

EURÓPAI UNIÓ

EURÓPA-KÉPZETEK*

NOHA A VILÁG, S BENNE EURÓPA számos országból és a politikai határokat átmetsző régiókból áll, a figyelem csupán néhányuk felé fordul, a többségük az ismeretlenségben marad. A figyelem tehát szelektív. Azt hiszem, hogy a reformot szerető elme a helyi (magyar) problémákhoz keres olyan régiót és országot, amely a reformszándék tárgyszerűségét és megvalósíthatóságát igazolhatja, s ezért vetül fény csak néhány kiválasztott pontra. Európa számunkra közömbös déli része jószereivel ismeretlen előttünk. A válogató értékválasztás elutasítja a német régió oktatásügyét, s ezzel homályban hagyja részleteit, továbbá egyaránt kedvezően kezeli a skandináv és a brit oktatásügyet, noha az egyik központosított, a másik meg decentralizált. A nemzetközi tudásszint-mérésből a fejlesztő szándék elsősorban azokat a problémákat és országokat emeli ki, amelyek illeszkednek a magyar reformelképzelésekhez.

Az Európa-képzetek a politika fordulatait követve azonban változnak, s vele együtt a pedagógiai gondolkodás is.

Kétségtelen, hogy országunk olyan nagyságrendű fordulat részese az Európa unióhoz csatlakozás folyamatában, amihez csak a 1989–1990-es rendszerváltás,¹ vagy 1948-as kommunista hatalomátvétel fogható – hogy csak az elmúlt bő fél évszázad történéseire utaljak. Mint mindegyik fordulat, ez is jelentősen át fogja rendezni világgunkat, s benne az oktatást, ám távolról sem mindegy, hogy miképpen.

Meghatározó kérdés, hogy mennyire alkalmazható a jövőben az a fajta Európa-kép, amelyet csupán egy, a politikai értelemben Nyugat Európán *kívüli* nézőpontból ismerünk, és amely kikerülhetetlenül hamissá, torzzá fog válni, hiszen már *belül* leszünk. A másfajta környezet másfajta tudást involvál. Márpedig pedagógiánk is mindig arra megy, amit látni vél, s amit helyesnek gondol.

* A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszéke és a Magyar Pedagógiai Társaság 2003. november 7–8-án Debrecenben megrendezett az Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma (III. Kiss Árpád Emlékkonferencia) elnevezésű tudományos tanácskozásán elhangzott előadás alapján készült.

Itt köszönöm meg Bajomi Iván, Laki Mihály, Nagy Péter Tibor, valamint Setényi János barátainknak az e tanulmányhoz fűzött észrevételeit.

1 A rendszerváltás kezdete vitatott (egyes álláspontok szerint a hetvenes évekre tehető [Báthory 2001], mások a belügyi és a párt irányítás megszűnéséhez kötik [Sáska 2003a, b], a vége azonban nem: az 2004. május 1.

A tagolatlan Európa-kép eredete

A pedagógusnak szóló konferenciákat figyelve, az oktatáspolitikai beszédeket hallgatva, a közoktatást érintő szakcikkek, könyvek olvasva (nekem) feltűnő, hogy analitikus elemzés formájában csak elvétve jelenik meg az európai oktatásügy egy-egy eleme (például *Ladányi 1996, 1999; Mátrai 2001*). Még ennél is szerényebb mértékben lehet találkozni az analízis során elkülönített elemeket szintetizáló Európai-képpel, s ha igen, akkor többnyire² korábbi időszakot taglaló történeti munkákban (*Kozma 1990; Nagy 1999, 2002; Németh A. 2002*). Miért?

Számos, egymástól független magyarázattal tudok szolgálni.

Az alapvető okot az elmúlt fél évszázadban politikai tekintetben határozott vonalal – vagy, ha jobban tetszik vasfüggönnyel – kettévágott Európa tényében látom magam is. A két politikai tömb, az Amerikai Egyesült Államok és Nyugat Európa, valamint a Szovjetunó irányította Kelet Európa egyaránt homogénnek látta és látatta a másikat, ugyanabból az okokból: a tömblogika mindenütt egységesít³ (*Vajó 1989*). A nem különösebben differenciált Európa-kép a köztudatban még akkor is így élt, amikor az elkülönítést kikényszerítő politikai erő sokat gyengült, és végül meg is szűnt a Szovjetunó összeomlásával. Így is marad mindaddig, amíg a békés együttélés mindennapjai és az új konfliktusok ki nem oltják a régi reflexeket, hogy újak épüljenek be helyükre. Ez nem üres beszéd, hiszen a magyar recepcióban napjainkban már jól elválik egymástól a korábban egyben látott Amerikai Egyesült Államok képe és Nyugat Európa képe, pontosan követve a két nagy régió erősödő szembefordulását.

A másik ok pedig a gyermektanulmányozásból fakadó pedagógiai gondolkodásmód uralkodó voltában keresendő: a „gyermek-iskola” gondolati szinten mozgó pedagógiai felfogás egyként tekint a világot, amelyben van gyermek és van iskola. A felnőttek közegével szembeállított, vagy a létezőnél jobb társadalom rendezkedését tükröző „elvi gyermek” nézőpontjából nem vehető észre, hogy a közoktatás jóval több (tehát nem más), mint az iskolák és a gyermekek halmaza (*Sáska 2002*). Az így megválasztott axióma lényegéből fakadóan nem is látható, hogy az oktatási közszolgáltatás lassanként éppen úgy épül be a társadalom közegébe és formálódik maga is, mint a közegészségügy, a közbiztonság szervezete, vagy akár a közvilágítás, a közművek, a köztisztaság és a közlekedés rendje. Különösebben az sem érzékelhető ebből a megközelítésmódból, hogy az empirikus gyermek erősen tagolt világban él, melyben maguk a gyermekek is annyira különböznek egymástól, mint az északi és déli európai régió.

A tagolatlan Európa-kép kiépülésének harmadik okát a strukturalista-funkcionalista megközelítési módban látom. Az iskolarendszer belső kód szerinti autonóm működését tételezi fel ez az irányzat, amely szerint bármely ország oktatási rendszere

² Annak okait, hogy miért igen lassú az európai nemzetállamok oktatásirányítási rendszereinek egységesítése lásd *Halász, 1999*.

³ Éppen ezért volt nagy hatása az értelmiségiek körében – önértékén kívül – valamennyi tömblogikát gyengítő munka, különösen *Szűcs, 1983*.

ugyanazt a nyolc funkciót tölti be (*Halász 2001*). E felfogás szerint az országok közötti gazdasági, kulturális különbséget stb., stb. az oktatási rendszer funkcióinak eltérő hatékonysága magyarázza. A tértől és időtől függetlenül működő oktatási rendszerek képzetével élő megközelítéssel aligha lehet feloldani azt a paradoxont, hogy az Európai Unió gazdaságilag stabilan legsikeresebb térségeinek (Észak-Olaszország, Bajorország, Skandinávia, Elzász és Hollandia) döbbenetesen különböző a közoktatás szerkezete és meghökkenően más az iskolák szellemisége: az „öskonzervatívtól” a „progresszívig” terjed a skála.

S talán az „elvi gyermek” és az elvont „modern oktatási rendszerek” funkcióinak fejlesztetőségébe vetett erős hit köti össze e két politikaformáló csoportot.⁴ Mindkettő hisz a társadalom átforgalmazhatóságában pedagógiai vagy oktatásirányítási eszközökkel. Az ebből, valamint az erősen jövőorientált képzetből fakad az a fajta mechanikus-technokratikus gondolkodás, amelyik nagy reményeket fűz egy-egy pedagógiai eszköz, iskola-szervezési elem, tanügy-igazgatási eljárás mód stb. hatékonyságához, és ezért is tűnik képviselőiknek egyszerű dolognak minta-, vagy bezzeg⁵ országot választani. Olyat, ahol szerintük jól mennek a dolgok, s ha mi is úgy csinálnánk, mint ők, nálunk is jobbra fordulhatna a világ. Voltaképpen a kormányok feladata szakmai-módszertani problémák sokaságának a megoldása, hiszen az „oktatási rendszer” és a „gyermek” leglényege Európában mindenütt ugyanaz.

A minta-ország kiválasztásának további szempontjai

A minta-ország megválasztását természetesen meghatározza a választott ország nyelvének ismerete, s ebből fakadóan az országunkban beszélt idegen nyelvek fajtája és gyakorisága. Minthogy ma Magyarországon az angol nyelvet használják a legtöbben, nem meglepő, hogy az angol nyelvterület, illetve az angol nyelvet második idegen nyelvként intenzíven használó országok kerülnek a legnagyobb eséllyel a kiválasztott országok közé. A német és francia nyelvet valamint az orosz az angolnál jóval kevesebben használják Magyarországon, s ez a tény komolyan befolyásolja az ezeket a nyelveket használó nemzetállamok oktatásügyéről alkotott ismereteinket. A kisnyelvet használó országok oktatásügyének finomabb részleteiről szinte soha, vagy csak közvetítő nyelveken értesülhetünk. A kisebbségek oktatási ügyének vizsgálata szinte kizárólag a magyarnyelvű kisebbségekre szűkül, meghatározóan nyelvisméleti korlátok miatt (*Kozma 2003*).

⁴ Az egymással szembenálló absztrakt és a konkrét megközelítésen alapuló politika legelőször – ismereteim szerint – a 18. századi angol és francia jogi felfogásban ütközött. Az angol Bill of Rights és az ezt másoló amerikai Declaration of Rights a régi-régi angol szokásjogok, tradíciók és kiváltságok írásba foglalása, míg a francia deklaráció pedig az absztrakt ember jogainak kinyilatkoztatása (*Ludassy 1984*). Nem véletlen, hogy a francia forradalom konzervatív ellenfelei éppen az angolszász országok példáját (és Burke-t) tartják követendőnek, melyet majd elvetnek a restauráció éveiben.

⁵ [A közoktatásról szóló törvény módosítása] „igyekszik felszámolni a szelekciót, a hátrányos megkülönböztetést, iskolarendszerünk azon sajátosságát – tisztelet a nagyon kevés kivételnek –, hogy minél tovább vesz részt benne egy hátrányos helyzetben lévő gyermek, annál inkább elmarad, szegregálódik. A finn iskola például éppen fordítva működik, az idő előrehaladtával egyre inkább csökkenti a gyerekek közötti társadalmi különbségeket (*Rádai 2003*).

Az európai minta-ország kiválasztási mechanizmusában (bármilyen értékrend szerint), az igen kisszámú elutasított és igen kisszámú rokonszenves ország mellett a legnagyobb tömegben a mellőzött országok szerepelnek, amelyeknek van ugyan pedagógiájuk és oktatáspolitikájuk, ám szinte teljes egészében kiesnek az érdeklődésünkből.

A minta-ország kijelölésében ezen túlmenően ideologikus-értékválasztási szempontok is szerepet játszanak. A „polgári pedagógia” bírálata (*Jóború 1961, 1964; Ballér és Gyaraky és Szébenyi 1979*), egyben a kapitalizmus, tehát az elvetett utat követő országok, magyarán Európa nyugati felének szelektív kiemelését jelentette. A negatív kijelölés gyakorlatával párhuzamosan, az elutasított minták ellenpólusaként jelenik meg a követendő országok listája.

Az ötvenes évek elején jelent meg a szovjet pedagógiai lapoktól készített cikkgyűjtemény, „*Tanuljunk a szovjet pedagógusoktól*” címmel a Magyar-Szovjet Baráti Társaság gondozásában. Ez a periodika folyamatosan megmutatta, hogy hol van az értékek helye, merre kell, vagy kellene fordulnia a magyar pedagógiának.⁶ E lap eszméjét folytatta a hatvanas években induló *A pedagógia időszzerű kérdései külföldön* sorozat, amely első számaiban továbbra is a szovjet példát, illetve a szocialista országok gyakorlatát ismertette. Csak később, az enyhülés jeleként az évtized végén jelentek meg nyugat-európai lélektani, oktatás-gazdaságtani, vagy szociológiai tárgyú ismertetések, ezek az évtizedekig elzárt országokból érkezett, gondosan válogatott tudósítások,⁷ amelyek szakmai és politikai jelentőségét elsősorban a magyar belviszonyok adták meg, hiszen súlyukat alig lehetett a maguk közegében felmérni, amely felőlünk nézve szinte ismeretlen volt és marad is.

Így van ez a 70-es évek elején kezdődő nemzetközi tudásszint mérésekkel is (*Halász és Lukács 1987, 1988*). E mérések komoly szerepet játszottak a két tömb politikai-kulturális közeledésében, hiszen lehetőség nyílt az országok – szigorúan szakmai, azaz technikai jellegű – összehasonlításra, pontosabban egy, a nemzetek versenyztetésére alkalmas bürokratikus eszközt fejlesztettek ki. Ez a mérés technikai tekintetben komoly bizonytalanságokat hordozó eszköz kifejezetten alkalmasnak bizonyult a nemzetsorrendjének felállítására, s jó helyezés esetén lehetőség nyílt egyfajta nemzeti büszkeség átélésére,⁸ kudarc esetén pedig némi kajánsággal lehetett látni, hogy melyek az élenjáró, és ezért követendő országok: a skandináviaiak. Tehát nem a kapitalizmus legyőzésén fáradozó szocializmust építő országok egyike, amelyek közül

6 Egy szociológus szerint, aki az ötvenes években miniszterelnök volt, ez idő tájt a szovjet típusú társadalmi berendezkedést mechanikusan másolták, és az ország nyugat-európai hagyományos, ezeréves kulturális orientációját teljes mértékben Kelet-Európa, konkrétan a Szovjetunió felé akarták átfordítani (*Hegedűs 1988*).

7 *A pedagógia időszzerű kérdései külföldön* sorozat szerkesztője Illés Lajosné, kiadója a budapesti Tankönyvkiadó volt. Az első Nyugat-Európa oktatásügyét valamiképp bemutató könyvecskék e sorozatban 1966-ban (!) jelentek meg. A csoportoktatás módszerei a lengyel, a jugoszláv, a svájci, finn és nyugatnémet iskolákban. (1966), Az oktatás gazdaságossága (1966), Nyolc tóké állam közoktatási rendszere (1967), Irányzatok a polgári pedagógiában. Kozma Tamás (szerk.) (1970), Tudásszintmérés világszerte (1971).

8 A PISA 2000 vizsgálat eredményei feletti öröm kifejezését illetően lásd Mihály Ildikó összefoglalóját (*Mihály 2003*).

sok – éppen az efféle összehasonlítást kerülendő – részt sem vett a tudásszint-mérésekben.

Egyértelmű, hogy a két tábor közötti – politikai értelemben informális⁹ – közeledést, az együttműködést lehetővé tevő, a bürokratikus semlegesség filozófiáját követő tudásszint-mérés megszervezésének a belpolitikai feltétele az a fajta neutrális, technokrata és lélektani megközelítési mód volt, amely homályban hagyta a tudásszint-mérésben résztvevő országok társadalmában, politikai berendezkedésében, az oktatási közszolgáltatás megszervezésében és a társadalomtörténetében kimutatható különbségeket. Mindezek elemzése ugyanis elvezethet, mint ahogy el is vezet a két nagy politikai tömb hatékonyságának összevetéséhez. Annak ellenére, hogy a tudásszint mérések eredményei egy-egy országról csak annyit mondanak, mint amennyire valamelyik olimpiai szám esetében a győztes sportoló személye és egyéni teljesítménye alapján következtethetünk, mégis ennyi elegendőnek bizonyult a közeledéshez. Csakhogy, ugyanennyi a csatlakozás előtti napokban már elégtelennek tűnik ahhoz, hogy megfelelő képet alkothassunk egy-egy országról.

Noha a kultúrák terjedésének problémája egy másik tanulmány tárgya, itt csak annyit jegyzek meg, hogy Németh László szerint az, „*amit nyugaton a hagyomány folytonosságának neveznek, felénk Középeurópában (sic!) szerényebben az átvétel folytonosságának nevezhetnénk*” (Németh L. 1935). E tekintetben a nyugat-európai minta-országok pedagógiájának egyes elemeinek beemelési kísérlete a magyar oktatás-politikai térbe funkcionálisan ugyanazt a szerepet töltötte be, mint amit korábban a Szovjetunióknak és benne a szovjet pedagógusoknak szántak. Ugyanakkor a különbség jelentős, az egyiket az ország irányítása jelölte ki, a másikat pedig nem; az egyik esetben a hatalmi eszközök domináltak, a másikkban pedig az egyéni meggyőzés – mindaddig, amíg hatalomba nem kerülnek képviselői.

A bevezetésre javasolt külhoni eszközök mindegyike valójában egy-egy vonzónak talált társadalom (pedagógiai) kultúrájába, iskolai gyakorlatába szervesen beépülő elem, amelyik úgy csak ott és abban a közegben hat, hiszen csak annak a kiválasztott társadalomnak, illetve emez pedagógiai kultúrájának integráns része.

A mienktől jelentősen eltérő *bármilyen* kultúrájú és berendezkedésű, szakmai-politikai szimpátia alapján kiválasztott országok praxisából módosítások nélkül, „egy az egyben” kiemelt és átvételre javasolt elemek – mint például a „kimenet-szabályozás”, a vizsgarendszer,¹⁰ a nemzeti alaptanterv,¹¹ az alsó fokú oktatás hosszabb volta,¹²

9 Az IEA (Oktatási Teljesítmények Értékelésének Nemzetközi Társasága), vizsgálatot nem kormányzati szerv, hanem tudós társaság szervezte és értékelte, és ez a politikától való elkülönülés is elősegíthette a magyar részvételt. E tekintetben döntő fordulat a PISA 2000-es vizsgálata, amelyet egy kormányzati-politikai szerv, az OECD készített (Lukács 2002).

10 Pl. Sáska, 1987.

11 [A Nemzeti Alaptanterv kidolgozása során] „nagy figyelemmel tanulmányoztuk a hazai és elérhető külföldi forrásokat. Így főként az angol nemzeti tanterveket, az új angol érettségít (GCSE). Forrásértékűnek tekintettük az akadémiai »fehér« könyvet, annak martonvásári (1980) és pécsi (1984) továbbfejlesztett variánsait.” (Báthory 1990)

12 A www.tanulásmódszertan.hu oktatási központ vezetője a PISA vizsgálatban elért rossz eredmény okát a rövid – négy évig tartó – alapozó képzésben látja (Pusztai 2004).

vagy éppen a finn tanárképzési modell¹³ és így tovább – a magyar pedagógia pedagógiai elit szakmapolitikai vitáiban érvként, vagy inkább technokratikus hasonlatként szolgálnak, amelyek a felek által képviselt értékeket fejezik ki.

Nem járhatunk messze az igazságtól, ha azt mondjuk, a kiválasztott országok a magyar oktatáspolitikai térben többnyire szakmai nyelven megfogalmazott törekvések illusztrációjául, a magyar politikai arénában bevetett érvek alátámasztásául szolgálnak. Amennyiben igaz az állításunk, akkor csak ebből a szemszögből van képünk Európáról, amely egydimenziós ugyan, de legalább tudjuk, hogy merre torzít.

Az alapvető kérdés tehát az, hogy mennyiben esnek egybe pedagógiai értékképzeteink, vágyaink és az empirikusan megismerhető Európa régiói. Milyen történetileg kialakult, társadalmi fejlődési, oktatásszervezési tekintetben többé-kevésbé zárt európai térségekről lehet beszélni, amelyek egymástól eltérő történelmi fejlődési utakat jártak be. Az utak persze mind máshová vezetnek, s ebből fakadóan különböző távolságokat érzékelhetünk a magyar, a német-osztrák terület, vagy a brit, avagy a skandináv kultúrkör között. Ez a másság, vagy másképpen különbözőség a tanulói tudás tartalmában, de az ettől valamelyest elvonatkoztatható olvasásmegértés jeleniségében is kimutatható.

Európa egy-egy szegletére nem véletlenszerűen nyílik egy-egy ablak házunkból, amelyben élünk, s nem csoda, hogy innen kifelé egy irányba nézve nem a világ, hanem csupán annak szegmenséi válnak láthatóvá és értékelődnek fel vagy le, ennek megfelelően.

A heterogén Európa

Noha a gyermek és a gyermeket oktató felnőtt ember valamilyen pedagógiai célzatú kapcsolatrendszere az emberi társadalom fejlődésének korai szakaszától számítva mind a mai napig kimutatható; vagy akár az, hogy a biológiai értelemben vett embergyerek faj-, és egyedtörténeti okok miatt mindig folyamatosan tanul és kommunikál, azt is látnunk kell, hogy az előbbieknél az európai térség oktatásügyének lényegi különbségeit és azonosságait az állami oktatás szervezésének és az individualizáció igencsak eltérő útjai mégiscsak jobban magyarázzák (*Thomas & Meyer & Ramirez & Boli 1987*).

Ha követjük a nyolcvanas években az akkor fiatal és angolul beszélő kutatók által terjesztett és azóta uralkodóvá vált¹⁴ víziót (*Archer 1979*), a voltaképpen inkább két,

13 Mihály Ottó: „Nekem most a finnek jutnak eszembe, akik nem véletlenül emelték öt évre a tanítóképzés időtartamát, illetve egy egységes tanító-tanárképzést alakítottak ki, amelyet nagyon közel vittek a praxishoz, és amelynek keretében gyógypedagógiai-logopédiai-orvosi ismereteket is oktatnak. Náluk bizonyosan nem fordulhat elő, ami nálunk mindennapos, hogy hatodikban – vagyis a gimnázium második osztályában! – derül ki egy gyerekről, hogy diszlexiás. Ez náluk ki van zárva, mert egy normális, szakmájához értő pedagógus ezt első osztályban, de legkésőbb másodikban észreveszi.” (Rádai, u.o.)

14 Főként Halász Gábor, Lukács Péter, Darvas Péter, Nagy Péter Tibor, Nagy Mária, Setényi János és Sáska Géza tették ezt. A német nyelven beszélő oktatáskutatók közül elsősorban Németh András és Pukánszky Béla munkásságát kell kiemelni az európai régió egy másfajta, de logikus felfogásának terjesztésében.

mint háromszáz évvel ezelőtti, a felvilágosodásnak nevezett folyamatok különbözőségéből adódóan Európa oktatásügyének két eltérő fejlődési iránya írható le, az egyikbe a kontinentális Európa, a másikba pedig a Nagy Britannia és az ehhez történetileg kapcsolódó transz-atlanti régió tartozik. Az előbbi országcsoporthoz államai különféle módon, de mégiscsak felülről irányított oktatáspolitikát folytattak, s az utóbbi azonban nem, és éppen ezért körükben ki sem épültek a központosított intézményrendszerek, vagy ha mégis, időben jóval megkésettbben és mérsékeltbben.

E két fő irányon belül további differenciáló szempontként jelenik meg az állam és az egyház viszonya: elválik-e ez a két elem, vagy sem (*Nagy 2000*).

Ehhez kapcsolódó, ugyancsak igen fontos differenciáló szempont az, hogy milyen fajta kultúrát hordozó keresztény egyház ideológiája hatja át az oktatás szervezését: Max Weber megközelítését alapul véve a protestantizmusé, a kapitalizmus szelleme, vagy pedig továbbra is a megújuló, de azért mégis középkorias katolikus egyházé.

Mindezekkel együtt rendkívül elnagyolt képet rajzolunk fel Európa régióról az alábbiakban. Célunk nem egy-egy térség pontosságára törekvő leírása, hanem a köztük lévő különbség és hozzájuk kapcsolódó képzetek érzékeltetése.

Decentralizált – középkorias – irányítású régiók

Valamennyi európai ország közül a közismerten gyenge állami szervező erőt mutató brit oktatási rendszer és ennek iskolai kultúrája őrít meg leginkább a középkori oktatási hagyományokat, hiszen nem a modernizáló célú állami egységesítő beavatkozás hozott a többi, a kontinentális országhoz képest az alapszerkezetet felbolygató újat, hanem a különféle magántársaságok elemenként alakítják az oktatást, ami egyúttal azzal is jár, hogy az egymástól független innovációk esetleges radikalizmusa tompul. Az európai régió e része a mai napig őrzi annak a ma már letűnt időszaknak a nyomait, amikor még a világ vezető országa gazdasági és politikai hatalmát a spontán folyamatoknak és a szerencsének köszönhette.

A lutheri és a kálvini irányzat mellett az anglikán egyház a protestáns vallások harmadik legnagyobb irányzata, amely VIII. Henrik óta mind a mai napig köztudottan állam-egyházként működik. Önállósága korlátozott és szervezőképessége az állam erejének mértékéhez kötődik; és minthogy az állam csak a 19. század második felétől kezdett hozzá mérsékelt intenzitással a közoktatás megszervezéséhez, következőképpen az alulról építkező fejlődés a meghatározó ezen a téren, akárcsak az anglikán egyház esetében is. Protestáns kultúrájából fakadóan a biblia olvasásának nagy fontosságot tulajdonít ez az egyház, és ezért az olvasás-tanítás terén komoly missziós tevékenységet folytat a nép körében.

Az Amerikai Egyesült Államokban a telepesek, vagy később a bányászok, vagy gyártulajdonosok maguk – tehát állami kényszer nélkül – hozták léte a maguk körzetében a helyi társadalom által vasszigorral irányított iskolákat.

A magyar recepcióban – árulkodó módon – nem a laikus kontroll, hanem a gyenge központi-állami hatalom képe vált mindebből vonzóvá. Voltaképpen egy állam

nélküli és nem-hierarchizált társadalom¹⁵ vagy az előbbihez képest moderált anti-centralista megközelítés találta meg e régióban a működőképes mintát, választotta innét a Nemzeti Alaptanterv archetípusát a Core curriculum-ot, és az idehaza soha meg nem valósuló vizsgarendszert, innen vette a szintén csak a retorikában élő ki-menet-szabályozás eszméjét vagy az önkormányzatoktól független autonóm iskola-székek gondolatát. Mindhárom átvételre javasolt és részben át is vett eszközben a közös eszmei elem a központi szervező erő kikerülése, a pedagógusok ellenőrzése mellett megvalósuló, alulról történő szerveződés igénye volt, és ez a törekvés oly erős volt, hogy fel sem tűnt, hogy a választott eszközt nem arra használják a minta-országban, amire Magyarországon akarják. A Core curriculumot kifejezetten egy-ségesítő, a helyi oktatási körzet (Local Educational Authority) hatalmát korlátozó szándékkal vezette be Margaret Thatcher miniszterelnök. Az 1976 és 1997 közötti központosító, ugyanakkor privatizáló és piacelvű oktatáspolitiká szorosan illeszke-dett a pedagógus szakmai korporációk erejének gyengítésével (*Philips 2003*). Nálunk meg épp ellenkezőleg. Az iskola autonómiáját kikényszerítő politikai eszköz a he-lyi tanterv és a Nemzeti Alaptanterv, amihez a pedagógus-szakmai szervezetek erő-sítésének politikája társult (*Sáska 1997*). A közösségi iskolákat nem privatizálták Magyarországon, épp ellenkezőleg: bővült a közösségi-önkormányzati szféra, sőt, az ország költségvetéséből az egyházi és magániskolák fenntartói (a non public szféra) egyre nagyobb támogatást kapott.

Az említett eszközök természetesen életképtelenek bizonyultak, vagy egészen más-képpen kezdtek el működni egy olyan közegben, amelyik éppen a lényegét tekint-ve más, mint a donor országé. A mi régióinkban a központból történő irányítás kul-túrája a meghatározó, a pedagógus korporáció, a szakmaiság az erősebb, a transz-atlanti területen a laikus és demokratikus ellenőrzési mód a meghatározó (*Sáska 2003a, 2003b*).

A központosított – modern – igazgatású régiók

Noha valamennyi kontinentális európai ország oktatási rendszere kialakulásától kezd-ve – egytől egyig – központi irányítású, felülről irányított modernizációs szándékú, nemzeti identitást erősítő, és a 19. század második felétől a társadalmi különbségeket tanügyiigazgatási eszközökkel csökkentő alakulatnak tekintő, mégis hatalmas kö-zöttük a különbség, mégpedig a célok megvalósításának módja és ereje miatt. Négy,

15 Az állam elutasításán alapuló pedagógiai-politikai törekvéseket jól illusztráló példának tekinthetjük az aláb-bi megnyilatkozást: „[...]a Gesamtschule Németországban, a comprehensive school Angliában, a KOMP-csoport kezdeményezése hazánkban [...]a felfogásrendszer[é]ben az iskola nem egy adott kultúra átadója, ha-nem a sokirányú, önzvezérelt kultúraalkotás terepe, ahol tehát sokféle kiindulópontból sokféle eredmény születik, s mindenkinek adott az esélye arra, hogy fejlődjék, méghozzá saját kulturális értékválasztásainak megfelelően.” (*Nahalka 1998*) A KOMP-Csoport Országos Közoktatási Intézet keretei közt szerveződő szakmapolitikai alakulat. Lásd: a KOMP-csoport felhívását 1996. augusztus 1. (*Knausz 1996*).

Itt jegyzem meg, hogy a követő magatartás természetes eleme a késés: míg Magyarországon 1996-ban jele-nik meg a KOMP csoport felhívása, az Egyesült Királyságban 1997 óta illúzióknak tekintik a comprehensive iskoláknak a társadalmi egyenlőség megteremtésében játszott szerepét, amikor is világossá vált, hogy Skócia, Wales és Észak Írország megszerzett autonómiája után jelentősen megnőtt az iskolák közötti különbség a Királyságban (*Philips 2003*).

vagy öt nagy, egymástól jelentősen elkülönülő területet észlelek, amelyek eltérő mértékben jelennek meg a pedagógiai közbeszédben.

A mediterrán régió

Voltaképpen az ismeretlenség kapcsolja össze őket a szemünkben ezeket az országokat, oly keveset tudunk a katolikus Spanyolország, Portugália, Ciprus, Málta vagy Görögország oktatásügyében lezajló változásokról. Az itáliai reneszánsz, pontosabban egy-egy város oktatásügyéről többet tudunk, mint napjaink Olaszországának oktatásügyéről. A magyar pedagógia a 20. században mintát innét, csak Mussolini Olaszországról vett, de azt is csak a harmincas évek elejéig.

Balkáni régió

Erről a régióról sincs árnyalt képünk. Noha tudjuk, hogy az orosz, és francia irányból közeledő hatás végül is átformálta a 19. századi német befolyás által alakított szerkezet mintáit, ám a térség oktatásügyének hozzánk mért elmaradottsága, kulturális távolsága miatt közömbös, ha éppen nem lesajnáló, olykor ellenséges a magyar viszony.¹⁶ Ez az a régió, amelyik, noha földrajzi érelemben egészen közel van hozzánk, mégis a leghaloványabban és leginkább kontúrtalanul jelenik meg Európa-képünkben.

A francia-bajor régióba tartozó katolikus országok

Annak ellenére, hogy néhány oktatáskutató folyamatosan tájékoztat a francia oktatásügyről (*Bajomi 1988, 1989, 1993, 1997; Halász 1978*) (de a bajorról szinte senki), ennek a régióknak az oktatásügye kevésbé ismert nálunk a pedagógiai gondolkodásuk körében. Ha jól érzékelem, hogy enyhe elutasítás övezi ezeket az országokat, amelyet központosított, erősen szabályozott voltuk vált ki ebben a körben. A francia oktatás-irányítás filozófiája és technikája az önkormányzatokkal szemben szerveződő, és a bürokratikus rendet és tisztánlátást kedvelő magyar kormányzati-hivatali tényezők körében talál kedvező fogadtatásra. Ez a nézőpont természetesen szöges ellentétben áll a nálunk oly népszerűségnek örvendő francia filozófusok eszméivel, melyek közül a legismertebbek Rousseau nevelésfilozófiai elképzelései.

A protestáns állam-egyház szerveződésű skandináv országok

Ide az olyan erősen állam-egyház szervezésű országok tartoznak, amelyekben az írás-olvasást protestáns buzgalommal terjesztő papság az állam, (a király) hivatalnokaként a szószékről nemcsak a világnézetet, hanem az uralkodó rendeleteit is tolmácsolta (*Im Hof 1995*). (Az állam és egyház formálisan még ma sem vált szét a skandináv királyságokban.) Mindemellett a képlet nem ennyire egyszerű. A protestantizmus a helyi társadalom erejére épít: helyi közösség maga választja meg a lelkészét,

¹⁶ Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a mediterrán és a poszt-szocialista országokat egylényegűnek lehet tekinteni a központosított irányítás és az alacsony teljesítmény iránti ellenszenv alapján (*Báthory 2002*).

s vezetőit, szemben a katolikus egyház gyakorlatával. A helyi társadalom ereje és az ellene feszülő központi (királyi) akarat szembeállításán alapuló politikai szerkezet a jellegzetes. Ennek fényében értelmezendő, hogy a király hatalmi szerepének korlátozását jelenti 1908-ban a parlamentarizmus terméke, az ombudsman intézménye (*Wieslander 1994*).

A protestáns etika szigorú és aszketikus világára volt a válasz az első világháborút követő időszakról majdhogynem töretlenül és egyedülként fennmaradó közösségi értékeket hirdető szociáldemokrata irányítású erős és egyenlősítő svéd állam, a maga erős bürokratikus rendjével (*Szabó 1980*), amelyet csak a 20. század legvégén kezdnek el lebontani válaszként a svéd modell válságára (*Haecht 1996*).

A szociáldemokrácia iránt vonzódó magyar pedagógiai kutatók számára azért is lehettek ezek a minta-országok, mert a létező keleti szocializmusnak működőképesebb és megélhető „emberarcú” alternatíváját nyújtották. Ezt a berendezkedést még vonzóbbá tette az a tény, hogy a politikai értelemben tartósan egynemű állam bürokratikus rendje a pedagógia tudósaira és szakértőire (is) erősen építkezett, s így páratlan lehetőség nyílt a szociáldemokrácia értékrendjébe illeszkedő bármilyen pedagógiai fejlesztő-elképzelés megvalósítására. A svéd jóléti állam és a szocialista bürokratizmus – beleértve ezek oktatásügyét is – közös vonása, hogy egyaránt kitérnek a politikai típusú kérdések és megoldások elől, s elmenekülnek a szakigazgatás, a tudomány specializáltságba, és sem a hetvenes években, sem a rendszerváltást követő években nem hagyják azt, hogy gyakorlatukat egyfajta politikai hatalomgyakorlásként ítéljék meg (*Szabó 1980*). Akár tudatosult, akár nem ez a mozzanat, ebben látom a magyaréhoz fogható erős skandináv etatizmus, centralizmus megbocsátásnak az okát (*Báthory 1992, 2002*).

Az állam és az egyház elválasztásának útjára lépett protestáns, vagy re-katolizált országok

Ebbe a körbe tartoznak a poroszok, és az osztrákokkal együtt mi magunk is, magyarok. Ez az a régió, amelyet legjobban ismerünk, ennek a kultúráját használjuk, és ez az, amelyet a legnagyobb méretű ellenszenv kísér. Mindez annak fényében különös, hogy a német oktatás, s ezen belül különösen a porosz volt a minta a 18–19. században nemcsak Európa országai számára, hanem Japán esetében is. Különösen érdekes, hogy a 20. század második felének magyar percepciójából tökéletesen kiesik, hogy a korábban példaadó német oktatásszervezési gyakorlat távolról sem volt egységes. Megannyi kisebb-nagyobb állam külön-külön építette felülről a maga iskolarendszerét. Voltaképp ma is jóval tagoltabb a németországi oktatásirányítás, mint amilyen Franciaországban volt ugyanekkor, és mint amilyen ma is. Lehetne ezért az autonomista szakmapolitikai mozgalmak mintája a német, de nem az, sőt, a porosz-oktatás szitokszó.

Száználcvan fokok fordulatot vett a megítélés iránya, számos, itt nem részletezhető okból. Az egyik ok közülük kétségtelenül az oktatási ágazaton belüli viszonyokban keresendő: az állami iskolarendszer konstruálásának kezdetétől a pedagógusok felé az egy-egy király, kancellár, kormányzó, netán első titkár által megszemélyesített

központi akaratot, vagy ha úgy tetszik a korszerű műveltséget – vagy ami ugyanaz: az általuk képviselt társadalmi igényt – nem a papság, hanem a tanügyigazgatás szakemberei közvetítették. Részben innen a néptanítói gyökerű utálat a központtal szemben, és innen az alacsony hatékonyság az oktatásban, akárcsak a racionalitással szembeni erős tartózkodás és a hierarchiák felszámolását ígérő radikális eszmék iránti erős vonzódás.

A megváltozott pedagógiai gondolkodás minta-országot nem is talál ebben a régióban a 20. század második¹⁷ felétől, csak egyes követendőnek tartott radikális-baloldali, kormányzati helyzetbe soha nem került alternatív pedagógiai kísérleteket szoktak pozitívan emlegetni.

Miért is válasszunk magunknak minta-országot?

Kell-e pedagógiánknak követnie bármely élenjárónak választott ország gyakorlatát? Ha átvesszük bármelyikük modelljét, akkor mi is olyan sikeresek lehetünk, mint ők maguk? A technokratikus kérdésre voltaképpen két válasz adható. Az egyik szerint *igen*, mert a művelődésen alapuló fejlődés a pedagógiai oktatásszervezési kérdése, s csak az implementáció kidolgozottságán és ügyességén múlik a modell átvételének a sikere. A másik válasz: *nem*. Nem, mert az idegen pedagógiai erőfeszítéseket, az iskolán kívüli hatásokat az iskolán kívüli világ mindig felülírja.

E két, egymást kizáró hipotézis igazolása egyszerű vizsgálattal elvégezhető. Ha a régiók, nemzetek közötti, a műveltség, tanultság alapján felállított sorrend a 19. században és a 20. század végén lényegesen *különböző*, akkor a kérdésre adott igenlő válasz bizonyul igaznak. Hiszen ugyanazon nemzetek pedagógiai törekvései megváltoztatják a nemzetek tudásban mért sorrendjét. Azaz van (tehát létezik) olyan gazdasági, politikai helyzet, amelyben az egyik nemzet le tudja gyűrni hátrányát; az utolsókból is lehetnek elsők – megfelelően kiválasztott pedagógia alkalmazása esetén. Ha viszont a nemzetek sorrendje száz év elmúltával is *ugyanaz*, vagy rendkívül hasonló, akkor a kérdésre adható nemleges válasz az igaz, a másik pedig a hamis. Ebben az esetben a helyzet megváltoztatásában a pedagógia eszköze szerény hatékonyságú, s a szakmailag vonzó modellek átvétele nem sokat segít a helyzeten.

Tekintsük át a PISA 2000 (Nemzetközi Diákteljesítmény-mérési Program) vizsgálat alapján a nemzetek sorrendjét; vizsgáljuk meg, hogy a nemzetek versenyében melyikük ért el jobb eredményt az olvasásmegértés területén, majd ezt a sorrendet vessük össze egy másik, egy bő évszázaddal korábban tartott verseny eredményével: melyik országban volt örvendetesen kevesebb az analfabéta.

A kérdés az alábbi táblázat szerint – a súlyos módszertani problémák¹⁸ ellenére – eldőlni látszik. A nemzetek, pontosabban a régiók *sorrendje* egy évszázad alatt szin-

17 Az első felében azonban igen. A Hitler nemzetiszocializmusából kisebb részt a nemzeti, nagyobb részt a szocialista elem hatott a magyar pedagógiai gondolkodásra (pl. *Szombatfalvy 1940; Kiss 1943*).

18 Módszertani tekintetben két feltételnek kellene megfelelni. Egyfelől a vizsgált időszakban az állam területének változatlanak kell maradnia, másfelől pedig a lakossági vándorlásnak szerény mértékűnek kell lennie, vagy olyannak, amelynek a vizsgált műveltségi területen mért egyenlege zéró. Az utóbbi feltételt egyik ország sem teljesíti, az előbbi pedig nem teljesül Lengyelország, illetve részlegesen Írország és Ausztria és Finnország, Nagy Britannia esetében. Ezért is beszélünk régiókról és nem országokról.



te változatlan, lényegében (csak?) az államhatárok módosulása miatt változik meg, Nagy Britannia-Írország,¹⁹ illetve Poroszország-Németország, valamint Ausztria²⁰ és Dánia²¹ esetében. A kevésbé iskolázott tartományok-országrészek elvesztése, vagy elcsatolódása kétségtelenül magyarázza a változás irányát, és ez minden bizonnyal a pedagógiai szervező erőnél nagyobb súllyal esik a latba.

1. tábla: A nemzetek sorrendje a 19. század második felében*

Az analfabéták aránya (ezrelék) ^a		Olvasásmegértés ^b (standard pontszám)	
10	Finnország	Finnország	546
9 ^c	Svédország	Nagy Britannia	523
20	Dánia	Svédország	516
21	Svájc	Ausztria	507
17 ^c	Poroszország	Belgium	507
190	Nagy Britannia és Íro.	Franciaország	505
378	Franciaország	Dánia	497
423	Belgium	Svájc	494
445	Ausztria	Spanyolország	493
488	Magyarország	Olaszország	487
678	Olaszország	Németország	484
720	Spanyolország	Magyarország	480
740 ^c	Oroszország	Görögország	474
820	Görögország	Oroszország	462

* A 7 évesnél idősebb népességen belül, illetve az újoncok között mért, az analfabéták arányát mutató adatok alapján illetve a PISA 2000 vizsgálatnak a 15 évesek olvasásmegértését értékelő adatai szerint

^a Jekelfalussy – Vargha, 1890:445.

^b Halász – Lannert, 2003: 531.

^c Az analfabéták aránya az újoncok között.

Jó száz évvel ezelőtt is a skandináv országok álltak az élen az analfabéták számaránya tekintetében és 2000-ben az olvasásmegértés terén is ugyanazt a helyet foglalták el. A 19. század utolsó harmadában az utolsó öt ország közül négy ma is ugyanott áll, köztük Magyarország is, amelyik időközben el is veszítette területének kétharmadát, s vele együtt a javarészt magyarul beszélő népeket is. A magyarok helyezése ebből az összefüggésből nézve még romlott is. A nemzetek versenyében a számunka ismeretlen, közömbös mediterrán országok és az elutasított Oroszország társaságában foglalunk helyet.

19 Az időközben függetlenné vált katolikus Írország igen jó eredményt, 527 pontot ért el. Tehát tanultabb, mint Nagy Britannia – a vizsgálat szerint. (Forrás u. o.)

20 Ausztria az első világháborút követően elvesztette az anyaországhoz képest tanulatlanabb tartományait, Dél-Tirolt és Csehországot. A kulturális távolság azonban továbbra is fennáll: Ausztria 507, Csehország pedig 492 pontot ért el a PISA 2000 vizsgálatban. (Forrás: u. o.)

21 A 19. században az adatfelvétel Grönlandot nem érintette, mert az akkor még gyarmat volt az anyaországtól gyökeresen eltérő kultúrával rendelkező analfabetizmustól sújtott eszkimókkal. A PISA vizsgálatban azonban Grönlandot már Dánia részének tekintették.

Olybá tűnik, hogy az olvasáshoz kötődő kultúra észak felől indulva az óra járásával ellentétes irányban csökken, és a legszerényebb mértéket keleten veszi fel, abban az országban, amelytől évtizedekkel ezelőtt tanulni kellett. Az látható, hogy a közlebről még nem ismert társadalomtörténeti okokra visszavezethető hatások *erősebben* határozzák meg az olvasás-teljesítményt, mint a szerencsés kézzel megválasztott pedagógiai modell, vagy módszertan.

Nyugodtan kijelenthetjük, hogy Európa száz év alatt kétségtelenül műveltebb lett, hisz lényegében mindenki tud már technikai értelemben olvasni, de az olvasott szöveg megértésében a különbség a régiók között továbbra is megmarad az elmúlt száz-húsz, százharminc évben!

A strukturális okokra visszavezethető különbség ténye valószínű, de ebből még nem következik, hogy a nemzeti oktatáspolitikának ne volna mozgásteret. Természetesen van, de léptéke korlátozott, az iránya azonban nem: lehet fejleszteni is az oktatást, de el is lehet hanyagolni. Mindkettőre van példa. Az alábbi táblázatban állóval jelöljük azokat az országokat, amelyek oktatási és kulturális ügye 1950 és 1968 között fejlődött és dőlten azokét, amelyekben nem.

2. tábla: Néhány ország oktatási és kulturális színvonalát kifejező pontszám szerinti sorrendjének változása 1950–1968 között

1950	Ország, változás 1950 és 68 között +/-	1968
66	Svédország (+15)	81
58	Dánia (+12)	70
60	Finnország (+9)	69
66	<i>Nagy Britannia (-4)</i>	62
65	<i>Belgium (-3)</i>	62
65	<i>Ausztria (-4)</i>	61
53	Franciaország (+7)	60
55	Németország (NSZK) (+2)	57
61	<i>Svájc (-7)</i>	54
50	Magyarország (+2)	52
49	Bulgária (+3)	52
54	<i>Olaszország (-3)</i>	51
31	Románia (+18)	49
49	<i>Lengyelország (-4)</i>	45
43	Írország (+2)	45
34	Spanyolország (+11)	44
29	Portugália (+11)	40
4	Görögország (+32)	36

Forrás: Csernok & Erlich & Szilágyi, 1975 (1950-ben 4, 1968-ban pedig 6 mutató alapján állapították meg a pontszámot, lásd u.o.).

Ez a PISA-vizsgálatot egy generációval megelőző kutatás is a korábban megismert ténytet támasztja alá: a skandináv országok az élen álltak fél évszázaddal ezelőtt és 1968-ban is, a helyzetük tehát változatlan, miképpen a mediterrán országoké is a

lista alján. Az akkor még a szocializmust építő európai országok a lista második felén helyezkedtek el, s közülük, Lengyelország kivételével mindegyik, fejlődött valamennyit.

Ami a változás dinamikáját illeti, a skandináv illetve a balkáni, mediterrán országok körében volt a legjelentősebb. A vizsgált időszakban erősen fejlődött a balkáni a régió, de nem eleget ahhoz, hogy felzárkózzon. Ugyanebben az időszakban ugyanis a skandináv országok is fejlődtek, oly mértékben, hogy az északi és a balkáni régió között a különbség megmaradt, sőt növekedett is – Görögország és Románia kivételével. A fejlődés fokozatai mások voltak. Balkánon az analfabétizmus felszámolása volt a feladat, hiszen az analfabétizmus aránya 1920-ban Jugoszláviában 62, Romániában 58, Bulgáriában pedig 50 százalékos volt (*Csernok & Erlich & Szilágyi 1975*). A skandináv országokban ezen a problémán az ötvenes-hatvanas években már rég túljutottak, s már a középfokú oktatásukat expandáltatták.

Magyarország mérsékelt ütemben fejlődött a vizsgált időszakban, amikor a haladás, a felzárkózás jegyében szervezték az oktatásügyét. Csökkent a távolság a mediterrán régióhoz, és nőtt a skandinávokhoz képest, mert tőlünk északra és délre a miénkhez képest jelentősen gyorsabb volt a fejlődés.

A pedagógiai és társadalmi hatások erőssége

Az időtengely vizsgálata után nézzük meg a jelent. A kérdés ugyanaz: az iskolán belüli és kívüli hatások egyformán hatnak-e az általában vett gyermekre Európában, vagy nem. Ha nem, akkor vajon a professzionális pedagógiai hatások vagy a laikus szülők hatása az erősebb? Ha van különbség e tekintetben Európa országai között, akkor alkotnak-e ezek az országok az előbb bemutatott nemzetek sorrendjét idéző regionális mintázatot?

A PISA-vizsgálat a 15 évesek olvasás-teljesítménye, illetve a családi háttérnek az OECD átlagához viszonyított mértéke alapján az európai államokat négy nagy csoportja osztja. (A kategóriák meghatározását lásd magyarul *Vári 2003*.)

3. tábla: A 15 évesek olvasás teljesítménye a családi háttér tükrében

		A 15 évesek olvasási teljesítménye az OECD átlagánál	
		nagyobb	kisebb
Az OECD országok átlagához képest a tanulói teljesítményre gyakorolt iskolai hatás a családi hatásonál	nagyobb	Finnország Svédország Norvégia Írország	Spanyolország Portugália Lengyelország Olaszország Görögország
	kisebb	Ausztria Franciaország Belgium Egyesült Királyság	Németország Svájc Csehország Magyarország

Az adatokból, ha nem is teljesen pontosan úgy, mint az imént, ismét határozottan kirajzolódnak azok a nagyobb regionális tömbök, amelyeket már korábban is láthattunk. A skandináv országok (és rajtuk kívül Írország) azok az államok, amelyekben *magas* a tanulók teljesítménye és emellett a szülői ház hatása az átlaghoz képest *kisebb*, következésképpen az iskola hatása e körben a nagyobb. Ezek azok az országok, amelyekben jó pedagógusnak lenni, komoly siker övezi a pedagógiai munkát, ez pedig olyan mozzanat, amiért a közép-európai pedagógiai elmék okkal szeretnek körükből minta-országot választani.

Az is egyértelmű, hogy a mediterrán országok is egy jól elkülönülő csoport alkotnak: a 15 évesek olvasásteljesítménye az OECD átlaghoz képest *alacsonyabb*, de a szülői hatás kisebb, értelmezésünkben az iskoláé pedig *nagyobb*. Olyan országoknak tűnnek ezek, amelyben a szülői befolyásnál erősebb hatású, de gyenge hatékonyságú iskolák működnek. Feltehetőleg ezekben az országokban a pedagógusok magasabban iskolázottabbak, mint tanítványaik szülei, az olvasás kultúráját ezért képesek hozzájuk képest nagyobb hatékonysággal átadni. (Persze az is lehet, hogy a hagyományos aluliskolázottakkal jellemezhető agrárszféra magas aránya adja a magyarázatot.)

Ausztria kivételével – az okokról volt már szó – azok az országok tartoznak az alacsony iskola-hatékonyságú és erős szülői befolyással rendelkező országok közé, amelyek a német-protestáns fejlődési utat követték. Svájcra, Németországra, Csehországra és Magyarországra van szó.

Az utolsó csoport értelmezésével adósak fogunk maradni. Nincs értelmes magyarázatunk erre a jelenségre, akárcsak számos további kérdésre.

Nyitva maradt kérdések

Nincs válasz arra sem, hogy a rendszerváltást követő években a volt szocialista országokban megváltozott-e a pedagógusok kultúrája, a növekedett-e vagy csökkent a tanulók teljesítménye, s ha igen, akkor mi volna a változások oka, magyarázata, s ez a változás tükröződik-e Európáról alkotott képben.

További kérdés, hogy a közoktatás irányításmódja mennyire hat a teljesítményre: az állam kényszerítő ereje – centralizáltságának foka – növeli-e a tanulók teljesítményét? A pedagógusok szakmai önállósága hatással van-e növendékeik tudására, és ha igen, akkor ez növekvő, vagy éppen csökkenő irányú-e? A fejlődésben mekkora szerepe van a pedagógiai eljárásoknak, a pedagógiai módszertannak, a pedagógiai filozófiáknak?

És vajon Európa mindegyik régiója esetében a fenti kérdésre adott válaszok mind ugyanazok?

A fentebb kifejtett kételyek és kérdések – talán – elegendők mindannak érzékeltetésére, hogy a tények és képzetek nem szükségképpen esnek egybe. Ez természetes is, hiszen a közoktatás közpénzből fenntartott közszolgáltatás, és mint ilyen, közpolitikával mélyen átitatott terület. Mindennek természetes velejárója, hogy a vágyak elszakadnak a realitástól, és paradox módon ennek még szakmapolitikai előnyei is

lehetnek. A képzetek iránya, és a képzetek és realitás közötti távolság azonban nem lényegtelen, éppen ezért lehet mindkettőt egy-egy korszak jellegzetes mintázatának tekinteni.

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

- ARCHER, M. S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage.
- BAJOMI IVÁN (1988) A franciaországi helyi oktatáspolitikai küzdelmek intézményes kerete. *Szociológia*, No. 1.
- BAJOMI IVÁN (1989) Az oktatásfinanszírozás új útjai Franciaországban. *Pedagógiai Szemle*, No. 9.
- BAJOMI IVÁN (1993) A francia oktatási rendszer és nemzetközi kihívások, In: HALÁSZ GÁBOR (ed) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio Kiadó. (Társadalom és oktatás.)
- BAJOMI IVÁN (1997) Az uniós oktatáspolitikai küzdőtér körvonalai és az európai kihívásokra adott francia válaszok. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 10.
- BALLÉR ENDRE & GYARAKI F. FRIGYES & SZEBENYI PÉTER (1979) *A polgári tantervelmélet néhány irányzatának bírálata*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. (Tantervelméleti Füzetek 1.)
- BÁTHORY ZOLTÁN (1990) *A nemzeti alaptanterv: lehetőségünk oktatásügyünk megújítására. Nemzeti Alaptanterv, első fogalmazvány*. Székesfehérvár, Fejér Megyei Pedagógiai Intézet.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1992) *Tanítók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélethez vázlatok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BÁTHORY ZOLTÁN (2001) *Maratoni reform*. Budapest, Ökonet.
- BÁTHORY ZOLTÁN (2002) Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 10.
- CERNOK ÁTILKA & ERLICH ÉVA & SZILÁGYI GYÖRGY (1975) *Infrastruktúra. Korok és országok*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- HAECHT, VAN ANNE (1996) *The Division of Responsibility at National, Regional and Local Level in the Education Systems of Twenty-three European Countries*. Strasbourg, European Council.
- HALÁSZ GÁBOR (1978) A francia intézménypedagógia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, No. 1.
- HALÁSZ GÁBOR & LUKÁCS PÉTER (1987) *Az IEA magyarországi hatása. Oktatáspolitikai esettanulmány*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. (Az Értékelési Központ közleményei, 14.)
- HALÁSZ GÁBOR & LUKÁCS PÉTER (1988) Az IEA magyarországi hatásáról. *Köznevelés*, No. 3.
- HALÁSZ GÁBOR (1999) Integráció és közoktatás. *Educatio*, No. 4.
- HALÁSZ GÁBOR (2001) *Az oktatási rendszer*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (eds) (2003) *Jelentés a magyar közoktatásról, 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HEGEDŰS ANDRÁS (1988) *A történelem és hatalom igazságában*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- IM HOF, ULRICH (1995) *A felvilágosodás Európája*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- JEKELFALUSSY JÓZSEF & VARGHA GYULA (eds) (1890) *Közgazdasági és statisztikai évkönyv 1889/90*. Budapest, Révay Testvérek Bizománya.
- JÓBORÚ MAGDA (1961) *Élet és iskola (A modern köznevelés történelmi és társadalmi háttere)*. Budapest.
- JÓBORÚ MAGDA (1964) *A kapitalista országok közoktatásügye 1918-tól napjainkig*. Budapest.
- KISS ÁRPÁD (1943) *Mai magyar nevelés*. Debrecen, Debreceni könyvek kiadása.
- KNAUSZ IMRE (1996) *Egységes iskola: a különböző esélye – A KOMP-csoport felhívása*. <http://web.axelero.hu/knauszi/felhivas.rtf>
- KOZMA TAMÁS (1990) *Kié az iskola?* Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- KOZMA TAMÁS (2003) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kutatás közben 248.)
- LADÁNYI ANDOR (1999) Felsőoktatási intézményrendszerek. *Educatio*, No. 4.
- LUDASSY MÁRIA (1984) *A trón és az oltár és az emberi jogok. Katolikus és liberális gondolkodók a restauráció korabeli Franciaországban*. Budapest, Magvető Kiadó.
- LUKÁCS PÉTER (2002) Miért szóljon a harang? *Magyar Hírlap*, 2002. október 19.
- MÁTRAI ZSUZSA (2001) *Érettségi és felvételi külföldön*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- MIHÁLY ILDIKÓ (2003) Világgraszoló oktatási sikerek – és ami mögöttük van Finn elemzés a

- PISA-vizsgálat eredményeiről. *Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- MIHÁLY OTTÓ (1990) Az egyén szabadsága a pluralista rendszerben. *Pedagógiai Szemle*, No. 1.
- NAGY PÉTER TIBOR (1999) Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. *Educatio*, No. 4.
- NAGY PÉTER TIBOR (2000) *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- NAGY PÉTER TIBOR (2002) *Hajszálcsovek és nyomáscsoportok*. Budapest, Oktatókutató Intézet - Új Mandátum Könyvkiadó.
- NAHALKA ISTVÁN (1998) A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 5.
- NÉMETH ANDRÁS (2002) *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudományválság, középiskolai tanárképzés*. Budapest, Osiris.
- NÉMETH LÁSZLÓ (1935) Magyarok Romániában. *Tanú*, No. III–IV.
- OECD (2002) *Education Policy Analysis*. Párizs, OECD.
- OECD (2003) *Education at a Glance 2003. Statistics and Indicators*. Párizs, OECD.
- PHILIPS, ROBERT (2003) Education Policy, Comprehensive Schooling and Devolution in the United Kingdom: An Historical “Home Internal” Analysis. *Journal of Educational Policy*, No. 1.
- PUSZTAI ÉVA (2004) Diszlexia. Szégyen, nem szégyen. *Magyar Narancs*, No. 15. (Oktatási melléklet.)
- RÁDAI ESZTER (2003) A magyar iskola betegít. Interjú Vekerdy Tamás gyermekpszichológussal és Mihály Ottó oktatáskutatóval. *Élet és Irodalom*, No. 4.
- SÁSKA GÉZA (1987) *Vizsgarendszer: javaslat egy eredmény (output) által történő szabályozás kialakítására*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. [Az Értékelési Központ közleményei.]
- SÁSKA GÉZA (1997) Charta vagy Bulla: avagy brit hatások Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 7–8.
- SÁSKA GÉZA (1999) A tanulatlan faragatlan? Bunkóság, avagy a társadalom reprimítívizációja. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 5.
- SÁSKA GÉZA (2002) Az elvi és empirikus nép érdeke. *Iskolakultúra*, No. 12.
- SÁSKA GÉZA (2003a) The Age of Autonomy. *European Education*, No. 4.
- SÁSKA GÉZA (2003b) Szakmai és politikai autonómiák a ’80-as, ’90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra*, No. 6–7.
- SZABÓ MIKLÓS (1980) A „svéd modell” válsága. *Világosság*, No. 8–9.
- SZOMBATEALVY GYÖRGY (1940) A társadalmi vezetők és gimnázium. *Társadalomtudomány*, No. 3.
- SZÜCS JENŐ (1983) *Vázlat Európa három történet régijéről*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- THOMAS, G. M. & MEYER, J. W. & RAMIREZ, F. O. & BOLI, J. (1987) *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual*. London, Sage Publications.
- VAJÓ PÉTER (1989) Az Európai Közösség országai közoktatásának néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, No. 7–8.
- VÁRI PÉTER (ed) (2003) *PISA vizsgálat 2000. Mintafeladatokkal*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- WIESLANDER, ERIK (1994) *The Parliamentary Ombudsman in Sweden*. Södertälje, The Bank of Sweden Tercentenary Foundation=.

A NEMZETI OKTATÁSPOLITIKÁK EURÓPAI SZINTŰ KOORDINÁCIÓJA*

TÍZ ORSZÁG CSATLAKOZOTT AZ EURÓPAI UNIÓHOZ 2004. május 1-jén (Ciprus, Csehország, Észtország, Magyarország, Lettország, Litvánia, Málta, Lengyelország, Szlovénia és Szlovákia). Mára az új tagállamok megváltozott európai térben találják magukat, ami sok területen (beleértve az oktatást is) erősen különbözik attól, amire a csatlakozási tárgyalások kezdetén számítottak. Az oktatási ágazaton belül szembe kell nézniük a Közösség koordinációs szerepének megerősödésével és az erre a célra kifejlesztett új technikák megjelenésével. Amikor a tárgyalások elindultak az oktatás – dacára az integráció előrehaladott voltának – egyike volt azon területeknek, ahol a nemzeti szuverenitás megkérdőjelezhetetlennek látszott. Úgy tűnt, hogy a Maastrichti Szerződés oktatásról és képzésről szóló cikkelei erős garanciákat nyújtanak annak érdekében, hogy ez az állapot stabilizálódjon. Azonban mára, a csatlakozás idejére világos, hogy a harmonizációs folyamat az oktatási szektort is eléri.

A nemzeti oktatáspolitikák új európai koordinációja

Az Európai Unió tagállamainak állam- és kormányfői 2000 márciusában határoztak arról, hogy a néhány évvel korábban, a foglalkoztatási szektorban kifejlesztett új politika-koordinálási technikát kiterjesztik más ágazatok, így az oktatás területére is. Az új technika, amit a Lisszaboni Európai Tanács a „*Nyitott Koordináció Módszerének*” (angol elnevezése alapján röviden OMC) nevezett el 4 fő elemet tartalmaz:

- Irányvonalak (guidelines) rögzítése specifikus időzítéssel a célok teljesítéséhez.
- Kvantitatív és kvalitatív indikátorok és mérföldkövek (benchmarks) kijelölése az irányvonalakban rögzített céloknak megfelelően.
- Az európai irányvonalak nemzeti és regionális politikákra való lefordítása.

* E tanulmány a Közoktatási Kutató-fejlesztő Intézetek Európai Konzorciuma (CIDREE) 2003. évi évkönyvben megjelent eredeti angol nyelvű szöveg átdolgozott változata: *European co-ordination of national education policies from the perspective of the new member countries*. In: *Becoming the best – Educational ambitions for Europe*. CIDREE-SLO. Enschede. 2003. 89–118. p. (<http://www.oki.hu/article.php?kod=english-art-Halasz-European.html>). A tanulmányban bemutatott összefüggések jóval részletesebb kifejtése megtalálható „Az oktatáspolitikák európai szintű koordinációja, ennek várható hatásai és Magyarország felkészültsége az ebben való részvételre” c. tanulmányban (Kézirat. TÁRKI. Budapest, 2003. március. – <http://www.tarki.hu/research-h/integracio/4.pdf>)

- A nemzeti stratégiák és mérések közösségi értékelése, amely a közös indikátorok és mérőszámok használatán alapul.

A módszert először a foglalkoztatási politikában próbálták ki az 1994-es Esseni Csúcs döntése alapján, majd különösen az Amszterdami Szerződésben valamint később a Luxemburgi és Cardiffi Csúcson (1997-ban, illetve 1998-ban) foglalkoztak a továbbfejlesztésével, bár ekkor még nem nevezték a nyitott koordináció módszerének (*Goetschy 1999*). Jelenleg az Európai Tanács évente fogalmazza meg a közös *Foglalkoztatási Irányvonalakat*, és a tagállamok ennek figyelembe vételével készítik el minden évben a foglalkoztatást érintő *Nemzeti Cselekvési Programjukat* (NAP), amely egyben jelentést is tartalmaz az elért eredményekről. A Bizottság pedig, ugyancsak évente, *Közös Jelentést* készít, amelyben a NAP-okat értékeli, gyakran egészen specifikus ajánlásokat megfogalmazva a tagállamok számára foglalkoztatási politikájuk módosítására. Mindez meglehetősen szorosan kapcsolódik a nemzeti makrogazdasági politikáknak a közös valuta bevezetése óta zajló koordinációjához, sőt azt is lehet mondani, ahogy abból nőtt ki. Ezt a kapcsolódást jól mutatja például a tagállamok államfőinek lisszaboni állásfoglalása, amelynek értelmében a gazdaságpolitikák harmonizálását célzó, évente kiadott *Átfogó Gazdaságpolitikai Irányvonalaknak* is „egyre inkább kell fókuszálnia a strukturális politikák közép és hosszú távú következményeire, és azokra a reformokra, amelyek célja a gazdasági növekedési potenciál, a foglalkoztatás és a társadalmi kohézió, valamint a tudásgazdaság felé történő átmenet segítése (*European Council 2000*). A 2002-es Átfogó Gazdaságpolitikai Irányvonalak több olyan, az alapkészségek hiányára vagy fejlesztésére vonatkozó megfogalmazást is tartalmaz, amelynek egyértelmű közoktatási relevanciája is van (*European Commission 2002a*).

Lisszabonban az állam- és kormányfők a tudásalapú gazdaság európai megteremtéshez vezető folyamat felgyorsítása érdekében ambiciózus stratégiát fogadtak el, és a kitűzött stratégiai cél elérésének legfőbb eszközeként a Nyitott Koordinációs Módszert határozták meg. A Lisszaboni döntés értelmében: „a stratégia megvalósítható lesz a már létező folyamatok javításával, az új Nyitott Koordinációs Módszer minden szinten történő bevezetésével, amely erősebb irányító és koordináló szerepet biztosít az Európai Tanács számára annak érdekében, hogy koherensebb stratégiai irányt és hatékonyabb ellenőrzést gyakorolhasson a fejlődés felett” (*European Council 2000*). A módszer alkalmazását gyakorlatilag minden olyan szektorban elképzelhetőnek tartották, amely a társadalmi és a gazdasági fejlődés szempontjából fontos lehet (ilyen például a kutatás és a technológiai fejlesztés, a környezetvédelmi és szociális politika). A döntés „teljesen decentralizált megközelítést” vetített előre, amely több más tényező mellett, a Nyitott Koordinációs Módszer konkrét formájának különböző megvalósulását is jelenti a különböző ágazatokban. Érdemes hangsúlyozni, hogy a csatlakozó országokat is azonnal be kívánták vonni a Nyitott Koordinációs Módszer alkalmazásán alapuló folyamatokba.

A nyitott koordináció módszerét illetően mindenekelőtt a „nyitott” jelző szorult magyarázatra. *Telo* (2001) szerint e fogalomnak ebben az összefüggésben több jelentése is van:

Jelenti a részt vevő országok meglévő kompetenciáinak és a létező nemzeti gyakorlatának a tiszteletben tartását, azaz a koordinációs folyamat nem végződik egy specifikus modell kikényszerítésével. Mindössze szimbolikus végrehajtási kötelezettségről lehet szó: az országok szembesülnek gyengeségeikkel és erősségeikkel, valamint más országok sikeres gyakorlatával, ami nyomást gyakorol rájuk, hogy a hibáikat azonosítsák és kijavítsák, és hogy a közösség sikeres tagjait kövessék. Az előttünk álló folyamat erősen emlékeztet az üzleti világban már ismert *benchmarking* (mérőföldkövek kijelölése) módszerre.

A *nyitottság* egyben azt is jelenti, hogy a koordinációs folyamatba a nemzeti kormányok mellett a társadalmi partnerek is bekapcsolódhatnak.

A folyamatnak átláthatónak, azaz a társadalom számára jól követhetőnek kell lennie, tehát nem lehet szó egyszerűen a kormányzásban részt vevő elitek közti egyeztetéstől.

Végül a *nyitottság* az európai integrációs folyamatra is vonatkozik. Azaz felfogható úgy, mint az integráció elmélyítése felé vezető út egyik kapuja (ugyanakkor a teljes integrációt *helyettesítő eszköz* is válhat belőle).

Tekintettel arra, hogy a mérőföldkövek kijelölése, a *benchmarking* a Nyitott Koordinációs Módszernek a kezdettől fogva kulcseleme, érdemes erre részletesebben is kitérni. Ez az eszköz az üzleti világból került a politika-koordináció eszköztárába. *Sisson és mtsai* (2002) szerint a multinacionális cégek világában kialakult menedzsment technikáról van szó, amely azért jött létre, hogy a cégek ennek segítségével növeljék versenyképességüket. Ez a teljesítménymutatók egyszerű összehasonlításától az olyan bonyolult stratégiai eszközökig terjedhet, melyekkel a világ legjobb cégeinek irányítását vizsgálják. A fogalom három különböző tevékenységet takarhat. A *teljesítmény-benchmarking* az input és/vagy output mérések mennyiségi összehasonlítását tartalmazza. A *folyamat-benchmarking* bizonyos üzleti folyamatok és gyakorlatok hatékonyságának részletes vizsgálatát fedi le. A folyamat során fókuszcsoportokat, felméréseket valamint olyan módszereket alkalmaznak, mint minőségi szabványok alapján történő akkreditáció. Végül a *stratégiai benchmarking* a versenytárs sikerei mélyebben fekvő, átfogó okainak feltárására irányul, mint például a vezetés vagy a változásmenedzsment, és célja a lehetséges stratégiai választási lehetőségek feltárása a teljesítmény növelése érdekében.

Sisson és mtsai (2002) idézik a *Nagyiparosok Európai Kereszttalán*ának korábbi Főtitkárát, aki szerint a „Luxemburgi, Cardiffi és Kölni Folyamat nem több mint egy magas szintre emelt benchmarking gyakorlat, amelyet a makrogazdaság, a foglalkoztatás és a strukturális reformok világára alkalmaznak, és amelyet Lisszabonban kötöttek össze koherens csomaggá”. Kiemelkedően fontos hangsúlyoznunk, hogy Lisszabon után az oktatási szektorban elindult folyamatok nem az *oktatási rendszerek* harmonizációját jelentik, azaz nem az oktatás tartalmának vagy az iskolarendszer szervezetének harmonizálását. Ahogyan korábban jeleztük, az Unió Szerződés ezt megtiltja. Jelen esetben az oktatási rendszerekre irányuló *politikák* közösségi harmonizálása történik. A rendszerre irányuló politikák harmonizálása és a rendszerek harmonizálása között alapvető a különbség. Ha a közpolitikai harmonizáció bench-

marking folyamaton keresztül történik, tehát például egymás közti kommunikáción és „politika-tanuláson” (*policy learning*) keresztül, akkor ez ellen nem lehet jogi értelemben kifogást emelni. Azt is érdemes hangsúlyoznunk, hogy a kialakult gyakorlat szerint az oktatási ágazaton belül a benchmarking sokkal inkább az *oktatási szolgáltatás* minőségére irányul, semmint az *oktatáspolitikai* minőségére. Ezzel kapcsolatban – és a későbbiekben erre még részletesebben kitérünk – nem szabad elfeledkezni arról, hogy az oktatás minőségének fejlesztése csak egyike a szakpolitika fő céljainak, továbbá, az oktatás minőségének javulása csak hosszú távon mérhető, ami túl mutat a politikai ciklusok változásán. Egy adott időpontban az oktatás színvonala inkább a megelőző egy-két évtized oktatáspolitikájáról tanúskodik, mintsem a jelenéről, és így az oktatás minőségének aktuális mérése nem mindig használható az aktuális oktatáspolitikai értékelésére.

A nemzeti oktatáspolitikák harmonizációját kiváltó okok

A nemzeti oktatáspolitikák harmonizációját elsősorban olyan okok tették szükségessé, amelyek a szektoron kívül helyezkednek el. A rendszeren belüli kényszerítő erők kevesebb számban vannak, és úgy tűnik, erejük sem akkora, mint a rendszeren kívül elhelyezkedőké. A Lisszaboni döntést tekinthetjük a neofunkcionalista elmélet¹ szép példájának: egy adott politikaterületen elindult integrációs folyamat automatikusan eredményezi a másik politikaterület integrációs folyamatainak erősödését. Például a gazdasági integráció szükségképpen megerősíti a társadalmi integráció igényét, és – hasonlóképpen – az egyre erősödő integráció egy adott társadalompolitikai területen szükségessé teszi a folyamat megindulását egy másik hasonló szektorban. Ha például közös megegyezés van a közösségen belül az alapvető emberi jogok vonatkozásában, akkor ezt tiszteletben kell tartani minden egyes szektorban, beleértve az oktatást is, tehát ha a nemzeti oktatási tradíciók nem teljesen összeegyeztethetőek a közösen elfogadott emberi jogokkal, akkor ez utóbbiaknak érvényt kell szerezni. Ha a munkavállalók hasonló jogokkal rendelkeznek a közösségen belül, akkor ezt ki kell terjeszteni arra az esetre is, ha a munkavállaló tanár. Ha a szabad mozgást alapvető közösségi jogként fogadták el, akkor a nemzeti oktatási tradíciók nem akadályozhatják meg ennek érvényesülését a diplomák és végzettségek elfogadásának az elutasításával.

Az oktatási ágazaton belüli harmonizációt többek között az kényszerítette ki, hogy nem lehet éles határokat húzni a különböző szektorok között, még akkor sem, ha éppen az oktatás az a terület, amely ennek a leginkább próbál ellenállni. Ha a regionális fejlesztés-politikán belül az emberi erőforrás fejlesztése válik céllá, akkor – még ha nem is beszélünk oktatáspolitikáról – olyan új képzési programok jöhetnek létre, amelyek tartalmazhatnak általános oktatási komponenseket, az esetlegesen létrejövő új intézmények oktatási és képzési feladatokat is elláthatnak, és sor kerülhet új általános, a tanulásra is vonatkozó szabályok lefektetésére. Ha a munkaerő-poli-

¹ A neofunkcionalista elméletről lásd pl. *Navraicsics, 1998*.

tikában „aktív intézkedéseket” tesznek annak érdekében, hogy az inaktív munkakerőt vissza tudják vezetni a munkaerőpiacra általános kompetencia-fejlesztéssel és a szociális készségek fejlesztésével, vagy ha az iskolák munkaerő-képzéssel foglalkozó szervezetekkel kötnek szerződéseket új képzési modulok kifejlesztésére, akkor ezekben az esetekben oktatáspolitikáról is szó van, még akkor is, ha az oktatási minisztérium ki is marad ezekből a folyamatokból. Ha a szociálpolitikán belül a szegénység elleni küzdelem során az iskolákban olcsó étkezést és tankönyveket biztosítanak a rászoruló családok gyermekeinek vagy az otthon és az iskola közti kapcsolatokat próbálják erősíteni, esetleg szociális kritériumok alapján kiemelt oktatási körzeteket jelölnek ki, akkor ezekben az esetekben is nehéz meghúzni a határt a szociálpolitika és az oktatáspolitiká között.

Azok, akik nem követik figyelemmel, hogy mi történik az Európai Unióban, hanem csak a szűkebb ágazati folyamatokat követik, nem figyelhetek föl arra a tényre, hogy az oktatáspolitikák közösségi szintű harmonizációja már a lisszaboni döntést megelőzően elkezdődött anélkül, hogy a tagállamok oktatási minisztereit ebbe bevonták volna. Elég, ha közelebbről szemügyre vesszük az uniós strukturális politikákat és elemezzük az ezek által eredményezett reformokat az olyan országokban, mint Írország vagy Portugália, és láthatjuk: az oktatáspolitiká fontos elemei kerültek közösségi ellenőrzés alá az Uniós Szerződés meglévő keretein belül is. Ez egyáltalán nem meglepő, ha tekintetbe vesszük, hogy ezekben az országokban az oktatási és képzési reform az Európai Unió fejlesztési (strukturális) politikáján belül valósult meg olyan pénzekből, amelyeket más országok adófizetői fizettek be a közösség kasszájába, így érthető, ha a közösség felelősséget érez az iránt, hogy ezeket a pénzforsásokat a megfelelő módon használják fel.

A foglalkoztatás-politika nyújtja a legjobb példát arra, hogy milyen nehéz meghúzni a határvonalat az egyes szakpolitikák között. Amióta 1993-ban megjelent *A növekedés, a versenyképesség és a foglalkoztatás* című Delors-jelentés (*European Commission 1993*) a foglalkoztatás-politika nem csak a közös európai gazdaságpolitika egyik kulcskérdésének számít, hanem jellegét tekintve is megváltozott: a szociális érzékenység, szolidaritás egyik megnyilvánulási formája helyett az emberi alkalmazkodó képesség fejlesztésének területévé vált. A közös európai foglalkoztatás-politika a Luxemburgi és a Cardiffi Folyamat következményeként olyan politika-területté vált, amelynek célja az európai emberek alkalmazkodó képességének erősítése, és ennek egyik eszköze az egész életen át tartó tanulás. Az európai foglalkoztatáspolitiká eredeti pillére közül (foglalkoztathatóság, vállalkozói kedv, alkalmazkodás és egyenlő esélyek) egyik sem valósítható meg közvetlen oktatási és képzési intézkedések nélkül.

Ez az egyik oka annak, hogy az egész életen át tartó tanulás az európai foglalkoztatás-politika egyik legfontosabb nemzetek feletti célja lett. Hangsúlyoznunk kell, hogy a kilencvenes évek végére a fogalom jelentéstartományá kibővült, és mára az élethosszig tartó tanulás az oktatás valamennyi szektorát és szintjét átfogja, beleértve az iskola előtti nevelést valamint az alapkészségek fejlesztését az alapkörű iskoláztatás során. Ezt tartalmazza a 2000-ben a Bizottság által vitára bocsátott *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (*European Commission 2000a*) s még inkább a vitát

követően megjelentetett *Az egész életen át tartó tanulás térségének megvalósítása* című bizottsági dokumentum (*European Commission 2001a*). Ez utóbbi dokumentumot a Közösség viszonyítási alapként használja a nemzeti foglalkoztatás-politikák vizsgálatában, amikor azokban az egész életen át tartó tanulás elemeit értékeli. A dokumentum az alapfokú oktatás számára is megfogalmaz célkitűzéseket: meghatároz olyan a kulcskompetenciákat, amelyek fejlesztése az alapfokú oktatásnak is feladata, továbbá pedagógiai módszereket is javasol ahhoz, hogy e célkitűzések elérhetőek legyenek. A foglalkoztatás-politika jellegének megváltozása, különösen azon eleme, amely hangsúlyozza az emberi potenciál és alkalmazkodó képesség fejlesztésének a tanuláson keresztül történő megvalósítását, természetes módon kihívás elé állította az oktatást.

Az oktatási elemeknek a foglalkoztatási politikában való megerősödésére az oktatási miniszterek első reakciója egy 1999-es döntés elfogadása volt, amelynek során bizonyos, a szakpolitikába tartozó témákat felvettek az Oktatási Miniszterek Tanácsának állandó napirendjébe, ezek közül az első az „oktatás a foglalkoztatás-politikában” volt (*Council Resolution 1999*). Ez az ún. „gördülő napirend”, amelyet utólag akár egy Nyitott Koordinációs Módszer-jellegű politika-koordináció előfutárának is értékelhetünk (*Hingel 2001*). A Lisszaboni Csúcsot követő évben az Oktatási Miniszterek Tanácsa hozott egy másik határozatot is az oktatás és képzés szerepéről a foglalkoztatással összefüggő politika-területeken, amely nemcsak azt körvonalazta, hogy az oktatási minisztereknek milyen szerepet kell játszaniuk a Közös Európai Foglalkoztatási Irányvonalak megfogalmazásában, hanem a foglalkoztatási Nemzeti Cselekvési Programok (NAP-ok) kidolgozásában és ezeket értékelő *Közös Foglalkoztatási Jelentések* megalkotásában játszott szerepüket is. Ennek a folyamatnak részeként a Bizottság oktatási főigazgatósága először készítette el jelentését az oktatás és képzés szerepéről a foglalkoztatás-politikában. Ebben rendkívüli alaposággal végigelemezték a foglalkoztatási Nemzeti Cselekvési Programokat (NAP-ok) abból a szempontból, hogy ezekben hogyan jelenik meg az oktatás (*European Commission 2001b*). Erre az időszakra az oktatási miniszterek számára világossá vált, hogy ha továbbra is elzárkóznak a gyors ütemben kibontakozó politika-koordinációs folyamatokban való részvételtől, és ha az oktatási szektor nem dolgozza ki a saját részvételét ezekben a folyamatokban, akkor a szektoron belüli politika-koordinációt mások fogják véghez vinni.

Politika-koordináció a kormányzási reform tágabb kontextusában

Az oktatásban zajló politika-koordináció igazi természetét illetően meg kell vizsgálnunk kapcsolatát a nemzeti, európai és globális kormányzási (*governance*) reformokkal. E nélkül, vagy ha csak a szűkebben vett szektorális szempontból tekintjük át az eseményeket, nem fogjuk igazán megérteni, mi forog kockán, amikor az oktatás csatlakozik a más területeken végbe menő politika-koordinációs folyamatokhoz. A „kormányzás” (*governance*) fogalma a nyugati világban egyre nagyobb jelentőségre tett szert az elmúlt évtizedekben. Ha csak az egyik definícióját vizsgáljuk meg, akkor is rögtön látjuk, miért oly gyakori a fogalom használata: azért, mert kifejezi azt

a posztmodern látásmódot, ahogyan ma a társadalomról és a hatalomról gondolkodunk. *Paquet* (2001) definíciójában a kormányzás három elemére mutat rá:

- Az a mód, ahogy az egyének és az intézmények (társadalmi, magán és civil szervezetek) irányítják közös ügyeiket.
- Az a mód, ahogy eltérő érdekek érvényesítése és a különbségek feloldása történik.
- Az a keret, amelyben valamennyi aktor és szervezet folyamatos versenyben, együttműködésben és *tanulásban* (saját kiemelés) vesz részt formális és informális értelemben egyaránt.

Ebben az értelemben a kormányzás tehát a közös ügyek irányítását jelenti úgy, hogy egyúttal elfogadják és figyelembe veszik az eltérő érdekek létezését, valamint a folyamat dinamizmusát és nyitottságát. A mi nézőpontunkból tekintve kiemelkedően fontos az, amit e definíció a tanulásra vonatkozóan tartalmaz. A mai (poszt-) modern democráciákban ez a versengésen, együttműködésen és tanuláson alapuló nyitottság és dinamizmus az, ami egyre növekvő mértékben meghatározza a nemzetek kormányzásának jellegét. A szintéren egymást átfedő különböző hatáskörrel, kompetenciával és érdekekkel rendelkező szereplők vannak jelen, azaz olyan társadalmi, magán és civil szervezetek, intézmények, amelyek valamennyien érvényesíteni próbálják a saját érdeküket, igyekeznek saját viselkedésüket a másikéhoz igazítani, és számos problémát megoldani együttműködve vagy egymással versengve. Természetes, hogy a szintér még nyitottabbá és dinamikusabbá válik, ha a nemzeti szintről az európai vagy a globális szintre tekintünk.

Az európai kormányzást gyakran írják le úgy, mint „*többszintű kormányzást*”. E fogalom *Kaiser és Prange* (2002) szerint a kormányzásnak egy olyan mechanizmusára utal, amely az alábbi három jellemzővel rendelkezik:

- A döntéshozói kompetenciák megoszlanak a különböző szinteken elhelyezkedő aktorok között (a hatalom „dinamikus” megoszlása).
- A hagyományos kormányközi viszonyoktól eltérően az aktorok és a politikai arénák nem rendeződnek hierarchikus rendbe (nem hierarchikus intézményi szerkezet).
- Konszenzusos, azaz nem többségi döntéshozatal jellemző, ami az államok között állandó és széleskörű tárgyalási folyamatokat igényel (a nem-többségi tárgyalás rendszere).

Maga a nyitott koordináció tulajdonképpen a többszintű kormányzás módszere. Ugyanakkor úgy is tekinthetjük, mint egyfajta választ azokra a kihívásokra, amelyekkel az európai kormányzás napjainkban szembesül, mint például az egyre kiterjedtebb globális tér, a növekvő diverzitás és komplexitás, a politikai napirend szélesítése vagy a társadalmi kohézió fenyegetettsége (*Monar 2000*). Az új európai kormányzás olyan időszakban születik meg, amelyet úgy jellemeznek, mint a „kölcsonös problémafüggőség” korát. Mivel egyetlen szereplő sem rendelkezik elegendő potenciállal vagy hatalommal ahhoz, hogy egyedül is meg tudja oldani a problémákat, a szereplők arra kényszerülnek, hogy egymáson segítsenek. A megoldás lehetősége erősíti a szándékot a közös megegyezésre, és ösztönzőleg hat az együttműködésre (*Héritier 2001*).

A kormányzás egyre növekvő összetettsége szükségessé teszi egy új és kifinomultabb politikai eszköztár létrehozását. Az Európai Bizottság az *Európai kormányzás* című Fehér Könyvben (*European Commission 2001c*) hangsúlyozza ennek az eszköz-repertoárnak a jelentőségét és javasolja gazdagítását. E dokumentumban, melynek 2001-es publikálását hosszú és lényegre törő közös együttgondolkodás előzte meg, a Nyitott Koordináció Módszere mint e repertoár egyik fontos eszköze jelenik meg, és a Bizottság különböző területeken javasolja az alkalmazását, többek közt az oktatáson belül is. A kormányzásról szóló Fehér Könyv hangsúlyozza, hogy a Nyitott Koordináció Módszere a különböző szektorokban különböző formát ölthet. Rámutat továbbá arra is, hogy egy ilyen puha (*soft*), nyitott és rugalmas eszköz milyen kockázatokot rejt magában, hangsúlyozva, hogy ez nem helyettesítheti a keményebb (*harder*) eszközök alkalmazását, és nem vezethet a létező demokráciák intézményeinek megkerüléséhez (lásd a *keretes írást*). Az új tagállamok szempontjából fontos itt is megjegyezni, hogy e Fehér Könyvben is „meghívták őket” a Nyitott Koordinációs Módszer alkalmazásán alapuló folyamatokban való részvételre még mielőtt az Unió teljes jogú tagjaivá válnának.

Ahogy azt a fentiekben hangsúlyoztuk, a kölcsönös tanulás a kormányzásról való modern (posztmodern) gondolkodás egyik fő eleme. Amennyiben a közpolitikáknak

Az EU Fehér Könyve a kormányzásról és a nyitott koordináció módszeréről

„A közösségi akció kiegészíthető vagy megerősíthető az úgynevezett nyitott koordináció módszerével, amelybe egyes területeken már a jelölt országok is bevonhatóak.

A Nyitott Koordináció Módszere eseti alapon használható. Ez az együttműködés erősítésének módszere, amely a legjobb gyakorlatok cseréjére, közös célokban való megegyezésre, a tagállamok részére kiadott irányvonalak megfogalmazására épül, és amelyet esetenként – például a foglalkoztatás és a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem esetében – nemzeti cselekvési tervek támasztanak alá. A módszer a célok elérésében elért haladás rendszeres mérésére épül, ami lehetővé teszi a tagállamok számára, hogy egymás tapasztalataiból tanuljanak.

Bizonyos területeken, mint például a foglalkoztatáspolitikai, a szociális vagy a bevándorlási politika, együtt alkalmazható a meglévő programokkal és a közvetlen jogi eszközökkel. Másutt, ahol a közvetlen jogi eszközök alkalmazására kevés a lehetőség európai szinten hozzáadott értékkel bír. Ez jellemezi például a nemzeti oktatási rendszerek esetét, ahol európai szinten zajlik az a munka, amelynek eredményeképpen közös jövőbeli célkitűzések kerülnek meghatározásra.

A Bizottság aktív szerepet játszik e folyamatban, és felkészült arra, hogy a jövőben is ezt tegye. Ugyanakkor a módszer alkalmazása nem fenyegetheti az intézményi egyensúlyt, és nem eredményezheti az Unió Szerződésben rögzített közösségi vívmányok felhígulását. Különösen nem jelentheti az Európai Parlament megkerülését az európai politikai folyamatban. A Nyitott Koordináció Módszere a közösségi akciók kiegészítése és nem lehet azok helyettesítője.”

Forrás: *European Commission, 2001c*

egy egyre szélesedő politikai napirend kérdéseire kell választ adniuk olyan környezetben, amelyet a növekvő diverzitás és komplexitás jellemez, továbbá egyre nagyobb számban vannak jelen benne olyan együttműködő vagy éppen egymással versengő aktorok, akik egymást átfedő hatáskörökkel rendelkeznek, a kommunikáció és a kölcsönös tanulás döntő jelentőségűvé válik mind a politika-formálásban, mind annak végrehajtásában. Az európai kormányzásról szóló tanulmányukban mindezt igen világosan fejti ki *Lebessis és Paterson* (2000), érdemes ezért e szövegből hosszabban is idézni: mivel „...senki nem állíthatja, hogy a problémákról, a célkitűzésekről és az eszközökről megkérdőjelezhetetlen tudással rendelkezik, rögtön szembe tűnik, hogy a [kormányzási] reformnak minél több alkalmat kell biztosítania a közös tanulásra. (...) Arra van szükség, hogy [ezen alkalmak során] a felek fogadják el az interakcióba bevitt nézőpontok szükségszerűen átmeneti és hiányos természetét, és segítsék elő az érdekeltek nézőpontjainak kölcsönös kritikáját, függetlenül attól, hogy szakértői vagy laikus nézőpontról van szó. Mindez azzal is járhat, hogy az érdekelt feleket rá kell kényszeríteni arra, hogy ne csak a saját pozíciójuk egyértelmű meghatározására törekedjenek, hanem arra is, hogy azt is kifejtse, ez milyen következményekkel jár a többi érdekelt félre és az általuk felvetett probléma további vonatkozásaira. (...) ...más szóval nem csak azt kell demonstrálniuk, hogy elképzelésük a saját kiindulási pozíciójukból tekintve koherens egésznek alkot, hanem azt is, hogy a közös tanulási folyamatban a többi fél szempontjából is ilyennek tekinthető megoldás hozható létre.” A *kényszerítés* szót érdemes kiemelnünk: jogos használatát az egyre növekvő kölcsönös egymásra utaltság indokolja. A globális és különösen az európai kölcsönös függőség (interdependencia) az a tényező, amely rákényszeríti a nemzeteket arra, hogy garanciákat szerezzenek arról, vajon időben informálják őket a többiek mindazon akciókról, amelyek hatással lehetnek mindannyiuk életére. A kölcsönös informálásra és értékelő visszajelzésre épülő politikakoordináció többek között erre ad lehetőséget.

Jól tudjuk, hogy a „tanuló társadalom” fogalmába sok minden beletartozik. Ebben a kontextusban a fogalom egyik speciális jelentése érdemel figyelmet. A jelen globális kontextust tekintve, amelyet gyors változások jellemeznek, és ahol a különböző társadalmak arra kényszerülnek, hogy növeljék alkalmazkodóképességüket, a társadalmi méretű tanulás alapvető követelménnyé válik. A tanuló társadalom ugyanazt végzi a tanulás során, mint az egyén vagy az egyes szervezetek: elemzi a környezetét, új válaszokat dolgoz ki, kipróbálja azokat, és ha szükséges, a visszacsatolás során kapott válasz alapján végrehajtja a korrekciót a viselkedésében. Az új európai politikai eszközt jelentő Nyitott Koordinációs Módszer azzal, hogy serkenti a politikakommunikációt, egyben hozzájárul a tanuló társadalom fenti értelemben történő megvalósításához. Segíti továbbá azon folyamatokat, amelyeket *Sabel* (2001) a *demokratikus kísérletezés folyamatának* nevez. Ez a politika-tanuláson (*policy learning*) alapuló, és napjainkban körvonalazódó új politikai rendszer (*polity*) segíti hozzá a társadalmakat ahhoz, hogy megoldhassák komplex problémáikat.

Nincs még egy olyan szektor, amely többet tudna tenni az egyes társadalmak tanulási kapacitásának növeléséért, vagy amely ezért nagyobb felelősséget tudna vál-

lalni, mint az oktatás. Azt várhatnánk, hogy az oktatási ágazat különösen nagy érzékenységgel fordul egy olyan kormányzási reform felé, amelyben felértékelődik a kommunikáció és a kölcsönös tanulás. Érdekes módon más ágazatok jóval nyitottabbak a nemzetközi politikai vita intézményesítését célul tűző közös európai erőfeszítésekben való részvételre, és nyitottabbak arra is, hogy ehhez az üzleti életből kölcsönözzék a mérföldkövek (benchmarking) módszerét. Ha a tanulás a kormányzás döntő elemévé válik, akkor természetes, hogy az az ágazat, amelynek fő feladata a tanulás szervezése és irányítása, nem maradhat semleges a kormányzási reformról szóló vitákban. Ha a Nyitott Koordinációs Módszer az európai kormányzási reform fő elemévé válik, akkor az oktatási ágazatra való alkalmazását nem nézhetjük csak szűk szektorális szemüvegen át. Az oktatástól elvárható, hogy kulcsszerepet vállaljon abban a kormányzási reformban, amely a kommunikációra és a kölcsönös tanulásra helyezi a hangsúlyt, és remélhető, hogy ez az ágazat a jövőben konstruktívabban járul hozzá e folyamat sikeréhez.

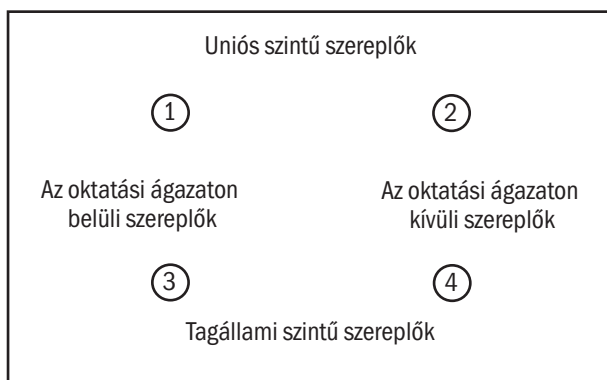
Az oktatási ágazatnak magának is megvannak a kormányzással összefüggő sajátos problémái. Ezek közül több olyan kérdéseket vet fel, amelyeket szűk, nemzeti keretek között nem lehet megválaszolni. Például a munkaerőpiac és az oktatás átalakulóban lévő viszonya olyan szabályozóeszközöket igényel, amelyek meglehetősen különbözőek a zárt, hagyományos iskolarendszereken belül alkalmazottaktól. A Nyitott Koordináció Módszerét ugyanakkor a nemzeti közoktatási rendszereken *belül* is alkalmazni lehet. Ennek a lehetősége azt jelenti, nemcsak azt a kérdést kell felvetnünk, vajon milyen messzire megyünk el nemzeti közoktatás-politikák európaizálásában, hanem azt is, mit tehetünk azért, hogy saját közoktatási rendszerünk nemzeti kormányzását megújítsuk. Azt kell szem előtt tartanunk, hogy a „Nyitott Koordináció Módszerét nem csak annak érdekében hozták létre, hogy új politikai eredményeket produkáljon, hanem azért is, hogy a politikaformálást segítő folyamatként is működjön” (Hodson és Maher 2001).

Az új európai politika-koordinációs megközelítés és az oktatási ágazat

Az oktatáspolitikák uniós koordinációjának a jövője valószínűleg többszereplős erőterben fog kialakulni. Ebben az erőterben a legváltozatosabb szövetségek és ellentétek alakulhatnak ki, és a hatalmi viszonyok változása arra kényszeríti az egyes szereplőket, hogy saját érdekeik érvényesítése során feladják korábbi pozíciójukat. Így az sem kizárt, hogy bizonyos konkrét helyzetekben azok foglaljanak állást a nemzetek feletti (szupranacionális) koordináció erősítése mellett, akik ma a nemzeti szuverenitás leghatározottabb védői, ahogyan ez már több alkalommal is megtörtént. Az oktatási ágazatot tekintve az elmúlt néhány év fejlődésének tükrében megállapítható, hogy ennek a sokszereplős erőternek a két legfontosabb tengelyét egyfelől az alkotja, amely a nemzeti és a szupranacionális szint között feszül; másfelől pedig az, amelynek két végén az oktatási ágazaton belüli és az azon kívüli csoportok (pl.

a foglalkoztatási és szociális ügyekkel foglalkozók) vannak (lásd *1. ábra*). Ebben az erőterben a szereplőknek négy típusát lehet megkülönböztetni: (1) az ágazaton belüli uniós szintű szereplők (pl. a Bizottság oktatással foglalkozó igazgatósága); (2) az ágazaton kívüli uniós szereplők (pl. a Bizottság foglalkoztatási és szociális politikával foglalkozó igazgatósága); (3) az ágazaton belüli tagállami szintű szereplők (pl. a nemzeti oktatási minisztériumok vagy tanári szervezetek); és (4) az ágazaton kívüli tagállami szintű szereplők (pl. a nemzeti foglalkoztatási minisztériumok, munkaadói szervezetek).

1. ábra: A közösségi politika-koordináció fejlődésének erőtere



Ha az ágazaton kívüli szereplők (2-es és 4-es típus) sikeresen működnek együtt az oktatáspolitikai közösségi szintre emelésében, ahogyan ez az elmúlt években lejátszódott, akkor ennek hatására a tagállami szintű ágazati szereplők (3) is kényszerítve érzik magukat, hogy részt vegyenek a folyamatban. Ellenkező esetben az is megtörténhet, hogy az ágazatra vonatkozó döntéseket nélkülük hozzák meg.

A kilencvenes évek közepe óta az ágazaton kívüli szereplők nem csak abban értek el sikereket, hogy a foglalkoztatás-politika határát kiterjesztették olyan területekre, amelyek hagyományosan az oktatáshoz tartoztak, hanem abban is, hogy ezeket sikeresen nyomták fel közösségi szintre. Ennek következményeként a közösségi szintű ágazati szereplők (1) és a tagállami szintűek (3) egyaránt úgy érezhetik, hogy az oktatáspolitikai ügyek egyre nagyobb számban kerülnek a közösségi foglalkoztatás-politika keretein belülre. Ezt egyértelműen mutatta az a 2001 tavaszán közzétett Bizottsági Jelentés, amely a nemzeti foglalkoztatási akcióprogramok (NAP-ok) elemzése alapján az oktatás és képzés helyét vizsgálta a foglalkoztatás-politikában: „az [Európai Foglalkoztatási] Irányvonalak, amelyek eredetileg főképp a foglalkoztatási és a munkaerőpiaci reformpolitikákra irányultak, egyre inkább az oktatási és képzési dimenzióra fókuszálnak” (*European Commission 2001b*). A 2001-ben elfogadott Tanácsi Döntés az oktatásnak és képzésnek a foglalkoztatási politikában elfoglalt helyéről szintén jelzi azt, hogy az ágazati szereplők kezdik elismerni annak fontosságát, hogy az oktatási ágazat érvényesíthesse érdekeit az uniós foglalkoztatás-politika szintjén (*Council Resolution 2001*).

A nyitott koordináció módszerének jövője az oktatáson belül attól is függ, hogy a különböző ágazati szakmai csoportok milyen súllyal szerepelnek majd a politika-koordinációs folyamatban. Mivel az indikátorokkal végzett mérés és értékelés a Nyitott Koordinációs Módszer kulcselemét alkotja, ezért várhatóan fontos szerephez jutnak majd az értékelést végző szakmai csoportok. E tekintetben különös figyelmet érdemel az értékelés mint nemzetközi szinten is intézményesült szakmai tevékenység, amelynek olyan nagy hírű, nemzetközi szervezetei vannak mint az IEA vagy az EARLI. Ugyanez elmondható néhány az Európai Unió által végzett minőségértékelési programról (pl. *European Commission 1999*). Továbbá azt is fontos megjegyezni, hogy a mérést végző szakmai csoportok nemzetköziesedése nem csak a tudományos köröket, hanem a kapcsolódó szakapparátust is helyzetbe hozta (lásd pl. *Az Oktatási Rendszerek Értékelésében Érdektelt Európai Oktatásirányítók Hálózatát*² vagy *Az Oktatási Tanfelügyelők Állandó Nemzetközi Konferenciáját*³). Ezek a szakmai és közigazgatási körök úgy érezhetik, az oktatáspolitikai európaizálódása hozzájárul ahhoz, hogy elismertségük és tudásuk felértékelődjön, különösen ha a Nyitott Koordináció Módszerében hangsúlyt kap a mérhető indikátorok használata és a modern minőségügyi megközelítések.

Egyelőre még kérdéses, hogy a Nyitott Koordináció Módszere milyen speciális formát ölt az oktatás területén belül. A Bizottság egyik munkatársa egy évvel a liszaboni döntést követően világosan kifejtette egy tanulmányában, hogy a tagállamok között nincs még egyetértés ebben a kérdésben (*Hingel 2001*). Hiszen míg egyes tagállamok a liszaboni folyamatot követve szeretnék bevezetni a közösségi értékelésnek alávetett *állandó tagállami jelentések* eszközét, addig mások nem szeretnék közvetlenül részt venni effajta jelentések készítésében. Ezzel összefüggésben fontos hangsúlyozni: 2004 tavaszán, amikor az Oktatási Miniszterek Tanácsa átfogó módon értékelte a liszaboni folyamatot és annak folytatásával kapcsolatban döntéseket hozott, végül az a döntés született, hogy a jövőben a tagállamok két évente készítenek nemzeti jelentést az oktatásra vonatkozó célok teljesítéséről, és történjen meg ezek közösségi értékelése (*Council of the European Union 2004*).

