

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|--|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

MÉRLEGEN, 1990–2002

OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ

ANÉLKÜL TELT EL A 2000. ÉV, hogy a millenniumra jóslt világháborúk be következtek volna. 2000 azonban még az előző ezredhez tartozott. Az új évezred nyitánya 2001. És szeptember 11-e valóban be is következett.

Azóta a transzformációk kutatása a sláger (*Fuchs 1996; Radó 2001*). Eddigi legfőbb tanulsága, hogy a kilencvenes években nem egy átalakulás kezdődött meg – nálunk, Európa keleti felén –, hanem a mi rendszerváltásunk/rendszerváltozásunk csupán része egy világméretű átalakulási hullámnak, amely az egész Földön végigsöpör. Gazdasági, társadalmi és politikai átalakulások kezdődtek egy időben, amelyek összekapcsolódtak, egymásba fonódtak, végül egyetlen világméretű transzformációs hullámmá nőttek. Ilyen méretű átrendeződést utoljára a hatvanas években éltünk meg. Akkor – nagyjából egy időben – befejeződtek a világháborús helyreállítási periódusok, megjelentek a világűr-kutatások, új méreteket öltött az atomfegyverkezés, fölbomlottak a gyarmatbirodalmak, és új nemzedékek léptek a politikai porondra, amelyek új válaszokat kerestek az új kihívásokra. A világháború nemzedéke félreállt, vagy ifjúsági mozgalmak állították félre őket. A nyolcvanas és kilencvenes évek fordulójára – ha jól számoljuk, egy újabb nemzedék megjelenésével – valami hasonló következett be. A robbanást az okozhatta, hogy a különféle területek modernizációja időben egybeesett. Az önmagukat túlélte, világtól elszigetelődött, még a világháború idején kialakult totális államok összeomlottak, új politikai osztályok léptek a porondra a régiéik helyén.

Az új transzformációs hullám talán legfontosabb hatása, hogy a hosszú távú folyamatok közvetlenül is érzékelhetővé váltak. Megszűntek a vasfüggönyök, amelyek egy-egy országtól vagy régiótól távoltartották őket, ideig-óráig ellensúlyozva ezzel a globális hatásokat. Szabadabbá vált a migráció – az emberiség átrendeződése a Földön. Világméretűvé szélesedett a piac, ahol az eddig helyi értékű termékek és teljesítmények le- vagy fölértékelődtek. Nyilvánvalóvá lett, hogy a túlélésért folytatott küzdelemben a környezeti és az emberi erőforrásokat súlyosan kizsákmányolták; fölhasználásuk a jövőben már csak együttműködésekkel lehetséges. Mindez sokszerűen érte az átalakuló politikai rendszereket és a politikába belépő új politikusokat. A kilencvenes évek politikatörténete a kihívásokra adott válaszkísérletekről szól.

Hogyan illeszkedett az oktatás megújítása ebbe az átalakulásba? Milyenek voltak (lehetek volna) a transzformációs oktatáspolitikák?

Modellek

Oktatáspolitikán a következőkben azokat a szándékokat és döntéseket értjük, amelyeket az oktatás különféle szintű irányítói megfogalmaznak, és amelyek az oktatásügyi történetekben megvalósulnak, dokumentálhatók. Az oktatáspolitikát tehát úgy értelmezzük, mint az egyénektől már függetlenné vált, jellegzetes reagálást a társadalmi változásokra. Az így meghatározott oktatáspolitikák elméletileg és empirikusan is vizsgálhatók; csoportokat képezhetünk belőlük, és modelleket alkothatunk a megértésükhöz.

Az oktatáspolitikákat például csoportosíthatjuk aszerint, hogy bal- vagy jobboldaliak, közösség- vagy függetlenségelvűek, progresszívek vagy regresszívek stb. (Bence 2002). Tanulságos értékelni ezekben a dimenziókban az oktatásirányítók (politikai csoportosulások, helyi vagy országos oktatásirányítók, állami oktatási rendszerek stb.) szavait és tetteit. Ilyenformán egységes oktatáspolitikává rajzolódnak ki a különböző nézetek, jelszavak, intézkedések, döntések, elhatározások, fejlesztések stb. amelyeket az egyes történetekből kihámozhatunk. Nagyjából a következőképp csoportosíthatjuk őket:

| | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| baloldali közösségelvű | jobboldali közösségelvű |
| baloldali függetlenségelvű | jobboldali függetlenségelvű |

Ha az oktatáspolitikákat a szervezeti változások mintájára modellezzük, akkor két dimenzióban csoportosíthatjuk őket. Az egyik dimenziót a megőrzés, megtartás (stabilizáció), a másikat pedig az átalakítás, megújítás (innováció) jelentheti (Kozma 1985). A vizsgált oktatáspolitikák (tervek, intézkedések, eredmények stb.) eszerint törekedhetnek arra, hogy az átalakulás során értékeiket, eredményeiket és struktúráikat megőrizzék; illetve arra is, hogy az oktatásügyet a globális folyamatokhoz igazítsák, megújítsák. Az oktatáspolitikus persze mindkettőre törekszik: egyszerre szeretne modernizálni és konzerválni. Nem is ez a kérdése, hanem a megfelelő arányok eltalálása; modernizálni az elért eredmények alapján – vagy megőrizni a bevált struktúrákat, alkalmazkodva a kor követelményeihez.

Eszerint az adott oktatáspolitikákat körülbelül így csoportosíthatjuk:

- az oktatásügyet érő kihívásokra lassan reagál, az átalakulások hatására koordinálatlanná válik;
- az oktatásügyet érő kihívásokra gyorsan és erőteljesen (kapkodva?) reagál; a változások során hagyományait és eredményeit fölszámolja, elveszti;
- az oktatásügyet érő kihívásokra gyorsan és erőteljesen reagál; a változásokkal szemben védekezik, az elért eredmények fontosabbak, mint a változtatás
- az oktatásügyet érő kihívásokra gyorsan reagál; kreatívan változtat.

A kategóriák finomíthatók, az elnevezések pontosíthatók. Mindez nem változtat azon, hogy az ilyen modellezés merev és történetietlen. Ráadásul az ilyen modellezés még normatív is – miközben semlegesnek és leírónak mutatja magát. (A lassú innováció és törekeny stabilitás mégiscsak negatív, legalábbis az erőteljes innovációval és az erős megtartóképeség pozitívumaival szemben. És megfordítva: ez utóbbi olyan ideáltípus, amelyre eszerint az oktatáspolitikának törekednie kell.)

A modellek mögött konkrétumok állanak. Esetek, politikák, amelyeket jónak vagy rosszának értékel, amelyeket kívánatosnak tartanánk vagy elutasítandónak vélünk. Mert a transzformáció kutatója is – bár törekszik rá – *homo politicus*, beállítódásokkal és értékekkel (Lipset 1995). Mégis, a modellezés és összehasonlítás kijózanít. Segít abban, hogy több oktatáspolitikát egyszerre mérlegeljünk, és talán távol is tart attól, hogy egyiket vagy másikat – kutatási eredménynek álcázva – képviselni akarjunk.

Politikák

Egy kutatás során az ún. harmadfokú intézmények kialakulását és sajátosságait vizsgáltuk meg (Kozma et al 2002). Azt kérdeztük, szükségesek és lehetségesek-e ilyen intézmények Magyarországon. Azt találtuk, hogy harmadfokú intézményeket különféle szándékokból hoznak létre. Bár hasonlóképp hívják őket, a valóságban nagyon is különböző oktatáspolitikák termékei, eredményei. Különféle típusú harmadfokú intézmények mögött különféle típusú oktatáspolitikákat fedeztünk föl tehát. Most ennek a munkának az eredményeit használjuk föl, hogy az oktatáspolitikák fönti változatait kézzelfoghatóvá tegyük.

Közösségi főiskola. Az amerikai közösségi főiskolának két párhuzamos története van. Egyesek szerint a középfokú oktatásból nőtt ki (Cohen 1996). Ebben a megközelítésben úgy foghatjuk föl, mint a középiskolák meghosszabbítását és specializálódását. Ez az értelmezés különösen az 1930-as évektől, a közösségi főiskolák első fejlődési hullámától volt uralkodó. Ekkor a közösségi főiskolát elsősorban egyfajta félfelsőfokú szakképzésnek tekintették. A középiskolai hagyomány a mai napig meglátszik rajta, mind hallgatói összetételében, mind pedagógusi kultúrájában, mind pedig programkínálatában. A másik értelmezés szerint azonban a közösségi főiskolák egyfajta alternatív felsőoktatásként jöttek volna létre (népi főiskolák), mégpedig a 19. század második felében, Amerika nagy hódítási korszakában (Shearon & Tollefson 1999). A közösségi főiskola ötlete a 19. század közepéről származik. Mások a közösségi főiskola gondolatának kialakulását az ún. földadományozási törvényhez kötik (1862). Ez a törvény földtulajdont tartott fönt és biztosított olyan intézmények számára, amelyek a helyi lakosoknak praktikus (termelési, gazdálkodási stb.) ismereteket nyújtanak („népi kollégiumok”). Az első közösségi főiskola (junior college, „kisfőiskola”) 1902-ben alakult (Joliet, Illinois) (Márkus 2002).

Az egyik véglelet ma is azok a közösségi főiskolák jelentik, amelyek csaknem kizárólag kiegészítő és fölzárkóztató programokat kínálnak (ezeknek természetesen foglalkoztatásra, elhelyezkedésre való fölkészítés is része kell legyen). Így egyfajta emelt szintű és bővített jellegű „tanoncképzés” jön létre. Ez a képzés különösen az 1930–

1970 közötti korszakra volt jellemző, és ma is jellemző a vidéki főiskolákra. A másik véletlet azok a tantervek jelenítik meg, amelyek ún. fölgyorsító, áthidaló programokat nyújtanak; vagyis olyanokat, amelyek a felsőoktatás bevezető két évét jelentik (kredit-kurzusok). Az ilyen kurzusok ún. részfokozatokkal (*associate degree*) fejlődnek be; vagyis olyanokkal, amelyek a felsőoktatásban megszerezhető fokozat felét jelentik. Az 1990-ben kezdődő újabb időszakban a kredit-kurzusok és részfokozatok aránya fokozatosan csökkent a fokozattal nem záruló tanfolyamokhoz képest. Ettől az időszaktól kezdve a közösségi főiskolák fokozatosan el- (vissza-) toldtak abba a státusba (félfelsőfok), amelyben az 1930-as években voltak.

A közösségi főiskola egy olyan oktatáspolitikai terméke, amelyet erősen innovatívnak és kevésbé stabilizálóknak nevezhetnénk. Ez az az eset, amelyben az oktatáspolitikai folyamatosan igazodik az aktuális elvárásokhoz – miközben fokozatosan föladya a korábban elért eredményeket. A közösségi főiskola jellegzetes amerikai termék. A szervezatkutatások nyelvén változó, sodródó oktatáspolitikát mondhatnánk.

Alternatív intézmények. A harmadfokú intézmények további nem oktatási célokat is szolgálhatnak (társadalmi átalakulás, kulturális forradalom, vidékfejlesztés, a mezőgazdaság transzformálása stb.). Ennek megfelelően a harmadfokú képzés alternatív intézményeivel főként a fejlődő országokban találkozunk. Az előképek is világosak. Az alternatív harmadfokú képzések mögött Paulo Freire vagy Ivan Illich tűnnek föl. Ha a megszervezés és a technika a 21. századot idézi is (virtuális egyetemek), a forrásvidék az alternatív iskolák és a fölszabadítás pedagógiája (*Moura & Levy 2000*).

A dél-afrikai felsőoktatási reform egyik célkitűzése alternatív harmadfokú intézményhálózat életre hívása a gyarmati rendszerben kialakított felsőoktatási rendszer mellett a különböző társadalmi csoportok egyenlőtlenségeinek orvoslására. Sajnos ez a kísérlet kudarcot vallott: a felsőoktatás eltömegesedése folytán a hagyományos intézményeket a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok is intenzívebben keresték, mint a számukra följánlott alternatív intézményeket.

Az UCA-Managua kísérletben Közép-Amerika első magánintézményét hozták létre (*Universidad Centro-americana*). Az intézményt 1960-ban, a Somoza-diktatúra idején, a diktátor által adományozott területen, a diktátor személyes támogatásával alapították. A Nicaraguában zajló forradalomban az intézmény hallgatósága és oktatói gárdája is részt vett (a jobboldalon). A forradalom lezárulása után azonban sikerült autonómiáját biztosítani (egyetemi önrendelkezés). Az AUSJAL (a jezsuita fönn tartású főiskolák latin-amerikai szövetsége) az 1990-es évekre 23 felsőfokú intézményt egyesít 200 000 hallgatóval és kb. 10 000 oktatóval. Jelszavuk (*Figyelj, mérlegelj, cselekedj!*) alapján a gazdasági fejlődéshez és a társadalmi igazságossághoz kívánnak hozzájárulni Latin-Amerikában.

A kisebbségi csoportok intézményei – helyi főiskolák, anyanyelvű felsőfokú oktatás, különböző vallási csoportok által fönn tartott főiskolai szervezetek stb. – a társadalmi szegregációt szolgálják. A szegregálódás önvédelem. A kisebbségi csoport az ilyen, maga által fönn tartott és irányított intézménnyel igyekszik megtartani azonoságadatát és ápolni a kultúráját. Ezeket az intézményeket a többségi társadalom rendszerint elkülönüléssel (kiszakadás, eltávolodás, elhatárolódás stb.) vádolja meg.

A kisebbségi társadalom számára ezzel szemben a fönntartás zálogai lehetnek. Az 1990-es évek óta tartó átalakulások idején a különböző kisebbségi csoportok részéről mind határozottabb a törekvés arra, hogy ne csak harmadfokú intézményeket hozzanak létre identitásuk fönntartására, hanem az oktatási rendszer teljes vertikumát is kiépíthessék (*Riedel 2001*).

Sajátos szerepre vállalkoznak a kétnyelvű harmadfokú intézmények. Különösen a határon átnyúló együttműködésekben van társadalomformáló szerepük. Ezek az együttműködések akkor sikeresek, ha egy hagyományosan kialakult lokális azonosság tudatot kell hagyományos eszközökkel fölerősíteni (a felsőoktatás szimbolikus hatásai). Sikertelenek azonban akkor, ha a városhiányos térségek lakosságát távolabbi urbanizációs központok erőteljesen elszívják.

Az alternatív harmadfokú intézmények a védelmező, elzárkózó, függetlenségre törekvő oktatáspolitikák jellegzetes termékei és megjelenítői. Az ilyen oktatáspolitikák – rendszerint inkább „alulról” és „oldalról”, semmint felülről kezdeményezettek –, a stabilitást részesítik előnyben, akár az innováció árán is. Egyenes ági leszármazottai azoknak a kommunáknak, közösségeknek, ellenálló központoknak stb., amelyekben „a jövő formálódik”. A „permanens képzés” és az „életre szóló tanulás” ebben az oktatáspolitikában a bezárkózással és az önerőre támaszkodással fonódik össze. Az alternatív tanulások és intézmények – különösen ha a nem-formális szférában szerveződnek (*Cunningham 1996*) – a társadalom iskolátlantításától a társadalom fölszabaddításáig vezethetnek el.

Magánintézmények. A társadalmi átalakulás során tehát olyan tömegigények szabadultak föl, amelyekre az átmeneti országok oktatáspolitikája nem volt képes válaszolni. A válaszadás egyik formája a nemzetközi tőke bevonása a felsőoktatás szanálásába éppúgy, mint a gazdasági élet szanálásába is. Ez vagy spontán privatizálódással jár (pl. Románia, Ukrajna vagy számos latin-amerikai ország esete), vagy pedig a multinacionális oktatási vállalkozások föltűnésével. (Oroszország és az ún. balti államok esetében ezt kívánta megelőzni a Soros Alapítvány közreműködése az oktatás helyreállításában.)

A magánintézményeket *Altbach (1999)* „privát Prometheusoknak” nevezi, utalva a lebilincsel mitológiai alakra, meg arra a folyamatra – privatizáció – is, amelynek révén szabadulásukat keresik. Megállapítja, hogy az átmeneti országokban világszerre robbanásszerű felsőoktatási expanzió indult. A kormányok pénz hiányában külföldi tőkét igyekeznek bevonni a felsőoktatásba. Ezért az oktatás piacosodik, vállalkozási formát ölt, nemzetközivé válik és globalizálódik (a hagyományos akadémiai felsőoktatást mint védjegyet használják föl).

Lukács (2002) ugyanezt fejtegeti, amikor a magyarországi felsőoktatás fejlesztésének perspektíváit vizsgálja. A felsőoktatási politika a tömegesedés során fokozatosan elveszti mozgásterét és választási lehetőségeit. Olyan nemzetközi versenybe kényszerül, amelyben csak a multinacionális (felső)oktatási vállalkozásokkal szövetkezve tud helytállni. Ez parancsolóan veti föl a centralizált irányítás lebontását és az intézmények képessé tételét a piaci kihívások megválaszolására. Valóban, az oktatás meghatározott szektoraiban ez ma már nem megfontolás és elhatározás kérdése, hanem a

globalizáció kényszerű parancsa (oktatási vállalkozások, nemzetközi iskolaüzemeltetési cégek stb.).

A privatizáció az egyik jellemző oktatáspolitikai irányítás az átalakuló országokban. Ha modellünkben helyet keresünk neki – különösen a kelet-európai országok esetét vizsgálva –, megállapíthatjuk, hogy jellegzetesen passzív és törékeny oktatáspolitikai (különösen az olyan spontán privatizációk esete, mint amilyen számos fejlődő országban ment végbe, vagy ami jellegzetesen megtörtént Európa keleti országaiban a kilencvenes évek első felében). Hogy passzív, azt nyilvánvalóvá teszik a felsőoktatás széttörésének fejleményei. Hogy törékeny, azt pedig a nemzetköziesedő vállalkozási hullámban derül ki. Példa ez arra, hogy mi történik, amikor a gyönge innovációs készség elégtelen stabilizáló erővel párosul.

Regionális főiskola. A világháborút követő helyreállítási periódus után – körülbelül az 1960-as évektől – megindul az európai oktatási rendszerek eltömegesedése. A tradicionális intézmények nem tudják többé fogadni a hallgatói áradatot. A konzervatív kormányzatok a kétcsatornás rendszer megerősítésével – ahol nincs, kialakításával (Nagy-Britannia) – próbálják a növekvő hallgatói létszámot az egyetemektől elterelni. A jóléti (szocialista, szociáldemokrata, baloldali) kormányzatok felsőoktatási reformokkal kísérleteznek. Ennek során – az amerikai közösségi főiskolát modellnek véve – kialakítják a *komprehenzív főiskola* modelljét, és nagyszabású hálózatfejlesztésbe fognak.

Néhány regionális főiskolát vizsgálva (Grange Community College, Írország; Ayr Community College, Skócia; Hertford Regional College, Anglia) a következőket állapítottuk meg (*Kozma et al 2002*).

A regionális harmadfokú intézmény rendszerint kis létszámú képzőhely. Hallgatói a közvetlen környezetből vagy elérhető közelségből verbuválódnak (*Osborne & Molyneux 1981*).

- A regionális főiskola rövid ciklusú képzési programokat kínál, amelyek rendszerint nem vezetnek egyetemi végzettséghez. Sok esetben azonban itt is megtaláljuk a törekvést, hogy az intézmény elérhető főiskolával vagy egyetemmel lépjen kooperációra (kredit kurzusok, kredit transzfer).

- A regionális főiskola kezdetben vagy elsősorban műszaki oktatási intézmény, amelyben naprakész szakképzést lehet szerezni azzal az ígérettel, hogy ez a környékbeli elhelyezkedésben segíteni fog. A regionális főiskola gyorsan és könnyebben vált főként olyan szakmákban (pl. szolgáltatás), amely inkább munka-, mintsem eszközigenyes. A regionális főiskola – legalábbis jelszavaiban és megfogalmazásaiban – a környék humán erőforrásának fejlesztéséhez járul hozzá.

- A politikai megfogalmazások (főzárkóztatás, kiegyenlítés, értelmiségképzés, általános művelés, kultúraterjesztés stb.) nem vagy jóval ritkábban szerepelnek a megvizsgált félfelsőfokú intézmények kínálatában. Úgy tűnik, mintha – legalábbis a megvizsgált – a félfelsőfokú intézmények igyekezzenek politikai szelárnyékban navigálni.

- Bár kimondottan a környékük szükségleteire orientálódnak, valójában ezek az intézmények nem a helyi közösség intézményei. Fönntartójuk sokkal inkább az ille-

tekes ország felsőoktatása (valamilyen formában, akár delegált pénzalapokkal is). Jórészt továbbá az Európai Unió különféle támogatásával indítanak programokat. E tekintetben úgy tűnik, mintha ezek az intézmények részben azért jöttek volna létre, hogy fogadassák az EU azon támogatásait, amelyek nem egyenesen a nemzeti oktatási rendszernek vannak elkülönítve (hiszen ilyen támogatások amúgy sem léteznek az EU-ban).

A regionális főiskola a kontinentális (európai) oktatáspolitikai jellemző produktuma (*Goedegebuure et al 1988; Hrubos 2000*). Ez az oktatáspolitikai innovativitásában is, stabilizáló hatásában is valahol középtájon áll. Egyes korszakokban az innovativitás erősebb benne; ilyenkor új intézmények megszületésénél bábáskodnak a politikusok (norvég vagy svéd reform, *Gesamthochschule* az NSZK-ban, *polytechnics* az Egyesült Királyságban stb.). Máskor ismét a stabilitásra törekvés válik hangsúlyossá, s ekkor különös „házasságok” történnek (pl. *Universitaets-Gesamthochschule*, Kassel). Kellemetlen politikai hátszél nélkül – amely jöhet alulról is, felülről is – ezt a politikát inkább passzív-törékenynek jellemezhetnénk. Erőteljes támogatások idején mind a stabilitásra, mind a megújításra való képessége javul (új intézmények, új igények, helyi kezdeményezések, kapcsolódás a regionális fejlesztésekkel stb.).

Transzformáció és oktatás

Az elmondottak abban segítettek, hogy az oktatáspolitikák elemzésének főnti dimenzióit jelenítették meg, tették életszerűbbé és használhatóbbá. Ennek alapján a transzformációs oktatáspolitikákat is elhelyezhetjük a főnti dimenziókban. Azaz értékelhetjük őket aszerint, hogy mennyire sikerült megőrizniük és megújítaniuk az oktatásügyet. Ez az oktatáspolitikai kutatásának nagy és eddig itthon meglehetősen kiműveletlen területe még, amit egyetlen írással nem pótolhatunk. Inkább csak fogózkodókat keresünk hozzá.

Michael Apple (2001) rámutat, hogy a transzformációs oktatásügyekben neo-liberális és neo-konzervatív nézetek kéz a kézben hódítanak, sajátosan összeszővődtek egymással.

„Új megegyezés kötöttett számos országban; egy új szövetség és hatalmi csoportosulás alakult ki, és befolyása növekszik az oktatásban és a szociális kérdésekben. Ebben a hatalmi csoportosulásban együttműködnek a tőke különféle csoportjai, akik elkötelezték magukat az oktatásügyi kérdések neo-liberális piaci megoldásai mellett, újkonzervatív értelmiségiek, akik a magasabb színvonalat és a közös kulturális kincseket féltik, népi fundamentalisták, akiket a szekularizáció és a népi hagyományok elvesztése aggaszt, és az új középosztály ifjú menedzserei, akik a mérés, elszámoltatás, általában az új professzionalizmus (menedzserializmus) hívei. Nyilvánvaló feszültségek és konfliktusok vannak e csoportok között, céljuk általánosságban mégis közös. Olyan oktatásügyi körülményeket akarnak kialakítani, amelyeket szükségesnek vélnék az erősödő nemzetközi versenyhez, a profithoz és a fegyelemhez, illetve amely segít visszatérni egy romantikus múltba, az idealizált családba és iskolába.” (*Apple 2001*)

Ezt a különös együttélést szerinte az teszi lehetővé, hogy a neo-liberalizmus és az újkonzervativizmus egyben mindenképp hasonlít egymáshoz: mindkét fölfogás felülről akarja megváltoztatni az oktatástügyet. Mark Olssen (*Mark Olssen 1996, id. Apple 2001*) szerint.

„A klasszikus liberalizmusban az államhatalom negatívumként jelent meg: az egyént kellett megvédeni az állami beavatkozásoktól. A neo-liberalizmusban viszont az állam szerepe pozitív, mert az állam alakítja ki a megfelelő piaci környezetet, amikor biztosítja a működéséhez szükséges föltételeket, jogi környezetet és intézményrendszert. A klasszikus liberalizmusban az egyénnek vele született természetes jogai vannak, és élni tud a szabadságával. A neoliberalizmusban viszont az állam propagálja a neki megfelelő egyén modelljét, a versengő és sikeres vállalkozót... A klasszikusból neoliberalizmussá válás során változott az egyénről alkotott kép: *homo economicusból* – aki egyéni érdekeit fölismeri és eszerint önálló dönt – *rugalmasan válaszoló* ember válik. Ehhez a megfelelő környezetet az állam biztosítja; cserébe arra bátorít, hogy merészen válaszoljunk az új meg új kihívásokra...”

Ha a transzformációs oktatáspolitikákat a bal-jobb, illetve közösség- vagy függetlenség elvű dimenzióban próbáljuk elhelyezni, akkor a következőket állapíthatjuk meg:

- A transzformációs oktatáspolitikák jellegzetesen megkülönböztethetők aszerint, hogy az oktatás irányítói baloldali vagy jobboldali pártokhoz tartoznak, baloldalinak vagy jobboldalinak definiálják magukat. Ebből a szempontból a transzformációs oktatáspolitikák éppúgy változtak a kilencvenes évek során, mint ahogy az utódpartok, illetve a változások során kialakult új politikai képződmények cseréltek egymással helyet a parlamenti választások következményeképp, a kormányzati munkában.

- A transzformációs oktatáspolitikák többségükben közösségcentrikusak, akár bal-, akár jobboldaliaknak minősültek. A rendszerváltozással járó új kihívásokra (tömegesedés, nemzetköziesedés) többnyire központi, állami kezdeményezéssel reagáltak, akár neoliberais, akár újkonzervatív ihletésűek voltak.

- A transzformációs oktatáspolitikák a kilencvenes évek során ingaszerűen mozognak a szélsőségek és a közép között. A feszültségek nem a bal-, illetve jobboldali közösségelvű oktatáspolitikák között alakulnak ki, hanem sokkal inkább a mindkét irányú mérsékelt és szélsőséges változatok között. Bár a mérsékelt változatok (akár bal-, akár jobboldaliak) folyamatosan tolódnak a közép felé, talán épp ezért szélsőségeik időről-időre drámaian fölerősödhetnek, sőt ellenpontozhatják is őket.

- Függetlenségelvű oktatáspolitikákat főként az *ancien regime* rendszerváltó, reformista tagjai jelenítették meg. A rendszerváltozás közben – megmérkőzve a fönnálló hatalmi struktúrákkal – igyekeztek partnerséget kialakítani a hatalmi rendszer csúcsa és a legalsó szint (helyi társadalom, lakosság, civilek stb.) között. Társultak hozzájuk az autonómiára törekvő pedagógusok (professzionális értelmiség) is. Együtt kialakították a rendszerváltás egy illúzióját, amely az átalakulás során folyamatosan háttérbe szorult, sok esetben pedig végleg elveszni látszik.

A transzformációs oktatáspolitikákat mérlegelhetjük aszerint is, hogy mennyiben bizonyultak innovatívnak és stabilizálónak. Eszerint:

- A változások kezdetén a transzformációs oktatáspolitikák többsége alig vagy egyáltalán nem volt innovatív. Az oktatás irányítói – és a vitákban részt vevők – mindegyikét csak azokat a nézeteket hangoztatták, amelyeket az 1980-as években alakítottak ki. Különbség köztük a tekintetben tehető, hogy egyesek erősebben akarták őrizni a tradíciókat (visszafordulni a tradicionális megoldásokhoz), mások viszont visszaritadtak ettől.

- A kilencvenes évek folyamán az oktatásirányítók régi és új nemzedékei megtanulták, hogyan alkalmazkodjanak a megújult hazai és nemzetközi környezethez. Ennek megfelelően a transzformációs oktatáspolitikák innovativitása nőtt (esetenként látványosan is). A kilencvenes évek végére a legtöbb átmeneti társadalom oktatáspolitikája sikerrel visszhangozza az idősebb nemzetközi jelszavakat, kapcsolatban áll az aktuális szakértőkkel és kapcsolódik a nemzetközi struktúrákhoz – azaz többé-kevésbé kompatibilissá (nemzetközi jellegűvé) vált.

- Eközben az oktatáspolitikák megőrző, stabilizáló szerepe lényegesen nem változott, és ez folyamatosan sodródással fenyegetheti a transzformációs oktatáspolitikákat, különösen a jövőben.

- Ennek ellensúlyozására időről-időre fundamentalista oktatáspolitikák (alternatívák) is megfogalmazódnak. Ezek az oktatáspolitikák azzal igyekeznek megőrizni a hagyományos (népi, nemzeti, vallási stb.) értékeket, hogy inkább lemondanak a nemzetközi környezetbe való beilleszkedésről.

- Létezik természetesen még egy eshetőség: oktatáspolitikai stabilitás és innováció optimális összekapcsolása. Ez azonban jobbára csak elméleti lehetőség. Jelen összefüggésben inkább arra szolgál, hogy hozzá mérjük a különböző transzformációs oktatáspolitikákat, és értékítéleteket mondjunk róluk aszerint, mennyire közelítették meg ezt az eszményt.

Vajon összekapcsolhatók-e a modellek? Mondhatjuk-e például, hogy a jobb- vagy baloldaliság több innovativitást vagy ellenkezőleg: nagyobb stabilizáló hajlamot jelent? Történetileg összekapcsolhatók, hiszen a politikai hagyomány szerint balra a progresszívak vannak, jobbra pedig a konzerválók. Az 1980-as évek fejleményei azonban már összezavarták a képet. Nemcsak mert nehéz különbséget tenni a progresszivitásukban, hanem főként azért, mert az új irányítói nemzedékek mindig éppen az az ideológiai jelszóval lépnek porondra, amely még nem foglalt. Így aztán a változtatások sokkal inkább az új oktatásirányítói nemzedékek föltűnésén múlnak, mintsem az ideológián, amelyet magukénak tulajdonítanak. Annyi mindenesetre látszik a kilencvenes években, hogy az újítások és az átalakítás jobbára a jobboldali ideológiákkal föllépőkkel kezdődött meg (minthogy az előző évtizedek meg éppen baloldali ideológiák nevében teltek). Ez azonban nem több, mint a nemzedéki váltógazdaság egyfajta szabályszerűsége, és a csoportosulásokon belül szintén megtalálható.

Talán több mondható el az egyén-közösség dimenziójáról. Az legalábbis biztosan, hogy a kilencvenes években mind az innovatív, mind a stabilizáló oktatáspolitikai döntések a központon keresztül indultak el vagy öltöttek oktatáspolitikai formát. Úgyhogy ha ezt a tanulságot akarnánk a jövőbe vetíteni, akkor alighanem valamelyik

közösségetlenség oktatáspolitikájának jósolhatnánk jövőt, bal- vagy jobboldalinak, inkább közelebb, semmint távolabb a centrumtól.

És ha álmodunk? Akkor persze alternatív – független, egyénpontú – jövőről álmodunk; akár bal-, akár jobboldali kiadás.

KOZMA TAMÁS

IRODALOM:

- ALTBACH P. G. (ed) (1999) *Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Boston: Greenwood.
- APPLE M. W. (2001) „Comparing neo-liberal projects and inequality in education.” *Comparative Education* 37, 4: 409-23.
- BENCE Gy. (2002) „Hitomata és politikai tájoló.” *Népszabadság*, február 23.
- COHEN A. M. (1996) „Community college.” In: TUIJNAM A. C. (ed) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford etc.: Pergamon. pp. 631-38.
- CUNNINGHAM P. M. (1996) „Community education and community development.” In: TUIJNAM A. C. (ed) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford etc.: Pergamon.
- FUCHS H-W (1996) *Zur modernisierungstheoretischen Analyse der Transformation des ost-deutschen Bildungssystems*. Hamburg: Universitaet der Bundeswehr
- HRUBOS I. & POLÓNYI I. (2002) *Az ismeretlen szak-képzés*. Budapest: Új Mandátum.
- KOZMA T. (1985) *Tudásgyár*. Budapest: Közgazdasági.
- KOZMA T. (et al) (ed) (2002) *Regionális egyetem*. (Kéziratok kutatási beszámoló.) Budapest: Oktatókutató Intézet.
- LIPSET S. M. (1995) *Homo politicus*. Budapest: Osiris.
- LUKÁCS P. (2002) „Tömeges felsőoktatás globális versenyben”. *Magyar Felsőoktatás*, 2002/1–2.
- MÁRKUS E. (2002) *A Community College az amerikai szakirodalomban*. (Kéziratok beszámoló.) Budapest: Oktatókutató Intézet.
- MOURA CASTRO & LEVY D. (2000) *Myth, Reality and Reform*. Washington DC: Intercontinental Development Bank.
- OLSEN M. (1996) „In defence of the welfare state and publicly provided education.” *Journal of Education Policy* 11, 3: 337-62
- OSBORNE R. H. & MOLYNEUX F. H. (1981) *A Spatial Survey of Students in Higher Education in the East Midlands*. Nottingham: The University of Nottingham.
- RADÓ P. (2001) *Transition in Education*. Budapest: Open Society Institute.
- RIEDEL S. (2001) „Minderheitenpolitik im Prozess der EU-Erweiterung.” *Osteuropa* 2001/11–12.
- SHEARON R. W. & TOLLEFSON T. A. (1999) „Community colleges” In: MERRIAM S. B. & CUNNINGHAM P. M. (eds) *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco-London: Jossey-Bass, pp 316-31.

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|--|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON

A Z OKTATÁSI EXPANZIÓ MÁR HOSSZÚ IDEJE magyar viszonyok között is tanulmányozott, mindig újra felfedezett folyamat. Lényegét úgy vélem az adja, hogy a társadalom- és oktatáspolitikai elgondolásokat, becsléseket, terveket – egyes időszakokban utasításokat is – meghaladó mértékben és ütemben növekedik a szervezett tanulásban résztvevők száma és a korcsoportokhoz viszonyított aránya. Különös jelentőségű a nem kötelező iskolai szinteken, elsőként a középfokú oktatásban bekövetkezett dinamikus növekedés.

Itthon először – amennyire a vonatkozó szakirodalmat ismerem –, *Erdész Tiborné és Timár János (1967)*, valamint *Nagy József (1972)* „vették észre” ezt a folyamatot a hatvanas évek végén, s úgy értelmezték, hogy a hatvanas évek középiskolai végzettséget preferáló oktatáspolitikája és a nagy létszámú korosztályok mintegy kitágították az iskolázási utak csatornáit, s középiskolában többen akartak továbbtanulni, mint amennyit a hetvenes évek oktatásirányítása elképzelt. A továbbtanulási igényeknek a szakmunkásképzésben való kielégítése, a gyerektömegeknek a szakmunkásképzésbe való „becsatornázása” volt a feladat.

De látványos volt a középfokú oktatásnak az az expanziója is, amelyet a hetvenes évek végétől a nyolcvanas évek közepéig regisztrálhattunk (magam e kérdésről írtam kandidátusi disszertációm) (*Forray 1988*). A korábban az általános iskolát sem befejezett fiatal korcsoportok most már nem elégedtek meg a kötelező végzettséggel, hanem – zömmel a kijelölt úton – a szakmunkásképzésbe áramlottak.

Kozma Tamás a folyóirat legutóbbi, 1998-as mérlegében „Expanzió” címen írt bevezető tanulmányt, amelyben szó szerint idézett a nyolcvanas évek elején megjelent könyvéből (*Kozma 1983, 1998*). Megfigyelései, gondolatai ma is aktuálisak, mivel olyan folyamatokat írt le akkor, amelyek alapvető lényegükben spontának, pontosabban öngerjesztők, a trendek – hogyha erőszak nem fordítja őket másfelé – előre mutatják a folyamat alakulását.

Ugyanebből a számból hivatkozom még *Imre Anna és Györgyi Zoltán (1998)* „Középiskolát mindenkinek?” címmel írott tanulmányára is, amelyben a továbbtanulási tendenciáknak a közel fél évtizede már észlelhető alakulását vizsgálták meg.

Mi indokolja hát, hogy ezt a folyamatot újból megvizsgáljuk? Egyrészt nyilvánvalóan az az igény, hogy verifikáljuk korábbi becsléseinket, következtetéseinket. Más-

részt – s ez talán az előbbinél is fontosabb szempont –, hogy most már egy évtized tapasztalatainak birtokában talán árnyaltabb képet kapunk arról, hogyan történt és hogyan történik az a társadalmi folyamat, amelynek sodrában hovatovább már az érettségi is elveszíti a korábban ritkasága folytán megszerzett presztízsét.

A magasabb iskolai fokozatokban való részvétel és a magasabb kvalifikációk megszerzése iránti társadalmi-lakossági igény olyan folyamatot jeleznek, amelyet valószínűleg joggal tarthatunk a kilencvenes évek egyik kiemelkedően fontos és látványos történetének. Összefüggései szerteágazóak, s talán nem túlzás megkockáztatni, hogy új társadalmi minőségek hordozóivá válnak.

Ha az előbbi megállapítás akár csak részben is érvényesnek tekinthető, felvetődik a kérdés, hogyan alakul ez a folyamat „itt és most”, az adott területen élő lakosság szempontjából. A tanulmány elsősorban arra helyezi a hangsúlyt, milyen módon és milyen mértékben kapcsolódik be az ország szociokulturálisan egymástól akár jelentős mértékben is eltérő térségeinek lakossága ebbe a folyamatba. Az elemzéshez az Oktatáskutató Intézetben kialakított adatbázist használjuk fel, éspedig az 1993/94-es, az 1996/97-es és az 1999/2000-es tan évekről gyűjtött és területileg szerkesztett adatokat. Az adatok szerkesztését, kartográfiai megjelenítését *Híves Tamás* végezte.

