.

E: Ön először parlamenti képviselő lett, majd politikai államtitkár. Hogyan történt ez?

B K: A képviselőség is természetes volt. A kerületi szervezet jelölt, de akkor az én nevem már eléggé ismert volt, tehát adódott ez a jelölés. Hősies küzdelemben második helyen végeztem a körzetben, és így a budapesti listán kerültem be a parlamentbe. Sajnálatos módon nagy cezurát jelent mindaz, ami a választási győzelem után történt. A választások előtt azt mondtuk, hogy ha véletlenül győzünk, akkor lesz egy biztos sikertárcánk. Az akkori ellenzéki pártok oktatási programjai rendkívüli módon hasonlítottak egymásra. Szinte minden sarkalatos kérdésben egyetértés volt, mielőtt az MDF és az SZDSZ között kialakult ez a kölcsönös hisztéria, ami igen sokat ártott az egész politikai közéletnek, és engem mindig az óvoda udvarára emlékeztetett, ahol mindig a másik keni be a fejemet lekvárral. A különböző pártok oktatási programjai között kb. 5 százaléknyi eltérés volt. Ez a különbség jellegzetes volt, de áthidalható.

De ennek volt egy nagyon fontos előzménye, mégpedig a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének program-előkészítő estjei, ahol ott volt mindenki. Ott voltak az oktatáskutatók, azok a gyakorló tanárok, akiket ez érdekelt, tehát egymáson csiszolódtak ki a gondolataink a vitákban. Ott ismertük, és becsültük egymást. Miközben tehát a politikában egyre több lett a hisztéria, nekünk – a meglévő különbségek ellenére – semmi problémánk nem volt egymás oktatási programjával. Minden lehetőség megvolt arra, hogy rögtön a választások után megkezdődjön az oktatás minőségi megújításának a munkája.

Nekem nem volt semmilyen személyes ambícióm. Azt egyébként természetesnek tartottam volna, hogy az oktatási program szerkesztőjét megkérdezik, hogy a választási programon túl nincs-e valami a tarsolyában. Volt.

Ugyanis a program elkészülte után, vázlatosan ugyan, de elkészítettem egy válságkezelő programot, amihez azonnal hozzá lehetett volna nyúlni, még tavasszal, hogy egy jókedvű rendszerváltó tanév kezdődhessen szeptembertől.

E: Mire irányult ez a válságkezelő program?

B K: Néhány embernek, tehát négy öt szakembernek át kellett volna néznie az általános iskola tananyagát, és javaslatot tenni az elhagyható részekre abból a célból, hogy ne legyen

több nulladik és hetedik óra. Mivel tudtuk, hogy túlszűfolt az anyag. Ezt meg lehetett volna tenni, és akkor úgy kezdődött volna az új tanév, hogy nincs több nulladik és hetedik óra. Ez minden pedagógus, gyerek és szülő számára ajándékot jelentett volna. Vagy például a pedagógusok önállóságára felhívó miniszteri rendeletet is javasoltam. Ez egy paradox dolog, de a pedagógusok annyira megszokták, hogy mindig utasításoknak engedelmessé válnak, hogy ha jött volna egy olyan utasítás, hogy mindenki a saját szakmai tudása szerint tanítsa például földrajzot és a történelmet, tehát ha erre bátorítják őket, akkor lehet, hogy lett volna lélegzvetélnyi idő az új tantervek és tankönyvek elkészítésére.

De ezt tölem senki nem kérdezte meg, ehelyett egy abszurd vígjáték kezdődött el. Ezt lényegében megírtam a könyvemben, nem tudom, mennyire ismétélhetem magam. Ott is leírtam, hogy voltaképpen a Csoóri Sándor, Csurka István, Timkó Iván nevével fémjelzett abszurd vígjáték kezdődött e minisztériumban, ahol magának a miniszternek a kinevezése is olyan gesztus volt, ami emberileg tönkretette őt magát.

Attól kezdve egészen homályos dolgok zajlottak le. Sok minden fontos volt, csak az nem, hogy mit ígértünk a választóknak. Én pedig makacsul ragaszkodom ahhoz, hogy a politikus felelős a választópolgároknak, és nem arra való egy választási program, hogy legyen mit megtagadni. Attól kezdve az iskolákban úrrá lett a rémület, a tanácstalanság, a minisztériumban pedig egy rémisztő komisszáruralom.

E: Melyek voltak az MDF oktatási programjában megfogalmazott legfontosabb célkitűzések, és mit valósítottak meg ebből?

B K: Elképzelése azoknak az embereknek volt, akik bedolgoztak az oktatási program elkészítésébe, meg nekem. Nagyon sok embernek a neve nem is bukkant fel, mert az MDF választási programjában csak a programszerkesztő nevét tüntették fel, pedig ebben benne volt 40–50 embernek a munkája. Ezek az emberek, illetve azok, akik később mint az MDF oktatási szakemberei bukkantak fel, vagy jelenleg is a minisztériumban dolgoznak, akkor nem voltak sehol. Tehát amikor azt mondja valaki, hogy az MDF oktatási elképzelései, akkor mindig meg kell kérdezni, hogy melyik. Az eredeti, vagy az, ami abból lett. Az eredeti program lényegében eltűnt, elveszett, az senkít nem érdekelt. Abból semmi nem valósult meg. Azt én képviseltem, de egyre inkább azzal találkoztam, hogy ez az én magánrögeszmém, és bizonyára azért hangsúlyozom, mert én akarok a miniszter lenni. Ez körülbelül ilyen színvonalon ment.

E: Akkor úgy kérdem, hogy az Ön által megfogalmazott programnak mi volt a lényege?

B K: Végző elkeseredésben augusztus elején megírtam a miniszternek, hogy gyorsan még lehetne csinálni valamit, hogy megmentsük a 91/92-es tanévet. Erre nem kaptam választ. Ebben azok az apró intézkedések szerepeltek, amik jó hangulatot teremtettek volna az iskolában.

Ez a válságkezelés addig lett volna szükséges, amíg a nagyobb horderejű változások megkezdődnek. Segítő és áthidaló jellegű intézkedések lettek volna. Ezekkel a kormány megszerezte volna a 160.000 pedagógus illetve a szülők jóindulatát. Nyilvánvalóan ezt követően kellett volna elkezdni a koncepciózus munkát. Azokban a sarkalatos pontokban, amelyekben mindannyian egyetértettünk, azonnal el lehetett volna kezdeni. A politikai és a szakmai konszenzust is meg lehetett volna teremteni. Tehát gyors válságkezelés kellett volna, és a koncepciózus munka megkezdése. Ez volt az elképzelés.

E: Mik voltak a koncepcionális munka megfogalmazott alapgondolatai, és ezek hogyan kapcsolódtak a megelőző korszak oktatáspolitikájának kritikájához?

B K: Abban, hogy a korábbi oktatáspolitikában mit tartottunk rossznak, abban megegyeztünk. Rossznak tartottuk az iskola alávetettségét. Rossznak tartottuk az egyetlen tantervet



és azt, hogy a pedagógusok legfőbb kötelessége annak a szolgai végrehajtása. Rossznak tartottuk a színvonalzuhanást és a kontraszelekciót, ami azóta sem változott meg sajnos. Ahogyan zuhant a pedagóguspálya presztízse és a bérezése, egyre gyöngébben képzett illetve egyre gyöngébb képességű emberek igyekeztek oda. Így jött létre egy önmagát bővítetten újratermelő kontraszelekció. Rossznak tartottuk az iskolastruktúrát, de ebben például eltért egymástól a véleményünk. Én a 8+4 rendszert rossznak tartom, de eszembe nem jutott, hogy egy iskolastruktúra-átalakítás egyik pillanatról a másikra megvalósítható. Ez legalább 5–6 éves előkészítést és átmenetet igényel. Azt nyilvánvalóan elő kell készíteni a pedagógusképzéssel és minden egyéb téren.

De nemes egyszerűséggel azt is mondhatjuk, hogy mindent rossznak tartottunk, annak ellenére, hogy a pedagógusok között még mindig van annyi kiváló ember, hogy az iskolák eredménye jobb, mint amilyennek lennie kéne a jelenlegi körülmények között. De embelek hősiességére és önkizsákmányolására nem lehet egy oktatási rendszert felépíteni.

Én ezt még tanárkoromban úgy fogalmaztam meg, mint egy kis utópiát, hogy "fele óraszám, dupla fizetés". Ezt az ország egyelőre nem tudja megvalósítani, de mondjuk az óraszám csökkentésére komoly esély volna. Tehát a PDSZ program-előkészítő vita-estjein ebben a diagnózisban egyetértettünk. Egyetértettünk a sarkalatos pontokban is, abban, hogy hogyan lehetne az egészet megújítani.

E: Vegyük sorra ezeket az elképzeléseket.

B K: Ilyen volt a bemeneti és kimeneti szabályozás rendszere. A bemeneti szabályozás a nemzeti alaptanterv. Az MDF-programban ezt nemzeti standardnak neveztük, ez elég csúnya, de pontosabb megfogalmazás, mert itt lényegében nem tantervről van szó, hanem egy kötelező ismerethalmazról. Erre épül az alternatív tantervkínálat és az abból fakadó alternatív tankönyvkínálat. Ehhez társult volna a NAT-ban rögzített ismereteket mérő vizsgarendszer. A vizsgarendszer kérdésében eltért egymástól az MDF és az SZDSZ programja. Az én elképzelésem szerint ennek a vizsgarendszernek kötelező jellegűnek kellene lennie, és 10 éves korban kellene kezdődnie. Tehát az elemi ismeretek elsajátítását is ellenőrizni kell, de magától értetődő módon a gyerekek életkorához igazodó formában, ahol a gyerek észre sem veszi, hogy vizsgázik. Én jártam iskolába a háború előtt, és a mi iskolánkban voltak évvégi vizsgák, ami azt jelentette, hogy nénik és bácsik bejöttek, és mi mulattunk rajtuk, hogy hogy meg vannak hatódva attól, hogy mi tudunk olvasni. Ez az ellenőrzés azért is nagyon fontos, mert az elemi ismeretek, az elemi készségek körül van a nagy baj. A beszéd, az önkifejezés, az íráskészség, a helyesírás, az alapvető számolási készségek körül. Ha 10 éves korban mindenki csak úgy mehet tovább, hogy mindezt tudja, akkor már sok minden történt.

A következő pont az új finanszírozási technikák szükségessége volt. Olyan, technikáké, amelyek a gyerekekhez juttatják el azt a pénzt, aminek az előteremtésére az állam köteles.

A harmadik kérdés az új iskolastruktúra kialakítása volt. Ebben is voltak eltérések az elképzelések között. Vannak, akik úgy gondolták, hagyni kell, hogy a helyi társadalom találja ki, hogy neki milyen iskolára van szüksége, és úgy változzék meg a rendszer. Én magam ezzel nem értek egyet, mert az oktatási rendszer országos, és mert nagyon szép elv az önkormányzatiság elve, egyetértek vele, de nem minden település Budapest. Ha valamilyen elmaradott régióban suszterek ülnek az oktatási bizottságokban, és dirigálják a tanárokat, ott ez nem lenne jó megoldás.

Ezzel függ össze egy másik kérdés. Az iskola fölé rendelt, vagy az iskolát segítő intézményhálózat. Az én véleményem szerint az államnak kötelessége ellátni egy bizonyos anyagi szinten az iskolákat, és kötelessége a minőség garanciáit megteremteni. Tehát a jelenlegi TOK-okkal nem az a bajom, hogy létezik egy ilyen intézményhálózat, hanem az, hogy

nem alkalmas erre a feladatra. Újra egy hivatal lett, ami felerősíti azt a valamennyiünk által nagyon negatívnak ítélt tendenciát, ami az iskolát aktagyártásra kényszeríti. Az iskola egészen sajátos intézmény. Mindent le lehet írni a papírra, akkor is, ha annak semmi köze sincsen a tényekhez.

Tehát éppen azért, mert az oktatás országos rendszer, egy szakmai kontrollt jelentő szaktanácsadói hálózatra lenne szükség. Erről csak nagyon röviden írtunk az MDF-programban, de semmiképpen nem kihelyezett hivatalokat képzeltünk el.

Amint mondtam, az iskolastruktúráról különböző vélemények voltak, és el kell mondani, hogy 1988–89-ben a PDSZ-ben mi ehhez a kérdéskörhöz borzasztó naivan fogtunk hozzá. Sokkal egyszerűbbnek láttuk például a finanszírozási technikákat, mint ahogyan az a valóságban működött, és a naivitás csak fokról fokra kopott le rólunk, nem utolsó sorban a szakemberek megjelenésének hatására. Egymással is vitatkozva okosodtunk, de azt el se tudtuk képzelni, hogy az iskolastruktúra átalakítása ad hoc jelleggel történjen.

Még valami nagyon fontos. Ez pedig a pedagógus személyének a kérdése. Tudjuk, hogy az iskolában valójában minden azon múlik. Ha a tanár bemegy az osztályba, azt csinál, amit akar. Ez nem közvetlenül politikai kérdés. De az már politikai kérdés, hogy milyen anyagi feltételek között dolgozik, hogy mennyire önállóan dolgozhat a pedagógus, és az is, hogy megfogalmazódnak-e a tanárképzés magasabb színvonalát biztosító kritériumok. Ez a téma az MDF programjában központi helyet foglalt el. Tehát a pedagógus önállósága és az iskola önállósága, valamint azok a felvázolt intézkedések, amelyek ezt lehetővé teszik. A cél az volt, hogy ennek a kontraszelekciónak véget lehessen vetni.

E: Hogyan került politikai államtitkári pozícióba, és mit tett az itt vázolt elképzeléseknek a megvalósításáért?

B K: Az én államtitkárságom tökéletes kudarc volt, ahogyan erről több helyen beszámoltam már. 1990 nyarán sűrűbben tudtam beszélni a miniszterelnök úrral, aki akkor még gyakrabban járt be a parlamenti ülésekre. Mindig azonnal értesítettem arról, amit hallottam, hol a minisztériumban, hol az iskolákban történt dolgokról. Amikor kinevezett politikai államtitkárnak – a kinevezést a köztársasági elnök írja alá, de a miniszterelnök javaslatára, tehát ez teljesen jogszerűen történt – 1990 szeptember 15-én, akkor én ennek egyáltalán nem örültem, mert nem voltak ilyen ambícióim. Azért vállaltam el, mert meg akartam valósítani az MDF oktatási programját.

Természetesen nem tudtam pontosan, hogy mi van a minisztériumban, de azt tudtam, hogy ott mindenfajta racionális munkát lehetetlenné tesz Timkó Iván működése. Tehát én egy látványos huszárrohammal el akartam távolítani a minisztériumból Timkó Ivánt. Nem sikerült. Csak úgy sikerült, hogy amikor lemondtam, akkor elmondtam a nyilvánosság előtt, hogy ez az oka a lemondásomnak, és ez megkönnyítette aztán a továbbiakat. Valaki úgy fogalmazott, hogy Dugovics Tituszként magammal rántottam. Én egyébként a minisztériumban teljesen be voltam betonozva, tehát nem volt semmiféle cselekvési lehetőségem. Emellett az intézményben teljes káosz uralkodott.

A politikai államtitkár pozíciója egyébként véleményem szerint alkotmányosan is átdolgozásra szoruló forma. Rendkívül nehéz pozíció. Nem tudom, mért nem parlamenti államtitkárnak nevezik. A pozíció viselője voltaképpen a miniszter helyettese a parlamentben, a tárca képviselője a parlamentben. Nem tartoznak hozzá főosztályok. Tehát egy egyszerű csoportvezető több hasznos munkát végezhetett a minisztériumban, mint egy politikai államtitkár, abban az esetben, ha a miniszter nem bíz meg benne. Hát bennem nem bízott a miniszter. Kezdeményezhet az ember, de az teljes egészében a minisztertől függ, hogy ez eredményes vagy eredménytelen. Miután a miniszter úr Timkó Ivánra hallgatott és nem rám, és minden anyag, minden akta Timkó Ivánhoz került, és sem a közigazgatási



sem a politikai államtitkár nem tudott róla, ez lényegében négy hónapos szélmalomharc volt. Az, hogy be voltam teljesen betonozva, az szó szerint értendő. Az pedig a magyar államigazgatás abszurditására is jellemző, hogy közben rengeteget dolgoztam. Embertelenül sokat dolgoztam. Én voltam az első, aki megérkezett a hivatali részlegembe, és én voltam az utolsó, aki elment. Van tehát egy ilyen magas, hivatali szék, oda áramlanak a papírok, a telefonok, az emberek, rengeteg protokolláris feladatot el kell intézni, levelekre kell válaszolni, de mindennek a nyolcvanöt százaléka felesleges.

A dolog egyébként úgy folyt, hogy minden hétfőn volt a miniszteri értekezlet, az ember bement, és ott tudta meg, megdöbbenve, hogy egyáltalán milyen ügyek fordultak meg a minisztériumban, meg hogy miket tervez a minisztérium. Az államtitkár, aki egyébként a második ember a minisztériumban, ott tudta meg Timkó Ivántól, hogy mi a helyzet. Ez tehát teljesen abszurd állapot volt. Egyébként is rettenetes légkör volt a minisztériumban, embereket rugdostak ki, és a folyosón izgatott csoportok sutogtak. Átélttem már néhány átszervezést, ráismertem a helyzetre. Óskáosz volt és abszurd vígjáték. Az ember vergődött, hogy tulajdonképpen mit csináljon.

Az én szerepem a parlamenti helyettesítés volt. Akkoriban már a lemondásomon gondolkoztam, amikor befutott egy interpelláció, valamelyik ellenzéki képviselőtől, nem is emlékszem már pontosan, hogy kitől. Teljesen igaza volt. Az MDF-programban ígéretet kérte számon. Én azonnal megkaptam az interpelláció szövegét, és diktáltam egy levelet a miniszter úrnak, hogy miután teljesen igaza van az interpellálónak, és mivel az MDF-programban csakugyan ezt ígértük, és ebből semmi nem valósult meg, nem vagyok abban a helyzetben, hogy erre válaszoljak. Tehát kérem a miniszter urat, hogy legyen jelen, és a választ adja meg. Ez megtörtént, de a választ én sem tudtam elfogadni. Akkor jöttem rá, hogy nekem le kell mondanom. Hogyan képviseljek egy olyan tárcát a parlamentben, aminek az állapotától kétségbe vagyok esve? Sokkal kétségbeejtőbb volt a helyzet a gyakorlatban, mint ahogyan ez kívülről látszott.

Azonkívül az MDF-programot én másfél évig népszerűsítettem az országban. 1988 őszén jelent meg a *Jelentés a kontraszelekción* című könyvem, ami a magyar oktatásügy állapotáról szólt. Az ezzel kapcsolatos meghívások szinte megszakítás nélkül folytak a választási kampányig. Tehát én személy szerint is ígértem valamit a kollégáimnak Zalától Szabolcsig és Mosonmagyaróvártól Szegedig. Hogy én ott üljek a Parlamentben, a bársonyszékben, miközben az iskolákban nem történik semmi, és miközben nem valósul meg az, amit ígértünk, ez erkölcsileg tarthatatlan volt. Tehát le kellett mondani. Ez nem különleges erény, ez teljesen természetes dolog. Ha az ember ezzel együtt lemondott állásról, címről, személyi használatú autóról, ez nem volt olyan nagy áldozat. A nagy áldozat az, ha az ember egy idő után önmagával nem tud szembenézni. Reménytelen viaskodás volt az egész. Életem legkellemetlenebb négy hónapja volt.

E: Okozott változást az életmódjában, személyes kapcsolataiban az, hogy szerepet vállalt a politikában?

B K: Nem, nem, semmiféle változást nem okozott. Én magam úgy fogtam fel, hogy most ez a foglalkozásom. És miután az ember maga választja meg a barátait, azok normális emberek, és nem hatódnak meg attól, hogy én most képviselő lettem.

E: Hogyan értékelték a munkáját, és milyen viszonya volt a minisztériumban dolgozókkal?

B K: Nem hiszem, hogy munkának lehet nevezni azt a kínlódást. Az adminisztratív feladatokat, meg a protokolláris feladatokat az ember elvégezte.

Egyébként azt hiszem engem kedveltek a minisztériumban. A miniszter úr nem kedvelt. **Nem beszélünk egy nyelven, tehát én határozottan idegesítettem őt. Ő végig nem értette,**

hogy nekem mi bajom van. Mintha az MDF oktatási programja az én magándilim lett volna, nem pedig olyan dolog, amit a választásokat megnyert párt ígért a választóinak.

Sok mindent elmulasztottak. A szakmai konszenzusnak is tere lett volna. A NAT munkálatai még Glatz Ferenc idején kezdődtek el. Az a munka folytatódhatott volna. Már rég meglenne és megkezdődhetett volna a tantervmodellek kimunkálása, ehelyett öskáosz lett, és az van mind a mai napig.

E: Mit jelentett a nyilvánosság? Milyen visszajelzéseket kapott a munkájáról, megnyilatkozásairól?

B K: Volt egy nagyon kellemes és egy nagyon kellemetlen része. A kellemetlen az az volt, hogy az ember találkozott, és azóta is találkozik a rágalmakkal, és az előítéletekkel. Ilyen volt az a híres nevezetes "mondásom", hogy elküldtem a tanárokat takarítani. Éppen rohangáltam egy fontos ügyben, mikor a titkárnő szólt, hogy a Déli Krónika bement, hogy én kijelentettem: „a pedagógusok ne sírjanak, hanem menjenek el takarítani”. Mire én legyintettem, és azt mondtam, hogy ugyan, ki hiszi el ezt a marhaságot. Nahát kiderült, hogy 24 óra alatt az egész ország elhitte. Az ilyesmit ki kell bírni. Humorral. Egy újságíró segítségével közzétettem az eredeti szöveget, de hát tudjuk, hogy a rágalomnak az a természete, hogy a valóságot nem veszi figyelembe. Ezt el kellett viselni. Minden karikatúrán takarítónői mezben szerepeltem. Szerencsére elég sok humorérzék szorult belém.

Érdekes volt egyébként az emberek reakciója. Nem vagyok abban a helyzetben, hogy más tegye helyettem, ezért magam járok a közértbe, és a közvetlen környezetemben nem örültek az emberek, hogy kocsit jött értem. Az autót nem sokat használtam, de voltam olyan gyenge jellem, hogy reggel azzal mentem a minisztériumba, mert akkor egy fél órával tovább alhattam, és nagyon nem szeretek korán kelni. Aztán azt is hallottam egyszer, hogy „az államtitkár ott ázott együtt a néppel” a buszmegállóban. Igaz is volt, jól is esett.

A lemondásom után egyébként rengeteg ismeretlen ember szorongatta a kezemet. Amire én mindig elmondtam, hogy nem szégyen az, hogy az ember államtitkár, és hogy azért mondtam le, mert nem engedtek dolgozni. De azt hiszem, hogy az embereknek tetszett, hogy amikor a karrierizmusnak, és a húsos fazekak körüli francia négyesnek több felvonását látták már, akkor valaki ott tudja hagyni a címet és a pénzt.

De hát ez a társadalmi kontroll azóta is megvan hál'istennek, mert nem tudok úgy leszaladni egy kiló kenyérért, hogy az emberek ne politizáljanak, és nagyjából ugyanúgy látjuk a dolgokat, illetve tudom, hogy ők hogyan látják, mert mindig is kis pénzért sokat dolgozó ember voltam, úgyhogy nem kell a fantáziámat túlságosan megerőltetnem ehhez. De a lényeg az, hogy ez a politikai államtitkárság tökéletes kudarc volt.

E: Volt olyan dolog, ami nem valósult volna meg Ön nélkül?

B K: Ért meglepetés egyszer. Megérkeztem valamelyik vidéki városba, és azzal fogadtak, hogy az igazgató megköszönte nekem, hogy az én segítségével alakult meg abban a városban a nyolc osztályos gimnázium, és jött két 11 éves gyerek, hatalmas csokor virággal, és ők is megköszönték nekem. Én erre abszolút nem emlékeztem. A rengeteg papírmunka, a rengeteg feladat között, ami tényleg nyomasztóan sok volt, tényleg nem emlékeztem a konkrét ügyre.

Annak is nagyon örülök, hogy az Oktatáskutató Intézetet sikerült megmenteni, pedig már alá volt írva a megszüntetése. De ez is afféle partizán módszerekkel történt. Ilyen sikerek voltak, de a koncepció hiányzott az egészből.

Még egy példa. Én minden héten tárgyaltam a szakszervezetekkel. Akkor volt a diáktüntetés, meg a pedagógustüntetés is készülődött. Lassanként kialakult egy közös álláspont arról, hogy mit lehet elfogadni. Nekem kényelmetlen érzésem volt, a PDSZ-ből ismert régi



barátaimmal szemben, hogy ezeket az embereket becsapom, és nincs hova továbbítanom a dolgokat. Nekem nem volt hitelem a miniszter előtt. „Beke Kata már megint ugrál, azokkal az izékkal, hogy MDF oktatási program”. Tehát nekem le kellett mondanom. Nem volt más választásom.

E: A tapasztalatok birtokában, mi az, amit ma másképpen csinálna?

B K: Erre nagyon nehéz válaszolni. Mert ha előre látom, hogy mi lesz az egészből, akkor ma is gimnáziumi tanár vagyok. Akkor el sem kezdem.

De nagyon jó dolog, hogy az ember nem ismeri a jövőt. Mert akármennyire is lidércnyomásos emlékem az államtitkárság, nagyon sokat tanultam az alatt az idő alatt. A képviselőség is nagyon érdekes munka, érdekes tapasztalat. Persze fárasztó. Nem olyan kellemes dolog képviselőnek lenni.

Ennek a négy hónapos élménysorozatnak pl. döntő szerepe volt abban, hogy én kiléptem az MDF-ből. Én úgy kezdtem 1990 szeptember közepén az államtitkárságot, hogy feltétlenül bíztam a kormányfőben, a kormányban, és mélyen kiábrándulva mondtam le. Utána pedig már csak kísérletek történtek arra, hogy hogyan lehet az MDF-et visszaterelni eredeti arcához, de ez már túl van az oktatás területén. Ennek a tökéletes kudarca után léptem ki.

E: A lemondás után milyen szerepet vállalt az oktatáspolitikában?

B K: Bizonyára megülhettem volna szelíden, elveszve a tömegben, az MDF-frakcióban, amennyiben nem én szerkesztem az MDF oktatási programját. De kormánypárti képviselőként – köteles lojalitással – én nem bírálhattam az oktatási törvény koncepcióit. Tehát ezért is ki kellett lépnem.

Úgyhogy ez újabb időszakot jelentett, volt vagy hat-hét változata a koncepciónak. Ez akkor országjárást jelentett, én mindenhova elmentem, ha hívtak, tehát ha egy polgári kör, egy művelődési ház, egy SZDSZ-szervezet, egy MSZP-szervezet, vagy bárki rendezett pedagógus fórumot. Ezért lettem én “SZDSZ-bérenc” és “MSZP-bérenc” azok előtt, akik csak ilyen primitív kategóriákban tudnak gondolkodni. Én nagyon szívesen elmentem volna egy MDF-szervezet meghívására is, de nem hívtak meg.

Tehát nagyon érdekes volt, hogy a koncepció bírálatának során ismét előállt az a régi konszenzus, ami 1988–89-ben. Amikor beadtuk a módosító indítványokat a közoktatási törvénnyel kapcsolatosan, akkor egy sor kérdésben mélyen egyetérttünk a többi párt szakértőivel. Én azért adtam be csak ötvenkettőt, mert tudtam, hogy a többi pártokból X vagy Y úgylis be fog adni egy másik, erre vonatkozó javaslatot. És lehetett volna ebből egy jobb törvényt csinálni. De akkor már nagyon sürgette a kormányt az idő, elsősorban az elpazarolt három és fél év.

Ami a tevékenységi területemet illeti, éppen akkor, miután független képviselő lettem, megalakult a parlamentben az Oktatási Bizottság, amelynek a tagja lettem. (Korábban ez a bizottság a Kulturális Bizottságnak alárendelten működött, amelynek akkor MDF-es képviselőként voltam tagja.)

E: Megítélése szerint mi a három legfontosabb probléma ma az oktatásügyön belül?

B K: Először is a nemzeti alaptanterv kérdése. Ez közel állt a befejezéshez, a NAT 3-ként ismert változatot még egy országos tanácskozássra akarták vinni, ott már az anyag csökkentése történt volna meg, mert valóban túlméretezett volt. Én csak a saját szaktárgyaim vonatkozásában néztem át, mert ott tudom megítélni. Azt jónak tartottam, azzal a megjegyzéssel, hogy egy NAT soha nem lehet tökéletes. De arra jó, éppen azért, mert nem tantárgyakat, hanem műveltséganyagokat tartalmaz, hogy fel lehet rá építeni a tantervmodelleket. Én görcsösen tanterv-modellekről beszéltem, a minisztérium pedig görcsösen helyi tantervekről, ami kétségbeejtő. Egy iskola nem kényszeríthető arra, hogy tantervet

készítsen. Ha akar csinálni, mint ahogy van rá példa, hogy négy-öt lelkes ember több éves munkával megcsinálja, akkor legyen szabad nekik, de nem lehet kötelezővé tenni. A NAT tehát a befejezés előtt állt, de kurtán-furcsán megszakították Báthory Zoltánék munkálatait, és elkezdődött egy új munka, Baranyi Károly és munkatársai irányításával. Elkészült egy *Alapfogalmak és állásfoglalások* című anyag, amely a pedagógusokat sértő evidenciákat tartalmazott. A pedagógusnak nem kell elmondani azt, hogy a gyerek a legfontosabb az iskolában. Több kollégától hallottam szerte az országban, hogy ettől mélyen sértve érzik magukat. Ehhez majd kapcsolódik egy követelményrendszer. Ez az a pont, ahol én már az egészet nem tudom követni. Mert ha a NAT azt tartalmazza, hogy pl. Mátyás király és kora, akkor erről az általános iskolában vagy gimnáziumban tanító tanár pontosan tudja, hogy mit kell tanítania. Nincs szüksége követelményrendszerre, mert úgymeg fogja tanítani azt, ami nincs benne, de ő fontosnak tartja. Tehát ez fölösleges túlkomplikálás. Most itt már nyilvánvaló, hogy a minisztériumon belül folyik egy vita ezzel kapcsolatban, ahol egészen bámulatos módon egy főosztályvezető szembehelyezkedik az érvényes törvénnyel. És Kálmán Attila államtitkár az, aki a régi, érvényes NAT-ot képviseli. Ez a meccs most zajlik.

Egyébként nem tudom fölfogni, hogy ha egy minisztériumi köztisztviselő a törvény ellen cselekszik, és a törvény ellen hangulatot kelt, azt miért nem küldik el. Számomra ez már újra csak abszurd vígjáték.

A második dolog az iskolastruktúra. Az előbb már mondtam, hogy nem tartom jónak a 8+4-es rendszert, mert a kamaszkor közepén veszi ki a gyerekeket egy közösségből, és mert korábban kell a váltást megtenni. De a szerkezet átalakítása többéves alapos előkészítő munkát igényelne. A rendszernek a fölvezetése, a zsákutcák kikerülése, a pedagógusképzés, ami erre épül. Ez az egész munka inkább 10 év. Ehelyett azt mondani, hogy az általános iskola lehet hatosztályos, nyolcosztályos, tízosztályos, ahogyan óhajtjátok, és senki nem tudja, hogy a 9. és a 10. osztályban mit kell tanítani, az képtelenség. A kollégák kétségbe vannak esve, hogy akinek csak főiskolai végzettsége van, az most taníthat-e a 9. és 10. osztályban, meg egyáltalán hogy van ez. Rémhírek, pletykák, kaosz, csodavárás uralkodik az iskolákban, ami katasztrofális, és veszélyezteti az iskolák stabilitását.

A legnagyobb baj azonban az, hogy ez hozzájárul az ország kettészakításához. A gyerekek száma csökken. Az általános iskola igyekszik felfelé, a gimnázium igyekszik lefelé terjeszkedni. Nem azért, mert egy országos rendszer szerint ez ésszerű, vagy annak a településnek így fontos, vagy így ésszerű, hanem azért, mert az adott iskolának ez az érdeke. A művelt vagy jól kereső szülő kiemeli a gyereket a 4. osztály, vagy a 6. osztály után, marad a "népségnek és a katonaságnak" a 7–10. osztály. A szegény szülők gyerekeinek, a műveletlen szülők gyerekeinek, meg az elmaradott régiók gyerekeinek. Az úrigyerekek – mint a háború előtt – mennek 4. osztály után a gimnáziumba, a plebs pedig ott marad. Holott az ország egésze számára az ország átlagos szellemi színvonalának az emelése a kérdés. A civilizáltság színvonalának az emelése. Ez pedig a legkisebb falvakban dől el, és nem a pesti gimnáziumokban. Tehát ez a helyzet egészen katasztrofális, és teljes bizonytalanságot kelt.

A harmadik probléma a hiány, mindaz, ami nincsen benne a törvényben. Voltaképpen a minőség garanciája az, ami nincsen benne. Beadtam egy olyan módosító indítványt, hogy a minisztérium dolgozza ki a pedagógussá válás kritériumait. Ugyanis jelenleg egy tanítóképző vagy tanárképző főiskola azt tanít, amit akar. Nagyon szép dolog az intézményi önállóság, de ha ebből a butaság és a kontraszelekció jön ki, akkor megnézhetjük magunkat. Meg kell fogalmazni, hogy milyen elméleti és pedagógiai tudással kell rendelkeznie annak, aki pedagógus lesz, és azt is, hogy mennyi gyakorlatra van szüksége. Ne kaphasson diplomát valaki, ha dadog és még nem látott gyereket. Nem értem, hogy a minisztérium ezt miért



utasította vissza. Ugyanis a rendelkezésére álló idő alatt ki tudta volna dolgozni ezeket a kritériumokat, és akkor legalább egy jó dolgot megcsinált volna. De a tárcza nem értett egyet, ahogy ezt mondani szokták. Azt a mondatot is javasoltam, hogy az iskola igazgatója elsősorban pedagógiai vezető. A tárcza erre is azt mondta, hogy nem. Számomra felfoghatatlan, hogy egy olyan intézményben, ahol gyerekek vannak, ne legyen pedagógiai vezető. Az iskolában emberi kapcsolatokon keresztül nyilvánul meg minden.

Visszatérve a tanárképzés színvonalához, ami valóban kulcskérdés. Ez például olyan problémával is összefügg, mint a főiskolai oktatók jövedelmének színvonala. Ez annyira kulcskérdés, hogy ha itt nem történik valami, akkor mi gyönyörű programokat írhatunk, és mindenféle szép dolgokat beszélhetünk egymásnak, de évjáratról évjáratra gyöngébb képességű fiatalok mennek ezekbe a pedagógusképző intézményekbe. Meg kell fizetni az oktatókat, kiemelten, és szigorúbbá kell tenni a felvételit, hiszen köztudott, hogy most sokan azért mennek oda, mert ott a legalacsonyabb a felvételi követelmény.

A másik hiány, amit a "fele óraszám, dupla fizetés" című magánutópiámmal jelöltem, újra csak a minőség kérdéséhez vezet vissza. Csökken a gyereklétszám, növekszik a pedagógusmunkanélküliség. Igaz, hogy a különböző szaktárgyak esetében másként, tehát itt elég nagy a szórás, de ez soha vissza nem térő alkalom lehetne arra, hogy a kötelező óraszámot csökkentsék. Most 18 óra lett a felső tagozatban is. Hihetetlen feszültségeket kelt, hogy ugyanabban az iskolában az alsó tagozatban nem így van. Tapasztalatból tudom, hogy ez lelkiismeretes munka mellett heti 60–70 óra munkaidőt jelent. Ha a művelődési kormányzat nem oldja fel azt a kontrasztelekciós tényezőt, hogy a tanár vagy önmagát kizsákmányoló szent, kereszties lovag, vagy pedig a gyöngébb ellenállás irányába megy, ahogy a többség, akkor itt nem lehet minőségről beszélni. A minőség garanciái végig hiányoznak az új oktatási törvényből.

E: Mit vár az elkövetkezendő egy évtől, és milyen személyes tervei vannak a közeli jövőre vonatkozóan?

B K: Az országban jelenleg a legfontosabb politikai kérdésnek azt tartom, hogy 94-ben tömegek menjenek el a választásra. Tehát ne az értelmiség és ne a pártok elkötelezettjei szavazzanak, mert akkor teljesen torz eredmény fog kijönni, és rosszabb lesz a helyzet mint most.

Én egyébként indulok a választásokon, a Nemzeti Demokrata Szövetség színeiben, ami azt jelenti, hogy ugyanazt akarom, amit az MDF-ben akartam. Az oktatási programok kidolgozásában is ugyanazt képviselem, amit korábban. Viccesen úgy is mondhatnám, hogy emelt fővel megyek az újabb kudarcok felé.

Van egyébként egy nagy veszély, és pedig az, hogy a jelenlegi törvény rendkívül hiányos. Annak ellenére, hogy vannak benne jó megoldások is, mint például az önkormányzati iskolák világnézeti semlegessége, de miután a fontos kérdésekhez nem nyúl, vagy pedig koncepciótlanul nyúl, óhatatlanul minden pártnak újra kell az oktatásüggyel foglalkoznia. Na most, ha az én szegény kollégáim meghallják, akármelyik párttól, akár tőlem is, hogy mi aztán igazán rendet fogunk csinálni az oktatásügyben, akkor megijednek, mert ők már mindent hallottak és megélték. Úgy gondolom egyébként, hogy csak a tényeknek fognak hinni. Ehhez pedig egy új költségvetés kell. A költségvetés szerkezete nem változott, amit most elfogadtak, az pontosan olyan, mint 20–30 éve mindig is volt. Ha az oktatásügy nem jelenik meg a jövőt meghatározó prioritásként, akkor teljesen mindegy, hogy mit frunk le. Tehát én most félttem az iskolák stabilitását. "Önmagunktól" félttem.