A fenti döntést komoly viták előzték meg, amelyben a tagországok meglehetősen eltérő véleményeket fogalmaztak meg (*Kovács 2004*). Ez nem meglepő, hiszen nem minden ország fogadja el könnyen azt, hogy nemzeti szakpolitikáit kitegye az uniós társak állandó és nyitott értékelésének, ahogyan ez a foglalkoztatási politikában valamint a társadalmi befogadás (*social inclusion*) politikájában már történik. Az egyes tagállamok az oktatás esetében különösen érzékenyen reagálnak az efféle kezdeményezésekre. A Nyitott Koordináció Módszere önmagában nem egy, valamennyi ágazatra vonatkoztatható általános paradigma, hanem az ágazatnak ki kell fejlesztenie alkalmazását a saját területén. Az európai foglalkoztatás-politika mintaként szolgálhat ebben a folyamatban, de hangsúlyozni kell azt is, hogy a módszernek az oktatásban még nincs meg az az erős legitimációs bázisa, mint ami a foglalkoztatás-politikát jellemzi. Egy másik akadály, ami az oktatási ágazatot sújtja a foglalkoztatási

2 Lásd a szervezet honlapját – <http://cisad.adc.education.fr>

3 Lásd a szervezet honlapját – www.sici.org.uk

és egyéb szektorokkal szemben az, hogy nem rendelkezik sem a politika-értékelés, sem a politikák nyomon követésének magas szintű kultúrájával.

Annak megállapításához, hogy a Nyitott Koordináció Módszere milyen szerepet játszhat az oktatásban nem elég annak vizsgálata, vajon erre az ágazatra milyen hatást gyakorolhat ez a módszer, hanem azt is át kell gondolni, az oktatás maga milyen lehetséges szerephez juthat az új európai kormányzási modell alakításában. Mint azt már korábban láttuk, a Nyitott Koordinációs Módszer fontos összetevő ebben a modellben, és az, hogy milyen formát ölt, vagy éppen milyen hatást gyakorol, nagymértékben függ attól, hogy a különböző ágazatok hogyan alkalmazzák. Bizonyítani szeretnénk azt, hogy e tekintetben az oktatási ágazatnak különleges felelőssége van. Mint láttuk, az új európai kormányzási modell jellegéből adódóan kiemelt szerep jut a kommunikációnak, a kölcsönös tanulásnak és a társadalmi kísérletezésnek, azaz olyan emberi tevékenységeknek, amelyek szorosan kapcsolódnak az oktatáshoz. Amennyiben a társadalmat *tanuló entitásnak* tekintjük, amely képes a környezet változásaihoz alkalmazkodni, az a társadalmi alrendszer, amelyet kifejezetten a tanulás szervezésére hoztak létre, nevezetesen az oktatás, nem maradhat ki ebből a folyamatból. Az oktatási rendszer koordinálja és erősíti a társadalomban a tanulási folyamatok nagy részét. Az e rendszeren belül és általa kifejlesztett és alkalmazott tanulási modell óriási hatással van az egész társadalom által használatos tanulási modellekre. Ha a társadalmakban megvan az a szándék, hogy alkalmazkodó képességükön változtassanak, hogy mások legjobb gyakorlatát elsajátítsák, és mások értékelő visszajelzéseit saját tanulási folyamataik fejlesztésére használják, akkor az oktatásnak is részt kell vennie ebben.

Ha a nemzetközi kommunikáció a társadalmi fejlődés kulcstényezőjévé válik, az oktatás nem zárkozhat el ettől. Így nem meglepő az a tény, hogy a közös európai oktatáspolitikai célokat megfogalmazó, és a megvalósításuk keretét adó ún. *Részletes Munkaprogramban* a célkitűzések három alapvető csoportjának egyike „Az oktatás és a képzés nyitása a szélesebb világra” címet viseli (*Európai Tanács 2002*). A nyitás egyaránt vonatkozik a hazai társadalmi és gazdasági környezetre valamint az európai szintre is. Azok az elszigetelt nemzeti közoktatási rendszerek, amelyek a külső hatásoktól távol maradnak, és amelyek az oktatás irányításában kizárólag nemzeti történelmi hagyományaikra támaszkodnak, aláássák a fejlődő társadalmak azon célját, hogy tanuló entitássá válva felhasználhassák a nemzetközi tapasztalatokat saját fejlődésük érdekében.

Az oktatási ágazat szereplőinek attitűdje a nyitott koordináció módszerét illetően függ attól is, hogy mekkora a hasonlóság a közösségi és a nemzeti kontextusban alkalmazott politika-koordináció között. Ha a Nyitott Koordinációs Módszernek a mérhető indikátorokra épülő kommunikatív nyomásgyakorlásra és a mérföldkövek kijelöléséből (benchmarkingból) következő kölcsönös tanulásra épülő szabályozó technikája hasonló ahhoz, amit a hazai környezetben alkalmaznak, akkor a hazai szereplők számára nem lesz idegen a közösségi módszer sem. Továbbá azt is gondolhatják, hogy a közösségi szinten elsajátított Nyitott Koordinációs Módszer segítségükre lehet saját nemzeti rendszereik irányításában. E tekintetben Magyarország sa-

játos pozíciót foglal el, hiszen a nemzeti szinten alkalmazott szabályozási technikák meglepően sok hasonlóságot mutatnak azokkal, amelyeket a Nyitott Koordinációs Módszer keretében alkalmaznak, és amelyeket nagymértékben formált az „új közgazgatás” (*New Public Management*) megközelítése (Halász 2003). Azok a belső szakmai csoportok, amelyek úgy vélik, hogy a közösségi szintű politika-koordináció módosíthatja az országukban lévő belső erőtereket, és új lehetőséget nyit számukra a hazai politikában való érvényesülésre (Laffan et al 2000) minden valószínűség szerint támogatni fogják az erősebb közösségi koordináció kiépítését az oktatásban, míg a fejlesztéstől elzárkózók körében valószínűbb az elutasítás.

A nemzeti szuverenitás kérdése

Az oktatási szektor reakciója a kibontakozóban lévő új európai politika-koordinációs módszer kihívására nagy méretében függ attól, hogyan látja saját geopolitikai viszonyait. Mindezt meghatározza az, hogy mit értünk az oktatáspolitikai tartalmán és jelentésén. Ha az oktatáspolitikát olyan szakpolitikának tartjuk, amelynek elsődleges feladata az oktatási *ellátó rendszer* nemzeti szintű működtetése (ellátás-orientált megközelítés), abban az esetben kevés haszna származik az új európai politika-koordinációs modellből, amelynek alapjául a kölcsönös tanulás szolgál. De ha tágabb kontextusba helyezve azt, e politikát az *emberi tanulás* szakpolitikájának tekintjük, akkor a geopolitikai dimenziók rögtön más megvilágításba kerülnek. Az oktatási szolgáltatások természetükből fakadóan nemzeti jellegűek (iskolaépületek, tanári munkaerő, tanterv és tananyag), de maga a tanulás mint emberi tevékenység univerzális. Az emberi tanulás politikájának, amely az egyénre összpontosít – azaz igyekszik a benne rejlő tehetséget felszínre hozni, és az egyén tanulását minél hatékonyabbá és célratörőbbé tenni –, a nemzeti határok kevésbé fontosak. Mivel az emberi tanulás bárhol és bármikor végbe megy, egy ilyen szakpolitika esetében a nemzetállam mint természetes területi keret kisebb jelentőségű. Ebből a szempontból tekintve mindenképpen a tárgyhoz tartozik, hogy az OECD-nek a jövő iskoláztatásával kapcsolatos forgatókönyvei (amelyeket a szervezet Oktatási Bizottságának 2001-es miniszteri szintű ülésén mutattak be) a jövő iskoláztatását meghatározó öt kulcsfontosságú tényező közé sorolták a geopolitikai dimenziót (OECD 2001).

Amikor a nemzeti oktatáspolitikák lehetséges európai koordinációja kerül terítékre, többen aggodalmuknak adnak hangot az Unió és a tagállamok hatalmi egyensúlyának megbontása miatt. A vitát az a kérdés uralja, hogy vajon a tagállamok nemzeti szuverenitása nem sérül-e, és a közösség nem megy-e túl messzire akkor, amikor olyan ügyekbe avatkozik be, amelyek hagyományosan nemzetállami kompetenciába tartoznak. Az erre a kérdésre adott egyik válasz abból indul ki, hogy az a kérdés, vajon az oktatást miként tehetjük jobbá és időszerűbbé ma, valószínűleg fontosabb annál, hogy sikerül-e megőrizni a nemzeti szuverenitást ezen a területen. A nemzeti szuverenitás önmagában nem cél, hanem eszköz arra, hogy a dolgokat jobbá tehesük. Ha ragaszkodunk hozzá, akkor ennek nem az az oka, hogy önmagában végső célnak tartjuk, hanem az, hogy úgy gondoljuk, túl sok szupranacionális elem a kormányzásban csökkentheti a társadalom problémamegoldó képességét. Nem je-

lenthetjük ki azt egyszerűen, hogy „nem akarunk hatalmat átadni az egyik féltől a másiknak”. Használható érvekre és kritériumokra van szükség ahhoz, hogy eldöntsük mi a helyes.

Ennek eldöntésében kulcsfontosságú kritérium a problémamegoldó képesség. Amennyiben a politikát, ahogy az ma egyre jellemzőbb, *problémamegoldó eszköztárnak* (Laffan et al 2000; Sabel 2001), tekintjük és nem a hatalom biztosítását szolgáló eszköznek, akkor az a kérdés, hogy *ki* oldja meg a problémát kevésbé fontos, mint az, hogy *hogyan* oldják meg azt. Ezt figyelembe véve kell újra gondolnunk a közösség szerepét az oktatáspolitikában. Ha bizonyítható, hogy az oktatásügyben felmerülő mindennapos problémákat (például küzdelem az iskolai kirekesztés ellen, hatékony minőségbiztosítási módszerek kidolgozása, költséghatékonyabb oktatási rendszerek létrehozása vagy a munka világa és az oktatás közötti kapcsolat javítása) hatékonyabban és könnyebben megoldhatjuk erősebb és cselekvőképesebb uniós (közösségi) szerepvállalás biztosításával, mint anélkül, akkor nem lehetnek jogosak a közösségi szerep megerősödését gátló erőfeszítések. A különböző szinteken elhelyezkedő szereplők (szubnacionális, nemzeti és nemzetek feletti szint) probléma-megoldó képességét az oktatáspolitikában meglévő problémák tükrében kell vizsgálnunk. E tekintetben fontos megjegyezni: a különböző aktorok által tematizált oktatáspolitikai kérdések igen lényegesen különbözőek lehetnek: ami az egyik fél számára problémát jelenthet, az a másiknak nem az. A különböző szereplők természetesen arra hajlanak, hogy a politikai tematikát aszerint határozzák meg, hogy helyzetük és érdekük szerint ki mit tartanak fontosnak.

Természetesen szupranacionális szereplőként az Európai Unió saját tematikával rendelkezik: például az oktatás világán belül azokat a területeket állítja a középpontba, amelyek számára a legkönnyebben elérhetőek (ilyen *az egész életen át tartó tanulás* kevésbé felfedezett területe). Nem meglepő az sem, hogy az európai integrációnak abban a modelljében, amely eredetileg a gazdasági együttműködésre helyezte a hangsúlyt, és amelyben a politikai unió kiépítése valójában még mindig a kezdeteknél tart, az oktatáspolitikai „tematizálása” során a nemzetközi versenyképességre, az ezzel kapcsolatos kihívásokra, és az ezt fenyegető veszélyekre kerül a hangsúly (Field 1998). Mindez elsősorban azoknak a nemzeti szintű szereplőknek kedvez, akik maguk is ilyen politika-tematizálásban érdekeltek, illetve azoknak, akik – figyelembe véve azt, hogy a közösségi cselekvés milyen hozzáadott értékkel járulhat hozzá a politikájuk sikeréhez – abban a helyzetben vannak, hogy befolyásolhatják, mely témák kerüljenek a Közösség asztalára.

Tagadhatatlan tény, hogy kockázattal és veszéllyel jár a hatalom átadása nemzeti szintről nemzetek feletti szintre. Minden szupranacionális hatalom hajlamos arra, hogy csökkentse a nemzeti és a helyi eltéréseket és különbségeket, ami nem csak néhány alapvető érték fenyegetettségéhez vezethet, de a probléma-megoldó képesség csökkenéséhez is. Minden hatalommal bíró szerv felhasználhatja a neki biztosított hatalmat arra, hogy a probléma megoldását elodázza. De mindez megelőzhető garanciák kiépítésével. Ha a szupranacionális szereplő küldetése a probléma-megoldás, azaz szerepe meghatározott területekre terjed ki és jól körülhatárolt, akkor

mindenki nyerhet. Ennek egyik módja az, ha a hatalmi és szabályozó szerep helyett a szupranacionális szereplő kommunikációs és elemző szerepet kap, és ezáltal válik a nemzeti problémamegoldó akciók koordinátorává, nem pedig a problémák közvetlen megoldójává. Ez a Nyitott Koordinációs Módszer legfontosabb hozadéka, és ez alkalmazható az oktatási szektorban is.

Az indikátorok használata és közösségen belüli együttműködés

Az oktatási ágazaton belül alkalmazott Nyitott Koordinációs Módszer legvitatottabb elemeinek egyike az *indikátorok* használata. A vitát néha színesíti az is, amire már a korábbiakban céloztunk, nevezetesen az oktatási rendszerek és az oktatáspolitikák értékelésének összekeverése. A közoktatási szektort e területen egyrészt erős hagyományok jellemzik, másrészt az alkalmazott értékelési módszerek és technikák rendkívüli kifinomultsága és alapos kimunkáltsága. Számos közoktatási rendszerben ma is kiemelkedő szakpolitikai cél a tanulók, az iskolák és az egész rendszer értékelése. Nemzetközi szervezetek, amilyen például az IEA, már több évtizede végeznek méréseket, és az eredetileg az IEA által kifejlesztett technológiát más szervezetek (pl. az OECD) is átvették a nemzeti közoktatási rendszerek értékelésére. Amikor az európai oktatási miniszterek – beleértve a csatlakozó államok minisztereit is – 1998-ban prágai tanácskozásukon döntöttek az európai *minőségindikátorok* kifejlesztéséről, akkor valójában nem saját szakpolitikájuk, hanem az oktatás minőségére gondoltak, és az ennek értékelését célzó eszközök fejlesztését szorgalmazták. Kommunikajükben ez áll: a „kis számú kulcsfontosságú indikátor és mérőföldkő meghatározásának célja a nemzeti értékelési rendszerek segítése” (*European Commission 1998*).

Amikor a prágai miniszteri találkozót követően a Bizottság és a nemzeti küldöttségek elkezdtek dolgozni a minőségmutatók kiválasztásán és fejlesztésén, egyértelmű volt, hogy az indikátoroknak a szakpolitika szempontjából relevánsnak (*policy relevant*) kell lenniük, de az nem volt világos, hogy ezt úgy kell-e érteni, hogy azok „fontosak a szakpolitika számára”, vagy úgy, hogy fel lehet azokat használni „az oktatáspolitikák értékelésére”. A munka eredményét tartalmazó jelentés ugyan *Az iskolai oktatás minőségéről szóló európai jelentés* címet viselte, de a 16 indikátor között nem egy volt, amelynek semmi köze ahhoz, amit a hagyományos értelemben oktatás minőségének nevezünk. Például a *részvétel az iskola előtti nevelésben* vagy *az egy tanulóra jutó oktatási kiadás* mutatói nem sokat árulnak el az oktatás minőségéről. Az elsőt méltányossági, a másodikat pedig inkább hatékonysági mutatónak tekinthetjük. Nem teljesen világos, hogy ezek az indikátorok miért az *oktatás minőségét* mérő mutatóként jelennek meg, de az egyik oka ennek az lehet, hogy míg a miniszterek ma már jogos közösségi célnak tartják az oktatás minőségének fejlesztését, addig a *nemzeti oktatáspolitikák minőségének* javítását még nem tekintik annak.

Mindenesetre az oktatási rendszert és az oktatáspolitikát mérő indikátorok megkülönböztetésének hiánya nem kis zavarhoz vezet. Az oktatás más szektoroknál még inkább érzékeny e két, igen különböző dimenzió összekeverésére. A foglalkoztatáspolitikát tekintve senki nem gondolja, hogy a munkaügyi minisztereknek az lenne a dolga, hogy a munka vagy a munkaerőpiac minőségét javítsák. A szociálpolitika

területén még ennél is kisebb az esélye annak, hogy bárki összekeverné a szakpolitika minőségét a szociális ellátás színvonalával. A jó nyugdíjpolitikát nem mérhetjük ugyanazokkal az indikátorokkal, mint a nyugdíjellátás minőségét. Azok, akik az oktatás minőségéért aggodnak, és azt gondolják, hogy a közösségi akcióknak ennek fejlesztését kell megcélozniuk, nehezen fogják megérteni, hogy *a szülők részvétele* vagy *a tanárok képzése és oktatása* miért tartozik az oktatás minőségét mérő indikátorok közé. Másrésztől az, aki arra kíváncsi, vajon a kormány jól teszi-e a dolgát oktatáspolitikai terén, nem fogja megérteni, hogy ennek mi köze a tanulók matematikai teljesítményének méréséhez. Ugyanis megtörténhet, hogy egy országban, amely a nemzetközi mezőnyben utolsó a matematikai teszteredmények tekintetében, a kormányzat leghatékonyabb és legkreatívabb politikát gondolja ki és valósítja meg, annak érdekében, hogy ezt a helyzetet megváltoztassa. De előállhat az a helyzet is, hogy a tanulók kiváló teszteredményt produkálnak, az ország kormányzata viszont semmit nem tesz ennek a megőrzése és javítása érdekében.

Az oktatásban a lisszaboni csúcstól is tovább élt az a tendencia, hogy összekeverjék a szakpolitika minőségét és az oktatási szolgáltatások minőségét, pedig a politika-koordináció ekkor már legitim fogalomként vált. A helyzet azonban javult. A 2001-es stockholmi csúcson elfogadott *konkrét célkitűzéseket (concrete objectives) meghatározó* dokumentumban, amelyben a közös politikai célokat fektették le, az oktatás minősége már egy nagyobb csoport részeként jelent meg, olyan tényezőkkel együtt, mint a hatékonyság vagy a hozzáférés az információs és kommunikációs technika eszközeihez (*Council of the European Union 2001*). A 2002-es barcelonai csúcstól *Részletes munkaprogramjában* a közösségi célkitűzésekhez kapcsolódó indikátorok többségének már semmi köze sem volt az oktatásnak a szó hagyományos értelmében vett minőségéhez. Például „*a középiskolai végzettséggel nem rendelkező felnőttek részvételi aránya a felnőttoktatás és képzés bármely formájában százalékban kifejezve, életkori csoportonként*” indikátort nem használhatjuk az oktatás minőségének mérésére, viszont jól használhatjuk egy olyan kormány politikájának az értékelésére, amely olyan ösztönzőket vezetett be az adózás terén, amelyekkel a tanulásban való részvételre bátorítja a felnőtteket.

Lényeges tehát különbséget tennünk az oktatás minőségét mérő és az oktatáspolitikát minősítő indikátorok között akkor, amikor az indikátorok szerepéről van szó az oktatásban alkalmazott Nyitott Koordinációs Módszer kapcsán. A határt nem mindig könnyű megvonni. Mivel az oktatás minőségének fenntartása és javítása az oktatáspolitikai egyik legfontosabb célterülete, természetes, hogy az emberek az oktatáspolitikai hatékonyságának mérését elsősorban az oktatás minőségének mérése által képzelik el. Ehhez azonban több tényezőt kell figyelembe vennünk. Elsőként azt a tényt, hogy a minőség ugyan az egyik legfontosabb cél, de mégis csupán az egyike az oktatáspolitikai céloknak. Más közpolitikai célok, mint a méltányosság, a pénzügyi hatékonyság, az átláthatóság, a kiszámíthatóság vagy az alkalmazhatóság szintén fontos célok, és a szakpolitika hatékonyságát ezek kapcsán is mérni kell. Lehetséges, hogy bizonyos körülmények között éppen azt várjuk el, hogy a politika feláldozza a minőséget más célok elérése érdekében, habár sokkal jellemzőbb az, hogy ilyen esetben újradefiniáljuk a minőség fogalmát.

Ez elvezet minket egy másik lényeges tényezőhöz: a minőség fogalma társadalmi képződmény, és a tartalma társadalmi megegyezésen alapul. A kérdés az, vajon lehetséges-e a fogalom nagy számú nemzeti értelmezése helyett megalkotni egy közös európai minőség-fogalmat. Ez a kilencvenes évek közepén került az uniós oktatási miniszterek figyelmének a középpontjába, amikor elindítottak egy közös *minőségértékelésről* szóló projektet, majd meghoztak egy erre épülő Tanácsi Határozatot. A projekt 1998-ban fejeződött be (*European Commission 1999*), és három évvel később az Oktatási Tanács és az Európai Parlament elfogadott egy ajánlást a az iskolai oktatással kapcsolatos minőségértékelésről (*European Parliament 2001*). Ez az európai ajánlás jól példázza, mennyire kontextustól függő a minőség fogalmának jelentése. Amikor a Tanács és a Parlament azt javasolta, hogy minden országnak létre kell hoznia vagy támogatnia kell egy „átlátható minőségbiztosítási rendszert”, azonnal olyan konkrét célokat is hozzárendelt ehhez, amelyeket e rendszernek szolgálnia kell.⁴

A harmadik tényező, amit figyelembe kell vennünk az a tény, hogy nem mindig könnyű kapcsolatot teremteni az oktatásban zajló mérhető minőségi változások és a konkrét szakpolitikai intézkedések között. A politikai rendszerváltozást követően a legtöbb volt kommunista országban az oktatás minőségének romlása következett be, de azt senki nem tudná pontosan megmondani, hogy ebben mekkora szerepe volt az átfogó gazdasági és társadalmi válságnak, és mekkora szerep jutott a kormányok ágazati politikájának (*The World Bank 2001*). Ha a gazdaság összeomlik, és nincs pénz tanári fizetésekre vagy fűtésre az iskolákban, az oktatás színvonala akkor is romlik, ha egyébként a kormány oktatáspolitikája az adott körülmények között a lehető legmagasabb színvonalat képviseli. A politika hatását a minőségre több változó szélesebb kontextusában kell értékelni. Továbbá e hatást hosszútávon lehet csak felmérni. Például megtörténhet, hogy egy adott kormányzat elégedetlen az oktatási rendszerének minőségével és ezért radikális decentralizációs reformot hajt végre, azaz nagyobb önállóságot biztosít az iskoláknak és a fenntartóknak azért, hogy a nehézségeiket felmérjék és saját oktatási célokat tűzzenek maguk elé. Rövidtávon egy ilyen politika az oktatás színvonalának romlását idézheti elő egészen addig, amíg a helyi és az intézményi szereplők meg nem tanulják, miként élhetnek új autonómiájukkal. Az oktatáspolitikai értékelői, ha rövidtávú értékelést nyújtó indikátorokkal végzik a mérést, könnyen arra a következtetésre jutnak az ilyen országok esetében, hogy a kormánynak le kell állítania decentralizációs politikáját, és ha ez megtörténik, a reform hosszú távú eredményei soha nem jelennek meg.

Végül van egy negyedik összetevő is, amit figyelembe kell vennünk. Akkor is, ha elfogadjuk, hogy az oktatás minőségének megőrzése és javítása a legfontosabb oktatáspolitikai cél, és ha van is közösen elfogadott vélemény a minőségének tartalmáról, továbbá ha a minőségi változások egyértelműen konkrét politikai változások következményeinek tekinthetőek, még ebben az esetben sem alkalmazható az oktatás mi-

⁴ E konkrét célok a következők: (1) a társadalmi befogadás, illetve a fiúk és lányok egyenlő esélyeinek elősegítése, (2) az élethosszig tartó tanulás megalapozása, (3) egyensúlyt a külső és belső értékelés között, (4) a változó világ követelményeire való alkalmazkodás támogatása, (5) annak biztosítása, hogy az önértékelés összhangban legyen az egyéb szabályozási formákkal, és (6) a külső értékelés fejlesztő jellegének biztosítása (*European Parliament 2001*).

nőségének mérése közvetlenül az oktatáspolitikai eredményességének az értékelésére. Ahogyan azt már korábban megállapítottuk, kitűnő oktatáspolitikát folytató országok (amelyeket a nemzetközi közösség ezért meg is dicsér) is teljesíthetnek rosszul az oktatási felméréseken, és fordítva: a különböző méréseken előkelő helyet szerző országok is kaphatnak figyelmeztetést a nemzetközi közösségtől oktatáspolitikájuk miatt. E téren is, hasonlóan ahhoz, ahogy azt a legtöbb országban az iskolák értékelésekor már teszik, be kell vezetnünk a „hozzáadott érték” fogalmát. Az a kormányzat, amelyik eltökéli, hogy javít az oktatási rendszerének mérhető minőségén, vagy az iskolákat jobb eredményre ösztönzi, mint amit a gazdasági és társadalmi viszonyok alapján elvárnánk tőlük, valószínűleg jobb oktatáspolitikát folytat, mint az, amely ezt nem tudja végrehajtani, és ez akkor is így van, ha egyébként oktatási rendszernek mért teljesítménye alacsonyabb, mint az utóbbi országé.

A fent említett négy tényezőt figyelembe véve új megvilágításba kerül a *Részletes Munkaprogram* indikátorairól jelenleg folyó nemzetközi vita. Ha meg tudjuk különböztetni a nemzeti közoktatási rendszerek és az oktatáspolitikák értékelését, akkor szét tudjuk választani az indikátorok azon csoportját, amely a kormányok politikájának hatékonyságát méri azoktól, amelyek az oktatási rendszer hatékonyságáról üzennek. Az is megtörténhet, hogy egy-egy olyan indikátor, amelyet az oktatási közösség elutasít azért, mert nem alkalmas az oktatás minőségének mérésére, alkalmazható lesz az oktatáspolitikák értékelésében.

A politika értékelése rendkívül összetett folyamat, amely a tudományos kutatás technikáit alkalmazza, mégis különbözik tőle. Egyfelől jóval inkább jellemezi a haszonelvűség, másfelől sokkal erősebben kapcsolódik olyan dolgokhoz, mint a nyilvánosság, a szerepkonfliktusok, a konkrét akciók és az értékítéletek (*Weiss 1988*). Az indikátorok szerepe ebben a tevékenységben nem csak az, hogy a szó tudományos értelmében biztosítsák az értékelő állítások megbízhatóságát, hanem az is, hogy a politikai kommunikációt racionálisabbá tegyék. Az indikátorok olyan eszközök, amelyek közös referenciaként működhetnek a politikai diskurzusban, és ezáltal segíthetnek abban, hogy elkerülhetővé váljanak az érzelmek és érdekek vezérelte intézkedések. Erre különösen nagy szükség van egy olyan közösségen belül, amelyre a kulturális sokféleség és öröklött egyenlőtlenségek jellemzőek, és amelyben nem egyszerű annak a bizalomnak a megteremtése, amely a közös politikához szükséges. Természetéből adódóan a politikai kommunikáció tele van nem-racionális elemekkel: a társadalmak és az azokat alkotó emberek nem feltétlenül a hatékony megoldásokat helyezik előtérbe, hanem azokat, amelyek érdekeiket szolgálják. Ez az egyik oka annak, hogy fontos a megegyezés a sikeres politikák értékelésére alkalmas, jól definiált indikátorokról. Az európai közösség által kifejlesztett politikai kommunikációs eszközként használt Nyitott Koordinációs Módszer keretében természetesen úgy alkalmazzák az indikátorokat, ahogyan azokat a politika-értékelés (*policy evaluation*) során szokták használni, és nem úgy, ahogyan a tudomány világában teszik ezt. Az adott indikátorok megítélését ezért ez esetben nem lehet kizárólag attól a tulajdonságuktól függővé tenni, hogy a különböző társadalmi folyamatok mérésére azok objektíven használhatók-e, hanem figyelembe kell venni a közösségi szintű politikai kommunikációban betöltött lehetséges szerepüket is.

A Nyitott Koordináció Módszere ugyanakkor – ahogyan azt már korábban hangsúlyoztuk – a kölcsönös politika-tanulás egyik formája, így a feladata nem csak abban áll, hogy a nemzeti kormányok részére visszajelzésekkel szolgáljon arról, hogy vajon jól végzik a dolgukat vagy sem. Célja a politika-alakítás és a kormányok problémamegoldó képességének fejlesztése is azáltal, hogy ez utóbbiak folyamatos összehasonlító és önértékelési folyamatban vesznek részt. Az indikátorok kiválasztását és meghatározását stabil tudományos alapokra kell helyezni, de ez önmagában nem elég. Előfordulhat, hogy egy tudományos jól megalapozott indikátor megakasztja a politikai kommunikációt, míg egy másik, amely tudományos ellenvetések tárgya, előmozdítja a kommunikációt. Ezért van az, hogy az indikátor-fejlesztési munkálatokban részt vevő tudósok (akik természetesen nem akarják feladni a tudományos alapokat) és a Bizottság (amelynek politikai, és nem tudományos célokat követ) között komoly nézeteltérések alakulnak ki (*Demeuse & Blondin 2001*), és hogy az előbbieik néha frusztráltan távoznak az indikátorfejlesztő munkából.

Fontos megjegyezni, hogy a Nyitott Koordinációs Módszer oktatási indikátorainak fejlesztésében nem csak az oktatási ágazat szereplői vesznek részt. Amíg a tagállamok oktatási minisztériumainak képviselői az Európai Bizottság Oktatási Főigazgatóságának a koordinálása mellett az élethosszig tartó tanulás indikátorainak kidolgozásán munkálkodtak, és elkészítették azt a jelentést, amely 2002 nyarán Pozsonyban került a miniszterek elé (*European Commission 2002b*), addig egy másik, szintén magas szintű munkacsoport is dolgozott ezen a témán. A Lisszaboni Csúccsal párhuzamosan a EUROSTAT, az Európai Unió Statisztikai Hivatala, felállított egy interdiszciplináris munkabizottságot⁵ azzal a céllal, hogy meghatározza és kiválassza azokat az indikátorokat, amelyekkel elvégezhető az élethosszig tartó tanulás politikájának értékelése a foglalkoztatáspolitikai koordináció keretein belül (*Statistical Office of the European Communities 2001*). A EUROSTAT végső célja az volt, hogy létrehozza az oktatás és a tanulás átfogó európai statisztikai információs rendszerét, amely lehetővé teszi az élethosszig tartó tanulás különböző aspektusainak nyomon követését. A munkabizottság egyik kiemelt feladata az volt, hogy az adatgyűjtés és az elemzés célpontját a „szolgáltatótól” a „fogyasztóhoz”, azaz a tanulásban részt vevő egyénekhez helyezze át (például az egyének megkérdezésén alapuló munkaerőpiaci felmérések, felnőtt olvasási készség vizsgálatok vagy háztartás panelek eredményeinek a felhasználásával).

Az a tény, hogy az oktatási indikátorok létrehozásában nem csak a nemzeti oktatási miniszterek által delegált szakértők, valamint irányítói szerepkörben a Bizottság Oktatási Főigazgatósága vesz részt tevékenyen, hanem – hasonlóan magas szinten – egy speciális ágazatközi munkacsoportban is folytak munkálatok, és hogy ez utóbbi célja „egy, az oktatásra és a képzésre vonatkozó integrált Európai Statisztikai Információs Rendszer létrehozása”, kiemelt figyelmet érdemel. Mindez ugyanis rámutat arra a tényre, hogy a nemzeti oktatási és képzési politikák koordinációján a foglalkoztatási és szociálpolitikai koordinációs folyamat keretén belül is – sőt, nem

⁵ A munkabizottságban a következők kaptak képviselést: (1) a Bizottság több főigazgatósága, (2) öt tagállam, (3) a CEDEFOP, (4) az EURYDICE Európai Egysége, (5) a Gazdasági és Társadalmi Statisztikai Tanácsadó Testület (CEIES), (6) az OECD, (7) az UNESCO Statisztikai Intézete, és (8) az ILO.

túlzás azt mondani, hogy főképp ott – dolgoznak, és hogy a koordináció technikai eszköztárat is részben e területeken fejlesztik ki. Ez egyben figyelmeztetést is tartalmaz: az oktatási szakértők indikátorokról szóló, az oktatási ágazaton belül zajló vitáit nem szabad elszigetelni a más területeken hasonló témában folyó egyeztetésektől.

Az új tagállamok sajátos szempontjai

A nemzeti oktatáspolitikák európai koordinációját az új tagállamok sajátos nézőpontjából is értékelnünk kell. E tekintetben az első kérdés az, vajon létezik-e olyan közös nézőpont, ami ezekre az országokra érvényes. A válasz természetesen igen. Másfél évtizeddel ezelőtt ezek az országok többségükben a volt szovjet érdekszférába tartoztak. A politikai rendszerváltás legnagyobb eredménye számukra a nemzeti függetlenség kivívása volt, valamint az a lehetőség, hogy történelmi hagyományaik újraélesztésével újjáépítsék nemzeti kultúrájukat. Ebben a folyamatban az oktatásnak kulcsfontosságú szerep jutott. Igaz ugyan, hogy ezen országok oktatási rendszerében is jelentkeztek más országokkal közös problémák – például az erőforrások megfogyatkozása, a fiatalok munkanélkülisége, a társadalmi szintű diszkrimináció és kirekesztés, az ágazati vezetés és végrehajtás gyengeségei vagy a pénzügyi erőforrások pocskékolása –, de a legtöbb országban az oktatáspolitikát a nemzetépítés és a kulturális megújulás általános feladatának rendelték alá. Ezeknek a politikai célkitűzéseknek elsősorban a nemzeti kontextusokban van jelentőségük, és a nemzeti szuverenitás megerősödését igénylik. Ugyan a volt KGST-országok korábban már belekóstolhattak abba, hogy mit is jelent a szupranacionális politika-koordináció, de ezt beárnyékolja számukra a kommunista múlt, és ennek lehetséges hasznát mára elfelejtették.

A nemzetközi politikai tanácsadás és értékelés persze nem tűnt el teljesen a politikai változásokat követően sem. A nemzetközi szervezetek közül a legtöbb országban a Világbank játszotta a fő szerepet a közpolitikai reformok, köztük az oktatási reformok kidolgozásában. A világbanki kölcsönöket olyan politikák megvalósítására adták, amelyek során együttműködés jött létre a nemzetközi szervezet oktatási szakértői és az egyes országok szakapparátusa között. Olyan kulcsfontosságú területekre kerültek ezek a pénzek, mint a szakképzés vagy a felsőoktatási reformok végrehajtása, a nemzeti értékelési és minőségbiztosítási rendszerek fejlesztése vagy az ágazat irányításának decentralizálása. A nemzeti minisztériumok és a Világbank közötti tárgyalások – amelyekben visszafizetendő kölcsönök kihelyezéséről volt szó – a sokkal „irányítottabbak” voltak, mint azok, amelyek az Nyitott Koordinációs Módszer keretein belül bármikor elképzelhető lennének, és mindenki úgy tekintett erre, mint átmeneti megoldásra, arra számítva, hogy a nemzeti szuverenitás a nemzetközi kölcsönök által támogatott reformok befejezését követően helyreáll. Ugyanez érvényes a bilaterális segélyekről folytatott kétoldalú tárgyalásokra is, bár ezek általában korlátozottabb területekre irányultak, és ezekben kevésbé volt érzékelhető a nemzeti szuverenitás veszélyeztetettsége.

Az új tagállamok reakciója az oktatási szektoron belül alkalmazott Nyitott Koordinációs Módszerrel kapcsolatban természetesen összefügg korábbi nemzetközi tapasztalataikkal. Azon országok számára például, amelyek a kilencvenes években

beléphettek az OECD-be, már ismerős lehet a közös mércék alkalmazása, és kormányai teljesítményének ennek alapján történő értékelése. Ezen országok miniszterei hozzászokhattak ahhoz, hogy oktatási politikáikat nemzetközi szakértői csoportok vizsgálják, számos olyan kiadvánnyal találkozhattak, amelyekben országuk oktatási rendszerét nemzetközi indikátorok segítségével értékelték, és tudják, mit jelent a társak általi ellenőrzés (*peer review*) fogalma, ami régóta jellemzi az OECD gyakorlatát (*Paganini 2002*).

Amikor a tagjelölt országok benyújtották csatlakozási kérelmeiket az Európai Unióhoz, azt várták, hogy az oktatás, a Maastrichti Szerződés cikkelyének megfelelően, továbbra is nemzeti kompetencia körébe fog tartozni. A kilencvenes évek második felében azonban, amikor ezek az országok elkezdték az EU által finanszírozott Phare programot emberi erőforrás fejlesztési programok megvalósítására használni, gyorsan rá kellett jönniük, a közösség nem biztosít forrásokat úgy, hogy ne gyakorolna erős ellenőrzést azok felhasználása felett. Továbbá tanúi lehettek annak is, hogy az olyan kevésbé fejlett tagállamoknak, mint Írország, Görögország, Spanyolország és Portugália az unióval folytatott tárgyalásai során az egyik fő tét a strukturális alapoknak az oktatásban és a képzésben történő felhasználása volt. Nem kétséges, hogy mindez sokkal nyilvánvalóbb volt a szociális, a munkaerő- és a területi fejlesztési ügyek hivatalnokai számára, akik hasonló ügyek esetében közvetlen kapcsolatban vannak a strukturális alapok felhasználását a Bizottságon belül felügyelő főigazgató-ságokkal, mint mondjuk az oktatási minisztériumok szakemberei számára.

Az oktatás területén megvalósuló Nyitott Koordinációs Módszerről folyó vitákban kevés szó esik az EU strukturális politikájáról. Holott, ahogyan azt fentebb láttuk, az ágazathoz tartozó néhány területen már megvalósult a közösségi szintű koordináció a közösség foglalkoztatási és a szociálpolitikai stratégiájának keretén belül. Az Európai Szociális Alap (ESZA) is nagy mértékben hozzájárul a közösségi politikák nemzeti szintű végrehajtásához az új tagállamokban azzal, hogy egyre növekvő mértékben nyújt pénzügyi támogatást a közös foglalkoztatási stratégián belül az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos célkitűzések megvalósításához. Néhány közép- és kelet-európai állam oktatási miniszterei megértették a fentieket, és olyan speciális egységeket állítottak fel, amelyek az ESZA-pénzek fogadásának az előkészítését végzik az oktatás területén. Ezek az országok arra bátorítják szakértőiket, hogy hozzanak létre kapcsolódási pontokat az oktatáspolitikai hagyományos nemzeti és az élethosszig tartó tanulás modern európai eszméje között, és elérték azt, hogy a strukturális alapokat jelentős mértékben használhassák oktatásfejlesztésre.

A kétféle cselekvési irány – az egyik a strukturális politikára, a másik az oktatáson belüli Nyitott Koordinációs Módszer megvalósítására vonatkozik – nem maradhat teljesen elszigetelt egymástól. Előbb-utóbb találkoznak, és termékeny, egymást erősítő szinergiákat hoznak létre vagy, éppen ellenkezőleg, versenyre kelnek egymással. Bármelyik forgatókönyv is valósul meg, az oktatási szektoron belüli és más ágazatokban alkalmazott Nyitott Koordinációs Módszerek nagy hatással lesznek egymásra. Ha például a tanári kompetenciákon (a Részletes Munkaprogram első célkitűzésének egyik legfontosabb pontja) dolgozó szakértői bizottság tagjai európai szinten meggyeznek abban, hogy milyen kulcskompetenciákkal kell rendelkeznie egy tanárnak,

ez természetesen hatással lesz más olyan közösségi szintű programokra is, amelyek tanárképzési elemeket tartalmaznak, még akkor is, ha e programokat az általános humán erőforrás fejlesztési programok részeként az ESZA finanszírozza.

Az új tagállamok oktatási miniszterei, ha ez még nem történt meg, hamarosan rá fognak jönni arra, hogy az oktatási szektor alkalmas arra, hogy – a gazdasági, társadalmi fejlődés nagyobb célkitűzéseivel összhangban – a közös európai célkitűzéseket fogalmazzon meg, és ez lehetővé teszi, hogy ez az ágazat a gazdasági és társadalmi változásokat támogató strukturális politika forrásait is felhasználhassa az oktatási reformok érdekében. Tapasztalni fogják, hogy minél inkább közös európai ügyé válik az oktatás, annál inkább részesülhet az EU strukturális támogatásaiból. Ez az egyik oka annak, hogy az új tagállamok, amelyek valamennyien jogosulttá válnak a strukturális alapok igénybe vételére, valószínűleg átkerülnek a nemzeti szuverenitást védő pozícióból a nagyobb európai kohéziót támogatók csoportjába. Mivel a közös európai politikaalakítás a strukturális intézkedéseken keresztül hatással lesz az oktatásra és a képzésre is, ezen országoknak az áll érdekében, hogy mindez a lehető legközvetlenebb módon, a közös oktatáspolitikai csatornákon, és ne a foglalkoztatás- vagy szociális politikán keresztül történjen, hiszen ezek kiesnek a hatókörükből. Ez lehet az a tényező, amely leginkább befolyásolja majd az új tagállamokat abban, hogy állást foglaljanak abban a kérdésben, létrejő-e a nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációja egy erős, az oktatást is magába foglaló Nyitott Koordinációs Módszer-folyamat keretében.

A közös európai oktatáspolitikai létrejöttének hívei az új tagállamokban elsősorban azok a reformerek lehetnek, akik modernizálni szeretnék az oktatási rendszert, és akik számára ismerősek az olyan nem szokványos szakpolitikai témák, mint amelyeket a *Részletes Munkaprogram* tartalmaz. Nekik kedvez az, ha társak általi megfigyelés (*peer review*) során olyan nemzetközi szakértők jönnek az országokba, akik a kulcskompetenciák, a minőségbiztosítás, a befogadó pedagógia vagy az iskolák átalakítása tárgyában tesznek fel kérdéseket. Az ő számukra érthetőek a leginkább azok – a 19. századból örökölt iskolai hagyományokat néha alapjaiban megkérdőjelező – törekvések, mint például azok, amelyeket Lisszabonban fogalmaztak meg az EU államfői akkor, amikor azt javasolták, hogy az iskolákat olyan „többfunkciós helyi tanulóközpontokká” kell alakítani, amelyek „mindenki számára elérhetővé válnak” (*European Council 2000*). A reformorientált körök számára a nemzetközi indikátorok is hasznosak lehetnek, mert a nemzeti szintű szakpolitikai vitákban a változások melletti érveiket nagymértékben erősíthetik azok az adatok, amelyek igazolják azt, hogy országuk lemaradt a többiek mögött. Ennek persze az ellenkezője is megtörténhet: bizonyos nemzeti szereplőket éppen az a szégyenérzet fordíthat a nemzetközi összehasonlítások és a benchmarking ellen, amelyet amiatt éreznek, hogy az országuk gyenge eredményeivel hátul kullog a sorban.

A kilencvenes években az új tagállamok teljes társadalmi és politikai változáson estek át, és ugyan már működő demokráciáknak tekinthetőek, mégis a parlamenti választásokat követően a politikai rendszereik még mindig gyakran drámai sokkhatásnak vannak kitéve. Ez az oktatási ágazatot is megrázhhatja, és veszélyeztetheti a hosszú távra tervezett politikák végrehajtását. A politikai megfigyelők ezekben az

országokban azért is tekinthetnek örömmel a közös európai oktatási politika megszületésére és az annak részét alkotó, itt bemutatott „puha eszköztár” használatba vételére, mivel ez nemcsak az oktatási ágazat számára biztosíthatja a hosszú távú politika-tervezést, hanem hozzájárulhat ahhoz is, hogy az egész nemzet magasabb szintű intézményi stabilitáshoz jusson. Az a tény, hogy a Közösség elsősorban szimbolikus eszközöket használ határkövek kijelölésével, a kommunikáció és a kölcsönös tanulás serkentésével vagy szakértői visszajelzésekkel, valószínűleg meg fogja szüntetni a nemzeti ügyekbe történő közösségi beavatkozásokkal kapcsolatos, még mindig létező félelmeket, és inkább a pozitív várakozások fognak megerősödni. Néhány nemzeti szintű szereplő azért fogja üdvözölni a közös európai oktatási célok megalkotását, mert ez segít majd meggyőzni a kételkedő politika-csinálókat arról, hogy fontos, de elhanyagolt területeket is fölvegyenek oktatáspolitikai napirendjükre. E témák között lehet például a hatékonyabb költséggazdálkodás vagy a munkaerőpiac felé való erőteljesebb nyitás, amelyeket a meghatározó nemzeti szakpolitikai körök nem egy országban még ma is elutasítanak.

HALÁSZ GÁBOR

IRODALOM

- Council of the European Union (2001) The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. Report from the Education Council to the European Council. Brussels.
- Council of the European Union (2004) “Education & Training 2010”. The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Brussels.
- Council Resolution (1999) “Into the New Millennium: Developing New Working Procedures for European Cooperation in the Field of Education and Training” (2000/C 8/04) adopted by the Education Council at its meeting of 26 November 1999. Brussels: European Commission.
- Council Resolution (2001) “On the role of education and training in employment related policies” 13 July 2001 (2001/C 204/01).
- DEMEUSE, M. & BLONDIN, Ch. (2001) *Construire des indicateurs de la qualité de l'éducation au niveau européen.: Service de pédagogie expérimentale.* Université de Liège. Liège.
- Európai Tanács (2002) Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseihez kapcsolódó részletes munkaprogram (<http://www.tpf.iif.hu/newsite/tka/docs/munkaprogram.pdf>).
- European Commission (1993) Growth, Competitiveness, Employment – The Challenges and Ways Forward into the 21st Century. (White Paper). European Commission. Brussels.
- European Commission (1998) Partners in Europe: Learning Together. Conference of European Ministers of Education. (Final Report.) Prague, 25–27 June 1998. European Commission. Brussels.
- European Commission (1999) Evaluating Quality in School Education. A European Pilot Project (Final Report.). European Commission. Brussels.
- European Commission (2000a) Memorandum on Lifelong Learning.: European Commission. Brussels.
- European Commission (2000b) European Report on Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators. European Commission. Brussels.
- European Commission (2001a) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (Communication from the Commission). European Commission. Brussels.
- European Commission (2001b) European Report on Education and Training in Employment Policies. Analysis of the 2000 National Action Plans for Employment (Commission working paper). European Commission. Brussels.
- European Commission (2001c) European Governance – A White Paper. European Commission. Brussels (COM(2001) 428 Final)
- European Commission (2002a) European Economy. 2002 broad economic policy guide-

- lines. Directorate-General for Economic and Financial Affairs. Brussels.
- European Commission (2002b) European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning – Fifteen Quality Indicators (Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators). Directorate-General for Education and Culture. Brussels.
- European Council (2000) Presidency Conclusions. Lisbon. 23–24 March 2000. European Commission. Brussels.
- European Parliament (2001) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European Cooperation in Quality Evaluation in School Education (2001/166/EC).
- FIELD, J. (1998) *European dimensions – Education, Training and the European Union*. (Higher Education Policy Series, No. 39.) Jessica Kingsley. London.
- GOETSCHY, J. (1999) The European Employment Strategy: Genesis and Development, *European Journal of Industrial Relations*, No. 2.
- HALÁSZ GÁBOR (2003) Public Management Reform and the Regulation of Education Systems. In: *Networks of Innovation. Towards New Models for managing Schools and Systems*. OECD. Paris.
- HÉRITIER, A. (2001) New Modes of Governance in Europe: Policy-Making without Legislating? Max Planck Project Group Common Goods: Law, Politics and Economics (<http://papers.ssrn.com/abstract=299431>).
- HINGEL, A. J. (2001) Education Policies and European Governance. Contribution to the Interservice Groups on European Governance (Development of Educational Policies). European Commission Directorate-General for Education and Culture Education. Brussels: DG EAC/A/1. (http://www.europa.eu.int/comm/governance/areas/group12/contribution_education_en.pdf)
- HODSON, D. & MAHER, I. (2001) The Open Method as a New Mode of Governance. *Journal of Common Market Studies*, No. 4.
- KAISER, R. & PRANGE, H. (2002) A New Concept of Deepening European Integration? – The European Research Area and the Emerging Role of Policy Co-ordination in a Multi-level Governance System, European Integration online Papers (EIoP), Vol 6, No. 18. (<http://eiop.or.at/eiop/texte/2002-018a.htm>).
- KOVÁCS ISTVÁN VILMOS (2004) „A lisszaboni folyamat és az oktatás: Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig (2002–2004 március). Kézirat. Társi. Budapest
- LAFFAN, B. & O'DONELL, R. & SMITH, M. (2000) *Europe's Experimental Union. Rethinking Integration*. Routledge. London and New York.
- LEBESSIS, N. & PATERSON, J. (2000). *Developing New Modes of Governance*. Brussels. European Commission Forward Studies Unit. Brussels
- MONAR, J. (2000) The Future of European Governance. In: GABLENZ (et al) (eds) *Europe 2020: Adapting to a Changing World*. Baden-Baden, Nomos.
- NAVRACSICS TIBOR (1998) *Európai Belpolitika*. Korona Kiadó. Budapest.
- OECD (2001) What Schools for the Future. Schooling for Tomorrow. Paris
- PAGANI, F. (2002) *Peer Review: A Tool for Co-operation and Change. An Analysis of an OECD Working Method*. OECD. Paris. (<http://www.oecd.org/dataoecd/33/16/1955285.pdf>)
- PAQUET, G. (2001) *The New Governance, Subsidiarity and the Strategic State, in Governance in the 21st Century*. OECD. Paris. pp 27–44.
- SABEL, CH. F. (2001) *A Quiet Revolution of Democratic Governance: Towards Democratic Experimentalism, in Governance in the 21st Century*. OECD. Paris. pp 121–148.
- SISSON, K., & ARROWSMITH, J. & MARGINSON, P. (2002) *All Benchmarkers Now? Benchmarking and the “Europeanisation” of Industrial Relations ESRC “One Europe or Several?”* (Programme Working Papers 41/02.). European Commission. Brussels.
- Statistical Office of the European Communities (2001) Report of the European Task Force on Measuring Lifelong Learning. Directorate E: Social and Regional Statistics and Geographical Information System. Brussels.
- TELO, M. (2001) Combiner les Instruments Politiques en Vue d'une Gestion Dynamique des Diversités Nationales. Jean Monnet Working Paper No. 6/01. – Symposium: Mountain or Molehill? A Critical Appraisal of the Commission White Paper on Governance (<http://www.jeanmonnetprogram.org/papers/01/010801-02.html>).
- The World Bank (2001) Hidden Challenges to Educational System in Transition Economies, Human Development Sector Unit Europe and Central Asia Region. World Bank. Washington.
- WEISS, CAROL H. (1998) *Evaluation*. New Jersey. Prentice Hall.

A KÖZOKTATÁS MINT HUMÁNERŐFORRÁS- FEJLESZTÉSI TÉNYEZŐ

UNIÓS KÉNYSZER VAGY PARADIGMAVÁLTÁS?

AZ EURÓPAI UNIÓBA BELÉPŐ MAGYARORSZÁG tájékozottabb állampolgárai számára 2004 tavaszára világossá vált, hogy egy meglehetősen más közösség tagjai lesznek, mint amilyenre korábban, a kelet-közép-európai régióban lezajlott rendszerváltások utáni európai egyesülési eufória idején számítottak. A csatlakozási folyamat elhúzódása, a belépés után is csak hosszabb idő alatt elérhető egyenlő lehetőségek, illetve a vártnál jóval mérsékeltbb közösségi támogatások miatt szükségképpen növekvő kedvetlenség mellett láthatóvá vált, hogy maga az Unió is számos gazdasági, társadalmi, politikai és működési problémától terhelt. A jelenleg folyó uniós alkotmányozás során – amint ennek jelenleg tanúi vagyunk – a kormányok szintjén is nehezen születnek meg a válaszok az ilyen jellegű problémákra. Az európai lakosságban a nemzetek feletti döntéshozattal szembeni ellenérzés azonban nem csupán a populista érvekre leginkább fogékony rétegeket érte el. Nem meglepő, hogy az ilyen félelmek nálunk is megjelennek, ha ezek ereje nem is nevezhető számottevőnek.

Az oktatással foglalkozók, az e téma iránt érdeklődők körében is találkozhatunk, esetenként nem is csekély fenntartásokkal. S látszólag nem is alaptalanul, hiszen bár a közösség az oktatásügyet nemzeti hatáskörbe helyezte, az eltelt évtizedek folyamatai rávilágítottak: egyre nő az oktatásban, illetve az azt érintő területeken a nemzetek feletti cselekvés igénye. Különösen a közoktatásban figyelhető meg, hogyan alakult át az uniós politikaformálók körében az e szféra iránt mutatott kezdeti érdektelenség a szuverén nemzeti kultúrák e fontos tartományának az előbb sporadikus módon, majd különböző területeken közvetett eszközökkel történő befolyásolása irányába, hogy aztán egyre tudatosabban fogalmazódjon meg az oktatáspolitikák harmonizációjának igénye. Sőt ennél is több: a csatlakozásunk időszakában a már lassan félidejéhez közeledő „lisszaboni folyamat” keretében, amely az európai térséget 2010-re a világ legversenyképesebb tudástársadalmává kívánja emelni, a közoktatás nemcsak mint e cél elérésének közös és egységes elveken nyugvó, kiemelt felelősségű ágazata jelenik meg, hanem ehhez a tagállamoktól elvárt teljesítési mértékeket is hozzárendeltek, mégpedig olyan módon, hogy az a nemzeti szintű oktatási rendszereket átláthatóvá teszi a közösség számára.

Gazdasági igények?

Vannak, akik úgy látják: az oktatás úgy került előtérbe a közösségi kompetenciaterületek sorában, ahogyan a közösségi célok kiteljesedtek, s a gazdasági együttműködéstől a politikai unió eszméje felé vezettek. Nyilvánvaló azonban, és ez jól nyomon is követhető a közel fél évszázados integrációs folyamatot vizsgálva, hogy a gazdasági együttműködés szükségképpen hatókörébe vont számos más nemzeti politika-területet, és ennek következtében ezek a célok soha nem is lehettek izoláltak, akár a gazdaság problémáinak megoldására, akár a versenyképesség javítására összpontosították figyelmüket. A legkézenfekvőbb példa erre a közös pénz, amelynek létrehozása gazdasági szükségszerűség volt, ugyanakkor a nemzeti identitás egyik fontos elemétől fosztotta meg a tagállamokat. Ha ezt a megközelítést fogadjuk el, akkor viszont oda juthatunk, hogy magának a gazdaságnak az immanens igényei vezettek el a társadalom más szféráinak a „bekebelezéséhez”. Ne vessük el egyelőre ezt a feltevést.

Az Európai Gazdasági Közösség létrejöttének idején az ipari korszakot még nem meghaladó, de a II. világháború utáni rekonstrukción már túljutott nemzetgazdaságok számára az új növekedési paradigma ígéretesnek tűnt, a kétpólusú új világrend kibontakozó – katonai és gazdasági – versenyében is. A Római Szerződés azonban még elsősorban az 1957-ben szövetkező hat állam gazdasági problémáit kívánta kezelni. Ezért az – akkor még kicsiny – európai térségben a piaci mechanizmusoknak az érvényre jutását, a tőke, az áru, a szolgáltatások és a munkaerő szabad áramlását gátló korlátok lebontását állították a középpontba. Ennél tágabb célokra még egy nagyobb ívű együttműködés perspektívája sem jelenthetett alapot, de az akkori gazdasági paradigma fényében ez elegendőnek is látszott.

Mindebből logikusan következett, hogy az oktatási szektor csak a szűken értelmezett – döntően termelő és anyagi szolgáltatásban működő, nem felsőfokon képzett munkaerőt kibocsátó – szakképzés vonatkozásában került a közösségi cselekvés látóterébe.

Az 1970-ben három tagállammal bővülő és – az igen elmaradott, de reális perspektívában felzárkóztatható Írország integrálásának terhe mellett – összességében erősödő közösségi politikaformálásban a gazdasági versenyképesség javítása reális célkitűzésnek látszott, s ennek fontosságára a világgazdasági korszakváltás igényét jelző stagflációs válság is figyelmeztetett. Az olaj-sokk által kikényszerített, valójában csupán részleges struktúraváltás azonban csak egy időszakra adott muníciót a gazdasági bajok orvoslásához. A „japán csoda” és az „ázsiai kistigrisek” feltűnése pedig még kontrasztosabbá tette a világgazdaságba betagozó európai gazdaság versenyképességének gyengeségét, amelyre az újabb gazdasági depresszió (beleértve a mezőgazdaság túltermelési válságát) mellett a jóléti növekedés korlátai is rámutattak.

A keynesiánus gazdaságpolitikával való szakítás nemzetállami szinten a Thatcher-korszak Angliájában volt a leglátványosabb. Bár ennek a politikának az állami szerepvállalást visszaszorító lépései váltak a leginkább ismertté, a nem termelő ágazatok, s ezen belül is a magas szintű üzleti szolgáltatások fejlődésének ez teremtette meg az alapját, s hozott létre egy későbbi időszakra bizonyos versenyelőnyt. Az EKG egészében fölerősödött terciarizáció már szintén a világgazdasági paradigmaváltás

fölismeréséről tanúskodott, amelyet közvetett módon erősített a környezeti problémák tudatosulása, s az e téren szükséges teendők felismerése is.

Az Európai Gazdasági Közösség előtt álló külső kihívásokra adott válaszokat azonban korlátozták – és mind mai napig korlátozzák – a belső lehetőségek és kényszerek. Mindenek előtt a közösség politikai döntéshozatali mechanizmusa, amelyben még a konszenzusos nemzetek fölötti cselekvést is erősen behatárolják a nemzetállami gazdasági és társadalmi érdekek, amelyeket a tagállamok periodikus választási ciklusai önállóan is befolyásolnak. Ez az ellentmondás leginkább a mezőgazdasági protekcionizmusban érhető tetten, amelynek közösségi elfogadtatása érdekében kezdetben Franciaország tudta érvényesíteni erőfölényét, és noha a későbbi csatlakozási periódusok több országa, beleértve hazánkat is, megfogalmazta a változtatás igényét, a közösség a felismert szükségszerűség ellenére máig nem tudja feladni korábbi gyakorlatát. Az európai piacgazdaság kiépítéséhez szükséges nemzetek feletti kompetenciák érvényesítői emiatt is hoztak létre számos esetben mintegy pótcselekvésként túlburjánzó szabályrendszereket, gyakran irracionális elemeket is bevonva a szabályozás körébe (lásd az uborka méretéről és görbületéről szóló közkedvelt ironizálást).

Az oktatásnak a 70-es évek második felétől érzékelhető felértékelődése természetes folyamatként értelmezhető a globalizálódó, posztindusztrializálódó európai gazdaság versenyképessége szempontjából. A szakképzésre vonatkozó közösségi cselekvés – amely ennek a részpolitikának a fokozatos építése során a hetvenes években közös intézményt is létrehoz (CEDEFOP) – a hetvenes évektől már egy európaizálódó oktatásügyről való gondolkodási folyamatba ágyazódik. Előtérbe kerül az oktatásról való közösségi információszerzés igénye, amelyet az 1980-ban létrehozott EURYDICE-hálózat hivatott megalapozni, valamint megkezdődik a – részben az információszerzést, részben a közvetett befolyásolást lehetővé tevő – közösségi oktatási programok szervezése. És természetesen a gazdaság teljesítményének növelésére törekvő döntéshozókban megérlelődik az a felismerés is, hogy e cél eléréséhez kiváltképp szükség lenne a felsőoktatás működésének befolyásolására. Az e téren adódó lehetőségek európai léptékű kiaknázását korlátozza azonban a nemzeti felsőoktatási rendszerek autonómiája. Míg a szakmai tartalmuk tekintetében leginkább standardizálható orvosi diplomák kölcsönös elismerését 1975-től kötelező erejű szektorális szabályozás írja elő, a diplomák és szakképesítések kölcsönös elismeréséről szóló direktíva csak a 80-as évek végén születik meg, s máig igen kevés szakmára terjed ki. A felsőoktatás területén szükséges közösségi cselekvés kiszélesítésére csak a nyolcvanas évek második felétől, a politikai uniónak az Egységes Európai Okmányban való megjelenése után kerül sor, elsőként a gazdaság és a felsőoktatás együttműködését támogató COMETT program, majd a felsőoktatási szektor együttműködési keretprogramja (ERASMUS) révén; a felsőoktatás európaizálásának úgynevezett bolognai folyamata pedig napjaink politikai napirendjén szerepel. A közoktatásról való közös gondolkodás is több szálon halad előre, de csak a 90-es évek közepétől kerül az uniós kompetenciák megteremtésének fázisába. Addigra azonban több tényező együttes hatásának eredményeképpen már más kontextusban értelmeződik ez a kérdéskör.

„Egyéb” tényezők

Ha az oktatásra irányuló közösségi figyelem alakulását a gazdaság folyamataiba ágyazzuk, nem haszontalan egy kitérőt tenni. Ebből a szempontból az Európai Bíróság oktatásügyi jogesetei érdekesek a figyelemre.

Az európai közösség Luxemburgban működő bírósága ítéleteit, s ezek indoklásait a vonatkozó közösségi jogszabályokra: az elsődleges joganyagot jelentő alapszerződésekre, valamint a közösség szervei által létrehozott, különböző szabályozó erejű, úgynevezett másodlagos joganyagra alapozza. Mivel az oktatásügy – az egy, általános jellegű, a szakképzésre vonatkozó passzus kivételével – a Maastricht-i szerződést megelőzően nem jelent meg tételes formában az alapszerződésekben, az oktatási jogesetek megítélését a bíróság a meglévő, döntően a gazdasági integráció elősegítését szolgáló joganyagból vezette le. Ennek során precedens-értékű esetek megoldásával többször maga teremtett jogot, minthogy a bíróság ítéletei a „közösségi vívmányok”, az ún. „*acquis communautaire*” részét képezik.

E jogeseteknek – viszonylag csekély számuk ellenére – igen jelentős szerepük volt az oktatásról való közösségi gondolkodás formálásában; az oktatás és a gazdaság közös és különálló területeinek definiálásában. Ha ehelyütt nincs is mód a konkrét esetek ismertetésére, megállapíthatjuk, hogy az Európai Bíróság ítéletei jelentősen hozzájárultak a szakképzés fogalmának tartalmi és vertikális kitágításához, az oktatás mint szolgáltatás értelmezéséhez, az egyenlő elbánás követelményének az e szektorban való alkalmazásához, a munkaerő és a szolgáltatások szabad áramlását biztosító, a Római Szerződésben lefektetett elveknek az oktatásban való érvényesítéséhez (*Verbruggen 1997; Balázs & Ivanics 1998*). Az, hogy az oktatási szektor ebből az irányból a közösségi gondolkodás hatókörébe került, visszahatott a szektor későbbi közösségivé válására is.

Érdekes kitérni egy másik, nem a gazdasági folyamatok logikájából fakadó tényezőre is, amely szintén befolyásolta az oktatási szektor „európaizálódását”. Ez maga az a folyamat, amely az oktatáson belül történt. A gyakran idézett *bon mot*, amely a közösség egyik alapító atyjaként számon tartott Jean Monnet nevéhez fűződik – „ha újra lehetne kezdeni, az oktatással kezdeném” –, arra utal, hogy az oktatásban mindenféle szabályozás, külső kényszer nélkül rövid időszak alatt a nemzeti politikák és praxisok jóval nagyobb közeledése történt meg, mint az elvárható lett volna, illetve mint amennyire ez más, ennél jóval inkább óhajtott területen bekövetkezett. Az európai integráció egésze szempontjából mellékhatásnak tekinthető folyamat azonban nem „véletlen hatás”.

Bár előre bocsátható, hogy az oktatási szféra nem tartozik a nemzetek közötti érdekkonfliktusok fontos területei közé, és így ilyesfajta külső akadály nem gátolja az egységesülési folyamatokat, a döntő mégis az azonos kultúra, amely a soknyelvű, színes kultúrájú tagállamokat és csatlakozni kívánó országokat közös értelmezési keretbe helyezi. Ezen az általánosságon belül, amelyet hiba volna alulbecsülni, konkrétan is megfigyelhető, hogy az egymástól történeti kialakulásuk tekintetében nem jelentéktelen különbségekkel jellemezhető oktatási rendszerek az elmúlt évtizedekben azonos fejlődési pályára kerültek. Abból, hogy hasonló problémákkal kellett

szembenézniük, szinte magától értetődő, hogy igen hasonló eredményhez vezető válaszok is születtek (*Halász 1998a*). Az e folyamatokat leginkább befolyásoló jelenség az oktatás expanziója volt, amely szinte kikényszerítette az oktatási rendszerek egyfajta konvergenciáját: a centralizált oktatási rendszerek decentralizációját, a szélsőségesen decentralizáltak rendszerekben pedig bizonyos állami kereteket jelentő szabályozó eszközök alkalmazását.

A decentralizáció és a dereguláció általánossá válása természetesen nem volt független a korábban vázolt makrogazdasági folyamatoktól, s ebből következik az oktatási rendszerek számos egyéb, közös jellemzője is: az, hogy megosztott felelősségi elven működnek; vagy az, hogy szabályozásuk olyan – szűkebb vagy szélesebb – kötelező és egységes kereteket jelöl ki, amelyek mellett tág tere van az állami, kötelező ellátástól való eltéréseknek. Az iskolafenntartói pluralizmus jogi szabályozása (magyar példát véve például magániskolák alapítása), finanszírozási elvei (pl. tandíj megállapításának lehetősége) mellett a közvetett eszközök (keretjellegű tantervi szabályozás, többszintű kimeneti vizsgarendszer) révén széles spektruma van annak, hogy a rendszer igen különböző társadalmi igényeket elégítsen ki, abban a legkülönbözőbb szereplők jelenjenek meg, ami azzal is jár, hogy az oktatás körülményei, tartalma és színvonala tekintetében jelentős különbségek alakulhatnak ki. Ebből adódóan nemcsak legitim, hanem funkcionális is az oktatási szolgáltatást igénybe vevőknek megfelelő minőségfogalom együttélése a kötelező feladatokhoz rendelt standardok, valamint a reálszférából átvett, s az uniós lisszaboni folyamatban kiemelt mérföldkövek (benchmarkok) alkalmazásával.

A mai közoktatási rendszerek jellemzője a jóléti gazdasági-társadalmi periódust követően a közszolgáltatások korábbiakhoz képest szorosabb körülhatárolása, az ezek biztosítását szabályozó minimumszintek meghatározása, s – az ezen felüli lehetőségek kereteinek kitöltéséhez – a külső társadalmi források mozgósítása. Az egyenlőtlenségek mérséklése is elsősorban a kötelező és rögzített kereteken belül történő ellátásra, illetve a társadalmi méltányosság elveiből következő többletfeladatokra (pl. pozitív diszkriminációra) szorítkozik. Mindezek következtében, bár az európai oktatási rendszerek nemzeti keretben, az államhatalom erősítésének és legitimálásának folyamatában jöttek létre, s ez a jellegük a mai napig fennáll, e rendszerek egy-egy tagállamon belüli sokfélesége akár nagyobb is lehet, mint a közöttük levő, külső különbségek.

A decentralizációnak, a deregulációnak és a pluralizmusnak azonban nem csak az európai közoktatási rendszerek alakulásában, hanem a fejlett világ, s ezen belül az európai térség nagy társadalmi folyamatainak formálódásában is egyre nagyobb a szerepe.

Strukturális és kohéziós politika

Az európai integrációban a decentralizáció erősítéséhez az a felismerés vezetett el, hogy a regionalizáció hatékonyabban segítheti elő egy nemzetek feletti entitás létrejöttét, mint a tagállamok szintjén lassan előrehaladó együttműködés. Ezt az is alátámasztotta, hogy az európai közösségnek vannak olyan országai, ahol e szintek történeti-

leg is erősek, s bajos lenne fölöttük „átnyúlva” eljutni az integrációhoz. Másfelől a támogatások közösségi céljait, az egységes piacgazdaság fejlesztését is kétségessé tehetné, ha azokról a nemzetállamok a saját prioritásaik alapján döntenének.

A nemzeti szintű kööttségek meghaladására és arra, hogy az ez alatti és az e feletti szintek összekapcsolására közösségi eszközök is rendelkezésre álljanak, az EU regionális politikája volt a legalkalmasabb. Az e politika megvalósítására hivatott, többször átalakított fejlesztési támogatások alapelvei között ezért került előtérbe a decentralizáció és a szubszidiaritás elve, illetve az a gyakorlat, hogy a támogatások kedvezményezettjei a nemzetállami szint alatti, egységes elvű területi nomenklatúra-rendszerben (NUTS) meghatározott kisebb térségek, többnyire a régiók (NUTS II szint).

Az EU regionális politikája az elmúlt évtizedek során olyan komplex, az elkülönült ágazatok együttműködését igénylő közösségi cselekvési területté vált, amely – a foglalkoztatáspolitikával együtt, amelyre a későbbiekben kitérünk – erős hatást gyakorolt más ágazatokra, ezen belül a közoktatásra. Szerepének megvilágítását segítheti a korábban megkezdett történeti szál folytatása.

A közösség bővülésének második szakasza, a dél-európai országok 1979–81-es belépése jelentős volt a globális versenyképesség erősítésének lehetősége szempontjából, mivel jelentősen kitágította az európai közös piac földrajzi terét, a népességgyarapodásnak köszönhetően pedig a közösség az USA-val és a Szovjetunióval megegyező nagyságrendű térséggé vált. Ezeknek a tényezőknek a gazdasági kiaknázását azonban jelentősen korlátozta a csatlakozott államok gazdasági potenciáljának alacsonyabb szintje, s még inkább a területi egyenlőtlenségek nagyfokú növekedése, amely magát az integrációt is veszélyeztette. E problémák kezeléséhez már nem volt elégséges a piaci korlátok lebontása; aktív lépésekre volt szükség. A kezdetben az EGK legelmaradottabb területeinek fölzárkóztatására, valamint a mezőgazdaság – valójában politikai indítékú – támogatására működtetett két szektorális támogatási alpból 1975-ben létrejött regionális támogatások rendszere ezt a célt kívánta szolgálni. A portugál, spanyol és görög csatlakozás után az elmaradott, hátrányos helyzetű régiók összterülete, és az itt élők nagy népességszáma akkora kihívás elé állította a közösséget, hogy az addig nem jelentős nagyságrendű, másfelől számos átfedéssel és párhuzamossággal jellemezhető, elkülönülő támogatások már nem érhettek el hatást. A támogatások hatékonyságának növelését ekkor már olyan célok kitűzésével látták megvalósíthatónak, amelyek együttesen járulhattak hozzá a belső piac bővítéséhez, a gazdaság együttes teljesítőképességének növeléséhez és az unió integrációját fenyegető problémák megoldásához. A célok komplexitására a regionális politika nevének változása utal – ettől kezdve a strukturális és kohéziós politika kifejezéseket használják –, a szándékok komolyságára pedig az e célra fordított közösségi kiadások nagyságrendje, amely a teljes költségvetés százalékában az 1975-ös 4,8 százalékos szintről 1994-re 30 százalékra nőtt.

Nem véletlen, hogy az új, egységes strukturális és kohéziós politika alapjait 1986-ban az az Egységes Európai Okmány rakta le, amely a közösség politikai unióját először deklarálta elsődleges jogforrásban. Az ezen alapuló strukturális reformok pedig

már a Maastricht-i Egyezményre épülve – a pénzügyi unió talaján és a foglalkoztatáspolitikai szempontjából kulcsfontosságú második Delors csomaghoz kapcsolódva, a gazdasági és szociális kohézió erősítésének együttes célkitűzése jegyében – fogalmazták meg a támogatás alapelveit.

A már említett alapelvek – a szubszidiaritás és decentralizáció – mellett újabb elvek is előtérbe kerültek: a koncentráció és az addicionalitás a közösségi és más erőforrások együttes hasznosíthatóságát; a programozás az egyedi projektek helyetti komplex fejlesztési programok támogatását; a partnerség a különböző ágazati, tulajdonosi és egyéb érdekeltségek bevonását és közös involválását; a monitoring rendszer bevezetése pedig mindezek eredményességének nyomon követhetőségét és közösségi ellenőrzését voltak hivatva biztosítani. Ahhoz, hogy ezeket a hatékonyság-javító elveket egy átláthatóbb támogatási rendszerben lehessen érvényesíteni, a támogatási célcsoportokat és prioritásokat is pontosabban körülhatárolták. Az 1994 és 1999 közötti programozási periódus még hat célkitűzést tartalmazott, amelyekben egyes átfogó problémák – pl. a gazdaságilag elmaradott térségek felzárkóztatásának támogatása –, valamint specifikus támogatási célok – mint a legészakibb, gyéren lakott sarkvidéki területek fejlesztése –, eltérő finanszírozási súllyal ugyan, de egymás mellett jelentek meg. Az AGENDA 2000 című dokumentumra épülő, a kiegyensúlyozott, fenntartható fejlődés és a humán erőforrások kiemelt fejlesztését, az egyenlőtlenségek és esélykülönbségek mérséklését előtérbe helyező 2000–2006 közötti programozási periódusban a célkitűzések – s az ezek megvalósítását igényelhető térségtípusok – száma háromra csökkent, s önálló célcsoportként jelent meg a munkaerő minősége szempontjából problematikus térségek humán erőforrás-fejlesztésének támogatása.

A humán erőforrás-fejlesztés közösségi támogatásának fő forrása az Európai Szociális Alap (ESZA), amely a strukturális és kohéziós alapok között nagyságrendjét tekintve a második legjelentősebb. Az egy-egy térségben összehangolt fejlesztéseket támogató „programozás” bevezetése óta azonban az alapok szinte mindegyikében lehet a humán erőforrás-fejlesztést támogató forrásokhoz jutni, sőt, a strukturális támogatások új rendszere hangsúlyt helyez az ESZA és a többi alap – különösen az Európai Regionális Fejlesztési Alap, a Közösségi Kezdeményezések és a Kohéziós Alap – közötti szinergiára is. Ennek révén például az oktatási beruházások és a pedagógiai tartalmak fejlesztése, az azonos célcsoportokat elérő munkahelyteremtés és oktatás is összekapcsolódhat a támogatott tevékenységek keretében.

A szociális alap jelentősége az európai regionális politika és a foglalkoztatáspolitikai közötti koordináció kiépítése következtében növekedett meg a 90-es évek második felére. Az uniós döntéshozók az oktatáshoz hasonlóan korábban ezt a területet is a nemzeti cselekvés hatókörében képzelték el. A növekvő arányú tartós munkanélküliség, ezen belül különösen az oktatásból végzettség nélkül kikerülő fiatalok munkanélkülisége miatt a társadalmi leszakadás kezelése terén a megelőzésre tevődött hangsúly, ugyanakkor egyre inkább szükség mutatkozott az uniós szintű beavatkozásra, s ez a tagállamok egyre több közös fellépésében, együttes cselekvésében is legitimitást kapott. A foglalkoztatáspolitikai az 1996-os amszterdami csúcson vált új közösségi cselekvési területté, amelyet igen gyorsan követett az egységes európai

foglalkoztatási irányelvek kimunkálása. Ezt követően az ESZA-támogatásokhoz a foglalkoztatási irányelvek, illetve az ezekre épülő éves nemzeti foglalkoztatási akciótervek prioritásai alapján lehetett csak hozzájutni. A foglalkoztatáspolitikai közösségi folyamatainak átláthatósága érdekében létrehozták a nyitott koordináció módszerét; azt a megközelítést, amelyet később, a lisszaboni csúcson elfogadottak értelmében az oktatásra is kiterjesztettek.

Ez a közeledési-egyeztetési folyamat, ha a lisszaboni célok meghirdetéséig nem is ilyen kidolgozott formában, lejátszódott a strukturális támogatások és a közösségi oktatási programok között is. Az esseni Európai Tanács ajánlásai alapján az 1995-ben vagy azt követően elinduló oktatási programok kialakítása már úgy történt meg, hogy lehetőség legyen azoknak a strukturális támogatásokkal történő összehangolására. Az oktatás-, valamint a strukturális és kohéziós politika közötti koordináció erősödéséről ebben az időszakban négy elfogadott bizottsági kezdeményezés tanúsodik: egyfelől a „Tanítás és tanulás” című oktatási fehér könyv, amelynek egyik célja a humán beruházásoknak az anyagiakkal azonos módon kezelése, másfelől az, hogy 1996-ot az élethosszig való tanulás évének nyilvánították, harmadrészt a strukturális támogatásokhoz kapcsolódó „Tanulás az információs társadalomban” című akcióterv, és végül a multimédiának a tanulásban való hasznosításáról szóló jelentés. A fentiek mellett a szektorközi koordináció előrehaladása szempontjából kiemelt jelentőségű az is, hogy egyfajta komplex, társadalmi és gazdasági célokat egyaránt integráló paradigmaként előtérbe került az élethosszig tartó tanulás jelszava, s a közoktatás problémakörét is ebbe az értelmezési keretbe helyezték.

Abból, hogy az ESZA céljai számos, a közoktatási rendszer és ezen belül is az alapoktatás fejlesztéséhez közvetlenül hozzájáruló tevékenység támogatását teszik lehetővé, amennyiben azok nem az oktatás ágazati-belső szakmai igényeiként, hanem komplex gazdasági-társadalmi célok megvalósításának eszközeiként jelennek meg, s hogy ezekhez jelentős, a többi strukturális és kohéziós támogatásból megvalósítható infrastruktúra-fejlesztés is kapcsolódhat, azok a tagállamok tudtak a legtöbbet profitálni, amelyek felismerték az új megközelítésben rejlő lehetőségeket. Ott volt igazán eredményes a pályázat és a programok megvalósítása, ahol e felismerés mögött nem külső mintakövetés, hanem belső motiváció állt (lásd például: *Halász 1998, 1999*). Az is igaz, hogy e sikerekhez hosszú tanulási út vezetett; a felzárkózás élharcosa, Írország másfél évtized után jutott el ide.

Gazdasági versenyképesség és társadalmi kohézió

Az EU strukturális és kohéziós politikájának fényében visszatérhetünk annak a feltevésnek a megválaszolására, hogy vajon a gazdaság igényeiből közvetlenül következik-e az uniós céloknak a társadalmi élet egyéb szféráira, így az oktatásra való kiterjesztése. E feltevés mellett szól az a megfontolás, hogy Európa fejlődése elképzelhetetlen világpiacon léptékű gazdasági versenyképesség nélkül. Ez utóbbinak a főképp gazdasági, de ezen túlmenően kulturális és a társadalmi vetületeivel is kapcsolatban van az, hogy a posztindusztriális szakaszon is túljutott, „tudás”-előtagú gazdasági paradigma megvalósulásához nemcsak különösen innovatív, magasan képzett munka-

erőre van szükség, hanem olyan tömegmértékben rendelkezésre álló, állandó megújulásra képes munkaerőforrásra is, amely képes alkalmazkodni a gyorsan változó technológiák szükségleteihez, valamint azokhoz az új igényekhez, amelyeket a tertiér szektor mellett mindinkább előre törő új, kvaterner szektor támaszt, és amelyek jegyében mindinkább szükségessé válik az életpálya alatti többszöri szakmaváltás, az állandó újra-tanulás.

Ennek egyik fontos, az oktatási rendszerben képződő forrása lehet a középiskolai oktatás expanziója. Hogy legalábbis kölcsönös kapcsolat van a gazdaság és az oktatás között, azt az is mutatja, hogy erre az oktatás csak akkor alkalmas, ha nem szakad el a helyi társadalom korábban megalapozott kultúrájától és igény-rendszerétől. A középiskolázás kiterjesztése annyiban tekinthető szerves folyamatnak, amennyiben e tágabb kultúrába ágyazódik. Ez mérhető például avval, hogy mennyire kapcsolódik egy előző időszak iskolázottságának alakulásához. Szempontunkból a jelenség inverze talán még fontosabb: a fiatal felnőtt népesség javuló tendenciájú iskolázottsága esetén a középiskolai expanzió elmaradása társadalmilag diszfunkcionális oktatáspolitikának tekinthető akkor is, ha az oktatás hagyományos minőségét tekintve kedvezőbb kimeneteket eredményez. Ez a veszély ott jelentkezik, ahol a gazdasági visszaesés általános közegén belül egy-egy kisebb térségben, régióban megélnék a gazdaság, de olyan tevékenységek révén, amelyek nem tudásigényesek. Ennek hozadékai csak rövid távúak lehetnek. A globális verseny egyik eszköze, az outsourcing (a munka kihelyezése) révén a gazdasági szereplők ugyanis hamarosan további, még periférikusabb, azaz alacsonyabb munkabér-igényű régiókba telepítik tovább az ilyen vállalkozásokat, mint ahogy ezt a jelenséget magunk is tapasztalhatjuk a kilencvenes évek második felétől Magyarországon a közép- és a nyugat-dunántúli régióban. Ha a helyi oktatáspolitikának a gazdaságnak a rövidtávú munkaerőpiaci keresletét elégíti ki, nem tesz eleget valós gazdasági szerepének sem, amelyet pedig pro-aktív módon maga is formálhatna.

Annál is inkább, mert a tudás-, vagy információs gazdaság folyamatai nem könnyen átláthatóak. Mivel sokszereplősek, sem nemzeti, sem multi-, vagy szupranacionális kormányzatok által közvetlen módon nem befolyásolhatóak, s jóval nagyobb bennük a bizonytalansági tényező, mint korábban. Amellett, hogy a munkaerőpiac alakulása hosszabb távon nem látható előre – ebben a technológiaváltás mellett a világgazdasági verseny is szerepet játszik –, s ezért le kell számolni az ehhez való „illeszkedés” illúziójával, szembe kell nézni azzal is, hogy maga a munka, mint egységes társadalmi rendezőelv is kétségessé válhat. A tartós munkanélküliségnek kitett társadalmi csoportok egyéni és társadalmi integrációját megőrző stratégiák ezért magukban foglalják a munkaerőpiacra való visszajutást elősegítő tevékenységek támogatását éppúgy, mint az én-építés és a mikro-, vagy nagyobb közösség szempontjából hasznos tevékenységeket.

Ha az egyén életében munkaszakaszok és nem munkával töltött időszakok váltják egymást, akkor a szokásszerűvé vált folyamatos tájékozódás egyaránt alkalmas a személyiség kontinuitásának őrzésére és arra, hogy az egyén bármikor újra a munka világának szereplője legyen. Az élethosszig tartó tanulás (life long learning – „LLL”)

társadalmi vonatkozásai azonban nem korlátozódhatnak az egyén munkavállalói szerepeire. Amennyiben alapbeállítódássá válik az élethossziglani tanulás, ehhez minőségi szempontból egy olyan sajátos életforma is kapcsolódik, amely kihát a személyes fogyasztásra, illetve annak jellegére is. Egy, a tudástársadalom szempontjából fontos példát hozva erre, az új kommunikációs technológiák használata (IKT) nemcsak a termelés, hanem a fogyasztás egyik fontos elemévé is válik; ennek minősége – mind a használat, mind a fenntarthatóság tekintetében – alapvetően a társadalmi kultúra része, s mint ilyen, fejlődése korlátját vagy lehetőségét jelenti.

Míndez a társas-társadalmi együttélés kereteiben valósul meg, azaz túlmutat az egyénen, illetve annak gazdasági vagy nem-gazdasági meghatározottságain. Az individuális szint fölötti közösségi tanulásnak a tudásgazdaságban kiemelkedő szerepére japán kutatók hívták fel a figyelmet (*Nonaka & Takeuchi 1995*). Ennek a reálszféra hatókörén túlnyúló relevanciáját az úgynevezett „tanuló régiók és városok” paradigma mutatta fel, amely főként az európai gazdaság- és társadalomfejlődésben vált a gyakorlatban is alkalmazható modellé, jóllehet kimunkálásában nem az EU járt az élen. Ennek – az evolúciós gazdaságelmélet, a schumpeteri innovációelmélet és a regionális gazdaságtan ötvözésén alapuló policy-irányultságú iskolának – a fejlődését az OECD serkentette (*Rutten & Bakkers & Boekema 2000*). A „tanuló régió”-fogalom első közelítésben arra, az egy földrajzi térben együtt élők specifikus értékein és normáin alapuló, kölcsönös és iteratív társadalmi tanulási folyamatra utal, amely önállóan értelmezhető szerepet játszik abban, hogy e régiók helyzetük adottságait felhasználva versenyelőnyre tehetnek szert más, hasonló gazdasági adottságú térségekkel szemben. Ez akkor lehetséges, ha a gazdasági versenyképességhez szükséges társadalmi koordináció és információcseré-hálózat átfogja a gazdaságot, a közszférát és a civil társadalom kibontakozását, és a térség egészének szerves fejlődését támogatja. A fejlesztés középpontjában nem a rövid távú gazdasági siker áll, hanem egy, a térségi társadalom kohézióját is biztosító fejlődésmód, amely hosszabb távon gazdasági előnnyé is válik. A tanuló régió-paradigma alkalmazásán nyugvó projekteknél – mint az EU-tagállamok régiói közül az angol Kent Thames-Side-ban – számos példája található meg annak a felfogásnak, amelyben a gazdasági potenciál erősítését a szociális és helyi társadalomfejlesztéssel, az életminőség javításával és az individuális fejlődés elősegítésével hangolják össze. Az egyéni és a társadalmi célok összekötését a leszakadó és a bevándorló családok gazdasági és társadalmi integrációjának reális esélyt nyújtó programok támogatják, amelyek attól működőképesekek, hogy bennük az üzleti és civil szféra együttműködik (*Balázs 2000; Kent Thames-Side 2000*). Jóllehet a tanuló régió-paradigma kritikusai joggal hívják fel a figyelmet arra, hogy a példaképként emlegetett „tanuló régiók” (Szilikon Völgy, Emilia-Romagna, Baden-Württemberg) sikereiben nem másolható specifikus tényezők játszották a döntő szerepet (*Hospers & Beugelsdijk 2002*), ennek a policy-felfogásnak a gyakorlati eredményei rámutatnak arra, hogy a kultúra, a társadalmi együttélési normák és a bizalom együttesében formálódó helyi-regionális kohézió alapvető tényezője a gazdaság- és társadalomfejlődésnek.

Ez a következtetés európai perspektívában különösen fontos. Annak, hogy a gazdasági versenyképesség javítását nagyrégióink a társadalom kohéziójának erősítésével együttesen látja megvalósíthatónak, nem vitatható a gazdasági motivációja – ennek hiánya közvetlenül gátolná a globális verseny nem lebecsülhető tényezőjét jelentő belső piac kitágítását és fejlődését –, ennél fontosabb azonban, hogy az európai társadalom, eltérően az amerikaiától vagy a távol-keleletitől, nem visel el mértéktelen társadalmi egyenlőtlenségeket. Mégpedig azért nem, mert a régió államai azonos – a Huntington által bevezetett fogalmat használva – civilizáció tagjai. E civilizáció – akár a zsidó-keresztény, akár a felvilágosodás kultúrájába ágyazva írjuk le – nem tekinti elfogadhatónak a társadalmi szolidaritás teljes hiányát, a társadalmi egyenlőtlenségek mértéktelen növekedését. Ezen értékek nem a gazdasági versenyképesség „ellenére” legitimek, hanem a versenyképesség sajátos európai tényezői. Így végül a fentiekben fölített kérdésre olyan válaszhoz jutunk, hogy bár a reálszféra impulzusai hatnak az európaizálódási tendenciákra, de ez más, a gazdaság számára is fontos szférákkal való kölcsönhatásban valósul meg, amelyben ez utóbbiak aktív alakítói a folyamatoknak. Annál is inkább, mert – mint ahogy korábban utaltam rá – a gazdaság szempontjából nem megkerülhető, de az egész társadalmat érintő új kihívásokra sincsenek kidolgozott válaszok.

A közoktatás mint humánerőforrás-fejlesztési tényező

Azok a kihívások, amelyeket ma hajlamosak vagyunk az európai uniós csatlakozásnak, s az ettől növekvő közösségi befolyásnak tulajdonítani, valójában nem mások, mint azok a komplex társadalmi-gazdasági igények, amelyek az oktatásra nem mint elkülönült társadalmi ágazatra, hanem mint a humánerőforrás-fejlesztés tényezőjére tekintenek.

Az oktatást humánerőforrás-fejlesztésként felfogó megközelítéseknek van hagyományos és újabb értelmezése. A tradicionális fogalom egyértelműen gazdasági indítatású, s ezen belül is főként a versenyképességet leginkább befolyásolni képes, kutatás-fejlesztést támogató felsőoktatásra irányul. Bár több makrogazdasági modellben és empirikus vizsgálatban megjelenik a közoktatás, ezek is kifejezetten a gazdasági fejlődéshez való hozzájárulása szempontjából vizsgálják az ágazat humán erőforrás-fejlesztési szerepét (*Barro 1991; Fuller-Rubinson 1992; Chatterji 1998*). A közoktatási rendszerekkel szemben megfogalmazott új kihívások azonban túlmutatnak ezen az – esetenként csak a mérhetőség szempontjából korlátozott – megközelítésen. Ha összehasonlítjuk az emberi tényező gazdasági szerepe felismerésének időszakában kialakított *humán tőke* fogalmát a mai használatban lévő *emberi erőforrásával*, az elnevezések változása mögött jelentős szemléleti és tartalmi módosulást tapasztalhatunk, részint magának a gazdaságnak a paradigmatisz átalakulásából következik, részint – s ettől nem függetlenül – a gazdaság fejlődéséhez szükséges nem gazdasági tényezők, végül pedig, és főképpen a társadalmi folyamatok szerepének felismeréséből (*Balázs 2003*).

A két „végpont” közötti legfőbb különbség abban áll, hogy az „emberi tőke” értelmezési kerete a gazdaság, míg az emberi erőforrásé a társadalom. Az első fogalom a

munkaerőt, még hozzá az elszigetelt munkaerőt állítja a középpontba, s hatóköre a munkaerőpiac, a második az egyént mikro- és makrotársadalmi létébe ágyazottan veszi figyelembe, amelynek egyik – és csak időleges – tere a munka világa, és amely mellett fontosak a társadalmi élet más szinterei is. A tőkefogalomhoz tömegméretekben a szakképzettség, illetve, az innovatív potenciál megújításához az egyetemi, akadémiai tudományos képzettség tartozik, míg az emberi erőforrás-fogalomhoz a tömegesen meglévő kulcskompetenciák és az ezek fejlesztését, működtetését lehetővé tevő attitűdök, az élenjáró fejlődéshez pedig a kreativitás, amelynek az is jellemzője, hogy a mögötte álló intézményi háttér nem meghatározó. Jelentős különbség van a két „végpont” között a lezajló folyamatok jellegében is: az előbbi esetben befejezett, lezárt folyamatokról van szó, az utóbbi esetben viszont folytonos, nyitott folyamatokról. A humántőke a beruházás minél rövidebb idejű, gazdasági megtérülésének logikájára épül, az emberi erőforrás megtérülési elvárása hosszú idejű és tágabb, társadalmi, és figyelembe veszi az externális hatásokat. A fogalom létrehozásának idején a beavatkozás fő motorja az állam volt, a mai közpolitikák sokszereplősek: az állam mellett más szférák, köztük a saját fejlesztéséért felelős egyén is részt vesznek benne. A tőkefogalomhoz egyértelműen a gazdasági versenyképesség tartozik, míg a mai fogalomhoz ez és a társadalmi kohézió együttesen. A humán erőforrás-fejlesztési tényezőként felfogott oktatást ennek a fogalmi átalakulásnak a végpontján célszerű értelmezni, és e tekintetben a közoktatásnak egyidejűleg kell megfelelnie a gazdasági versenyképesség és társadalmi kohézió kettős követelményének.

Mit jelent ez? A versenyképesség „egyezményes” mutatója az ezen az oktatási szinten átadott tudás minősége. Ezt látszólag egyszerű definiálni, valójában azonban olyan egyidejűleg jelentkező három kihívásról van itt szó, amelyek egyben arra is rámutatnak, hogy e dimenzió sem kezelhető függetlenül a társadalmi kohéziótól. Az első kérdés az, hogy mennyire képes a tömegoktatási rendszer a tanulók nagy többségének képességeit olyan tág spektrumon kibontakoztatni, hogy ily módon kielégítse a tudásgazdaság igényeit. A következő kettő pedig, hogy mit tesz az oktatási rendszer a kiemelkedő egyéni teljesítmények megalapozása érdekében és ezzel egyidejűleg a társadalmi-kulturális leszakadás ellen.

A társadalmi kohézió erősítése a közoktatásban főképpen annak szocializációs feladatköréhez köthető. Ezt szokásosan az iskola nevelő funkciójaként értelmezik, megkülönböztetve az oktatásától. Tényleges tartalma azonban igen általánosan definiált – a szocializáció során átadott értékek, normák és viselkedési modellek együtteseként szokták meghatározni –, s kevés szó esik arról, hogy e tartalom igen eltérő módon épül be a tanulók személyiségébe, ami egyébként, bár a normativitásra hajló pedagógia hajlamos ezt problémának tekinteni, nem feltétlenül jelenti a szocializáció kudarcát.

A szocializáció ugyanis magában foglalja az egyének társas és társadalmi integráltságának különböző formáit, fokozatait és módjait, beleértve az integráció negatív folyamatait is, mint a distancia és az elutasítás, illetve – a társadalmi fogadó közeg oldaláról – a stigmatizáció és szegregáció. A társadalom kohézióját a szocializáció eredményeként létrejött egyéni integráltságok különböző mintázatainak olyan együttese teremti meg, amely képes fenntartani a társadalom működőképességét. A hosszú

ideig tartó kötelező oktatás intézményeként működő iskola ebben a folyamatban játszik fontos szerepet. És ez annak ellenére is igaz, hogy az oktatási intézmények szocializációs szerepe csökkent más ágensekhez képest (bár ezt még az iskolarendszer magasabb fokain is némiképp ellensúlyozza az, hogy – kultúránkban legalábbis – az iskola egyben a kortárs csoportnak helyet adó fő intézmény is). A szocializáció fenti meghatározásából következik, hogy a közoktatási rendszernek nemcsak a fő feladatoként tekintett, szándékolt oktató-nevelő munkája releváns a társadalmi-gazdasági elvárások szempontjából, hanem az a látens hatás is, amelyet a „rejtett tanterv” jelenségéből ismerünk, s amely nem csupán a tanulókra, hanem az iskola pedagógusaira, vezetőire, az iskolahasználókra és a helyi közösségre is vonatkozik.

Szintén a szocializációs szerephez tartozik, hogy bár a közoktatás intézményei speciálisan az intézményes oktatás-nevelés céljaira létrejött szervezetek, de a mai társadalmakban a tudásátadásnak és -szerzésnek különösen sok egyéb színtere és formája van. Emiatt az oktatás szereplőinek tevékenységében előtérbe kerül a tudáshoz való hozzáférés koordinációja, valamint a sokféle információforrás integrálása. A közoktatás hatóköre tehát egyszerre korlátozott és mutat messze túl az oktatási intézményeken.

A közoktatás humánerőforrás-fejlesztési szerepe szempontjából a társadalmi kohézió és a gazdasági versenyképesség dimenziói nem választhatóak el egymástól. Bármelyik feladat egyoldalú – jóllehet sikeres – teljesítése csonka, a humánerőforrás-fejlesztés szempontjából diszfunkcionális. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a humánerőforrás-potenciál optimális kiaknázásának egyfajta, normatív modellje volna. Ahogyan az eltérő szocializációs mintázatokból különböző, de egyaránt működőképes társadalmi integráltságok jöhetnek létre, úgy egy-egy kisebb vagy nagyobb térség (EU tagállam, régió, vagy akár iskolai vonzáskörzet) társadalmi közegében az endogén adottságok-lehetőségek – és az ezekre épülő társadalmi konszenzus – jelölik ki a kereteit a fenti két dimenzió konkrét tartalmának is, amely igen sokféle lehet. Az európaizálódó, decentralizált közoktatásnak ez a sokféleség – ugyanúgy, mint a nyelvi diverzitás – tartósan fennmaradó sajátossága marad, mert ez a rendszer működésének lényegéhez tartozik.

A közvetítés fontossága

Az indikátorok és mérőföldkövek (benchmarkok) alkalmazása az „egyenirányítás” eszközeinek látszik. Valójában azonban e mértékeket e sokféleség kereteinek a behatárolására és a komplex társadalmi célok átláthatóságának biztosítására hozták létre. Jóllehet a lisszaboni stratégiára épülő „Részletes munkaprogram” (*Az oktatási-képzési...*) megvalósításának nyomon követése érdekében alkalmazott nyitott koordinációs módszer számos olyan mértéket (indikátort, benchmarkot) tartalmaz, amelyeket nem jogosulatlan szakmai kritikával illetni (lásd pl. *Badham 2003*), nézetünk szerint nem e mértékek kidolgozottságának oldaláról érdemes ezt a kérdést szemlélni – amire egyébként nem is nagyon van lehetőség, hiszen ebben az esetben „itt és most” formálódó folyamatok felismeréséről és nem már ismert jelenségek „ex post” értékeléséről van szó –, hanem a kihívás tartalmi oldala felől. A minőség és a

teljesítmény új, a korábinál komplexebb dimenziói a rendszer szereplőitől, a közoktatás humán erőforrás-fejlesztési hozzájárulását igénylő társadalomból fakadnak; e közeg akkor is ilyen megközelítésben kérné számon a szektor teljesítményét, ha ezt a rendszer szereplői visszautasítanák. S ez nem lenne másképpen nagyobb nemzetállami szuverenitás esetén sem.

Az oktatási paradigmaváltás szükségességének felismerésében a szakmai „mainstream”-ben az áttörés legkésőbb a 2001. évi PISA-méréssel megtörtént. A nem kedvező eredményekkel való szembesülés kapcsán megjelentek ugyan a – gazdasági indítatású, s ezért visszautasíthatónak ítélt – mérés relevanciáját megkérdőjelező hangok is, az oktatáspolitikai gondolkodásban azonban erősebb volt e tapasztalatok változásokat kezdeményező hatása. Nem ilyen egyszerű azonban a helyzet a közvetítéssel az oktatáspolitikai és a praxis között, s korántsem azért, mert ez utóbbi szereplői tudatlanabbak vagy konzervatívabbak volnának, mint az oktatáspolitikusok.

Először is, nem könnyű átvezetni az intézményi szintre a közoktatási rendszer teljesítményének számbavételére e paradigma jegyében alkalmazott dimenziókat és mértékeket. Így, bár könnyen belátható, hogy az iskoláskor előtti nevelésben való részvétel a társadalmi kohézió és egy későbbi versenyképesség szempontjából az oktatás teljesítményének fontos tényezője (s ha ezt mérjük, indikátora), a magyar viszonyok között – ahol az óvodázásban való részvétel csak az iskolázás előtti évben kötelező – a negatív teljesítménymutatóként értékelt kedvezőtlen részvételi arányokat a szektor vagy annak intézményei visszautasíthatják, mondván: az nem az oktatási ágazat erőfeszítésein múlik. Ha azonban kiderül: ezt nem az óvodai szektoron kéri számon a társadalom, de világossá teszi: nem (ő sem) vonhatja ki magát e probléma megoldásából, sőt, az ehelyett vállalt, maga által értékesnek ítélt feladatot kevésbé értékelem, akkor mindezt nehéz visszautasítani. A szóban forgó igény akkor teljesíthető, ha a közoktatás, illetve az óvodák aktív szereplői annak a helyi-társadalmi környezetben lefolytatott vitának, amely beazonosítja a problémákat, kijelöli a célokat s az ezekhez vezető cselekvés útjait, és amelyben a különböző ágazatok a maguk eszközeivel vesznek részt. Egy ilyen közös stratégiára épülő program magában foglalhat kifejezetten az óvodától kiinduló új tevékenységeket (mint például az óvodák megnyitása a helyi társadalom felé, gyakori családlátogatások, nyitott napok, rövid programok, családok részvétele az óvodai nevelésben, egyéni differenciálás stb.), amelynek szakmai megtervezése, e feladatok megfelelő egymásra épülése már önmagában is hozhat bizonyos eredményeket. Ugyanezt hatékonyabban, s nagyobb eséllyel valósíthatja meg egy olyan stratégia, amely az egy térségben élő családokat igyekszik elérni több ágazat közös gondolkodására épített összehangolt, célzott tevékenységekkel, s így a részcélok együttese szinergikus hatást ér el. Ehhez egyszerre van szükség arra, hogy az óvodai nevelés pedagógiai perspektíváját kitérjék a társadalmi fogadó-közeg szükségleteinek felismerése irányába, s hogy az óvoda praxisában levő, s ott megújítandó szakmai tevékenységeket megfelelő módon tudják kommunikálni e közeg felé.