Társadalmi-gazdasági helyzet

Mielőtt a középiskolázási tendenciákat vizsgálnánk, érdemes egy pillantást vetni a mellékelt térképre (1. ábra). Az ország kistérségei a tíz változó alapján szerkesztett mutatók alapján öt csoportba kerültek, a dinamikusan fejlődőtől a lemaradóig. A térkép jól érzékelhetően jelenít meg egy északi és keleti országrészt, amelyet stagnálás és lemaradás jellemez; egy nyugati országrészt, amelyet a fejlődő térségek dominálnak, és a kettő közötti felzárkózó-fejlődő területet. E plasztikus képből legfeljebb a nagyvárosi környékek emelkednek ki (a keleti országrészben), és az aprófalvas térségek mutatkoznak kirívóan rossz helyzetűnek (a Dunántúl déli peremén).

Bár az iskolázással kapcsolatos elemzésünk jelenleg nem kistérségi, hanem megyei szinten folytattuk, a térképen megfigyelt összefüggésekre többször fogunk utalni. (A térképeket *Híves Tamás* szerkesztette, és az ő statisztikai és kartográfiai munkáján alapulnak az itt bemutatott összefüggések is.)

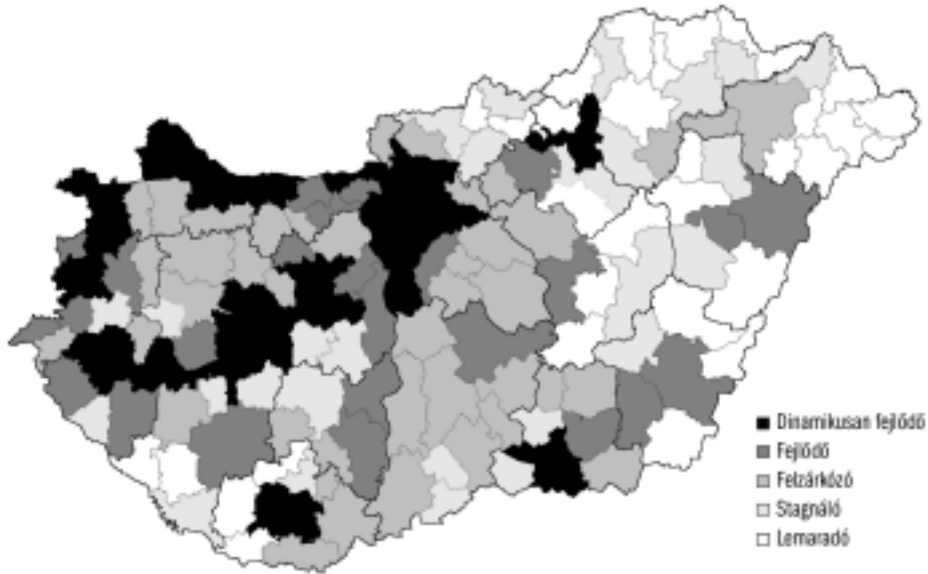
Változások az iskolatípus választásában

A kilencvenes évek elején levonult az a kicsiny demográfiai hullám, amely bővülésre készítette a középfokú iskolák hálózatát a hetvenes évek első felében születettek befogadása érdekében. A rendszerváltással járó politikai, a piacgazdaságra való áttéréssel bekövetkezett gazdasági változások szabadjára engedték a korábban lefojtott iskolázási igényeket, illetve ösztönözték a továbbtanulást. Az egyes iskolák pedig – mint a korábbi időkben is – nemcsak túlélésben, hanem növekedésben, a változó környezethez való alkalmazkodásban érdekeltek. Az iskolák, még szerkezetük, képzési kínálatuk átalakításával is törekedtek arra (*Liskó Ilona* végzett empirikus kutatást e kérdés-

ről, vö. pl. *Liskó 1996*), hogy jó pozíciókat teremtsenek magunknak a csökkenő létszámú korcsoportok befogadása során.

1. ÁBRA

Az ország kistérségei, fejlettség szerint



A térképet Híves Tamás szerkesztette.

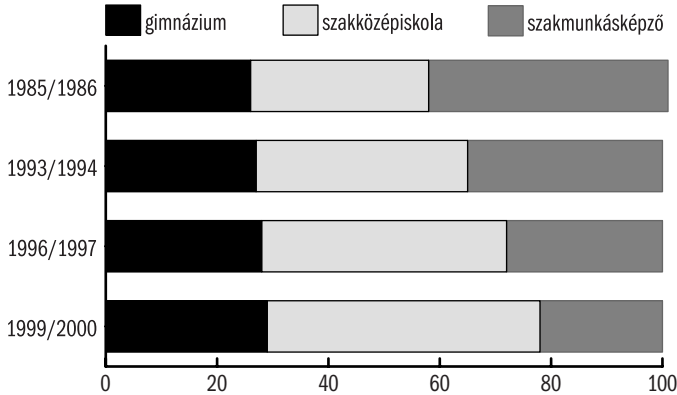
Az országos statisztikákat vizsgálva legfeltűnőbb az, hogy a megfelelő korúak létszáma csökkent ugyan, de a középfokon továbbtanulóké jó ideig stagnált, azután is kisebb mértékben csökkent, mint a demográfiai adatokból következett volna. Ez a jelenség úgy értelmezhető, hogy a kisebb létszámú korcsoportok egyre több tagja egyre hosszabb időt tölt a középfokú oktatásban.

A változás alapját a továbbtanulók átáramlása jelenti a szakmunkásképzésből az érettségit adó iskolatípusokba. Ezt az iskolarendszer szempontjából úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a kilencvenes évek „vesztése” a hagyományos szakmunkásképzés. Ugyanis a középiskolák csak úgy növelhették tanulólétszámukat, ha magukhoz vontatták azokat, akik korábban megelégedtek volna a rövidebb ideig tartó (tulajdonképpen részidős) szakmunkásképzéssel. A 2. ábra adatain nyomon követhető a szakmunkásképzés fokozatos térvesztése az évtized elejétől: 35%-ról 22%-ra csökkent az itt tanulók aránya a középfokú oktatásban részt vevők között.

Az általános képzési célú gimnázium keveset profitált ebből: 27%-ról csak 29%-ra nőtt a gimnáziumi tanulók részesedése a vizsgált időszakban. A szakmai képzésben részt venni szándékozók a szakmunkásképzés helyett elsősorban a szakközépiskolát választották: a középfokú oktatásban tanulóknak az évezred fordulóján majdnem a fele (49%) szakközépiskolába jár.

2. ÁBRA

A középfokú képzésben résztvevők arányának változásai országosan, a vizsgált tanévek szerint



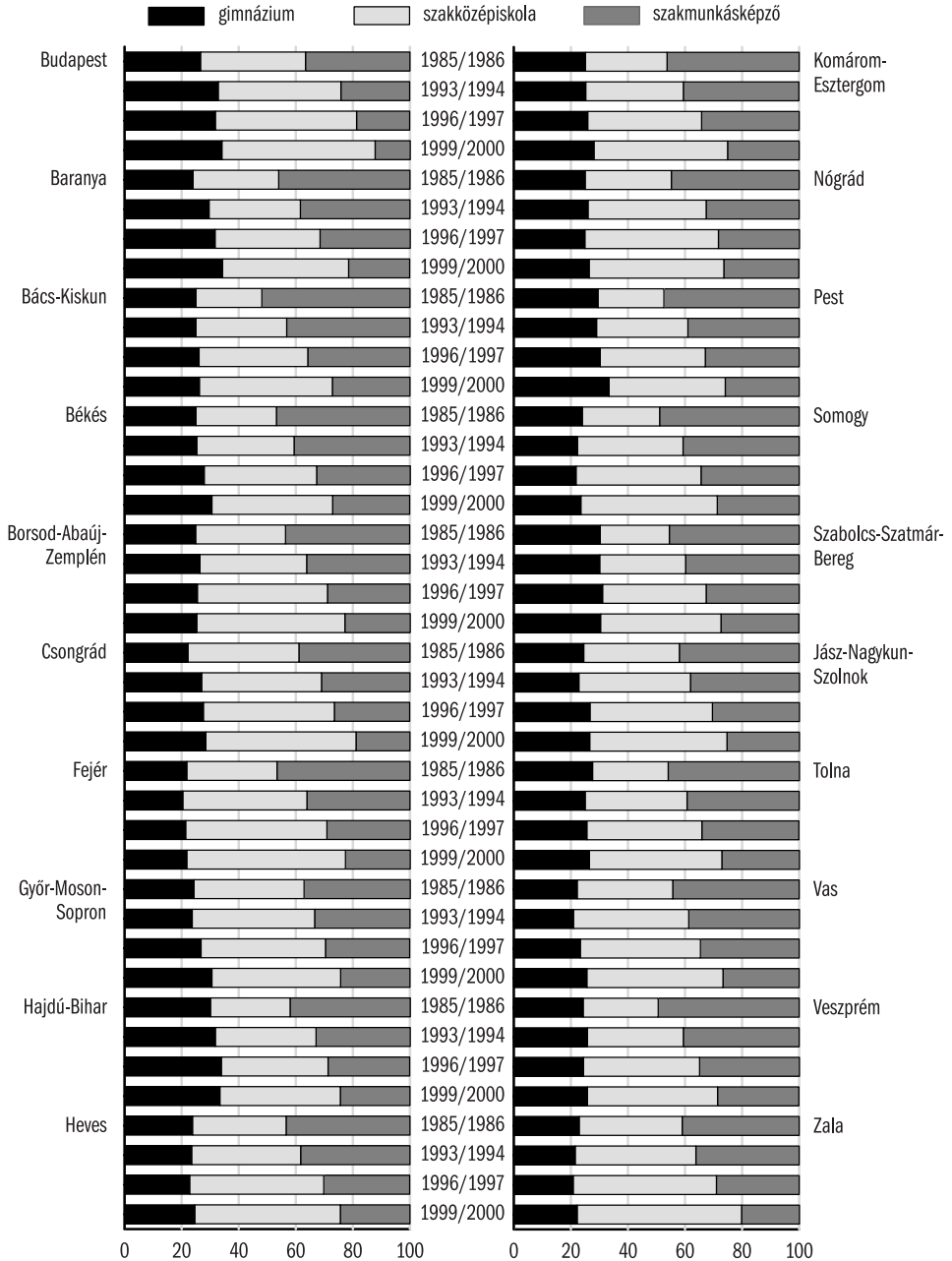
Területileg vizsgálva ezeket az adatokat, érdemes figyelni a tanulók megoszlásának eltéréseire. A gimnáziumban továbbtanulók megyék közötti eltérései az átlaghoz képest csökkenők ugyan, de lényegében ugyanakkorák az időszak elején, mint a végén (15%). A szakközépiskolában továbbtanulók megyék közötti eltérésének jelentősége viszont éppúgy növekedett, mint a szakmunkásképzésben résztvevőké: míg az előbbi jelentősen csökkent, az utóbbi ugyanígy növekedett. Azaz nőttek a területi különbségek abból a szempontból, hogy az egyes térségek inkább szakközépiskolai vagy inkább szakmunkásképzési továbbtanulást nyújtanak fiataljaiknak, miközben a gimnáziumi továbbtanulási részvételben sokkal kisebbek a területi eltérések.

Ugyanezt mutatják az iskolatípusonkénti továbbtanulási arányok legkisebb és legnagyobb értékei közötti eltérések is. Különösen kirívó az évtized végén a szakmunkásképzésben részt vevők arányában mutatkozó megyék közötti eltérés: a legmagasabb arány jóval több mint kétszer múlja fölül legalacsonyabbat.

Az 1993-as tanévet bázisnak tekintve az alábbi összefüggéseket hangsúlyozzuk. A gimnáziumban tanulók száma országosan kis mértékben növekedett, de ez a növekedés úgy következett be, hogy a fővárosban mindkét további évben csökkent a gimnazisták száma. Ezt úgy értelmezzük, hogy az évtized elején Budapesten a gimnázium már olyan telítettségi állapotot ért el, hogy nem volt „elfojtott igény”, nem volt olyan nagyobb létszámú társadalmi csoport, amely gyermekeit végre gimnáziumba akarta volna küldeni. Figyelemre méltó, hogy a szakközépiskolások számának növekedése is elmarad az országos átlagtól. A szakmunkásképzésbe járók száma az évtized végére viszont megfelelőddött, s a csökkenés üteme alapján úgy véljük, lassan itt is eléri a főváros az adott iskolaszervezet mellett a telítettségi állapotot. Ezt a telítettséget úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a nem kötelező iskolafokozaton is – akár csak az általános iskola szintjén – a megfelelő korúak létszáma határozza meg a beiskolázhatóak számát. Hasonló folyamatot az ország más térségeiben nem találunk.

3. ÁBRA

A középfokú képzésben résztvevők arányának változásai megyénként, a vizsgált tanévek szerint



Jellemzőnek látunk három további fejlődési utat.

a) Az egyiket a középiskolázás friss expanziója karakterizálja abban az értelemben, hogy mindkét középiskolai típusba járó diákok száma folyamatosan növekszik, jeleként a korábbi években, évtizedekben nem mutatkozó vagy nem realizált iskolázási igényeknek. Ezt támasztja alá, hogy e típusban a szakmunkástanulók létszáma sem csökkent az átlagost sokkal meghaladó mértékben. Legjellemzőbb példája ennek két alföldi megye – Békés és Jász-Nagykun-Szolnok –, valamint Baranya megye, de némileg hasonló folyamatot regisztrálhatunk Fejér megyében is.

b) További jellegzetes mintázatot alkotnak azok a megyék, ahol csak az egyik középiskolai típus terjedése robbanásszerű a szakmunkásképzés rovására, azaz az expanzió határozottan az egyik iskolatípust emeli ki. Borsod-Abaúj-Zemplén megye kínálja erre az egyik példát, ahol a szakközépiskola; Győr-Moson-Sopron megye a másikat, ahol a gimnázium kiterjedése a látványosabb. Mindkét megye esetében a korábbi továbbtanulási és iskolai szerkezetek korrekciójára kell gondolnunk. A két térség gazdasági-társadalmi fejlettsége közötti különbség nyomán azt is feltételezzük, hogy a Nyugat-Dunántúlon a felsőfokú tanulás iránti növekvő igények vannak a gimnáziumi továbbtanulás gyakorisága mögött, míg az észak-magyarországi térség esetében a szakképzés magasabb szintje felé irányulnak az igények.

c) Harmadjára azt a területi csoportot figyelhetjük meg, ahol nem történt jelentős változás. Hajdú-Bihar és (kevésbé pregnánsan) Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Vas megyéket sorolhatjuk ide. Különösen a két alföldi, kisebb mértékben a dunántúli megyére is jellemző a szakmunkástanulók magas száma és hányada, a szakközépiskolai képzésnek az átlag alatti növekedése. A Vas megyei képzési szerkezet stagnálását a kedvező gazdasági helyzet ellensúlyozza, ami nem lakosságának (iskolai) műveltségére, hanem kedvező földrajzi helyzetére vezethető vissza. A két alföldi megye esetében a képzési kínálat és az iskolahálózat korszerűsítésének elmaradását nem kompenzálják egyéb előnyök.

Nézetem szerint hosszabb távon még a jó földrajzi fekvés sem lesz elegendő a képzés és a képzési kínálat hiányosságainak pótlására, s ebbe az irányban kellene elmozdulnia a két észak-alföldi megyének is. Az egyes térségek és nagyobb országrészek gazdasági stagnálása, lemaradása/leszakadása (lásd 1. ábra) közvetlenül nyilván nem orvosolható a fiatalok jobb, korszerűbb képzésével, nagyobb távban azonban aligha számíthatunk fejlődésre, felzárkózásra e nélkül.

A gimnázium

A gimnáziumi továbbtanulásnak köztudottan két fő funkciója van: felkészít a felsőfokú tanulmányokra, vagy érettségit ad a továbbtanulni nem szándékozóknak illetve azoknak, akik jobb híján választanak helyi, nem szakképzést adó iskolát. E két funkció természetesen nem különül el szervezetenként, ám az adott intézményt választók tudják – még ha nem is tanulmányoznak statisztikákat és rangsorokat –, nagyjából milyen eséllyel fognak továbbtanulni az érettségi után, ha itt vagy ott jelentkeznek. (Nem is szólva az „elit” gimnáziumoknak megadott felvételiztetési jogról.) Másként fogalmazva a gimnázium gyakori választásában a családoknak vagy olyan magabiztos

döntése fejeződik ki, hogy gyermekeik később még magasabb képzettséget szereznek, vagy pedig az, hogy a gyermekek (különösen a lányok) jobb társadalmi pozícióinak eléréshez szükséges az érettségi. A gimnáziumban továbbtanulók területi arányainak eltéréseiben feltételezésünk szerint az iskolatípusnak e két funkciója is megjelenik.

A 3. ábra megyénként mutatja be az arányváltozásokat. Ha ezek mentén csoportosítunk, az egyike azok a megyék sorolhatók, ahol a gimnáziumi továbbtanulás kiugróan magas részesedése az évtized során (de már korábban is) jellemző volt: ide tartozik Budapest, valamint a kelet-magyarországi térség megyéi. Az évtized végére további kelet-magyarországi térségek (Békés, Pest) csatlakoztak hozzájuk, illetve (ha a magas részesedésűeket is itt vesszük számba) Csongrád, Jász-Nagykun-Szolnok, Bács-Kiskun megyék. Visszaulva a területi fejlettség összefoglaló térképére egyrészt olyan térségekre látjuk jellemzőnek a gimnáziumban tanulók hagyományosan magas és növekvő arányát, amelyeken a gazdaság és társadalom stagnálása vagy éppen lemaradása-leszakadása készíthet a gimnázium, mint „nem-szakképzés” választására. A másik csoportot azok a térségek képezik, ahol a gimnáziumban tanulók részesedése dinamikusán nőtt, vagy az évtized során magas szinten maradt, ugyanakkor a térség szociokulturális szempontból is a dinamikus fejlődő területek közé sorolható (a fővároson kívül Győr-Moson-Sopron egyértelműen ide tartozik). Úgy véljük, ezekben a térségekben jellemzőek azok a lakossági magatartások, amelyek a gimnáziumi érettségit közbülső állomásnak tekintik magasabb kvalifikációk elnyeréséhez.

A skála másik végpontján is olyan térségeket találunk, amelyek általános fejlettségük szerint a stagnáló-lemaradó, vagy pedig éppen a dinamikus térségek közé tartoznak. Itt is kétféle folyamatot tételezünk fel. Kissé túllépve jelen tanulmány értelmezési keretét a helyi (megyei) oktatáspolitikai hagyományokra (Zala, Vas és Fejér megyékben), illetve a megszakadt fejlődési hagyományokra hivatkozunk (Borsod-Abaúj-Zemplén megye). Olyan térségekre látjuk jellemzőnek a gimnáziumi tanulók alacsony vagy extrém alacsony részesedését, amelyek iskolahálózata hagyományosan nem ezt a képzési utat preferálta. Azaz az érdeklődők viszonylagos tömegeit nem az általános kvalifikációt nyújtó érettségi felé irányította (másképpen fogalmazva nem épített ki gimnáziumi hálózatot), vagy szakmunkásképzésben vettek részt korábban lakói. Az utóbbi típusba sorolható az a terület, amelyek a kilencvenes években a gimnázium gyorsabb növekedésével tűntek ki (Komárom-Esztergom mellett Tolna és Vas megye).

A szakközépiskola

Amikor a szakközépiskolában tanulók területi arányait vizsgáljuk, szem előtt kell tartanunk az előbbi megoszlásokat, és azt is, hogy az egyes térségek (megyék) hagyományos oktatáspolitikája, képzési kínálata milyen csatornákat részesített előnyben az iskolázási igények kielégítése érdekében. Azaz tartósnak látszik az a jellegzetesség, amelyre már a nyolcvanas évek elején végzett kutatásainkban is felhívtuk a figyelmet (*Forray & Kozma 1992*), azaz hogy az ország, gazdaságilag kevésbé dinamikus keleti térségeiben az országos átlagokhoz viszonyítva is a gimnázium dominanciája jellemző, míg a nyugati országrészekben elsősorban a szakközépiskoláé. Rámutattunk, hogy

a nagy erővel fejlesztett borsodi térség iskolahálózatában és a továbbtanulási szerkezetben az érettségit adó képzések zömmel szakmunkásiskolákban szerveződnek, s tartósítják a térség aluliskolázottságát.

Így válik érthetővé, hogy a szakközépiskolai részvétel aránya alapján miért listavezetők (Budapesten kívül) azok a megyék, amelyek a gimnáziumba járók arányában nem tűntek ki, jóllehet társadalmi-gazdasági helyzetük és kilátásaik alapján területük egésze vagy nagyobb része a fejlődő vagy éppen dinamikusan fejlődő országrészek közé sorolható (Zala, Fejér, Vas, Győr-Moson-Sopron stb.). Ugyanakkor az alföldi térség (Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék) szakközépiskolai hálózatának szintje és fejlődése elmarad az átlagtól.

Kissé elébe vágva a képzési struktúrák területi jellemzésének, már itt felhívjuk a figyelmet egy olyan folyamatra, amely nézetünk szerint jelentőségénél kisebb érdeklődést váltott ki az elemzők körében. Az 1999/2000. tanévben a szakközépiskolai tanulóknak közel 10%-a a szakmunkások szakközépiskolájában tanult (20 250 tanuló).

Ez a szám és arány három okból is igen jelentős.

- Egyrészt itt csak kétéves a képzés, azaz fele a rendes szakközépiskolának, az egy évfolyamhoz viszonyított arányát, illetve a potenciális érettségizők évfolyamonkénti számát az intenzív képzésben résztvevők a 10%-nál nagyobb mértékben növelik.

- Másrészt azt is jelzi, hogy a hagyományos szakmunkásképzésben részt vevő (többségében fiatal) korcsoportok jó része már az érettségi megszerzésére is törekszik (a szakmunkásképzésben résztvevőkhöz viszonyítva arányuk a 20%-ot is meghaladja). Mivel az elemzésben nem idősoros elemzést készítünk, hanem a területi eltéréseket vizsgáljuk, talán figyelmen kívül hagyhatjuk azt a szempontot, hogy az egyes évfolyamok, illetve végzősök számához viszonyítva mekkora arányokról van szó.

- Harmadrészt e képzés kiterjedése még a diákok iskolatípusonkénti megoszlásának változásánál is élesebben jelzi a magasabb iskolázottságra irányuló igények – és persze a lehetőségek – növekedését: 1993-ban még csak 1533 diákja, 1996-ban már 16 ezer, 1999-ben pedig már 20 ezer diákja volt ennek az iskolatípusnak.

Területileg az jellemző, hogy 1993-ban – értelemszerűen – a fővárosban volt a legmagasabb az így érettségizők száma. Azért felel ez meg a várakozásoknak, mert olyan innovációról van szó, amely első lépésben a legmagasabban iskolázott terület eddig viszonylag lemaradó csoportját érinti, tovább növelve az itt élő fiatalok iskolázottsági szintjét. Pest megye a főváros közelsége folytán kerülhetett az úttörők közé. Borsod-Abaúj-Zemplén megye is az elsők között van ebben a tekintetben: ezt valószínűleg a szakmunkásképzés kiterjedtsége és a középiskola viszonylagos alulfejlettsége indokolja. Fejér és Komárom-Esztergom megyét – amelyeket szintén a szakmunkásképzés dominanciája jellemzett – gazdaságuk dinamikus fejlődése is olyan kihívás elé állította, hogy törekednie kellett fiatal lakossága iskolázottsági szintjének emelésére. Az évtized közepére bekövetkezett robbanásszerű fejlődésben újra a központi régióé és közvetlen környékéé a vezető szerep, Budapestet Pest és Fejér, Komárom-Esztergom megyék követik: a négy térségben összesen mintegy 6300-an vettek részt ebben a képzésben. A skála másik végpontját viszont a néhány százas létszámok jel-

lemzik, különösen az észak-alföldi megyéket: Hajdú-Biharban 140, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 290 diák tanult a szakmunkások szakközépiskolájában. Az évtized végére országosan is csökkent a növekedés üteme, s ezt a fejlődést területi szempontból az jellemzi, hogy a korábbi „éllovasok” lényegében nem bővítették létszámaikat, ám a legtöbb, eddig elmaradó területen dinamikusán nőtt az érettségire felkészülő szakmunkások száma. A kivételt ismét csak a két keleti megye jelenti, miközben az Alföld és Észak-Magyarország stagnáló vagy lemaradó többi térségében jelentős számú végzett szakmunkás igyekezett érettségét szerezni. Az alföldi megyéken kívül két nyugat-magyarországi megyében alacsony – egyébként az évtized folyamán állandóan – a létszám. Ezt azonban az itt kiemelt szempont alapján nem tudjuk értelmezni.

A szakmunkásképzés

A szakmunkásképzés visszaszorulása az ország valamennyi térségét érintő folyamat, az ország 20 területi egységéből egyetlen sincsen, ahol ne következett volna be függetlenül az 1993-as (a korábbi időszakokhoz viszonyítva már alacsony) arányok viszonylag gyors további csökkenése. A területi különbségek inkább akkor mutatkoznak jelentősnek, ha Budapestet is egynek tekintjük a megyék sorában: a szakmunkás-tanulók legalacsonyabb (budapesti) és legmagasabb (Bács-Kiskun megyei) aránya között 1993-ban és 1996-ban kétszeres a különbség, 1999-ben csaknem két és félszeres. Budapestet figyelmen kívül hagyva a 9%-os különbség csak 10%-osra nőtt az időszakban (Csongrád és Bács-Kiskun, illetve Csongrád és Somogy megye között).

A különbségek ellenére kevés olyan térség van az országban, ahol a radikális változások a megyék e szempontból kialakuló sorrendjét megváltoztatták volna. Azaz ott, ahol a kilencvenes évek elején legszűkebb volt a szakmunkásképzés, az évtized végén is legkisebb kiterjedésű maradt. Ez jellemző Budapestre, Csongrád megyére az egyik, Bács-Kiskun, Somogy, Veszprém megyére a másik végponton. Csak a más vonatkozásban már említett szórásvizsgálat alapján képzett csoportok tagjainál vannak különbségek. Ezek közül kiemeljük Békés és Jász-Nagykun-Szolnok megyét, amelyekre az átlagosnál inkább jellemző volt a hagyományos szakmunkásképzés beszűkülése.

A szakképzési szerkezet területi változása

A szakképzési irányok vizsgálatát megnehezíti, hogy az évtizedben több olyan változás történt, amely érintette ezt a szférát. Itt csupán azt emeljük ki, hogy az Országos Szakképzési Jegyzék követelményeinek általánossá válása nyomán a korábbi és az új nomenklátúra szerint oktatott szakmákat egymással meg kellett feleltetnünk. Ez éppúgy vonatkozott a szakmunkásképzésen belül, mint a szakközépiskolában oktatott szakmákra. (A megfeleltetést szakértői közreműködéssel végeztük, a kritériumok részletezése azonban meghaladná e tanulmány kereteit.)

Az 1999/2000-es tanévben mind a szakközépiskolai, mind a szakmunkásképzésben a tanulmányok első két évét az orientációs szakasz képezi, ezért ebben a tanévben a szakközépiskolai tanulók majdnem egyharmada (91 ezer az összesen 242 ezerből), a szakmunkástanulóknak pedig a fele (55 ezer a 110 ezerből) nem sorolható be szak-

irány szerint. Ennek következtében a legutóbbi vizsgált tanév szakmai szerkezetének alakulása csak korlátozottan vehető össze a korábbi évekkal.

Először azt vizsgáljuk meg, hogyan változott a szakképzési szerkezet azokban a szakirányokban, amelyek 1993-tól a legnagyobb arányokat képviselték a tanulók száma alapján. Ezeket fogjuk aztán területi elrendezésük alapján szemügyre venni.

A szakközépiskolai szinten szervezett képzések közül legjelentősebb tanulói létszámot az alábbi szakirányokban találunk:

1. TÁBLA

A tanulók aránya a legnépesebb szakterületeken (százalékban)

| | Szakközépiskola | | | Szakmunkásképzés | | |
|--------------------------------|-----------------|------|------|------------------|------|------|
| | 1993 | 1996 | 1999 | 1993 | 1996 | 1999 |
| Egészségügy | 8,6 | 7,2 | 3,2 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Gépészet | 19,3 | 14,2 | 5,8 | 25,8 | 21,0 | 19,4 |
| Elektrotechnika, elektronika | 10,3 | 8,3 | 3,9 | 5,9 | 5,2 | 6,2 |
| Informatika | 2,1 | 4,8 | 5,2 | 0,0 | 0,0 | 0,5 |
| Építőipar | 3,1 | 2,5 | 1,1 | 12,0 | 11,4 | 12,8 |
| Könnyűipar | 4,3 | 3,6 | 1,9 | 13,7 | 11,6 | 8,8 |
| Közgazdaság | 11,5 | 12,1 | 7,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kereskedelem, marketing, adm. | 9,8 | 10,5 | 7,0 | 9,3 | 7,9 | 11,6 |
| Biztonság, vegyes és szolg.ip. | 0,0 | 0,0 | 1,3 | 6,9 | 8,2 | 8,5 |
| Szakmunkások szakközépisk. | 0,5 | 7,3 | 8,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Pályorientáció | 0,0 | 0,7 | 38,1 | 0,0 | 0,0 | 49,7 |

A legnépesebb szakképzések áttekintése alapján azt az általános következtetést lehet levonni, hogy a hagyományos, ipari termeléshez kötődő képzés volumene a szakközépiskolában nagy mértékben csökkent, de a szakmunkásképzésben megtartotta pozícióit. Növekedett, illetve viszonylag magas maradt a közgazdasági és kereskedelmi képzésben részt vevők aránya az érettségis adó képzésben, s új elemként jelent meg az informatikai szakirány. A szakmunkásképzésben a gépészeti és építőipari képzés nagyságrendileg azonos maradt, növekedett a kereskedelmi képzés és erősödött a biztonsággal és egyes szolgáltatással kapcsolatos képzés terjedelme.

Összefoglalva azt emeljük ki, hogy az érettségis adó iskolákban a nem termeléshez kötődő egyes képzési irányok kaptak nagyobb teret, csak az – amúgy jelentősen visszaszoruló – szakmunkásképzésben maradtak viszonylag terjedelmesek a hagyományos ipari ágazatokhoz kapcsolódó képzések. Azaz a szakképzés szerkezetében bekövetkezett változások elsősorban az érettségis adó képzés expandálódásának következménye, ugyanakkor a szakmunkásképzés szerkezete – a drámaian csökkenő részvételi arányok mellett – alapvetően nem változott.

Végeredményben a középfokú szakképzés szerkezetében dominánssá váltak az emberközi kapcsolatokat és a modernebb ismereteket kívánó, elméletigényesebb irányok. Ez a fejlődés – ha következtetésünk helytálló – minden bizonnyal alapja lehet

az érettségi megszerzése iránti igények növekedésének és a további felsőoktatási expanzióknak.

Bár a tendencia pozitív vonását emeltük ki, nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a gazdasági háttér bizonytalansága is okozhatja a korábban népszerű szakirányok vonzerejének csökkenését. Ugyanis a kérdés minden helyzetben felvetődhet, amikor egyes képzési irányokba való beiskolázásról, vagy azoknak fenntartásáról/megtelepítéséről van szó: a gazdaság mely területén fogja tudását kamatoztatni az egyén, milyen területhez alkalmazkodjék egy-egy térség szakképzése. Ha csökken a termelés, és nincsen a térségben húzó gazdasági ág, akkor sürgős megoldást kínálhat a kiterjedő elméleti képzés, az elnyújtott pályaorientáció, egyáltalán a fiatalok minél hosszabb ideig tartó „parkoltatása” az iskolarendszer keretei között. A folyamatot tehát nem lehet egyértelműen kedvezőnek ítélni és láttatni.

Ha most területileg vesszük szemügyre ezeket a szakirányokat, akkor ambivalenciánk megerősödhet.

Észak-Alföld

A régió az 1. ábra tanúsága szerint stagnáló és lemaradó-leszakadó térségeket tömörít – fejlődő, különösen dinamikusan fejlődő nem található közöttük. Korábban jeleztük, hogy a régióhoz tartozó megyék középfokú oktatásában nagy arányú a gimnázium részesedése, kisebb mértékű a szakközépiskola.

A fent kiemelt szakközépiskolai irányok közül 1993-ban a *gépészet* volt az egyetlen, amelyben a tanulók részesedése jelentősen felülmúlta az országos átlagot (24–27%), minden más területen jelentős volt az elmaradás. 1996-ban a helyzet annyiban változott, hogy Hajdú-Biharban és Jász-Nagykun-Szolnokban az elektrotechnikai szakirányok kis mértékben meghaladták az országos átlagokat. Az évtized végén még mindig a gépészeti szakirányokban folytatott képzés maradt a legnagyobb súlyú, ám az országosat kissé meghaladó mértékben növekedett az elektrotechnikai és az informatikai képzés volumene.

A szakmunkásképzést 1993-ban az jellemezte, hogy az országos átlaghoz hasonlóan magas a gépipari, építőipari, de jelentősen magasabb a könnyűipari képzés, minden további szakirányban az országosnál valamivel kisebb arányban képeztek. Ez a tendencia az évtized végére annyiban változott, hogy az országosnál jelentősen magasabb a gépészeti és a könnyűipari képzésben részt vevők aránya. Valószínűleg a gazdasági szerkezet gyengeségére és torzulásaira utal, hogy miközben a mezőgazdasági szakképzés meghaladja az országosat, az élelmiszeripari jelentősen elmarad tőle.

Észak-Kelet Magyarország

A régióra szintén a lemaradó és stagnáló térségek túlsúlya jellemző, itt azonban egyetlen dinamikus kistérség mellett néhány fejlődőt is találunk. A középfokú szakképzés szerkezetét – a hagyományosan mezőgazdasági jellegű Észak-Alfölddel szemben – 1993-ban még nem jellemezte a gépészet dominanciája, az elektronikai képzés Borsodban jelentősen meghaladta az országos átlagot, de a régió többi megyéjében ugyancsak jelentősen elmarad. Mindkét további vizsgált évben – ebben a tekintetben az előbbi

térségre hasonlít – a gépészeti képzésben résztvevők aránya már magasabb az átlagosnál, más képzések egy-egy megyei kivétellel követik az országos arányokat, illetve a térség nagy részének képzése elmarad azoktól, különösen feltűnő Heves és Nógrád hátránya az elektrotechnikai, az informatikai, a közgazdasági képzésben, de Borsod megye is éppen csak eléri ezeket az átlagokat ezekben a szakirányokban.

Az országos arányokhoz viszonyítva a szakmunkásképzésben is hasonló arányokat találunk. Jellemző a gépészeti képzések növekvő súlya a három vizsgált évben, az országos átlag fölé emelkedik az építőipari, sőt a könnyűipari képzésben résztvevők aránya is. Heves megyében az évtized végén a kereskedelem és a vendéglátásban képzettek aránya, Nógrádban pedig a biztonsági és szolgáltatóipari képzés aránya emelkedik ki.

Dél-Alföld

A régiót a felzárkózó gazdaságú térségek sűrűsödése jellemzi, és ebben a tekintetben éles határvonal húzódik a rosszabb helyzetű keleti régiók és e között. Nézzük, hogyan jelenik meg ez a régió szakképzési szerkezetében!

Az előbb bemutatott két régióban a gépészeti képzés emelkedik ki. Itt ez a szakirány már 1993-ban is csak Békés megyében haladja meg az országos átlagot, de 1999-re ott is az átlagos érték alá csökken. Az elektronikai Csongrádban egy kiemelkedően magas szintről csökken az átlag közelébe, míg az informatikai szakirány is csak Békés megyében fejlődik az átlag szintjére. Bács-Kiskunban a közgazdasági és a kereskedelmi képzés emelkedik ki, egyéb jellegzetes profilt nem találunk a térségben.

A szakmunkásképzés szerkezete a vizsgált szakirányokban az országos átlagokhoz közelít. Azt mondhatnánk, hogy a régió szakképzési szerkezete visszatükrözi az országét – kis iróniával úgy is fogalmazhatunk: egy felzárkózó ország szakképzési szintjeit és szakirányait látjuk viszont a Dél-Alföldön.

Központi régió

A Budapest és Pest megye alkotta régió – a főváros és az agglomeráció dinamikus fejlődő területével – szakképzési szerkezetét tekintve is eltér mindhárom keleti térségtől.

A szakközépiskolai szakirányok közül az országos átlagot jelentősebben az elektrotechnikai, az informatikai, valamint a kereskedelmi képzés haladja meg, más szakirányban inkább elmarad attól. Ezek a szakirányok Pest megyében sokkal kevésbé jelentősek, ám más vonatkozásban a megye szakképzése inkább a fővárosihoz hasonlít, mint az eddig bemutatott régiókéra.

Szakmunkásképzési szerkezete viszont nem tér el ilyen mértékben más régiókéétől – ám gondoljunk vissza arra, hogy a térség szakmunkásképzése a korábban is alacsony szintről még vissza is fejlődött. A megmaradt szakmunkásképzésben különösen feltűnő, hogy az évtized elején a gépészeti képzés csaknem az országos átlagot érte el Budapesten, míg Pest megyében egyike volt az ország legmagasabb arányának. A kereskedelem és vendéglátás a fővárosban már az évtized elején is a legnagyobb súlyú képzések közé tartozott, s jelentőségük 1999-re tovább növekedett. Az építőipari

szakmunkásképzés – szemben a könnyűiparival – az egész évtizedben az országos átlagot közelítette meg.

Közép-Dunántúl

A Dunántúl középső részében egyaránt találunk dinamikusan fejlődő és fejlődő térségeket, de néhány stagnálót is. Mint a fentiekben már láttuk, a régióhoz tartozó megyék középfokú iskolái és továbbtanulóinak megoszlása egyaránt viseli a viszonylagos elmaradottság és a fejlődés jeleit.

A kiemelt szakközépiskolai szakirányok megoszlása is ezt a többféleséget mutatja. Az átlagnál magasabb volt és maradt a gépészeti szakirány, amelyet 1993-ban még csak a Komárom-Esztergom megyében, 1999-ben már Fejér megyében is kiugró súlyú elektronikai képzés egészít ki. Feltűnő, hogy Fejér megyében az évtized végén az országos átlagot jelentősen meghaladó mértékben folyt informatikai képzés.