A pártom oktatási koncepciójában három fontos kérdést fogalmaztunk meg. A pedagógusképzés színvonalának emelését, a megfelelő anyagiakat, és a megfelelő munkakörülmények megteremtését. Azt is kimondtuk, hogy enélkül minden csak jámbor vágyalom.

Fontosnak tartom a jövőben annak a megfogalmazását is, hogy ez csak szakmai konszenzus alapján jöhet létre. Tehát az oktatás pártok fölötti ügy. Nem pártügy, nem politikai kérdés. Mivel az ország gazdaságilag nem áll túl jól, túl sok reményt nem táplálhatunk, de van esély a szakmai konszenzusra, és nagyon sok mindent meg lehet csinálni pénz nélkül is, vagy kevés pénzzel.

(az interjút Tót Éva készítette)

Dobos Krisztina, az MKM volt helyettes államtitkára

DOBOS KRISZTINA: 1991 szeptemberében lettem a közoktatásért felelős helyettes államtitkár. Valójában 89-ben kezdődött az ilyen tevékenységem, amikor oktatáspolitikával kezdtem foglalkozni az MDF-ben. Ekkor úgy négyszáz pedagógus gyűlt össze az MDF-ben, akik a Pedagógus Kollégium vezetőjévé választottak.

Az egyetemen matematika-fizika szakon végeztem. Az első években fölvettem a pedagógia-szakot is a bölcsészkaron, de ezt nem találtam megfelelőnek, végül otthagytam és matematikus lettem. Kutatással foglalkoztam. Az alkalmazott matematikát próbáltam a pedagógia területére bevinni – amivel nem volt nagy sikerem. Így maradtam a közgazdaságtani modellezés területén. A közgazdasági és az agrártudományi egyetemen matematikát tanítottam. Úgy éreztem, a felmerülő oktatási problémák jelentős részének gyökere a közoktatásban van, ezért az I. István Gimnázium matematika tagozatán kezdtem el tanítani 80-tól. Úgy gondoltam, fontos, hogy megtapasztaljam a felmerülő problémákat. Magam nem foglalkoztam pedagógiai kutatással, bár a fellelhető szakirodalom nagy részét tanulmányoztam, és azt láttam, hogy nem jelent meg ezekben az időkben sok mélyreható, empirikus kutatás a területen. Végül is az inspirált arra, hogy ezzel a témával foglalkozzam, hogy megismerkedtem Lezsák Sándorral, és azzal a körrel, akik “másképp gondolkoztak”. Szerettük volna az oktatásba, nevelésbe bevinni azokat az értékeket, amiket az MDF-ben vallottak.

E: Milyen értékek voltak ezek?

D K: Az első és legfontosabb, hogy demokratikus országot akarunk az egypártrendszer puha diktatúrájával szemben. Fontosnak tartottam, hogy a nemzeti lét, a nemzeti identitás szerepét végre a helyére tegyük, hogy az a kulturális örökség, amit az ezeréves magyar iskola-rendszer fölhalmozott, megjelenjen az oktatásban, továbbá, hogy az európai normarendszerben működő erkölcs, emberi értékek megjelenjenek, megfelelő hangsúlyt kapjanak.

Ezért gondoltuk, hogy újra kell építeni az egész oktatási rendszert. Meg kell adni a lehetőséget, hogy a gyerekek tovább járjanak iskolába, általánossá kell tenni a középiskolai végzettséget, föloldani azt a vélekedést, hogy ez valami elitista magatartás volna. Ideálisnak tartanánk, hogy a lehető legszélesebb tömegek letehessek az érettségit, és sokkal többen mehessenek egyetemre, főiskolára. Nagyon rossznak találtam, hogy a gyerekek 70 százaléka tizenégy évesen kényszerül pályaválasztásra, hogy nagyon korán eldől, milyen pályára kerülnek. Emiatt jelentős részük, sajnos, rosszul is választott. A középiskola elvégzésével, magasabb műveltséggel nagyobb az esély arra, hogy jobban választanak, több a lehetőség az akár két-háromszori pályamódosításra. Magától értetődik az is, hogy diplomával jóval nagyobb az esély a boldogulásra. Tehát az oktatás expanziójának jött el az ideje – ami a környező országokban már vagy tíz éve lezajlott. A másik feladat pedig, hogy eljött az ideje a köz- és felsőoktatásban egyaránt az oktatás tartalmi megújításának. Az ismeretközlés elsőségével szemben a nevelésre is jóval nagyobb hangsúlyt kell fektetni. Meg kell tanítani a gyerekeket az ismeretek kreatív alkalmazására. Általában pedig el kell érni, hogy a minő-

Fontosnak tartom a jövőben annak a megfogalmazását is, hogy ez csak szakmai konszenzus alapján jöhet létre. Tehát az oktatás pártok fölötti ügy. Nem pártügy, nem politikai kérdés. Mivel az ország gazdaságilag nem áll túl jól, túl sok reményt nem táplálhatunk, de van esély a szakmai konszenzusra, és nagyon sok mindent meg lehet csinálni pénz nélkül is, vagy kevés pénzzel.

(az interjút Tót Éva készítette)

Dobos Krisztina, az MKM volt helyettes államtitkára

DOBOS KRISZTINA: 1991 szeptemberében lettem a közoktatásért felelős helyettes államtitkár. Valójában 89-ben kezdődött az ilyen tevékenységem, amikor oktatáspolitikával kezdtem foglalkozni az MDF-ben. Ekkor úgy négyszáz pedagógus gyűlt össze az MDF-ben, akik a Pedagógus Kollégium vezetőjévé választottak.

Az egyetemen matematika-fizika szakon végeztem. Az első években fölvettem a pedagógia-szakot is a bölcsészkaron, de ezt nem találtam megfelelőnek, végül otthagytam és matematikus lettem. Kutatással foglalkoztam. Az alkalmazott matematikát próbáltam a pedagógia területére bevinni – amivel nem volt nagy sikerem. Így maradtam a közgazdaságtani modellezés területén. A közgazdasági és az agrártudományi egyetemen matematikát tanítottam. Úgy éreztem, a felmerülő oktatási problémák jelentős részének gyökere a közoktatásban van, ezért az I. István Gimnázium matematika tagozatán kezdtem el tanítani 80-tól. Úgy gondoltam, fontos, hogy megtapasztaljam a felmerülő problémákat. Magam nem foglalkoztam pedagógiai kutatással, bár a fellelhető szakirodalom nagy részét tanulmányoztam, és azt láttam, hogy nem jelent meg ezekben az időkben sok mélyreható, empirikus kutatás a területen. Végül is az inspirált arra, hogy ezzel a témával foglalkozzam, hogy megismerkedtem Lezsák Sándorral, és azzal a körrel, akik “másképp gondolkoztak”. Szerettük volna az oktatásba, nevelésbe bevinni azokat az értékeket, amiket az MDF-ben vallottak.

E: Milyen értékek voltak ezek?

D K: Az első és legfontosabb, hogy demokratikus országot akarunk az egypártrendszer puha diktatúrájával szemben. Fontosnak tartottam, hogy a nemzeti lét, a nemzeti identitás szerepét végre a helyére tegyüek, hogy az a kulturális örökség, amit az ezeréves magyar iskola-rendszer fölhalmozott, megjelenjen az oktatásban, továbbá, hogy az európai normarendszerben működő erkölcs, emberi értékek megjelenjenek, megfelelő hangsúlyt kapjanak.

Ezért gondoltuk, hogy újra kell építeni az egész oktatási rendszert. Meg kell adni a lehetőséget, hogy a gyerekek tovább járjanak iskolába, általánossá kell tenni a középiskolai végzettséget, föloldani azt a vélekedést, hogy ez valami elitista magatartás volna. Ideálisnak tartanánk, hogy a lehető legszélesebb tömegek letehessek az érettségét, és sokkal többen mehessenek egyetemre, főiskolára. Nagyon rossznak találtam, hogy a gyerekek 70 százaléka tizenégy évesen kényszerül pályaválasztásra, hogy nagyon korán eldől, milyen pályára kerülnek. Emiatt jelentős részük, sajnos, rosszul is választott. A középiskola elvégzésével, magasabb műveltséggel nagyobb az esély arra, hogy jobban válasszanak, több a lehetőség az akár két-háromszori pályamódosításra. Magától értetődik az is, hogy diplomával jóval nagyobb az esély a boldogulásra. Tehát az oktatás expanziójának jött el az ideje – ami a környező országokban már vagy tíz éve lezajlott. A másik feladat pedig, hogy eljött az ideje a köz- és felsőoktatásban egyaránt az oktatás tartalmi megújításának. Az ismeretközlés elsőségével szemben a nevelésre is jóval nagyobb hangsúlyt kell fektetni. Meg kell tanítani a gyerekeket az ismeretek kreatív alkalmazására. Általában pedig el kell érni, hogy a minő-



ségre törekvés igénye megjelenjen az oktatásban. Mindez nem egy szűk szakmai csoport ambíciója volt, hanem az óvónőktől az egyetemi oktatókig minden pedagógiával foglalkozó ember igénye.

E: A rendszerváltás előtti politikai aktivitásáról, munkája felől kérdezném.

D K: Lojális típus vagyok, húsz év alatt két munkahelyem volt. A kutatóintézet és az egyetem. Mindkét helyen matematikakutatással és oktatással foglalkoztam. Úgy gondoltam, hogy az eredmények, amiket a kutatásban elértem, akkor érnek valamit, ha a gyakorlatba át tudom vinni őket. Szakcikkekben, tanulmányokban publikálni nem elegendő hatású. A véletlen folyamatokkal foglalkoztam, azokkal a folyamatokkal, melyekkel kapcsolatban az időbeli változást kell leírni, melyekben megjelenik a véletlen, a nem számszerűsíthető tényezők szerepe. Az egyetemen operációkutatást tanítottam, ami részben a gazdasági-közgazdasági folyamatok modellezését, optimalizálását; részben ezeknek a folyamatoknak a gazdasági, makroszintű modellezésben való alkalmazását jelenti. Egészen új tantárgyat alakítottam ki, és oktatásom utolsó évében, egy esztendeig ezt tanítottam is, a matematikai modellezést a marketingben.

E: Ehhez képest mintha idő előtt kellett volna otthagynia a tanítást.

D K: Nem kellett. De amikor elvállaltam, hogy helyettes államtitkár leszek, úgy gondoltam, mellette teljes szívvel nem tudok tanítani is. A tíz év alatt, míg az egyetemen tanítottam, a tanítványaim között mindig akadt néhány tehetséges, aki mélyen érdeklődött a matematika iránt. Sokat foglalkoztam velük órán kívül. Nehezen hagytam ott az egyetemet, ma is nagyon hiányoznak. A helyettes államtitkárság mellett még egy évig tanítottam a gimnáziumban, de beláttam, hogy egyszerre több dolgot olyan intenzitással csinálni, ahogyan szeretném, nem lehet.

Azokon a helyeken, ahol megfordultam, azt hiszem, elég kritikus hangot ütöttem meg. Az intézetben a fiatal kutatók vezetőjüknek választottak, a Tudományos Tanács és az Igazgatótanács tagja lettem, majd később, az egyetemen az adjunktusok képviselőjeként az Egyetemi Tanácsé. Abban az időben az egyetemi autonómia eléggé korlátozott volt. A minisztérium jól vagy kevésbé jól képzett munkatársa hozta meg a végső döntést, bármit határozott az Egyetemi Tanács. Ez nem volt számomra szimpatikus.

E: A fő bajoknak is neki lehetett rontani, vagy csak a részleteknek, apróságoknak?

D K: A nyolcvanas évektől tulajdonképpen már mindent el lehetett mondani, ám következménye nem lett. Egy idő után sokan kiábrándultunk, vagy inkább úgy mondanám, fölöslegesnek tartottuk, hogy beszéljünk.

Emlékszem az első ifjúsági parlamentre, még egyetemista koromban, meg az utolsóra, amin oktatóként vettem részt, ugyanazokat a problémákat hajtogattuk, de maradt minden a régiiben. Valódi politizálással csak 88-ban kezdtem el foglalkozni, amikor az MDF mint szervezet megalakult. Azt hiszem, sokan voltunk, akik meglepődtek, amikor az MDF párttá alakult, bár ennek a politikai szükségszerűségét elfogadtuk. Ez volt az egyetlen párt, amelynek tagja lettem, ahol szerepet vállaltam.

E: Kérem, vázolja a rendszerváltást követő karrierjének állomásait.

D K: Amikor 90-ben megalakult a Pedagógus Kollégium, úgy gondoltuk, a feladata az, hogy segítse a kormányt illetve a parlamenti frakció munkáját. Amikor 91-re elkészült a közoktatással kapcsolatos törvénytervezet, többen ítéltük meg úgy, hogy az nem az, amire szükségünk van. Fontosnak tartottuk, hogy a 91-ben elfogadott önkormányzati törvény, mint kerettörvény elfogadtassék, hiszen az önkormányzatiság a demokrácia egyik lényeges eleme. De az oktatás területén számos kérdést nem gondolt végig, nem szabályozott ez a törvény. Meglehet, a kerettörvény jellegéből adódtak ezek a hiányosságok, ám ezeket akkor

a közoktatási törvényben valamint ágazati törvényekben pótolni kell. Olyan kérdések maradtak tisztázatlanul, hogy milyen legyen az önkormányzat és az iskola viszonya; miért felel az önkormányzat, miért az iskola; hol jelenik meg az önkormányzatok szakmaisága – hiszen ma is vannak olyan kistéleplések, ahol nincs oktatási bizottság. Nem volt rendezett, hogy a pedagógiai programokat milyen körülmények között, hogyan alakítják ki, miféle oktatáspolitikai koncepciója van az egyes önkormányzatoknak és ezek végül hogyan alakulnak egységes rendszerré. A közoktatási rendszer nem lehet háromezer egymástól független közoktatás-politika halmaza. A sok szabályozatlan kérdést látva úgy gondoltuk, a közoktatási törvénynek nem kerettörvénynek, hanem orientációs törvénynek kell lennie, aminek fejlesztési koncepciót is kell tartalmaznia. Vagyis, hogy növelni kell az iskoláztatás időtartamát, a középiskolába járók számát, tehát expanzív törekvést is ki kell fejeznie. Pontosan szabályozni kell a felelősség-megosztást az óvoda és az iskola; a fenntartó önkormányzat, az egyház, az alapítványok, és az állam között. Leírtam tehát véleményemet erről a törvény-koncepcióról, átadtam a minisztériumnak. Ez a téli időszakban volt. Ezt követően zajlottak a nyilvános vitái a törvénykoncepciónak, s azokon is kiderült, hogy valóban számos megoldásra váró kérdés maradt. Lényeges kérdések. Tavasszal aztán a miniszterelnök úr, illetve Andrásfalvy Bertalan miniszter felkértek, illetve megkérdezték, esetleg mennék-e a minisztériumba dolgozni. Azt válaszoltam, hogy miután nekem kötelezettségeim vannak az egyetemen és a gimnáziumban, nyár előtt erre nem kerülhet sor. Év közben egy pedagógus nem állhat föl, ezt a tisztséget meg kell a gyerekeknek adni.

91 szeptember elsejével kerültem tehát a minisztériumba. És addig maradtam, amíg úgy gondoltam, elvégeztem, amit elvállaltam.

E: Mi volt a minimális programja?

D K: Két dolgot akartam megtenni. Arra törekedtem, hogy olyan közoktatási törvény születessen, fogadtassék el, amiben a megoldatlan, és az időközben még felmerült kérdések szabályozva lesznek; és hogy rendezzük a pedagógusok közalkalmazotti státusát.

Amikor úgy láttam, a magamnak kitűzött két célt elértük, akkor Lezsák Sándor felkérésére eljöttem a Magyar Demokrata Fórumba.

E: Úgy érezte, további hasonló horderejű feladatok nem várnak Önre?

D K: Nagyon sok feladat maradt még. Amikor a törvénykoncepció elkészült, úgy éreztem, ezzel az első lépést tettük meg. Sok munka van még hátra, ez azonban nem egy fél évre való feladat. Úgy látom, vagy tíz évre szóló program van még előttünk. A legfontosabb a tartalmi szabályozás. Jó lenne, ha az oktatási kormányzat a következő négy évben is ezen a programon dolgozna. Azért jöttem az MDF-be, hogy ezt elősegítsem. Mindent meg fogok tenni azért, hogy olyan tartalmi-szabályozási rendszer alakuljon ki, ami biztosítja az összhangot a közoktatásban, ugyanakkor azt a szabadságfokot is, amiben minden iskola, minden tanár tudja a maga alkotótevékenységét konstruálni; legyen lehetősége arra, hogy önmagát adja a rendszerben. Fontos, hogy ehhez megfelelő tankönyvek, eszközök legyenek, ebben is az első lépést tettük meg. Fontos, hogy a pedagógusképzés és továbbképzés más fajta rendszerben folyjék, tágabb kitekintést adjon. Fontos – ebben is csak az első lépést tettük meg – ,hogy szakmai szervezetek jöjjenek létre; egy-egy prominens képviselőjük köré gyűlve valóban szakmai szempontokat érvényesítsenek. Különösen fontos volna, hogy a neveléstudományi kutatások elinduljanak, olyan körültekintően, olyan mélyrehatóan, olyan empirikus felmérések alapján, amit például a matematikai kutatás elért a 70-es években. Fontos lenne, hogy az Európában és a világ haladó országaiban elért eredmények begyűrűzenek Magyarországra. Rengeteg könyvet, tanulmányt kellene kiadni, és nagyon fontos volna, hogy a pedagógusok tömegei eljussanak a világba, lássanak, tapasztal-



raljanak. Ebben nagy lépést tettünk. Szerettem volna sokkal nagyobb eredményeket elérni, de legalább elindultak ezek a folyamatok, és megállíthatatlanok. Hogy ezek teljes valójukban működjenek, legalább négy-öt év kell még.

E: Megfelelően halad-e a közoktatás megújításának ügye?

D K: Az én tempómhoz, elképzeléseimhez képest lassabban haladnak a dolgok. Nem voltam – remélem – türelmetlen, nem akartam az lenni. Tudom, hogy ezeknek a változásoknak meg kell érniük. Nem lehet egyik pillanatról a másikra azt mondani: nem ez kell többé, hanem valami más. Óvtam magamat és a munkatársaimat, mert tudom, hogy lehet ugyan egyetlen tollvonással új szabályozókat hozni, de ez nem működik igazán. Emlékszünk, amikor a szocialista pedagógiában hiába jelölték meg, mi az uralkodó pedagógia, a régi tanárok továbbra is a régi módon tanítottak, meg is maradtak az eredmények.

Jónak találok, hogy a szülőkből feltámadt az igény, hogy ők is részt vegyenek gyerekeik iskolai nevelésében, hogy erről együtt és nem egymástól függetlenül gondolkodnak. Ennek az együttműködésnek az iskolaszék a terepe, de lehetőségei teljében ez is csak öt év múlva lesz. Szülők, nagyszülők, és az óvodától a középiskoláig rengeteg pedagógus igénye fejeződött ki ebben. Nagy türelemmel, nyugodtan kell ezek eredményeire várni, siettetni nem szabad. A sürgetés látszateredményeket hoz, amitől óvnam magunkat.

E: Mennyire ért meg a pedagógustársadalom ezekre a változásokra?

D K: Nincs egységes pedagógustársadalom. Azt tapasztaltam, hisz két év alatt kétszázezer kilométert utaztam szerte az országban, és vagy tízezer pedagógussal beszéltem, hogy ha egy fórumon nem azt mondtam, hogy ezt meg ezt kell csinálni, hanem azt, hogy ezt a problémát láttuk, erre ilyen meg ilyen megoldási lehetőséget találtunk, és elmondtam hogy mi az előnye az egyiknek, mi a hátránya a másiknak, akkor az ilyen problémafelvetést elfogadják. Ha látták, hogy a lehetőségek figyelembevételével a lehető legjobb megoldásra törekedtünk, akkor azt elfogadták. Száz-kétszáz ember közt persze mindig van, aki azt mondja, hogy minek változtatni, minden úgy jó, ahogy van. Azt is mindig hozzátettem, hogy természetesen semmi nem tekinthető lezárt folyamatnak, mindig gondolkodni kell azon, mi lehetne a jobb megoldás, és ha valaki jobbat tud, azt kell választani.

A pedagógusok jelentős része egyetértett avval is, hogy sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni a nevelésre. Akár az erkölcsi nevelést, az egészség megőrzésére, a környezetóvásra való nevelést nézem; mind olyan horderejű kérdés, amiben ha egymástól független dolgozik az iskola, a család, a társadalom, soha nem lesz valódi változás. Ezek a kérdések most megjelentek a tantervben, a közoktatásban.

Természetesen olyan törekvések is mutatkoznak, amikkel nem lehet egyetérteni. Törekvések, amelyek nem a gyerek életkorához igazítják a tananyag mennyiségét, korai ismeret-tömeget zúdítanak rájuk. Különböző pedagógia iskolák vannak már, saját filozófiával, pedagógiai rendszerrel. Nagyon szeretném, ha ezek a törekvések nyilvánosságot kapnának, hisz akkor mérhetők meg. Ma ezek még rejtetten vannak jelen az oktatásban. Ma még nem alakult ki annak az igénye, hogy ha én egy új pedagógiai programot akarok bevezetni, ennek az ismertetését nyilvánosságra kell hozni. Jónak tartanám, ha minden iskoláról megjelenne ilyen könyvecske, ami tartalmazza, milyen tanterv szerint, célok, feladatok vállalásával dolgoznak; mely intézményekből, feltételekkel lehet bejutni, merre vezet továbbtanulás, miféle képességű diákoknak ajánlják a programot. Hogy bárki számára hozzáférhető legyen a kínálatuk, a másik iskola, a szülők, és a fenntartó számára is. Természetes, hogy a fenntartó tudja, mi történik abban az iskolában, amit támogat. A 85-ös törvény pozitívuma volt, hogy elszakította az iskolát a közvetlen irányítástól, ami egypárti volt. Az iskola belügyének tekintett számos kérdést. Nagyon sokan ma is annak tekintik. Sok esetben a szülők sincse-

nek tisztában azzal, hová íratják a gyerekeiket. Tavaly már több iskola adott ki ilyen füzetet, sok pedagógus fölismerte, hogy publikálni kell a tevékenységüket. Bizonyos iskolák bizonyos gyerekeknek kiválóak, mást tönkretesznek.

E: Mi az, amit tevékenységében eredménynek, és mi az amit kudarcnak ítélt?

D K: A legnagyobb eredményemnek azt tartják, hogy megszületett a közoktatási törvény. Mégpedig olyan, ami figyelembe veszi az európai oktatási törvényeket is, és jól végiggondolt törvény. Mégsem ezt tekintem legnagyobb sikeremnek, hanem azt, hogy bizonyos folyamatok elindultak, amiket, úgy gondolom, nem lehet megállítani.

Erre nagyon büszke vagyok. Meghonosodott az a vélekedés, hogy a közoktatás közügy. Ez nagyon egyszerű, triviális kijelentés, amiben sok minden rejlik. Jó, hogy a törvény kapcsán a pedagógusok számtalan pedagógiai kérdéstről vitakoztak. Számtalan rejtett pedagógiai kérdést hozott felszínre a törvény. Jó, hogy a szülők soraiban megjelent egy markáns réteg, akik határozott, pozitív vagy negatív véleményt mondtak. Be mertük vallani, ha hibásnak bizonyult valami, amit eredetileg gondoltunk. Tudomásul vettük: hiába szépek az elvek, ha nem megvalósíthatók.

Eredmény, hogy többfajta tanterv született, ma már a vagy kétezer, különböző, egy-egy tantárgyra vonatkozó tanterv léte azt jelenti, hogy struktúrába kell ezeket rendezni. Jó, hogy vannak, és rossz, hogy csak egyes tárgyakra koncentrálnak. Tehát most az extenzív fejlesztésből intenzívbe kell fogni. 90-ben a tankönyvek kilencven százalékát egy kiadó adta ki; a Tankönyvkiadó. Ma már ötven. Ez is jó, de itt az ideje a minőségi megmérettetésnek is, és akik nem felelnek meg, essenek ki a rostán.

Jónak tartom, hogy a 80-as években megszüntetett pedagógiai, módszertani lapok helyére mára vagy harminc született. Igenis van létjogosultsága, hogy a különféle pedagógiai irányzatoknak publicitása legyen. Szükség van a tantárgyi lapokra is. Egy idő után nyilván nem mind marad meg. Komoly eredmény, hogy megindult a szakma nemzetközivé válása, de ebben komoly akadály, hogy a pedagógusok nem beszélnek nyelveket. Óriási nyereség, hogy részt vehetnek nemzetközi konferenciákon, tanfolyamokon, az elmúlt időszakban több ezer pedagógus jutott ki. Ápolni kell a cserekapcsolatokat, mert azt is fontosnak tartom, hogy a külföldiek eljussanak Magyarországra. Ehhez több segítséget kell adni.

Végül, de nem utolsó sorban, kudarcomnak tartom, hogy a pedagógiai kutatásokat nem olyan tömegben támogattuk, amilyen mértékben erre szükség volna. Ebben én is mulasztottam.

Megkezdődött, de nem olyan mértékben, mint szerettem volna, a közoktatás és a felsőoktatás kapcsolódása. Az álmaim közé tartozott, hogy a közoktatás, a felsőoktatás és a kutatás ne egymástól független három terület legyen. Hanem, a gyakorló pedagógusnak legyen módja arra, hogy kutasson, a középiskolai tanár taníthasson egyetemen, az egyetemi oktató középiskolában, akár óvodában is. Ez óriási tartalékokat rejt magában. A különféle tudáskincsek, ha egymásra találhatnak, komoly eredményeket hoznak.

E: Mit gondol, jó kezekben hagyta ezt a témérdek, befejezetlen feladatot?

D K: Ezek a feladatok olyan tennivaló-tömeget adnak, hogy jó, ha nem a minisztérium irányítja. Mindannyiunknak meg kell tanulni – nekem is – , hogy a minisztériumnak nem ez a dolga. Eredményemnek, s egyben kudarcnak tekintem, hogy ezek a feladatok bár társadalmásítva lettek, de nem eléggé. Azokra a munkatársaimra hagytam a feladatokat, akikkel együtt dolgoztam. Úgy gondolom, ők folytatni fogják a megkezdett munkát. Az ő felelősségük, mikor, melyik feladat kap nagyobb hangsúlyt. Bízom abban, hogy a minisztérium segíti majd ezeknek a folyamatoknak a zajlását, de ha belső szükségességként nem ezekre mutatkozik igény, akkor a kényszer nem fog jó eredményeket szülni. Úgy



látom, születőben van ez a belső szükségesség. Az igazi pedagógus, úgy gondolom, kutató, abban az értelemben, hogy megvan az igénye a változtatásra, hogy keresse a jobb megoldást. Ez az igény meg kell hogy jelenjen a közoktatás minden területén.

E: Az tehát nem kérdés, hogy ezek a feladatok.

D K: Az én tapasztalatom szerint abban mindenki egyetért, hogy ezek a legsürgősebb tennivalók. Az egyes pártok, irányzatok oktatáspolitikusai is ezt mondják. Hogy mi legyen a megoldás, abban a van nézetkülönbség.

E: Emlékszik-e arra, hogy valamelyik elképzelése komoly kritikába, ellenállásba ütközött?

D K: Mi azt mondtuk, hogy a pedagógiai programot az iskola fenntartójának kell elfogadnia. Ez a kijelentés a legkülönbözőbb oktatáspolitikai áramlatok képviselőjénél ellenállásba ütközött. Volt, aki azt tartotta jónak, hogy a pedagógiai programot az iskola fogadja el, és hagyjuk figyelmen kívül a fenntartót és az államot. Egy másik irányzat szerint az önkormányzat oktatási bizottsága készítse el ezt a programot, hisz ő felelős az iskoláért. A harmadik szerint az állam felelőssége a döntő, ez határozza meg azt, hogy mely tanterv szerint tanítsanak. Végül a mi elképzelésünk lett törvénybe iktatva. Ezzel nagy felelősséget adtunk az önkormányzatoknak, nem csorbítva az iskola felelősségét, hiszen neki kell a pedagógiai programot elkészítenie. Az állam szerepe pedig az, hogy az államilag elfogadott kerettantervek alapján készítik el a helyi tanterveket. Megpróbáltunk olyan kompromisszumot kötni, amely mindhárom elképzelés elemeit tartalmazza. Sok hasonló megoldás van a törvényben. Egyik munkatársam megpróbálta egy koordinátarendszerbe fölvenni a különféle oktatáspolitikai koncepciókat. Kiderült, hogy mindig valahol középben van a végső megoldás. Nehéz volt olyan megoldást találni, ami senkitől sem idegen.

E: Felettesei, megbízói hogyan értékelték a munkáját?

D K: Több ezer levelet kaptam a két év alatt, köztük egyetlen gyalázkodót. Azt is névtelenül. Kezdetben a levelek nagy része sok kritikát, bírálatot tartalmazott, egy idő után azt írták, igen, alapjában elfogadjuk a törvényt. Amikor a Parlament elfogadta, a barátaim, ismerőseim gratuláltak; ellenzéki képviselők azt mondták: ugyan természetesen nem szavaztak rá, de egyetértenek vele.

Azóta is, hogy lemondtam a minisztériumban, számtalan pedagógusfórumra hívnak. Úgy látom, nem a funkcióval kötik össze a meghívást, ma is kíváncsiak a véleményemre. A hivatalos elismerés abból állt, hogy a miniszterelnök úr szép levelet küldött, amiben megköszönte a munkát. Ezt a mai nap is őrzöm. Azt hiszem, kevesen kapnak egy törvény világra segítése után ilyen levelet. Természetesen a minisztérium apparátusa is köszönetet mondott, ahogyan én is a munkatársaimnak. Azt hiszem, sok példa nem volt arra a minisztérium életében, amit mi csináltunk, hogy gyakran éjjel kettőig dolgoztunk. Szombat-vasárnap is. Változó létszámban, két-három ember volt, aki mindvégig mellettem dolgozott. Az egyes szakterületek például a gyógypedagógia, a nemzetiségi oktatás kidolgozásakor természetesen szakemberek csatlakoztak. Másfél évig dolgoztunk a törvényen.

E: Az oktatáspolitikai legaktuálisabb tennivalói most mire vannak bízva?

D K: Az MDF oktatáspolitikája az, hogy az elkezdett feladatokat kell végigvinni, és ahol nem jó úton vagyunk, ott korrigálni. Ha az önkormányzati törvény megváltozik, döntő, hogy figyelembe vegye azt az utat, amin elindultunk. Fontos a társulások szerepe a közoktatásban, amivel eddig nem foglalkoztunk, valamint a rendszerkialakítás. Hiszen elképzelhetetlen, hogy háromezer egymástól független oktatáspolitikai önkormányzat legyen. Szeretnénk, hogy háromezer egymástól független oktatáspolitikai önkormányzat legyen. Szeretnénk, hogy az önálló oktatáspolitikák fokozatosan egymásba épüljenek; s regionális szintű fejlesztési irányzatok szülessenek. Az egész fejlesztés feltétele az információs rendszer kiépülése. Fontos, hogy a helyi kezdeményezések is bekerüljenek ebbe a rendszerbe. Szá-

momra rendkívül fontos, hogy kialakuljon egy pedagógusképzési struktúra. Ennek alapjait áprilisban leraktuk. Nem utolsó sorban fontos a finanszírozás kérdése. A helyi fejlesztések – központi támogatással – nincsenek egy közoktatási koncepcióra felfűzve. A pénzt koncepciózusabban kellene fölhasználni. Lényeges, hogy a terület ne csak a közoktatást tekintse sajátjának, hanem az arra épülő szakképzést is. A duális képzéssel a vállalkozók is belépnek a szakmai képzésbe, a felsőoktatással együtt mindezt egységben kell kezelni.

E: Mik a jelenlegi feladatai?

D K: Az MDF kommunikációs igazgatója vagyok. Az első feladatomban, hogy a kapcsolatrendszert a különféle pártokkal társadalmi, civil szervezetekkel koordináljam. Ez nem független a készülődő programunktól, hiszen az ezekben megjelenő igényeknek meg kell jelennie a programban is. Valamint részt veszek a programok elkészítésében, és feladatomban, hogy támogassam képviselőjelöltjeink munkáját. Politikánk megvalósulása attól függ, hány képviselőjelöltünk van a Parlamentben.

E: Ez a munka a korábbiaktól nagyon távol állónak tűnik.

D K: Most én is tanulok, hiszen nem csak a közoktatással foglalkozom. Most megnyilvánulhatok azokban a politikai kérdésekben is, amikben előtte – hisz mint köztisztviselőt, kötött a mértéktartás – nem mondhattam véleményt. Úgy érzem, most ezen a területen tudok a legtöbbet tenni. Azt hittem a minisztériumban, hogy napi tizenkét óránál többet nem lehet dolgozni. Lehet.

E: Nem sínyli meg az élete?

D K: Nagyon megérett családom van. Amikor bekerültem a minisztériumba, előtte megkérdeztem a férjemtől, fiamtól, vállalják-e. Ahogy most is megkérdeztem. Most itt tudok a legtöbbet segíteni azzal, hogy előkészítem azt a programot, ami a folytatása a megkezdett munkámnak. Addig csinálom, amíg a magam mércéje szerint, tisztességesen csinálhatom.

E: Hol képzeled el magát mondjuk egy év múlva?

D K: Ez nagyon nehéz kérdés. El tudom képzelni, hogy amennyiben a Demokrata Fórum benne lesz a kormányban a minisztériumban dolgozom. De azt is, hogy az egyetemen tanítok, hisz most is munkálkodom egy jegyzeten, egy új tantárgy kidolgozásán. El tudom képzelni, hogy neki állok, és írok egy könyvet, az elmúlt két év oktatásügyi tapasztalata igencsak feldolgozandó. El tudom képzelni egy olyan felsőoktatási rendszerben magam, mint a népfőiskola, ahol, Lakitelken, ma is tanítok. Sok helyen el tudom képzelni magam, csak az oktatástól távol nem.

(az interjút Révi Judit készítette)

Sáska Géza, a Fővárosi Önkormányzat Oktatási Bizottságának elnöke

E: Mikor került oktatásirányítói pozíciójába, és milyen feladatkört töltött be ott?

SÁSKA GÉZA: Az 1990-es önkormányzati választások után választottak meg budapesti önkormányzati képviselőnek és utána két-három héttel választottak meg a Fővárosi Önkormányzat Oktatási Bizottsága elnökének. Azóta ebben a pozícióban vagyok.

E: Mi volt a foglalkozása a rendszerváltás előtt, és milyen közéleti aktivitást fejtett ki?

S G: Oktatáskutató voltam, és vagyok. Nemcsak a rendszerváltás idején, hanem folyamatosan közéleti aktivitást fejtettem ki. Részt vettem a demokratikus ellenzék tevékenységében

momra rendkívül fontos, hogy kialakuljon egy pedagógusképzési struktúra. Ennek alapjait áprilisban leraktuk. Nem utolsó sorban fontos a finanszírozás kérdése. A helyi fejlesztések – központi támogatással – nincsenek egy közoktatási koncepcióra felfűzve. A pénzt koncepciózusabban kellene fölhasználni. Lényeges, hogy a terület ne csak a közoktatást tekintse sajátjának, hanem az arra épülő szakképzést is. A duális képzéssel a vállalkozók is belépnek a szakmai képzésbe, a felsőoktatással együtt mindezt egységben kell kezelni.

E: Mik a jelenlegi feladatai?

D K: Az MDF kommunikációs igazgatója vagyok. Az első feladatomban, hogy a kapcsolatrendszert a különféle pártokkal társadalmi, civil szervezetekkel koordináljam. Ez nem független a készülő programunktól, hiszen az ezekben megjelenő igényeknek meg kell jelennie a programban is. Valamint részt veszek a programok elkészítésében, és feladatomban, hogy támogassam képviselőjelöltjeink munkáját. Politikánk megvalósulása attól függ, hány képviselőjelöltünk van a Parlamentben.

E: Ez a munka a korábbiaktól nagyon távol állónak tűnik.

D K: Most én is tanulok, hiszen nem csak a közoktatással foglalkozom. Most megnyilvánulhatok azokban a politikai kérdésekben is, amikben előtte – hisz mint köztisztviselőt, kötött a mértéktartás – nem mondhattam véleményt. Úgy érzem, most ezen a területen tudok a legtöbbet tenni. Azt hittem a minisztériumban, hogy napi tizenkét óránál többet nem lehet dolgozni. Lehet.

E: Nem sínyli meg az élete?

D K: Nagyon megérett családom van. Amikor bekerültem a minisztériumba, előtte megkérdeztem a férjemtől, fiamtól, vállalják-e. Ahogy most is megkérdeztem. Most itt tudok a legtöbbet segíteni azzal, hogy előkészítem azt a programot, ami a folytatása a megkezdett munkámnak. Addig csinálom, amíg a magam mércéje szerint, tisztességesen csinálhatom.

E: Hol képzeled el magát mondjuk egy év múlva?

D K: Ez nagyon nehéz kérdés. El tudom képzelni, hogy amennyiben a Demokrata Fórum benne lesz a kormányban a minisztériumban dolgozom. De azt is, hogy az egyetemen tanítok, hisz most is munkálkodom egy jegyzeten, egy új tantárgy kidolgozásán. El tudom képzelni, hogy neki állok, és írok egy könyvet, az elmúlt két év oktatásügyi tapasztalata igencsak feldolgozandó. El tudom képzelni egy olyan felsőoktatási rendszerben magam, mint a népfőiskola, ahol, Lakitelken, ma is tanítok. Sok helyen el tudom képzelni magam, csak az oktatástól távol nem.