Másodszor, az iskolai gyakorlatba, s különösen az osztálytermi munkába nem könnyen ültethető át a humán erőforrás-fejlesztés absztrakt fogalma. Ennek operacionalizálása részben már megtörtént, részben azonban nem. A „mit?” kérdésre adott válasz: a tárgyi ismeretek „tanítása” helyett az alapképességek, kulcskompetenciák

elsajátítására fókuszáló „tanulásfejlesztés” mára többé-kevésbé definiált és e tartalom elfogadottá vált a praxisban is. Minthogy azonban sem a tankötelezettség jegyében rendelkezésre álló tanulmányi idő nem bővíthető, sem több „anyag” nem préselhető bele abba, arra, hogy mindezt „hogyan” lehet megtenni, még nem született felelet. Ebben a kérdésben az oktatáspolitikai nem is elég merész, és nem is eléggé kompetens. A közoktatásnak a korábban vázolt versenyképességi dimenziója esetében a „minőség” fogalmát a tanulók zöme, a tehetségesek és a leszakadók szempontjából egyaránt és együttesen elsősorban az osztályterem, sőt a tanulók szintjén lehet relevánsan értelmezni. Ennek a kihívásnak a közoktatási rendszer egy nagyléptékű tartalmi és módszertani megújulás esetén, az iskolában folyó tevékenységek fajtáinak, ezek fontossági sorrendjének és egymással való összekapcsolásának új elgondolása révén tud megfelelni. Ez felülről hatékonyan nem alakítható – gondoljunk csak a magyar tantervi változások nyomán újra és újra megerősített, szinte azonos helyi tantervekre, kerettantervekre –, a praxis szereplőinek tapasztalatai azonban jelentős hozzájárulást adhatnak. Van ehhez is egy jó politikai eszköz az Európai Unióban, a „jó gyakorlatok” (best practices) megismertetése, melynek keretében a terjesztésre érdemes tapasztalatokat igyekeznek feltárni és terjeszteni. A valahol bevált próbálkozás azonban nem tekinthető „mantrának”, amely bárhol csodát tesz, s még a terjedő innovációknak is hosszabb időre van szükségük rendszerszintű hatás elérésére. Nem véletlen, hogy a lisszaboni céloknak ezen, leginkább minőségi jellegű elemeit puha mértékeket alkalmazva határozták meg.

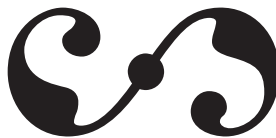
A magyarországi humán erőforrás-fejlesztés operatív programjának (HEFOP) pályázatai, amelyek a tagsággal elérhető EU-s támogatások prioritásait és kritériumait fogalmazzák meg, 2004. tavaszától megjelentek. Ezek valóban a közoktatással szemben megfogalmazott új társadalmi-gazdasági elvárásokat hivatottak közvetíteni. Vajon képesek-e közvetíteni a pályázatok az oktatáspolitikai célok és a praxis megújítása között? Értelmezhetőek-e a címzettek számára? Kihez jutnak el, kiket szólítanak meg? Hogyan valósulnak meg, beépülnek-e az iskolák életébe, és a társadalom szövetébe? Az EU-tagsággal pályázható fejlesztési többletforrások és kényszerek közvetlen hatásának mérlegét a közoktatás megújításában viszonylag rövid idő alatt sikerül majd megvonni. Az azonban, hogy ez mennyire adekvát a jövő globális társadalmi, gazdasági és politikai kihívásai szempontjából, a „25 fős” Európai Unió egésze számára is kevésbé látható előre.

BALÁZS ÉVA

IRODALOM

- Az oktatási-képzési rendszerek fejlesztését célzó EU Munkaprogram. www.tpf.iif.hu/upload/docs/tudaskozpont/munkaprogram.pdf.
 BADHAM, L. (2003) Benchmarking for European Community Countries – A Critical Analysis. In: STANDAERT, R. (ed) *Becoming the Best. Educational Ambitions for Europe*. Enschede, CIDREE/SLO.
 BALÁZS ÉVA & IVANICS KRISZTINA (1998) Oktatásügyi kihívások az Európai Bíróság joggyakorlatában. *Európai Tükör*, Műhelytanulmányok 48.
 BALÁZS ÉVA (2000) The Power of Partnership – Learning Cities and Regions. OECD Conference, London-Kent Thames-Side. Útibeszámoló. Országos Közoktatási Intézet. (Kézirat.)

- BALÁZS ÉVA (2003) Közoktatás és regionális fejlődés. Ph.D. disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Regionális politika és oktatás doktori program.
- BARRO, R. J. (1991) Economic Growth in a Cross Section of Countries. *Quarterly Journal of Economics*, No. 106.
- CHATTERJI, M. (1998) Tertiary Education and Economic Growth. *Regional Studies*, Vol. 32.
- FULLER, B. & R. RUBINSON (eds) (1992) *The Political Construction of Education. The State, School Expansion and Economic Change*. Praeger, New York.
- HALÁSZ GÁBOR (1998a) Az oktatás és az európai integráció. ISM Oktatás, képzés, tudomány munkacsoport. Zárótanulmány, kézirat, Országos Közoktatási Intézet.
- HALÁSZ GÁBOR (1998b) A strukturális alapok felhasználása az oktatás fejlesztésére. Írországi tapasztalatok. Úti jelentés, kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- HALÁSZ GÁBOR (1999) A strukturális alapok felhasználása az oktatás fejlesztésére Portugáliában, Úti jelentés, kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- HOSPERS, G. J. & S. BEUGELSDIJK (2002) Regional Cluster Policies: Learning by Comparing? *Kyklos*, Vol. 55.
- Kent Thames-Side – The future place (2000) OECD Conference Papers, London, UK.
- NONAKA, I. & H. TAKEUCHI (1995) *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. OUP, Oxford.
- RUTTEN, R. & S. BAKKERS & F. BOEKEMA (2000) The Analysis of Learning Regions: Conclusions and Research Agenda. In: BOEKEMA (et al) (eds) Knowledge, innovation and economic growth. The theory and practice of learning regions, Edward Elgar, Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA.
- VERBRUGGEN, M. (1994) European Community Educational Law. A short overview. In: JAN DE GROFF (ed) *Subsidiarity and Education, Aspects of Comparative Education Law*, Acco, Leuven.



AZ EURÓPAI OKTATÁSI PROGRAMOKBAN VALÓ RÉSZVÉTEL HASZNOSULÁSA

AZ ALÁBBI ÍRÁS – NÉHÁNY KIEMELT európai oktatási program hazai működésének vizsgálata során szerzett tapasztalatokra támaszkodva – azt elemzi, hogyan jellemezhető a részvétel hatása az egyének, az intézmények és a képzési rendszer szintjén. Ezen belül – döntően a Socrates és részben a Leonardo program vizsgálatának eredményei alapján – arra a kérdésre összpontosít, hogy mi motiválja a résztvevőket, illetve hogy milyen módon hasznosultak ill. hasznosulhatnak az együttműködési programok keretében támogatott fejlesztési projektek eredményei, illetve a mobilitási programok révén megszerzett tudás.

E programok révén több ezer diák, tanár, oktatási szakember kerülhetett kapcsolatba más országokban dolgozó kollégáival, ismerte meg az ottani munkamódszereket, és szerezhette tapasztalatot a nemzetközi együttműködésben. Ennek révén e programok nagy mértékben ösztönözték a pályázati úton forrásokhoz jutó, projekt alapú nemzetközi együttműködés keretében megvalósítható fejlesztések tervezésének és kivitelezésének megtanulását, és ezzel hozzájárultak az uniós csatlakozás előkészítéséhez is. Mivel az e programokba történő bekerülés, a támogatási források megszerzése erős verseny keretei között valósul meg, a szigorú követelményekkel való szembesülés sajátos módon jeleníti meg a hazai oktatási intézmények közötti jelentős különbségeket. Az írás kitér arra a kérdésre, hogy hogyan fogalmazhatók meg a programok eredményeinek hasznosítását szolgáló oktatáspolitikai megközelítések, és működnek-e olyan mechanizmusok, amelyek a megszerzett tudás szélesebb körű – intézményi ill. rendszerszintű – hasznosítását szolgálják.

Az elemzés háttere

Az Európai Bizottság a közelmúltban – az érintett országok által készített beszámolók alapján – értékelte a Socrates program II. szakaszának megvalósítását (*Interim evaluation 2004*). A magyar jelentést, amely a 2000 és 2003 közötti időszakot tekintette át – az Oktatási Minisztérium megbízásából –, az Oktatáskutató Intézet készítette (*The evaluation 2003*). A szükséges információk összegyűjtése érdekében 2002 vége és 2003 nyara között végzett vizsgálat keretében feldolgoztuk a Socrates program hazai működésével kapcsolatos beszámolókat, adatbázisokat és a pályázatok dokumentációjának egy részét, a különböző célcsoportok számára készült információk

anyagokat (szórólapok, ismertetők, beszámolók, a Socrates Magazin, és a Socrates Nemzeti Iroda web-oldalain közzétett információk), a témában készült elemzéseket és szakcikkeket, az Európai Bizottság által a megelőző években készített értékelések és felmérések eredményeit. Kérdőíves adatfelvételt szerveztünk az Erasmus hallgatói mobilitási program résztvevőinek körében (a 8000 megkeresett ösztöndíjastól közel 2000 értékelhető válasz érkezett). Ugyancsak kérdőívet küldtünk az Arion szemináriumokon 1997–2003 között részt vett oktatási szakembereknek (86 értékelhető kérdőív érkezett vissza). Az imént említett két adatfelvétel eredményeit két publikációban mutattuk be (*Tót 2003a; 2004*). Interjúk és esetleírások is készültek, amelyek révén közel 30 – különböző akciók keretében támogatott – projekt működéséről kaptunk részletesebb képet, továbbá telefon-interjúkat készítettünk a pályázati bírálókatban résztvevő szakértők egy részével. Szakmai eszmecsere került sor az Erasmus hallgatói mobilitási akcióban résztvevő felsőoktatási intézmény nemzetközi koordinátorának részvételével, emellett beszélgetést szerveztünk valamennyi, az Erasmus akcióban résztvevő felsőoktatási intézmény diákszervezetének képviselőjével. Egyes alprogramokról (Comenius, Minerva) áttekintés készült, amelyek dokumentum-elemzés illetve a téma szakértőivel készült interjúk alapján fogalmaztak meg észrevételeket. Interjúkat készítettünk a program hazai irányításának különböző területeiért felelős tisztségviselőkkel és koordinátorokkal, valamint az egyes alprogramok és működési területek (PR, pénzügy, monitoring) felelőseivel. Emellett felhasználtuk a program magyarországi megvalósításáról korábban készült kutatás¹ legfontosabb eredményeit, valamint az európai programok jövőjével kapcsolatos 2003 elején szervezett nemzeti konzultáció-sorozat tapasztalatait. Ugyancsak felhasználtuk a PHARE ill. a Leonardo program működéséről készült értékelő elemzések (*Béni & Setényi 2003; Mártonfi & Tordai 2002*) legfontosabb megállapításait.

A programokról

A Socrates program egyik fontos jellemzője a rendkívül összetett, nehezen áttekinthető struktúra.² Az egyes alprogramok működési logikájának, kapcsolódásainak átlátása, a célcsoportok, prioritások, működési szabályok szempontjából egy ilyen rendkívül erősen tagolt program megismerése a döntéshozók és a pályázók számára önmagában is jelentős feladat. Bizonyára nem véletlen, hogy a következő programszakasz tervezésekor erőteljes hangsúlyt kapott az egyszerűbb, átláthatóbb struktúra kialakítására való törekvés (*A new generation 2004*).

A nyolc alprogram a nemzeti oktatási rendszerhez való kapcsolódás szempontjából alapvetően négy fő szektorra tagolható, bár az alprogramok célközönségéből adódóan ezek bizonyos pontokon átfedik egymást. Ezek a közoktatási (Comenius), a felsőoktatási (Erasmus), és felnőttképzési (Grundtvig), ill. az oktatási szakembe-

1 2001-ben az Oktatási Minisztérium megbízásából a Socrates program keretében szerveződő Comenius-1 akció működéséről átfogó, kérdőíves adatfelvétellel és 22 projekt részletes elemzésére épülő vizsgálat zajlott, amelynek eredményei önálló kiadvány formájában is kiadásra kerültek (*A Socrates/Comenius 1 alprogram, 2003*).

2 A tájékozódáshoz segítséget nyújthatnak a programhoz kapcsolódó kiadványok, illetve a Tempus Közalapítvány égisze alatt működő önálló programok közös honlapján (<http://www.tpf.hu>) közzétett anyagok.

reket érintő (Arion) akciók. A többi alprogram jellegéből adódóan átnyúlik ezeken a szektorális határokon (nyelvoktatás, az információs és kommunikációs eszközök alkalmazása a képzésben stb.). A belső tagoltság másik dimenziója a centralizált (az Európai Bizottság hatáskörében elbíralt és ellenőrzött, jelentősebb pénzeszközöket felhasználó) programok, ill. a decentralizált formában, a hazai iroda koordinálásával és ellenőrzésével megvalósuló programok elkülönülése. A működés és hasznosulás szempontjából egyaránt fontos megkülönböztetni az intézmények által pályázott és megvalósított projekteket (pl. iskolai együttműködési programok, vagy képzési programok kifejlesztése) és az egyéni mobilitási utakat, amelyek elsősorban a kedvezményezettek szakmai tapasztalatszerzését, továbbképzését szolgálják. A programon belül az érintettek számát tekintve legjelentősebb nagyságrendű alprogram („akció”) a Comenius, ezen belül is a legtöbb, összességében több száz, a közoktatási intézményekben megvalósuló ún. iskolai projekt, amely tartalma szerint nemzetközi együttműködésben, több külföldi partneriskolával megvalósított program. Az egyéni mobilitáson belül az Erasmus hallgatók képviselik a kedvezményezettek legnépesebb csoportját. Az oktatáspolitikai döntéshozók által is jól ismert, és kiemelkedően sikeresnek ítélt program keretében 1997 óta mintegy 8000 hallgató kapott támogatást. Ez évente kb. 1700–2000 főt jelent, ami a felsőoktatásban tanulók hozzávetőleg 1 százalékát teszi ki, így jelenleg a leginkább hozzáférhető ösztöndíjnak nevezhető.

A Leonardo program első szakaszának két fő pályázati típusa a szakmai gyakorlatot segítő mobilitási és a „fejlesztő típusú” ún. kísérleti (új szakirányok, tantervek, képzési módszerek, taneszközök kidolgozására irányuló) projektek voltak. 1997–1999 között 40 centralizált fejlesztési és 94 mobilitási projekt valósult meg, ez utóbbi mintegy 1100 kedvezményezettnek, köztük több mint 700 rövid idejű szakmai alapképzésben résztvevő diáknak nyújtott támogatást (*Mártonfi & Tordai 2002*).

A megszerezhető előnyök

A programban való részvétel hozadéka lehet közvetlen vagy áttételesen, hosszabb távon érvényesülő előny. Általános közelítésben a közvetlen előnyök közé sorolhatók az alábbiak:

- 1) Az intézményi szintű fejlesztéshez szükséges pénzügyi források bővítésének lehetősége.
 - 2) A korszerű szakmai ismeretekhez, módszertani tudáshoz való hozzájutás.
 - 3) A speciális ismeretként is felfogható élő idegennyelv-tudás bővülése.
 - 4) A pályázati és projektszervezési tapasztalatok megszerzésének a lehetősége.
- A közvetett módon ill. hosszabb távon érvényesülő hatások közül pedig az alábbiakat emeljük ki:
- 5) Az egyéni és intézményi kapcsolati tőke gyarapításának lehetősége.
 - 6) A sikeres nemzetközi együttműködésből vagy csupán magából a programban való részvételből származó presztízs-növekedés.
 - 7) Az egyéni mobilitás esetében pedig (az esetleg csak hosszabb távon érvényesülő) munkaerőpiaci esélynövekedés, illetve az érintettek beszámolóiban nagy teret kapó személyes fejlődés.

A résztvevők az interjúk során maguk is megfogalmazták, mi motiválta őket a részvételre, s többnyire a felsorolt előnyök valamilyen kombinációját említették.

Az oktatási szférában (is) erősödik a verseny a fejlesztéshez szükséges forrásokért.

Egyre szélesebb kör számára világos, hogy hosszabb távon az oktatási szektorban is döntően nemzetközi együttműködési keretek között szervezett pályázatok révén lehet fejlesztési forrásokhoz jutni, és ebben a versenyben a kapcsolati tőke (megbízható, kipróbált, gyorsan mozgósítható partnerek körének kialakítása) nélkülözhetetlen.

A magyar oktatási intézményeknek a tanulólétszámhoz igazodó finanszírozása és a csökkenő tanulólétszám kontextusában az iskolák helyi szinten versengenek a tanulókért, és e versenyben a nemzetközi kapcsolatok által biztosított presztízs esetenként sokat nyomhat a latba. A szülők pl. igen nagyra értékelik a diákok külföldi nyelvtanulási lehetőségeinek bővítését.

A felsőoktatási intézmények elengedhetetlennek tartják kínálatukban a nemzetközi tapasztalatszerzés megjelenítését, ami egyes szakterületeken kiemelten fontos a nemzetközi diploma-piacon is elismert értékű végzettség biztosításához. Az Erasmus ösztöndíjasok körében hangsúlyt kapott a szaknyelv idegen nyelven történő elsajátítása, a közös kutatásokba való bekapcsolódás, és a Magyarországon nem oktatott tárgyak hallgatásának lehetősége. A volt Erasmus ösztöndíjasok közül sokan vélekedtek úgy, hogy külföldi tanulmányútjuk révén javulhatnak elhelyezkedési lehetőségeik. Erősnek nevezhető az érdeklődés a nemzetközi munkaerőpiaci lehetőségek iránt is, aminek feltétele az ország, az intézmények és a nyelv ismerete. Az Erasmus hallgatók körében készített felmérés szerint a válaszadók közel fele vállalkozna arra, hogy hosszabb vagy rövidebb időre külföldön vállaljon munkát, és jelentős részüik ugyanabban az országban, ahol ösztöndíjasként járt. A felsőoktatásban ugyancsak hangsúlyos a nemzetközi kapcsolatok révén megszerezhető legújabb tudományos eredmények megismerése, a közös kutatásokba való bekapcsolódás révén szerezhető versenyelőny megszerzése ill. megtartása, esetleg növelése.

A centralizált akciókban résztvevő intézmények számára (évente mintegy 80–100 programban volt magyar résztvevő) a hazai támogatások szűkösségének kompenzálása is erőteljesen megjelenik a motiváló tényezők között.

A mobilitást illetően – bár a külföldön tett utazásnak önmagában is még mindig jól érzékelhető vonzereje van – a konkrét tevékenységek révén megszerezhető tapasztalatok, a komplex szakmai fejlődés egyre szélesebb körben válik a továbbképzés legvonzóbb módjává. A mobilitási programokban elsődlegesen, de a projektek révén adódó lehetőségek révén is kiemelkedően fontosnak tűnik az idegennyelv-tudás fejlesztésének lehetősége. Ennek különös jelentőséget ad az, hogy az idegen nyelveket a tanulók igen jelentős része még mindig olyan oktatási közegben tanulja, amelyre hagyományosan a nyelvtanközpontúság jellemző. Igazán versenyképes nyelvtudást szerezni, illetve a már valamilyen fokon elsajátított nyelvismeretet anyanyelvi környezetben továbbfejleszteni elsősorban a legalább néhány hetes nyelvi ill. szakmai programok révén nyílik lehetőség, s sokan vannak, akik ezt önerőből egyáltalán nem lennének képesek megvalósítani.

A magyar népszerűsége belül igen alacsony az idegen nyelvet ténylegesen beszélők aránya.³ Sajnálatos módon a közoktatásban dolgozó tanárok körében – a kiterjedt formális nyelvoktatás ellenére – igen kevesen képesek munkanyelvként használni idegen nyelvet (különösen a nemzetközi együttműködésben használható nyelvet). Ez a tényező joggal nevezhető az összes nemzetközi programban való részvétel kulcskérdésének. Az utóbbi néhány hónap során országos szinten is felerősödtek a helyzet javítására irányuló erőfeszítések (pl. Világ-Nyelv program), amelyekben komoly szerepet kaphatnak a Socrates ill. más uniós programok. A Socrates program eddig elsősorban a motiváció erősítése révén, és a nyelvtanulás életszerű kontextusának biztosításával járult hozzá a nyelvtanulás ösztönzéséhez.

Verseny a részvételért

Az intézmények és egyének számára a részvétel ill. a támogatás lehetősége pályázati típusú versenyben válik elérhetővé. E versengésben a feltételek az egyes alprogramok szerint különbözőek, de a versenyképesség legfontosabb tényezői mégis nagyjából hasonlóak. A sikeres pályázáshoz – intézmények esetében – több tényező együttes megléte szükséges.

Mozgósítható külföldi partnerek, akár a korábban intézményi partneri kapcsolatok köréből,⁴ akár egy személyes kapcsolat (vagy korábbi programok, esetleg mobilitás során kialakult ismeretség) „intézményesítése” révén. Az érintettek által igen hasznosnak ítélt – és ugyancsak a program részeként működő – ún. partnerkereső szemináriumok lehetővé teszik a szükséges intézményi kapcsolatok kialakítását, vagy a meglévők kibővítését. Igen sok magyar intézményt a külföldi főpályázók keresnek meg és vonnak be – sok esetben már teljesen kidolgozott – projekt-terveik megvalósításába.

Munkaképes idegennyelv-tudás legalább a projekt-felelős személy(ek) esetében. A hazai intézményekben – különösen az iskolákban – ez jellemzően egyike a „szűk keresztmetszet”-eknek. Ez is az egyik oka annak, hogy az iskolák részvételével zajló projektekben a nyelvtanárok szerepe hosszú ideje dominánsnak mondható.⁵

Pályázatképes projekt ötlete. Elvileg ez lenne a döntő mozzanata a beadott pályázat sikerességének. A tapasztalatok szerint azonban sokszor egy jó ötlet is elvész a megfelelő kidolgozás és projekt-formába öntés hiányában, illetve az elvárásoknak jól megfelelő pályázati anyag még a nem teljesen eredeti ötleteken alapuló programok tervét is sikerre viheti.

3 A 2000-es népszámlálás adatai szerint a magyar felnőtt lakosság 19,2 százaléka képes idegen nyelven másokat megérteni és magát megértetni. Ez az adat önbevalláson alapul, s tartalmazza a nemzetiségi nyelvhasználatot is, de még így is jóval alacsonyabb, mint az Európai Unióra jellemző átlag (53 százalék).

4 A 2001-ben szervezett kérdőíves vizsgálatban résztvevő 918 iskola kb. fele jelezte, hogy rendelkezik nemzetközi kapcsolattal (ez utóbbiak közel 70 százaléka több partnerrel is). A partnerek jelentős része határon túli magyar iskola volt, azaz a kapcsolattartáshoz nem vált szükségessé az idegennyelv-ismeretet. (A Socrates/Comenius-1, 2003)

5 A 2001-es vizsgálat is utalt a nyelvtanárok jelentős szerepére a projektekben, s a kérdőíves adatfelvétel szerint az esetek közel negyedében a nyelvszakos tanárok javasolták, hogy az iskola kapcsolódjon be a programba (A Socrates/Comenius-1...2003, 101. oldal).

Pályázat-készítési és projekt-szervezési kompetencia. A pályázat színvonala jelentős mértékben függ attól, milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a pályázók a nemzetközi együttműködésben. A sikeres pályázathoz szükség van az aktuális prioritások ismeretére és egy sajátos „eus-nyelv” elsajátítására, alkalmazására. A pályázatok bírálatában résztvevő szakemberek egy része szerint nem egy sikeres pályázat esetében ez az a mozzanat, amin a pályázat elbukik, vagy a középmezőnyből kiemelkedik. Az iskolák képviselőivel folytatott beszélgetésekben viszont sokszor az fogalmazódott meg, hogy az elvárások, pl. a prioritások megfogalmazásának módja, a sajátos nyelvhasználat előtérbe kerülése sokszor idegenkedést vált ki, a kevés rutinnal rendelkezők zavarónak érzik a hétköznapi tények és a megfogalmazás módja közötti távolságot. Ugyanakkor azt is meg kell említeni, hogy a projekt alapú szervezetfejlesztésben, a megszerzett tapasztalatok megfogalmazásában még igen sok tanulni-valója van a hazai intézményeknek. Mindenesetre ez az egyik legfontosabb területe a tapasztalatok felhalmozásának, és ebből adódóan itt van szükség a leginkább az érintettek (a projektek megvalósulást irányító szervezet illetve a új és régi pályázók) közötti kommunikációra, hiszen ezek az ismeretek döntően nem a hagyományos módokon (pl. kézikönyvekből) sajátíthatók el.

A projektnek az adott intézményen belüli szervezésére, irányítására vállalkozó személy vagy személyek, akik akár több éven át is hajlandók jelentős többletmunkát végezni. Tapasztalataink szerint a projektek szervezésével járó többletmunka honorálása csak kevés intézményben jellemző, sokszor a projekt-szabályok sem adnak erre lehetőséget. Ma még csak kevés intézményben jellemző, hogy az intézményvezetőn vagy az iskolákban a nyelvtanárokon kívül a tantestület vagy az adott szervezetben dolgozók szélesebb köre is bekapcsolódna a projektek megvalósításába. Általában is jellemzőnek tűnik a projektek valamennyi típusában, hogy szűkebb körben, 1–2 kulcsembertől kapcsolódóan halmozódnak fel az információk és tapasztalatok, és ez egyrészt sérülékenyebbé teszi a kapcsolatok hosszú távú fenntartását, másrészt éppen a kevés kulcsszereplő túlerheltsége miatt bizonyos további feladatokra (mint a tapasztalatok megfogalmazása) már nem jut elegendő energia.

Meg kell említeni még egy, a követelmények között nem feltétlenül szereplő, de sok esetben mégis jelentőssé váló tényezőt. A legtöbb esetben a résztvevőknek (intézményeknek és személyeknek) olyan *saját forrással is rendelkezniük kell*, amely lehetővé teszi az utólag elszámolt költségek vagy a késve érkező támogatás megelőlezését. Az egyéni mobilitási programok esetében több kedvezményezett is arról számolt be, hogy jövedelméhez képest jelentős terhet jelentett a támogatás összegének „megelőlezése”. Igen sok Erasmus hallgató tette szóvá ezt, illetve azt, hogy általában a jelentős mértékű saját anyagi eszközök bevonására volt szükség. Széles körű az a vélekedés, hogy ennek a feltételnek a hiánya már önmagában is sokakat visszatart a pályázástól.

A sokszor meglehetősen bonyolult előírások betartása a megszokottnál szigorúbb követelményeket jelent pl. a projektek pénzügyi adminisztrációjában, a szabályok be nem tartása kézzel fogható következményekkel jár (a támogatás egy részének vissza-

tartásával, elvileg akár a visszafizetés terhével is). Mindez bizonyos kockázati tényezőt jelent, illetve időrabló felkészülést, tapasztalatszerzést tesz szükségessé.

Mindezen feltételek együttes teljesítése egy átlagos közoktatási intézmény esetében nem tekinthető magától értetődőnek. Ez a magas „belépési küszöb” jelenti az intézmények közötti legerősebb szelekciós tényezőt, ami miatt a közoktatási programok esetében pl. a pályázatra jogosultak teljes körének (a közel 4000 közoktatási intézménynek) csak egy szűk csoportja, hozzávetőleg 5–7 százaléka pályázik.

A verseny szereplői

Ha a programokhoz való viszony szempontjából tekintjük a hazai szereplőket, intézményeket és egyéni pályázókat, akkor a következő, létszámuk szerint egyre nagyobb csoportokat különböztethetjük meg. (Ha koncentrikus körök formájában ábrázolnánk a csoportokat, akkor a legbelső, legkisebb méretű kör felől haladnánk a külső, egyre nagyobb körök felé).

Többszörös nyertesek

Azok az intézmények (illetve személyek), akik több sikeres pályázat révén, több alkalommal voltak a program résztvevői. A program által működtetett adatbázisok jelenlegi felépítése nem – vagy csak igen nehézkes kézi feldolgozás alapján – teszi lehetővé azoknak az intézményeknek az azonosítását, amelyek az utóbbi években a legintenzívebben vettek részt az európai együttműködési programokban, és ennek következtében a legtöbb tapasztalatot halmozták fel. A Socrates/Comenius-1 akción belül pl. 60–70 intézmény tekinthető rendszeres pályázónak, és közülük kb. 30 a több sikeres projektben résztvevő intézmények száma. Az Arion szemináriumok résztvevői körében készült kérdőíves vizsgálat adatai szerint a válaszadók átlagosan kettőnél több alkalommal vettek részt valamelyik Socrates akcióban ill. más hasonló programban. A relatíve kis számú Grundtvig projekt esetében három-négy olyan hazai intézmény van, amelyek évről évre sikerrel szerepelnek a pályázatokon. A Leonardo program első szakaszában az újr pályázás elsősorban a szakmai gyakorlati képzést szolgáló mobilitási projektekre volt jellemző, az 1998–2001 között megvalósult 106 projekt 77 intézményhez kapcsolódott, s az újr pályázók az először pályázóknál nagyobb eséllyel számíthattak a támogatás elnyerésére. A vizsgálati adatok azt is jelezték, hogy igen jelentős arányban vannak a sikeres pályázók között más fejlesztési projekteken (pl. világbanki szakképzési program) tapasztalatot szerzett intézmények (*Mártonfi és Tordai 2002*).

Mindez arra utal, hogy a hazai közoktatási intézményeknek van egy olyan, néhány tucat intézményből álló csoportja, amely a többiekénél intenzívebben van jelen a nemzetközi programokban, s ennek révén jelentős forrásokhoz és tapasztalatokhoz jutott az elmúlt évek során. Az említett programok hazai irányító szervezete általában törekszik ezeknek az intézményeknek a felkészítő tevékenységbe történő bevonására. A regionális szinten szervezett információs napokra például meghívják

néhány sikeres projekt felelőseit azzal a céllal, hogy projektszervezési, pályázási tapasztalataikat az új pályázók számára átadhassák.

Az első-projektetek

Az első alkalommal sikeresen pályázók, illetve a csak egy alkalommal támogatásban részesülő intézmények és személyek alkotják a támogatottak zömét. Az első projekt megvalósítása során a program működésének, az elvárásoknak a megismerése, a felmerült problémák megoldási módjának megtalálása sajátos tanulási folyamatot jelent, és a későbbiekben sokféleképpen hasznosítható tapasztalatokkal gazdagítja a szervezőket.

A sikertelenül pályázók

Az első (esetleg több) alkalommal sikertelenül pályázók. A tapasztalatok szerint igen változó, programonként és akciónként igen eltérő, mégis viszonylag jelentős nagyságrendűnek tűnik a formai okok miatt elutasított pályázatok köre. Ezeknek a tapasztalatoknak a hasznosítása elsősorban a hazai programirányítás feladata, amelyre a rendszeres felkészítő rendezvények és konzultációk adhatnak alkalmat.

A „mégse pályázók”

A pályázáshoz szükséges alapvető – a fentiekben áttekintett – feltételekkel (meglévő kapcsolat, nyelvtudás stb.) rendelkezők, akiknek esetében azonban vagy a motiváció, vagy a program kínálta lehetőségek kellő szintű ismerete hiányzik. Az intézmények egy része nyilvánvalóan mérlegeli a részvételhez szükséges ráfordításokat, és többnyire kedvezőbbnek ítéli a más pályázatok révén elérhető előnyöket. Az is szerepet játszhat, hogy valamelyik feltétel időlegesen nem áll rendelkezésre, vagy nem formálódik ki esélyesnek ítélt pályázati terv, vagy úgy vélekednek, hogy nincs esélyük a versenyben. A motívumok és azok kombinációi nagyon sokfélék, és intézményenként, ill. egyénekenként változóak. Ezen okok felderítéséhez speciális elemzés szükséges (amelyre történetek kísérletek pl. a Comenius akció koordinátorainak részéről).

Az „esélytelenek”

Az intézményeknek és pályázatra jogosultaknak az a köre, akik a fentiekben számba vett feltételek egyikének, vagy többnek az együttes hiánya miatt valóban nem lennének esélyesek sem a pályázatra, sem egy nemzetközi együttműködési projekt sikeres megvalósítására. Ez a tény azonban nem indokolja, hogy teljes mértékben kívül kerüljenek a program körén, és pl. ne részesülhetnének a más résztvevők által szerzett szakmai tapasztalatokból, a fejlesztő projektek termékeiből.

A 2001-ben szervezett – a korábbiakban már többször hivatkozott – vizsgálat feltárta, hogy a pályázó és nem pályázó iskolák között statisztikai mutatóikat tekintve nagyobb a különbség, mint a sikeresen ill. sikertelenül pályázó iskolák között. Ez azt jelzi, hogy a közoktatási intézmények egy része nem „pályázatképes” vagy nem

ítéli magát annak, mert nem tudja biztosítani a sikeres szerepléshez szükséges feltételeket. A statisztikák is azt jelzik, hogy elsősorban a kistelepülésen működő, illetve a hagyományosan gyengébb adottságokkal rendelkező szakképző iskolák részvétele alacsony szintű. Az iskolák többsége számára az idegennyelv-tudás biztosítása mellett alapvetően a saját finanszírozási források hiánya jelent gondot. Mindezek miatt elmondható, hogy mivel a kedvezőbb helyzetű intézmények jutnak támogatáshoz, a támogatás révén megszerezhető előnyök (finanszírozási/fejlesztési források, kapcsolati tőke, presztízs) tovább növelik korábbi versenyelőnyüket. Ez összességében – kompenzáló mechanizmusok nélkül – inkább a meglévő különbségek további növekedésének irányába hat.

A mérhető – és jól ismert – egyenlőtlenségi mutatók alapján úgy tűnik, hogy a pályázatokon való sikeres szereplés szempontjából – elsősorban a részvételhez szükséges feltételekből adódóan – a kedvezőbb helyzetű intézmények számarányuknál nagyobb mértékben vannak jelen. A résztvevők területi eloszlásának aránytalansága tartós tendenciának nevezhető. Budapest szinte minden forrás-elosztási versenyhelyzetben érvényesülő dominanciája e téren is mérhető. A kistelepülésen működő iskolák pályázati részvétele alacsony szintű. A 2002-es évben megvalósítás alatt álló 205 Comenius projekt 88 település között oszlott meg. A Socrates Nemzeti Iroda által készített éves jelentések is utalnak arra, hogy bizonyos területeken szűkül a pályázók köre. A szigorú követelmények miatt az intézmények egy része nem képes pályázni, vagy nem is próbálkozik ezzel. Az adatok szerint a felsőoktatásban pl. a főiskolások részvétele a felsőoktatáson belüli számarányukhoz mérten alacsonynak nevezhető. Az Erasmus programot illetően kiemelkedően sok jelzés érkezett azzal kapcsolatban, hogy a hallgatók egy része – döntően a szükséges önrész biztosításának nehézsége miatt – nem pályázik, ami arra utal, hogy anyagi okok miatt sérül az egyenlő hozzáférés elve. Ez a helyzet korántsem magyar sajátosság. Az Erasmus hallgatók körében végzett nemzetközi vizsgálat azt jelezte, hogy a felsőoktatásba való bejutás társadalmi esélykülönbségei erőteljesen megjelennek a mobilitási programban is.⁶

Az anyagi tényezőknél is fontosabbnak tűnik (mivel külső, pusztán anyagi forrásokkal nem kezelhető, és a helyzet javítása időben is szükségképpen hosszabb távú folyamat) az idegennyelv-tudás szükséges szintjének hiánya. A statisztikai adatok is megerősítik azt a tapasztalatot, hogy nem csak a felnőtt népesség egészét tekintve drámaian alacsony a nyelvtudás szintje, de a közoktatási intézményekben dolgozók közül is kevesen képesek munkanyelvként használni egy idegen nyelvet.⁷

A felsorolt csoportok mindegyike más megközelítést igényel mind a program irányítása, mind a szakmai tapasztalatok és eredmények hasznosítása szempontjából. A program eredményeinek képviselője elsősorban az első két csoporttól várha-

6 Survey into the socio-economic background of Erasmus students, Report, EC, 2000. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/survey_en.pdf

7 Természetesen minél elnagyoltabb a kérdéses módja („Tanult-e vagy ismer-e valamilyen idegen nyelvet?”), és minél inkább a kérdezettek önértékelésére hagyatkozik egy felmérés, annál magasabbak lehetnek az arányok. Ha azonban a tényleges használat, a kommunikációs képesség szintje vagy a formálisan is igazolható nyelvtudásra kérdeznek rá, leolvadnak az iskolai orosz- és latin tanulmányokból, a megkezdett, de félbehagyott nyelvtanfolyamokból származó százalékok. Lásd pl. Tót: A tanárok idegennyelv-ismerete. Educatio, 2000. 4. sz.

tó, amennyiben az eredményeknek a többi csoport felé való közvetítése versenyelőnyük megtartásának sérelme nélkül lehetséges. A pályázók körének kívánatos bővítése más megközelítést tesz szükségessé a többi csoport esetében. Hosszabb távon az is nyilvánvalónak tűnik, hogy az esélytelenek csoportjába sorolható intézményeket a programon kívüli eszközökkel, azaz speciális programokkal kellene segíteni a felzárkózásban, hogy a hazai intézményrendszeren belül lehetőség szerint ne maradjanak az európai pályázati követelmények szempontjából esélytelen intézmények – és azokban esélytelen tanulók.

Eredmények és hatások

A programban való részvételt a hazai képzési rendszer egésze szempontjából alapvetően tanulási folyamatként értelmezzük. Olyan intézményes és egyéni tanulásnak, amely tartalma szerint – különösen az Európai Unióhoz való csatlakozást tekintve – fontos felkészülést jelent egy új nemzetközi kapcsolatrendszerbe és együttműködési „térbe” történő bekapcsolódásra. Éppen ebből adódóan tekintjük fontosnak azt a kérdést, hogy az intézmények és szakemberek mekkora köre jut ehhez a lehetőséghez, és az általuk megszerzett tudás és szakmai tapasztalat elérhetővé válik-e azok számára is, akik a közvetlen részvételhez nem, ill. még nem jutottak közel. Ezért a hazai oktatáspolitikai nézőpontjából a programban való részvétel értelmezésének – némileg sarkítva – alapvetően kétféle megközelítése lehetséges.

Az egyik a programban való részvételt már önmagában is értékeknek tekinti, s az intézményeknek és személyeknek a részvételig történő eljuttatására koncentrál, az ezt követő folyamatokat a program saját szabályrendszere és irányítószerve vezérli. Egy igen erősen decentralizált, az intézményi autonómiára épülő rendszerben a hazai fejlesztési források bővítésére lehetőséget teremtő – közpénzeket is mozgósító – forráshoz való hozzájutás verseny-mechanismusokon keresztül történik, s a megszerzett erőforrásokkal az adott intézmény (vagy személy) „gazdálkodik”. Ebben a megközelítésben a programba történő megfelelő arányú bekapcsolódás, pénzügyi szempontból pedig a befizetésekkel (illetve a program egészének működtetési költségeivel) arányban álló (legalább azzal azonos, de lehetőleg nagyobb mértékű) magyar részesedés tekinthető az elérendő fő célnak, és a hazai irányítószertől alapvetően elvárt (jól mérhető) eredményességi mutatóknak.

Egy másik lehetséges megközelítés szerint a támogatáshoz jutó intézmények és személyek részben a hazai oktatásügy (illetve azon belül egy-egy szektor vagy szakmai terület) képviselői is egyben, akik a megszerzett szakmai ismeretek és tapasztalatok átadása, mások számára is elérhetővé, felhasználhatóvá tétele révén a rendszer egészét is új tudással gyarapítják, azaz a „hozadékok” egy részét megosztják a rendszer többi résztvevőjével (s optimális esetben ezt úgy tehetik, hogy ebből az ismeretmegosztásból is további előnyük származhat). Az eredményesség mérése, mutatók alapján történő értékelése ebben a megközelítésben ma még jóval kiforrottabbnak nevezhető.

Az első megközelítés esetében a hasznosítás a program belső szabályozásának megfelelően szerveződik, és nem igényel ezen kívüli szereplőket. A követendő mércét az

előírások betartása jelenti (az egyes alprogramok speciális prioritásainak érvényesítése és ezek számonkérése, jelentések, beszámolók elkészítése). A második megközelítés szükségessé tenné a programnak és a hazai oktatási prioritásoknak az együttes kezelését, s ennek alapján a hazai működésben érdekelt valamennyi szereplő helyének és funkciójának átgondolását. E szereplők közé soroljuk a potenciális pályázókat, a program működtetéséért felelős szervezeteket és testületeket, a lehetséges felhasználók széles körét, a nem pályázókat éppen úgy, mint pl. azokat a különféle szakmai szervezeteket is, amelyek jelen pillanatban igen kevésbé jelennek meg a programmal kapcsolatos információk közvetítésében, a résztvevők támogatásában, a lehetséges kapcsolódások keresésében vagy az eredmények hasznosításában. Bárhogyan is jellemezzük az egyes szereplők jelenlegi működését, az bizonyosnak tűnik, hogy a program szakmai felügyeletéért felelős testületek kezdeményezhetik a szerepek átgondolását, és azoknak a lehetőségeknek az áttekintését, amelyek szélesíthetik az eredményeket hasznosítók körét.

A projekt szemléletű fejlesztés nem csak az oktatási intézmények számára fontos – általában a fejlesztés egyik alapmodelljének tekinthető. Magyarország uniós csatlakozásával a pályázati úton megszerezhető források jelentős bővülése várható, emiatt is jelentős nemzeti feladat a pályázatkészítés és projekt-menedzselés színvonalának emelése. Ez akkor is érvényes, ha a tanulságok, a tanulás folyamatának tudatosítása, explicit megfogalmazása és a tapasztalatok másokkal történő megosztása az intézmények többsége esetében többnyire még nem szerves része a szervezeti és tanulási kultúrának.

Mind a közvetlen, mind a közvetve érvényesülő hatások igen sokszálúak, és áttekintésüket megnehezíti, hogy a hatások egy része elsősorban személyes beszámolók révén azonosítható, s ebből adódóan igen nehéz a tényleges hasznosulás megítélése.

Az ún. európai dimenzió érvényesülése legerőteljesebben és leginkább kézzelfoghatóan a személyes tapasztalatszerzés révén jelenik meg a programban, a képzési tartalmakba (curriculumba) való beépülése viszonylag lassan halad és számos szervezeti, ill. felkészültségbeli akadályba ütközik.

A nemzetközi együttműködés kiemelkedően fontos célja, a képzés hatékonyságát, eredményességét növelő innovatív elemek (pl. új képzési módszerek és tartalmak) közvetítése. A magyar közoktatás igen erősen decentralizált, az intézmények autonómiája jelentős. Ebből adódóan a nemzetközi együttműködések és az egyéni mobilitások során szerzett tapasztalatok, a megismert új eljárások befogadásának elsősorban az intézményi szintű innováció a közvetlen útja. A kedvezményezettek beszámolóinak alapján a nemzetközi tapasztalatok hatása sokszor olyan formában jelenik meg, mint szembesülés a hazai rendszer erős és gyenge pontjaival, a szemlélet jelentős mértékű átalakulása (ami jó előkészítés az intézményes változásokhoz), illetve az egyéni szakmai munka eszköztárának gazdagodása.

Ami az új képzési módszerek fejlesztéséhez való hozzájárulást illeti, nyilvánvalóan sajátos feltételeket teremt e téren az adott oktatási rendszer irányításának jellege (pl. a szakmai felelőségek megosztásának módja és a centralizáltság foka). A magyar oktatási rendszerben a tanárok teljes szabadságot élveznek egyéni módszertani

eszköztárak alakításában – így ezt az eszköztárat nagy mértékben gazdagíthatják a nemzetközi érintkezésben szerzett tapasztalatok. A tanárok beszámolóí alapján úgy tűnik, hogy elsősorban az egyéni tanári technikák, a már meglévő módszertani kultúrába beilleszthető eszközök átvétele a projektek hatásának jellemző módja. Az oktatás iskolai szintű szervezete azonban erősen tradicionális és merev (tantárgy és tudásközpontú), az új módszerek csak kivételes esetekben képesek áttörni e merev kereteket. A projekt-alapú képzés, vagy az ismeretek tantárgyközi oktatásának széles körben való érvényesüléséhez rendszerszintű oktatáspolitikai döntések (új szabályozók, a tanárképzés átszervezése) lennének szükségesek.

Magyar szempontból az idegen nyelvtudás szintjének fejlesztése kiemelten fontos. Az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése a programban való részvétel egészében, vagyis lényegében valamennyi akciót illetően joggal nevezhető kiemelt nemzeti prioritásnak. Valamennyi program kedvezményezettjei azt jelezték, hogy a részvétellel egyik legnagyobb hozadéka idegennyelv-tudásuk (vagy azok további fejlesztésére irányuló motiváltság) ugrásszerű fejlődése volt. Ez még a nyelvtanárok esetében is érvényes. A nyelvet tanuló tanárok és diákok az együttműködések során élő módon használhatják meglévő tudásukat, és azt tapasztalják, hogy ez a formális képzésnél is jóval hatékonyabb módja a tanulásnak. A volt Erasmus hallgatók közel negyede jelezte, hogy a felsorolt sokféle tényező közül legnagyobb arányban meglévő nyelvtudása játszotta a főszerepet a célország illetve az adott intézmény kiválasztásában. Ugyanezek a hallgatók a részvétel hasznosulásának összegzésekor egy 10 fokú skálán idegennyelv-tudásuk fejlődését 8,41-es átlagpontszámmal értékelték.

A nyelv a Leonardo projektek esetében is fontos tényező, nem csak a kapcsolatok szervezésében, de a fejlesztési projektek által létrehozott ún. termékek hozzáférhetővé tételében is. Bár a termékek több mint fele elvileg szabadon hozzáférhető, a centralizált projektek által létrehozott tankönyvek, tananyagok, és más innovációk jóval kevesebb, mint fele érhető el magyar nyelven (*Mártonfi & Tordai 2002*).

Mind a programról közzétett ismertetőkből, mind a prioritások megfogalmazásában (és megvalósításuk számonkérése során) nagy teret kap az európai dimenzió érvényesítése a megvalósított tevékenységekben. Az általános iskolák programjaiban az európai dimenzió a tanulók életkora miatt inkább élményszerű elemként jelenik meg. A közoktatás curriculum-a a jelenleg érvényben lévő követelmények miatt erősen túlterhelt, s az európai dimenziót megjelenítő új tartalmak mennyiségi növekedéssel nem járó integrálásához kevés a felkészült tanár. A felsőoktatásban ez az elem döntően elkülönült kurzusok formájában van jelen, a tanárképzésben ma még alig jelenik meg, ezért a Socrates akcióknak e tekintetben fontos szerepe van.

Az értékelő munka során sokszor találkoztunk azzal, hogy a projektek résztvevői – elsősorban az alsó és középfokú közoktatási intézmények – számára nehézséget jelent, hogy a nemzetközi kapcsolataikban megélt tapasztalataikat a beszámolóikban „lefordítsák” az európai programok által használt, számukra idegen szakzsargonra. Az iskolában dolgozó tanárok és diákok nem az „európai dimenziót” élik meg, hanem német vagy olasz kollégákat/diákokat ismernek meg, és közülük barátokat szereznek. A nyelvi diszkrepancia, a sokszor életidegen megfogalmazások ellenére a résztvevők

is hangsúlyozzák, hogy a közösen megvalósított projektek illetve utazások egyik legfontosabb hozadéka, hogy személyes kapcsolatok révén szerzett új tudásuk által válik kézzel foghatóvá és megélhetővé az európai dimenzió valóságos tartalma.

A program hasznosulását befolyásoló tényező a támogatáshoz való hozzájutás esélye és a támogatás mértékének viszonya a szükségletekhez, igényekhez. Ez behatárolja az adott program iránt érdeklődők körét is. Az Erasmus hallgatói mobilitási programmal kapcsolatosan pl. az érintett felsőoktatási intézmények által követett extenzív felhasználási stratégiából adódóan alacsony egy hallgatóra jutó ösztöndíjak miatt sokan úgy érzik, hogy a saját forrásokkal, családi támogatással nem rendelkezők kiszorulnak a lehetőségekből, és ez csorbítja az egyenlő hozzájutási esélyek elvét. Az Erasmus hallgatók azt is panaszolták, hogy amennyiben az ösztöndíj kiegészítése céljából az ösztöndíj tartama alatt a célországban legális munkavégzésre kényszerülnek, az elvonja őket az eredeti céltól: a tanulástól, szakmai tapasztalatszerzéstől. Igen sokan jelezték, hogy az anyagi okokból számos lehetőségtől elesetek (kulturális események látogatására, a tanulmányokhoz kapcsolódó kiadások fedezésére, pl. szakönyvek vásárlására nem volt lehetőségük, vagy – főleg a pénzek késedelmes érkezése miatt – napi szintű megélhetési problémáik voltak és ez erős frusztrációt, a program egészének ambivalens megítélését eredményezte). A kérdőíves vizsgálat válaszadói közül 35 százalék említette meg az ösztöndíjak szűkösségét, mint a lehetőségek kihasználatlanságának egyik tényezőjét. Mivel nem csak az okoz problémát, hogy az ösztöndíj összege nem fedezi a kiadásokat, hanem sokszor a késedelmes átutalások miatt lényegében a teljes összeget a hallgatóknak kell megelőlegezniük, megszűnik a támogatás kiegészítő jellege, és lényegében a kiutazónak a teljes költséget fedezniük kell. Ez azt jelenti, hogy ezt a „kockázati tényezőt” be kell kalkulálni a jelentkezéskor, és ez sokakat visszatart attól, hogy „vállalkozzanak” a részvételen.

Működtetés és hasznosítás

Az utóbbi években nemzetközi szinten is számos elemzés készült az európai együttműködési programok keretében megvalósuló tevékenységekről, ezek hatékonyságáról, és a még eredményesebb működés feltételeiről. Ezek az elemzések meglehetősen egyöntetűséggel, bár változó megfogalmazásban azt jelezték, hogy általában véve meglehetősen gyenge a megvalósított tevékenységek – beleértve a mobilitás – során szerzett tapasztalatok szélesebb körben történő hozzáférhetővé tétele. Ez tehát nem magyar sajátosság, szinte valamennyi európai programmal kapcsolatosan megfogalmazott kritika az ún. disszeminációs tevékenység gyengesége. Tekintettel azonban a hazai források korlátozottságára, a csatlakozással járó követelményekre és a felkészüléshez szükséges tudnivalók nagyságrendjére, joggal vehető fel, hogy egy jelentős erőforrások felhasználásával működtetett program eredményeit minden lehetséges módon törekedni kellene a lehető legszélesebb körben hasznosítani.

Mindezek fényében kedvező körülménynek nevezhető, hogy a hazai programokat egységes irányító szervezet működteti. A programok közötti kapcsolódások megteremtését megkönnyíti az a körülmény, hogy a Magyarországon működő európai programok igen jelentős részét az ernyőszervezetként működő Tempus Közalapítvány

irányítja. A Közalapítvány a Socrates, a Leonardo, valamint a közép-európai CEEPUS program nemzeti koordinációja mellett kezeli az oktatási tárca 2003-tól induló Világ-Nyelv programjának pályázatait, és még számos egyéb európai vonatkozású, Magyarország csatlakozási felkészülését szolgáló pályázati programot. Ezek a feltételek segítik, hogy – elsősorban az információs tevékenység területén – együttműködések alakuljanak ki (pl. közös Socrates/Leonardo regionális szintű információs kampány a közös célcsoportok elérésére). Ez az együttműködés előnyös a célcsoportoknak, és az erőforrások felhasználása szempontjából is célszerű.

A célok értelmezésében és megfogalmazásában, a követelmények és prioritások érvényesítésében, a pályázati és projektkultúra alakításában jelentős szerepe van az egységes programirányításnak, és a program megjelenítés módjának – ebben a hazai összkép jónak nevezhető. Az intézmények egy része számára lehetőség van arra, hogy egyaránt részt vegyenek a Socrates és a Leonardo programban. Tapasztalatok szerint az egyik programban megismert szabályok és pályázási tapasztalatok igen jól hasznosíthatók a másik programban is. Számos példával találkozunk, amikor az egyik akcióban való részvétel egy másik akcióba való bekapcsolódást eredményez.

A Tempus Közalapítvány – a felügyelete alatt működő programok sokszínűségéből adódóan – a közoktatástól a felsőoktatáson át a felnőttképzésig és szakmai továbbképzésig a képzési szektorok lényegében mindegyikét átfogja. Ezáltal egy sajátos, és hazai viszonylatban különlegesnek nevezhető szervezet jött létre. Olyan intézményes tapasztalatok és tudások halmozódtak fel ebben az intézményben, amelyek fontos szerepet játszhatnak a nemzetközi együttműködési programok továbbfejlesztésében, az elérhető anyagi és tapasztalati források maximális kiaknázásának támogatásában. Természetesen egy döntően végrehajtásra és a programnak az adott szabályok szerinti működtetésére létrehozott profi irányító szervezetnek nyilvánvalóan nem lehet feladata, hogy oktatáspolitikai szerepköröket is magára vállaljon. Ugyanakkor az intézmény fentebb jellemzett sajátos adottságaiból számos olyan szakmapolitikai lehetőség adódik, amelynek a kiaknázásában a jelenlegi apparátusnak is fontos szerepe lehet. Általában növekvő igény érzékelhető aziránt, hogy a felhalmozott tapasztalatokat a résztvevők körénél szélesebb körben is hozzáférhetővé tegyék (így mindenekelőtt az oktatáspolitikai döntéshozók, az egyes oktatási szektorok szakmai képviselői és az egyes intézmények számára). Ebben a folyamatban a Tempus Közalapítványnak, amely az égisze alatt koordinált programok révén a nemzeti oktatási és képzési rendszer teljes spektrumát átfogó szervezetként működik, közvetítő szerepet kellene vállalnia az európai projektszervezési tudás közvetítésében (pl. tematikus szakmai rendezvények, műhelyviták, szakértői eszmecserék szervezésével és az ezek eredményeként megfogalmazott gondolatok, javaslatok közzétételével). Az egyéni ill. az egyes intézményi szinten keletkező és hasznosítható tudás mellett nemzeti szempontból rendkívül fontos lenne erősíteni az egyes akciók révén felhalmozott tapasztalatok átfogó szakmapolitikai tanulságainak megfogalmazására irányuló értékelő munkát.

IRODALOM

- A new generation of Community programmes in education and training after 2006. Európai Bizottság, 2004. http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/newprog_en.html.
- A Socrates/Comenius-1 alprogram első szakasza Magyarországon 1998–2001. (László Miklós, Kovai Melinda és Rádai Péter tanulmányai, Kutatásvezető: Bajomi Iván) Tempus Közalapítvány, 2003.
- BÉNI GABRIELLA & SETÉNYI JÁNOS (2003) Az oktatási témájú Phare-projektek végrehajtásának tapasztalatai. TÁRKI. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a522.pdf>
- Interim report on the implementation of the second phase of the Leonardo da Vinci Programme 2000–2006. (2004) Commission of the European Communities, Brussels, 8.3.2004 COM(2004) 152 final.
- Interim evaluation report on the results achieved and on the qualitative and quantitative aspects of the implementation of the second phase of the Community action programme in the field of education “Socrates”. (2004) Commission of the European Communities, Brussels, 8.3.2004 COM(2004) 153 final.
- MÁRTONFI & TÖRDAI (eds) (2002) A Leonardo da Vinci program első szakasza Magyarországon – Értékelő tanulmányok, Tempus Közalapítvány. Nemzeti szakértői jelentés a „Mobilitás és európai együttműködés” témában. (2003) Tempus Közalapítvány.
- SINGER PÉTER (2002) Egy PHARE pályázat vizsgálatának tanulságai. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=akademia-2002-Singer-Phare.html>.
- Survey into the socio-economic background of Erasmus students, Report, EC, 2000.
- TÓT ÉVA (2002) Disszemináció – gyakorlat és lehetőségek a Leonardo projektekből. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. január <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2002-01-te-Tot-Disszeminacio.html>.
- TÓT ÉVA (2003a) Átfogó értékelés az Socrates/Arion akcióról. In: Arion útinapló – 2003. Tempus Közalapítvány. http://www.tpf.iif.hu/pages/books/book.php?page_id=35&books_id=78.
- TÓT ÉVA (2003b) *A Socrates program értékelésének tanulságai*. Kutatás Közben – No. 251., Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- TÓT ÉVA (2004) Magyar hallgatók Európa-szerete – felmérés az Erasmus ösztöndíjasok körében. *Magyar Felsőoktatás*, No. 1. <http://www.magyarfelsoktatás.hu/24.01.02/index.html>.
- The Evaluation of the first three years of the Second Phase of the SOCRATES programme in Hungary 2000–2002, OM – országjelentés az Európai Bizottság részére. Kézirat. OI Dokumentáció.

A HUMÁNERŐFORRÁS-FEJLESZTÉSI OPERATÍV PROGRAM ÉS A ROMA TANULÓK OKTATÁSA

AZ ALÁBBI TANULMÁNY AZ UNIÓS STRUKTURÁLIS alapok igénybevételéhez szükséges Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (a továbbiakban: HEFOP) stratégiai tervezőmunkájának egyetlen célcsoport, a roma gyermekek oktatása szempontjából történő értékelésére vállalkozik. Az eddigi kezdeményezésekhez, illetve azok volumenéhez képest az EU-források felhasználása a roma tanulók oktatásának fejlesztése terén minden korábbinál komolyabb lehetőséget kínál. Nem csupán a felhasználható pénz mennyiségéről van szó, hanem arról is, hogy a HEFOP lehetővé teszi központi fejlesztési programok és iskoláknak nyújtott pályázati támogatások összehangolt, együttes alkalmazását.

Az elemzés során arra a kérdésre szeretnék választ adni, hogy a roma tanulók oktatása szempontjából a HEFOP mennyire képes saját kítűzött céljainak megfelelni? Az alábbi szöveg eredeti, bővebb változata a Integrációs és Fejlesztéspolitikai Munkacsoport Humánerőforrás-fejlesztési Albizottsága számára 2003 januárjában készült szakértői tanulmány volt. Mint ez az azóta történekből kiviláglott, a HEFOP egyes intézkedéseinek tervezése változatlan stratégiai alapokon zajlott, így az elemzés a szerző hite szerint nem sokat veszített aktualitásából. Az egyes intézkedések részletes, a magyar oktatásfejlesztési gyakorlathoz képest kiemelkedően színvonalas tervezése az alábbiakban felvetett koncepcionális problémák tekintetében csak korrekciós hatású lehetett. Az írás szándéka szerint erre a rendkívül összetett és problémagazdag területre összpontosítva a figyelmet igyekszik hozzájárulni az oktatásfejlesztéssel kapcsolatos reflexív gondolkodáshoz. A tervezési folyamat elemzése, majd pedig a célprogramok hatásának értékelése a két legfontosabb feltétele annak, hogy a következő, 2007–2012 közötti EU költségvetési időszakra vonatkozó stratégiai tervezés minősége javítható legyen.

Egy sajátos fejlesztési eszközrendszer – az operatív program

A HEFOP jellegénél fogva problémaorientált, szektorközi, fejlesztési források felhasználásának tervezését szolgáló stratégiai dokumentum. Ennek megfelelően mind funkcióját, mind pedig tartalmát tekintve eltér a megszokott kormányzati stratégiai dokumentumoktól. Ezek a különbségek korábban ismeretlen lehetőségeket nyitnak meg, másfelől azonban korlátozzák is a HEFOP mozgásterét. Számbavételük azért

fontos, mert e különbségek olyan szempontokat jelölnek ki, melyek – a roma tanulók oktatása szempontjából – alapul szolgálhatnak a HEFOP stratégiájának elemzéséhez. A legfontosabb különbségek a következők:

Nem köthető hozzá egyetlen kormányzati ágenshez. Az ágazati stratégiák egyik célja az, hogy meghatározzák az illetékes kormányzati intézmény szerepét, ami a legtöbb esetben közvetett módon, a megvalósítás során alkalmazni kívánt eszközök kiválasztásával történik. Ez esetben ilyen funkcióról nem beszélhetünk. Sokkal inkább egy olyan fejlesztési-finanszírozási mechanizmus kiépítéséről van szó, amely maga teremti meg saját ügynökségeit. Emiatt különleges jelentősége van a célok, a döntési kompetenciák és folyamatok pontos, előzetes rögzítésének. Mivel a menet közbeni korrekció lehetősége igen korlátozott, kulcsfontosságú, hogy megfelelő minőségű legyen az előzetes tervezés minősége, és sor kerüljön az érdekelt csoportok bevonására.

E program kizárólag finanszírozási eszközöket használ fel, és ebből következően nincs arra lehetőség, hogy az ágazati szakmapolitikák teljes eszköztára beépülhessen a programokba. Az ágazati stratégiák kidolgozói a teljes kormányzati eszköztár (szabályozás, alapfinanszírozás, intézményrendszerek működtetése, kormányzati kommunikáció stb.) alkalmazásával tervezhetik meg kitűzött céljaik megvalósítását. A pályázati rendszerű programfinanszírozás hatékony, másfelől azonban korlátozott eszköz. A HEFOP-ban foglalt célok megvalósulása szempontjából kulcskérdés, hogy azok mennyire kapcsolódnak az ágazati stratégiákhoz, illetve az egyes közszolgáltatási rendszerekben tervezett változtatásokhoz. A HEFOP értékelése és operacionalizálása során különösen fontos figyelembe venni a „szakmapolitikai” kontextust.

E program nagyságát, összetettségét és kiterjedtségét tekintve messze meghaladja a szokásos kormányzati célprogramok „méreteit”. A HEFOP projektszerűen tervezett fejlesztési program, amely azonban céljai összetettségét, célcsoportjai sokféleségét és az egyes közszolgáltatási rendszerekben kiváltani szándékozott változások mértékét tekintve messze túlnő bármilyen fejlesztési projekten. Emiatt különösen fontos, hogy érvényre jussanak a szinergikus felépítésnek és működésnek a HEFOP-ban is hangsúlyosan szereplő elvei.

Tárgyából következően központi szerephez jutnak benne az ágazatközi, valóságos élethelyzetek alapján megfogalmazott fejlesztési célok. Ennek megfelelően az értékelés egyik meghatározó szempontja az lehet, hogy a stratégia milyen mértékben tud túllépni azon, hogy az egyes magyarországi közszolgáltatási rendszerek erőteljesen elkülönülő ágazati logikák alapján szerveződnek. Ez egyfelől azért jelent gondot, mert elválnak a különböző közszolgáltatások sajátos céljai és az azokhoz képest „külső” problémák, másfelől azért, mert a szóban forgó szolgáltató rendszerek közötti együttműködés és politikai koordináció hiánya miatt kétséges, hogy a fejlesztések elerik-e majd a kívánt mértéket, illetve lehetővé teszik-e az igen összetett élethelyzetek kezelést.

Mindez a roma tanulók oktatása szempontjából a következő kérdéseket veti fel:

- A HEFOP tervezetében szereplő helyzetelemzés megfelelően azonosítja-e a roma tanulók oktatásának sikeressége szempontjából kiemelkedően fontos akadályokat, a program fejlesztési céljai tükrözik-e a feltárt problémákat, valamint a Tervezetben szereplő intézkedések jól szolgálják-e a kitűzött célok megvalósítását?

- Összhangban vannak-e a HEFOP tervezetében szereplő fejlesztések az Oktatási Minisztérium fejlesztési stratégiájában szereplő, a roma tanulók oktatási sikeressége érdekében meghatározott célokkal és eszközökkel?

- Várható-e, hogy a HEFOP tervezetében szereplő fejlesztések egymás hatását erősítve képesek javítani a roma tanulók oktatási esélyeit?

- A HEFOP-ben megjelenő fejlesztések javíthatják-e az oktatási rendszeren belül, illetve az azon kívül jelentkező problémák összehangolt megoldásának feltételeit?

A HEFOP értékelésekor alapvetően erre a négy kérdésre kell választ adni. A továbbiakban az értékelés öt dimenzió mentén történik majd:

- A tervezés technikai aspektusa.
- A problémák, célok és eszközök közötti összhang kérdése.
- A koncepcionális megalapozottság értékelése.
- A témához kapcsolódó intézkedés értékelése.
- A témához kapcsolódó horizontális cél érvényesülése.

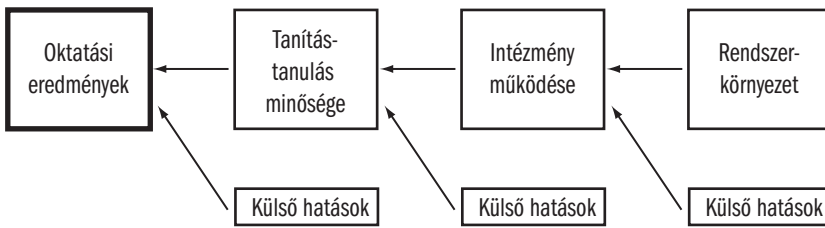
A stratégiai tervezés alapvető követelményeinek való megfelelés értékelése

Tervezés-technikai értelemben a HEFOP követi a stratégia tervezés alapvető követelményeit: részletes helyzetelemzésen alapuló célokat tűz ki, és e célok megvalósításához hozzárendeli a szükséges eszközöket, illetve az ezek alkalmazásának kereteit kijelölő mechanizmusokat. Ez a „szerkezeti alkalmazkodás” azonban nem jelent valóban magas színvonalú tervezést. Ennek egyik bizonyítéka a helyzetelemzés három nagyobb eleme (általános helyzetkép, előzmények és az erős és gyenge pontokat számba vevő ún. „SWOT”-elemzés) közötti összhang hiánya. A helyzetkép az egyes ágazatok szerint, azok belső logikáját követve szerveződik, a kapcsolódási pontok jórészt homályban maradnak. Különösen fontos hiányosság ez a roma kisebbség szempontjából. Az ő esetükben még hangsúlyozottabban vetődik fel, hogy a foglalkoztatási, szociális, egészségügyi, oktatási, emberi jogi és kisebbségi jogi problémák egymás hatását erősítik és nem kis részben magyarázzák egymást. Noha külön rész foglalkozik a roma népesség helyzetével, ez kizárólag makroszintű adatokat tartalmaz, így nem alkalmas konkrét élethelyzetek feltárására és a lehetséges kitörési pontok azonosítására. Ráadásul a helyzetkép kialakításakor felmerülő problémák nem feltétlenül jelennek meg fejlesztési célok formájában, a fejlesztési célok között pedig megjelennek olyanok, melyek szinte teljesen kimaradnak a helyzetkép látóköréből.

A „roma életvilág” feltérképezetlensége nem csupán általában, de az oktatási esélyek szempontjából is problémák forrása. Az oktatásról és képzésről szóló rész egy viszonylag zárt oktatáspolitikai logikán belül fogalmazódik meg ugyan, de a HEFOP helyzetértékelésének mégis ez az egyik legjobban megírt része. Mindazonáltal két tekintetben is egyenetlenségek jellemzik ezt a szövegrészt: (1) az oktatási rendszer bizonyos elemei nem kapnak megfelelő hangsúlyt, valamint (2) az egyes elemek kapcsán felmerülő problémák mögött álló külső hatások láthatatlanok maradnak (lásd az 1. ábrát). Az oktatás eredményességéről és munkaerőpiaci hatékonyságáról szóló

rész kitűnő, a tanítás-tanulás minőségével, az intézmények működésével és rendszerkörnyezetével (szabályozás, finanszírozás, tartalmi szabályozás, pedagógusképzés és továbbképzés stb.) kapcsolatos kérdéskörök azonban ritkán jelennek meg „feszültségpontok” forrásaként vagy okaként. Ez okozza azt az egész dokumentumon végighúzó problémát, hogy a HEFOP-ban megjelenített fejlesztések célcsoportjai sokszor mintha légüres térben lebegő intézményrendszerek lennének. Ez a hiányosság az oktatási rendszeren kívüli okok feltáratlanságával párosulva azt eredményezi, hogy a helyzetkép eleve olyan pályára állítja az operatív programot, amelyen a kívánt szinergia sem a célok, sem pedig az eszközök tekintetében nem érvényesülhet. A problémaorientált szerkesztés és fogalmazás ellenére úgy tűnik, hogy a HEFOP sokkal inkább az egyes ágazatok önállóan kialakított fejlesztési céljainak megvalósítását szolgálja, s nem a problémák komplex megoldását.

1. ábra: Egy oktatási problématerkép elemei és külső kapcsolódásai



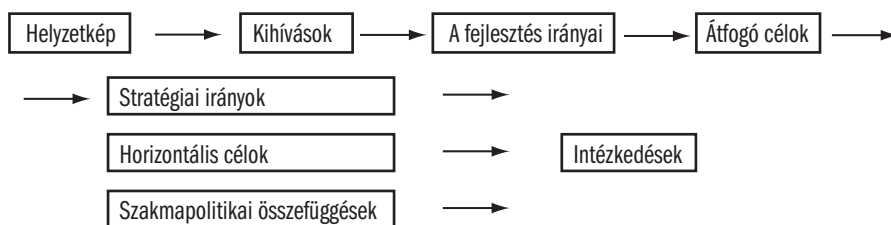
Ezen a helyzeten érdemben a Szegénység és társadalmi kirekesztettség című résznek az ágazati logikából kilépő, célcsoport orientált jellege sem változtat. Ezzel vélhetően az anyag szerzői, illetve összeállítói is tisztában vannak. Ezt bizonyítja az is, hogy a szerzők maguk is utalnak a „társadalmi befogadás fogalmába tartozó jelenségek komplex vizsgálatának” hiányára és az „inter-professionális együttműködés és az intézmények közötti koordináció” gyengeségére.

Fontos ismételten hangsúlyozni, hogy az Európai Szociális Alap és az Európai Regionális Alap támogatásai, valamint az ezekhez kapcsolódó költségvetési források jól hasznosulhatnak az ágazati logikát követő fejlesztési célok mentén is. Az azonban nem várható, hogy az egyes ágazatok egymásba fonódó peremvidékén élő roma népesség helyzetében elérhetik a kívánt javulást. Ehhez egy olyan tervezési logika érvényesítésére lett volna szükség, amely a mostaninál sokkal inkább alapul az összefüggések feltáráson, a lehetséges beavatkozási pontok azonosításán és az ezekhez rendelt megfelelő támogatási eszközök kiválasztásán. Ennek hiányában, illetve a vélhetően erős politikai alkuk hatására a célok kijelölése során sem lehetett mód az „ágazati” és „társadalmi” dimenziók mentén feltárt problémák kezelésének szerves összekapcsolására. Az egyes intézkedések prioritásainak és a horizontális céloknak a mátrix jellegű kezelése azt a kockázatot rejti magában, hogy az előbbiek elnyomják az utóbbiakat. Mint az a továbbiakban látható lesz, megítélésem szerint ez be is következett a HEFOP esetében.

A helyzetértékelés, a kitűzött célok és a választott eszközök közötti összhang

A HEFOP tervezetében a problémák azonosítása, a célok kijelölése és az azokhoz rendelt eszközök meghatározása egy meglehetősen bonyolult logika alapján történik (lásd a 2. ábrát). A megértést az is nehezíti, hogy a kihívásokról, a fejlesztés irányairól és az átfogó célokról szóló részek az általánosságok nagyjából ugyanazon a szintjén fogalmazódnak meg, nem vezetnek el logikusan és könnyen érthetően a problémáktól a stratégiai irányokhoz. Ez különösen igaz, ha a HEFOP tervezetét egy bizonyos célcsoport, jelen esetben a roma tanulók oktatása szempontjából vesszük szemügyre.

2. ábra: A HEFOP belső szerkezete (tervezési logikája)



A HEFOP egyes intézkedései a közreműködő minisztériumok által kidolgozott célprogramok. Maga a HEFOP szemmel láthatóan ezen intézkedések kompilációjából állt össze. Az olvasónak több esetben is az az érzése, hogy az így kialakult mozaik összekapcsolása sokszor csak verbálisan történt meg. Ehhez társul az is, hogy a HEFOP megvalósítása is az egyes minisztériumok által alapított és működtetett ügynökségek segítségével történik majd. Mindez megnehezíti azt, hogy a célok és eszközök összhangjáról az egész dokumentumra érvényes értékelő megállapítások születhessenek. Ennél valószínűleg többet tudhatnánk meg, ha az egyes minisztériumok programjait szétválasztva külön-külön elemzéseket készítenénk. Van azonban két, az alkalmazott eszközökre vonatkozó kérdés, amely – bár nem egyforma mértékben – az egész tervezettel kapcsolatban felvethető.

Ezek egyike a kereslet-kínálat egyensúlyának problémája. Miként ez általában is jellemző az alapvetően pályázati rendszerű támogatásokra épülő programokra, a HEFOP esetében is igaz, hogy a program elsősorban a különböző szolgáltatások kínálatának javítását kívánja előmozdítani. A legtöbb esetben kimarad a tervezet látóköréből az, hogy a fejleszteni szándékozott szolgáltatásokkal szemben az iskolákban, más intézményekben vagy a megcélzott csoportok körében mekkora „kereslet” áll. Nem csupán arról van itt szó, hogy az igények, a keresleti oldal elemzése feltétele a szolgáltatások, a „kínálati oldal” megfelelő fejlesztésének. Ugyanilyen fontos az, hogy megfelelő kereslet hiányában át kell gondolni, hogy e szolgáltatások környezetében milyen elemek vannak, melyek ösztönzően hatnak a keresleti oldalon, vagy ezek hiányában milyen ösztönzőket szükséges beépíteni a HEFOP intézkedéseibe. Ez is egy olyan szempont, ami miatt a HEFOP egyes fejlesztési programjaiba bekapcsolódók

között a jelenleginél, illetve a tervezettnél sokkal szorosabb együttműködésre lenne szükség. Különösen igaz ez a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásával kapcsolatban, hiszen a családoknak és maguknak a tanulóknak a motiválatlansága az egyik legnagyobb probléma.

A másik idetartozó probléma azzal függ össze, hogy a megcélzott szolgáltató rendszerek intézményeinek igen eltérő az abszorpciós képessége. (Némi leegyszerűsítéssel élve arról a jelenségről van szó, hogy ugyanakkora pénzügyi vagy szakmai támogatást egy felkészült pedagógusokat foglalkoztató és jól vezetett intézmény a tanulási folyamat minőségének javulása szempontjából lényegesen nagyobb hatékonysággal használ fel, mint egy e tekintetben sokkal rosszabb adottságokkal rendelkező másik intézmény.) Ez az összefüggés a tervezetben csak egy alkalommal, a non-profit szervezetek abszorpciós képességével kapcsolatban vetődik fel, noha ez nem kevésbé releváns szempont a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulókat nevelő oktatási intézményekkel kapcsolatban sem. Az oktatási rendszernek a Tervezetben többször említett szelektív jellege nem csupán a tanulókat „osztja el” egyenlőtlenül, de a fejlesztés legtágabban értelmezett erőforrásait és feltételeit is. Mindebből az következik, hogy az ezekre az intézményekre irányuló fejlesztési programok esetében nagy hangsúlyt kellene fektetni olyan támogatások létrehozására, amelyek elősegítik a hátrányos helyzetű és roma tanulókat nevelő oktatási intézmények szervezeti megújítását, kapacitásaik növelését, személyzetük adottságainak javulását, a részvételi hajlandóság erősítését. E célok elérése érdekében kétféle eszköz is alkalmazható: egyfelől a program maga is támogathatja a szóban forgó célok megvalósulását elősegítő szolgáltatások létrejöttét, másfelől a program megvalósítását szolgáló technikai segítségnyújtás erősítésére is szükség lehet. (Ebből a szempontból pozitív kivételként említhető a Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben [2.1] című intézkedés.)

Az operatív program koncepcionális alapjai

A roma tanulóknak a tervezet által kellő mértékben dokumentált oktatási sikertelensége az okok négy, egymást átfedő csoportjára vezethető vissza. Ezek a következők:

- *A roma kisebbség pozíciói az interetnikus kapcsolatrendszerben:* státuskülönbségek, demográfiai jellemzők, valamint a formális és az informális intézményes támogatottság.
- *A kisebbségi jogok érvényesülésének hiánya:* az anyanyelv elsajátításának lehetősége, a saját kultúrához való hozzáférés, a roma kisebbségi önszerveződés mozgásteré az oktatásról szóló döntések befolyásolásában.
- *Az emberi jogok érvényesülésének hiánya:* a hátrányos megkülönböztetés nyílt intézményes és rejtett formái.
- *Az oktatás minőségében kimutatható egyenlőtlenségek:* a minőségi oktatáshoz való hozzáférés útjában álló, az iskolarendszer jellegzetességeiből fakadó akadályok, az oktatás differenciálatlansága és csekély alkalmazkodó képessége.

A felsorolt hátrányok mindegyik csoportjának megfelel egy-egy oktatáspolitikai modell. Számbavételük azért fontos, mert ezek eszközrendszere kínálhat fogódzó-

kat a HEFOP által alkalmazni tervezett eszközök értékeléséhez. A négy kisebbségi oktatáspolitikai modell a következő:

1. Az *interetnikus kapcsolatokban* gyökerező problémákra adható válasz a *megerősítő intézkedések (affirmative action)* eszközrendszerének alkalmazása az oktatásban. A megerősítő intézkedések rendszere egy marginalizálódott kisebbségi csoportot sújtó hátrányok kiegyenlítésére törekszik. Az e körbe tartozó oktatáspolitikák kedvezményezettjei az adott kisebbségi csoporthoz tartozó tanulók, a támogatások alapja pedig a kisebbségi csoporthoz való tartozás. E politikák abból indulnak ki, hogy a kisebbséghez tartozó személyeknek számolniuk kell az egész csoportot súlylító hátrányokkal.

2. A *kisebbségi jogok érvényesítése* részben kisebbségi (a Magyarországon meghonosodott szóhasználatnál élve nemzetiségi) oktatási programok biztosításával, részben pedig a kisebbségi kulturális autonómiának az oktatásra való kiterjesztésével történhet. A kisebbségi (nemzetiségi) oktatás célja az, hogy érvényesítse a szabad identitásválasztás elvének oktatáson belüli érvényesülését. Más megfogalmazásban ez azt jelenti, hogy az oktatáspolitikát biztosítja a kisebbségekhez tartozó tanulók jogát saját nyelvük és kultúrájuk elsajátítására, valamint az ehhez kapcsolódó nyelvhasználati, kulturális és önszerveződésükkel kapcsolatos kisebbségi jogok gyakorlására.

3. Az *emberi jogok érvényesülésével* kapcsolatos problémákra adható válasz egy hátrározott *anti-dizkriminációs és multikulturális* oktatáspolitikai kombinációján alapul. E politikában elméletileg három, egymástól elválaszthatatlan elem ötvöződik: (1) a hátrányos megkülönböztetés tilalmának érvényesítése az oktatási rendszerben, (2) az illegitim módon elkülönített gyermekek reintegrációja (*mainstreaming*), valamint (3) egy befogadóbb, multikulturális léggör kialakítása az oktatásban, illetve az oktatás környezetében az oktatás sajátos eszközeivel.

4. Az *oktatás méltányosságának* erősítését az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés biztosítását illetve a kisebbségi tanulói célcsoportok által igénybe vett oktatási szolgáltatások minőségének javítását gazdag eszközrendszer szolgálhatja. Az oktatás minősége természetesen meglehetősen diffúz kategória. A cigány gyermekek oktatása szempontjából a probléma négy aspektusa érdemel figyelmet. Ezek szerint azt az oktatást tekinthetjük minőségi szolgáltatásnak, amely: (1) a célcsoport egésze számára nyitva áll, (2) differenciált, figyelembe veszi minden egyes gyermek nevelési szükségleteit, (3) alkalmazkodik a célcsoport oktatási igényeihez, valamint (4) alkalmazkodik az egyes személyeknek és az egész társadalomnak az oktatással szembeni, folyamatosan változó igényeihez.

A négy kisebbségi oktatáspolitikai modellt a következő eszközöket alkalmazza:

1. A *megerősítő intézkedések* rendszere alapvetően kétfajta eszközrendszert alkalmaz: preferenciális és fejlesztő támogatásokat. A preferenciális támogatások leginkább tipikus eszköze kvóták megállapítása. Ilyen lenne például egyes felsőoktatási programokban a betölthető létszámok bizonyos százalékának fenntartása roma hallgatók számára. A kvóták betöltése során a bekerülés követelményeit tudatosan is csökkenteni lehet, de jellemzőbb eset, hogy ezek a követelmények automatikusan csökkennek, mert a kedvezményezett csoportok tagjai csak egymással versenyeznek. Szintén

a preferenciális támogatások körébe tartoznak az olyan támogatási rendszerek (például a Magyarországon is széles körben alkalmazott roma középiskolai és felsőoktatási ösztöndíjak, valamint tandíjtámogatások) melyeket kimondottan a megcélzott kisebbség tagjai számára tesznek hozzáférhetővé, s amelyek esetében az igénybevétele feltételeinek megállapításakor is eltérő szempontokat vesznek figyelembe. A megerősítő intézkedések másik típusa a különböző fejlesztő támogatások. Így például a felsőoktatásba való bekerülés támogatása érdekében nem kvótákat állapítanak meg, hanem a kisebbségi csoport tagjai számára felvételi előkészítő programokat szerveznek azt elősegítendő, hogy a célcsoport tagjai kedvezményes bánásmód alkalmazása nélkül, a többségi jelöltekkel azonos szabályok és követelmények alapján versenyezve legyen esélyük a felsőoktatásba való bekerülésre.

2. A *kisebbségi (nemzetiségi) oktatás* legfontosabb eszköze a különböző kisebbségi oktatási programok hozzáférhetővé tétele és az ezek működtetéséhez szükséges feltételek megteremtése. A kisebbségi oktatási programok öt fontosabb típusa a következő: anyanyelvű oktatás (a tanítás nyelve a kisebbségi nyelv), a kétnyelvű oktatás (mindkét nyelv tanítási nyelv), a nyelvoktató oktatás (a tanítás nyelve a többségi nyelv), az interkulturális oktatás (mindkét nyelv és kultúra egyenrangú oktatása egyes csoportokban) és az extra-curriculáris programok széles skálája (vasárnapi iskolák, tantervbe nem integrált nyelvi programok, kulturális szakkörök stb.). Az első három programtípus a nyelvi belemerítés mértékében különbözik, a másik kettő az oktatás megszervezésének módjában.

3. Az *anti-dizkriminációs* oktatáspolitikai összetett célrendszerét nem kevésbé összetett eszközrendszer szolgálja. A hátrányos megkülönböztetés tilalma érvényesítésének első feltétele maga a tiltás beépítése az oktatás működését szabályozó joganyagba. Noha a kisebbségekhez tartozó gyermekek hátrányos megkülönböztetését a jelenleg érvényben lévő közoktatásról szóló törvény nagy általánosságban tiltja, e tilalmat azonban nem értelmezi. Az egyértelmű tiltás azonban még nem elégséges feltétele a szabály érvényesülésének. Ehhez szükség van még a tilalom kellően elrettentő szankcionálására, valamint a tilalom megszegése esetén követendő eljárási szabályok rögzítésére. A tilalom gyakorlati érvényesülését aktív támogatásokkal és szolgáltatásokkal is elő kell segíteni. A hátrányos megkülönböztetés kárvallottjainak kiszolgáltatottsága miatt szükség van még olyan rendszeren belül szerveződő, ugyanakkor független mechanizmusokra, amelyek feltárják a diszkriminációs ügyeket és ellátják a megkülönböztetéstől sújtottak képviselését.

4. Az *oktatás minőségének* biztosítása több, egymástól sok tekintetben különböző logika alapján és egy bonyolult eszközrendszer alkalmazásával történhet. E tekintetben az a fontos, hogy olyan feltételeket szükséges teremteni, melyek a minőség és eredményesség javítását segítő eszközöket a megcélzott intézmények sajátosságaiból kiindulva, célzottan juttatják el ez utóbbiakhoz.

A kilencvenes években született kormányzati roma oktatásfejlesztési stratégiákról készült elemzés¹ fő következtetése az volt, hogy az összes stratégiai dokumentum

¹ Az oktatási kormányzat a kilencvenes években négy ízben adott ki a cigányság oktatása fejlesztését szolgáló stratégiai dokumentumot: 1992-ben, 1995-ben, 1997-ben és 1999-ben.

valamilyen módon erősen redukcionista volt; az eddigiekben vázolt komplex oktatáspolitikai egyik-másik elemét hangsúlyozta, míg másokat figyelmen kívül hagyott. Összességében az figyelhető meg, hogy a kilencvenes éveken végigvonult egy hangsúlyeltolódás az etnikai természetű problémák felől az etnikailag semleges problémák felé. A magyar oktatáspolitikai mind ez ideig nem volt képes egy holisztikus módon és a más oktatáspolitikai lépésekkel összhangban kialakított roma oktatási stratégia elkészítésére és elfogadtatására. Ennek következtében a cigány tanulók oktatása terén végbement változások sokkal inkább az oktatási rendszerben zajló, alapvetően spontán folyamatok következményeinek tekinthetők, semmint egy végiggondolt és módszeresen megvalósított oktatáspolitikai eredményének.

A HEFOP természeténél fogva nem képes az ismertett oktatáspolitikai modelljeinek teljes eszköztárát felvonultatni; elsősorban olyan eszközök alkalmazására kell szorítkoznia, melyek nem feszítik túl egy alapvetően pályázati rendszerben működő program kereteit. Mégis, a HEFOP tervezetének a roma tanulók oktatása szempontjából a legnagyobb erénye az, hogy a különböző politikák eszközeinek egy összetett és lehetőleg kiegyensúlyozott csomagját igyekszik megteremteni és alkalmazni. Mindazonáltal a HEFOP koncepcionális értelemben több szempontból is átgondolatlanoknak tűnik, ami bizonyos belső egyenetlenségeket okoz.

Mindenekelőtt azért átgondolatlan ez a tervezet, mert egy mereven etnikailag semleges megközelítést alkalmaz. A tanulók szocio-ökonomiai státusa és etnikai háttere egyetlen ponton sem válik szét, a roma tanulókkal kapcsolatos problémák, célok és fejlesztési eszközök mindvégig egyetlen fogalomhoz kapcsolódva, a „hátrányos helyzet” fogalmába ágyazottan jelennek meg. Ez azt eredményezi, hogy a kisebbségi oktatási dimenzió teljesen kimarad a HEFOP látóköréből, ami – minthogy egy olyan programról van szó, amely a humán erőforrások fejlesztésére irányul – egyáltalán nem jelent problémát. Ennél fontosabb azonban, hogy az anti-diszkriminációs eszközök és az integrációt szolgáló eszközök összemosódnak. Tünetértékűnek tartom, hogy miként ez megjelent a HEFOP stratégiájának előzetes értékeléséről készült összefoglalóban is, a helyzetképből az oktatásban érvényesülő hátrányos megkülönböztetés, ezen belül a szegregáció problémája teljesen kimaradt. Az egyes intézkedések leírásában felbukkanó anti-diszkriminációs elemek ily módon teljesen előzmény nélküliek a dokumentumban. Hasonló módon egyensúlyhiányt okoz az, hogy a megerősítő (közvetlenül a roma tanulókat és nem a számukra szolgáltatásokat nyújtó rendszereket megcélzó) intézkedések csupán egyetlen helyen, a tanoda típusú programok támogatása kapcsán jelennek meg. Végül – de nem utolsó sorban – a dokumentum nagy hiányosságának tartom, hogy a nem közvetlenül a roma tanulók oktatásának fejlesztését szolgáló intézkedésekben nem jelennek meg olyan elemek, melyek azt biztosíthatnák, hogy az oktatás eredményességét célzó fejlesztések valóban „eljussanak” a roma gyerekeket nevelő oktatási intézményekhez is. Az elmúlt évtizedek nemzetközi tapasztalatai azt mutatják, hogy ez egyáltalán nem történik meg automatikusan.

A roma tanulók oktatásához közvetlenül kapcsolódó intézkedések

A HEFOP-nak a közvetlenül a roma tanulók iskolai sikeressége javítását célzó intézkedése a Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben (2.1) címet viseli. Az intézkedés célcsoportja meglehetősen heterogén: a hátrányos helyzetű, a roma és a fogyatékos tanulók egyaránt ide tartoznak. (Az intézkedés időközben részben kettévált egy, a hátrányos helyzetű és roma tanulókról integrációját megcélzó „A” és egy, a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját szolgáló „B” komponensre.) Az a körülmény, hogy a célcsoport azonosítása ennek a három különböző szempontnak az alapján történt, egyebek mellett azért sem okoz problémát, mert igen nagy közöttük az átfedés. A roma tanulók nagy többsége társadalmi-gazdasági státusa alapján hátrányos helyzetűnek tekinthető, a speciális oktatásban pedig a roma tanulók aránytalanul túlreprezentáltak. Ennél is fontosabb azonban, hogy – noha a tervezet ezt nem mondja ki – az intézkedés tulajdonképpeni célcsoportját nem a tanulók egy bizonyos része alkotja, hanem az e tanulókat nevelő-oktató intézmények egy bizonyos köre. Ez a „csúszás” a program részletes tervezése és lebonyolítása során problémák forrása lehet. A célcsoport tanulói kategóriák alapján történő meghatározása csak abban az esetben tenné lehetővé a programba bevonható (bevonandó) intézmények azonosítását, ha az oktatás statisztikai és információs rendszere eligazítana bennünket az iskolák tanulóinak összetételével kapcsolatban. Jelenleg nyilvánvalóan nem ez a helyzet, ezért a további tervezés során intézményi kritériumok összeállítására és egy, ezeket ellenőrizni hivatott mechanizmus kiépítésére van szükség.

Az intézkedés központi fogalma az integráció, amelyen keresztül megvalósulhat a két rögzített cél: (1) a sikeres iskolai előrehaladás és (2) a diszkriminációmentességet biztosító oktatási gyakorlat. Az integráció értelmezésében az intézkedés igen helyesen annak szakmai-pedagógiai feltételeire helyezi a hangsúlyt. Abból indul ki, hogy a sikeres integráció előfeltétele a befogadó intézmények megújulása, az alkalmazott programok átalakítása, az iskolákban dolgozók felkészültségének javítása és a szükséges szakmai szolgáltatások hozzáférhetővé tétele. Egyet lehet érteni azzal is, hogy az intézkedés az oktatás azon szintjeire összpontosít, ahol a különböző háttérű gyermekek együttnevelése a legkönnyebben megalapozható (óvoda) és ahol az oktatási rendszerben legerősebben érvényesül a szegregációs nyomás (általános iskola).

Az intézkedés legnagyobb érdeme, hogy egyszerre és kombináltan alkalmaz passzív támogatásokat és aktív fejlesztő szolgáltatásokat. A meglehetősen erős aktív komponensek hivatottak biztosítani a várhatóan alacsony abszorpció-s képességű intézményekben a sikeres fejlesztő munkát, ugyanakkor biztosíthatják azt a fajta rugalmasságot, amit az eltérő helyzetekhez való alkalmazkodás követel meg. Az intézkedés keretében támogatni, illetve megszervezni szándékozott tevékenységek egy összetett szolgáltatási csomagot alkotnak. Ezek kevés kivétellel oktatási intézményeknek nyújtott szolgáltatások, melyek részben antidiszkriminációs célúak, részben pedig a szakmai fejlesztést hivatottak előmozdítani:

A sikeres integrációt segítő képzések pedagógusok és helyi döntéshozók számára;

- Antidiszkriminációs szolgáltatások és konzultáció.

- Sikeres modelleket hozzáférhetővé tevő módszertani adatbank.
- Az integráció eredményességét mutató mérő-értékelő rendszer kialakítása.
- Modellintézmények eljárásainak terjesztése.
- Az óvodai szolgáltatások minőségének és hozzáférhetőségének támogatása.

Mindezekon kívül az intézkedés leírásában három olyan tevékenység is szerepel, melyek nem oktatási intézmények számára nyújtott támogatások:

- Tanoda típusú programok szervezése gyermekek számára.
- A pedagógus alapképzések és a működő modellek összekapcsolása.
- Az integráló és differenciáló pedagógia moduljainak beépítése a pedagógus alap- és továbbképzésbe.

Az intézkedés részletes kidolgozása során a következő kockázati tényezőket érdemes figyelembe venni:

1. Az intézkedés egyik legfontosabb eszköze egy kistérségi integrációs hálózat kialakítása és működtetése. Megvan ugyanakkor annak a veszélye, hogy a hálózat nem kapcsolódik össze a meglévő megyei, kistérségi és helyi pedagógiai szakmai és szakszolgálati rendszerrel, ami jelentős mértékben legyengítené annak hatását. Ennek elkerülése érdekében együttműködési hálózatok kialakításával el kell érni, hogy az új hálózat „szervesüljön” a meglévő rendszerben.

2. Az intézkedés passzív és aktív komponensei csak együtt fejtik ki a kívánt hatást, ezért el kell érni a pályázati támogatások és az integrációs hálózat minél teljesebb összekapcsolását. Ez legjobban úgy biztosítható, ha a pályázati úton elnyert támogatások igénybevételeként feltételül szabjuk az integrációs hálózattal való együttműködést. A pályázati támogatások jó esetben nem vagy alig terjednek túl a hálózat által lefedhető intézményi körön.

3. Fennáll a szolgáltató csomag fragmentálódásának veszélye. Noha vannak olyan elemei, melyek szinte automatikusan hozzáférhetővé tehetőek minden oktatási intézmény számára, s olyanok is, melyek nem az oktatási intézmények számára érhetőek majd el, nagy hangsúlyt kell helyezni arra, hogy a csomag minden eleme elsősorban a programba bevont intézményekhez jusson el.

4. Az intézkedés nagymértékben épít a már működő fejlesztő projektek által felhalmozott know-how-ra és vélhetően az e projekteket működtető szervezetek kapacitásaira. Súlyt kell helyezni arra, hogy ezek a kész modellek megfelelő mértékben alkalmazkodjanak az egyes intézmények egyedi sajátosságaihoz és igényeihez.

5. Az antidiszkriminációs komponens tekintetében fennáll a veszélye annak, hogy a programban résztvevő munkatársak emberjogi alapon nyomásgyakorló attitűddel közelítenek az oktatási intézményekhez. Egy fejlesztő program esetében ez legyengítené vagy akár ellehetetlenítené azt a partneri kapcsolatot, ami a sikeres munka előfeltétele.

6. Azoknak az intézményeknek a száma, melyeket be kellene vonni a programba igen nagy, a program rendelkezésére álló források azonban korlátozottak lesznek. Ha ehhez hozzászámítjuk az intézkedésben szereplő tevékenységek sokrétűségét és azok viszonylag magas fajlagos költségeit, felvetődik annak a veszélye, hogy a felhasználható források elaprózódnak.

7. Az intézkedés megvalósítását szolgáló program nem működhet egy zárt projektlogikába zártan, minden alkalmat meg kell ragadnia arra, hogy különféle, programon kívüli erőforrásokat is saját céljai szolgálatába állítson.

A roma tanulók oktatásához kapcsolódó horizontális cél érvényesülése az operatív program egészében

A HEFOP három horizontális céljának egyike a „Romák esélyegyenlőségének általános érvényesítése. Ez elméletileg azt jelenti, hogy a HEFOP „minden prioritásának és intézkedésének érvényesítenie kell” ezt a horizontális célt. A „roma életvilág”, ezen belül a roma tanulókkal kapcsolatos problémák többször említett komplexitása miatt e cél érvényesülése kiemelkedően fontos kérdés. E tekintetben a HEFOP-ról az mondható, hogy a romákkal kapcsolatos célok csupán azokban az intézkedésekben jelennek meg legalább áttételesen, amelyek esetében az intézkedés célja a társadalmi hátrányok csökkentése, illetve a társadalmi kohézió erősítése. Az áttételességet illusztrálандó elegendő arra utalnunk, hogy például a „Munkanélküliség megelőzése és kezelése” (1.1), a Társadalmi beilleszkedést elősegítő programok és szolgáltatások támogatása” (2.2), a „Hátrányos helyzetű lakosságcsoportok foglalkoztathatóságának javítása” (2.3) vagy a „Társadalmi befogadást támogató szolgáltatások infrastruktúrájának fejlesztése” (5.2) című intézkedések említést sem tesznek a romákról.

A téma szempontjából még fontosabb azonban, hogy a kimondottan oktatási fejlesztéseket tartalmazó intézkedések döntő többségében a romákkal kapcsolatos horizontális cél még utalás formájában sem jelenik meg. Ez éppúgy igaz a 3. prioritás mindhárom intézkedésére („Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és képességek fejlesztése”, „A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése”, „Az oktatási, képzési rendszer korszerűsítése”), mint „Az oktatási infrastruktúra fejlesztése” (5.1) című intézkedésre. Az egyetlen intézkedés, amelyben a támogatni tervezett tevékenységek célcsoportjai között megjelennek a romák a „Felnőttképzés rendszerének fejlesztése” (4.2). A dokumentum egyik sajátos ellentmondása, hogy amíg céljai között hangsúlyosan szerepel az integráció, ezen belül a roma tanulók integrációja, addig az Oktatási Minisztérium érdekkörébe tartozó intézkedések a hagyományos „szegregáló” mintát követik: a roma tanulókkal kapcsolatos problémák kezelésére önálló intézkedés születik, a többi intézkedésben azonban nincs nyomuk. Kétség sem férhet hozzá, hogy ez nagymértékben legyengíti a közvetlen eszközökkel élő egyetlen intézkedés hatását is.

Mindezek alapján a legfontosabb kérdés az, hogy az oktatáshoz kapcsolódó intézkedések részletes tervezése során hogyan érvényesülhet a HEFOP horizontális célja. Az alintézkedések tervezése és megvalósítása során elméletileg több lehetséges megoldás is szóba jöhet ebből a szempontból:

- *Prioritások érvényesítése:* az alintézkedések tervezése során is mód lehet a horizontális célokhoz kapcsolódó prioritások alkalmazására.
- *Bírálati szempontok meghatározása:* a pályázatok kiírása és elbírálása során kiemelt szempontként lehet kezelni a roma tanulók oktatásának fejlesztését.

- *Források elkülönítése (set aside)*: az egyes alintézkedések finanszírozását szolgáló forrásokon belül el lehet különíteni olyan összegeket, melyek az alintézkedés céljaival összhangban, de kizárólag a roma tanulók oktatása fejlesztésére lehet felhasználni.
- *Bevonás*: a különböző irányító és döntéshozó testületekbe be lehet vonni roma szakértőket, ami – elméletileg – automatikusan biztosítja a horizontális cél bizonyos mértékű érvényesülését.

Végül: lehetett volna jobban tervezni?

Figyelembe véve az eddigiek során már említett korlátokat nem kétséges, hogy – bizonyos kisebb tervezéstechnikai problémáktól eltekintve – a roma tanulók oktatására irányuló fejlesztés tervezése már az első lépéseknél beleütközik két súlyos problémába: a tudásháttér hiányosságaiba, és az ágazaton belüli és ágazatok közötti hatékony politika koordináció hiányába.