A szakmunkásképzésben a gépészeti képzés az átlag közeli arányú az évtized végén, bár Komárom-Esztergom megyében még jelentősen meghaladja az országos átlagot. Építőipari képzése is változatlanul kiterjedt, sőt a könnyűipari területen folyó képzés is, az egyetlen, Fejér megyei kivételével. Más területeken az országos átlaghoz közeli arányok és tendenciák jellemzik a régiót.

Nyugat-Dunántúl

Az ország legnagyobb összefüggő régiója, amelyet dinamikusan fejlődő és fejlődő térségek alkotnak, s tesznek együttesen – Budapest és térsége után – a legfejlettebb országrészé. Persze ez a régió sem egynemű, hiszen dél-nyugati területein – Vas és Zala megyében – rosszabb helyzetű térségek sorjázna.

Várakozásunkkal szemben a szakközépiskolai szakmai szerkezet csak kis mértékben tér el az országos arányoktól, s az eltérés is inkább olyan irányú, amelyet más régiók esetében a negatívan minősítettünk. Azaz a gépészet aránya meghaladja, az elektrotechnikai és az informatikai szakirány pedig nem éri el az átlagos méreteket. Ugyanígy kevésbé kiterjedt a kereskedelmi képzés is. Csak a vendéglátási-idegenforgalmi képzés aránya haladja meg Győr-Moson-Sopron megyében csekély mértékben, Zala megyében jelentősen az átlagokat. A szakképzési szerkezetben nem volt nagyobb mértékű elmozdulás az évtized eleje óta.

Ezzel szemben a szakmunkásképzés szakirányainak szerkezete eltér az országos képtől, és pedig feltevésünket legalább részben megerősítve. A gépészeti képzés aránya az országosnál kisebb és az időszak végére nagy mértékben tovább csökkent. Az építőipari képzés részesedése nagyobb és – Zala megye kivételével – növekedett is, itt a kereskedelmi és a vendéglátásra irányuló szakképzésben történt jelentősebb fejlődés.

Dél-Dunántúl

Szemben a Dunántúlról alkotott sztereotípiákkal, az országnak ez a régiója jelentősen elmarad a Dunántúl többi részétől: egyedül itt találunk lemaradó kistérségeket, több stagnáló és kevés fejlődő területe van. Tolna inkább fejlődő, Somogy és Baranya

nagy része stagnáló és lemaradó, egyedül Pécs városa az a térségben, amely az indikátorok szerint dinamikusan fejlődött.

Szakközépiskolájában 1993-ban magas arányt képviselt az egészségügyi és – Baranya kivételével – a közgazdasági képzés. Az átlagot alig haladta meg a gépészeti képzés, Baranya megyében viszont jelentős arányt képviselt az elektrotechnikai képzés. 1999-re a helyzet annyiban változott, hogy az átlagos szint alá csökkent a gépészeti, sőt az elektrotechnikai képzés is, s elmaradt az átlagtól az informatikai képzés. Csak a közgazdasági képzés őrizte meg szerepét.

A szakmunkásképzés talán meglepő módon jobb helyzetre és változásokra utal. A gépészeti képzés 1993-ban még az átlag körüli arányú volt, 1999-ben már elmaradt az átlagtól. Fordítva történt az építőipar esetében, amely alacsony arányról emelkedett az országos átlag fölé. Figyelemre méltó még, hogy a kereskedelem területén oktató szakmai képzésben résztvevők aránya mindhárom megyében meghaladja az országos átlagot. Somogy megyében pedig a vendéglátásban képzettek aránya legmagasabb az országban. Ez a – nyilván a somogyi Balaton-parttal magyarázható – kevés példák egyike a szakképzés rövid időn belül történt adaptivitására (1993-ban még a szakképzés 10%-a, 1999-ben már 20%-a történt a vendéglátásban).

Összefoglalás

Az elmúlt évtized iskolázási adatainak áttekintésével azt a célt tűztük ki, hogy megvizsgáljuk a középiskolai expanzió területi elemeit, a középiskolázás terjedésének térségi sajátosságait.

Az évtized egyik legsodróbb jelenségét, a középiskolai expanzió létezését aligha kell bizonygatni, ismerjük alapvető irányát is: a szakmunkásképzésből az érettségit adó középiskolába. Annál kevesebbet tudunk e folyamat feltételeiről, belső viszonyairól, térbeliségéről. A jelen tanulmány megközelítően sem térhetett ki minden fontosabb kérdésre, ám néhány főbb következtetését érdemes kiemelni.

Azt gondolom, hogy az expanzió lefolyása eddigi szakaszának három típusa volt. Az egyik olyan helyzetben történik, amikor a megfelelő korúak közel teljes körűen már korábban középfokon folytatták tanulmányaikat. Itt a szakmunkásképzésben részt vevők számának radikális csökkenése történt és pedig elsősorban oly módon, hogy a szakközépiskolát hódították meg a korábbi potenciális szakmunkástanulók, ennek következtében a szakközépiskolások aránya jelentősen megnőtt, de a gimnazistáké stagnált. Ennek a típusnak legtisztább modellje Budapest, de hasonló jellegű expanzió mutatkozott például Győr-Moson-Sopron megyében is, ahol viszont – nem utolsósorban a korábbi oktatáspolitikai hagyományok miatt – a jelen szakaszban gimnáziumba (is) gyűrűzött át az expanzió.

A másik az a területi-társadalmi típus, ahol még vannak jelentős „tartalékai” a középfokú továbbtanulásnak. A szakmunkásképzés e területeken nem csökkent az előbbihez hasonló ütemben, viszont rendkívül dinamikusan nőtt mindkét érettségit adó középiskola tanulóinak száma (ilyen például Jász-Nagykun-Szolnok megye).

A harmadik típust azon területek alkotják, ahol valójában még el sem kezdődött az expandálódó szakasz, amelyet a viszonylag lassú terjeszkedés jellemez. Ilyen terület például Szabolcs-Szatmár-Bereg, esetleg Baranya megye.

A középiskolai expanszió másik dimenzióját jelenthetné a szakképzési szerkezet átalakulása: a lokális vagy térségi gazdasági viszonyokhoz jobban alkalmazkodó, egyáltalán rugalmas képzési formák terjedése.

A szakközépiskolai és szakmunkásképzési szakmastruktúrákat a bennük részt vevő tanulók száma alapján elemezve mutattuk be az ország régióit, megyéit és kistérségeit. A kistérségek több indikátor alapján kialakított gazdasági és társadalmi fejlettségi modelljeit, illetve típusait alapul véve vizsgáltuk a képzési irányoknak az országos átlagokhoz mért viszonylagos súlyát.

Bár igyekeztünk több szempontból mérlegelni, mégis azt kellett megállapítanunk minden egyes régió szakmastruktúrájának elemzése alapján, hogy *alig van kimutatható eltérés az igen különböző adottságú régiók között*. Ebből – ha elfogadhatók vizsgálatunk eredményei – az egyik levonható következtetés az, hogy a szakképzés rendszerének mindmáig nem sikerült kialakítania olyan magatartást, hogy alkalmazkodni tudjon a változó gazdasági környezetekhez. A másik lehetséges következtetés pedig az lehet, hogy amíg nem látszanak vagy nem léteznek a lokális vagy regionális gazdasági szerkezet szükségletei, addig nem lehet „adaptív viselkedést” várni a gazdaság és a társadalom egyetlen szereplőjétől, így a szakképzéstől sem.

FORRAY R. KATALIN

IRODALOM

- ERDÉSZ TIBORNÉ & TÍMÁR JÁNOS (1967) *A családi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezésében*. Akadémiai, Budapest.
- FORRAY R. KATALIN (1988) *Társadalmunk és középiskolája*. Akadémiai, Budapest.
- FORRAY R. KATALIN & KOZMA TAMÁS (1992) *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai, Budapest.
- IMRE ANNA & GYÖRGYI ZOLTÁN (1998) Középiscola mindenkinek? *Educatio*, 1.
- KOZMA TAMÁS (1983) *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Kossuth, Budapest.
- KOZMA TAMÁS (1998) Expanszió. *Educatio*, 1.
- LISKÓ ILONA (1996) A szerkezetváltás első hulláma. *Educatio*, 2.
- NAGY JÓZSEF (1972) *A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése*. Kossuth, Budapest.

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|--|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

AZ AUTONÓMIÁK KORA

„Többnyire oly tárgyakról beszélve, melyek nekünk a legérdekesebbek, untatunk másokat leginkább.”¹

Eötvös József

HA AZ ELNEVEZÉSEK JELENTÉSEINEK VAN JELENTŐSÉGE a közoktatásban, formálisan legalább három egymástól jól elkülöníthető területre jelentették be igényüket az autonómiára az elmúlt szűk két évtizedben. Az egyik a pedagógus szakma, amelyik az iskola szakmai önállóságról beszél, a laikusoktól megvédett szakmai autonómiára tart igény. A másik az a helyi (települési) önkormányzat, amelyik önállóan akarja a helyi társadalom ügyeit intézni; a harmadik pedig a diákönkormányzat, amely szintén a függetlenség vágyát fejezi ki. (A diákok autonómiájáról a későbbiekben csak esetlegesen fog szó esni több okból.) Mindhárom „önálló, magának törvényt szabó, mástól független rendszer” (Bakos 1973), tehát autonómnak, öntörvényűnek tekintené a maga területét.

A kilencvenes évek történéseinek megértéséhez elengedhetetlen tehát felidézni a nyolcvanas évek reformfordulatát, hiszen a vezető pedagógiai gondolkodók is itt látják a rendszerváltást az oktatásban: a demokrácia kezdetét. (Báthory 2001).

Technikai értelemben érthető, hogy az olyan jól körülhatárolható közszolgáltatot végző területen, mint a közoktatás mindegyik részlem autonómiára törekszik, miáltal törekvéseik óhatatlanul keresztezik egymást, s ezért pattannak ki elkerülhetetlenül feszültségek (Halász 2001). Miért lenne ez másként az öngazgató szocialista berendezkedési kísérlet időszakában?²

Ma azonban, tizenöt évvel később már az a kérdés, hogy a piacgazdaság időszakában fordul szembe még mindig az iskola a fenntartójával, amikor a viszony *alaptermészetét* tekintve egyértelműen hierarchikusnak kellene lennie: a fenntartó azért tartja fenn az iskolát, hogy céljai teljesüljenek és nem fordítva. Miért marad fenn az

1 Eötvös József: *Gondolatok*. Palatinus, Budapest, 1999. 267.

2 Itt hívom fel figyelmet arra, hogy Halász Gábor által alkalmazott elemzési mód éppen a változások dinamikájáról mond le, hogy elkerülje az autonómiák mögött meghúzódó politikai struktúrák elemzését. Ebből a technokratikus aspektusból nézve, valóban sohasem volt különbség a nyugat európai és a kelet európai önállósági törekvések között, ami egyben azt is jelenti, hogy a szocialista és a piacgazdasági rendszer működése lényegében ugyanaz, mert mind a kettőben van iskolarendszer és mindkét helyen rühellik az alávetettséget, amelyből az autonómiatörekvés a kitorés egyik útja.

oktatásban a hierarchiát tagadó, a bázisdemokrácia logikáját követő rendszer, ami a piaci viszonyok között működő szervezetek között ma elfogadhatatlan? Egy-egy jelentéktelen radikális körtől eltekintve senki sem gondolja, hogy bármelyik és bármilyen vállalkozásban az alkalmazottaknak kellene a tulajdonosokat irányítaniuk; a munkásoknak öngazgató módon kollektíven együtt kellene megtervezniük és irányítaniuk azt, amiért alkalmazzák őket. Még akkor sem, ha valóban csak ők értenek a termékek előállításához, s valóban csak rajtuk múlik a közvetlen termelés.

A hipotézis

Ami ma a piaci viszonyok között képtelenség, az távolról sem az a szocializmus viszonyai közepette, amikor éppen az uralkodó nézet az elidegenedés megszüntetésének gondolata, a munkamegosztáson alapuló egyenlőtlenség felszámolása, az öngazgatás eszméje. A „szocializmus, öngazgatás, reform” (Berecz 1987) eszméi ma már a jelentéktelenségbe szorulnak. Ám a közoktatásban mint a közszolgáltatás egészében még ma is ez a meghatározó eszmerendszer és gyakorlat. Mi a magyarázta fennmaradásuknak?

Az a feltételezésünk, hogy a magyar közoktatási irányítás mai konfliktusainak jelentős része a nyolcvanas évek közepére beérő (az oktatás és a közigazgatás egymástól elkülönülve szerveződő, esetenként érintkező, következőképpen egymást csak véletlenszerűen erősítő) reformra vezethető vissza. A reform lényegét a kor egyik meghatározó személyisége mondta ki: „*a hatalomgyakorlás útja: a szocialista demokrácia fejlődésével a decentralizáció, az öngazgatás, az önkormányzat fokozatos továbbépítése*” (Berecz 1987). Az öngazgató iskolák és a helyi társadalmak önkormányzatiságának eszméje a nyolcvanas évtized közepén az oktatási törvényben (1985) és a Tanács törvény módosításában (1986) öltött testet.

A nyolcvanas években a decentralizáció, az öngazgatás, önkormányzat megteremtése során kialakult helyzetek és irányok adottságként, viszonyítási pontként jelent meg a rendszerváltás, a szocializmus teljes bukását követő időszakban. E folyamat nyertesei és kedvezményezettjei az elért eredményeiket tovább vitték az új viszonyokba is. Oly annyira, hogy tíz-tizenöt évvel az események után már össze is mosódott, hogy hol végződik a szocialista berendezkedés, az 1985-ös fordulat előtt, vagy pedig az 1990-es, a rendszerváltás jogi alapját megteremtő Alkotmánymódosítással.³

Az iskola és a helyi társadalom önállóságának és öngazgatásának, egymástól független eszmerendszerének közös eleme, hogy a központ mindkettő számára korlátozó elemként jelent meg.

A bírálatok mindkét területen – a politikai kontroll erőssége miatt – értelemszerűen szakmai nyelven lettek megfogalmazva és értelemszerűen formálisan a rendszer technikai értelemben vett működését kritizálták (Lukács 1986; Vági 1979; Kozma 1990). Az üzenet világosan lefedte az érdekeket: ami központosított, az a rossz, ami

³ Érdekes, hogy a reform és a fordulat egymásra vetülésének ténye eltakarhatja, hogy a '80-as években, noha öngazgatásra törekvő (központi tantervekkel irányító) szocializmus élt, de mégis az volt. (a kerettanterv) „*semmi- ben sem különbözik a szocialista központi tantervtől...*” (Horn G. 2002).

decentralizált, az a jó. Csakhogy a közigazgatás terén a decentralizálás hordozója a helyi társadalmat képviselő tanácsi önkormányzat, az iskola esetében pedig a szakmai tekintetben önálló tantestület volt (*Sáska 1988*).

Ugyanakkor ne feledjük, hogy a szakigazgatás, a közigazgatás mellett másik két egymásba fonódó igazgatási struktúra működött. A pártigazgatás, amelyik a munkahelyi pártszervezetekkel, területi apparátusaival, a különféle ifjúsági, nő-, és egyéb szervezetekkel, például a Hazafias Népfronttal előbb nagyobb mértékben, később kevésbé befolyásolta, ellenőrizte a döntéseket. A harmadik igazgatási elem pedig a belső elhárítás volt, amelynek információs forrása többek között munkahelyi pártalapszervezetekben készült ún. „hangulatjelentések” voltak. Ez utóbbi kettő a szocialista berendezkedés jellegzetes alapvonása, megszűnésük azonos a rendszer bukásával, de addig is valamennyi legális autonómia-törekvés természetes korlátjaként működött. A helyzet mindenki számára világos volt: „nem képzelhető el a több hatalmi pólusú politikai pluralizmus [...] számunka továbbra sem minta vagy mérce a polgári demokrácia” (*Berecz 1987*).

Ne feledjük, hogy a szocialista típusú decentralizáció a hatáskörök alsóbb szintre helyezését jelentette a jogalkalmazásban illetve a pártöntések végrehajthatóságában, míg a decentralizáció ugyanebben az időben Európa szerencsésebb felében a jogalkotás szintje is lentebb, az önkormányzatok szintjére szállt. Felénk a hivatal, az intézményi rendszeren belül süllyedtek le a döntési hatáskörök, nyugaton pedig a választásokkal legitimált önkormányzatok szerepe erősödött. Emerre a szakmaiság képviselői, ott a demokrácia hívei kerültek jobb helyzetbe.

Érdemes felfigyelni arra a könnyen magyarázható tényre, hogy az ebben az időszakban zajló szakmai-politikai vitákban, de még a korszakot érintő értékezesekben szó sem esik a párt- illetve a belső elhárításról, de azért létezett és működött. Ne tévesszen meg senkit, hogy valamennyi irányítást érintő, az első nyilvánosságban⁴ megjelenő érvrendszer szakmai (értsd: technikai és pedagógus-hatásköri) problémaként jelent meg, amely vagy erősítette, vagy gyengítette a „demokratikus centralizmus”-alapú hatalmi berendezkedést. A helyi irányítás befolyásának erősítése, az iskola szakmai önállóságának eszméje, tehát a decentralizáció gondolata értelemszerűen a hatalmat birtokló Magyar Szocialista Munkáspárt ellen is irányult.

A nyolcvanas évek közepének szocialista típusú decentralizáció reformja három pólusúvá változtatta a korábban két pólusú az irányítást. Az iskolák és a tanácsi önkormányzatok egyaránt és egy időben váltak önállóbbakká. Ki-kit a maga autonómiájáért folytatott versengésben az oktatás ügyeit irányító minisztérium magatartása súlyosan befolyásolt, s ezzel meg is határozta a vetélkedés kimenetelét. Eleve meghatározta a minisztérium szövetségését az a helyzet, hogy a (köz)igazgatási irányítás általános szabályai alól az maga is ki akarta venni az oktatás területét. A közszolgáltatás tárgya különlegessége okán autonómiát kívánt megszerezni az ágazati irányításnak és ezzel együtt az ágazatnak. Három függetlenségi törekvéstről lesz tehát szó az alábbiakban: az iskolai szintű szakmai, az önkormányzati és az ágazati autonómiáról.

⁴ A döntések politikai természetéről a második nyilvánosságban esett szó, pl. a *Beszélő*-ben.

Három feltételezést kell alátámasztanunk. 1) a nyolcvanas évek közepén a közoktatás irányítása és közigazgatási reformja az öngazgatás irányába mutatott, s ebbe a folyamatba ágyazódott az oktatási ágazati autonómia megteremtésének kísérlete is. 2) Az oktatási reform központi-ágazati és iskolai autonómiája a fenntartók (tanácsok) ellen irányult. 3) a „szocializmusból a kapitalizmusba” történő fordulat során az új viszonyok közé is átemelődtek a megreformált szocializmus elemei és viszonyai.

A hipotézis vizsgálata egyfelől a kor meghatározó szerepet betöltő személyiségeinek nyilatkozatain, visszaemlékezésein, általuk készített dokumentumainak elemzésén alapul,⁵ másfelől pedig a jogszabályok elemzésével igyekszem igazolni a feltevést. Összevetem a nyolcvanas évek végén a „rendszerváltás” előtti és a kilencvenes évek elején, tehát a rendszerváltás utáni időszakban született jogszabályokat. Keresem a formális azonosságokat.

A helyi társadalom önkormányzata

A tanácsi és az önkormányzati rendszer közötti különbséget pontosan fejezi ki Vági Gábor posztumusz, a rendszerváltás hajnalán megjelent könyvének címe: „Magunk, uraim” Tehát mi önmagunk oldjuk meg a saját problémáinkat, és, ami legalább ilyen fontos, nem az „elvtársak”, hanem az „urak” világában (Vági 1991). A hierarchia, a függőségek rendszere – ha jól értem – csak az elvtársak uralmában él, ami ez után jön, abban már nem.

A decentralizáció eszméje önmagában is a korábbi rendszer legitimitását gyengítette. Ideáltípusos modellje még az ötvenes évek elején formálódott ki (Beér 1962). A tiszta sztálinista modell ettől az időponttól kezdve fokozatosan romlott: az évtizedek alatt nemcsak a központi döntésekben résztvevők köre bővült, hanem a döntési jogkörök lejjebb is kerültek a végrehajtás láncolatában. Elég itt felidézni, hogy a 1970-es tanácstörvény komolyabb helyi gazdasági és politikai mozgásteret nyitott (Békesi 1972). 1984-ben megszűntek a járáások és helyükön 1985-ben a társközségek kis testületei jelentek meg. E fejlődési vonal végpontja a központi és a helyi hatalom-megosztás együttesének elfogadása.

A nyolcvanas években, noha a helyi és térségi irányítás szerepe jelentősebbé vált, az iskolafenntartás jogát települési hierarchia szerint osztották szét⁶ (Oktatáspolitikai dokumentumok 1984). E hatáskörbővülés a szakigazgatás, a tanácsi szakértők súlyát növelte. Képviselési demokráciáról helyi szinten éppen úgy nem lehetett szó mint országos léptékben a korábban ismertetett Berecz doktrína értelmében. A cél kettős: egyfelől a központtól való függetlenség elérése, másfelől pedig a helyi közügyek önálló intézése a választásokon alapuló helyi képviselő testületek útján.

5 Módszertani szempontból fontos megjegyezni, hogy az idézet személyekhez kötődő nyilatkozatok tartamát annak veszem, amiről közvetlenül szól. Tehát kizárom, hogy az idézett szerzők a megtevesztés szándékával éltek volna.

6 Az alsó fokú intézményeket továbbra is a helyi tanácsok tartották fenn, a fővárosban, a megyei városokban, illetve a városi jogú nagyközségekben működő gimnáziumok és kollégiumok fenntartása a fővárosi kerületi, a megyei városi, a városi és városi jogú nagyközségek tanácsainak a feladata. A fenntartás joga a fővárosból a kerületekhez, a megyei szintről alacsonyabb szintekre került.

„A rendszer kulcsfogalmai az *önkormányzat*, a helyi *autonómia*. A helyi közigazgatás elődleges funkciói azok, ... amelyek a modern államokban rendre a helyi hatóságok fő feladataivá váltak (lakóhelyi infrastrukturális, oktatási, egészségvédelmi, kulturális szolgáltatások).” (Vági 1991)

Az autonómia feltételezi az önálló pénzügyek kezelését, továbbá az erős polgármestert, akit nem a párt, nem is a közigazgatási hierarchia magasabb szintjén lévő szervezet (a megye, pl.) nevez ki, hanem választják, tehát független a központtól. A döntési jog a hivatalnoktól (a végrehajtó hatalom) a választott képviselőkhöz kerül, akik a gyakran üléselő tanácstestületi üléseken döntenek. Ugyanakkor az önkormányzatok egymás mellé rendelték – ez a lényeg –, nincs hierarchikus viszony (Vági 1988). A társadalom, s ennek megfelelően az állam szervezete a Bibó-i vízió szerint az egyenrangú önkormányzatok együttműködés szerint szerveződik.

Az önkormányzati felfogás erős helyi hatalmat tételez fel, amely természetes ellensúlya a központnak, amely tehát strukturális akadálya a központi hatalmi túlsúly létrejöttének, hiszen autonóm módon szervezi a helyi társadalom ügyeit, benne az oktatását is, amely a helyi önkormányzat integráns része (Verebélyi 1987).

Az igazgatás reformjával kapcsolatos munkálatok az Államigazgatási Szervezési Intézetben folytak.⁷ Itt születtek az önkormányzatokról alkotott víziók is, amelyek óhatatlanul a közszolgáltatásban dolgozók közvetlen érdekeit sértették. Az önkormányzati víziók csakis „*szakmaellenesek*” lehettek, hiszen a választásokkal laikusokat kívánták döntési helyzetbe hozni a szolgáltatást végző, vagy azt kiszolgáló szakapparátusban dolgozó szakértőkkel szemben.

Ami a nyolcvanas években még valószínűtlennek tűnt, az 1990-ben valóság lett. A rendszerváltás emblematikus aktusának tekinthetően az új Alkotmány rögzítette az önkormányzatiság lényegét a IX. fejezetében.

„42. § A község, a város, a főváros és kerületei, valamint a megye választópolgárainak közösségét megilleti a helyi önkormányzás joga. A helyi önkormányzás a választópolgárok közösségét érintő helyi közügyek önálló demokratikus intézése, a helyi közhatalomnak a lakosság érdekében való gyakorlása.”

„43. § (1) A helyi önkormányzatok alapjogai (44/A. §) egyenlők.”

„44. § (1) A választópolgárok a helyi önkormányzást az általuk választott képviselő-testület útján, illetőleg helyi népszavazással gyakorolják.”

Az önkormányzatok szervezetei megkettőződtek 1990 után. Határozott, választásokon alapuló *politikai* legitimációval rendelkeznek a képviselő-testületek, s a polgármesteri hivatalok feladata csak a *szakmai* szempontok követése.

Az önzagató iskola a közoktatásban

Az oktatásirányításban is kimutatható a sztálini rendszer fokozatos gyengülése (Sáska 1992). Mitől is tudna önálló igazgatási politikát folytatni bármely ágazat az egypárti, belső elhárítási és szakigazgatási rendszerben? Az egység megbomlásának egyik jegye

⁷ Itt köszönöm meg Kovárik Erzsébetnek, az intézet volt munkatársának tanácsait, észrevételeit.

1972-ben a „kiegészítő” tananyag választási jogának megjelenése, a kísérletezés, azaz a központi normáktól való eltérés szabadságának bővülése '85 után, amely később elvezetett az iskola a totális önállóságának gondolatáig (Báthory 2001).

Az oktatás fejlesztésére kialakított elképzelések megfogalmazásának jogát a pedagógusszakma nevében fellépő, az Országos Pedagógiai Intézetben dolgozó csoport tudta megszerezni. Legitimációja éppen úgy szakmai⁸ volt mint az Államigazgatási Szervezési Intézet munkatársaié, és éppen olyan politikai tevékenységet folytattak itt is, mint ott. A javaslat természetesen szakmai, amit a politika fogad el.⁹

A Mihály Ottó, Szebenyi Péter, Vajó Péter (OPI 1984) nevével jelzett program teremtette meg az iskolák önállóságának ideológiai alapjait, és jelölte ki a fejlődés, s egyben a konfliktusok jellegét. Ugyanolyan szerepet töltött be ez az intézeti dokumentum, amit korábban csak párthatározatok tölthettek be: lényegében a benne foglaltak alapján készült el az 1985-ös Oktatásról szóló I. sz. törvény. Tehát egy párthatározat szerepében tudott megjelenni ez a fejlesztési koncepció.¹⁰ Ez az eszmétörténeti forrása annak, amit ma általában „szakmai” koncepciónak neveznek.

A pedagógiai szakmai koncepció szerint (ellentétben a közigazgatási szakmai koncepcióval) a helyi közoktatás szervezésében a hatalmi központ az autonóm iskola, amelyik maga is autonóm, tehát önmaga szabja meg tevékenységét és belső szervezeti rendjét. Az irányítási reform célja voltaképpen az öngazgató iskola megteremtése. „Az irányítási mechanizmus korszerűsítésének alapvető célja kell, hogy legyen olyan működési rendszer kialakítása, amely az intézmények önállóságán, alkalmazkodó és önfejlesztő képességén nyugszik, [...] valamint figyelembe vegyék és integrálni tudják azok elvárásait, akinek az oktatási-nevelési szolgáltatásaikat nyújtják.” (OPI, 1984)

A szakmai dokumentum készítői világosan látják az autonómia működésének belső szervezeti feltételeit.¹¹

„4, 3, 1 Az intézményi önállóság növelését szolgálja, hogy az egyes intézmények maguk alakíthassanak, illetve választhassanak ki olyan szakmai programokat, koncepciókat, amelyek elfogadása esetén tevékenységüket annak megfelelően szervezik.” (OPI 1984)¹²

Az iskola vezetését a tantestületre bízva „4, 3, 3 Az önállóság intézményszintű feltétele az intézmények szakmai színvonalának emelése... [amely] befolyásolható... az

8 „Ismeretes, hogy az MSZMP Központi Bizottsága 1982. áprilisi állásfoglalásában felhívta a Művelődési Minisztériumot, hogy az oktatás szakmai programját 1983 végéig terjessze a Minisztertanács elé...Az Országos Pedagógiai Intézet is kötelezettségének érezte, hogy felvázolja a közoktatás fejlesztésére vonatkozó átfogó tervét.” (Szabolcsi 1983)

9 Az OPI által kidolgozott koncepció korábbi változata alapján hozott döntést a Minisztertanács 1984. május 10-én a közoktatás irányításáról (Oktatáspolitikai dokumentumok, 1984).

10 A törvény ismertetését és indoklását lásd a reformot irányító miniszterhelyettestől: Gázsó, 1985, Gázsó, 1986a, b.

11 A javaslatok egy része önmagában áll, mások pedig alternatívaként fogalmazták meg a szerzők.

12 Ezt a miniszterhelyettes így fogalmazza meg: „Mindenekelőtt a nevelőtestületet kell az iskola pedagógiai irányításának letéteményesének tenni. Minden lényeges pedagógiai kérdésben a tanári karnak kell döntenie.” (Gázsó 1985)

igazgató kiválasztás(ával)...a kinevező hatóság a tantestület titkos szavazásán megválasztott igazgatót nevezné ki.” (OPI 1984)¹³

„4,3,5 Az intézményi önállóságnak további feltétele...a belső vezetési hierarchia kialakítása, [amely] munkavégzésen és szakmai kritériumokon kell nyugodnia, a tantestületnek kell elfogadnia” (OPI 1984)

Az, ami itt még szakmai javaslatként fogalmazódott meg, az 1985-ben az Oktatásról szóló I. sz. törvényben illetve a végrehajtását szabályozó rendeletekben végrehajtandó jogként jelent meg¹⁴ (Báthory 2001). Az iskolák programjait – keretek között – maguk alakíthatták; a vezetőiket, a munkaadóikat a munkavállalók maguk választhatták meg, és belső függelmi rendjüket is maguk állapíthatták meg. A szakma igazán sikeres politikát folytatott.

Vegyük észre, az iskola már a nyolcvanas évek közepén a jogszabályok alapján éppen olyan szervezetként működik, mint majd az önkormányzat csak fog a kilencvenes évek elejétől kezdve. A döntések kollektívan születnek (tantestület-képviselő-testület), a vezetőiket (igazgató-polgármester) mindkét helyen a döntést hozó testületek választják meg, s nekik is tartoznak elszámolással. Az önkormányzat belső szervezeti rendjéről is maga dönt, s ugyanígy tehet az iskola is: felállítja a munkaközösségeit (amelynek párja az önkormányzati bizottsági rendszer). Az önkormányzat maga dönt a helyi közszolgáltatás kiterjedéséről és tartalmáról is, s a tantestület ugyanazt teheti a helyi pedagógiai programjában a rendszerváltást követően: a homológia szinte tökéletes.

Csakhogy, és ez a lényeg: az egyik esetben a helyi választópolgárok döntésétől függ, hogy kire bízzák a helyi közügyek intézését, az iskola esetében viszont a helyi közszolgáltatást végző szakemberek döntenek arról, hogy milyen szolgáltatást nyújtsanak. Önkormányzati képviselő bárki lehet, akit megválasztanak, aki lényegét tekintve *laikus*, hiszen a helyi társadalom is az. A szakmai autonómia szerint szervezett iskolában pedig csak az szavazhat, akinek pedagógus végzettsége van. Az önkormányzatok esetében a képviselők a választóinak tartoznak felelőséggel, az iskola esetében a tantestület csak önmagának. Olyan szolgáltatási-irányítási rendszer jött létre az iskolákban, ahol a hatalom, az irányítás valamint a kontroll joga a szolgáltatást végzők kezében összpontosult, amely ellenérdekelt a laikusok uralmában.

Az iskola e felfogás szerint tehát nem munkahely, amelyben az intézmény célját kell szolgálni, hanem az egy szakmához tartozók kis közösségei, társadalma, ahol egyenlőség uralkodik, s az intézmény iránya, hatékonysága csak tőlük függ. A jugo-

13 Ne feledjük, hogy a nyolcvanas évek második felében – igaz, egyre gyengülő mértékben, de mégis – a Magyar Szocialista Munkáspárt helyi és területi szervezetei a szakmai autonómia belső politikai kontrolljaként működtek, amíg a „négy igenes” szavazással ki nem zárták a párpolitikát a munkahelyekről. Az iskolák szakmailag önállóbbak lettek, de politikai függőségben maradtak.

14 Az 1985. I. törvény 10. §. A szakmai önállóságot deklarálja, 65. § (1) és (2) a nevelőtestület döntési jogát állapítja meg, a 14. § (3) és (4) a tantestület tananyag választási jog, 64. § (2) és (3) Az igazgatóválasztás tantestületi jog. Ld. még később. Az igazgatók kinevezésének szabályait a 27/1986 (VIII. 31. sz.) MM rendelet szabályozta, benne a 6. §, amely szerint az intézményvezető megbízásához a nevelőtestület egyetértése szükséges.

szláv öngazgatási modellt és az 1956-os munkástanácsok közvetlen emlékképét idézi fel a nyolcvanas évek sikeres oktatáspolitikája¹⁵ (Sáska 2001a, 2001b).

Az ágazati autonómia

A nyolcvanas években kizárt, hogy szabadon lehessen választani a különböző értékeket képviselő pártok közül. A hatalmat ekkor még az Magyar Szocialista Munkás Párt, „az egypárt” gyakorolta, a minisztériumok élén pedig „szakemberek” állnak, akik szakmai-ágazati dimenzióban tudtak hatni.

A decentralizáció eszméje felülről jött, értelemszerűen a centrumban lévők alakították az eseményeket. A cél kettős: az iskolákban dolgozó pedagógus szabad legyen az a szakigazgatástól, benne a tanács által szervezett felügyeletről. A másik cél már rendszerszintű: miszerint az ország közoktatási irányításának egésze a szakmai korporáció ellenőrzése alá kerüljön. Az oktatási törvény koncepcióját jelentő fentebb idézett OPI dokumentum ki is mondja, hogy mit tekint a bajok forrásának, és mi volna a megoldás iránya: „... az iskolák már nem a minisztérium intézményei, hanem az iskola-fenntartó tanácsoké. Ezért a minisztérium az iskolákat valóságosan csak a tanácsokkal, illetve az országos és megyei intézetekkel együtt tudja tartalmilag szakszerűen befolyásolni.” (OPI 1984)

A minisztériumi befolyásolás növelése érdekében a tervezet készítői különválasztanák a „szakmai” és a „nem-szakmai” elemeket. Az utóbbit a tantervkészítők, tantárgygondozók, az oktatás tartalmi ügyeivel foglalkozó szakemberek képviselnék, akik az országos intézetekben (OPI) és a megyei pedagógiai intézetekben dolgoznak. Az iskolai képzés tartalmi (szakmai) elemei fölötti rendelkezés lehetősége és joga a szakmai, a minisztériumtól és a tanácsoktól megvédett autonóm irányítási struktúrában jelent meg, amely zárt és hierarchizált. „... az iskoláknak, a megyei intézeteknek és az MM háttérintézeteinek egymás munkájához [...] kell kapcsolódniuk, (iskola háttérintézete a megyei intézet, a megyei intézeteké pedig az országos intézetek)” (OPI 1984). [S. G. kiemelése.]

E javaslat szerint az oktatás tartalmának irányítása is önálló, autonóm. Az intézmények közötti hierarchiát azonban nem a bürokratikus rend, nem is a hatalmi logika, hanem az elismert szaktudás támasztaná alá.

A másik lényeges elem az ágazati szakmai autonómia megteremtésében a szakfelügyelet megszüntetése és a szaktanácsadói rendszer kiépítése¹⁶ (Szebenyi 1986b). Az öngazgatáson alapuló logika szerint az „önfejlesztő iskolákat” (OPI 1984) gátolja a szakfelügyelet, hiszen az az oktatásirányítás szempontjait és nem a szolgáltatást végző pedagógusok szempontjait követte.¹⁷ A tanácsadással a viszony épp fordítottá vált:

15 Az eszmerendszer természetesen jóval régebbi: lásd még az anarcho-szindikalista mozgalmak, a Nagy Októberi Szocialista Forradalom és a Spanyol polgárháború irodalmát. Mindezek oktatási vonatkozásairól pl. Szebenyi, 1986a

16 Ld. a 11/1986 (VII. 27.) MM. sz. rendelet.

17 11/1986 (VII. 27.) MM sz. rendelet szaktanácsadásról.

az önmaga fejlesztésében érdekeltté tett pedagógus dönti el, hogy van-e szüksége tanácsra vagy nincs.

Ez a gondolatból akkor válhat valóra, ha az iskola tantestülete a szakigazgatást (a fenntartó tanácsot) távol tartja az iskolától. A döntő elem, hogy az iskolai élet befolyásolásának ez az eszköze kikerült az iskola fenntartók határáköréből – ahol a tanügyigazgatásban többnyire volt pedagógusok dolgoztak akkor is – és átkerült a Megyei Pedagógiai Intézetekhez, amelyekben szintén volt pedagógusokat alkalmaztak.¹⁸

Nehezményezik is ezt a lépést az igazgatás reformjában gondolkodók, hiszen elvesztették az iskolák ellenőrzése felett a teljes kontrollt,¹⁹ amiért amúgy felelősséget kellett viselniük. „Ellentmondásos a megnövelt iskolai önálló tevékenységet vizsgáló ún. pedagógiai, szakmai tanácsadók (felügyelők) elhelyezkedése, akik már kikerültek a szorosan vett tanácsigazgatási szervezetből és a megyei fővárosi háttérintézmény irányítása alatt működnek.” (*Verebélyi 1988*)

Az ágazati autonómia minisztériumra, a nem szakmai elemekre tartozó feladata – az előbbiek értelmében – nem az oktatás tartalmi ügyeinek intézése, hanem az ágazat, s benne az iskolák autonómiájának védelme. Olyan helyzetbe kell hoznia az ágazat szakmai képviselőit, amelyben a szakma szempontjai sikerrel érvényesülhetnek. Az egyik feladat tehát kapcsolatot teremteni a megyei, városi, városi jogú, nagyközségi tanácsok mellé egyenrangú félként a maguk érdekeinek képviselőiben, a megyei pedagógiai intézeteket valamint az egyes iskolák szempontjait követő (később tárgyalandó) iskolatanácsokat (*OPI 1984*).