(az interjút Révi Judit készítette)

Sáska Géza, a Fővárosi Önkormányzat Oktatási Bizottságának elnöke

E: Mikor került oktatásirányítói pozíciójába, és milyen feladatkört töltött be ott?

SÁSKA GÉZA: Az 1990-es önkormányzati választások után választottak meg budapesti önkormányzati képviselőnek és utána két-három héttel választottak meg a Fővárosi Önkormányzat Oktatási Bizottsága elnökének. Azóta ebben a pozícióban vagyok.

E: Mi volt a foglalkozása a rendszerváltás előtt, és milyen közéleti aktivitást fejtett ki?

S G: Oktatáskutató voltam, és vagyok. Nemcsak a rendszerváltás idején, hanem folyamatosan közéleti aktivitást fejtettem ki. Részt vettem a demokratikus ellenzék tevékenységében



annyiban, hogy az egyik szamizdat-lerakatuk nálunk volt a garázsban és a szamizdat terjesztésében is részt vettem. A lakásom adott fórumot a demokratikus ellenzék egy bizonyos körének.

Míthogy az Országos Pedagógiai Intézet munkatársa voltam, egy fontos, oktatáspolitikát alakító helyen dolgoztam. 1975-től kezdve folyamatosan kapcsolatban voltam az oktatáspolitikával, a 80-as évek elejétől pedig oktatáspolitikai-elemzéssel foglalkoztam.

Iskolai végzettségeim: finommechanikai műszerész szakmunkás, biológia szakos tanár, a neveléstudományok kandidátusa vagyok. Érettségi után elmentem szakmunkástanulónak, mert nem vettek fel egyetemre. Nem a Kádár-rendszer üldöztetése miatt, hanem a saját felkészületlenségem okán. Felkészületlen voltam, mert nagyon gyenge gimnáziumban érettségiztem. Volt egy rövid kitérő: az MTA Biometriai Csoportjában a statisztikát tanultam meg. Az Országos Pedagógiai Intézetben a Csoma Gyula vezette Felnőttnevelési Tanaszéken dolgoztam, amely később más elnevezéseket kapott. 1981-től Báthory Zoltán munkatársa lehettem az OPI megszüntetéséig.

E: Miért éppen ehhez a párthoz csatlakozott?

S G: A rendszerváltás idején úgy tudtam magamat, mint egy független szakértőt, akinek van egy magánemberi vonzalma a FIDESZ és SZDSZ iránt. A közvetlen pártpolitizálásban nem vettem részt, de a tüntetésekre eljártam, elsősorban kíváncsiságból, és ugyanígy részt vettem minden oktatáspolitikai eseményen is. Nem azért, hogy az eseményeket befolyásoljam, hanem, hogy meggyőződéseim alapján részvevő legyek, hogy kutatói érdeklődésemet kielégítsem. Az SZDSZ első programjának, az ún. *Kék Könyvnek* magam is szerzője vagyok, felkérésre, szimpátia alapján. De természetesen részt vettem a TDDSZ megalakulásában is és különböző pártok oktatáspolitikai programindítóin, a Jurta Színház oktatáspolitikai rendezvényein. Ott voltam a PDSZ alakuló ülésén is.

Nem én csatlakoztam a FIDESZ-hez, hanem a párt kért fel. Nem jelentkeztem egyik pártnál sem. A pártpolitizálás nem volt igazán vonzó számomra. 1990 őszére azonban világossá vált, hogy lehetetlen *független* szakértőnek megmaradni ebben az országban. Az a rendszerváltás alatti, illetve előtti időszak jellegzetes magatartása volt. Azt jelentette, hogy lényegében csak informális kötöttségek voltak, mert széthullottak az intézeti fegyelmi kötöttségek, pártkötöttségek viszont már és még nem voltak. A OPI megszüntetése, valamint új igazgatójának valamiféle erkölcsi káté aláíratását célzó javaslata, továbbá az, hogy az *Oktatáskutató Intézet* megszüntetésére tett kísérletben nem szakmai, hanem politikai szempontok voltak a döntőek, világossá tette számomra, hogy nem lehet független szakértőnek lenni. Akkor megkeresett a FIDESZ, hogy lennék-e fővárosi képviselő. Én még vártam egy sort, azután a FIDESZ színeiben indultam a helyhatósági választáson. Ebben egy dolog volt vonzó, az, hogy valamennyi párt közül a FIDESZ gondolkozott egy lépéssel előbbre arról, hogy mi lesz a Városházán. Eleve az Oktatási Bizottság vezetésére kértek fel, azzal, hogy nagy valószínűséggel ezt a pozíciót meg fogom kapni; ezt úgy éltem meg, hogy szaktudásomra szükség van. Másrészt vonzott az a politika és stílus is, ami a FIDESZ-t gyakorlatilag a semmiből 8%-ra hozta fel magát.

Az egész időszak tele volt az újrakezdés illúziójával. Ez egyfelől azt jelentette, hogy valóban esély van arra, hogy jelentősen megváltoztassuk mindazt, ami a 80-as években a kutatásaim alapján rossznak, elhibázottnak tűnt. Másrészt én is azok közé tartoztam, akik annak drukoltak, hogy a régi tűnjön el, hogy ne jöjjenek vissza azok a figurák, azok a szerepek és azok a döntéshozatali struktúrák, amelyekkel a régi rendszer bukását magyaráztam.

A választás időszaka nagyon izgalmas volt, színes, nagyon élveztem. Azt, hogy az érzelmek ilyen szépen kibontakoznak és a különféle csoportok megjelennek, és az ember tiszta szívből tudott azonosulni az egyikkel, a másikat pedig eltolta magától. A polgári tisztesség már a

szavak használatából is látszódott. Önmagában is lehetett látni, hogy melyek azok a politikai csoportok, amelyekkel az ember nem tud nézeteik, magatartásuk miatt azonosulni.

E: Mi volt a véleménye a korábbi időszak oktatáspolitikájáról? Mik voltak a tervei, mit akart elérni?

S G: Országos szintű oktatáspolitikával foglalkoztam. Visszanézve 3–4 év távlatából elég fontos azt kimondani, hogy amit itt kutatásnak vagy szakszerűségnek nevezünk a 80-as években az oktatás terén is, és láthatóan másutt is, az nem kis részben színtiszta politika volt. Ez azt jelenti, hogy tulajdonképpen a korábbi rendszer ideológiai és működési kritikája szakmai nyelven íródott le. Alapvetően ideológiai kritikák voltak ezek és a társadalmi berendezkedést kritizálták. Jó példája ennek az output-kontroll és a vizsgarendszer esete is. Ma már világosan lehet látni, hogy a szakmai érvek arról szóltak, hogy ne *ők*, a minisztériumban vagy az MSZMP-ben mondják meg, hogy mi legyen a tanítás tartalma, hanem mi, s legyen tőlük független a vizsgáztató testület is. Itt a függetlenségen van a hangsúly.

A dolog elsődleges politikai jellege abból is látszik, hogy a vizsgarendszer működtetésének technikai részletei ki sem lettek dolgozva. Tehát: nem a működőképesség megléte volt az elsődleges szempont. (Megjegyzem, ugyanez az attitűd mutatható ki az oktatási törvény körüli csatákban is.)

A decentralizáció gondolata is éppen olyan szerkezetű, mint a vizsgarendszeré. Az egyéni akaratot korlátozó, egyre gyengülő állammal és az azt uraló MSZMP-vel *szemben* fogalmazódott meg, szakmai érvek köntösében, a technikai értelemben vett működtetés mellett. Nem meglepő, hogy politikai indíttatású döntések születtek. Hihetetlen mértékű decentralizálódás ez, ami itt Budapesten is történt. A főváros 23 részre darabolódott, az országban 3178 önkormányzat van, vagyis ugyanaz a helyzet, mint volt az Egyesült Államokban – a 19. században.

Hogy a rendszerváltás előtt mit tartottam rossznak és jónak? Nagyon kevés dolog volt jó, az is csak a többi szocialista országhoz képest. Ugyanakkor nagyon jól éreztem magam a 80-as években, és egy kis üldöztetés kifejezetten jót tett. Az üldöztetés csak egy kis szemráncolás volt, meg ejnye-bejnye, de a végén már az se. Az oktatásügy magától lett jó, egyszerűen azért, mert eltűnt körülötte az állam, az MSZMP. Minthogy az ember szociológusként, politológusként egy ilyen kelet-európai politika által uralt szférában mindig a bajt keresi, ezért nem nagyon lehetett látni, hogy mi a jó, sőt kimondottan veszélyes volt elmondani, hogy valami abban a rendszerben valóban jó volt. Emlékszem olyan vitákra, amik arról szóltak, hogy jó vagy rossz dolog, hogy az általános iskola általánossá vált a hatvanas években. Ez érdekes volt, mert a szerző a dolog erőltetettsége miatt, vagyis a kemény állami intervenció miatt ezt rossznak tartotta, de az eredményt, hogy van általános iskola, azt már jónak. Vagy volt egy másik "hatalmas vita" arról, hogy az iskolarendszernek van-e mobilitási funkciója. Tehát, hogy az iskolarendszernek az-e a funkciója, hogy organikusan, azaz mintegy magától a társadalmi egyenlőséget megteremtse. Arról, hogy az oktatás valamiféle közszolgáltatás, amelyben érdekek csapnak össze és valamiféle érdekeket elnyomnak, erről nem nagyon volt akkor szó. Nem hinném, hogy nagyon pozitív lettem volna én, vagy bárki is ebben a körben. Steril weberianus hangnem és álobjektív stílus formálódott ki, ami nem a korábban hagyományos pedagógiai szövegekkel dolgozott, hanem az oktatáspolitikában szereplők érveit rakta össze, amely leírta a rendszer működését.

A nyolcvanas években alapvetően két fontos dologgal foglalkoztam. Az egyik arról szólt, hogy kimutassam a központosított tanügyigazgatás struktúrájából adódó ciklikusságot. Ennek tudományos jelentősége van – ha van, ezt nyilván mások eldöntik. A másik pedig a vizsgarendszer. Meg voltam arról győződve, hogy egy angolszász típusú vizsgarendszer megcsinálható és arra valóban szükség is van.



Volt egy kör, akikkel együtt dolgoztam. Ez egy szabályos oktatáspolitikai iskola volt. Az Oktatókutató Intézet és a OPI Értékelési Központja együttműködött. Ez tíz-húsz embert érintett. Ezek az emberek ma a szakma csúcsán helyezkednek el, meghatározó tekintélyek, akikkel együtt indultam a nyolcvanas években. Közülük csak én léptem a politikai pályára, majd kiderül, hogy mennyi időre.

E: Kérem jellemezze mostani munkahelyét és munkakörét!

S G: Munkahelyem az Oktatókutató Intézet, ahol fizetés nélküli szabadságon vagyok. A fővárosi munkám megbízatás, ahol nem munkaköröm van, hanem hatásköröm, amit a helyzetemből adódóan gyakorlok, illetve ami rögzítve van az Oktatási Bizottság ügyrendjében. Az Oktatási Bizottságot harmadik személy előtt én képviselhetem. Ez azt jelenti, hogy amit mondok, azt az Oktatási Bizottság nevében teszem. (Az Oktatási Bizottságnak jogában áll megtámadni, illetve opponálni a nyilatkozataimat.) Mivel többen valószínűleg nem ismerik, hogy működik az Oktatási Bizottság, elmondom: A fővárosi közgyűlés 88 tagból áll, ebből 33 SZDSZ, 23 FIDESZ, 22 MDF színekben, néhány MSZP-s és KDNP-s képviselő, a fővárosban nincs kiszagda. A 9 tagú bizottság összetétele ezt az arányt képezi le. Az SZDSZ kisebbségben ad főpolgármestert, ennek következménye, hogy az SZDSZ vezetése abban érdekelt, hogy a Polgármesteri Hivatalt megerősítse és a politikai szférával szemben ellensúlyként használja. Így van az, hogy van olyan bizottság (az egészségügyi vagy a szociálpolitikai), ahol az SZDSZ-es bizottsági elnök jóformán polgármesterhelyettesi feladatokat lát el, míg a kulturális vagy az oktatási bizottság felett van egy főpolgármester-helyettes is. Ez egy ilyen leosztás, nekem nem szerencsés, de nincs mit tenni, el kell fogadni.

A fővárosi SZMSZ szerint a bizottságok kompetenciája a munkáltatói jogok gyakorolása. Ez nagyon fontos, ugyanakkor sok bajjal is jár. A munkáltatói jog azt jelenti, hogy az intézményvezetők kinevezésében, a bérek megállapításában nagy szerepe van a bizottságnak. Ez döntő dolog, hiszen így lehet az oktatás vezetését befolyásolni, de ennek nyilván van egy másik aspektusa is. Ez helyénvaló politikai szempontból, de amint a szabadságokról meg táppénzekről meg külföldi utak engedélyezéséről szóló vitákhoz vezet, annak már csekély a politikai súlya, megpróbáljuk tehát visszadobni a Főpolgármester úr kezei közé. Ezen felül bizottságunknak gyakorlatilag mindenben véleménynyilvánítási joga, ill. a pedagógiai és a szakmai irányítás kérdéseiben befolyásoló szerepe van, azáltal, hogy a bizottságnak joga van a döntések előkészítését és végrehajtását ellenőrizni.

Amikor bekerültem a Városházára és megválasztottak elnöknek, kértem egy kulcsot a portán, és beengedtek egy poros, használaton kívüli szobába. Később az oktatási ügyosztály akkori vezetője felajánlotta a volt alosztályi szobát, ott vagyok ma is. Kiváló munkatársaim kb. ugyanígy jöttek össze. A bizottság titkára előtte a tanácsi időszakban működő Oktatási Bizottság titkára volt. Az oktatási szféra egy hatalmas szervezet, 80–90 fő jut a Főpolgármesteri Hivatalban erre a feladatra. Általában kiegyensúlyozott, szakmailag felkészült kollégák dolgoznak. Nagy érték!

E: Milyen fontosabb változásokat vezetett be, milyen döntéseket hozott oktatásirányítói munkakörében? Mit könyvel el sikernek és kudarcnak?

S G: A leglényegesebb az, hogy a volt és a mostani kollégákkal az országban először sikerült egy oktatáspolitikai koncepciót kidolgozni, ami minthaadó dokumentumként hatott, ez az *Egy világváros oktatáspolitikája* című dokumentum. Azt hiszem, hogy ha lesznek oktatástörténészek, ezt fontos ügyként fogják megítélni. A megvalósítás terén már ellenszélben kellett dolgozni, ami két irányból jött. Az egyik, hogy az ország kormánya természetesen velünk ellentétes politikát folytatott. Fel nem tételeztem, hogy a fővárost 23 részre lehet darabolni. A közalkalmazotti törvény és a közoktatásról szóló törvény is egészen másképp

szabályozott, és a mi politikánkhoz képest túlsúlyos alternatívaként jelent meg. Nem könnyítette meg a helyzetet, hogy az Oktatási Bizottság elnöke FIDESZ-es, a város vezetése pedig SZDSZ-es, tehát nem volt az azonosulás olyan mértékű ezzel a koncepcióval, mint ha azonos pártan belül született volna, ahogy ezt különféle városfejlesztési és műszaki tervek esetében az ember érzékelheti. Ez a dolog teljesen természetes, amiben semmiféle kivetnivalót nem látok, merthogy a politika ilyen.

A koncepcióban nagy fontosságú elem volt az új pedagóguspolitika. Erre hoztuk létre a fővárosban a *Pro Scholis Urbis* Alapítványt, amely a szakmai szervezetek támogatására hivatott. Ez jóval szerényebbre sikerült, mint amire eredetileg gondoltunk, de vannak már eredményeink. A pedagógiai szaksajtó támogatásával is tudtunk valamit tenni és a legjobb úton vagyunk afelé, hogy a pedagógiai szakmai szervezeteknek infrastruktúráját tudjunk teremteni. Tehát közvetlen, a pedagógusokhoz szóló pedagóguspolitikát nem folytattunk, mert az feltett szándékainkkal ellentétes, viszont a pedagógusok szakmaiságának az emelése a Fővárosi Pedagógiai Intézeten keresztül nagyon határozott politikánk. Szeretnénk fenntartani, és fenn is tartjuk a szaktanácsadói rendszert, amely nem bürokratikus és nem hierarchikus. A fővárosi szakmai szervezeteknek vétójoguk van a szakmai tanácsadók kinevezésében. Ha nem élnek a vétójogukkal, akkor az azt jelenti, hogy a szaktanácsadó valóban szaktanácsadó.

A másik sikerünk az volt, hogy létrehoztuk a fővárosi oktatási érdekegyeztetés fórumait. A fővárosi oktatási érdekegyeztető fórum most is működik. Mivel a bizottságnak volt és van hatásköre, ennek következtében a fővárosi oktatási intézmények nagyobbik hányadát tömörítő Igazgatói Kamara is megerősödött, és ezzel létrejöhetett egy érdemi érdekvényesítő szervezet. Ez iskolai és igazgatói önállóságot hoz létre. Siker még, hogy az egész országgal ellentétben az igazgatói kinevezések körül nem volt hisztéria. Kidolgoztunk egy olyan eljárási rendet, amelyben normatív módon szabályoztuk ezt a folyamatot, ami eliminálta a feszültségeket. A tantestületnek nagy jelentőséget adtunk, hiszen nagyon fontos szabály, hogy ha a tantestület 50%-a plusz egy fő nem támogat valakit, akkor azt a bizottság sem fogja támogatni és a közgyűlés elé terjeszteni. Ez nagyon fontos ügy. Három év után ezt a szabályt újra kell gondolni, mert ennek a rendszernek két következménye volt. Egyrészt a tantestületeken kívülről jöve rendkívül szerény az esély az igazgatói kinevezésre és ezáltal csökkent az esély arra, hogy az iskola megújuljon, másrészt pedig már működő igazgatókat pénzügyi és más efféle sérelmekért több helyen megbuktattak pl. azért, mert a tantestület töredékét sorolták be a közalkalmazotti törvény F kategóriájába.

A legfájdalmasabb kudarc az volt, hogy bár sikerült létrehozni a kerületi oktatási bizottságok elnökeinek konzultatív tanácsát, de mivel e bizottságok kerületenként különböző hatáskörökkel rendelkeztek, nem sikerült a fővárosban kellő integrációt teremteni. Azokat az együttműködési megállapodásokat, amiket elkészítettünk és működtettünk, egy-egy erősebb kerület szétverte. Tehát mindegyik kerület nagyfokú autonómiára törekedett. Félreértés ne essék, ez nem azt jelenti, hogy egy-egy kerület vagy iskola nem fog tudni működni, csak azt, hogy kisebb a szabadságfoka, ha nem kooperál. Ez nagyon nagy bajokat okoz, a beiskolázásban, az iskolaszervezet kialakításában, a pedagógiai programok koordinálásában, az ingatlanpolitikában. Amikor létrehoztuk a tanügyi vagyonegyeztetőt a koncepció szerint, akkor persze mindenki örült, mert arra számított, hogy ingatlant lehet kapni. De amikor szó volt arról, hogy egyeztetni kéne, hogy melyek azok az ingatlanok, amelyeket nem kéne eladni, hanem csak bérbe adni, akkor az együttműködési hajlam kicsit lelohadt. Én természetesen bízom benne, hogy azok a gazdasági nehézségek, amelyek valamennyiünket sújtanak, végül is együttműködésre ösztönöznek. Ha arra gondolok, hogy Pest, Buda és Óbuda az egyesítés után még hány évtizedig küzdött egymással egészen addig, amíg a



Közmunkatanács nem integrálta csatornával, utakkal, pénzzel a három részt, akkor tudom, hogy ez illúzió volt. Egészen addig, amíg Budapesten a pénzforrásokat 23 részre osztják el, és a fővárossal szemben 22 kerület áll, az integrációs erőfeszítések kimenetele nem nagyon kétséges.

Kiemelkedő fontosságú volt a profilmódosítások ügye is, ami azt jelentette, hogy míg korábban az volt a gyakorlat, hogy ha a tantestület és az igazgató bejelentette, hogy át akar alakulni más fajta iskolává, akkor átalakult mindenféle feltételek nélkül. Mi eljárási rendet szabtunk ennek, amiben dokumentálni kell a rendeletekben előírtakon kívül a feltételeket, illetve a szakvéleményt is. Tehát csökkentettük a dolognak a köz számára jelentkező kockázatát. Nagy jelentőségű még a világnézet kérdése. A világváros oktatáspolitikai koncepciójában fogalmazódott meg először a világnézeti semlegesség igénye 91 februárjában.

Ami a szerepemből fakadó közérzetemet illeti, ez változó volt. Kezdetben is professzionális voltam szakmai-ágazati értelemben. Ugyanakkor az első időben nagyon örültem, ha el tudtam mondani egy épkezláb beszédet. Ahhoz képest ez nyilván változott.

Oktatásirányítói közérzetemet nagyban meghatározzák az oktatást körülvevő társadalmi csoportok elvárásai is. A közoktatásban nyilvánvalóan a legerősebb hangú társadalmi csoport az értelmiség. Azzal a helyzettel kellett szembesülnöm, hogy miközben az alapvetően és a világon mindenütt alapvetően baloldali jellegű, kritikus és központosításellenes városi értelmiség az esélyegyenlőséget hirdeti, a lemaradottakon és a szegényeken akar segíteni, ugyanakkor a maga gyerekének habozás nélkül kiharcolja a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokat. Ez a dolog érdekes élethelyzetet eredményez egy közpénzek felett döntő ember számára, akinek azt kell észben tartani, hogy ne csak egy társadalmi csoport, hanem mindenki közel azonos eséllyel részesüljön a pénzekből. Minthogy a Fővárosi Közgyűlésben és bármely közgyűlésben a nem-értelmiségiek jóval alacsonyabb arányban vannak képviselve, mint a város egészében, az ő érdekeik halványan jelennek meg.

E: Mennyiben változtatta meg magánéletét az oktatásirányításban betöltött funkciója?

S G: Alapvetően és gyökeresen megváltoztatta a magán- és közéletemet is. Míg korábban kutatóként sokkal hosszabb távra tudtam tervezni a teendőimet, most hihetetlenül gyorsnak, reagálásra késznek kell lenni. Minthogy az egész rendszer még nincs teljesen kitalálva, a dolog struktúrája, a felelősségi rendszer és az ügyek nincsenek igazán elrendezve, ezért hihetetlen nagy a túlterhelés. Nehéz egyensúlyt találni a mikro- (bizottsági teendők) és makroügyek között. Ez azt jelenti, hogy napi tíz óra az intenzív munkaidő, nagy a feszültség, és a késés érzete frusztráló. Emlékszem, hogy amikor a korábbi VB-teremben először foglaltam helyet, ahol a város korábbi vezetése ült, határozottan ünnepies érzés fogott el, amibe egy külső szemlélő, kiránduló csodálkozása is vegyült. Mára már elmúlt ez az érzés. Ma már természetes, hogy az ember a fővárosi közgyűlés tagja és ott ül abban a neo-reneszánsz teremben, a szavának jobb esetben súlya van, figyelnek rá. Kellemes, amikor az ember az ügyeket el tudja intézni, amikor az akaratát érvényesíti, vagy látja, hogy örömet okoz. Jó, amikor sikerül feloldani valahol a feszültséget, vagy részt vehet az iskolák konfliktusainak a feloldásában, mint ahogy ez pl. a Deák téri iskola esetében történt. De kellemetlen ügyek is vannak, ami abból adódik, hogy kapacitáshiány miatt az ügyeket nem lehet mindig befejezni. Nagyon kellemetlen az is, amikor olyasmért tartanak felelősnek, amiért nem vagyok. Lentről nézve a város vezetése arctalan tömegnek tűnik, kit érdekel, mi van a FIDESZ-szel és a SZDSZ-szel, az embereket az érdekli, hogy lehetőleg harminc napon belül kapjanak választ a problémáikra. Rossz érzés az is, amikor egy egyeztetett dolog végrehajtását a belső harc miatt a másik fél lelassítja, de a politika ilyen.

Nem nőtt meg a baráti köröm a politika hatására. Nyilván a politika nem a barátságunk kedvező terület. Persze vannak olyan emberek, akik szimpatikusak, akikkel az átlagosnál

őszintébben lehet beszélni. Lehet, hogy ha valamelyikünk befejezi politikai pályafutását, ezekből a kapcsolatokból barátság lesz, de addig nem lehet, hiszen a politika – többek között – érzelmekkel való játék. Milyen kör morzsolódott le? Senki sem morzsolódott le, a viszonyok változtak meg. A szabadidőm szűnt meg, jóval kevesebbet járok színházba, moziba, kevesebb szépirodalmat olvasok. A régi baráti kör most a háttérbe tolódott. Ezt fájjalom a legjobban.

E: Hogyan értékelik megbízói a munkáját? Mivel voltak elégedettek, és mivel nem?

S G: A FIDESZ-frakción belül többször szóba került a bizottsági munka, köztük az enyém is. Voltak olyan kritikus értékelések, amelyek elsősorban a pontos ismeretek hiányából fakadtak, és voltak hasznos, noha negatív megállapítások is. Olyan döntés, ami azt jelentette volna, hogy a politikámat meg kellene változtatni, fel sem merült. Azt mondhatom, hogy támogatják a politikámat.

E: Benyomásai szerint hogyan értékelik az érintettek, a pedagógusok és a szülők, oktatásirányítói tevékenységét?

S G: A főváros fenntartásában 205 oktatási intézmény van, ezért erre nemigen tudok mit mondani. Alapvetően az intézményvezetőkkel vagyok kapcsolatban, akik előtt, azt hiszem, elég kiegyensúlyozott a megítélesem. A szülők nem tudom, hogy mit gondolnak, és ez baj. A fővárosi oktatáspolitikai tanácskozásokon az OB munkáját évente értékelik, jó hangulatban.

E: Hogyan értékeli a rendszerváltás óta folytatott oktatáspolitikát?

S G: Az országos szintű oktatáspolitikában nem érzékelek strukturált politikát, koncepciót. Nem irány, hanem érzület szerint folyik a politizálás. Ennek az érzületnek az igazságtartalmát meg az értékállításait nem akarom vitatni, hiszen ez egy pártvonalat, akinek az tetszik, menjen oda. Én ezt elfogadom lehetséges értékválasztásnak. Az értékválasztás lehet az első lépés ahhoz, hogy oktatáspolitikát csináljanak, a második, hogy ebből bizonyos technikai lépéseket kell deriválni, ami sajnos nem történt meg. Ennek következtében az oktatási rendszer nem halad, hanem sodródik. E sodródásnak további oka is van. Az egyik kétségtelenül az, hogy az oktatási kormányzatnak csak ahhoz volt ereje, hogy a maga víziója alapján konstruált közoktatási törvényt elfogadtassa a parlamenttel, de ahhoz már nem, hogy végrehajtsa. Páthelyzet jött létre. Pénzhiány miatt nincs sok lehetősége, a támogatottság elvesztegetésével az önkormányzatok és az iskolák gyanakvóak – a legjobb esetben. A másik pedig az, hogy az MKM – különösen a régebbi – gondolkozásában nem tudtak kellő erővel megjeleníteni a makroszintű problémakezelési technikák. Nem az iskolarendszer, hanem egy-egy iskola világában éltek az ország oktatáspolitikai központjában. Olyan ez, mintha zseniális piaci árusokra bíznák a piacgazdaság megszervezését. Márpedig ez történt. A legjelentősebb oktatáspolitikai vonatkozású döntés az önkormányzatok iskolafenntartói jogának megadása. Az önkormányzatok bizonyítottan jobb gazdái az iskoláknak, mint a központ. Testületi szintű koordinációra azonban nagyobb mértékben van szükség.

Az iskolák szinte korlátlan önállósága számos figyelemre méltó eredményt és néhány elképesztő példát is hozott. Nyugodt, kiegyensúlyozott iskolákra van szüksége mindenkinek. Az ingát középen kell megállítani.

Optimista vagyok, amit a következő jelekkel indoklok, bár lehet, hogy szelektív a hallásom. Erős az a hang, hogy az iskolák átjárhatóságát meg kell teremteni, hogy az iskoláknak szükségük van valamiféle koordináló irányításra, közérdekű elszámoltatásra, hogy a felelősségi rendszert ki kell dolgozni. Ez mind arra utal, hogy a koordináció óvatos és körültekintő megteremtése a közszolgáltatásban megoldható. Az az alapvető politikai kérdés, hogy ez a lépés milyen lesz ill. milyen irányú lesz. Vagy állami ideológia terjesztésére jön



létre szervezet, amelynek markáns elemeit, nagyon erős kísérleteit lehet látni a tévében, rádióban, a TOK-ok létrejöttében, a NAT körüli ügyekben. Ha ebbe az irányba tolódik el a politika, akkor a „szocialista hazafiság” meg a „sokoldalúan fejlett embereszmény” helyett valami más lesz, de ugyanilyen ideologikus. Ez az egyik irány. A másik veszély az, hogy az oktatáspolitikát mint tisztán technokratikus probléma jelenik meg, ami a működtetés technikai problémáját helyezi előtérbe, de mögötte éppúgy elbújik az ideológia, mint az előző esetben. Mindkettőre nagy esély van, hiszen a pénz fogy és nőnek a feszültségek. A megegyezésen alapuló politika tudja csak stabilizálni a közoktatási rendszert és az iskolák életét.

E: Mik az egyéni ambíciói a jövőre nézve?

S G: Ha valaki politikai pályára lép, nyilván mérlegelnie kell az esélyeket, és több vasat kell tartani tűzben. A narancsszínben, amiben utazom, az operatív feladatok ellátásában szeretnék szerepet vállalni. Ahhoz, hogy ez igazán működjön, az is fontos, hogy országgyűlési szinten lehessen az oktatáspolitikát befolyásolni, ezért képviselőjelöltként fogok indulni, majd meglátjuk, hogy sikerül-e. A tudománnyal való kapcsolat nagyon fontos, és persze nosztalgia is. A hétvégeken, amikor rendezgetem a papírjaimat, arra gondolok, hogy ilyen-illetlené kellene csinálni, és esetenként egy-egy konferencián, húszperces előadás erejéig művelnem a tudományt is. Időnként a modern oktatási rendszerek belső mozgásfolyamatairól szóló könyv megírása is forog a fejemben.

E: Mit vár az országos és az önkormányzati választásoktól?

S G: Más dolog, hogy mit szeretnék és mi lesz. A választások eredményére korai bármit is mondani. A legrosszabb variáció az lenne, ha a FIDESZ az MDF-fel, a kereszténydemokratákkal és a kisgazdákkal kerülne *ellenzékbe*. A többi ennél csak jobb lehet.

A szerencsésebb politikusok közé sorolom magam, hiszen azon a területen tudok politizálni, ami a tanult szakmám. Ez megóv attól, hogy irreális célokat tűzsek ki, fel tudom mérni, hogy mi megvalósítható. A szerencsém még abból is adódik, hogy a főváros olyan, mint egy kis ország. Szerencsétlenebbül, ügyetlenebbül mozognék egy olyan önkormányzatban, ahol iskolaszintű ügyeket kellene intézni. Azt hiszem, azon kevesek közé tartozom, aki tanult szakmája okán a makroszintű ügyekben is jól tájékozódik. Ez a sors ajándéka. Számos képviselő és politikus olyan helyzetbe sodródott, hogy mást kell tennie, mint a civil életben, vagy a léptékváltozás kínjait kell elviselnie. Eleve azonosultam azzal a liberális felfogással, hogy a politikának nem kell az iskola, az osztályterem szintjén megjelenie. Az ilyen országos léptékű oktatáspolitikára van szükség, szándékaim szerint az efféle önkormányzati magatartás lesz az uralkodó.

(az interjút Setényi János készítette)

JEGYZET

Magyarország Ferences rendfőnöke azt ígérte a Budapest-rózsadombi szülőknek, hogy keresztény szellemben fogja nevelni a gyerekeiket. Nem tesz kötelezővé sem hittant, sem misét. A tanítást rövid ima vezeti csak be, és aki nem hittant választ, az általános vallásoktatásban részesül. Ezért szeretnék az egyik kerületi iskolát megkapni. A tanárok sem ellenkeznek annyira, mint eredetileg gondolták volna; húsznál többen nyilatkozták, hogy maradnának akkor is, ha már nem közalkalmazottak.

Mindez a budapesti Móricz Zsigmond Gimnáziumban zajlott. Abban a tanintézetben, amely évtizedeken át a Budapest-rózsadombi "felső tízezer" gyermekeinek iskolája volt. "Eredeti épületét" – a század elején épült Baár-Madas Gimnáziumot – a református egyház már évekkel ezelőtt visszakapta. A Móricz Gimnázium mégsem szűnt meg, nem is alakult vissza. Vadonatúj helyre költözködött: a Rózsadomb legszebb telkén sebtében megépített épületbe. A régi-új intézmény megnyitására nem kisebb személyiség, mint a főpolgármester jelent meg (annak az ellenzéki pártnak a képviselője, amely elszánt antikommunizmusáról volt ismert). A mostani megbeszélést a Ferences rendfőnök és a némileg tartózkodó szülők között viszont a kerületi polgármester vezette: annak a pártnak a tagja, amely a legliberálisabb egyházpolitikai nézeteiről ismert.

Íme, az elmúlt négy év kicsinyben, és elismerem, sarkítva is kissé. Én még emlékszem a rózsadombi Zárda-utcára, ahol a most megigényelt iskolában szigorú apácák tanítottak. Emlékszem, hogy mindgyikünknek egy-egy fahasábot kellett naponta az iskolába vinnünk, hogy legyen mivel fűteni (így is lett szénszünet). És emlékszem a környező házakra – az egyikben megpróbáltunk lakni, amíg a hideg ki nem űzött minket –, amelyek kilőtt falakkal emlékeztek Buda orosz bevételeire. És

most ebben a reprezentatív épületben, amelyet az ellenzéki főváros támogatásával a Kádár-rendszer egykori elit gimnáziuma kapott, föláll a szerzetes, és ígéretet tesz rá, hogy nem egyházi, hanem keresztény szellemben fogja nevelni a hozzá beiratkozó gyerekeket. Hallgatják őt – és nem is ellenségesen – azok a szülők, akik néhány éve talán el sem tudták volna képzelni, hogy gyerekek hittant tanuljon. Szavait mérlegelik azok a pedagógusok, akikről jól tudom, hogy egy-két évvel ezelőtt hallani sem akartak "csuhásról" az iskoláikban. Íme, a fordulat. Íme az ország, 1990–1994.

Mi történt ez alatt a négy év alatt velünk? Hogyan érkeztünk ebbe a világba? Nem volt könnyű út, annyi biztos. A Zárda-utcát például – a Margit-körúttal együtt – a kerületi önkormányzat át-, illetve visszakeresztelte. De már a Moszkva-tér régi-új nevében nem sikerült megállapodniuk; az ma is "fölszabadítóinkra" emlékezik. Időközben – mint megannyi képviselő-testületben – megbomlottak a pártviszonyok. A képviselők kedélye is megnyugodott valamelyest; az éles kirohanásokat és a pártszerű fogalmazásokat mára fokozatosan a tárgyszerű közreműködés, de legalábbis annak igénye váltotta föl. A kerület lakói – köztük természetesen a Kádár-rendszer, sőt a Rákosi-korszak pozícionáltjai is – "budai polgárrá" léptek elő (vagy vissza). A polgármester sem ellenzéki mindenekelett ma már, hanem a polgárok előljárója. A tennivalók súlya és a föladatok tömege egyszerűen belekényszerített mindnyájunkat abba, hogy "élni tudjunk a szabadsággal".

Pedig hogy nem tudtunk! Nem nehéz visszaidézni – a sajtót is számtalanszor megjárta – az egyik kerületi gimnázium diákjainak "lázasát", akik az ellen tüntettek, hogy tanáraik és igazgatójuk "parancsolgasson" nekik. Azok a fiatalok, akik a Kádár-rendszer végnapjaiban kerültek oda, és megszokták, hogy az iskolában kellemes légkör,



engedékeny hangnem uralkodik, tekintettel többek között a szülők társadalmi állására. Az új követelmények, amelyek természetesnek látszottak volna másutt, egyszerre jöttek a “rendszer-váltással”. Hirtelen úgy tűnt, mintha az egész demokratikus fordulatot pusztán ellenük találták volna ki. Nemcsak a gyerekeknek és szüleiknek tűnt így, hanem egy pillanatra még néhány régről ismert újságíró kollégának is (vö. “a pesti sajtó”), akik amúgy is mindig gyanakodtak az iskolai szigorra. Az első komoly oktatáspolitikai krízis a kerületben, talán a fővárosban is... S mert az igazgató kitartott, az akkor még ellenzéki önkormányzat csak nagyon nehezen tudott megbékélni vele. Évekig tartottak a vizsgálatok és akadémikuskodások, a figyelmeztetések egyfelől és a támogató ajánlatok másfelől. Ami még hagyján. De aztán – mert hogy az intézmény eléggé értetlennek mutatkozott – megindultak a protekciókérések is, annak rendje-módja szerint. Tudtunk hát élni a szabadsággal? A jelszó néhai kitalálója, egykor maga is kerületi lakos, elégedetten mosolyoghat magában, ha tud.

Messziről jöttünk... Arra is emlékszem, hogy hírlapíró kollégáim egyike-másika fölháborodottan támadta a kerületet – még nem “urak”, már nem “elvtársak” –, akik azt találták följajánlani, hogy anyagilag is hozzájárulnak például a telefonfejlesztéshez. (A rózsadombiak “meg akarják venni a szocializmust” – jöllehet az ötletet egyenesen maga N. K., a posta akkori pártfelfügvelője sugallta: telefon nincs, de legalább egy jó tanács...) Ma minden második sarkon ott a telefon. A szocializmus e felháborító kiárusításától az iskola békés felekezeti átadásáig mindössze hét esztendő telt el.