A tudásháttér hiányos volta több probléma együttes hatásának tudható be. Ezek közül meghatározó fontossága van az intézményi szintű adatok gyűjtésén alapuló oktatásstatisztikai rendszernek, amely – a téma szempontjából nem igazán lényeges KIFIR adatbázistól eltekintve – alkalmatlan arra, hogy egyéni tanulói utak nyomon követését vagy speciális tanulói célcsoportok problémáinak feltárását tegye lehetővé. Ez a helyzet, amihez még a roma tanulókkal kapcsolatos adatgyűjtési tilalom is hozzájárul a tervezés terén alapvető információk hiányát eredményezi. Nem javítanak lényegesen a helyzeten az empirikus kutatások sem. Az eddig készült kutatások döntő többsége makroszintű eredményeket produkált csupán. Általában is igaz, hogy a kutatás és a fejlesztés, a kutatás és az oktatáspolitikai tervezés nem kapcsolódnak egymáshoz kellőképpen. Erre rakódik rá az a sajátosnak mondható jelenség, hogy mintha az empirikus kutatás is ágazatokba zártan szerveződne; a már említett összetett roma élethelyzetek világa máig feltáratlan, bizonyos szegmensei ismertek csupán, melyekre nem vagyunk képesek komplex, a HEFOP-hoz hasonló fejlesztési programokat építeni.

Az oktatási szektort érintő stratégiaalkotás egyik szűk keresztmetszete a kormányzati és ágazati politika koordináció gyengesége. A politika koordinációs mechanizmusok gazdagsága és sokfélesége ellenére a kormányzati, például a minisztériumok között stratégiai együttműködés formája, tartalma és intenzitása változatlanul erősen korlátozza azt, hogy az egyes ágazatok (ez esetben: egyes minisztériumok által felügyelt közszolgáltatási rendszerek) képessé váljanak a problémaköröknek a valóságos élethelyzetekhez alkalmazkodó és a megcélzott problémák belső logikájához igazodó kezelésére, valamint az ehhez szükséges eszközrendszer összehangolt és koherens alkalmazására. Ennek tudható be, hogy oktatáspolitikák változatlanul szűk ágazati logikákba zártan formálódnak, ami miatt bizonyos kiemelkedő fontosságú oktatási problémák kezelése az erre szánt növekvő erőforrások ellenére mindeközéig lényegében nem mutatott eredményeket (ezek közé tartoznak a roma tanulók oktatási esélyeinek növelésére irányuló kezdeményezések), ugyanakkor az oktatás hozzájárulása bizonyos égetően fontos társadalmpolitikai problémák kezeléséhez (mint például a foglalkoztatottság növelés) erősen korlátozott.

A politika-koordináció gyengesége különös élességgel mutatkozik meg a kormányzati szinten megfogalmazódó stratégiák alacsony színvonalában. Jól nyomon követhető ez a probléma a Nemzeti Fejlesztési Terv megalkotásának történetében, hiszen ez a dokumentum, annak ellenére, hogy a központi koordinációs mechanizmus működtettek, alapvetően tárcaprogramok kompilációja maradt.

RADÓ PÉTER

IRODALOM

- Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája. Tervezet. Budapest, 2003. február.
- Előterjesztés a Kormány részére a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. Törvény módosításáról.
- Az Európai Unió Tanácsának 2000/43/EK irányelve a személyek közötti, faji- vagy etnikai származásra való tekintet nélküli egyenlő bánásmód elvének alkalmazásáról.
- HAVAS GÁBOR & KEMÉNY ISTVÁN & LISKÓ ILONA (2001) *Szegregáció a cigány gyermekek oktatásában*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2004–2006, Tervezet, 2002. december.
- RADÓ PÉTER (2001) Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola. *Iskolakultúra*, december.





ESÉLYEGYENLŐSÉG ÉS OKTATÁSPOLITIKA ÖT EURÓPAI ORSZÁGBAN

TANULMÁNYUNK EGY OLYAN BEFEJEZÉS ELŐTT ÁLLÓ nemzetközi kutatás¹ első eredményeibe enged betekintést, amelynek középpontjában annak vizsgálata áll, hogy öt európai országban (Belgium,² Franciaország, Anglia,³ Portugália és Magyarország) miként változott az oktatásirányítás rendszere az utóbbi húsz-harminc évben, és hogy e változások befolyásolják az iskoláztatással szembeni egyenlőtlenségeket.

Az oktatásirányítás változásait illetően a kutatás kezdeményezői két fő hipotézist fogalmaztak meg. Az első szerint nő a helyi aktorok autonómiája, és ezzel párhuzamosan kisebb szerepet játszik a központi irányítás (az empirikus kutatás e részhipotézis második felét csak részben igazolta).⁴ A második hipotézis szerint nem csupán a helyi szint válik egyre fontosabbá, de maguk a bürokratikus, vertikális irányítási mechanizmusok is megváltoznak, és egyre jelentősebbé válnak az oktatásban érdekelt aktorok között horizontális kapcsolatrendszerek.

A kutatás nem csak a makroszintű, azaz országos szintű vizsgálódásokra vállalkozott, hanem megkísérelte feltérképezni a szabályozás közép-, illetve helyi szintjét is, országonként egy-egy jellegzetes térség, területi egység kiválasztásával. A kutatás e fázisában nagy szerepet kapott az iskolákat közvetlenül irányító intézmények, illetve az irányításban közreműködő egyéb szervezetek, hálózatok (a helyi és területi közigazgatás szerveinek, a tankerületi szerveknek, a szakmai szolgáltatóintézmények, koordinációs szerepkörök betöltésére vállalkozó személyek, intézmények stb.) vizsgálata, valamint egyes kiválasztott iskolák működésmondójának az elemzése.

1 „Az irányítás változásai és az egyenlőtlenségek termelődése az oktatási rendszerekben” című kutatás az Európai Unió 5. keretprogramjának támogatásával valósul meg.

2 Belgium federatív állammá alakulásával is összefüggésben napjainkban igen nagyok a különbségek az ország flamand és vallon területeinek iskolaügye között: a kutatási beszámolóban foglaltak kizárólag a belgiumi franciaajkú közösség területére érvényesek.

3 A Nagy Britanniát alkotó országok oktatási rendszerei között szintén nagy különbségek vannak, a tanulmányban foglaltak elsősorban Anglia illetve Wales területére érvényesek.

4 Az oktatásirányítás változásait bemutató elemzés, továbbá a kutatás egyéb dokumentumai egyelőre csak a kutatást koordináló belga kutatócsoport, a GIRSEF honlapján olvashatók, főként francia és részben angol nyelven (www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm). A Magyarországgal kapcsolatos elemzések 2004 őszétől az ELTE Társadalomtudományi karának honlapján (www.szoc.elte.hu) is olvashatók lesznek magyar nyelven.

Az összehasonlító elemzést megkönnyítendő a vizsgáldások középpontjában egy korosztály, a 12–14 év közötti gyermekek iskoláztatásnak tanulmányozása állt, ugyanakkor a kutatók természetesen figyelmet fordítottak az egyéb korosztályokat befogadó oktatási intézmények működésére is. A kutatás első szakaszában a szakirodalom áttekintésén, szintetizálásán alapuló országtanulmányok készültek majd ezek alapján egy összehasonlító elemzés készült, továbbá egy olyan tanulmány, amely nagy vihart kavart PISA-vizsgálat másodelemzésére vállalkozott.

Tanulmányunk az országtanulmányok és egyéb szakirodalmak összegzésére vállalkozó zárótanulmánynak azon a részén alapul, amelyben a kutatásban résztvevő magyar kutatócsoport tagjai tekintették át azt, hogy az egyes országokban az oktatással kapcsolatos egyenlőtlenségek alakulását milyen tényezők alakítják, illetve milyen diskurzusok, megközelítések, intézkedések befolyásolják az egyes országokban az oktatással kapcsolatos esélyegyenlőség kérdését.

Mivel nem csupán az irányítási módok változásainak megragadására vállalkozott a kutatás, hanem annak tanulmányozására is, hogy a változások milyen következményekkel járnak, mindenekelőtt az iskolai szelekciós és szegregációs folyamatok, illetve az egyenlőtlenségek alakulására, fontos volt megvizsgálni, hogy tematizálódnak-e országos és helyi szinten az esélyegyenlőséggel illetve a szegregációval kapcsolatos kérdések.

Az egyenlőtlenségek diskurzusai

Figyelembe véve, hogy alapvető különbségek vannak az iparosodott országok egyenlősítő célzatú diskurzusai, és a volt szocialista országokban kialakult diskurzusok között, előbb az elemzésbe bevont négy nyugati ország közös témáit mutatjuk be, majd országról országra haladva kiemeljük ezen diskurzusok bizonyos sajátosságait. Ezek után tömören vázoljuk a volt kommunista országokat képviselő Magyarországon e téren tapasztalható jellegzetességeit.

A négy tanulmányozott nyugati országban az esélyegyenlőség fogalma kínálkozik a megfelelő kifejezésként, ha tömören akarjuk összefoglalni azt, hogy a jóléti állam és a fogyasztói társadalom kialakulásának időszakában milyen elvárásokat támasztottak az oktatási rendszerrel szemben. Ez kifejezés, amelyet a kor politikai elitjének reformereitől – főképp a szociáldemokrata irányultságú vezetőktől – vettek át, igen nagy igényű volt. E jelszó értelmében a demokratikussá váló tömegoktatásnak elő kell segítenie egy olyan igazságosabb, egyenlőbb társadalom megszületését, amely képes az egyéni tehetség függvényében újraosztani a társadalmi pozíciókat, mégpedig az alsóbb társadalmi csoportokból származó gyermekek felemelése révén, és mindezt anélkül, hogy ez bárki képességeinek és ismereteinek fejlődését akadályozná.

Egy olyan időszak után, amikor azt lehetett gondolni, hogy a gazdaság fejlődése és az oktatás ingyenessége (valamint a szegényebb iskolásoknak folyósított segélyek, ösztöndíjak) megfelelő eszköznek bizonyulnak az oktatás területén jelentkező egyenlőtlenségek elleni harcban, egy olyan korszak következett, amikor az esélyegyenlőség előmozdítását elsősorban a fiatalok iskoláztatásának

meghosszabbítása, majd az alsó-középiszkolai képzési szakasz egységesítése révén kívánták megvalósítani.

Ezek a remények később szertefoszlottak, mivel különféle szociológiai kutatások eredményei alapján bebizonyosodott, hogy a demokratizálás – pontosabban az iskoláztatás tömegessé válása és az iskolarendszeren való végighaladás egységessé tétele –, ahelyett, hogy esélyegyenlőséget teremtené az egyenlőtlenségek újratermelődését eredményezheti, annak következtében, hogy az alsóbb társadalmi osztályok gyermekei az iskoláztatás tömegessé válásának időszakában olyan iskolai végbizonyítványok birtokába jutnak, amelyek időközben elértéktelenedtek, ráadásul az iskolán kívüli társadalmi egyenlőtlenségek, amelyek nemcsak a tudások, hanem a habitusok különbözőségében is megmutatkoznak, iskolai egyenlőtlenséggé alakulva magukban az iskolákban termelődnek újra és szentesítődnék.

Az 1970-es évektől kibontakozó gazdasági válságjelenségek súlyosbodásával együtt megerősödött a *neo-liberalizmus* illetve a *neo-konzervativizmus* képviselőinek pozíciója is. A bürokratikus szabályozás káros hatásainak ostromozásával párhuzamosan a piaci mechanizmusoknak, a versengésnek tulajdonított jótékony hatások kerülnek előtérbe az oktatási rendszer működésének jobbítása kapcsán.

Így a nyolcvanas évektől kezdve, a piaci logika megerősödésével *az egyenlőség fogalma elhalványult*. Még azokban az országokban is, ahol az oktatás terén centralizált irányításmód érvényesül, és ahol az oktatást egységes országos tanterv szabályozza, egyre inkább olyan intézményként gondolják el az iskolát, amely képes a legkülönbözőbb szükségletek kielégítésére. Ettől kezdve – főképp Angliában – hajlanak arra, hogy az iskolába járókat *iskolahasználók* vagy akár *fogyasztók* összességéként gondolják el (*Ball & van Zanten 1998*). Ugyanakkor a centralizált oktatási rendszerű országok esetében a szereplőkben megerősödött az a meggyőződés, hogy „*a diákok között észlelhető különbségek*” eltérő módszereket, sőt a tantervi sokszínűséget igényelnek. Míg korábban az egyenlőség érdekében az iskolarendszeren való végighaladást és a tartalmakat egységesítették, újabban a pozitív diszkriminációra és a pedagógiai szolgáltatások szélesítésére helyezik a hangsúlyt, és mindezt annak érdekében teszik, hogy „többet és jobbat lehessen adni azoknak, akiknek kevesebb jutott”.

Egy olyan kontextus, amelyre a gazdaság és a jóléti állam válsága és a társadalmi szakadék elmélyülése a jellemző, kedvez annak, hogy a piaci logikák kerüljenek előtérbe (ami egyúttal azt is elősegíti, hogy egyfelől elit intézmények, másfelől a hátrányos helyzetű gyermekek gyűjtőhelyeiként működő iskolák jelenjenek meg.).

E változásokkal párhuzamosan átalakul a diskurzus is: az esélyegyenlőség témája mellett egyre hangsúlyosabbá válik az iskolai kirekesztés kérdésköre (*Derouet 2000*). Ugyanakkor új jelszavak megjelenésére is felfigyelhetünk. Felbukkan a méltányosság fogalma, amely mindenképp kevésbé merésznek mondható, mint az esélyegyenlőséget hangsúlyozó elképzelések. Ugyanakkor a válságjelenségek, a társadalmi szakadék elmélyülése, valamint az értékelő állam megerősödése előnyös feltételeket teremtenek egy, a korábbiaknál is ambiciózusabb, radikálisabb jelszó megjelenéséhez, amely az egyenlő eredmények megvalósítását helyezi előtérbe, a leghátrányosabb helyzetű gyermekek oktatási feltételeinek javítását szorgalmazva.

A jelzett társadalmi változásokkal és az egyenlőtlenség diskurzusának átalakulásával párhuzamosan olyan kezdeményezések is megjelennek, amelyek az egyenlőtlenség vagy a kirekesztés problematikáját *célzott, korlátozott körben alkalmazott* eszközökkel kívánják kezelni, például kiemelt oktatási körzetek kialakításával valamint alternatív tantervek alapján működő iskolák vagy iskolarendszeren kívüli intézmények létesítésével. A munkanélküliséggel jellemezhető új kontextusban megállapítható az is, hogy *a társadalmi mobilitást szolgáló hivatott célok és eszközök háttérbeszorulásával párhuzamosan* megerősödnek a fiatalok *szakmai beillesztésére* irányuló törekvések.

Az *Egyesült Királyságban* a konzervatívok 1979-es hatalomra jutásától megfigyelhető a *komprehenzív iskolák elterjesztésére és a kiemelt oktatási körzetek működtetésére irányuló hivatalos törekvések feladása*, miközben a hangsúlyt az *egyéni teljesítményekre* helyezik, figyelmen kívül hagyva a gyermekek társadalmi háttérét. Egy mind többet emlegetett téma – a diákok és az intézmények *„gyenge teljesítménye”* – kerül előtérbe és uralja egyre inkább az iskoláról folyó közbeszédet. A gyengének feltételezett teljesítményen a minőségellenőrzés egyre differenciáltabb eszközeinek alkalmazásával és az iskolák közötti versengés erősítésével szándékoznak javítani. Ez tesztek tömeges alkalmazásában, illetve az egyes iskolák eredményeinek évenkénti publikálásában nyilvánul meg. A munkáspárti kormány megalakulásával egyrésről megfigyelhető a konzervatívok által elindított politika továbbélése, de több, a *kirekesztés* megakadályozását célzó intézkedés is születik, ezek között említhető például a kiemelt oktatási körzetek újbóli létrehozása (EAZ: Education Action Zones).

Belgiumban az elmúlt három évtized folyamán az *egyenlőtlenséghez* kapcsolódó törekvések *mindig fontos helyet kaptak* a diskurzusban. Ugyanakkor ezen a területen jelentős hangsúlyváltások figyelhetők meg. Így az esélyegyenlőség helyett újabban inkább *méltányosságról* beszélnek, s ez a változtatás elő tudta mozdítani a *pozitív diszkrimináció* eszközeinek alkalmazását. A diskurzus szintjén megfigyelhető különbségek ellenére továbbra is az egységes iskolai kezdőszakasz fenntartását, sőt mi több, meghosszabbítását szorgalmazzák, miközben az évisméltés megakadályozására irányuló törekvések is felerősödtek. Egy olyan kontextusban, ahol a különböző típusú fenntartók ellenőrzése alatt álló intézmények tantervei igen változatosak, az egyenlősítő törekvések a tantervek közelítését célzó intézkedések megjelenésében jutnak érvényre. Az alapkészségek és tudások közös tartományának meghatározásával, valamint kifinomult, a konstruktív pedagógia jegyében kialakított módszerek segítségével igyekeznek *adekvát választ adni a tanulók különbözőségére*.

Franciaországban a 20. század második felében az *egyenlőtlenség elleni harc témája jelentékeny helyet foglalt el* a diskurzusban és bizonyos esetekben jelentős törekvésként volt jelen az oktatáspolitikában, és ez még azokra az időszakokra is igaz, amikor annak irányítása a mérsékelt jobboldali erők kezében volt. Ugyanakkor a politikai fordulatok az egyenlőtlenséghez kapcsolódó törekvések megerősödését, vagy épp ellenkezőleg, azok meggyengülését eredményezhetik: a szocialista oktatási miniszter, Alain Savary által 1981 után létrehozott ZEP-ek⁵ (Kiemelt Oktatási Körzetek) álla-

⁵ Zone d'Éducation Prioritaire.

mi támogatottsága az őt felváltó, szintén szocialista Chevènement alatt lecsökkent, majd *a jobboldal 1986-os hatalomra jutásával a pozitív diszkrimináció kifejezésének használata teljesen eltűnt* a miniszteri beszédekből; a szocialistáknak a hatalomba való visszatérését követően viszont a ZEP-politikát újra előtérbe állították (*Bouveau & Rochex 1997*).

Még ha a decentralizációs politika, az iskolákat saját pedagógiai terv kidolgozására ösztönző intézkedések és főként a ZEP-ekben kidolgozott pedagógiai módszerek hatására növekvő egyetértés is övezi azt az elképzelést, hogy az egyenlőséget célzó politikai és pedagógiai kezdeményezések nem lehetnek hatékonyak a diákok közötti különbségek és a helyi környezet sajátosságainak figyelembevétele nélkül, a diskurzus és a cselekvés szintjén észlelhető elmozdulások gyakran csekély mértékűek. Ebben több akadályozó tényező is szerepet játszik: „Egyrészt a francia iskoláknak a műveltségről alkotott társadalmi, vagy még inkább regionális és etnikai forklúzióra⁶ alapozott elképzelése. Másrészt az a merev ellentét, amely a semlegesként és világi-ként elképzelt, bárki által elérhető és továbbítható, a társas viszonyok alapját képező közműveltség, valamint az állam által – diszkriminációjuk miatt – megtűrt egyéni műveltségek között feszül, amelyek sokfélesége az egységesség hiányát jelzi és a nemzeti egység elvesztésének veszélyét hordozza magában.” (*Henri-Lorcerie 2000*).

Több országban (Belgium franciaajkú közössége, Portugália) két célkitűzés, az esélyegyenlőség és a kirekesztés elleni harc párhuzamos jelenlétét figyelhetjük meg. A Portugáliát elemző tanulmány szerint ezen ország esetében „e két fogalom együtléte kifejezi a portugál társadalomfejlődés sajátosságát. (...) Az oktatás területén a társadalmi kirekesztés fogalma is jellemezte a közelmúlt oktatáspolitikai diskurzusát. A kirekesztés fogalmát, amely egyébként igencsak pontatlan és kétértelmű fogalom, gyakran azonosítják az iskolai kudarc és az iskolaelhagyás fogalmaival, mégpedig oly módon, hogy az előbbi gyakran az utóbbiak fölé helyezik. Ez a fajta fölérendelés kifejezi az aktuális portugál oktatáspolitikai két alapvető dimenziója között fennálló feszültséget: az egyik egy, a *demokratizálódás* irányába ható dimenzió, amely a portugál tömegoktatás megkésett és befejezetlen konstrukciójára adott válaszként értelmezhető; a másik egy modernizáló irányzat, amely az oktatáspolitikáknak a gazdasági racionalitás kritériumával szembeni alárendeltségét hangsúlyozza.” (51. o.)

Magyarországon az ötvenes évek elején, a diktatúra körülményei között, az egyenlőtlenségekkel kapcsolatos törekvések elsősorban „a korábbi elnyomó osztályok kulturális monopóliuma elleni küzdelem”-ként fogalmazódtak meg, az oktatáspolitikai egyenlősítő intézkedései főként adminisztratív jellegűek voltak: ezek között említhetők a hatóságok által vezényelt, a bukásmentes iskola jelszava jegyében lefolytatott kampányok és a tananyag csökkentésére irányuló intézkedések, amelyek elsősorban a munkás és paraszti családból származó gyermekek iskolai előmenetelének megkönnyítését célozták. Ugyancsak itt említhetők azok a kvóták, amelyekkel az egyetemi felvételik esetében előre meghatározták a munkás- és paraszt származású fiatal-

⁶ A pszichoanalízis művelői egy olyan, a valóság részleges figyelmen kívül hagyását eredményező, szimbólumképzésben megnyilvánuló jelenségként értelmezik a forklúziót, amely egyfajta védekezési mechanizmusként működik bizonyos pszichózisok esetében. (Petit Larousse Illustré, 1991, 430. o.)

lok arányát (abból az elképzelésből kiindulva, hogy az egyetemről az „osztályellenségeket” távol kellett tartani). A kommunista hatalom konszolidációjának időszakában az egyenlősítést célzó adminisztratív beavatkozások enyhültek, miközben a képzés belső differenciálódása a tanulók összetételének differenciálódásával párhuzamosan egyre elfogadottabbá vált – még az iskoláztatás első nyolc évére kiterjedő egységes alapképzésben is. (A nyugati kutatások szempontjait átvevő szociológusok igen hamar kritikus tanulmányokat közöltek erről, amelyek ugyanakkor a szocialista értékrend szerves elemeként jelenítették meg az esélyegyenlőség fogalmát.)

A nyolcvanas évektől, és főként az 1989–90-es rendszerváltás után, szakértők javaslatai nyomán és egy új politikai elit hatalomra jutása következtében megannyi új oktatáspolitikai téma került előtérbe: így a *decentralizáció*, az iskolák és a tanárok *pedagógiai autonómiája*, az iskolai *kínálat sokszínűvé tétele*, a hátrányos helyzetű gyermekek speciális igényeinek kielégítése, a bürokratikus ellenőrzés felváltása a „semleges” piac mechanizmusok által, az erőszakosan államosított egyházi *iskolák vissza-szolgáltatása stb.* Eközben az *egyenlőtlenség témája* az oktatásügyi diskurzusban *igen kevésbé jelent meg.* Néhány újabb részleges intézkedéstől eltekintve, egyetlen, az esélyegyenlőség megvalósítását célzó vagy iskolai kirekesztés ellen harcot középpontba állító oktatáspolitikai elképzelés sem fogalmazódott meg és következésképp nem is valósulhatott meg. Mindamelllett, az oktatásfinanszírozás reformjához kapcsolódva bevezették a hátrányos helyzetű illetve cigány származású gyermekek oktatásának támogatására szolgáló kiegészítő normatív támogatásokat. A cigány gyermekek iskolai egyenlőtlenségével kapcsolatos kérdések egyébként abba a munkanélküliséggel, a szegénységgel és a kirekesztéssel illetve a szegregációval kapcsolatos tágabb diskurzusba illeszkednek, amely egyebek között az Európai Uniónak Magyarországgal kapcsolatos hivatalos dokumentumaiban is megjelenik. (A tagjelölt országokkal kapcsolatos uniós bírálatokat általában jelentős figyelem övezi az országban.)

Az egyenlőtlenség kezelését célzó közpolitikák

Ingyenes oktatás

Az ingyenes közoktatás, amely a vizsgálatba bevont országokban eltérő időpontokban vezettek be, továbbra is fontos alapelve valamennyi oktatási rendszernek. Mindazonáltal a fejlődés korántsem egyirányú vagy visszafordíthatatlan. Magyarországon például a tanulmányok ingyenessége nem érvényesül maradéktalanul még az állami, önkormányzati fenntartású intézmények esetében sem: a felsőfokú képzésbe bekerült fiatalok számottevő része jelentős összegű tandíjat köteles fizetni. Ugyancsak léteznek olyan közoktatási intézmények, amelyek bevonják a szülőket bizonyos költségek fedezésébe (pl. a nyelvtanárok munkájának finanszírozásába).

A tanulmányozott országok esetében a *fizetős magánoktatási intézmények* jelenléte a kötelező oktatásban az egyenlőtlenség egyik fontos tényezője: ezek az iskolák többnyire jó tanulási feltételeket kínálnak, de általában csak kevés segítségre szoruló gyermek jár ezekbe. Másrészt viszont bizonyos körzetek állami, önkormányzati iskoláiban a társadalom alsóbb rétegeiből származó és kulturális tőkével kevésbé ellá-

tott gyermekek nagy koncentrációja figyelhető meg. Mindamellet meg kell jegyeznünk, hogy a magániskolák szubvencionálását lehetővé tevő finanszírozási rendszer megjelenésével az állami, önkormányzati iskolák és a magániskolák, egyházi iskolák kettőssége immár nem feltétlenül alkotja az iskoláztatás tekintetében megmutatkozó társadalmi különbségek legfontosabb dimenzióját.

Az egységes alapképzés meghosszabbítása, az alsó-középfok egységesítése

Annak felismerése alapján, hogy a tanulási utak korai elválasztása maga után vonja és szentesíti a korai szelekciót és hozzájárul az egyenlőtlenségek kialakulásához, a vizsgálatba bevont valamennyi országban megfigyelhetőek voltak az egységes alapképzés meghosszabbítására és a diákok korai szétválasztásának megakadályozására irányuló oktatáspolitikai törekvések. Franciaországban, Portugáliában és Belgium franciaajkú közösségében az egymást követő reformok eredményeképpen az egységes alapképzés szakasza immár nem csak az elemi iskolát foglalja magába, hanem az alsó-középiszkolák egy számottevő részét is. A másik két országban, nevezetesen az Egyesült Királyságban és Magyarországon, szintén léteztek egységesítést célzó kezdeményezések, de ezeket nem koronázta tartós siker. Míg Magyarországon már jóval a nyugat-európai országok előtt, 1945-ben létrehozták a 14 éves korig egységes képzés intézményes kereteit, 1989 után számos olyan gimnáziumban, amelyek korábban 14 éves diákokat iskoláztak be, a 10 illetve 12 éves tanulók közül válogató, 6–8 éves képzést nyújtó szekciókat hoztak létre, lefölözve ezáltal az alapfokú képzésben részt vevők krémjét. A hat-nyolc éves képzést nyújtó gimnáziumok létrehozásáról szóló döntés a rendszerváltás ideje óta az önkormányzatok kezében van, és ezáltal az oktatási rendszer szerkezetének meghatározása bizonyos fokig helyi kompetenciává vált. Az Egyesült Királyságban a decentralizált oktatásirányítási rendszer következtében az egységesítési politika híveinek célkitűzéseik fokozatos megvalósítása mellett kellett döntenüik. Noha az általános tantervű középiskolák (*comprehensive school*) aránya a konzervatívok hatalomra kerülése előtt már igen jelentős volt, a korai szelekció elve jegyében működő magániskolák léte sosem kérdőjeleződött meg. Napjainkban az alsó-középiszkolák szintjén különböző típusú iskolák széles skálája létezik Angliában. Még ha az intézmények többsége „általános tanrendű” iskolaként működik is, a magániskolák szerepe továbbra is meghatározó marad, akár csak a kis számú, privilegizált állami iskoláké (a közvetlenül a központi hatóságok által finanszírozott egykori „GM iskolákat” ma alapítványi iskoláknak nevezik.), „Szakosodott iskolák” és erősen szelektáló, speciális tantervű gimnáziumok (*grammar school*) szintén léteznek.

Meg kell jegyeznünk, hogy az egységes alapképzés meghosszabbítása ellenére, az általános- illetve középszintű oktatás szintjén megjelenő képzési kínálatban jelentős különbségek lehetnek. Így a nyolc éves egységes alapképzéssel rendelkező Magyarországon már az 1970-es évektől rámutattak arra különböző szociológiai vizsgálatok, hogy a tagozatok, bevezetése nyomán erős differenciálódást lehet megfigyelni ugyanazon iskola különböző osztályai, vagy ugyanazon körzetben található azonos jellegű iskolák színvonala között, és ez az oktatási kínálat természetében

és minőségében éppúgy megnyilvánul, mint az osztályok vagy az iskolák társadalmi összetételében (Csanádi & Ladányi & Gerő 1978).

Franciaországban az alsó-középiskolák szintjén, a collège névvel illetett intézményekben, ahol fokozatosan megszüntettek minden tagozatot, a tanulók társadalmi összetételében továbbra is jelentős különbségek figyelhetők meg, akár egy-egy középiskola egyes osztályai, akár a különböző alsó-középiskolák között. A kutatók alapján ezek a különbségek elsősorban az emelt szintű osztályok kialakítására, az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatos szülői választásokra valamint a javarészt hátrányos helyzetű gyermekeket tanító fejlesztő osztályok létrevezetésére vezethető vissza. (Trancart 2000). Belgium franciaajkú közösségének esetében a legújabb reformok során a tanterv átalakítása és standardizálása került előtérbe, mégpedig a középiskola oktatás első szintjén.

Egyes országokban, így Franciaországban és Belgium franciaajkú közösségének területén, az iskoláztatás alsó szintjein az évisméltés fontos szerepet játszott a tanulók közötti differenciálódásban (főleg Belgium esetében). Az egyenlőtlenség csökkentésére irányuló törekvések jegyében e két ország két illetve három évig tartó oktatási ciklusok bevezetése mellett döntött, és megtiltotta az évisméltést az iskoláztatás bizonyos szintjein. Így például Franciaországban az évisméltés tilos az egyes oktatási ciklusokon belül, míg Belgium franciaajkú közösségének területén, ahol az évisméltések magas arányát hagyományosan az oktatás jó színvonalának jeleként értelmezték, az évisméltés a középiskola első éve után vált tiltottá, és a tanulók alacsonyabb presztízsű intézményekbe való átirányítása is korlátok közé szorult. A gyakorlatban azonban az ilyen intézkedéseket gyakran kijátsszák, így például az évisméltések száma megnőtt a második év után, ami azt mutatja, hogy a pedagógusok nem mindannyian készek differenciáló pedagógiai módszerek alkalmazására. A többi országban az évisméltés vagy egyáltalán nem létezik (Anglia és Wales) vagy kevésbé jelentős. Portugáliában például az adminisztrációs nehézségek teszik bonyolulttá az évisméltés alkalmazását, Magyarországon pedig, ahol az évisméltés megengedett, de hagyományosan nem túl jelentős, az iskolaköteles gyermekek számának csökkenésével és a fejkvótás finanszírozás bevezetésével párhuzamosan – ami az iskolákat a tanulók minél nagyobb részének megtartására ösztönzi – az évisméltők aránya még alacsonyabbá vált.

A buktatásokon, évisméltéseken túl az iskolák más szelekciós módszerekhez is folyamodhatnak (felvételi vizsga, a diákok fegyelmi vagy egyéb úton történő eltávolítása, a segítségre szoruló diákoknak a speciális oktatás felé irányítása). Angliában és Walesben a következő osztályba lépés automatikus, ugyanakkor az iskolából való kizárás lehetséges. Ez azóta vált gyakoribbá, hogy a finanszírozás új módszereinek bevezetése miatt az iskolák közötti verseny felerősödött. Főként a sok tanulót fogadó intézmények azok, amelyek a kizárás eszközeihez folyamodnak: ezek az iskolák a megszokott színvonalat igyekeznek fenntartani a „problémás” tanulók eltanácsolása révén. Bizonyos intézményeknek másfelől lehetőségük van tanulóik egy részének kiválasztására, a felvétel során alkalmazott szelekciós eljárások révén.

Az átlépést lehetővé tevő megoldások

Noha a középfokú oktatás felső évfolyamain a három fő képzési irány (általános képzés és szakjellegű képzés illetve szakmunkásképzés) tekintetében észlelhető hierarchikus tagozódás minden országban megfigyelhető, az átlépést lehetővé tevő megoldások szempontjából a tanulmányba bevont országok között jelentősek az eltérések. A vizsgált nyugati országokban a szakképzés egyre kevésbé jelent olyan holtvágányt, ami teljesen elvágna a felsőfokú oktatás felé vezető utat. Az Egyesült Királyságban létrehoztak például „átjárókat” a különböző tagozatú középiskolák felső évfolyamai között, mégpedig azért, hogy elősegítsék a felsőfokú oktatás expanzióját. Belgium franciaajkú közösségének szakmunkás tanulói – még ha ebből kevesen tudnak is profitálni – letehetik a középfokú képzés felsőbb évfolyamainak záróvizsgáit, amelyek szelektív módon ugyan, de megnyitják előttük az utat a felsőfokú képzés irányába. Franciaországban a szakmunkásképzésben részt vevő tanulók átképző-osztályok segítségével kerülhetnek át az érettségit adó gimnáziumokba és szakközépiskolákba. Ezzel szemben a szakmunkásképzésben részt vevő diákok Magyarországon nem szerezhetnek érettségit (kivéve, ha szakmunkásvizsgájuk megszerzése után ismét beiratkoznak egy speciális középfokú iskolába, ahol két év alatt eljuthatnak az érettségig). Portugáliában a szakmunkásképzésben részt vevő tanulóknak elméletileg van lehetőségük rá, hogy tanulmányaikat egyetemen folytassák, de a gyakorlatban kevés esélyük van erre, mivel a szakmunkásképzés nem illeszkedik az egyetemi felvételi elvárásaihoz, és valós átlépést lehetővé tevő megoldások sem léteznek.

Az iskoláskor előtti nevelés

Ezen a területen nagy változatosság figyelhető meg. Belgiummal, Franciaországgal és bizonyos mértékben Magyarországgal ellentétben, ahol az iskola-előkészítő funkciót betöltő óvodákba beíratott gyermekek aránya már a hároméves korúak körében is magas (sorrendben: 99, 98 és 66 százalék), a másik két országban (Egyesült Királyság, Portugália) ez az arány 1994/95-ben csak 45 és 42 százalék volt. Amíg az Egyesült Királyságban az intézmények látogatottsága négy éves kortól általánosabbá válik, addig Portugáliában a látogatottság aránya a négyévesek körében is alig haladja meg az 50 százalékot (*Les chiffres clés de l'éducation*, 34. o.) Az Egyesült Királyságban a kisgyermekkorot megcélzó intézmények fejlesztése nem élvez elsőbbséget,⁷ és ez arra a hagyományra vezethető vissza, amely szerint a hatóságoknak semmi keresnivalójuk sincs ezen a tipikusan a magánszférához tartozóként felfogott területen, a kisgyermek nevelése terén. Figyelembe véve az intézményhálózat lassú fejlődését és azt a tényt, hogy az óvodák jelentős része magánkézben lévő költségterítéses intézményként működik, egyes szakértők úgy vélik, hogy ennek a helyzetnek egy „jövedelemtől és iskolázottságtól függő hozzáférést” (*Martine 1997*) kell előidéznie. Portugáliában az 1980-as évek végétől komoly erőfeszítéseket tettek az óvodák

⁷ Jegyezzük meg mindamelllett, hogy a Gyermekvédelmi törvény (Children Act) 1989-es elfogadása óta a helyhatóságoknak bölcsődéket kell létesíteniük a „rászoruló” gyermekek számára, ugyanakkor az önkormányzatok önállóan dönthetik el, hogy miként tesznek eleget ennek a feladatuknak (*Félix 1997*).

befogadóképességének növelése és a területi egyenlőtlenségek csökkentése érdekében. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy több országban (Franciaország, Portugália, Magyarország) az óvodák működés módjával kapcsolatban is megfogalmazódnak kritikák, mivel ezek az intézmények gyakran nem fordítanak elegendő figyelmet az etnikai kisebbségekhez tartozó, illetve a hátrányos helyzetű gyermekek szocio-kulturális sajátosságaira. Egyes tanulmányok azt is helytelenítették, hogy azok a gyermekek, akiknek édesanyja vagy egyik szülője sem dolgozik, nem kaphatnak helyet a bölcsődében, és ez „valójában a leginkább segítségre szoruló népesség kizárását eredményezi” (Houchot 1997; Félix 1997).

Franciaországban a család és az óvodák közötti átmenetet megkönnyíteni hivatott, az óvodáknál rugalmasabb működésmóddal jellemezhető új típusú kisintézményeket, úgynevezett „hidacskákat” hoztak létre, amelyek főként de nem kizárólag hátrányos helyzetű gyermekeket fogadnak (Dupraz 1997). Magyarországon európai uniós forrásokból a közelmúltban több szakképzési központot támogattak annak érdekében, hogy kialakuljon egy olyan óvodai segédszemélyzet, amely képes közvetítő szerepet betölteni a cigány családok és az óvoda között. A segítségre szoruló gyermekek iskoláztatásának előkészítése különböző jellegű akadályokba ütközik: a magyarországi óvodai hálózat fejlettsége a kistelepüléseken nem kielégítő, illetve a hanyatló régiók és a legszegényebb családok nincsenek olyan helyzetben, hogy magukra vállalhatnák az óvodába járás költségeit, miközben a csoportokba járó gyermekek száma igen magas.

Az alternatív intézmények fejlődése

A múltban igen sok olyan oktatási intézmény működött, amelyben nagy számban tanultak a segítségre szoruló gyermekek, ugyanakkor ezen iskolák nem voltak képesek megteremteni számukra az iskolai sikerességhez és a társadalmi integrációhoz szükséges feltételeket; és ilyen intézmények még ma is léteznek Belgiumban, Magyarországon vagy akár Franciaországban is. „Manapság a szakmunkásképzők, de még a szakközépsiskolák is befogadják a legerősebben szelektáló képzésben kudarcot vallott és onnan elküldött fiatalokat.” (Augulhon 2000). Hasonlóképpen Magyarországon valódi „cigány” osztályok jönnek létre az alapképzésen belül, és a cigány származású tanulókat gyakran irányítják indokolatlanul a „speciális iskolákba, osztályokba”.

Újabban viszont megfigyelhető az alternatív iskoláknak tekinthető, „második generációs”, speciális képzést nyújtó intézménynek számának szaporodása. Ezekben a többnyire kis méretű intézményekben – szemben a hagyományos iskolákkal – a szociális segítők, pszichológusok és pedagógiai asszisztensek szerepe a tanárokéval megegyező fontosságú. Ezek az iskolák vagy osztályok gyakran különböznek a hagyományos iskoláktól, éppúgy a helyiség (egyes intézmények bérelt épületekben működnek) és a berendezés, mint a működés szabályai tekintetében (rugalmas óra-beosztás, egyéni vagy kiscsoportos munka, az életpálya tervezését, vagy a tanulás tanulását segíteni hivatott illetve a szocializációs szempontokat szem előtt tartó foglalkozások jelentősége, csoportos beszélgetések, iskolán kívüli kulturális programok,

önkifejezést segítő művészeti szakkörök stb.). Franciaországban, az 1990-es években kirajzolódó új – a kirekesztés elleni küzdelmet középpontba állító – közpolitikák (pl. várospolitika) támogatták az ilyen új – alternatív vagy innovatív – oktatási formák létrejöttét, így többek között olyan iskolán kívüli speciális fejlesztő osztályok létrehozását,⁸ amelyek egy nem túl hosszú időszak idejére személyre szóló képzést nyújtanak az iskolában kudarcot szenvedett fiataloknak. Angliában és Walesben, még azokban az iskolákban is, amelyek korábban lehetőséget biztosítottak a tanulási nehézségekkel küszködő gyermekek képzésének individualizálására, a szabályozás terén bekövetkezett legújabb változások (fejkvótás finanszírozási rendszer, a tanulók teljesítményének nyilvánosságra hozatalának követelménye) azt eredményezték, hogy az iskolák egyre kevésbé érdeklődnek a speciális oktatás szükségletét kielégítő képzés iránt. Magyarországon, ahol a pedagógiai autonómia elképzelése már az 1980-as évektől teret kapott, a pedagógiai megközelítések és módszerek pluralitása csak a politikai rendszerváltással vált hivatalosan elismert elvvé. E törekvések gyakran a speciális segítségre szoruló gyermekek, fiatalok nevelése terén jutnak érvényre. Az alternatív iskolák létrejöttét és működését egyes alapítványok (pl. Soros Alapítvány stb.) könnyítették meg, és újabban a hatóságok által meghirdetett pályázati felhívások is segítik. A centralizált irányítású Portugáliában alternatív pedagógiák csupán a módszerek és nem a tantervek szintjén juthatnak érvényre, és eleve csak a magánoktatás keretein belül. Az ilyen típusú törekvéseket egyes „pedagógiai mozgalmak” – mint a Movimento da Escola Moderna (a modern iskoláért mozgalom) vagy a Waldorf-mozgalom stb. – támogatják. Azok az oktatási intézmények, amelyek speciális programokat szeretnének kifejleszteni, az Oktatási Minisztériumtól (illetve ennek Oktatási Innovációs Intézetétől) kaphatnak pályázati támogatást.

A pedagógusképzés

A tanulmányozott nyugati országokban napjainkban már léteznek olyan alapképzések és továbbképzések, amelyek azt hivatottak elősegíteni, hogy a jövő pedagógusai és a már pályán lévő pedagógusok elsajátítsák a szegény környezetből érkező vagy bevándorló családok gyermekeinek oktatásához szükséges speciális ismereteket.

Angliában és Walesben az ilyen képzések címzettjei elsősorban azok a pedagógusok, akik olyan létesítményekben akarnak dolgozni, amelyek a speciális szükségleteket kielégítő oktatásban (SEN - Special Educational Needs) működnek közre, és amelyeknek nem kell megfelelniük a nemzeti alaptantervnek. Franciaországban, Portugáliában és Magyarországon olyan képzések szerveződtek, amelyek bizonyos új pedagógiai munkakörök, „szakmák” (pl. fejlesztő tanár vagy a pedagógiai asszisztens) ellátására készítik fel a résztvevőket. Franciaországban egyes tanárképző intézményekben a ZEP-ekben végzett munkát segíteni hivatott modulokat is létrehoztak, két éve pedig megkezdődött a „nehéz közegben” dolgozó pedagógusok kísérleti kép-

⁸ „Classe relais”: ez az intézmény olyan tanulási- és viselkedési zavarokkal küzdő iskolás korú fiatalok számára nyújt segítséget, akik hátrányos helyzetükből adódóan nem képesek megfelelni az iskola elvárásainak, s így kimaradnak a képzésből. A hiányzó alapismeretek pótlásán túl célja olyan készségek átadása, amelyek az itt tanuló diákokat képessé teszik a hagyományos iskolákban való továbbtanulásra.

zése is. Említsük még meg, hogy a Portugáliában nyújtott továbbképzések, úgy tűnik, nem képesek hathatós segítséget nyújtani a hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó pedagógusok számára (*Canario & Correia 1999*).

Belgiumban léteznek olyan alap- és továbbképzések, amelyek a szegény környezetből és bevándorló családokból származó gyermekek oktatásához nyújtanak speciális ismereteket. Magyarországon, több év óta létezik egy ideje olyan romológiai képzés, amely a cigányság helyzetével, kultúrájával ismerteti meg a hallgatókat. Ugyanakkor az európai közösség és a magyar kormány csak 2000-ben hirdetett meg egy olyan pályázatot, amely a hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó pedagógusok munkájának megkönnyítését célzó alap- vagy továbbképzési modulok kidolgozását támogatta.

A tantestületek autonómiája és a létesítményeknek nyújtott külső segítségek

A javarészt hátrányos helyzetű gyermekekből álló közösségekben dolgozó pedagógusok autonómiájával kapcsolatban egy kettős folyamat figyelhető meg.

A centralizált oktatásirányítással rendelkező országokban a pedagógusok az utóbbi időben mozgásterük bővülését tapasztalhatták. Így például Portugáliában a központilag meghatározott tantervet újabban hozzá lehet igazítani az egyes oktatási intézmények jellemzőihez, a tanterv megváltoztatható annak érdekében, hogy pedagógiai fejlesztő foglalkozásokkal bővíljenek, és maguk az iskolák kezdeményezhetik ezeket a változásokat. Franciaországban a nemzeti tanterv betartása kötelező, és elvben még a hátrányos helyzetű tanulók esetében is csak a pedagógiai módszerek igazíthatók a gyerekek sajátosságaihoz. Mindamellet az iskolákat újabban arra ösztönzik, hogy kidolgozzák saját pedagógiai programjukat, amely tartalmazhat felzárkóztató foglalkozásokat, egyéb segítségnyújtási formákat illetve meghatározott pedagógiai célok elérését segítő szabadidős tevékenységeket.

Magyarországon néhány éve az iskolák „helyi” pedagógiai programjuk kidolgozását illetően nagy szabadságot élveznek, de meg kell állapítanunk, hogy az intézmények többsége e téren híján van mindennemű tapasztalatnak. Az intézmények újonnan kialakult nagy mozgástere jelentős számú alternatív tanterv kidolgozását segítette elő. Az új lehetőségeket elsősorban a csekély diáklétszám miatt bezárástól tartó iskolák használták ki, amelyek számára nagy kihívást jelentettek a kedvezőtlen demográfiai változások és a fejkvóta-rendszerű finanszírozási megoldások bevezetése. Noha a középrétegeket és az elitcsoportokat megcélzó programkínálat mellett létrejöttek a szocio-kulturális hátrány leküzdését célzó tantervek is, igen sok olyan iskola tartózkodott programjának megújításától, amelyeket főként hátrányos helyzetű gyermekek látogatnak. E jelenséget többek közt a külvárosi iskolák rossz működési feltételei és a tantestületek sajátosságai magyarázzák, nevezetesen a tanári kar képzettsége, felkészültsége terén mutatkozó hiányosságok, valamint a megfelelő külső segítségnyújtásnak és támogatásnak az elmaradása.

Azokban az országokban, amelyek esetében az oktatás irányításában a helyhatóságok vagy a különböző típusú fenntartók ellenőrzése alatt álló iskolahálózatok irányítószervei játszanak meghatározó szerepet, újabban az oktatási intézmények és a pedagógusok

mozgástere némiképp lecsökkent. Így Angliában és Walesben a nemzeti alaptanterv 1988-as bevezetését követően és az értékelés szerepének megerősödésével csökkent a pedagógusok módszertani szabadsága és egyre inkább központi szinten határozzák meg, milyen eljárásokat kell követni az értékelés terén (ez utóbbi terület továbbra is meghatározó szerepet játszik az oktatási rendszer egységességnek megtartásában). Mindemellett a kötelező tantárgyakon túl, az iskolák mellőzhetik a nemzeti tanterv egyes elemeit, másokkal helyettesítve azokat. Léteznek olyan iskolák is, amelyek nem kötelesek a nemzeti tanterv betartására. Ilyenek például a „speciális iskolák” és a „Phare-iskolák”, amelyek „kivételesen tehetséges” gyermekekkel foglalkoznak, valamint a kiemelt oktatási övezetekbe (EAZ) tartozó iskolák, akárcsak az olyan intézmények, amelyek a speciális oktatási szükségletekhez igazodó képzést (SEN) nyújtanak – elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók számára. 2002-ben a tizedik osztálytól a tanterv teljesen rugalmassá vált. E fejlemény bekövetkezését jelentősen megkönnyítette az, hogy a nemzeti tanterv „egységesítő” jellegének megítélése többnyire negatív volt: sokan panaszolták például, az alaptanterv semmibe veszi a kisebbség szükségleteit, és előmozdítja az asszimilációt. Az intézmények közötti versenyhelyzet kiélezése ugyanakkor ahhoz vezetett, hogy azokra a tanulókra, „akiknek a taníttatása nagyobb anyagi és szellemi ráfordítást igényel az átlagos, vagy jó tanulókéhoz képest, és akiknek a jelenléte rontja az intézményről alkotott képet, a továbbiakban úgy tekintettek, mint fölös teherre, amelytől szabadulni kellene.” (Ball & van Zanten 1998).

Belgium franciaajkú közösségének területén, ha meg is figyelhető egyfajta akarat az eredetileg nagy eltéréseket mutató tantervek egységesítésére, a pedagógusok, az intézmények és az iskolafenntartók mozgástere nem szűkült jelentősen. Minden iskolafenntartónak lehetősége van arra, hogy az önállóan kidolgozott tantervet alkalmazzon. Újabban a tantervi önállóságot némiképp korlátozza az, hogy olyan iskolakörzeteket hoztak létre, amelyek mellett tantervi bizottságok is működnek. A különböző jellegű (állami, önkormányzati, egyházi stb.) iskolák fenntartói újabban csak ez utóbbi testületek hozzájárulásával élhetnek az önálló tanterv kialakításának jogával. Ezen túlmenően az oktatási kormányzat a tantervek egységesítésére, az egységes alapképzés és az „alapkompenciák” megerősítésére törekszik, ami szükségessé teszi a tantervek ennek megfelelő átalakítását. Az *alapkészségek* kijelölését egy új, szabványosított és egységesített értékelési mód alapjainak megteremtése miatt is fontosnak tartják. A nehézségekkel küzdő tanulók hiányosságainak feltárására szolgáló diagnosztizáló, illetve formatív értékelési módszerek Belgiumban még nem terjedtek el. Ugyanakkor az oktatásirányítók egyre inkább célul tűzik ki azt, hogy a tanárok differenciált pedagógiai módszereket alkalmazásával igazodjanak a tanulónépeség heterogenitásához. Mindazonáltal a pedagógusok szabadsága az alkalmazott pedagógiai módszerek tekintetében fennáll.

Ami a tantestületek rendelkezésére álló külső segítséget illeti, a helyzet szintén eléggé változatos. Belgium franciaajkú közösségének területein a pedagógiai mozgalmak képzések révén illetve sajátos pedagógiai eszközök hozzáférhetővé tételével igyekeznek segíteni, hatékonyabbá tenni a hátrányos helyzetű gyermekekkel végzett munkát.

Ugyanakkor az oktatási rendszer erősen decentralizált jellegének megfelelően sem országos szinten, sem a franciaajkú közösség szintjén nem létezik egyetlen olyan szervezet sem, amelynek fő tevékenysége lenne az ilyesfajta segítségnyújtás. Franciaország esetében egy, a hátrányos helyzetű gyermekek oktatását segíteni hivatott folyóiraton (Ville, éducation, intégration) és egy hasonló témájú hírlevélen (X. Y. ZEP) kívül, meg kell említeni egy országos szintű forrásközpontot (Centre Alain Savary), továbbá az oktatási intézményekhez közelebb lévő központokat, így például az egyes tankerületekben létrehozott ZEP-forrásközpontokat, akárcsak a bevándorlók gyermekeinek oktatását segíteni hivatott képzési- és tájékoztató központokat (*Cefsem*), amelyek főként a továbbképzési lehetőségeket nyújtanak. Angliában és Walesben a hátrányos helyzetűekkel foglalkozó pedagógusok különböző szakmai egyesületektől várhatnak szakmai segítséget. (Iskolapszichológusok Egyesülete, Egyesület a Speciális Segítségre Szoruló Gyermekekért stb.). Magyarországon a hátrányos helyzetűekkel foglalkozó szakembereknek, néhány ebbe az irányba mutató kezdeményezés ellenére eddig még nem sikerült létrehozniuk egy országos szakmai hálózatot. 2001-ben létrejött egy, az Oktatási Minisztérium Phare Irodája mellett működött forrásközpont, ez azonban nem végzett érdemi munkát.

Noha több országban is találunk a hátrányos helyzetű gyermekeket nagy számban oktató iskolák, pedagógusok munkáját segíteni hivatott központokat, vagy legalább szándékot ilyen hálózatok létrehozására, a kutatásunk jelenlegi fázisában rendelkezésre álló információink alapján a segítségnyújtás inkább esetinek tűnik. Ha egyáltalán létezik ilyesfajta segítségnyújtás, arra nemigen van példa, hogy az iskolairányítók, tantestületek munkáját komplex tanácsadással segítsék.

A tanulóknak és a családoknak nyújtott külső segítség

A tanulók és családjaik által igénybe vehető segítségek és a támogatások sokfélesége, és információink hiányosságai okán, csak két fő tendencia bemutatására szorítkozunk.

Miközben a közép- és felsőosztályból származó gyermekek egyre növekvő arányban vesznek részt magántanításban, a hátrányos helyzetű (szegény, vagy valamely kisebbségből származó) gyermekek egyes országokban igénybe vehetnek számukra ingyenesen nyújtott iskolán kívüli pedagógiai segítséget. Így például Angliában és Walesben a bevándorlók gyermekei gyakran különféle civil szervezetek vasárnapi iskoláinak köszönhetően mélyíthetik el angoltudásukat. Franciaországban nagyszámú önkéntes segítő „a felzárkóztató tevékenységének” keretein belül ad ingyenes segítséget, Belgium franciaajkú közösségének területein pedig különféle „tanodák” (*écoles des devoirs*)⁹ adnak személyre szabott segítséget az iskolai kudarcokat orvosolandó. Portugáliában a hátrányos helyzetű tanulók a „szabadidős szakkörök” révén részesülhetnek iskolán kívüli segítségben: e foglalkozások, melyek működéséhez

9 „École des devoirs”: a hagyományos nappali képzéshez hasonló szerkezetű iskola, ami a tanulókat a házi feladatok elkészítésében segíti. Legfőbb célja a hátrányos helyzetben lévő diákok beilleszkedésének segítése. A tanoda-hálózat főként Belgiumban fejelett, ahol több száz ilyen intézmény létezik.

a helyi önkormányzatok nyújtanak anyagi segítséget általában szülők vagy különféle, a társadalmi szolidaritást erősíteni törekvő egyesületek kezdeményezésére jönnek létre. Az arra rászoruló diákok az iskolán belül is részesülhetnek speciális segítségben kiscsoportos képzések és a tutor-rendszer keretében. Ezzel szemben Magyarországon, ahol a kommunista rendszer alatt a civil társadalmat gúzsba kötötték, még mindig csak igen kis számban léteznek olyan civil szervezetek, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók számára nyújtanak segítséget iskolán kívüli fejlesztő foglalkozások megtartásával.

Arra is érdemes felfigyelni, hogy messze vagyunk az iskoláztatás összes költségének (tanszerek, étkeztetés, utazás stb.) közösség általi átvállalásától, s ez jelentősen akadályozza a hátrányos helyzetű gyermekek képzésének meghosszabbítását. Egyetlen területet – a tankönyveket – megvizsgálva, megállapíthatjuk, hogy míg Franciaországban és Angliában a tankönyvek ingyenesek az alapfokú képzésben résztvevők számára, Magyarországon a tankötelezettség időszaka alatt használatos könyveket a családoknak kell megvásárolniuk. Ehhez kapnak ugyan állami támogatást a családok, de egészen a legutóbbi ideig ez a kiadásoknak csak egy csekély hányadát fedezte még a leginkább rászorulóknak esetében is, ugyanakkor a hanyatló térségek helyhatóságai általában nem képesek átvállalni a legszegényebb családok ilyesfajta költségeit. A belgiumi franciaajkú közösség területein a különböző típusú fenntartók ellenőrzése alatt álló oktatási hálózatok függvényében igen eltérően alakul a helyzet. Portugáliában az Oktatási Minisztérium „szociális segélyszolgálatai” (SASE) a hátrányos helyzetű gyermekeket iskolakötelezettségük teljes ideje alatt célzott anyagi támogatásban részesítik, lett légyen szó a tankönyvekkel, az iskolai étkezéssel vagy az utazással kapcsolatos költségekről. Így például a helyhatóság fizeti meg az utazási költségeit azoknak a rászoruló diákoknak, akik iskolájuktól három kilométernél távolabbra laknak.

A pozitív diszkrimináció eszközei

A finanszírozás tekintetében minden vizsgált országban elfogadott elvvé vált, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek oktatásának javítása érdekében kiegészítő pénzügyi források alkalmazhatók. A vizsgált országok közül kettőben (Anglia, Magyarország) azok az oktatási intézmények, amelyek nagy számban fogadnak be segítségre szoruló tanulókat, kiegészítő normatív támogatásban részesülhetnek. Négy országban pedig (Anglia, Franciaország, Belgium és Portugália) olyan átfogóbb megoldásokkal is találkozhatunk, amelyek egyfajta területi logika jegyében tesznek elérhetővé többletforrásokat, méghozzá gyakran oly módon, hogy nemcsak az oktatási intézmények, hanem más intézmények és szereplők (elsősorban a szociális, kulturális, egészségügyi intézmények) is bekapcsolódhatnak a pedagógiai fejlesztő munkába.

Franciaországban a kiemelt oktatási körzetek húsz éve léteznek, míg Belgium franciaajkú közösségének területein a hatóságok 1989 óta nyújtanak kiegészítő támogatásokat a ZEP-eknek. Az ilyen körzeteket oktatási, szociális, gazdasági és kulturális kritériumok alapján, valamint az iskolák és az iskolafenntartók által készített projektek függvényében hoztak létre (Demeuse 2001). Magyarországon

nem léteznek kiemelt körzetek, bár a magyar Oktatási Minisztérium ösztönzésére ilyen jellegű terveket is kidolgoztak nemrégiben három kistérségben francia szakértők közreműködésével. Ugyanakkor az erősen decentralizált oktatásirányítás keretei között újabban az oktatási szolgáltatások terén egyes térségekben spontán társulási formák is létrejöttek. Egy, a válságfolyamatoktól erősen sújtott megyében például a helyi önkormányzatok kezdeményezésére egy olyan társulás alakult, amely elősegíti, hogy a kistelepüléseken lakó hátrányos helyzetű gyermekek is részesülhessenek olyan pedagógiai szolgáltatásokban, amelyeket a szegény községek korábban képtelenek voltak megszervezni (pályaválasztási tanácsadás, logopédia).

A ZEP, EAZ, TEIP francia, angol és portugál betűszavakkal illetett kiemelt oktatási körzetek gyakran jelentős szerepet játszanak különféle pedagógiai innovációk, a régi működési módok újraértékelésén alapuló újszerű intézményes megoldások elterjesztésében. Ugyanakkor korántsem mondható el az, hogy minden kiemelt oktatási körzetben jelentős előrelépés történt volna: Franciaországban egyaránt vannak olyan körzetek, ahol a pedagógusok gyakran számtalan innovációra vállalkoztak és a legváltozatosabb foglalkozásokat valósítják meg, és olyan ZEP-ek, ahol az iskolák működése nem sokat változott. Portugáliában, a francia ZEP-ek mintájára kialakított TIEP-övezetekben a megfigyelők szerint a centralizált irányításmód következtében az iskolai programokra egyfajta merevség és konzervativizmus jellemző, e körzetek iskoláiban eddig nemigen nyílt lehetőség a pedagógiai munka kritikus újraértékelésére. A hálózatok kialakulása szintén késik, így az újító kezdeményezések gyakran egyediek és elszigeteltek maradnak (*Canário & Alves & Canário & Rolo 1998*). Itt érdemes megemlíteni, hogy a kiemelt körzetek révén elérhető forrásokon túl egyes települési önkormányzatok is tudnak anyagi támogatást nyújtani olyan iskolai projektekhez, amelyek a hátrányos helyzetűek tanítását megújítani hivatott koncepciók megvalósítását célozzák. Újabban ugyancsak lehetőség nyílt arra, hogy egyes vállalatok a nekik nyújtott adókedvezmények hatására szintén bekapcsolódjanak bizonyos iskolai tervek finanszírozásába.

Amíg Franciaországban az együttműködés az oktatási szakembereken túl, főként a más humán szolgáltatást nyújtó intézményekre illetve az egyesületei szférára terjed ki, addig Angliában és Walesben az adott térségekben működő vállalatok is fontos szerephez jutnak az közelmúltban létrehozott EAZ-körzetek működésében. E körzetek kialakításának kezdeményezői úgy gondolják, hogy a magáncégek közreműködésével a magánszektorban alkalmazott irányítási módszerek az iskolákban is elterjedhetnének (*Ozga & Pye 2000*).

Az oktatási körzetek működését irányító tanácsok, amelyekben az iskolák mellett az önkormányzatok illetve az oktatásirányítás helyi szervezete, továbbá kulturális, szociális, egészségügyi, esetleg gazdasági szervezetek is képviseltetik magukat, nagymértékben elősegítik, hogy megvalósuljon az iskolai és társadalmi kirekesztés elleni tevékenységek horizontális és vertikális összehangolása.

A Franciaországban és Angliában kialakított övezetekkel kapcsolatban egyes szerzők megjegyzik, hogy ezek működése egyrészt a helyi oktatásirányítási egységek szerepének erősödéséről (*van Zanten 1994*), másrészt a régi, központi hatóságok

által működtetett bürokratikus irányítási rendszer hanyatlásáról tanúskodik. Az „oktatási intézmények és más szervezetek – magánvállalatok, különféle, a közsférába tartozó intézmények – között húzódó határvonal” egyre inkább eltűnik (Jones 2000), és ennek helyére egyre inkább egyfajta rugalmas irányításmód (governance - gouvernance) lép, melynek keretében jelentős számú aktor, illetve szervezet működik együtt a partnerség logikája jegyében.

Jegyezzük meg végül, hogy a kiemelt oktatási körzetek működése mind gyakrabban képezi értékelés tárgyát, melynek során olyan módszereket, értékelési eszközöket is alkalmaznak, melyek nem csak az országos vagy az adott körzetben irányító szerepet betöltő személyek tevékenységét, de maguknak a pedagógusoknak a munkáját is jelentősen segítik.

Az egyenlőtlenségekhez kapcsolódó elemzések összefoglalása

Kutatásaink az oktatási rendszer és az oktatáspolitikai egyenlősítési célú diskurzusai között bizonyos konvergenciát mutattak.

Ennek alapján úgy tűnik, hogy az egyenlősítést célzó két legfontosabb politikai paradigma közül azt, amely az *egyenlőtlenségek elleni* küzdelem jegyében elsősorban osztársadalmi szinten meghozott, általános érvényű intézkedéseket alkalmaz (pl. az oktatás ingyenességének megteremtése, az iskolakötelezettség meghosszabbítása, egységes alapképzés létrehozása illetve meghosszabbítása révén vagy a fiataloknak az iskolarendszeren való végighaladását megkönnyítő intézkedések segítségével) egyre inkább felváltják a „célzott” intézkedések. Ez utóbbiak fő célkitűzése a *kirekesztés elleni küzdelem*, ugyanakkor ez nem feltétlenül jár együtt az „első paradigma” eredményeinek megkérdőjelezésével. A célzott intézkedések megvalósítása szükségessé teszi bizonyos „problémás” csoportok definiálását; a *pozitív diszkriminációs* politikák megjelenése éppen erről az irányváltásról tanúskodik. Ezzel párhuzamosan egyre inkább előtérbe kerültek a „méltányosság” elvével legitimált törekvések, miközben megfigyelhető az „egyenlőséghez” illetve az „esélyegyenlőséghez” kapcsolódó törekvések bizonyos mértékű gyengülése, s ez korántsem meglepő, hisz az utóbb említett célok elérése érdekében jelentősen módosítani kellene a különféle erőforrások (pl. a jövedelmekkel és a lakhatással illetve a népesség területi elhelyezkedésével, oktatásával összefüggő erőforrások) elosztásának, eloszlásának jelenlegi rendszereit.

Még ha az iskolai egyenlőtlenségek témája nem is tűnik el teljesen a diskurzusból, a szabad intézményválasztás és az egyéni igények kielégítése egyre jobban felértékelődik – anélkül azonban, hogy a „felhasználók” összessége valóban részesülhetne ezekből a lehetőségekből. Több országban az iskolák és a pedagógusok nagyobb autonómiát kaptak (pl. azáltal, hogy előtérbe kerültek az iskolák környezetéhez jobban igazodó helyi pedagógiai programok kidolgozása stb.) – anélkül azonban, hogy a periférikus elhelyezkedésű iskolák valóban alkalmazkodni tudnának a helyi szükségletekhez. (Hadd jegyezzük meg, hogy még ezen a területen sem lehetséges az összes országra érvényes tendenciát kimutatni, minthogy az angliai pedagógusok mozgástere jelentősen lecsökkent a tesztek széleskörű alkalmazása nyomán.) A pedagógiai gyakorlat differenciálására irányuló törekvések is előtérbe kerültek több országban,

és az ilyesfajta új kihívásokra egyre inkább választ adnak bizonyos országok pedagógusképző- és továbbképző intézményei.

Említsük meg azt is, hogy a gazdasági válsághelyzet egyre sürgetőbbé teszi az oktatási rendszer intézményeinek átalakítását, mégpedig oly módon, hogy azok képessé váljanak a munkaerőpiac szükségleteinek kielégítésére. Ez egyes iskolákat arra ösztönöz, hogy egyfajta absztrakt esélyegyenlőség elősegítése helyett a diákok *egyenlő szakmai esélyének* biztosítására törekedjenek.

A tanulmányozott országok esetében az iskolai egyenlőtlenségek illetve a kirekesztés elleni intézkedések, intézményi megoldások igen széles skálán mozognak:

Az immár klasszikusnak számító, az *oktatás ingyenességét* biztosító intézkedéseken kívül jelentős erőfeszítések történtek annak érdekében, hogy – az *egységes alapképzés* kialakítása illetve meghosszabbítása révén – az új generációk minden tagja számára hozzáférhetővé váljon ugyanaz az oktatás. Újabban pedig *többéves pedagógiai ciklusok* bevezetésével vagy az *évismétlés elkerülését célzó intézkedésekkel* próbálják meg segíteni a tanulók iskolarendszeren való végighaladását. A kulturális tőke szerepét hangsúlyozó szociológiai munkák hatására egyes tanulmányozott országokban olyan politikák fejlődtek ki, amelyek a szocio-kulturális hátrány kisgyermekkori kompenzálását tűzik célul, többek között olyan intézkedések révén, amelyek megkönnyítik a *gyermekek korai bekerülését az iskola-előkészítő intézményekbe*. Ugyanebből a megfontolásból az elemi- és középfokú oktatásban olyan kezdeményezések születnek, amelyek az *oktatási intézmények működés módját kívánják rugalmasabbá tenni, számos intézményben a felzárkóztató foglalkozások megtartásán túl a teljes pedagógiai tevékenységnek a helyi viszonyokhoz való igazítása is célként fogalmazódhat meg*. Ezek az erőfeszítések kiegészülhetnek a civil társadalom keretében végzett iskolán kívüli segítséggel (*önkéntes segítők felzárkóztató tevékenysége, tanodák, vasárnapi iskolák működtetése stb.*). Az anyagi téren mutatkozó egyenlőtlenségek korrekciója érdekében különböző *pénzbeli vagy természetbeni juttatások* (ösztöndíj, kollégiumi elhelyezés, étkeztetés, közlekedés, ingyenes tanszerek stb.) is adhatók a rászoruló gyermekek számára. Jegyezzük meg azt is, hogy az iskolai egyenlőtlenséghez kapcsolódó törekvések hatására sajátos *alternatív iskolák* is megjelentek. Olyan próbálkozások is vannak, amelyek a szakképző intézményekbe került fiatalok iskolai életútjának korrekcióját hivatottak elősegíteni. (*átlépést lehetővé tevő megoldások* megvalósításával). E listát lezárandó, említsük meg a bevezetésre került új megoldások közül a legösszetettebbet, a *kiemelt oktatási körzeteket*.

Eddig elvégzett kutatásaink alapján és az erősen iparosodott országokban kialakult szociális rendszerekre jellemző komplexitást figyelembe véve¹⁰ megfogalmazható az a hipotézis, miszerint a felsorolt „intézkedések” és „törekvések” olyan rendszer részeinek

10 Az iskoláztatás terén fennálló egyenlőtlenségek csökkentését célzó intézkedéseknek a szociális ellátó rendszerekkel való összehasonlítása annál is inkább indokolt, mert a jóléti állam létrejöttéről szóló történelmi kutatások igazolni látszanak, hogy az iskolarendszerek különösen alkalmasak voltak bizonyos szociálpolitikai célok érvényesítésére: „Az első lényegében általánosnak mondható (szociális ellátó) rendszer, amely természetbeni juttatásokat tett hozzáférhetővé, az iskolarendszer volt, hisz ez nem csupán oktatott, hanem gyakran iskolai étkeztetésről és orvosi ellátásról is gondoskodott.” (Kaufman, F.-X: 1994, 245. o.)

is tekinthetők, amelyek egyfajta „hálózatot” sőt, „védőhálót” alkotnak. Ha nem is állíthatjuk, hogy az imént bemutatott „repertoár” minden eleme ugyanolyan fontos, vagy pótolhatatlan szerepet tölt be, ám az esettanulmányok alapján megállapítható, hogy a kérdéses „háló” egyes országokban sűrűbb mint másokban. Anélkül, hogy lehetséges lenne teljes „ranglistát” felállítani, vagy minősíteni a megfigyelt különbségeket, úgy tűnik, hogy ezen a téren – mint egyébként sok más téren is – jelentős szakadék választja el egymástól a centrum és a fél-periféria országait.

A fél-periféria országaiban – ezt az országcsoportot kutatásunkban Portugália és főleg Magyarország képviseli – a kiemelt oktatási övezetek nem léteznek, vagy csak a közelmúltban jöttek létre. E két ország pályán lévő pedagógusai jelen pillanatban nem részesülnek olyan speciális segítségben, ami megkönnyíthetné számukra azt, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek szükségleteihez igazodva végezhesék munkájukat. Amíg Portugália az az ország, ahol az iskola-előkészítő oktatás valamennyi tanulmányozott ország közül a legkevésbé fejlett, addig Magyarország esetében az óvodák esetében a zsúfoltság, a nagy csoportlétszámok jelentenek problémát. Nem megfelelő továbbá a pedagógusképzés, a középfokú oktatás felsőbb évfolyamain hiányoznak az átlépést lehetővé tevő megoldások, és alig-alig léteznek olyan egyesületek is, amelyek a többi országban számos gyermeknek nyújtanak jelentős segítséget az önkéntesek által vállalt felzárkóztató foglalkozások vagy tanodák formájában. Ugyanakkor Portugália az évismétlés problematikáját tekintve előbbre jár Franciaországnál, Belgiumnál és Magyarországnál. Magyarország az esélyegyenlőség témakörében felmutatható egyetlen jelentős „történelmi” vívmányát – az egységes és hosszú ideig tartó alapképzést – egyre inkább kikezdi a közoktatás valamennyi szintjén megjelenő speciális osztályok és a 6–8 éves képzést nyújtó gimnáziumok.

A pozitív diszkrimináció eszközeként alkalmazott kiemelt körzeteket illetően egy szembeötlő különbség figyelhető meg: miközben a centralizált oktatásirányítási rendszerrel rendelkező országokban a központi államnak valamennyi „problémákkal jellemezhető” körzet esetében lehetőség nyílik a szóban forgó eszköz alkalmazásának előírására (anélkül azonban, hogy ezen kezdeményezéseket feltétlen siker koronázná), addig az Egyesült Királyságban egyes különösen hátrányos helyzetű körzetek – a decentralizált irányításmódból következően – kimaradhatnak az e megoldással járó előnyökből, lévén hogy a szóban forgó eszköz alkalmazásához szükség van arra, hogy a helyi intézmények reagáljanak a pályázati felhívásokra.

Miként ezt a Franciaországban és az Egyesült Királyságban alkalmazott pozitív diszkriminációs politikák terén hosszú ideje megfigyelhető ingadozások is mutatják, az iskolai egyenlőtlenség vagy a kirekesztés jelenségei elleni fellépést célzó oktatáspolitikák megvalósulását kedvezőtlenül befolyásolhatják a kormányváltások.

Miként az oktatásirányítás terén alkalmazott megoldásoknál általában is megfigyelhetők diffúziós jelenségek, ugyanez elmondható az esélyegyenlőséggel kapcsolatos intézkedések kapcsán is, hisz e téren is tapasztalhatjuk azt, hogy egyik vagy másik ország átvesz olyan – más országok által kidolgozott – intézményes megoldásokat vagy modelleket, mint az ingyenesség, az egységes alapképzés, az „átlépést lehetővé tevő megoldások” stb. A pozitív diszkrimináció brit modelljének

három országban (Franciaország, Belgium, Portugália) egymást követően történt adaptációja igen találó példa az ilyen diffúziós folyamatokra. Még ha Magyarország – kiemelt övezetek híján – kivételt is képez ezen a téren, elmondhatjuk, hogy a közelmúltban ebben az országban is tanulmányozták ezt a modellt.

Összehasonlító vizsgálataink másfelől bebizonyították, hogy noha majd minden ország már átvette – vagy éppen alkalmazni készül – a felsorolt intézkedések jelentős részét, az e téren elért „eredmények” nem feltétlenül bizonyulnak végleges vívmánynak. A konstruktivista szociológiák nézőpontját felhasználva azt is mondhatnánk, hogy a fentebb felsorolt egyenlősítést célzó intézményes megoldások összessége hosszú távú építkezésből származó, heterogén eszközök felhasználásával létrejött történelmi terméknek tekinthető, amely jelentős mértékben módosulhat, sőt, részlegesen, de akár jelentős részben le is épülhet az idők folyamán. Hiszen a gazdasági helyzet romlása, az oktatáspolitikai különböző szereplői közötti erőviszonyok átrendeződése, a diskurzus szintjén megfigyelt eltérések és más változások könnyen eredményezhetik a korábban bevezetett intézményi megoldások egy részének visszavonását (így pl. a közoktatás ingyenességének, esetleg a közoktatási intézményekben belül nyújtott speciális oktatásnak vagy a hosszú, egységes alapképzésnek a megkérdőjelezését).

Azt sem szabad elfelejteni, hogy az egyes iskolarendszerek fejlődését – akárcsak az egyes körzetekben hozzáférhető oktatási kínálatnak az alakulását – nem csak az egyenlősítést célzó törekvések, hanem más érdekek vagy törekvések illetve az „egyenlősítőtől” eltérő diskurzusok (például a szabadságot előtérbe állító diskurzus!), a tradíciók és gyakran az intézmények tehetetlensége és sok más tényező befolyásolja. Így, még ha Anglia, Wales, Franciaország, Belgium franciaajkú közösségének tartományai és Portugália jelentős összegeket is áldoz a kiemelt övezetek működtetésére, ugyanezekben az országokban, ezzel párhuzamosan, az ingyenes közoktatási intézményekben és a magánkézben lévő fizetős létesítményekben egyaránt megfigyelhető a szelekciót alkalmazó tagozatok létezése (bár ezek Belgium franciaajkú közösségének területein igen ritkák). Hasonlóképpen, Franciaország esetében, az oktatási rendszer első fokain a hosszú, egységes alapképzés megvalósítását és fenntartását célzó kitartó erőfeszítések egyáltalán nem zárják ki olyan erősen szelektív felsőoktatási intézmények („grandes écoles”) létezését, amelyek visszamenőleg is hatást gyakorolnak az oktatási rendszer egészére, s ez mind a diákok, mind az oktatási intézmények között folyó verseny erősödését maga után vonja. Magyarországon a középfokú oktatás szintjén különösen könnyű belátni az ilyesfajta „hibridizáció” tényét, amely a politikai gyakorlatban és a szavak jelentésének meghatározásában tapasztalható eltérő logikák, gyakorlatok és diskurzusok egymásra rakódására, keveredésére” vezethető vissza. (Egy időben, mondhatni „egymás mellett” léteznek például az egyes gimnáziumok „elitizálódását” eredményező, nemrégiben bevezetett, „6–8 éves gimnáziumi képzések” és a cigánygyerekek iskolai kudarcainak megakadályozását célzó intézkedések).

Akárcsak a diffúzió és a hibridizáció fogalma, a mozaikosság terminusa is nagyon találónak tűnik az egyenlősítést célzó politikák és eszközök teljes horizontjának jellemezésére, hiszen az eltérő helységekből vagy körzetekből származó gyermekek

iskolarendszeren való végighaladását erősen befolyásolhatja a helyi „jellegzetességek” egész sorozata, így például a helyi pedagógus-kínálat sajátosságai, az oktatási intézmények működésében észlelhető eltérések, az iskolákban alkalmazott pedagógiai módszerek különbözősége stb. A helyzetek ezen sokfélesége többek között a helyihatóságok szerepére vezethető vissza, amelyeknek lehetőségük van eltérő, sőt, akár ellentétes prioritásokat szem előtt tartó helyi oktatáspolitikák megvalósítására. Ez a diagnózis ma már nem csak a decentralizált oktatásirányítási hagyományokkal rendelkező országokra érvényes, hanem az egykor erősen centralizált oktatásirányítással jellemezhető országokra is, amelyekben időközben több decentralizációs vagy a dekoncentrációs intézkedést hoztak.

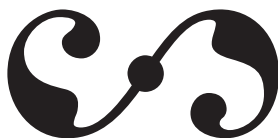
A ma észlelhető mozaikosság, szétaprózottság létrejöttében különböző, az országtanulmányokban részletesen kifejtett tényezők és közelmúltbeli fejlemények játszottak szerepet. Ezek között említhető többek között a különböző típusú fenntartók ellenőrzése alatt álló intézményhálózatok – valamennyi tanulmányozott országban tapasztalt – egymásmellettsége (állami iskolák, egyházi kézben lévő magániskolák, világi alapítványok vagy egyesületek felelőssége alá tartozó „alternatív” iskolák, közvetlenül a Minisztérium által finanszírozott iskolák stb.), másrészt az intézmények közötti versenyt megerősítő új finanszírozási mechanizmusok bevezetése. Jegyezzük még meg végül, hogy esettanulmányaink arról is tanúskodnak, hogy az értékeléshez kapcsolódó törekvések erősödése visszahat az egyenlőtlenségekkel illetve a társadalmi kirekesztés elleni harccal kapcsolatos közpolitikák megvalósítására. (Így Franciaországban a ZEP-ekben rendszeresen folynak a pedagógiai munkát is nagymértékben segítő rétélékelések.)

BAJOMI IVÁN & BERKOVITS BALÁZS & ERŐSS GÁBOR & IMRE ANNA

IRODALOM

- AGULHON, CATHERINE (2000) L'enseignement professionnel, entre rénovation et domination. In: Agnès van Zanten (ed), *L'école, l'état des savoirs*. Párizs, La Découverte, 44–53. o.
- BALL, STEPHEN & ZANTEN, AGNÈS VAN (1998) Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques. In: *Education et sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'éducation*, No. 1, 47–72. o.
- BOUVEAU, PATRICK & ROCHEX, JEAN-YVES (1997) *Les ZEP, entre école et société*. Párizs, Hachette-Éducation.
- CANÁRIO, RUI, & CORREIA, JOSÉ ALBERTO (1999) Enseignants au Portugal: Formation continue et enjeux identitaires. *Education et Sociétés*, No. 2, 131–142.o.
- CANÁRIO, RUI & ALVES, NATÁLIA & CANARIO, BEATRIZ & ROLO, CLARA (1998) L'école et l'espace local: L'expérience portugaise des TIEP. A Sorbonne és a CNAM 1998. április 15. és 18. között megtartott IV. Oktatásügyi Biennáléján elhangzott előadás szövege.
- CSANÁDI, GÁBOR & LADÁNYI, JÁNOS & GERŐ, ZSUZSA (1978) Az általános iskolák belső rétegződése és a kisegítő iskolák. *Valóság*, No. 6.
- DEMEUSE, MARC (2001) Comment construire une politique pertinente d'éducation prioritaire? *Actes des journées internationales de réflexions et d'échanges sur le Programme d'éducation prioritaire "PEP"*, Tunisz, 48–64. o.
- DEROUET, JEAN-LOUIS (2000) La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire: déplacements des questionnements et relance de la critique. *Éducation et Sociétés*, No. 5, 14–15. o.
- DUPRAZ, LUCE (1997) Les lieux-passerelles entre familles et école maternelle. *Migrants, formations*, No. 110.

- HENRI-LORCERIE, FRANÇOISE (1988) Éducation interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française. In: F. QUELLET (ed) *Pluralisme et école*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 223-270. o.
- HOUCHAUT, ALAIN (1997) L'école maternelle et les enfants d'immigrés: L'école de la réussite pour tous? *Migrants, Formation*, No. 110, 101-115. o.
- FÉLIX, MARTINE (1997) Pour lutter contre les inégalités: l'importance des service d'accueil des jeunes enfants. *Migrants-formation*, No. 110, septembre 18-35.o.
- Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne (1997) Commission Européenne, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- KAUFMAN, FRANZ-XAVER (1994) Les Etats-Providence, In:François-Xavier Merrien (ed) *Face à la pauvreté*. Párizs, Les Editions de l'Atelier / Les Editions Ouvrières, 231-265. o.
- JONES, KEN (2000) "Partenaires" et conflits dans la troisième voie: le cas des zones d'action éducative, *Revue Française de Pédagogie*, No. 133, octobre, novembre, décembre, 15-24. o.
- OZGA, JENNY & PYE, DAVID (2000) Les zones d'action éducative et la modernisation de l'administration chargée des affaires scolaires en Angleterre. *Revue Française de Pédagogie*, No. 133, 7-14. o.
- TRANCART, DANÈLE (2000) L'enseignement public: les disparités dans l'offre d'enseignement, In: AGNÈS VAN ZANTEN (ed) *L'école, l'état des savoirs*. Párizs, La Découverte, 54-62. o.
- ZANTEN, AGNÈS VAN (1994) Les politiques éducatives municipales: un exemple de mobilisation locale des acteurs de l'éducation, In: CHARLOT, BERNARD (ed) *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Párizs, A. Colin, 68-87. o.



HATÁRON TÚLI HALLGATÓK MAGYARORSZÁGI RÉSZKÉPZÉSE

TRENDEK ÉS MOTIVÁCIÓK

A BOLOGNAI FOLYAMATHOZ CSATLAKOZÓ ORSZÁGOKBAN átalakulás előtt áll a felsőoktatási rendszer, amelynek végeredményként egységes felsőoktatási térség jön létre Európában. Ennek végső célja az európai versenyképesség növelése, megvalósításának egyik kulcsfogalmává pedig a „mobilitás” vált, melynek fontosságát számos dokumentumban hangsúlyozzák.

A bolognai folyamat törekvéseivel párhuzamosan kialakult a Kárpát-medencében a hallgatói mobilitásnak egy sajátos formája, melyet egy viszonylag zárt földrajzi és nyelvi környezetben megvalósuló, etnikai alapon szerveződő, egyirányú mobilitásként lehet jellemezni. Ez a környező országokban (elsősorban Szlovákiában, Romániában, Ukrajnában és Szerbia-Montenegróban) élő, magyar nemzetiségű hallgatók mozgását jelenti Magyarország irányába, melynek formális kereteit a felsőoktatási törvény, illetve a kiegészítő rendeletek és határozatok teremtik meg.

A bolognai folyamat részeként kialakuló hallgatói mobilitás és a Magyarország által támogatott részképzés céljaiban alapvető különbségek fedezhetők fel. A bolognai folyamat célja a *munkaerő mobilitás* elősegítése az európai térségben, azon koncepció alapján, hogy a hallgatói mobilitásban résztvevő diákok munkavállalóként nagyobb eséllyel vesznek részt a munkaerő-mobilitásban, hozzájárulva az európai munkaerőpiac megerősítéséhez. Ezzel szemben a magyarországi politika célja alapvetően a határon túli magyar közösségek *otthonmaradásának* ösztönzése, melynek keretében a magyarországi részképzés a határon túli értelmiségi réteg megerősödéséhez kíván hozzájárulni.

Jelen tanulmány kettős céllal íródott: egyrészt hiánypótló szerepet kíván betölteni a határon túli hallgatók magyarországi mobilitását jellemző tendenciák, adatok és motivációk felvázolásával, másrészt a nemzetközi folyamatok kontextusába kívánja elhelyezni ezt a specifikus, ma még helyi problémaként kezelt kérdést. Ez annál is fontosabb, mert a bolognai folyamat során olyan eszköztár alakulhat ki, melyek révén számos probléma megoldhatóvá válik.

A hallgatói mobilitást érintő főbb nemzetközi dokumentumok

Lisszaboni Egyezmény néven vált közzismertté az a dokumentum 1997-ben, amely az európai régió országai között megvalósuló résztanulmányok egyenértékűsítését, az oklevelek és képesítések kölcsönös elismertetését részletesen tárgyalja.

Az egyezményt aláíró felek vállalták, hogy hatályba lépését követően, kölcsönösen elismerik hallgatóik egymás képzési programjában végzett résztanulmányait, amennyiben képzési programjaik között nem léteznek alapvető különbségek. Jellemzője, hogy elsősorban azon esetekben támogatja a résztanulmányokat, ha a szóban forgó két felsőoktatási intézmény között már fennáll egy korábbi megállapodás, illetve ha szervezett csereprogramokról van szó. Erősen hangsúlyozzák a résztanulmányokat igazoló iratok jelentőségét, amelyekkel a hallgató bizonyítja, hogy tanulmányait sikeresen befejezte a részképzést biztosító felsőoktatási intézményben.

Egy évvel később 1998 májusában Európa vezető nagyhatalmainak oktatásért felelős vezetői: az angol, francia, német és az olasz miniszter a *Sorbonne Egyetem 750. évfordulójának ünnepélyén*, megállapodást kötöttek az európai felsőoktatás jövőjének fejlesztéséről, melynek vonatkozásában konkrét elképzeléseket fogalmaztak meg. Itt került szóba először a kétciklusos oktatási rendszer, mely alapjaiban érintette az európai közösséghez tartozó országok felsőoktatási rendszereinek jövőképét. A nyilatkozat első része a transznacionális hallgatói mobilitás kiterjesztését szorgalmazza, a korlátok feloldását, melynek egyik eszköze a kreditrendszer bevezetése és alkalmazása. Ebben a dokumentumban az ECTS (Európai Kreditviteli Rendszer) fogalmát összekötik a hallgatói mobilitással, mint ez utóbbi megvalósításának egyik eszközét.

„Az 1998. május 25-i Sorbonne Nyilatkozat...határozottan állást foglal az európai felsőoktatási térség létrehozása mellett, amely kulcstényező a polgárok mobilitásának és munkaerőként való alkalmazhatóságának elősegítésében és az európai kontinens általános fejlesztésében” (*Barakonyi 2002*).

Ugyanezen év szeptemberében Bolognában aláírták a *Magna Chartát*, mely az európai felsőoktatás szerepét, küldetésének alapelveit fogalmazta meg. A felsorolt négy alapelv közül az egyik az egyetemi szereplők mobilitásának fontosságát hangsúlyozza, utalva a humanista hagyományokra, melynek értelmében az egyetem „nem vesz tudomást földrajzi vagy politikai határokról, és hangsúlyozza a kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának parancsoló szükségességét”. (2 oldal)

Az 1999-ben aláírt *Bolognai Nyilatkozatban* már konkrét célokat fogalmaznak meg, melyek az Európai Felsőoktatási Tér fogalmához kötődnek. Kiemelten foglalkozik a hallgatói mobilitással, a felsorolt 6 cél között az ECTS bevezetésével és a hallgatói mobilitás korlátainak leküzdésével foglalkozik. Az ECTS a hallgatói mobilitás hatékony eszközeként jelenik meg, melynek segítségével elismertethetővé válnak a más felsőfokú intézményben szerzett tanulmányok.

A Bolognai Nyilatkozatot számos tanácskozás és munkamegbeszélés követte, majd 2 évvel később Prágában került sor az oktatási miniszterek újabb munkaértekezletére. Ekkor már a korábban kitűzött célok megvalósulásának áttekintése volt napirenden. Az újonnan felmerülő szempontok mellett továbbra is kiemelt fontosságot tulajdo-

nítottak a hallgatói mobilitás megvalósulásának, melyet már nem csupán a szabad munkaerőáramlás megvalósulásának előfeltételeként tekintenek, hanem mint az európai felsőoktatási térség versenyképességének növelését elősegítő eszközt is.

A két tanácskozás között született egy fontos dokumentum, „Mobilitási Cselekvési Terv”, melyet az Európa Tanács fogadott el 2000-ben Nizzában, a Bolognában célként megfogalmazott hallgatói mobilitás megvalósulása érdekében. A bolognai folyamatban felvetett, az európai térségben megvalósuló szabad és nagyarányú hallgatói mobilitás a fogalomtár újragondolását teszi szükségessé. Kérdéssé válik, hogy mit értünk hallgatói mobilitás alatt, hiszen olyan új formái is megjelenhetnek, melyek az eddigiekben nem fordultak elő, vagy csak olyan kis számban, hogy nem tették szükségessé annak formai szabályozását.

A „Mobilitási Cselekvési Terv”-ben felsorolt feladatok megvalósítása eredményeként három cél elérését kívánják megvalósítani: az európai mobilitás megalapozása és demokratizálódása; a megfelelő finanszírozási formák kialakítása, valamint a mobilitás növekedése és feltételeinek javítása.

A „Mobilitási Cselekvési Terv” a hallgatói mobilitás új típusainak bevezetését fogalmazza meg, melyek közül annak harmadik formája lesz hatással előre láthatóan a közép-kelet európai térségre a közeljövőben. Ez utóbbi az intézmények közötti megállapodásokat szorgalmazza – melyek alapján a hallgatók résztanulmányokat folytathatnak egymás intézményeiben, úgy hogy azok kölcsönösen elismerik a másik intézményben töltött tanulmányi időt és elért eredményeket.

A fentiekben ismertetett dokumentumok alapján körvonalazódik, hogy elsősorban a *szervezett formában történő hallgatói mobilitás támogatására helyeződik a hangsúly*, melynek keretében a hallgatók el tudják ismertetni külföldi tanulmányaikat a hazai intézményben.

A hallgatói mobilitás fogalma

Számos tényező mentén lehet tipológiát kialakítani a hallgatói mobilitásról, így különbséget tehetünk pl. a fogadó intézményben eltöltött időtartamot figyelembe véve; a földrajzi hely alapján, melynek függvényében beszélhetünk belföldi vagy külföldi, illetve kontinensen belül, vagy kontinensek közötti hallgatói mobilitásról; különbséget tehetünk a hallgatói mobilitásban való részvétel formái alapján: egyéni vagy szervezett; a hallgatói mobilitás során elsajátított képességek függvényében elméleti vagy gyakorlati képzésről beszélhetünk. A felsoroltak alapján a hallgatói mobilitás több típusát lehet felvázolni, ezért is fontos az Európa Tanács azon törekvése, hogy mindenki által elfogadott konszenzuson alapuló meghatározását alakítsák ki a különböző megnyilvánulási formáknak.

A Lisszabonban aláírt egyezmény értelmében a résztanulmány „...egy felsőoktatási képzési program bármely értékelt és dokumentált eleme, amely bár önmagában nem tekinthető egy adott képzési programon belül befejezett tanulmánynak, azonban tudás és készségek tekintetében jelentős gyarapodást jelent”. (I. fejezet. 1 cikk)

Eltérően a fenti megfogalmazástól, a résztanulmányt sokkal tágabb fogalomként kezeltem, mivel számos esetben nem alakultak ki azon dimenziók, melyek mentén a

részképzésben eltöltött időt, a megszerzett tudást és készségeket az anyaintézményben el lehetne ismertetni.

Trendek az európai hallgatói mobilitásban

Az elmúlt három évben jelentős változások következtek be a *hallgatói mobilitás körülményeinek* javulásában a legtöbb európai országban. A megfogalmazott célkitűzésekkel összhangban a bolognai folyamatban résztvevő országok felsőoktatási intézményei komoly lépéseket tettek a hallgatói mobilitás növelése érdekében: 60 százalékuk fejlesztette a nyelvi képzést, a tanácsadást; 58 százalékuk gyarapította az érkező diákok részére a kulturális tevékenységek kínálatát; javították a kollégiumi körülményeket (57 százalék) stb. A legtöbb fejlesztésre Romániában, Szlovákiában, Spanyolországban, Bulgáriában, Görögországban és Észtországban került sor, a legkevesebb pedig Svédországban, Belgiumban valamint Szerbia-Montenegróban valósult meg.

A mobilitásban résztvevő hallgatók száma jelentősen megnőtt az elmúlt három évben, a felsőoktatási intézmények 33 százalékában nagymértékben, másik 40 százalékában pedig jelentős mértékben megnőtt a „*kifelé irányuló*” mobilitás. Ezen hallgatók nagy része a német, görög, román, olasz, portugál, spanyol, bulgár, szlovák, lengyel, litván, cseh és máltai egyetemekről származik. A „*befelé irányuló*” hallgatói mobilitás hasonló mértékben növekedett, de Európa más régióját érinti: elsősorban a nyugati országok irányába megvalósuló hallgatói mobilitási folyamatról beszélhetünk napjainkban, mellyel párhuzamosan az EU csatlakozás előtt álló országok felsőoktatási intézményeiben nem nőtt jelentősen a külföldi diákok száma.

A befelé és kifelé irányuló mobilitás arányaiban *egyenlőtlenségek* tapasztalhatóak, az exportáló országok közé tartozik: Románia, Szlovákia, Lengyelország, Szlovénia és a Balti államok. Ez utóbbiakban jellemző, hogy a felsőoktatási intézményeik több mint 90 százaléka csak a hallgatói mobilitás kifelé irányuló részében vesz részt, fogadó félként nem igen szerepelnek. *Magyarország az egyensúlyi helyzetben lévő országok közé tartozik (Trends 2003), bár ehhez hozzátartozik, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók 63 százaléka¹ a négy szomszédos országból származik, többségükben határon túli magyar hallgatók.*

A határon túli hallgatók részére létrehozott magyarországi részképzés rendszere

A rendszerben az Oktatási Minisztérium Határon Túli Magyarok Főosztálya az adományozó szerepét tölti be. A pályázatok lebonyolítása helyi szintre delegálódott, melyben több szereplő vesz részt. A feladatok tényleges lebonyolításáért a helyi Agora irodák és a magyar diákszervezetek a felelősek, akik meghirdetik az ösztöndíj lehetőséget, összegyűjtik a beérkező pályázatokat, majd a meghatározott pontrendszer

¹ Forrás: OM Statisztikai Osztály. Az adatok a 2002/2003-as tanévre vonatkoznak és tartalmazzák a Magyarországon teljes képzésben tanuló hallgatók számát is.

alapján értékeli őket és felállítja a pályázók rangsorát. Ezt követően a listát eljuttatják a regionális Ösztöndíj Tanácsokhoz,² akik jóváhagyásukat követően továbbítják azt a Határon Túli Magyarok Főosztályához tartozó Határon Túli Magyar Ösztöndíjtanácsnak. Budapesten kerül sor a végleges lista jóváhagyására, melyet követően a helyi Agora Irodák, illetve a diákszervezetek értesítik a pályázókat a végeredményről.

A felvázolt rendszer sok vonásában eltér az EU-ban kialakított pályázati rendszerektől. Alapvető sajátossága informális volta, abban az értelemben, hogy a felsőoktatási intézmények semmilyen szerepet nem játszanak a pályázat lebonyolításában, eltérően például az Erasmustól, melyre az egyetemek/főiskolák keretében lehet pályázni. Ez a magyarországi részképzés hatékony megvalósításának egyik gátjává vált. Az intézmények megkerülésének következménye, hogy azok legtöbbször nem ismerik el hallgatóik magyarországi részképzését, sok esetben azért, mert nem is tudnak róla.

A fentiekben vázolt rendszer működése további problémákat is felvet: mivel az ösztöndíj lehetőség nincs meghirdetve hivatalosan az egyetemen, nagy szerephez jutnak az informális csatornák, melyeken keresztül elsősorban a kiterjedt társadalmi kapcsolatokkal rendelkező hallgatók szereznek tudomást a pályázatról.

A felsőoktatási intézmények megkerülésének következményeként a hallgatóknak nem áll rendelkezésre tanulmányi koordinátor, aki segítené őket a magyarországi intézményekkel való kapcsolatfelvételben, a magyarországi tanulmányi program kialakításában. A pályázati kritériumok között ugyan szerepel, hogy szükséges a magyarországi intézmény és egy tanár fogadó levele, ezt a hallgatók nagy nehézségek árán szerzik be, legtöbbször ismerőseik révén, akik már voltak részképzésen és segíteni tudják őket abban, hogy kihez forduljanak. A fogadó levél azonban nem jelent többet egy szándéknyilatkozatnál, melyben az intézmény közli a pályázat lebonyolítójával, hogy sikeres pályázat esetén fogadja a hallgatót az intézményben. Az ösztöndíjat elnyert hallgató így nem egy meghatározott tanulmányi programra érkezik a magyarországi fogadó intézménybe, hanem gyakorlatilag sorsára van hagyva, tőle függ, hogyan boldogul megérkezését követően, talál-e olyan tárgyakat, melyek megfelelnek a szakmai irányultságának, esetlegesen az otthoni tanterveknek, illetve rajta áll, hogy egyáltalán bejár-e az órákra, vizsgázik-e valamiből stb. További nehézségeket vet fel, hogy a hallgatók nagy többsége csupán 3–4 hétre, esetleg 2 hónapra érkezik, legtöbbször szemeszter közepén, így még akkor se tud bekapcsolódni az előadásokba, ha szeretne.

Az utóbbi években, néhány esetben kialakult ennek szervezett formája is, mely megközelíti az európai rendszerek működését: példaként emelném ki a marosvásárhelyi orvostanhallgatók részképzését. A marosvásárhelyi Orvostudományi Egyetem magyar karának tanárai, kihasználva a magyarországi ösztöndíj lehetőségét, megállapodást kötöttek a SE-vel, így hallgatóik szervezett formában, konkrét programmal rendelkező szakmai gyakorlatra érkeznek Magyarországra.

A rendszer egyetemi keretek közé történő beemelése azonban esetleges. Példaként említeném a Temesvári Tudományegyetem magyar rektor-helyettesét, aki két évvel ezelőtt egy budapesti konferencián meglepetéssel értesült arról, hogy létezik ez az

ösztöndíj lehetőség, és egyetemükről már számos hallgató részt vett magyarországi részképzésen ennek keretében, de otthon nem tudták elismertetni magyarországi tanulmányaikat. Nem értette, hogy erről az egyetemüket miért nem értesítették, és miért nem kerül hivatalosan meghirdetésre az Erasmus ösztöndíjhoz hasonlóan. Esete jól tükrözi, hogy a rendszer informális kiépítése tulajdonképpen a hatékony működés gátjává válik.

A magyarországi részképzésben mutatkozó trendek 1997–2003 között

A bemutatásra kerülő adatok alapját egy adatbázis jelenti, mely az 1997/1998-as tanév tavaszi szemeszterétől foglalja magába a hallgatókra vonatkozó alapinformációkat. Az adatgyűjtés során a teljességre törekedve igyekeztünk minden vonatkozó adatot összegyűjteni, ezért több forrást is felhasználtunk, így az Oktatási Minisztérium Határon Túli Magyarok Főosztálya, a Márton Áron Szakkollégium, valamint az adott régiók diákszervezeteitől rendelkezésünkre álló adatokat egyaránt. Megjegyzendő azonban, hogy adott változók esetében, mint pl. a küldő intézmény,³ küldő szak, bizonyos hiányokat tartalmaz, így pl. a hallgatók 16,7 százalékáról továbbra sincs információnk a fenti jellemzők tekintetében.

Az elemzés azon négy régiót tárgyalja, ahonnan az elmúlt években hallgatók érkeztek: Erdély, Felvidék, Vajdaság és Kárpátalja, az alábbi dimenziók⁴ mentén:

- mely egyetemi központból,
- mely felsőoktatási intézményekből,
- milyen tudományterületekről mutatkozott a legnagyobb érdeklődés a részképzés iránt,
- mely magyarországi egyetemi központba,
- mely felsőoktatási intézményekbe,
- milyen szakokra,
- milyen időtartamra érkeztek ezen hallgatók.