A minisztérium politikájának kialakításában értelemszerűen kulcsfontosságú szerepet kívánnak a szakmának. Olyat, amely egyfelől formálisan befolyásolhatja a központi döntéseket, másfelől pedig olyat, amelyik a szakmaiság jogán önálló politikalakító tényezőként jelenthetne meg. Ezt szolgálnák „demokratikus testületek”. „A minisztérium mellett [...] a megyei csoportvezetőket, a megyei pedagógiai intézetek vezetőit, a vezető általános- és pedagógiai felügyelőket, vezető tanácsadókat [...] *kollektív állásfoglalást kialakító testületeknek* kellene tekinteni és megfelelő jogosultságokkal felruházni ahhoz, hogy a központi oktatáspolitikát magukénak érezzék és a területen határozottabban képviseljék.” (*OPI 1984*) [S. G. kiemelése.]

Vegyük észre, hogy országos szinten a közoktatás ügyeit az oktatási szakemberek kezébe javasolták tenni. Ez a javaslat a szocializmus viszonyai között a párt politikai kontrolljának gyengülését jelentette, ám egyben ki is zárta a laikusokat a közügyekből. Ennek a feltétele csak a rendszerváltással jött el.²⁰

18 A megyei pedagógiai intézetek a fenntartó önkormányzatokkal szembeni fenntartásának gyökere erre a strukturális elemre vezethető vissza. Ezeknek az intézetek felállítását 1984-ben kellett megkezdeni a Minisztertanács határozata alapján (*Oktatáspolitikai dokumentumok, 1984*).

19 A 116/1986 (VII. 27. sz.) MM rendelet a szaktanácsáról 3., 4., és 5. §-a írja le a megyei pedagógiai intézetekre alapozott szaktanácsadó hálózat létrejöttét, amelyben az MPI-k a megfelelő szintű tanács szakigazgatással egyetértésben működhetnek. A párhuzamos döntési szerkezet természetesen a korábban önállóan döntő tanácsok hatalmának csökkenésével járt.

20 A korporáció alapon szervezett érdekképviseleti fórumot az 1993-ban elfogadott közoktatásról szóló törvény hozta létre. Ez az Országos Köznevelési Tanács. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. sz. tv. 96-97. §.

A már sokszor, a jelentőségének és súlyának megfelelő számban említett, az oktatási törvény koncepciójaként funkcionáló OPI dokumentumban világossá válik az önálló iskolai- és minisztériumi szakmai érdekek mentén szerveződő tengely kiépítésére tett szándék. Voltaképpen a decentralizáció ebben az összefüggésben az iskolák és a minisztérium hatalmának kölcsönös megerősödését célozta. Ez volt az egyik jelentős, bár nem látható erő, ami a reformot hajtotta.²¹

A szakmailag önálló iskola és a minisztérium közötti húzódo kapcsolat természetét világosan kifejti a reformot vezető politikus-szakértő miniszterhelyettes: „Gyakran hallható félreértés, hogy az iskolai önállóság a központ leépítésével kapcsolódik egybe. Erről nincsen szó. *Az intézményi önállóság és öntevékenység egyáltalán nem mond ellent a központi irányításnak, sőt a központi irányítás megerősítésének sem.*” (Gazsó 1986) [S. G. kiemelése.]

Az első feltevésünkre tehát megkaptuk a választ: az oktatási ágazatban, az iskolákban, valamint a közigazgatásban egyaránt autonómiára törekedtek a nyolcvanas években. Csakhogy az önkormányzatok esetében a helyi társadalmak önszerveződésére alapuló *politikai*; az iskolák, a pedagógusok és a minisztérium esetében pedig korporatív, *szakmai* önállóság megteremtése a cél. A kettőnek óhatatlanul ütköznie kell. Itt jön el a második felvetésünk igazolásának ideje.

A fejlődés irányai

Világosan látható a fenti gondolatokból, hogy a pedagógiai korporáció szervezői szemszögéből kifejezetten érdeksérelemmel járt a tanácsi önkormányzati hatáskör növekedése. De az is, hogy az intézményi autonómia sorsa összekapcsolódik az oktatáspolitikai központjának sikerességével is: közös ellenfél a helyi társadalom nevében fellépő, helyi hatalmi központ.

Ennek a hatalmi ütközésnek következményei az előre nem látható rendszerváltást követően igen jelentősnek bizonyultak. Ekkor dőlt el, hogy az oktatásügy központja a köz, tehát *mindenki* oktatásának ügyeit szolgálja-e, vagy pedig velük szemben a szolgáltatást végzőket fogja-e követni. Másképpen: a közszolgáltatás legitimitációja *politikai* természetű lesz-e, azaz azt az irány követi, amelyet ilyen vagy olyanfajta, de az értékvalasztásokon alapuló és kisebb nagyobb mértékben a köz által elfogadott politikát képviselnek, vagy pedig *szakmai*. Hogyha a közoktatás szakmai üggyé válik, akkor a közügyet csak a szakma képviseli és azt csakis a szakma szempontjai szerint kell berendezni. Ebben az esetben felesleges választásokat tartani, felesleges a demokrácia, a döntéshozatali és a végrehajtó hatalom elválasztása, hiszen mindezek a szakmai racionalitás alapján szervezett irányítás hatékonyságát gyengítik.

A tét világos az ország egésze szempontjából: vagy a laikusok által megfellebbezhető, a tudomány, a szakmai racionalitás alapján szerveződik az ország közműveltségének irányítása, vagy pedig a közszolgáltatást igénybevevő laikusok szempontjait,

²¹ Az iskolák idegenkedtek a szakmai önállóságtól. Ez a tény is mutatja, hogy oktatási ágazati elitek közötti érdekközösség mozgatja a reformot és nem az iskolában dolgozó pedagógusoké. Ld. Nagy (1986).

döntéseit kell követnie a közszolgáltatást üzemeltető szakmának, akik éppen ezért a köz alkalmazottai.

Az iskola-minisztérium tengely az önkormányzattal szemben

A központ számára a nyolcvanas évek közepén még távolról sem jelentett számottevő ellensúlyt a növekvő hatáskörű tanácsi önkormányzatok, de ez a tény óhatatlanul szűkítette a pedagógiai modernizálásban gondolkodók szabadságfokát.

„... az elmúlt időszak némely *decentralizálási intézkedése* sem segítette, hanem inkább *gátolta* a szakmai kompetenciáknak, az iskolák önfejlesztési mechanizmusainak kialakulását, s ezzel a központi oktatáspolitikai célok hatékony megvalósítását.” (OPI 1984)

Világos az is, hogy e szemszögből nem önmagában a centralizációval mint igazgatási formával van a probléma, hanem a politika irányával. Ha az oktatáspolitikai központja az iskola, azaz szakmabarát magatartást mutat,²² akkor az igazgatási rendszer központosított volta nem baj. Akkor sem kell „centralizáltak” nevezni, ha valóban központosul a rendszer. Ám a központosítás nyomban szitokszó lesz, ha az iskolák ellen, vagy az iskolák önállóságát megteremtő és védő központtal szemben lépnének fel. Az önkormányzat, amelyik eo ipso nem lehet központosító, hiszen éppen a központ ellensúlyaként működik, így válik mégis azzá.²³

„Az országos irányítás „csendes visszahúzóásával” ugyanis a közép- sőt az alsó szinten nem egyszer erősödött a *túlcentralizált vezetés, igazgatási stílus*, amelyik a szélesebb társadalmi igényeket kifejező központi irányelvekkel az önállóságra, demokratizmusra hivatkozva száll gyakran szembe, a helyi, iskolai önállóság kibontakozását viszont az egységesség, a centralizmus szükségességének hangoztatásával – akarva, akaratlanul – akadályozza.” (OPI 1984) [S. G. kiemelése.]

Az iskolai autonómia szempontjából, de csak innen nézve lehet a központosítást mint szitokszót az önkormányzatokkal szemben használni, ha a helyi iskolarendszert egységes elvek alapján kívánja működtetni, amely óhatatlanul az iskola autonómiájának sérelmével jár.

Ki szervezze a helyi társadalom oktatását?²⁴

Voltaképpen a két ágazat közötti vetélkedés ténye képződik le az iskolatanácsok ügyében is. Az a politikai dilemma, hogy a tanácsi önkormányzatok képviselőtestületéhez tartozó oktatási bizottságoké legyen az irányító szerep, vagy pedig minden egyes iskolában kötelezően létrehozandó, de pedagógusi irányítás alatt álló iskolatanácsoké?

Már a rendszerváltás után, a korábbi, az 1985-ös fordulat vezető személyiségei, illetve kedvezményezettjei által készített, az első kormány alatt született új oktatási

22 Azaz a pedagógusi, kutatói vezető szakértelmiség és a párt és oktatásirányítási elit képes szövetséget kötni és egy irányba cselekedni.

23 Az idézetből szöveggörnyezetében látható a központosítás kifejezés ideológiaiaként és nem igazgatási formaként jelenik meg, amelyikkel a szakma ellenségeit bélyegzik meg. Ez így is marad a kilencvenes években.

24 Erről a kérdésről lásd bővebben *Kozma, 1990*.

törvény új és első²⁵ szakmai koncepciójából kiolvasható, hogy az iskolát mint intézményt tekintik a közoktatási rendszer irányítási alapjának egy olyan társadalomban, amelyben elhal az állam (*Gazsó & Halász & Mihály 1992*). Nem meglepő, hogy a törvényjavaslat eszmei ideálképe változatlanul az önszervező társadalom, benne az önszervező iskola alapján működő önjagazgató modellt maradt, amely továbbra is szemben állt a képviselői demokrácia eszméjével.

„A család (szülők, gyerekek):iskolahasználók, »vevők«, megrendelők. A meglévő folyamatokat úgy kell szabályozni, hogy az állam helyett az iskolahasználókat állítsuk a középpontba. A képzés, érték közvetítés folyamat-ellenőrzését biztosítják. Mintegy »ellenjegyzik« az autonóm pedagógusközösség döntéseit szervezeteiken (iskolatanács, szülőközösségek, diákönkormányzat, diákszövívő) keresztül.” (*Horn 1992*) [S. G. kiemelése.]

Az államot ekkor az Alkotmány módosítása és az önkormányzatokról szóló törvény elfogadása után már nem a központ, hanem a vitathatatlanul szabadon és először választott helyi önkormányzat képviselőtestülete jelentette, amelybe képviselőket a szülők és nem-szülők szavazataival juttattak be. Az újabb törvénykoncepció szerint voltaképpen az autonóm helyi társadalmat képviselő laikusokból álló testület és az autonóm pedagógus és a szülőközösség szembeállításáról van szó.²⁶ Az iskola legyen a szervező erő és ne az önkormányzat.

Az iskolatanácsok ötlete a helyi iskolához kötött testületként, az önkormányzatiság egy formájának gondolataként természetesen régebbi. Már 1984-ben megfogalmazódott a tanácsi önkormányzattal szemben működtetett iskolatanács gondolata. „4,3,7. Az iskolák és környező társadalmi-gazdasági szféra kölcsönös elvárásainak és érdekeinek közvetítését és egyeztetését szolgálja az olyan testületek kialakítása, melyek nem olvadnak egybe a helyi közigazgatással.” (*OPI 1984*) [S. G. kiemelése.] Független és irányító szerepet betöltő iskola működéséhez szükséges egyik alapvető feltételről van itt szó, amelyet az 1985-ös oktatási törvény világosan ki is fejez. Az iskolatanács tagja a fenntartó kivételével majdhogyanem mindenki lehetett.

„68. § 2) Az iskolatanács tagjai az érdekelt szervezeteknek,²⁷ az iskola pedagógusainak, egyéb dolgozóiknak, tanulóinak, és szülőknek a képviselői.”

Az is egyértelmű, hogy a helyi nevelési rendszer kialakításában az 1985-ös Oktatási törvény szerint ennek a szervezetnek gyenge hatásköre volt az iskola ügyeinek befolyásolásában. A lényeg azonban az, hogy a laikusokat is magába fogadó iskolatanács párhuzamos szervezetenként jelent meg, gyengítve ezzel a fenntartók legitimitását.

25 1990 őszén a művelődési és közoktatási miniszter (Andrásfalvy Bertalan) megbízása alapján Gazsó Ferenc egyetemi tanár vezetésével egy oktatáskutatókból, pedagógusokból és tanügy-igazgatási szakemberekből álló bizottság alakult azzal a céllal, hogy javaslatot dolgozzon ki a közoktatás törvényi szabályozására (*Gazsó & Halász & Mihály 1992*).

26 E szembenállást tükrözi az ismert szöfordulat is, amely szerint „az oktatás pártok feletti ügy”. Azaz: az oktatáshoz kötődő érdekeket nem a társadalom akarát képviselő pártoknak kellene képviselni, hanem a szakmának. Az érdekülönbségek feloldása, a közjó artikulálása és megteremtése a pedagógus szakmai feladata és nem a politikáé.

27 Az alap- és középfokú iskola működésében érdekelt gazdálkodó szervezetek, állami költségvetési szervek, társadalmi szervezetek, egyesületek tartoznak a törvény szerint az „érdekelt szervezet” fogalmába.

69. § 3) Az iskolatanácsnak jogszabályban meghatározott – elsősorban a helyi nevelési rendszert és az iskolafejlesztést, továbbá az iskola és az érdekelt szervek együttműködését érintő – ügyekben véleményező és javaslattevő, az iskolának nyújtott társadalmi támogatás felhasználása tekintetében pedig döntési jogköre van.

Az iskolatanács mint alternatív hatalmi centrum elfogadhatatlan a közigazgatás decentralizálásában gondolkodók számára (*Halász 1990*). Világos volt, hogy az iskolatanácsnak ugyanazt a szerepet szánják, mint a képviselőtestület oktatási bizottságának, de az is egyértelmű volt, hogy az egyes iskolákban létrehozott iskolatanácsok rendszere lehetetlenné teszi az iskolák közötti koordinációt feltételező helyi feladatok tervezését.

„Vitatható, hogy ma az iskola belső szervezetébe helyezett iskolatanács képes-e megoldani az olyan települési feladatokat, amelyeket más országokban az *iskolán kívüli választott szervezetekhez* (a helyi önkormányzat bizottságához vagy a helyi iskolaszékhez) telepítettek.” (*Verebélyi 1988*) [S. G. kiemelése.]

Az iskola, a szakmaiság szempontja került szembe a demokráciával és a szabad választással ezen a ponton is. A konfliktus feloldását az oktatási törvény végrehajtási rendelete kísérte meg. Kiemelte a tanács és az iskola hatásköréből az iskolatanács összetételének ügyét és egy politikai szervezetre bízta. „93. §. (1) Az iskolatanács társadalmi irányítását a Hazafias Népfront helyi bizottsága látja el. E jogkörében a fenntartóval és az iskola igazgatójával egyetértésében meghatározza az iskolatanács összetételét.”²⁸ Ezt a vitát az önkormányzatokról szóló törvény elfogadás zárta le: a helyi társadalom oktatási igényeinek kielégítése nem az iskolák, nem is az önkormányzatokat kikerülő tanügyigazgatás, hanem az önkormányzatok feladata. Nem tölt be közigazgatási funkciót az iskolatanácsok verbálisan megreformált utódja sem, s megmarad az intézményszintű érdekegyeztetés fórumának (*Halász 1996*). Az iskolaszék jelentősége mindezek következtében fokozatosan leértékelődött,²⁹ sem az autonóm iskola pedagógusai, sem az autonóm helyi társadalom önkormányzata nem tartotta fontosnak, a szülők és diákok pedig olyan erőt képviseltek, amely csak a tantestület és az iskola támogatására elegendő (*Liskó 1996*).

Az oktatás testének és lelkének elválasztása

Már a nyolcvanas évek második felében is egyértelmű volt, hogy a kétfajta autonómia ütközik egymással. Az önkormányzatok reformjának képviselői elleneztek az iskolák és a minisztérium között szerveződő kapcsolatot, amely az oktatás tartalmára vonatkozna, és amelyből a helyi társadalmat kirekesztenék. A hatáskörmegosztás az iskolai autonómia képviselői szerint az iskola „testének” és „lelkének” elkülönítéséből fakadna. A fenntartó tevékenysége a finanszírozásra terjedjen ki, érdemben azon-

28 A MM 15/1986 (VIII. 20.) sz. rendelete.

29 Az 1990 és 94 közötti időszakban az oktatási kormányzat a többségében ellenzéki irányítású önkormányzatokkal szemben politikai erőként kívánta felhasználni az iskolaszékeket (*Sáska 1997*). A következő kormányzat megszüntette az iskolaszékek felállításának kötelező voltát. A vitát lásd: *Pedagógiai Szemle* 1996. 4. sz.

ban ne vegyen részt abban a tevékenységben, amiért az iskolát fenn kell tartani. A lélek egyértelműen a központ-iskola szakmai ügye, a test pedig a tanácsé (Kozma 1992).

Egyértelmű, hogyha az iskola és az oktatáspolitikai központjában élő szakmai elíteltől függ az oktatás tartalma, akkor a helyi közműveltség üres szólam marad, a helyi közszolgáltatást érdemben nem szervezheti a tanács.

„A tanácsokkal szemben ebben az (oktatási) ágazatban érezhető bizonyos tartózkodás, amely az önkormányzatot csupán »a mosdók és csapok« épületigazgatási feladataira szorítaná. Nyilvánvaló azonban, hogy a helyi tanácsok által képviselt helyi közösségek jogát *nem lehet csak az iskola dologi-személyi feltételeinek biztosítására leszűkíteni*. Tisztázatlan, hogy ezen túlmenően milyen nevelési-oktatási kérdésekben kapjon hatáskört a helyi önkormányzat.” (Verebélyi 1988)

Az oktatási törvény alkotói az oktatás tartalmát illetően kizárták a tanácsokat a helyi, oktatással kapcsolatos szolgáltatásokból, s ezt a hatáskört az iskolák tantestületeihez helyezték.

„14. §. (4) Az alap- és középfokú nevelési-oktatási intézmény *a helyi szükségleteknek, a tanuló fejlettségének és érdeklődésének figyelembe vételével kialakítja a helyi nevelési rendszerét.*”

Ugyanakkor tartalmi ügyekben továbbra is fennmaradt a központ (a Művelődésügyi és Köznevelési Minisztérium valamint az Országos Pedagógiai Intézet) meghatározó helyzete. A központ szabta meg azt a keretet, amelyben az iskolák működhettek.

„14. § (3) A nevelési-oktatási intézmény a jogszabályok, *valamint a központi nevelési programok, és nevelési és oktatási tervek, illetőleg tantervi irányelvek keretei között* meghatározza saját nevelési-oktatási feladatait...” [S. G. kiemelése.]

Az oktatás tartalmi ügyeiben, már ami az oktatást-nevelést illeti, tovább erősödött – a pénzügyektől eltekintve – az autonóm ágazaton belül a központ és a minisztérium kapcsolata azzal, hogy az iskolák a fenntartójuk jóváhagyása nélkül, csakis a központi engedély birtokában térhettek el a központi dokumentumoktól, kezdhettek kísérletekbe, építhettek új és egyedi tanterveket. Az, ami az országban kultúra és műveltség, e tengely mentén definiálódott.

A rendszerváltást követően az új kormány által megbízott, fentebb már említett, a korábbi reformot továbbvivő csoport világossá tette az „önkormányzatok az iskolák tulajdonosai” és a „köznevelés feladatait ellátó autonóm önkormányzati iskolák”³⁰ közötti feladatmegosztást. Az önkormányzatok „*az állampolgárok megbízásából*” biztosítják az iskolák napi és távlati működési feltételeit. Véleményezik az iskolák pedagógiai, képzési programját... pénzügytechnikailag ellenőrzik az iskolák gazdálkodását, kinevezik – a nevelőtestület egyetértésével – az iskolák igazgatóit... a pedagógiai folyamatot nem akadályozva ellenőrzik az iskolák működését... kialakítják az egyeztetés, támogatás és a kontroll szervezeti formáit.” (Horn 1992) [S. G. kiemelése.]

30 Érdemes itt is felfigyelni az autonóm, azaz önkormányzó iskola és az önkormányzó helyi társadalom párhuzamosságára.

Az iskolák tehát a fenntartótól megvédve, a maguk belső logikája alapján működ-
nének, ahogy azt a szocializmus utolsó éveiben a jugoszláv öngazgató modell szerint
korábban már kidolgozták. A különbség a hivatkozásban mutatkozik: az önkormány-
zatok korlátozása éppen azon állampolgárok megbízásából történne, akik azért vá-
lasztják meg az önkormányzati képviselőiket, hogy érdekeiket képviseljék. Sejthető,
pusztán a szakmai elit önérdekéről van szó, amelyik legitimációs bázisának védettsé-
gét óvja ekkor, éppen a helyi társadalom képviselőtestületétől.

A következmények

A kilencvenes évek stabilizálódó rendszerében adottsággként jelent meg az előző évti-
zedben kialakított vagy eltervezett öngazgató alapuló iskolai és önkormányzati
hatalmi struktúra, amelyet hol erősíteni, hol gyengíteni akartak ebben az évtizedben.

Az oktatási kormányzat más központi szervezetekkel együtt hatalmát veszítette a
közvetlen rendszerváltás éveiben. A centralizmus mint átok valóban hatott. Szó sem
lehetett ágazati autonómiatörekvésről, az elemi hatalmi feltételek hiányoztak. Ilyen
gyenge hatáskörrel oktatási miniszter kevés országban rendelkezik. A legerősebb önál-
lósággal, akaratképző erővel a belül is megosztott³¹ iskola rendelkezett a fenntartó-
val, az önkormányzattal szemben. Az önkormányzatok pedig erősebbek lettek a köz-
pontnál.

Ennek a berendezkedésnek természetes és elsődleges következménye az iskolák között
magnövekedett különbség a szerkezetüket, az oktatás tartalmát illetően, és a pedagó-
gusok munkaintenzitását tekintve. Az iskolák közötti koordináció igen alacsony szintre
esett, erre a feladatra az oktatási-nevelési intézmények eleve alkalmatlanok, ráadásul
autonómiájukat védendő erős izolációba is fordultak. A 3200 egymás mellé ren-
delt, egyenrangú önkormányzattól 2700 iskolafenntartó lett. A páratlan mérték-
ben decentralizált rendszerben az önkormányzatok sem váltak érdekeltté az együtt-
működésben. A két autonómia visszaszorításának illetve a központ megerősítésé-
nek kísérletével telt el a kilencvenes évtized.³² Legalább három jellegzetes elem utal
erre: a térségi koordinációra tett kísérlet, a központból irányítható tanügyi igazga-
tás kiépítésének próbálkozásai és végül a közműveltség-átadás szervezeti rendjének
kialakítása.³³

A térségi koordináció megteremtésére tett kísérlet

Az önkormányzati törvény módosításhoz – éppen az önkormányzatiság védelme ér-
telmében – a képviselők kétharmadának támogatása szükséges. Az önkormányzatok

31 A tanestület erősebb hatáskörrel rendelkezik mint az intézmény vezetője.

32 Az önkormányzati autonómia visszaszorítása alapvetően pénzügyi eszközökkel történt, a forrásaik egyre na-
gyobb hányada származik az ország költségvetéséből.

33 Belátható, hogyha a tanestület, illetve az egyes tanár dönt a tanítás tartalmáról, akkor az ország egészében
érvényesülő közműveltség foka igen alacsony. Akkor lesz magas, ha a tanítás kötelező tartalmát a központban
írják elő. Itt csak annyit jegyzek meg, hogy az iskola-minisztérium tengelyen az iskolák felé csúszott a döntési
hatáskör a Nemzeti alaptanterv esetében, a Kerettanterv pedig feljebb húzta a hatáskört, de nem oly mértékben,
hogy elérje a centralizáltság 1985 utáni fokát.

egyenragúsága kizárja a hierarchikus rendet, a koordinációhoz azonban elengedhetetlen a hatáskörök egymás alá- és fölrendelése. Ezt azonban nem lehet megtenni éppen az önkormányzatokról szóló törvény módosításának szigorú szabálya miatt. Az oktatási kormányzat ebből fakadóan 1996-ban, tehát hat évvel az önkormányzatokról szóló törvényt követően a koordinációnak egy gyenge formáját teremtette meg.

A fővárosi önkormányzat (a kerületi önkormányzatok és a megyei önkormányzatok által készített) fejlesztési terve a megyében, illetve a fővárosban működő önkormányzatok döntéseinek *előkészítését* szolgálja csupán. A fejlesztési terv voltaképpen egyfajta keret, amelytől az együttműködésbe bevonandó képviselőtestület bármikor eltérhet. De eltérhet a fejlesztési tervet kibocsátó önkormányzat is, hiszen fejlesztési tervet *ajánlás formájában*, határozattal adják. Tehát ez a döntés nem kötelez senkit semmire.

Kt. 88. § (1) A fővárosi önkormányzat a fővárosi kerületi önkormányzatok, a megyei önkormányzat a megye területén működő helyi önkormányzatok véleményének kikérésével és közreműködésével a közoktatási feladatok megszervezéséhez szükséges önkormányzati *döntés előkészítését szolgáló* [...] fejlesztési tervet készít. ...A fővárosi fejlesztési tervet a fővárosi önkormányzat, a megyei fejlesztési tervet a megyei önkormányzat *ajánlás formájában*, határozattal adja ki. [S. G. kiemelése.]

A helyi önkormányzatok által kötelezően készítendő intézkedési terv súlya ugyanakkora mint a fentebb említett fejlesztési tervé. Nem olyan dokumentumról van szó, amelyet végre kell hajtani, hanem amelyet végre lehet.

85. § (4) A helyi önkormányzat – ha legalább kettő közoktatási intézményt tart fenn – önállóan vagy más helyi önkormányzattal közösen köteles a közoktatási feladatai megszervezéséhez szükséges önkormányzati *döntés-előkészítést szolgáló* feladat ellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési tervet [...] készíteni. [S. G. kiemelése.]

A tanügyigazgatás

A Tankerületi Oktatási Központok ügye azon kevesek egyike, amikor az iskola és az önkormányzati autonómia védelme egy irányba mutatott és együtt léptek fel. Az 1993. évi elfogadása környékén nagy vihart kavart a Tankerületi Oktatásügyi Központok (TOK) megteremtése. Világos volt, ez a szervezet az iskolák önállóságát veszélyezteti. A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete vezetője³⁴ szerint a TOK-ok a minisztérium meghosszabbított kezei. Az általuk nyújtott segítség nem az iskoláknak szól, hanem az oktatási kormányzat szempontjait követik.

99. § (1) A tankerületi oktatásügyi központ közreműködik a művelődési és közoktatási miniszter irányítási feladatainak ellátásában, *segíti* a nevelési-oktatási intézmények fenntartó-irányító tevékenységét és *a nevelési-oktatási intézmények szakmai munkáját*.

34 Pokorni Zoltán

(2) A tankerületi oktatásügyi központ

a) vizsgálja, elemzi, értékeli a régió tanügyi helyzetét;...

d) végzi az iskolák szakmai tevékenységének értékelését; [S. G. kiemelései.]

A többségében ellenzéki vezetőségű önkormányzatok számára pedig nyilvánvaló volt, hogy ez a lépés az önkormányzatok ellen irányul. Nemcsak azért, mert a TOK-ok vezetőinek többsége a kormányzó párt támogatóiból került ki, minként a köztársasági megbízottak személye is, hanem azért, mert térségi feladatokat a kormányzati igazgatás logikája szerint szerveznék.

100. § (1) A tankerületi oktatásügyi központot a művelődési és közoktatási miniszter létesíti és tartja fenn. Illetékességi területe azonos a köztársasági megbízott illetékességi területével. A tankerületi oktatásügyi központ együttműködik az illetékességi területén működő helyi önkormányzatokkal.

Az is világos volt többségük számára, hogy a TOK a nyolcvanas évek ágazati autonómiájának visszaállítási kísérlete, amely szerint a közoktatás a pedagógusok ügye, akik szakmai tanácsokkal látják el a választott képviselőket. A korporáció uralná a demokráciát.

Az új kormány alapvetően a fenti három motívum miatt 1995-ben³⁵ meg is szüntette, s a szakmai ellenőrzésben játszott szerepüket a vizsgarendszerhez, illetve az országos pedagógiai-szakmai szolgálat ellátó intézményhez kívánta kötni.

99. § (1) A közoktatás országos mérési feladatai – a szakmai vizsga kivételével – az országos vizsgarendszer működtetése, összehangolása, az alpműveltségi vizsga és az érettségi vizsga követelményeinek meghatározása és felülvizsgálata, az országos vizsgarendszer fejlesztése és korszerűsítése, az értékelési tevékenység fejlesztése.

A pedagógiai szolgáltató intézmények sorából törölték a TOK-okat, de megmaradtak „a területi és az országos pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények.”³⁶ A TOK feladatainak egy részét a Megyei Pedagógiai Intézetek részvételével oldották meg, anélkül, hogy az önkormányzati szféra erősödött volna. Így jött létre az a helyzet, hogy az önkormányzati fenntartású intézetek kormányzati feladatokat közvetítettek fenntartójuknak.

A szakmai ellenőrzés problémáját továbbra is pedagógiai természetűnek tekintették, amelyet közvetett eszközökkel kell orvosolni. Az oktatás tartalmának, hatékonyságának ellenőrzése az iskola-minisztérium tengelyben történt, s e tekintetben nincs számottevő különbség az 1985-ös változáshoz képest.

99. § (2) A közoktatási intézmények országos, térségi, megyei, fővárosi szintű szakmai ellenőrzését az országos mérési feladatokon keresztül kell megvalósítani.

1999-ben azonban új fordulatot vettek az események, ismét visszaállt a regionális irodákat működtető rendszer. Az új központnak még a neve sem utal az igazgatásra: az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont a neve az új kormányintézménynek, amelynek erősebb lett, mert nagyobb hatásköre, mint a TOK-oknak volt,

35 1985. évi LXXXV. törvény 6. § (1)

36 Ktv. 22. § (1)

azáltal, hogy hatósági feladatokat is elláthatnak, az információ áramlását szabályozhatja, részt vehet a területfejlesztésben.³⁷

Végezetül

Még egy dolog maradt a végére. Be kell bizonyítanunk, hogy a szocializmus éveiben elindított reform, az öngazgató iskola a követendő rend a kapitalizmus viszonyai között is. Nem kell egyebet tenni, mint összevetni az 1985-ben született törvényben és végrehajtási rendeleteiben az iskola autonómiájára vonatkozó elemeket a rendszer-váltást követő új, 1993-ban elfogadott törvénnyel, és az ugyanennek a törvénynek módosításait is magában foglaló 2001-es állapotát. Ha azonos elemeket találunk, akkor igazolva látjuk feltevésünket: az öngazgató iskola víziója szerint szerveződik a közoktatás.

Voltaképpen – egy kivétellel – minden alapvető jogot meg tudott őrizni az a csoport, amelyiknek az iskola önállósága állt politikája középpontjában. 1985 és 2002 között változatlanok maradtak az alapelemek.

A legjelentősebb eltérés az intézményvezető megválasztási jogának elvesztése. Az Alkotmánybíróság határozatával megsemmisítette az MM rendeletet. Indoklása szerint „a helyi önkormányzati intézmények vezetőinek kinevezésével kapcsolatos jogkör gyakorlására az önkormányzati képviselőtestület részére a – 24/1986 (VIII. 31.) MM – rendeletben biztosított egyetértési jog a kinevezési jogkör gyakorlóját megfosztja az önálló, felelős, érdemi döntés lehetőségétől.”³⁸ Az iskola önkormányzatisága sokat gyengült, de nem veszett el. Számos esetben még ma is a tantestület szava a meghatározó (Sáska 1991).

Három, változó politikai irányultságú kormány irányította az oktatásügyet 1990 óta, s e tucatnyi év alatt az öngazgató iskola alapjogai változatlanok maradtak. A közoktatás – e tekintetben – valóban pártok feletti ügygé vált. Mi a magyarázat? Nem kizárt, hogy Békesi László, a Németh kormány pénzügyminisztereként mondott szavai világítják meg a lényegét: „amíg nem lesz több pénz az országnak az oktatásra, addig az alap- és a középfokú oktatásban az iskolai autonómia kiépítése, az önállóság erősítése a tennivaló”.³⁹ [S. G. kiemelése.] Ebből viszont az következik, hogyha több pénz lesz az országnak az oktatásra, akkor eltűnhet az iskolai öngazgatás gondolta éppen úgy, miként a piaci szférában már egy egész évtizede.

SÁSKA GÉZA

37 Ktv. 95/A (2) Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont feladata különösen:

- a) ellátja a közoktatás ágazati irányításának keretei között az ellenőrzési, mérési, értékelési és minőségbiztosítási feladatok irányítását, szervezését, koordinálását;
- b) közreműködik a miniszter hatáskörébe tartozó, e törvényben meghatározott hatósági feladatok ellátásában;
- e) ellátja az ágazati irányítás keretébe tartozó területfejlesztéssel és az ahhoz kapcsolódó finanszírozással összefüggő feladatokat;
- f) közreműködik a közoktatás információs rendszerének működtetésével összefüggő feladatok ellátásában.

38 47/1991. (IX. 24.) AB határozatot követően az MKM 2/1992. (III. 6.) sz. rendeletében szabályozta újra az intézményvezetők megválasztásának módját.