Tudtunk élni azzal, ami 1989–90-ben valósággal az ölünkbe pottyant? Nem, nem tudtunk élni... De igen, mégiscsak tudtunk. És ezt nem onnan gondolom, hogy a viták ma tárgyszerűek, a részt-

vevők fölkészültek, hogy kevesebb az előítélet, vagy legalábbis jobban tudjuk elrejteni magunkban. Nem is onnan, hogy a Ferences tartományfőnök természetesen érvel egy iskola megszerzéséért (amelyhez szigorúan véve nem volna lehetősége). Hanem abból a természetességből, ahogy a gyermekgenerációk fogadják azt, ami körülöttük hirtelenjében megjelent. A komoly beszélgetésekből, hogy kire kellene és kire biztosan nem kellene szavazni, ha majd a választás jön. Az elszántságból, amivel – ha egyesek környezetet szennyeznek – a környezet védelmére kelnek. A megszokásból, amellyel az új technikát, az új távlatokat, az új magatartásokat a magukévá teszik. A bizalomból, amellyel induló életük részévé avatják mindazt, amit én még mindig csak egy percnyi lélegzetvételnek érzek, és rettegek, hogy megint elveszithetjük. Igen, ez a bizalom, ez a természetesség, ez az odaadás és elszántság hiányzik belőlem – és azokból, akik tudatosan éltük végig a legutolsó “rendszerváltást” csakúgy, mint a megelőzőket.

Ez-e az a világ, ahová készülődöttünk? Biztosan magam sem tudom. Ha arra gondolok, hogy fől-szabadítóink végre elvonultak, akkor föllélegzem. A mohó bífvágygal kombinált barbár előítéletesdi miatt viszont elszorul a torkom. Attól ijedek meg, hogy mind többen vágyódunk vissza a tegnapi világba. Ahol nem volt telefonom, de legalább másnak sem volt; ahol keleti kocsi futotta, de másnak sem volt sokkal jobb; ahol a gyerekem azt tanulta, amit épp tanítottak neki, de legalább ápoltam a reményt, hogy egyszer majd elmondhatom neki a teljes igazságot...

Most itt van ez az egyszer. És én nem szeretném, még most sem, elveszíteni az illúzióimat.

Korona Rudi

DOKUMENTUM

Az OECD a világ legfontosabb tájékoztatási és folyamatellenőrzési központja, amely a fejlett államok gazdaság- és társadalompolitikáinak összehangolására hivatott. Magyarország a rendszerváltást követően nyert megfigyelői jogállást a szervezetben, és a magyar külpolitika kinyilvánított céljává vált a teljes jogú tagság megszerzése.

Az OECD államok diplomáciája folyamatos versenyben áll a szervezet vizsgálatainak megszerzése ügyében: egy-egy külső értékelés elfogadottá tehet a hazai közvélemény által vitatott kormányzati politikát vagy éppen megkérdőjelezheti népszerű elképzelések kivitelezhetőségét.

A magyar OECD-diplomácia sikereként 1991-ben elkészült a magyar gazdaságról írt jelentés, amit 1992-ben a tudományos és műszaki fejlesztésről írott tanulmány követett. Az oktatásügyről szóló tanulmány Közép-Kelet Európában elsőként készült el. (A csehszlovák oktatási országtanulmány féloldalas módon csak a felsőoktatást vizsgálta – meglehetősen szerény színvonalon). A vizsgálat első szakaszában *Pierre Laderriere* (OECD), *John Mallea* (Brandon Egyetem, Kanada), *Erland Ringborg* (svéd oktatási minisztérium), *Jan Koucky* (cseh parlament) szakértők elmélyült párbeszédet folytattak a hazai oktatásügy legfontosabb szereplőivel. A párbeszéddel egyidőben *Halász Gábor* (Országos Közoktatási Intézet), *Semjén András* (MTA Közgazdaságtudományi Intézet) és *Setényi János* (Oktatáskutató Intézet) elkészítették a magyar oktatásról szóló nemzeti háttér tanulmányt. 1993 márciusában megvitatásra került a felsőoktatásról készített jelentés, amit a közoktatás témája követett. Az OECD magyar oktatásügyről szóló záróvitája 1993. november 3–4-én zajlott le Párizsban.

Az alábbi dokumentum Pierre Laderriere, John Mallea, Erland Ringborg és Jan Koucky tanulmányának abból a (nem végleges) változatából közöl részleteket, amely a párizsi záróvitára készült (Review of Education Policy in Hungary. Draft Examiners Report for Publication. Paris, OECD, 1993.). A részletek a jelentés kulcsfontosságú *stratégiai* fejezetét és a *végkövetkeztetéseket* tartalmazzák.

A STRATÉGIA KIALAKÍTÁSA

A követendő stratégia elemei

Az oktatási és szakképzési rendszer átfogó stratégiájának kialakításához nem csupán a társadalmi fejlődés várható fejleményeinek alternatív foratókönyveire van szükség, hanem néhány, a jövőre vonatkozó alapvető mennyiségi mutatóra is. Az elemzés készítői látogatásuk ideje alatt sajnálatos módon a magyar képzési rendszer várható jövőjére vonatkozó semmiféle hivatalos számításához nem jutottak hozzá. Mindössze néhány nem hivatalos adatsor, a



Világbank által készített fejlesztési elképzelés, valamint a Művelődési és Köznevelési Minisztérium és a Rektori Konferencia közös munkabizottságának a *A magyar felsőoktatás 2000-ig* elnevezésű projektről készített jelentése állt rendelkezésükre.

Mivel hiányzik az emberi erőforrások közép- és hosszútávon várható fejlődési tendenciáinak elemzése, ezért a magyar kormányzati szervek számára az egyetlen mércét a fejlett európai országok képzettségi struktúrájáról alkotott általános kép jelentette. Ugyanígy az általánosságok szintjén mozog az iskolaköteles kort követő középfokú iskolázás és szakképzés kiterjesztésének indoklása: a „szakképzettségnek a magyar gazdaság változásai által előidézett alakulása”, a *post-secondary* képzés kiterjesztését pedig a „nyugat-európai felsőoktatáshoz történő felzárkózás” eszméje hivatott legitimálni.

Mindazonáltal a témakör avatott szakértői egyetértenek abban, hogy a Magyarország előtt álló átfogó feladatok csak a felvételi számok gyors növelése és a felsőfokú továbbtanulás jelentős mértékű kiterjesztése révén teljesíthetők. Egy ilyen irányú fejlesztés ugyanakkor átmenetileg mérsékeli a fiatalok munkanélküliségének növekedését is (1992 szeptemberében a munkanélküliek 21 százalékát alkották az érettségizettek, miközben 3,5 százalékot tett ki a felsőoktatásból kikerülőök aránya), de csak abban az esetben, ha a munkaerőpiacra történő kilépés késleltetése a lehető leghatékonyabb módon kerül kihasználásra.

A hagyományos felsőoktatási intézmények kapuinak az érettségizettek előtti kitérője, ahogyan ez az elmúlt két évben történt, nem lesz elegendő az 1991–2000 közötti időszakra megfogalmazott célkitűzések eléréséhez, vagyis a (teljes és részidőben tanuló) hallgatók összlétszámának 80 százalékkal történő emeléséhez, és a teljes képzési idejű első éves hallgatók számának 60–70 százalékos növeléséhez. Bizonyára érdemes felidézni, hogy a demográfiai előrejelzések szerint, és a felvételi arányok változatlansága mellett, 2002-re az érettségizettek száma közel 17 százalékkal lesz kevesebb. Ahogyan az egyik háttéranyagban megfogalmazódott, a felsőoktatás kiterjesztésével kapcsolatos fenti célkitűzések megvalósításának feltételei közé tartozik a nyitott felvételi rendszer mielőbbi kidolgozása, valamint az úgynevezett részidős és távoktatási formák elérhetőbbé tétele olyan hallgatók számára, akik nem az általában megszokott iskolai pályán jutnak el a felsőoktatásig: állás nélküli érettségizettek vagy főiskolai végzettségűek (beleértve a szakirányú végzettségűeket is), felnőttek, illetve érettségivel nem rendelkező szakmunkások. Ez utóbbi csoportok számára mihamarabb megszervezhető lenne a már megszerzett szakismeretek és képzettségek formális elismertetése. 1991-ben a felsőoktatásba bejutott hallgatóknak csak 23,3 százaléka végzett szakközépiskolában, bár ezek közül a hallgatók közül 29.000 szerzett érettségit, szemben a gimnáziumokból kikerült 24.000 diákkal. Tehát jóval több szakközépiskolában érettségizett fiatal kerülhetne be a felsőoktatási kurzusokra, akár közvetlenül az érettségi megszerzését követően, akár a későbbiek folyamán, a részidejű, vagy a nappali tagozatos felnőttképzés valamilyen formájában.

Az elemzés készítői teljesen egyetértenek a háttéranyagként készült jelentésnek azzal a gondolatával, hogy a felsőoktatás kiterjesztése nem mehet végbe az „ugyanabból többet” elve alapján. A felsőoktatás irányába orientálható új hallgatóság összetétele nem csupán az időnkénti tananyagfejlesztést teszi szükségessé az egyetemeken és főiskolákon – kiegészítve azt a tanulmányi időnek félhivatalosan már célként rögzített 15–20 százalékos csökkentésével –, de a különféle gyakorlatorientált és rövidebb idejű, úgynevezett *post-secondary* kurzusok mielőbbi kidolgozását is. Ez összhangban lenne a szakközépiskolák végzős diákjainak érdekeivel, törekvéseivel és felkészültségével. A becslések szerint a 2000. év körül ezek a diákok teszik majd ki a felsőoktatásba jelentkezők 53 százalékát. Az elemzés készítőinek véleménye szerint a magyar oktatásügy irányítóinak átfogó elképzelést kellene kialakítaniuk a középfokú és a középfokot követő képzési szint kapcsolódásáról, mert ez lesz a jövő század

oktatási rendszerének kulcstényezője. A jelenlegi foglalkoztatási nehézségek szükségessé tehetik az egyetemi képzés arányának csökkentésére irányuló intézkedések elhalasztását.

A magánsektorban már létező ilyenfajta kurzusok számára nyújtott részleges állami támogatás hozzájárulna a képzési kínálat bővítéséhez. Ez része lehetne egy olyan stratégiának, amely a felsőoktatás önálló harmadik szektorának a létrehozására irányul. Bármilyen formát is ölt azonban ez a szektor, (szorosabb kapcsolatok alakulnak ki a főiskolákkal és/vagy a szakközépiskolákkal, vagy pedig az amerikai *community college* modelljének átvételére kerül sor), elengedhetetlen, hogy az adott régió fejlesztési terveinek szerves részévé váljon.

Bár az elemzés készítői teljes mértékben megértik, hogy a magyar oktatás irányítóinak nem áll módjukban egyik napról a másikra több ezerrel növelni a nappali tagozatos férőhelyek számát, mégis ismételten hangsúlyozni szeretnék azt a szerepet, amelyet egy átgondoltan kialakított, nyitott egyetemi képzés a hallgatók számának szükségszerű növekedésével együttjáró gondok megoldásában betölthet. Az elemzés készítői tehát bíznak benne, hogy azok a következtetések, amelyeket angol távoktatási szakemberek egy 1992-ben készített elemzésükben megfogalmaztak, rövid időn belül beigazolódhatnak. Megállapításuk szerint Magyarországon a távoktatás lehatékonyabb működéséhez mintegy 20–25.000 fős hallgatói létszám elérése szükséges. Az e tervek megvalósítását szolgáló erőforrások felhasználásának tervezésekor tekintetbe kellene venni, hogy melyek a felsőoktatási intézményekkel legkevésbé ellátott területek, és a tervezés során összhangot kellene teremteni az egyes régiók helyi fejlesztési törekvéseivel. Ez azt jelenti, hogy a szóban forgó távoktatás nem korlátozódhat a hagyományos egyetemi vagy főiskolai képzésre, hanem magában kell foglalja a *post-secondary* és a felnőttképzés minden fajtáját.

Hosszú távon azonban a felsőoktatás vonzóbbá tétele az érettségizettek és felnőttek számára nem elegendő ahhoz, hogy jelentősen kiszélesítse a különféle felsőoktatási intézményekbe felvehető hallgatók körét. A potenciális hallgatók körének növelését szolgálná egy hatékonyabban és rugalmasabban működő középiskolai képzés, amely több diákot készítene fel a továbbtanulásra. Amint azt az anyag korábbi részében jeleztük, lehetőség lenne új tantervek kidolgozására olyan diákok számára, akik végleg lemaradnak az érettségi felé vezető úton, vagy akik korábban hasznavetetlen szakmai kiképzést nyújtó iskolát választottak. Amint azt az elemzés készítői hangsúlyozták, egy ilyen irányú fejlesztőmunka érdemi támogatást jelentene a képzés megújításához, és a pénzeszközök megfelelő elosztásához annak érdekében, hogy a berendezések, a tankönyvek, a tanárok továbbképzése stb. mind hozzájárulhassanak a lemorzsolódó, és a képzés zsákutcába kerülő diákok arányának csökkentéséhez. Remélhetőleg a szakképzésnek a Világbank által támogatott új, kísérleti rendszere rövid időn belül hasznosítja majd az alapos értékkelő elemzésekben foglaltakat, valamint a fentiekben érintett oktatásszervezési kezdeményezéseket. A háttér tanulmányban szereplő számadatok azt mutatják, hogy több nyugat-európai országhoz hasonlóan, az érettségizettek felsőfokú továbbtanulásának aránya az őket kibocsátó középiskola típusának és földrajzi elhelyezkedésének függvényében változik. Az elemzés készítői ismételten azon a véleményen vannak, hogy mielőbb olyan intézkedéseket kellene hozni, amelyek képesek ellensúlyozni ezeket a hatásokat.

Ugyanakkor nem kerülhetik meg annak az ismételt hangsúlyozását, hogy a demográfiai változások szükségessé teszik az általánosan kötelező képzés hasonló áttekintését, különös tekintettel a jelenleg érvényben lévő 8 osztályos általános iskolára. Még ha ez a képzési szint nemzetközi mércével mérve eredményesnek mutatkozik is, tökéletesebb lehetne tenni az elvégzéséhez szükséges idő csökkentésével. Amint korábban is említettük, ez függ a tanterveket érintő fejlesztési programoktól, de nem utolsó sorban a tanárok és tankönyvek színvonalától is.



Az elemzés készítői hangsúlyozzák, hogy semmiféle, a hallgatók arányának és tanulmányaik sikerességének növelését célzó változtatás nem érheti el célját, ha nem kerül sor a tanulmányi és pályaválasztási tanácsadás stratégiai jelentőségének elismerésére. Úgy tűnik, hogy a területi tanácsadó szolgálatok már évek óta nem kapnak elegendő anyagi támogatást arra a célra, hogy segítséget nyújthassanak a diákoknak, tanároknak és a családoknak ahhoz, hogy eligazodjanak egy bonyolult, sőt bonyodalmas rendszerben, amely ráadásul a szüntelen újraszabályozás állapotában van. Egy ilyen tanácsadó szolgáltatásnak az alapintézmények működését segítő szolgáltató rendszer részévé kellene válnia. Ennek az információs és tanácsadó tevékenységnek nem kellene az iskolai életszakaszra korlátozódnia. A mainál sokszínűbb felsőoktatási rendszer részévé kellene válnia, és folyamatosan megújulva segítséget kellene adnia azoknak a felnőtteknek, akik kénytelenek a válságba jutott foglalkoztatási szektorok helyett a modern ágazatokban megélhetést keresni. A Munkaügyi Minisztériumnak a szakképzéssel és a felnőttképzéssel kapcsolatos szerepe azt is magában foglalja, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztériummal szorosan együttműködve korszerűsítse a munkaerő-piaci információs- és tanácsadó-szolgáltatás rendszerét, ami csak akkor lehet működőképes, ha folyamatosan ellátják egyrészt az oktatási és képzési kínálatra, másrészt az állásajánlatokra vonatkozó olyan hiteles mennyiségi és minőségi információkkal, amelyek a két terület kapcsolódási pontjainak elemzését is magukban foglalják. Ez az információbázis csak akkor lenne megteremthető, ha része lenne egy rendszeres kutatások indítására és elemzések készítésére irányuló oktatáskutatói koncepciónak. Az elkészült elemzéseket az oktatási és képzési rendszer legfontosabb szereplőinek a rendelkezésére kellene bocsátani.

A magyar oktatási rendszer működésének módszeres és előretekintő elemzéséhez szükséges átfogó stratégiának mindenképpen tartalmaznia kell a költségek fedezésének módját. Az elemzés készítői szeretnék röviden összefoglalni, hogy melyek voltak azok a dilemmák, amelyekkel szembe kellett nézniük, miközben megkíséreltek kialakítani egy következetesen felépített, és teljes körű fejlesztési elképzelést ebben a témakörben. Ahogyan az anyag más részeiben is megfogalmazódott, úgy vélik, hogy az oktatásra fordított költségvetési kiadások várhatóan nem fognak érdemben nőni az elkövetkezendő években. Ezért a kiadások fedezésére a korábbiaknál többféle forrást kellene igénybe venni. Valójában ez összhangban áll az iskolarendszer decentralizált jellegével. A lendületes iskolavezetőket vagy testületeket, a helyi önkormányzatokat, a szülők által szervezett csoportokat, a felsőoktatás támogatását, a magániskolák illetve részben magántulajdonban lévő intézmények fejlesztését szolgáló nemzeti támogatásokat lehetne példaként említeni. Mögöttük nem egy esetben a gyorsan szaporodó alapítványok állnak. Sajnos nincsenek megbízható adatok ezekről a nem költségvetési forrásból származó finanszírozási eszközökről, az elemzés készítői azonban egyelőre kételkednek abban, hogy ezek az források képesek lennének ellensúlyozni a rendszer legköltségesebb területein – a szakképzésben és/vagy a felsőoktatásban – végbemenő létszámnövekedés okozta költségnövekedést. Az olyan új intézkedések, mint a tandíj bevezetése, az alacsony jövedelmű társadalmi csoportokból származó diákok támogatása érdekében módosított segélyezési rendszer, valamint a hallgatók szélesebb köre által igénybevehető, hitelekre épülő ösztöndíj-konstrukciók összhangban vannak a felsőoktatás finanszírozásának más országokban is elfogadott újfajta megközelítésével.

A magyar irányítószerveknek körültekintően kell eljárniuk az intézkedések időzítését és a megvalósítás ütemét illetően, különös tekintettel a jelenlegi társadalmi feltételekre. Vajon milyen mértékig fogja a tandíj csökkenteni a felsőoktatás vonzerejét? Mely hallgatói csoportokat részesítsen előnyben ez a fejlesztési politika, a jelenlegi havi jövedelmet vegyük-e tekintetbe és/vagy pénzügyi ösztönzőkkel is támogassunk egyes képzési irányokat? Helyettesítsük-e minél gyorsabban a jelenleg létező ösztöndíjrendszert a hallgatóknak nyújtott

tanulmányi hitelek konstrukciójával? Még ha az elemzés készítőinek tudomása szerint a hallgatók maguk is támogatnák a tandíj bevezetésének gondolatát, ezt ahhoz a feltételhez kötik, hogy hasznosítható képzésben részesüljenek, amely lehetővé teszi, hogy befektetéseik a későbbiekben megtérüljenek. De miféle minőségi biztosítékot képes nyújtani jelenleg a felsőoktatási rendszer, különösen a hallgatók azon csoportja számára, akik a új, rövidebb idejű, gyakorlatorientált képzési formákat választják? Nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a nemzetközi tapasztalatok szerint ezek a rövidebb idejű képzési formák éppen a kedvezőtlenebb helyzetű hallgatói csoportok körében igen keresettek. Ezért az elemzés készítői remélik, hogy a különböző társadalmi csoportok képzéssel kapcsolatos választásainak felmérésére alapozott nyílt eszmecsere elegendő támpontot ad majd az oktatási rendszer irányítóinak ahhoz, hogy kidolgozzák a közép és hosszú távra szóló alternatív fejlesztési elképzeléseiket. Ugyanakkor remélhető, hogy a magyar irányítószervek folytatni fogják az adópolitika felülvizsgálatát és módosítását, annak érdekében, hogy ösztönözzék az egyéneknek, a különféle vállalatok és munkaadók, köztük a közintézmények befektetéseit az oktatásba és szakképzésbe, választ adva ezzel a jelenlegi átmeneti periódus és az ezt követő időszak valóságos szükségleteire.

A rendszer hatásos s egyben hatékony fejlesztéséhez más lehetséges pénzforrásokra volna szükség. Ez azonban megint nem lehetséges egyik napról a másikra. Több érdekcsoport ellenezheti a rendezésre irányuló szigorú intézkedéseket, a béreket érintő takarékoskodást, a tanárok szerződésben rögzített kötelezettségvállalásait és a munkaerőgazdálkodás egyéb formáit. Bizonyos időt vehet igénybe, amíg sikerül meggyőzni az érintetteket, hogy a tanítási/tanulási stratégia kialakításakor inkább a "minőségibb" megközelítés – tehát a kevesebb, de jobban fizetett és képzettebb tanár – mellett döntsenek, szemben a "mennyiségi" megoldással. Mindenesetre nehéz elképzelni, hogy az ilyen mindent felbolydító átalakulás ne követelne bizonyos áldozatokat. Mint minden más területen, egy jelentősebb fejlesztés kezdetben beruházásokat igényel a változások elindításához, valamint a fenntartó szervek érdekeltségének és anyagi kötelezettségvállalásának bizonyításához. Ha ez utóbbiak belátják, hogy érdemes módszeres fejlesztési elképzelésekkel tökéletesíteni az egész rendszer működését, elő fogják teremteni a szükséges pénzalapokat, amelyek a későbbiekben – éppen a mennyiségi és minőségi eredmények révén – megtérülnek.

Hogy a magyar irányítószervek a számukra megfontolásra ajánlott stratégia ezen főbb elemeivel kapcsolatban a fenti következtetésekhez juthassanak, az elemzés készítői emlékeztetni kívánnak arra, hogy az iskolaköteles kor utáni képzés tervezett tömegessé tétele általában a tanulási folyamat és az érintett képzési intézmények jellegének megváltozásával jár együtt. Még ha a szóban forgó mennyiségi következmények nem is elhanyagolhatók, s hozzátartoznak az összképhez, a kezdeti szándékoknak és a megvalósításukat szolgáló intézkedéseknek minőségi változásra kellene törekedniük, és tükrözniük kellene a társadalom egésze és az oktatás között fennálló kapcsolat újfajta szemléletmódját. Ennek a fejlesztési politikának a kidolgozása szükségessé teszi a rendszerre vonatkozó alapismeretek bővítését szolgáló nagyobb beruházásokat, a kapcsolódó döntéshozatali mechanizmus tökéletesítését.

A tervekészítés és a megvalósítás feltételei

Az előző fejezetekben a magyar oktatáspolitikának azokkal az alapkérdéseivel foglalkoztunk, amelyek közül sokat hevesen vitattunk, s vitatnak ma is. Azzal kezdtük, hogy rámutattunk, mennyire fontos az egész magyar társadalom számára az emberi erőforrások fejlesztésére irányuló átfogó stratégia kialakítása, amely stratégián belül az oktatási rendszer különböző részrendszereinek világos körvonalazása elsőrendű szerepet játszik. Az alábbiakban sorra vesszük egy ilyen stratégia kialakításának és megvalósításának feltételeit.



Úgy gondoljuk, hogy politikai szempontból szükség van egy elfogadható egyensúly kialakítására a törvényhozói és a kormányzati döntéshozatal között, tekintettel a szóban forgó kérdések alapvető és hosszú időszakra érvényes jellegére. Függetlenül a törvényalkotás szempontjaitól, elengedhetetlen, hogy a kormány és az ellenzék párbeszédet folytasson az oktatási rendszert érintő legfontosabb stratégiai kérdésekről.

Erősíteni kell a kölcsönhatást a társadalom egésze és az oktatás között. Nagyon fontos, hogy a különböző érdekcsoportok és szervezetek bekapcsolódjanak az emberi erőforrások fejlesztéséről és az oktatáspolitikai alapvető kérdéseiről folytatott vitákba. Különösen szeretnénk, ha a munkaadók és munkáltatói szervezetek, valamint más ipari és gazdasági érdekcsoportok érdeklődése fokozódna, s nem csupán a piacorientált szakmai képzésről folyó vitákban vennének részt, de az iskolarendszert, a felsőoktatást és a felnőttképzést érintő általánosabb vitákban is. Ennek fényében javasoljuk, hogy azoknak a különféle tanácsadó testületeknek az összetételét, amelyek a közoktatás és a felsőoktatás-politika formálása érdekében szerveződnek, és amelyekről a jelenlegi törvények is intézkednek, alakítsák úgy, hogy azokban visszatükröződjék a társadalom tényleges összetétele, s kapjanak érdemi szerepet az oktatáspolitikai kialakításának folyamatában.

A dolgok – fentiekben leírt – állásának egyik legfőbb oka az olyan jól felszerelt háttérintézményeknek a hiánya, amelyek képesek volnának megfogalmazni egy oktatáspolitikai stratégia lehetséges lépéseit. Különösen a Művelődési és Közoktatási Minisztérium nem rendelkezik a szükséges háttérkapacitással az oktatáspolitikai elképzelések kidolgozásához és megvalósításához. Ahhoz sem rendelkezik megfelelő szervezettel, hogy összegyűjtsé és elemezze az adatokat, értelmezze azok eredményét, megfogalmazza a fejlesztés lehetséges irányait, mérlegelje az egyes változatok előnyeit, kiszámítsa az ezekhez szükséges költségeket, és felvázolja a megvalósítás terveit.

Figyelembe véve a társadalmi együttműködési készség jelenlegi szintjét ma Magyarországon, talán irreális is azt remélni, hogy a szakemberekkel ellátott, a stratégiai megállapodások és az oktatásban érdekelték közötti egyensúlyteremtés érdekében működtetett intézmények – bármilyen fontosak is – helyettesíthetik az oktatáspolitikai fejlesztésre szakosodott szervezeteket, amelyek képesek a szükséges információk összegyűjtésére, értelmezésére és elemzésére, és a lehetséges alternatívák bemutatására. Ezek hiánya miatt minden alkalommal külön munkacsoportot kell megbízni az elemzőmunkával. Ezeknek a háttérintézményeknek a létrehozása ma mindennél fontosabb.

Már megfogalmaztuk azt az elképzelést, amely szerint létre kellene hozni a közoktatással, a felsőoktatással és a felnőttképzéssel foglalkozó független testületeket, amelyek feladata lenne, hogy az adott rendszerre vonatkozó információkat összegyűjtsék, elemezzék, értelmezzék, és jelentéseket készítsenek, illetve alternatív javaslatokat fogalmazzanak meg a Művelődési és Közoktatási Minisztérium számára, amely kiindulópontként használhatná ezeket az anyagokat saját dokumentumainak összeállításához és a politikai döntésekhez. Ebben a tekintetben szeretnénk hangsúlyozni a kutatás, fejlesztés és politikaalakítás közötti kapcsolatok szorosabbá tételének szükségességét az oktatás minden területén. Úgy tűnik, hogy szükség van a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által finanszírozott jelenlegi oktatáskutató intézmények szerepének és feladatkörének újrafogalmazására. Fontosnak tartjuk, hogy egyfelől létezik egy politikától független oktatáskutatói feladatkör, másrésztől létezik a másik funkció, amelyet a minisztérium számára végzett feladatorientált kutatómunka jelent. Természetesen vannak érvek mellett, hogy ezt a két feladatkört intézményesen is szét kell választani, de úgy véljük, lehetséges a fenti funkciók egy fedél alatt tartása is.

Az itt kifejtett fejlesztési elképzeléseknek a megvalósítása a Művelődési és Közoktatási Minisztériumon fog múlni. A minisztérium szerepének megerősítése – amelyet mi magunk

is támogatandónak tartunk – az oktatásügyért viselt teljes körű felelősség ráruházásával együtt, még inkább kiemeli egy olyan szerves és világosan tagolt politikai vezetés szükségességét, amely képes áttekinteni és összehangolni a minisztériumban összegyűlt teendőket, és képes az új felelősségi rendszernek megfelelően újraértelmezni feladatait és átalakítani munkamódszereit. A jelenlegi minisztériumban sem a mindennapi teendőkből adódó munka mennyisége, sem a munka szervezésének módja nem ad lehetőséget a nélkülözhetetlen, hosszabb távra tekintő tervezés számára.

Úgy véljük, hogy a minisztériumi szinten hagyományossá vált adminisztratív döntéshozatali rendnek meg kell szűnnie, és a demokratikusabb döntéshozatal magatartásmintáinak és eljárásainak kell meghonosodniuk. Az új rendszerben pedig a minisztériumnak a finanszírozási rendszerre, az országos szintű fejlesztési stratégiára, az oktatásnak a társadalom különböző alrendszereivel kialakított kapcsolatára, illetve az oktatási rendszerre mint egészre kellene a figyelmét összpontosítania.

A fenti átrendeződés és az oktatás minden területére vonatkozó fejlesztési stratégia kialakításának a megkönnyítése érdekében úgy véljük, hogy a minisztériumon belül szükséges lenne egy új egységet létrehozni. Ez az oktatáspolitikai stratégia fejlesztését szolgáló egység felelős lenne azért, hogy foglalkozzon a beérkező javaslatokkal és a hosszú távú alternatív elképzelésekkel, azokkal az alapvető anyagokkal, amelyeket a fentiekben már említett független testületek nyújtanának be a minisztériumnak; emellett kezdeményezné és összehangolná a hosszú távú elképzeléseket érintő, minisztériumon belüli és a minisztériumok közötti vitákat; előterjesztéseket készítené a tanácsadó testületekkel folytatandó stratégiaalakító vitákhoz; és végül előkészítené a politikai döntéshozatal megalapozásához szükséges adatokat, háttér elemzéseket és összefoglalókat.

Tekintettel a költségvetés alakulását illető bizonytalanságra, ez az új egység készítsen alternatív oktatáspolitikai forgatókönyveket, hogy a minisztérium képes legyen szembenézni a legsürgősebb teendővel. Ugyancsak elemzést kell készíteni a költségvetésen belül az oktatásügy javára történő lehetséges átcsoportosításokról, beleértve társadalmi és politikai következmények mérlegelését is. Tanulmányozni kell az OECD országok és a CEEC országok tapasztalatait annak érdekében, hogy elkerülhetővé váljon bizonyos tévedések megismétlődése. Ezek a működési elvek megkönnyíthetik a magánkézben lévő, kiegészítő funkciójú pénzforrások mozgósítását, megfelelő ösztönzést biztosíthatnak az intézmények takarékosabb működtetéséhez. A célok között fontossági sorrendet kell kialakítani, a döntéseknek sokkal inkább a magatartás megváltozását kell szolgálniuk, mint a források bővítését.

AJÁNLÁSOK

Az OECD-jelentések készítése során rendszeres gyakorlattá vált, hogy a jelentés fő tárgyköreit érintő nyílt eszmecsere jön létre a jelentés készítői, az adott ország illetékes irányítószervei, és a tagországok által delegált szakértők között. Az eszmecserenek az a célja, hogy hozzájáruljon a jelentés készítői által megfogalmazott, és a legfontosabb irányítási feladatokat megjelölő ajánlások részletesebb kidolgozásához.

A munkabizottság tehát kidolgozott egy sor konkrét ajánlást, amelyeket szükségesnek vél megvalósítani ahhoz, hogy a magyar oktatási rendszer érdemben hozzájárulhasson a demokrácia fejlődéséhez, a civil társadalom kialakulásához, a piacgazdaság megteremtéséhez, és ahhoz, hogy növekedjen a lakosság egészének tudásszintje és az oktatásba-képzésbe történő befektetéseinek mértéke. Elképzeléseink szerint a közös eszmecsere szolgáló összejövétel az alábbiakban közzétett ajánlások megvitatását szolgálja majd. Mindenekelőtt a következő témaköröket illetően várunk észrevételeket:



- Milyen mértékben tükrözik az egyes ajánlások azt, hogy melyek a magyar oktatási rendszer megújításához szükséges legfontosabb és legsürgetőbb feladatok?
- Milyen mértékben lehet és milyen mértékben kellene megvalósítani az itt szereplő javaslatokat rövid és/vagy hosszú távon? Milyen kiegészítések és alternatívák fogalmazhatók meg a megoldási javaslatokkal kapcsolatosan?
- Milyen gyakorlati nehézségek vetődhetnek fel az egyes ajánlások megvalósítása során, és tartalmaznak-e olyasmit a javaslatok, ami a kitűzött céloktól eltérő hatásokat eredményezhet?

A stratégia és a politikai környezet összehangolása

A jelentés elkészítéséért felelős munkabizottság jelenleg is tovább bővíti ismereteit a magyar oktatáspolitikáról, de az oktatásban érdekeltekkel fennálló kapcsolatai arra ösztönzik, hogy a következő ajánlásokat fogalmazza meg:

- Tekintettel a társadalom és gazdaság fejlődésében betöltött jelentőségükre, az oktatásnak és a szakképzésnek, a különböző tudományágaknak és az újítási kísérleteknek a jelenleginél kitüntetettebb szerepet kell kapniuk abban a társadalom egésze számára megfogalmazódó programban, amely a felkészülést szolgálja a jövő századra.
- A törvényes politikai pártok szenteljének különös figyelmet annak, hogy kialakítsák, és széles körben megismertessék az oktatással, képzéssel és a tudományos kutatással kapcsolatos álláspontjukat.
- Arra kellene ösztönözni a társadalom többi meghatározó érdekcsoportját, a munkaadókat, alkalmazottakat, a szakmai és tudományos egyesületeket, hogy fejtsék ki saját véleményüket az emberi erőforrások és a társadalom egészének fejlesztésével kapcsolatosan.
- A kormánynak mihamarabb ki kellene alakítania a stratégiai fejlesztés és egyeztetés mechanizmusát.
- Áttekinthető oktatáspolitikai stratégiát kellene megfogalmazni közép- és hosszútávon érvényes prioritások kialakításával, amelyek irányt szabnak a napi intézkedéseknek.

Közhely, hogy a társadalom tudásszintjét befolyásoló fejlesztési programok, és e tudás hasznosítása a gazdasági és társadalmi fejlődés érdekében, kölcsönösen erősítik egymást. Ezért lépéseket kell tenni annak biztosítása érdekében, hogy a közoktatás és a felsőoktatás, a szakképzés, a kutatás és fejlesztés terén, valamint a tudományos életben érvényesülő fejlesztési elképzelések következetesen végiggondoltak legyenek, egymást kiegészítsék és megerősítsék. Az elemzés készítői ezért javasolják, hogy:

- A legfontosabb testületek – mint a Nemzeti Közoktatási Tanács, a Nemzeti Szakképzési Tanács, a Felsőoktatási és Tudományos Tanács, az OTKA és az OMF – között meglévő lényeges szervezeti kapcsolódási pontok fogalmazódjanak meg, váljanak erőteljesebbé s egyben áttekinthetőbbé.
- Meg kell bízni egy – a jelenleg a kormány keretein belül működő Humánpolitikai Kabinethez hasonló, vagy más felépítésű – kormányzati szintű politikai koordináló testületet (amelyben az emberi erőforrások fejlesztésében illetékes minisztériumok képviseltetve vannak), hogy integrált fejlesztési elképzelést dolgozzon ki és valósítson meg az oktatás területén. E mellé a testület mellé állandó titkárságot kell szervezni, amely a Művelődési és Közoktatási Minisztérium keretén belül működik, és felelős a viták és döntések előkészítéséért.

Az egységes oktatásfejlesztési stratégia kialakításának szükségessége mindvégig nagy hangsúlyt kapott ebben a jelentésben. Legalább annyira fontos a megvalósítás keretfeltételeinek kialakítása a törvényalkotásban. Ennek érdekében az elemzés készítői az alábbiakat javasolják:

- Határozott erőfeszítéseket kell tenni annak érdekében, hogy azok a már létező különféle törvények, illetve a jövőben megszülető alapvető jogszabályok, amelyek a közoktatás, felsőoktatás és kutatás, a felnőttképzés és szakképzés területét érintik, kerüljenek egy egységes, átfogó törvényi rendezés keretei közé.

Az iskolák fejlesztése

A Nemzeti Alaptanterv legfontosabb elveit politikai szempontból úgy kellene kezelni, mintha egy törvény részét képeznék, és ebben a kérdésben a politikai kérdésekben lehetséges legszélesebb egyetértésre kellene törekedni.

Az egész ország területén biztosítani kell a képzés egyenértékűségét és az iskolák közötti átjárhatóságot, a tervek szerint sokszínűbbé váló középiskolai oktatás keretei között is, s ezt az erre illetékes állami szervezetnek folyamatosan figyelemmel kell kísérniük, éppen úgy, mint a képzésnek a társadalmi esélykülönbségekre gyakorolt hatásait.

Szükséges áttekinteni a középiskola felső két évfolyamának szerkezetét, figyelembe véve a bővülő és átalakuló szakképzés, illetve egy sokszínűbb középiskolai rendszer megteremtése iránti igényt, összhangot teremtve így a differenciálódó felsőoktatási rendszerrel. Ez azt jelenti, hogy egységesebb szerkezetbe foglalva közelíteni kellene egymáshoz a 9. és 10. iskolai év szintjén a szakmai és az általános képzést, lehetővé téve a 10. év után az iskolaváltást bármely irányba. Ennek az átalakulásnak a közben tartásáért a Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak kell felelősséget vállalnia, de a Munkaügyi Minisztérium szakmai illetékességének és kialakult irányítási hálózatának figyelembevételével.

A fogyatékos tanulóknak az egészségesekekkel egyenrangú kezelését az iskolarendszer alapelveként kell rögzíteni, s a szervezési és pénzügyi feltételekkel összhangban a gyakorlatban is meg kell valósítani.