A határon túli magyar hallgatók részképzésének vizsgálatát kiegészítettük a Tempus Közalapítvány által rendelkezésünkre bocsátott adatbázis elemzésével, mely a nyugat-európai hallgatók magyarországi részképzésének adatait tartalmazza 1998–2002 között. Ennek során, adott változók esetében, mint pl. mely egyetemi központokba érkeznek a legtöbb részképzős hallgató, mely szakcsoportokat részesítenek előnybe; arra kerestünk választ, hogy milyen jellegzetes eltérések, illetve hasonlóságok mutatkoznak a két hallgatói „kategória” (határon túli magyar, illetve nyugat-európai hallgató) részképzési gyakorlatában.

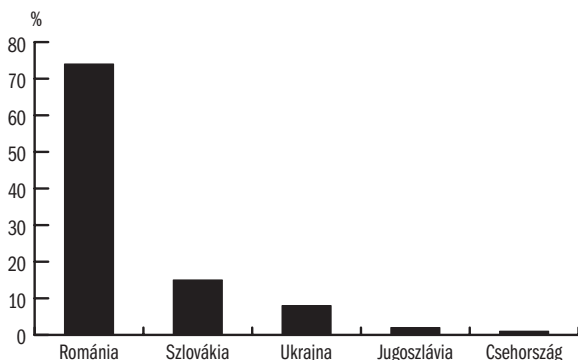
2 A regionális ösztöndíjtanácsok általában a helyi felsőoktatási intézmények, szakmai és érdekképviseleti szervezetek képviselőiből tevődnek össze. Feladatuk javaslatok megfogalmazása a HTMÓT irányába az ösztöndíj típusok és a hozzá tartozó keretszámok, az ösztöndíj stratégiák, kritériumrendszerek, valamint a pályázati feltételek vonatkozásában.

3 Küldő intézmény: az a felsőoktatási intézmény, ahonnan Magyarországra jött a hallgató, az „anyaintézmény”.

4 Ez volt a legtöbb információ, amit regisztráltak az ideérkező hallgatókról.

Regionális eltérések a magyarországi résztanulmányokra érkező hallgatók számában és tanulmányaik időtartamában

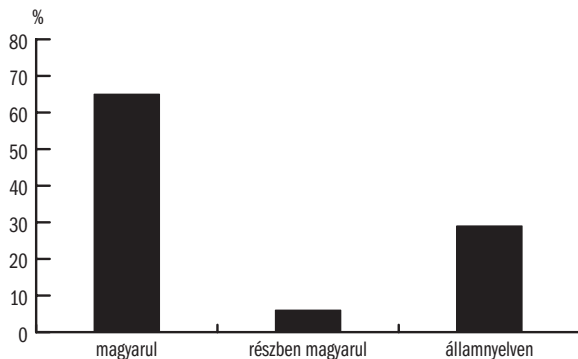
1. ábra: A részképzésre érkezett hallgatók országok szerinti megoszlása



Forrás: Határon Túli Oktatás Fejlesztéséért Programiroda

A vizsgált 6 tanév alatt 2618 hallgató volt magyarországi részképzésen, 74 százalékuk Romániából érkezett. A hallgatók több mint 70 százaléka *két hónapot vagy ennél is kevesebb időt* – két hetet, egy hónapot – töltött a magyarországi fogadó intézményben. A régiók között jelentős különbségek alakultak ki: bár számszerűleg Erdélyből érkezett a legtöbb hallgató, 91 százalékuk kevesebb, mint 2 hónapot töltött itt, szemben a felvidéki hallgatókkal, kiknek 77 százaléka öt-hat hónapos részképzésre jött a fogadó magyarországi intézménybe. A fenti adatokat összehasonlítva a nyugat-európai országokból érkező hallgatók Magyarországon eltöltött időtartamával jellemző különbségek körvonalazódnak: csak három nyugat-európai hallgató volt 2 vagy 1 hónapos részképzésen a vizsgált 4 év folyamán; közel 50 százalékuk három illetve négy hónapra érkezett; a fennmaradó 54 százalékuk pedig fél vagy egyéves részképzésben vett részt.

2. ábra: A hallgatók megoszlása a tanítási nyelv függvényében



Forrás: Határon Túli Oktatás Fejlesztéséért Programiroda

Az elemzés egyik fő vizsgálati kérdése, hogy részképzésre jelentkező hallgatók között van-e különbség annak függvényében, hogy milyen *tannyelvű oktatásban* vesznek részt az adott régióban. Mint azt a fenti grafikon is mutatja, annak ellenére, hogy a szomszédos országokban tanuló magyar nemzetiségű fiatalok csupán 29 százaléka tanul magyar tannyelvű oktatásban, a részképzésben részt vevő hallgatók 65 százaléka magyar tanítási nyelvű képzésből érkezik. *Jelentősen nagyobb a Magyarország irányába mutató részképzési „mobilitás” azok esetében, akik az anyaintézményben magyarul tanulnak, mint azoknál, akik egyetemi, illetve főiskolai tanulmányaikat államnyelven folytatják.* Ennek több oka is lehet: a magyar tannyelvű képzésben részesülő hallgatókat tanáraik jobban motiválják (vagy inkább elengedik őket) a részképzésre, szervezettebb formája alakult ki, jobban hasznosíthatják a magyarországi részképzést az otthoni magyar tannyelvű képzésben, mint államnyelven tanuló társaik.

Küldő és fogadó felsőoktatási intézmények, városok

Összességében több mint 50 különböző felsőoktatási intézményből érkeztek hallgatók, de legtöbben az elismert felsőoktatási intézményekből származtak az elmúlt években. Egyetemi központok közül Kolozsvár, Marosvásárhely, Pozsony, Nyitra, Újvidék emelkedik ki az ideérkező hallgatók számát tekintve. Felsőoktatási intézmények közül nagy szerepet a Babes-Bolyai Tudományegyetem, a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem, a Comenius Egyetem, a Konstantin Egyetem és az Ungvári Állami Egyetem játszott a hallgatói mobilitás szempontjából.

Budapest domináns funkciót tölt be a részképzés lebonyolításában, hiszen a hallgatók majd 80 százaléka a főváros valamely felsőoktatási intézményét vagy kutatóintézetét választotta részképzésének helyszínéül. A vidéki városok közül Nyíregyházának van jelentősebb szerepe, mely speciálisan a beregszászi főiskola hallgatóit fogadja, illetve Szeged, Pécs és Debrecen iránt mutattak a fiatalok nagyobb érdeklődést. A felsőoktatási intézmények közül az ELTE, az SE, a BME és a BKÁE képzései iránt mutatkozott a legnagyobb érdeklődés, a hallgatók több mint 70 százaléka ezen négy intézmény valamelyikébe jelentkezett.

A hallgatók megoszlása szakterületek szerint

A hallgatók szakválasztási preferenciája igen heterogén és nagyszámú, ezért a magyarországi Felsőoktatási Felvételi Tájékoztatóban található szakterületek szerint csoportosítottuk a hallgatókat, összesen tizenkét terület szerint különböztetve meg őket.

Két szakcsoportból jelentkeztek a legtöbben részképzésre: az egészségügyi és a bölcsész területről. Tanítási nyelv szerint vizsgálva a bölcsészképzésre érkezőket, egyedül az ő esetükben találunk olyan hallgatókat (18 százalékuk) akik részben magyarul végzik tanulmányaikat. Ők sajátos kategóriát alkotnak, mivel tanulmányaik keretében csak bizonyos tantárgyakat tanulhatnak magyarul, legtöbb esetben a szaktantárgyakat államnyelven oktatják. (felvidéki és vajdasági hallgatókra jellemző elsősorban). *Államnyelven* tanulók közül a *műszaki szakcsoportra* jelentkező hallgatók emelkednek ki, kiknek 97 százaléka államnyelven tanul az anyaintézményben.

Összehasonlítva 4 év távlatában (1998–2002 között) a hallgatók tudományterületi megoszlását, nagyon sok hasonlóságot tapasztaltunk. Mindkét hallgatói „kategória” esetében, (határon túli magyar és nyugat-európai diák) a közgazdasági és a bölcsész tudományi szakcsoport iránt mutatkozott a legnagyobb érdeklődés, bár fordított arányban: így a közgazdasági szakcsoport iránt érdeklődés áll első helyen a nyugat-európai hallgatók esetében, a bölcsész tudományi pedig a határon túli magyar hallgatók esetében. A többi szakcsoport tekintetében nagyjából hasonló a megoszlása a hallgatóknak, így a fenti két kategóriát mindkét esetben a műszaki és a művészeti követi. Két tudományterület esetében tapasztalható jelentős különbség: a természettudományi és az egészségügyi szakcsoportok iránti érdeklődés esetében, mely elsősorban a határon túli magyar hallgatókat jellemzi.

Résztanulmány típusok

Összefoglalva a fenti tendenciákat, az elmúlt évek adatai alapján az alábbi típusok körvonalazódtak a magyarországi részképzés vonatkozásában. Ezen egzakt adatok alapján megfogalmazott típusok megerősítik a több éves gyakorlat alapján, a köz tudatban élő tipizálást.

Részképzés: 5–6 hónapos részképzés, melynek során a hallgatók a magyarországi fogadó intézményben töltik a szorgalmi időszakot, melyet vizsgával zárnak vagy a fogadó vagy a küldő intézményben.⁵ Ez elsősorban a felvidéki hallgatókat jellemzi, kiknek legtöbbször Budapestet választotta részképzésének színhelyéül.

Gyakorlati képzés: 2 hetes magyarországi részképzés, amelynek jellemző példája a marosvásárhelyi orvostan- és gyógyszerészhallgatók esete, melynek során a diákok szervezett formában a SE keretében gyakorlati képzésben vesznek részt, melyet az anyaintézmény elfogad.

Tanulmányút: Pár hetes, 1–2 esetenként 3 hónapos részképzés, melynek keretében a hallgató a fogadóintézményben órákat hallgat, de tanulmányainak nincs vizsgával záródó kimente, anyaintézményéből pedig nem hivatalosan hiányzik. Ezt a „részképzést” az anyaintézmény nem ismeri el, tanulmányaiba nem tudja beszámítani. Jellemzője, hogy elsősorban azon hallgatók választják a részképzésnek ezt a formáját, kiknek anyaintézménye nem fogadja el a magyarországi intézményt hivatalosan, így az itt töltött időtartam is annak függvénye, hogy a hallgató szorgalmi időszakából mennyit tud hiányozni a félév ismétlésének veszélye nélkül. Ebben a kategóriába tartoznak azok is, akik elsősorban diplomadolgozatuk, vagy egyéb tudományos dolgozat megírásához szükséges dokumentáció, könyvtárlátogatás céljából pályáznak.

A magyarországi részképzést választó határon túli fiatalok motivációi

A 2002/2003 tanévben magyarországi részképzésre érkező határon túli hallgatók körében készült empirikus vizsgálat központi kérdései az információáramlás és a ma-

⁵ Jelenlegi gyakorlatban, a felvidéki hallgatók többségének az anyaintézmény csak a szorgalmi időszakot ismeri el, de vizsgáznukuk otthon, az anyaintézmény keretében kell.

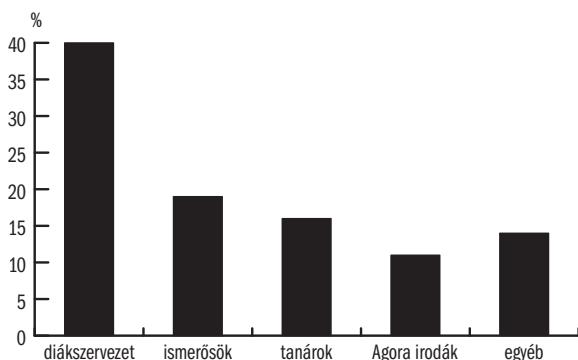
gyarországi részképzés, intézmény illetve tantárgyválasztás motivációira irányultak. A vizsgálatot a Határon Túli Oktatás Fejlesztéséért Programiroda végezte a Márton Áron Szakkollégium munkatársainak segítségével, akik a lekérdezésben vállaltak szerepet. Teljes körű lekérdezésre került sor, melynek során a 2002/2003-ban részképzésre érkező hallgatók 90 százaléka kitöltötte a kérdőívet. A kérdőíves kutatást kiegészítettük fókuszcsoportos beszélgetésekkel is, melyekre 2003 őszén került sor.

Információs csatornák szerepe

A hallgatók közel 60 százaléka a „formális” csatornák révén (diákszervezetek, Agora irodák stb.) értesült a magyarországi részképzés lehetőségéről. Az információ továbbításában domináns szerepet játszottak azonban ún. informális csatornák is, vagy társadalmi kapcsolathálóok (ismerősök, tanárok), melyen keresztül a hallgatók 35 százaléka értesült a pályázati kiírásról. *„Először onnan értesültem, hogy a DSZ elnöke akkor a legjobb barátom volt, és megmondta idő előtt, hogy ember, ki fogják írni a pályázatot, és nem lesz idő elhelyezkedni. És amikor kiírták a pályázatot, ha akkor kellett volna beszerezni a tanári ajánlást, beszerezni az igazolást, beszerezni mindenféle meg-hívólevelet, akkor lemaradok, nem lett volna időm egyszerűen.”*

Legkisebb szerepe a médiának volt, alig 5 százalékek jelezte, hogy ebből a forrásból értesült elsőként arról, hogy lehetősége van magyarországi tanulmányokban részt venni.

3. ábra: Információs csatornák



Országoként eltérő szerepe volt az információhordozó csatornáknak, a válaszok alapján az alábbi különbségek körvonalazódtak:

Románia esetében: domináns a diákszervezetek szerepe, 51 százalékek tőlük hallott először a magyarországi részképzésről. Az Agora irodáktól 14 százalékek, tanáraiktól és ismerőseiktől 13–13 százalékek. A média hatékonysága itt volt a legalacsonyabb, a diákok alig 2,1 százaléka szerezte információit innen.

Szlovákia esetében: elsősorban informális csatornákon keresztül értesültek róla, melyben az ismerősök játszottak nagy szerepet (40 százalékek tőlük hallotta), a tanáraiktól nagyon kevesen 1,3 százalékek szerezte információit. A formális csatornák-

nak a szerepe elég alacsony: a diákszervezetektől 24 százaléuk, az Agora irodáktól 6,3 százaléuk értesült. A romániaiainál sokkal hatékonyabb volt a média, ahonnan 16,5 százaléuk nyerte az információkat, illetve sokan az egyetemen kifüggesztett hirdetésből⁶ értesültek.

Ukrajna esetében: szintén az informális csatornák voltak dominánsak, Szlovákiával ellentétben azonban a *tanárok tájékoztatása volt döntő (49 százalék)*, melyet az ismerősök követnek 16,2 százalékkal. A formális csatornák szinte egyáltalán nem működnek, diákszervezettől vagy médiából senki, az Agora irodából 1 hallgató nyerte értesülését.

Szerbia-Montenegró esetében: csupán három forrásból nyerték értesüléseiket: tanáraiktól, ismerőseiktől és a médiából. Jelentős szerepe a *tanárok és ismerősök* tájékoztatásának volt.

A pályázati feltételek megítélése

A hallgatók nagy részének nem jelentett különösebb nehézséget a pályázati feltételek teljesítése, alig 10 százaléuk jelezte, hogy valamely pályázati feltétel teljesítése nehézséget okozott. Ezek közül a *fogadótanári és az intézményi befogadó nyilatkozat* megszerzése okozta a legtöbb problémát. Ezzel összefüggésben áll, hogy a hallgatók 58 százaléka jelezte, hogy fogadó tanára személyéről nagyon keveset, illetve egyáltalán semmit nem tudott.

„Attól is függ, hogy az ember ki tud-e egyáltalán jönni, hogy kap-e itteni tanárt, és aki meghívja őt.”

„...felsőbb évesektől kértünk e-mail címet, hogy nem tudnak-e valakit ajánlani, és mondtak nevet, X. Erzsébetet a vállalat-gazdaságtan tanszéken, és ha nem tudtuk elérni, mást találtunk a tanszékről. És telefonáltunk, nem értük el X. Erzsébetet, titkárnőjével beszélünk, ő nem tudta, faxoltunk innen, faxoltunk onnan, nehéz volt, de szerencsénk volt végül Emesével, nagyon kedves, fiatal hölgy, Ő küldött nekünk fogadólevelet”.

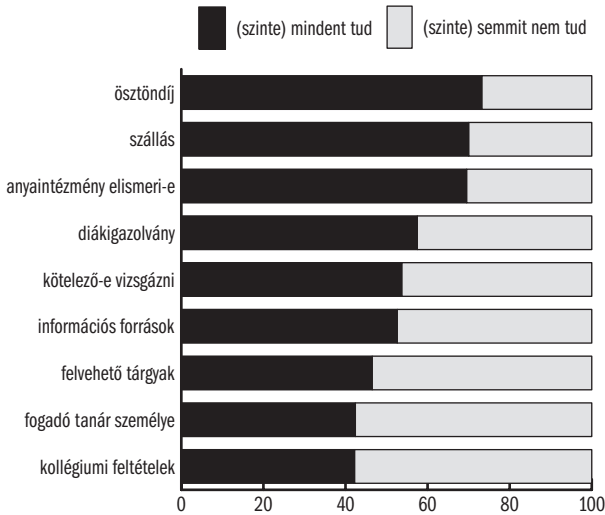
Ezek azt mutatják, hogy a pályázati feltétel sokkal több diáknak problémát okozott, mint ahányan azt jelezték; illetve *kialakultak bizonyos informális csatornák, melyen keresztül ezeket a tanári fogadó nyilatkozatokat beszerzik, a nélkül azonban, hogy mögöttük sokszor valós szándék és tartalom létezne a fogadók részéről.*

Kiutazása előtt az alábbiakról mennyi információval rendelkezett?

Kilenc alapvető változót soroltunk fel, melyek ismerete a részképzés akadálymentes lebonyolításának szempontjából elengedhetetlen: a szálláshely címe, a fogadótanár személye, az ösztöndíj összege, milyen tárgyakat választhat, kötelező-e vizsgáznia, elfogadják-e hazatérésekor a Magyarországon teljesített tanegységeket, hogyan kaphat diákigazolványt, kollégiumi körülmények, illetve kihez fordulhat a fogadó intézményben felvilágosításért megérkezésekor a hallgató.

⁶ Nem az egyetem által meghirdetett pályázati felhívásra kell gondolni. Az információ közvetítésének egyik útját jelenti, hogy a magyar tannyelvű szakok hirdetőtábláira a közérdekű, de nem hivatalos információkat is kiteszik a szervezők.

4. ábra: Kiutazása előtt az alábbiakról mennyi információval rendelkezett?



Legtöbben csak az alapvető információkkal rendelkeztek, így a hallgatók 60–70 százaléka volt nagyjából vagy teljes egészében tisztában azzal, hogy hol lesz elszállásolva, mekkora az ösztöndíj összege, hogyan kaphat diákigazolványt, illetve elfogadják-e hazaérésekor a Magyarországon teljesített tanegységeket. A hallgatók 30–40 százaléka azonban nagyon keveset, vagy semmit nem tudott kiutazása előtt a fenti feltételekről.

A többi feltételről még kevesebben rendelkeztek információkkal, így 50 százaléuk szinte semmit nem tudott arról, hogy kötelező-e vizsgáznia a felvett tantárgyakból, 53 százaléuk nem rendelkezett információval arról, hogy milyen tantárgyakat vehet fel, de még ennél is magasabb azok aránya, akik szinte semmit nem tudtak fogadótanárjuk személyéről, vagy hogy kihez forduljanak a fogadó intézményben felvilágosításért megérkezésükkor. Országok szerint jelentős eltérések vannak, átlagban a romániai diákok voltak a leginformáltabbak, egyetlen feltétel kivételével: közülük tudták legkevesebben, hogy elfogadja-e anyaintézményük hazaérkezésükkor a Magyarországon teljesített tanegységeket.

Megérkezésükkor ezért sok problémával szembesülnek „...utána már bonyolultabb volt, mert be kellett menni a KÖZGÁZ-ra, igazolásokat, diákigazolványt csináltatni. Az volt a probléma, hogy amíg megtaláltuk az irodát, legalább 6 helyen voltunk, és senki nem tudta, senki nem mondta, hogy mi a helyzet. Nem tudták, hogy kik vagyunk. Egyik mutogatott a másikra.”

„Én szeptember elején, amikor először voltam a kollégiumban, és kivettem a szállást, de úgy, hogy volt a kezemben egy térkép és néztem az utat, hogy merre kell jönni, egyébként semmit nem tudtam, azt sem tudtam, hogy hogyan fogom megkapni a szobát. Idejöttem, megkérdeztem, utána elmentem az egyetemre, ahová szerettem volna beiratkozni. Ott azt mondták, hogy menjek vissza egy hét múlva, addigra valószínűleg megküldik az Oktatási Minisztériumból a névsort, hogy ki kapja meg az ösztöndíjat... amikor visszamentem, sajnos közölték velem, hogy a névsor még mindig nincs meg.”

A magyarországi részképzés motivációi

A hallgatók döntését elsősorban két szempont befolyásolta: a tudástöbblet megszerzésének lehetősége „több szakmai ismeretre vágytam” illetve „olyan könyvekhez férhetek hozzá, amikhez otthon nem”; ezen kívül szerepet játszottak a *magyarországi hallgatói léttel* kapcsolatos azon tényezők is, mint a kulturális lehetőségek, a magyarországi egyetemista élet megismerésére vonatkozó vágyuk, és az, hogy ittlétük során lehetőségük nyílhat szakmai kapcsolatok kiépítésére.

Régióként eltérő mértékben értékelték a felsorolt válaszlehetőségeket, így pl. a romániai, szlovákiai és szerbia-montenegrói diákoktól eltérően, kiknél a legerősebb motiváló tényező a több szakmai ismeret utáni vágyban konstruálódott, az ukrain hallgatóknál a magyarországi egyetemista élet megismerése utáni vágy, illetve az ösztöndíj összegének értékelése került első helyre.

Az intézményválasztás szempontjai

A hallgatókat elsősorban a felsőoktatási intézmény szakmai hírneve és az ott tanító oktatók szakmai felkészültsége befolyásolta. Ezek mellett meghatározó szerepet játszott, hogy anyaintézményüknek az adott magyarországi egyetemmel/főiskolával volt intézményes kapcsolata, illetve hogy *innen sikerült meghívó levelet szerezniük*. Országokként elemezve, az intézményválasztás szempontjaiban jelentős különbséget tapasztalunk.

A *romániai hallgatókat* elsősorban az intézmény és az oktatók szakmai elismertsége és a jó infrastrukturális feltételek motiválták választásukban.

A *szlovákiai hallgatókat* az intézmény szakmai elismertsége mellett a székhelyén található kulturális lehetőségek szinte ugyanolyan mértékben motiválták, melyet az oktatók elismertsége követ és az, hogy olyan tárgyakat hallgathatnak, amelyekre anyaintézményükben nincs lehetőségük.

Az *ukrajnai hallgatók* választását, az előbbi két csoporttal szemben nem lehet egyéni döntésként definiálni, mivel intézményválasztásukban kiemelkedő szerepet játszott, hogy van-e intézményes kapcsolat az anyaintézmény és a magyarországi intézmény között. Döntésüket nagymértékben befolyásolta tanáraik javaslata és hogy ebből az intézményből kaptak meghívó levelet. A magyarországi intézmény és az oktatók szakmai elismertsége, az infrastrukturális és kulturális lehetőségek, az hogy olyan tárgyakat hallgathatnak, melyekre otthon nem nyílik lehetőségük sokkal kevésbé voltak meghatározóak az intézményválasztásban.

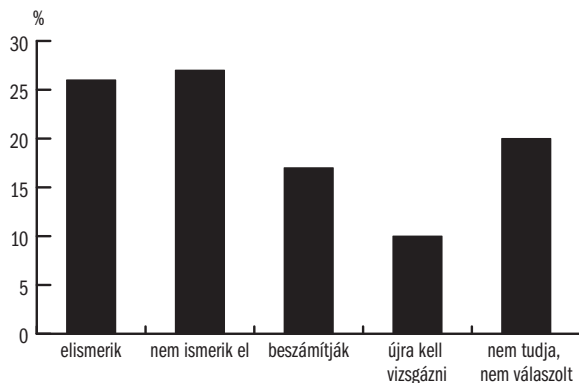
A *szerbia-montenegrói hallgatók* választását az befolyásolta, hogy olyan tantárgyakat hallgathatnak, amelyre nincs lehetőségük otthon. Fontos tényezőként merül fel az oktatók szakmai hírneve és az, hogy intézményes kapcsolatban áll anyaintézményükkel a választott magyarországi egyetem/főiskola.

A tantárgyválasztás motivációi

A hallgatók olyan tantárgyakat választottak, melyek megfeleltek *személyes érdeklődésüknek* illetve olyanokat, melyek *szorosan kötődnek azon szakterülethez, mellyel a*

jövőben behatóbban akarnak foglalkozni. Befolyásolta őket, hogy ezen tantárgyakat anyaintézményükben nincs lehetőségük tanulni, vagy csak alacsonyabb színvonalon, mint a magyarországi felsőoktatási intézmény keretében. Döntő szempont volt még a tantárgyat oktató tanár hírneve is. *Szinte alig befolyásolta őket, hogy ezeket a tárgyakat elismeri-e az anyaintézményük, vagy kötelező-e vizsgáznuk belőle a részképzés során.*

5. ábra: A magyarországi részképzés elismertethetősége



A hallgatók nagy többségének nem ismerik el a magyarországi részképzést, csupán 36 százalékuk jelezte, hogy valamilyen formában elismerik: 26 százalékuknak gond nélkül, 10 százalékuknak abban az esetben, ha az anyaintézményben újra vizsgáznak a már teljesített tantárgyakból. Legjobb helyzetben az *ukrajnai hallgatók* vannak, 83 százalékuknak automatikusan, 13 százalékuknak pedig az újra vizsgázás feltétele mellett elfogadják a magyarországi egyetemen teljesített tanegységeket.

A *szlovákiai hallgatók* számára szintén nyitott az otthoni rendszer, csupán 10 százalékuk jelezte, hogy nem ismerik el semmilyen formában a részképzést, illetve 5 százalékuknak csak a személyes értékelésébe számítják bele.

A *szerbia-montenegrói hallgatók* szinte felének újra kell vizsgáznia otthon a tárgyakból, melyek sikeres letétele után elismerik a magyarországi részképzést. Egyharmaduk jelezte, hogy nem ismerik el, de nincs is negatív következménye számukra.

A *romániai hallgatók* vannak a legrosszabb helyzetben, nagyon kevés esetben jelezték, hogy az anyaintézmény elfogadja a magyarországi részképzést, annak ellenére, hogy Románia részt vesz a bolognai folyamatban. A hallgatók egyötödének beszámítják a magyarországi részképzést tanáraik a személyes értékelésébe, de az intézmény hivatalosan nem ismeri el; 35 százalékuk pedig azt válaszolta, hogy bár nem ismeri el az intézmény, nincs negatív következménye részképzésüknek. Ez a részképzés rövid időtartamának köszönhető, így tanáraik, illetve az intézmény „nem veszi észre” távollétüket.

Azon hallgatók, kiknek anyaintézménye nem ismeri el a részképzést, szinte valamennyien szívesen részt vennének fél vagy egy éves magyarországi részképzésen. A legtöbben egy egész tanévre jönnének (a hallgatók 35 százaléka), és csupán 5 szá-

zalékuk döntött úgy, hogy akkor sem jönne hosszabb időre, ha anyaintézménye beszámítaná tanulmányi eredményeibe a részképzésen eltöltött időt. *Tehát a hallgatók elsősorban a teljes szemeszteres, vagy éves részképzés mellett döntenének, ha sikerülne elismertetniük elért eredményeiket a küldő intézménnyel.*

Korábbi részképzés

A hallgatók egynegyede, 25 százalékuk, már korábban is volt magyarországi részképzésen, és ez a részképzési rendszer zártóságára utal. Korábbi magyarországi részképzésüket a hallgatók nagy része nem tudta elismertetni otthon, alig egyharmaduk adott pozitív választ. A jelenlegi gyakorlathoz hasonlóan, szintén a romániai hallgatók közül voltak a legkevesebben, akiknek elismerték részképzésüket, szemben a szlovákiai hallgatókkal, akiknek fele arányban sikerült elfogadtatni a kint töltött időt. Időtartam megoszlása tekintetében sem tapasztalható változás. A romániai hallgatók 80 százaléka 3 hónapnál rövidebb időt töltött a magyarországi intézményben, csupán 6-an voltak 1 szemeszterre vagy egész tanévre itt. A szlovákiai és ukrainai hallgatók mind egy szemeszteres képzésen voltak korábban.

Szinte elhanyagolható azok száma, akik más közép vagy nyugat-európai országban is jártak részképzésen. Tanulmányaik eddigi időtartama alatt, összesen 7 ilyen hallgató volt, ám a magyarországi részképzéstől eltérően, kinti tanulmányaikat elismerték otthon.

Összefoglalás

Ez a tanulmány az Oktatási Minisztérium által a határon túl élő magyar hallgatók számára meghirdetett részképzés gyakorlatában megmutatkozó trendeket és motívációkat vizsgálta két adatbázis alapján. Az első tartalmazta az 1997–2003 között Magyarországon részképzésen tartózkodó hallgatók alapvető adatait, a második egy 2003-as teljes körű empirikus vizsgálat eredményeire terjedt ki.

A bemutatott elemzés arra törekedett, hogy nemzetközi keretbe helyezve, átfogó képet alakítson ki az elmúlt hat év során hazánkba érkező határon túli hallgatók részképzéséről, figyelmet szentelve az ideérkező fiatalok motívációira is. A vizsgálatok eredményeit összehasonlítva a nemzetközi dokumentumokkal és trendekkel, ráirányítja a figyelmet arra, hogy a bolognai folyamatban támogatott és a Magyarország által biztosított részképzés célja és rendszere között alapvető különbségek körvonalazódnak. Az európai hallgatói mobilitástól eltérően, mellyel a munkaerő mobilitást kívánják elősegíteni, a Magyarország által biztosított ösztöndíjak célja egy olyan értelmiségi réteg „kinevelése”, amely hatékony eszközzé válhat a határon túl élő közösségek társadalmi-gazdasági felemelkedésének.

Európában a hallgatói mobilitás szervezett formái válnak elfogadottá és támogatottá, amelyek legfontosabb szereplői a felsőoktatási intézmények. Ettől eltérően a határon túli magyar fiatalok számára biztosított részképzési rendszer – mely pozitív azon értelemben, hogy az adott országban létező nemzetközi mobilitási programok mellett további lehetőséget kínál az ott élő magyar nemzetiségű egyetemisták

részére – intézményesülési folyamatában a felsőoktatási intézmények nem vettek/vesznek részt.

Az egyetemek megkerülése egy olyan rendszer működéséhez vezetett, mely bár elvileg mindenki számára nyitott, a gyakorlatban mégis bizonyos zártság jellemzi. Mivel a pályázat az egyetemektől függetlenül bonyolódik le, ott nyilvánosan nem kerül meghirdetésre, így a hallgatók „hivatalosan” az Agora irodáktól és a magyar diákszervezetektől kaphatnak felvilágosítást a pályázatról. A hallgatók körében végzett vizsgálat eredményei rámutattak arra, hogy a kapcsolati tőke nagy szerepet játszik abban, hogy kik értesülnek a pályázati felhívásról, a válaszadók 35 százaléka informális csatornákon keresztül értesült róla. Ezzel párhuzamosan a kutatásból az is kiderült, hogy a 2002/2003-as tanévben megkérdezett részképzős hallgatók mintegy 25 százaléka már másodjára nyerte el az ösztöndíjat, annak ellenére, hogy a meghirdetésre kerülő ösztöndíjak száma nagyon alacsony a pályázatra jogosultak köréhez képest.

A rendszerből hiányzik a tanulmányi koordinátor, melynek következtében a hallgatók jelentős része megérkezésekor nem rendelkezett a legalapvetőbb információkkal sem a részképzés sikeres lebonyolításának előfeltételeiről, a választható tantárgyakról, a vizsgakötelezettségről. Annak ellenére, hogy a diákok magyarországi részképzésének egyik fő motivációja a több szakmai ismeret megszerzése utáni vágyban konstruálódik, a hallgatók 70 százaléka két hónapot vagy ennél is kevesebb időt tölt el a fogadó intézményben, mellyel szignifikáns összefüggésben áll az, hogy anyaintézményük nem ismeri el a magyarországi résztanulmányokat. Láthatóan a hallgatók által megfogalmazott motivációk, az általuk óhajtott célok ellentétben állnak a részképzés jelenlegi rendszerében megvalósítható gyakorlattal. Ezért érdemes elgondolkodni a jelenlegi működés átalakításán, az európai gyakorlathoz igazítva azt, amely a részképzés gyakorlatát fenntartók és a résztvevő hallgatók által megfogalmazott célok hatékonyabb megvalósulását eredményezné.

ERDEI ITALA

IRODALOM

- BARAKONYI KÁROLY (2002) „Sorbonne-tól Prágáig: a „Bologna folyamat”. *Magyar Felsőoktatás*, No. 8. „T/5584 számú törvényjavaslat a felsőoktatási képzéseknek az európai régióban történő elismeréséről szóló, 1997. április 11-én Lisszabonban aláírt Egyezmény kihirdetéséről” www.mkogy.hu.
- ERDEI ITALA (2003) Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében I. Határon túli magyar hallgatók magyarországi részképzése. *Magyar Felsőoktatás*, No. 9–10. „Action Plan for Mobility” in Official Journal of the European Communities 2000/C 371/03. „Magna Charta - Bologna” www.om.hu.
- ELENA OBRESCHKOW: Access to mobility for students from minority groups. In: European Student Handbook on Equality and Equal Access www.esib.org. „Bologna Nyilatkozat” www.om.hu.
- SYBILLE REICHERT & CHRISTIAN TAUCH: Trends 2003. Progress towards the Europea Higher Education Area. www.bologna-berlin2003.de. „Prágai Nyilatkozat” www.om.hu

A NEGYEDIK FOKOZAT IRÁNTI TÁRSADALMI IGÉNY MEGJELENÉSE

ÉSZAK-MAGYARORSZÁGI, KÁRPÁTALJAI ÉS PARTIUMI
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK HALLGATÓI KÖRÉBEN*

TÖBB STATISZTIKAI KIADVÁNY ÉS TANULMÁNY számol be arról, hogy a felsőfokú képzésbe belépő hallgatók aránya az utóbbi években a tiszántúli területeken és a határon túli magyar hallgatók körében is növekedésnek indult. 2003 tavaszán végzett vizsgálatunk szerint az északkelet-magyarországi félharmadfokú (ISCED 4) képzésben tanulók körében a válaszadók 55 százaléka előzőleg már jelentkezett felsőfokú képzésre. Emellett azt is tapasztaltuk, hogy a félharmadfok után továbbtanulást tervezők aránya jóval nagyobb, mint az előtte próbálkozók aránya. Ez a tény is arra vall, hogy a félharmadfokú képzésben eltöltött idő alatt meg-növekszik a felsőfok iránti tanulói igény (*Kiss 2004*).

Valóban jelentős korszakváltás tanúi lehetünk. Arról azonban sem a statisztikák, sem a tanulmányok nem szólnak, hogy az itteni fiatalok miként tekintenek felsőoktatási tanulmányaikra. Abban a tudatban kezdik el az egyetemet vagy a főiskolát, hogy ez végleg meghatározza pályájuk alakulását, vagy éppen ellenkezőleg: iskolai karrierjüknek csupán egyik, s korántsem utolsó állomását látják jelenlegi állapotukban. Jelen tanulmány azzal kíván foglalkozni, hogy hogyan vélekednek erről a körülményről az észak-magyarországi, a kárpátaljai és a partiumi felsőoktatási intézmények hallgatói.

Új cél: a negyedik fokozat

A felsőoktatás tömegesedésének hatására nemcsak annak intézményrendszere, hanem az egyéni tanulmányi stratégiák is átrendeződnek. Az egyén ez irányú döntéseinek hátterét modellezi *Green* (1980), amikor az adott oktatási szinten résztvevők aránya és a tanulók-hallgatók továbbtanulási döntései között keresi az összefüggést. Elmélete szerint, ha a többség befejezi az iskolarendszer *n*-edik szintjét, akkor már nincs korreláció ezen szint elvégzése és bizonyos társadalmi javak ebből következő birtoklása között. Amint az utolsó belépők csoportja – akik alacsonyabb szocio-ökonomiai

* A tanulmány a Regionális Egyetem című NKFP-kutatás (NKFP-26-0060/2002) valamint az MTA Bolyai János Kutatói Ösztöndíja keretében készült.

státusú csoportokból származnak – is eléri ezt a célt, a cél megváltozik. Ekkortól a kívánt iskolai végzettség már nem számít előnynek, hiánya viszont behozhatatlan hátránynak tekinthető. A szituációra adott egyik lehetséges és legkézenfekvőbb válasz, ha a társadalom bizonyos tagjai egy szinttel magasabb célt tűznek maguk elé, ami expanziós folyamatokat generálhat.

Az egyéni törekvések eredményeképpen önálló erők tartják mozgásban az oktatási rendszer kiterjedését, mint ahogy ez az előző korszakban történt. Az elmúlt két évszázadban elsőként az elemi oktatás vált általánossá, amelyhez körülbelül 150 évre volt szükség. A telítődést követően az expanzió áttevéődött a középfokú oktatásra, majd annak általánossá válásával (hetven-nyolcvan év) az 1960-as években megindult a felsőfok bővülése, amely mintegy négy évtized alatt ment végbe (Kozma 2000).

Ezen tapasztalatok alapján kézenfekvő az a következtetés, amely a harmadik fokozat utáni képzés expanzióját vetíti előre (Kozma 2000). A kutató szerint a negyedik szint tömegessé válása – a fenti tendenciákat figyelembe véve – körülbelül húsz-harminc év alatt fog lezajlani.

Ezt a képzési fokozatot ma még egyelőre felnőttképzésnek nevezik. Napjainkra azonban a felnőttképzés és a továbbképzés közötti határok egyre inkább elmosódnak, ami áttekinthetetlenné teszi a felnőttképzési rendszert (Arnold & Wieckenberg 2002; Ruf 2002).

A felnőttképzés az 1960–70-es években kiegyenlítő, hiánypótló jellegű volt, amely azon társadalmi csoportok felzárkóztatását tűzte ki célul, amelyeknek korábban nem volt lehetőségük a megfelelő képzettség megszerzésére. Így a felnőttképzés kompetenciája elsősorban az alap- és középfokú oktatásra terjedt ki. Az 1990-es évek óta a felnőttképzés hiánypótló szerepe lecsökkent, s a különböző felnőttképzési formák az élethosszig tanulásban szerveződnek össze. A felnőttoktatás ilyen értelemben tehát megnyújtja és kiegészíti a formális, intézményes oktatást (Kozma 2000).

Hasonló folyamatokról számol be tanulmányában Tót (1998), aki szerint az oktatás expanzióját erősíti, hogy a fiatalabb generációk egyre inkább tudatos önvédelmi beruházásnak tekintik az iskolázást (vö. Archer 1988), amely kedvező munkaerőpiaci pozíciót biztosíthat számukra és segíthet annak megtartásában, valamint a további előrelépésben. Ennek megfelelően egyáltalán nem meglepő, hogy a legiskolázottabb munkavállalók és a magas pozíciókban dolgozók vesznek részt a leggyakrabban felnőttképzésben.

Atkin szerint a felnőttképzés expanzióját szintén a „játsszában maradás” („*staying at the game*”) jelensége motiválja, tehát a munkavállalók a folyamatos foglalkoztatást kívánják biztosítani a további képzésekben való részvétellel (Atkin 2000).

A diplomaszerezés utáni továbbtanulás akár munka mellett, akár fő tevékenységként az olasz, a spanyol valamint a francia diplomások körében a legjelentősebb mértékű Európában (Kivinen & Nurmi 2003). Ezekben a rendszerekben nagyobb arányú a középiskolát végzetek azonnali bejutása a felsőoktatásba. Így itt viszonylag fiatalabb népesség vesz részt a harmadfokú képzésben. A diploma utáni továbbtanulásra egyes kutatók úgy tekintenek, mint a diploma felhasználhatóságának korlátozottságát jelző mutatóra (Kivinen & Nurmi 2003), viszont más megvilágításban

is értelmezhetőek ezek az adatok. A legjelentősebb ütemben, a szinte szabad belépési lehetőséggel működő felsőoktatási rendszerekben a felsőfokú végzettség inflációját (Archer 1988) kivédeni szándékozó egyéni stratégiaként (Green 1982) is tekinthetünk erre a jelenségre.

Léteznek azonban olyan országok, elsősorban a skandináv államok, ahol a felnőttképzésben résztvevők aránya szignifikánsan magasabb a többi, hasonlóan fejlett országokban mért értékekhez képest. Ezt a jelenséget írja le Rubenson (2002) *The Nordic Model of Adult Education* című tanulmányában. Határozott különbség mutatkozik a háromféle jóléti modellt (Esping-Andersen 1997) reprezentáló országok felnőttoktatása között. Az északi országokban (Finnország, Norvégia, Svédország, Dánia, Izland) 50 százalék feletti participáció figyelhető meg, és a felsőfokú végzettségűek mellett jelentős arányban részesülnek felnőttképzésben az alacsony iskolázottak és az idősebb korcsoportok is. A kontinentális országokban (Németország, Hollandia) nagyobbak az egyenlőtlenségek a felnőttoktatáshoz való jutás tekintetében, mint az első csoport esetében. Az angolszász országok (Amerikai Egyesült Államok, Kanada, Nagy-Britannia, Ausztrália) mutatják a tapasztalható legnagyobb szintű egyenlőtlenséget. Ez nyilván azt jelenti, hogy ezekben az államokban a leghomogénebb a felnőttoktatásban résztvevők köre: magasan iskolázott, fiatalabb, gazdaságilag aktív, általában magas munkaerőpiaci pozíciót betöltő csoportok részesülnek képzésben.

A felnőttképzés jellegének megváltozásáról számolnak be az OECD statisztikai adatai is (*Education at a Glance 2002*), melyek szerint a legtöbb országban nagy különbség figyelhető meg a harmadfokú, a felső középfokú, valamint a poszt-szekunder végzettséggel rendelkezők keresete között. Ez a nagyfokú eltérés a harmadfok javára motiválja az oktatásba való visszatérést, amely e tekintetben jó humán tőke beruházásnak minősíthető. A keresetek nemenkénti eltérése miatt főként a nők számára jelent nagy hajtóerőt a harmadfok elvégzése, akik ilyen módon igyekeznek kompenzálni átlagkeresetben mutatkozó lemaradásukat.¹ A keresetek növelési lehetősége mellett a képzési idő hossza is befolyásolja a tanulási kedvet. Azokban az országokban, ahol a graduális képzési idő rövidebb (Nagy-Britannia), nagyobb a felnőttoktatásban való részvétel, mint a hosszabb képzési idővel rendelkező országokban (Németország).

Az OECD adatai alapján a vizsgált országok felében a felnőtt népesség több, mint 40 százaléka az utóbbi 12 hónapban valamilyen képzési formában vett részt. E csoport megoszlása az alábbi mintázatot követi: a fiatalabb munkavállalók, a szolgáltatási szektorban dolgozók és a nagyobb vállalatok alkalmazottai felülreprezentáltak, valamint a harmadfokú végzettségűek dominálnak a folyamatos tanulásban résztvevők között. Emellett az is megfigyelhető, hogy azokban az országokban, ahol magasabb a harmadfokú végzettségűek aránya, nagyobb a felnőttoktatásban való részvétel.

Ezekben az országokban kezd kialakulni egy sajátos szemléletmód: az élethosszig tartó tanulást a társadalom egyre inkább olyan szolgáltatásnak tekinti, amely „a társadalom minden felelős tagja számára morális kötelesség” (Atkin 2000).

¹ A nők gyakrabban dolgoznak részmunkaidőben, és rövidebb időt töltenek el a munkaerőpiacon, ami nagymértékben csökkenti átlagkeresetüket.

Magyarországon a statisztikai adatok szerint (*Education at a Glance 2002*) a negyedik fokozat expanziója még gyerekcipőben jár: mind a férfiak, mind a nők körében 20 százalék alatt marad a felnőttképzésben résztvevők aránya. Azonban a kereseti különbségek a felső középfok alatti és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők között a vizsgált országok közül a legnagyobbak közé tartoznak (háromszoros), ami nagyfokú motivációt jelenthet a felnőttképzésbe történő belépéshez. Emellett a bolognai modell általánossá válása a jövőben talán megkönnyíti majd az oktatási rendszerbe való visszatérést.

Tanulmányunk a jelenleg tapasztalható expanziós folyamatok felsőoktatáson túlmutató lehetséges jövőbeli tendenciáival foglalkozik. Azt vizsgáljuk, hogy a Regionális Egyetem kutatásban megkérdezett elsőéves egyetemi és főiskolai hallgatók hogyan képzeli el tanulmányaik folytatását, szándékukban áll-e diplomájuk megszerzését követően, vagy azzal párhuzamosan további tanulmányokat folytatni.

A minta jellemzői

A vizsgálati terület (Kárpátalja, Partium, Magyarország északkeleti megyéi) felsőoktatási intézményeibe (Debreceni Egyetem, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Nyíregyházi Főiskola, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem) beiratkozott elsőéves hallgatókat tekintettük alapsokaságnak. A mintavételi eljárás során először karonként rétegeket képeztünk, majd az egyes hallgatói csoportokat szisztematikusan választottuk ki, a szakok tekintetében nem törekedtünk reprezentativitásra. A minta elemszáma 1574 fő.

Hipotézisek és változók

Jelen elemzés során arra törekedtünk, hogy a fiatalok válaszaiban megtaláljuk az arra utaló jeleket, hogy jelenlegi felsőfokú tanulmányaik lezárulása vagy megszakadása esetén terveznek-e továbbtanulást. Azzal a feltételezéssel indultunk neki az elemzésnek, hogy lesznek olyan hallgatók, akik a megkérdezés időpontjában folytatott tanulmányaikat nem tekintik iskolai pályafutásuk utolsó állomásának. Ugyanakkor arra számítottunk, hogy ebben a térségben, ahol a felsőfok expanziója is megkésettlen jelentkezett, még csak nagyon kevés hallgató hordozza magában ezt a szemléletet. Mivel elsőéves, éppen beiratkozott hallgatókat vizsgáltunk, azt gondoltuk, hogy a hazai pályakezdő diplomás mintában tapasztaltakhoz (FIDÉV 2001) képest jóval alacsonyabb lesz a negyedik fokozatban gondolkodók aránya. Feltételeztük, hogy a továbbtanulás tekintetében abszolút tudatos és jövőorientált fiatalok kevesen lesznek, de sejtettük, hogy ezen hallgatók és az ilyen jellegű tervekkel semmilyen mértékben nem rendelkezők között azért nem lesz éles határvonal.

Hipotéziseink másik része arra vonatkozott, hogy határozottan eltérő társadalmi háttér jellemzi majd a további tanulásra készülő hallgatókat, mint társaikat. Az oktatásszociológiai vizsgálatok tapasztalatai alapján azt feltételeztük, hogy ezek a különbségek a családi és egyéni kulturális tőke tekintetében lesznek a legszembetűnőbbek. A családi kulturális tőke mutatói közül a szülők iskolázottságára, a szülők olvasási

szokásaira, a hallgató művelődési és olvasási szokásaira koncentráltunk. Jelen tanulmányban a család által átörökíthető más tőkefajtákkal nem foglalkoztunk.

A középfokú végzettség és a választott felsőfokú intézmény típusa korábbi vizsgálatok szerint jelentős mértékben összefüggenek a családi kulturális tőkével, ennek ellenére érdemes ennek hatását is figyelembe venni az elemzéskor. Mivel a válaszadók majd kétharmada felsőfokú intézményválasztását is az intézmény közelségével magyarázta, feltételeztük, hogy a hallgatók tanulmányi terveinek kialakításában jelentős szerepe van a környezetükben elérhető oktatási intézményrendszer tagoltságának és sűrűségének. Ezért igyekeztünk megvizsgálni, hogy a vertikumában tagoltabb helyi oktatási szerkezetet közvetlen tapasztalatként megélt fiatalok inkább hajlanak-e iskolai pályafutásuk újabb meghosszabbítására. Utolsó lépésben arra tettünk kísérletet, hogy elhatároljuk a családi és egyéni kulturális tőke és az elérhető intézményhálózat hallgatóra gyakorolt befolyását.

A negyedik fokozat felé törekvő fiatalok kiválasztására három függő változót szemeltünk ki. Az első változó a TERVEZŐ. A hallgatók két csoportját választja el egymástól, azokat, akik biztosan tudják, hogy az egyetemi, főiskolai diploma megszerzése után még tanulni fognak, s azokat, akik ezt nem tervezik vagy még nem foglalkoztak ezzel a kérdéssel. A második változó az ORIENTÁLÓDÓ. Azokhoz a válaszokhoz rendeltünk egyes értéket, akik igaznak tartották magukra, hogy azért tanulnak a jelenlegi felsőfokú intézményben, mert ezalatt az idő alatt kell még kiderülnie annak, hogy mihez van tehetségük. E csoport tagjai csupán tanulmányaik soron következő és inkább közbenső, mint végső állomásának tekintik jelenlegi helyzetüket, és választásuk nélküli a határozottabb céltudatosságot. A harmadik változó, amit LIFELONG-nak neveztünk el, arra a kérdésre kapott válaszokat foglalja össze, hogy „*Ha bármilyen okból abbamaradnának egyetemi tanulmányaid, hogyan alakulna az életed?*”. Amennyiben a hallgató erre a kérdésre azzal válaszolt, hogy tanulna (másik felsőoktatási intézményben, szakon, AIFSZ-ben, nyelv- és más tanfolyamon, külföldön), akkor úgy értelmeztük, hogy nyitott arra, hogy újabb tanulmányi próbálkozással tegye sínre életét. Meglepően magasnak tartottuk azt az eredményt, mely szerint a minta majd fele ilyen esetben tanulással segítené magát.

Az újabb továbbtanulás kérdése

A válaszadók hét százaléka azért nem közvetlenül az érettségi után kezdte felsőoktatásban tanulmányait, mert más harmadfokú képzésbe jelentkezett, másik tíz százalék egy másik felsőfokú intézménybe járt, s onnan igazolt át később. Sikertelen felvételit tudhat maga mögött a válaszadók öt százaléka. Az iskolai pályafutás korrekciója tehát nem ismeretlen a fiatalok előtt. Azonban kérdés, hogy az újabb tanulmányok tervezése vajon a szinte korlátlan tanulmányi lehetőségek felismeréséből adódik vagy a sikertelen próbálkozások utáni előre menekülésből. Vagyis nem tudhatjuk, hogy az újra tanulni vágyók a *Green* (1980) által leírt „előőrssel”, az első belépőkkel azonosak-e, akik az oktatási expanziót mindig újra mozgásba lendítik, vagy azokkal, akik már az előbbieket után özönlő derékhadat jelentik, s csupán annyit tudnak, hogy

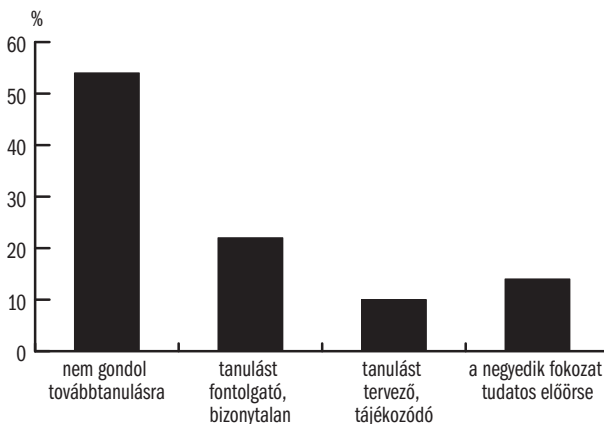
nem szabad az utolsó belépők közé lecsúszniuk. Mindkét csoport a tanulásban látja a megoldást, mégis úgy gondoljuk, érdemes különbséget tennünk közöttük.

A jelenlegi felsőoktatási intézményre sok hallgató úgy tekint, hogy az nem az utolsó színhelye tanulmányainak. Az 1574 fős elsőéves hallgatói minta 53 százaléka a 4–5 éves alapképzés után vagy mellett tovább szeretné képezni magát. Ezért ezeket a fiatalokat „tervezőknek” neveztük el. A „nem tervezők” csoportját azok a hallgatók alkotják, akik nem terveznek továbbtanulást (12 százalék) vagy nem tudják, hogy akarnak-e további tanulmányokat folytatni (35 százalék, a két alcsoport összesen 47 százalék). A további továbbtanulásra készülő válaszadók fele már tudja is, hogy milyen irányban képezi magát tovább. A válaszadók egyötöde pedig új szakok felvételében gondolkodik, és a fiatalok többsége azt is látja, hogy ez nem esik egybe az eddigi tanulmányai szakirányával. A hallgatók 47 százaléka úgy gondolja, hogy azért tanul jelenleg felsőoktatási intézményben, hogy kiderüljön, mihez van tehetősége, s 45 százalék jelenlegi tanulmányai megszakadása esetén tanulással igyekezne megoldani az életét.

Hallgatói típusok

Amikor kapcsolatokat kerestünk a fenti jellemzők között, az átfedések és az összefüggések sajátos kombinációját találtuk, mely szerint az ún. LIFELONG változó szignifikáns összefüggést mutat mindkét másikkal, viszont az ORIENTÁLÓDÓ és a TERVEZŐ között távoli a kapcsolat. A finomabb értelmezés kedvéért klaszteranalízis segítségével hallgatói típusokat alakítottunk ki a mintában az újabb tanulmányokhoz való viszonyulásuk alapján (1. ábra).

1. ábra: Az újabb tanulmányokhoz való viszonyulás típusai a hallgatói mintában



Ezek között a legnépesebb társaságot azok alkotják, akik nem gondolnak az újabb továbbtanulásra. Ők azok, akik még nem ismerték ki az oktatási rendszerben honos játékszabályokat. Úgy tűnik, ebből a csoportból kerülnek majd ki a negyedik fokozat utolsó belépői, hacsak nem módosul a szemléletmódjuk az elkövetkezendő pár esz-

tendőben. A tanulást fontolgató bizonytalanok azok, akik – köznapi kifejezéssel élve – már kapizsgálják a szabályokat, de talán információ-, talán önbizalomhiány miatt nem rendelkeznek merészebb tervekkel. Ők is sokan vannak, majdnem a negyedet teszik ki a mintának. A harmadik típusra az jellemző, hogy a jelenlegi tanulmányait még kiforratlan jövőképe határozza meg, tudja, hogy az elkövetkezendő évek arra szolgálnak, hogy felkészüljön az újabb továbbtanulásra, s ennek pontos irányáról hozzon döntéseket. Ők a minta 10 százalékát teszik ki. A negyedik csoport a legtudatosabb hallgatókból áll, akik eddig is pontosan megtervezték iskolai pályafutásukat, s tudatában vannak, hogy folytatniuk kell tanulmányaikat, sőt készen vannak már azokkal a tervekkel is, hogy milyen irányban teszik ezt.

Azt tapasztaltuk tehát, hogy a jelenlegi elsőéves hallgatók felének életterveiben szerepel a negyedik fokozatba való belépés. Joggal feltételezhetjük, hogy az egyetemi-főiskolai tanulmányok végére ez az arány még növekedni fog. Érdemes odafigyelni arra, hogy a FIDÉV 2001 vizsgálat gazdaságilag aktív fiatal diplomásai közül minden második folytatott hosszabb-rövidebb futamidejű tanulmányokat. Talán nem túl merész állítás, ha azt gondoljuk, hogy a mintánkba tartozók között öt év múlva valószínűleg többen vállalnak majd munka mellett továbbtanulást.

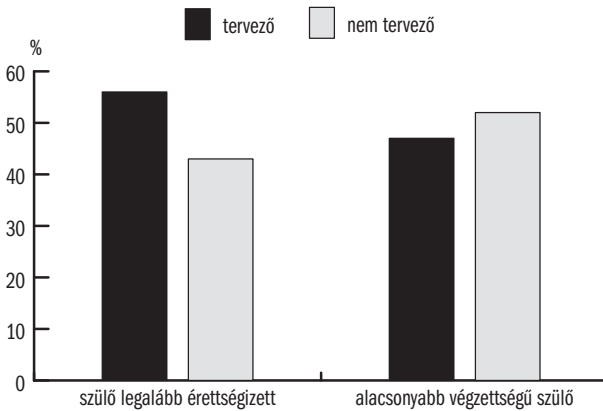
A családi kulturális tőke hatása

A hallgatók továbbtanulási tervei szoros összefüggést mutatnak a szülők iskolai végzettségével. Az elemzés során létrehoztunk egy szülői iskolázottsági mutatót, amely a hallgatói mintát két csoportra bontja: az egyik csoportot azok alkotják, akiknek mindkét szülője legalább érettségivel rendelkezik, a másik csoportba az ennél alacsonyabban kvalifikált szülők gyermekei tartoznak. A 2. ábrán látható a kapcsolat a szülők iskolázottsági mutatója és a kérdezettek továbbtanulási tervei között. Az érettségizett szülők gyermekeinek csaknem 56 százaléka tervez további tanulmányokat, míg érettségivel nem rendelkező szülők esetén ez az arány tíz százalékkal alacsonyabb.

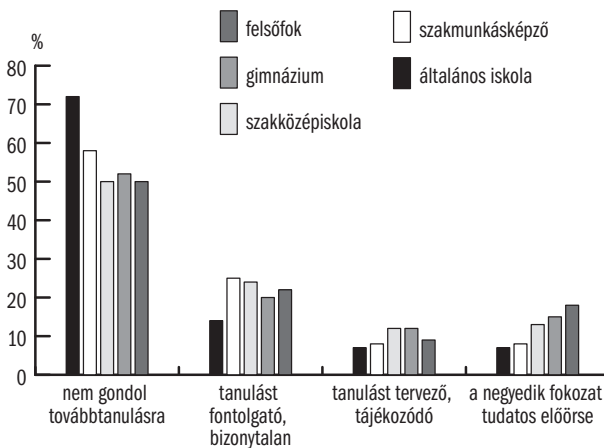
Az érzékenyebb, típusok szerinti elemzés során az ötfokú szülői iskolai végzettségi skálát használtuk, s itt látható, hogy a legalacsonyabb végzettségű szülők gyermekei magasan felülreprezentáltak abban a típusban, ahol a fiatalok nem foglalkoznak az újabb továbbtanulás gondolatával. A magasabb végzettség felé haladva ugyan emelkedő trendet mutat a dinamikusabb fiatalok aránya, de az összefüggés semmiképpen sem lineáris (3. ábra).

A szülői kulturális tőke forrása nemcsak az iskolai végzettség lehet, hanem a magaskultúra fogyasztása. Az ilyen típusú szülői magatartás is rendkívül jól kamatoztatható az iskolarendszerben való előrehaladáskor. A szabadidejüket szépirodalom olvasásával vagy más efféle – ma már egyre szűkebb réteg számára megszokott – tevékenységi formával töltő szülők gyermekei hajlamosabbak a negyedik fokozat irányába fordítani jövőbeli terveiket (4. ábra). Könnyű belátni a szabadidős olvasás és a tanulás iránti fogékonyság között mutatkozó összefüggést, amelyet az utóbbi évek kutatásai is igazolnak (*Vári 2003; Czachesz 1998; Nagy 2001*).

2. ábra: A diplomaszerezés után vagy mellett újabb tanulmányokat tervezők aránya a különböző szülői iskolázottságú hallgatók között

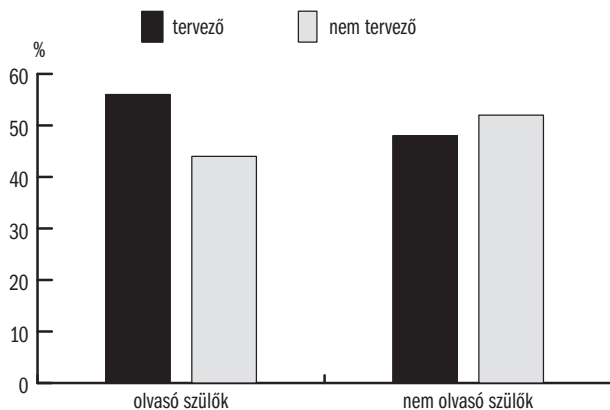


3. ábra: Az újabb továbbtanuláshoz való viszony a különböző iskolai végzettségű szülők gyermekeinek körében

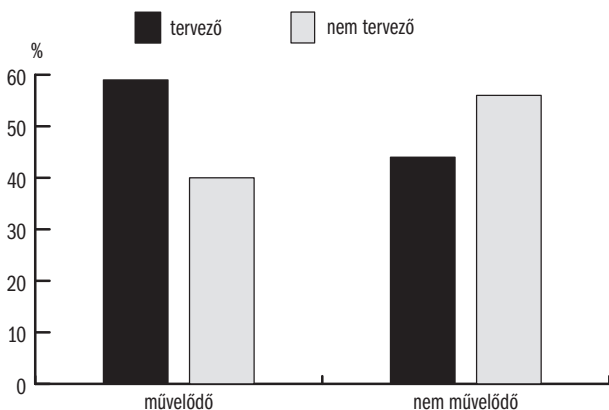


A szülők magaskultúrához való viszonyának vizsgálatakor a települések közötti jelentős különbségekből kiindulva nem vontuk be a mutatók közé a házon kívüli magaskultúra-fogyasztás tényezőit, azonban a hallgatók kulturális szokásainak leírására létrehoztunk egy művelődési indexet, amely az alábbi kulturális tevékenységeket fogja össze: színház-, hangverseny-, múzeum-, könyvtár- és könyvesbolt látogatás, könyv és újságolvasás, valamint az Internet használata. Ha a hallgató a nyolcféle tevékenység többségét rendszeresen végzi, művelődőnek tekinthető. Az 5. ábrán látható az összefüggés a megkérdezett hallgatók továbbtanulási tervei és művelődési indexe között. A művelődők háromötöde tervez további tanulmányokat, ezzel szemben a másik csoportnál ez az arány nem éri el a 44 százalékot.

4. ábra: Továbbtanulást tervezők és nem tervezők aránya a szülői olvasottság alapján



5. ábra: A diplomaszerzés után vagy mellett tanulmányokat tervezők aránya a különböző kulturális fogyasztással jellemezhető hallgatói csoportokban



A továbbtanulási tervekhez hasonlóan a lifelong-stratégiák választása is összefügg a kérdezett kulturális tevékenységével. A művelődők gyakrabban jelölték meg az élet-hosszig tartó tanulásra vonatkozó válaszokat tanulmányaik esetleges megszakadásával kapcsolatban, mint a nem művelődők.

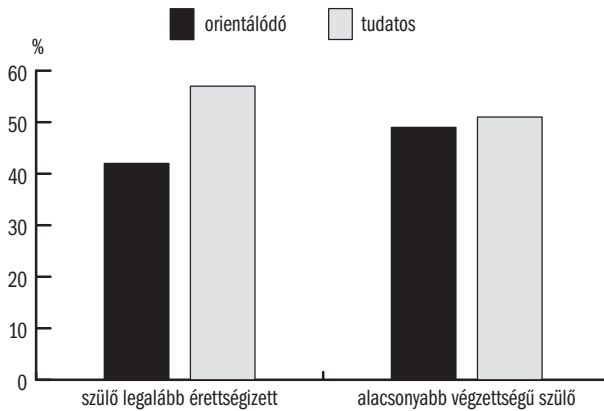
Hasonló összefüggés tapasztalható a szülők iskolázottsága és a kérdezett céltudatos-sága között: az érettségizett szülők gyermekei magabiztosabbak, míg a kevésbé kvalifikált családból származókra inkább jellemző az útkeresés, a céltalanság. (6. ábra)

Az elérhető képzési helyekről formált hallgatói vízió hatása az újabb továbbtanulási tervekre

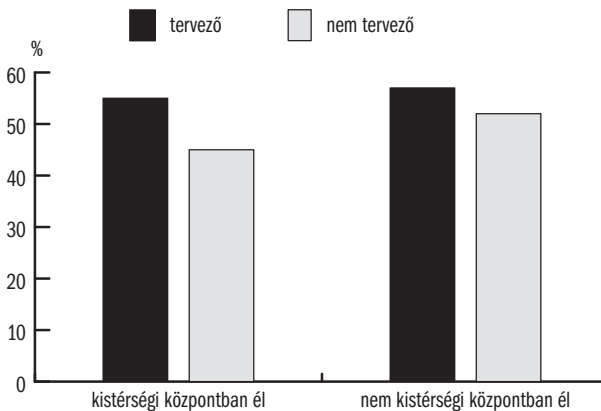
Fontos elemzési szempontnak tartottuk, hogy a fiatalok állandó lakóhelyén milyen oktatási kínálat érhető el. Azt feltételeztük, hogy a hallgatók újabb továbbtanulá-

si terveire jótékony hatással van, ha az oktatási rendszer minél teljesebb vertikális struktúrájával kapcsolatban rendelkeznek közvetlen tapasztalatokkal. Amennyiben elérhető számára az ISCED 4 és az ISCED 5 fokozat is, könnyebben érzékeli azt a lehetőséget, hogy akár ezek után is lehetnek meghódítandó célpontok. Természetesen nem feltételezzük azt, hogy egyszerűen a képzési kínálat kiterjedtsége eltünteti az eltérő kulturális kondíciójú családi háttér okozta egyenlőtlenségeket. Már az alapváltozók tanulmányozásakor feltűnt a területi szempontok fontossága, a kistérségi központokban élőknel a felsőfok utáni továbbtanulást tervezők magasabb aránya, de akkor még arra gondoltunk, hogy más társadalmi egyenlőtlenség jut kifejezésre ilyen formában (7. ábra).

6. ábra: Orientálódók aránya a szülői iskolázottsági mutató alapján



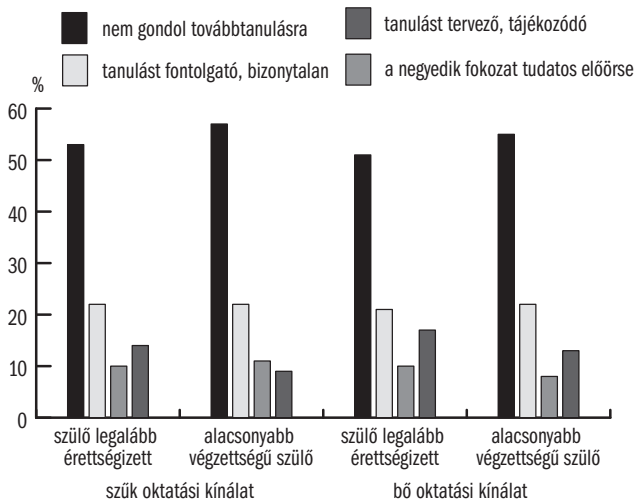
7. ábra: A lakóhely és az újabb továbbtanulással kapcsolatos tervek összefüggései



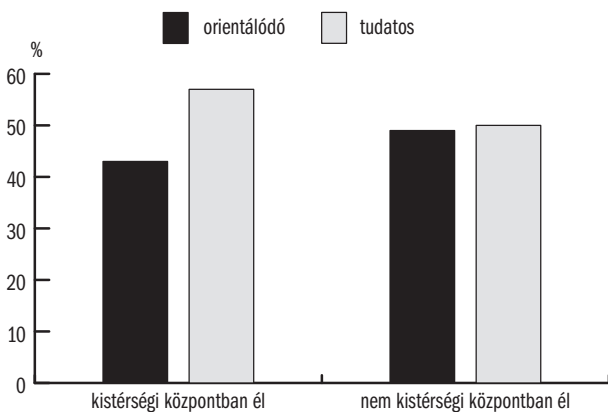
A területi és a szülői iskolázottsági szempont együttes vizsgálatakor kiderült, hogy a vertikális értelemben bővebb oktatási kínálattal közelebbről megismerkedő fiatalok

körében azonos szülői iskolázottsági szint esetén is inkább felébred a vágy az újabb továbbtanulásra. Természetesen a lehetőségek szélesebb kínálata nem tudja feledtetni a fiatalok eltérő családi háttérének következményeként tapasztalható eltérő aspirációit, de talán némileg képes azokat kompenzálni. (8. ábra)

8. ábra: A helyben elérhető oktatási kínálat hatása a hallgatók újabb továbbtanulási terveire



9. ábra: Orientálódók aránya a település státusa alapján

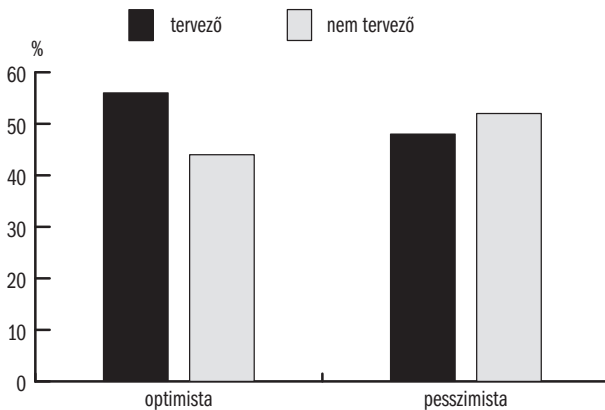


Az orientálódó változót tekintve megfigyelhető, hogy a nagyobb településeken élők céltudatosabbak nem kistérségi központban lakó társaiknál (9. ábra). A vertikális tekintetben nagyobb oktatási kínálattal rendelkező településeken élők nagyobb rálátással rendelkeznek az oktatásra, és tanulmányaikat tudatosabban alakítják. Ezzel szemben a kisebb településekről származók körében nagyobb bizonytalanság figyelhető meg tanulmányaikkal kapcsolatban.

Jövőkép és továbbtanulási típusok

A megkérdezett fiatalok nem voltak egységesek abban a tekintetben, hogy derűlátóan vagy keserűen néznek a saját jövőjüket meggyőződésük szerint erőteljesen befolyásoló uniós csatlakozás következményeire (*Fináncz 2004*). A csatlakozás hatásaival kapcsolatos optimizmus és az újabb továbbtanulás tervezése szorosan összefügg (10. ábra). Nem hihetjük, hogy egyik okozza, magyarázza a másikat, inkább egy közös attitűdre vezethető vissza az összefüggés, amely az oktatási beruházásról alkotott felfogásban gyökerezik. Ennek vizsgálata azonban túllépne e tanulmány keretein, hiszen a család és a mikrokörnyezet más tényezőinek többszempontú elemzését követelné meg.

10. ábra: Az újabb továbbtanuláshoz való viszony és az uniós csatlakozásról alkotott vélemény összefüggése

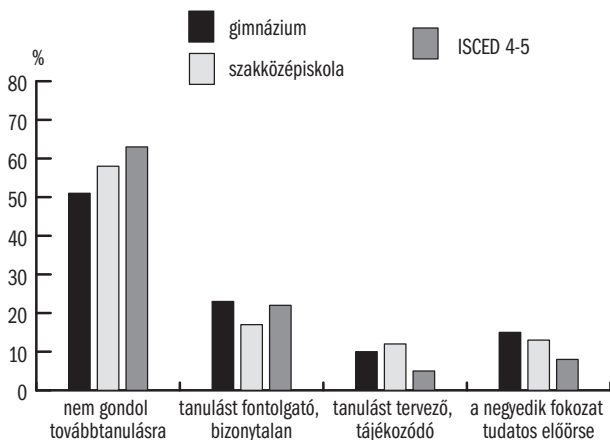


A középfokú végzettség típusa és az újabb továbbtanulás közötti összefüggés

A következőkben a kérdezettek előzetes iskolai tapasztalatait, azok előfordulását és további terveikkel való összefüggését vizsgáljuk. A minta 70 százaléka gimnáziumból érkezett, 23 százaléka szakközépiskolából, hét százaléka pedig valamilyen félharmadfokú vagy harmadfokú intézményből. Az eddig megszerzett legmagasabb iskolai végzettség szintjét és típusát azért is tartjuk árulkodónak, mert sokat elmond a korábbi továbbtanulási döntésekről. A középiskola választásának ugyanis nyilvánvalóan csupán az egyik oldala az addigi tanulmányi eredmények minősége, az aspiráció másik oldala a jelentkező tanulmányi beruházással kapcsolatos alapvető diszpozíciójából adódik (*Boudon 1982; Bourdieu 1980; Róbert 2000*). Azok a hallgatók, akik korábbi döntéseik során egy hosszabb tanulmányi idejű, vagyis később és bizonytalanabban megtérülő képzésbe léptek, valószínűleg későbbi tanulmányaik alatt is vállalják majd az előre nem látható költséghatékonysággal megtérülő döntést. Ezért nem volt meglepő, hogy a gimnáziumban végzetteknek volt a legpozitívabb a

továbbtanuláshoz való hozzáállásuk. Azt gondoltuk, hogy a főként félharmadfokú végzettségű csoport nagyobb gyakorlattal rendelkezik az újabb és újabb továbbtanulással kapcsolatos döntések terén, s elszántabbak lesznek a gimnazistáknál, de ezt az eredmények nem erősítették meg, sőt a szakközépiskolából érkezők ambiciózusabbnak bizonyultak náluk (11. ábra).

11. ábra: Az újabb továbbtanuláshoz való viszony a különböző végzettségű csoportokban



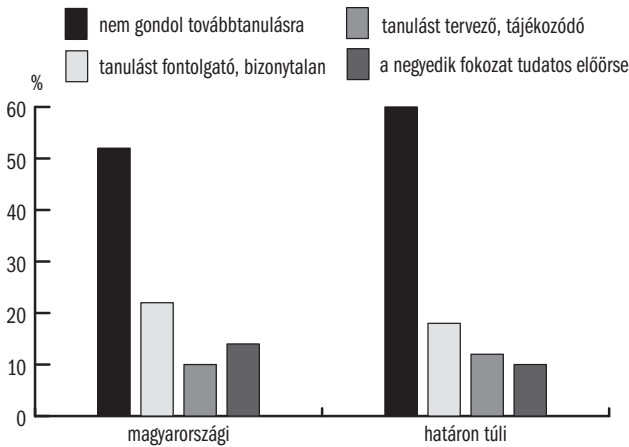
A felsőoktatási intézmény elhelyezkedése, típusa valamint a kar és az újabb továbbtanulás közötti összefüggés

Azt várnánk, hogy a határon túli és a magyarországi intézmények hallgatói között jelentős eltérések lehetnek abból a szempontból, hogy terveznek-e újabb továbbtanulást vagy sem. Mint a következő ábra mutatja, ez az összefüggés ugyan fennáll, hiszen a két bizonytalanabb típushoz kevesebben tartoznak a magyarországiak közül, és a törekvőbb, tudatosabb típusokhoz többen, de a határon túli hallgatók lépéshátaránya egyáltalán nem tűnik behozhatatlannak, sőt, az adatok szerint már megindult körükben is az átrendeződés (12. ábra).

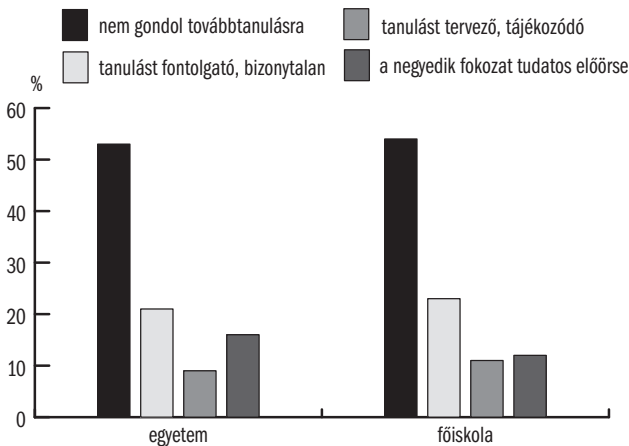
A fiatalok tanulmányi karrierjének alakulásában nemcsak a következő iskolai szintek felé irányuló törekvésnek, hanem az azonos szintű intézmények közötti választásnak is óriási szerepe van. Az alapfokú és az alsó-középfokú tanulmányok végén hozott döntés messze kihat a további pályafutásra, hiszen befolyással bír a felsőfokú továbbtanulással kapcsolatos döntésre is. A hallgatók által látogatott jelenlegi intézménytípus újabb továbbtanulással kapcsolatos viszonyának vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert kétféle alternatív hipotézist is elképzelhetőnek tartottunk ezzel kapcsolatban. Egyrészt feltételezhető, hogy a főiskolán tanulók inkább tartják sürgetőnek, hogy később egyetemivé egészítsék ki diplomájukat, másrészt azonban a szakirodalom alapján valószínűsítettük, hogy a magasabb presztízsű képzésben résztvevők nagyobb arányban törnek előre az új iskolai szint felé, vagyis az egyete-

misták inkább készülnek továbblépni. A kapott eredmények azt mutatták, hogy a főiskolások közül egy kicsivel nagyobb arányban tartoznak a passzív tömeghez, akik nem gondolnak újabb továbbtanulásra, a bizonytalankodó, de azért már a további tanulás felé tájékozódó csoportok is kicsit erősebben képviseltetik magukat a főiskolások között. A tudatos és határozott továbbtanulók viszont már az egyetemisták között jelennek meg nagyobb arányban (13. ábra).

12. ábra: A magyarországi és a határon túli hallgatók megoszlása az újabb továbbtanulás tervéhez való viszonyulás szempontjából (százalék)



13. ábra: Az egyetemi és főiskolai hallgatók megoszlása az újabb továbbtanulás tervéhez viszonyulás szempontjából (százalék)

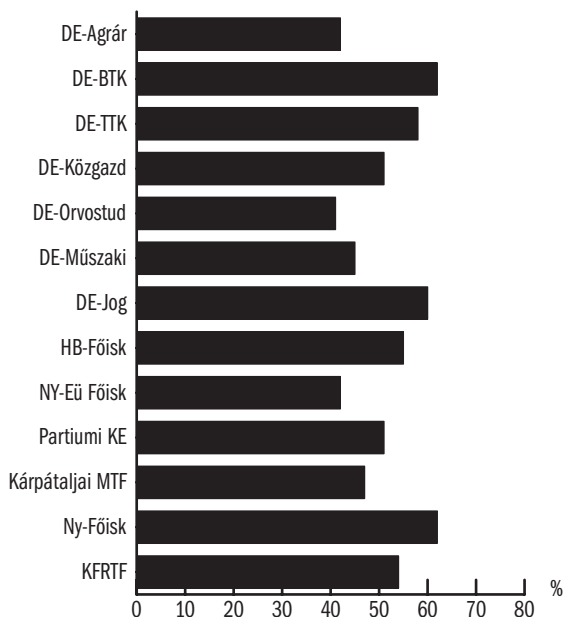


A felsőfokú intézmények típusainak hatását a fenntartó szempontjából is megvizsgáltuk, de az egyházi felsőoktatási intézmények hallgatóinak ez irányú magatartása

semiben nem tért el a nem egyházi intézmények hallgatóitól a vizsgált mintában. A jelenséget az is magyarázhatja, hogy ezen intézmények inkább regionális ellátó funkciót töltenek be, szolgáltatásukban a felekezeti jelleg ennél kisebb hangsúlyt kap.

A továbbtanulási tervekben fontos szerepet játszik a megkérdezettek tanulmányainak jellege (14. ábra). A továbbtanulási hajlandóság különösen a Debreceni Egyetem bölcsész- és jogi karán, valamint a Nyíregyházi Tanárképző Főiskolán, vagyis az utóbbi időben legviharosabb tömegesedést megélt karokon illetve intézményben erős. Itt a kérdezettek több mint 60 százaléka tervezi tanulmányainak folytatását a diploma megszerzése után vagy közben. Erre valószínűleg az motiválja a hallgatókat, hogy első diplomájukkal még nem biztos az elhelyezkedésük. Viszonylag alacsony, 40 százalék körüli arányban kívánnak továbbtanulni az agrár és műszaki karon, valamint az egészségügyi pályákra felkészítő képzésekben tanulók, ahol speciális területekre képeznek szakembereket. Ez megfelel annak a közhiedelemnek, mely szerint a piacképesebb, keresettebb szakok elvégzése már önmagában is elegendő az elhelyezkedéshez. Magyarországon jelenleg munkaerőhiány van kialakulóban az orvosi pályán és viszonylag nagy a kereslet a műszaki szakemberek iránt, ami megmagyarázhatja a hallgatói attitűdöket.

14. ábra: A továbbtanulási tervek az egyes karokon



Az újabb továbbtanuláshoz való viszony karonkénti arányait tanulmányozva úgy tűnik, hogy ez az igény nem karfüggő, a magasabb presztízsűnek számító végzettséget kínáló karokon is előfordul a passzivitás, talán a jó elhelyezkedés reményében, az alacsonyabb presztízsű képzésben pedig a lehetőségek és kényszerek fel nem ismerése szolgálhat magyarázatul.

Összegzés

Jelen elemzés eredményeinek egyike, hogy az északkelet-magyarországi, kárpátaljai és partiumi hallgatók között sikerült beazonosítanunk azokat, akik jelenlegi felsőfokú tanulmányaik lezárulása vagy megszakadása esetén további tanulást terveznek. Megállapítottuk, hogy ez a létszám eléri a hallgatók felét, ami az eddigi tapasztalatok alapján azt is jelenti, hogy ez a tanulmányi évek alatt tovább fog növekedni.

Másik fontos megállapítás, hogy az újabb továbbtanulást elképzelhetőnek tartó fiatalok nem egyforma elszántsággal és magabiztossággal haladnak ebbe az irányba. A hallgatók legnagyobb része egyelőre nem gondol újabb továbbtanulásra. A tanulást fontolgató bizonytalanok információ-, vagy önbizalomhiány miatt nem dédelgetnek merészebb terveket. A harmadik típus tanulmányait még kiforratlan jövőképe határozza meg: számára az elkövetkezendő évek az újabb továbbtanulásra való felkészülésről szólnak. A negyedik csoport, a legtudatosabb hallgatók, már pontosan megtervezték oktatási pályafutásukat, s tudatában vannak, hogy folytatniuk kell tanulmányaikat.

Az iskolarendszer expanziójának társadalmi hatásait elemző korábbi tanulmányok tapasztalataival egybecseng az a megállapítás, hogy a kvalifikáltabb, magasabb presztízsű képzésbe járó, kulturális tőkével bővebben rendelkező fiatalok nagyobb arányban voltak képesek felismerni a felsőoktatás expanziójából következő konzekvenciákat.

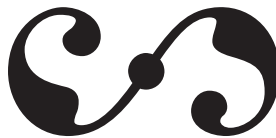
Arra is kísérletet tettünk, hogy a helyben elérhető oktatási kínálat gazdagsága és az újabb továbbtanulásra való hajlandóság összefüggéseit kimutassuk. Az eredmények azt sejtetik, hogy az azonos kulturális háttérrel rendelkező fiatalok dinamikusabb jövőterveinek születését ez a területi, hálózati tényező is elősegíti, amely ugyanakkor képes kompenzálni a kedvezőtlenebb kulturális környezet hatásait.

PUSZTAI GABRIELLA & FINÁNCZ JUDIT

IRODALOM

- ARCHER, MARGARET S. (1988) *Az oktatási rendszerek expanziója*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- ARNOLD, ROLF & WIECKENBERG, UWE (2002) Herausforderungen an die Erwachsenenbildung. Forrás: www.bildungstransfer.de/Herausforderungen.pdf (2004-03-28)
- ATKIN, CHRIS (2000) Lifelong learning – attitudes to practice in the rural context: a study using Bourdieu's perspective of habitus. *International Journal of Lifelong Education*, No. 3, 253–265.
- BODON (1991) Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (eds) *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, OKKER.
- BOURDIEU (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- CZACHESZ ERZSÉBET, Cs. (1998) *Olvasás és pedagógia*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.
- Education at a Glance. OECD Indicators 2002. OECD.
- ESPING-ANDERSEN, GØSTA (1997) *Welfare states in transition: National adaptations in global economies*. New Delhi, Sage, United Nations Research Institute for Social Development.
- FIDÉV 2001 (Fiatal Diplomások Életpálya Vizsgálata) www.om.hu (2004-03-02).
- FINÁNCZ JUDIT (2004) Európai Unióval kapcsolatos attitűdök a regionális kötődés tükrében. Forrás: <http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Regionalis/index.htm> (2004-03-30).

- GREEN, THOMAS F. (1991) Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In: HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (eds) *Oktatási rendszerek elemélete*. Budapest, OKKER.
- KISS ANNAMÁRIA (2004) Diákok a harmadfokú képzésben. Forrás: <http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Regionalis/index.htm> (2004-03-30).
- KIVINEN, OSMO & NURMI, JOUNI (2003) Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. Higher Education and Work: a comparison of ten countries. *Comparative Education*, No. 1. 83–105.
- KOZMA TAMÁS (2000) Negyedik fokozat? *Info-Társadalomtudomány*, 49: 61–74.
- NAGY ATTILA (2001) Kulturális tőke és Internethasználat – Középiszkolás szemmel. *Könyv és Nevelés* No. 3. 14–22.
- RÓBERT PÉTER (2000) Társadalmi mobilitás a tények és vélemények tükrében. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság-Századvég Kiadó.
- RUBENSON, KJELL (2002) The Nordic Model of Adult Education. Forrás: <http://users.volja.net/cskupine/The%20Nordic%20model%20of%20adult%20education.htm> (2004-03-29).
- RUF, ANJA (2002) Wie kommt das Wissen in die Gesellschaft? Erwachsenenbildung und Wissenskommunikation. Forrás: www.isoe.de/ftp/anja_ruf_eb.pdf (2004-03-29).
- TÓT ÉVA (1998) Trendek az iskolán kívüli képzésben. In: KOZMA TAMÁS (ed) *Euroharmonizáció*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- VÁRI PÉTER (ed) (2003) *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest, Műszaki Kiadó.



VALÓSÁG

Az alábbi interjúk fiatal egyetemi tanárokkal készültek, akiknek különböző ösztöndíjak jóvoltából az elmúlt években alkalmuk nyílt tapasztalatokat szerezni nyugat-európai egyetemeken, és az ott látottakat összehasonlítani a hazai felsőoktatási gyakorlattal. Beszámolóikból nem csak az derül ki, hogy mit láttak és tanultak külföldi útjaik során, hanem az is, hogy mi mindenben kellene itthon változtatni ahhoz, hogy a magyar felsőoktatás „csatlakozzon” az európai felsőoktatáshoz. Az interjúkat saját empirikus kutatása keretében *Janni Gabriella* készítette.

„Itt gyáripari termelés folyik”

Interjúpartnerünk közgazdász tanár

1994-ben végeztem a Közgázon. 6 évig főállásban itt tanítottam, a Vállalatgazdaságtani tanszéken, két éve mentem át főállásban Gödöllőre a Szent István egyetem Környezet- és Tájgazdálkodási Intézetébe, ahol alakult egy Környezet-gazdaságtani tanszék. Gödöllőn és a Közgázon kívül még a tanítás révén kapcsolódom az ELTE Humánökológia programjához, és Pécsset is tanítok (azóta múlt idő). A másik dolog a kutatás. Itt a Közgázon ez főleg a vállalati környezetvédelemre, ill. a vállalati etikára irányul. Gödöllőn pedig a gazdaság és a környezet kapcsolatának a kutatása folyik, ez most terepmunkákat is jelent. Mindig is erős volt bennem a civil elköteleződés, ami jelenleg a Védegyelet nevű szervezetben való tevékenykedést jelenti.

Hogy bírod mindezt?

Nehezen. Ez túl sok már, főleg az utazások miatt. Pécs különösen messze van, megterhelő és nem is gazdaságos, hogy valaki ilyen messziről jár oda órát adni. Azt majd szép lassan leépítem (megtörtént).

Mióta vagy budapesti?

Itt születtem, itt éltem le életem nagy részét, de 6 évvel ezelőtt elég volt, és kiköltöztem egy közeli kis faluba a családdal.

Hogy lettél közgazdász?

Véletlenül. Mert minden más akartam lenni, de lebeszéltek, illetve lebeszéltem magamat róla, hogy úgy sem vagyok rá alkalmas. Édesanyám orvos volt, én is követni akartam, de ő sikeresen lebeszélte arról, hogy nem éri meg Magyarországon orvosnak lenni. Szerencsém van, hogy hallgattam rá. Másrészt érdekelték a humán dolgok, és valaki egyszer megjegyezte, hogy a Közgázra történelemből lehet felvételizni. Ez vonzó volt, és így lettem közgazdász, teljesen véletlenül. Aztán hogy környezetvédelem lett belőle, az is teljesen véletlen volt, mert

ahhoz egy-két olyan tanár kellett, akinek karizmája volt, és partnerként is kezelte a diákokat. Ők csábítottak el a környezetvédelem területére.

Milyen volt az egyetem?

Az első két év borzalmas volt. A társaságon kívül nem igazán volt jó semmi. Az egyetemen egy ideig csak felhalmozás folyik, és nem is tudjuk, hogy miért. Aztán eljön az a pillanat, egy-két tárgy meg tanár személyében, amikor megcsillan valami, amiről úgy érzed, hogy megértetted, és úgy érzed, hogy ebből már tudsz építkezni.

Volt valami elképzelésed arról, hogy mit akarsz majd csinálni mint közgazdász?

Nem volt semmi elképzelésem. Iszonyú nagy szerencsém volt, hogy végzősként szólt az egyik professzor, akinél dolgoztam, és aki meghatározó szerepet játszott az orientálódásomban az egyetemen, hogy lenne-e kedvem az újonnan alakult Gazdasági Képzési Központhoz csatlakozni. Kedvem volt, csak azt kellett eldöntenem, hogy vállalom-e, hogy tanítás és kutatás. A kutatás érdekelt, a tanítás pedig nem.

Milyen egyensúlyt sikerült találnod a kutatás és a tanítás között?

Magyarországon ez nem túl egyszerű, annyiban, hogy itt a tanításból nem lehet megélni, tehát a kutatás mindenképpen kell. Viszont a kettőt halmazni kell ahhoz, hogy meg tudjál élni, és így mindenből túl sokat vállalsz. Az egyensúly azért megvan, nekem szerencsém volt, mert a két terület között azt csinálhatok, amit akarok. Senki nem szól bele, hogy hogyan meg miért. Csak talán egy kicsit vissza kellene fogni, különösen a tanítást, mert néha már túl sok.

Mennyire tudják segíteni a tanszéken a kollégák a fiatalokat?

Tudják segíteni, ha van rá erejük, energiájuk és érzékenységük. Nekem ebben is szerencsém volt, mert sokáig volt támaszom a professzorom, illetve voltak olyan fiatalok, akikkel tudtuk egymást támogatni. Kialakulhatott egy olyan szellemi közösség, amely valami biztonságot ad. De a mostani kezdőknek már sokkal nehezebb a helyzetük. Nem nagyon kapnak segítséget. Pedig kellene, mert különben nehéz megteremteniük, hogy elnyerjenek kutatásokat. Sajnos, nincs benne egészen jól a felsőoktatás kultúrájában, illetve a szereplőiben, hogy ki kell nevelni az utánpótlást, és hogy az utánpótlás nem veszélyt jelent számukra, amitől félni kell, hanem éppen hogy támogatni kell a fiatalok közül az okosabbakat.

Végeztél-e külföldön tanulmányokat?

Végeztem, még graduális hallgatóként Rotterdamban, és PhD hallgatóként Cambridge-ben egy-egy fél évet.

Milyen tapasztalatokat szereztél?

A külföldön levés egy kicsit kiszakadás, ami abszolút szükséges, mert más perspektívába kerül az ember, a saját életében is, és kutatóként is. Nekem szerencsére elég jó helyekre sikerült eljutnom, és ilyen tekintetben ez elég nagy segítség volt a szakmai fejlődésemben. Mind a két helyen minden arról szólt, hogy támogassa az oktatást és a kutatást. Nem voltak infrastrukturális vagy technikai gondok, se könyvtár-problémák, se egyéb. Iszonyatos kontrasztot jelentett ezek után hazajönni, és újra beleszokni abba, hogy a szellemi élet az egyetemek körül elég csökevényes. Nagy lökést jelentett ez a két alkalom – a második különösen –, hogy az ember felvértezze magát, önbizalmat szerezzen és lássa, hogy lehetnénk versenyképesek, akár a cambridge-i kutatókkal is, hogyha itt erről szólna a felsőoktatás meg a tudományos élet.

Mennyire kellett harcolni a külföldi ösztöndíjakért?

Úgy fogdosták az embereket. Kevés a PhD hallgató, soknak már családja van, és nehéz megszervezni, hogy elmenjen fél évre külföldre. Ezek az ösztöndíjak nem túl nagyok, ebből egy

ember el tud lenni, de egy család nem. És egyéb dolgok, kötelességek sem biztos, hogy összejönnek. Úgyhogy abszolút nem voltak sokan a versenyzők.

Amikor nappal hallgatóként voltál kint Rotterdamban, milyennek találtad ott az egyetemi életet?

Az oktatás színvonala nem különösen volt jobb, de az egész tálalása sokkal profibb volt, és jobb volt a hangulat a diákok részéről is, meg a tanárok részéről is. Ez azt jelenti, hogy a tanár sokkal nyitottabb. Ott inkább kezdeményeznek, bíznak az önállóságodban, a kezdeményező készségedben. És a számonkérés is más. Nem az van, hogy meghallgatjuk a tanárt, és a végén szóbeli, írásbeli vizsgát teszünk, hanem folyamatosan produkálni kell. Ez furcsa volt a magyar oktatás-módszertani szokásokhoz képest. Itt általában fél évig lébecol az ember, aztán fél év végén csinál valamit. De számomra élvezetes volt, hogy ott kicsit pörgősebb a ritmus, és folyamatosan kell teljesíteni, nemcsak a végén. Ez volt a fő különbség.

Cambridge-ben pedig az intellektuális élet messze túl mutatott a tantárgyakon, a hivatalos egyetemi oktatáson. Ez abban nyilvánult meg, hogy nagyon sok vita, előadás, meg egyéb programok zajlottak. Ez egy különleges hely, rengeteg világhírű professzor, kutató jött el és tartott előadásokat, akadt ilyen szinte minden napra. Ebből iszonyatos kínálat volt. Az volt a probléma, hogy mit válasszon, hogy mire menjen el az ember. Voltak szervezett vita-csoportok, akik minden héten összegyűltek, és meghívott előadók voltak, és prezentáltak, és vita folyt, akár egy pub-ban is. Hatalmas kínálata volt ennek, és nagy igény volt rá. Ott az ember intellektuális életet élt, ami arról szól, hogy hallgatja mások ideáit, gondolkodik, és kérdez. Ez nekem nagy élmény volt.

Mit tudtál ebből itthon hasznosítani?

Ezután nagyon frusztráló volt, ami itthon várt. De egy csomó eszmével felvérteztem magam, meg tudással, vagy szemlélettel is arról, hogy milyen szellemi pezsgést lehet csapni. Nekem az is nagy élmény volt, hogy ott egy-két professzor a diákokat is bevonta a munkájába. Ezt próbálok én is megvalósítani az oktatásban. Mindig vannak diákok, akiket be kell lökni a mélyvízbe, mert úgy tanulnak meg úszni. Ez is az oktatás kiterjesztése, hogy beleszagolhatnak valami másba. Az a lényeg, hogy a kutatáshoz kapcsolódóan megláthatnak gyakorlati problémákat, megérthetnek dolgokat, kipróbálhatják magukat, fejleszthetik a kritikai képességüket. Cambridge nekem arra volt jó, hogy kritikai szellemet és szélesebb horizontot tapasztaltam.

Ennek köszönhető, hogy nálam az előadások eltérnek a magyar hagyományoktól. Persze ez nem mindig sikerül, mert abszolút függ a diákoktól is. Sajnos, nincs benne a magyar felsőoktatási kultúrában, hogy az embertől elvárják, hogy az órán gondolkozzon is. Nálunk a hallgató csak ül, hallgat és jegyzetel. Én szeretem, ha fel tudom piszkálni a hallgatókat, és párbeszédet lehet kezdeményezni velük. Sok tekintetben, akár pedagógiailag is, kritizálható az én órám, mert gyakran kapom azt a visszajelzést, hogy túl eklektikus, túl sok információ van benne. De én hagyom, hogy ha egy-egy diák érdeklődik, akkor elmenjen az óra abba az irányba, amit ő kérdez, amit hallani akar. Nincs egy olyan célom, hogy a „tudásomat átadom”. Azt gondolom, hogy teljesen bizonytalan a tudásunk, és az a fontos, hogy megtanuljunk logikusan gondolkodni. Ezt kell átadni, nem pedig azt, hogy ez és ez a megoldás, mert nem tudjuk, hogy mi a megoldás. Lehet beszélgetni modellekről, de mindig tudni kell, hogy hol kell megállni. Tudni kell, hogyha alkalmazni akarjuk, akkor hogyan döntsük el, hogy alkalmazható-e, vagy nem. Engem nem az érdekel, hogy egy lezárt világ anyagát töltssem be a fejekbe, hanem az, hogy kezdjünk el együtt gondolkodni. Ez nagyon nehéz. Néha „szimpla” előadássá fajul, vagy pusztul az óra, amikor nincs semmi visszajelzés, csak ülnek a diákok. Mászor érdeklődnek, csak éppen nem képesek, vagy félnek attól, hogy szóljanak,

kérdezzenek, és én csak mondom, mondom... De ez nem annyira érdekes. Sokkal érdekesebb, ha akár egymással is elkezdnek vitatkozni.

Van-e különbség itthon az egyetemek között, hallgatóság tekintetében?

Persze hogy van különbség. Pécs egy katasztrófa. Legalábbis a három év alatt azt tapasztaltam, hogy volt egy vagy két ember, aki hajlandó volt megszólalni az órán. Pedig én ugyanazt csinálom itt is, mint ott, és nem hiszem, hogy nekem tulajdonítható, hogy nem sikerült jó kapcsolatot kialakítani. A közgazdasági hallgatók valamivel aktívabbak. Az ELTE-s csoportom szintén nagyon jó volt, sok gondolkodó emberrel, akiknek nagyon eltérő lehet a véleményük, akár az én ökológiai kérdéseim tekintetében is. Az ELTE-sek egy aktívan gondolkodó, az én provokációimra reagáló csapat. A gödöllőiek kevesen vannak a szakirányon, 8–10-en, remekül lehet velük dolgozni. Itt az előadás és a szeminárium egybefolyik, nagyon jó hallgatók.

Milyen nehézséget jelentettek neked a pedagógiai módszerek?

Az elején különösen nehéz volt, mert alap-dolgokat sem tudtam, hogy hogyan nyúljak egy elemzéshez, vagy hogyan kezeljem a dolgokat a leghatékonyabban. Itt alapvetően a saját hibáidból tanulsz. Kapsz egy-két ötletet a régebben tanító kollégáidtól, hogyha éppen kérdezel, vagy ők úgy gondolják, hogy mondanak valamit. Ez szerintem nagy hiba, hogy semmilyen támasz nincsen ilyen szempontból. A saját igényességedre vagy csak utalva, hogy utána mész, olvasgatsz, kérdegsz, figyelsz arra, hogy hogyan csinálod. Vagy ösztönösen van benned erre képesség vagy nincs. Soha senki nem fogja igazán megnézni, hogy jól tanítasz vagy nem.

És a diákok visszajelzései?

Azok vannak, legalábbis itt, a tanszéken mindig volt ilyen. A diákokkal egy kérdőívet is kitöltöttünk, amelyből kiderült, hogy a diákok mit gondolnak rólad. Hogy pl. összességében milyenek voltak az órák. Ez valamit mutat, de nem túl sokat, inkább személyes visszajelzéseket. Én mindig szerettem, hogyha külső ismerősök bejönnek az órára, főleg az elején, és ők visszajelzéseket adnak nekem, hogy most ez milyen volt. 8 év után már az ember tudja, hogy kb. mik a hibái, és próbálja, vagy nem próbálja eltüntetni őket.

Miben látod az itthoni egyetemi oktatás legsúlyosabb problémáját?