39 „...és a felsőoktatásban az erőteljes racionalizálás” – folytatódik az idézet (Novák 1989).

| | 1985 | 1993 | 2001 |
|---|--|---|---|
| | 1985. évi I. törvény Az oktatásról (Trv.) és a végrehajtására kiadott rendeletek 12/1986. óvoda, 13/1986 alsó fokú, 15/1986 MM. számú rendelete a középfokú oktatási-nevelési intézmények működéséről (Vhr) | 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról | 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról |
| Szakmai önállóság | Trv 10§. (1) A nevelési-oktatási intézmények szakmai tekintetben a törvény rendelkezései szerint önállóak; 3. § (1) E törvény rendelkezéseinek megfelelően a közoktatás szakmailag önálló nevelési intézményei az óvodák, nevelési-oktatási intézményei az iskolai végzettséget, szakképesítést igazoló bizonyítvány kiadására jogosult iskolák, továbbá az alapfokú művészetoktatási intézmények és a kollégiumok. | 3. § (1) E törvény rendelkezéseinek megfelelően a közoktatás szakmailag önálló nevelési intézményei az óvodák, nevelési-oktatási intézményei az iskolai végzettséget, szakképesítést igazoló bizonyítvány kiadására jogosult iskolák, továbbá az alapfokú művészetoktatási intézmények és a kollégiumok. | |
| A nevelőtestület kollektív döntési joga | Trv. 65. § (1) A nevelőtestület az alap- és középfokú iskola pedagógusainak közössége; nevelési-oktatási kérdésekben az intézmény legfontosabb tanácskozó és határozathozó szerve. | 56. § (1) A nevelőtestület a nevelési-oktatási intézmény pedagógusainak közössége, nevelési és oktatási kérdésekben az intézmény legfontosabb tanácskozó és határozathozó szerve | 56. § (1) A nevelőtestület a nevelési-oktatási intézmény pedagógusainak közössége, nevelési és oktatási kérdésekben az intézmény legfontosabb tanácskozó és határozathozó szerve. |
| Pedagógiai program Iskolai szint | Vhr. 84. § (1) A nevelőtestület feladata az iskola pedagógiai programjának kidolgozása és elfogadása | 57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program és módosításának elfogadása | 57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program és módosításának elfogadása; |
| Pedagógiai program Fenntartói szint | Az iskola saját hatáskörében dönt. Kivéve a gimnáziumi gyakorlati fakultatív oktatást. Ki kell kérni a 4/1997 (V. 23.) MM. rendelet (2) alapján „a helyi tanács végrehajtó bizottsága munkaügyi feladatot ellátó szakigazgatási szervének előzetes véleményét.” | 103. § (2) A fenntartó a nevelési, illetve pedagógiai program jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az a) nem felel meg az e törvényben előírt követelményeknek; b) olyan többletfeladatokat tartalmaz, amelyekhez a feltételek nem biztosítottak, és annak megteremtését nem vállalja, illetve nem tartalmazza azokat a feladatokat, amelyeket - a szükséges feltételek biztosítása mellett - meghatározott. | 103. § (2) A fenntartó a nevelési, illetve pedagógiai program jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az a) nem felel meg az e törvényben előírt követelményeknek; b) olyan többletfeladatokat tartalmaz, amelyekhez a feltételek nem biztosítottak, és annak megteremtését nem vállalja, illetve nem tartalmazza azokat a feladatokat, amelyeket - a szükséges feltételek biztosítása mellett - meghatározott. |

| | 1985 | 1993 | 2001 |
|---|---|--|--|
| | 1985. évi I. törvény Az oktatásról (Trv.) és a végrehajtására kiadott rendeletek 12/1986. óvoda, 13/1986 alsó fokú, 15/1986 MM. számú rendelete a középfokú oktatási-nevelési intézmények működéséről (Vhr) | 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról | 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról |
| Szervezeti és Működési Szabályzat Iskolai szint | Vhr. 84. § (2) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik a) a működési szabályzat elfogadása; jóváhagyását megtagadó döntés elleni felülvizsgálati kérem benyújtása | 57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik... b) a szervezeti és működési szabályzat és módosításának elfogadása;... (3) A nevelési-oktatási intézmény nevelőtestülete dönt a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program, valamint a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyásának megtagadása esetén a döntés ellen a bírósághoz történő kereset benyújtásáról | 57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik... b) a szervezeti és működési szabályzat és módosításának elfogadása;... (3) A nevelési-oktatási intézmény nevelőtestülete dönt a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program, valamint a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyásának megtagadása esetén a döntés ellen a bírósághoz történő kereset benyújtásáról; |
| Szervezeti és Működési Szabályzat Fenntartó szint | Vhr 13. § (3) A működési szabályzat, illetőleg módosítása az iskola helyi irányítását ellátó tanácsi szakigazgatási szerv [...] jóváhagyásával válik érvényessé. (5) A jóváhagyást meg kell tagadni, ha a működési szabályzat vagy módosítása jogszabállyal ellentétes. Ha jóváhagyásra jogosult működési szabályzat vagy módosításáról harminc napon belül nem nyilatkozott, az iskola a működési szabályzat, illetve módosítása szerint járhat el. | 103. § (1) A fenntartó a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az jogszabályt sért. A szervezeti és működési szabályzatot, illetőleg módosítását jóváhagyottnak kell tekinteni, ha a fenntartó harminc napon belül, helyi önkormányzat által fenntartott nevelési-oktatási intézmény esetén – ha a döntést a képviselő-testület (közgyűlés) hozza – a harmincadik napot követő első képviselő-testületi (közgyűlési) ülésen sem nyilatkozik. | 103. § (1) A fenntartó a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az jogszabályt sért. A szervezeti és működési szabályzatot, illetőleg módosítását jóváhagyottnak kell tekinteni, ha a fenntartó harminc napon belül, helyi önkormányzat által fenntartott nevelési-oktatási intézmény esetén – ha a döntést a képviselő-testület (közgyűlés) hozza – a harmincadik napot követő első képviselő-testületi (közgyűlési) ülésen sem nyilatkozik. |
| Az iskola éves munkaterv | Vhr. 3. §. (1) A tanév helyi rendjét a nevelőtestület munkatervben határozza meg. | 57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik... c) a nevelési-oktatási intézmény éves munkatervének elkészítése. | 57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik... c) a nevelési-oktatási intézmény éves munkatervének elkészítése. |

IRODALOM

- BAKOS KÁROLY (1973) *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BÁTHORY ZOLTÁN (2001) *Maraton reform. A magyar közoktatás reformjának története 1792–2000*. Önkonet, Budapest.
- BEÉR JÁNOS: A helyi tanácsok kialakulása és fejlődése Magyarországon (1945–1960). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- BÉKESI LÁSZLÓ (1972) Önkormányzat és önfinanszírozás. *Pénzügyi Szemle* 7–8. sz.
- BERECZ JÁNOS (1987) *Szocializmus, öngazgatás, reform. A szegedi elméleti tanácskozás tartalmi összefoglalása*. Kossuth, Budapest.
- GAZSÓ FERENC (1985) A sokszínű iskoláért. *Köznevelés*, 33. sz.
- GAZSÓ FERENC (1986a) Az iskolai önállóságról. *Köznevelés*, 21. sz.
- GAZSÓ FERENC (1986b) A törvény és az iskola valósága. *Társadalmi Szemle*, 4. sz.
- GAZSÓ FERENC & HALÁSZ GÁBOR & MIHÁLY OTTÓ (1992) *Törvény és iskola*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- HALÁSZ GÁBOR (1996) Az iskolaszék és a helyi érdekegyeztetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
- HALÁSZ GÁBOR (1990) *Iskola, helyi társadalom, iskolatanács*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- HORN GÁBOR (2002) A múlt elkezdődött. *Nép-szabadság*, február 7.
- HORN GYÖRGY (1992) Áttörési pont: az iskola autonómiája. In: GAZSÓ FERENC & HALÁSZ GÁBOR & MIHÁLY OTTÓ: *Törvény és iskola*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- HALÁSZ GÁBOR (2001) Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának a gyűjteménye. Osiris Kiadó, Budapest.
- KOZMA TAMÁS (1990) *Kié az iskola?* Társadalom és oktatás. Edukáció, Budapest.
- KOZMA TAMÁS (1992) *Reformvitáink*. Társadalom és oktatás. Educatio Kiadó, Budapest.
- LISKÓ ILONA (1996) Az iskolaszékek kapcsolatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 4 sz.
- LISKÓ ILONA (é.n.) Iskolaszékek a mérlegen. Kutatási zárótanulmány. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- LUKÁCS PÉTER (1986) Vázlat az oktatás központi tervezéséről. In: KOZMA TAMÁS (ed) *A tervezés és döntés anatómiája*. Oktatáskutató Intézet, Bp.
- MIHÁLY OTTÓ & SZEBENYI PÉTER & VAJÓ PÉTER (1984) *A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése*. Budapest.
- NAGY MÁRIA (1986) Utasítás önállóságra. Oktatáskutató Intézet, kézirat.
- NOVÁK GÁBOR (1989) Emelni, emelni kell a pedagógusok fizetését. Beszélgetés Békesi László Pénzügyminiszterrel. *Köznevelés*, 5. sz.
- Oktatáspolitikai dokumentumok 1980–1984. (1984) Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- SÁSKA GÉZA (1988) A tananyag-szabályozás kétfajta logikája és eszköze. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz.
- SÁSKA GÉZA (1991) Állami helyett önkormányzati iskolák. *Info-társadalomtudomány*, 18. sz.
- SÁSKA GÉZA (1992) Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon. *Világosság*, 3 sz.
- SÁSKA GÉZA (1997) Charta vagy Bulla: avagy brit hatások Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.
- SÁSKA GÉZA (2001a) „Jó hogy vége a nyolcvanas éveknek és nem jön újra el”. *Iskolakultúra*, 2. sz.
- SÁSKA GÉZA (2001b) Összevetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- SZABOLCSI MIKLÓS (1983) Az OPI közoktatás-fejlesztési koncepciója elé. *Pedagógiai Szemle*, 11.
- SZEBENYI PÉTER (1986a) *Felügyelet és pedagógustovábbképzés a Szovjetunióban*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- SZEBENYI PÉTER (1986b) Szakfelügyelet- szaktanácsadás az általánosan képző iskolákban. *Pedagógiai Szemle*, 5.
- VÁGI GÁBOR (1979) Versengés a tervezésért. *Valóság*, 3. sz.
- VÁGI GÁBOR (1988) Közigazgatás és kommunikáció. In: *Arat a magyar*. A Szociálpolitikai Értesítő és a Fejlődés-tanulmányok sorozat különszáma, MTA Szociológia Kutatóintézete.
- VÁGI GÁBOR (1991) *Magunk, Unaim. Település, Tanács, Önkormányzat*. Gondolat, Budapest.
- VEREBÉLYI IMRE (1987) *A tanácsai önkormányzat*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- VEREBÉLYI IMRE (1988) *Önkormányzatbarát közoktatásiügyi igazgatás*. Államigazgatási Tervezési Intézet, Budapest.

SUMMARIUM

ON BALANCE, 1990–2002

For ten years in the history of EDUCATIO it has been our custom to make the balance of the educational policy of the past parliamentary period in the year of the parliamentary elections. This year our overview takes a larger scope as we have now the possibility of measuring the ten years of the transition period between 1992 – 2002, from state socialism to market economy. So while the authors concentrate on the last four years, the events are viewed in the context of the whole period.

Tamas Kozma, in „A compass to education policies” describes the dimensions that decide the new models of the higher education systems and the policy forming forces of different political ideologies. Thus transformation research is in the focus of the article. Both new models of higher education and education policies can be described with the following key terms: based on community or independence, progressive or regressive, stability (reserving) or transformation (innovating). Drawing up categories or modelling always involve the risk of extremities, being further away from realities; but examining tangible results, in our case institutions, and comparing them help us measuring several educational policies at the same time and find the researcher’s objective standpoint.

Thus the article compares the typical models of community colleges, alternative institutions, private institutions and regional colleges. In the light of the analysis of these models, transformational educational policies can be characterised by the close interaction of neo-liberal and neo-conservative ideologies.

In the community – independence dimension educational policies typically followed the turns and changes of the political parties; no matter which side they take transformational education policies mainly follow the community model; basic differences occurred between the center and extreme not between left and right; the education policy following the principle of independence, which was active in the change of the system, now seem to lose its ideal of transition as it has become an illusion.

In the innovating – stabilising dimension most of the transformation policies were not innovative at the beginning of the transition period; in the course of events the challenge of adapting to the new globalisation process entailed stronger innovative activity; in the meantime the stabilising role of education policies has not reduced which may result in lose of control in the future; to avoid this effect fundamentalist education policies (alternatives) are expressed.

There is another chance: the optimal connection of innovating and stabilising education policies.

Katalin R. Forray verifies and analyses the tendencies within expansion in Hungary in the article: „Expansion at the Secondary Level”. The article focuses on the regional differences: how and to what extent the inhabitants who socio-culturally varied to a great extent sometimes, can join this process. The main characteristic of expansion, from vocational training to general certificate of secondary education, was forecast in our 1998 issue „On the Balance”, now verified by K. R. Forray. The author argues that this expansion has three types in the view of regional studies. The one is where the expansion of secondary education has almost been finished earlier. Here the direction of expansion is from technical schools to secondary vocational schools (with the certificate of secondary education), this model is typical of Budapest. The second is where secondary education still has some „reserves”: here technical schools kept their student numbers but both types of secondary (vocational and grammar schools) grew dynamically (for example the mid-eastern part of the country Jasz-Nagykun-Szolnok county). The third is where expansion has not really started yet, can be characterised by slow growing. These are some eastern or southern parts of the country (Szabolcs-Szatmár-Bereg county, Baranya county). The new dimension of the expansion of secondary

education should be the restructuring of vocational training, which means that it should adopt to the needs of local or regional society and economy. As the author concludes from the data analysis, there are slightly any differences between the regions in the supply of vocational training – though otherwise there are basic differences in the needs. It means, in other words, that there has not been an adaptive strategy in the system of vocational training that could fulfill the needs of the changing economic circumstances. The other conclusion is that until the needs of the local or regional economic structure are expressed or actually exist, we cannot expect „adaptive” behaviour from the agents of society or economy, included vocational training.

Geza Saska analyses the process of the Hungarian education administration, which is in need of co-ordination, burdened with conflicts and less and less effective, in his article „The Age of Autonomies”. Before the period of the pluralist democracy, Hungarian reformed policy moved into the direction of the Yugoslavian self-regulating model, which was a realist alternative to the Soviet model of socialist centralised administration. It offered „professional” autonomy to the local administration and schools becoming independent from the levels of administration, while it reserved centralised political control.

After the change of political systems, the 2700 local administrations, which maintained schools and had equal position on the principle of self-regulating society, now gained political autonomy based on elections, and in the meantime teachers’ communities reserved their professional independence based on collective decisions. The political background of the educational government was these teachers’ communities in opposition with local professional administration and elected representatives, before and after the change as well. The conclusion is that public education is organised on the principles of pedagogical corporation both at the central and school levels, even among the conditions of market economy.

Ilona Liskó deals with a special problem in her article, „Gipsy Pupils’ Educational Chances”. The chances of Gipsy pupils are closely related with their disadvantageous situation. The parents of pupils who grow up in average middle class families can catch up with the inefficiencies of school by buying educational services on the market or through the assertion of their educational needs with the means they have at hand. On the contrary, pupils at a disadvantage are in a disadvantageous situation first of all for the need of a family that have the necessary means of being self-assertive or of compensating for the insufficient services of the school. The percentage of Gipsy pupils among the ones at disadvantage is rather above the average. The reasons can be found in the socialisation process within the family, the parents’ ambitions, the compound effects of the transition period. In the present situation most Gipsy children finish primary education (8 grades of schooling). Although their school performance shows better results in the past few years, still there is still a decisive difference between the percentage of Gipsy and non-Gipsy students in secondary education, and a basic difference between the two groups’ orientation can be shown out: while non-Gipsy children choose forms of secondary education with the certificate of secondary education, Gipsy children first choice is specialised vocational schools. The article details research data on the close and many sided relation between family background, school expectations and facilities, the conditions of socialisation in the family and in the school on the one hand, and Gipsy pupils and students academic performance and choice of a career.

Anna Imre is the author of the article: „The Components of Disadvantages at School”. She argues that in the last years the differences within the school system have considerably grown. The differences between school performances of groups of students are large in Hungary in our days, and this growth is the result of the processes of the last ten years. There are large differences based on type of the settlements as well, which means that pupils in schools small settlements lag behind to a bigger extent. This difference can be shown out in every subject area, but differences have been most striking in reading skills. In the 90s the percentage of pupils at disadvantage or risk has grown, especially in the central region and in the traditionally under developed areas and settlements, following the tendencies in regional differences. Schools play a compensatory role in the socialisation of pupils and one of the most wide spread means is the forms of day care in school services. The analyses of data shows that the percentage of daycare did not change extremely, however, the composition of services show the tendency that forms which need less budgetary support from the maintainer are more preferable; the other conclusion is that there is no close relation between the

number of student at disadvantage and the number of students in daycare services. The author argues that schools did not fulfill their compensatory role in this way in the examined period. School performance is another indicator of the compensatory function of schools. Comparing the results of regional assessment and the distribution of pupils at disadvantage, the author documents that there is no relation between the two data, disadvantage is not related to school performance. The relation between disadvantages, daycare services and school performance/failure seems to be inconsistent, further research and investigation in the area are necessary.

The transition put forward a new question in the Hungarian education system, and the possible answer to it is investigated in Peter Tibor Nagy's article: „Church and Education in the Decade of Change of Systems”. The article concentrates on four sides of the basic question. One, in the relation of churches and education we have to define „church” as the community of worshippers, and it means that we have to refine our question in the following form: what is the relation of „people belonging to churches” to education like? Second, when and to what extent do the values of churches appear in the whole of education? Third, in what forms do churches as institutions appear in religious education (and activities) in non religious educational institutions? Four, what is the role of churches as organisers of education and how is this role supported or blocked by the government and local authorities? The author supports his argument with the results of several surveys of research institutes and of his own research work. The overall conclusions of the varied picture are the following. The disadvantages of religious educational institutions, the heritage of the party state, has disappeared as a result of a process of fifteen years. However, there are still several uncertainties about the „Hungarian model” of the relations between state – church – education.

The last article in this issue „Differentiation, Diversification and Homogenisation in Higher Education” by Ildikó Hrubos, outlines the structural changes of higher education in Europe and compares Hungarian higher education with it. The answer of higher education to the needs of society and economy are differentiation and diversification in the period of expansion. The more and more heterogeneous composition of student numbers, their motives, level of education on entering higher education, their career plans, the more varied supply of the labour market are all factors initiating this process. Differentiation is very spectacular in the large scale of training programs that have appeared lately in the offer of higher education institutes. The traditional hierarchic order of institutes is disappearing, with the exception of PhD programs as these can be offered only by universities. Differentiation technically means the several new forms of higher education, such as distant learning, virtual universities and open university. Diversification is strengthened by the new economic situation of higher education institutes, the competitive system, the struggle for student numbers. A contradictory process is homogenisation, which is strengthened by the competitive situation where the „mimic skills” of higher education institutes work to follow the models of the successful institutions in the market; and the governmental control of the content side of education leads to homogenisation as well. Accreditation and quality assurance have a centralising effect. In Hungary the expansion of higher education was started thirty years later but more intensively than in the western countries. This process occurred among the conditions of recession and budgetary cutback. These special conditions lead to the similarities and differences of the processes in Hungarian higher education. Considering survey data, the author argues that in differentiation and diversification of Hungarian higher education the typical forms of institute influenced most by the expansion are colleges, and especially corresponding and distant learning courses within their supply. As typically in-service courses gain ground, the consequence in student composition is the raising average age of students especially in colleges. Diversification in the Hungarian higher education cannot be followed in need of data. There are no legitimate methods to examine the changes in the hierarchy of institutes. According to the estimates, diversification of institutes is a rapid process in Hungary in the late 90s, and in the hierarchy old institutes have a higher social prestige than new ones, but we have no data about the distance between them. Homogenisation was represented by the institutional integration, which started in 1996. The main difference in the case of Hungary is the inner diversification process that accompanies homogenisation. The participation in the Bologna process raises similar problems in Hungary as in other European countries. We should expect that the Hungarian higher education becomes more complex, and consequently handling the problems would need more differentiated communi-

cation and organisation skills especially in the management of institutes, but the academic staff would have to acquire a new attitude as well.

text of Péter Lukács, translated by Gabriella Zsigovits

BILANZ, 1990–2002

Es zählt zur Tradition unserer zehnjährigen Zeitschrift, im Wahlkampfsjahr eine Bilanz der Bildungspolitik der vorigen Regierung zu ziehen. Dieses Jahr holten wir ein bisschen weiter aus und überblickten die letzten zehn Jahre, die seit dem Übergang vom Staatssozialismus zur Marktwirtschaft vergingen. Auf diese Weise gelang es den Autoren, nebst einer Konzentration auf die letzten vier Jahre auch größere Zusammenhänge dieser Übergangsperiode zu überblicken.

Tamás Kozma analysiert in seinem Aufsatz (Bildungspolitischer Kompass) jene Dimensionen, die die neuen Hochschulsystemmodelle sowie die verschiedenen politischen Ideologien bestimmen. Sowohl die neuen Hochschulsystemmodelle als auch die Bildungspolitik können mit Hilfe der folgenden Schlüsselkategorien charakterisiert werden: sie bauen auf kommunaler Basis oder sind unabhängig, sind progressiv oder regressiv, dienen der Stabilisierung oder der Innovation. Bei Definitionen von Kategorien oder Modellen riskieren wir häufig, extreme Meinungen zu vertreten, die in gewisser Distanz zur Wirklichkeit stehen. Wenn wir allerdings die handfesten Tatsachen untersuchen, in unserem Falle die Institutionen, die wir miteinander vergleichen, und dadurch mehrere Bildungspolitiken bewerten, gelangen wir eher zu einer objektiven, wissenschaftlich unterstützbaren Aussage. Der Autor tut dies, indem er charakteristische Modelle (Community Colleges, alternative Institutionen, private Institutionen und regionale Hochschulen) miteinander vergleicht. Im Lichte der Untersuchung dieser Modelle wird die transformatorische Bildungspolitik durch eine enge Interaktion neoliberaler und neokonservativer Ideologien gekennzeichnet. In den Dimensionen der Gemeinschaft (community) und der Unabhängigkeit (independence) folgt die Bildungspolitik charakteristischerweise den Wenden und Veränderungen der politischen Parteien. Unabhängig davon, auf welcher Seite sie steht, folgt die transformatorische Bildungspolitik dem Community Modell. Der grundsätzliche Unterschied besteht nicht zwischen Links und Rechts, sondern zwischen Zentrum (center) und Extremen. Jene Bildungspolitik, die dem Prinzip der Unabhängigkeit folgte und eine aktive Rolle beim Systemwechsel spielte, verlor heutzutage das Ideal der Veränderung, weil sie zu einer Illusion wurde.

Katalin R. Forray analysiert und bewertet in ihrem Beitrag (Expansion auf zweiter Ebene) die charakteristischen Dimensionen der Expansion. Den Mittelpunkt ihres Aufsatzes bilden die regionalen Unterschiede. Wie und in welchem Maße sind Menschen, die zu einer breiten soziokulturellen Palette gehören, fähig, sich diesem Prozess anzuschließen. Die Besonderheiten der Expansion, von der Fachausbildung bis zum Abitur, werden von der Autorin neu untersucht. Nach ihrer Behauptung werden im Hinblick auf die regionalen Untersuchungen drei Arten der Expansion unterschieden. Die erste war bereits früher fast vollständig und betrifft das Mittelschulwesen. Die Expansion erstreckte sich in diesem Falle von den Fachschulen bis hin zu den Fachmittelschulen (wo man auch zum Abitur kommen kann), und ist ein typisches Modell für Budapest. Die zweite Art der Expansion weist noch einige „Reserven“ auf. Die Fachschulen konnten ihre Schülerzahl noch beibehalten, diese stieg aber in den anderen zwei Schultypen (Fachmittelschule und Gymnasium) auf dramatische Weise (z.B. im Komitat Jász-Nagykun-Szolnok). Die dritte Art der Expansion schließlich kann nur durch einen langsamen Anstieg gekennzeichnet werden: eine eigentliche Expansion hat noch gar nicht begonnen (im Osten und Süden des Landes, wie die Komitate Szabolcs-Szatmár-Bereg oder Baranya). Eine neue Dimension des Mittelschulwesens könnte in einer Umstrukturierung der Fachausbildung liegen, orientiert an den lokalen oder regionalen Ansprüchen der Gesellschaft und der Wirtschaft. Anhand einer Analyse der Daten kommt die Autorin zum Schluss, dass es in den Fachbildungsangeboten sozusagen keine Unterschiede zwischen den Regionen gibt - trotz grundsätzlicher Unterschiede in der Nachfrage. Anders formuliert, es kam noch nicht zu einer adaptiven Strategie des Fachbildungssystems, die den Ansprüchen, die sich aus der sich verändernden wirtschaftlichen Umgebung ergeben, entsprechen könnte.

Géza Sáskó analysiert Prozesse der Entstehung des ungarischen Bildungswesens, das als wenig koordiniert und wirkungsvoll sowie konfliktreich gilt (Zeitalter der Autonomien). Vor der Entste-

hung der pluralistischen Demokratie verschob sich die ungarische Refompolitik vom sowjetischen zentralistischen Modell in Richtung seiner realen Alternative, des jugoslawischen Selbst-Verwaltungsmodells, welches das Monopol der politischen Lenkung zwar nicht aufgab, aber eine „fachliche“ Autonomie der lokalen Lenkung und der immer autonom werdenden Schulen ermöglichte. Nach der Wende verschafften sich 2700 Selbstverwaltungen (als Träger) durch Wahlen legitimierte politische Autonomie, während die Lehrkörperschaften ihre fachliche, auf Kollektiventscheidungen beruhende Autonomie beibehielten. Die Bildungspolitik politisierte vor und auch nach der Wende, indem sie die Lehrkörper gegenüber der lokalen Lenkung und ihren gewählten Vertretern bevorzugte. Auch unter marktwirtschaftlichen Bedingungen organisiert sich also das Bildungswesen unter Berücksichtigung der Gesichtspunkte der Lehrkorporationen – sowohl auf zentraler als auch auf schulischer Ebene.

Ilona Liskó beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit einem Teilproblem (Bildungschancen der Romaschüler). Die Chancen der Romaschüler hängen eng mit ihrer schlechten sozialen Lage zusammen. Der Mittelstand versteht es, eine geringe Wirksamkeit der Schule zu kompensieren, indem sie seinen Kindern die Bildungsangebote auf dem „Markt“ erkauft, oder die Bildungsansprüche mit anderen Mitteln befriedigt. Im Gegensatz dazu sind die benachteiligten Schüler eben dadurch benachteiligt, dass es hinter ihnen keine Familie steht, die geeignete Mittel der Durchsetzung aufwiese, oder die die mangelhaften Leistungen der Schule kompensieren könnte. Der Anteil benachteiligter Schüler liegt bei den Roma weit über dem Durchschnitt. Die Gründe dafür findet man meist im familiären Sozialisierungsprozess, in den Ambitionen der Eltern, in den komplexen Wirkungen der Übergangphase. Heute beenden die meisten Roma die Grundausbildung (in Ungarn sind es acht Jahre). Ihre erbrachten Leistungen zeigen zwar auf eine steigende Tendenz in den letzten Jahren hin, aber auf der sekundären Stufe gibt es weiterhin einen gravierenden Unterschied zwischen Roma und Nicht-Roma. Auch in der Orientierung beider Gruppen lässt sich ein grundsätzlicher Unterschied aufdecken: Während Nicht-Roma-Kinder vor allem Schulen wählen, die den Erwerb eines Abiturs ermöglichen, besuchen Roma-Kinder am häufigsten die Fachschule. Die Autorin analysiert jene Forschungsergebnisse, die einen engen und komplexen Zusammenhang zwischen einerseits des familiären Hintergrunds, der schulischen Erwartungen und Möglichkeiten, der familiären Sozialisierungsbedingungen und andererseits den schulischen Leistungen und der Berufswahl der Roma-Kinder aufdecken.

Anna Imre ist die Autorin des folgenden Beitrags (Schulische Faktoren der sozialen Benachteiligung). Nach Imre sind die Differenzen innerhalb des Bildungssystems immer größer geworden. Heute kann man einen enormen Unterschied in der erbrachten Schulleistung zwischen einzelnen Klassen feststellen, und dieser Prozess ist das Ergebnis der letzten zehn Jahre. Auch der Wohnort spielt eine wichtige Rolle: In kleineren Gemeinden liegen die Schulleistungen weit unter dem Durchschnitt. Dieses Zurückbleiben lässt sich in allen Fächern nachweisen, aber am dramatischsten liegt es in den Lesefähigkeiten. Der Anteil gefährdeter Kinder stieg in den neunziger Jahren, vor allem in den zentralen sowie den traditionell unterentwickelten Regionen – parallel zur Tendenz der Entstehung regionaler Unterschiede. In der Sozialisierung der Schüler nimmt die Schule eine Kompensationsrolle ein: Ein wichtiges Mittel dazu sind die ungarischen „Ganztagsschulen“ (normale Schulen, in denen einige der Kinder – auf Wunsch ihrer Eltern – auch nachmittags bleiben können). Eine Analyse der Daten ergibt, dass die Aufgaben dieser Institution sich in den Jahren nur wenig veränderten, aber die Träger selbst neigen immer mehr dazu, finanziell jene Formen zu unterstützen, die am wenigsten Kosten aufweisen. Einer zweiten Folgerung zufolge gibt es keinen engen Zusammenhang zwischen der Anzahl sozial benachteiligter Kinder und der Anzahl jener, die diese Dienstleistung in Anspruch nehmen. Nach Meinung der Autorin konnten die Schulen ihre Kompensationsrolle in der untersuchten Periode nicht erfüllen. Ein weiterer Indikator der schulischen Kompensationsrolle sind Schulleistungen. Wenn man die Ergebnisse der regionalen Untersuchungen mit der Verteilung der sozial benachteiligten Kinder vergleiche, falle auf, so die Autorin, dass es keine Zusammenhänge zwischen Schulleistung und sozial benachteiligte Lage gebe. Zusammenhänge zwischen sozialer Benachteiligung, „Ganztagsschule“ und Schulleistung seien inkonsistent: es bedürfe weiterer Untersuchungen diesbezüglich.

Die Übergangsperiode nach der Wende stellt eine neue Frage ins Zentrum des ungarischen Bildungswesens, jene der Stellung der Kirchen. Nach einer möglichen Antwort sucht Péter Tibor

Nagy in seinem Aufsatz (Kirchen und Bildungswesen im Jahrzehnt nach der Wende). Er konzentriert sich auf vier Grundaspekte der Frage. Erstens, in der Beziehung der Kirchen und des Bildungswesens muss man die „Kirchen“ als Gemeinschaften von Gläubigen definieren. Daraus folgt, dass man die Frage weiter verfeinern muss: wie stehen die zu den Kirchen gehörenden Mitglieder zum Bildungswesen? Zweitens, wann und in welchem Maße sind die Werte der Kirchen im Bildungswesen als Ganzem repräsentiert? Drittens, in welcher Form erscheinen die Kirchen als Institutionen im Religionsunterricht (und bei anderen Aktivitäten) an nichtkonfessionellen Schulen? Viertens, was ist die Rolle der Kirchen in der Organisation des Bildungswesens, und welche Unterstützung/Behinderung müssen sie dabei von Seiten der Regierung, der lokalen Verwaltung erleben? Der Autor unterstützt seine Thesen mit Ergebnissen verschiedener (auch eigener) Forschungsarbeiten. Zusammenfassend stellt er fest, dass zwar das Erbe des Staatssozialismus, die benachteiligte Lage der konfessionellen Institutionen im Laufe der letzten fünfzehn Jahre verschwand, eine Verunsicherung beim „ungarischen Modell“ der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Staat, Kirchen und Bildungswesen weiterhin vorhanden ist.

Den letzten Beitrag unserer jetzigen Ausgabe schrieb Ildikó Hrubos (Differenzierung, Diversifikation und Homogenisation). Die Autorin skizziert die strukturellen Veränderungen des europäischen Hochschulwesens und vergleicht diese mit den ungarischen Entwicklungen. Im Zeitalter der Expansion war die Reaktion des Hochschulwesens auf die veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ansprüche in einer Differenzierung und einer Diversifikation. Die immer heterogenere Zusammensetzung der Studenten, die veränderten Motivationen und Vorkenntnisse bei den Erstsemestrigen, die unterschiedlichen Karrierepläne, das immer größere Angebot des Arbeitsmarktes sind alles Faktoren, die diesen Prozess beschleunigen. Die Differenzierung zeigt sich auf beeindruckender Weise in der außerordentlich breiten Palette der Bildungsangebote der Hochschulen. Der traditionelle hierarchische Aufbau der Institutionen ist im Auflösen. Eine Ausnahme stellen die Doktorprogramme dar, die nur an Universitäten zu finden sind. Auf technischer Ebene zeigt sich die Differenzierung in den vielen neuen Formen der Hochschulbildung wie Fernbildung, virtuelle Universitäten, Open Universities. Die Diversifikation wird durch die neue wirtschaftliche Lage der Hochschulen, durch den Kampf um die Studenten verstärkt. Ein gegensätzlicher Prozess ist die Homogenisation, die durch jene Wettkampfsituation verstärkt wird, wo die „Mimikri-Fähigkeiten“ der Hochschulen aktiviert werden, mit dem Ziele, dem Beispiel marktwirtschaftlich erfolgreicher Institutionen zu folgen. Auch Regierungsabsichten zur Kontrolle der Bildungsinhalte wirken in Richtung der Homogenisation. Die Akkreditation und die Qualitätskontrolle lösen eine zentralisierende Wirkung aus. Die Expansion des ungarischen Hochschulwesens begann mit gut 30 Jahren Verspätung, verlief aber viel intensiver als in den Staaten des Westens. Dieser Prozess vollzog sich im Hintergrund einer wirtschaftlichen Rezession und finanzieller Einschränkungen. Diese Charakteristika ergaben Ähnlichkeiten und Unterschiede des ungarischen Hochschulwesens mit/zu seinen europäischen Pendanten. Anhand der Forschungsergebnisse behauptet die Autorin, dass durch die Prozesse der Differenzierung und der Diversifikation am meisten die Institution „Fachhochschule“ (főiskola) betroffen wird, vor allem ihre Fernbildungsprogramme. Da besonders Weiterbildungsprogramme an Platz gewinnen, ist eine Erhöhung des Alters der Studenten festzustellen. Eine Analyse der Hochschuldiversifikation ist wegen fehlender Daten nicht möglich - es gibt keine legitimierte Methoden zur Messung der Veränderungen in den Hierarchiestrukturen der Institutionen. Nach Schätzungen war die Diversifikation Ende der neunziger Jahre in Ungarn ein stürmischer Prozess, wobei die alten Institutionen bis heute ein höheres gesellschaftliches Prestige als die neuen aufweisen, aber über die genauen Unterschiede/Abstände gibt es keine Daten. Die Homogenisation wird durch die Integration der Institutionen repräsentiert, die 1996 begann. Ein Hauptmerkmal des ungarischen Hochschulwesens ist die Differenzierung, die die Homogenisation begleitet. Der Bologna-Prozess wirft in Ungarn ähnliche Fragen wie in ganz Europa auf. Man kann erwarten, dass auch das ungarische Hochschulwesen immer komplexer wird. Folglich werden immer differenziertere Kommunikationsformen und Organisation notwendig, um die Probleme bewältigen zu können – dies betrifft vor allem das Management, aber eine neue Mentalität muss sich auch der akademische Stab aneignen.

Text von Péter Lukács, Übersetzung von Gábor Tomasz

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|---|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSOROKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI

AHÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ISKOLÁZTATÁSÁNAK eredményességében megkülönböztetetten nagy az állam felelőssége. Az átlagos középosztályi családokban felnőtt gyerekek szülei a családi szocializációval, vagy az iskola által nyújtott szolgáltatások piaci kiegészítésével (megvásárlásával) képesek kompenzálni az iskolai szolgáltatások diszfunkcióit, gyenge minőségét, sőt általában arra is képesek, hogy a rendelkezésükre álló érdekvégyesítési eszközökkel (iskolaválasztás, az oktatás ügyeibe való beleszólás stb.) elérjék, hogy gyerekeik a lehetséges szolgáltatásokból a legjobb minőséget kapják. Ezzel szemben a hátrányos helyzetű gyerekek többek között azért tekinthetők hátrányosnak, mert nem áll mögöttük érdekvégyesítésre, vagy az iskolai szolgáltatások kiegészítésére ill. kompenzálására képes család.

A hátrányos helyzetű tanulók között a cigány gyerekek az átlagnál jóval magasabb arányban fordulnak elő. A cigány tanulók általános iskolai oktatásáról 2000–2001-ben folytattunk szociológiai kutatást az Oktatókutató Intézetben.¹ Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk a cigány gyerekek oktatásának körülményeit, tisztázzuk, hogy milyen mértékben jellemző a cigány gyerekek iskolai elkülönítése (szegregációja), és ez milyen ideológiákkal és módszerekkel történik. Ugyancsak a kutatás célja volt annak feltárása, hogy a cigány szülőknek milyen aspirációik vannak gyerekeik iskoláztatását illetően, továbbá milyen eredménnyel készíti fel az általános iskola a cigány tanulókat a középfokú továbbtanulásra.

Iskoláztatási ambíciók

A cigány szülők iskolához, gyerekeik iskoláztatáshoz való viszonyát a legtöbb pedagógus hosszú adaptációs folyamatként írja le. A 70-es évekig a cigány szülők nem ambicionálták gyerekeik iskoláztatását, a gyerekek többsége legfeljebb néhány évig járt iskolába, és legfeljebb az írás-olvasás tudományáig jutott el. A 70-es és a 80-as

1 A kutatást olyan általános iskolákban folytattuk, ahol már 1993-ban 25% felett volt a cigány tanulók aránya. A mintába az összes ilyen általános iskolák fele (192 iskola) került be, amelyeknek esetében kérdőíves adatokat vettünk fel az adott iskolát fenntartó önkormányzat hivatalvezetőjével, az adott iskola igazgatójával és az iskolába járó 6. osztályos cigány gyerekek szüleivel. Eredetileg iskolánként 10 tanuló szüleinek megkérdezését terveztük, de ez (az alacsony tanulói létszámok miatt) nem mindenütt valósult meg, így iskolánként átlagosan 9 szülő (összesen 1779 fő) megkérdezésére került sor. A kutatásban az MTA Szociológiai Intézetéből Kemény István és Havas Gábor, az Oktatókutató Intézet részéről pedig Fehérvári Anikó és Janni Gabriella vettek részt.

években a cigány szülők többsége ugyan már eleget tett törvényes iskoláztatási kötelességének, de a gyerekek közül még akkor is kevesen jutottak el az általános iskola elvégzéséig. Ebben az időszakban a pedagógusok településenként változó aktivitással és változó sikerrel próbálták „begyűjteni” az iskolákba a cigány gyerekeket. Ám az iskoláztatás eredményességét nagy mértékben rontotta, hogy a szülők nem találták fontosnak gyerekeik iskoláztatását, és a gyerekeket sem motiválták otthon a tanulásra.

A rendszerváltásnak a cigányok széles tömegeit érintő sokkja (tömeges kiszorulás a legális munkapiacról) sokak számára tette nyilvánvalóvá, hogy a magasabb iskolázottsági szint elérése nélkül hosszabb távon sincs esély nemhogy a visszakapaszkodásra, de még a marginalizálódás megállítására sem. Hozzájárult a változáshoz az is, hogy a 90-es évek második felében a családi pótlék kifizetését és egyéb szociális támogatásokat (nevelési segély, gyerekgondozási segély) az iskolaköteles gyerekek esetében iskolálatogatáshoz kötötték, ami a szülőket anyagilag is érdekeltté tette az iskoláztatásban. Ugyanebben az időszakban a demográfiai hullámvölgy az iskolákat is érdekeltté tette abban, hogy „megőrizzék” cigány tanulóikat. Helyenként az is hozzájárult az iskoláztatás sikeréhez, hogy az iskola és a pedagógusok nagyobb empátiával, toleránsabban, és igényeikhez jobban igazodva viszonyulnak a cigány gyerekekhez és családjaikhoz.

Mindezek eredményeként a cigány gyerekek többsége jelenleg már elvégzi az általános iskolát. A pedagógusok szerint az aktuális problémát jelenleg a tanulási motiváltság hiánya okozza, vagyis a szülők azt már ambicionálják, hogy gyerekeik iskolába járjanak, de arra még nem motiválják őket eléggé, hogy tanuljanak is. A másik aktuális problémát az jelenti, hogy sem taneszközökben, sem támogatásban nem képesek biztosítani számukra az eredményes tanulás feltételeit. Nehezítik az iskolai elvárásokhoz való alkalmazkodást azok a családi nevelési különbségek is, ill. azok a felnőtt minták, amelyek a szegény szubkultúrában, s így a cigány családok nagy részében is jellemzők.

A szülői együttműködés hiánya nemcsak az általános iskolai tanulmányi eredményeken mutatkozik meg, hanem a középiskolai pályaválasztás során is. Ha ambicionálják is a cigány szülők gyerekeik középfokú továbbtanulását, tájékozottság hiányában nem képesek segíteni nekik a pályaválasztásban. Az általunk megkérdezett (többnyire 6. osztályos) gyerekek szüleinek háromnegyede rendelkezett valamilyen elképzeléssel arról, milyen pályát szán a gyerekének. Azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek jövőjéről alkotott elképzelések megléte vagy hiánya elsősorban a szülők iskolázottságától függ. Minél magasabb iskolázottsági fokozatot értek el a szülők, annál valószínűbb, hogy határozott elképzelésük van gyerekeik jövőjéről.

Tapasztalataink szerint a mai 30–40 éves szülőkre már nem jellemző az a tradicionális megkülönböztetés, hogy a lányok jövőjével kevésbé foglalkoznak mint a fiúkéval, viszont különbségek mutatkoztak a gyerekek osztályának típusa szerint. A pályaelképzeléssel rendelkező szülők aránya az átlagosnál magasabb volt a tagozatos osztályokba járó gyerekek esetében, és az átlagosnál lényegesen alacsonyabb azoknak a gyerekeknek az esetében, akik kiegészítő osztályokba jártak. Még ennél is szorosabb volt az összefüggés a gyerekek tanulmányi eredménye és a szülők pályaelképzelése

között. Minél jobb eredményt ért el a gyerek az általános iskola ötödik osztályában, annál valószínűbb, hogy a szülőknek már volt elképzelésük arról, hogy milyen pályára szánják.

A már határozott pályaelképzeléssel rendelkező szülők kétharmada szakmunkás foglalkozást képzelt el a gyerekének, 16%-uk nem fizikai alkalmazotti foglalkozást, és 13%-uk szánta a gyereket értelmiséginek. Vállalkozói pályára a szülőknek mindössze 4%-a gondolt, vezetői foglalkozásra pedig összesen 1%.