Az iskolafinanszírozás rendszerét úgy kell alakítani, hogy képes legyen ellensúlyozni a fenntartó önkormányzatok eltérő anyagi lehetőségeiből adódó egyenlőtlenségeket, és ezzel az iskolázás terén azonos alapfeltételeket teremtsen az egész országban. A rendszer alapját a normatív finanszírozás jelentené, ezt azonban kiegészítenék a konkrét fejlesztési programok támogatására szolgáló pénzalapok. Tekintettel arra, hogy a helyi önkormányzatok viselik az iskolák fejlesztésével és a rendelkezésre álló források felhasználásával kapcsolatos felelősséget, rájuk kellene bízni a tanárok bérezésével és munkakörülményeivel kapcsolatos teljes munkáltatói felelősséget. A tanárok bérének tervezett emelése össze kellene kapcsolódjon a hatékonyabb tanári munkaerő-gazdálkodásra irányuló intézkedésekkel.

Az egyes iskolákban iskolatanácsokat kellene létrehozni azzal a céllal, hogy – az elfogadtatásukhoz szükséges rövid átmeneti időszak után – döntéshozói hatalmat gyakoroljanak. Ez fontos módja lenne annak, hogy az iskolán belül kialakuljon az intézményvezetők csoportja, ahol az igazgató és a többi vezető folyamatos kapcsolatot tart az oktatásban érdekeltekkel. Meg kellene fontolni a jelenlegi és leendő iskolavezetők továbbképzését szolgáló kötelező kurzusok rendszerének kialakítását.

A kormány meg kell teremtsen a feltételeket ahhoz, hogy az iskolák és a helyi önkormányzatok élhessenek az iskolázás fejlesztése és az erőforrások felhasználása terén meglévő szabadságukkal. Ez magában foglalja információs és tanácsadó szolgáltatási rendszer létrehozását, amely egyúttal segítséget nyújt a különböző feladatokat ellátó csoportok munka melletti továbbképzéséhez is. A megyei pedagógiai intézetek képezhetnék az alapját ennek a szakmai szolgáltató rendszernek, amely jól ellátott bázisintézményre támaszkodna, s magában foglalna iskolai tankönyvekkel foglalkozó információs és tanácsadó egységet is.

Létre kellene hozni az iskolák szakmai értékelésének – egy független testület irányítása alatt álló – országos rendszerét, amelynek az a célja, hogy a központilag megfogalmazott



célok és országosan érvényes kerettantervek alapján figyelemmel kísérje az iskolák és iskolafenntartók tevékenységét.

A megyei pedagógiai intézetek és a területi oktatási központok közötti kapcsolatot a korábban megfogalmazott javaslatokkal összhangban kellene rendezni. Ezek az intézmények az iskolák és fenntartók számára nyújtanának segítséget, az utóbbiak pedig a kormányzat megbízásából láthatnák el a szakmai felügyelet és értékelés feladatkörét.

Az oktatási rendszerre és az oktatásnak a többi társadalmi alrendszerrel fennálló kapcsolatára vonatkozóan felhalmozott ismereteknek alapul kell szolgálniuk egy hatékony információs és tanácsadó rendszer kialakításához, amely az oktatásban érdekelt valamennyi fél rendelkezésére áll, s segíti a hozzáfردulókat abban, hogy a számukra legkedvezőbb képzési formát választhassák.

A felsőoktatás fejlesztése

Az elmozdulás a piacgazdaság irányába a magánszektorban az intézményrendszer sokszínűbbé válását eredményezi. Több jel mutat arra, hogy – ha kisebb mértékben is – de hasonló jelenség megy végbe az oktatás területén. Mindamelllett további kezdeményezések sorára van még szükség. Munkacsoportunk az alábbiakat javasolja:

- Szükség van egy olyan megközelítés alkalmazására, amely egységben képes bemutatni az oktatási rendszernek a középfokot követő harmadik szintjét – a felsőoktatást, az úgynevezett *post-secondary*, azaz fél-felsőfokú szintet, a szakképzést és a felnőttképzést.
- Határozottabbá kell tenni az egyetemi képzés és a főiskolai képzés célja közötti különbséget, s az emberi erőforrások fejlesztésében játszott eltérő szerepüket.
- A kétszintű felsőoktatási rendszerben áttekinthető módon szabályozni kell a hallgatók intézményváltoztatását, s biztosítani kell az eltérő intézménytípusban szerzett ismeretek kölcsönös elismerését.
- Ösztönözni kell az egyetemeket és a főiskolákat, hogy képzettséget nem adó, rövidebb és hosszabb képzési idejű tanfolyamokat indítsanak.
- Bővíteni kell a jelenlegi egyetemi és főiskolai képzés kínálatát, és mielőbb el kell indítani a jövőben megvalósítandó önkormányzati felsőiskolákkal (*community college*) kapcsolatos kísérleteket.
- Tudományos fokozatot nyújtó képzést a jövőben csak az egyetemek folytassanak.
- Bátorítani kell a legkülönbélebb egyetemi és főiskolai szövetségeket, amelyek rugalmasan és hatékonyan képesek reagálni az adott régió fejlődési igényeire. Ennek érdekében a Művelődési és Közoktatási Minisztérium késedelem nélkül léptesse életbe az ehhez szükséges új működési szabályzatot és az egyéb ösztönzőket.
- Pénzügyi eszközökkel is ösztönözni kell a különböző főiskolai szintű oktatási intézményeket, hogy bővítsék képzési kínálatukat, törekedve arra, hogy rugalmas és sokszínű választ adhassanak a piacorientált gazdaság felmerülő szükségleteire.

A kommunista uralom alatt létrejött rendkívül zárt felsőoktatási és kutatási rendszer a felsőfokú képzés szétagoltságát eredményezte. Ennek az örökségnek a nyomai, nem utolsósorban az alacsony hallgatói létszám, mindenütt felismerhetők. Ráadásul a piacgazdaság és a civil társadalom fejlődése következtében új igényeknek kell megfelelni. Ezért az elemzés készítői az alábbiakat javasolják:

- A fél-felsőfokú (*post-secondary*) képzés hallgatói létszámát a következő évtized során a kétszeresére kell növelni. Ennek érdekében olyan szabályozókat kell életbe léptetni, amelyek hozzájárulnak az újszerű képzési formák, a részidejű tanulás, és mindenekelőtt a távoktatás új módszereinek elterjesztéséhez.

- Az egyes felsőoktatási intézmények – az országosan megszabott kereteken belül – maguk határozzák meg a felvehető hallgatók számát.
- A felsőoktatáson belül a nők és férfiak létszáma között kialakult nagyfokú aránytalanságot (amely bizonyos szakterületek hallgatóinak és az oktatói karnak az összetételében jelentkezik) a nagyobb egyenlőség biztosításának érdekében ellensúlyozni kell.
- A programok közötti egyenértékűség kialakításával növelni kell a hallgatók választási és mozgásszabadságát.
- Biztosítani kell a szélesebb nyilvánosság, valamint a kormányzati és egyetemi körökön kívüli érdekeltek bevonását az egyetemeken és kutatóhelyeken létrehozandó központi tanácsadó testületek tevékenységébe.
- Ugyancsak biztosítani kell a helyi és regionális érdekek megjelenítését az egyetemi, főiskolai és kutatóintézményeken belül.
- Szükség van az Országos Akkreditációs Bizottság független tanácsadói szerepkörének törvénybe iktatására.
- Létre kell hozni az oktatás harmadik fokozatáért felelős nemzeti tanácsot, amely a Felsőoktatási és Tudományos Tanáccsal, valamint az Országos Akkreditációs Bizottsággal szoros együttműködésben folyamatosan figyelemmel kíséri a felső- és félévelőfokú oktatási szint fejlődését, beleértve a felnőttképzés fontosabb területeit is.

A felsőoktatás finanszírozására vonatkozó vázlatos elképzeléseket tartalmazza a törvény szövege. Mindazonáltal meg kell fogalmazni egy közérthető, és világosan tagolt, hosszú távú finanszírozási programot, s azt széles körben meg kell ismertetni. Az elemzés készítői úgy vélik, hogy egy ilyen stratégiai elképzelésnek tartalmaznia kellene:

- Annak az ésszerű indoklását, hogy miért van szükség több egymástól elkülönített pénzügyi alapra a felsőoktatás és kutatás finanszírozásához.
- A felsőoktatási intézmények pénzügyi önállóságának azt a mértékét, amely lehetővé teszi, hogy megfelelő módon reagáljanak a piac különböző jelzéseire.
- Olyan ösztönzőrendszerek bevezetését, amelyek arra sarkallják az intézményeket, hogy új, a korábbiaknál többféle pénzforrásból teremtsék elő működésük feltételeit.
- A jelenlegi adózási rendszer módosítását, a felsőoktatási befektetések és a részvétel ösztönzése érdekében.

A megbízható iskolairányítás egyik előfeltétele a jól felkészült tanárok folyamatos utánpótlása. Mivel mind a munkába lépést megelőző, mind pedig a munka melletti gyakorlati felkészítés a felsőoktatási intézmények felelőssége, az elemzés készítői úgy gondolják, hogy:

- Az új felsőoktatási rendszerben elsőbbséget kell biztosítani a pedagógusképző intézmények újjászervezésének és megerősítésének;
- A reformnak egységesebb képesítési és munkaköri szerkezet kialakítását kell célul kitűznie, annak érdekében, hogy az iskolák rugalmasabban és sokoldalúbban tudják foglalkoztatni a pedagógusokat;
- A pedagógusképző intézményeknek állandó kapcsolatban kell állniuk az iskolákkal és tisztában kell lenniük a fő iskolafejlesztési elképzelésekkel, hogy meg tudjanak felelni a különböző iskolatípusoknak, a tanári munkaerő iránti mennyiségi és minőségi igényeknek.

A felnőttképzés fejlesztése

A jelentős korábbi részében az elemzés készítői megjegyezték, hogy Magyarországon kevés figyelmet kapott az a szerep, amit a felnőttképzés betölt egy fejlődőben lévő demokratikus, piacorientált társadalomban. Ezért az alábbi teendőkre hívják fel a figyelmet:



- Szükség van a széles értelemben vett felnőttképzés átfogó stratégiájának kidolgozására. Ez a stratégia az oktatási és képzési rendszer szerves részét kell képezze, s helyet kell kapjon az emberi erőforrások fejlesztésére irányuló mértékadó elképzelésekben is.
- A felnőttképzés különféle formái között együttműködést kell kialakítani olyan módon, hogy meg kell könnyíteni az átiratkozást egyik intézményből a másikba.
- A felfelsőfokú képzési szint létező és létrehozandó intézményei nyitottá kell tegyék a működésüket, különféle szolgáltatásaikat és tanterveiket, hogy az átmenet időszakában a társadalmi és gazdasági változások által érintett, növekvő számú – főként fiatal – felnőttképzés iránti igényeit kielégíthessék.
- Különféle ösztönzők kialakítására van szükség, beleértve a jelenlegi adózási rendszer módosítását is, annak érdekében, hogy a felnőttek számára vonzóbbá váljanak a különböző képzési ágak és intézmények.
- A Művelődési és Közoktatási Minisztérium a Munkaügyi Minisztériummal közösen át kell tekintse, milyen következményekkel jár a serdülők és a fiatal felnőttek létszámának jelentős növekedése az oktatási és képzési intézményekben.

Összefoglalás

A fenti ajánlásokról folytatandó nyílt és élénk eszmecsere segítségével lehet a magyarországi kormányzati szerveknek abban, hogy az emberi erőforrások fejlesztésére irányuló program keretén belül az oktatási és képzési rendszer teherbíróbbá tételéhez, illetve a Művelődési és Közoktatási Minisztérium alapvető szerepének megerősítéséhez szükséges teendőket világosabban megfogalmazzák. Tekintettel a magyarországi oktatási és képzési rendszer decentrizált jellegére, az elemzés készítői az alábbi ajánlásokat fogalmazzák meg:

- A minisztérium keretén belül létrehozandó, az átfogó oktatáspolitikai stratégia kialakításával megbízott egység biztosíthatná a minisztérium vezető szerepét.
- Ez az egység felelne azért, hogy rendszeres időközönként (kétévenként, de a jelenlegi bonyolult átmeneti időszakban inkább évenként) általános helyzetjelentést készítsen a magyarországi oktatás és képzés helyzetéről, s ezt széles körben megismertesse.
- Az oktatási és képzési rendszer fejlődésének folyamatos figyelemmel kísérése érdekében komplex adatbázist kell létrehozni, amelyet két független testület állítana össze és elemzne rendszeresen. A testületekben jelen lennének a közoktatási, felsőoktatási és szakképzési intézmények, s helyzetük tükrözné a helyi, regionális és országos szintű intézményfenn-tartók sokféleségét, hogy könnyebbé tegye a hozzáférést az érdemi adatokhoz.
- Bármilyen adatgyűjtés és elemzés válna szükségessé a közoktatási, felsőoktatási és felnőttképzési intézmények körében, ezek eredményét összhangba kell hozni az oktatásban érdekeltet érintő adatokkal, az oktatás és szakképzés egész rendszerének és rendszerként való működésének megértése céljából.
- Szükség van a kutatói és fejlesztői tevékenység, továbbá az értékelő kutatások továbbfejlesztésére és kiterjesztésére a jelentésben is megnevezett hiányosságokkal kapcsolatban, és a kiemelten fejlesztendő területeken.
- Ebből a célból a minisztérium mihamarabb mérje fel a magyarországi oktatásügyi K+F kapacitások teljesítőképességét, gyenge és erős oldalait (a rendelkezésre álló emberi és anyagi erőket), beleértve az értékelő elemzések készítésének helyzetét, s részben nemzetközi együttműködésre és támogatásra alapozva készüljön terv a fenti ajánlásokból következő oktatáskutatási igények kielégítésére.

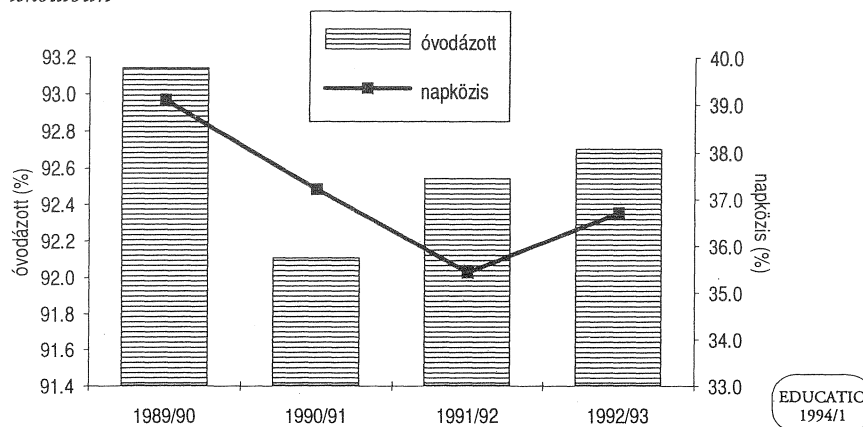
(fordította Tót Éva)

GRAFIKONOK, 1989–1993

Az alábbiakban az elmúlt négy esztendő néhány grafikusán szemléletesen ábrázolható folyamatát tárjuk Olvasóink elé. Az adatok forrásai az iskolatípusoknak megfelelő statisztikai tájékoztatók, amelyeket a *Művelődési és Köznevelési Minisztérium* évenként tesz közzé. Rovatcímünk évszámai jelzik azt a finom (alig egyévnyi) distinkciót, ahogy az adatközlések követik a valóságos folyamatokat.

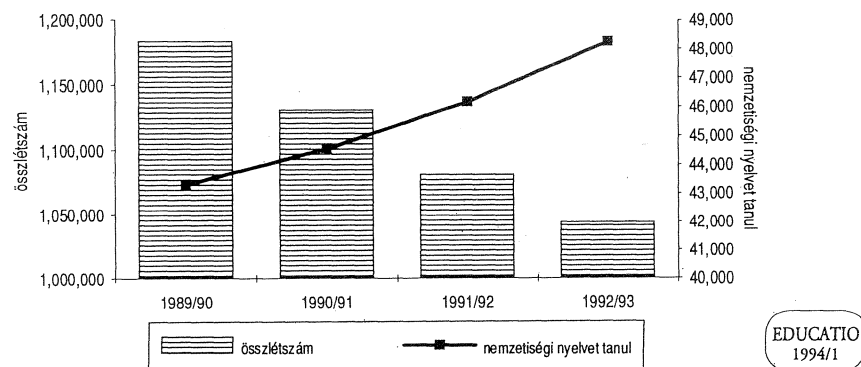
1. ÁBRA

Az elsősök közül óvodába jártak és a napközisek arányának változása az általános iskolában



2. ÁBRA

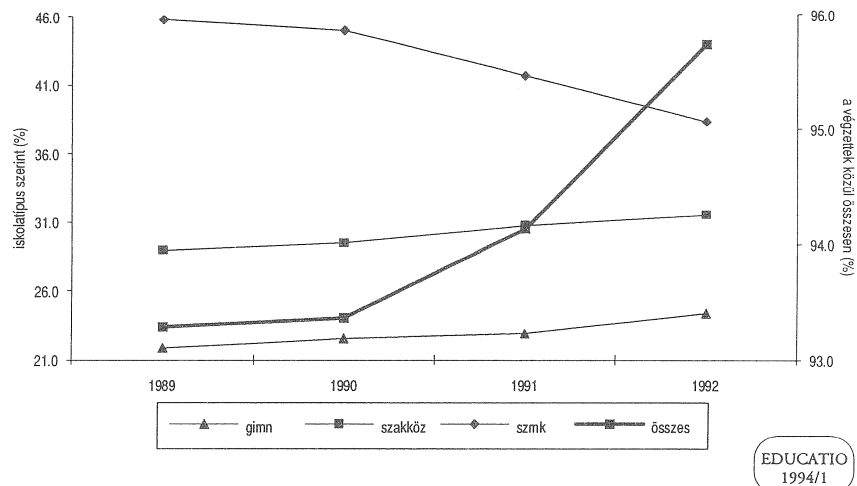
Az összlétszám és a nemzetiségi nyelvet tanulók számának változása az általános iskolában





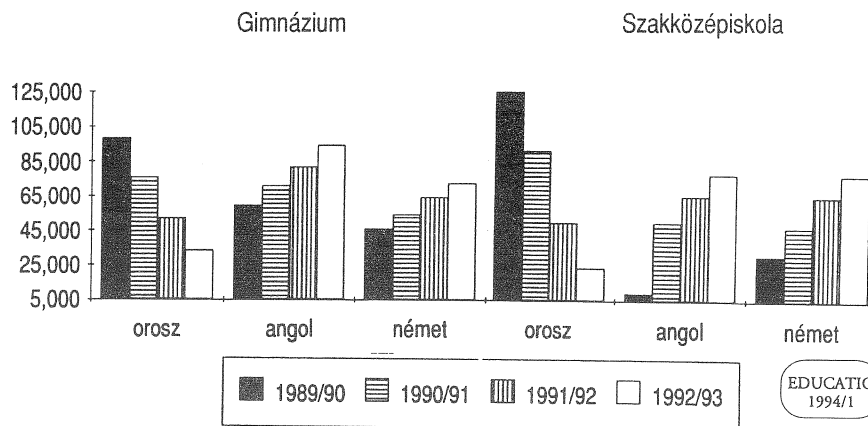
3. ÁBRA

Az általános iskolában végzettek közül a továbbtanulók aránya összesen, és az egyes középfokú iskolatípusok szerint



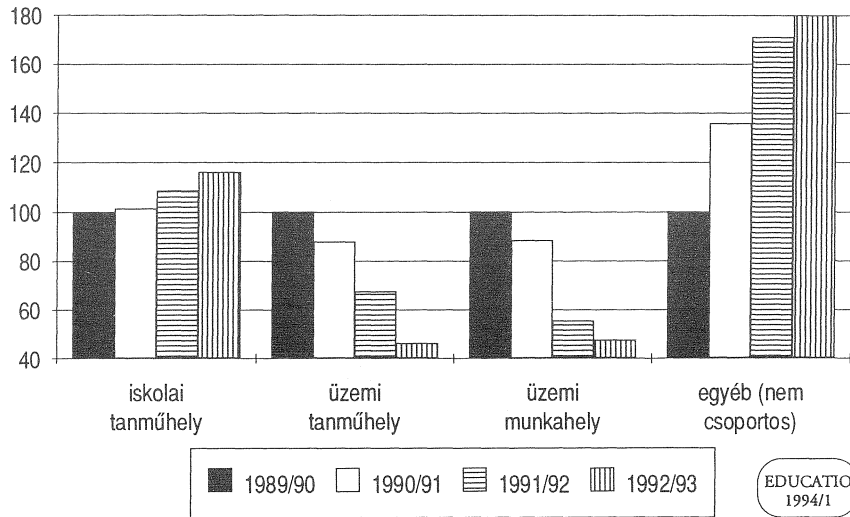
4. ÁBRA

A három leggyakrabban választott idegen nyelvet tanulók számának változása gimnáziumban és szakközépiskolában



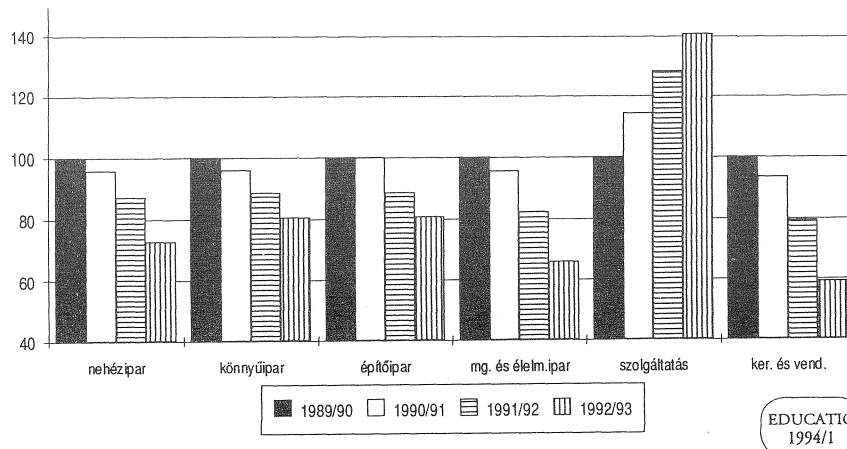
5. ÁBRA

A gyakorlati oktatásban részesülő elsős szakmunkástanulók arányának változása a gyakorlati munkahelyek típusa szerint (1989/90=100%)



6. ÁBRA

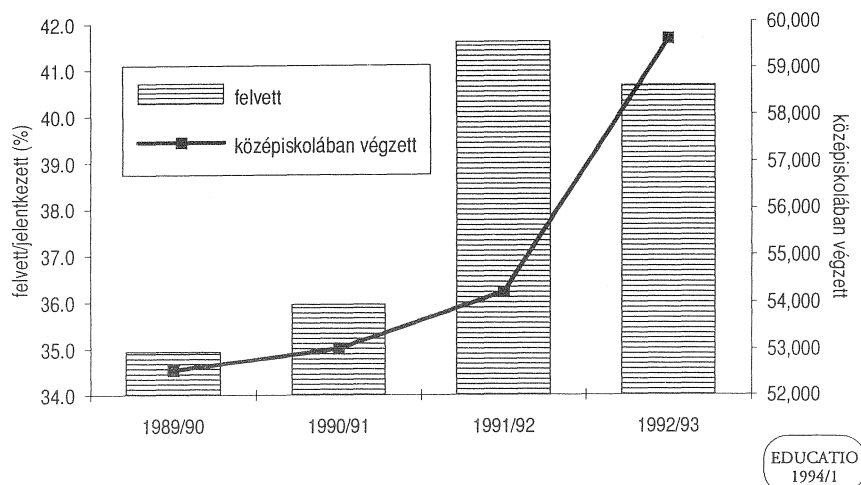
Az első évfolyamra beiratkozott szakmunkástanulók arányának változása szakmacsoportonként (1989/90=100%)





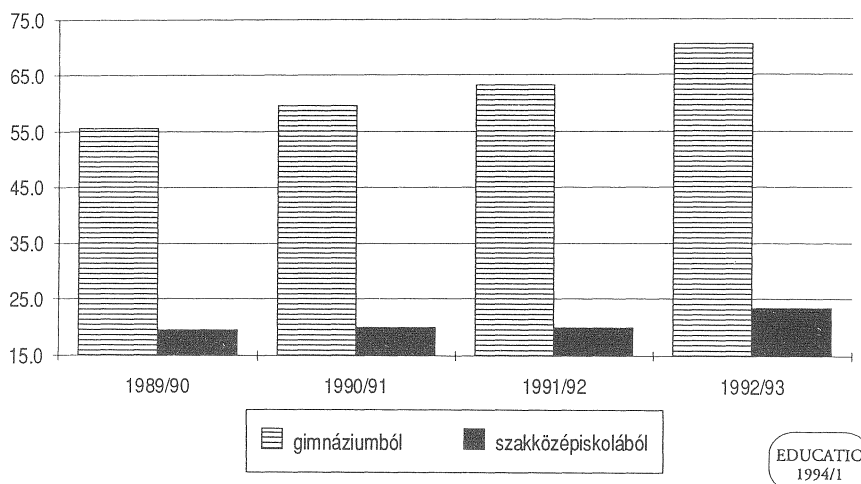
7. ÁBRA

A középiskolában végzettek számának és a felsőfokú intézményekbe jelentkezők közül felvettek arányának alakulása



8. ÁBRA

Gimnáziumban illetve szakközépiskolában érettségizettek esélye a felsőoktatásba kerülésre



SZEMLE

PRÓBÁLJUK KEMÉNYEBBEN

Az oktatási reformok konjunktúráját éljük. A legutóbbi évtized során mindenre elszánt jobboldali és baloldali, liberális és tekintélyelvű kormányok valamennyien hozzáálltak, hogy átszervezzék iskoláikat, és újjáalakítsák egyetemeiket.

1980-ban Szingapúr nyilvánosságra hozta terveit, amelyekből világosan kiderül, hogy a teljesítményelvű (meritokratikus) modellt kívánja követni. Négy évvel később a Japán Oktatási Minisztérium felállította az Oktatási Reformokat Előkészítő Nemzeti Tanácsot. 1988-ban Anglia azzal, hogy új nemzeti tantervet léptetett életbe és piaci alapokon szervezte újjá az iskolák finanszírozását, importálta a reformörületet nyugatra.

George Bush és *Bill Clinton* egyaránt kiállt az iskolák finanszírozását érintő gyökeres változtatások mellett. Az oktatási reform Franciaországtól Dél-Koreáig, Ausztráliától Németországig mindenütt a levegőben van.

Ebben az áttekintésben arra teszünk kísérletet, hogy szélesebb összefüggésrendszerbe helyezzük ezt a tevékenykedést, s feltegyük a kérdést: helyesen teszik-e a kormányok, hogy ennyi időt és pénzt fektetnek az oktatás ügyébe? Megpróbálunk továbbá az elemzés fénykörébe vonni két örökzöld vitatémát: „Mi tesz sikeressé egy iskolát?” és „Mit lehet tenni az iskolai kudarok csökkentése érdekében?” Végül rangsoroljuk a világgazdaság jelenlegi három főszereplőjét – Európát, Amerikát és az ázsiai tigriseket – aszerint, hogy mennyire képesek nemzeti munkaerjük iskoláztatására és milyen mértékben képesek a legtermelékenyebb gazdasági ágazatok megtartására.

A reformörület az oktatásügynek a politikai életben belül elfoglalt pozícióváltozását is tükrözi. Egy fél évszázaddal ezelőtt, ha valakit oktatási miniszterré neveztek ki, tisztában volt vele, hogy nemigen viheti többre. Ma oktatási miniszternek lenni egy felfelé ívelő karrier egyik állomását jelenti. *Margaret Thatcher* számára az oktatási tárca számolyként szolgált a miniszterelnökség eléréséhez. *Bill Clinton* első alkalommal azzal vívta ki az amerikai sajtó érdeklődését, hogy reformokat vezetett be Arkansas állam iskoláiban. *George Bush*

úgy próbálta ellensúlyozni a belpolitikai tevékenységét semmittevésnek minősítő közvélekedést, hogy „oktatáspárti elnöknek” nevezte ki magát.

Némely politikusok igen kifinomult érzékkel előre látják azt, hogy mi fog lezajlani a törvényhozáásban és a tanácskozótermekben. A multinacionális cégek ügyvezető igazgatói mélyenszántó tanácskozásokat tartanak a szakképzettség hiányáról és a képzési stratégiákról. A mértékadó napilapok és a fajsúlyosabb képes magazinok oldalakat szentelnek az oktatás és a nemzeti versenyképesség ügyének. A szavazók – szerte a fejlett világban – az oktatás kérdését az általuk fontosnak tartott témák listájának élére helyezik.

Ennek a változás iránti élénk érdeklődésnek az eredete még a 60-as évekbe nyúlik vissza, amikor az elitképzés tömegképzéssé történő átalakítása volt a célkitűzés. Az oktatással kapcsolatos viták alapfogalmai azonban időközben megváltoztak. A kormányok jelenleg az oktatást nem a fogyasztási javak, hanem a termelési tényezők között tartják számon. Egyre kevésbé hajlandók arra, hogy közpénzekből támogassák az olyanfajta „úriemberképzést”, amelyre a humántárgyak túlsúlya, és az önmagáért való tanulás a jellemző. Az egyenlőség megteremtésével kapcsolatos lelkesedésük ugyancsak a múlté.

Elsősorban a költségek és az oktatás minősége áll érdeklődésük előterében. A Nyugat és a Kelet egymással ellentétes irányból jutott el a minőség kérdéséhez. Angliában és Amerikában a konzervatív kormányzatok szembefordultak a gyermekközpontú irányzattal, és sürgették a visszatérést a hagyományokhoz. Több magolást óhajtottak és kevesebbet azokból az önkifejezést szolgáló irodalmi próbálkozásokból, amelyek az amerikai egyetemeken bevett képzési módszernek számítottak. Kelet-Ázsiában a kormányzatok ma úgy vélik, hogy a mennyiséggel kapcsolatos problémákat megoldották. Helyette inkább az oktatás minőségi színvonalának emelését vették célba, különösen a letehetősebbek képzésének javítását. Ebből ered az irodalmi próbálkozások ösztönzésének a jelenlegi divatja Kelet-Ázsiában.

A kormányok ma világszerte minden eszközzel igyekeznek kikényszeríteni az oktatás szereplőiből, hogy az oktatásra fordított pénzek megtérül-



jenek, hogy a kiadások mérlege a drága egyetemi képzés helyett inkább a kevésbé költséges, rövidebb tanulmányi idejű, szakmai képzést nyújtó főiskolák javára billenjen. Arra ösztönzik az intézményeket, hogy növeljék a magánszektorból származó bevételeiket, hogy vezessenek be az oktatás piacosítása irányába mutató olyan reformokat, mint például a fejkvóta vagy a leendő felhasználók bevonása a költségviselésbe, s hangsúlyozzák az oktatási intézmények nagyobb pénzügyi felelősségvállalását. Burjánzik az iskolai eredményeket bemutató versenytablók és a teljesítménymutatók szerkesztése, amelyek kellő mértékben komplikáltak ahhoz, hogy a modern egyetemek számtalan tevékenységét át tudják tekinteni.

A kormányzatok érdeklődésének súlypontja az általános jellegű oktatás felől a szakmai képzés irányába tolódott el. Amíg a 60-as évek oktatási reformja az egyetemet vette célba, jelenleg a szakképzéssel foglalkozó felsőfokú iskolák állnak a reformerek érdeklődésének előterében. A műszaki újdonságok megjelenése és a demográfiai trendek alakulása egyaránt arra sarkallja a kormányzatokat, hogy magasabb szintre emeljék a munkaerő képzettségét. A számítógépes technológia előretérése azt jelenti, hogy a foglalkoztatási hierarchia alján lévő dolgozók közül is sokaknak meg kell tanulniuk a számítógép használatát. Az európai népesség fokozatos előregedése, illetve a népesség növekedési rátájának érezhető lassulása Amerikában szintén azt jelenti, hogy a vállalatoknak a jövőben ahelyett, hogy új munkaerőt toborozniuk, gondoskodniuk kell majd meglévő munkásaik továbbképzéséről.

Ugyanakkor a megszerzett szaktudás érvényességi ideje egyre rövidebbé válik. Vagyis a kormányok ezután nem számolhatnak azzal, hogy az oktatás az egyetem után véget ér, nem is szólva a középiskoláról. A felsőoktatási intézményeknek meg kell tanulniuk, hogy hogyan kell felnőtteket képezni, különösen azok esetében, akik már évek óta elhagyták az iskolapadot. A vállalatok kénytelenek lesznek komoly összegeket szánni az átképzésre. Az egyetemeknek pedig végzett hallgatóik számára rendszeres továbbképző kurzusokat kell majd szervezniük.

Azonos célok, különböző eszközök

A szükségletek hasonlósága ellenére sem alakult ki egyetértés az oktatás fejlesztésének módját illetően. Számos jeles reformer egymással szembenálló megoldásokat sürget.

A legátfogóbb reformprogramot az angol kormány valósította meg 1988-tól kezdődően. Ez egyfajta keveréke a centralizációnak (kötelező nemzeti tanterv, a helyi oktatásirányítás szerepének csökkentése) és a versenynek (érdekelteztették az iskolákat a diákokért való versengésben, a diákokokat pedig a tanulmányi eredményért folyó versenyre ösztönözték). Ez a program sok utánzótt és reménybeli követőt vonzott magához. Svédország belső piaccá szervezi át iskolarendszerét. Dánia a műszaki szakképzés területén bevezette a fejkvóta-rendszert. Szingapúr az iskolák egymás közötti vetélkedésének ösztönzésére hozzákezdett teljesítményeik pontversenyben összemért értékelésére. Az amerikai reformerek az oktatási utalványrendszer és az egységes vizsgarendszer bevezetését szeretnék elérni.

Más reformerek ezzel éppen ellentétes célokért dolgoznak. Dél-Koreában és Japánban az oktatási minisztériumok a helyi hatóságokra kívánják átruházni az irányítási jogot. Japánban az oktatás irányítói határozottan ellenzik az iskolák egymás közötti pontozásos versenyét. Mindazonáltal ha a kormányok nem is értenek egyet abban, hogy merre kellene haladni, abban közös a véleményük, hogy reformokra van szükség. Jól teszik-e vajon, hogy ennyi időt és energiát szentelnek ennek az ügynek? Valóban megtérül mindaz, amit az oktatásba fektetnek, vagy csupán a professzorok rábeszélő ereje ragadta magával a politikusokat?

Emberi tőke

A válasz: igen, az oktatás megtérül. Az erény csupán a mennyországban nyeri el méltó jutalmát, az oktatás már a földön kiegyenlíti a számlát. Bár-hogy is, az oktatás nagyon is kifizetődő befektetés.

Állást biztosít. Minél több időt fordít valaki a tanulásra, annál kisebb az esélye annak, hogy munkanélküli segílyre fog szorulni. Amerikában 1989-ben a középfokú képzés első fokozatánál alacsonyabb végzettséggel rendelkező népesség 9,1%-a volt munkanélküli, ezzel szemben az egyetemi végzettségűeknek csupán 2,2%-a. Japánban ugyanezek az adatok 7% illetve 2,3%. Az iskolában sikertelen emberek a 80-as évekre egyre nagyobb nehézségekkel találják szemben magukat. Az elmúlt harminc év során minden egyes gazdasági visszaesés egyre nagyobb arányban taszította a képzetlen munkaerőt a munkanélküliségbe, s a visszaesést követő egyes fellendülési időszakokban már egyre kisebb és kisebb arányban térhettek vissza a munkaerőpiacra.

Vagy vegyük például a jövedelmeket. Aligha meglepő, hogy a magasabb képzettségűek mindig gazdagabbak voltak, mint az alig iskolázottak. De a két réteg közötti szakadék folyamatosan növekszik. 1980-ban egy főiskolát végzett, tíz éve a pályán lévő amerikai 31%-kal keresett többet, mint egy ugyanazon korosztályhoz tartozó, csupán középiskolát végzett személy. 1988-ra ez a különbség már 86%-ra növekedett. A 80-as évek folyamán egy főiskolát végzett amerikai férfi reáljévedelme 10%-kal növekedett, egy középiskolát végzetté 9%-kal csökkent, és ha valaki nem fejezte be a középiskolát sem, akkor jövedelmének csökkenése elérte a 12%-ot. A főiskolát végzettek megvalósíthatják az "amerikai álmot", többet kereshetnek a szüleiknél. A középiskolából lemorzsolódottak átlaga ezt nem fogja elérni.

Vagy vegyük a jövőt érintő kilátásokat. Úgy tűnik, hogy a fiatalkori iskolai sikerek emelkedő mértékben kamatoznak a felnőttkor során. Akik korán kimaradnak az iskolából, azok nem élvezhetik a fizetési ranglista előnyeit sem, az egyetemre végzetek nemcsak hogy a felemelkedés lépcsőfokainak sokaságát láthatják maguk előtt, de azt is tapasztalhatják, hogy a felfelé vezető egyes fokok egyre jövedelmezőbbek. A jól képzett emberek olyan állásokhoz jutnak, amelyek további képzési lehetőséget biztosítanak számukra, miközben az iskolázatlanok elől el van zárva annak lehetősége, hogy szakmai képességeiket fejlesszék.

A munkaadók – szerte a fejlett világban – arról panaszkodnak, hogy a szakképzett munkások hiánya gátolja a gazdasági növekedést. Az iskolák és az egyetemek képtelennek mutatkoznak arra, hogy megfelelő számú, alaposan kiképzett és technikailag megfelelően felkészített munkaerőt bocsássanak ki. A hiány kettős: mennyiségi és minőségi.