Az egyetemeknek sokkal nagyobb társadalmi felelősséggel kellene működniük, illetve az oktatásba is, meg a kutatásba is, az oktatók és diákok napi életébe is be kellene kapcsolni azt, hogy Magyarországon milyen problémák vannak. Az egyetemeknek progresszív és érdemi társadalmi változásokat előidéző intézményeknek kellene lenni, nem pedig elefántcsonttorony típusú intézményeknek. Nincsen szellemi elit Magyarországon az egyetemek körül, és nincsen kitalálva az, hogyan teremtsük meg ennek a lehetőségét. Engem az érdekel, hogy mennyire lehet mai, valódi problémákon elméleti igényességgel segíteni, vagy ahhoz konstruktívan hozzájárulni.

Hogyan lehet beilleszteni az egyetemi oktatásba a társadalmi problémákat?

Hivatalos programok formájában szinte alig. Kicsiben, a te óráiddal talán lehet. Az áttörés, hogy úgymond ez hivatalossá váljon, nagyon nehéz, mert iszonyatos bürokratikus intézményeken kellene keresztül vinni a radikálisabb változtatásokat. Létre kellene hozni pl. azt, hogy a gyakorlatok során a diákok az oktatással összekapcsolva, érzékeljék a problémákat, és azt, hogy tétje van annak, amit csinálnak. Nekem az a legnagyobb bajom az egész oktatással, hogy azt gondoljuk, hogy ezt és ezt kell megnézni, megtanulni, és utána ezt így kell csinálni. Pedig azt kellene megtanulni, hogy minden helyzet más, és minden szituációban ki kell találni, hogy mit kell tenni. Ezt a képességet kell megtanítani. Tehát ne csak igényesség legyen, hanem képesség is legyen, és ne a polcra vegyük le a megoldást, vagy várjuk, hogy

megmondja a főnök, hanem legyünk képesek kitalálni. A mai magyar oktatás ezzel most nagyon szembe megy szerintem.

Milyen perspektívák vannak az egyetem után a diákoknak?

A Közgázt jobban ismerem. Mi az, amit ott látsz, ha el akarsz helyezkedni? Valami vállalat. Oda képzik az embereket, vagy esetleg a kormányzathoz, a közszférába. Egy-két kivételes esetben, esetleg ha PhD-re megy, kutatóként, vagy oktatóként próbálkozhat. A non-profit szféra egyáltalán nem szerepel a képben, pedig szerintem ez nagyon fontos, és iszonyatosan kellene. A Közgázon a diákok részéről van ilyen, hogy nem akarnak már elmenni vállalatokhoz dolgozni, még ha jól megfizetik, akkor sem, mert nem tetszik nekik az, ami a vállalati szférában folyik. Általában buta munka, teljesítsük azt, amit a főnök kitalált. Ráadásul a társadalom-etikai része is megkérdőjelezhető egy csomó nagyvállalatnak. A kormányzat meg úgy, ahogy van, egy totál bürokrácia, nem szól semmit az emberi kreativitásról és kiteljesedésről. Tehát egy csomóan keresnék azokat a munkahelyeket, ahol meg tudnak élni, de közben társadalmilag érzékelhetően hasznos tevékenységet végezhetnek. De erről nem kapnak információt, mert ez sehol nincs becsatornázva az egyetemekbe.

Egy fiatal oktató hogyan tudja megteremteni manapság azt az egzisztenciát, ami egy értelmiségi élethez szükséges?

Ha nagyon röviden és durván akarok fogalmazni, akkor sehogy. Gödöllőn az agrárszférában csak azt látom, hogy a fiatalok igencsak küzdenek, hogy ha a PhD-nak vége, akkor lesz-e valami állás? Csak szétforgácsolt módon lehet valahogy az egyetemen ellébecolni, hogy valamennyi pénzt is tudjanak keresni. Ez viszont akadályozza azt, hogy elmélyül, minőségi munkát végezzenek. Itt a Közgázon evidens, hogy tanácsadói munkával lehet jól keresni. Más kérdés, hogy ez meg nem olyan biztos, és az is kérdés, hogy meg tudod-e tartani a kritikai távolságot. Van, akit elkap a biznysz, és akkor már az oktatás és a kutatás teljesen eltűnik, már csak a megbízások éltetik.

Aki az oktatásból akar megélni, annak több helyen kell munkát vállalnia. Ha elmondod egy külföldinek, hogy mennyi helyen tanítasz, akkor elcsodálkozik, hogy apám, te biztosan tudsz valamit, ha már ennyi helyre hívnak. Tehát ilyen szempontból jó, mert a májamat hizlalja, a hiúságomat növeli. Ilyen pszichológiai reputációja van a dolognak. Persze hazudnék, ha azt mondanám, hogy csak a pénzt keresem ezekben a tanításokban. Én néhány évvel ezelőtt még azt is gondoltam naivan, hogy ezeken a munkahelyeken meg fogok ismerni új, értékes embereket. Na, erre végképp nincs igény. Abszolút nincs értékelve, hogy te oda lejársz. Ez is az egyik jele annak, hogy nincs szellemi közeg az egyetemeken. Egy normális helyen elképzelhetetlen lenne, hogy megjelenik egy ürge, és olyasmit tanít, ami új tárgy, és akkor nem ülnek le vele, nem kérdezzetik, nem beszélgetnek vele. De itt nincs érdeklődés. Mutass nekem egy olyan felsőoktatási intézményt Magyarországon, ahol van rendszeresen együttműködő szellemi elit. Itt gyáripari termelés folyik. A diák a megmunkálendő termék, a végkimenet meg a tömegtermék, a diploma. Kész. Ez nem Universitas, ez egy felsőoktatási gyár.

„*A magyar felsőoktatás tudás-adagokban gondolkodik*”

Interjúpartnerünk történész tanár

34 éves vagyok, nős, két lányom van, a 18. századi brit történelem a fő témám. Elsősorban a tanítást műveltem az elmúlt néhány évben, méghozzá két helyen is. Hetente két napot töltök Miskolcon, egy napot Debrecenben, és a többi napot Pesten. Ezen kívül van még nexusom a Közép-Európai egyetemhez is.

Debreceni vagy?

Nem, Észak-Magyarországról származom, egy kis faluból, aztán Kazincbarcikára költöztek a szüleim. Kazincbarcikán jártam középiskolába. A gyerekkorom java részét a nagyszülőknél töltöttem Encsen. Amikor egyetemista lettem, akkor kerültem Debrecenbe.

Szüleid mivel foglalkoztak?

Kétkezi munkások, 8 általánossal, első generációs értelmiségiek vagyok.

Hogy történt a pályaválasztásod?

Nekem két orientációm volt, és a mai napig is megvan, a biológia, az állatok, és a történelem. Középiskolában már tudatosan készültem arra, hogy történelemmel szeretnék foglalkozni. Aztán volt olyan ideám is, hogy zoológus leszek. De ilyen szak-pár nem volt Magyarországon, amikor én egyetemre mentem, hogy történelem-biológia. Az állatok iránti érdeklődésem azért a mai napig fennmaradt. Kisvárosi, de viszonylag jó nevű gimnáziumba jártam. Amennyire lehetséges volt, részt vettem tanulmányi versenyeken, és jó helyezéseket értem el. Elég nehezen kezelhető voltam, pozitív értelemben problémás, talán a ki nem használt belső tartalom miatt. Mind az igazgató, mind az osztályfőnök sok szelepet működtetett, hogy leengedje ezeket. Volt kulturális lehetőség, terelgették az embert, ha volt valamilyen orientációja, a gi-minek sokat köszönhetek. Nagyon összetartó osztály voltunk, nagyon sok problémájuk volt a tanároknak velünk, de abból a 35 fős létszámból legalább 30-an mentek egyetemre.

Érettségi után elmentem katonának, aztán mivel történelem-biológia szak nem volt, és nekem nem volt akkor célom, hogy tanár legyek, hanem valamilyen felsőoktatási intézményben szerettem volna folytatni a működésemet, történelem-földrajz szakra iratkoztam be Debrecenbe. Aztán két év után leadtam a földrajzot, maradt a történelem, egy szakos lettem, és mellette inkább nyelvvél foglalkoztam. Engem világleletemben jobban érdekelt az európai aspektusa a történelemnek, és azon belül is az angol. Így végül is a 18. századi brit történelemmel foglalkozó valaki lettem.

Milyen külföldi egyetemekre jártál?

Jártam a CEU-ra, aztán Franciaországban volt egy akadémiai ösztöndíjam, aztán Oxfordba mentem egy évre, majd Londonba, utána pedig Washingtonba.

Mi volt ahhoz képest ott más, mint amit itthon megszoktál?

Inkább meglepő volt és vonzó. A tudás itt is, ott is nagyon fontos eleme az oktatásnak, de a tudás megszerzésének módja más volt. A magyar felsőoktatás tudás-adagokban gondolkodik, vagyis itt adagokban kell az alany fejébe helyezni a tudást, és ez az oktatás. De ez csak részben az oktatás szerintem. Én az adagokat csökkenteném, és az adagolás módszerét megváltoztatnám. Pozitív volt számomra, hogy az egész angolszász rendszer alapvetően más, mint a magyar, és ez rám rendkívül nagy hatással volt. Most is azt érzem, hogy az elsajátítás módszertana a lényeges, meg az, hogy megtanítsuk, hogyan lehet valamit megtudni, illetve valaminek utána járni, mintsem az, hogy tényeket tanítsunk. Tehát szerintem csökkenteni kellene az adagokat, és az nem menne feltétlenül a minőség rovására, ha az elsajátítás módszere más perspektívákat adna.

Milyen oktatási módszereket alkalmaztak a CEU-n?

Nagyon nehéz lenne meghatározni, hogy milyen módszert alkalmaztak. Azt gondolom, hogy a rávezetés, a problémamegoldás, a problémák több oldalát felvillantó közelítések voltak a lényegesek. Hogy egy adott esetben nem csak kronologikus vagy lineáris szemlélettel lehet közelíteni a dolgokhoz, ami megmondja, hogy mikor, és hova tart, hanem több aspektusát is lehet egyszerre szemlélni, több dolgot lehet hozzáolvasni, amiből vita kerekedhet. Tehát arra tanítottak meg minket, hogy nem kell mindent készpénznek venni, tehát megkérdőjelezhetetlen igazságnak tekinteni. Fontosabb, hogy egy egészséges vitaszellem alakuljon ki, arra serkentettek minket, hogy mindig kritikai módon viszonyuljunk egy-egy problémához.

Nálunk általában „dömping-szerű” tudáselsajátítás folyik. Az ember év közben jár az egyetemre, meghallgatja a szemináriumot, az előadást, és a vizsgán aztán visszaadja, amit hallott. Én a mai napig azt gondolom, hogy sokkal célravezetőbb, hogy óráról órára fel kell készülni. Nem feltétlenül a magolás szintjén, hanem az olvasás szintjén, ami észrevételen módon szivárogtat be az ember fejébe tudást. Ez nagyobb segítség, mint ha egyszerre kell 15 könyvet elolvasni. A CEU-n nem volt mese, egyik óráról a másikra nemcsak hogy olvasni kellett, hanem fel kellett készülni, írásbeli prezentációkat kellett adni, verbális prezentációkat, egy sor olyan dolgot, ami ösztönszerűvé tette pl. a nyelv használatát. De úgy gondolom, hogy ez nemcsak nyelvi szinten érvényes. Ha valaki olvas, és ezt feldolgozza, napról-napra, az képessé teszi a kritikai gondolkodást. Ezt nem lehet egy hónap alatt elsajátítani, amikor a vizsgaidőszak van, hanem csak folyamatosan odafigyelve, folyamatosan dolgozva.

Ezzel a fajta szellemiséggel a CEU-n találkoztál először?

Tulajdonképpen igen. Én nagyon elégedett voltam Debrecenben bizonyos kurzusokkal, azok nyitott szellemiségével, de módszertanilag ott is hagyományosan folyt az oktatás.

Hogyan kezdte tanítani?

A tanítás viszonylag korán jött. Már a Kossuth egyetemen demonstrátor hallgató voltam, tehát alkalomadtán helyettesíteni kellett tanárokat. Általam jól ismert témákban tanítottam, és ez végig megmaradt, amíg itthon voltam, mindig tartottam kurzusokat, vagy óraadóként vagy valamilyen megbízásos módszerrel. Aztán 99-ben kaptam igazi kinevezést, Miskolcon sikerült állást találnom. Ez kényszermegoldás volt. Tehát Debrecenben élek, Miskolcon van főállásom, és tanítok még Debrecenben is.

Hogy kerültél kapcsolatba a Miskolci Egyetemmel?

Egyik volt diáktársam ismertetett meg a tanszékvezetővel, aki akkor szintén Pestről lejáró úriember volt. Ez a varázsa a magyar oktatási rendszernek, hogy a vidéki egyetemeken jó részt pesti tanárok oktatnak. Szükség volt egy 18. századot ismerő tanárra, és akkor eleinte félállásban, később teljes állásban ott maradtam. Elég furcsa beosztásban dolgoztam, mert tanítottam a III. éveseket, és mellette csinálhattam a kutatásaimat, és a módszertanában és tartalmában is alternatív speciál-kollégiumokat.

Elég fárasztó lehet az utazás.

Igen, hetente több fél napom elmegy csak azzal, hogy utazgatok Miskolc-Pest-Debrecen között. Bár a vonaton is lehet dolgozni, az mégsem azonos a könyvtárban tölthető idővel. Budapestre főként a CEP miatt és az Albion társaság miatt járok. Ez elsősorban történéseket, politikusokat tömörítő társaság, amely angol származású oktatókat és Magyarországon élő, brit történelemmel, kultúrával foglalkozókat fog össze. Tehát kialakul egy olyan háló, amely nem pusztán egyének között kell, hogy alakuljon, hanem az egyetemi, az akadémiai élet szintjén is, kisebb csoportok között. Ennek nagyon fontos jövője és nagy jelentősége van.

Milyen céllal működik ez a társaság?

A magyar oktatási rendszer, csakúgy mint a környező országoké, eléggé zárt, abban az értelemben, hogy mindenki csak a saját kis egyetemén létezik, abból nehezen tekint ki, és ha kitekint, akkor is vagy csak nemzetközi konferenciák kapcsán, vagy valamilyen nagyobb hazai konferencia alkalmával. Az a célunk, hogy megismertessük egymást azzal, hogy ki mit csinál, megismertessük magunkat a többiekkel, illetve összekapcsoljuk magunkat brit történésekkel. Úgy tűnik, hogy erre igény van, mert ez jelenleg hiányzik. Másrészt azért kell csinálni, mert azt szeretnénk, hogy a civil diskurzus, amely a társadalomból még hiányzik, legalább professzionális szinten, az oktatók szintjén induljon el.

Hogyan hasznosítod a munkádban a külföldön szerzett tapasztalatokat?

Engem elsősorban a tanítás módszertana érdekel, hogy létezzék a diákok között párbeszéd, és létezzen a diák-tanár párbeszéd valamilyen civil formája. Nem a szakmaiságot, nem az órákat illetően, hanem, akár az órák mellett, vagy az órákon belül jelenjen meg a civil kurzus, a vita-kultúra, a kritikai gondolkodás. És egyáltalán folyjék párbeszéd a problémákról. Mert döbbenetes élmény, ha az ember nem tudja vitára ösztönözni a vele szemben ülőket, hanem csak passzív befogadóként ülnek. Valami módon ebből kellene őket kirángatni, és rávezetni, hogy igenis, egy-egy problémával kapcsolatban meg kell fogalmazni kritikát. Vannak olyan problémák, hogy nem szeretünk beszélni róla, de kell róla beszélni. Nekem volt néhány hete egy kerek-asztal beszélgetésem Miskolcon az előítéleteességről, ami egy csepp a tengerben és nagy hullámokat sem igazán vetett. Az volt a cél, hogy a felsőoktatásában jelenlévő emberekkel az előítéleteességről, a roma kérdésről, a homoszexuálisokról, a rasszista megnyilvánulásokról próbáltunk beszélgetni. Az eredmények, ugyan felemások voltak, de azt mutatták, hogy erre van igény. Láthatóan nehéz erről párbeszédet kezdeményezni, mert nagyon passzívak az emberek, és egy ilyen izgalmas dologba is nehéz őket belevonni. Egy ilyen frusztrált diáktársasággal, akik szociális, anyagi meg egy sor más problémától frusztráltak, nagyon nehéz bármilyen formában is párbeszédet kezdeményezni. Ebből jött az ötlet, hogy akár kerekasztalok formájában, vagy más, irányított metódus, formájában, meg kell próbálni, hogy rá tudjuk venni őket, hogy beszéljenek, és próbálják a problémákat megoldani. Ez egy rendkívül hosszú folyamat lesz. Az a meglátásom, hogy ezt középiskolában kellene elkezdni. Alapvető és súlyos problémákról van szó, és egy ilyen atomizálódó társadalomban, valamilyen módon fel kell oldani, az elszigeteltséget, amelybe az egyének, és a családok jutottak.

Mennyire fogadják be az egyetemek az ilyen kezdeményezéseket?

Miskolcon azt tapasztaltam, hogy a kari és egyetemi vezetés egyes tagjaitól függ, hogy mennyire zárkóznak el, vagy mennyire támogatják ezt a dolgot. Én úgy érzem, hogy a magyar felsőoktatásban dolgozó vezetők nagy része is látja a problémát, de talán nem akar tenni ellene. Az elutasítás nem feltétlenül tudatos, csak a hétköznapi szintjén fontosabb feladatok is léteznek. Pl. pénzt kell teremteni arra, hogy miből fognak eszközöket venni, hogy keretszámokban kell gondolkodni, vagy a kreditrendszer problémáját kell megoldani. Mindez sürgetőbb, és látszólag fontosabb annál, hogy értelmes embereket képezzünk, akik nem úgy mennek ki az egyetemről, hogy kapnak egy tudást, és mégsem lesznek képesek azt a tudást felhasználni. Vagyis úgy érzem, hogy adott esetben nincs elutasítás, csak több kezdeményezés kellene. Ha úgy tetszik, az oktatókat is rá kellene vezetni arra, hogy ezzel foglalkozni kell. Úgy gondolom egyébként, sokunk foglalkozik is ezzel a szemináriumokon, akár úgy is, hogy maguk sincsenek tudatában, hogy ezzel foglalkoznak. Tehát tudatosítani kell mind az egész folyamatot, mind annak módszertanát, hogy próbáljuk még célzottabban és hatékonyabban.

Ha az ember pl. jó kapcsolatot alakít ki a diákokkal, akkor egy 3 perces folyosói beszélgetés is részét képezi ennek a folyamatnak. De elsődleges tere az előadásokon, és a szemináriumokon van. Tehát amikor össze van az ember zárva másfél órára 5–10 diákkal, ott sokat lehet tenni, ha úgy tetszik, észrevételen módszerekkel. A szemináriumok pontosan arra szolgálnak, hogy a diák egy mintát lásson. Azzal tisztában kell lenni, hogy az oktatók jó része, bármilyen furcsa, nem jár külföldre, és nem is feltétlenül találkozik azokkal a módszerekkel, amelyek számukra újdonságot jelenthetnének. De azt gondolom, hogy ha az ember másfajta módszereket lát, ez észrevétlenül is formálja a stílusát.

Nálam pl. interaktívak az előadások. Tehát én nem szoktam „egy láncra” felfűzött előadást tartani. A jegyzeteket beviszem magammal, és abból kibeszélve folyik az előadás, több éve csinálom, és nem volt még két egyforma előadásom ugyanarról. Ez úgy működik, hogy bemegy az ember, valamiféle kérdéseket tesz fel, hogy kiderítse, mit ismernek ebből a problémából? Megpróbálom őket rávenni arra, hogy vagy elkezdjenek figyelni, vagy beleszóljanak a dologba, aztán elkezdjük együtt boncolgatni a témákat, és ki-kikérdezve próbáljuk interaktívvá tenni. Az előadás másfél óráig, ennyi koncentrációval még egy szakmabelivel is van problémája az előadónak, nemhogy egy diákkal. Ha úgy tetszik hullámokat vet, és időnként egy kicsit lanyhul az érdeklődés. Akkor lehet egy kicsit lassítani, egy kicsit kérdezetnek, és ez felpeszdití a társaságot. Én hagyom, hogy ez vezesse az előadást. Megvan, hogy nagyjából mit akarok elmondani, hogy jussunk el az elejétől a végéig, de hogy milyen úton-módon, az nincs előre meghatározva, hanem abból lehetnek kitérők. A szemináriumok is ebben a formában zajlanak. Ott nagyobb hangsúlyt fektetek arra, hogy a szeminárium nálunk olvasásból áll, de nem abból, hogy felolvassák a vázlatot, hanem abból, hogy megpróbálom csomópontosítani, összegezni, problémákra kihegyezni az olvasmányok megbeszélését. Ez nagyon nehezen működik, mert döbbenetesen keveset olvasnak a diákok. A másik pedig az, hogy forrásokat alkalmaz az ember. Vagy előre kiadja a forrást, ez kevésbé hatékony, vagy pedig az óra elején 5–10 percet hagy arra, hogy elolvassanak 2–3 oldalnyi forrást. Próbálok rájuk hatni, hogy ezt építsék bele az óra anyagába. Tehát amikor odaérkezünk, hogy na, most itt az ideje, akkor ők mondják el a témát, vagy szőjék bele, hogy mit olvastak. Az interaktivitás lényege, hogy valami arra ösztönzi, a diákot, hogy folyamatosan figyeljen. Tehát azonnal kötni tudja azt, ami a fejében van, ahhoz, ami elhangzik. Én még csak három éve oktatok, de jönnek a visszajelzések, hogy észrevétlenül tanulnak meg dolgokat, nem kell belemélyedni a könyvbe. Az összefüggéseket megértik.

Mennyire veszik át ezt a szemléletet a kollégáid a munkahelyeden?

Azt gondolom, hogy nagyon sokan szembesülnek a magyar felsőoktatásban azzal, hogy értelmetlennek tartják azt, amit csinálnak. Mert bár ők maguk ugyan érdeklődnek iránta, de időről-időre azzal kell, hogy szembesüljenek, hogy falra hányt borsó, amit mondanak, és sziszifuszi munka, sziklagörgetés, amit csinálnak, amely visszagurul és agyonnyomja őket. Ennek ellenére, bármilyen furcsa a legnehezebb megmozdítani a tanszéki együttműködést, főleg olyan esetekben, mint pl. Miskolc. Ott nagyon keveset találkozunk a kollégákkal, a miénket csak „utazós tanszéknek” hívják. Azt hiszem, egy miskolci van a 11 ember között, aki helybéli, a többi mind valamelyik napon van csak ott. Ketten vagyunk, akik két napot töltünk lent, a többiek általában reggel jönnek, és este utaznak vissza. Ilyen szempontból nagyon nehéz tanszéki életet kialakítani. Nyilván más lenne a helyzet, hogyha folyamatosan ott élnénk. Pesten nyilván más a helyzet, mert ők nap, mint nap találkoznak, és szóba kerülhetnek a problémáik. Debrecen abból a szempontból ígéretesebb lenne, hogy ott lakom, viszont, mivel nagyon keveset vagyok ott, kevesebb órát is tartok a debreceni egyetemen, ebből fakadóan kevesebb emberrel találkozom. Csak hétfőn és pénteken vagyok

Debrecenben, a hét közbülső három napján nem. Tehát ez majdnem ugyanolyan helyzet, mintha Miskolcon lennék. Ezért kissé izolált módon próbálok az elképzeléseimet megvalósítani, de más helyzetben biztosan kedvezőbb hatást lehetne elérni. A kollegákkal csak nagyon minimális együttműködés van, amely a napi vagy heti adminisztrációs feladatokra koncentrálódik. Igazából az oktatás metódusát érintő együttműködés nem alakult, mert nem is alakulhatott ki. Egyébként az idősebb kollégákat nehéz is lenne meggyőzni arról, hogy valamit másképp kellene csinálni, mert inkább sértődés lenne a válasz, semmint valamifajta együttműködés.

Hogyan változott a hallgatók összetétele az utóbbi években?

Mivel tömegmértetűvé vált, és fel is hígult a felsőoktatás, sokszor elvesz belőle az elit képzése. Holott bizonyos értelemben, bármennyire nem szeretjük is, az elitet meg kellene tartani. Ugyanakkor éppen az infrastrukturális hátréjük miatt, nem feltétlenül a vidéki egyetemek azok, amelyek alkalmasak az elit képzésére. Miskolcon pl. alapvető problémákkal küszködünk állandóan. Hétről-hétre külön táskával járok, amelyben csak könyveket viszek, mert egy olyan egyetemen, ahol 6–7 évvel ezelőtt még nem volt bölcsészkar, nyilván alapvető hiányosságok vannak a könyvtárban. Lehet, hogy ezt a problémát soha nem fogjuk tudni legyőzni.

„Az egyetem szinte zárványként van jelen a társadalomban”

Interjúpartnerünk biológus tanár

30 éves vagyok és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem állam- és jogtudományi karán dolgozom a környezetjogi tanszéken. Eredetileg biológusnak készültem, a diplomázás után azonban egy kicsit eltávolodtam eredeti szakmámtól, és a környezetvédelem irányába mozdultam el. 98-ban kerültem a Pázmányra, akkor alakult itt a környezettudományi tanszék. Ez az alapmunkahelyem. Van itt egy másodéven kötelező tantárgy, ami a környezetvédelem alapjai címet viseli. Minden jogászhallgatónak két féléven keresztül kötelező, hogy a fontosabb környezetvédelmi problémákkal megismerkedjen. Ennek van gyakorlati szemináriumi része is, részben ezeket csinálom, és speciálkollégiumokat is tartok. Posztgraduálisan is oktatok, és áttanítok máshova is. A szakterületem elsősorban a környezetvédelem etikai-öko-filozófiai területe.

Nem csak jogászokat tanítasz?

Itt az egyetemen csak jogászokat, de tanítottam az ELTE-n is. Volt egy olyan képzés is az ELTE-n, amely nem jogászoknak, hanem mindenféle vegyes végzettséggel rendelkezőknek nyújtott környezetvédelmi-jogi továbbképzést. Nem jogászok lesznek, de szakjogi oklevelet kapnak, itt vannak biológusok, geológusok, mérnökök. Aztán zajlik egy közös projekt, amit a San Franciscoi egyetem és a Pázmány együtt csinál, ez szintén posztgraduális környezetvédelmi menedzserképzés, angol nyelven. Ez egy amerikai akkreditációjú diplomát ad. Itt is vegyes a hallgatóság, biológustól, mérnökig, jogászig, mindenféle van. Ezen kívül szoktam menni gimnáziumokba is, ha hívnak, környezetvédelemről beszélni, pl. a hűvösvölgyi Waldorf gimnáziumban szoktam a végzősöknek minden évben néhány napos felkészítést tartani környezetvédelemből.

Eredetileg biológusnak készülsz?

Elvégeztem a biológus szakot, az ELTE-n, 97-ben diplomáztam, de már az egyetem alatt elfogott az az érzés, hogy nekem a biológusság egy kicsit szűk terület. Bennem nagy érdek-

lődés feszengett a társadalmi, történelmi, filozófiai kérdések iránt. Annak idején szerettem volna biológia-történelem szakra menni, de nem volt ilyen párosítás. Rájöttem, hogy a biológia mellett más dolgokkal is szeretnék foglalkozni. Az is hozzátartozik a realitáshoz, hogy a diploma megszerzése után hónapokig kerestem állást, de nem találtam. Seholy nem hirdettek olyan helyet, ahova beadhattam volna a pályázatomat. Ez két évvel a Bokros csomag után volt, amikor még zajlottak a leépítések. A kutatóintézetekben, egyetemeken akkor még inkább kifelé rugdosták az embereket. Közben szereztem egy ösztöndíjat, a Brüsszeli szabadegyetemre. Ez egy Tempus posztgraduális ösztöndíj volt, fél évre ki tudtam menni biológusként Brüsszelbe, ahol szakmailag többre számítottam. A hely, ahova kimentem, nem volt nagyon szerencsés, mert az ottani professzorok nem nagyon erőltették, hogy dolgoztassanak, nehéz volt igazán színvonalas munkát találni. De azért ott voltam egy félévig, több tanszéken is megfordultam, tanultam néhány módszert, rálátást, kapcsolatokat építettem, tehát nem volt felesleges a dolog. Amikor visszajöttem, már nagyon égető volt a munkahely kérdése. Felvételiztem a doktori programra, ahova felvettek, de nem ösztöndíjasként, hanem önköltséges hallgatóként, tehát nem kaptam pénzt. Fél évig magántanítványokból éltem. Brüsszel után szerettem volna a helyzetemet egy kicsit stabilizálni. Mert igaz, hogy csináltam a doktorimat, de nem arra vágytam, hogy gimnazistáknak angolt meg olaszt tanítsak. Ugyanis arra volt kereslet, a kutya se akart biológiát tanulni. Szerettem volna olyan helyet találni, ami szakmailag kihívást jelent. Akkor döntöttem el, hogy tágítom egy kicsit a kört, amelyben nézelődöm. Addig szigorúan biológus, ökológus végzettséggel kerestem állást, de utána szétnéztem, hogy környezetvédelem-vonalon mik vannak. Jártam egy csomó civil szervezetnél, meg alapítványoknál, nem sok sikerrel. Álláskeresés közben kerültem szinte véletlenül a Pázmányra, akkor szervezték ott ezt a tanszéket. Így keveredtem oda, és nagyon örülök ennek, mert többszörösen bebizonyosodott, hogy szerencsém volt, mert ez egy olyan hely, ahol viszonylag szabadon azt csinálhatom, amit szeretek. Nemcsak, hogy hagyják megvalósítani az elképzeléseimet, hanem kifejezetten támogatja a tanszék az ötleteimet. A témát magam választottam, és nagyon szeretem. Az is kiderült, hogy az egyetemi oktatás tetszik, elégedett vagyok vele. Félig-meddig véletlenül, de nagyon jól alakult ez a dolog.

És most elsősorban oktatással vagy kutatással foglalkozol?

Nagyon vegyes, egy csomó mindent csinálók párhuzamosan, állandóan fluktuál, hogy minek van éppen nagyobb súlya. Tanítok a Pázmányon, ott tartok órákat, előadásokat, vezetek gyakorlatokat, ami elég más jellegű tevékenység. Közben csinálom a doktorimat, biológusként, ami szigorúan kutatómunka, és dolgozom a Védegylet nevű civil környezetvédő szervezetnek, tehát nagyon sok minden jelen van az életemben: az oktatás, a kutatás, a gyakorlati tevékenység. Hullámszik, hogy mikor melyikre mennyi időm marad, de az oktatás az alap.

Milyen a Pázmányon tanítani?

A Pázmány 1996-ban jött létre, tavaly volt az első végzős évfolyam a jogi karon. Amikor létrejött, az akkori dékánnak, idősb. Zrinszky Jánosnak, aki alkotmánybíró volt előtte, nagyon határozott elképzelése volt arról, hogy milyen kart szeretne, és ezt elég határozottan meg is valósította. Őt elismerték vezetőnek, tehát egyensúlyba tudta tartani a dolgokat, mert minden egyetemen vannak belső harcok a tanszékek, ill. a nagyobb formátumú személyiségek között. De az előző dékán ezt kézben tudta tartani, és határozott irányban tudta vinni a kart. Tavaly nyáron volt dékánváltás, és azóta hiányzik az ő kompromisszumkészsége, határozottsága. Úgy látom, hogy most eléggé szétesőben van a kar. Az eredeti koncepció egy kicsit elveszett, és most ad hoc jelleggel alakulnak a dolgok. Tehát úgy érzem, hogy igen nagy fejetlenség van. Bizonyos értelemben azért ezzel együtt is jobb a helyzet, mint más egyetemeken, mert a pénzügyi lehetőségek nem annyira korlátozottak. Az utóbbi években

már kevésbé, de eleinte kifejezetten komoly pénzeket kaptunk különböző alternatív programokra. Most egy kicsit nehezebb, de ha jó ötletünk van, arra lehet pénzt szerezni, ami a klasszikus egyetemeken egyáltalán nem biztos, hogy lehetséges. Az infrastruktúra részben jó, részben abszolút rossz, mert nincs felhalmozott infrastruktúra. Tehát, ha valamit megvesznek, akkor az van, és az általában új és jó, de néhány év alatt még nem állt össze komoly infrastruktúra. A feltételek adottak ahhoz, hogy az ember dolgozzon, és innentől kezdve abszolút rajtunk múlik, hogy mit tudunk kihozni ebből a helyzetből. Tehát nem állíthatom, hogy engem az egyetem mint munkakörnyezet bármely ötletem megvalósításában korlátozna. A tanszék, ahol vagyok, nagyon jó csapat, tehát mind emberileg, mind szakmailag jól megértjük egymást, nagyjából ugyanaz az elképzelésünk a célokról, a módszerekről, és arról is, hogyan viszonyuljunk a diákokhoz. Nem kell erről túl sokat beszélni, nagyjából ugyanazt akarjuk, és támogatjuk egymást. Az egyetemtől többé-kevésbé függetleníteni tudjuk magunkat. Az, hogy a tanszéken mi zajlik, nagyon komolyan befolyásolja a munkát, és a tanszék nagyon jó hely, bármilyen ötlettel álltam elő, általában, szeretettel, támogatólag álltak hozzá, de legalábbis megvitatuk, hogy van-e értelme. Biztos, hogy egyelőre itt maradok, nem tervezem, hogy elmenjek.

Jelenleg tanáregédi státusban dolgozom, teljesen hagyományos keretek között.

Milyen elképzeléseid voltak, amikor elkezdted az egyetemi oktatást?

Különösebben nem készültem egyetemi oktatónak, és elég hirtelen irányváltás volt, hogy átmentem a környezetvédelemre, amelyben nem voltam szakember. Amikor felvettek a tanszékre, az lényegében Zrinszky János kísérlete volt. Azt mondta, hogy szimpatikus, intelligensnek látszó ember vagyok, nézzük meg, mit lehet belőle kihozni. Tehát nem azért vett fel, amit addig szakmailag letettem az asztalra, mert ezen a területen gyakorlatilag semmit nem tettem le, hanem abban bízott, hogy képes leszek megfelelni ennek a kihívásnak. Az első évem a felkészülés jegyében telt el, nagyon kevés órát kellett tartanom, minimális tanítási kötelezettségem volt. A vizsgáztatásba kellett intenzívebben besegítenem, és hagyott időt arra, hogy beledolgozzam magam a témába. Elég hamar körvonalazódott a környezetvédelem, etika, ökofilozófiai irány, ami engem érdekelt, és ebbe aztán nagyon intenzíven beleolvastam, beledolgoztam magam. Ezen a területen, amely nagyon szűk, Magyarországon mindössze 5–6 ember foglalkozik vele, nem nehéz ismertté válni. Azt hiszem, sikerült megfelelő tudományos színvonalra eljutni, amelyet megalapozott módon tudok átadni. Időközben rájöttem, hogy elég határozott elképzeléseim vannak arról, hogyan kellene oktatni, ahhoz képest, ahogy ez ma Magyarországon egyébként zajlik. Tehát nem azt tudtam, hogyan kéne csinálni, hanem azt, hogy így nem jó, és voltak bizonyos irányok, amelyekről úgy éreztem, hogy erre kellene elindulni az oktatással.

Mi az, ami nem tetszett korábban?

Általában a magyar felsőoktatással az volt a bajom, hogy nagyon egyirányú a kapcsolat. Az óra úgy zajlik, hogy kiáll a tanár a katedrára, elmondja, amit gondol, aztán kimegy a teremről. A diákok számára az egyetem abból áll, hogy beülnek egy terembe, meghallgatják, vagy nem hallgatják meg az előadást, utána elmennek az egyetemről. Ez több szempontból is rossz. Egyrészt nincs visszajelzés az oktató számára. Évtizedekig taníthatnak elképesztően rossz oktatók egy egyetemen. Mindenki utálja, nem lehet tőlük tanulni semmit, és semiféle visszajelzés nincs arra nézve, hogy ezt az embert ki kellene rúgni, mert rosszul tanít. Ugyanakkor az oktató felé sincs visszajelzés arról, hogy amit ő lead, annak milyen visszhangja van a diákság körében. Rossz az is, hogy abszolút és kizárólag az oktató szabja meg, hogy mikor miről folyik a szó. Nyilván az nem megy, hogy a diákok mondják meg, hogy miről tanuljunk, de Magyarországon kizárólag az oktató szabja meg a kurzus a menetét.

Aztán azt is elég rossz dolognak tartottam, hogy az egyetemek elefántcsonttorony gyanánt működnek a környezetükben, és ezzel furcsa, skizofrén helyzet jön létre az egyetemistákban. Azt tapasztaltam, hogy mivel az egyetem teljesen elzárkózik, tehát semmiféle kapcsolat nincs a társadalom és az egyetem, a gazdasági szféra, és az egyetem, a politikai szféra és az egyetem között, tehát az egyetem szinte zárványként van jelen a társadalomban, a diákok teljesen skizofrén módon bemennek az egyetemre, ott egyetemisták, és aztán kijönnek az egyetemről, és kívül teljesen más szemléletet képviselnek, vagyis semmiféle kapcsolat nincs az életük két része között.

Ezek voltak az alapvető problémák, amelyek a felsőoktatás kapcsán foglalkoztattak, és ezért azt gondoltam, hogy az oktatást interaktívabbá kellene tenni. A nagyon egyoldalú információáramlás a tanártól a diák felé részben abból fakad, hogy elképesztően passzívak a diákok. Már a gimnáziumban megszokták, hogy az óra abból áll, hogy ő beül, hallgat, jegyzetel és ő akkor jó diák, hogyha hallgat és jegyzetel. Ha nem érdekli a dolog, akkor csendben alszik. Ezek után az egyetemen már képtelenség rávenni a diákokat aktív részvételre, motiválni őket arra, hogy itt nekik nem csak kötelezettségük van, amelyet méla undorral teljesíteni kell, hanem ez az egész őértük van, az ő érdekükben, nekik szeretnénk órát tartani, és azt szeretnénk, ha magukénak éreznék azt a dolgot, ami ott zajlik. Tehát nem arról van szó, hogy lealtatva megműtjük őket, hanem arról, hogy együtt dolgozunk. Ezért azt gondoltam, hogy aktívabb módszerekre volna szükség, tehát hogy visszajelzés érkezzon a diákok felől, legyen kapcsolat tanár-diák között oda-vissza, kapcsolódjanak be az órába, meg kell mozgatni őket.

Kb. ilyen konkrétuságú elképzeléseim voltak arról, hogy mit szeretnék csinálni, és elkezdtem azon tűnődni, hogyan lehetne ezt megvalósítani. Rájöttem, hogy nincs egyetlen módszer, mindig az adott helyzet szabja meg, hogy mikor, hogyan lehet e felé elmozdítani az oktatást. Nyilvánvaló, hogy van olyan jellegű óra, amit nem lehet nagyon interaktívan csinálni. Arra jöttem rá, hogy nincs egyedüli módszer, nincs olyan, hogy kitalálom, aztán mindig így fogok tanítani és ez minden esetben működni fog. Nem. Nálunk is van olyan főelőadás, amit nem lehet másképp csinálni, csak úgy, hogy az ember kiáll, és elmondja a katedrán, pláne ha bent ül vagy 200 ember. Nagyon nehéz, de oda kell figyelni, hogy mire hogyan reagálnak, és ez egy aktív feladata a tanárnak, hogy nézze meg, minek milyen a hatása, és ennek nyomán aztán változtassa is, hogy miről beszél. Hogy mennyire szólítja meg az ember a diákokat, az sokszor egészen egyszerű dolgokon múlik. Nevetségesen hangozhat, de úgy gondolom, hogyha bemegy valaki egy órára, kiáll a katedrára és szigorú tekintettel elkezd előadást tartani akkor az más helyzet, mint ha mosolyogva bemegy, mindenkit üdvözöl, nekitámaszkodik az asztalnak és elkezd beszélgetni közvetlen modorban, hogy ne érezzék a diákok azt, hogy ők hierarchikus, alárendelt viszonyban vannak a tanárral, és ex cathedra, szórják az igazságokat a fejükre, amit nekik le kell jegyzetelni. Hogy közelebb kerüljön egymáshoz a tanár és a diák, ez sokszor gesztusokon múlik. Aztán vannak más helyzetek is, pl. a speciál-kollégium, ahol 5–8, vagy épp 15 ember van, ott sokkal közvetlenebbé válik az egész. Ott már tényleg lehet arra összpontosítani, hogy dialógus folyjon. Ha én probléma orientáltan próbálom megközelíteni a dolgokat, és azt mondom, hogy itt van ez a helyzet, felvázolok nekik egy szituációt, és próbáljunk erre megoldást találni, megmutatok nekik megoldási lehetőségeket, meghallgatom, hogy nekik mi a véleményük erről, akkor máris jobb a helyzet. Tehát módszertanilag is megpróbállok teljesen új, vagyis a klasszikus egyetemi oktatáshoz képest más módszereket megjeleníteni.

Az első félévben pl. egy filmklubot szerveztem, ahol, környezetvédelmi tematikájú filmeket vetítettünk. Három órát vontunk össze, és így négy alkalomra jött ki a 14 órás félév. Olyan

filmeket próbáltam összeválogatni, amelyek nem annyira megoldást kínálnak, hanem inkább gondolkodásra serkentenek. Az első félévben levetítettem nekik egy Mikrokozmosz c. francia filmet, amely szöveg nélküli, másfél órás film, mozikban is játszották. Egy rét életéről szól. Kimentek kamerával és lefilmezték egy rét egy napját. Teljesen döbbenetes, ahogy megmutatja, ahogy a fűszálak nőnek, és egy komplett kis kozmosz létezik a réten. Ezzel arra próbáltam elindítani őket, hogy mennyire nem ismerjük a minket körülvevő világot, a természeti rendszereket, és hogy az a környezetpusztítás, amit az emberi társadalom véghez visz, olyan dolgokat tesz tönkre, amelyeket lekezelünk, mert nem ismerjük. És ez nem egy egzotikus afrikai szavanna volt, hanem egy egyszerű rét, ha kimegy a Normafához az ember, ott is pont ilyet lát. Az volt a cél, hogy megmutassuk, hogy mennyire nem tudunk semmit a világról, és mennyire sokszínű, sokféle, összetett és jól működő rendszereket teszünk tönkre. A másik film egy másfél órás amerikai dokumentumfilm volt, A kizökölt világ, amelyet a 80-as években itthon is játszottak. Nehéz elmondani, hogy miről szól, hogy az egész modern társadalom milyen irányba ment el, és mennyire embertelenné vált a tempójával, sebességével, a céljaival, a berendezkedésével. Nem egy könnyű film, de nagyon elgondolkoztató volt. Aztán a globalizációval kapcsolatos rövidfilmeket vetítettünk, ahol azt próbáltuk bemutatni, hogy valójában nagyon hiányos a képük arról, hogy mi ez a globalizáció. Azt próbáltam bemutatni, hogy a globalizáció nagyon összetett dolog, és sok káros mellékhatása is van. Nem volt céлом, hogy végső megoldást adjak nekik, csak annyi, hogy kezdjenek el gondolkodni a problémákról. Ebben a filmben az volt az érdekes, hogy többféle érvrendszert bemutatott, a minisztériumi, gazdasági érvrendszert, a harmadik világ problémáit, a civil szférát, a környezeti hatásokat és a diákok ezen keresztül maguk dönthették el, hogy mi a véleményük erről, és én kifejezetten ezt is kértem tőlük. Elmondtam, hogy nem azt várom, hogy mindenki váljék anti-globalistává, és vonuljon ki az utcára, de gondolkozzanak el azon, amit láttak és hallottak. Aztán vetítettem egy filmet a 2000-es prágai anti-globalista tüntetésekről, amelyről egy független stáb készített filmet. Azt szerettem volna ezzel is megmutatni, hogy többféle oldala van ugyanannak az éremnek, és találják ki, hogy szerintük melyik a megfelelő. Ez a filmklub elég jól sikerült, jók voltak a visszajelzések, és a végén csináltattam velük egy értékelést. 10 kérdést tartalmazó sor volt, hogy véleményezzék a filmklubot. A második félévben aztán ennek alapján egy kicsit variáltunk a dolgokon.

Még egy érdekessége volt ennek a filmklubnak: Ezt nem az egyetemen csináltam meg, hanem a Pultiplex kulturális központban, a Kinizsi utcában, amely egy alternatív központ. Éppen azért, amiről az előbb beszéltem, hogy az egyetemek teljesen elefántcsonttorony-szerű képződménnyé váltak a magyar társadalomban, át akartam törni ezeket a határokat. Azt akartam, hogy eljönnek egy alternatív kulturális központba, amely 300 méterre van az egyetemtől, de mégsem az egyetem. Szokják meg azt, hogy az egyetem kivonul az egyetemről, máshol is megjelenik, és másutt is, vagyis a szabad idejük világába. Megpróbáltuk összekötni ezeket a helyszíneket, hogy bebizonyítsuk, nincs olyan örült nagy távolság az egyetem és a társadalom között. Örültem, hogy a Pultiplex-szel sikerült megegyezni, és így együtt tudtunk működni. Ezt nagyon fontos dolognak tartottam, hogy kivigyük a programot az egyetemről, és ne maradjunk a négy fal között.

Mi történt a második félévben?

A második félévben már kicsit másképp nézett ki a program. Az első félév tapasztalatai alapján úgy döntöttünk, hogy motiválni kell a diákokat. Rögtön rájöttem arra, hogy egy diák mindent utál, ami kötelező. De hogyha választási lehetőséget kínálok neki, és elmegy oda, amit ő választott, akkor már nem mondhatja, hogy nekem kötelező itt lenni. Tehát pusztán a szituációból fakadóan sokkal pozitívabban állnak hozzá a dologhoz. Ezért a második

félévben ötféle lehetőséget ajánlottam fel arra, hogy hogyan lehet a gyakorlatot teljesíteni. Ez persze önmagunkkal való kiszúrás volt, mert ötször annyi munkát jelentett egy csapásra, mintha mindenkinek egyféle gyakorlatot tartanánk. De azért megpróbáltuk. Folytattuk a filmklubot, csak kisebb létszámokkal, 50 fős csoportokkal. A helyszín is változott, mert a Pultiplex bezárt, tehát átmentünk a Cirkogejzír moziba. Így továbbra is sikerült kivinni az egyetemről a programot, ahol különféle témájú filmeket vetítettünk, de most már beszélgetések követték a filmeket. A legsikeresebb talán az állatvédelemmel kapcsolatos vetítés volt. Két negyedórás filmet két és fél órás beszélgetés követett. Látszott, hogy annyira megragadta őket a téma, hogy ömlött belőlük a vélemény. Ezt nagy sikernek könyvelem el. Aktívabban álltak hozzá, és nagyon jól sikerült.

Aztán volt egy számítógépes modellező játék, ami a fenntartható források kezelését modellezte. Nagyon tanulságos program volt, szintén 6–7 óras. Az volt a féléves gyakorlat, hogy egy szombaton be kellett jönniük reggel és késő délutánig zajlott az előadás és a játék, teljesen interaktív módon, egymással játszottak, mi csak koordináltuk a dolgot. Utána persze ki kellett értékelni az egészet, hogy mit tapasztaltak, hogy működnek ezek a modellek, és le is vonták a tanulságokat. Jegyzőkönyvet kellett a végén leadni, most javítottam ki őket. Látszik, hogy megértették, hogy miről volt szó.

Aztán volt egy olyan programunk, az „ökológiai lábnyom” számítása, ami azt mutatja meg, hogy az ember milyen hatást gyakorol a természeti környezetre. Tehát mekkora az a hatás, amit az egyes ember saját fogyasztásával a környezetre kifejt. Ez egy elég komoly dolog volt, két hétig kellett a fogyasztási szokásaikat feljegyezni, hogy miből mennyit fogyasztottak, vettek, ettek, közlekedtek stb. Nagyon komoly adatfelvételt igényelt. Utána van egy program, amit lefordítottam magyarra, ebbe a programba be lehetett írni az adatokat, és ez kiszámolta a hatást, amit kifejtene a környezetükre. Ezt a táblázatot is le kellett adni jegyzőkönyv formájában, értékelni kellett a saját munkájukat, eredményeiket. Úgy láttam, hogy ez is működött, felfogták, gyűjtötték az adatokat, és aztán számolgattak. Felismerték, hogy az ő életformájuk miért és hogyan hat a környezetre. Aztán azt a lehetőséget is felkínáltuk, hogy aki nem akar aktívan részt venni ilyen dolgokban, attól egy 15 oldalas évfolyam dolgozatot is elfogadtunk gyakorlatként. Mert tudomásul kell venni, hogy jogi egyetemen elég szép számmal vannak olyan diákok, akiket a dolog nem érdekel.

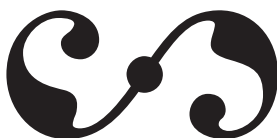
Kérdés, hogy a következő félévben mi lesz. Az is lehet, hogy megszüntetik a gyakorlatot és csak elméleti előadások lesznek. Mi tele vagyunk elképzelésekkel. Elég rugalmasak vagyunk, és elég sok ötletünk van. Nekem az fő a célom, hogy a diákok egymással is vitatkozzanak, ne csak velem. Sokféle ötlet lehet, és a diák jöjjön rá önállóan maga, hogy mi az, ami megvalósítható. Mert abból az iszonyú információ zuhanyból, ami körülveszi őket, logikusan, rendszerezetten kell kivenni azokat az információkat, amelyek nekik fontosak, ezekből kell felépíteni a saját véleményt, és képesnek kell lenni ezt a véleményt érvekkel alátámasztani, és megvédeni. Ezért én minden olyan kezdeményezést támogatnék, amely a diákok önállóságát segíti elő, azt, hogy legyen nekik elképzelésük arról, hogy mit várnak az egyetemről, vagy mit szeretnének az egyetemről kapni, mi a céljuk azzal, hogy egyetemre járnak.

Mit szóltak ezekhez a módszerekhez a kollegáid?

A tanszéken kívülről semmiféle információm nincs, de a tanszéken abszolút támogatták. Van egy kollégám, akivel együtt tartjuk ezt az órát, a főelőadásokat inkább ő tartja, a gyakorlat meg inkább az enyém. De közös munka volt, az ötletet én vettem fel, és ő teljesen mellé állt. Sőt a tanszékvezető is támogatta, a tanszék saját pályázati keretéből állta a költségek egy részét.

Tudtál-e valamit használni itthon a tanulmányutad során szerzett tapasztalatokból?

Konkrétumot nem tudnék mondani. Én biológusként voltam kint, tehát a téma is más. Közvetettebbnek tartom a hatást. Nekem az, hogy kint voltam egy félévet Brüsszelben, emberileg sokkal többet jelentett, mint szakmailag. Más világot tudtam megtapasztalni, más megközelítésben, más rálátást a dolgokra, egy sokszínű multikulturális várost, a bevándorlókkal, az EU bürokráciával. Bár addig sem voltam egy bezárkózó alkat, de ott szélesebbre nyílt előttem a világ. Megtapasztaltam, hogy vannak egymással párhuzamos valóságok, és hogy attól, hogy én valamit gondolok, még lehet, hogy más másképp gondolja, és ennek is van létjogosultsága. Inkább világkép- vagy felfogásbeli változást hoztam Brüsszelből magammal, és ez mindenképpen megjelenik az oktatásomban. Azért láttam ott úgy órát tartani tanárt, hogy nagyon tetszett. Azt mondtam, hogy így érdemes tanítani. De ezért nem kellett volna feltétlenül Brüsszelig elmenni. Magyar egyetemen is lehet találni jó tanárt és rossz tanárt. De az is biztos, hogy Nyugat-Európában nagyobb gondot fordítanak arra, hogy a nyitott szemlélet a képzésben is megjelenjen.



KUTATÁS KÖZBEN

A Comenius-1 programban részt vett és részt nem vett iskolák adatainak összehasonlítása¹

Kutatásunk során arról kívántunk képet alkotni, hogy milyen sajátosságokkal rendelkeznek a Comenius-1 programba bekapcsolódott közoktatási intézmények, illetve milyen jellemzőik tekintetében különböznek egymástól a pályázaton részt nem vett, illetve az eredménytelenül pályázó iskoláktól. Úgy gondoltuk, hogy a pályázó és nem pályázó illetve az eredménytelenül pályázó intézmények közötti különbségek megragadása többek között annak a kérdésnek a megválaszolásához is segítséget nyújt majd, hogy egyes iskolák miért tartózkodnak attól, hogy bekapcsolódjanak ebbe az elvben minden oktatási intézmény számára nyitva álló pályázatba.

A fenti kérdések megválaszolása érdekében elemzést készítettünk, amelyhez egyfelől a Socrates programban részt vevő iskoláknak a Tempus Közalapítvány által rendelkezésünkre bocsátott adatai szolgáltak alapul, másfelől azok az iskolákkal kapcsolatos adatok, amelyeket az Országos Közoktatási Intézet OKI győri Információs és Informatikai Irodája által gondozott adatbázisból emeltünk ki az utóbb említett intézmény munkatársainak közreműködésével. A két adatforrás együttes elemzése révén többek között arról kívánunk képet alkotni, hogy milyen sajátosságokat mutatnak az összehasonlítás alapjául szolgáló sokaság jellemzőihez képest a támogatást elnyert intézmények térbeli elhelyezkedése, felszereltsége, a diákok és a pedagógusok összetétele, az iskola által nyújtott pedagógiai szolgáltatások jellege.

Az adatbázisok fő jellemzői

A Tempus Közalapítvány nyilvántartása szerint a Comenius-1 program keretében 1997. novembere és 1999. márciusa között 277 sikeres pályázat született, és az is kiderül e nyilvántartásból, hogy 1998. márciusa és 1999. novembere között 101 pályázatot utasítottak el. (Sajnos arra vonatkozó információt nem kaptunk, hogy mekkora volt az 1998. márciusa előtt elutasított pályázatok száma). A kapott adatokból sajnos az sem derül ki, hogy az elutasítások formai vagy tartalmi okokból történtek-e. Az OKI 2000/2001-es tanévre vonatkozó adatbázisából az óvodák és adathiányok miatt elhagyott iskolák levonása után 4340 intézményt vettünk bele az elemzésbe.

A csökkentett, 4340 oktatási intézményre vonatkozó adatbázis iskolái közül 4134 (az elemzésbe bevont iskolák 95 százaléka) egyszer sem pályázott a szóban forgó programokra, 206 iskola viszont legalább egyszer, vagy többször is pályázott.

¹ A 2001–2002-ben végzett hatásvizsgálat első rész kutatásának eredményei.

1. táblázat: A Comenius-1 program pályázatain való részvétel gyakorisága 1998–99-ben

Az elemzésbe bevont általános iskolák és középiskolák közül	Esetszám	%
Nem pályázott	4134	95,3
Egyszer pályázott	107	2,5
Kétszer pályázott	88	2,0
Háromszor pályázott	11	0,25
Összesen	4340	100,0

Vagyis az elvben minden közoktatási intézmény számára felkínált pályázási lehetőséggel a programok magyarországi hozzáférhetőségének első, 1997 és 1999 közötti időszakában az intézmények kevesebb mint 5 százaléka élt, ugyanakkor az iskoláknak egy igen kis része többször is szerencsét próbált. Sikerrel pályázott legalább egyszer, vagy többször is 138 iskola, 45 iskola pályázott ugyan, de elutasították pályázatát, 23 iskolának pedig egyaránt voltak sikeres és sikertelen pályázatai.

2. táblázat: A pályázatok megoszlása az egyes időpontokban

	Sikeres pályázat	Elutasított pályázat	Elfogadási arány
1997. november	42	n.a.	
1998. március	57	7	89%
1998. november	63	28	66%
1999. március	73	23	76%
1999. november	n.a.	23	

1997 és 1999 között miközben nőtt a támogatott intézmények száma, a pályázatok iránti érdeklődés még gyorsabban növekedett, és a két változás együttes eredményeként, továbbá a pályázatok elbírálása terén bekövetkezett egyfajta szigorodás hatására valamelyest romlott a pályázók azon esélye, hogy támogatáshoz jussanak.

A Comenius-1 programban részt vett és az abból kimaradt iskolák összehasonlítását két lépésben végeztük el, először a pályázó és nem pályázó iskolákat hasonlítottuk össze, majd a pályázatokon sikeresen, illetve sikertelenül szerepelt intézmények továbbá a változó elbírálásban részesült iskolák jellemzőit vettettük össze. Az elemzés során az alábbi dimenziókat vettük figyelembe:

- Az intézmény típusa, jellege – az iskola által nyújtott képzési formák tükrében
- A fenntartó típusa
- Az iskola területi elhelyezkedése:
 - milyen típusú településen működik az iskola,
 - az intézmények régiók szerinti elhelyezkedése,
 - az intézmények megyék szerinti elhelyezkedése
- Az iskola nagysága: a tanulólétszám alapján
- Az iskola anyagi ellátottsága: a könyvtári állomány nagysága az egy tanulóra jutó könyvek száma alapján
 - Az iskola társadalmi-kulturális arculata, presztízse:
 - Az általános iskolák esetében a cigány felzárkóztató programban részt vevők aránya a tanulók összlétszámához képest, amely adatból a cigány származású diákok részaránya lehet következtetni,

- A középiskolák esetében sikeresen érettségizők aránya az összes érettségizőhöz viszonyítva.
 - A nők aránya a tantestületben.
 - Az osztályismétlők aránya a tanulók összlétszámán belül.
 - Középiskolák esetében az adott intézménybe felvételizők körében mért túljelentkezési arány.
 - Az egyes tantárgyakat emelt óraszámú tanuló aránya a teljes tanulólétszámon belül.
 - A nyelvszakos pedagógusok aránya a tantestületen belül.
 - Az idegen nyelvet tanuló aránya az iskola tanulólétszámán belül.
 - Az iskola igazgatójának iskolai végzettsége
 - A tantestület tagjainak iskolai végzettség szerinti megoszlása.
- Az iskola vonzáskörzetének kiterjedtsége: a bejárók aránya az iskola tanulólétszámán belül.

Azért döntöttünk a két lépésben történő elemzés mellett, mert feltételeztük, hogy a vizsgált dimenziók tekintetében nagyobb különbség lesz majd a pályázatokon részt vevő intézmények és a pályázatot be nem nyújtott intézmények jellemzői között, mint a pályázatokon nyertes és vesztes iskolák között. E hipotézisünk mögött az a megfontolás húzódott meg, hogy a pályázati támogatásokból nagyon sok intézmény egyfajta önszelekció miatt maradt ki. Ez utóbbinak éppúgy lehet oka az információhiány, mint az az iskola részéről megfogalmazott előfeltevés, hogy az intézmény ilyen-olyan okok miatt nem tud majd megfelelni a pályázókkal szemben támasztott különféle követelményeknek, és annak lehetőségét sem zártuk ki, hogy bizonyos iskolák azért maradtak ki a pályázatból, mert az adott intézmény irányítói egyébként is ritkán pályáznak. Mindezek alapján feltételeztük, hogy az önszelekciós okok miatt nem pályázó intézmények és a pályázó intézmények objektív tényezőkkel leírható jellemzői közötti különbségek markánsabbak lesznek, mint a sikertelenül pályázó illetve a hivatalos szelekciós folyamat keretében kiválasztott intézmények jellemzői közötti különbségek. (Feltételezésünk megfogalmazódásakor az a szempont is szerepet játszott, hogy a formai és tartalmi okokból elutasított pályázatok az adatbázisban együtt szerepelnek, és egyes formai okok miatt elutasított pályázatok olyan iskoláktól származtak, amelyeknek adottságai révén egyébként minden esélye meg lett volna arra, hogy sikeresen szerepeljen.)

A pályázó és a nem pályázó iskolák összehasonlítása

Az intézmények az általuk nyújtott képzések típusa tekintetében igen változatos képet mutatnak. Az egyes intézménytípusok képviseltségét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a legnagyobb arányban azok az iskolák pályáztak, amelyek 8 osztályos, 6 osztályos, vagy 4 osztályos gimnáziumi képzést (is) nyújtanak. A legkisebb arányban a kisegítő (speciális) osztályt is működtető általános iskolák pályáztak, ugyanakkor a fogyatékosokat oktató, gyógypedagógiai osztályt is fenntartó, illetve a 9–10. osztállyal működő általános iskolák közül egyik sem pályázott. (Ez utóbbi intézmények esetében a pályázástól való tartózkodásban komoly szerepet játszhatott az, hogy a pályázati kiírás nem kedvezett annak, hogy a fogyatékosként számon tartott illetve hátrányosabb társadalmi háttérű diákokat nagy számban nevelő intézmények is bekapcsolódjanak a programba.)

A pályázási kedv tekintetében fontos dimenzióknak tűnik az iskola által nyújtott szolgáltatások komplexitása: a pályázók között nagyobb arányban szerepelnek az alapfokú és középfokú oktatást egyaránt nyújtó iskolák, illetve a különféle középfokú oktatási formákat

ötöző intézmények, mint az alapsokaságban. (A csak egyfajta szolgáltatást nyújtó iskolák 3,5 százaléka, ezzel szemben a legalább kétféle vagy esetleg többféle képzést nyújtó intézmények 15,3 százaléka pályázott.) A iskolákat szolgáltatásaik bővítésére ösztönző társadalmi környezet ismeretében feltételezhető, hogy a fenti összefüggés korántsem a véletlen műve: valószínűsíthető, hogy a szolgáltatások körének bővítésében és az uniós támogatások megpályázásában egyaránt szerepet játszhat az, hogy mennyire jellemző az adott intézmény pedagógusaira illetve vezetőire a kezdeményezőkézség. Ez utóbbi tulajdonságnak éppúgy döntő szerepe lehet az iskola működését a változó körülményekhez igazító horizontális vagy vertikális szerkezetváltozást, kínálatbővítést eredményező változások elindításában, mint az intézmény erőforrásait bővítő illetve az iskola presztízsét növelő pályázati lehetőségek megragadásában.

A pályázók között leginkább felülreprezentáltak a felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolák voltak. Ezután a megyei jogú városok és a fővárosi önkormányzat által fenntartott iskolák következtek. Az elemzésbe bevont iskolák között igen nagy arányt képviselő községi fenntartású iskolák voltak a leginkább alulreprezentáltak a pályázók között.

Mint ez a fenntartó szerinti megoszlás vizsgálatból már részben kiderült, a településtípus tekintetében különösen markánsak a különbségek a pályázó és nem pályázó iskolák között. A pályázást tekintve alapvetően minden településtípus előnyben van a községekkel szemben. Emellett a várakozásoknak megfelelően a pályázók között a bel-budai és belső pesti iskolák a leginkább felülreprezentáltak,² ez után következnek a megyeszékhelyeken, vagy megyei jogú városokban illetve a főváros külső kerületeiben elhelyezkedő iskolák. Ezzel szemben a községekben található iskolák 99,4 százaléka nem pályázott.

3. táblázat: A különböző településtípusokon működő iskolák megoszlása a pályázás tekintetében

Az iskola székhelye	Pályázó iskolák		Nem pályázó iskolák	Összesen
	eset	%*	%	%
Község	13	0,6	99,4	100,0
Nem megyei jogú város	63	6,5	93,5	100,0
Megyeszékhely, megyei jogú város	76	10,1	89,9	100,0
Budapest összesen	54	10,0	90,0	100,0
Ebből: belső kerületek	27	14,5	85,5	100,0
Ebből: külső kerületek	27	7,2	92,8	100,0
Összesen	206	4,7	95,3	100,0

* Az egyes településtípusok megoszlása pályázás szerint

Régióként, az ország különböző területi egységei szerint vizsgálódva azt tapasztaljuk, hogy a viszonylag sok pályázatot benyújtó budapesti iskolának köszönhetően Közép-Magyarország az egyetlen felülreprezentált nagytérség a pályázók száma tekintetében, illetve még a dél-alföldi régió iskolái képviseltették magukat jelentősebb arányban a pályázók között. A pályázók között legkevésbé képviselt nagytérségek az Észak-Alföld és a Dél-Dunántúl voltak.

A megyék szerinti megoszlást elemezve azt tapasztaljuk, hogy a megyékben működő összes iskolák számához viszonyítva a pályázó iskolák számát, Komárom-Esztergom és Csongrád

² Bel-budai és belső pesti iskolának nyilvánítottuk az I., II., XII. kerületi iskolákat Budán, illetve az V., VI., VII., VIII. és IX. kerületi iskolákat Pesten.

megye, valamint Pest megye iskolái vettek részt az átlagnál magasabb arányban a pályázaton, természetesen Budapest abszolút túlsúlya mellett.

Az iskola nagysága, tanulólétszáma szerint mind a pályázó, mind a nem pályázó iskolák nagyon változatos képet mutatnak, a pályázó iskolákban az átlagos tanulólétszám 520 körül volt, szemben a nem pályázó iskolák 306 fős átlagával, a községi iskolák esetében van a legnagyobb szerepe a pályázásban annak, hogy mekkora az iskola.

4. táblázat: A pályázó és nem pályázó iskolák átlagos tanulólétszáma településtípusonként

Településtípus	Pályázó iskolák		Nem pályázó iskolák	
	Iskolák száma	Átlagos tanulólétszám	Iskolák száma	Átlagos tanulólétszám
Budapest	54	516	505	406
Megyei jogú város	76	622	677	481
Nem megyei jogú város	63	435	899	427
Község	13	359	2053	171
Összesen	206	521	4134	306

Az iskolák eszközökkel való ellátottságát csupán egyetlen dimenzió, az iskolai könyvtár könyvvállománya alapján tudtuk csak vizsgálni. Az elemzés során azt tapasztaltuk, hogy az egy tanulóra jutó könyvek száma közel kétszer akkora a pályázó iskolákban, mint a nem pályázókban, ezt a tényt azonban némiképp gyengíti a magas szórás (96,82), ami azt jelzi, hogy a magas átlagérték részben abból fakad, hogy egy-két iskola esetében kiugró értékekkel találkozhatunk.

Az iskola etnikai összetételére, illetve közvetve a hátrányos helyzetű tanulók nagy részarányára utal a cigány felzárkóztató programban részt vevő tanulók száma. (Ez az egyetlen legálisan hozzáférhető mutató, amelyből következtetni lehet a cigány származású illetve a roma identitást vállaló tanulók iskolán belüli részarányára).³ A pályázó általános iskolák 96 százalékában egyáltalán nem működik ilyen program, (a pályázók közül 5 iskolában vettek részt diákok ilyen programban, a résztvevő diákok tanulólétszámon belüli részaránya 2 és 17 százalék közötti volt) míg a nem pályázó általános iskolák esetében a fenténél alacsonyabb, 83 százalékos részarányt képviselnek azon iskolák, amelyekben nem működik cigány felzárkóztató program.

Nem mutatott lényeges eltérést ugyanakkor a pályázó és nem pályázó iskolák közt sem a sikeresen érettségizők aránya, sem az iskola vonzáskörzetének kiterjedtségére utaló naponta bejáró tanulói arány, sem a középiskolákban esetében mért felvételi túljelentkezési arány.

Az iskola társadalmi presztízsére utaló mutató a nők aránya a tanári karban. Ezen mutató szerint is valamivel kedvezőbb a pályázó iskolák helyzete, ezen iskolák tantestületében átlagosan 75 százalékos a nők aránya, míg a nem pályázó iskolák esetében 79 százalék a nők aránya a pedagógusok között.

A bizonyos tárgyakat emelt óraszámban tanulók, illetve fakultációra járó tanulók aránya lényegesen magasabb a pályázók, mint a nem pályázók között. A legnagyobb különbséggel a gimnáziumi „komoly” tantárgyak esetében találkozhatunk: a matematika, történelem, magyar és a természettudományos fakultációk léte, illetve hiánya tekintetében tapasztalhatjuk a legtöbb eltérést. Ugyanakkor az általános iskolákat vizsgálva kisebb mértékű eltéréseket

3 Mivel ez a program csak az általános iskolákban fut, a középiskolákra és szakiskolákra vonatkozóan egyáltalán nincs ilyen jellegű adat.

tapasztalhatunk, eme intézménytípus esetében a matematikai és zenei emelt szintű oktatásban való részvétel arányszámai tekintetében van viszonylag nagy különbség.

Vizsgálni kívántuk a nyelvszakos pedagógusoknak tantestületen belüli arányát is, és azt tapasztaltuk, hogy átlagosan másfélszer több nyelvszakos pedagógus jut 100 tanárra a pályázó iskolákban, mint a nem pályázókban. Az idegen nyelvet tanulók aránya szintén markáns különbséget mutat: a nem pályázó iskolákban a tanulók 83 százaléka tanul valamilyen nyelvet, míg a pályázó iskolákban ez az arány 118 százalék. (Ez a szám úgy lehetséges, hogy az adatok összesítésekor kétszer veszik figyelembe a két idegen nyelvet tanulókat.)

Az igazgatók iskolai végzettsége szerint is nagyfokú különbség fedezhető fel a pályázó és nem pályázó iskolák között. A többi kulturális- és társadalmi presztízsmutató kapcsán tapasztalt eltéréshez hasonlóan ez esetben is megfigyelhető, hogy a pályázó iskolák igazgatói (főleg a kevésbé esélyes iskolatípusok, így például a szakiskolák és az általános iskolák esetében) magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a nem pályázó iskolák igazgatói. A tanári kar átlagos iskolázottságára is áll az, hogy a pályázó iskolák tanári kara többnyire képzetesebb, mint a nem pályázóké.

A sikeresen és a sikertelenül pályázó iskolák

A sikeres és sikertelen (illetve vegyes eredményt elért) iskolák összehasonlításakor már csak a pályázó iskolák populációján belüli összevetést alkalmaztunk.

A pályázó iskolák alcsoportján belül már nem mutatkozott jelentős különbség a sikeres és sikertelen pályázók között, sem az intézmény típusa, sem fenntartója szerint.

Ezzel szemben az iskolák településtípusát tekintve a budapesti iskolák (akár a főváros belső, akár külső kerületeiben vannak) sikeresebben pályáztak, ezzel szemben a vidéki iskolák minden csoportja (így a megyeszékhelyeken, a városokban és a községekben működők egyaránt) a vártnál valamelyest kevésbé voltak sikeresek. A pályázó iskolák regionális elhelyezkedése tekintetében a Közép-Magyarországi régióból pályázó iskolák valamivel sikeresebbnak mutatkoztak, az ország keleti felében működő és a Dél-Dunántúl iskoláit pedig valamivel nagyobb arányban utasították el a várhatónál. Az ennél részletesebb megyei elemzést vizsgálva azonban kitűnik, hogy a Közép-Magyarországi régió iskolái azért tűnhettek „sikeresebbnak”, mert valójában a budapesti iskolák értek el kiemelkedően jó eredményt, ezzel szemben a Pest megyei pályázatok közül az átlagosnál valamivel többet utasítottak el.

Sem a tanulólétszám, sem a nők tantestületen belüli részaránya, sem a sikeresen érettségizők aránya tekintetében nincs lényeges különbség a sikeres és elutasított pályázók között. Az etnikai kisebbséggel rendelkező iskolák (legalábbis a cigány felzárkóztató programot indítók) gyakorlatilag alig pályáztak, köztük a megoszlás esetleges.

Az emelt szintű illetve fakultációs oktatásban részesülők aránya tekintetében viszont lényeges eltérést találtunk: a sikeresen pályázó iskolák tanulóinak 40 százaléka tanul emelt szinten valamilyen tantárgyat (az idegen nyelveket nem számítva), ezzel szemben az elutasított iskolák esetében ez az arány csak 25 százalékos.

A pályázó általános iskolák közül azok voltak sikeresebbek, amelyekben működött matematikai-szakkör, vagy emelt szintű matematika oktatás, a gimnáziumok esetében pedig a művészeti képzést vagy fakultációt tartók voltak sikeresebbek. Ami a fakultációs lehetőségeket kihasználók részarányát illeti, azt találtuk, hogy a sikeresen pályázó iskolákban a diákok nagyobb hányada élt e lehetőségekkel, és e fiatalok elsősorban matematika, magyar, történelem, művészettörténet és számítástechnika fakultációra jártak.

Az egy tanulóra jutó könyvek számát illetően a sikeres iskolák helyzete valamivel kedvezőbb, mint a sikertelen illetve vegyes eredményt elért iskoláké.

Az idegen nyelvet tanulók aránya a sikeres iskolák esetében valamivel magasabb (átlagosan 115 százalékos), mint az 107 százalékos átlagos értékkel jellemezhető elutasított iskolák esetében. A nyelvszakos pedagógusok aránya is magasabb a sikeres iskolák tantestületeiben, mint az elutasított iskolák tanári karában.

Összegzés

A kutatás eddigi eredményeit összegezve megállapítható, hogy az adatainkkal mérhető lényeges különbségeket a pályázó és nem pályázó iskolák között találhatunk, ugyanakkor a sikeres és elutasított iskolák közötti különbségek kisebbek, az elemzés során használt mutatók döntő része nem jelzett jelentős eltéréseket, ilyeneket vélhetően csak finomabb mutatók alkalmazása esetén találhatnánk.

A legjelentősebb különbségeket a területi dimenziók tekintetében érzékelhetjük. A pályázás és a pályázástól való tartózkodás, akárcsak a sikeres vagy sikertelen pályázás egyik legfontosabb háttérváltozójaként az iskoláknak a területi egyenlőtlenségek rendszerében elfoglalt helye jelölhető meg. Az iskolának a települési hierarchiában elfoglalt helye, illetve a regionális elhelyezkedése igen nagy mértékben meghatározza azt, hogy egy adott iskola pályázni fog-e vagy sem. A pályázás tekintetében gyakorlatilag az összes településtípus előnyt élvez a községekkel szemben, míg az iskola regionális helyzete szerint a Közép-Magyarországi régió, azon belül is Budapest iskoláinak adottságai különösen kedvezőek a pályázáshoz az összes többi országrész iskoláival szemben.

A Comenius program keretében pályázatot benyújtó, illetve a nem pályázó iskolák között nem csak a területi egyenlőtlenségek szerint érzékelhetünk különbséget, hanem az intézmény által nyújtott képzési formák tekintetében is. Ezen összefüggés szerint az általános iskolai képzést nyújtó iskolák kisebb, a négy osztályos gimnáziumi, és szakközépiskolai képzést nyújtók pedig nagyobb arányban nyújtottak be pályázatot. Ezt az összefüggést a statisztikai próba alapján nem a korábban bemutatott területi eltérések okozzák, azaz nem egymást elfedő, hanem egymást erősítő összefüggésekről van szó.

Ezen alapvető tényezőkkal összefüggésben, és ezt az alapszituációt kiegészítve számos dimenzió, így az iskola társadalmi-, anyagi-, etnikai-, és kulturális státusát jelző mutatók tekintetében érzékelhetünk különbségeket a pályázó és nem pályázó iskolák között. Ilyen például a fenntartó típusa, a könyvtár ellátottsága, a cigány felzárkóztató programban való részvételi arány. Ugyancsak itt említendő az emelt szintű oktatás (mely tényező tekintetében a településtípustól függetlenül is szignifikáns különbséget érzékelhetünk, és amely dimenzió ugyanakkor az intézménytípussal is szorosan összefügg).

Összességében tehát elsősorban a budapesti és a nagyvárosokban található jól ellátott, emelt színvonalon oktatni képes, magas társadalmi presztízsű iskoláknak van leginkább esélyük arra, hogy pályázókká váljanak.

A fenti eredmények értékelésekor azt is figyelembe kell venni, hogy egy olyan viszonylag új készség, mint a pályázatírás, pályázni tudás, előbb alakul ki a központi helyeken, a magasabb társadalmi presztízsű iskolákban. (Kivételesen persze az egy-két rosszabb adottságú intézmény lelkes és ambiciózus vezetői, illetve tanárai is érhetnek el sikereket)

A sikeresen és sikertelenül pályázó iskolák közötti különbségekből nem érdemes messze-menő következtetéseket levonnunk, mivel az elutasított pályázatok között egyaránt szerepeltek a formai és tartalmi okokból elutasított pályázatok.

A fentieket figyelembe véve mindenesetre örömnkre szolgálhat az a tény, hogy viszonylag kevés szignifikáns különbséget találtunk a sikeres és elutasított pályázók között egyes olyan, a pályázásban való részvételt közvetlenül nem befolyásoló dimenzió tekintetében, mint amilyen a sikeresen érettségizettek részaránya, vagy a nők tantestületen belüli aránya. Ezzel szemben a területiség a sikerességet is befolyásolja: a főváros iskolái különösen előnyös helyzetben vannak a vidéki iskolákhoz képest.

László Miklós

Nemzetközi kapcsolatok, pályázati attitűdök és gyakorlat Socrates-programok a magyarországi általános és középiskolákban A vizsgálatról

A kutatásunk során egy kérdőíves felmérés segítségével kívánunk alkotni egyebek között a Comenius-1 program ismertségéről. Ezen túlmenően – a kérdést tágabb kontextusba helyezve – kíváncsiak voltunk arra is, hogy a hazai közoktatási rendszer egészébe hogyan illeszkednek ezek programok: így például mekkora az irántuk mutatkozó igény, mennyire elfogadott ma Magyarországon az iskolák gazdasági és pedagógiai gyakorlatában pályázati úton támogatásokat szerezni.¹

Lehetőségünk adódott arra, hogy a kérdőíves felvétel során gyűjtött adatokat, az iskolák OM azonosító kódjai segítségével összevegyük az OM győri Információs és Informatikai Irodájának adatbázisával. Így a statisztikai módszerekkel történő elemzéssel kideríthetjük, hogy milyen összefüggésben álltak a pedagógusok, iskolavezetők külkapcsolatokkal, Európai Unióval, pályázati tevékenységgel, projektszemlélettel kapcsolatos attitűdjei az iskolák területi elhelyezkedésével, infrastrukturális adottságaival, pedagógiai szolgáltatásaival, az oktatók felkészültségével és a tanulók szociális és egyéb jellemzőivel; és ezek a tényezők mennyiben befolyásolhatják a nemzetközi kapcsolatokban és a Socrates-programokban való részvételi hajlandóságot.

Úgy véljük, a kérdőíves vizsgálat eredményei és az OM adatbázisa segítségével árnyaltabb képet kaphatunk arról, hogy miként jellemezhetők azok az iskolák, ahol e programok nehezebben találhatnak érdeklődőkre vagy megvalósítókra.

Az adatfelvétel 2001 szeptemberében és októberében történt. A kérdőívhez csatolt levélben az iskolavezetőket és a nemzetközi kapcsolatok valamint az EU által támogatott közoktatási programok terén leginkább jártas tanárokat kértük meg, hogy válaszoljanak kérdéseinkre.

Hét megye (Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád, Jász-Nagykun-Szolnok, Komárom-Esztergom, Somogy és Pest) valamint Budapest általános- és középiskoláit – összesen mintegy 3600 intézményt – vontuk be a vizsgálat körébe. A kiválasztáskor figyelembe vettük a megyék regionális elhelyezkedését, Budapest esetében pedig, annak érdekében, hogy megfelelő számú válasz érkezzon vissza, minden általános és középiskolának postáztuk a kérdőívet. Az adatfelvétel „önkitöltős” kérdőívek segítségével történt, melyeket postai úton juttatunk el a kiválasztott iskolákba. A közel 3600 kérdőívből 923 érkezett vissza, az elem-

¹ A kutatási beszámoló teljes szövegét lásd az alábbi kötetben: A Socrates/Comenius 1. alprogram első szakasza Magyarországon (1998–2001), Kutatásvezető: Bajomi Iván, Szerk: Bokányi Krisztina és Kurucz Katalin, Tempus Közalapítvány, 2003, Budapest, 142 o.

A fentieket figyelembe véve mindenesetre örömnkre szolgálhat az a tény, hogy viszonylag kevés szignifikáns különbséget találtunk a sikeres és elutasított pályázók között egyes olyan, a pályázásban való részvételt közvetlenül nem befolyásoló dimenzió tekintetében, mint amilyen a sikeresen érettségizettek részaránya, vagy a nők tantestületen belüli aránya. Ezzel szemben a területiség a sikerességet is befolyásolja: a főváros iskolái különösen előnyös helyzetben vannak a vidéki iskolákhoz képest.

László Miklós

Nemzetközi kapcsolatok, pályázati attitűdök és gyakorlat Socrates-programok a magyarországi általános és középiskolákban A vizsgálatról

A kutatásunk során egy kérdőíves felmérés segítségével kívánunk alkotni egyebek között a Comenius-1 program ismertségéről. Ezen túlmenően – a kérdést tágabb kontextusba helyezve – kíváncsiak voltunk arra is, hogy a hazai közoktatási rendszer egészébe hogyan illeszkednek ezek programok: így például mekkora az irántuk mutatkozó igény, mennyire elfogadott ma Magyarországon az iskolák gazdasági és pedagógiai gyakorlatában pályázati úton támogatásokat szerezni.¹

Lehetőségünk adódott arra, hogy a kérdőíves felvétel során gyűjtött adatokat, az iskolák OM azonosító kódjai segítségével összevegyük az OM győri Információs és Informatikai Irodájának adatbázisával. Így a statisztikai módszerekkel történő elemzéssel kideríthetjük, hogy milyen összefüggésben álltak a pedagógusok, iskolavezetők külkapcsolatokkal, Európai Unióval, pályázati tevékenységgel, projektszemlélettel kapcsolatos attitűdjei az iskolák területi elhelyezkedésével, infrastrukturális adottságaival, pedagógiai szolgáltatásaival, az oktatók felkészültségével és a tanulók szociális és egyéb jellemzőivel; és ezek a tényezők mennyiben befolyásolhatják a nemzetközi kapcsolatokban és a Socrates-programokban való részvételi hajlandóságot.

Úgy véljük, a kérdőíves vizsgálat eredményei és az OM adatbázisa segítségével árnyaltabb képet kaphatunk arról, hogy miként jellemezhetők azok az iskolák, ahol e programok nehezebben találhatnak érdeklődőkre vagy megvalósítókra.

Az adatfelvétel 2001 szeptemberében és októberében történt. A kérdőívhez csatolt levélben az iskolavezetőket és a nemzetközi kapcsolatok valamint az EU által támogatott közoktatási programok terén leginkább jártas tanárokat kértük meg, hogy válaszoljanak kérdéseinkre.

Hét megye (Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád, Jász-Nagykun-Szolnok, Komárom-Esztergom, Somogy és Pest) valamint Budapest általános- és középiskoláit – összesen mintegy 3600 intézményt – vontuk be a vizsgálat körébe. A kiválasztáskor figyelembe vettük a megyék regionális elhelyezkedését, Budapest esetében pedig, annak érdekében, hogy megfelelő számú válasz érkezzon vissza, minden általános és középiskolának postáztuk a kérdőívet. Az adatfelvétel „önkitöltős” kérdőívek segítségével történt, melyeket postai úton juttatunk el a kiválasztott iskolákba. A közel 3600 kérdőívből 923 érkezett vissza, az elem-

¹ A kutatási beszámoló teljes szövegét lásd az alábbi kötetben: A Socrates/Comenius 1. alprogram első szakasza Magyarországon (1998–2001), Kutatásvezető: Bajomi Iván, Szerk: Bokányi Krisztina és Kurucz Katalin, Tempus Közalapítvány, 2003, Budapest, 142 o.

zésbe azonban csak azt a 918 válaszadót vontuk be, akik értelmezhető választ adtak a „*van-e az iskolának nemzetközi kapcsolata?*” kérdésre.

A mintáról

Az ún. önkitöltős kérdőíveket visszaküldő iskolák nem nyújtanak reprezentatív mintát a vizsgált alapsokaságról, azaz – bár a kérdőívet az összes kiválasztott iskolának elküldtük – mégsem volt minden kiválasztott iskolának egyforma esélye arra, hogy a mintába kerüljön. Hogy melyik iskola küldi vissza a kérdőívet, azt nem csak a „véletlen” határozza meg. A visszaküldési arányszámokról és a visszaérkezett kérdőívekből létrejött adatbázis jellemzőiről valójában csak az érdek és az érdeklődés fogalmait felhasználva alkothatunk igazán hiteles képet. Jelen kutatásunk tehát nem egy véletlenszerű, reprezentatív mintán alapul, s már csak ezért sem lehetett célunk, hogy hipotéziseket, állításokat fogalmazzunk meg a magyar közoktatás egészéről. Amit mégis megtehattünk: a postai úton kiküldött önkitöltős kérdőívek módszerével kaphattunk a közép- és általános iskolák köréből egy olyan mintát, amely egyfelől kellően nagy ahhoz, hogy statisztikai elemzéseket végezhessünk, és amely másfelől elsősorban a magyar közoktatás egy sajátos szeletét „reprezentálja” (a szó nem statisztikai értelemben), nevezetesen az oktatási intézményeknek azt a körét, amelyen belül a nemzetközi kapcsolatok és a Socrates-programok érdeklődőkre és megvalósítókra találhatnak

A vizsgálat alapjául szolgáló minta sajátosan torzít. Az OM adatbázisával összevetve kiderült, hogy a községekből kevesebben, a megyeszékhelyekből és a vidéki városokból pedig többen küldték vissza a kérdőívet (a budapesti válaszadók aránya megegyezik a győri adatbázis hasonló arányaival). Iskolatípus szerint sem tekinthető a minta reprezentatívnak, az általános iskolákból arányaiban kevesebb választ kaptunk, a középiskolákból pedig többet, s különösen kevés kérdőív érkezett vissza a szakmunkásképző iskolákból. Azt mondhatjuk tehát, hogy e két kritérium, a település és az iskola típusa szerint e vizsgálatban a „magasabb státusú” iskolák nagyobb súllyal szerepelnek, mint amekkora valós hányaduk a közoktatásban.

Feltehetően elsősorban azokból az iskolákból kaptunk vissza a kérdőívet, ahol a címben megjelölt téma (nemzetközi kapcsolatok és EU által támogatott közoktatás-fejlesztő programok) felkeltette az iskolavezetők figyelmét, azaz ahol ez a fajta tevékenységi terület, valamilyen mértékben, még ha esetleg csak az érdeklődés szintjén is, de jelen van az iskola életében.

Eredmények

A mintában szereplő iskolák körében a nemzetközi kapcsolatok elsősorban az EU tagállamok felé irányulnak, de szintén jelentős a határon túli magyar nyelvű iskolákkal fenntartott kapcsolatok szerepe. Kiemelkedően népszerű célország Németország, Anglia és Ausztria, valamint azok a szomszédos államok, ahol nagyobb lélekszámú magyar kisebbség él. A kapcsolatok munkanyelve elsősorban az angol és a német (a magyar-magyar kapcsolatokat természetesen anyanyelven tartják fenn), a legtöbb kapcsolat még azon iskolák esetében is e két nyelven működik, amelyek olyan országokban helyezkednek el, ahol az államnyelv más. Az angol és német nyelv dominanciája arra enged következtetni, hogy a Magyarországon oktatott más nyugati nyelvek (francia, olasz, spanyol) nem kapnak akkora szerepet az iskolák nemzetközi kapcsolataiban, mint amekkorát a magyar közoktatásban betöltene.

A mintában szereplő iskolák nagyobb része (70 százaléka) több külföldi iskolával is kapcsolatban áll, ez az átlagok nyelvén 3 külföldi partneriskolát jelent egy magyar intézmény esetében.

A partnerkeresés terén a legnépszerűbb stratégia ma a személyes ismeretségek iskolák közötti kapcsolattá emelése, de elmondhatjuk, hogy az utóbbi 5 évben egyre fontosabbá válnak a nemzetközi együttműködéseket segítő programok, igaz, ezek elsősorban a személyes ismeretségeket „segítik” iskolaközi kapcsolattá alakítani.

A nemzetközi kapcsolat felfogható úgy is, mint az iskolák presztízsének fokmérője. E vizsgálat eredményei szerint a nemzetközi kapcsolatok illeszkednek a közoktatásban tapasztalt (sok helyütt leírt és elemzett) egyenlőtlenségekhez. A területi elhelyezkedés, továbbá az anyagi ellátottság és a képzés színvonala tekintetében mutatkozó egyenlőtlenségek összefüggésben állnak az iskolák „külpolitikai” gyakorlatával, egy iskola előnyös vagy hátrányos helyzete kijelölheti a külkapcsolatoknak az intézményen belüli szerepét (vagy annak hiányát). Ma Magyarországon a nemzetközi kapcsolatok ápolása elsősorban az amúgy is jobb helyzetben lévő iskolákra jellemző.

1. táblázat: Az iskolák nemzetközi kapcsolatai településtípus szerinti megoszlásban

Nemzetközi kapcsolat	Budapest		Megyeszékhely		Egyéb város		Község	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Van	100	59,5	92	65,2	146	65,2	113	35,6
Nincs	68	40,5	49	34,8	78	34,8	204	64,4
Összesen	168	100,0	141	100,0	224	100,0	317	100,0

A fenti táblázat alapján úgy tűnik, az iskolák közötti nemzetközi kapcsolatok tekintetében nagy különbségek mutatkoznak a városok és a községek között. A budapesti ill. a megyei jogú és egyéb városok iskolái lényegesen nagyobb arányban tartanak fenn külkapcsolatokat, mint a községi iskolák. (A budapesti iskolák 59,5 százaléka, a megyei jogú, és az egyéb vidéki városok iskoláinak egyaránt 65,2 százaléka, míg a községi iskoláknak csak 35,6 százaléka rendelkezik külföldi partneriskolával.) A minta jellemzőiről mondottak alapján az a feltételezés is megfogalmazható, hogy vizsgálatunk során csak nagyon halvány képet kaphattunk az e téren létező, feltehetően sokkal drámaibb eltérésekről. (Joggal gondolhatjuk például, hogy azokban az iskolákban, amelyek rendelkeznek nemzetközi kapcsolattal, az iskolavezetés nagyobb érdeklődéssel vette kézbe kérdőívünket, mint azokban, amelyekben a külkapcsolatok kialakítása még a vágyak szintjén sincsen jelen.)

Az iskolák településtípus szerinti megoszlása nem független az iskola típusától. A községek ritkábban tartanak fenn középfokú oktatási intézményt, sőt, több helyen az általános iskola is csak alsó tagozattal működik. Érdeemes szemügyre venni tehát, hogy a nemzetközi kapcsolatok mennyiben követik az egyes iskolatípusok területi eloszlását. Megvizsgáltuk, hogy adott iskolatípusok esetében milyen mértékben észlelhetők a fentebb tapasztalt területi egyenlőtlenségek. Az alacsony esetszám miatt csak középiskola/általános iskola szerinti bontásban mutatjuk be az adatokat.

2. táblázat: A középiskolák nemzetközi kapcsolatai településtípus szerinti megoszlásban

Nemzetközi kapcsolat	Budapest		Megyeszékhely		Egyéb város		Község	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Van	65	78,3	65	79,3	81	73,0	15	62,5
Nincs	18	21,7	17	20,7	30	27,0	9	37,5
Összesen	83	100,0	82	100,0	111	100,0	24	100,0

A fenti táblázatból láthatjuk, hogy a középiskolák esetében nem, vagy csak erős fenntartással beszélhetünk településtípus szerinti egyenlőtlenségekről. A táblázatra pillantva úgy tűnik, a községi középiskolák kisebb arányban tartanak fenn külkapcsolatokat, mint a városiak: a községi iskoláknak „csak” 62,5 százaléka rendelkezik nemzetközi partnerrel, szemben a mintában megjelenő összes középiskolára jellemző 75,3 százalékos átlaggal. A keresztműlán látható megoszlás azonban a megfelelő statisztikai próba alapján nem mondható szignifikánsnak, a középiskolák esetében tehát – legalábbis a visszaküldött kérdőívek alapján – nincs igazán jelentős különbség a nemzetközi kapcsolatok léte, illetve nem léte és aközött, hogy az iskola milyen jellegű településen működik.

3. táblázat: Az általános iskolák nemzetközi kapcsolatai településtípus szerinti megoszlásban

Nemzetközi kapcsolat	Budapest		Megyeszékhely		Egyéb város		Község	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Van	35	41,2	27	45,8	65	57,5	98	33,4
Nincs	50	58,8	32	54,2	48	42,5	195	66,6
Összesen	85	100,0	59	100,0	113	100,0	293	100,0

Ha azonban azokat az iskolákat nézzük, amelyekben csak általános iskolai tagozat működik, láthatjuk, hogy a városi általános iskolák szignifikánsan nagyobb arányban állnak kapcsolatban külföldi intézményekkel, mint a községi általános iskolák. Feltűnő, hogy a vidéki városok általános iskolái (legalábbis azok, ahonnan visszaküldték a kérdőívet) milyen nagy arányban rendelkeznek nemzetközi kapcsolatokkal. 57,5 százalékuknak van külföldi partnere szemben a teljes (csak általános iskolákra vonatkozó) minta 40,9 százalékos átlagával. A községi általános iskolák körében a nemzetközi kapcsolatok jóval ritkábbak: csak 33,5 százalékuk áll kapcsolatban valamilyen külföldi iskolával.

A fentiekből következően az, hogy egy iskolának vannak-e nemzetközi kapcsolatai vagy nincsenek, nem független az iskola típusától, illetve attól, hogy az adott iskola hol helyezkedik el a települések hierarchiáján belül. Az iskolatípus tekintetében a nagy választóvonal a középiskolák és az általános iskolák között húzódik: a középiskolák településtípustól függetlenül szívesebben és sikeresebben létesítenek, tartanak fenn külkapcsolatokat, mint az általános iskolák. Az általános iskolák esetében azonban a külkapcsolatok megléte vagy hiánya úgy tűnik, összefüggésben áll a település típusával, a községi általános iskolák nemzetközi kapcsolatai „kevésbé fejlettek”, mint a hasonló városi intézményekéi.

Az iskolák anyagi ellátottsága és nemzetközi kapcsolatai

Vizsgálatunk egyik nagy hiányossága, hogy a címben szereplő „anyagi ellátottságot” mindössze egyetlen mutatóval tudtuk mérni. Meg kell elégednünk tehát azzal, hogy megnézzük, hogy az egy tanulóra jutó könyvek száma mennyit magyaráz a nemzetközi kapcsolatok szórából, azaz milyen mértékű a statisztikai együtt járás az így mért anyagi ellátottság illetve aközött, hogy egy iskolának van-e nemzetközi kapcsolata vagy nincs.

Azokban az iskolákban, amelyek nem tartanak fenn nemzetközi kapcsolatot, az egy tanulóra jutó könyvek száma átlagosan 22,7 kötet, ez némileg alacsonyabb, mint azokban az iskolákban, ahol van külföldi partner (az ilyen intézményekben átlagosan 32,0 kötet jut egy tanulóra). Bár beszélhetünk statisztikai értelemben szignifikáns együtt járásról, ami azt jelenti, van különbség felszereltebb és elhanyagoltabb iskolák között a nemzetközi kapcsolatok tekintetében is, meggyőzőbb képet is kaphattunk volna az iskolák közötti egyenlőtlenségek

e lényeges dimenziójáról (s ennek külkapcsolatokban játszott szerepéről), ha több adatunk lett volna az iskolák tárgyi ellátottságáról.

Az iskolák tanulóinak társadalmi és „kulturális” összetétele és az iskolák nemzetközi kapcsolatai

Az iskolák tanulóinak társadalmi összetétele, illetve az adott iskolába járók tanulmányi eredményei közvetve árulkodnak az intézmény presztízséről és az iskolák hierarchiájában elfoglalt helyéről. Különösen lényeges lehet a nemzetközi kapcsolatok szempontjából az idegenelv-oktatás színvonala, s általában a képzés színvonala.

Míg az általános iskolák és az összes középiskola esetében nem volt kimutatható szignifikáns különbség aközött, hogy a diákok mekkora hányadának van a kötelező óraszámnál nagyobb óraszám, illetve rendelkeznek-e az adott intézmények nemzetközi kapcsolattal, addig azokban az iskolákban, amelyekben gimnáziumi képzés is folyik, komolyabb „magyarázó értéke” volt a szóban forgó mutatónak. A gimnáziumok esetében ugyanis jelentős (és statisztikai értelemben is jelentős) különbség mutatható ki nemzetközi kapcsolattal rendelkező és nem rendelkező iskolák között. Ebben az iskolatípusban átlagosan a tanulók 51,8 százaléka teljesít a kötelező óraszámnál többet, ám addig, amíg a külkapcsolatokat fenntartó gimnáziumokban ez az arány 55,3 százalékos, a külkapcsolattal nem rendelkező iskolákban csak 33,9 százalékos.

Szinte közhelyként fogalmazható meg a hipotézis, a diákjaikat főként az elitcsoportokból rekrutáló iskolákra inkább jellemző a nemzetközi kapcsolatok létesítése illetve fenntartása, mint azokra az intézményekre, amelyekben nagyobb arányban képviseljük magukat az alsóbb társadalmi csoportokból származó diákok.

A *tanulók társadalmi összetételére* vonatkozó adatokhoz azonban napjainkban igen nehéz hozzáférni. Ugyanakkor mégsem kell teljesen sötétben tapogatóznunk. Az iskolák „etikai összetételéről” árulkodó arányszámok sajnos sokat mondhatnak e tekintetben: ezek ugyanis arról tudósítanak bennünket, hogy milyen arányban van jelen az adott iskolában a többnyire hátrányokkal sújtott cigányság. Roma felzárkóztató osztályok – a szegregáció minden káros hatásával együtt – olyan iskolákban működnek, ahol a cigány tanulókkal „probléma” van, s e problémák többségére a mai magyar nyelvben a „szociálisan hátrányos helyzet” kifejezést szokás használni. Mi is megmaradunk ennél a kifejezésnél, s jobb híján elfogadjuk, hogy az iskolák tanulóinak társadalmi összetételére vonatkozóan csupán ez az egy mutató áll rendelkezésünkre. Roma felzárkóztató osztályok azonban csak az általános iskolákban működnek, így az egyenlőtlenségek e körét a középiskolák esetében nem tudjuk elemezni.

Azokban az általános iskolákban, amelyek rendelkeznek nemzetközi kapcsolatokkal, átlagosan 4 tanuló (3,8) osztályrésze a roma felzárkóztatásban való részvétel. A külkapcsolatokkal nem rendelkező intézmények esetében viszont átlagosan 9 gyerek vesz részt ilyen képzésben. Úgy tűnik tehát, hogy az iskolák külkapcsolatainak intenzitása összefügg a „szociálisan hátrányos helyzetben” lévő tanulók arányával. Joggal feltételezhetjük, hogy azokban az iskolákban, ahol magas a roma származású tanulók aránya, és a tanári kar a „felzárkóztatást” tartja a legjobb megoldásnak, a megoldandó problémák sorában jelenleg nem szerepelnek előkelő helyen a nemzetközi kapcsolatok. Itt is érdemes hangsúlyozni, hogy e minta erősen torzít a magasabb presztízsű iskolák javára, így e mutatóval kapcsolatban is elmondható, hogy a különbségek a valóságban sokkal drámaibbak lehetnek.

A fentiekén túl az is figyelemreméltó, hogy az iskolák nemzetközi kapcsolataira mennyire nem jellemző a „Budapest-dominancia”: épp ellenkezőleg, a visszaküldött kérdőívek alap-

ján úgy tűnik, a vidéki városok iskolái (általános és középiskolák egyaránt) „sikeresebbek” a külkapcsolatok létesítésében.

Az, hogy egy iskolának vannak-e, vagy nincsenek külkapcsolatai, erősen függ az adott iskola pályázati gyakorlatától. Azt tapasztaltuk, hogy a rutinosabban és sikeresebben pályázó iskolák jóval nagyobb valószínűséggel rendelkeznek külkapcsolatokkal, mint az ilyen jártasságokkal nem rendelkező intézmények. A pályázási tevékenység sikeressége ugyanakkor szoros összefüggésben áll az iskolavezetésnek a pályázásokkal kapcsolatos attitűdjével. Így elmondható, hogy a közoktatásban megjelentek bizonyos készségek, jártasságok, melyek fontos szerepet töltenek be az iskolák gazdasági és pedagógia gyakorlatában, s e jártasságok meghatározónak tűnnek az iskolák külkapcsolatai terén is.