1. TÁBLA

Milyen foglalkozást képzeltek el

| Foglalkozás | N | % |
|-------------------------|-------|-------|
| Vezető | 6 | 0,5 |
| Értelmiségi | 160 | 13,2 |
| Önálló vállalkozó | 42 | 3,5 |
| Nem fizikai alkalmazott | 196 | 16,2 |
| Szakmunkás | 805 | 66,6 |
| Összesen | 1 209 | 100,0 |

Forrás: Cigány szegregáció, szülői kérdőív, 2000.

A pályaválasztás társadalmi determinációja a cigány gyerekek estében sem különbözött a nem cigányokétól. A gyerekeknek szánt foglalkozás és a szülők iskolázottsága között találtuk a legszorosabb összefüggést. Azok közül a szülők közül, akik maguk szakmunkás végzettséggel rendelkeztek, kétszer, azok közül pedig, akik érettségiztek, háromszor annyian szánták értelmiséginek a gyerekeiket, mint azok közül, akik nem végeztek el az általános iskolát.

Kevésbé szoros, de egyértelmű összefüggést tapasztalunk a szülők lakóhelye és a gyerekre vonatkozó pályaelképzelések között is, amennyiben a dunántúli településeken és a Budapesten élők közül lényegesen magasabbak voltak a szülők pályaaspirációi az átlagosnál. Ugyanilyen határozott összefüggést tapasztalunk a családok lakóhelyi szegregáltsága és a szülők pályaelképzelései között. Minél inkább sikerült a szülőknek kikerülniük a homogén cigány környezetből, annál magasabb társadalmi emelkedést szántak a gyerekeiknek.

Még szorosabb kapcsolatot találtunk a szülők elképzelései és a gyerekek iskolai helyzete között. Az elképzeléseket elsősorban a gyerekek tanulmányi eredményei határozták meg. Minél jobb tanulók voltak a gyerekek az általános iskolában, annál valószínűbb, hogy a szülők értelmiségi pályát szántak nekik. Miután a gyerekek képességei meghatározták, hogy milyen típusú osztályba jártak, az osztály típusa is szoros kapcsolatot mutatott a szülők pályaelképzeléseivel. A tagozatos osztályokba járó gyerekeknek pl. a szülők 36%-a képzelt el értelmiségi foglalkozást. A szülők elképzeléseit a gyerekek neme is meghatározta. Lényegesen többen képzeltek el értelmiségi és nem fizikai alkalmazotti foglalkozást a lányaiknak, mint a fiaiknak. Az iskolán belüli cigány-arány és a pályaelképzelések között nem találtunk szoros kapcsolatot, de azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek iskolán belüli etnikai szegregációja meghatároz-

za a szülői terveket. Több szülő szánt értelmiségi pályát azoknak a gyerekeknek, akik nem cigány többségű osztályokba jártak, mint azoknak, akik cigány többségűbe.

Azoktól a szülőktől, akik gyerekeiket szakmunkásnak szánták, és akiknek már elképzelésük is volt a szakmaválasztástól (340 szülő), azt is megkérdeztük, hogy milyen szakmát képzeltek el. A válaszoló szülők közel fele (48%) szolgáltatóipari, közel egyharmada (30%) a tercier ágazathoz tartozó (kereskedelem, vendéglátás) szakmára gondolt. A cigány szülők szakmai aspirációi tehát egyértelműen követik a közelmúltban végbement szakmastruktúra átrendeződést, vagyis a szakoktatásra vonatkozó igényeik tökéletesen megfelelnek a nem cigány szülők aspirációinak.

2. TÁBLA

A szülők szakmája és a gyerekeknek elképzelt szakma

| Szakma | Anya | Apa | Gyerek |
|--------------|-------|-------|--------|
| Mezőgazdaság | 3,2 | 7,1 | 2,4 |
| Nehézipar | 2,6 | 17,5 | 0,9 |
| Ipar | 2,6 | 43,2 | 11,8 |
| Könnyűipar | 46,5 | 7,5 | 7,1 |
| Szolgáltatás | 16,7 | 19,3 | 48,2 |
| Tercier | 28,4 | 5,4 | 29,6 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| N | 155 | 410 | 340 |

Forrás: Cigány szegregáció, szülői kérdőív, 2000.

A cigány gyerekek körében a pedagógusok szerint a következő volt a szakmák népszerűségi rangsora:

- Vendéglátás (szakács, felszolgáló)
- Kereskedelem (eladó)
- Szolgáltatás (fodrász, autószerelő)
- Egészségügy (ápolónő)
- Könnyűipar (ruhakészítő, cipőfelsőrész készítő, faipar)
- Építőipar (kőműves, ács, burkoló, festő-mázoló)
- Gépipar (lakatos, hegesztő)
- Mezőgazdaság

A cigány gyerekek pályaválasztás során is megnyilvánuló hátrányos helyzetére utal, hogy a nem cigányok körében ebben az időszakban leginkább „divatos” szakmák (pl. közgazdasági, informatikai, elektronikai) nem szerepelnek a felsoroltak között.

A 90-es években a pályaválasztási kutatások arról tanúskodtak, hogy a köztudatban nyilvánvalóvá vált a középfokú iskolák országos és helyi szinten is leírható „rangsora”, vagyis az általános iskolai pedagógusok és a szülők többsége is pontosan tudta, hogy melyik iskolába milyen általános iskolai bizonyítvánnyal érdemes jelentkezni. Nem véletlen, hogy az átlagosnál gyengébb tanulmányi eredményeket produkáló cigány gyerekek közül csak elvétve jelentkezett egy-két kiemelkedően tehetséges és ambiciózus gyerek gimnáziumba, viszonylag kevesen, de évről évre növekvő arány-

ban jelentkeztek szakközépiskolába, a nagy többség pedig szakmunkásképzőbe igyekezett.

Mint ahogy az alsó társadalmi csoportokhoz tartozó nem cigány családok gyerekeinél is megfigyelhető, a fiúk inkább szakközépiskolákban, a lányok pedig inkább érettségit adó szakközépiskolákban igyekeztek továbbtanulni, ugyanez a különbség a cigány gyerekek esetében is érzékelhető, de itt a szakközépiskolai továbbtanulás sokkal ritkábban fordult elő.

Amikor azt kérdeztük a szülőktől, hogy mi a tervük a gyerekekkel az általános iskola elvégzése után, a válaszokból az derült ki, hogy 22%-uk érettségit adó középiskolába szeretné írtni a gyermekét, 57%-uk pedig szakmunkásképzőbe. Mindössze 4%-uk mondta azt, hogy szeretné, ha a gyerek az általános iskola elvégzése után munkába állna, 17%-uknak pedig még nem volt határozott elképzelése.

3. TÁBLA

Továbbtanulási terv

| Terv | N | % |
|-----------------|-------|-------|
| Középiskola | 352 | 22,1 |
| Szakközépiskola | 909 | 57,1 |
| Munkavállalás | 68 | 4,3 |
| Bizonytalan | 263 | 16,5 |
| Összesen | 1 592 | 100,0 |

Forrás: Cigány szegregáció, szülői kérdőív, 2000.

Az iskoláztatási aspirációk szorosan igazodtak a családok társadalmi helyzetéhez. Szoros összefüggést találtunk a lakóhellyel is, ami azt jelenti, hogy a dunántúli településeken élő valamint a budapesti szülők az átlagosnál gyakrabban terveztek középiskolai továbbtanulást.

Ugyancsak szoros volt az összefüggés a taníttatási tervek és a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása között. Az érettségizett szülők 56%-a ambicionálta, hogy gyereke az általános iskola elvégzése után érettségit adó középiskolába iratkozzon, míg ugyanez az arány az általános iskolát nem végzett szülők esetében csak 9% volt. Ugyancsak magas volt a középiskolai továbbtanulást tervező szülők aránya (39%) a kétkezes családokban, és viszonylag alacsony (18%) azokban a családokban, ahol egyik szülőnek sem volt kereső foglalkozása.

Hatással volt a továbbtanulási tervekre a szülők lakóhelyi környezete is. Akik szegregált etnikai környezetben éltek, azok esetében alacsonyabbak voltak az iskoláztatási aspirációk és több a bizonytalanság, mint azokban a családokban, amelyek már eltávolodtak a cigány többségű környezettől. A szülők gyakrabban szánták érettségit adó középiskolákba a lányukat, mint a fiaikat. A továbbtanulási terv mindemellett elsősorban a gyerek általános iskolai tanulmányi eredményétől függött. A 4–5-ös tanulók több mint felét középiskolában akarták a szülők továbbtaníttatni, de az 1–2-es tanulók esetében is csak 13%-uk tervezte a gyerek mielőbbi munkába állását.

A továbbtanulási terv természetesen a gyerek osztályának típusával is szorosan összefüggött. A tagozatos osztályokba járók 37%-át akarták a szülők középiskolában továbbtaníttatni. A kiegészítő osztályokba járók 53%-át szakmunkásképzőbe szánták, 29%-uk továbbtanulásával kapcsolatban pedig még nem voltak kialakult elképzeléseik. A szülők továbbtanulási terveit a gyerekek iskolai szegregációja is befolyásolta. Egyértelműen magasabbak voltak a taníttatási ambíciók azoknak a gyerekeknek az esetében, akik nem cigány többségű iskolákba ill. osztályokba jártak.

A szülői aspirációkból és a továbbtanulási tervekből tehát egyértelműen az derült ki, hogy a 90-es években a cigányok körében is elindult a kisléptékű társadalmi mobilitás folyamata, amelyben sokkal esélyesebbnek bizonyultak az „emelkedésre” azok a gyerekek, akiknek már a szülei is iskolázottabbak voltak, akik nem szegregált cigány környezetben éltek, és nem elkülönített cigány iskolákba vagy osztályokba jártak.

Tanulmányi eredmények

Az általunk vizsgált cigány gyerekek első osztályban átlagosan 3,4-es tanulmányi eredményt értek el, ami 6. osztályra fokozatosan 2,9-es átlagra csökkent. Hat éves iskoláztatásuk során tehát fokozatosan öt tizedet romlott a tanulmányi átlageredményük. A tanulmányi eredmények romlása a pedagógusok szerint nem a gyerekek képességeiből, hanem családi és szocializációs hátrányaiból következik. A tanulmányi teljesítményt csökkentő okok között ugyanazokat sorolták fel, amelyek a gyerekek iskolai beilleszkedését is nehezítik:

- A családok szegénysége miatt hiányos taneszközök.
- A családok szegénysége miatt nem megfelelő otthoni tanulási körülmények.
- A családi munkamegosztás és a családok életmódja, amely nem enged elég időt a tanulásra.
- A szülők az átlagosnál kevésbé motiválják a gyerekeket a tanulásra.
- Családi problémáik és az otthoni rendezetlenség miatt az átlagosnál többet hiányoznak az iskolából.
- Beilleszkedési problémáik gátolják az iskolai teljesítményt.

Több pedagógus elmondta, hogy a cigány gyerekek a különböző tantárgyakból nem egyformán teljesítenek. A készségtárgyakban (zene, tánc, rajz, testnevelés) jobbak az átlagosnál, az intellektuális felkészültséget igénylő tantárgyakban pedig gyengébbek. Ennek okai valószínűleg ugyancsak nem genetikai adottságaikban, hanem a családi szocializációban keresendők, ugyanis kisgyerekkorban több alkalmuk nyílik a nem intellektuális készségek fejlesztésére, és a cigány családokban kevésbé fontos a gyerekek „tudása”, mint egyéb készségei (ügyes, jól mozog, jól táncol, szépen énekel stb.).

Ha a gyerekek tanulmányi eredményeit a családok jellemzői szerint vizsgáljuk, kiderül, hogy a tanulmányi eredmények fokozatos romlása általános tendenciának számít, a különböző lakóhelyi és társadalmi jellemzők mentén legfeljebb abban mutatkozik különbség, hogy a romlás mennyire erőteljes. Az átlagosnál (5 tized) is jobban romlanak a tanulmányi eredmények a nagyvárosokban élő gyerekek, a külterületi lakóhelyen és cigánytelepen élők, és az általános iskolai végzettséggel nem rendelkező szülők gyerekeinek csoportjában. Az adatok szerint egyetlen olyan kivétel van, ahol

nem jellemző a tanulmányi eredmények fokozatos és folyamatos romlása, vagyis ahol 6. osztályig sikerül megőrizni az elsős átlageredményt: ez az érettségizett szülők gyerkeinek maroknyi csoportja.

A tanulmányi eredmények romlásában nemek szerint is mutatkozik különbség, a fiúk eredményei már korábban (3. osztályban) elkezdnek romlani, de 6. osztályra a lányok is utolérlik őket. Igen nagy különbségek tapasztalhatók a különböző típusú általános iskolai osztályokban a tanulmányi eredmények között. Az átlagos eredmények a tagozatos osztályokba járók esetében a legjobbak, és itt a legkisebb a hat év alatti romlás is. A normál osztályokba járókat jellemzik a leggyengébb eredmények és a leginkább romló tendencia. A kiegészítő osztályokban viszont az átlagosnál jobbak a tanulmányi eredmények, és romlás helyett az évek során kifejezetten javulás tapasztalható.

A cigány gyerekek oktatási problémáinak súlyosságát érzékelteti, hogy sokkal többen buknak meg közülük, mint a nem cigányok közül. Az országos statisztikai adatok szerint 1999-ben 2,5% volt az évvisméltésre bukott tanulók aránya, míg a cigány szülők szerint a vizsgált 6. osztályos gyerekek közel egynegyedének tanulmányai során már legalább egyszer évet kellett ismételnie.

4. TÁBLA

Bukott-e valamelyik osztályban a gyerek

| Bukás | N | % |
|----------|-------|-------|
| Igen | 432 | 24,3 |
| Nem | 1 347 | 75,7 |
| Összesen | 1 779 | 100,0 |

Forrás: Cigány szegregáció, szülői kérdőív, 2000.

A gyerekek iskolai kudarcai és a családok jellemzői között majdnem minden esetben szoros összefüggést találtunk. Minél messzebb lakik egy család a település közepétől, és minél inkább szegregált etnikai környezetben él, annál valószínűbb, hogy a gyereket kudarok érik az iskolában. Ugyancsak szoros összefüggést találtunk a szülők iskolázottsága és a gyerekek iskolai kudarcai között. Minél alacsonyabb iskolázottságot szereztek a szülők, annál valószínűbb, hogy a gyerekeknek az iskolában bukásra kell számítani.

A bukások előfordulásának gyakorisága a gyerekek jellemzőivel is összefügg. A fiúk gyakrabban buknak meg mint a lányok. Az átlagosnál lényegesen ritkábban buknak meg a gyerekek a tagozatos osztályokban, és az átlagosnál lényegesen gyakrabban buknak meg azok, akik felzárkóztató osztályokba járnak. Az etnikai szegregáció is összefügg az iskolai kudarokkal, amennyiben minél magasabb a cigány gyerekek aránya az iskolákban és az osztályokban, annál gyakoribb a bukás. Gyakoribbak az iskolai kudarok azokban az osztályokban is, ahol a gyerekek „cigányosabb” osztályban tanulnak az iskola átlagánál.

A cigány gyerekek átlagosnál gyengébb tanulmányi teljesítménye nemcsak a gyerekek, hanem a pedagógusok kudarca is. Nagy szerepe van ebben a középosztályi gyerekek adottságaihoz szabott tanterveknek és pedagógiai módszereknek. A legnagyobb

rugalmasságot az iskolák részéről a tanulmányi követelmények meghatározásánál tapasztaltuk. Ebben a tekintetben különböző stratégiákat követnek:

- Vannak olyan iskolák, amelyek a minimális követelményszint teljesítésének hiánya esetén könnyörtelenül megbuktatják a gyerekeket. Ezeknek az iskoláknak a felső tagozatos osztályaiban sok az osztályismétlő, túlkoros gyerek.
- Vannak olyan iskolák, amelyek főként alsó tagozaton buktatnak, felső tagozaton viszont inkább engednek a követelményekből, és nem buktatják meg a cigány gyerekeket, hogy ne szaporítsák a végzős osztályokban a nehezen kezelhető, túlkoros kamaszok számát.
- Vannak olyan iskolák is, amelyek félévkor ugyan nagy számban megbuktatják a gyerekeket, de évvégén megadják a „kegyelem” kettéseket ugyancsak azért, hogy csökkentsék a túlkoros tanulók arányát.
- Akadnak olyan iskolák is, amelyek a nagyon gyengén teljesítő gyerekeket is csak néhány tantárgyból buktatják meg, hogy pótvizgázhassanak, ugyancsak annak érdekében, hogy túlkoros kamaszként ne kelljen küszködniük velük a pedagógusoknak.
- És végül olyan iskolák is akadnak, amelyek nem „szoktak” buktatni, inkább engednek a követelményekből, mert nem akarják meghosszabbítani a bukásokkal a cigány tanulók tanulmányi idejét.

A módszerek tehát különbözőek, de az eredmény nagyon hasonló. A cigány gyerekek oktatása és nevelése helyett az iskolák egy része a tanulmányi követelmények manipulációja útján az általános iskolai oktatás befejezését dokumentáló, tartalmatlan bizonyítványokat „produkál”.

Azokban az iskolákban, ahol a cigány tanulók aránya magas, a pedagógusok visszatérő panasza, hogy a cigány gyerekekkel különösen nehéz boldogulni a 6–7. osztálytól kezdve, mert hamarabb kamaszodnak, kezelhetetlenné válnak, és destruktív magatartásukkal ellehetetlenítik az oktatást. A pedagógusoknak és az iskolák többségének azonban nem általában a cigány gyerekekkel, hanem kifejezetten a szegény és rendezetlen családokban felnőtt, nehezen beilleszkedő cigány gyerekekkel vannak súlyos nevelési gondjaik. Miután ezekre a „komplikált” pedagógiai feladatokra nincsenek felkészülve, és az időt és energiát sem szánják rá a feladatok megoldására, gyakori, hogy hártani igyekeznek a problémát (áthelyezik a gyerekeket más iskolába, nevelési tanácsadóba, gyerekjóléti szolgálathoz küldik stb.). Súlyosabb esetekben az iskolák többsége egyszerűen „lemond” az iskola életét „zavaró” cigány gyerekek neveléséről, magántanulóvá nyilvánítja őket, vagyis a problematikus gyerek nevelését arra a problematikus családra hártja, ahol a problémák keletkeztek.

A magántanulóvá nyilvánítást a szülőknek kell kérniük az iskolától és az igazgató engedélyezheti, az erre vonatkozó döntés azonban általában az iskola kezdeményezésére születik meg. A magántanulói státus a gyakorlatban az osztályközösségből való „kiemelést”, heti pár órás iskolalátogatást (személyes foglalkozást ill. korrepetálást) jelent, és a tanulóknak év végén vizsgát kell tenniük. Az ebben a formában megszerzett bizonyítvány természetesen csak csökkent értékű lehet. Az iskolák ha csak lehet, szabadulni igyekeznek a magántanulóktól, s a pedagógusok a vizsgákon minimális követelményeket támasztanak velük szemben.

A vizsgált iskolák több mint kétharmadában (69%) fordult elő, hogy felmentettek tanulót a rendszeres iskolalátogatás alól. 2000-ben a cigány tanulók 3%-a, a nem cigány tanulóknak pedig 0,1%-a volt felmentve a rendszeres iskolába járás alól, vagyis a cigány tanulókat a felmentés sokszor nagyobb gyakorisággal érintette. Ha azt is tekintetbe vesszük, hogy a felmentés leggyakrabban a 14–16 éves korosztályban fordul elő, ez lényegében azt jelenti, hogy a 14 éven felüli cigány tanulók több mint 10%-a nem jár rendszeresen iskolába.

A cigány tanulók között az átlagosnál magasabb volt a felmentettek aránya a 600 főnél nagyobb tanulólétszámú iskolákban, míg a nem cigány felmentettek arányában tanulólétszám szerint nem mutatkozott különbség. Az átlagosnál több cigány tanulót mentettek fel azok az iskolák, ahova relatíve kevés cigány gyerek jár. A nem cigány felmentettek arányában ilyen eltérés nem mutatkozott. Azt tapasztaltuk, hogy minél kevesebb cigány gyerek jár egy iskolába, annál nagyobb a különbség a felmentett cigány és nem cigány gyerekek arányában.

Az iskolába járás alól felmentett tanulókra vonatkozó adatok arról tanúskodnak, hogy egyrészt az iskolák sokkal gyakrabban mentik fel a cigány, mint a nem cigány gyerekeket. Másrészt az is megfigyelhető, hogy a nem cigány gyerekek felmentése csak a nagyvárosi iskolákban gyakoribb az átlagnál, ezen kívül minden szempontból egyenletes az eloszlásuk. A cigány tanulók felmentése viszont lényegesen gyakoribb azokban az iskolákban, amelyek kevésbé toleránsak a cigány gyerekekkel szemben (alföldi települések iskolái, nagy létszámú iskolák, kevés cigány gyereket oktató iskolák). A cigány gyerekek felmentését tehát a problematikus esetek előfordulásán túl az iskolák attitűdje is magyarázza.

A tanulók felmentését az igazgatók többféle módon indokolták. A nem cigány tanulók felmentése esetében a leggyakoribb (47%) az egészségügyi indok volt. Ugyanez a magyarázat a cigány tanulók esetében csak a tanulók alig egynegyedére vonatkozott (22%). Az ő esetükben ennél gyakrabban szerepelt a felmentések indoklásai között a magatartási probléma, a terhesség és a házasságkötés (együttesen a cigány tanulók majdnem felét érintette), valamint a túlkorosság. Azt is érdemes megjegyezni, hogy a korai munkába állással mindössze a cigány gyerekek felmentésének 2%-át indokolták. Igaz, hogy ez az ok a nem cigány felmentettek esetében egyszer sem fordult elő.

5. TÁBLA

A felmentés oka az esetek %-ában

| Ok | Nem cigány | Cigány |
|-----------------|------------|--------|
| Magatartászavar | 16,3 | 27,0 |
| Egészségügyi ok | 46,5 | 22,1 |
| Terhesség | 11,7 | 47,5 |
| Túlkorosság | 16,3 | 24,6 |
| Munka | 1,6 | |
| Egyéb | 9,3 | 8,2 |
| N | 43 | 122 |

Forrás: Cigány szegregáció, szülői kérdőív, 2000.

A pedagógusok szerint is a túlkorosság a felmentés leggyakoribb oka. Amikor eléri a gyerek a 14. évét, de még csak VI–VII. osztályba jár, az iskola szívesen lemond arról, hogy minden nap részt vegyen az órákon. A túlkoros gyerekek magántanulóvá minősítését általában háromféle okkal magyarázzák:

- Az egyik az, hogy már nem érdekli őket a tanulás és zavarják a többiek a tanórákon.
- A másik gyakori indok, hogy sokat hiányoznak, mert otthon szükség van a segítségükre, vagy a házimunkában, vagy a családfenntartásban.
- A harmadik, viszonylag gyakori indok az, hogy a 14–16 éves gyerekek élettársi kapcsolatot létesítenek, s némelyiknek már gyereke is születik.

Vagyis a túlkoros cigány tanulók „magántanulóvá” nyilvánításának okai pontosan megegyeznek azokkal a problémákkal, amelyeket a pedagógusok a cigány gyerekek iskolai beilleszkedési problémái között felsoroltak. Lényegében tehát arról van szó, hogy néhány éves próbálkozás után az iskola saját nevelési kudarcait beismervé távolítja el (utalja magántanulói státusba) azokat a gyerekeket, akiknek a nevelését nem tudta megoldani.

Továbbtanulás

A szakközépiskolába vagy a gimnáziumba való bejutás a hetvenes és a nyolcvanas években a roma gyerekek közül csak nagyon keveseknek sikerült. Azoknak a fele is lemorzsolódott, akik bejutottak. Majdnem 30 éven át mindössze 1–2 százalék volt azoknak az aránya, akik egy-egy évjáratból leérettségiztek.

A nyolcvanas évek végén, de leginkább 1989 után változni kezdett a helyzet. Már az 1994-es cigány vizsgálat² adataiból kiderült, hogy a 20–29 éves fiatalok 3%-a érettségizett. Nagyobb változást jelentett, hogy az 1992–93-as tanév végén az általános iskola nyolcadik osztályát befejező cigány tanulók 10%-a tanult tovább szakközépiskolában és 0,6%-a gimnáziumban. Ugyanebben a tanévben a nyolcadik osztályt befejező összes tanuló 32%-a tanult tovább szakközépiskolában, és 24%-a gimnáziumban.

6. TÁBLA

A nyolcadik osztályt végzetek továbbtanulása 1993-ban (százalék)

| Középfokú iskola | Összes tanuló | Roma tanulók |
|--------------------|---------------|--------------|
| szakiskola | 6,0 | 9,4 |
| szakmunkásképző | 35,5 | 30,2 |
| szakközépiskola | 32,0 | 10,0 |
| gimnázium | 24,2 | 0,6 |
| középiskola együtt | 56,2 | 10,6 |
| összesen | 97,7 | 50,2 |

Forrás: Kemény, 1994

2 Kertesi Gábor: Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, 1995. 1.

Adataink szerint a 90-es évek második felében jelentősen megnőtt a középfokú iskolákban továbbtanuló cigány gyerekek aránya. Ennek egyrészt az volt az oka, hogy saját reménytelen munkapiaci helyzetükből okulva még az egészen alacsony iskolázottságú szülők is a korábbinál inkább igyekeztek középfokú végzettséghez vagy legalábbis szakmához juttatni a gyerekeiket, amit az általános iskola is erősített, amennyiben tudatosította a gyerekekben, hogy szakma nélkül biztos munkanélküliség vár rájuk. Másrészt pedig az, hogy a 90-es évek második felében a középfokú iskolák a fokozatosan csökkenő gyereklétszám és a fejkvóta szerint számolt finanszírozás miatt abban voltak érdekeltek, hogy a felvételi követelmények csökkentésével igyekezzenek biztosítani gyereklétszámaikat. Ebben az időszakban a szakmunkásképzők többségében, és a szakközépiskolák jelentős hányadában már semmiféle felvételi vizsgát nem tartottak, és voltak olyan iskolák, amelyek egészen gyenge bizonyítvánnyal is felvették a tanulókat.

A 8. osztályosok továbbtanulásáról az elmúlt három évre vonatkozóan gyűjtöttünk az általános iskolákból adatokat. Ezek szerint a javuló továbbtanulási eredmények ellenére még mindig igen nagy különbség mutatkozott a cigányok és nem cigányok között az általános iskola után tovább nem tanulók arányában. Míg a vizsgált iskolák nem cigány tanulói közül évente a 8-osok 2–3%-a nem iratkozott be középfokú iskolába, ugyanez az arány a cigány tanulók között ennek hétszerese (15–16%) volt. Különbség mutatkozott abban is, hogy míg a nem cigány tanulók között fokozatosan csökkenő tendenciával évente átlagosan 4–5% tanult tovább a munkapiacra legkevesbé értékes bizonyítványt nyújtó speciális szakiskolákban, ez az arány a cigány tanulók között növekvő tendenciával ennek kétszerese (8–10%).

A szakmunkásképzőkben továbbtanulók aránya ugyancsak a cigány tanulók körében volt magasabb (több mint 20%-kal), és ebben a három év alatt nem mutatkozott jelentős változás. A szakközépiskolákban továbbtanulók aránya viszont a nem cigány tanulók körében stagnált, a cigány tanulók között viszont fokozatosan és jelentősen növekedett (9-ről 15%-ra), de a nem cigány tanulók körében még így is több mint kétszeres gyakorisággal fordult elő. A gimnáziumi továbbtanulás mindkét csoportban stagnált, de a cigány tanulók körében igen ritkán (a nem cigányoknál több mint négyszer kevesebbszer) fordult elő.

Ha a továbbtanulás fő irányát iskolatípusonként összegezzük (7. tábla), az derül ki, hogy a nem cigány tanulók körében mindhárom évben a szakközépiskola, a szakmunkásképző és a gimnázium volt a preferencia-sorrend, a cigány tanulók esetében pedig a szakmunkásképző, a szakközépiskola és a speciális szakiskola. Annak ellenére, hogy a cigány tanulók körében is emelkedett a szakközépiskolákban továbbtanulók aránya, a nem cigányok csoportjában az érettségit adó középiskolákban továbbtanulók aránya 1999-re már elérte az 57%-ot, a cigány tanulók körében viszont még mindig csak 19% volt.

Figyelemre méltó, hogy a legkisebb iskolákban voltak a legrosszabbak a továbbtanulási arányok. Innen a tanulók 22%-a nem jutott be középfokú iskolába. És adatainkból az is kiderül, hogy minél kevésbé homogén cigány környezetben végzik el a gyerekek az általános iskolát, annál nagyobb az esélyük a középfokú továbbtanulásra. Azokból az

általános iskolákból, ahol 25% alatti a cigány tanulók aránya, a végzős cigány gyerekeknek mindössze 5%-a nem tanult tovább, míg azokból az iskolákból, ahol 75%-nál magasabb a cigány arány, a végzősök 23%-a nem jutott be középfokú iskolába.

7. TÁBLA

A továbbtanulók aránya évente a végzősök %-ában

| Továbbtanulás | 1996/97 | | 1997/98 | | 1998/99 | |
|---------------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|
| | nem cigány | cigány | nem cigány | cigány | nem cigány | cigány |
| Nem tanult | 2,3 | 16,5 | 2,8 | 16,1 | 3,2 | 14,9 |
| Szakkiskola | 4,4 | 8,7 | 5,5 | 10,5 | 3,2 | 9,4 |
| Szaktanácsos | 36,5 | 61,7 | 34,9 | 57,6 | 36,9 | 56,6 |
| Szakközép | 38,4 | 9,4 | 37,4 | 12,0 | 38,2 | 15,5 |
| Gimnázium | 18,4 | 3,7 | 19,4 | 3,8 | 18,5 | 3,6 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| N | 167 | 168 | 176 | 176 | 177 | 182 |

Forrás: Cigány szegregáció, iskolai adatok, 2000.

8. TÁBLA

A cigány tanulók továbbtanulási arányainak három éves átlaga az iskolák jellemzői szerint a végzősök %-ában (N=192)

| Az iskola jellemzői | Nem tanult | Szakkiskola | Szaktanácsos | Szakközép | Gimnázium |
|--------------------------------|------------|-------------|--------------|-----------|-----------|
| <i>Település</i> | | | | | |
| Bp | 8,0 | 12,3 | 34,7 | 40,4 | 4,3 |
| megyeszékhely | 13,8 | 13,3 | 56,6 | 13,8 | 2,2 |
| Város | 9,8 | 9,8 | 68,3 | 8,2 | 3,6 |
| Község | 18,3 | 8,9 | 58,1 | 10,6 | 3,8 |
| Kisközség | 16,4 | 4,7 | 63,4 | 11,1 | 4,2 |
| <i>Régió</i> | | | | | |
| Dunántúl | 10,7 | 6,0 | 66,5 | 12,3 | 4,1 |
| Alföld | 21,4 | 7,9 | 57,9 | 7,9 | 4,6 |
| Észak | 13,7 | 9,7 | 61,5 | 11,9 | 3,0 |
| <i>Tanulólétszám</i> | | | | | |
| 100 alatt | 21,7 | 0,9 | 60,9 | 11,0 | 5,2 |
| 101–200 | 17,4 | 9,9 | 56,0 | 12,7 | 3,8 |
| 201–400 | 13,6 | 8,5 | 64,6 | 9,9 | 3,1 |
| 401–600 | 10,1 | 8,7 | 59,6 | 16,9 | 4,4 |
| 600 fölött | 16,0 | 11,9 | 57,3 | 11,0 | 3,5 |
| <i>A cigány tanulók aránya</i> | | | | | |
| 25% alatt | 5,2 | 11,9 | 68,0 | 12,4 | 2,3 |
| 26–50% | 17,8 | 7,8 | 60,6 | 9,8 | 3,8 |
| 51–75% | 10,1 | 8,8 | 60,0 | 17,3 | 3,5 |
| 75% fölött | 23,0 | 10,3 | 48,4 | 12,8 | 5,3 |
| Összesen | 15,4 | 8,7 | 59,6 | 12,3 | 3,8 |

Forrás: Cigány szegregáció, iskolai adatok, 2000.

Ha a cigány tanulók három éves továbbtanulási arányait az őket oktató általános iskolák jellemzői szerint vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy mind a követelmények csökkentése (felmentés a nyelvtanulás és az iskolalátogatás alól), mind a pedagógus-képzettség nélküli tanerők alkalmazása gyengíti a továbbtanulási arányokat.

9. TÁBLA

A cigány tanulók továbbtanulási arányainak három éves átlaga az iskolák jellemzői szerint a szerint a végzősök %-ában

| Iskolai jellemzők | Nem tanult | Szakiskola | Szakközép | Szakközép | Gimnázium |
|--|------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| Előfordul felmentés nyelvtanulás alól | 17,5 | 6,7 | 60,7 | 11,4 | 3,4 |
| Előfordul felmentés iskolalátogatás alól | 16,9 | 9,2 | 58,9 | 11,0 | 3,6 |
| Van pedagógusvégzettség nélküli tanerő | 19,0 | 10,8 | 54,4 | 11,9 | 3,6 |
| Van szakképzettség nélküli pedagógus | 16,0 | 8,0 | 59,2 | 12,1 | 4,4 |
| Összesen | 15,4 | 8,7 | 59,6 | 12,3 | 3,8 |

Forrás: Cigány szegregáció, iskolai adatok, 2000.

Adataink tehát azt mutatják, hogy a hátrányos családi indulóhelyzet mellett az oktatási szegregáció (cigány iskolák és cigány osztályok), az előítéletes többségi környezet (alföldi települések), és az általános iskolák alacsony színvonala (megfelelő képzettség nélküli tanárok) is hozzájárul a cigány tanulók korlátozott mobilitási esélyeihez. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az általános iskolában olyan oktatási szolgáltatásban van részünk, ami nem csökkenti, hanem konzerválja hátrányos társadalmi helyzetüket.

Természetesen a középfokú továbbtanulás sem garancia a társadalmi felemelkedésre. Azt tapasztaltuk, hogy a középfokú iskolákba való nagyobb arányú bekerülés még nem jelenti azt, hogy a cigány gyerekek el is végzik azt az iskolát, amit elkezdtek. Szinte valamennyi általános iskolai igazgató és pedagógus arról számolt be, hogy továbbtanuló tanítványaik jelentős hányada időnek előtte kimarad az iskolákból. A kimaradók számáról az általános iskoláknak természetesen nincsenek pontos adataik, mert a visszajelzések teljesen esetlegesek. Tapasztalataink szerint azonban a továbbtanuló cigány gyerekek egy része el sem kezdi a középiskolát, másik részük pedig 1–2 év után abbahagyja a tanulást. A középfokú iskolából való kimaradás okai között a pedagógusok szerint családi és iskolai okok egyaránt szerepelnek.

A „családi” okok leggyakrabban a következők:

- A középiskolákba bekerülő hátrányos helyzetű cigány gyerekeknek az átlagosnál sokkal nagyobb erőfeszítéseket kell tenniük annak érdekében, hogy sikeresen elvégezzék az iskolát. Családjaik nem eléggé motiválják őket a továbbtanulásra. Különösen nehéz a gyerek ambícióit megőrizni azokban a családokban, ahol a kamasz gyerekek munkájára már szükség van a családban.
- A továbbtanulási ambíciókat gyengíti a cigány gyerekek korai felnőtté válása és korai szexuális érdeklődése. A középiskolás korú cigány gyerekek a tradíciók szerint már családalapításra éretnek számítanak. Különösen gyakori a lányok esetében, hogy terhesség vagy családalapítás miatt szakítják meg a középiskolai tanul-

mányaikat, akiktől a tradicionális közösségek hagyományosabb szerepkövetést várnak el.

- A továbbtanulási ambíciókat csökkenti az is, hogy hiányoznak a pozitív minták erre vonatkozóan a gyerekek környezetéből, mert olykor a tágabb családban, sőt rokonságban sincs senki, aki legalább az érettségig megszerezte volna. Ugyanakkor a tanulás nélkül „boldoguló” rokonok és ismerősök negatív mintái gyakran ugyan-csak hozzájárulnak a továbbtanulásról való lemondáshoz.
- A kimaradás gyakori oka az is, hogy a középfokú továbbtanulás a család részéről jelentős kiadásokat (pl. útiköltség, ruházkodás, tanszerek stb.) igényel, amit a munkanélküli szülők nem tudnak vállalni.

Az „iskolai” okok között a pedagógusok az alábbiakat sorolták fel:

- A családi hátrányok a többi középiskolás osztálytársakhoz viszonyítva még nagyobbak, mint amilyenek az általános iskolában voltak, és ez frusztrálja a gyerekeket.
- Akármilyen alacsonyok is a felvételi követelmények, a középfokú iskolákban több erőfeszítésre lenne szükség mint az általános iskolákban, és hamarosan kiderül, hogy a hátrányos helyzetű cigány családokban felnőtt gyerekek tanulási motivációi nem elegendők ezeknek a követelményeknek a teljesítéséhez.
- A középiskolai továbbtanulás során a cigány gyerekeknek nemcsak családi hátrányait kellene kompenzálniuk, hanem az általános iskolában összegyűjtött hátrányokat is. A kimaradás egyik leggyakoribb oka az, hogy annak ellenére, hogy a középfokra való bejutás feltételei enyhültek, a középfokú iskolák követelményei messze meghaladják az általános iskolákét, különösen azokét az alacsony presztízsű iskolákét, ahova a cigány gyerekek járnak, és ahol annak érdekében, hogy ne nyúljon túlságosan hosszúra az általános iskolai oktatásuk, a követelmények csökkentésével olykor „kegyelem” kettésekkel engedik át őket.
- Hozzájárul a lemorzsolódáshoz az is, hogy a középfokú iskolákban a cigány gyerekek nem kapják meg azt a személyes törődést és segítséget, amelyet némelyik általános iskolában élveznek.
- Az is előfordul, hogy a középfokú iskolákban a pedagógusok és diáktársaik egy része előítéllettel fogadja őket, ami megnehezíti a beilleszkedésüket a középiskolai (és kollégiumi) közösségekbe.

LISKÓ ILONA

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|--|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI

AZ ELMÚLT 10 ÉV ALATT NEMCSAK A TÁRSADALMI viszonyok rendeződtek át, hanem jelentős mértékben megnőttek a társadalmi különbségek is. A különbségek növekedése tapasztalható az egyének között, pl. a jövedelmek vagy a foglalkoztatottság terén, de egyes térségek és települések illetve településkategóriák között is.