A nem szakképzett munkaerő – kellő iskolázottság hiányában – nem képes betölteni a rendelkezésre álló állásokat. Hiányzik az összhang az emberek képzettsége és az ipar által igényelt szaktudás között. Az egyetemek továbbra is ontják a humán-képzettségű diplomásokat, miközben gyorsan nő a természettudományos képzettségű szakemberek és a mérnökök iránti igény. A napjainkban is tartó gazdasági visszaesés közepette semmi jele annak, hogy ez a képzettségi deficit megszűnőben lenne. Minden fejlett ország a szakképzetlen munkaerő iránti kereslet jelentős csökkenését, és a szakmunkások, magasan képzett ügyvitelszervezők, természettudományos képzettségű szakemberek iránti kereslet jelentős mértékű növekedését jósolja.

Vigyázat: szakadék!

Miért vált a képzettség gazdasági előnnyé, tőkéné a fejlett országokban? Miért növekszik egyre a szakképzettség hiánya, miközben gyorsan emelkedik a munkanélküliek száma? A válasz két szóban is megadható: globalizáció és automatizáció. A globalizáció annyit jelent, hogy az alacsony termelékenységű munkákat kihelyezik a szegényebb országokba, vagy azokba a régiókba, ahol olcsóbbak a termelési költségek. Az automatizáció pedig azt jelenti, hogy azokat a munkákat, amelyek a gazdagabb országokban maradnak, egyre inkább gépek végzik el az emberek helyett. Az automatizáció, amelynek első hulláma a gyártóipart érintette, ma a szolgáltatóiparban zajlik, néha kiváló eredményt produkálva (mint a pénzváltó automaták esetében), időnként azonban csúfos kudarccok közepette (mint például a hulladékfeldolgozás esetében).

A szellemnek az izomerő felett aratott győzelmében semmi új nincs. A gazdagabb országok kitartó munkával érték el, hogy népességük egyre nagyobb arányban végez olyan munkát, amelyben a szellemi, nem pedig a fizikai teljesítőképesség a meghatározó. Több mint egy évszázada már, hogy a szüntelen technikai fejlesztés és a folyamatos gazdasági terjeszkedés új, nagyobb szellemi felkészültséget igénylő munkahelyeket hoz létre, ahol egyre jobban képzett munkaerőre van szükség. Ezzel párhuzamosan a reáljövedelmek emelkedése és a jólét általánosabbá válása megnövelte a kifinomultabb termékek és szolgáltatások iránti keresletet. Azok az emberek, akik gazdaságilag sikeresek, munkát adnak más embereknek pénzügyeik intézése és különféle hóbortjaik kielégítése céljából.

Az elmozdulás a szellemi munkakörök irányába az elmúlt évtized során felgyorsult, főként az informatika fejlődésének hatására. Egy évtizede még sokan aggódtak, hogy a számítástechnika alkalmazása következtében elbuzul a munkaerő, hogy a gépek fognak gondolkodni és dolgozók csupán bámulják majd e folyamatokat. Valójában ennek az ellenkezője történt. Az informatika megjelenése nem csupán a gépeket megalkotó és fejlesztő mérnökök, vagy a gyakorlati alkalmazással foglalkozó menedzserek és termelésirányítók iránti keresletet növelte meg. A munkafolyamat minden szereplője számára szükségessé tette a hozzáértést. Ahhoz, hogy az intelligens gépekből a lehető legtöbbet lehessen kihozni, szellemileg is kiművelt munkások kelljenek.



Az ember a gyáriparban

A termelés szervezésének új módjai is a képzettség növelését igénylik. A legutóbbi kilencven évben az üzemek zöme bevezette a tömegtermelésnek azt a rendszerét, amelyet feltalálója után *taylorizmusnak*, illetve a rendszert tökéletesítő személy neve alapján *fordizmusnak* is neveznek. Ez két egyszerű alapelvre épül: a munkamegosztásra (amelynek során a bonyolult munkát egyszerű műveletekre bontják fel) és az irányítói teljhatalomra (amely a menedzserekre ruházza a stratégiai döntések jogát, és a munkásoktól elvárja az utasítások követését). Ez a rendszer nem sok hasznát veszi a közoktatásnak, mivel a munkásokat csupán egy nagy ipari gépezet egyszerű fogaskerekeinek tekinti.

A sikeres vállalatok manapság a feje tetejére állítják a Fordról elnevezett módszert, s a tömegtermelés helyett a rugalmasságot tekintik célnak. A fejlett országok nem reménykedhetnek abban, hogy a nemzetközi versenyben kivívott vezető szerepüket a tömegtermelés révén megőrizhetik. A fejlődő országok ugyanazokat a gépeket képesek működtetni, a munkaerőköltségek pedig töredékét képviselik a fejlett országokénak. Egyetlen esélyük, hogy a pénzes fogyasztók által képviselt igényesebb piac felé forduljanak, s a minőséget, a választékbőséget és az újdonságot biztosítsák. Ez pedig a termelési folyamat átszervezését teszi szükségessé.

A Ford módszereinek elkötelezett vállalatoknak az a bajuk, hogy túl ostobák a bonyolult technológiai alkalmazásához, túlságosan egyformák a változatosság kialakításához, és túlságosan rugalmatlanok ahhoz, hogy reagáljanak a kereslet gyors változásaira. A siker eléréséhez a termelészervezés új módjára van szükség, és arra, hogy a vállalatok újra felfedezzék a szakmunkásokat. Ez rámutat azoknak a célkitűzéseknek a másságára, amelyekről a korábbi oktatási reformok kidolgozói már kialakították a maguk nézeteit.

Túl humánus

Ha az ember az oktatásügy mai mindentudóit hallgatja, folyton az az érzése támad: mindez már elhangzott egyszer. A 60-as években az emberek sok időt töltöttek az oktatással kapcsolatos szeretlen ígéretek hallgatásával, s egy évtizeddel később ugyancsak sokat kellett töprengeniük azon: hogyan is dőlhettek be ezeknek az ígéreteknek. Az oktatásügy önmagát folyton ismétlő története vajon tragédia vagy komédia?

Az a baj a 60-as évek optimistáival, hogy túl sokat ígértek. Megbabonázta őket az emberi tőke alapján véve helytálló elmélete, amely szerint az oktatás a gazdasági növekedés rejtett tényezője. Elámították őket a politikusok, akik ürügyet kerestek, hogy pénzt pumpáljanak a jóléti államba. Aminek következményeképpen még a korábbinál is túlzóbb célokat fogalmaztak meg. Mindenekelőtt az állandó növekedést (arra alapozva, hogy az oktatásra fordított magasabb kiadások hozzájárulnak a gazdasági növekedéshez, a gazdasági növekedés viszont lehetővé teszi az oktatásba történő további beruházásokat); a szegénység megszűnését (mivel a jobb óvodai ellátás kedvezőbb indulási lehetőséget biztosít a szegény családok gyermekeinek); végül nagyobb társadalmi egyenlőséget (mert a szelektív iskolarendszer eltörlése mellett a bevezetett felzárkóztató programok ledöntik a társadalmi osztályok közötti korlátokat).

Ezek az ígéretek keserű kijózanodáshoz vezettek. Az egyetlen öngerjesztő növekedés, amelyet az oktatásra fordított kiadások óriási mértékű emelkedése eredményezett, az állások számának gyarapodása volt. Az oktatásügy kiterjedélyesedése, talán szerencsétlen módon, a legtöbb nyugati országban éppen egybeesett a gazdasági növekedés feltűnő lelassulásával. Az oktatási rendszerbe fektetett pénzek nem vezettek a szegénység megszüntetéséhez, s nem tették elérhetővé a társadalmi egyenlőséget sem. A középosztály továbbra is nagyobb mértékben tudja saját hasznára fordítani az oktatás kínálta lehetőségeket, mint a szegényebbek. Emellett, bármi legyen is az oka, a szegények helyzete – főként Amerikában – a 60-as évek óta rosszabbodott. A 60-as évek követeléseinek nyomán a 70-es években légtüres tér jött létre.

Ahhoz, hogy ez ne ismétlődhessen meg, az oktatásügy képviselőinek jóval mérsékeltebbé kell válniuk. A legalapvetőbb kérdésekre kell összpontosítaniuk, mint például az iskolák működtetése, s a társadalmi tervezés feladatát meg kell hagyniuk a politikusoknak. Éppen elegendő, ha megfelelő számú frástudó munkaerőt képeznek ki, anélkül, hogy a szegénység eltörlésére vállalkoznának, s ráadásul a társadalmi egyenlőség vágyképét vetítenék előre. Ha bárki is abba a kísértésbe esne, hogy nagyra törő terveket szőjön az oktatással kapcsolatosan, az alábbi tényezőkkel kell számolnia:

- Senki sem tudja, milyen is az igazán sikeres oktatási rendszer. Ennek nem az az oka, hogy hiányoznának az alapeszmék: minden nemzedék kitermelte a maga oktatásügyi profétáit. Még csak nem is az az oka, hogy az elvakultan szűklá-

tökörű kormányzatok nem hajlandók egymástól tanulni. Éppen ellenkezőleg: intenzíven folyik az oktatásügyi elképzelések nemzetközi cseréje. Az amerikai gyerekek német típusú óvodákba járnak, az angol diákok az amerikai *high-school* mintájára kialakított általános képzésben vesznek részt.

- Az oktatásban nincs egyértelmű kapcsolat a befektetett energia és az elért teljesítmény között. A nagyobb pénzügyi ráfordítás nem vezet feltétlenül jobb eredményekhez. *James Coleman*, az amerikai szociológusok nagy öregje, az ottani iskolákban 1966-ban elindított "Great Society" program hatásairól írt tanulmányában kimutatta, hogy az iskolák között a költségekben mutakozó különbségek többnyire nincsenek kapcsolatban a tanulmányi eredményesség terén mért különbségekkel. A tanulók sikeressége nem az iskolában folyó munkától, inkább családi háttérrel függ.

Az OECD által közzétett adatok rövid áttekintése is azt igazolja, hogy a pénz és az eredményesség közötti kapcsolat igencsak bonyolult dolog.

Kanada nemzeti jövedelmének minden más országénál nagyobb hányadát (7,2%) fordítja az oktatásra, a sikeresség szemmel látható jele nélkül; Japán ennél kevesebbet (4,9%) költ oktatásra, és minden arra utal, hogy nem is eredménytelenül. Németország költségvetésének alacsonyabb hányadát (9,1%) fordítja az oktatásra, mint bármely más OECD ország, s mégis olyan oktatási rendszerrel dicsekedhet, amelyet az egész világ irigyel. Dél-Koreában kétszer annyi tanuló jut egy osztályra, mint Angliában, a nemzetközi tanulmányi olimpiákon a koreaiak mégis mindig maguk mögé utasítják az angolokat.

- Az oktatás szempontjából legjelentősebb intézmény nem áll a kormány irányítása alatt. Az iskolai sikeresség vagy sikertelenség szempontjából a családnak jóval nagyobb a szerepe mint az iskolának, nem is szólva a főiskoláról. Ahhoz, hogy egy gyerek sikerrel járja végig az iskolai fokozatokat, leginkább arra van szüksége, hogy mögötte álljon két, egymással együttműködő szülő, akik fontosnak tartják a képzést. A család intézményének a legtöbb nyugati országban érzékelhető válsága valószínűleg gátolja a kormányzatoknak azt a törekvését, hogy az iskolák fejlesztése révén javítsák az oktatási rendszer eredményességét.
- Az oktatási rendszer expanziója kedvezőtlen hatásokkal is járhat. A diplomások számának megkétszerezése a felsőfokú képzettséget igénylő

állások megkétszerezése nélkül csak a diplomások munkanélküliségének növekedését és a képzettségek leértékelődését eredményezi. (A korábban alacsonyabb végzettségűekkel betöltött állásokba most jóval képzettebbek kerülnek.) A hallgatók viselkedése hasonlít a futballszurkolók eljárására, akik, hogy jobban lássanak, lábujjhegyen ágaskodnak a meccs alatt. Végül is senki sem lát jobban, de mindenkinek megfájdul a lába.

Lehetséges, hogy az elkövetkezendő néhány év az oktatási reformok hatástalanságát eredményezi. Ennek oka részben az, hogy a kormányok túlságosan sokat várnak legutóbbi intézkedéseiktől, és azt is túlságosan hamar. A legjelentősebb ok azonban a világgazdaság gyengélkedése. A legfelsőbb gond nem a szakképzett munkaerő hiánya, hanem a kereslethiány.

A diplomás munkanélküliek száma növekszik. Az üzletemberek nem sopánkodnak már a szakképzettség hiánya miatt, inkább elkezdték máshonnan elcsábítani a szakmunkásokat. De ha valamelyik ország úgy reagál a gazdasági visszaesés időszakára, hogy elhanyagolja oktatási rendszerét, bizonyosan vesztesévé válik annak a nemzetközi versengésnek, amely a növekedés újabb szakaszában beindul. Vegyük szemügyre e verseny résztvevőit.

Lemorzsolódott társadalom?

A legutóbbi amerikai elnökválasztás jelöltjei szokatlanul diszharmonikus triót alkottak. Egyvalamiben azonban mindhárman egyetértettek: alapvető oktatási reformra van szükség. *Georges Bush* még olyan minden előzmény nélküli lépést is tett, hogy az összes állam kormányzójának részvételével oktatásügyi konferenciát hívott össze. (Ennek eredményeként egy sor imponáló, bár megvalósíthatatlannak tűnő célkitűzést fogalmaztak meg azal kapcsolatban, hogyan válhatna Amerika az ezredfordulóra a világ legiskolázottabb nemzetévé.)

Bill Clinton első ízben mint oktatásügyi reformer hívta fel magára a közvélemény figyelmét. *Ross Perot* akkor kapott kedvet a belpolitikához, amikor felvállalta a neandervölgyi szinten álló oktatásügyi kormányzat terheit Texas államban.

Ez aligha meglepő. Amerika legalább egy évtizede tartó riadalomban él az oktatásügy miatt – és ez az aggodalom nem is alaptalan. Az üzletemberek szüntelenül arra panaszkodnak, hogy csupán két lehetőségük van: vagy új munkaerőt toboroz-



nak és gondoskodnak utólagos képzésükről, vagy külföldre telepítik irodáikat. Amerikában a lemorzsolódás aránya a középiskolákban eléri a 14%-ot, miközben ez az arány Németországban 9%, Japánban pedig csak 6%. A szorgalmi időszak 180 napot tesz ki, ami 60 nappal rövidebb, mint bármely más országban. A Japán gyerekek ötször annyi házi feladatot végeznek el hetente, mint velük egykorú amerikai társaik. Az amerikai diákok ritkán kényszerülnek komolyabb erőfeszítésre. A kötelező törzsanyag hiánya ösztönzi az oktatás olyan megközelítését, amely a vásárlóutcák árukínálatára emlékeztet: előtérben a könnyebb, választható tárgyak tömege, a nehezebb anyag pedig a félreesőbb polcokon. Az eredmény előre megjósolható. Az amerikai diákok gyenge teljesítményt nyújtanak a nemzetközi tanulmányi versenyeken.

A legdrámaibb problémát a szegénynegyedek oktatási intézményeinek szétesése jelenti. A gettókban működő iskolák ontják magukból az olyan gyerekeket, akik a legalapvetőbb szellemi képességekkel sem rendelkeznek, és tele vannak olyan pszichés problémákkal, amelyek miatt nemhogy az első, de még a harmadik világban sem jelentősenek használható munkaeerőt. Az iskolák közvetlen környezete – a bűnözés és a kábítószer markáns jelenléte – elkerülhetetlenül magatartási problémákat okoz.

Némelyik intézményben fémdektort állítanak fel, hogy távol tarthassák a szűró- és löfgyereket az osztálytermekektől. Itt az 50%-os lemorzsolódási arány nem számít ritkaságnak.

Tisztelet a katatóniának

Visszás dolog lenne mindezekért a szociális zavarokért az oktatást hibáztatni. A gyerekek nem azért kezdenek fegyvert hordani, mert megbuktak irodalomból. De az amerikai iskolák újjászervezésekor tenni kéne valamit a gyengébb tanulók ösztönzése érdekében is. Az amerikai oktatási rendszer legkínzóbb strukturális problémája az, hogy nem tud mit kezdeni azokkal a tanulókkal, akik nem kívánnak továbbtanulni; azaz nincs szakképzési elágazása.

Amikor Amerikában a XIX. század végén és a XX. század elején átvették a német egyetemi rendszert, végzetes módon megfeledeztek arról, hogy a szakképzési rendszert is meghonosítsák. A szakképzési rendszer a társadalmi osztályok szerinti merev tagolódást idézte fel, és Amerika a felfelé tartó mobilitás büvökörében élt.

Ennek eredményeként a 16–18 éveseknek könnyörtelenül szembesülniük kell azzal a kérdéssel, hogy vagy magolnak a főiskolai továbbtanulás érdekében, vagy állást keresnek maguknak. (A két éves önkormányzati felsőiskolák, a *community college*-ok többnyire inkább az egyetemek “árleszállított” változataiként működnek, nem szakképző iskolaként.) Ennek a rendszernek akkor lenne értelme, ha a végzősök biztos és jól fizető állásokat találnának a helybéli üzemben. Ma a vállalatok magasabb szintű alapképzettséget és erősen specializált szakképzettséget igényelnek.

Ez a gond elérte az oktatási rendszernek azt a részét, amelyben Amerika még világelsőnek számít: a felsőoktatást. Az egyetemek számára a 30-as évek óta ez a legnehezebb évtized. Az intézmények, amelyek fél évszázadon keresztül élvezték a bőség áldásait, most ismerkednek a szűkösség körülményeivel. A szövetségi kormány egy évtizeden keresztül csökkentette a költségvetési támogatást. A pénzsűkületben lévő kormányzatok a főiskolákra fordított kiadásaik megtérülését igénylik. A költségvetési válsághelyzet, amely arra kényszerítette Kalifornia kormányzatát, hogy a főiskolák bezárását fontolgassa, odáig vezetett, hogy adóslevéllel fizettek az egyetemi előadókknak; ez megismétlődhet más államokban is. A magánegyetemek olyan mértékben emelték a tandíjakat, hogy fennáll a veszély: végül a leggazdagabbak iskoláivá válnak.

A következmény: a költségvetés-csökkentések sora, és nem csupán Kaliforniában. A chicagói egyetem befagyasztotta a béreket; a Yale egyetemen összevonják az egyes részlegeket. Mindenütt csak a megszorításokról hallani. Néhány jövőbelátó elméleti ember arról kezdett vitázni, hogy a háború utáni korszak nagyra értékelt egységes egyetemi intézményei, amelyek a tanítást és a kutatást egymással összhangban folytatták, és a kémiaiól a klasszika-filológiáig mindenben a legmagasabb színvonal elérésére törekedtek – túlságosan ormótlanak ahhoz, hogy képesek legyenek fenntartani magukat.

A józan politikai ítélőképesség aligha nyújt támaszt. A szélsőségesek a fejük tetejére akarják állítani a hagyományos egyetemeket. A hallgatókat nem egyéni teljesítményük, hanem csoport-hovatartozásuk szerint akarják kiválasztani. Az egyes kurzusok azért foglalkoznak a fekete nőekkel, mert a bőrük színe fekete, ahelyett, hogy azért foglalkoznának bizonyos fehér férfiakkal, mert azok jó könyveket írtak. Az egyetem a kisebbségek felszabadításának eszközeként működne, ahelyett, hogy a gazdasági növekedés motorjává válna.

Ezek a tervek kezdtek gyakorlati támogatást kapni, amint a 60-as évek radikális hallgatói váltak a 90-es évek kinevezett professzoraivá. Néhány vezető egyetem akkor is fekete és spanyolajkú diákokat vesz fel, ha az írásbelin kisebb pontszámot értek el, mint a fehér vagy az ázsiai diákok. (Ennek a támogatási gyakorlatnak a belátható következménye az, hogy az ilyen módon kedvezményezették vagy lemorzsolódnak, vagy csak kevésbé értékes tanulmányi ágakat választanak.) Az egyetemek gondtalanul érvényesítik az ilyen megkülönböztetést a kinevezések odaítélésekor is. Néhány egyetemi tanárt, aki nem követte ezt az irányt, a fajok illetve a nemek közötti megkülönböztetés vádjával elüldöztek az állásából.

Az amerikai oktatási rendszerrel kapcsolatos jó hír az, hogy igen sok ember állt elő gyökeres átalakítási tervekkel. A Bush-kormányzat megpróbálkozott egy záróvizsgán alapuló nemzeti tanterv bevezetésével, és – az utalványrendszer révén – az intézmények közötti versengés ösztönzésével. Ugyancsak támogatta a középiskolák újjáélesztését az új típusú iskolák számára kiírt nemzeti szintű verseny beindításával. Sok állam gyakorlati terveket készített a színvonal emelése céljából. Texas élenjárt a tanári vizsgák színvonalának emelésében; Minnesota állam bevezette az utalványrendszert, amelynek révén a szülők az iskolai körzethatárokon túlra is küldhetik gyermekeiket. Boston az iskolák és a helyi üzleti érdekeltségek egymáshoz történő közelítésével kísérletezett.

Mint a McDonaldnál

A vállalatok is százával készítettek terveket a képzés színvonalának emelésére. Ezek a tervek – némelyik lelkesítő, némelyik meglehetősen hóboros – négy alapelvre épülnek. Az első: az ösztönzési rendszer tökéletesítése. Az ismert vállalatok ingyen pizzát és hamburgert ajánlanak fel cserébe a jobb tanulmányi előmenetelért. A márkás nevű emberbarátok főiskolai ösztöndíjakat kínálnak fel, mintegy a végzősök áráként.

A második alapelv: segítséget nyújtani a szegény-negyedekben lakó gyerekeknek, hogy kijuthassanak a lepusztult nyilvános iskolákból. A Hudson Intézet meghatározott számú gyerek részére fizeti a magániskolák költségeit. (Bush megpróbálta ezt a nemzeti politika feladatává tenni.) A harmadik elv: az iskolák patronálása. Néhány társaság oktatási felszerelést adományoz, vagy személyzetet biztosít, mások állást ígérnek a diákoknak, azzal a feltétellel, hogy elfogadható eredménnyel végeznek.

Mindez jelentéktelen dolog a negyedik elgondoláshoz képest, ahhoz, ami az elkövetkezendő néhány évben létrejöhet. *Christopher Whittle*, aki vállalkozóként működik az oktatás területén, Knoxville-ben, Tennessee államban, az oktatásügy Ronald McDonaldjává akar válni. Azt tervezi, hogy megnyitja a nyereséges iskolák országos hálózatát. Ezek az iskolák ugyanannyiért vállalják a gyerekek képzését, mint amennyit az állami szektorban költenek évente egy fő képzésére – kb. 6000 dollárt –, és eljuttatják az oktatást a csodaszámítógépek és a tömegpiac korszakába. Más vállalkozók azt tervezik, hogy átválalják az állami iskolák rendszerének irányítását.

Ezek az oktatási vállalkozók nincsenek híján a kritikusoknak. A demokratáknak, azzal, hogy visszahódították a Fehér Házat, nem lesz könnyebb az életük. De Whittle úr kiváló tanácsadókat gyűjtött maga köré. Sok demokrata úgy véli, hogy igazságosabb dolog az oktatást a szülők által szabadon használható utalványok, mint a helyi adók révén finanszírozni. A legtöbb amerikai ma úgy gondolja, hogy alapvető változásnak kell végbemennie az oktatás területén. Így a 90-es évtized az amerikai oktatási rendszer sorsdöntő évtizedének bizonyulhat.

Európában

Az amerikaiak a megoldási módok keresésekor minden gond nélkül kaphatnak tanácsot a németektől. Ha az iskolázás kerül szóba, a németek egyetlen dologról beszélnek szívesebben, mint az amerikai oktatási rendszer fogyatékoságairól, és ez a saját képzési rendszerük sikeressége. Ha a reggelinél összefut velük az ember, rövid tájékoztatót adnak a vizsgarendszerükről. Ha valaki együtt ebédel velük, eldicsekednek *tripartit* alapon szerveződő középiskoláikkal. A közös vacsora közben saját szakképzési rendszerükről áradoznak. Az esti iszogatás közben – a Maastricht-i szerződést és az egyesítést érintő rövidke kitérőt leszámítva – tovább magasztalják saját szakképzési rendszerüket.

Jó okuk van a büszkeségre. A német oktatási rendszer csodálatot vált ki külföldön és otthon egyaránt. A német szülők azért szeretik, mert rugalmas és biztosítja a választás lehetőségét. A diákok azért szeretik, mert szellemileg igényes, anélkül, hogy lélekromboló lenne. A munkaadók pedig azért elégedettek vele, mert képzett szakmunkásokat és igen felkészült kutatókat bocsát ki. A kormány egy pillanatig sem habozott, hogy beve-



zesse a német iskolarendszert az "új", keleti tartományokban is.

Mi teszi olyan sikeressé ezt a rendszert? Elsősorban az a tény, hogy világosan elkülönítettek három iskolatípust: a gimnáziumokat, a technikai középiskolákat és a szakmunkásképzést. (A 60-as években a szocialisták ösztönzésére született, és az általánosan képző, egységes iskolatípus bevezetésére irányuló tervek nagy ellenállásba ütköztek.) Ez a feladatmegosztás lehetővé teszi az iskolák számára, hogy diákjaik képességeihez és törekvéseihez igazítsák az oktatást. A gimnáziumok nagyobb teljesítményre készíthetik az elméleti érdeklődésű diákokat anélkül, hogy elbátortalanítsák kevésbé tehetséges társaikat. A technikai orientációjú középiskolák diákjai gyakorlati példákön keresztül sajátíthatják el az alapismereteket. A rendszer legmeglepőbb sikere – az elit újratelmesítésnek eredményességénél is meglepőbb – az a képessége, amellyel a leendő szakmunkások tömegének alkalmasságát méri fel.

Az eredményesség második alapvető összetevője az elítkezés kiterjedtsége. A német érettségizők mintegy fél tucatnyi főtárgyat (köztük németet és matematikát) tanulnak, és további fél tucat melléktárgyat is hallgatnak. A németek nem élvezik azt a kétes értékű kiváltságot, amelyet az angolok, hogy már 18 éves koruk előtt visszavonhatatlanul választanának a két kultúra között. Még az egyetemisták is egy sor melléktárgyat hallgatnak a főtárgyak mellett.

A siker harmadik biztosítéka a természettudomány és a bölcsészet egyenlő megbecsültsége. A németek nem osztják az angolok viszolygását mindattól, ami zajos és szaga van. A műszaki egyetemek teljesen azonos elbírálás alá esnek, mint a Heilderbergben működők. A mérnökök névjegykártyáikon és az ajtóikra erősített névtáblákon tüntetik fel pozíciójukat. A vezető tudósokat elhalmozzák nemzeti kitüntetésekkel és vállalatigazgatói megbízatásokkal.

De a német oktatási rendszer hírnevét mindezekfelett az úgynevezett duális képzési rendszer alapozza meg. Bármelyik 15 éves diák, aki nem kíván egyetemre menni, választhatja a 3 éves vagy hosszabb idejű szakmunkásképzést. Ez egyesíti a szakmatanulást valamely helyi üzemben folytatott munkavégzés közbeni és az iskolában folyó elméleti képzést. (Ez utóbbi korábban heti két nap volt, ma egyre inkább három.) A sikeres végzősök számára munkahelyet biztosít a helyi üzem. Kevésbé sikeres kortársaik is minden bizonnyal hasznosíthatják a megszerzett képzettséget.

Azok a fiatalok, akik korábban nem találták a helyüket az iskolában, most ismét elemükben érezhetik magukat, részben mert inkább felnőttként bánnak velük, részben pedig azért, mert kezdik érezni a tanulás és a keresőtevékenység közötti kapcsolatot. A szakképzés költségei megoszlanak az iskolákat fenntartó tartományi kormányzat, a bérköltségeik 2%-át a munkaerőképzésre fordító munkaadók, és a szakmunkástanulók között, akik az általuk végzett munkáért csupán egy névleges bért kapnak. Az iskola és a munkahely közötti másutt sokszor válságot okozó átmenet itt többnyire zavarmentes. A képzés mindenekelőtt tovább erősíti azt a kultúrát, amelyben a szakképzettség elismertségnek örvend, és megbecsülés övezi a szakmunkásokat. Sok német számára a szakmunkásképzés csak az első fok egy olyan felfelé vezető lépcsőn, amely eljuttatja őket ahhoz, hogy saját jogon, egy-egy szakmában mestertekké válhassanak.

Németországnak kétségtelenül megvannak a maga problémái is. Minden teuton szigorúság ellenére is hiányzik az iskolai képzést lezáró vizsgáztatás. A végbizonyítványok alapvetően a tanárok által adott értékelésen alapszanak. Ezt egészítik ki a szóbeli vizsgák. Ez a gyakorlat intézményesíti a végzettségi fokozatok elértéktelenedését (Németországnak jól jönne egy oktatási Bundesbank), ráadásul azt ösztönzi, hogy az érdemeiken felül értékelt gyerekek a szakképzés helyett az egyetemek felé törekedjenek. 1984 és 1990 között a szakképzést választó nyugat-német fiatalok száma 765.000-ról 600.000 főre csökkent.

Az egyetemi továbbtanulás melletti döntés sokszor tévedésen alapszik. A nem hagyományos egyetemek a rendszeren belül talán a legkevésbé sikeres területet képviselik. Inkább a 60-as évek utópizmusának emlékművei, mintsem a gazdasági csoda eszközei. A saját végzettségi fokozatok rendszerének hiánya miatt a hallgatók egy évtizedig is elvehetők az egyetem falai között, amíg megszerzik a megfelelő fokozatot. Kohl kancellár amiatt panaszkodott, hogy Németországnak vannak a legkorosabb végzősei – a diploma megszerzésekor az átlagéletkor 28 év – és a legfiatalabb nyugdíjasai az egész világon.

A német tanárok köztisztviselői státust élveznek, többnyire azonban a bohémek életvitelét követik. A hatóságok kétségbeesett igyekezettel próbálják lenyesegetni ennek az utópiákból ismert paradicsomi állapotnak a vadhajításait. Rövidebb idejű képzést akarnak bevezetni, és a hagyományos egyetemekkel szemben a műszaki egyetemeket

támogatják (amelyek jól szervezett kurzusokkal és az iparral kiépített, gondosan ápolat kapcsolatokkal büszkélkedhetnek). E téren mindaddig kevés sikert értek el. A német politikusoknak nem sok tapasztalatuk van a középosztály érdekcsoportjával szembeni harcban.

Még a szakképzés terén is tapasztalhatók feszültségek. Az egyesítés erősítette az azzal kapcsolatos aggodalmakat, hogy a duális rendszer túlságosan költséges és merev – remek dolog ugyan a régi, híres iparágak számára, mint például az autógyártás, de túlságosan nehézkes azoknak a vállalkozóknak, akik egy remek ötlettel és bankkölcsönnel rendelkeznek.

Sok kisvállalkozás nem képes állni az évi 19 000 dolláros költséget, amit egy új munkaerő kiképzése jelent. És ha tudná is, nem feltétlenül talál hozzá szakoktatót. Németország annyira szűkében van a szakoktatóknak – Köln körzetében jelenleg négyezer főre lenne szükség –, hogy kénytelen Európa többi országában keresgélni az utánpótlást. A megegyezésen alapuló döntéshozatal és a törvényi rendezés feltétlen érvényesítése miatt (a szakképzés szabályozását törvénybe kell foglalni) a képzés gyakran a technikai fejlődés mögött kullog. A kormányzatok időnkénti felbuzdulásai a részérdekek hatástalanítására vagy a képzést szabályozó törvények korszerűsítésére nem bizonyultak eredményesnek. Még mindig 375 hivatalosan bejegyzett különféle szakma létezik Németországban.

A képzési rendszer nem csupán a keleti területek bekebelezésével járó kiadásokat növeli meg jelentős mértékben. Kerékkötője is lehet a fejlett technológia által ösztönzött szolgáltató gazdaságra történő áttérésnek.

A Európai Közösséghez tartozó országok közül – Portugáliát leszámítva – Németország rendelkezik a legkisebb szolgáltatási szektorral. Ez olyan statisztikai adat, amely senkit sem lep meg, aki valaha is próbálkozott már azzal, hogy Németországban szombati napon egy csekket beváltson.

Jóból még jobbat

Ahhoz, hogy a német rendszert mindezekből a hibáktól mentesen, és néhány ponton tökéletesítve vizsgálhassuk, északra, Dániába kell mennünk. A dán munkaerőpiac megoldotta az elméleti képzés túlsúlyának problémáját. A rengeteg élemedett korú végzős hallgató látványa, akik nappal taxisofőrként dolgoznak, éjszakánként pedig diplomamunkájuk befejezésén munkálkodnak, meggyőzte a kötelező oktatásból kikerülőket

a szakképzés fontosságáról. A szakképzési férőhelyekért jelenleg kiélezett küzdelem folyik. A dán kormányának a túlságosan engedékeny egyetemek problémájával is sikerült megbirkóznia. Az elmúlt pár évben az egyetemek bevezettek egy újfajta egyetemi minősítési fokozatot, hogy felgyorsítsák a diplomaszerezés folyamatát, és a tanulmányi idő elvesztegetésének elkerülése céljából megkövetelik a részletes órarendeket. Ezeket az újításokat a hallgatók is kedvezően fogadták.

A dánok elragadtatottan magyarázzák, miért előzik meg a németeket. Azzal érvelnek, hogy Dániában a technikai ismeretek tanítása során nagyobb hangsúlyt fektetnek az elméleti képzésre (amely egy életre szóló tudást alapoz meg), mint a gyakorlatra (amely hamar elavul). A műszaki jellegű tanulmányokat folytató hallgatók a műszaki főiskolákhoz tartoznak, de megbízásokat kapnak a helyi üzemektől. A dánok 1991-ben újításokat vezettek be a szakképzés terén is. 300-ról 80-ra csökkentették az oktatott szakmák számát, és úgy alakították a műszaki főiskolák finanszírozását, hogy azok versenyezzenek a diákokért.

Ez sima ügy a középiskolák terén régóta tapasztalható liberalizmushoz képest. A dán kormány egyedülálló gyakorlatot folytat a szabadpiaci elveknek az oktatás területén történő érvényesítésében. Azok a szülők, akik elégedetlenek az állami oktatással, csoportba szerveződhetnek, hogy létrehozzák saját iskolájukat, és bizonyos minimális követelmények teljesítése esetén számíthatnak arra, hogy az állam a költségek 90%-áig állja a számlát. Ez a lehetőség minden elképzelhető irányzatra nagy vonzerőt gyakorol. Egyes iskolák freudista vagy maoista elveket követnek. Mások a magas szintű nyelvoktatást vagy a tudományos képzést helyezik előtérbe. Ezekben az iskolákban a szülők jóval nagyobb befolyást gyakorolhatnak a döntéshozatalra, mint az állami szektorban.

Utolérés

Két jelentős európai ország hősies erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy oktatási rendszerét a német és a dán rendszer színvonalára hozza. Franciaországról és Angliáról van szó.

A franciák hatalmas előnyben vannak az angolokhoz képest a reformok bevezetése terén. Ez az előny a *bonapartizmus* öröksége. Franciaországban a műszaki és természettudományos képzés két évszázadon keresztül nagy tekintélynek örvendett. A francia iskolások régóta hozzászoktak ahhoz, hogy ifjúkoruk jelentős részét az érettségi, a "Bac-

calaureat” megszerzésére áldozzák. Ez a vizsga szélesebb körű ismereteket igényel, mint az angolok úgynevezett “A” szintje, és szigorúbb, mint a német “Abitur”.

Ez lehetővé teszi a kormány számára, hogy figyelmét az oktatási lánc leggyengébb láncszemére, a szakképzésre összpontosíthassa. Harminc évvel ezelőtt a francia szakképzés siralmas állapotban volt. Az elméletcentrikus oktatásirányítás is megvetéssel kezelte. Az üzleti körök túlságosan rövidlátók voltak ahhoz, hogy pénzt fektessenek bele. A kézműipari szektoron kívül alig voltak ipari tanulók. A kormány tehát cselekvésre szánta el magát. Kötelezték a vállalatokat, hogy bérköltségeik 1%-át a szakképzésre fordítsák, és arra ösztönözték a szakképző iskolákat, hogy bővítsék intézményeiket; kidolgozták a szakképesítések jól áttekinthető rendszerét; merész célokat tűztek ki a felnőtt népesség technikai képzettségének javítására. Ma azoknak a diákoknak, akik nem kívánnak egyetemen továbbtanulni, túlnyomórészt olyan a nappali tagozatos szakképzési kurzusokra iratkoznak be, amelyek révén országosan elismert szakképesítést kaphatnak.

Az angolok talán még a franciáknál is radikálisabbak voltak. Az utóbbi öt év során valóságos oktatási reformőrület zajlott le. Alighogy a nagyközönség megemésztett egy mélyreható reformtörvényt – amelyet minden esetben úgy harangoztak be, mint a háború utáni legjelentősebbet – máris kész volt a következő.

A konzervatív kormányzat politikája négy fő elemből áll. Először: bevezetnek egy nemzeti tantervet, amely állandó ellenőrzés alatt áll. Másodszor: lehetővé teszik a szülők részére, hogy a számukra legkedvezőbb intézménybe küldjék gyermekeiket (szabad iskolaválasztás), így az iskolákat annak alapján finanszírozzák, hogy hány gyereket vonzanak (fejkvóta-rendszer). (Alkalmanként a kormányzat az egyetemekre is kiterjeszti a fejkvótán alapuló finanszírozást, hogy rávegye az egyetemeket a gyengébb tanulók felvételére.)