A visszaküldött kérdőívekből kiderült, hogy egy bizonyos érdeklődési szint felett az iskolák életében elvárásként fogalmazódik meg a Socrateshez hasonló programok ismerete. A Socrates-programok iránt érdeklődő iskolák általánosságban tájékozottabbak más nemzetközi programok terén is. S végül: a Socrates-programok elsősorban az olyan iskolák számára nyújtanak támogatást, ahol a nemzetközi kapcsolatoknak meglévő hagyományai vannak, ugyanakkor az uniós programok nem igazán teremtenek lehetőséget arra, hogy a külkapcsolatokkal nem rendelkező (s feltehetően e téren járatlan) intézmények igénybe vegyék a szóban forgó lehetőségeket.

A Socrates-programok tehát inkább erősítik, mint mérséklik az iskolák körében a nemzetközi kapcsolatok terén (is) megmutatkozó egyenlőtlenségeket.

Kovai Melinda

Magyar iskolák részvétele uniós együttműködésekben

Háttér

Az alábbiakban bemutatandó kutatás, amelyet a kutatócsoport „mélyfúrásos vizsgálatnak” nevezett, annak feltárására irányult, hogy a Socrates program Comenius 1 alprogramjában részt vett magyar közoktatási intézményekben miként vélekednek a pedagógusok, az iskola vezetése és a tanulók a nemzetközi együttműködési projektek megvalósulásáról és hatásokról. Arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy a Comenius 1 akció eredeti céljai milyen mértékben valósultak meg.¹

Módszerek

A mélyfúrások terepéül szolgáló 22 iskola kiválasztásakor több szempontot vettünk figyelembe.

Első lépésben olyan intézményeket kerestünk, melyek legalább két vagy három évig vettek részt egy nemzetközi együttműködésben. Feltételeztük, hogy hosszú távú hatásokat elsősorban a több évig tartó projektek megvalósításában részt vett intézményekben észlelhetünk majd. Ennek megfelelően a legelső négy pályázati fordulóban (1997. november és 1999. március között) sikerrel pályázott iskolákat tekintettük a vizsgálat teljes sokaságának.²

1 A részvizsgálat zárótanulmányát lásd: Rádai P.: A Socrates program első szakaszában 1998 és 2001 között megvalósított Comenius 1 együttműködési projektek hatásvizsgálata 22 magyar közoktatási intézményben, In: Bokányi K. – Kurucz K. (szerk.) A Socrates/Comenius 1 alprogram első szakasza Magyarországon (1998–2001), Kutatásvezető: Bajomi Iván, Tempus Közalapítvány, Budapest 2003. 3–82.

2 Ilyen értelemben véve a teljes sokaságot a 178 intézmény által megvalósított 278 projektből állt.

ján úgy tűnik, a vidéki városok iskolái (általános és középiskolák egyaránt) „sikeresebbek” a külkapcsolatok létesítésében.

Az, hogy egy iskolának vannak-e, vagy nincsenek külkapcsolatai, erősen függ az adott iskola pályázati gyakorlatától. Azt tapasztaltuk, hogy a rutinosabban és sikeresebben pályázó iskolák jóval nagyobb valószínűséggel rendelkeznek külkapcsolatokkal, mint az ilyen jártasságokkal nem rendelkező intézmények. A pályázási tevékenység sikeressége ugyanakkor szoros összefüggésben áll az iskolavezetésnek a pályázásokkal kapcsolatos attitűdjével. Így elmondható, hogy a közoktatásban megjelentek bizonyos készségek, jártasságok, melyek fontos szerepet töltenek be az iskolák gazdasági és pedagógia gyakorlatában, s e jártasságok meghatározónak tűnnek az iskolák külkapcsolatai terén is.

A visszaküldött kérdőívekből kiderült, hogy egy bizonyos érdeklődési szint felett az iskolák életében elvárásként fogalmazódik meg a Socrateshez hasonló programok ismerete. A Socrates-programok iránt érdeklődő iskolák általánosságban tájékozottabbak más nemzetközi programok terén is. S végül: a Socrates-programok elsősorban az olyan iskolák számára nyújtanak támogatást, ahol a nemzetközi kapcsolatoknak meglévő hagyományai vannak, ugyanakkor az uniós programok nem igazán teremtenek lehetőséget arra, hogy a külkapcsolatokkal nem rendelkező (s feltehetően e téren járatlan) intézmények igénybe vegyék a szóban forgó lehetőségeket.

A Socrates-programok tehát inkább erősítik, mint mérséklék az iskolák körében a nemzetközi kapcsolatok terén (is) megmutatkozó egyenlőtlenségeket.

Kovai Melinda

Magyar iskolák részvétele uniós együttműködésekben

Háttér

Az alábbiakban bemutatandó kutatás, amelyet a kutatócsoport „mélyfúrásos vizsgálatnak” nevezett, annak feltárására irányult, hogy a Socrates program Comenius 1 alprogramjában részt vett magyar közoktatási intézményekben miként vélekednek a pedagógusok, az iskola vezetése és a tanulók a nemzetközi együttműködési projektek megvalósulásáról és hatásokról. Arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy a Comenius 1 akció eredeti céljai milyen mértékben valósultak meg.¹

Módszerek

A mélyfúrások terepéül szolgáló 22 iskola kiválasztásakor több szempontot vettünk figyelembe.

Első lépésben olyan intézményeket kerestünk, melyek legalább két vagy három évig vettek részt egy nemzetközi együttműködésben. Feltételeztük, hogy hosszú távú hatásokat elsősorban a több évig tartó projektek megvalósításában részt vett intézményekben észlelhetünk majd. Ennek megfelelően a legelső négy pályázati fordulóban (1997. november és 1999. március között) sikerrel pályázott iskolákat tekintettük a vizsgálat teljes sokaságának.²

1 A részvizsgálat zárótanulmányát lásd: Rádai P.: A Socrates program első szakaszában 1998 és 2001 között megvalósított Comenius 1 együttműködési projektek hatásvizsgálata 22 magyar közoktatási intézményben, In: Bokányi K. – Kurucz K. (szerk.) A Socrates/Comenius 1 alprogram első szakasza Magyarországon (1998–2001), Kutatásvezető: Bajomi Iván, Tempus Közalapítvány, Budapest 2003. 3–82.

2 Ilyen értelemben véve a teljes sokaságot a 178 intézmény által megvalósított 278 projektből állt.



Második lépésben pedagógiai és szociológiai szempontokat egyaránt szem előtt tart úgy választottunk ki összesen 22 oktatási intézményt, hogy ezek összetétele 4 fontos szempont, nevezetesen az iskolatípus, az iskola településtípusa, az iskolafenntartó típusa és a projekt témája szempontjából megfeleljen a teljes sokaság, azaz a Comenius-1 programban részt vett iskolák összetételének.

A helyszíni vizsgálódásokra a kiválasztott 22 intézmény által megvalósított EU-s projektekről a Tempus Közalapítványnál fellelhető dokumentáció áttanulmányozása után került sor 2001. szeptember és 2002. február között. Annak érdekében, hogy az egyes iskolákban megvalósított 6–8 órás mélyinterjú információgyűjtés révén megbízható és összehasonlítható eredményekhez jussunk, komplex interjú-vezérfonalakat készítettünk. Az információgyűjtés megbízhatóságát növelendő kérdéseinket az interjúalanyok három csoportjának is feltettük (iskolavezetés, pedagógusok, tanulók), így segítve elő azt, hogy ugyanazokat a kérdéseket több szemszögből is megvizsgálhassuk, illetve összevethessünk különböző nézőpontokból született megnyilatkozásokat. A projektmegvalósításon túlmutató eredmények és hatások mérése érdekében a pedagógusok és a tanulók közül olyanokat is megkérdeztünk, akik nem vettek részt a tevékenységekben. Vizsgálódásaink tapasztalatait elsőként iskolai esettanulmányok formájában összegeztük.³

A kutatás során elsősorban azt kívántuk számba venni, hogy melyek azok a rövid- és/vagy hosszú távú hatások, „hozzáadott értékek”, amelyek nem, vagy csak jóval kevésbé lennének jelen az egyes iskolákban a nemzetközi együttműködés hiányában, ugyanakkor arról is igyekeztünk képet alkotni, hogy esetenként milyen problémák, negatív hatások kísérhetik a projektmegvalósítást. A kutatás során fontos elemzési szempontul szolgáltak az uniós oktatási programok követelményrendszerében szereplő célok.⁴ Vizsgálódásaink során többek között azt kutattuk, hogy az imént említett dokumentumban szereplő célok közül melyek azok, amelyeknek a Comenius-1 akció meghirdetését követő – az „ártatlanság és tapasztalatlanság korának” is nevezhető – időszakban a résztvevő magyar közoktatási intézmények többsége meg tudott felelni, és melyek azok, amelyek teljesítése komolyabb nehézségekbe ütközött.

Eredmények

Az idegen nyelvek oktatása, tanulása

A Comenius-1 iskolai projektek esetében az idegen nyelvek elsődleges funkciója elvben az lett volna, hogy egyfajta kommunikációs eszközként segítsék elő projektek megvalósulását, ugyanakkor nem fogalmazódott meg explicit célként a résztvevők nyelvtudásának fejlesztése. Ennek ellenére vizsgálódásaink során azzal az egybehangzó véleménnyel találkoztunk, hogy a projektek a legnagyobb hatást a tanárok és tanulók nyelvtudására, nyelvi készségeik fejlődésére fejtik ki. Egyes esetekben már mérhető fejlődést is tapasztaltunk, máshol a megvalósult szemléletváltás a hatás legfőbb fokmérője.

A pedagógiai hatások vizsgálata szempontjából az utóbbi, vagyis a tanárok, a vezetés idegen nyelvekkel kapcsolatos gondolkodásmódjának alakulása tűnt a fontosabb kérdésnek, már csak azért is, mert a 22 iskola több mint felében a még hatékonyabb, még több tanárt

3 Külön köszönet illeti Kovai Melindát és Zombory Mátét több hónapos közreműködésükért az interjúk előkészítésében, lebonyolításában és az esettanulmányok megírásában. Két esettanulmányuk szövege az Új Pedagógiai Szemle 2002. májusi számában jelent meg, és a Tempus Közalapítvány kiadásában megjelent kötetben (lásd a 3. jegyzetet) ugyancsak helyet kapott további öt esettanulmányuk.

4 Socrates Guidelines for Applicants. (1997), Brussels: European Commission DG XXII – Education, Training and Youth by SOCRATES & YOUTH Technical Assistance Office.

megmozgató projektmegvalósítás egyik legnagyobb akadályának a nem nyelvszakos tanárok idegen nyelv ismeretének hiánya bizonyult. Az egyik projekt koordinátora szerint „ez fontos hatékonyságsökkentő tényező volt iskolai szinten, a részt vevő tanárok nyelvi hiányosságai a [nemzetközi] megbeszélések során nehezítették a kommunikációt.” A koordinátor szerint a tanárok sokkal nagyobb önbizalommal vettek volna részt a partneriskolákkal való közös munkában, ha jobban beszélnének angolul.

Több intézményben úgy reagáltak a felmerülő újszerű igényekre, hogy – akár a pályázati úton elnyert pénz egy részének felhasználásával – az idegen nyelvet nem beszélő vagy aktívan nem használó kollégák számára ingyenes nyelvtanfolyamokat szerveztek saját nyelvtanáraik aktív közreműködésével. Az iskolák egynegyedében megerősítették, hogy amennyiben újabb projektekben kívánna az intézmény részt venni, akkor – az eddigi erőfeszítések eredményeként – sokkal több tanárt tudnának bevonni a nemzetközi munkába, és ezek nagyobb önbizalommal kapcsolódnának be a közös munkába.

Az ún. európai dimenzió megismerése és beépítése a pedagógiai folyamatokba

Az együttműködésben részt vett iskolák pedagógusai és tanulói legalább egy, de inkább 2–3 uniós ország-béli partnerintézménnyel kerültek viszonylag szoros szakmai és emberi kapcsolatba.

Kutatásunk során többek között azt vizsgáltuk, hogy megfigyelhető-e az európai unióval összefüggő tartalmak szoros tantárgyi kereteken túlmutató megjelenése a pedagógiai programokban és általában az iskolai munkában.

A fenti kérdésre egyértelmű nemmel válaszolhatunk. A megkérdezettek véleménye szerint az ilyen típusú együttműködésben legfeljebb az egyes országok megismerése lehetséges bizonyos témák (pl. környezetvédelem, gasztronómia) feldolgozása révén. A korlátok egyik okát egy iskolaigazgató úgy foglalta össze, hogy „a pedagógusok még nincsenek felkészülve arra a lehetőségre, hogy az iskolai tevékenységek nem korlátozódnak a tanórákra, hogy nem a tanítási órákon kell mindent megtanítani.” Szerinte a tanulók a projektmunka keretében is megszerezhetik a szükséges információkat, elsajátíthatják a szükséges készségeket. Mindössze két középiskolában tapasztaltuk, hogy az EU-s ismeretek olyan mélységig váltak a tanterv részévé, hogy egyes elemeik az érettségi követelményei közt is megjelennek. Ezen túlmenően a pedagógiai programok csak felszínesen, magát a meglévő kapcsolatrendszert említik meg, illetve ez utóbbi fenntartásának fontosságát. Az európai integráció témája az iskolák nagy többségében csupán vizuális módon jelenik meg (pl. zászlók, térképek, esetleg a Comenius 1 projekt megvalósításához kapcsolódó történeteket bemutató tablók formájában)

Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása

Bár 1998-ra már az összes hazai középiskola rendelkezett internet-kapcsolattal, a drótposta illetve az ennek révén küldhető csatolt dokumentumok nyújtotta előnyöket a projektek megvalósítása során nemigen használták ki, sok iskola inkább az azonnali érintkezésem alapuló telefon- és fax-kapcsolatok lehetőségével élt. Ebben az is szerepet játszott, hogy a tanárok többsége csak lassan barátkozott meg az új technológiákkal. Sok intézményben a pedagógusok és az iskolavezetés osztotta azt a véleményt, hogy az új kommunikációs technológiák nem épültek be a projektmegvalósítás és a pedagógiai munka hétköznapijaiba.

Azokban az iskolákban, amelyek élen jártak az új technológiák alkalmazása terén, az Internet a különböző országokban dolgozó tanárok közti kapcsolattartás és számos tanulói projektfeladat megvalósításának mindennapos eszközévé vált (például a forrás- és adatgyűj-

tés, az adattovábbítás és adatkeresés tekintetében). Ezen intézmények mindegyikében voltak olyan felkészült tanárok, akik a rendelkezésükre álló technológiát nemcsak kommunikációra használták, hanem beszereztek és felhasználtak speciális szoftvereket is (pl. videó-felvételek digitalizálását, illetve kérdőívek feldolgozását segítő statisztikai programokat stb.).

Meglepődve tapasztalhattuk kutatásunk során, hogy a vizsgált 22 iskola közül mindössze kettőben törekedtek arra, hogy a nemzetközi együttműködés keretében a magyar és a külföldi iskolák tanulói között a drótposta segítségével közvetlen és rendszeres, idegen nyelven történő kommunikáció alakuljon ki.

A tantárgyközi, interdiszciplináris megközelítés megvalósulása a pedagógiai tevékenységekben

Noha a Comenius-1 iskolai projektek kapcsán fontos célként fogalmazták meg a program kidolgozói azt, hogy a projektmegvalósítás segítse elő a tantárgyközi, interdiszciplináris pedagógiai megközelítés elvének érvényre jutását, a vizsgált iskolákban a projektek ezt nem tudták számottevő mértékben elősegíteni. A legtöbb megkérdezett hangsúlyozta, hogy az iskolák mai működésmódja még nem alkalmas e megközelítés érvényesítésére.⁵

A legtöbb projektbeszámoló csupán annak megemlítésére szorítkozott, hogy a projekt során milyen tantárgyak keretében végeztek munkát, de gyakorlatilag semmilyen olyan információt nem szereztünk a kutatás során, amelyből arra lehetne következtetni, hogy valódi tantervi integráció valósult volna meg bármely intézményben. Ugyanakkor interjúink hatására több megkérdezettben felmerült a kereszttantervűség előtérbe helyezésének szükségessége, ami egyebek között azzal az előnnyel is járhatna, hogy a tanári kar több tagját lehetne bevonnai a nemzetközi együttműködés megvalósításába.

A tanári munka szakmai színvonalának emelkedése, a pedagógusok módszertani repertoárjának bővülése

A kutatás során egyértelműen ezen a területen észlelhettük a legtöbb pozitív elmozdulást. A megkérdezettek többsége megerősítette, hogy külföldi kollégáiktól módszertani fogásokat, megközelítéseket vehettek át. Talán nem túlzás azt állítani, hogy ezek a nemzetközi projektek révén gyorsabban jutnak el a „felhasználóhoz”, mint a szakmai továbbképzési csatornák hagyományos útvonala. Szintén több pedagógus és vezető említette, hogy a projekt keretében végzett munka cselekvési lehetőséget kínált a fásultság ellen, valamint azt, hogy a projekt-megbeszélések házon belül módszertani műhelyként is működtek a részt vevő pedagógusok számára.

Anélkül, hogy lebecsülnénk az imént említett hatások jelentőségét, a kutatás során szerzett tapasztalataink alapján úgy látjuk, hogy a tanulók és a pedagógusok közötti kommunikáció illetve a tanárok egymás közti kommunikációja, együttműködése tekintetében történtek igazán jelentős változások. Így például: lehetőség nyílt arra, hogy az iskolán belül és kívül a megszokottól eltérő munkamódszereket alkalmazzanak a tanulókkal; a korábbiaktól eltérő iskolán belüli és kívüli kapcsolatok alakultak ki a tanárok és diákok között; javultak a tanárok és a diákok közötti kapcsolatok; a projekt keretében végzett tevékenységek elősegítették azt, hogy a tanulókkal és a kollégákkal való kapcsolattartást javító pedagógiai tapintat, diplomáciai érzék alakuljon ki a tanároknak; közösségteremtési folyamatok bontakoztak ki.

⁵ A Tempus Közalapítvány állandó bírálójaként és szakértőjeként dolgozó szerző úgy látja, hogy a tantárgyközi, interdiszciplináris megközelítések e cikk megírásakor, 2004-ben is igen kevésbé jelennek meg a pályázatokban, illetve a megvalósuló projekteknél.

Az egyébként összességében alacsony társadalmi megbecsültséggel, anyagi státusszal rendelkező pedagógusok számára az sem elhanyagolható szempont, hogy meglátásuk szerint egyértelműen növekedett szakmai és személyes önbizalmuk a nemzetközi együttműködés hatására.

Az oktatási projektek tervezéséhez és megvalósításához szükséges ismeretek és készségek elterjedése, különös tekintettel a projektvezetéshez szükséges ismeretekre

A keresztntantervűség mellett a másik, gyenge láncszemnek a projektmenedzselés mutatkozott. A 21 projekt közül mindössze egyet találtunk, amelyben a projekt tervezése és megvalósítása során, az intézményeken belül s a partnerintézmények között, speciális, készség- és tapasztalat-alapú munkamegosztás valósult volna meg, melynek kialakításakor végiggondolták, hogy melyik közösség mihez ért jobban, milyen feladatokat képes a leghatékonyabban végrehajtani.

Vizsgálódásaink kiterjedtek a projektvezetés és megvalósítás olyan fontos elemeire is, mint a dokumentálás, a kommunikációs és döntéshozatali folyamatok formalizálása, és a projektértékelés, monitoring megléte, amely megoldások alkalmazása igen fontos lehet a projekt-megvalósítás értékelése, elszámoltathatósága szempontjából. Elmondhatjuk, hogy az 1997 és 2001 közt projekteket megvalósító 22 iskola egyikére sem volt jellemző a fenti „technikák” alkalmazása. Egy-két iskola kivételével mindenhol informális és dokumentálatlan kommunikáció folyt az iskolákon belül és gyakran a partneriskolák közt is, ugyanakkor a formális projektértékelésnek nyomát sem találtuk a vizsgált iskolák esetében. Nem véletlen, hogy a megkérdezett projekt-koordinátorok nagy számban szögezték le ezzel kapcsolatban, hogy a projekt fogalma illetve a projekt-megvalósítás módszere, a projekt formájában végzett közös munka nem lett része sem a tanárok, sem pedig a tanulók⁶ gondolkodásának.

A tanulók szerepe a témaválasztásban

Még egy igen fontos mozzanatot kell kiemelnünk. Statisztikai szempontból egyszerű dolgunk van, amikor kijelenthetjük, hogy a projekt tervezésébe a megvizsgált 22 iskola egyikében sem vonták be a tanulókat. Az összes fontos, a tematikát és a célokat érintő döntést a tanárok (a koordinátor, a vezetés tagjai és/vagy a részt vevő tanár(ok)) hozták meg a tanulók megkérdezése nélkül. Ezzel a kritikával, amit a tanulók majdnem minden helyszínen maguk is megfogalmaztak, nem csak a kevesebb tapasztalattal rendelkező magyar partneriskolákat lehet illetni. Igen valószínű, hogy az egyszerűség, gyorsaság, megvalósíthatóság érdekében a külföldi partneriskolák többsége is ezt a gyakorlatot követi, ami nem jelenti azt, hogy hosszú távon a projektekben tevékenykedő magyar intézmények ne térhetnének el ettől a gyakorlattól.

Ugyanakkor nem hallgathatjuk el azon véleményünket, hogy az általunk helytelennek vélt megközelítés mögött tetten érhető a magyar közoktatás egyik alapjellemzője: nemcsak azt dönti el a tanár, az iskola vagy a felsőbb hatóság, hogy a tanulónak mit kell tudnia, de a „döntéshozók” abban is szeretnék minél jobban befolyásolni a tanulókat, gyerekeket, hogy mi érdekelje őket, mivel érdemes és hasznos foglalkozniuk. Ideje lenne végre őket is megkérdezni, hogy mi az, amit ők szeretnének egy nemzetközi együttműködésből tanulni, profitálni, mik azok az általuk hasznosnak vélt iskolai vagy iskolán kívüli tevékenységek, amelyekre szívesen vállalkoznának.

⁶ Megítélésünk szerint a középiskolás korosztály tagjainak minél előbb meg kellene ismernie, és el kellene sajátítania a projekt módszert, hiszen nekik egy uniós ország munkavállalóiként egy ilyen kultúrára épülő munkaerőpiacon kell majd helyt állniuk.

Egyéb hatások

Korlátok házon belül

Megállapíthatjuk, hogy a házon belüli kommunikáció fontosságát, céljait, eszközeit és hosszú távú hatásait nem kellő alaposítással gondolták végig a legtöbb intézményben, minek következtében az iskola belső közvéleménye sok esetben nem, vagy csak nagyon korlátozott mértékben szerzett ismereteket a tevékenységekről, illetve kapcsolódott be azokba. Ugyanakkor az interjúink több intézményben beindítottak egy önvizsgálati folyamatot e problémakörben, így lehetséges, hogy a belső kommunikáció fontosságával kapcsolatos felismerésnek hatása lehet majd egyes intézmények jövőbeli projektmegvalósító tevékenységére.

Az intézmény presztízsének növekedése

A címben jelzett hatás többféle formában valósulhat meg. Szinte minden meglátogatott intézményben elmondták nekünk, hogy a projektben való részvétel – amennyiben ez kiegészült egy hatékony kommunikációs stratégiával – jelentősen megnövelte az adott iskolák presztízsét, hírnevét közvetlen környezetükön és távolabbi szakmai, illetve társadalmi környezetükben. A nemzetközi tevékenység kifelé történő kommunikálásának kézzelfogható haszna lehet. Egy igazgató szerint „egy nemzetközi kapcsolat a lehető leghatékonyabb reklám az iskola számára. Márpedig ez a reklám pénzt, tanulói létszámot hozhat a konyhára, és ily módon hozzájárulhat az intézmény fennmaradásához, esetleges bővüléséhez, hírnevének javulásához”.

Rádai Péter

Az EU támogatási politikájának értékelése és a gazdasági racionalitás: Hogyan magyarázzák a regionális egyenlőtlenségeket a közgazdasági elméletek?

Az Európai Unió költségvetésének nagy és növekvő tételét a strukturális kiadásokra szánt összegek jelentik. Ezek a kiadások 1994 óta folyamatosan az EU összes költségvetési kiadásainak egyharmadát, 2000 és 2006 között összesen 213 milliárd eurót tesznek ki.¹ A hatalmas pénzüsszegek ellenére nem látható az egyenlőtlenségek csökkenése, legalábbis regionális szinten nem. És a tagállamok sem elégedettek: a szegényebbek keveslik a Strukturális Alapok támogatásait, a nettó befizetők pedig nem látják igazoltnak kiadásaik eredményességét.

A regionális politikában a döntések alapvetően politikai jellegűek. De mit tehet egy közgazdász? Megvizsgálja a regionális politikát a gazdasági racionalitás oldaláról. Feltételezhetjük-e, hogy a döntéshozók egyáltalán nem veszik tekintetbe a regionális politika gazdasági elméleteit? Gazdasági számításokra alapoznak-e a transzferek odaítélésekor, és ha igen milyen mértékben? Az EU regionális politikáját többen is értékeli az „Új Gazdaságföldrajz” elméleteinek és eredményeinek felhasználásával.²

¹ EC (1999): Presidency Conclusions, European Council 24 and 25 March 1999. Berlin.

² Lásd például: Krugman, Paul R. and Anthony J. Venables (1990): Integration and the competitiveness of peripheral industry. In: Christopher Bliss and Jorge Braga de Macedo (eds) *Unity with Diversity in the European Community*. Cambridge: Cambridge University Press. Martin, Philippe (1999): Are European regional policies delivering? *EIB Papers*, 4. évf. 2. szám, 10–23. o. Puga, Diego (2002): European regional policies in light of recent location theories. *Journal of Economic Geography*, 2. évf. 4. szám, 373–406. o.

Egyéb hatások

Korlátok házon belül

Megállapíthatjuk, hogy a házon belüli kommunikáció fontosságát, céljait, eszközeit és hosszú távú hatásait nem kellő alaposítással gondolták végig a legtöbb intézményben, minek következtében az iskola belső közvéleménye sok esetben nem, vagy csak nagyon korlátozott mértékben szerzett ismereteket a tevékenységekről, illetve kapcsolódott be azokba. Ugyanakkor az interjúink több intézményben beindítottak egy önvizsgálati folyamatot e problémakörben, így lehetséges, hogy a belső kommunikáció fontosságával kapcsolatos felismerésnek hatása lehet majd egyes intézmények jövőbeli projektmegvalósító tevékenységére.

Az intézmény presztízsének növekedése

A címben jelzett hatás többféle formában valósulhat meg. Szinte minden meglátogatott intézményben elmondták nekünk, hogy a projektben való részvétel – amennyiben ez kiegészült egy hatékony kommunikációs stratégiával – jelentősen megnövelte az adott iskolák presztízsét, hírnevét közvetlen környezetükön és távolabbi szakmai, illetve társadalmi környezetükben. A nemzetközi tevékenység kifelé történő kommunikálásának kézzelfogható haszna lehet. Egy igazgató szerint „egy nemzetközi kapcsolat a lehető leghatékonyabb reklám az iskola számára. Márpedig ez a reklám pénzt, tanulói létszámot hozhat a konyhára, és ily módon hozzájárulhat az intézmény fennmaradásához, esetleges bővüléséhez, hírnevének javulásához”.

Rádai Péter

Az EU támogatási politikájának értékelése és a gazdasági racionalitás: Hogyan magyarázzák a regionális egyenlőtlenségeket a közgazdasági elméletek?

Az Európai Unió költségvetésének nagy és növekvő tételét a strukturális kiadásokra szánt összegek jelentik. Ezek a kiadások 1994 óta folyamatosan az EU összes költségvetési kiadásainak egyharmadát, 2000 és 2006 között összesen 213 milliárd eurót tesznek ki.¹ A hatalmas pénzösszegek ellenére nem látható az egyenlőtlenségek csökkenése, legalábbis regionális szinten nem. És a tagállamok sem elégedettek: a szegényebbek keveslik a Strukturális Alapok támogatásait, a nettó befizetők pedig nem látják igazoltnak kiadásaik eredményességét.

A regionális politikában a döntések alapvetően politikai jellegűek. De mit tehet egy közgazdász? Megvizsgálja a regionális politikát a gazdasági racionalitás oldaláról. Feltételezhetjük-e, hogy a döntéshozók egyáltalán nem veszik tekintetbe a regionális politika gazdasági elméleteit? Gazdasági számításokra alapoznak-e a transzferek odaítélésekor, és ha igen milyen mértékben? Az EU regionális politikáját többen is értékeli az „Új Gazdaságföldrajz” elméleteinek és eredményeinek felhasználásával.²

¹ EC (1999): Presidency Conclusions, European Council 24 and 25 March 1999. Berlin.

² Lásd például: Krugman, Paul R. and Anthony J. Venables (1990): Integration and the competitiveness of peripheral industry. In: Christopher Bliss and Jorge Braga de Macedo (eds) *Unity with Diversity in the European Community*. Cambridge: Cambridge University Press. Martin, Philippe (1999): Are European regional policies delivering? *EIB Papers*, 4. évf. 2. szám, 10–23. o. Puga, Diego (2002): European regional policies in light of recent location theories. *Journal of Economic Geography*, 2. évf. 4. szám, 373–406. o.

Az alábbiakban először a regionális politika céljainak meghatározását vizsgáljuk, majd azzal a jelenséggel foglalkozunk, hogy az Európai Uniót és az Egyesült Államokat összehasonlítva az előbbiben a nagyobb jövedelem-egyenlőtlenségek ellenére az ipari központok elhelyezkedése egyenletesebb, mint az USA-ban. Másik jelenség, hogy az Unióban munkaerő-mobilitása híján az egyenlőtlenségek a munkanélküliségi ráták nagy eltéréseiben tükröződnek. Végül pedig az „Új Gazdaságföldrajz” képviselőinek értelmezéseit tekintjük át.

A regionális politika céljai

Az Európai Unió célja, hogy elősegítse gazdasági egységeinek és a Közösség egészének harmonikus fejlődését, valamint erősítse a társadalmi és gazdasági kohéziót – áll a Római Szerződésben.³ E cél elérését hivatott segíteni az Unió regionális politikája is, amely azután jött létre, hogy a tagországok és régióik ráébredtek arra, hogy a harmonikus fejlődés nem érhető el könnyen.

A Strukturális Alapok támogatási célkitűzései három pontba foglalhatók össze. Az 1. célkitűzés azon régiók fejlődésének és strukturális szabályozásának támogatására szolgál, melyek fejlettsége elmarad a többitől. A 2. célkitűzés a strukturális nehézségek elé néző területek közgazdasági és szociális „párbeszédének” támogatását érinti. A 3. célterülethez az Európai Szociális Alap feladatai tartoznak, mint a modernizációs politika adaptációjának elősegítése, az oktatási, képzési és munkáltatói rendszer támogatása.

A regionális politikát támogató pénzügyi alapok részletes szabályozása ellenére sem mindig egyértelmű, melyek az elsődleges célok. A földrajzi tér bizonyos összesített mutatóinak – pl. egy főre jutó jövedelem, munkanélküliségi ráta, egészségügyi, iskolázottsági jelzőszámok – homogeneizációját szeretnénk elérni? Vagy az elsődleges cél a személyes igazságosság: hasonló emberek jussanak hasonló lehetőségekhez különböző területeken?

A következő feladat meghatározni a célok eléréséhez szükséges optimális politikákat, majd az európai regionális politika eszközeit. A Strukturális Alapokból azonos arányban szánnak pénzügyi eszközöket a képzésekre, a vállalkozások támogatására és az infrastrukturális beruházásokra. A regionális politika által támogatott infrastrukturális beruházásoknak hatása van a tranzakciós költségekre is. Nemcsak a távoli régiók gyorsabb elérését segítik, hanem az elmaradottabb régióból a legképzettebb munkaerő gyorsabb kiáramlását is, s ez a régió növekedési esélyeit ronthatja.⁴

Az infrastruktúrát finanszírozó politika csökkenti a régiók közötti termékáramlás tranzakciós költségeit, és a centrum-térségekben nagyobb koncentrációhoz, agglomerálódáshoz vezet (tehát regionális szinten ellentétesen hat a kiegyensúlyozott fejlődés céljával), de nemzeti szinten gyorsabb növekedést is okoz. Martin⁵ kimutatja, hogy az agglomerációt⁶ csökkentő politikák egyidejűleg csökkenthetik a hatékonyságot és a növekedést is.

A regionális politika eszközei nem mindig képesek egyidejűleg megfelelni a hatékonyság és a méltányosság kritériumainak. Vizsgáljuk meg konkrétan az elért hatásokat: hogyan befolyásolják a telephely megválasztását a vállalkozásoknak nyújtott támogatások (képesek-e megszüntetni a koncentráció folyamatát), illetve az infrastrukturális beruházások milyen irányba terelik a regionális kiegyenlítődésként (megfigyelhető-e a kiegyenlítődésként folyamatát a jövedelmek eloszlásában).

3 Fazekas Judit (szerk.) (2000): Az európai integráció alapszerződésai. KJK-Kerszöv. Budapest.

4 Erre utal Boldrin, M. – Canova, F. (2001): Inequality and convergence in Europe's regions: Reconsidering European regional policies. *Economic Policy*, 16. évf. 32. szám, április, 207–245. o.

5 Martin (1999) i. m.

6 Az agglomerációs erő arra ösztönzi a cégeket, hogy földrajzilag koncentráldjanak.

Regionális egyenlőtlenségek az EU-ban

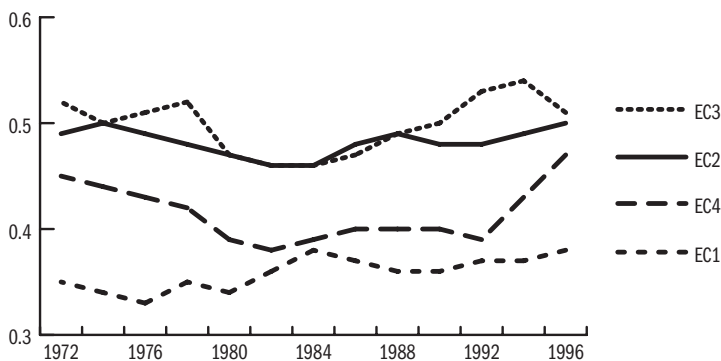
Ipari koncentráció és specializáció

Statisztikai mutatószámokat vizsgálva megállapítható, hogy a gazdasági tevékenységek területi elhelyezkedésüket tekintve az Európai Unióban kevésbé koncentráltak, mint az Egyesült Államokban. Az EU-ban az iparban foglalkoztatottak fele néhány régióban (a 77 NUTS I-es régióból⁷ mindössze 27-be) koncentrálódik, ami az Unió területének 17 százalékán helyezkedik el, de a népesség 45 százalékát jelenti. Az USA-ban az ipari foglalkoztatottak fele szintén csak néhány régióban (17 államba) koncentrálódik, és ez a teljes területnek 13 százalékát, a népességnek pedig 21 százalékát jelenti összesen.⁸ Az Unióban az egyes iparágak is sokkal egyenletesebben oszlanak meg, és kevésbé koncentráltak, mint az USA-ban.⁹

Az ipari koncentrátság és specializáltság mértékét Krugman¹⁰ is összehasonlította az EU és az USA között. Számításai alapján az európai országok kevésbé specializáltak, mint az amerikai régiók. Véleménye szerint növekvő specializációra és ipari koncentrációra lehet számítani Európában is.

Midelfart-Knarvik és Overman¹¹ az uniós országok ipari szerkezeteit hasonlították össze az uniós átlaggal 1970 és 1998 között. Ennek alapján az ipari struktúrák egyre eltérőbbé váltak az elmúlt két évtizedben, és az eltérés továbbra is növekszik. Megvizsgálták a specializációt úgy is, hogy az országokat belépési idejük szerint csoportosították.

1. ábra: A belépésük szerint csoportosított EU tagországok specializációs indexei



Megjegyzés: Az ábra a Krugman féle specializációs index kétéves mozgó átlagait jelöli a következő ország-csoportokra bontva: EC1: Belgium, Franciaország, Hollandia, Luxemburg, Németország, Olaszország, EC2: Dánia Írország, Nagy-Britannia. EC3: Görögország, Portugália, Spanyolország. EC4: Ausztria, Finnország, Svédország

Forrás: Midelfart-Knarvik és Overman (2002) 330. o.

⁷ A NUTS-rendszer az Európai Unió egységes területi statisztikai osztályozási rendszere, amelynek segítségével megválaszthatók azok a földrajzi területegységek, amelyek a legalkalmasabbak a regionális problémák vizsgálatára és kezelésére.

⁸ US (2003): US Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, <http://www.bls.gov/data/sa.htm>, Letöltés ideje: 2004. 01. 05.

⁹ Midelfart-Knarvik, Karen H. – Overman, Hanry G. (2002): Delocation and European Integration: is Structural Spending Justified? Economic Policy, 17. évf. 35. szám, október, 323–359. o.

¹⁰ Krugman, Paul R. (1991a): Geography and Trade. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

¹¹ i. m.

Annak ellenére, hogy a korábbi egyezmények következtében az országok között a kereskedelem valamelyest liberalizálódott, az Unióhoz való csatlakozás mélyebb integrációs hatása növekvő specializációhoz vezetett.

Jövedelem-eloszlás

Mivel a termelés földrajzilag kevésbé koncentrált, egyenletesebb eloszlást mutat az EU-ban, mint az USA-ban, azt várhatnánk, hogy az egy főre jutó jövedelem egyenletesebb az Unióban. Pedig éppen ellenkezőleg! Az EU régiói között nagyobbak a jövedelemkülönbségek, mint amerikai államok között. Az 1. célkitűzés alapján támogatott régiókban a lakosság 22,2 százaléka él.¹² Ezek azok a régiók, amelyekben az egy főre jutó GDP az EU átlag 75 százaléka alatt van. Ha az Egyesült Államokban ugyanilyen elv alapján nyújtanának támogatást, nem nagyon befolyásolnának semmit. Csak két államban (Mississippiben és Nyugat-Virginiában) jut az egy főre jutó GDP az államok átlagának 75 százaléka alá.¹³ Az EU leggazdagabb tíz régiójában az egy főre jutó GDP 1,6-szorosa az átlagnak, és 3,5-szerese a tíz legszegényebb régió egy főre jutó GDP-jének. Az USA-ban ezek az értékek 1,2, illetve 1,5. A harmadik kohéziós jelentésből¹⁴ kiderül, hogy bár a tagállamok közti jövedelemkülönbségek folyamatosan csökkennek, de a régiók közti különbségek lényegesen nem változtak.

Érdekes képet kaphatunk, ha megvizsgáljuk az eloszlás időbeli változását is. Az EC térképei szerint¹⁵ az egyes régiók egy főre jutó GDP-jének területi eloszlása valamelyest változott a 8 évvel korábbihoz képest, de a munkanélküliségi ráták területi eloszlása semmit sem változott. Milyen jelenségek magyarázhatják a regionális egyenlőtlenségek ilyen mértékű fennmaradását? Napjaink telephelyelméletei talán szolgálhatnak némi magyarázattal, és segítségükkel jobban érthetővé válik az integráció további mélyülésének és a regionális politikának a hatása is.

Egy magyarázat: az „Új Gazdaságföldrajz”

A Brüsszelben meghatározott strukturális politikát elsősorban két eltérő felfogású elméleti megközelítés alapozza meg, az ún. konvergencia-, és a divergenciaelmélet. A divergenciaelméletek megfigyelései szerint a nagy piacok közelében a cégek sokkal hatékonyabban termelnek, a munkaerő pedig magasabb jólétet élvez. A nagy piacok viszont azok, amelyek körül eleve sok cég és munkaerő található. Ezt a mechanizmust sokan vizsgálták, de a legprecízebb leírását az „Új Gazdaságföldrajz” képviselői¹⁶ dolgozták ki.

12 Horváth Gyula (2001): Az EU regionális támogatási politikája a 2000–2006 közötti időszakban. Európai Tükör. 6. évf. 2–3. szám. 75–105. o.

13 Puga, Diego. (1999): The rise and fall of regional inequalities. *European Economic Review* 43. évf. 2. szám, 303–334. o.

14 EC (2004): Third Report on Economic and Social Cohesion. Commission of the European Communities, Brüsszel. http://europa.eu.int/comm/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/cohesion3/cohesion3_en.htm. Letöltés ideje: 2004. 02. 25.

15 EC (1996): First Cohesion Report. Commission of the European Communities, Brüsszel. EC (2003): Second Progress Report on Economic and Social Cohesion. Commission of the European Communities, Brüsszel.

16 Krugman és Venables (1990) i. m.; Krugman, Paul R. (1991b): Increasing returns and economic geography. *Journal of Political Economy* 99. évf. 3. szám, 484–499. o.; Krugman, Paul R. and Anthony J. Venables (1995): Globalization and the inequality of nations. *Quarterly Journal of Economics* 110. évf. 4. szám, 857–880. o.; Puga, Diego and Anthony J. Venables (1997): Preferential trading arrangements and industrial location. *Journal of International Economics* 43. évf. 3–4. szám, 347–368. o.; Ortaviano, Gianmarco I. P. – Puga, Diego (1998): Agglomeration in the Global Economy: A Survey of the „New Economic Geography”. *The World Economy*, 21. évf. 6. szám, 707–731. o.

Az Új Gazdaságföldrajzot irányító erők

A hagyományos közgazdasági elméletek a termelési struktúrák különbségének okait általában a természeti erőforrásokban, a termelési tényezőkben, az infrastruktúra- és technológia-ellátottságban való különbségekre szokták visszavezetni. E teóriák szerint a gazdasági integráció a régiók specializációjához vezet a régiók komparatív előnyeinek¹⁷ megfelelően.

Azok a modellek, amelyek a tökéletlen versenyt is vizsgálják, segíthetnek annak megértésében, hogy két, egymással szemben jelentős komparatív előnnyel nem rendelkező régió hogyan tud különböző termelési szerkezetet kialakítani az eltérő piaci hozzáférés folytán.

Ilyen modellt először Krugman és Venables¹⁸ használt a telephelyválasztás formalizálására. Az elképzelést egyszerű számpéldával könnyítik meg. Az egyik iparágak telephelyét kell választania: választhatja a centrumot, vagy a perifériát, de alapíthat gyárat mindkét helyen. Azt gondolhatjuk, hogy a szállítási költségek csökkenésével a termelés mindig a centrumból a periféria felé fog eltolódni, de ez nem így van. Azért nem, mert a szállítási költségek csökkenésének két hatása van: segíti a termelés letelepedését ott, ahol az a legolcsóbb, de segíti a termelés egy helyre való koncentrációját a növekvő hozadéknak köszönhetően. És amikor a termelés koncentráliódik, kifizetődő lehet ott is, ahol a költségei magasabbak, de a piac közelebb van.

Az elméletek magyarázatot adnak arra is, hogy a jövedelem-különbségek a tagállamok közt miért csökkentek, s a régiók közt miért nem.¹⁹ Az egyes országok termelési szerkezete egyre inkább eltérő, és az európai régiók egyre inkább polarizáltak a munkanélküliségi ráták tekintetében is. Azok a cégek, amelyeknek közeli környezetében sok más cég is működik, erősebb versennyel néznek szembe, emiatt a termelés szétterjed a térben. Azonban a növekvő hozadék és a szállítási, kereskedelmi költségek csökkenésének együttes hatása arra ösztönzi a cégeket, hogy a nagy piacok közelében telepedjenek le, ahol már eleve sok cégnek van telephelye. Vajon ezek a hatásmechanizmusok ismeretese a regionális politika kialakítói előtt? Aligha. De hogy milyen is lenne az optimális politika kialakítása az már további kutatás tárgya lesz.

Összegzés

Az európai politikaalkotók túl sok mindent kérnek számon a regionális politikától: csökkentse az egyenlőtlenségeket a régiók között, növelje a hatékonyságot nemzeti és uniós szinten egyaránt, valamint csökkentse a különbségeket az országok között is. Ezek a politikai célok a hatékonyság és a méltányosság közötti kompromisszummal szembesítenek bennünket területi megközelítésben.

Az írás a regionális politika céljainak és eredményeinek (eredménytelenségének) összevetésére vállalkozott, és felvillantott egy közgazdasági keretet az ellentmondások könnyebb értelmezhetősége érdekében. Ellentmondást találtunk az Egyesült Államokhoz viszonyított alacsonyabb ipari koncentráció és magasabb jövedelmi egyenlőtlenségeket vizsgálva, másrészt az infrastrukturális beruházások rövid és hosszú távú hatásait elemezve is. Az új telephelyelméletek segíthetnek megérteni ezeket a trendeket, és segítségükkel újragondolhatjuk a regionális politika szerepét is.

Trón Zsuzsanna

¹⁷A komparatív előny két ország illetve régió viszonylatában valamely termék más termékekhez viszonyított ráfordítás arányában meglévő viszonylagos előny. Csak a komparatív előnyöket és hátrányokat lehet összehasonlítani, az abszolút előnyöknek nincs meghatározó szerepük a nemzetközi cserében.

¹⁸Krugman és Venables (1990) i. m.

¹⁹Puga (2002) i. m.

A szakválasztás indítékai a romológiát hallgatók körében*

Motivációk

A motivációk körében leginkább arra keresem a választ, hogy merről jönnek, merre tartanak az indítékok interjúalanyaimnál. Elsőként azt vizsgálom, hogy honnan jött az indíték a romológia szak választására. A romológia szak választására vonatkozóan a levelező tagozatosok esetében egyféle motívumot 4 fő, több motívumot 6 fő említett meg, míg a nappalisok köréből egyféle indítékot 2 fő, többféle indítékról 8 fő számolt be.

A levelezős hallgatók leggyakrabban jelenlegi munkájukhoz kötötték új tanulmányaik szükségességét (7 fő), néhányan korábbi tanulmányaikhoz kapcsolták a szak választását (4 fő), ezzel szoros összefüggésben az általuk korábban látogatott felsőoktatási intézményben tanító oktató hatását, a volt konzulens személyiségét 3 fő nevezte meg, a származás és/vagy az identitáserősítés 2 főnél játszott közre. A levelezős hallgatók körében fontos szempont továbbá a kollegiális viszonyból eredő hatások, 2–2 fő egyugyanazon munkahelyen dolgozott. Az érdeklődést és a kíváncsiságot ketten nevezték meg inspiráló erőként. A diplomaszerezést 2 fő tartotta kiemelkedően fontosnak. A nyelvtanulás 1 hallgatónál játszott közre. Az utálat az elesettséggel, kitaszítottsággal, megalázottsággal szemben 1 főnél volt fontos.

A nem roma származású levelezős hallgatók körében a romológia szakhoz vezető motívumokat (jelenlegi, ill. korábbi munkahely, kollegiális hatás, korábbi felsőfokú tanulmányok) az alábbi idézetekkel lehet megragadni:

„Én először pedagógusként dolgoztam, közhasznú pedagógusként, de a családsegítő szolgálatnál. Mint pedagógus hátrányos helyzetű gyerekeket korrepetáltunk [...] van nálunk a városban egy, mint szinte minden városban egy cigánytelep, kérte az ottani iskola, hogy mi menjünk ki mint pedagógusok, és korrepetáljunk gyerekeket. Na most ebben az iskolában a gyerekeknek több mint a 90 százaléka cigány volt. Kimentem a telepre, az iskolába, és valahogy sokkal jobban sült el, mint amire számítottam. Aztán, amikor az igazgatónőnk átvett a családsegítő szolgálatba, akkor mivel pedagógus végzettségem van, mondta, hogy azért kell valamit tanulnom, de addig is, mivel kötelező továbbképzések vannak a szociális meg a pedagógus szférában is, végezzek valami továbbképzést, tanfolyamot. Ő ki is nézett nekem egyet itt Pesten: szociális munka cigányokkal. Az nagyon bejött, nagyon érdekes volt. Utána ugye, hogy hova menjek továbbtanulni, jöhetett szociológia, szociálpolitika, pszichológia, és akkor véletlenül, tehát egyrészt az interneten láttam, hogy van romológia, meg akkor már tudtam, hogy ez érdekel. Ugyanúgy lapozgattam a felvételi tájékoztatót, láttam, hogy van romológia, Pécs, és akkor már biztos voltam benne, hogy oda fogok jönni.”

„Igazából egy éjszaka elég volt ahhoz, hogy őt [kolléga] meg lehessen győzni, aztán este tíztől másnap délig vagy nem tudom, meddig meg engem. Nem több, kb. 5 telefon volt az egész. [...] Nekem pedig, bár azt mondták egyesek, hogy nem túl célszerű evvel dicsekedni, de én annak idején Zsámbékra jártam főiskolára, és állítólag ugyan a [...] neve nem túl jól cseng a szakmában, én mégis azt gondolom, hogy rengeteget köszönhetek neki. Mert igazából ömellelte kezdtem el érezni azt, hogy tulajdonképpen mit is érzek én, amikor egy óvodai csoportban a gyerekekkel, mindenesetre cigány gyerekekkel foglalkozom. [...] Aztán erről is írtam a szakdolgozatomat”.

„Én foglalkozom négy kollégámmal matematikai tehetséggondozással alsó tagozatban. Mivel tanító az alapvégzettségem. Kidolgoztunk egy tesztet, ami alkalmas arra, hogy ma-

* A kutatás a PTE BTK romológia szakos alapképzésben és másoddiplomás képzésben részt vevő hallgatók között interjúk módszerrel folyt.

tematikai ismeretekkel nem rendelkező gyerekek, azt kitöltve, megmérhető, hogy van-e valamiféle érzékük, affinitásuk a matematikával kapcsolatban [...] észrevettem, hogy bár a mi iskolánkba járnak cigány tanulók, akik vállalják identitásukat, vagyis a szülei vállalják az identitásukat, és mégsem jut be soha senki. [...] És akkor kezdtem el gondolkodni, hogy itt valami nem stimmel. [...] Akkor kezdtem el olvasni [...] cikkeit. [...] olvastam nagyon sok cikket ezzel kapcsolatban, hogy valószínűleg ott követjük el mi pedagógusok a hibát, hogy olyan tesztet állítunk össze, aminek az elolvasása egy másodikos kisgyerek számára nehéz, nemhogy egy olyan kisgyerek számára, aki életében nem találkozott tesztel és ilyen kifejezésekkel, ami abban van. Úgyhogy más alapokra helyeztük ezt a tehetség-kiválasztást, de maradt továbbra is a vizualitás, vizualitáson alapul most már jobbra ez a teszt-kiválasztás. Megmutattuk egy pszichológusnak [...] Most már elmondhatom, hogy vannak cigány gyerekek is a csoportban, és ők ugyanúgy töltötték ki a tesztet. Alapvetően ez kezdett el foglalkoztatni, hogy miért nem látom őket ezeken a szakkörökön.”

„... valószínűleg az adta meg, hogy velük dolgoztam nagyon sokat.”

„... kizárásos alapon gondoltam azt, hogy a romológia lenne az az egyetem, amire érdeklődésem is van, kedvvel megyek oda, és nem egy ilyen nyűg, kényszer. És nyilván, ez az előző életemmel is egy kicsit kapcsolódna, és remélem, hogy a következő években, azért ennek az eredményeit lehetne kamatoztatni.” „Gyakorlatilag, amikor én idejöttem nem feltétlenül egyébként a cigányság érdekelt, merthogy pontosan én ebben látom a végtelen liberálisságot, hogy engem nem érdekel egyébként az, hogy valaki cigány, vagy örmény, vagy mongol vagy teljességgel mindegy, hanem én inkább azt nem szeretem, de ilyen zsigeri utálat van bennem az elesettséggel, a kitaszítotttsággal, a megalázottsággal szemben.”

A roma származású levelezős hallgatók esetében a származás/identitáserősítés, a családi indíttatás, a korábbi felsőfokú tanulmányok, kíváncsiság, a cigány nyelv elsajátítása, fejlesztése, a jelenlegi munkakör, ill. a munkahelyváltás terve vezetett el a romológia szak választásához.

„Amit erre kell válaszolni az az, hogy én 40 éves koromban eljutottam arra a szintre, hogy azt gondoltam, hogy utána kéne menni a saját gyökereimnek, és netalántán ezzel majd egyszer csak foglalkozni. [...] Bennem igazából ez nagyon ambivalens. Egész életem erről szólt, azt hiszem. A saját hovatarozásomról is, meg egyáltalán arról, hogy így 40 évesen már lehet, hogy el kéne jutnom oda, hogy foglalkozni ezzel a területtel. A műsoron kívüli történet: egy véletlenszerű találkozás volt. Az unokatesóm ide jelentkezett, szállt meg nálunk is egy éjszakát, fűzte az agyamat, hogy akkor én is, és akkor én is az ...t [kolléga] és akkor így alakult.”

„... családi vonal meg a szakdolgozat, kíváncsiság, a nyelv. Ezek voltak inkább. [...] személye, ezt nem árt hangsúlyozni, ez még jobban megerősített.”

„Azért megyünk egyetemre, mert mi képviseljük a gyerekeket, szülőket, és hogy ott is otthonosak legyünk.”

„Jobban elfogadnak.” [Munkahelyen, gyerekek, szülők.]

Egyetlen személy volt a levelezős tagozatos interjúalanyok sorában, aki nem tudta meghatározni etnikai hovatarozását. Őt az alábbi motívumok vezették el a szak választásához:

„Én még a főiskolai tanulmányaim során a szociológia tanárom előadásain kaptam kedvet ehhez a témához, illetve a munkám során nekem erre szükségem van.”

A nappali tagozatosok esetében többféle motívum juttatta el a hallgatókat a szak választásához. Az egyetem előtti iskolai tapasztalatok 2 főnél, az egyetemi tapasztalatok, hatások (évfolyamtárs, romológia óra, másik szak) 3 főnél bírt fontossággal. Egy másik szak választása egy korábban megkezdett mellé 3 főnél volt inspiráló erő. A származás/identitáserősítés 4 főnél volt kiemelkedő jelentőségű. A korábbi munka, munkahelyi tapasztalatok egy emberre főre hatottak. Az egyetem szakpárban való elkezdéséhez 2 fő tartotta fontosnak a szak

felvételét. Családi hatást, az egyén fejlődés elősegítését, az érdeklődést, új lehetőségek, új emberek, új környezet, egy roma közösség megismerését 1–1 fő tartotta ható tényezőnek. 1 fő említette meg azt, hogy őt hívták is a romológia szakra. 2 egyetemista tett említést arról, hogy egy-egy oktató órája, személyisége is hozzájárult a szak választásához.

A nem roma származású nappali tagozatos diákok szakválasztáshoz hozzájáruló indítékek legfontosabb elemei, vonulatai (az egyetem előtti iskolai tapasztalatok, az egyetemi tapasztalatok, egy-egy oktató hatása, egy roma közösség megismerése, az egyéni fejlődés, egy másik szak választása egy korábban megkezdett mellé, a családi hatás) az alábbi interjúrészletekben összegezhetők:

„... nekem már valószínűleg általános iskolában is valamiféleképpen így a fejemben volt ez a dolog, hogy valami nem működik. Nekem is volt több roma osztálytársam, és láttam, hogy sokszor a többség kirekeszti őket. [...] Van egy évfolyamtársam, egy nagyon jó barátóm, akinek az édesanyja félig-meddig roma származású, tehát ő egy nyolcadban roma, és amikor mi elsőben nézegettük a tanrendet, akkor láttuk, hogy van romológia specializáció, és teljesen lázba jöttünk, hogy hú, hát ezt nekünk mindenképpen, és muszáj. Miután én már szembesültem azzal, hogy a magyar szakkal túlzottan sok dolgot nem akarok kezdeni, akkor elkezdtem gondolkodni azon, hogy mi lehet az, ami esetleg még érdekelne, és pont ebben az időszakban jött a [...], és csinálta ezt az egészségre ható tényezők, nem tudom már pontosan, mi volt a kutatásának már a címe.”

„Én választottam azért, mert úgy éreztem, valaki valamit eltitkol előlem.”

[...] „Tapasztalataim szerint, én egy olyan közösségben ismertem meg a cigányokat, ahogy eddig még nem volt alkalmam egyszerűen.”

„Amikor én egyetemista lettem, szociálpolitikus, akkor nagyon elhivatott szociális munkásnak éreztem magam és cigány emberekkel akartam foglalkozni. Ennyire egyszerű volt a dolog. Azt gondoltam, úgy tehetem meg, ha minél szélesebb körű ismereteket szerzek. És ha már van egy ilyen lehetőség, akkor a gyakorlati tapasztalás mellett legyen ennek egy elméleti háttere is, és azért jelentkeztem ide.”

„Egy kicsit kacskaringós volt a dolog, mert magyar szakos vagyok, és egy specializációt végzek, az anyanyelvi nevelést (a MAN-os), része a nyelvészetnek, és ott volt egy olyan kurzus, amit a romológia tanszék hirdetett meg, a [...] tartotta. [...] Megtetszett, elvittek egy tanulmányi kirándulásra, még jobban megtetszett, és a magyar szak mellé mindenképpen kellett egy másik szak. [...] Akkor szakká vált a romológia. Hát, mondom akkor, ha föl lehet venni, akkor megpróbálom. Mert ebben éreztem azt, hogy tényleg sokoldalú, mindféle szociológia, néprajz, szóval, kicsit interdiszciplináris szaknak véltem.”

„Az én anyukám egy évvel korábban kezdte el, ő most diplomás levelezőn tanul szintén romológiát. [...] Tavaly láttam, hallottam, hogy neki miket kell tanulni és megtetszett [...] Együtt is tudunk tanulni, meg segítünk egymásnak.”

A roma származású nappali tagozatosok esetében a szak választáshoz vezető indítékek közül fontos volt a származás, az identitáserősítés, a korábbi munkahelyi tapasztalat, az egyetem szakpárban való elkezdése, végzése, a tudásvágy, az új lehetőségek, új környezet keresése.

„Most válaszolhatnám azt, hogy mivel roma vagyok és megjelent a romológia szak, úgy gondoltam, hogy be kell mennem. Ez is valahol igaz. A másik oldala, hogy hívtak is oda. [...] Én úgy gondoltam, hogy én mint, aki majd roma szakértő akar lenni és a saját népcsoportommal dolgozni, úgy gondoltam, hogy a romológia tanszék, ez a szak olyan tudást fog adni, olyan ismereteket, amiket fel tudok használni ahhoz, hogy a munkámat jobban tudjam végezni. Mind szűkebb, mind tágabb környezetemben.”

„... én akkor dolgoztam egy civil szervezetnél. Ez a ... kör, illetve ennek ... csoportja az állami gondozott cigány származású gyerekek. És mivel mondtam az előbb, hogy nem cigány környezetben nőttem fel, ezért nekem 2–3 évvel ezelőtt nagyon nagy problémát jelentett az, hogy fölállaljam cigányságomat. Ennek lett végül egy végterméke, ennek a folyamatnak, hogy én fölállaljam-e önmagamat azzal, hogy ide a romológiára jelentkezem.”

„A történelem volt a fixebb. Az mellé kerestem mindenképpen valamit.” Motiváló esemény is hatott a szakválasztásra: „A volt osztálytársam, aki sajnos elég hamar kibukott, nem kibukott, inkább elment tőlünk második évben, és ez szerintem, nagy részben az osztálytársak hibája volt. Mivel rólam nem lehetett tudni a származásomat, meg hogy ide is, oda is tartozhatok éppenséggel, ezért hozzám talán nem mert jönni, meg nem is voltunk jóban, de engem azóta is bánt egy kicsit, hogy nem mentem oda hozzá. Talán nekem elmondhatta volna a problémáit, és akkor talán vagy itt van, vagy valahol érettségi után van.”

„Az az igazság, hogy egy tradicionális cigány családban élek, amióta megszülettem és egy olyan környezetben is. [...] önmagamtól is úgy láttam, hogy szeretném ezeket a dolgokat kutatni, a cigányság kultúráját, életét, hagyományait. [...] úgy gondoltam, hogy mindenképpen néprajzot szeretnék tanulni. Ez mellé pedig egy olyat szeretnék társítani, ami hasznos, és úgy gondoltam, amiben benne élek, az talán könnyebben fog menni, mind kutatás, mind más, de nemcsak azt szeretném ismerni, amiben én élek, hanem amiben más cigányok is”.

„Motiváció talán annyi volt, hogy tanulás, illetve újabb lehetőségek keresése, új emberek, környezet. Még tanulni akartam, és ez a romológia dolog... látok benne jövőt.”

Kalocsainé Sánta Hajnalka

A sásdi kistérség Európa küszöbén

Az Európa Unió ötfokozatú terület-beosztási rendszerének megfelelő magyar területi besorolás szerint nagyrégióink közötti iskolázottsági különbségek az alábbiak (az Oktatáskutató Intézet adatai alapján).

1. táblázat: A megfelelő korú népesség iskolázottsága (NUTS 2) 1996 (százalék)

Régiók	0 osztályt végzett	Legalább 8 osztály	Legalább középsiskola	Felsőfokú végzettségű
Közép-Magyarország	0,5	89,8	46,6	18,6
Észak-Magyarország	1,1	81,9	29,6	8,8
Észak-Alföld	1,2	80,9	27,4	8,8
Dél-Alföld	0,7	82,5	29,4	9,3
Dél-Dunántúl	0,9	84,0	29,8	10,0
Közép-Dunántúl	0,5	86,2	30,6	9,9
Nyugat-Dunántúl	0,4	86,2	34,2	10,1
Országos	0,7	85,2	34,7	12,1

Forrás: KSH Mikrocenzus 1996.

Három nehéz helyzetű régió különíthető el: Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország és Észak-Alföld, melyek problémákkal terhesek, hiszen az Európai Unió átlagától szinte mindenben elmaradó, támogatásra szoruló területek.¹ Az adatokból megállapítható a hátrányos helyzetű

¹ Radácsi Imre: Regionális oktatáspolitikai és területfejlesztés az Európai Unióban és Magyarországon. OKI. Bp., 2003.

A szakválasztás indítékai a romológiát hallgatók körében*

Motivációk

A motivációk körében leginkább arra keresem a választ, hogy merről jönnek, merre tartanak az indítékok interjúalanyaimnál. Elsőként azt vizsgálom, hogy honnan jött az indíték a romológia szak választására. A romológia szak választására vonatkozóan a levelező tagozatosok esetében egyféle motívumot 4 fő, több motívumot 6 fő említett meg, míg a nappalisok köréből egyféle indítékot 2 fő, többféle indítékról 8 fő számolt be.

A levelezős hallgatók leggyakrabban jelenlegi munkájukhoz kötötték új tanulmányaik szükségességét (7 fő), néhányan korábbi tanulmányaikhoz kapcsolták a szak választását (4 fő), ezzel szoros összefüggésben az általuk korábban látogatott felsőoktatási intézményben tanító oktató hatását, a volt konzulens személyiségét 3 fő nevezte meg, a származás és/vagy az identitáserősítés 2 főnél játszott közre. A levelezős hallgatók körében fontos szempont továbbá a kollegiális viszonyból eredő hatások, 2–2 fő egyugyanazon munkahelyen dolgozott. Az érdeklődést és a kíváncsiságot ketten nevezték meg inspiráló erőként. A diplomaszerezést 2 fő tartotta kiemelkedően fontosnak. A nyelvtanulás 1 hallgatónál játszott közre. Az utatlat az elesettséggel, kitaszítotttsággal, megalázottsággal szemben 1 főnél volt fontos.

A nem roma származású levelezős hallgatók körében a romológia szakhoz vezető motívumokat (jelenlegi, ill. korábbi munkahely, kollegiális hatás, korábbi felsőfokú tanulmányok) az alábbi idézetekkel lehet megragadni:

„Én először pedagógusként dolgoztam, közhasznú pedagógusként, de a családsegítő szolgálatnál. Mint pedagógus hátrányos helyzetű gyerekeket korrepetáltunk [...] van nálunk a városban egy, mint szinte minden városban egy cigánytelep, kérte az ottani iskola, hogy mi menjünk ki mint pedagógusok, és korrepetáljunk gyerekeket. Na most ebben az iskolában a gyerekeknek több mint a 90 százaléka cigány volt. Kimentem a telepre, az iskolába, és valahogy sokkal jobban sült el, mint amire számítottam. Aztán, amikor az igazgatónőnk átvett a családsegítő szolgálatba, akkor mivel pedagógus végzettségem van, mondta, hogy azért kell valamit tanulnom, de addig is, mivel kötelező továbbképzések vannak a szociális meg a pedagógus szférában is, végezzek valami továbbképzést, tanfolyamot. Ő ki is nézett nekem egyet itt Pesten: szociális munka cigányokkal. Az nagyon bejött, nagyon érdekes volt. Utána ugye, hogy hova menjek továbbtanulni, jöhetett szociológia, szociálpolitika, pszichológia, és akkor véletlenül, tehát egyrészt az interneten láttam, hogy van romológia, meg akkor már tudtam, hogy ez érdekel. Ugyanúgy lapozgattam a felvételi tájékoztatót, láttam, hogy van romológia, Pécs, és akkor már biztos voltam benne, hogy oda fogok jönni.”

„Igazából egy éjszaka elég volt ahhoz, hogy őt [kolléga] meg lehessen győzni, aztán este tíztől másnap délig vagy nem tudom, meddig meg engem. Nem több, kb. 5 telefon volt az egész. [...] Nekem pedig, bár azt mondták egyesek, hogy nem túl célszerű evvel dicsekedni, de én annak idején Zsámbékra jártam főiskolára, és állítólag ugyan a [...] neve nem túl jól cseng a szakmában, én mégis azt gondolom, hogy rengeteget köszönhetek neki. Mert igazából ömellelte kezdtem el érezni azt, hogy tulajdonképpen mit is érzek én, amikor egy óvodai csoportban a gyerekekkel, mindenesetre cigány gyerekekkel foglalkozom. [...] Aztán erről is írtam a szakdolgozatomat”.

„Én foglalkozom négy kollégámmal matematikai tehetséggondozással alsó tagozatban. Mivel tanító az alapvégzettségem. Kidolgoztunk egy tesztet, ami alkalmas arra, hogy ma-

* A kutatás a PTE BTK romológia szakos alapképzésben és másoddiplomás képzésben részt vevő hallgatók között interjúk módszerrel folyt.

tematikai ismeretekkel nem rendelkező gyerekek, azt kitöltve, megmérhető, hogy van-e valamiféle érzékük, affinitásuk a matematikával kapcsolatban [...] észrevettem, hogy bár a mi iskolánkba járnak cigány tanulók, akik vállalják identitásukat, vagyis a szülei vállalják az identitásukat, és mégsem jut be soha senki. [...] És akkor kezdtem el gondolkodni, hogy itt valami nem stimmel. [...] Akkor kezdtem el olvasni [...] cikkeit. [...] olvastam nagyon sok cikket ezzel kapcsolatban, hogy valószínűleg ott követjük el mi pedagógusok a hibát, hogy olyan tesztet állítunk össze, aminek az elolvasása egy másodikos kisgyerek számára nehéz, nemhogy egy olyan kisgyerek számára, aki életében nem találkozott tesztel és ilyen kifejezésekkel, ami abban van. Úgyhogy más alapokra helyeztük ezt a tehetség-kiválasztást, de maradt továbbra is a vizualitás, vizualitáson alapul most már jobbra ez a teszt-kiválasztás. Megmutattuk egy pszichológusnak [...] Most már elmondhatom, hogy vannak cigány gyerekek is a csoportban, és ők ugyanúgy töltötték ki a tesztet. Alapvetően ez kezdett el foglalkoztatni, hogy miért nem látom őket ezeken a szakkörökön.”

„... valószínűleg az adta meg, hogy velük dolgoztam nagyon sokat.”

„... kizárásos alapon gondoltam azt, hogy a romológia lenne az az egyetem, amire érdeklődésem is van, kedvvel megyek oda, és nem egy ilyen nyűg, kényszer. És nyilván, ez az előző életemmel is egy kicsit kapcsolódna, és remélem, hogy a következő években, azért ennek az eredményeit lehetne kamatoztatni.” „Gyakorlatilag, amikor én idejöttem nem feltétlenül egyébként a cigányság érdekelt, merthogy pontosan én ebben látom a végtelen liberálisságot, hogy engem nem érdekel egyébként az, hogy valaki cigány, vagy örmény, vagy mongol vagy teljességgel mindegy, hanem én inkább azt nem szeretem, de ilyen zsigeri utálat van bennem az elesettséggel, a kitaszítotttsággal, a megalázottsággal szemben.”

A roma származású levelezős hallgatók esetében a származás/identitáserősítés, a családi indíttatás, a korábbi felsőfokú tanulmányok, kíváncsiság, a cigány nyelv elsajátítása, fejlesztése, a jelenlegi munkakör, ill. a munkahelyváltás terve vezetett el a romológia szak választásához.

„Amit erre kell válaszolni az az, hogy én 40 éves koromban eljutottam arra a szintre, hogy azt gondoltam, hogy utána kéne menni a saját gyökereimnek, és netalántán ezzel majd egyszer csak foglalkozni. [...] Bennem igazából ez nagyon ambivalens. Egész életem erről szólt, azt hiszem. A saját hovatarozásomról is, meg egyáltalán arról, hogy így 40 évesen már lehet, hogy el kéne jutnom oda, hogy foglalkozni ezzel a területtel. A műsoron kívüli történet: egy véletlenszerű találkozás volt. Az unokatesóm ide jelentkezett, szállt meg nálunk is egy éjszakát, fűzte az agyamat, hogy akkor én is, és akkor én is az ...t [kolléga] és akkor így alakult.”

„... családi vonal meg a szakdolgozat, kíváncsiság, a nyelv. Ezek voltak inkább. [...] személye, ezt nem árt hangsúlyozni, ez még jobban megerősített.”

„Azért megyünk egyetemre, mert mi képviseljük a gyerekeket, szülőket, és hogy ott is otthonosak legyünk.”

„Jobban elfogadnak.” [Munkahelyen, gyerekek, szülők.]

Egyetlen személy volt a levelezős tagozatos interjúalanyok sorában, aki nem tudta meghatározni etnikai hovatarozását. Őt az alábbi motívumok vezették el a szak választásához:

„Én még a főiskolai tanulmányaim során a szociológia tanárom előadásain kaptam kedvet ehhez a témához, illetve a munkám során nekem erre szükségem van.”

A nappali tagozatosok esetében többféle motívum juttatta el a hallgatókat a szak választásához. Az egyetem előtti iskolai tapasztalatok 2 főnél, az egyetemi tapasztalatok, hatások (évfolyamtárs, romológia óra, másik szak) 3 főnél bírt fontossággal. Egy másik szak választása egy korábban megkezdett mellé 3 főnél volt inspiráló erő. A származás/identitáserősítés 4 főnél volt kiemelkedő jelentőségű. A korábbi munka, munkahelyi tapasztalatok egy emberre főre hatottak. Az egyetem szakpárban való elkezdéséhez 2 fő tartotta fontosnak a szak

felvételét. Családi hatást, az egyén fejlődés elősegítését, az érdeklődést, új lehetőségek, új emberek, új környezet, egy roma közösség megismerését 1–1 fő tartotta ható tényezőnek. 1 fő említette meg azt, hogy őt hívták is a romológia szakra. 2 egyetemista tett említést arról, hogy egy-egy oktató órája, személyisége is hozzájárult a szak választásához.

A nem roma származású nappali tagozatos diákok szakválasztáshoz hozzájáruló indítékek legfontosabb elemei, vonulatai (az egyetem előtti iskolai tapasztalatok, az egyetemi tapasztalatok, egy-egy oktató hatása, egy roma közösség megismerése, az egyéni fejlődés, egy másik szak választása egy korábban megkezdett mellé, a családi hatás) az alábbi interjúrészletekben összegezhetők:

„... nekem már valószínűleg általános iskolában is valamiféleképpen így a fejemben volt ez a dolog, hogy valami nem működik. Nekem is volt több roma osztálytársam, és láttam, hogy sokszor a többség kirekeszti őket. [...] Van egy évfolyamtársam, egy nagyon jó barátóm, akinek az édesanyja félig-meddig roma származású, tehát ő egy nyolcadban roma, és amikor mi elsőben nézegettük a tanrendet, akkor láttuk, hogy van romológia specializáció, és teljesen lázba jöttünk, hogy hú, hát ezt nekünk mindenképpen, és muszáj. Miután én már szembesültem azzal, hogy a magyar szakkal túlzottan sok dolgot nem akarok kezdeni, akkor elkezdtem gondolkodni azon, hogy mi lehet az, ami esetleg még érdekelne, és pont ebben az időszakban jött a [...], és csinálta ezt az egészségre ható tényezők, nem tudom már pontosan, mi volt a kutatásának már a címe.”

„Én választottam azért, mert úgy éreztem, valaki valamit eltitkol előlem.”

[...] „Tapasztalataim szerint, én egy olyan közösségben ismertem meg a cigányokat, ahogy eddig még nem volt alkalmam egyszerűen.”

„Amikor én egyetemista lettem, szociálpolitikus, akkor nagyon elhivatott szociális munkásnak éreztem magam és cigány emberekkel akartam foglalkozni. Ennyire egyszerű volt a dolog. Azt gondoltam, úgy tehetem meg, ha minél szélesebb körű ismereteket szerzek. És ha már van egy ilyen lehetőség, akkor a gyakorlati tapasztalás mellett legyen ennek egy elméleti háttere is, és azért jelentkeztem ide.”

„Egy kicsit kacskaringós volt a dolog, mert magyar szakos vagyok, és egy specializációt végzek, az anyanyelvi nevelést (a MAN-os), része a nyelvészetnek, és ott volt egy olyan kurzus, amit a romológia tanszék hirdetett meg, a [...] tartotta. [...] Megtetszett, elvittek egy tanulmányi kirándulásra, még jobban megtetszett, és a magyar szak mellé mindenképpen kellett egy másik szak. [...] Akkor szakká vált a romológia. Hát, mondom akkor, ha föl lehet venni, akkor megpróbálok. Mert ebben éreztem azt, hogy tényleg sokoldalú, mindféle szociológia, néprajz, szóval, kicsit interdiszciplináris szaknak véltem.”

„Az én anyukám egy évvel korábban kezdte el, ő most diplomás levelezőn tanul szintén romológiát. [...] Tavaly láttam, hallottam, hogy neki miket kell tanulni és megtetszett [...] Együtt is tudunk tanulni, meg segítünk egymásnak.”

A roma származású nappali tagozatosok esetében a szak választáshoz vezető indítékek közül fontos volt a származás, az identitáserősítés, a korábbi munkahelyi tapasztalat, az egyetem szakpárban való elkezdése, végzése, a tudásvágy, az új lehetőségek, új környezet keresése.

„Most válaszolhatnám azt, hogy mivel roma vagyok és megjelent a romológia szak, úgy gondoltam, hogy be kell mennem. Ez is valahol igaz. A másik oldala, hogy hívtak is oda. [...] Én úgy gondoltam, hogy én mint, aki majd roma szakértő akar lenni és a saját népcsoportommal dolgozni, úgy gondoltam, hogy a romológia tanszék, ez a szak olyan tudást fog adni, olyan ismereteket, amiket fel tudok használni ahhoz, hogy a munkámat jobban tudjam végezni. Mind szűkebb, mind tágabb környezetemben.”

„... én akkor dolgoztam egy civil szervezetnél. Ez a ... kör, illetve ennek ... csoportja az állami gondozott cigány származású gyerekek. És mivel mondtam az előbb, hogy nem cigány környezetben nőttem fel, ezért nekem 2–3 évvel ezelőtt nagyon nagy problémát jelentett az, hogy fölállaljam cigányságomat. Ennek lett végül egy végterméke, ennek a folyamatnak, hogy én fölállaljam-e önmagamat azzal, hogy ide a romológiára jelentkezem.”

„A történelem volt a fixebb. Az mellé kerestem mindenképpen valamit.” Motiváló esemény is hatott a szakválasztásra: „A volt osztálytársam, aki sajnos elég hamar kibukott, nem kibukott, inkább elment tőlünk második évben, és ez szerintem, nagy részben az osztálytársak hibája volt. Mivel rólam nem lehetett tudni a származásomat, meg hogy ide is, oda is tartozhatok éppenséggel, ezért hozzám talán nem mert jönni, meg nem is voltunk jóban, de engem azóta is bánt egy kicsit, hogy nem mentem oda hozzá. Talán nekem elmondhatta volna a problémáit, és akkor talán vagy itt van, vagy valahol érettségi után van.”

„Az az igazság, hogy egy tradicionális cigány családban élek, amióta megszülettem és egy olyan környezetben is. [...] önmagamtól is úgy láttam, hogy szeretném ezeket a dolgokat kutatni, a cigányság kultúráját, életét, hagyományait. [...] úgy gondoltam, hogy mindenképpen néprajzot szeretnék tanulni. Ez mellé pedig egy olyat szeretnék társítani, ami hasznos, és úgy gondoltam, amiben benne élek, az talán könnyebben fog menni, mind kutatás, mind más, de nemcsak azt szeretném ismerni, amiben én élek, hanem amiben más cigányok is”.

„Motiváció talán annyi volt, hogy tanulás, illetve újabb lehetőségek keresése, új emberek, környezet. Még tanulni akartam, és ez a romológia dolog... látok benne jövőt.”

Kalocsainé Sánta Hajnalka

A sásdi kistérség Európa küszöbén

Az Európa Unió ötfokozatú terület-beosztási rendszerének megfelelő magyar területi besorolás szerint nagyregióink közötti iskolázottsági különbségek az alábbiak (az Oktatáskutató Intézet adatai alapján).

1. táblázat: A megfelelő korú népesség iskolázottsága (NUTS 2) 1996 (százalék)

Régiók	0 osztályt végzett	Legalább 8 osztály	Legalább középfokú	Felsőfokú végzettségű
Közép-Magyarország	0,5	89,8	46,6	18,6
Észak-Magyarország	1,1	81,9	29,6	8,8
Észak-Alföld	1,2	80,9	27,4	8,8
Dél-Alföld	0,7	82,5	29,4	9,3
Dél-Dunántúl	0,9	84,0	29,8	10,0
Közép-Dunántúl	0,5	86,2	30,6	9,9
Nyugat-Dunántúl	0,4	86,2	34,2	10,1
Országos	0,7	85,2	34,7	12,1

Forrás: KSH Mikrocenzus 1996.

Három nehéz helyzetű régió különíthető el: Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország és Észak-Alföld, melyek problémákkal terhesek, hiszen az Európai Unió átlagától szinte mindenben elmaradó, támogatásra szoruló területek.¹ Az adatokból megállapítható a hátrányos helyzetű

¹ Radácsi Imre: Regionális oktatáspolitikai és területfejlesztés az Európai Unióban és Magyarországon. OKI. Bp., 2003.

régiókban az aluliskolázottság, különösen a közép- és felsőoktatásban.² Elemzésem a dél-dunántúli, Baranya megyei Sásdi Kistérség oktatás, képzési helyzetének feltárására irányul.

A Sásdi Kistérségben az oktatás előtt álló kihívások három csoportba sorolhatók:

1.) Veszélyeztetett jövő:

- Folyamatosan csökkenő gyereklétszám
- Kihasztnátlan kapacitások
- Fenntartási költségek növekedése

2.) Korszerűsítésre szoruló fizikai feltételek:

- Épületek állaga
- Hiányzó terek
- Eszközállomány, informatikai rendszer

3.) Hátrányos helyzetű, köztük roma gyerekek növekvő aránya:

- Helyi és kistérségi pedagógiai innováció

Ebben a dél-dunántúli régióban elhelyezkedő aprófalvas kistérségben 27 település található, ahol 12 óvoda és 7 általános iskola működik. A több mint fél évszázada tartó demográfiai, gazdasági, társadalmi folyamatok eredményeként folyamatosan nőtt a roma népesség aránya a térségben, így a nevelési-oktatási intézményekben is, sőt a jövőben várhatóan tovább növekszik. A Sásdi Kistérségben beás népcsoportba tartozó cigányok élnek, akik havas-alföldi és erdélyi területekről érkeztek a 19–20. században a baranyai aprófalvakba.

Az iskolák iskolafenntartó társuláshoz³ tartoznak. A problémák fő oka a fenntartás, a csökkenő gyereklétszám miatt további iskola-összevonások várhatók. Az iskoláknak egyre több feladatot kell megoldaniuk, meg kell küzdeni a rendkívül magas munkanélküliséggel, fokozza a nehézséget a roma gyerekek magas aránya, a tanulási motiváltság csökkenése, s még számtalan helyi probléma.

A demográfiai és szegregációs folyamatok egyik szembetűnő következménye, hogy a cigány általános iskolások 30 százaléka az 1000 fő alatti lélekszámú kisközségek iskoláiba jár. Az etnikai szegregáció szociális szegregációt is maga után vont az iskolákban, ahova több cigánygyerek jár, ott ők kevésbé különböznek a többiektől, mert általában is több a szegény családból származó tanuló. Ez jellemzi a Sásdi Kistérség oktatási, képzési intézményeit is.

Összegeztük a Sásdi Kistérség aktuális problémáit és kidolgoztuk azokat a fő célokat, amelyekkel a kívánt eredmények elérhetők, és amelyeket az alábbi ábrák (1. és 2. sz. ábra) szemléltetnek.

A táblázatokat elemezve megállapítható, hogy a Sásdi Kistérség aprófalvas településeire átfogó elszegényedés, kiszolgáltatottság, perifériára szorulás a jellemző. Ennek okai a magas munkanélküliségben, az önkormányzatok forráshiányában, a gyenge, megújulásra képtelen gazdasági szférában tapasztalhatók. A magas munkanélküliségi ráta együtt jelentkezik az alacsony képzettségi szinttel. Ez a térség egyik alapvető problémája.

A Sásdi Kistérségben végzett kutatás célja két fő területre irányult: a szegénység megállítására, és a gazdasági, társadalmi autonómiák erősítésére. Meghatároztuk a célok elérésének eszközeit: a munkanélküliség mértékének és tartósságának csökkentése, az önkormányzati források bővítése. Mindezek elérése esetén emelkedhet a képzettségi szint, fejleszthető a tanulók képessége, javulhat az infrastrukturális ellátás, a gazdaság versenyképessé válhat. Az oktatás színvonalának javulását több tényezőtől várhatjuk: az egyéni képességre szabott fej-

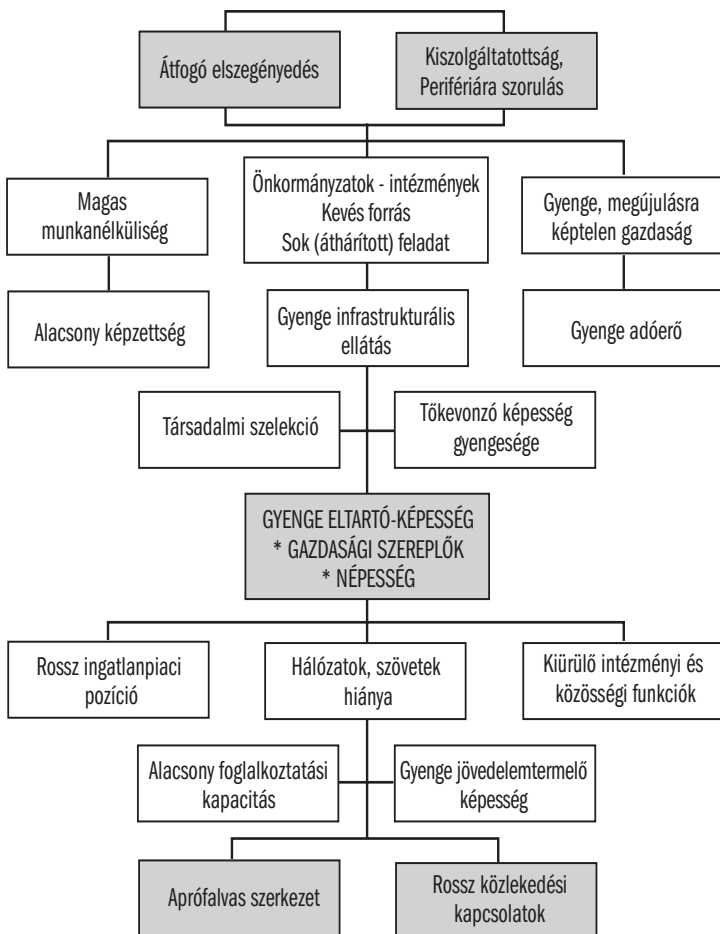
² U. o., 26. old.

³ A kistérségeken az önkormányzatok számára az iskola fenntartása igen megterhelő, ezért társulásokat hoztak létre. A Sásdi Kistérségben öt iskolafenntartó társulás működik: Mágocs, Vásárosdombó, Sásd, Mindszentgodisa és Baranyajenő.

lesztés, tehetséggondozás, integrált oktatás. Olyan pedagógiai módszereket látunk szükségesnek, amelyek megfelelnek a korszerű „E-tanítás” tartalmi és módszertani elemeinek.

A kistérségi nevelési-oktatási intézmények többsége kidolgozta a felzárkóztatás és az integrált nevelés helyi sajátosságaira épülő programját, amelynek eredményeként a roma tanulók egyre nagyobb számban végeztek el az általános iskolát, szakmát tanulnak, középiskolába járnak.

1. ábra: Sásdi Kistérség, 2004, Problémafa



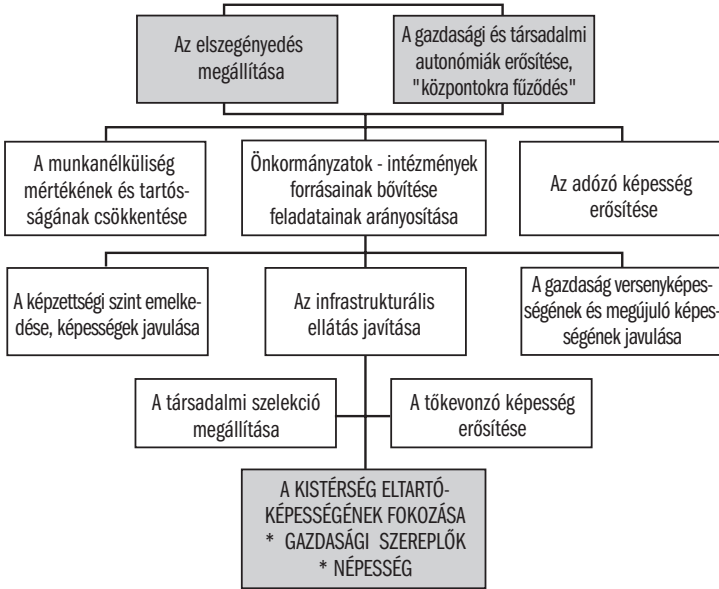
Forrás: Sásdi Kistérség Felzárkóztatási Program. MTA RKK TKO, Bp., 2004.

A térségben 12 óvoda működik 433 gyerekkel, a 7 körzetesített általános iskolába összesen 984 tanuló jár. Legmagasabb a létszám a *sásdi* általános iskolában (445 fő), *Mágoacson* 351-en tanulnak, a többiek az aprófalvak iskoláiba járnak. A sásdi iskolában 120 gyerek (27 százalék) cigány származású tanuló. Az etnikai feszültségek ebben a baranyai térségben nem olyan mértékűek, mint más régióban, de hosszabb távon esetleg társadalompolitikai feszültségekkel itt is szembe kell nézni (pl. van olyan cigány család, amely névváltoztatást kért, hogy gyermeke ne legyen megkülönböztetve a többi tanulótl!).

Az interjúkból az derült ki, hogy általános a csökkenő gyermeklétszám és az arányok eltolódása cigány gyerekek javára, de egyre inkább prioritást nyernek ebben a térségben is a fejlődést szolgáló tevékenységek, elképzelések.

A kistérség oktatási és képzési intézményeire elkészült Térségfejlesztési Konceptió és Stratégiai Program⁴ egyaránt kitér az erősségek és gyengeségek, a lehetőségek és veszélyek szerepére, melyek megállapítására SWOT analízist alkalmaztam.

2. ábra: Sásdi Kistérség, 2004, Célfa



Forrás: Sásdi Kistérség Felzárkóztatási Program. MTA RKK TKO, Bp., 2004.

Erősségek:

- Viszonylag fejlett az oktatás terén az intézményrendszer, mert működik a *Baranyai Pedagógiai Szakszolgálatok és Szakmai Szolgáltatások Központja* sásdi telephellyel, ami az ország nem minden térségére jellemző.
- Fekvése, közlekedése (Pécs-Budapest útvonalba kapcsolódik) jónak ítéltető meg.
- Viszonylag alacsony ingatlanárak (aprófalvakban telkeket vásárolnak, pl. művészek is, ez fellendítheti a térség jövedelmezőségét). Idegenforgalmi potenciálja nőhet.
- Komló, Pécs vonzáskörzetében helyezkedik el, a táj szépsége, számos külföldi befektetőt is ide csábít.
- Az értelmiség a meglévő intézményekben letelepedésével fellendítheti a térség oktatási-képzési struktúráját.
- Aprófalvakban viszonylag magasabb a normatív támogatás, ami a központi intézmények fenntartását nagyban segíti.

Gyengeségek:

- Ez a dél-dunántúli térség az ország többi régiójához képest hátrányos helyzetű, elmarradott településekből áll.

⁴ Sásdi Kistérség Térségfejlesztési Konceptió és Stratégiai Program. MTA RKK TKO, Bp., 2004.

- Eltérő fejlettségi szint jellemzi az egyes aprófalvakat is.
- Kooperáció-hiány jellemző az intézmények, települések között.
- Sásd körüli aprófalvak hátrányos helyzetben vannak a körzetközponttal szemben.
- Zsákfalvak, utak állapota, közlekedés hiányosságai (nagy távolságok, ritka járatok, pl. busz.)
- Magas a munkanélküliség, alacsony jövedelemteremtő képesség, ipari üzemek hiánya, sok a segédmunkás. Kvalifikált munkaerő nincs!
- Vállalkozások alig vannak, kevés a képzett felnőtt lakos.
- Polarizált demográfiai és migrációs folyamatok (magas a cigány családoknál a születési arány, még a magyaroknál az „egyke” jellemző).
- Viszonylag fejletlen civil szféra.
- Leszakadó rétegek, előregedés, nyugdíjasok magas száma, szociális ellátottak magas aránya.
- A munkahelyek hiánya miatt nincs jövedelemtermelődé, gyenge az adóerő, így a települések többségében akut forráshiány lép fel, ami az intézményhálózat alulfinanszírozását, a fejlesztések elmaradását eredményezi.
- Az interjúkból is kiténik, hogy számos lehetőség van a fejlődésre, amit az alábbiakban vélem megvalósíthatónak.

Lehetőségek:

- Az Unió csatlakozás során a különböző EU-s pályázatok segítségével javítható a települések infrastruktúrája (pl. gáz, szennyvíz, informatika).
- Pályázatok segítségével növelhető az intézmények színvonala, épülhetnek tornatermek, uszodák, felújítási munkák kivitelezhetővé válnak.
- Az intézmények kooperációjával a technikai felszereltség, alapítványok, civil szervezetek támogatásával a szülők terhei csökkenthetők.
- Közlekedésben az önkormányzati és intézményi kapcsolattartás erősödésével közös utaztatás kivitelezhető, a magánszféra bevonásával is.
- Új munkahelyek megteremtésével csökkenhet a lakosság fogyása, a gyereklétszám növekedése pedig az intézményhálózat kihasználtságát fokozhatja.
- Ismerve a 27 aprófalvas térség gondjait, számolni kell számos veszélyforrással is, melyek nehezíthetik a jövő célkitűzéseit.

Veszélyek:

- A térségben a szegénység és hátrányos helyzet nem vonzza a befektetőket, így nincs perspektívája a munkahelyek kialakításának, a vállalkozási kedv fellendülésének.
- A roma lakosság aránya tovább nő a demográfiai mutatók alapján, ami a szegénység továbbterjedését idézi elő, s vele együtt a hátrányos helyzet megkövesedését.
- Fokozza a szegénységet a szociális háló gyengesége, a források hiánya, a társadalmi szolidaritás hiánya, egyre több lesz a leszakadó, a képzettség hiánya miatt pedig kiszorulnak a munkaerőpiacról.
- A Pedagógiai Szakszolgálat kiszélesítése, a pedagógiai programok minőségi végrehajtása ellenére a cigány lakosság körében nem nő az iskolázottság színvonala, a nem cigány továbbtanulók pedig városokba költöznek, csorbul a lokálpatriotizmus, ami a népesség fogyásához vezet e kistérségben.
- A törvényi feltételek és az érdekkellentétek fenntartják a regionális kooperáció hiányát.
- Az EU-s normákhoz való igazodás felveti a kistérségek intézményeinek, kommunikációjának (pl. posták bezárása 600 fő alatti településeken) megszüntetését a pénzügyi források beszűkülése miatt.

Az EU-ba való csatlakozás küszöbén a pályázatok segítségével elérhető fejlesztési koncepciók közül kiemelem a *mindszentgodisai* projektet, mely „*Digitális Pedagógus Önképző Műhely a Baranyai-hegyháton*” címet viseli és a Sásdi Statisztikai Kistérség, Mindszentgodisa, Gödre, Mágocs településeket érinti. A projekt hosszú távú célkitűzése, hogy innovatív pedagógiai környezet megteremtésével biztosítsa az esélyegyenlőséget, felzárkóztatást. Rövid távon pedig a pedagógusok E-tanítási ismereteinek, kompetenciáinak növelése, önképzés, továbbképzés, az iskolák, pedagógusok közötti intenzív szakmai kooperáció megteremtése a célja. A képzésbe 40 pedagógust vonnak be a LAPODA-40 órás akkreditált E-tananyagfejlesztő tanfolyamra. Ez szorosan kapcsolódik az al-programhoz, amely „*Kistérségi E-tananyagfejlesztés a Baranyai-hegyháton*” címet viseli. (LAPODA multimédia-szerkesztő programcsomag)

Ehhez a projekthez kapcsolódik még a „*Differenciált tanulásszervezés*” (DIFER) 60 órás akkreditált képzésen való részvétel. Ennek keretében a *mindszentgodisai* általános iskolában a *Belső Gondozási Rendszer* (BGR), a társpályázó *gödrei* intézményben a „*Lépésről Lépésre*” pedagógiai program módszereit alkalmazzák. Mindkét program gyerekközpontú, filozófiájának és gyakorlatának sarkköve az alapkészségeknek, és képességeknek, az egyes gyerekek adottságaihoz, képességeihez, igényeihez fejlődési üteméhez igazított, egyéni tervek alapján történő fejlesztése. A „*Lépésről Lépésre*” program koordinátora az EC-PEC Alapítvány. A program a kiemelkedő képességű gyerekek tudásának kibontakoztatását is szolgálja. Vásárosdombón integrációs rendszer kialakítását tervezik. A képzésben a reformpedagógiák-aktivitásra épülő koncepciók jellemzőit is elsajátítják (Claparede, Montessori, Waldorf, Freinet, Rogers). A programok sikeres végrehajtásában részt vesznek az önkormányzatok, az oktatási munkacsoportok (Baranyai Hegyhát Területfejlesztési Önkormányzati Társulás operatív szervezetének részeként).

A Sásdi Kistérség az óvodák részére is szeretné igényelni az „integrációs nevelés” normatívát, annál is inkább, mivel egyre nő a hátrányos helyzetű gyerekek száma és aránya, a térséget sújtó tartós és mély munkanélküliség, a családok elszegényedése, az önkormányzatok forráshiánya miatt.

Az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei az integrációs fejkvóta segítségével együtt nevelhetők a többi gyerekkel. A Sásdi Kistérségben kedvezőnek mondható a helyzet, itt található az ország 45 bázisintézményéből kettő – *Vásárosdombón* és *Gödren* – és *Mindszentgodisa* is igényelte. A normatíva összege 60 ezer Ft/fő a nemzetiségi oktatásra 45 ezer Ft igényelhető.

Problémát jelent az általános iskolát befejezett, de a középfokú tanulmányaikat félbeszakító gyerekek integrációja. A közoktatási törvény lehetőséget biztosít ún. tanodák⁵ létesítésére, amelyek iskolán kívüli eszközökkel segítik a kallódó, hátrányos helyzetű gyerekek nevelését, foglalkoztatását, integrációját, bevonva a szülőket és érintett közösségeket. A programra egyelőre nincs elkülönített költségvetési forrás, pályázat útján lehet támogatást kérni a tanodák működtetésére. A tanulók kapcsolódnak a Roma Közösségi Ház programhoz.

Baranya megyében a Faág Egyesület foglalkozik évek óta hátrányos helyzetű fiatalokkal, amely hálózatot is kialakított: Sásdon is sikeresen működik a „Faodú”. Ez a kezdeményezés alapja lehet egy tanoda létrehozásának is a kistérségben.⁶

A kutatás során megállapítást nyert, hogy *az alapfokú oktatási intézmények összevonásának folyamata nem ért nyugvópontonra*. A gyermekek tartósan alacsony illetve csökkenő száma miatt a 2004/2005-ös tanévtől megszűnik a *bakócai* óvoda, a gyerekek a *felsőmindszenti* óvodába

5 A „Tanoda típusú” kísérleti program a szociális helyzetük miatt hátrányos helyzetű, különösen roma gyerekek és fiatalok továbbtanulási, ezáltal munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedési esélyeinek javítására szolgál.

6 Jegyzőkönyv: Sásd. 2004. 02. 06. A Baranyai Hegyhát Oktatási és Kulturális Munkacsoport üléséről.

Előadó: Derdák Tibor, OM Hátrányos Helyzetű és Roma Gyerekek Integrációs Központjának szakértője.

járnak majd, felmerült továbbá a két *mindszentgodisai* (felsőmindszenti és godisai) óvoda összevonásának gondolata, a kapacitások alacsony kihasználtsága, és a fenntartási költségek aránytalansága pedig néhány éven belül kikényszeríti a *gödrei* és a *baranyajenői* általános iskolák összevonását, a jelenlegi fenntartó társulás kibővítését.

A *sásdi* általános iskola épületében működő, 23 települést ellátó *pedagógiai szakszolgálat* kapacitásai szűkösek ahhoz, hogy minden rászoruló gyermekhez eljussanak a szolgáltatásai, ezért elengedhetetlenül szükséges a pedagógiai szakszolgálat bővítése a pedagógusok képzése, továbbképzése, a mikro-térségi alközpontok kialakítása, az utazó pedagógusi rendszer fejlesztése révén.

Az oktatási intézmények kínálatát a *zeneiskolai képzés* mellett az idegen nyelvi és a *nemzetiségi, kisebbségi oktatás* színesíti.

A kistérségben élő legnagyobb kisebbség, a cigányság nyelvének, kultúrájának oktatása azonban háttérbe szorul, annak ellenére, hogy az óvodákban, iskolákban megjelennek az interkulturális, illetve kisebbségi oktatás elemei (zenehallgatás, mondókatatanulás, meseolvasás illetve cigány népmismeret). A szembeötlő hiány alapvető oka az asszimilációt, integrációt vagy annak vágyát tükröző nyelvvesztés, a cigány nyelv és kultúra leértékelődése, a cigány szülők vágya, hogy gyermekeik is a piacképes külföldi nyelveket tanulják az iskolában a beás vagy lovári helyett. Másrészt ott, ahol megjelenik a helyi pedagógiai programban a cigány kisebbségi oktatás, egyelőre lámpással kell keresni képzett cigány embereket, akik belülről ismerik a nyelvet és kultúrát, és képesek azt átadni a gyerekeknek. (*Mindszentgodisán* az egyik óvodában alkalmaznak egy cigány származású érettségizett gyermekfelügyelőt, *Gödren* a helyi kisebbségi önkormányzat elnöke szervez beás tanfolyamot fiataloknak.)

Ami a további pedagógiai innovációt illeti, a kétségtelen eredmények mellett a Sásdi Kistérség oktatási intézményeiben hiányoznak, illetve elégtelenek a korszerű *E-tanítás tartalmi és módszertani elemeinek* adaptálásához, kiterjesztéséhez szükséges fizikai, technikai, elsősorban azonban személyi feltételei. A kistérséget sújtó magas munkanélküliség szorítása egyfelől, az egész életen át tartó tanulás követelménye másfelől, a *felnyitóképzés* kiterjesztését igényli, amelynek bázisintézménye a *sásdi* Vendéglátóipari Középiskola lehet, itt ugyanis mind a technikai, mind a szakmai feltételek adottak ehhez. Az iskola már ma is teret biztosít munkaerőpiaci átképzéseknek, és alapító okiratában szerepel a falusi turizmushoz kapcsolódó képzés is.