Bár sokat tudunk az iskolarendszeren belül az elmúlt évtizedben zajló folyamatokról, nem ismerjük pontosan, hogy az iskolarendszer milyen mértékben hat a fenti folyamatokra – felerősíti, vagy ellenkezőleg, inkább kiegyenlíti azokat. Az alábbi elemzés arra vállalkozik, hogy áttekintse a különbségek néhány dimenzióját, s megpróbáljon néhány összefüggést is feltárni ezek között, az iskolai hátrány felőli megközelítésben.

Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenség kérdése több dimenzióban vizsgálható: pl. a szolgáltatásokhoz való hozzáférés, a rendszeren belüli tanítási-tanulási folyamat és a tanulási teljesítmények oldaláról. Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségeknek két fő típusát szokták megkülönböztetni: a strukturális egyenlőtlenséget (továbbhaladási pályák), ill. a funkcionális vagy pedagógiai egyenlőtlenséget (eltérő tanulási eredmények). Az előbbi a tanulók társadalmi háttere és a számukra elérhető iskolatípusok és tanulási utak közötti összefüggések következményeként írható le, az utóbbi a társadalmi háttér és a tanulmányi eredmények közötti összefüggésként.

Elemzési szempontból célszerű megkülönböztetni az oktatási rendszeren kívüli és belüli tényezőket valamint a kimeneti jellemzőket is. Az oktatási rendszeren kívüli és a kimeneti jellemzők között olyan folyamatok hatnak, melyek összefüggnek az oktatási rendszeren belüli különbségekkel – ezek azok a tényezők, amelyeknek a családi környezetben megtestesülő társadalmi háttér mellett döntő szerepük van abban, hogy a társadalmi hátrányok az iskola segítségével újratermelődnek, vagy úgy, hogy az induló különbségeket felerősítik, vagy úgy, hogy nem képesek ezek ellenében hatni. Az iskolai kudarc indikátorai a lemorzsolódás, évismétlés, túlkorosság, de összefügg a veszélyeztetettség más formáival is (magatartászavar, kriminalizálódás stb.). Az iskolarendszeren belüli egyenlőtlenségek finomabb elemzésben maguk is további dimenziókra bonthatók.

| Az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenség-dimenziók | Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek | Kimeneti jellemzők |
|--|--|----------------------------|
| - társadalmi háttér | - intézményhálózat | - tanulmányi eredményesség |
| - lakóhely | - finanszírozás | - továbbtanulás |
| - nem | - anyagi helyzet | - elhelyezkedés |
| - kisebbséghez tartozás | - személyi feltételek | |
| - demográfia | - tárgyi feltételek | |
| | - tanterv, tanítási módszerek | |

A rendelkezésre álló országos adatok azt mutatják, hogy az utóbbi években jelentős mértékben nőtték az iskolarendszeren belüli különbségek. Magyarországon ma igen nagy a különbség a tanulmányi eredmények korcsoporton belüli szélső értékei között, s ez a különbség az elmúlt évtizedben növekedett meg. De növekedtek az oktatás kimeneti adataiban mérhető különbségek a településtípusok között mérve is, ez a folyamat a kistelepülési iskolák tanulóinak teljesítménybeli leszakadását mutatják. A különbség minden tantárgyi területen kimutatható, de a legnagyobb különbség évek óta a szövegértésben mutatkozik (Monitor vizsgálatok, PISA eredmények).

Az alábbiakban országos szintű statisztikai adatok elemzésével kíséreljük meg a főbb trendek áttekintését. A statisztikai elemzés lehetőséget adott a tendenciák időbeni összehasonlítására is.

A tanulólétszám és összetétel változásai

Bár a *tanulólétszám* alakulása nincs közvetlen összefüggésben a hátrányos helyzet kialakulásával, az iskolák helyzetét jelentős mértékben meghatározza, ezért igyekeztünk átfogóan, s egyben területi bontások segítségével a fő tendenciákat megvizsgálni. Az általános iskolai tanulók száma országosan 1993 és 1997 között 4,5%-kal csökkent, de már ismét nőni látszik. Legalábbis erre következtethetünk abból a tényből, hogy az alsóbb évfolyamokon az elsős gyerekek aránya 12%-ról 13%-ra nőtt.

1. TÁBLA

A gyereklétszám változása az általános iskolákban 1993 és 1997 között, régióként

| | 1993 | 1997 | 1997/93 |
|--------------------|-----------|---------|---------|
| Központ | 192 113 | 174 654 | 90,91 |
| Észak-Magyarország | 235 465 | 234 344 | 99,52 |
| Észak-Alföld | 107 574 | 102 568 | 95,35 |
| Dél-Alföld | 120 438 | 115 560 | 95,95 |
| Kelet-Dunántúl | 105 757 | 100 041 | 94,60 |
| Nyugat-Dunántúl | 100 327 | 92 817 | 92,51 |
| Dél-Dunántúl | 147 742 | 144 264 | 97,65 |
| Együtt | 1 009 416 | 964 248 | 95,53 |

A demográfiai csökkenés nem egyenletesen oszlik meg az egyes térségekben és településtípusokon. Nem csökkent lényegesen az ország északi részében, s csak kismértékben csökkent a Dél-Dunántúlon, átlagos mértékű volt az Alföldön (Észak- és Dél-Alföld) és a Dunántúl keleti részén. A csökkenés a központi térségben és a Dunántúl nyugati részén volt a legnagyobb, azaz a fejlettebb területeken.

Településtípus szerinti bontásban már 1993-ban is a községek emelkednek ki, mint ahol – az elsős és ötödikes tanulók aránya közti különbségből következően – leginkább nőtt a tanulólétszám. A tanulólétszámokban mutatkozó különbség a szélső pólusok között öt év alatt kismértékben nőtt (1,3-ról 1,8%-ra).

2. TÁBLA

Az elsős és ötödikes általános iskolai tanulók aránya az összes tanuló %-ában, 1993, 1997.

| Településtípus | 1993 | | 1998 | | |
|-------------------|----------|-----------|---------|---------|------|
| | Tanulók | Arány | Tanulók | Arány | |
| Bp | elsős | 18 752 | 11,8 | 17 687 | 12,3 |
| | ötödikes | 19 884 | 12,5 | 18 173 | 12,7 |
| | összesen | 159 265 | 100,0 | 143 294 | 100 |
| Megyei jogú város | elsős | 22 705 | 12,0 | 24 608 | 12,4 |
| | ötödikes | 23 758 | 12,6 | 25 331 | 12,7 |
| | összesen | 188 666 | 100,0 | 198 752 | 100 |
| Város | elsős | 31 766 | 12,2 | 35 213 | 12,7 |
| | ötödikes | 32 511 | 12,5 | 35 523 | 12,8 |
| | összesen | 260 627 | 100,0 | 278 266 | 100 |
| Község | elsős | 52456 | 13,1 | 48 367 | 14,1 |
| | ötödikes | 49 007 | 12,2 | 42 488 | 12,4 |
| | összesen | 400 858 | 100,0 | 343 936 | 100 |
| Összes | elsős | 125 679 | 12,5 | 125 875 | 13,1 |
| Összes | ötödikes | 125 160 | 12,4 | 121 515 | 12,6 |
| Összes | tanuló | 1 009 416 | 100,0 | 964 248 | 100 |

Pólusok közötti különbség: 1,3-ról 1,8%.

A másik vizsgált kérdéskör a *hátrányos helyzetű, ill. veszélyeztetett tanulók* arányának alakulása volt. A *veszélyeztetett tanulók* aránya mindkét évben a fővárosban volt a legmagasabb, ezt követték – jóval szerényebb mértékben – a községek, a városok, és a megyei jogú városok. Évfolyamonként jellemzően nőtt a veszélyeztetettség: az 5. évfolyamosok között arányuk rendre magasabb volt, mint az 1. évfolyamon (kivéve a községeket, ahol ez épp fordítva van). A 4 év alatt bekövetkezett változások között az a legszembetűnőbb, hogy bár a jellemző sorrend megmaradt (Budapest, község, egyéb város, megyei jogú város), mindenütt nőtt a veszélyeztetettek aránya, legerősebben a fővárosban, legkevésbé a kisebb városokban, s a szélső pólusok közt is nőtt a különbség.

A térségeket vizsgálva is hasonló tendenciákat érhetünk tetten: a veszélyeztetettek aránya a központi térségben volt a legmagasabb, s a Nyugat-Dunántúli térségben a

legalacsonyabb. A növekedés kiugró volt a központi térségben, jelentős az Észak-Alföldön és a Kelet-Dunántúlon, alacsony a Nyugat-Dunántúlon és a Dél-Alföldön. Kelet-Dunántúl romló tendenciáját tekintve az Észak-Alföldhöz közelít, szemben Dél-Dunántúllal, amely nem romlik. A szélső pólusok közti megnövekedett különbség ebben a dimenzióban is megragadható: a két szélső érték közti különbség a négy év folyamán 10-ről 13%-ra nőtt.

3. TÁBLA

A veszélyeztetett tanulók aránya az általános iskolákban, 1993, 1997.

| Településtípus | Tanuló | 1993 | | 1998 | | 1998 | | |
|-------------------|----------|-----------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | | N | % | N | % | N | % | |
| Bp | elsős | 18 752 | 2 305 | 12,29 | 2 606 | 14,73 | 2 287 | 12,2 |
| | ötödikes | 19 884 | 3 084 | 15,51 | 3 540 | 19,48 | 2 077 | 10,45 |
| | összesen | 159 265 | 23 303 | 14,63 | 26 455 | 18,46 | 16 817 | 10,56 |
| Megyei jogú város | elsős | 22 705 | 760 | 3,35 | 947 | 3,85 | 2 594 | 11,42 |
| | ötödikes | 23 758 | 1055 | 4,44 | 1 330 | 5,25 | 1 853 | 7,8 |
| | összesen | 188 666 | 7 309 | 3,87 | 9 619 | 4,84 | 16 878 | 8,95 |
| Város | elsős | 31 766 | 1 430 | 4,5 | 1 874 | 5,32 | 3 391 | 10,67 |
| | ötödikes | 32 511 | 1 613 | 4,96 | 1 953 | 5,5 | 2 665 | 8,2 |
| | összesen | 260 627 | 11 660 | 4,47 | 14 670 | 5,27 | 23 009 | 8,83 |
| Község | elsős | 52 456 | 3 629 | 6,92 | 3 915 | 8,09 | 5 205 | 9,92 |
| | ötödikes | 49 007 | 3 200 | 6,53 | 3 228 | 7,6 | 4 078 | 8,32 |
| | összesen | 400 858 | 24 233 | 6,05 | 24 983 | 7,26 | 33 301 | 8,31 |
| Összes | elsős | 125 679 | 8 124 | 6,46 | 9 342 | 7,42 | 13 477 | 10,72 |
| Összes | ötödikes | 125 160 | 8 952 | 7,15 | 10 051 | 8,27 | 10 673 | 8,53 |
| Összes | tanuló | 1 009 416 | 66 505 | 6,59 | 75 727 | 7,85 | 90 005 | 8,92 |

4. TÁBLA

A veszélyeztetett tanulók aránya az általános iskolákban, 1993, 1997.

| Régió | 1993 | | | 1997 | | |
|--------------------|-----------|-----------------|-------|---------|-----------------|-------|
| | Tanulók | Veszélyeztetett | % | Tanulók | Veszélyeztetett | % |
| Központi | 192 113 | 75 446 | 12,89 | 174 654 | 28 163 | 16,13 |
| Dél-Alföld | 120 438 | 49 754 | 4,34 | 234 344 | 16 794 | 7,17 |
| Észak-Magyarország | 235 465 | 78 618 | 6,67 | 115 560 | 5 757 | 4,98 |
| Észak-Alföld | 107 574 | 37 130 | 5,69 | 102 568 | 7 586 | 7,40 |
| Dél-Dunántúl | 147 742 | 56 347 | 4,92 | 100 041 | 5 750 | 5,75 |
| Közép-Dunántúl | 105 757 | 32 366 | 4,07 | 92 817 | 3 397 | 3,66 |
| Nyugat-Dunántúl | 100 327 | 34 844 | 3,05 | 144 264 | 8 280 | 5,74 |
| Együtt | 1 009 416 | 364 500 | 6,59 | 964 248 | 75 727 | 7,85 |

Összességében elmondható, hogy a 90-es években a veszélyeztetettek aránya (különösen a központi térségben, valamivel kevésbé a hagyományosan kedvezőtlen térségekben és a községekben) növekedett, amint az ebben mutatkozó területi különbségek mértéke is. A tanulók összetételében is megfigyelhető egy, a veszélyeztetett tanulók arányán mért kismértékű romlás, amely elsősorban a fővárosban, a központi és az észak-alföldi térségben jellemző.

Napközi otthonos oktatás

A családi hátrányok (ill. a veszélyeztetettség) kompenzálásában jelentős szerep jut az iskola szociális funkcióinak. Az iskola szociális ellátó funkciója igen sokrétű, jelen esetben csak néhány, az országos statisztikában elérhető adatot elemeztünk: a napközisek, a tanulószobások, az iskolaotthonosok és a bejárók arányát, 1993 és 1997 adatainak összehasonlításával. Mivel a napközi és az iskolaotthon a délutáni iskolában tartás, s ezzel a délutáni tanulás lehetőségének biztosítását jelenti, különösen nagy jelentősége lehet a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett tanulócsoportok hátrányainak leküzdésében.

Mindkét évben az általános iskolai tanulók több mint egyharmada volt napközis, 6%-a iskolaotthonos, 2–3%-uk tanulószobás. A napközi és az iskolaotthon inkább az alsóbb évfolyamokon, a tanulószoba inkább az 5. évfolyamon volt jellemző. A két év között a napközisek arányának kismértékű csökkenése figyelhető meg. A csökkenés a különböző évfolyamokon eltérő: miközben az 1. évfolyamon nem változott, az 5. évfolyamon jelentős mértékben csökkent a napközisek aránya. Az 5. évfolyamon a 4 év alatti változás következtében a napközis tanulók aránya 25%-ról 16–17%-ra csökkent. Ezzel párhuzamosan kismértékben bár, de nőtt a *tanulószobások* aránya. Összességében 2,5-ről 3,3%-ra, az 5. évfolyamon pedig 4%-ról 6,4%-ra. A *napközisek* arányának csökkenése nem mondható általánosnak, elsősorban a kisvárosokban és a községekben figyelhető meg, a megyei jogú városokban és a fővárosban ezzel párhuzamosan kismértékű növekedés tapasztalható.

Bár összességében nem változott, némileg átalakult az *iskolaotthonos* tanulók aránya is: az alsó tagozatos tanulók között ez a forma elsősorban Budapesten és a megyei városokban maradt népszerű, itt a tanulók 1/5-e vesz részt ebben az oktatási formában, a községekben és a kisebb városokban az iskolaotthonosok aránya némileg csökkent. Valószínű, hogy a napközisek és az iskolaotthonosok számának csökkenésében az önkormányzatok takarékosága játszik szerepet.

A felzárkóztató foglalkozásban való részvételről sajnos csak egyik évre vannak adatok, és ezek nem minden esetben mutatnak párhuzamosságot a veszélyeztetettek arányával. Ha a napközis foglalkozásokon való részvételt összevetjük a veszélyeztetettek arányával, azt tapasztalhatjuk, hogy regionális bontásban a napközisek és iskolaotthonosok aránya nem feltétlenül ott magasabb, ahol nagyobb tanulócsoportok bevonása lenne indokolt ezekben az ellátási formákba. 4 év alatt ebben nem történt jelentős változás, sőt, miközben a veszélyeztetettek aránya emelkedett, a napközisek aránya csökkent.

5. TÁBLA

Egyes szociális jellegű szolgáltatások alakulása, 1993

| Településtípus | | Tanulók | | | Napközis | | Tanulószobás | |
|-------------------|----------|-----------|--------|-------|----------|-------|--------------|------|
| | | N | N | % | N | % | N | % |
| Bp | elsős | 18 752 | 3 562 | 19 | 14 174 | 75,59 | 45 | 0,24 |
| | ötödikes | 19 884 | 0 | 0 | 5 273 | 26,52 | 335 | 1,68 |
| | összesen | 159 265 | 8 704 | 5,47 | 61 183 | 38,42 | 2 779 | 1,74 |
| Megyei jogú város | elsős | 22 705 | 6 629 | 29,2 | 19 038 | 83,85 | 24 | 0,11 |
| | ötödikes | 23 758 | 0 | 0 | 6 631 | 27,91 | 744 | 3,13 |
| | összesen | 188 666 | 17 563 | 9,31 | 79 341 | 42,05 | 2 685 | 1,42 |
| Város | elsős | 31 766 | 7 788 | 24,52 | 23 413 | 73,7 | 61 | 0,19 |
| | ötödikes | 32 511 | 0 | 0 | 8 464 | 26,03 | 1 402 | 4,31 |
| | összesen | 260 627 | 19 969 | 9,31 | 100 270 | 38,47 | 6 541 | 2,51 |
| Község | elsős | 52 456 | 5 753 | 10,97 | 26 853 | 51,19 | 560 | 1,07 |
| | ötödikes | 49 007 | 0 | 0 | 12 197 | 24,89 | 2 383 | 4,86 |
| | összesen | 400 858 | 14 320 | 3,57 | 12 3706 | 30,86 | 13 678 | 3,41 |
| Összes | elsős | 125 679 | 23 732 | 18,88 | 83 478 | 66,42 | 690 | 0,55 |
| Összes | ötödikes | 125 160 | 0 | 0 | 32 565 | 26,02 | 4 864 | 3,89 |
| Összes | tanuló | 1 009 416 | 60 556 | 6 | 364 500 | 36,11 | 25 683 | 2,54 |

6. TÁBLA

Egyes szociális jellegű szolgáltatások alakulása, 1997

| Településtípus | | Tanulók | | | Napközis | | Tanulószobás | |
|-------------------|----------|---------|--------|-------|----------|-------|--------------|------|
| | | N | N | % | N | % | N | % |
| Bp | elsős | 17 687 | 3 339 | 18,88 | 14 815 | 83,76 | 0 | 0 |
| | ötödikes | 18 173 | 136 | 0,75 | 4 301 | 23,67 | 1 002 | 5,51 |
| | összesen | 143 294 | 8 915 | 6,22 | 60 295 | 42,08 | 4 398 | 3,07 |
| Megyei jogú város | elsős | 24 608 | 7 326 | 29,77 | 21 925 | 89,1 | 8 | 0,03 |
| | ötödikes | 25 331 | 111 | 0,44 | 6 138 | 24,23 | 1 522 | 6,01 |
| | összesen | 198 752 | 23 036 | 11,59 | 89 761 | 45,16 | 5 161 | 2,6 |
| Város | elsős | 35 213 | 7 393 | 21 | 25 786 | 73,23 | 101 | 0,29 |
| | ötödikes | 35 523 | 30 | 0,08 | 6 375 | 17,95 | 2 340 | 6,59 |
| | összesen | 278 266 | 22 031 | 7,92 | 100 622 | 36,16 | 8 169 | 2,94 |
| Község | elsős | 48 367 | 3 320 | 6,86 | 22 642 | 46,81 | 749 | 1,55 |
| | ötödikes | 42 488 | 31 | 0,07 | 6 997 | 16,47 | 2 919 | 6,87 |
| | összesen | 343 936 | 8 325 | 2,42 | 90 153 | 26,21 | 13 711 | 3,99 |
| Összes | elsős | 125 875 | 21 378 | 16,98 | 85 168 | 67,66 | 858 | 0,68 |
| Összes | ötödikes | 121 515 | 308 | 0,25 | 23 811 | 19,6 | 7 783 | 6,4 |
| Összes | tanuló | 964 248 | 62 307 | 6,46 | 340 831 | 35,35 | 31 439 | 3,26 |

7. TÁBLA

A napközis és veszélyeztetett tanulók aránya az összes tanulók számának alakulása, 1993.

| Régió | Tanulók | | Napközis | | Veszélyeztetett | | Felzárkóztatásban részesül | |
|--------------------|---------|---------|----------|--------|-----------------|--------|----------------------------|--|
| | N | N | % | N | % | N | % | |
| Központi | 192 113 | 75 446 | 39,27 | 24 779 | 12,89 | 19 377 | 10,1 | |
| Dél-Alföld | 120 438 | 49 754 | 41,31 | 5 234 | 4,34 | 10 719 | 8,9 | |
| Észak-Magyarország | 235 465 | 78 618 | 33,38 | 15 715 | 6,67 | 23 387 | 9,93 | |
| Észak-Alföld | 107 574 | 37 130 | 34,51 | 6 130 | 5,69 | 11 718 | 10,89 | |
| Dél-Dunántúl | 147 742 | 56 347 | 38,13 | 7 273 | 4,92 | 12 009 | 8,13 | |
| Közép-Dunántúl | 105 757 | 32 366 | 30,6 | 4 310 | 4,07 | 7 640 | 7,22 | |
| Nyugat-Dunántúl | 100 327 | 34 844 | 34,73 | 3 064 | 3,05 | 5 155 | 5,13 | |
| Együtt | 1009416 | 364 500 | 36,11 | 66 505 | 6,59 | 90 005 | 8,92 | |

8. TÁBLA

A napközis és veszélyeztetett tanulók aránya az összes tanulók számának alakulása, 1997.

| | Tanulók | | Iskolaotthonos | | Napközis | | Tanulószobás | | Veszélyeztetett | |
|--------------|---------|--------|----------------|---------|----------|--------|--------------|--------|-----------------|--|
| | N | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Központ | 174 654 | 11 509 | 6,59 | 73 956 | 42,34 | 6 058 | 3,47 | 28 163 | 16,13 | |
| Észak-Mo | 234 344 | 14 867 | 6,34 | 74 597 | 31,83 | 7 740 | 3,30 | 16 794 | 7,17 | |
| Délalföld | 115 560 | 9 083 | 7,86 | 44 737 | 38,71 | 3 453 | 2,99 | 5 757 | 4,98 | |
| Észak-Alföld | 102 568 | 5 728 | 5,58 | 32 685 | 31,87 | 2 435 | 2,37 | 7 586 | 7,40 | |
| Kelet-D.túl | 100 041 | 4 979 | 4,98 | 30 601 | 30,59 | 3 819 | 3,82 | 5 750 | 5,75 | |
| Nyugat-D.túl | 92 817 | 6 750 | 7,27 | 32 301 | 34,80 | 2 938 | 3,17 | 3 397 | 3,66 | |
| Dél-Dunántúl | 144 264 | 9 391 | 6,51 | 51 954 | 36,01 | 4 996 | 3,46 | 8 280 | 5,74 | |
| Összes | 964 248 | 62 307 | 6,46 | 340 831 | 35,35 | 31 439 | 3,26 | 75 727 | 7,85 | |

Az általunk vizsgált időszakban tehát az iskolák nem töltötték be hátránykompenzáló funkciójukat. Legalábbis a juttatások a veszélyeztetettek arányának növekedésével párhuzamosan nem bővültek, hanem éppen ellenkezőleg.

Lemorzsolódás és évismétlés

A hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatásának eredményessége statisztikai eszközökkel elsősorban a tanulmányi eredményeken és kimaradási arányokon mérhető. A tanulmányi eredmények tekintetében azt vizsgáltuk, hogyan alakult az évismétlések aránya a vizsgált években.

Az általános iskolát sikeresen elvégző tanulók aránya a 90-es évek folyamán jelentős mértékben javult, de ez úgy következett be, hogy megnőtt azoknak az aránya, akik nem 14 évesen, hanem hosszabb idő alatt, 15–16 évesen fejezik be a 8 évfolyamot.

A 90-es évek közepéig az évfolyamok többségében enyhén csökkent az ismétlők aránya, s csökkenni látszik ezzel az átmeneti pontok kiugró értéke is. Az utolsó három évben az évfolyamismétlők aránya stabilizálódott, további javulás azonban nem következett be. Az országos tendenciákat tekintve jellemzőnek mondható, hogy az

osztályt ismétlők aránya az 1. és 5. osztályokban a legmagasabb és a 8. osztályban a legalacsonyabb. Ez nagyrészt az oktatási rendszer tagoltságával, a pedagógiai ciklusok szakaszaival függ össze: az iskolába lépést követően és a szakaszhatároknál, az alsó tagozatról a felső tagozatra lépést követően megnő az évismétlők aránya, és ugyanezt tapasztaljuk a 9. évfolyamon is.

Mivel a lemorzsolódás legfontosabb oka a tanköteles kor végének elérése, fontos mutatószám, hogy a tanköteles kor végéig hányan nem végzik el az általános iskolát. A 90-es évek első felében ezen a területen is enyhe javulás volt megfigyelhető. Míg 1990-ben a 16 éves kort elérők 6,1%-a, addig 1996-ban 3,2%-a nem fejezte be az általános iskolát. Ez a javulás azonban 1995-ben megállt, és azóta enyhe romlás tapasztalható. 1997/98-ban már inkább stagnáltak az arányszámok, sőt a 8 év alatti lemorzsolódás tekintetében enyhe emelkedés is megfigyelhető volt.

Ha az évismétlők arányát összevetjük a veszélyeztetettek arányával, kitűnik, hogy a bukottak aránya nem ott kiugró, ahol a veszélyeztetettek: a legmagasabb Észak-Magyarországon és Dél-Dunántúlon, a legalacsonyabb a Központi megyékben és a Dél-Alföldön. (Kelet-Dunántúl itt is előbbre sorolódik). Tendenciájában is másként mozog a két mutató: míg a veszélyeztetettek aránya országsszerte nőtt, az évfolyamismétlők aránya országsszerte csökkent – sőt, leginkább ott csökkent, ahol a veszélyeztetettek aránya a leginkább megnőtt: a fővárosban. A tanulmányi eredményesség tehát nem függ össze a veszélyeztetettek arányával.

9. TÁBLA

Az évismétlők aránya az általános iskolákban, 1993, 1997

| Településtípus | 1993 | | | 1997 | | | |
|-------------------|----------|----------------|--------|--------|----------------|--------|------|
| | Tanuló | Osztályismétlő | | Tanuló | Osztályismétlő | | |
| | N | N | % | N | N | % | |
| Bp | elsős | 18 752 | 549 | 2,93 | 17 687 | 327 | 1,85 |
| | ötödikes | 19 884 | 583 | 2,93 | 18 173 | 406 | 2,23 |
| | összesen | 159 265 | 3 421 | 2,15 | 143 294 | 2 471 | 1,72 |
| Megyei jogú város | elsős | 22 705 | 844 | 3,72 | 24 608 | 632 | 2,57 |
| | ötödikes | 23 758 | 640 | 2,69 | 25 331 | 572 | 2,26 |
| | összesen | 188 666 | 3 890 | 2,06 | 198 752 | 3 350 | 1,69 |
| Város | elsős | 31 766 | 1 311 | 4,13 | 35 213 | 1 274 | 3,62 |
| | ötödikes | 32 511 | 983 | 3,02 | 35 523 | 947 | 2,67 |
| | összesen | 260 627 | 5 533 | 2,12 | 278 266 | 5 678 | 2,04 |
| Község | elsős | 52 456 | 2 979 | 5,68 | 48 367 | 2 746 | 5,68 |
| | ötödikes | 49 007 | 1 965 | 4,01 | 42 488 | 1 564 | 3,68 |
| | összesen | 400 858 | 11 952 | 2,98 | 343 936 | 10 140 | 2,95 |
| Összes | elsős | 125 679 | 5 683 | 4,52 | 125 875 | 4 979 | 3,96 |
| Összes | ötödikes | 125 160 | 4 171 | 3,33 | 121 515 | 3 489 | 2,87 |
| Összes | tanuló | 1 009 416 | 24 796 | 2,46 | 964 248 | 21 639 | 2,24 |

10. TÁBLA

A veszélyeztetettek és az évismétlők aránya, 1993, 1997.

| Régió | Veszélyeztetett | | | | Osztályismétlő | | | |
|-----------------|-----------------|-------|--------|-------|----------------|------|--------|------|
| | 1993 | | 1997 | | 1993 | | 1997 | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Központ | 24 779 | 12,89 | 28 163 | 16,13 | 4 407 | 2,29 | 3 189 | 1,83 |
| Észak-Mo | 15 715 | 6,67 | 16 794 | 7,17 | 6 490 | 2,76 | 6 340 | 2,71 |
| Délalföld | 5 234 | 4,34 | 5 757 | 4,98 | 2 688 | 2,23 | 2 256 | 1,95 |
| Észak-Alföld | 6 130 | 5,69 | 7 586 | 7,40 | 2 696 | 2,50 | 2 429 | 2,37 |
| Kelet-Dunántúl | 4 310 | 4,07 | 5 750 | 5,75 | 2 358 | 2,22 | 2 114 | 2,11 |
| Nyugat-Dunántúl | 3 064 | 3,05 | 3 397 | 3,66 | 1 975 | 1,97 | 1 482 | 1,60 |
| Dél-Dunántúl | 7 273 | 4,92 | 8 280 | 5,74 | 4 182 | 2,82 | 3 829 | 2,65 |
| Összes | 66 505 | 6,59 | 75 727 | 7,85 | 24 796 | 2,46 | 21 639 | 2,24 |

Ha az elemzést a legfontosabb adatok tekintetében az 1999-es évig meghosszabbítjuk (területi bontások nélkül), akkor jól látszik az évismétlők számának további csökkenése és a veszélyeztetettek számának 1998-ig tartó további növekedése, de 1999-ben kismértékű csökkenés tapasztalható. A napközisek aránya az 1997-es csökkenést követően ismét növekszik, és 35% körüli arányban stabilizálódik.

11. TÁBLA

Az évismétlők, a veszélyeztetettek és a napközisek aránya 1993–1999 közt.

| Év | Tanuló | | Osztályismétlő | | Veszélyeztetett | | Napközis | |
|------|-----------|--------|----------------|--------|-----------------|---------|----------|--|
| | N | N | % | N | % | N | % | |
| 1993 | 1 009 401 | 24 796 | 2,46 | 66 498 | 6,59 | 364 486 | 36,11 | |
| 1994 | 985 291 | 23 573 | 2,39 | 66 424 | 6,74 | 360 361 | 36,57 | |
| 1995 | 974 806 | 22 366 | 2,29 | 68 848 | 7,06 | 332 657 | 34,13 | |
| 1996 | 965 998 | 21 733 | 2,25 | 72 016 | 7,46 | 323 857 | 33,53 | |
| 1997 | 963 997 | 21 911 | 2,27 | 73 130 | 7,59 | 334 390 | 34,69 | |
| 1998 | 964 248 | 21 639 | 2,24 | 75 727 | 7,85 | 340 831 | 35,35 | |
| 1999 | 960 601 | 20 894 | 2,18 | 74 765 | 7,78 | 340 677 | 35,46 | |

A statisztikai elemzés során tehát néhány egymásnak ellentmondó tendencia rajzolódik ki: 1. A társadalmi összetételre utaló mutatók a vizsgált időszak alatt romlottak, a napközi otthonos ellátás pedig hasonló mértékben szűkült. Ez a tendencia remélhetőleg átmeneti, az időszak végén ismét kismértékű növekedés mutatható ki. 2. A társadalmi összetétel mutatóinak romlását nem követi a tanulmányi eredmények romlása, sőt a mutatók javulást jeleznek. 3. További ellentmondás, hogy míg adataink szerint az általános iskolában nem nőtt a bukások aránya, középfokon (mint más forrásból tudjuk) nem változott, a szakiskolákban növekedett.

Mindezekre az egyik lehetséges magyarázat az, hogy javult a vizsgált időszakban az általános iskolák munkája: nehezebb körülmények között nagyobb eséllyel tudták tanulóikkal az általános iskolát elvégeztetni. A másik lehetséges magyarázat a demográfiai helyzet és a finanszírozás összefüggése, aminek következtében megnőtt a gyermekekért folyó harc az iskolák részéről, vagyis inkább igyekeznek a gyengébb tanulókat is az iskolában tartani. Ezt támasztják alá a központi térség adatai, ahol a veszélyeztetettek jelentős arányának ellenére a bukások aránya igen szerény – ellenben a tanulólétszám-csökkenés minden más térségnél nagyobb. Szintén a finanszírozással összefüggő magyarázat lehet, hogy mivel ugyanazt a kiegészítő támogatást igényelheti az önkormányzat a napközis foglalkozás, mint a hátrányos helyzetű tanulók felkészülését segítő más foglalkozások után (2001-ben 17 000 Ft-ot tanulónként) (Költségvetési törvény, 2001), nem az igénylés mértéke, csak a felhasználás módja változott meg a vizsgált időszakban, s kevesebb napközis foglalkozás helyett több segítő tantárgyi foglalkozást, korrepetálást, személyiségfejlesztő vagy tehetséggondozó programot szerveztek az iskolák. Még egy módon magyarázható a napközisek számának csökkenése: mivel a napköziben az étkezésért fizetni kell, a rossz szociális helyzetű szülők nem „igénylik” a napközit, akkor sem, ha van ilyen szolgáltatás. Hogy a lehetséges magyarázatok közül melyik a „valódi”, azt csak egy részletesebb és alaposabb vizsgálattal lehet eldönteni.

IMRE ANNA



EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|--|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN

AZ EGYHÁZAK ÉS AZ OKTATÁS KAPCSOLATÁNAK kérdéskörében több logikailag jól elkülöníthető probléma nevezendő néven. Korábbi tanulmányaink e problémákat valóban külön is kezelték, jelen kísérlet az első, amely a négy problémára egyetlen gondolatmeneten belül – s remélhetőleg egymást erősítő tanulságokkal – kíván választ adni.

1. Amikor egyházak és az oktatás kapcsolatáról beszélünk, el szoktuk felejteni azt az alapvető tényt, hogy az „egyház” nem pusztán – s nem elsősorban – az *intézményeket, a „papokat”, a „hierarchiát”* jelenti, hanem az egyháztagok, a *hívők összességét*. Így gondolják ezt a katolikus és protestáns teológusok, és nyilvánvalóan így gondolják a szavazatmaximalizálást kalkuláló politikai szakértők is (*Stumpf 1994*). Mindinkább így használja a szót a vallásszociológia is. (*Tomka 1996*) Amikor pedig egy közvélemény-kutatás során a felnőtt magyar lakosságot reprezentáló megkérdezetteknek két definíció között kellett választaniuk, 55% gondolta úgy – vagy legalábbis gondolta úgy, hogy azt helyes mondanía –, hogy az egyház a *hívek közössége*, s csak 16% azt, hogy *papok és püspökök uralma alatt álló szervezet*, s 29% foglalt el köztes, ill. bizonytalan álláspontot (*Gereben & Tomka 2000*). Az első és valószínűleg legfontosabb kérdés tehát az, hogy az „egyházakhoz tartozó” emberek viszonya az oktatáshoz milyen.

2. A másik fontos kérdésünk az lehet, hogy az egyházak – s az egyháztagok – értékvilága mikor mennyiben jelenik meg az oktatás egészében: függetlenül tehát attól, hogy ki az iskola fenntartója, hogy ki szervezi az adott oktatási formát, a tanórát.

3. Csak a harmadik kérdésünk lehet, hogy az egyházak, mint intézmények milyen formában jelennek meg *saját maguk által szervezett* hittanórákkal – esetleg más vallásos tevékenységgel – a nem egyházi oktatási intézményekben.

4. A negyedik kérdés az egyházak, mint intézmények iskolaszervező tevékenysége, illetve a kormány és az önkormányzatok ezt támogató, illetve esetleg gátló lépései. Ez a probléma nyilvánvalóan két részre oszlik: egyrészt az egyházi iskolák indításának, önkormányzati intézmények „átalakulásának” speciális, az iskolaalapítási tilalom megszűnéséhez, illetve ingatlanrendezéshez kötődő kérdéseire, illetve azokra – az egész Európában élő – hosszú távú kérdésekre, hogy miképp alakul az állam és az egyházi iskolafenntartók viszonya, milyen lesz a magyar iskolarendszer „egyházi” jelzővel illethető alrendszere.

E négy igen különböző kérdésre e tanulmány keretében csak vázlatos választ tudunk adni, jelezzük azonban, hogy hamarosan elkészül e kérdéskör monografikus összefoglalása. Jelen tanulmányunkban több egymástól független kutatás adatbázisait, eredményeit használtuk fel:

1) 1992-es, 3000 fős Tárki adatbázis. 2) 1998-as Tárki-OMNIBUSZ felvételekből épített saját adatbázis. 3) Saját adatbázis az 1919 és 1939 között született budapesti népesség vallásosságáról és vallásos neveltetéséről. 4) Saját adatbázis az 1940 és 1959 között született budapesti népesség vallásosságáról és vallásos neveltetéséről. 5) 1993-as OI felvétel a vallásosság és az oktatással kapcsolatos kérdések összefüggéseiről. 6) Saját – készülő – adatbázis értelmiségi elitek vallásosságáról és vallásos neveltetéséről. 7) 2002-es OI felvétel a pedagógusképző intézmények végzős hallgatóiról. 8) 1995 óta készülő saját adatbázis iskolai hittan szervezéséről. 9) 2001-es OM statisztika alapú saját adatbázis az egyházi iskolákról. 10) 2001-es saját adatfelvétel egyházi iskolákról. 11) 2002-es OI-s felvétel az elsős egyetemisták/főiskolások körében. Ezen adatbázisok komplex elemzése helyett belőlük vett *jelzéseket* tudunk itt nyújtani.

Az egyháztagok és az oktatás a rendszerváltás óta

Az első – előzetes – kérdés természetesen az, hogy kik az *egyháztagok*, hogy „az egyházakhoz tartozást” hogyan definiáljuk. A „milyen felekezetbe jegyezték be Önt?” kérdésre adott válasz nyilvánvalóan nem a megkérdezett, hanem a *megkérdezett szüleinek* – ráadásul évtizedekkel ezelőtti – csoportidentitásáról tájékoztat, tehát figyelmen kívül hagyható. (Pontosabban: a katolikus, református, evangélikus, zsidó milió a kultúra hajszálcsövein keresztül hat az iskolával, a tudománnyal és munkával kapcsolatos attitűdökre s az ebből következő eredményekre, de ez a „nem tudatos faktor” most nem tárgy elemzésünknek.) A „milyen vallású ön” kérdésre adott válasz már valamivel informatívabb, hiszen a legmarkánsabban szekularizálódott emberek itt már szüleik döntésétől eltérő választ *is* adhatnak, de még mindig nagyon sok olyan válaszoló marad, aki tulajdonképpen csak azt mondja ezzel, hogy adminisztratív módon nem lépett ki abból a felekezetből, mint amilyenbe annak idején bejegyezték. (Közismert, hogy – Ausztriával, Németországgal ellentétben – a pusztán a bejegyzettséghez kötődő felekezeti „tagság” Magyarországon semmilyen adófizetési kötelezettséggel nem jár, így a „kilépés” nálunk még a teljesen szekularizált, sőt ateista embereknél sem jellemző.)