Hogy a szülőket hozzásegítsék az egymással versengő iskolák közötti jól megalapozott választáshoz, a kormány az iskolákkal nyilvánosságra hozhatja vizsgaeredményeiket, és kötelezi a helyi hatóságokat, hogy egy külön versenytabellán rangsorolják az iskolákat.

Harmadszor: a helyi oktatási hatóságokat megkerülve a pénzeszközöket az intézményeket irányító testületeknek utalja át. Negyedszer pedig: arra bátorítja az iskolákat, hogy alakítsák ki egyedi arculatukat. A kormány 1986-ban tört utat ennek

a gondolatnak, amikor az ipari szférával együttműködésben létrehozta a városi műszaki főiskolákat. Jelenleg is arra ösztönzi a működő iskolák ezreit, hogy lazítva a helyi hatóságok ellenőrzésén, teremtsék meg saját egyedi jellegzetességeiket.

Ha ez mind olyan szép, mint amilyennek hangzik, akkor mi az oka a brit oktatási rendszer zűrzavarának? Részben az, hogy túlságosan sok átalakítani való akadt. Nehéz elképzelni, hogy alkalmas a gazdasági növekedés fenntartására egy olyan oktatási rendszer, amelyet az ipari fejlődéssel szembenálló sznobok alakítottak ki a XIX. század közepén, és amelyet egy évszázaddal később az ugyancsak iparelles egyenlőségpárti erők formáltak újjá. Részben pedig az, hogy a kormány túlságosan későn, 1980 helyett csak 1988-ban kezdett hozzá az oktatás reformjához. Emellett túlságosan kevés energiát szenteltek a rendszer leggyengébb pontjának, a szakképzésnek a fejlesztésére. Egy maréknyi városi főiskola és egy seregnyi Szakképzési és Vállalati Tanács (a munkaadók többségi jelenlétével működő testület, amely felelős a szakmai képzés helyi megszervezéséért) nem lesz elegendő az ázsiai tigrisek sakkban tartására.

Tigrisek az iskolapadban

Bárki, aki Japánban vagy a Csendes-óceán menti, újonnan iparosodott országokban jár, elámulhat az oktatás szinte vallásos kultuszán. Japánban szombaton reggel nyolckor takaros egyenruhába öltözött gyerekek masíroznak az iskolába. Koreában minden kis mellékutcában előkészítő iskolákra bukkanhatunk. Hongkongban egy gyermekorvos arról számol be, hogy valóságos járványként terjed a hátgerinc ferdülése, aminek az az oka, hogy az iskolásgyerekek rendszeresen nagy halom könyvet cipelnek magukkal. Szingapúrban a légkondicionált épületek zsúfolásig teltek a leckét magoló gyerekekkel.

Míndezek az erőfeszítések egyértelműen kifizetődők. Ha egy pillantást vetünk az iskolai teljesítményeket értékelő táblázatok valamelyikére, láthatjuk, hogy az ázsiai országok az élbolyban helyezkednek el. A régiónak ez a teljesítménye rejtélyt jelent mindazok számára, akik azt hiszik, hogy az oktatás sikeressége a költségvetési kiadások nagyságától függ. Az iskolák többsége még Japánban is meglehetősen ütört-kopott és a hasonló nyugati intézményekhez képest elég gyengén felszerelt.

A térség sok iskolájában az átlagos osztálylétszám meghaladja a 40 főt. Koreában az iskolák felkéri-

azokat a szülőket, akik valamilyen speciális hozzáértéssel bírnak, hogy tartsanak hetente néhány órát.

A japán iskolák úgy faragják le a rezsköltségeket – és kapcsolják be az ügybe az erkölcsi nevelést –, hogy a gyerekekkel végeztetnek el egy sor olyan kiszolgáló tevékenységet, mint például az ételek felszolgálása vagy az osztálytermek kitakarítása. Néhány országban – Hongkong és Szingapúr a legnevezetesebb példa – több az iskola, mint az iskolaépület. Az egyik iskola délelőtt, a másik délután használja ugyanazt az épületet.

Ez a takarékos szemlélet sikeres, mivel a diákok és a tanárok egyaránt szilárdan hisznek abban, hogy az érdem elnyeri jutalmát. Japán és az ázsiai tigriseknek nevezett országok tekinthetők ma a világ leginkább teljesítményelvű társadalmainak. Az egyetemeknek világosan kijelölt helyük van a társadalmi státusz-rangsorban, és hatékony állás-közvetítőkként működnek. Akik a leghíresebb egyetemek legnagyobb presztízsű fakultásain kapnak helyet – amilyen például a tokiói jogi kar –, később a legjobb állásokat szerzik meg. És így tovább, egészen a pedellusig.

Ennek a teljesítményelvű felfogásnak az eredménye a könyörtelen iskolai verseny. A felsőbb éves középiskolások olyan módszeresen és feszített iramban készülnek záróvizsgáikra, hogy az meg-rökönyödést vált ki a nyugati megfigyelőkből. Kudarc esetén a tanulók nem adják fel, újra próbálkoznak. Japánban olyan sok diák ismételt vizsgát, hogy külön nevük is van: *roninnak*, vagy kóbor szamurájnak nevezik őket. Az egyetemi férőhelyekért folyó küzdelem alakítja az iskolarendszer alsóbb szakaszait. Egyes középiskolákról több diák jut be a legjobb egyetemekre. A diákok körében pedig őrült versengés folyik, hogy ezekben a középiskolákba jussanak be. Néhány felső tagozatos iskolából jobbak a bejutási esélyek a legjobb középiskolába. Tehát a diákok eszeveszetten küzdenek, hogy ide vegyék fel őket. Még az óvodai férőhelyekre is felvételi vizsga révén lehet bejutni.

A gyerekek számára hajtóerőt jelent az erős családi nyomás is. A szülők hajszolják a gyerekeiket, hogy sikert érjenek el, de maguk is minden anyagi és személyes áldozatot meghoznak annak érdekében, hogy ebben segítsék őket. Az anyák otthon végzett munkájuk révén nyújtanak segítséget, és a továbbjutásért tanuló gyerekeket megkímélik a házimunkák elvégzésétől. Az apák drága játékokat ígérnek a sikeres vizsgáért cserébe. A család minden erejével azon van, hogy biztosítsa a nyugodt tanuláshoz a feltételeket.

Ez a versengés kiterjedt iparaggá változtatta a felvételi előkészítést. A legtöbb gyerek Japánban vagy a térség többi országában előkészítő iskolába vagy magántanárhoz jár. Ez különösen elterjedt a sorsdöntő vizsgákra készülőknek, illetve azoknak a fiataloknak a körében, akik valamely vizsga ismétlésére kényszerülnek. Az előkészítő iskola (*juku*) Japánban és Taiwanban szinte kötelezővé vált. (A legkiválóbb japán előkészítő iskolákba olyan nehéz bejutni, hogy ez egy másik virágzó üzletágat hozott létre, az előkészítő iskolára előkészítő iskolát.) Szingapúrban szívesebben alkalmaznak magántanárokat. A dél-koreai és a hongkongi szülők a kétféle intézménynek valamiféle keverékét használják.

Az eredmény az, hogy a térség országainak valójában nem egy, hanem két iskolarendszere jött létre: egy állami és egy magán. Ez hatalmas mértékben megnöveli a társadalom oktatási befektetéseinek mértékét. A családok könnyen elköltetik minden megtakarított pénzüket az iskolázásra. Japánban egy *juku* átlagos évi tandíja 650 dollár a kiegészítő jelleggel tanulók, és 3.800 dollár a teljes idejű egyetemi előkészítőn részt vevők számára. Az előkészítő jól jövedelmező pályát jelent. Japánban a *juku* jól fizetett tanári gárdával és milliomos tulajdonosokkal büszkélkedhet. A vezető *jukuk*nak kiterjedt intézményrendszerük és több ezer hallgatójuk van. Dél-Koreában a sikeres magántanárok – közülük sokan egyetemi hallgatók, akik kevéssel ezelőtt bizonyították küzdőképességüket az egyetemek vizsgatermeiben – mutatós sportautókon furikáznak.

Sok időt és pénzt áldoznak tehát az oktatásra. A gyerekek szabadidejüket annak szentelik, hogy speciális iskolákban vizsgákra készüljenek. Amint befejezik a tanulást a rendes iskolában, rohannak az előkészítőbe vagy haza a magántanáraikhoz. A hétvége és a szünidő alkalmat ad arra, hogy még több időt töltsenek a *jukuban* vagy a magántanárnál. Azok, akik elbuknak az egyetemi felvételi vizsgán, az előkészítőők teljes idejű hallgatói lesznek.

A magánsektor is a megújulás hajtóerejét jelenti: hozzájárul a rendelkezésre álló oktatási módszerek körének bővítéséhez. A *juku* a – néha 500 fő részvételével zajló – előadásokat és szemináriumi formát alkalmazza. A *juku* kifejlesztette a felmérő jellegű vizsgákat (amely rámutat a gyenge pontokra) és az előrejelző vizsgát, (amely alapján eldönthető, melyik egyetemen indulhat valaki eséllyel). A magántanárok alkalmazkodhatnak a diákok tanulási ritmusához, és bármely fontos problémá-



jukban segítségükre lehetnek. Szingapúrban a legújabb divat az, hogy a tipegő kisgyerekek számára nyitnak számítógép-klubokat. A térségben lakók természetesnek veszik, hogy az oktatást a versengés és az üzleti szellem keveréke ösztönözheti. Az üzleti szellemet a japán jukuban fejlesztették tökélyre. Az a legsikeresebb iskola, amelyben a legmagasabbak a költségek, s annál sikeresebb egy tanár, minél magasabb a bére. A legjobb tanárok hatszor annyit keresnek, mint a leggyengébbek.

A tandíjfizetés az állami szektorban is megszokott dolog. A japán középiskolákban, amelyben a 15–18 év közöttiek tanulnak, évente körülbelül 1600 dollárnak megfelelő összeget kell fizetni. A legjobb iskolák azt is elvárják, hogy a szülők jelentős adományokat juttassanak az iskolának. Az állami egyetemeken kb. 2000 dollár a tanulónkénti tandíj, a magánegyetemeken ennek a kétszerese. Ez azt jelenti, hogy az iskoláknak és az egyetemeknek éppen úgy versengeniük kell a diákokért, ahogy a diákoknak kell versengeniük az iskoláért. Ha az intézmények nem vonzanak elegendő fogyasztót, az esetleg bukásukhoz is vezethet. Az iskolák gyakorta kis füzeteket tesznek közé, amelyben portékájukat ajánlják. Számos országban az újságok tele vannak azokkal a versenytáblázatokkal, amelyek az iskolákat eredményességük alapján rangsorolják.

Ennek a teljesítményelvű modellnek számos helyi változata van. Dél-Korea és Taiwan az amerikai minta szerint szervezte meg a maga egyetemeit, és a legkiválóbb hallgatókat elküldik, hogy megszerezzék az amerikai tudományos doktori fokozatot. Az amerikai befolyás mindenütt jelen van Japánban – a háború után az amerikai mintát követve szervezték újjá iskolarendszerüket, és minden valamirevaló iskolának van baseball csapata –, de a japánok az amerikaiak demokratikus eszméit meritokratikus szellemben átértelmezték.

Hongkongban és Szingapúrban elsősorban angol befolyás érvényesül. A legjobb iskolákban olyan légkör uralkodik, mint az 50-es évek Angliájának gimnáziumaiban, vagy a mai Ulster-ben. A falakon az iskola hajdani nevezetes személyiségeinek megfakult fotói és a tanulmányi versenyek győzteseinek nevével teli táblák lógnak. Az iskolásokat 0 szintre és A szintre sorolják. (Ezt a gyakorlatot, arra hivatkozva, hogy túl elitista, Angliában már megszüntették.) A tanárok arra panaszkodnak, hogy az A szint átlaga olyan alacsonyra súlylyedt, hogy már zavarja őket a legmagasabb pontszámot elérő hallgatók aránya. Szingapúrban a legkiválóbb hallgatók Oxfordba és Cambridge-be

szóló ösztöndíjat kapnak. Hongkongban az angol stílusú oktatás kevésbé népszerű, mint korábban – a vízumra vágyó hallgatók inkább Észak-Amerikát és Ausztráliát választják, és egyre növekszik azok száma, akik anyanyelvükön kívánának tanulni –, bár ehhez a hongkongi egyetem még túlságosan angolos.

Vizsgalás

A egyes kormányok politikája ugyancsak növelheti az országok közötti különbségeket. A régió politikusainak véleménye megoszlik azzal kapcsolatosan, vajon a jelenlegi versengés nem túlhajtott-e? A japán oktatási minisztérium kijelentette, hogy mérsékelni kívánja a versenyt. Az öngyilkos és idegösszeomlást kapott tizenévesek száma egyre ijesztőbb. A minisztérium arra kívánja ösztönözni az iskolákat, hogy a magolás helyett inkább a kreativitásra helyezték a hangsúlyt. A hivatalos szervek mindent megtesznek, hogy visszaszoruljanak az előkészítő iskolák és csökkenjen az iskolák közötti pontverseny jelentősége (mulatságosnak találták, amikor megtudták, hogy Angliában most éppen a pontverseny ösztönzése a cél). Ezek a reformok azonban inkább csak felületi kezelést jelentenek, s nem hoznak alapvető változást.

A japánok mindenestre nem mennek olyan messzire, mint a dél-koreaiak. A dél-koreai kormány a 60-as években, építve a népnek az elit-iskolákkal szembeni ellenérzésére, rendeletet hozott, hogy a középiskolai férőhelyeket sorshúzással kell betölteni. Ez a verseny-ellenes politika csak lassan enyhült – a kormány létrehozott egy maroknyi, rendkívül erős szelekciót érvényesítő iskolát a kiemelkedő tehetségek számára –, de a versengés még mindig igen éles az egyetemi felvételi vizsgákon.

Szingapúrban a kormányzat a 1980 óta bevezetett reformok révén kapcsolt magasabb fokozatra az oktatásügy terén. Csökkentették a gyerekek közötti versengést annak révén, hogy képességeik alapján kiválasztották a rendkívül tehetségeseket a kilencévesek korosztályából, s a többi gyereket 11 éves korban képességei szerint osztották különböző szintekre. Ez növeli az iskolák közötti versengést, a tanulmányi eredmények szerinti verseny eredményének közzétételét, és lehetővé teszi, hogy a lista élén álló iskolák emeljék tandíjjaikat, s ennek révén félig önállóvá váljanak. (Az egyik vezető iskola azt tervezi, hogy egy lakóépülettel toldja meg a meglévő intézményt, és minden diáknak kötelezővé teszi, hogy egy időre bentlakó

legyen.) Az elmúlt évtized során az oktatási minisztérium megnehezítette a tanmenetet. Minden szingapúrinak két nyelven kell vizsgáznia, saját etnikai csoportjának hivatalos nyelvén és angolul.

Ez a politika nem örvend általános elismertségnek. A legjobb iskolák fél-privatizálása miatt a kormányzat mandátumokat veszített az 1991-es választásokon. Az emberek úgy vélekedtek, hogy ez a rendszer a teljesítményelvűségnél is jobban kedvez a társadalmi szelekciónak. A nyelvpolitika azt jelenti, hogy egy kínai hallgatónak, aki otthon a hongkongi dialektust beszéli, angolul és kínaiul is meg kell tanulnia. Ez az ellentmondásos oktatáspolitikai verseny erősítésével illetve mérséklésével kapcsolatban, egy közös félelemből származik: attól, hogy a tömegtermelésben minden állás-helyet Kína kaparint meg, a Nyugat pedig megtartja a magas termelékenységű munkahelyeket. A régió politikusai amiatt aggódnak, hogy iskoláik továbbra is ontják majd a tömegtermelésben használható rendkívül fegyelmezett végrehajtó munkára alkalmas munkaerőt, miközben az ipar egyre inkább a rugalmasan alkalmazkodó, alkotó szellemű munkaerőt igényli.

Jelenleg Japán és Szingapúr vezeti az élbolyt a szakképzett munkaerő termelésében. A legerősebb Japán vállalatok igen nagy hangsúlyt fektetnek munkásaik képzésére. Aszerint alakítják a fizetésüket, hogy milyen mértékben képesek bonyolult feladatok ellátására, fokozatosan helyezik őket egyre magasabb beosztásokba, hogy perspektívát és különleges képzettséget nyújtsanak számukra. Szingapúr elszántan törekszik arra, hogy a térség legképzettebb munkaerőjét mondhatta magáénak. Büntetőadót rótt ki azokra a külföldi vállalkozásokra, amelyek nagy arányban alkalmaznak szakképzetlen munkásokat. Emellett meggyőzték azokat a vállalatokat, amelyeknek anyaországában magas szintű a szakképzés, hogy hozzanak létre szakképző iskolákat Szingapúrban. Más országokban jóval ingatagabb lábakon áll a rendszer. Dél-Koreában irigylésre méltó a munkaerő mozgékonyasága, de maguk is hozzájárultak ahhoz, hogy a szakképző iskolák visszaszorultak. Hongkong bővíben van a sokoldalú munkaerőnek, de ez párosul a britekére emlékeztető ellen-szennvel a szakképzés iránt.

Az alkotó szellem témája ennél jóval kényesebb. A reprodukív tanulás hagyománya – amely nélkül aligha lehetne elsajátítani a több ezer kínai frásjelet – a hagyománytisztelet gyakorlatával párosul, amely jelentős akadály annak, hogy a hallgatók kritikusan viszonyuljanak bizonyos eszme-

rendszerekhez. Az egyetemeknek nem sikerült erős kutatási hagyományokat teremteniük. Japánban az egyetemi tanárok sokkal inkább feudális urakra emlékeztetnek (de még azoknál is önelégültebbek), mint értelmiségi felfedezőkre. Az egyetemi hallgatók pedig úgy kezelik az egyetemeket, mint egy pihenőállomást vizsgákkal teli rémes gyermekkorig és a rájuk váró, bérmunkásként eltöltendő felnőttkor között. A dél-koreai egyetemek ontják magukból az olyanfajta terméket, amely rossz hírtüket költi. Szingapúrnak és Taiwanak mégis sikerült a humántudományok terén kutatási hagyományokat kialakítani. A politikusok elszántan igyekeznek az újítószellemet visszahozni a Keletre. A japán oktatási kormányzat megpróbálja szabadabbá tenni az egyetemeket. Dél-Koreában a kormány a korábnál többet költ kutatásra. A hongkongi kormány egy jelentős adomány segítségével egy tudományegyetem felállításán dolgozik. Szingapúrban folyamatban van egy tehetségeket támogató speciális program, amely a felfedező tanulás módszerét épül.

Ezek a tények csak részben meggyőzőek a képzésrombolás és újítószellem újfajta kultuszával kapcsolatosan. Amikor a japán hallgatók Angliában vagy Amerikában járnak, úgy tekintenek a kritikai szellem és a tekintélyrombolás helyi sportnak számító gyakorlatára, mint a jólneveltség hiányának vagy a léhaságnak a megnyilvánulásaira.

Szingapúrban a félhivatalos helyi lap, a *Straits Times* gyakran közöl vezércikket, amelyekben arra ösztökéli a szingapúriakat, hogy legyenek innovatívabbak. A tehetségeket másodsorban tanították csak gondolkodni. Cambridge-ben és a Harvardon még egy darabig üldögélhetnek a babérjaikon.

Működésbe hozni

Mi az, ami az egyik iskolát sikeressé teszi, a többit meg kudarca rá ítéli? Harminc évvel ezelőtt a válasz teljesen egyszerűnek tűnt: a források. A legjobb iskolák azok voltak, amelyek a legmodernebb felszereléssel és a legkedvezőbb tanár-diák létszám-aránnyal rendelkeztek. Ez a vélekedés azt is magában foglalta, hogy ha emelni akarják az iskolák színvonalát, akkor egyszerűen arra van szükség, hogy több pénzt kell fordítani az iskolákra.

Ezzel az elemzéssel az a gond, hogy a gyakorlatban megmértetett és könnyűnek találtatott. A 60-as évek közepét követően az amerikai és az európai kormányok megkísérelték, hogy véget vessenek az iskolák szegénységének. A kormányok a végsőkig költek, de a szegény iskolák fenn-



maradtak. Eközben az ázsiai országok ütött-kopott iskoláiból özönlöttek a jól képzett gyerekek. Az iskolai siker magyarázatát tehát máshol kellett keresni: sokkal inkább a lélektan világában, mint az anyagi erőforrások terén.

Ami egy jó iskolát megkülönböztet a többitől, az az erkölcsi világképe. A sikerhez arra van szükség, hogy egy iskola kialakítsa a maga egyedi arculatát, és azt képes legyen közvetíteni diákjai számára. Azok az iskolák, amelyek határozott arculattal rendelkeznek, világosan megfogalmazott célkitűzéseket követnek, és ha ezek a célok nem valósulnak meg, képesek változtatni módszereiken vagy az ösztönzés eszközein.

Németországban a háromféle középfokú iskola világosan megfogalmazott célokat követ. A japán gyerekek olyan elszántan törekszenek az iskolai sikerre, hogy boldogan azonosulnak iskolájuk egész közösségével. Dániában a gyerekeknek rendkívül nagy választék áll rendelkezésre, hogy megtalálják a nekik való iskolát. Ennek az ellenkezője jellemző azokban az országokban, ahol az oktatás nem hatékony. A hagyományos amerikai középiskola a körzetében élő gyerekek képzésére vállalkozik, tekintet nélkül arra, hogy milyen képességekkel rendelkeznek és függetlenül attól, milyen pályára készülnek. Az a törekvés, hogy mindenki iskolája legyen, megfosztja ezt az iskolát a sajátos arculattól. Egyszerűen egy helyi iskola, sem több, sem kevesebb.

Ma a legjobb amerikai iskolák megkísérik, hogy ennél többek legyenek. A legutóbbi évtized során az iskolák országszerte megpróbálták megkülönböztethetővé válni a többitől, főként a gyerekek tanulásra ösztönzésében. Mindezt azért, hogy megállítsák az oktatás hanyatlását. A "mágnes"-iskolák – tehát azok, amelyek bizonyos tárgyakra specializálódtak és diákjaikat több körzetnyi távolságból vonzották magukhoz – ennek a mozgalomnak az úttörői voltak. Az olyan elit-iskolák, mint a Bronx-i vagy a Boston-i a specializáció és a szabad beiskolázás révén váltak híressé. A mágnes-iskolák mozgalmanak célkitűzése az volt, hogy más iskolák számára is lehetővé tegyék hasonló alapelvek érvényesítését.

Hogyan ösztönözhetik a politikacsinálók ilyen sikeres iskolák létrehozását? Két elképzelés van, amely növekvő támogatást szerzett az oktatásügy elméleti szakemberei körében. Az egyik a helyi tanügyigazgatás, a másik a fejkvóta-rendszer. A helyi igazgatás azt jelenti, hogy az iskola mindennapi ügyeiben a döntés joga a vezető tanárok, nem pedig a helyi bürokraták kezében van. Ez megnö-

veli a helyi vezetők lehetőségeit, hogy intézményük egyedi arculatát kialakíthassák. A fejkvóta-rendszer pedig azt jelenti, hogy az iskola annak alapján kapja a pénzügyi támogatást, hogy hány tanulót tud magához vonzani.

A piaci forradalomnak Amerikában csak jelentéktelen hatása volt. A középosztálybeliek többsége kívül kerül azon a rendszeren, amelyben az iskolákat a helyi adókból finanszírozzák. A Demokrata Párt túlságosan elköteleződött az általános középiskola eszméjének – és túlságosan szoros szálak kötik a tanári szakma érdekeihez. De ezek a gondolatok másutt egyre népszerűbbé válnak. Ezek alkották az 1988-as angol oktatási reform alapjait. Szingapúrban a legsikeresebb iskoláknak nagyobb beleszólást engednek saját ügyeik intézésébe és a tandíjak emelésébe. Még Svédországban is bevezetik a fejkvóta-rendszert.

Alulképzett alsósok

Érdemes a piaci mechanizmusokat a diákok és az iskolák esetében is érvényesíteni. Az egyik módja annak, hogy a potenciális lemorzsolódottakból megfelelően képzett munkások legyenek, ösztönzésük javítása. A középosztálybeli szülők kevésbé tehetséges sarjai kitartóan viselik az iskolázással járó kellemetlenségeket (az unalmas tanárokat és a számtalan házi feladatot), mert tisztában vannak vele, hogy később ez kamatozni fog. Akik pedig megfelelően látszanak a nevelés és a jólét összefüggéséről, azok feddés vagy akár lekenyerezés képében mindig figyelmeztetésben részesülnek.

Az amerikai középiskolák ugyanezt a módszert kezdték alkalmazni. Némelyik egyszerű ösztönzőket alkalmaz – egy ingyen pizza, ha valaki megtanul egy Shakespeare-szövegrészletet, egy ingyen hamburger, ha valaki alaposan megtanulja a geometriát. A többi iskola rafináltabb fűfűgokkal csábítja tanulásra a diákokat. A Reneszánsz Oktatási Alapítvány, egy jótékonyági szervezet, amely 1500 iskolában támogatja a teljesítménynövelést szolgáló jutalmazást, a jutalmak jól kiépített fokozatai révén bátorítja a gyerekeket arra, hogy javítsák osztályzataikat. Ezek a fokozatok az egyszerű ajándékokkal kezdődnek, s folytatódnak egészen az egyetemi ösztöndíjakig.

Ennek a felfogásnak a logikus következménye a tanulásért adott fizetés. Gyakorlatilag ez történt a német duális rendszerben: a végzősök már szerény fizetést kapnak az iskolai tanulás és a munkavégzés közötti képzés egyfajta keverékeért. Ez kezd mássutt is elterjedni. Texasban, San Antonióban, a

Rotary Club havi 50 dollárt ad azoknak a gyerekeknek, akiket az a veszély fenyeget, hogy anyagi nehézségek miatt kimaradnának.

Az iskolai kudarcok csökkentésének másfajta módja a szakképzés fejlesztése. Az iskolát elhagyó gyerekek hajlanak arra, hogy jól fizető, de további esélyeik szempontjából zsákutcát jelentő állásokat vállaljanak. A szakmunkástanulónak válás lehetőségei eltértenék őket az ilyen baljóslatú döntésektől és számtalan élönnyel járnának. Zökkenőmentesé tennék az átmenetet az iskolából a munkába: a szakmunkástanulók pénzt keresnek, de folytatják a tanulást. Arra ösztönöznék a diákokat, hogy felismerjék: a szakmai képzés a társadalmi rang és jólét forrása lehet. A legkedvezőbb hatás pedig az, hogy feljebb jutnak a szociális ranglétrán.

A kudarcok csökkentését azonban nem lehet teljesen a bőkezű emberbarátokra és az előrelátó üzletemberekre bízni. Néha a kormányoknak is meg kell tenniük a magukét. De ahhoz, hogy a kormányok kezdeményezései a 90-es években sikeresebbek legyenek, mint a 60-as évek hasonló lépései, a döntéshozóknak ismételtén meg kell fontolniuk, mire költik a pénzt. A kormányzatok túlságosan sokat költenek azokra, akik minden körülmények között sikeresek lesznek az iskolában, és túl keveset azokra, akiket erősen fenyeget az iskolai kudarc.

A kormányok a közköltségek lefaragását az egyetemekenél kezdenék. A legtöbb nyugati ország jóval többet költ bármelyik egyetemére, mint akármelyik általános iskolára. De az egyetemi hallgatók többnyire a középosztályból származnak, vagy túlnyomórészt oda fognak tartozni. A megtakarított pénzt a hátrányos helyzetű gyerekeknek szervezendő, iskola előtti felzárkóztató programokra kellene költeni. Ezek a programok korábban talán utópikus célokat követtek és gyermekmeteg módszereket alkalmaztak. De alapvető megközelítésük helyes: ha valaki komoly hasznot remél az oktatási kiadásoktól, akkor a legfiatalabakra kell költenie.

Agyak a mérlegen

Befektetni az oktatásba a 90-es években ugyanazt jelenti, amit a 40-es években az államosítás, és a 80-as években a privatizáció – a kor általános csodaszere. A jobboldal képviselői azért tartják becsben az oktatást, mert a munkaerő hatékonyabbá válásával kecsegtet, a baloldaliak pedig azért, mert nagy szerepet ad az állami beavatkozásnak. A közgazdászok – jobb és baloldaliak egya-

ránt – azt erősítgetik, hogy a tőke ma létező legértékesebb formája az emberi tőke.

Igazuk van. A világ gazdaságban egy nemzet helyzeti előnye egyre nagyobb mértékben munkaerőjének minőségétől, nem pedig anyagi erőforrásaitól függ. Némelyik nagyvállalat már évtizedek óta ebben a valódi határok nélküli világban működik. Az alantasabb munkákat azokba az országokba telepítik, ahol olcsó a munkaerő, a szellemileg igényesebbeket pedig oda, ahol a munkások képzettek. Még a közepes méretű vállalatok is ezt az utat kezdik követni. Ma az amerikai bankok körében például az a divat, hogy helyi irodákat nyitnak Írországból vagy Indiából.

A vállalatok mozgékonyságának megnövekedése különösen a gazdag országok számára jelent fenyegetést. Valaha a gazdag országok azért őrizhették meg gazdagságukat, mert jobb technológiával rendelkeztek, vagy könnyebben találtak jövedelmezőbb piacot. Ma a bérek nem a helyi, hanem a világpiachoz igazodnak. Ennek következtében a gazdag országok akkor őrizhetik meg helyzetüket hosszú távra, ha termelékenyebb – másképp fogalmazva képzettebb – munkásaik vannak.

A gazdag országok a nemrégiben iparosodott országokban és a fejlett világban is mindenütt azt láthatják, hogy rengeteg ember akad, aki ugyanazt a munkát a fizetésük töredékéért is hajlandó elvégezni. A válasz először a kétségbeesés, azután a reformok. Sehol sem olyan szembeszökő ez, mint Amerikában és Angliában. Ezekben az országokban a politikusok arra a felismerésre jutottak, hogy ugyancsak lemaradtak Japán és Németország mögött.

A reformerek mindkét országban többféle piaci mechanizmust alkalmaztak annak érdekében, hogy tökéletesítsék az iskolákat, és felszámolják az oktatás és termelés közötti szakadékot. És mindkét országban komoly akadályokba ütköztek.

Az első akadály az oktatási kormányzat ereje volt. Angliában a tanári szakszervezetek ellenálltak (és az oktatás elméleti szakemberei is ellenfelei voltak) az elmúlt évtized során bevezetett szinte valamennyi reformnak. A kormányok makacsul ugyanabba a nehézségbe ütköztek – olyanokkal kellett végrehajtatniuk elképzeléseiket, akik túlnyomórészt elleneztek azokat.

A második nehézséget a külföldi modellek alkalmazásával járó gondok jelentették. Az angolok és az amerikaiak részekből próbálták összeragasztgatni a német szakképzési rendszert, a német Kereskedelmi Kamara mintájára létrehozott, a munkaerő által vezetett szervezetek felállítására révén,



és Németországot is igyekeztek felülmúlni a szakképzésre fordított magán- és közpénzek mennyiségében.

Az eredmények csalódást keltettek, részben a rossz időzítés miatt – a szakképzés reformjára a gazdasági visszaesés idején került sor – nagyobb részben pedig az eltérő hagyományok összeegyeztethetlensége miatt. Az angol vállalatok esetében hiányzott a német vállalatoknál meglévő, kiépített kapcsolatrendszer is. Ráadásul mindenáron rövid távú haszonra törekedtek: a legtöbb vállalat inkább máshonnan csalta el a képzett munkaerőt, mintsem hogy hozzájáruljon képzésükhöz.

A harmadik nehézség abban állt, hogy nehéz összeegyeztetni a piaci mechanizmusokat a társadalmi igazságosság elvével. A leginkább magától értetődő piaci megoldás az iskolai kudarcok csökkentésére az intézmények finanszírozásának leállítására, és a pénzeknek közvetlenül a megrendelőkhöz juttatása, tehát az utalvány-rendszer. Azok, akik az utalvány-rendszert javasolják, azzal érvelnek, hogy ezzel nagyobb hatalmat adnak a szülők kezébe. Hozzáteszik, hogy ezzel eltűnik a különbség a magániskolák és az állami iskolák közötti különbségtétel, és megnövekszik az oktatásra fordított kiadások egésze (mivel a szülők többet költhetnek, mint amennyit saját zsebükből tudnának fizetni). Az utalványrendszer bírálói viszont azzal érvelnek, hogy ez a rendszer is a gazdagoknak kedvez (mert megkönnyíti számukra, hogy független iskolákba írtassák be gyermekeiket) és aláássza a társadalom egységét (a szegényebb gyerekeket a lecsúszóban lévő iskolák csapdáiba csalva).

Attól is tartanak, hogy a kormányok ennek ürügyén akarják csökkenteni az oktatásra fordított kiadásokat.

Az utalvány-rendszerről folyó érvelés sok vita forrása. Amerikában elkeseredett csatározásokhoz vezetett a katolikus iskolák közpénzekből történő támogatása. Angliában elfordította a közvélemény figyelmét a sokkal fontosabb témákról, mint például az új típusú iskolák létrehozása, és hozzájárult, hogy a fontosabb reformokat egészen 1988-ig halogassák. A kompromisszum, hogy az utalvány-rendszer révén az állami szektor iskoláiba tereljék a pénzeket, számos hátránnyal jár – sok szülőben még mindig nem tudatosult, hogy a iskolákkal szemben, mint fogyasztóknak kellene fellépniük –, mégis hozzájárult az elképzelések továbbfejlesztéséhez.

De a változások nem voltak elég messzire vivők és nem voltak elég gyorsak. Az angolszász országok túl keveset tettek ahhoz a 80-as években, hogy felzárkózzanak az oktatás terén ma világszerte számító társadalmak szintjére. Annak, aki ma az emberi tőke fejlesztéséről gondolkodik, elsősorban a német modellt követő európai és a Csendes-óceán térségében lévő ázsiai fejleményekre kell figyelnie. Pillanatnyilag a német modellt követő Európa halad az élen, részben mert újítószellemű egyetemekkel rendelkezik, de még inkább amiatt, mert egyedülálló módon képes nagy számban kibocsátani a szakképzett munkaerőt. Ezek a jól képzett munkások az emberi tőke korában számos előny elérését teszik lehetővé, képessé téve a vállalatokat az információs technika és a rugalmas gyártási rendszerek kiaknázására. A középkori kézművesek kora bizonyosan lejárt.

(Adrian Wooldridge: *Education. Trying harder. The Economist*, 1992, november 21.)

(fordította Tóti Éva)



SUMMARIUM

BALANCE, 1990–94

Change of Regime in the Hungarian Educational Policy

The year of 1990 has brought significant changes in the life of Hungarian society. An era has come to an end with the first free elections held in decades – the state socialist system has become a thing of the past. Hungary has adapted herself to countries with democratic multi-party system and so her educational policy also could change radically, or it is more correct to say it had to be changed.

1990 was the year of closing and reopening of the Hungarian educational policy. It put an end to the symptoms of the crisis of the organizational principles of the education, to the acceleration of depreciation of values emerging more and more clearly for nearly ten years or at least from the middle of the 80-ies and opened a way towards the legitimization of new aspirations, values and interests.

The change in the educational system was carried out in a historically short time, 3 or 4 years, establishing radically new elements in the system and the administration of lower, secondary and higher level of education.

First, the ownership structure of the system started to develop democratically. Not only the state owned schools have been taken over by the self-governments but the circle of school maintainers has grown wider with the emergence of church and private schools: from the last two types about 300 institutions have been formed during the last few years.

Second, the scale of school types has become multi-coloured, many new or old-new school types have been introduced (primary schools with 9 and 10 years of education, grammar schools with 5, 6, or 8, and vocational secondary schools with 5 years of education and different types of special training colleges) in just a few years. The integration of the institutions of the vocational training system has increased more and more: a school type which runs classes of vocational secondary training and classes of training of skilled workers simultaneously has become typical but beside these classes of traditional or new type of grammar school have been established in many vocational training institutions.

Third, the portion of those who attend a certain school type has changed significantly (between 1988 and 1993 the rate of those who were admitted from primary schools to traditional vocational training schools of skilled workers fell from 44 percent to 37 while the rate of those who were admitted to schools which give a certificate of final examination grew from 42 to 53 percent) and this tendency is visibly accelerating.

Fourth, on the ground of the disintegrated former system of curriculum regulations and administration of education a new system has started to develop, the professional and safeguarding organizations of pedagogues have got the right of voice in the organization of the system, new forums for achieving identity of interest have been established and also a school book market is taking shape.

With the restored freedom of the press a new publicity has been established for the operation of the educational system. More and more schools release their own pedagogical programmes and decisions are coming to be more transparent.

The institutions of higher education enjoy much more autonomy than they used to and it influences their policy on terms of admission: they increase gradually the number and rate of students.

In the history of Hungarian educational policy these changes may well be called radical. Many people, however, also think rightly that processes described above mean only a promising start yet and the bigger part of the changes, more exactly their realization is still ahead of us and the outcomes can hardly be seen clearly. Even if there is no doubt that the legal difficulties of the development of private and church schools have disappeared, the question of the safe operation of these schools especially the financial side, has not yet been solved in the last. For even if it is true that the structure of the Hungarian school system is undergoing a change, it is not clearly seen yet which direction this process is going: whether it is going towards delaying or advancing selection, towards getting "multi-coloured" or integration, it cannot be stated which school types will prove viable and which will not in the long term. Even if the transformation of vocational training has started it cannot be decided where the way it started leads to: what proportion of responsibility the state and the economical sphere will take in vocational training in the future, how big the role of the school system and the role of education outside the system will be in professional training in the near future. Even if it is true that some essential conditions of establishing a market for school books have already come into being it is uncertain when can the financial-technological-political constraints be cleared away. And we can say the same about the principles of curriculum regulation and direction in the new educational law accepted by the Parliament not very long ago: it is not certain whether they can be realized in practice. Even if it is true that the institutions of higher education admit more students than ever before, there is a question of how and when the structure of college and university training will change to truly be able to adjust to the market conditions.