Jankó Krisztina

SZEMLE

KÖZÖS EURÓPAI OKTATÁSPOLITIKA: KRITIKAI MEGKÖZELÍTÉSEK

Az Európai Oktatásfejlesztési Intézetek Társulásának (Consortium of Institutes for Development in Education in Europe) harmadik évkönyveként jelent meg az ambiciózus, „*Becoming the best*”, azaz, a „Legjobbá válni” címet viselő tanulmánykötet, amely több szempontból is vizsgálja az oktatással kapcsolatos közös európai célkitűzéseket. Miközben nemcsak az oktatáskutatás és az oktatáspolitikai szakzsargonjában, hanem jóval szélesebb körben is egyre gyakrabban hangzanak el, sőt, válnak divatosá olyan kifejezések, mint a „tudásalapú társadalom”, vagy a „bolognai folyamat”, mindezek megvalósításáról, a nyitott kérdésekről és az esetleges nehézségekről, gyenge pontokról már jóval kevesebb szó esik a hazai oktatással kapcsolatos diskurzusban. Pedig az európai oktatás közös jellemzőinek tervezését korántsem lehet csupán szépen csengő jelszavakkal helyettesíteni, és éppen ezért igen örvendetes, hogy a kiadvány nemcsak az európai oktatáspolitikai háttérrel, a nemzeti oktatáspolitikákra való lehetséges hatásaival foglalkozik, hanem nagy terjedelmet szentel mindezen folyamatok kritikai olvasatának is.

A kritikai megközelítéseket olvasva egyre inkább az a benyomásunk támad, hogy a címet csakis ironikusan lehet értenünk. Hiszen, mihez képest is kíván az európai oktatás a „legjobbá válni”? S vajon milyen értelemben, milyen dimenzió tekintetében válhat a legjobb?

Az oktatáspolitikai koncepciókat (csakúgy, mint a más területeket érintő koncepciókat) több irányból is lehet bírálni: érheti őket kritika céljait illetően, vagy a célok eléréséhez választott eszközök tekintetében. Az európainál kisebb oktatási közösségeket érintő kérdésekben, amelyek pl. egy adott ország valamelyik oktatási szintjének kérdéseit illetik, gyakran fordulnak elő a tartalmat

érintő, a célkitűzésekre vonatkozó viták a döntéshozók, döntés-előkészítők, oktatási szakemberek között. Az európai szint érdekességét részben az is adja, hogy ritkán találkozhatunk ilyen jellegű kritikákkal. Ennek fő oka nyilván az, hogy itt a célkitűzések ritkán fogalmazódhatnak meg másként, mint általánosságokként, és ezek az általánosságok meglehetősen széles körű legitimitásnak örvendenek. A közös európai célkitűzések hívszavai, mint például az élethosszig tartó tanulás, a hatékony szakképzési formák, a számítástechnikai felhasználói ismeretek, az élő idegen nyelvek tanulása stb., mind olyan alapelvek, amelyeknek megkérdőjelezhetősége szinte soha nem merül fel, és ez nem véletlen. Ezek az irányelvek az oktatással foglalkozó, érdekérvényesítésre képes csoportok mindegyike számára vállalható általános normákat és célokat fogalmaznak meg. Nem lehet azonban pontosan megállapítani, hogy ezek a normák és kívánatosnak tekintett célok hogyan, miképp fogalmazódtak meg először, és egyáltalán megjelennek-e az oktatás tényleges felhasználóinak körében.

Mint ahogy arra a kötetben szereplő cikkében *Roger Standaert* rámutat, az európai oktatási célkitűzések megalkotása és a célok elérési módjainak meghatározása semmiképpen sem nevezhető alulról építkező folyamatnak. Ezt kellőképpen alátámasztja például az a tény, hogy egy igencsak szűk szerv hozza meg az azzal kapcsolatos döntéseket, hogy miképpen kellene alkalmazni a „nyitott koordinációs módszer” általános elveit az oktatásban. Az Európai Parlament például *Standaert* szerint szinte egyáltalán nem vesz részt a döntéshozatalban; a szerző állítása szerint nem találhatunk információt arról sem, hogy kik azok a bizonyos „szakértők”, akik a döntéseket támogatják, illetve előkészítik. A cikk írója alapvetően a döntéshozatali mechanizmus demokratikusságát, átláthatóságát kéri számon.

Egy, az oktatáspolitikai diskurzusban ritkán, a kritikai megközelítésekben azonban gyakran

megjelenő szempontot is hangsúlyoz a szerző: felhívja a figyelmet arra, hogy az európai oktatáspolitikai gondolkodásra igen erőteljesen rányomja bélyegét a gazdaság-szempontú megközelítés. Az oktatással kapcsolatos szövegek hemzsegek az olyan kifejezésektől, mint „elszámoltathatóság”, „indikátorok”, „hatékonyság”, „verseny”, „mértföldkövek”, „mérés-értékelés”. Kérdés, hogy mindezeket a valóban a gazdaság szférájából átvett fogalmakat tényleg lehetséges-e az oktatás területén operacionalizálni és alkalmazni. Elgondolkodtató lehet az oktatáspolitikusok számára egy másik, a szerző által szintén előtérbe állított jelenség is, nevezetesen az, hogy az újabban igen hangsúlyossá vált területen, az informatikai ismeretek oktatása terén elért eredményeket miként is méri az oktatási intézményekben. A Magyarországon is nagy becsben tartott, az elitrétegeket megcélzó iskolákban szinte kötelezővé váló ECDL-vizsga ugyanis nem általános formában kéri számon a számítógépes ismereteket, hanem a vizsgakövetelmények (egyáltalán nem meglepő módon) szinte kizárólag különböző Microsoft termékek (Word, Excel, Explorer stb.) ismeretéből állnak. Természetesen adódik a kérdés, hogy mindezért csupán az uniós döntéshozókat kárhoztathatjuk-e? Mindenesetre ezen a ponton jól tetten érhető, hogy az európai oktatáspolitikai reagálni kíván bizonyos helyzetekre, és még ha rövidtávon valóban a „versenyképességet” szolgálja is az általa alkalmazott eszközök révén, ugyanakkor kevesebb hangsúlyt helyez az oktatás, mint önálló intézés céljainak és eszközeinek megfogalmazására.

Louis Van Beneden cikkében szintén a *nyitott koordinációs módszert* kritizálja, amelynek mechanizmusából hiányolja a civil szervezetek jelenlétét. Ő is rámutat arra, hogy bár az oktatás területéről beszélünk, a számba vett eszközök, a szóhasználat, a gondolkodásmód a gazdaság világát idézik, és nem véletlenül: a nyitott koordinációs módszer megjelenése (2000) előtt az Európai Unióban főleg csak gazdasági jellegű kérdésekben valósult meg teljesen összehangolt, magas szintű koordináció. Igen fontos kijelentést tesz a cikk írója: a rendszer csak akkor válhatna igazán legitimé és hatékonyá, ha részt vehetnének benne a helyi oktatási szintek képviselői is. A szerző arra a veszélyre figyelmeztet, hogy amennyiben ez nem történik meg, az európai célkitűzések kialakítása és a döntéshozatali mechanizmusok meglehetősen technokratikus jellegűvé válhatnak, és az oktatással kapcsolatos célkitűzések meghatározásától egyre inkább elidegenedhetnek az oktatási közössegek képviselői.

A fenti, általánosabb érvényű kritikai megjegyzések mellett fontos azonban szót ejteni néhány eszközről is, amelyet az európai döntéshozók használni kívánnak az oktatás minőségének ellenőrzése során. Ilyen eszközökről tesz például említést a *Részletes Munkaprogram*. A legtöbbet kritizált, ugyanakkor a dokumentumokban igen erőteljes hangsúlyt kapó ilyen fogalom az úgynevezett „mértföldkövek” (benchmarks) szerepe. Az elérendő szintek meghatározásával kívánja az EU elérni, hogy a célkitűzéseket operacionalizálni lehessen, és hogy a folyamatokat mérhetővé tegyék.

A legfontosabb elérendő célkitűzések 2010-ig, dióhéjban: a tagállamokban csökkenjen felére az iskolából korán kimaradó tanulók száma; csökkenjen felére a nemek közötti egyenlőtlenség a természettudományos és technológiai jellegű diplomák megszerzése terén; a 25–29 évesek 80 százaléka vegyen részt a középfok utáni képzésekben; a 15 évesek között csökkenjen felére az olvasásból és matematikából gyengén teljesítők aránya; és a 25 és 65 év közöttiek körében minden országban legalább 10 százalék legyen a felnőttképzésben résztvevők aránya.

Standaert ezzel kapcsolatban felhívja a figyelmet arra (és véleményével nem nehéz egyetérteni), hogy semmiképp sem szabad megelégedzünk a különböző mérőszámok, „mértföldkövek” viszonylagosságáról, és arról, hogy mindezen indikátorok meglehetősen kétes értékűek, ha általános kontextusuk ismerete és megértése nélkül kívánjuk felhasználni őket. A kívánatosnak tartott szintek mérőszámai, és ezek számonartása terén ugyanakkor mégiscsak az jelent alapvető problémát, írja a szerző, hogy alkalmazásuk hátterében egy teljesen eredménycentrikus világkép áll – amelynek egy olyan oktatási rendszer tud csak megfelelni, amelyben a normáknak nem megfelelő, a mértföldkövek elérését nem a leghatékonyabban elősegítő módszerek és célok könnyen kevésbé fontosnak, vagy akár nélkülözendőnek is minősülhetnek, ami természetesen az oktatási spektrum beszűkülését jelentheti.

Linda Badham arra keresi a választ, hogy az Európai Bizottság által megfogalmazott mértföldkövek mennyiben szolgálják azt a kitűzött célt, hogy Európa „a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás-alapú társadalma legyen”. A mértföldkövek problematikáját elemezve leírja, hogy a standardizálás módszere a fejlesztés és az elszámoltathatóság kívánalmait egyszerre foglalja magában. A pontosan megfogalmazott, kitűzött célok ugyan valóban elősegíthetik a hatékonyság növelését, ugyanakkor a szerző állítása szerint a

standardok – azáltal, hogy nagyon erős mértékben jelenik meg bennük az elszámoltathatóság dimenziója – túl könnyen válhatnak az oktatás minőségének javítását szolgáló eszközből olyan teljesítendő céllá, amelynek elérését a fenntartók számon kérik az iskolán. Az efféle elérendő célok és szintek ugyanis nemcsak arra szolgálhatnak, hogy javulást eredményezzenek, hanem arra is, hogy a javulást bebizonyíthassuk általuk. Márpedig ennek az lehet a következménye, írja Badham, hogy a követelmények nemhogy nem segítik a valódi célok elérését, hanem valójában el is torzíthatják őket. És itt ismét felmerül a legitimitás kérdése: hiszen a kitűzött elérendő célok akkor működnek jól, ha azok állították fel őket, akiknek el kell őket érniük, vagy ha legalábbis ez utóbbiak egyetértenek velük, máskülönben könnyedén belesétálhatnak a rendszer felhasználói a fenti csapdahelyzetbe.

Badham a célok és mérőföldkövek fenti, elméleti problémája után módszertani problémákat is felvet. Olyan kérdésekről beszél, amelyek evidensnek tűnnek, vagy legalábbis annak kellene lenniük. Ugyanakkor a gyakorlat sokszor valójában azt mutatja meg, hogy igaza van a szerzőnek, amikor komoly mérési problémákról beszél. A cikk írója ugyanis helyteleníti például az olyan célkitűzések megfogalmazást, amelyek tárgyai valamiféle országos átlagot (általában százalékban) kifejező mérőszámok; és egyben hangsúlyozza a hozzáadott érték mérésének fontosságát az adatok összehasonlíthatóságával kapcsolatban. Az írás egyik igen egyszerűnek tűnő, ám lényegi megállapítása, hogy a mérőföldkövekkel és célokkal kapcsolatos problémák sokszor abból adódnak, hogy azok az országok, amelyekre vonatkoznak, sok tekintetben és sokféleképpen különböznek egymástól. Éppen ezért, addig, amíg az általános célok szintjén lehetséges összhangot találni, a specifikus mérőföldkövek rendszerének igencsak kifinomultnak kell lennie ahhoz, hogy valóban értelmesen tudja tükrözni a változásokat.

Tom Lency szintén hasonló problematikát jár körül: véleménye szerint az oktatásban érintett szakmai közösségeknek jelenleg még nincs közös koncepciójuk és még nem képesek közösen gondolkodni arról, hogy a nyitott koordinációs módszer alkalmazásának milyen következményei lehetnek az oktatás és a nevelés mérőföldkövei esetében. Sőt, valószerűleg elég kevés olyan oktatási szereplőt találunk, aki definiálni tudná, hogy mi is ez a módszer, vagy hogy pontosan melyek is a mérőföldkövek.

Lency, a már korábban említett írások szerzőihez hasonlóan, szintén felhívja a figyelmet arra, hogy ha közelebbről elemezzük az öt legfontosabb mérőföldkövet és kívánatos célt, akkor nem nehéz megállapítanunk, hogy ezek nagyrészt gazdasági célokból erednek.

A bemutatott kritikai hozzászólások némelyike „pusztán” a célkitűzések megvalósíthatóságával kapcsolatos mérési és, módszertani problémákat vet fel, de sok helyen találkozunk a célok legitimitásának megkérdőjelezésével is. Mindezek mellett azonban a tanulmánykötet fő érdeme az, hogy megjelenik benne egy igazán lényeges, az oktatás területét hosszú távon talán a leginkább érintő kérdés, amellyel mindenképpen szembe kellene nézniük a hazai és az európai oktatáspolitikai döntéshozóknak. Ez a kérdés az oktatásnak az egyéb, leginkább a gazdasági élet szférájához való viszonyát feszegeti. Az imént bemutatott írásokban megjelenik az a vélemény, hogy a jelenlegi helyzetben az oktatási rendszerek a gazdasághoz képest alárendelt szerepet játszanak, kiszolgálják azt. Ez a gondolat pedig arra sarkallhatja az olvasót, hogy eltűnjön: vajon szükségképpen így kell-e ennek lennie, vagy esetleg létezhetnek-e az oktatásnak saját, független „céljai”, amelyek nem más, további célok elérése érdekében fogalmazódnak meg, és amelyeket döntően az oktatással foglalkozók határoznak meg.

Becoming the Best – Educational ambitions for Europe, Ed: Standaert, 2003 CIDREE/SLO, (II: Critical Analysis: Roger Standaert: The march for quality of European education; Louis Van Beneden: An open method to close doors? – From the perspective of the civil society; Linda Badham: Benchmarking for European community countries – A critical analysis; Tom Lency: Reflections on the five priority benchmarks)

Berényi Eszter



EURÓPA MINT TANANYAG. A TÖRTÉNELEM-ÉS FÖLDRAJZOKTATÁS FORRADALMA

Franciaországban a történelmet és a (társadalom)földrajzot egy-egy osztályban ugyanaz a tanár szokta tanítani, valahogy úgy, ahogy nálunk az irodalmat és a nyelvtant (még az is közös, hogy van egy kedvenc és egy nemszeretem tárgy: gall-

standardok – azáltal, hogy nagyon erős mértékben jelenik meg bennük az elszámoltathatóság dimenziója – túl könnyen válhatnak az oktatás minőségének javítását szolgáló eszközökből olyan teljesítendő céllá, amelynek elérését a fenntartók számon kérik az iskolán. Az efféle elérendő célok és szintek ugyanis nemcsak arra szolgálhatnak, hogy javulást eredményezzenek, hanem arra is, hogy a javulást bebizonyíthassuk általuk. Márpedig ennek az lehet a következménye, írja Badham, hogy a követelmények nemhogy nem segítik a valódi célok elérését, hanem valójában el is torzíthatják őket. És itt ismét felmerül a legitimitás kérdése: hiszen a kitűzött elérendő célok akkor működnek jól, ha azok állították fel őket, akiknek el kell őket érniük, vagy ha legalábbis ez utóbbiak egyetértenek velük, máskülönben könnyedén belesétálhatnak a rendszer felhasználói a fenti csapdahelyzetbe.

Badham a célok és mérőföldkövek fenti, elméleti problémája után módszertani problémákat is felvet. Olyan kérdésekről beszél, amelyek evidensnek tűnnek, vagy legalábbis annak kellene lenniük. Ugyanakkor a gyakorlat sokszor valójában azt mutatja meg, hogy igaz van a szerzőnek, amikor komoly mérési problémákról beszél. A cikk írója ugyanis helyteleníti például az olyan célkitűzések megfogalmazást, amelyek tárgyai valamiféle országos átlagot (általában százalékban) kifejező mérőszámok; és egyben hangsúlyozza a hozzáadott érték mérésének fontosságát az adatok összehasonlíthatóságával kapcsolatban. Az írás egyik igen egyszerűnek tűnő, ám lényegi megállapítása, hogy a mérőföldkövekkel és célokkal kapcsolatos problémák sokszor abból adódnak, hogy azok az országok, amelyekre vonatkoznak, sok tekintetben és sokféleképpen különböznek egymástól. Éppen ezért, addig, amíg az általános célok szintjén lehetséges összhangot találni, a specifikus mérőföldkövek rendszerének igencsak kifinomultnak kell lennie ahhoz, hogy valóban értelmesen tudja tükrözni a változásokat.

Tom Lency szintén hasonló problematikát jár körül: véleménye szerint az oktatásban érintett szakmai közösségeknek jelenleg még nincs közös koncepciójuk és még nem képesek közösen gondolkodni arról, hogy a nyitott koordinációs módszer alkalmazásának milyen következményei lehetnek az oktatás és a nevelés mérőföldkövei esetében. Sőt, valószerűleg elég kevés olyan oktatási szereplőt találunk, aki definiálni tudná, hogy mi is ez a módszer, vagy hogy pontosan melyek is a mérőföldkövek.

Lency, a már korábban említett írások szerzőihez hasonlóan, szintén felhívja a figyelmet arra, hogy ha közelebbről elemezzük az öt legfontosabb mérőföldkövet és kívánatos célt, akkor nem nehéz megállapítanunk, hogy ezek nagyrészt gazdasági célokból erednek.

A bemutatott kritikai hozzászólások némelyike „pusztán” a célkitűzések megvalósíthatóságával kapcsolatos mérési és, módszertani problémákat vet fel, de sok helyen találkozunk a célok legitimitásának megkérdőjelezésével is. Mindezek mellett azonban a tanulmánykötet fő érdeme az, hogy megjelenik benne egy igazán lényeges, az oktatás területét hosszú távon talán a leginkább érintő kérdés, amellyel mindenképpen szembe kellene nézniük a hazai és az európai oktatáspolitikai döntéshozóknak. Ez a kérdés az oktatásnak az egyéb, leginkább a gazdasági élet szférájához való viszonyát feszegeti. Az imént bemutatott írásokban megjelenik az a vélemény, hogy a jelenlegi helyzetben az oktatási rendszerek a gazdasághoz képest alárendelt szerepet játszanak, kiszolgálják azt. Ez a gondolat pedig arra sarkallhatja az olvasót, hogy eltűnjön: vajon szükségképpen így kell-e ennek lennie, vagy esetleg létezhetnek-e az oktatásnak saját, független „céljai”, amelyek nem más, további célok elérése érdekében fogalmazódnak meg, és amelyeket döntően az oktatással foglalkozók határoznak meg.

Becoming the Best – Educational ambitions for Europe, Ed: Standaert, 2003 CIDREE/SLO, (II: Critical Analysis: Roger Standaert: The march for quality of European education; Louis Van Beneden: An open method to close doors? – From the perspective of the civil society; Linda Badham: Benchmarking for European community countries – A critical analysis; Tom Lency: Reflections on the five priority benchmarks)

Berényi Eszter



EURÓPA MINT TANANYAG. A TÖRTÉNELEM-ÉS FÖLDRAJZOKTATÁS FORRADALMA

Franciaországban a történelmet és a (társadalom)földrajzot egy-egy osztályban ugyanaz a tanár szokta tanítani, valahogy úgy, ahogy nálunk az irodalmat és a nyelvtant (még az is közös, hogy van egy kedvenc és egy nemszeretem tárgy: gall-

földön gyakran tartanak a földrajz helyett történelemórát). Így azután François Audigier 1995-ben született cikkében nem a történelem- és földrajzoktatás összekapcsolása a meglepő, hanem az, hogy a szerző milyen nyíltan számol le benne az évszázadokig kikezdehetetlen Francia nemzetállami „narratívával”. A természetes határok illúziója (a Pireneusok, az Óceán...) vagy az a fajta történelemkép, amely a dicső, s egyre dicsőbb évszázadok sorát mint az egyetemes haladás történetét mutatta be a diákoknak immáron mind-mind a múlté. Egyrészt a reflektivitás, a különböző kritikai elméletek követelménye alapján a nemzetállam mítoszát is racionális bírálat tárgyává kell tenni a történelem- földrajz- és állampolgári ismeret-órakon (Marxot, Nietzsche-t és Freudot említi a szerző, de az Annales-iskola kiváló történészeit is idézhetné). Másrészt helyette inkább Európa társadalom-földrajzát, politikai rendszerét és történelmét kellene tanítani. Igen ám! De hogyan?

Az egyes nemzetek történelme valójában politikai célokot szolgáló társadalmi konstrukció, nem események vagy „tények” egymásutánja, nem „nemzeti örökség”, hanem a nemzetállam saját magáról kialakított diskurzusa s a politikai szocializáció eszköze. Ennek tudatában nem követhetjük el ugyanazokat a hibákat – figyelmeztet a szerző – mint elődeink a nemzetállami diskurzusz megalkotásakor. Először is: nem fogadhatjuk el eleve adottnak a természetföldrajz nyújtotta Európa-definíciót: miért pont az Ural? De az Európai Unió éppen aktuális taglétszámából sem indulhatunk ki. De ha a 15 vagy 25 nemzetállami történetet egybegyűrnánk, az sem adná ki Európa történelmét.

A világ s benne Európa, magyarázza Audigier, nem statikus, nem adott: határai, múltja, egységes volta vitatott, vitatható és vitatandó. Európa sokszínű. Az egyes társadalmi rétegek számára más és más jelentéssel bír: a vámhatárokat lebontó Európa például egyes iparágak dolgozói számára a munkanélküliség rémét idézi. Európa nem annyira múlt-, vagy jelen-, mint inkább jövőidő. Lakóit nem a közös múlt, hanem a közös tervek kötik össze egymással.

Mindebből az következik, hogy történelem és a földrajz tanítását teljes egészében újra kell gondolni. Az időhorizontnak és a tanított társadalmi térnek ki kell tágulnia: a jelen és a jövő kérdéseinek, valamint a minket – franciákat, magyarokat – övező országoknak kell előtérbe kerülniük. De nem elég szomszédaink, „tagtársaink” kultúrája felé nyitni. Kérdések, méghozzá új típusú – közös európai – kérdések köré kell ezentúl e két

diszciplína oktatásának szerveződnie. Ilyenek például: a társadalom-földrajzi egyenlőtlenségek, a metropolisokat körbeölelő külvárosok s az ott élő bevándorlók, a természeti erőforrásokkal való gazdálkodás és a környezetvédelem, a határookra fittyet hányó levegőszennyezés, a víz- és hulladék-gazdálkodás, a határok, a migráció, a turizmus, a munka és a szabadidő társadalmi terei, a demográfia, a kisebbségek, a demokrácia, a nemzetállam válsága, az információs társadalom... A másság, a Másik megismerése és tisztelete nélkül mindez lehetetlen: meg kell értenünk, hogy egykori ellenségeink hogyan élték meg az ellenünk vívott háborúkat, hogy ők hogyan szenvedtek akkor s milyen sérelmeket őriznek esetleg a mai napig.

A szerző ezt a központi gondolatát még határozottabban fejezi ki egy 2003-ban elhangzott előadásában. Az Európai Unió történelme az eddig született tankönyvekben, ha meg is jelenik, csak mint az egymás követő Szerződések története (Róma, Maastricht, Amszterdam stb.). E könyvekből hiányzik a reflektivitás: a hagyományos – eseménytörténeti és teleologikus – szellemben íródtak. A szinte egyetlen érdemi közös történelmi tény, amelyet említésre méltónak ítélnék e tankönyvek szerzői, az az, hogy a kontinens az elmúlt fél évszázadban a *béke szigete* volt; ám ezt a tényállítást a balkáni háborúk igencsak meggyengítették. De ami még fontosabb: Európa nem múlt, hanem jövő, nem egységes, hanem sokféle. Európa a szó legnemesebb értelmében vett politikai kérdés: az európai országok iskoláiból olyan polgároknak kell kikerülniük, akik készek kollektív jövőjük közös alakítására.

Mindez a közös európai nyelvről szóló aforizmát juttathatja eszünkbe, mely szerint Európa Nyelve nem a hivatalos nyelvek valamelyike, vagy mindegyike, de nem is a latin vagy az eszperantó, hanem éppen a tolmácsolás, a nyelvek közötti közvetítés. Így van ez Európa történelmével és földrajzával, az európai állampolgári ismeretekkel is: nem tényekre és válaszokra van szükség, hanem kérdésekre, a nyilvánosságban vagy éppen az osztályteremben folytatott vitára, s főleg: a többi kultúra megismerésére, megértésére.

A szerzőnek esetleg szemére hányhatnánk, hogy maga sem tudta elkerülni azt a csapdát, melynek veszélyeire közönségét oly hatásosan figyelmeztette: abból indult ki, mintha minden európai állam olyan „köldöknéző” volna, mint Franciaország. A magyar diákok számára sem Európa történelme, sem a vén kontinens

földrajza nem ismeretlen. De a hazai történelem- és földrajztanárok talán megfogadják Audigier másik két tanácsát: a probléma- és jelen-orientált megközelítés előtérbe helyezését, a mai kérdések és holnapai válaszok keresését.

François Audigier: Enseigner l'Europe: quelques questions à l'histoire et la géographie scolaires. [Európa mint tananyag. A történelem- és földrajzoktatás megújítása.] Recherche et formation: les enseignants et l'Europe. Institut national de recherche pédagogique, 1995 No 18. L'Europe? Objet de formation du citoyen. [Európa. Mit tanul róla az európai állampolgár?] Az „Enseigner l'Europe” [Európáról tanulni] c. konferencián elhangzott előadás szövege (Saint-Germain en Laye, 2003. március), nyomtatásban később fog megjelenni.

Eröss Gábor



ÖSSZEHASONLÍTÓ OKTATÁSKUTATÁS

Jó negyed százada már, hogy a kötet két szerzője ott van a nemzetközi és az összehasonlító pedagógiai kutatások élvonalában. Nemcsak elméleti és gyakorlati alapjait ismerik e diszciplínának, hanem mindazon szemléletbeli és kutatómódszertani változásokat is átértékelték, amelyeken a terület az elmúlt évtizedekben keresztülment. Márpedig, mint egy helyütt maguk is megjegyzik: különösen a második világháború után a pedagógiai komparatvizitika volt a pedagógiai kutatások egyik legdinamikusabban fejlődő ága, többek között azért is, mert képes volt egy sor olyan alapvető oktatási kérdést tematizálni, illetve rekonceptualizálni, amelyek más pedagógiai területeken vagy meg sem jelentek, vagy a kutatók etnocentrikus értelmezése miatt nem fejlődtek kellőképpen. Más kérdések mellett az olyasféle átfogó témákra, mint az oktatási globalizáció tendenciái, a globális és a lokális kapcsolatai és különbségei az oktatásban, nyelvi, nem, kulturábeli különbségek hatása az oktatásra, az oktatás fejlődése a posztkolonializmus és a posztmodern oktatás korszakában értelemszerűen az összehasonlító és a nemzetközi pedagógiai irány tudta leghamarabb s leginkább fontosságuknak megfelelően felhívni a figyelmet, s tudott róluk releváns információkat és értelmezéseket közölni.

Mégis: mint Crossley és Watson könyvéből világossá válik, kevés olyan területe lehet a társa-

dalomtudományi, s ezzel együtt a pedagógiai kutatásoknak, amely fontossága ellenére oly átfogó és időben is elhúzódó identitásproblémákkal küszködik, mint a nemzetközi és összehasonlító pedagógia. Sem az önmeghatározása, sem a tematikája, sem a céljai, sem a kutatási módszerei, sem a jövőbeni fejlődési tendenciái nem világosan meghatározottak vagy stabilak. Sokak számára még az sem világos, hogy valójában miben egyezik, és miben különbözik egymástól a pedagógiai komparatvizitika két nagy ága, a nemzetközi és az összehasonlító pedagógia. Mindezek nem voltak tisztázottak már a kezdetekkor sem, s nem lettek egyértelműbbé napjainkra sem.

Az *Összehasonlító és nemzetközi pedagógiai kutatás. Globalizáció, kontextus, különbségek* című kötettel Crossley és Watson célja nem az volt – nem is lehetett az –, hogy mindezeket a szakterületi-identitásbeli kérdéseket megválaszolja, e szakmai terület önazonosságát végérvényesen megfogalmazza. A szerzők sokkal inkább arra törekedtek, hogy bemutassák, milyen új kihívások kényszerítették ki az elmúlt évtizedekben az összehasonlító pedagógia rekonceptualizációját (még inkább: állandó rekonceptualizációit), s a terület legkorábbi alakulástörténeti mozzanataira, valamint az újkori kihívások természetére visszavezetve érthetővé tegyék, miért nem lehetett soha s nem lehet ma sem ez a terület egyértelmű elméleti alapokon nyugvó vagy kutatómódszertanilag élesen lehatárolt szakmai ág. Ezzel együtt kísérletet tettek arra is, hogy felmutassák, mik azok az értékek, amelyeket az összehasonlító pedagógia a szemléletével, megközelítésmódjaival, eredményeivel hozzá tudhat adni a pedagógiához általában, miért izgalmas, s reményeik szerint a jövő szakmai generációk számára is vonzó ez a terület.

A könyv alcíme előrevetíti, mintegy kijelöli a szerzők megközelítésének legfontosabb súlypontjait. A kötet ismétlődő témái közül a leggyakrabban – igaz, mindig más és más fénytörésben – a *globalizáció* kérdése kerül elő. Nyilvánvaló, hogy a szerzők értelmezésében ez jelenti a legmarkánsabb *külső*, társadalmi-történelmi kihívást az összehasonlító pedagógia – de általában is a pedagógiai elmélet és gyakorlat – számára. Még hangsúlyosabbá teszi számukra ezt a kérdést az, hogy megállapításuk szerint a globalizáció egyszerre eredményez két, látszólag ellentétes mozgásirányt (a nemzetközi és helyi – globális és lokális – egyszerre történő fölértékelődését) az oktatásban. Másrészt az *angol* szerzőpáros szemléletmódját nagymértékben befolyásolja az, hogy értelmezésükben – még ha ezt nem fejtik ki is expliciten – a globalizáció

földrajza nem ismeretlen. De a hazai történelem- és földrajztanárok talán megfogadják Audigier másik két tanácsát: a probléma- és jelen-orientált megközelítés előtérbe helyezését, a mai kérdések és holnapai válaszok keresését.

François Audigier: Enseigner l'Europe: quelques questions à l'histoire et la géographie scolaires. [Európa mint tananyag. A történelem- és földrajzoktatás megújítása.] Recherche et formation: les enseignants et l'Europe. Institut national de recherche pédagogique, 1995 No 18. L'Europe? Objet de formation du citoyen. [Európa. Mit tanul róla az európai állampolgár?] Az „Enseigner l'Europe” [Európáról tanulni] c. konferencián elhangzott előadás szövege (Saint-Germain en Laye, 2003. március), nyomtatásban később fog megjelenni.

Eröss Gábor



ÖSSZEHASONLÍTÓ OKTATÁSKUTATÁS

Jó negyed százada már, hogy a kötet két szerzője ott van a nemzetközi és az összehasonlító pedagógiai kutatások élvonalában. Nemcsak elméleti és gyakorlati alapjait ismerik e diszciplínának, hanem mindazon szemléletbeli és kutatómódszertani változásokat is átértékelték, amelyeken a terület az elmúlt évtizedekben keresztülment. Márpedig, mint egy helyütt maguk is megjegyzik: különösen a második világháború után a pedagógiai komparatvizitika volt a pedagógiai kutatások egyik legdinamikusabban fejlődő ága, többek között azért is, mert képes volt egy sor olyan alapvető oktatási kérdést tematizálni, illetve rekonceptualizálni, amelyek más pedagógiai területeken vagy meg sem jelentek, vagy a kutatók etnocentrikus értelmezése miatt nem fejlődtek kellőképpen. Más kérdések mellett az olyasféle átfogó témákra, mint az oktatási globalizáció tendenciái, a globális és a lokális kapcsolatai és különbségei az oktatásban, nyelvi, nem, kulturábeli különbségek hatása az oktatásra, az oktatás fejlődése a posztkolonializmus és a posztmodern oktatás korszakában értelemszerűen az összehasonlító és a nemzetközi pedagógiai irány tudta leghamarabb s leginkább fontosságuknak megfelelően felhívni a figyelmet, s tudott róluk releváns információkat és értelmezéseket közölni.

Mégis: mint Crossley és Watson könyvéből világossá válik, kevés olyan területe lehet a társa-

dalomtudományi, s ezzel együtt a pedagógiai kutatásoknak, amely fontossága ellenére oly átfogó és időben is elhúzódó identitásproblémákkal küszködik, mint a nemzetközi és összehasonlító pedagógia. Sem az önmeghatározása, sem a tematikája, sem a céljai, sem a kutatási módszerei, sem a jövőbeni fejlődési tendenciái nem világosan meghatározottak vagy stabilak. Sokak számára még az sem világos, hogy valójában miben egyezik, és miben különbözik egymástól a pedagógiai komparatvizitika két nagy ága, a nemzetközi és az összehasonlító pedagógia. Mindezek nem voltak tisztázottak már a kezdetekkor sem, s nem lettek egyértelműbbé napjainkra sem.

Az *Összehasonlító és nemzetközi pedagógiai kutatás. Globalizáció, kontextus, különbségek* című kötettel Crossley és Watson célja nem az volt – nem is lehetett az –, hogy mindezeket a szakterületi-identitásbeli kérdéseket megválaszolja, e szakmai terület önazonosságát végérvényesen megfogalmazza. A szerzők sokkal inkább arra törekedtek, hogy bemutassák, milyen új kihívások kényszerítették ki az elmúlt évtizedekben az összehasonlító pedagógia rekonceptualizációját (még inkább: állandó rekonceptualizációit), s a terület legkorábbi alakulástörténeti mozzanatára, valamint az újkori kihívások természetére visszavezetve érthetővé tegyék, miért nem lehetett soha s nem lehet ma sem ez a terület egyértelmű elméleti alapokon nyugvó vagy kutatómódszertanilag élesen lehatárolt szakmai ág. Ezzel együtt kísérletet tettek arra is, hogy felmutassák, mik azok az értékek, amelyeket az összehasonlító pedagógia a szemléletével, megközelítésmódjaival, eredményeivel hozzá tudhat adni a pedagógiához általában, miért izgalmas, s reményeik szerint a jövő szakmai generációk számára is vonzó ez a terület.

A könyv alcíme előrevetíti, mintegy kijelöli a szerzők megközelítésének legfontosabb súlypontjait. A kötet ismétlődő témái közül a leggyakrabban – igaz, mindig más és más fénytörésben – a *globalizáció* kérdése kerül elő. Nyilvánvaló, hogy a szerzők értelmezésében ez jelenti a legmarkánsabb *külső*, társadalmi-történelmi kihívást az összehasonlító pedagógia – de általában is a pedagógiai elmélet és gyakorlat – számára. Még hangsúlyosabbá teszi számukra ezt a kérdést az, hogy megállapításuk szerint a globalizáció egyszerre eredményez két, látszólag ellentétes mozgásirányt (a nemzetközi és helyi – globális és lokális – egyszerre történő fölértékelődését) az oktatásban. Másrészt az *angol* szerzőpáros szemléletmódját nagymértékben befolyásolja az, hogy értelmezésükben – még ha ezt nem fejtik ki is expliciten – a globalizáció

nemcsak a társadalmi folyamatok tekintetében általában, hanem az oktatás nemzetközi tektonikus mozgásaiiban is elszakíthatatlan folyamat a dekolonializációtól. A ma nemzetközi pedagógiai folyamatait Crossley és Watson számos mozzanatában mint a világ posztkoloniális oktatási korszakának pedagógiai tendenciáit látják és látatják.

Az alcím másik kulcsszava, a *kontextus* a komparatív pedagógiának egy másik, látszólag külső, valójában *belső* kihívására utal a szemléletváltásban. Mert ugyan a társadalmi kontextus mint külső faktor az, amelynek folyamatos változása ismét és ismét új jelentésekkel értelmezi át a (komparatív) pedagógiát s kényszeríti azt önmaga átértelmezéseire is, maga a felismerés, hogy az iskola nem érthető meg *pusztán* az iskolából belülről, vagyis hogy a pedagógiai jelenségek értelmezése a szélesebb társadalmi kontextusba ágyazottság nélkül nem történhet meg, az összehasonlító pedagógia benső felismerési folyamatainak eredménye. Természetesen Sadler erre vonatkozó, 1900-ban tett kijelentéseitől kezdve a marxista orientációjú pedagógiai értelmezéseken át a 20. században már számos összehasonlító pedagógiai irányvonal artikulálódott ennek jegyében, igaz, egymástól gyökeresen különböző módokon. A mai kor egyik nagy kérdése az, hogy miközben főképp a kulturális összehasonlító pedagógiai irányvonalon keresztül ez az elgondolás talán a leggyorsabban s legígéretesebben kibontakozó irány jelenleg a komparatív pedagógiai fejlődés vonalának közül, hogyan tud ez a megközelítésmód úgy feltárni releváns ismereteket a pedagógiában, hogy azok a korábbi félreértelmességek, esetleges szimplifikációk és vulgarizmusok csapdáit kikerüljék. E tekintetben azonban megnyugtató, hogy az eddigi eredmények, például az alig több mint egy évtizede alakult hongkongi egyetemi kutatóközpont, a Comparative Education Research Centre eredményei szubtilis ismeretekkel és értelmezésekkel gazdagították pedagógiai értésünket.

Az alcímben feltüntetett *különbség* (difference) kifejezés valószínűleg komplex módon utal többféle vonatkozásra. Arra, hogy *ez*, a mai pedagógiai komparatvizitika már nem *az*, mint volt a kezdetekben, hogy az összehasonlító és a nemzetközi pedagógiai irány nemcsak egymástól különbözik számos vonatkozásában, hanem ön maga korábbi állapotaitól is, vagy hogy ugyanaz a pedagógiai jelenség korántsem ugyanaz, hanem kultúránként alapjaiban más és más konstrukció, vagyis hogy a pedagógia kulturális különbségei különös jelentőségre tesznek szert a globalizáció kontextusában.

A nyolc fejezetből álló könyv első fejezetében a szerzők tisztázzák, hogy fő céljuk az összehasonlító pedagógia fejlődésének, elmúlt évtizedekbeli változásainak történeti-kritikai áttekintése, valamint az, hogy kritikai összefoglalásukkal hozzájáruljanak a terület fejlődéséhez, s egyben újabb kutatókat-kutatásokat stimuláljanak munkára e területen. Mint a pedagógiai összehasonlítás történeti okokkal (is) magyarázható jellegzetességét mutatják be azt a tényt, hogy a nemzetközi pedagógiai és az összehasonlító pedagógiai irányvonal két, egymást jócskán átfedő s ugyanakkor kiegészítő, önmagában és egymáshoz való viszonyában is csak roppant diffúzan körvonalazott terület. Ez a tudományban szokatlan fogalmi konfúzió, a területnek *ez* a különös *fuzzy jellege* – például az a tény, hogy még a vezető komparatív intézmények, folyóiratok, kutatók is szinte ötletszerűen beszélnek nemzetközi vagy összehasonlító pedagógiáról – azért teszi különösen bonyolulttá a könyv által kijelölt fejlődési jelenségek értelmezését, mert így lényegében megragadhatatlan az, hogy *egyáltalán mi és mivé* is alakult az elmúlt évszázadban a komparatív pedagógiában.

Végül is így szakmailag bölcs megoldásnak látszik a második fejezetben történeti kontextusba ágyazva leszögezni, hogy az összehasonlító és a nemzetközi pedagógia alapvető – a terület kialakulásának és első, több évtizedes történetének legelőbből fakadó – természete a multidiszciplinaritás és diverzitás. Többek között ezzel magyarázható, illetve ebbe a fogalmi keretbe ágyazható be az a tény, hogy a komparatív pedagógiának vég nélkül sorolhatók – ahogy ezt a szerzők részint meg is teszik – az egymással sokszor szinte semmilyen fogalmi koherenciát nem mutató önmeghatározásai és cél-, illetve funkció-megjelölései, akár csak az, hogy a terület országos, regionális és nemzetközi intézményei között (pl. UNESCO, WCCES stb.) ugyanúgy találunk pozitivistát, mint az azt jócskán meghaladó társaságokat, vagy közvetlenül politikai-oktatáspolitikai indíttatási intézményeket éppúgy, mint elméleti munkára, kutatásra vagy a gyakorlatra orientálókat.

A harmadik fejezet logikus módon azokat a nehézségeket veszi számba, amelyek az összehasonlító és nemzetközi pedagógiai kutatásokban a fentebbi jellemzőkből, vagyis a terület komplexitásából, politikai érdekeknek való állandó kiszolgáltatottságából (de legalábbis annak a politikusok részéről születtelen megnyilvánuló szándékából), a globális és a lokális érdekek és értelmezések feszültségeiből elkerülhetetlenül következnek. Crossley és Watson nem feledkezik

meg arról, hogy rávilágítson, az adatok esetleges torzítottsága és pontatlansága miképpen nehezíti meg az összehasonlító kutatások kivitelezését; de ebben a kérdésben kevésbé mélyülnek el, s kevésbé törekszenek a téma szakmai-módszertani részleteinek árnyalt föltárására, mint azt a kérdés valójában megkövetelné. Többet látunk tehát a kutatási nehézségek külső, mint benső (szakmai, speciális kutatás-módszertani) okaiból.

A könyv eddigi megállapításait részlegesen összefoglaló és továbbgondoló negyedik fejezetet követően a szerzők megpróbálják bemutatni a komparatív pedagógia megújuló irányvonalait. Az általános kutatási kérdések elemzése után a hatodik fejezetben például – a könyv terjedelméhez képest feltűnően bőven – foglalkoznak a szerzők a kormányok, a nem kormányzati szervek, az oktatási fejlesztés kérdéseiben érdekelt két és többoldalú szervezetek, a fejlett és kevésbé fejlett országok kormányai és az oktatás kérdéseiben érintett más résztvevők kölcsönös kapcsolatainak elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Eközben a szerzők kénytelenek arra is utalni, hogy a gazdagabb és szegegyebb országok közötti átadó-átvevő viszony a neokolonializmus új, oktatásügyön keresztül (is) megvalósuló formáit jelenti a globalizálódó világban – de legalábbis így is látható és értelmezhető mindez –, miközben önmagában is súlyos elméleti, oktatáspolitikai és gyakorlati kérdéseket vet fel az oktatási folyamatok kritikátlan transzferje. Vagyis az, hogy kulturális, kontextuális okokból *egyáltalán* elképzelhetőek- és helyesek-e az ilyenféle export-import igyekezetek a pedagógiában.

E ponton már világosan látszik, hogy egyszerre többfelé, de csupa nagyon izgalmas szakmai irányba vezethetnek a könyv logikai száalai, s a szerzők élnek is ezzel a lehetőséggel. Bővebb vagy szűkebb terjedelemben, s a következő fejezetekben számos fontos kérdésre világítanak rá. Például arra, hogy mit jelent a pedagógiai komparatívisztika szempontjából az, hogy maga a szakterület is mint kutatási terület, globalizálódik. S azzal, hogy Kína, s rajta kívül általában is Kelet- és Délkelet-Ázsia, illetve a világ több más régiója is belép a komparatív pedagógiai kérdésekben aktívan kutató-fejlesztő régiók közé, drámai változásokat hoz a kutatási szemléletben, a kutatások gyakorlati lehetőségeiben, sosem volt lehetőségeket, de egyben egyre fokozódó gondokat is, a kulturális értelmezhetőség kérdéseiben.

E pontról széttekintve már az olvasó számára is evidencia, miért állították a szerzők korábban többször is, hogy a pedagógiai kérdések kutatásának és a gyakorlati fejlesztésnek (egyik) kulcs-

területévé az összehasonlító és nemzetközi pedagógiai kutatások lettek a 20. században, s hogy ezzel együtt az összehasonlító és nemzetközi pedagógiai kutatások kulcskérdésévé már hosszabb ideje a kultúra és a kontextus lett, s nyilván még hosszabb ideig ezek is maradnak a meghatározó kérdések. Igaz, ahhoz, hogy e témák valóban releváns módon, jelentésten legyenek jelen, s működjenek mind a pedagógiában érdekelt szakemberek, mind pedig a politika és a hétköznapi emberek világában, a korábbiakhoz képest feltétlenül gondosabban kell tisztázni a komparatív, például nagy volumenű (IEA, OECD stb.) oktatáskutatás, az oktatáspolitikai (policy) és a gyakorlat közötti viszony jellegét, s erősíteni kell a közöttük lévő, illetve kidolgozandó szálakat. A kötet további fejezetei ezekkel a témákkal foglalkoznak.

Crossley és Watson kötete logikusan fölépített, informatív, s kritikai megközelítése miatt egyben a szerzőknek a pedagógiai komparatívisztika különböző szintjein végzett több évtizedes munkája eredményeként kialakított személyes értelmezését is világosan tükröző szakkönyv. A korrekt és bő szakirodalom-jegyzék önmagában történeti lenyomata e pedagógiai terület utóbbi évtizedekbeli alakulásának, jól használható forrás mind a területtel most ismerkedők, mind a már jártasabbak számára.

Kellő pillanatban született meg ez a munka, hiszen a szakterület egy évszázadnyi működését követően helyénvalónak látszik megállni és összegezni-újraértelmezni a már elvégzett munkát, ugyanakkor a legutóbbi évtized globalizációs robbanásának erőterében elkerülhetetlen az újragondolás és a jövőbeni stratégiák kialakítása e szakterületen. S különösen azért, mert – és ezt a pedagógiai összehasonlítás kérdéseiben korábban még nem involválódott szakemberek és laikusok is érzik – a pedagógia és a társadalmak újabb fejleményei miatt leginkább éppen ez a szakterület vált megszólítottá a pedagógiai kutatások széles körében. Kérdően, számon kérően és (olykor talán túlzottan is) reménykedően tekintenek rá. Miközben ebben a helyzetben utólagosan, minden eredményével és egyenetlenségével együtt visszamenőleg is legitimizálnia kell magát a komparatív pedagógiának, gazdagon tagolt s jól alkalmazható ismeretek nyújtását várják el tőle, megfelelően szofisztikált elméleteket és a gyakorlatra vonatkozó magyarázatokat a pedagógiai jelenségekre vonatkozóan, valamint értő segítséget a jövőre vonatkozó stratégiák kialakításában. Mintha a körülmények előre nem pontosan kikalkulálható alakulása folytán száz év után *most jött volna el az összehasonlító és*

nemzetközi pedagógia igazi pillanata, amely miatt szükségképp mérlegre kell állítani az egész területet s kialakítani a jövőjét.

Miközben ezt a feladatot finoman ismerte fel és válaszolta meg e kötettel Crossley és Watson, egy másik szándékukat csak kisebb részben tudták teljesíteni. Mert bár a könyv jó eséllyel további kutatásokra inspirálhat olyanokat, akik talán e kötetnek köszönhetően is fogékonyakká váltak a globalizációból, a világ nemzetköziesedéséből fakadó összehasonlító pedagógiai kérdésekre, s talán kedvet is kaptak ezek további megvizsgálására, netán az oktatáspolitikai és a komparatív pedagógia közös területeinek művelésére, sajnos éppen a kultúra és a kontextus, a két nagy kulcsterület vizsgálatához mintha kevesebb motivációs háttérrel tudott volna nyújtani ez a könyv. Mert bár a szerzők korrekt módon s nagy bőségben említenek ide vonatkozó neveket és munkákat is, bemutatnak számos eredményt és elismerik ezek relevanciáját, izgalmas elméleti és gyakorlati problémákat érintő kérdéseket tesznek föl a kontextusra és kultúrára vonatkozóan, a könyvből mégsem világlik ki eléggé, miért s mennyire izgalmasak és relevánsak *valójában* ezek a területek, mennyire mélyen múlik az egész pedagógiai komparativisztika jövője rajtuk.

(Crossley, Michael and Watson, Keith: *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. London: RoutledgeFalmer. 2003. 177 p.)

Gordon Györi János



DROG, SZEX, TÉVESZMÉK

Székel József Iván könyve azzal a céllal készült pedagógusok számára, hogy a fiatalok életében, életvezetésében, egészségvédelmében felmerülő mindennapi problémájával szemben szakszerű segítséget, támaszt tudjanak nyújtani. A könyv érdekessége, hogy nem egészségtan tanároknak, egészségügyi főiskolát végző szakembereknek, nota bene orvosoknak készült mentálhigiénés tankönyv, hanem minden pedagógusnak készülöknek, legyen bármilyen szakos is, ahogy a szerző előszavában megfogalmazza: „*az egészségnevelés nem a mentálhigiénét, vagy biológiát tanító szaktanárok szakfeladata, hanem minden a fiatalokkal hivatásból foglalkozó szakembernek közös ügye*”. Vagyis

minden leendő tanár számára a felsőfokú képzés keretében egyik meghatározó feladatává válik, illetve kellene, hogy váljon a korszerű ismeret, információ.

E célból készült el a könyv jól tagoltan, olyan érthető, leíró nyelvezettel, amely egyszerűen élvezhető és könnyen megérthető a nem speciálisan képzett egészségügyi szakemberek számára. A négy nagy fejezet 30 alfejezetből áll, világosan, logikusan szerkesztve.

A könyv címében is szerepelnek mindazon témakörök és szakterületek, amelyek a legnagyobb kihívást, veszélyt jelentik a fiataloknak, a különböző drogok, a lelki betegségek, a szex és az egészség megőrzése.

A drogfogyasztás trendje, mint ismeretes egyre emelkedik és egyre fiatalabb korosztályt kerít hatalmába. Nem véletlenül került ez a téma az első fejezetbe. Az alapfogalmak tisztázása után a kialakult függőséget írja körül a szerző. A különböző típusú és fajtájú kábítószerrel felsorolása után a megvonási tüneteket részletezi, különös figyelmet szentelve a pszichés hatásának. A drogkarrier lassan alakul ki, szinte a környezet számára kezdetben észrevétlenül. Nemcsak azért, mert a kezdeti adagok lényegesen kevesebbek, mint a később fogyasztottak, így a tünetei sem dominánsak az elején, hanem mert a környezet is kezdetben értetlenül, de főleg készületlenül áll a drogfogyasztáshoz. A kezdeti hártás után a tehetetlenség lesz úrrá a szülőkön és gyakran a tanárokon is. Ezért nagyon fontos ez a könyv, amely segít a felkészülésben, felkészítésben, tény és tünet megállapításban. Praktikus útmutatót ad a drogfogyasztás általános gyanújeleinek egyszerű felismerésében.

A drog törvényi szabályozásának ismertetése rámutat a mai magyar társadalom által elfogadott válaszra, a hazai drogpolitikára.

Mint tudjuk az ember egyik legfontosabb létező feladata az örömszerzés. A hozzájutás egyik téves módja ma a droghasználat. Mindazt az örömet, melyet „józanul”, a kiegyensúlyozott életben és kapcsolati hálóban – legyen az családi, baráti, vagy párkapcsolati –, ha nem sikerül elérni, vagy a kortársak hatására, viselkedésük utánzására, a beilleszkedés kedvéért, vagy önbizalom hiányában gyakran mindez a különböző drogokkal próbálják pótolni. A természetes örömszerzés hiánya, vagy a meglévő örömök hatásának fokozásaként művi úton, segítő szerekkel jöhet létre. Mindennek a mechanizmusnak jó ismerője a szerző. Hogy ki válik mégis drogfogyasztóvá, illetve függővé, az különböző hajlamosító tényezőktől is függ.

nemzetközi pedagógia igazi pillanata, amely miatt szükségképp mérlegre kell állítani az egész területet s kialakítani a jövőjét.

Miközben ezt a feladatot finoman ismerte fel és válaszolta meg e kötettel Crossley és Watson, egy másik szándékukat csak kisebb részben tudták teljesíteni. Mert bár a könyv jó eséllyel további kutatásokra inspirálhat olyanokat, akik talán e kötetnek köszönhetően is fogékonyakká váltak a globalizációból, a világ nemzetköziesedéséből fakadó összehasonlító pedagógiai kérdésekre, s talán kedvet is kaptak ezek további megvizsgálására, netán az oktatáspolitikai és a komparatív pedagógia közös területeinek művelésére, sajnos éppen a kultúra és a kontextus, a két nagy kulcs-terület vizsgálatához mintha kevesebb motivációs háttérrel tudott volna nyújtani ez a könyv. Mert bár a szerzők korrekt módon s nagy bőségben említenek ide vonatkozó neveket és munkákat is, bemutatnak számos eredményt és elismerik ezek relevanciáját, izgalmas elméleti és gyakorlati problémákat érintő kérdéseket tesznek föl a kontextusra és kultúrára vonatkozóan, a könyvből mégsem világlik ki eléggé, miért s mennyire izgalmasak és relevánsak *valójában* ezek a területek, mennyire mélyen múlik az egész pedagógiai komparatviztika jövője rajtuk.

(Crossley, Michael and Watson, Keith: *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. London: RoutledgeFalmer. 2003. 177 p.)

Gordon Györi János



DROG, SZEX, TÉVESZMÉK

Székel József Iván könyve azzal a céllal készült pedagógusok számára, hogy a fiatalok életében, életvezetésében, egészségvédelmében felmerülő mindennapi problémájával szemben szakszerű segítséget, támaszt tudjanak nyújtani. A könyv érdekessége, hogy nem egészségtan tanároknak, egészségügyi főiskolát végző szakembereknek, nota bene orvosoknak készült mentálhigiéniés tankönyv, hanem minden pedagógusnak készülöknek, legyen bármilyen szakos is, ahogy a szerző előszavában megfogalmazza: „*az egészségnevelés nem a mentálhigiéniét, vagy biológiát tanító szaktanárok szakfeladata, hanem minden a fiatalokkal hivatásból foglalkozó szakembernek közös ügye*”. Vagyis

minden leendő tanár számára a felsőfokú képzés keretében egyik meghatározó feladatává válik, illetve kellene, hogy váljon a korszerű ismeret, információ.

E célból készült el a könyv jól tagoltan, olyan érthető, leíró nyelvezettel, amely egyszerűen élvezhető és könnyen megérthető a nem speciálisan képzett egészségügyi szakemberek számára. A négy nagy fejezet 30 alfejezetből áll, világosan, logikusan szerkesztve.

A könyv címében is szerepelnek mindazon témakörök és szakterületek, amelyek a legnagyobb kihívást, veszélyt jelentik a fiataloknak, a különböző drogok, a lelki betegségek, a szex és az egészség megőrzése.

A drogfogyasztás trendje, mint ismeretes egyre emelkedik és egyre fiatalabb korosztályt kerít hatalmába. Nem véletlenül került ez a téma az első fejezetbe. Az alapfogalmak tisztázása után a kialakult függőséget írja körül a szerző. A különböző típusú és fajtájú kábítószeres felsorolása után a megvonási tüneteket részletezi, különös figyelmet szentelve a pszichés hatásának. A drogkarrier lassan alakul ki, szinte a környezet számára kezdetben észrevétlenül. Nemcsak azért, mert a kezdeti adagok lényegesen kevesebbek, mint a később fogyasztottak, így a tünetei sem dominánsak az elején, hanem mert a környezet is kezdetben értetlenül, de főleg készületlenül áll a drogfogyasztáshoz. A kezdeti hártás után a tehetetlenség lesz úrrá a szülőkön és gyakran a tanárokon is. Ezért nagyon fontos ez a könyv, amely segít a felkészülésben, felkészítésben, tény és tünet megállapításban. Praktikus útmutatót ad a drogfogyasztás általános gyanújeleinek egyszerű felismerésében.

A drog törvényi szabályozásának ismertetése rámutat a mai magyar társadalom által elfogadott válaszra, a hazai drogpolitikára.

Mint tudjuk az ember egyik legfontosabb létező feladata az örömszerzés. A hozzájutás egyik téves módja ma a droghasználat. Mindazt az örömet, melyet „józanul”, a kiegyensúlyozott életben és kapcsolati hálóban – legyen az családi, baráti, vagy párkapcsolati –, ha nem sikerül elérni, vagy a kortársak hatására, viselkedésük utánzására, a beilleszkedés kedvéért, vagy önbizalom hiányában gyakran mindez a különböző drogokkal próbálják pótolni. A természetes örömszerzés hiánya, vagy a meglévő örömök hatásának fokozásaként művi úton, segítő szerekkel jöhet létre. Mindennek a mechanizmusnak jó ismerője a szerző. Hogy ki válik mégis drogfogyasztóvá, illetve függővé, az különböző hajlamosító tényezőktől is függ.

Lehetnek ezek bizonyos személyiségjegyek, mint pl. alacsony frusztrációs tolerancia, agresszió, unalom, üresség, bizonytalanság önmagában, érzelmi éretlenség stb. vagy lelki, genetikai, családi, szociális tényezők függvénye.

A különböző kábítószeres érdekes kultúrtörténetén túl a hatásmechanizmusokat bemutató, az abuzust megszakító rövid pszichoterápiás kezelések mellett meghatározza a tanárok feladatait, illetve táblázatba foglalja a tanár munkájának megkönnyítését: milyen jelekből lehet következtetni a heroin, kokain, amfetaminok, ecstasy, hallucinogének (marihuána, LSD stb.) függőségre. Tehát praktikus tanácsot, kézzel fogható „diagnosztikai” útmutatót nyújt a pedagógusnak a gyors felismeréshez.

Az alkohol, mint legális drog nemcsak a fogyasztót tudja tönkretenni, hanem a családokat, gyerekeket, rokonokat. Gyakran a munkahely elvesztésével is járhat a túlzott alkohol-fogyasztás. A szerző nagy gondot fordít minden drog részletes ismertetésénél a pszichére gyakorolt hatásának bemutatására.

Érdekes része a könyvnek a szervezeten belüli különböző hatása az alkoholnak, melyek akut és idült megbetegedésekhez vezethet.

Sajnos az alkoholfüggőség hazánkban elég nagy számban fordul elő, veszélyeztetve a megszületendő gyermekeket. Fontos következménye a viselkedési normák változása, agresszió, intolerancia, szenzitizáció, nemi, etnikai, vallási konfliktusok kiprovokálása és megnyilvánulásai.

A dohányzás, ma legalább olyan káros és nagyon fiatalon kialakuló szenvedélybetegség, mint a többi droghasználat. A dohányzás bizonyítottan több, mint 20féle betegség kialakulásáért felelős és növeli az idő előtti halálozást. A dohányzással összefüggő többlethalalozás fele szív-érrendszeri károsodás miatt következik be, melynek kétharmada koszorúér betegség. A koszorúér betegség által okozott összes halálozás 30–40 százaléka tulajdonítható a cigarettázás késői hatásának. A rendszeres dohányzók kockázata a szív-érrendszeri halálra kétézeresére a nem dohányzókénak. A dohányzás tehető felelőssé az összes daganatos halálozás 30 százalékáért.

A tanároknak elég nehéz dolguk van az oly népszerű dohányzási szokás ellen. Egyre korábbi életévben kezdik el a rendszeres dohányzást. A megelőzés segíthet ezen a szokáson, függőség kialakulásán leginkább. Ezért ez a fejezet is nagyon fontos része a könyvnek.

A fiatalkori lelki betegségekkel foglalkozó fejezet az előforduló elváltozások, betegségek szé-

les skáláját mutatja be nagy tudással és rutinnal, de ugyanakkor világosan és érthetően a hallgatók számára. Legfontosabb része minden fejezetnek a tanár számára készített útmutató, a felismerés különböző formái és jelei.

A harmadik nagy fejezet: a család és szex, az egyik legizgalmasabb része a könyvnek. A modern orvostudomány legújabb kutatásainak gyakorlati bemutatása, emberközelpel hozza a hallgatóknak a genetika alapjait, a szaporodás menetét, az öröklődő betegségek típusait. Nem marad ki a mesterséges megtermékenyítés, a lombikbébi program bemutatása, a gensebézet, klónozás mechanizmusa sem.

Az új élet kialakulása, születése mellett, mint egységes életjelenségről, a sejtalál mechanizmusáról is ír a szerző. A női hormonális ciklusok, a teherbe esés folyamata, mint a szexualitás természetes megnyilvánulási formájának következményét mutatja be. A szexuális aktus jól elkülöníthető fázisait, a két nem különböző típusú orgazmusának folyamatát ismerheti meg az olvasó. A szexualitás zavarait, betegségeit, eltéréseit részletesen tárgyalja a szerző.

A szexualitás fontos területeinek tárgyalása sem marad el, fogamzásgátlás, terhesség, születés és rendellenességei. Miután a könyv címében is szerepel a mentálhigiéne, és Székely József Iván orvos-pszichológus-gyógyszerkutató a különböző viselkedési funkciókról, az agresszivitás és stressz megkülönböztetett nemi vonatkozásainak leírása izgalmas olvasmányul szolgál.

Nemcsak az egyén fejlődését, szempontját ismerhetjük meg, hanem az érési és növesi folyamatban az egyén és a család, valamint a társadalom speciális értelmezését is elénk tárja, példát merítve és összehasonlítva az állatvilágéval. Külön érdekessége, és sajnos napi szinten aktuális probléma a nemi erkölcs elleni bűncselekmények fejezete. A jogszabályok ismertetése segít eligazodni a mai álláspontokban, büntetési tételekben. Sajnos a pedagógus nap, mint nap találkozhat ilyen esetekkel. Kifejezetten előnyös és nagyon jó, hogy erről is szó esik.

A negyedik nagy fejezet, a testi egészség megőrzése című rész. A keringési betegségek gyakorisága Magyarországon kimagaslóan magas. A halálások közül 53 százalékban ez a betegség vezet. A daganatos megbetegedések száma is egyre növekedik. Mindezek a betegségek megelőzhetőek lennének a megfelelő egészségneveléssel, az időben elkezdett sportlással, mozgással, valamint az egészséges táplálkozással.

A helyes táplálkozással kapcsolatos ismeretek tanítása elengedhetetlen minden ember számára.

Ebbe beletartozik a felvett táplálék összetevőinek ismerete, az ételmérgezések elkerülése, a csecsemők helyes táplálása, az ételek ízesítése, sózása, a konyhai technikák elsajátítása stb. Az elhízás a fejlett civil társadalom egyre gyakoribb ismérve. Különösen nagy gondot kell fordítani a gyerekkori elhízás megakadályozására. A mai divatos egészségvédelemi lehetőség az elhízás megelőzésén túl, a fogyókúra.

A fejlődő országokban és a szociálisan hátrányos helyzetben élők között gyakran előfordul vagy az alultápláltság, vagy a kóros elhízás. Mindkettő káros az egészségre. A kalóriák és az ásványi anyagok-ról részletes táblázatot találunk a könyvben.

A felhasznált irodalom tárháza az érdeklődők igényét kellő mértékben kielégítheti. Az ábragyűjtemény pedig izgalmas képanyaggal szolgál minden fejhez.

Elmondható, hogy kiváló szakkönyvet alkotott Székely József Iván, melyben ötvözi a precíz szaktudományt a népszerűsítő eszközrendszerrel. Egyaránt tartalmazza a modern tudományos kísérletek hasznosítását, és közkinccsé teszi azt, tanítható formába önti a leendő pedagógusok számára.

A könyv egységes szerkezetű, tagolt és könnyen kezelhető. Ez sem utolsó szempont, hiszen ma már ez is lényeges kívánalom egy olyan könyvtől, amelynek célja, hogy érdeklődéssel forgassák.

A Kodolányi Főiskola nagy lépést tett előre, hogy felvállalta a könyv megjelentetésén kívül az e fajta oktatás bevezetését is a hallgatói számára.

Mint tudjuk, a jövő záloga az oktatásban rejlik. Az európai szintű oktatáspolitikai egyre inkább az emberi erőforrások szerepe, és a tudás alapú innovációk felé fordult. A megváltozott feltételrendszerhez nagymértékben hozzájárult bizonyos új kompetenciák felvállalása az oktatás területén. Az egészségpedagógia, a mentálhigiéne ide tartozik.

Az EU hivatalos politikai dokumentumaiból felvázolható az európai oktatáspolitikai stratégia irányai. A stratégiai célokat meghatározó tényezők között jelentős szerepet játszanak a hagyományos oktatási rendszeren kívüli kihívások, és az azokra adott válasz. A megváltozott környezetre reagáló oktatáspolitikai stratégia súlypontjai közé tartozik Székely József Iván által írt könyvben tárgyalt tematika. Az oktatás szereplőinek az új kihívásokra való felkészítését célzó programok indítására kiválóan alkalmas a szerző által tanított téma, amely része az oktatás új európai dimenziójának fejlesztésének. A „Drog, szex, téveszmék, egészség” című könyv és a hozzá tartozó felsőoktatási speciális képzés remek kezdeményezés egy új típusú oktatási modell elkezdéséhez.

(*Székely József Iván: Drog, szex, téveszmék, egészség. Miért betegek a magyarok? Tankönyv. Kodolányi Főiskola, 2002.*)

Forrai Judit

SUMMARIUM

EUROPEAN UNION

After one and a half decades of expectations and preparations, the European Union does not mean the mysterious object of a “wish” – or contrary, of an anxiety – for Hungarian citizens, but a reality experienced more and more directly, even in the sphere of education. Our country has made great efforts in order to get better acquainted with the functions of the community of countries integrating the “Western” territories of our continent. Scientists have significantly contributed to this work, due to various requests from work committees supported by the government. In the phase preceding the enlargement, efforts to get more information about the European Union have mainly led to the production of descriptive presentations. The reason for this probably lies in the fact that the adhering countries have to accept most of the previous “achievements” of the EU (or in the EU-slang: the *acquis communautaire*) – except for some temporary decisions delaying certain matters. However, this is not surprising, because the main question for analysts has been: which solutions does our country have to adapt to, which are the mechanisms we have to assume ourselves?

The situation has changed completely by now, as since Hungary has joined the European Union, the Hungarian educational decision-makers, the opinion leaders, or simple citizens, and indirectly every interest group have the right to influence and also an interest in influencing the mechanisms of the Union. These mechanisms will have an impact on their own activity and on the formation of their life chances, their own larger or narrower environment. It also is an advantage if those entering the Union have a clear picture about the way the system of organizations work, about the advantages and disadvantages of the applied solutions, and it is also important that they are able to give innovative solutions when necessary. Nevertheless, this is not at all easy, because meritorious opinions are needed about the way a fairly complex system of institutions work, about its priorities, and about the solutions sought in order to carry out the priorities set forward by the institutions.

For the realization of all these it would be helpful if those who adopt a mostly descriptive approach in their analyses could mobilize the approaches of modern social sciences (economical science, sociology, political science, discourse analysis, etc.) in a creative way, approaches that were originally formed precisely for the analysis of local or national processes at work.

In the present edition of the journal *Educatio*, at its second issue with the topic about the European integration, we have not only considered essential articles which, as we said before, discuss the latest developments, but we also intended to raise the critical tone of the analyses, and to widen the range of approaches integrated by the authors.

The author of the opening article, Géza Sáska in his study *Ideas of Europe* places the educational changes in a wider social-historical context, and raises our attention to the influences that foreign solutions have played in the Hungarian educational developments in the past and in the present. He also states that contingency has had a major role in the process of model selection. While after 1958 we had to adopt various kinds of educational solutions as a corollary of the dependency from the Soviet Union, the consolidated era of the state socialism made it possible what later the change of regime made dominant: the orientation towards the West. However, it seems that this solution does not lack drawbacks either. In some cases the fairly arbitrary adaptation of foreign models only serves the underpinning of specific objectives of internal policies. Moreover, many propose the import of certain solutions without considering the main characteristics of the social environment the chosen model has been created in. The choice of models is also limited by the experts' restricted language competencies, and by the fact that Hungarian experts in education and pedagogy have almost no knowledge about the education system of other countries from our continent. This could create serious problems. The second part of this study tries to provide help to nuance the rather compact image of Europe by designing a typology based on regional partitioning. The centralized or decentralized character of the administration, certain denominational features, etc. have played central role in the separation of regions the socio-historical factors. In the closing part of the article the author

makes a comparison between the results of the controversial PISA-survey on the reading-comprehension skills, and data about 19th century analphabetism. He calls attention to the continuity in the rank each country occupies in these lists, pointing to the fact that the efficiency of educational processes is as much determined by the attitude of the citizens towards culture as by the characteristics of educational system.

While reading the study *The European coordination of national educational policies* by Gábor Halász the reader faces the fact that a new form of cooperation is now gaining ground, which will most probably have a certain harmonizing effect in the future. This might be so even if the basic EU documents still contain phrases saying that the principle of subsidiarity should play a central role in education. The main objective of the article is to present the Open Coordination Method, which has long become best practice in the EU employment policy and should now be applied in the education sector. This method – so far adopted and well appreciated mainly in adult education and lifelong learning – is based on the identification of common action lines, on fixing of indexes and standards that support results evaluation, and on the preparation of evaluations that are starting points for discussions on the level of the European Union. The above mentioned method illustrates a model for the variety of new, cooperation-based ways of administration, known under the name of “governance”. The article and a review published in this issue both inform us about the disputes and disagreements following the application of the new method, moreover, we get new angles to assessing the changes from the viewpoint of national sovereignty.

The article *Public education as a contributing factor to the human resource development – EU constraint or change of paradigm* by Éva Balázs presents the economic, social and political challenges that directed educational issues towards the priority issues in the EU policy. While in the beginning education has played only a marginal role, and was restricted mostly to vocational training, by today, due to rapid structural changes in economy and the reevaluation of social solidarity principles on the continent, it has become a priority area. A large part of the article contains a portrayal of the human resource demands of presently emerging knowledge-based economies. Highlighting the concept of “learning regions and towns”, the article mentions the newest model of regional development that enhances the aspects of social cohesion. At the end of the article the author recognizes that, compared to other socializing agents, school has lost a great deal of importance. Nevertheless, she also emphasizes that institutions providing public education forced to adapt to small-scale regional demands have an increasing role in the formation of key competencies, the provision of equal access to knowledge, and the integration of a multitude of information.

The article by Éva Tót: *The effectiveness of participating in European programs* intends to review the results of different European programs available for Hungarian citizens even before joining the EU (for example different sub-programs of the Socrates and the Leonardo programs). The author made a thorough enquiry based on several evaluations of similar topics, which resulted in the conclusion that cooperation among schools and granting foreign scholarships have had a positive impact on participants’ foreign language learning, because it raised the willingness to learn foreign languages. This is an important result in a country where foreign language competency is at a very low level. The analysis reveals that participation in these programs is limited for certain institutions: the level of foreign language competency, bureaucratic formalities, the delay of scholarships, lack of individual funds, the low appreciation of the work of key actors in the activity, etc. make participation difficult. It is probably these hardships that are to be blamed for the low level of participating institutions. Only 5–7 % of public institutions are linked to EU educational programs, motivated by the hope to improve their relative positions in the competition with other institutions. The author refers several times to the central measures necessary in order to improve the level of participation of institutions. These measures should reach the organizations that contribute to the implementation of EU programs in Hungary, or those that are active in teacher-training.

In his article *Operational Program for Human Resource Development and the education of Roma children* Péter Radó scrutinizes the way the above mentioned document contributes to the social integration of Roma children living in particularly bad conditions in Hungary. The study, an adaptation of an expertise written in the starting phase of the program, emphasizes that the strategy of development was a well-conceived plan compared to the preceding ones, and due to this plan more funding will be available for the elimination of problems in the education of Roma children. Nevertheless,

the author points to the difficulties of planning, and to the problems originating in the fact that the complex examination of the conditions Roma live in has not yet been made. Another problem is, that many possible links remained unelaborated, even if the program seeks to facilitate concerted actions of institutions from different sectors of activity (like employment, social, health, education, human rights and minority rights). As the writer puts it: the document is nothing but a compilation of different governmental programs.

Informing about a research supported by the European Union, the article *Equality of educational opportunity and education policy in five European countries* written by Iván Bajomi, Gábor Berkovits, Gábor Eróss and Anna Imre demonstrates how discourses and concrete steps on equity have changed in the five examined countries (Belgium, France, England, Portugal and Hungary). The study takes into account several aspects of equity, from the structure of school system through the help provided to school-teachers to teacher training. It outlines the fact that although every country displays several institutional solutions, the network of institutional solutions supporting equity is more consistent in countries occupying a central position than in the less developed Portugal and Hungary.

(Text of Iván Bajomi – translated by Ágota Szentannai)

EUROPÄISCHE UNION

Die Europäische Union ist für den ungarischen Bürger nach eineinhalb Jahrzehntelangen Vorbereitungen und fast endlos erscheinendem Warten nicht mehr Gegenstand eines geheimnisvollen Wunschtraums (oder ganz im Gegenteil, eines Alptraums), sondern sie ist auf vielen Gebieten, wie zum Beispiel im Unterrichtswesen, zu einer unmittelbar erfahrbaren Tatsache geworden. Um die Funktionsweise des bislang nur den westlichen Teil des Kontinents integrierenden Staatsgebildes besser kennenzulernen wurde viel Aufklärungsarbeit in unserem Land geleistet. An dieser Arbeit hat sich auch die einheimische Wissenschaftlergemeinschaft beteiligt, unter anderem infolge der Aufrufe die von Seiten der verschiedenen, von der Regierung unterstützten Arbeitskreisen an den Wissenschaftssektor gerichtet wurden. Bis kurz vor der EU-Erweiterung sind viele, überwiegend deskriptive Beiträge zum Thema Europäische Union erschienen, was zum Teil auch der Tatsache zu verdanken ist, dass die neuen Mitgliedstaaten die im Fachjargon „*acquis communautaire*“ genannten „Errungenschaften“ der EU im vollen Maße (abgesehen von den Ausnahmefällen, wo eine Anpassung an die EU-Richtlinien weiter aufgeschoben wurde) übernehmen müssen. Die überwiegende Mehrheit solcher Schriften sollte aber schon nur deshalb nicht überraschen, weil für die Analytiker die Hauptfrage meistens darin bestand, welche Art von Lösungen Ungarn übernehmen wird, bzw. an welche Mechanismen der Union sich Ungarn anpassen muss.

Heute hat sich diese Lage grundsätzlich verändert, da seit dem EU-Beitritt die Leiter des ungarischen Unterrichtswesens (und indirekt auch jeder interessierte Ungar, egal ob Politiker oder „einfacher Bürger“), das Interesse und das Recht haben, sich an der Gestaltung ihrer eigenen Tätigkeit, an der Bestimmung der eigenen Lebenschancen oder an der Formung der Mechanismen die ihr näheres oder weiteres Umfeld beeinflussen, zu beteiligen. Es schadet daher nicht, wenn zukünftige EU-Bürger und Mitgestalter ein klares Bild über die Funktionsweise der einzelnen EU-Institutionen und über die Vorteile und Nachteile der dort angewandten Lösungen haben, wobei es allerdings genauso wichtig ist, dass sie ab und zu auch eigene Vorschläge zu neuen Lösungen durchsetzen können. Dies wiederum ist nicht einfach, da sie ihre Meinung zur Funktionsweise eines sehr komplexen, vom einfachen Bürger sehr weit entfernt gelegenen System von Institutionen, Prioritäten und institutionellen Lösungen äußern müssen.

Es könnte daher hilfreich sein, wenn diejenigen, die sich bis jetzt mit der pur deskriptiven Beschreibung der Union befasst haben, die verschiedenen, bislang nur zur Analyse lokaler oder nationaler Vorgänge eingesetzten Ansätze der modernen Sozialwissenschaften (Volkswirtschaftskunde, Soziologie, Politologie, Diskursforschung, usw.), konstruktiv mobilisieren könnten.

Bei der Redaktion dieser zweiten Nummer der *Educatio* die sich mit der europäischen Integration beschäftigt haben wir es für wichtig gehalten, dass nicht nur deskriptive Aufsätze zum Thema „Neue

Ereignisse im Unterrichtswesen“ veröffentlicht werden, sondern wir haben uns bemüht auch den kritischen Aspekt dieser Analysen zu stärken und damit den Kreis der in diesen Analysen angewandten Ansätze zu erweitern.

Géza Sáska's Aufsatz zum Thema *Europäische Vorstellungen* untersucht die derzeitigen Veränderungen im europäischen Unterrichtswesen in einem erweiterten sozialgeschichtlichen Kontext. Der Autor macht als erstes darauf aufmerksam, dass ausländische Lösungen sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung des ungarischen Unterrichtswesens hatten, und dass die Auswahl dieses oder jenes Modells bisher häufig von Zufälligkeiten beeinflusst war. Wenn nach 1948 die Übernahme der verschiedenen Lösungen im Unterrichtswesen von der politischen Abhängigkeit von der Sowjetunion beeinflusst wurde, so ist es in der Phase des konsolidierten Staatskommunismus zu einer schrittweisen, und nach der Wende zu einer dominanten Westorientierung gekommen, die allerdings auch einige Schattenseiten hatte. Häufig wird die Modellauswahl zum Instrument von ausschließlich innenpolitischen Zielen, und viele Experten raten zum Import bestimmter Lösungen ohne die charakteristischen Züge des gesellschaftlichen Umfelds in dem die als Modell ausgesuchte Lösung entstanden ist zu berücksichtigen. Hinzu kommt dass die Auswahl eines Modells von den beschränkten Sprachkenntnissen der einheimischen Experten stark beeinträchtigt ist, was dadurch verschlimmert wird, dass die ungarischen Unterrichts- und Pädagogikexperten über das Unterrichtswesen vieler europäischer Länder so gut wie gar keine Kenntnisse haben. Im zweiten Teil seiner Studie versucht der Autor mit einer auf der Abgrenzung der einzelnen Regionen beruhenden Typologie zu einer Nuancierung des eher einheitlichen Europabildes beizutragen, eine Typologie bei deren Entstehung gesellschaftshistorische Faktoren wie zum Beispiel ein zentralisiertes oder dezentralisiertes Verwaltungssystem, bestimmte religionsbestimmte Eigenheiten, usw. eine bestimmende Rolle erhalten haben. Schließlich lenkt der Autor die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass der Erfolg der Lernvorgänge in mindestens demselben Maße vom Verhältnis der Einwohner eines bestimmten Landes zur Bildung abhängen, wie derselbe Erfolg eine Funktion der Charakterzüge des Unterrichtswesens und dessen Führung ist. Diese Feststellung beruht auf dem Ergebnis der umstrittenen Pisa-Studie zum Thema Lesenverstehen in Europa, insbesondere auf einem Vergleich des europäischen Analphabetismus im 19. Jahrhundert und der offensichtlichen Kontinuität in der diesbezüglichen Hierarchie der Länder Europas.

In seinem Beitrag über *Die Koordination nationaler Unterrichtspolitiken auf europäischer Ebene* stellt Gábor Halász fest, dass obwohl die Grunddokumente der Union weiterhin vorschreiben, dass das Subsidiaritätsprinzip im Unterrichtswesen eine bestimmende Rolle spielen muss, sich Ende der neunziger Jahre eine neue Form der Kooperation durchgesetzt hat, die sich auf alle Fälle auch auf die europaweite Harmonisierung im Unterrichtswesen auswirken wird. Im Mittelpunkt dieses Aufsatzes steht die Vorführung der so genannten Methode der Offenen Koordination (Open Coordination Method, abgekürzt OCM), die ursprünglich in der Beschäftigungspolitik der Union angewendet wurde, und welche jetzt auch im Unterrichtssektor eine immer bedeutendere Rolle spielen soll. Diese Methode, deren Anwendungsgebiet sich auf die immer wichtiger werdende Erwachsenenbildung bzw. auf das so genannte lebenslange Lernen beschränkt, beruht auf der Erstellung gemeinsamer Handlungsrichtlinien und auf der Festlegung von Indexziffern und Meilensteinen die das Ermessen der erzielten Erfolge ermöglichen, sowie auch auf der Ausfertigung von Bewertungssystemen die als Grundlage für Debatten auf Unionsebene dienen sollen. Diese Methode ist übrigens auch als Beispiel und Muster der mit dem Ausdruck „Governance“ gekennzeichneten neuen, auf der Zusammenarbeit mehrerer Partner beruhenden Führungsmethode zu betrachten, die in den Zentrum-Ländern immer häufiger angewandt wird. Aus dieser Studie, sowie auch aus einer Rezension die wir in dieser Nummer der *Educatio* veröffentlichen, geht hervor, welche Debatten und Missverständnisse die Anwendung der neuen Methode begleiten, wobei auch darauf eingegangen wird, wie die beschriebenen Veränderungen aus der Sicht der nationalen Souveränität zu bewerten sind.

Éva Balázs's Studie zum Thema *Volksbildung als Entwicklungsfaktor im Bereich der Humanressourcen – von der Union erzwungen oder ein Paradigmawechsel?* präsentiert die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Herausforderungen aufgrund derer Fragen des Unterrichtswesens in den Vordergrund der Aufmerksamkeit der Europäischen Union geraten sind. Wenn der Unterricht anfangs eine marginale – und eine sich meistens auf die Fachausbildung begrenzte – Rolle gespielt hatte, so hat heute dieses Gebiet einerseits infolge des raschen wirtschaftlichen Strukturwechsels und anderer-

seits dank der immer stärkeren Betonung der gesellschaftlichen Solidarität auf dem europäischen Kontinent kräftig an Bedeutung zugelegt. Die Beschreibung des Bedürfnisses der sich heute entwickelnden Wissensgesellschaft an Humanressourcen nimmt in dieser Studie einen zentralen Platz ein. Anhand des Konzepts der „Lernstädte und Lernregionen“ erläutert die Autorin welche Art eines neuen, auch die Sichtpunkte der gesellschaftlichen Kohäsion zur Geltung bringenden Modells der Flächenentwicklung im Entstehen ist. Schlussfolgernd gibt die Autorin zu, dass im Vergleich zu anderen Sozialisierungsfaktoren die Schule heute an Bedeutung verloren hat, doch gleichzeitig betont sie auch, dass die Volksbildungseinrichtungen, die sich immer mehr an lokale, kleinregionale Bedürfnisse anpassen müssen, eine immer bedeutendere Rolle in der Formung der Schlüsselkompetenzen, im Ermöglichen des Zugangs zum Wissen, sowie in der Integration von Informationen verschiedener Art bekommen werden.

Éva Tóts Beitrag über den *Nutzen der Teilnahme an europäischen Unterrichtsprogrammen* be ruht auf weitläufigen Analysen und mehreren ähnlich ausgerichteten Auswertungen, und ist be strebt den Gesamtertrag der Unterrichtsprogramme zu denen Ungarn schon vor dem EU-Beitritt Zugang hatte, zu ermessen (siehe z.B. die verschiedenen Subprogramme des Socrates Programms oder das Leonardo Programm). Diese Forschung hat ergeben dass ausländische Stipendien und die Zusammenarbeit von Schulen einen günstigen Einfluss auf die Sprachkenntnisse der Teilnehmer ausgeübt haben. Sie haben die Lust zum Sprachenlernen erweckt, was in einem Land in dem nur wenige eine Fremdsprache beherrschen auf jeden Fall von großer Bedeutung ist. Aus der Studie geht hervor, dass im Falle der verschiedenen Unterrichtseinrichtungen die Teilnahme an solchen Programmen von vielen Faktoren behindert wird, wie zum Beispiel von den hohen Erwartungen gegenüber der Fremdsprachenkenntnisse der Kandidaten, den bürokratischen Formalitäten, der späten Auszahlung der finanziellen Unterstützungen, dem Mangel an eigenen Quellen die zur Teilnahme benötigt werden, dem Mangel an einem entsprechenden Schätzen der Arbeit derer die in der Vermittlung eine Schlüsselrolle spielen, usw. Diesen Schwierigkeiten ist es wahrscheinlich zu verdanken, dass nur etwa 5–7 % der Volksbildungseinrichtungen an den Unterrichtsprogrammen der Europäischen Union teilnehmen – meistens in der Hoffnung dass eine Beteiligung dieser Art die Position der betroffenen Institution in dem mit vergleichbaren Einrichtungen ausgetragenen Wettbewerb deutlich verbessern wird. In ihrem Aufsatz berührt die Autorin wiederholt auch die Frage, welche zentralen Maßnahmen in Hinsicht auf die mit der Vermittlung und Ausführung der EU-Programme beauftragte Organisation oder auf dem Gebiet der Lehrerausbildung getroffen werden müssen, um die Teilnahme an diesen Programmen besser unterstützen zu können.

In seiner Studie zum Thema *Das Operative Programm zur Humanressourcenentwicklung und der Unterricht für Roma Schüler* untersucht Péter Radó inwiefern das im Titel genannte Dokument die gesellschaftliche Integration der in Ungarn in einer äußerst schlechten Sozillage lebenden Zigeunerkinder fördern kann. Der Aufsatz, dessen Originalfassung eine in der Planungsphase entstandene Expertenanalyse war, betont einerseits dass die genannte Förderungskonzeption im Vergleich zu früheren Versuchen von sehr hohem Niveau ist, da sie der Aufhebung der in der Ausbildung von Roma Kindern auftretenden Problemen mehr Mittel zusichert, als alle anderen bisherigen, vergleichbaren Programme. Andererseits betont der Autor dass es im Planungsvorgang auch viele Hindernisse gibt, wie zum Beispiel die Tatsache dass eine komplexe Erschließung der Lebenslage der Roma in Ungarn bis heute nicht stattgefunden hat. Gleichzeitig bereitet es Schwierigkeiten, dass obwohl das Programm das gemeinsame Auftreten verschiedener sektoreller Einrichtungen (z.B. beschäftigungspolitische und soziale Institutionen, Einrichtungen des Unterrichtswesens und der Menschenrechte, oder Organisationen der Minderheiten) anstrebt, die Eingriffspunkte größtenteils unausgeführt geblieben sind. Um den Autor zu zitieren: „das Dokument ist grundsätzlich eine Zusammenfassung einzelner sektoreller Programme geblieben.“

Chancengleichheit und Bildungspolitik in fünf europäischen Ländern – so lautet der Titel der Studie die die ersten Ergebnisse eines von der Europäischen Union unterstützten Forschungsprojekts vorlegt. Die Autoren Iván Bajomi, Gábor Berkovits, Gábor Eröss und Anna Imre demonstrieren in ihrem Aufsatz, wie sich der Diskurs und die konkreten Maßnahmen um die Chancengleichheit in den fünf ausgewählten Ländern (Belgien, Frankreich, Großbritannien, Portugal, und Ungarn) heutzutage verändern. Aus der Studie die unter anderem Fragen zum Thema Schulstruktur, fachliche Hilfe für Lehrkräfte und den Problemkreis der Lehrerausbildung berührt geht hervor, dass obwohl viele

institutionelle Lösungen in mehreren Ländern präsent sind, das institutionelle Netz zur Förderung der Chancengleichheit in den untersuchten Zentrum-Ländern dichter geflochten ist, als in den weniger entwickelten Ländern, wie zum Beispiel in Portugal oder Ungarn.

(Text von Iván Bajomi – Übersetzung von Márk László-Herbert)

UNION EUROPÉENNE

Pour la population hongroise au terme d'une période d'attente et de préparation qui a duré quinze ans l'Union Européenne ne constitue plus un objet du désir (voire des craintes) mais une réalité de plus en plus palpable dans maints domaines dont notamment l'éducation. En vue de connaître le fonctionnement de cette « communauté » qui jusqu'à maintenant n'a intégré que des Etats de type « occidental » beaucoup d'efforts ont été déployés dans notre pays et les scientifiques ont largement pris part à cette activité, et ceci notamment sous l'impulsion des différentes commissions créées à cet effet par les gouvernements successifs. Durant la phase qui a précédé l'adhésion ce sont avant tout des travaux descriptifs qui ont vu le jour, notamment en raison du fait que les pays candidats devaient se conformer dans tous les domaines (excepté les quelques dérogations provisoires accordées) à ce que l'on appelle dans le jargon européen l'acquis communautaire. La prépondérance des textes descriptifs se comprend d'autant plus qu'à cette époque la principale préoccupation des personnes attelées à cette besogne était de savoir à quelles réalités faudra-t-il se conformer, quels mécanismes communautaires devra-t-on adopter.

Désormais nous sommes en face d'une situation entièrement différente puisque depuis l'adhésion du pays à l'Union Européenne les responsables de la politique éducative de la Hongrie et de façon indirecte toutes les personnes concernées par le fonctionnement des instances européennes, qu'ils soit politiciens ou de « simples » citoyens ont non seulement le droit d'influencer le fonctionnement des mécanismes européens qui déterminent de plus en plus leurs activités et en dernière analyse leur avenir, mais ils ont aussi tout intérêt à le faire. Afin de pouvoir agir de façon efficace il est important que ceux qui s'investissent dans la politique européenne aient une vision claire du fonctionnement des institutions européennes, des avantages et des désavantages des solutions utilisées, de même qu'ils soient en mesure de présenter des solutions alternatives. Cela n'est pas facile puisqu'il faut se faire une idée précise du fonctionnement d'institutions fort complexes et situées loin de nous.

Afin de bien répondre à ce défi européen il est important de pouvoir mobiliser et d'appliquer d'une façon constructive les approches qui à l'origine ont été forgées par les chercheurs en sciences sociales (économistes, politologues, sociologues, spécialistes de l'analyse discursive, etc.) en vue d'étudier des réalités locales ou nationales.

Lorsque nous avons entrepris la rédaction du présent numéro qui est en effet la seconde livraison de cette revue consacrée à l'intégration européenne, conformément à ce qui vient d'être dit nous avons non seulement essayé de publier des textes décrivant les mutations ou tendances récentes observables dans le domaine de la politique éducative européenne, mais nous avons aussi voulu élargir l'éventail des approches utilisées et renforcer aussi le potentiel critique des analyses.

Géza Sáska, l'auteur de l'article inaugural intitulé « *Représentations de l'Europe* » place les changements européens dans un vaste contexte socio-historique et attire d'abord notre attention sur le fait que dans le passé l'évolution du système éducatif était considérablement influencée par des solutions mises en oeuvre dans des pays étrangers et cela vaut pour la période actuelle aussi. M. Sáska souligne également que le choix des exemples étrangers a obéi et obéi de nos jours aussi fort souvent à des raisons tout à fait contingentes. S'il est vrai qu'après 1948 c'est en raison de la dépendance de la Hongrie de l'URSS qu'il fallait adopter toutes sortes de solutions éducatives, sous la période consolidée du socialisme d'Etat il est devenu petit à petit possible de prendre en considération ce qui se passe dans les pays occidentaux, tandis que depuis le changement de régime les exemples occidentaux exercent un rôle primordial, ce dont, comme le montre l'auteur, peuvent aussi résulter des effets pervers. Ainsi le recours à des solutions étrangères qui sont souvent choisies de façon fortuite est dans bien des cas motivé par des objectifs relevant de la politique intérieure. Nombreux sont également ceux qui pro-

posent des solutions étrangères sans tenir compte des conditions sociales dans lesquelles celles-ci sont apparues. Notons aussi que le choix des solutions est considérablement limité par les faibles connaissances linguistiques des experts et aussi par le fait que la plupart des experts ignorent presque entièrement les réalités éducatives de maints pays européens. Dans la seconde partie de son article l'auteur tente de rendre plus nuancées nos représentations concernant l'Europe en proposant une typologie régionale basée surtout sur certaines données socio-historiques, notamment le caractère centralisé ou décentralisé de l'administration publique et le rôle social des différentes confessions, etc. L'auteur termine son article en établissant un parallèle d'une part entre certains résultats de fameuse enquête P.I.S.A concernant les scores obtenus par les jeunes dans le domaine de la compréhension de textes et d'autre part entre des données du XIX^{ème} siècle relatives au niveau d'alphabétisation de la jeune population. De cette comparaison il ressort que le peloton des nations n'a guère changé depuis cent ans, ce qui prouve selon l'auteur que l'efficacité des processus éducatifs peut être aussi fortement déterminée par les attitudes de la population à l'égard de la culture que par les caractéristiques de l'administration scolaire.

En lisant l'article de Gábor Halász intitulé *Coordination européenne des politiques éducatives nationales* les lecteurs doivent se rendre à l'évidence que même si le Traité sur l'Union Européenne contient toujours des paragraphes selon lesquelles le principe de la subsidiarité doit jouer un rôle déterminant dans le domaine de l'éducation, depuis la fin des années 1990 a gagné beaucoup de terrain une forme de coopération qui exercera nécessairement un effet de harmonisation dans le domaine des politiques éducatives. L'objectif principal du texte est de présenter la méthode de coordination ouverte, ce dispositif auquel on a déjà recours dans le domaine de la politique de l'emploi et dont l'utilisation est désormais inscrit à l'ordre du jour dans le domaine de l'Éducation aussi. Mis en oeuvre pour le moment exclusivement dans un domaine très en vue, en ces temps, à savoir celui de la formation des adultes ou autrement dit la formation tout le long de la vie, cette méthode consiste à établir des plans d'action communs, à utiliser des indicateurs permettant de comparer les performances puis à évaluer les résultats de chacun. Par ailleurs le recours à cette méthode illustre bien que dans les pays développés on fait de plus en plus souvent appel à de nouvelles formes de coopération désignées par le terme de « gouvernance » qui visent à faire travailler ensemble différents partenaires. Cet article, tout comme un compte-rendu publié dans le même numéro nous informent également des débats relatifs à l'application de la nouvelle méthode de coopération et fournit aussi aux lecteurs des informations censées faciliter l'appréciation des effets que peuvent avoir sur la souveraineté nationale les changements récemment intervenus dans le domaine de la politique éducatives européenne.

Dans un texte intitulé *La contribution de l'enseignement public au développement des ressources humaines – obligation communautaire ou changement de paradigme?* Éva Balázs présente les défis économiques, sociaux et politiques dont il résulte que l'éducation occupe une place de plus en plus importante dans le fonctionnement de l'Union Européenne. Si au départ il ne s'agissait que d'un domaine marginal – qui se réduisait essentiellement au domaine de la formation professionnelle – désormais, sous l'effet des bouleversements économiques et aussi en raison du fait que de nos jours la solidarité sociale constitue une valeur plus importante en Europe qu'ailleurs dans le monde, ce secteur peut être considéré à juste titre comme un domaine-clé. Une partie considérable de l'article est consacrée à la description des besoins en ressources humaines de l'économie contemporaine qui est de plus en plus basée sur les savoirs. A propos de la notion des « régions et villes apprenantes » l'auteur montre aussi aux lecteurs qu'un nouveau modèle du développement territorial sensible à la problématique de la cohésion sociale est en train d'émerger. A la fin de son étude Éva Balázs, tout en reconnaissant que l'école a perdu de son importance par rapport aux autres agences de socialisation, affirme avec conviction que l'enseignement public, constituée essentiellement d'établissements scolaires qui doivent de plus en plus tenir compte des caractéristiques de leur localité d'implantation ou de la micro-région est appelé à jouer un rôle crucial dans le développement des compétences-clés et est également censé favoriser d'une part l'accès aux savoirs d'autre part l'intégration des différents types de connaissances.

Comme les programmes communautaires en matière d'éducation et de formation (par ex. les différentes actions du programme Socrates ou du programme Leonardo da Vinci) étaient accessibles aux acteurs et institutions hongroises avant même l'adhésion du pays, Éva Tör, dans son article intitulé *Les avantages liés à la participation aux programmes européens* a pu déjà tirer un premier bilan de la participation de la Hongrie à ces programmes européens et ceci en s'appuyant en premier lieu sur

les résultats de ses multiples investigations et aussi sur d'autres enquêtes et évaluations. D'après ces recherches la collaboration internationale des établissements scolaires ainsi que les bourses à l'étranger ont eu une influence positive sur les connaissances linguistiques des participants et ont constitué un important facteur de motivation pour l'apprentissage des langues, ce qui est un résultat fort important dans le cas d'un pays où la proportion des personnes capables de parler une langue étrangère est faible. Les enquêtes ont aussi montré que plusieurs obstacles rendent difficile la participation des institutions scolaires. En effet, les participants doivent faire preuve de connaissances linguistiques de haut niveau. La participation est aussi entravée par les formalités bureaucratiques, les retards observés dans le domaine des paiements, l'absence de fonds propres nécessaires à la participation peu aussi poser des problèmes. Signalons également que les personnes dont on demande une forte implication dans le programme ne sont pas du tout ou ne sont pas suffisamment rémunérées, etc. De tous ces facteurs il résulte que seule une infime minorité des institutions d'enseignement public (5 à 7 % des écoles) participe aux programmes européens. Compte tenu de l'accentuation des phénomènes de concurrence à l'intérieur du système éducatif, nul ne s'étonnera que l'implication des établissements scolaires dans les programmes européens est souvent motivée par l'espoir de pouvoir améliorer ainsi leur position par rapport à d'autres écoles. Afin de faciliter la participation des écoles aux programmes européens l'auteur fait mention de plusieurs mesures qui s'imposeraient, notamment au niveau de l'agence chargée d'encadrer la mise en oeuvre en Hongrie des programmes européens ou au niveau de la formation des maîtres.

Dans un texte intitulé « *Le programme d'action pour le développement des ressources humaines et l'enseignement des élèves tsiganes* » Péter Radó étudie le document cité dans le titre de son article du point de vue de son impact sur l'intégration sociale des élèves tsiganes, ces enfants issus de la minorité Rom de Hongrie qui vit dans des conditions particulièrement mauvaises. Cette étude, dont la première version était un avis d'expert, souligne que par rapport aux précédents documents similaires le plan d'action en question peut être considéré comme un document bien élaboré. Ce programme est d'autant plus important qu'il permettra d'utiliser des sommes jamais vues afin de pouvoir résorber les problèmes observés dans le domaine de l'enseignement des enfants Roms. Dans son article l'auteur mentionne plusieurs points problématiques. Ainsi, il souligne que jusqu'à maintenant on ne dispose pas d'analyses qui décriraient de façon suffisamment complexe la situation des Roms. Il explore aussi que si le plan d'action a pour objectif de favoriser l'action commune d'institutions appartenant à des secteurs différents (santé, affaires sociales, emploi, éducation, organisations spécialisées dans la défense des droits humains ou minoritaires, etc.), les modalités de leur collaboration ne sont même pas esquissées. Comme le note l'auteur: le plan d'action n'est en réalité qu'une compilation de documents élaborés par différents ministères.

Présentant les premiers résultats d'une enquête financée par l'Union Européenne, un article intitulé *Les politiques éducatives concernant les inégalités scolaires dans cinq pays européens* et signé par quatre auteurs: Ivan Bajomi, Gábor Berkovits, Eröss Gábor et Anna Imre décrit au sujet des cinq pays étudiés (Angleterre, Belgique, Hongrie, France et Portugal) d'une part l'évolution des discours relatifs aux inégalités scolaires et d'autre part les mesures prises en vue de traiter ces dernières. De cette analyse qui prend en considération maints différents aspects (structure du système scolaire, aides professionnelles mises à la disposition des enseignants, formation des maîtres, etc.) il ressort notamment que si de nombreuses solutions institutionnelles sont présentes dans la plupart des pays étudiés, le maillage des mesures censées résorber les inégalités est plus serré dans les pays hautement développés que dans les pays plus arriérés (Portugal, Hongrie).

(Texte et traduction de Iván Bajomi)