To estimate the changes and events which took place in our educational system during the period of 1990–94 we, of course, lack the right historical perspective. But we cannot give up the idea of trying to understand these events and to start our scientific elaboration. The studies in *EDUCATIO* 1/1994 would like to make a contribution to this work.

The introductory study of *Tamas KOZMA* uses also the elements of a closing study of a project of his, aiming to establish scientifically the long term plans for the development of the Hungarian educational system. He examines the changes which are developing in the same direction and have already been accomplished in the educational policy of well developed countries of the world during the last few decades and will probably be decisive in the development of Hungarian educational policy too. He describes the result of these concerted tendencies as the globalization of education and gives an outline of the American and European models of it. According to his diagnosis the Hungarian schooling system and higher education have arrived at the third stage of globalization, the eve of perfection.

Péter LUKÁCS writes about the paradigms in the educational policy which were used by the participants at public debates on public education in the last few years. At the free election of 1990 the language and the open or latent values of these debates strongly influenced the competing parties in forming their programmes, then the parties which came into power and the opposition too in their aims in educational policy. He describes four paradigms dominant or competing in different periods of time. In 1984–89 the paradigm of "autonomous schools" which found the basis of reference in joining some element of the

decentralized educational systems of the English speaking world and the theory of Yugoslavian local government was predominant. In 1990–91 the paradigm of “marketing” started to become equally important but was rejected by the experts of government when the traditional Central-European “centralized-conservative” paradigm which used to have unquestionable validity till the beginning of the 80-ies was revived against it. According to the author the paradigm of the “division of power” has been competing with the other three to win the favour of the public since 1992.

Péter FARKAS surveys the changes of the four years in the Hungarian vocational training policy in chronological order analyzing the problems which have emerged during the certain periods in the background of their context. Among the subfields of the educational policy it is vocational training that has been influenced by the economical-social-political changes most deeply for it is the system which is in direct contact with the sphere of economy. In the period under discussion this school type was in the process of disintegration but still has changed over from planned economy to market economy establishing radically new conditions for vocational training. As a consequence of this, certain professions and school types have been upgraded, others have lost their values. Students of vocational training schools of skilled workers and students of vocational secondary schools used to carry out practical training for their future job mainly at companies and not in the school workshops. Today the interest of the companies has been shaken in this matter. Vocational training has to face youth unemployment too, which has taken the place of the earlier full employment. The new “tripartit” system of the administration of vocational training was only partly able to solve these problems.

The study of *János SETÉNYI* begins by examining whether the decision-makers succeeded in drawing up the demands of the educational policy arising from the transformation of higher education and from the change of regime in full then he takes a closer look at the institutional system and patterns of the forming of an up to date higher educational policy in Hungary in the last few years. Then he introduces us to the adjustment of the universities and colleges to the transformed social demands. According to this summary the period of 1990–94 has brought significant partial results in Hungarian higher education but these result seem to be ambiguous in all the three fields mentioned above.

Katalin FORRAY writes about how the conditions depicted in the studies above developed during these years. He examines the network of the pre-school period and that of the lower, secondary and higher level institutions, their regional location, their supply of qualified teachers, the demographical changes and the regional aspects of the latter and the regional differences in the supply of language teachers too. The latter is especially important because some years ago it was obligatory to all schools to teach Russian as a foreign language and as soon as this regulation was abolished, the demand for teachers of western languages started to increase significantly and will not be filled for a long time no matter whether we like it or not.

Miklós BALOGH analyses the Hungarian financing system of education in recent years starting from the relation between local governmental bodies which maintain the schools and their educational institutions and exposes the problems of this relation – all those problems which are already perceptible realizing the legal regulations passed since 1990 (laws concerning local governments, public education, vocational training and civil servants). He starts his survey with an analysis of the types of financial decision models of local governments recognisable in practice, the comparison of the different maintainer-directive strategies and the introduction of their advantages and disadvantages.

Ilona LISKÓ gives an account of the process of transformation in the structure of the educational system relying upon two empirical sociological studies. The last socialist minister before the change of regime called for a return to grammar schools with 8 years of education based upon a lower level school with 4 years of education. This system had operated till 1945. The new government formed after the democratic elections did not work out a conception regarding the direction it wanted to develop the schooling system. So since 1990 many of the uniform grammar schools with 4 years of education have become schools with 6 or 8 years of education without any coordination. The Hungarian school system started on the path of desintegration and turning against international tendencies it is returning to the earlier selection again. In vocational training schools, however, which tried to find their new role in these years also without coordination, processes in the opposite direction have started. Many of the vocational training schools for training skilled workers have started vocational secondary classes and many of the vocational secondary schools have started classes of vocational training for skilled workers or even grammar school classes so these schools are on the way of integration and a specific comprehensive tendency started to develop in their work.

Peter Tibor NAGY writing about the question of regulation of religious classes in schools, which has been provoking debate for a long time and has not been settled yet, introduces us to the changes of the standpoints of the churches, parties, and governing bodies cronologically between 1990–94. At the end of the 40-ies and at the beginning of the 50-ies all the activities of churches were taken under tight state control, the religious classes were at first considered hostile, then they were a little more tolerated. From the 60-ies the situation of the changes gradually became consolidated but the religious classes could not be run freely in the 80-ies, either. After the political change of regime there were fierce debates about the organization of this activity in schools which belong to the local governmental bodies, in order to guarantee the right of ideological freedom both to the religious parents and to those who do not want religious classes. According to public opinion polls the proportion of the religious and not religious citizens practically corresponds to the proportions measured in Western Europe and the number of the participants in religious instruction in schools is reatively high too.

In the *Interview* Column we talk to well-known representatives and leaders of educational policy who played important, or even dominant role over a shorter or longer period, in the control of education in the years after the change of regime. The *Document* Column publishes parts of a study of OECD experts on the Hungarian education. The *Review* Column acquaints us with a comprehensive study of *Adrian Wooldridge (Education: Trying harder)* which had been published in the *Economist*.

(text of Péter Lukács – translated by Zsuzsa Mácsok)

BILANZ, 1990–1994

Die Wende im ungarischen Unterrichtswesen

Das Jahr 1990 brachte im Leben der ungarischen Gesellschaft eine entscheidende Änderung. Eine Epoche ging zu Ende: die staatlich-sozialistische Einrichtung gehört schon der Vergangenheit mit der – nach Jahrzehnten zum ersten Mal – frei abgehaltenen Wahlen. Ungarn passte sich den demokratischen mehrparteiensystem-Ländern an, und damit konnte bzw. mußte sich ihre Unterrichtspolitik bis zum den Wurzeln umstalten.

Das Jahr 1990 war der Schluß und der Wiederbeginn in der Ungarischen Unterrichtspolitik. Dem Jahrzehnte langen, aber von der Mitte der 80er Jahren sich immer merkwürdiger meldende Tiefgehen der Systemorganisationslehre des Unterrichtswesens wurde es Schluß gemacht, und es wurde der Weg vor der Legitimation der neuen Ambitionen, Werte und Interesse eröffnet.

Die Wende des Unterrichtswesens ging historisch in sehr kurzer Zeit bzw. in drei-vier Jahren vor. Es wurden im Grund-, Mittel- und Hochschul-System und in dessen Verwaltung total neue Elemente verwendet.

Erst hat sich die Struktur der Besitzer von diesen Systemen demokratisiert. Nicht nur die staatlichen Schulen gehören von nun an zu der Selbstverwaltung, auch der Kreis der Schulbesitzer hat sich erweitert mit den privaten und kirchlichen Schulen. Die zwei Typen besitzen während einiger Jahren mehr als dreihundert Anstalten.

Zweitens ging an die Landkarte der Schultypen vielfarbiger zu werden. In fast 1–2 Jahren erschienen zahlreiche neue, beziehungsweise alte-neue Schultypen (Grundschule mit 9 und 10 Klassen, Gymnasien mit 5, 6 und 8 Klassen, Fachmittelschule mit 5 Jahren, verschiedene spezielle Fachschulen). Die Anstaltung des Fachbildung-Systems integrieren sich in erhöhendem Maß. Langsam werden die solche Schulen typisch, in denen die Facharbeiterbildungs und Fachmittelschulen-Klassen vorhanden sind. Auch in vielen Fachbildungsanstalten sind neue Gymnasialklassen traditioneller Art und von neuer Struktur eröffnet werden.

Drittens die Proportion der Schüler in den einzelnen Schultypen hat sich bedeutend verändert (zwischen 1988 und 1993 minderte sich die Proportion der Schüler, die nach dem Abschluß der Grundschulen traditionellen Facharbeiterbildende-Schulen aufgenommen wurden von 44 auf 37 Prozent, und erhöhte sich die Proportion der Schüler, die in die Abitur gebende Schultypen aufgenommen wurden von 47 auf 53 Prozent; und diese Tendenz beschleunigt sich sichtbar weiter.

Viertens, auf dem zerfallenen früheren System der Lehrstoffregelung und der Unterrichtsverwaltung begann sich eine neue Organisation auszubauen. Die Fach- und Interessenvertretungs-Organisation der Pedagogen haben das Recht bekommen, über Funktionieren des Systems Meinungen zu äußern. Forums für Interessenvereinbarungen neuen Typen gingen an zu funktionieren. Lehrbüchermarkt ist im Stande sich zu entwickeln.

Mit der Pressefreiheit entstand auch die öffentliche Funktionieren des Unterrichtswesens. Immer mehr Schulen veröffentlichen ihr pedagogisches Programm. Auch die Entscheidungen beginnen übersehbarer zu werden.

Die Hochschulinstitutionen genießen eine viel größere Autonomie als früher und das beeinflußt auch ihre Aufnahme-Politik. Die Zahl und die Proportion der Aufgenommenen Studenten wächst ununterbrochen.

Diese zu gleicher Zeit erschienenen Änderungen dürfen wir mit Recht als gründliche Wächslung in der Geschichte des ungarischen Unterrichtswesens zunennen.

Viele halten aber davon mit nicht wenigerem Recht, daß die oben beschriebenen Prozesse nur einen versprechungsvollen Anfang bedeuten. Der größere Teil der Änderungen, genauer gesagt die wahre Verwirklichung der Änderungen steht noch vor uns und der Ausgang von Ihnen ist heute noch nicht sicher zu sehen. Denn, sollten die rechtlichen Hindernisse vor dem sich entfaltenden privat- und kirchlichen Unterrichtswesen beseitigt, doch ist die gesicherte Tätigkeit dieser Schulen noch weit nicht gelöst, besonders finanzieller Seite nicht. Denn, sollte es wahr sein, daß die Struktur des ungarischen Schulsystems sich verändert, ist heute noch nicht richtig zu sehen in welche Richtung dieser Prozess weitergeht: erleidet die Selektion Verzögerung oder wird damit schon früher angefangen. Die

“Mehrfarbigung” oder die Einheitlichung wird charakteristischer. Es ist nicht zu sagen, welche Schultypen bleiben in einer weiteren Etappe lebensfähig und welche nicht. Auch wenn die Umgestaltung des Fachbildungssystems begonnen hat, ist es heute noch nicht zu entscheiden: in welche Richtung der Weg führt. Wie gestalten sich in der Zukunft die Proportionen, von der staatlichen und wirtschaftlichen Sphäre übernommene Verantwortung in der Fachunterricht. Wie große Rolle wird in der näheren Zukunft das Schulsystem in der Fachleuten-Ausbildung spielen und wie große Rolle wird der Unterricht außerdem haben.

Wenn wir es für wahr annehmen, daß manche unerläßliche Bedingungen des Lehrbuchmarktes eventuell schon zustande gekommen sind, bleibt es noch befraglich, wann man die zur Zeit noch existierende finanzielle-technische-politische Gebundenheit zerreißen kann. Und dasselbe können wir von den Prinzipien der Lehrmaterialregelung und Verwaltung sagen, die unlängst im neuen Unterrichtsgesetz das Parlament annahm: es ist nicht sicher, daß dem Mann diese Prinzipien auch in der Praxis zuverwirklichen gelingt. Sollte es wahr sein, daß die Hochschulinstitutionen heute mehr Studenten aufnehmen als je früher, bleibt es befraglich, daß wie und wenn sich die Struktur der Hochschul- und Universitätsbildung so verändern wird, daß sie sich wirklich zu den Aussprüchen des Marktes passen.

Heute fehlt noch natürlich die historische Perspektive die vorschickenden Änderungen und Geschänisse im Unterrichtswesen in der Etappe zwischen 1990–94 objektiv zu werten. Wir dürfen aber darauf nicht verzichten, die Ereignisse zu verstehen zu probieren und mit ihre wissenschaftlichen Bearbeitung anzufangen. Zu dieser Arbeit wollen die Studien der ersten Nummer der Zeitung *EDUCATIO* 1994 beitragen.

Die einführende Schrift von *Tamas KOZMA* verwendet einige Elemente aus dem von ihm selber verwertigten Schlußstudium, welches er zum Projekt über wissenschaftlichen Begründungen der zukünftigen Entwicklungskonzeption des ungarischen Unterrichtswesens geschrieben hat. Er prüft die Änderungen, welche in die selbe Richtung zeigen, welche Änderungen in den letzten Jahrzehnten das Unterrichtswesen der fortgeschrittenen Ländern der Welt gestalteten, die wahrscheinlich auch das ungarische Unterrichtswesen bestimmen werden. Das Resultat dieser Tendenzen beschreibt er als Globalisierung des Unterrichtswesens und dementsprechend skizziert er die amerikanische und die europäische Modelle. Nach seiner Diagnose hat heute das ungarische Schulsystem und Hochschulbildung zur dritten Abschnitt der Globalisierung gelangen.

Péter LUKÁCS schreibt von den Paradigmen der Unterrichtspolitik, die die Gestalten öffentlicher Debatten in den letzten Jahren über Unterrichtswesen gebraucht haben, und deren Sprache und Wertsystem die politische Parteien in der Gestaltung ihrer Programme an den freien Wahlen von 1990 stark beeinflussten. Die Parteien an der Regierung beeinflussten sie, ebenso wie die in der Opposition und weiterhin in dem, welche Unterrichtspolitische Ziele sie für sich aussetzen sollen. Er beschreibt vier Paradigmen die in verschiedenen Etappen herrschten oder miteinander wetteten. Während der Zeitabschnitt von 1984 bis 89 war das allein herrschende Paradigma: “Autonome Schulen”. Das vereinigte in sich einige Elemente aus der Praxis des angelsächsischen Unterrichtssystems und aus der Konzeption der jugoslawischen “Autonomie”. In den Jahren 1990 und 1991 begann das Paradigma “Marktkonzeption” mit dem “autonome Schulen” gleichberechtigt zu werden. Welche aber die Experten der Regierung abwiesen und dagegen das Mittel-europäische Paradigma “zentralisiert-konservativ” erfrischt haben. Das Letzte war bis Anfang der 80er Jahren in Ungarn nicht zu bezweifeln. Das vierte Paradigma “teilen der Macht” tritt ab 1992 in den Ring die zu gewinnen.

Péter FARKAS übersieht kronologisch die vier Jahre der Änderungen der ungarischen Fachausbildungspolitik. In den Zeitabschnitten sich erhobene Probleme analysiert er auf

Grund ihrer Kontexte. Aus den Verzweigungen des Unterrichtswesens, war die Fachausbildung die, welche die wirtschaftliche-gesellschaftliche und politische Änderungen am tiefsten berührten, denn, dieses System berührt sich unmittelbar mit den wirtschaftlichen Sphären. Die Plannwirtschaft war schon zu dieser Zeit in Auflösung und betrat den Weg zur Marktwirtschaft. So entstanden für die Fachausbildung völlig neue Bedingungen. Manche Berufe und manche Schultypen werden hochgeschätzt, andere wieder verloren ihren Wert. Der praktische Unterricht der Schüler von Facharbeiterschulen und Fachmittelschulen geschah früher hauptsächlich bei Unternehmen und nicht in Schulwerkstätten. Jetzt erschütterte sich die Interesse der Unternehmer dafür. Der Fachunterricht mußte auch der Jugendarbeitslosigkeit ins Auge schauen, die an die Stelle der früheren vollkommenen Beschäftigung trat. Alle diese Probleme zu lösen, war das "tripartit" System – das neu ausgebildete Verwaltung des Fachunterrichtes – nur teils fähig.

Die Schrift von *János SETÉNYI* prüft erstens, ob den entscheidenden Menschen die unterrichtspolitische Anforderungen – die aus der Umgestaltung des ungarischen Hochschulwesens und aus der ganzen Wende hervorgeht zuabfessen gelang. Dann übersicht er, welche Institutionssysteme und Modelle der modernen Hochschulunterrichts-politik sich in den letzten Jahren in Ungarn herausbildeten. Nachher zeigt er, wie die Unis und die Hochschulen sich nach den geänderten gesellschaftlichen Anforderungen richteten. Nach seinem Zusammenfassen, brachte der Zeitabschnitt zwischen 1990 und 94 wesentliche Teilerfolge im Ungarischen Hochschulunterricht. Die Ergebnisse scheinen aber, auf alle drei erwähnten Gebieten ungleich.

Die Schrift von *Katalin FORRAY* berichtet darüber wie gestaltete sich das Bedienungssystem der Prozessen, die die oben schon zitierten Studien beschreiben. Unter den Bedingungen prüft sie das Netz der Vorschulinstitutionen, der Grundschulinstitutionen, der Mittelschul- und Hochschulinstitutionen, ihre örtliche Befindenheit, ihr Versehen durch fachgebildeten Pedagogen, dann die Änderung der demographischen Lage und die örtlichen Aspekte derselben, und die örtlichen Verschiedenheit in der Wohlversorgung mit Sprachlehrern. Dieses letztere ist darum besonders wichtig, weil vor einigen Jahren hat man die russische Sprache als Fremdsprache in jeder Schule obligatorisch gelehrt. Und als man diese Vorschrift aufgelöst hat, ist der Anspruch gegen modernen westlichen Sprachlehrer außergewöhnlich angewachsen. Und wie die Analysen zeigen das bleibt auch noch eine gute Weile ohne es unterfriedigend abwehren zu können.

Miklós BALOGH analysiert die Funktion des ungarischen Unterrichtsfinanzierungssystem auf Grund des Verhältnisses zwischen Schulen besitzenden Selbstverwaltungen und ihren Unterrichts-Institutionen. Weiter veröffentlicht er die heutigen Sorgen dieser Beziehung, alle die Problemen, die seit dem Jahr 1990 bei der Durchführung der angenommenen gesetzmässigen Regelungen (das Verwaltungsgesetz, das von Unterrichtswesen und Fachausbildungsgesetz, das Angestelltengesetz) zu spüren sind. Er beschreibt als Ausgangspunkt die finanzielle Entscheidungsmodelle der Selbstverwaltungen und darin Typen, die heute in der Praxis zu erkennen sind. Er analysiert diese Typen und vergleicht die verschiedenen Besitzer- und Verwaltungsstrategien. Er stellt ihre Vorteile und Nachteile vor.

Ilona LISKÓ berichtet über die Veränderungsprozessen, die in der Struktur des Unterrichtssystems vor sich gehen auf Grund von zwei empirischen, soziologischen Untersuchungen. Der letzte sozialistische Minister vor der Wende verkündete das Zurückkehren zu den acht-Klassen-Gymnasien die auf vier Grundschulen-Klassen bauen, wie es auch vor 1945 war. Die, nach den demokratischen Wahlen entstandene Regierung hat keine Konzeption über die Entwicklungsrichtung des Schulsystems gestaltet. So sind ab 1990 aus den bis dahin einheitlich vier-Jahr-Gymnasien ohne allerlei Koordinierung, sechs- oder achtjährige

Gymnasien geworden. Damit hat das ungarische Schulsystem den Weg zur Desintegration betreten und gegenüber der internationalen Tendenzen kehrt wieder zu die frühere Selektion zurück. In den Fachausbildungsinstituten dagegen – die in diesen Jahren auch ohne Koordinierung ihre neue Rolle suchten – haben gegensätzliche Prozesse begonnen. Zahlreiche Facharbeiterbildende Schulen haben Fachmittelschulen-Klassen im Gang gesetzt. In vielen Gewerbeschulen werden Facharbeiter-ausbildenden oder eben Gymnasiaklassen organisiert. Diese Schulen sind also auf dem Wege der Vereinheitlichung. Eine besondere comprehensivität beginnt in ihrer Arbeit zustande zu kommen.

Péter Tibor NAGY schreibt über eine Frage, die sehr viele Diskussionen auslöste und teils bis heute nicht in Ordnung gebracht wurde. Das ist die Regelung des Religionsunterrichtes in der Schule. Er zeigt die Umformung des Standpunktes der Kirche, der Parteien und der Regierungsorgane in kronologischer Reihenfolge zwischen 1990 und 94. Am Ende der vierziger Jahren und am Anfang der fünfziger Jahren hat der Staat alle Tätigkeiten der Kirche unter enger Kontrolle gehalten. Der Religionsunterricht rechnete erst als feindliche Tätigkeit, später als geduldete. Von den sechziger Jahren an konsolidierte die Lage der Kirche stufenweise, aber der Religionsunterricht konnte auch noch in den achtziger Jahren nicht frei ausgeübt werden. Die Wende folgend waren heiße Diskussionen darüber, wie man diese Tätigkeit in den kirchlichen und in den zu den Selbstverwaltungen gehörenden Schulen organisieren muß, daß sie die Freiheit zur Weltanschauung der religiösen Eltern ebenso, wie den Religionsunterricht nicht wünschenden Eltern nicht stört. Nach der Meinungsforschungsinstitut ist die Proportion der religiösen und nicht religiösen Staatsbürger im heutigen Ungarn im wesentlichen gleich mit der in West-Europa gemässenen Proportionen. Auch die Zahl der Teilnehmer an dem fakultativen Religionsunterricht ist in den Schulen verhältnismässig hoch.

Im Teil *Interview* wird mit solchen berühmten Unterrichtspolitiker bzw. Unterrichtsverwalter gesprochen, die in den – nach der Wende – folgenden Jahren kürzer oder länger eine hervorragende, sogar eine entscheidende Rolle in der Unterrichtsverwaltung besaßen. Die Rubrik *Dokument* bringt Details aus den Studien der OECD Experten über das Unterrichtswesen von Ungarn. Der Teil *Rundschau* macht das zusammenfassende Studium von *Adrian Wooldridge (Education: Trying harder)* bekannt, welches im *Economist* erschien.

(Text von Péter Lukács – übersetzt von Hajnal Kudász)

BILAN DES ANNÉES 1990–1994

Changement de régime à l'intérieur du système éducatif hongrois

L'année 1990 a apporté un changement décisif dans la vie de la société hongroise. Organisées pour la première fois depuis plusieurs décennies, les élections libres ont définitivement clos la période du socialisme d'Etat. La Hongrie s'est intégrée au peloton des pays démocratiques qui sont dotés d'un système politique basé sur le principe du multipartisme et parallèlement à ces changements son système éducatif a pu – et a dû aussi – se transformer de fond en comble.

1990 a constitué une année charnière, mettant fin à une époque et inaugurant une nouvelle période. Elle a notamment mis fin à la crise que l'on pouvait attribuer aux principes régissant le fonctionnement du système éducatif, à cette crise dont les signes étaient observables depuis une décennie, et de façon vraiment aiguë depuis le milieu des années 1980. La remise en cause de ces principes a permis de mettre en avant de façon légitime des orientations et des valeurs nouvelles ainsi que des intérêts nouveaux.

Dans le domaine scolaire le changement de régime s'est déroulé en moins de quatre ans, ce qui est finalement un laps de temps très court du point de vue historique. Grâce à ces transformations des éléments tout à fait nouveaux ont pu être introduits à tous les niveaux du système éducatif, ainsi que dans le domaine de l'administration de l'éducation nationale.

Premièrement, une certaine démocratisation a pu être constatée du point de vue de la possession des écoles. Les écoles qui avait autrefois appartenu à l'Etat relèvent désormais des collectivités territoriales, le cercle des propriétaires s'est aussi élargi avec l'apparition des écoles privées et des établissements confessionnels: au cours des dernières années trois cents écoles faisant partie de ces deux dernières catégories ont été créées.

Deuxièmement on a pu aussi assister durant ces quelques années à la diversification des types d'établissements: de nombreux de types nouveaux, ainsi que des anciens types "ressuscités" ont fait leur apparition (ainsi p. ex. des écoles fondamentales de 9 et de 10 années, des lycées de 5, de 6 et de 8 classes, des écoles techniques de 5 années, différents types d'établissements assurant une formation professionnelle). Les institutions de l'enseignement professionnel s'intègrent de plus en plus: nombreuses, sont désormais les écoles qui sont à la fois dotées de classes d'apprentissage et de classes de lycée technique et il y a aussi de plus en plus d'écoles à vocation technique ayant ouvert des classes de lycée (certaines parmi elles fonctionnent selon la formule traditionnelle, d'autres selon des formules nouvelles).

Troisièmement, la proportion des élèves inscrits dans les différentes institutions d'enseignement secondaire s'est également considérablement modifiée entre 1988 et 1993: parmi les élèves sortis de l'école fondamentale la proportion de ceux inscrits dans des écoles d'apprentissage traditionnelles est passée de 44 à 37% tandis que le taux des élèves admis dans des établissements secondaires conduisant au baccalauréat est passé de 47 à 53%, et cette proportion se modifie de plus en plus rapidement.

Quatrièmement, sur les ruines des anciennes structures de l'administration des affaires scolaires et de la réglementation des contenus les contours d'un nouveau système émergent: les organisations professionnelles et syndicales des enseignants ont acquis de véritables droits de participation, de nouvelles structures permettant de confronter les différents intérêts ont été créées, un marché des manuels scolaires se met progressivement en place.

Grâce à l'avènement de la liberté de presse un espace public rendant possible les débats portant sur les questions scolaires s'est constitué. Il y a de plus en plus d'écoles qui rendent publique leur programme et l'on peut même affirmer que la transparence caractérise déjà certains processus de décision.

L'autonomie des institutions d'enseignement supérieur s'est considérablement élargie et cela a des répercussions sur leurs politiques d'admission; le nombre et la proportion des étudiants admis augmente continuellement.

Nous pensons qu'il est fondé de dire qu'avec l'avènement simultané de tous ces changements un tournant radical s'est produit en Hongrie dans le domaine de l'éducation nationale. Cependant nombreux sont ceux qui prétendent que ces changements ne constituent que des débuts prometteurs et que la réalisation de la majeure partie des changements où plutôt la réalisation effective de ceux-ci est encore devant nous, et par conséquent il est encore impossible de prédire les résultats de toutes ces transformations. Même s'il est incontestable que les obstacles juridiques interdisant le développement de l'enseignement privé et confessionnel sont levés, les conditions nécessaires au bon fonctionnement des établissements sont loins d'être assurées, surtout du point de vue du financement. Et s'il est également vrai que le système éducatif hongrois est en pleine mutation, de nos jours on ne peut pas savoir dans quel sens évolueront les processus cités: nous ne sommes pas en mesure

de dire si l'on va voir baisser l'âge de la sélection, ou au contraire, il sera repoussé vers des âges plus tardifs; va-t-on assister au renforcement de la diversification des types d'établissements ou au contraire, assisterait-on plutôt au rapprochement des types existants, de même, de nos jours personne ne saurait prédire quels seront les types d'institutions qui seront viables à long terme. Si la transformation du système de la formation professionnelle est bel et bien entreprise, personne ne saurait indiquer dans quel sens évoluera ce système: on ne sait pas encore comment seront partagées les responsabilités entre l'Etat et les sphères économiques; quel sera le rôle dans l'avenir des institutions faisant partie du système scolaire et celui des institutions extérieures à ce système. S'il est vrai que les conditions nécessaires au fonctionnement d'un marché des manuels scolaires existent déjà en principe, on ne sait pas encore quand pourraient être levés tous les obstacles techniques, financiers et politiques qui limitent encore le développement de ce marché. Et ces dilemmes sont également valables pour les nouveaux principes régissant le fonctionnement de l'administration du système éducatif et des contenus scolaires qui ont été définis dans la loi sur l'éducation, dans ce texte que vient d'adopter le Parlement. Ainsi par exemple il n'est pas du tout sûr que ces principes puissent être réalisés dans la pratique. Et s'il est incontestable que les institutions d'enseignement supérieur admettent de nos jours plus d'étudiants qu'auparavant, on ne peut pas savoir comment et quand seront réalisées dans le domaine des formations supérieures les transformations qui pourraient permettre à ces dernières de s'adapter aux besoins du marché.

Naturellement nous n'avons pas encore le recul historique qui serait nécessaire pour pouvoir évaluer de façon réaliste des changements qui se sont produits à l'intérieur du système éducatif entre 1990 et 1994. Cette difficulté ne devrait pourtant pas nous empêcher de tenter de comprendre ce qui s'est passé et d'entreprendre l'étude scientifique des transformations. La revue *EDUCATIO* veut contribuer à ce travail avec la publication des études contenues dans son premier numéro de l'année 1994.

Publié en guise d'introduction, l'article de *Tamas KOZMA*, est en partie basé sur le rapport final des travaux menés afin de fournir les bases scientifiques de la conception qui devrait orienter le développement à long terme du système éducatif hongrois. L'auteur présente les traits communs qui ont marqué l'évolution des systèmes scolaires des pays développés au cours des dernières décennies en pensant que ces tendances devront certainement servir comme points d'orientation lors des décisions concernant le développement futur du système éducatif hongrois. Selon M. Kozma c'est le terme de globalisation qui résume le mieux les aspects communs des tendances en question et l'auteur nous fournit aussi la description du modèle américain et européen de ce processus. Selon son diagnostic l'éducation nationale et l'enseignement supérieur hongrois sont arrivés au seuil de la troisième étape de la globalisation, c'est à dire au stade épanoui de ce processus.

Péter LUKÁCS présente les paradigmes que les participants des débats publics portant sur le système éducatif se sont forgés au cours des dernières années. Le langage de ces paradigmes, les valeurs explicites ou implicites de ceux-ci ont fortement influencé les partis lors de l'élaboration de leur programme préparé pour les premières élections libres de 1990, et puis plus tard, lorsqu'il s'agissait de préciser ou modifier leurs objectifs. L'auteur décrit 4 paradigmes dont certains occupaient une position hégémonique à un certain moment, tandis que d'autres devaient se contenter d'être concurrencés. Entre 1984 et 1989 le premier paradigme, celui qui met en avant l'idée des "écoles autonomes" et qui fut un paradigme forgé à partir de certains éléments des systèmes éducatifs anglo-saxons et de certaines notions de la théorie de l'autogestion forgée en Yougoslavie jouissait à l'époque d'une position hégémonique. Durant les années 1990-1991 le paradigme pronant l'introduction des mécanismes de marché jouissait d'une popularité à peu près équivalente à celle du premier

paradigme. Cependant les spécialistes du gouvernement ont non seulement rejeté ce dernier, mais en s'opposant à celui-ci ils ont repris le paradigme qui caractérise traditionnellement l'Europe centrale, à savoir le paradigme centralisateur et conservateur dont la validité ne pouvait être remise en question jusqu'au début des années 1980. Selon l'auteur à partir des années 1992 c'est le paradigme de la "répartition des pouvoirs" qui est entré en lice pour gagner les faveurs du public.

Péter FARKAS présente dans un ordre chronologique l'évolution de la politique poursuivie dans le domaine de la formation professionnelle durant les 4 dernières années en nous montrant l'arrière plan de chaque problème évoqué. Parmi les différents secteurs du système scolaire ce fut celui de la formation professionnelle qui fut le plus profondément touché par les changements politiques, économiques et sociaux étant donné que c'est celui-ci qui est en contact direct avec le système économique. Si au début de la période étudiée le système économique était un système d'économie planifiée entré en pleine décomposition, entre-temps il a évolué en direction de l'économie de marché, créant ainsi des conditions tout à fait neuves pour la formation professionnelle. A la suite de ces transformations certains métiers et certains types d'établissements se sont vus valorisés tandis que d'autres métiers et d'autres écoles ont été dévalorisés. Comme les formations pratiques figurant au programme des écoles d'apprentissage et des lycées techniques étaient essentiellement assurées à l'intérieur des entreprises, d'énormes problèmes résultent actuellement du fait que celles-ci n'ont plus intérêt à accueillir des élèves ou des apprentis. Les institutions de la formation professionnelle doivent aussi tenir compte du fait que la période du plein emploi étant révolue, ils doivent maintenant faire face au chômage des jeunes.

L'article de *János SETÉNYI* examine d'abord dans quelle mesure les autorités ont pu tenir compte en formulant leur politique éducative des changements survenus dans le domaine en question et de façon générale, des transformations liées au changement de régime, puis il passe en revue les institutions mises sur pied durant les dernières années afin de pouvoir mener une politique moderne dans le domaine de l'enseignement supérieur et présente aussi les modes d'intervention qui ont pu être conjointement forgés. Selon son constat les années écoulées entre 1990 et 1994 ont certes apporté des résultats considérables, mais les résultats atteints dans les trois domaines traités ne sont toutefois que partiels.

L'étude de *Katalin FORRAY* présente la toile de fond des transformations décrites dans les précédentes études. L'auteur étudie notamment les conditions d'accueil offertes dans les établissements préscolaires, la densité et la répartition territoriale du réseau des établissements du premier et du second degré, les caractéristiques du réseau des institutions d'enseignement supérieur ainsi que l'évolution de la situation démographique avec ces corrolaires territoriaux. L'auteur étudie aussi quelles sont les variations territoriales observables dans le domaine de la satisfaction des besoins en professeurs de langues. Cette dernière question mérite une attention particulière du fait que s'il y a quelques années c'était encore la langue russe qui était enseignée en tant que langue obligatoire: cette contrainte ayant été levée, les besoins en enseignants capables d'enseigner des langues occidentales se sont particulièrement accrues et selon les spécialistes ne pourront pas être satisfaits encore pendant fort longtemps.

A travers l'étude des relations entre les collectivités territoriales et les établissements scolaires *Miklós BALOGH* analyse comment a fonctionné en Hongrie durant ces dernières années le système de financement de l'éducation et il décrit les problèmes actuels en passant en revue toutes les difficultés que l'avait pu constater depuis l'entrée en vigueur de différentes lois adoptées depuis 1990 (notamment les lois portant sur les collectivités locales, l'éducation nationale, l'enseignement professionnel et la Fonction Publique). En présentant des

modèles permettant de décrire les différents types de décisions financières, l'auteur nous montre à quels genres de stratégie de financement et d'orientation ont recours les collectivités territoriales, et il nous décrit aussi les avantages et les désavantages de telle ou telle solution.

En se référant aux résultats de deux enquêtes sociologiques *Ilona LISKÓ* présente les processus de transformation qui modifient actuellement la structure du système éducatif hongrois. Le dernier ministre socialiste de la période qui a précédé le changement de régime a préconisé le retour d'un type d'établissement qui avait existé avant 1945, à savoir du lycée de huit classes accueillant des enfants ayant fait quatre années d'école primaire. Comme le nouveau gouvernement qui s'est formé après les élections de 1990 n'avait pas de conceptions concernant les relatives aux transformations souhaitables du système scolaire, à partir de 1990 de nombreux lycées de 4 classes se sont transformés – sans aucune coordination préalable – en établissements de 6 ou 8 classes, déclenchant ainsi un processus de désintégration au sein du système scolaire hongrois. Cette évolution, constituant un retour à la sélection précoce s'oppose aux tendances observables au niveau international. Par ailleurs on a pu aussi constater la création de classes de lycée technique au sein de nombreuses écoles d'apprentissage, tandis que nombreux sont les lycées techniques au sein desquelles sont créées des classes d'école d'apprentissage ou des classes de lycée, ainsi il est fondé de parler d'une certaine unification de ces types d'établissement qui les rapproche ainsi du modèle des "écoles complètes".

Péter Tibor *NAGY* traite les questions relatives à la réglementation de l'enseignement du catéchisme à l'intérieur des écoles, ces problèmes qui ont provoqué maintes polémiques et qui jusqu'à maintenant n'ont été que partiellement résolus. L'auteur présente dans un ordre chronologique comment ont évolué entre 1990 et 1994 les prises de positions des Eglises, des partis et du gouvernement. Précédemment, après 1948 et au début des années 1950 toutes les activités des Eglises ont été soumises à un strict contrôle étatique et l'enseignement de la religion était considéré comme une activité hostile au régime. A partir des années 1960 les positions des Eglises se sont progressivement consolidées, mais l'enseignement du catéchisme se heurtait encore à obstacles même au début des années 1980. Après le changement de régime on a pu assister à des polémiques très âpres dont l'objectif était de déterminer comment ces activités pourraient être organisées à l'intérieur des écoles publiques de telle façon que le droit de choisir librement sa conviction religieuse et philosophique soit respecté aussi bien dans le cas des parents croyants que dans le cas de ceux qui ne veulent pas donner un enseignement religieux à leurs enfants. Selon les sondages la proportion des citoyens croyants et celle des non-croyants est à peu près identique aux taux mesurés dans les pays d'Europe occidentale, tandis que la proportion de ceux qui sont inscrits aux cours de facultatifs cathésime qui sont assurés au sein des écoles est aussi relativement élevé.

Dans la rubrique *Interviews* on peut lire des entretiens faits avec des personnalités qui ont exercé un rôle important voir déterminant après le changement de régime dans l'administration des affaires scolaires. La rubrique *Documents* publie des extraits tirés du rapport élaboré par les spécialistes de l'OCDE qui porte sur le système éducatif hongrois, tandis que la rubrique *Comptes rendus* présente au lecteur un article de synthèse d'*Adrian Wooldridge* paru dans l'hebdomadaire *Economist* sous le titre *Education: Trying harder*.

(texte de Péter Lukács – traduit par Iván Bajomi)