Ahhoz, hogy szociológiailag értelmezhető „egyháztagság” fogalomhoz juthassunk, azokat az embereket kell megtalálnunk, akik számára valamilyen világnézeti vagy életmódbeli összefüggése is van a felekezettagságnak. (Glock & Stark vallásszociológiai alapdefiníciója is használja a konzekvencionális vallásosság kifejezést.) A magyar szociológiában széles körben elterjedt – Tomka Miklós, Tamás Pál és mások is alkalmazzák – a vallásos meggyőződésről tett – több fokozatot lehetővé tevő – kijelentés alapján történő kategorizálást. (*Tamás 1997*) Az „egyházam tanítását követően vallásos vagyok” kifejezést vállalók kimerítik ugyan a „szorosabb értelemben vett egyháztag” fogalmát, de e csoportban nagyon sok az idősebb, falusi és legfeljebb nyolc

általános iskolai végzettséggel rendelkező ember. Ez azért „baj”, mert az egyháztagok iskolázási esélyeit, iskolázással kapcsolatos attitűdjeit elsősorban az iskolát közelmúltban befejezett fiatalok, illetve a gyermekeik iskolázásáról döntő közép- és felsőoktatási körökben mérhetjük elsősorban. Hogy őket is „befogja” vizsgálatunk, egy „tágabb értelemben vett vallásos” csoportot kellene azonosítanunk. Erre pedig a „magam módján vallásos vagyok” kifejezéssel önmagukat meghatározók csoportja nem alkalmas, hiszen ők a társadalom közel felét teszik ki, s szociológiai paramétereik, attitűdjeik szinte teljesen megegyeznek a magyar társadalom átlagával. (A felekezeti nyilatkozattal való kombinálás pedig az esetek jelentős százalékában vezet torzításokhoz – pl. katolikusnak bejegyzett, egyházzal semmilyen kapcsolatot nem tartó, de okkultizmusban, vagy lélekvandorlásban a „maguk módján” hívő személyek e logika szerint „katolikus egyháztagként” kerülnének számításba.) Kovács András a skálás és a bináris (vallásos/nem vallásos) kijelentés kombinációja alapján ennek a feldolgozás fázisában megalkotott változatát dolgozta ki, az ő kategorizációja ezzel az egyházzal való kötődés mozzanatát csökkenti a világnézetű önbesorolását növeli. (Kovács 2000)

A magunk számára lényegesen használhatóbbnak tartjuk (a néhány éve elhunyt kitűnő vallásszociológussal, Szántó Jánossal logikai egyetértésben), legalábbis a nagy-egyházak esetében azt a módszert, mely az istentisztelet-járás gyakoriságának és a felekezetmegnevezésnek a kombinációjából kiindulva alkotja meg az egyháztagok és a nem egyháztagok csoportját. (Ha szükségét látjuk, itt is elkülöníthetjük a szűkebb értelemben vett egyháztagokat, akik hetente járnak templomba, és a tágabb értelemben vettek, akik ennél ritkábban, de legalább ünnepeken eljárnak – illetve ez az önmagukról alkotott/mondott képük.) Azokat, akik még ünnepeken sem jártak templomba úgy tekintjük, olyan kevés közülük van az egyházakhoz, hogy a templomba nem járókkal összevonva a „nem egyháztag” csoportot hozhatjuk léte belőlük.

Az „Ifjúság 2000” vizsgálat eredményei szerint a „szélesebb értelemben vett egyháztagok” a 15–30 éves nemzedék 41%-át teszik ki, a szűkebb értelemben egyháztag csoport pedig 8%-át. (Ifjúság 2001). A Tárki-Omnibuszból készített adatbázis ezt az adatot megerősíti, s kiegészíti azzal, hogy a „szülők nemzedékében” mind a szélesebb, mind a szűkebb értelemben vett egyháztagok aránya néhány százalékkal alacsonyabb (Tárki 1998).

Az egyháztagok és az iskola viszonyát kétféleképpen mérhetjük: egyrészt azokkal a speciális felmérésekkel, melyek az iskolával kapcsolatos attitűdökre kérdeznek rá, másrészt az iskolázásban való részvétel, az iskolázottság adataival. Optimális esetben összehasonlíthatjuk a nyolcvanas évek végi és a 2000 körüli állapotot.

A Tárki – Omnibusz alapján (9000 eset, a felnőtt magyar lakosságra kor, iskolázottság, nem szempontjából reprezentatív) megvizsgáltuk, hogy az „egyháztagok” és „nem egyháztagok” a kérdés időpontjáig milyen iskolát végeztek el. A tágabban vett egyháztagok az 1956 körül (+/– 3 év) született kohorszban az almintá 37,5%-át tették ki, ez a fiatalabbakat vizsgálva ez csak egy-két százalékot mozdul. Az 1963 körül született – tehát középiskola-választáshoz 1977 körül, főiskola-választáshoz 1981 körül érkezett – nemzedékben – ellentétben a korábbi csoporttal – az egyháztagok között többen jutottak érettségihez is, felsőfokú végzettséghez is. Az azt követő

nemzedékekben a különbség elmélyül. Azaz azoknál, akik 1970 körül (+/- 3 év) születtek, tehát a Kádár-rendszer belső bomlási periódusában választottak középiskolát, s a gorbacsovi időszakban dönthettek a felsőoktatásba lépésről, már semmilyen módon nem érvényesül a vallásosokkal szembeni diszkrimináció. Sőt, azt mondhatjuk, hogy az 1978-as második gazdasági reformhullám, illetve az 1981-es felsőoktatási párthatározat utáni időszakban a legerősebben szekularizált réteg (a szakmunkásság) számára biztosított állami továbbtanulási előnyök végképp tovaszállnak, ez pedig automatikusan növelte (a némileg vallásosabb) alsóközéprétegek gyermekeinek iskolai esélyeit. A legutolsó nemzedékben – e minta alapján – nemcsak a felsőoktatás expanziója, de még a középiskolázásé sem érzékelhető. Az azonban bizonyos, hogy a vallásosak előnye tovább növekszik.

1. TÁBLA

Egyes iskolázottsági csoportokhoz tartozók aránya egyháztagok és nem egyháztagok között a három utolsó hétéves kohorszban

| | 1963 körül születettek | | 1970 körül születettek | | 1977 körül születettek | |
|--|------------------------|-----------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|
| | Nem egyháztag | Egyháztag | Nem egyháztag | Egyháztag | Nem egyháztag | Egyháztag |
| Kevesebb 8 oszt. | 2,9 | | 4,3 | | | |
| 8 általános | 13,7 | 21,2 | 21,1 | 11,1 | 21,8 | 21,5 |
| Szaktanulmányok | 29,4 | 32,7 | 34,7 | 29,6 | 30,7 | 26,2 |
| középiskolai érettség | 34,3 | 32,7 | 31,6 | 38,9 | 43,6 | 47,7 |
| Főiskola | 16,7 | 9,6 | 7,4 | 16,7 | 4 | 3,1 |
| Egyetem | 2,9 | 3,8 | 1,1 | 3,7 | | 1,5 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Abszolút szám | 102 | 52 | 95 | 54 | 101 | 65 |
| Nem egyháztagok/ egyháztagok aránya | 66,2 | 33,8 | 63,8 | 36,2 | 60,8 | 39,2 |
| Legalább érettségizett | 53,9 | 46,1 | 40,1 | 59,3 | 47,6 | 52,3 |
| Felsőfokot végzett | 19,6 | 13,4 | 8,5 | 20,4 | 4,0 | 4,6 |

Forrás: Tárki, 1998.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a rendszerváltás során a vallásosak/egyháztagok iskolázási hátránya megszűnt: *ez azonban alapvetően az ideológiailag elkötelezett pártállam fokozatos felbomlásának és nem a kilencvenes évek iskolaalapításainak vagy egyházi egyetemalapításainak tudható be.*

Ezen hátrány kilencvenes évek elejére befejezettnek mondható megszűnését az is mutatja, hogy míg – ahogy ez pl. a Tárki vizsgálatból kiderül – a Kádár-korszak bármely évtizedében egyetemet/főiskolát végzettek között 10% alatt marad az egyház tanítását követően vallásosak aránya, addig Kovács András – 1992 decemberi, a magyar egyetemistákra és főiskolásokra vonatkozó – felvétele szerint a megkérdezettek 13%-a mondta magát az egyház tanítását követően vallásosnak (*Kovács 2000*).

A jelenlegi egyetemi/főiskolai hallgatóságról is van némi adatunk. (A kérdések itt már a diplomajárás gyakoriságára vonatkoznak, így azt részletesen közöljük.) E ku-

tatásban csak azoknak tették fel a templomjárás gyakoriságra vonatkozó kérdést, akik kifejezetten valamely felekezethez tartozónak mondták magukat, így a 2581 fős minta istentisztelet-járási gyakoriságáról feltehetően a szekuláris oldal felé húzó táblával rendelkezünk – ami vallásosság-szociológiailag talán problematikus, de jelen témánk szempontjából nem az.

2. TÁBLA

Templomjárás gyakoriság a 2001/2002-es tanévben első éves egyetemisták/főiskolások körében (n = 2581)

| | | | |
|---|------|-------------------|-----|
| Legalább hetente | 7,4 | Egyszer egy évben | 6,0 |
| Havonta többször | 7,5 | Ritkábban | 6,8 |
| Többször egy évben | 16,1 | Soha | 2,4 |
| Felekezethez nem tartozónak mondja magát, ezért nem kérdezték | 52,9 | Nincs válasz | 0,9 |

Forrás: OI, 2002/2.

Eddigi egyháztagsági definícióinkat – legalább ünnepeken templomjáró – használva az egyetemista/főiskolás népesség mintegy 31%-a egyháztagnak tekinthető. (Ez lényegesen alacsonyabb, mint a Tárki által mért 37 %-os adat. Ugyanakkor két technikai ok miatt is úgy vélhetjük, hogy a két szám egy-két százalékkal azért közelebb van egymáshoz, mint első pillantásra tűnik: az egyik, hogy amikor – mint az utóbbi kérdőívénél – az évenkéntinél ritkább templomjárás is fel van kínálva, tehát az item sor hosszabb, a nem teljesen szekularizálódott megkérdezettek hajlamosak magukat inkább az évenkénti, mint az évenként néhányzori kategóriába sorolni, másrészt pedig az, hogy a Tárki a kérdést az önmagukat felekezetbe nem sorolóknak is feltette, tehát elvileg lehet olyan csoport, aki mindenféle felekezeti elköteleződés nélkül, mondjuk vallásos házasársa kedvéért jár ünnepeken templomba.)

Fontos leszögezni ugyanakkor, hogy a szélesebb értelemben vett egyháztagok arányos részvételével szemben e minta tanúbizonysága szerint az egyházas/hetente járó csoport az egyetemista/főiskolás népességben alacsonyabb, mint a korcsoport átlagában. Másik felmérésünk is van a jelenlegi állapotról: a tanár- és tanítóképző intézmények utolsó évfolyamán a helyzetet a 3. tábla illusztrálja.

Előzőekben kialakított kategóriarendszerünk értelmében tehát a bölcsész és természettudományi szakokra járó egyetemisták 36, a tanárképzésbe járó főiskolások 35%-a tekinthető egyháztagnak. Jogos természetesen a kérdés, hogy ha az egyházi felsőoktatási intézményeket – melyek a rendszerváltás termékei – kiemelnénk, vajon hátrányba kerülnének-e az egyháztagok. Mintánkban – különféle okok miatt – ugyan nem szerepel minden egyházi felsőoktatási intézmény, de a katolikus és református egyetemi karok, illetve a debreceni református tanítóképző főiskola igen. Ezek leválasztása után kitűnt, hogy a világi egyetemeken/főiskolákon is kb. a hallgatók harmada egyháztagnak minősíthető.

Ha nem a jelenlegi állapotot, hanem a családi hátteret vizsgáljuk – annak megállapítása végett, hogy az egyháztag, vagy nem egyháztag családok küldhetik nagyobb

valószínűséggel felsőoktatásba illetve a felsőoktatás ezen szektorába gyerekeiket –, az egyháztag családok helyzete nem tűnik előnytelenebbnek: a főiskolákra járóknak ugyanis 48,1, az egyetemre járóknak 41,5%-a járt iskolás korában hittanra. Mivel tudjuk más közvélemény-kutatásokból (*Andor & Liskó*), hogy a középiskolás diákok fele, kicsit korábban – Tomka Miklós adatai szerint – harmada járt hittanra, akkor kitűnik, hogy az egykor hittanra járók kb. azonos valószínűséggel kerülnek be a tudományegyetemek tanárszakjaira és a pedagógusképző főiskolákra, mint az arra nem járók.

3. TÁBLA

Templomjárás gyakoriság a tanár- és tanítóképzéssel foglalkozó egyetemek és főiskolák végzős hallgatósága körében (a világi felsőoktatási intézményekre külön is megvizsgálva)

| | Egyetemek | Főiskolák | Világi egyetemek | Világi főiskolák |
|---------------------------------|-----------|-----------|------------------|------------------|
| Legalább hetente | 12,4 | 9,3 | 10,5 | 10,0 |
| Havonta többször | 8,2 | 6,2 | 7,5 | 5,7 |
| Többször egy évben | 15,4 | 19,8 | 15,2 | 19,2 |
| Egyszer egy évben | 10,4 | 12,4 | 10,3 | 13,0 |
| Ritkábban | 17,4 | 21,3 | 18,8 | 20,4 |
| Soha | 32,2 | 27,6 | 33,4 | 28,2 |
| NT/NV | 4,0 | 3,3 | 4,3 | 3,6 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Abszolút szám | 547 | 450 | 494 | 422 |
| Egyetemisták/főiskolások aránya | 54,9 | 45,1 | 53,9 | 46,1 |

Forrás: OI, 2002/1.

Hasonlóképpen a család egyháztagságát jellemezhetné, hogy a diák egyházi iskolában érettségizett-e, ha ezen utóbbi vizsgálatunkban nem minimum 22 éves embereket kérdeztünk volna meg, illetve nem 2002-t, hanem mondjuk 2008-at írának. Így azonban ennek az adatnak az értelmezése nem könnyű: a diákok ugyanis, ha nyolcosztályos középiskolába jártak, akkor 12 évvel ezelőtt választottak iskolát, de ha négyosztályosba, még akkor is a kilencvenes évek közepén. Olyan időszakban tehát, amikor az egyházi iskolák újjászerveződése még éppen csak megindult. Aki mintánkból egyházi iskolában érettségizett, nagy valószínűséggel még nem egyházi iskolába iratkozott be, szülei tehát nem egyházi iskolát választottak, legfeljebb úgy döntöttek, hogy a „felmenő rendszerben átalakuló” iskolából nem veszik ki gyermekeiket.

Minden jel arra mutat, hogy adataink megerősítik Hegedűs Rita – számos adatbázis együttes elemzése alapján tett – azon megállapítását, hogy míg az idős emberek körében a vallásosság alacsony iskolázottsággal jár együtt, addig ez a fiataloknál nem igaz, sőt a nyolcvanas-kilencvenes évek trendjei arra utalnak, hogy az iskolázottság és a vallásosság a fiatal nemzedékben egyre inkább együtt kezd járni (*Hegedűs 2002*).

Összességében megállapíthatjuk, hogy már a nyolcvanas években *megszűntek azok a kimondott/kimondatlan korlátok, melyek a vallásos emberek iskolai úton történő fel-*

emelkedését akadályozták. Mivel ezzel egyidejűleg a társadalmi mobilitás – minden mérhető faktor szerint – lecsökkent, sőt a tanulmányi eredményeket és az egyetemre kerülés valószínűségét már nem is egyszerűen a szülő iskolázottsága, hanem a Bourdieui értelemben vett „kulturális ősiség”, azaz a nagyapák iskolai végzettsége kezdte növekvő mértékben meghatározni (*Andor 2002*), a magyar társadalom legszekularizáltabb rétegének tekinthető szakmunkásság esélyei csökkentek a legalább érettségizett középréteggel szemben. Ez a középréteg pedig vallásosabb és gyermekeit is vallásosabban neveli. (Mindez természetesen azt is jelenti, hogy az „egyháztagok” javuló iskolázási esélyei elsősorban a középosztálybeli egyháztagok javuló esélyeit jelentik, s nem a falusi iskolázatlan egyháztagokét, ez a vallásszociológia szempontjából a magyarországi vallásosság társadalmi összetételének igen érdekes átalakulását, még élesebb „kettészakadását” eredményezi majd.)

Az egyházak és a vallás megjelenése az iskolában

Azt, hogy az egyházak és a vallásos viselkedés mennyire jelenik meg az iskolában – a ma már mindenütt jelenlévő és később elemzendő hittanon kívül –, kétféle módon vizsgálhatjuk meg.

Az egyik, hogy az egyházakról, a vallásról, általában a világnézetéről milyen ismereteket közvetítenek a tantervek, a tankönyvek. A másik, hogy az iskolák pedagógusai milyen mértékben vallásosak. Ha ugyanis (ahogy a valláskutatók és pszichológusok egybehangzóan állítják) a vallásosság és az ateizmus (ellentétben más, pl. politikai vagy kulturális nézetekkel) az egész személyiséget áthatja, semmi okunk a „nem hittani” ismeretek világnézet-formáló hatását kétségbe vonni. Azt sem vonhatjuk kétségbe, hogy a pedagógus világnézete valamiképpen kihat az iskolára.

A pártállam utolsó évtizedének jellegzetes ideológiai tárgyai kivétel nélkül eltűntek a magyar iskolarendszerből: a világnézetünk alapjai még filozófiatörténeté finomodott változatban sem nagyon található meg 1989 után. Ebben az időszakban azonban gomba módra szaporodtak az új tárgyak, melyek részben értéktartalmak, világnézeti normák közvetítésére voltak hivatottak – erkölcsstan, viselkedéstan, etika stb. –, másrészt viszont a vallásismeretet, bibliaismeretet közvetítettek. Az első parlamenti ciklus elején a kormányzat kifejezetten támogatta a laikus erkölcsstan című alternatív tárgy megjelenését – ezt akkor az ellenzék kérdőjelezte meg. Nem sokkal később azonban a történelmi egyházak is elleneztek, talán azért, mert tarthattak attól, hogy egy ilyen tárgy megjelenése a hitoktatás közönségének egy részét elviszi majd. (A közvélemény több mint fele ugyanis az erkölcsös életre nevelést tartotta a hitoktatás fő feladatának.) (*Nagy 2000*)

Elsősorban a kilencvenes évek elejéről vannak arról adataink, hogy ezeket a tárgyakat mennyire igénylik a szülők, mennyire tartják fontosnak a pedagógusok, hogyan alakul ezekkel kapcsolatban a magyar lakosság attitűdje. A Medián 1200 fős 1992 tavaszi felvétele szerint az emberek 28%-a adott volna az egyházaknak beleszólást abba, hogy mit tanítsanak az iskolában, ennél többen (33%) adtak volna beleszólást a tanulóknak, s jóval többen (42–44%) a szülőknél s az önkormányzatnak, miközben persze legtöbben (76%) a minisztérium tananyag-szabályozását kívánták támo-

gatni. (Látható, hogy több beleszóló is megnevezhető volt.) (Szigeti *et al* 1992) Az Országos Köznevelési Intézet – több alternatívát felvonultató – felmérésből pedig úgy tűnik, mintha a lakosság 60%-a (az iskolán kívüli hitoktatás lehetősége mellett) az iskolai vallásismereti- és erkölcsstan oktatást támogatná (Szigeti *et al* 1992).

Az iskolák hagyományos törzsanyagában elsősorban a történelemtanítás, az irodalom- és művészettanítás során esik szó vallásról és egyházzal. Tudomásunk szerint részletes empirikus felmérés az egyházak tankönyvi, tantervi jelenlétéről ez idáig nem készült – az elemzések inkább szubjektív mérlegelésen alapulnak.

E tanulmány írása kapcsán véletlenszerűen bepillantva a tantervekbe a 90-es évek elején az elkülönült vallási ismeretek hirtelen gazdagodása, azután viszont szervezettebb beépülése tapasztalható: pl. az 1992-ben kiadott NAT-3 Ember és Társadalom blokkjának preambulumban az olvasható, hogy „az Erkölcismeret és Vallásismeret... főként a tanulók erkölcsiségének alakításához kíván hozzájárulni” (NAT 1992). Az Erkölcismeret alapszintű ismeretei között szerepelt az „Erkölc és vallás. Humanista erkölcs” című témakör. Külön tárgyként létezett a Vallásismeret, ahol már elemi szinten megjelent a Biblia. Az alapszint kilenc pontjából pedig egyetlen utal „Napjaink világnézeti sokszínűségére”, a többi „tétéles” vallásismeretre. A Társadalmi ismeretek e korai változatában viszont – legalábbis a tantervben néven nevezve – nem szerepelnek sem a vallás, sem az egyházak, sem a társadalom felekezeti tagoltsága, sem az állam semlegessége, sem a lelkiismereti és a vallásszabadság... (E tanulmány szerzője nem tantervi szakember. Az arányokról szóló megjegyzések pusztán azt hivatottak jelezni, hogy a tananyag mennyiben igazodik a társadalom világnézeti sokszínűségéhez, s mennyiben tükrözi azt a tényt, hogy kifejezetten az egyházzal kíván a tananyag valamit mondani.)

Az 1994-es – immár a liberális oktatási minisztérium által kiadott – tervezetben, majd az újabb vita után kiadott „végleges” NAT-ban ezzel szemben már nincs külön vallásismeret blokk, hanem más blokkokba integrálódik az egyházi/vallási tananyag (NAT 1994, 1995).

Az emberismeret nyolcadik év végére tervezett Emberi Szellem témakörén belül tűnik fel a „hit és tudás” illetve a „világnézet” fogalma, 10. évfolyamban pedig az erkölcsi normák vallásonkénti különbözősége ill. a vallás és erkölcs kapcsolata. A NAT 1994-es tervezetéhez képest az 1995-ös NAT-ban az „Életről és halálról” szóló téma kifejezetten bővült az „átlépés” – nyilvánvalóan transzcendens konnotációjú – fogalmával, sőt minimál-követelményként jelent meg az élet – halál utáni – folytatására vonatkozó legfontosabb elképzelések ismerete. A 10. évfolyam végére teljesítendő nyolc fő témakörből egy a „Hit és vallás” címet viseli. Ezen belül a hét altémából egy kötődik az elvilágiasodáshoz, illetve az ateizmushoz, a többi a vallásokhoz (NAT 1995).

Az 1994/95-ös „társadalomismeret” negyedik év végi követelményeként a szükséges legendák felsorolásakor tananyaggá válik – ha „semleges” történeti minimáltémaként is adekvát szent királyainkat nem is említjük itt – Szent Gellért, Szent Imre és Szent Margit is. (A 6. év végi követelménybe viszont csak valódi történeti témák

kerültek be: a keresztényüldözések, a keresztesháborúk, Szent István egyházszervező munkája.)

Az egyházakról és vallási ismeretekről a társadalmi és állampolgári ismeretek 8.-os „Társadalmi tagoltság” fejezetében esik szó – de itt már nem példaanyagként, hanem kötelező fejezetcímként (NAT 1994). A legnagyobb magyarországi egyházak felsorolásának képessége minimális követelmény a 14 éves tanulókkal szemben.

A NAT valamennyi változatában az Ének-zene tárgy történeti blokkjában szerepel az egyházi zene, irodalomból egy jellemző részlet kötelező a Bibliából már a 8. évfolyam végére (NAT 1995). Az élő idegen nyelv 10. évfolyamának végén a célnyelvi országok vallási viszonyai kötelező ismeretet jelentenek (NAT 1995).

Természetesen a NAT valamennyi változatában szereplő történelem tárgyból semmilyen változatban nem hiányzik az ókori vallások ismerete, 1995-ben is minimálkövetelmény 3–4 történet a Bibliából, „Jézus élete”, a „Kr.e.” és „Kr.u.” kifejezések használata – melyek a korábban megszokott „ie.”, „isz”. kifejezések helyébe léptek (NAT 1995). A középkori egyház, a pápaság/császárság harca és a reformáció/ellenreformáció a tananyagban bőségesen jelen van, talán csak az inkvizíció fogalmának hiánya feltűnő. A 19. században tananyag a keresztényszocializmus – a kultúrharc és szeparáció azonban nem az. (Ismét hangsúlyozzuk, nem valamiféle „közműveltségi normát” szembesítünk a tantervi valósággal, csak arra nyújtunk jelzéseket, hogy a kilencvenes évek tantervi fejlődése – talán tudatosan vagy tudatlanul, a korábbi hatások kiegyensúlyozására – nem az egyházak és vallások társadalmi/történeti szerepének *kiegyensúlyozott* bemutatását, hanem valamiféle „rehabilitációt” tűz ki célul. Kutatásunk egy későbbi fázisában tantervkészítőkkel szeretnénk interjúkat készíteni arról, hogy ez „magától”, vagy az egyházak – valamely fázisban megfogalmazott – kívánására alakult így.)

Az újabb kormányváltás után 2000-ben megjelent kerettantervben a súlyát jelentős mértékben visszanyert történeti részt itt most nem vesszük elemzés alá – a kerettanterv részletesebb, ezért a NAT-tal összehasonlíthatatlan dokumentum –, csak azt említjük meg, hogy az egyetemes történelem 1945 utáni részéből tudandó mindössze 15 személy között szerepel XXIII. János, s a mindössze 24 fogalom között egy egyházas szerepel: az „enciklika”. Itt tehát nincsen olyan faktor, mely egy „világnézeti-ileg semleges, tudományos” mérlegelésnél nagyobbnak mutatná az egyházi ismeretek arányát. Az 1945 utáni magyar történeti résznél azonban a mindössze 11 (!) kötelezően megemléltendő személy között nemcsak Mindszenty, de Márton Áron (!) is szerepel (*Kerettanterv 2000*).

A teljesség kedvéért megemléjtjük, hogy az emberismeret és etika témakörében „az erkölcsi cselekedet feltételei” fejezetben szerepel „Az ember bűnössége és jóra valóssága a keresztény hagyományban” témaköre. „Az erkölcsi cselekedet dimenziói” címet viselő három témakör egyike pedig teljes egészében a keresztény és vallásos etikával foglalkozik. A vallás és a vallásos gondolkodás, ill. zene természetesen a filozófiánál, zenénél is előkerül. A társadalmi és állampolgári ismeretek modul „A társadalom élete” tárgyban a társadalmat rétegező szempontok között szerepel a vallás, a jelenismeret modulban pedig „Szellemi és vallási körkép” nyújtandó az ezredfordulóról...

A tantervekben tehát az egyházakkal és vallásokkal kapcsolatos ismeretek az évtized során *radikálisan kiterjedtek*, s az évtized végére kialakult tematika – úgy tűnik – a polgári humanizmus értékvilágával ellentmondásmentesen összeegyeztethető egyháztörténet tanításának, illetve a szekularizáció és ateizmus szerepe kisebbitésének kedvez.

Nyilvánvaló persze, hogy az iskolai élet valóságához nem a tanterveknek, hanem a tankönyveknek és a tanári kommunikációnak, a tanári metakommunikációnak van köze.

Benyomásunk szerint – legalábbis a pártállam utolsó tankönyvsorozataihoz képest – a történelem- és irodalomtankönyvekben jelentősen megnőtt a vallási ismeretek súlya és részaránya. Szintén inkább csak benyomásunk van arról, hogy a szövegekből eltűnt a vallásellenesség, sőt néhol figyelem fordítottatik még arra is, hogy pl. az ellenreformáció/katolikus megújulás fogalma használatával a katolikusoknak és protestánsoknak egyaránt megfelelő szóhasználat érvényesüljön. (Ugyanakkor a történelem- és irodalomkönyvek a vallás megnevezésének katolikus változatát alkalmazzák – keresztényt és nem keresztyént írnak –, a felekezeti arányokról szóló táblázatokban mindig a katolikusoknak kedvező „erősorrendet” és nem az abc-t követik, stb.) A huszadik század ismertetése – megint csak benyomásunk szerint – kiegészült ugyan az egyházak és politikai üldöztetésük történetével, a szekularizáció társadalmi jelenségének bemutatása viszont általában hiányzik. (Pontosabban legfeljebb a kommunizmus kontextusával együtt tűnik fel.)

Empirikusan igazolható azonban, hogy a tanártovábbképzésben – elsősorban a Történelmi Társulat Tanári Tagozatának tanfolyamain és kiadványaiban – kiemelten fontos szerepet játszik, hogy a tanárok hiányos vagy ideológiailag „korszerűtlennek” ítélt egyház- és vallástörténeti ismereteit kiegészítsék ill. módosítsák (*Történelemtanári... 1999*).

Az iskola különböző világnézeti csoportok számára „kellemes” vagy „kellemetlen” légkörét, kívánatosságát nagyban befolyásolhatja az is, hogy a pedagógusok milyen világnézetűek, az igazgatók mely felekezetnek adnak preferenciát...

A pedagógusok vallásosságát több – egymástól független és részben egymás ellen ható – tényező szabályozta/szabályozza. A pedagógusok – elsősorban a tanítók – régebben a magyar értelmiség átlagánál nagyobb arányban származtak vidéki, paraszti családokból, valószínű tehát, hogy a pedagógusok vallásos neveltetése meghaladta a magyar értelmiség vallásos szocializációjának átlagát. Ez ellen hatott viszont, hogy a szocializmus évtizedei alatt az iskola feladatai közé tartozott a materialista világnézeti nevelés. Ha tehát nem is volt soha kimondott követelmény a pedagógusok alkalmazásánál, illetve a pedagógusképző intézményekbe történő felvételnél a nem hívő világnézet, az intézményrendszer egésze abban az irányban hatott, hogy a hívő – és világnézetüket magatartásukban is megjeleníteni kívánó – csoportok kisebb valószínűséggel választották a pedagóguspályát. (Egyes visszaemlékezések szerint a pedagógusképző intézményekben súlyosabban esett latba a világnézeti megbízhatatlanságra utaló középiskolai jellemzés, mint pl. a műszaki felsőoktatásban...) Nagy Mária 1996-os felvételében az akkor 30 és 50 közötti pedagógusokat az jellem-

zi, hogy 10% alatt marad körükben az egyház tanítása szerint vallásosak aránya. A 29 évnél fiatalabb – tehát zömében a rendszerváltást megelőző években felvételizett – pedagógusok körében már 12,6% a vallásosak aránya. Egyébként a kifejezett nem vallásosságban is nagy a különbség: a harmincas-negyvenes éveikben járóknak 42–44, a húszas éveikben járóknak 32,2% a tartozik ide. Ez tehát azt jelzi, hogy a rendszerváltás során – *de valószínűsíthetően a fordulat éve előtt* – megindult a vallásos/egyházias fiatalok pedagógus-pályára áramlása (Nagy M. 2000).

Az Oktatáskutató Intézet legújabb – a pedagógusképző intézmények végzős hallgatóira terület, intézménytípus és nem szerint – reprezentatív felvételének tanúbizonysága szerint viszont a tanárnak készülők és az önmagukat még öt év múlva is tanári pályán elképzelő utolsó éves főiskolások-egyetemisták „templomjárási” össze-tele a következő:

4. TÁBLA

A ténylegesen pedagógus pályára készülők templomjárási gyakorisága a 2001/2002-es tanévben utolsó éves hallgatók körében

| | Akik azt mondják, hogy végzés után tanítani fognak | | Akik azt mondják, hogy öt év múlva tanítani fognak | |
|--------------------|---|----------|---|----------|
| | Egyetem | Főiskola | Egyetem | Főiskola |
| Legalább hetente | 15,9 | 10,8 | 18,6 | 13,8 |
| Havonta többször | 8,1 | 7,2 | 6,9 | 6,9 |
| Többször egy évben | 15,1 | 23,6 | 19,6 | 25,9 |
| Egyszer egy évben | 8,4 | 12,8 | 2,9 | 11,2 |
| Ritkábban | 18,2 | 21,2 | 23,5 | 14,7 |
| Soha | 29,6 | 22,0 | 25,5 | 25,9 |
| NT/NV | 4,7 | 2,4 | 2,9 | 1,7 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Abszolút szám | 358 | 250 | 102 | 116 |

Forrás: OI, 2002/1.

Úgy tűnik tehát, hogy Nagy Mária arányaihoz képest tovább nő az egyházas pedagógusok aránya. (Az 1998-as Omnibusz felvétel tapasztalatai szerint a havonta többször vagy annál gyakrabban templomjárók vannak ugyanannyian, mint a magukat egyház tanítását követően vallásosnak mondók, ez az összehasonlíthatóság alapja.) A szélesebb értelemben vallásos csoporttal együtt pedig a magyar társadalom hasonlóan iskolázott csoportjaihoz hasonlóan a jövő pedagógustársadalmának fele lesz egyháztag.

A pedagógustársadalomban fokozatosan egyre nagyobb arányban lesznek jelen az egyházakhoz kötődő, vallásos pedagógusok. Ez az eltolódás megindult a nyolcvanas években, és kiteljesedett a kilencvenesekben. Ebben – különösen az öt éves előretel-tekintésben – egyáltalán nem az egyházi intézmények belépése játszik szerepet, hiszen a katolikus egyetem hallgatóinak tizede gondolja úgy, hogy tanár lesz öt év múlva: a 13 református egyetemre járó közül egyetlenegy, a 28 református-főiskolásból mind-

össze kettő gondolta így. Ez pedig alatta marad a világi intézményekben megfigyelhető átlagnak.

A pedagógustársadalom – minden ellenkező híreszteléssel ellentétben – tehát nem tekinthető szekularizáltabbnak – s különösen nem tekinthető ateistábbnak – mint a magyar „szülőtársadalom” átlaga.

Fontos és nem könnyen megválaszolható, hogy a pedagógusok világnézete mennyiben jelenik meg a diákok előtt. (Az intézmény világnézeti semlegessége az azzal egyetértők céljai szintjén sem jelenti a *pedagógusok* világnézeti semlegességét – noha a semlegességet ellenzők ezt több ízben állították.) A 90-es években középiskolát végzettek – nem reprezentatív – visszaemlékezései szerint különböző mértékben jelenik ez meg. A válaszolók tizede állítja azt, hogy majdnem minden tanárának vallási meggyőződését ismerte, a hetede, hogy kétharmadukét, viszont majdnem harmada csak a tanárok harmadáról rendelkezett ilyen ismeretekkel, s a diákok fele majdnem senkiét sem ismerte. A tájékoztatlanág még erősebb a tanárok felekezeti hovatartozását illetően – a teljesen tájékoztatlanok blokkja ott 70%-ra nő. (Ez azt jelenti, hogy a tanár-diák viszony ilyen értelemben objektíve szekularisabb, vallási/világnézeti kérdésekről távolgatóbb, mint a diákok egymás közötti viszonya. A diákok majd harmada ugyanis majdnem minden társának világnézetét ismeri, további ötöde állítja, hogy legalább osztálytársai kétharmadáról tudta, milyen világnézetű.) (NPT 1995–2002)

A hívő és nem hívő tanárok aránya tehát nem *automatikusan ill. nem explicit módon*, hanem áttételesen érinti az egyháztagok és nem egyháztagok iskolai helyzetét. *Úgy* azonban nyilvánvalóan *igen*.

A magyar iskolarendszerben tehát az egyházak, mint intézmények működésétől függetlenül *növekedett a nevelés vallási komponenseinek súlya*, akár a tananyagot, akár a pedagógusokon keresztül érvényesülő hatásokat tekintjük. Az intézmények – mint intézmények – jogilag deklarált világnézeti semlegessége – mondhatjuk számos interjú alapján, bár a reprezentativitás igénye nélkül – az önkormányzati intézményekben sem jelenti a vallási jelképek tilalmát, elsősorban vidéken gyakori a vallásra utaló szimbólum az iskolai ünnepeken. (NPT 1995–2002).

Egyetlen olyan tényező van, amely az iskolában – legalábbis helyi szinten, egy-egy iskolában – az egyháztagok gyermekeinek a helyzetét ronthatja- és ez az, ha egy-egy lokális iskolapiacon az egyháztagok, vallásosok arányához képest túl magassá válik az egyházi szektorba beiskolázható diákok, ott alkalmazható pedagógusok aránya. Ez ugyanis azt jelenti, hogy az egyházi iskola „kiszívja” az egyházas elkötelezettségű pedagógusokat, illetve az ilyen elkötelezettségű diákok nagy részét az önkormányzati iskolából. Ez esetben – természetesen nem jogi, hanem szociológiai értelemben – szegregáció jön létre: az önkormányzati iskola szellemiségében, belső normáiban, informális elvárásaiban „ateista iskolává” válik, melybe járni éppoly kellemetlen lehet egy vallásos gyereknek, mint amilyen kellemetlen egy ateistának vallásos iskolába járni.

E logikailag leírható helyzet esetleges bekövetkezését vagy annak hiányát külön, helyi kutatásokkal kell majd igazolni.

Az országosan jellemző jelenség azonban az, hogy az önkormányzati iskolák – tananyagból, pedagógus-összetételből sejtethető paramétereik alapján – világnézeti szempontból jobbá váltak az egyháztalagok számára a rendszerváltás évtizedében.

Hittan az iskolában

Az iskolai hittan helyzete politikai értelemben többször megváltozott. Az 1990 kora tavaszán elfogadott egyházi törvény egyházak által szervezhető fakultatív tárgyként definiálta a hittant, 1990 nyarán a kormány a tanrendbe integrált fakultatív hittan bevezetését szorgalmazta, ami jelentős politikai válsághoz vezetett. A következő években a tanrendbe nem integrált, bizonyítványba nem kerülő, de védett időben zajló hittan vált gyakorlattá, amit – miután a világnézeti semlegesség lehetetlenségéről meggyőződött miniszter távozott – az 1993-as oktatási törvény megerősített.

A szociál-liberális kormányzat törvénymódosításban deklarálta, hogy a hittanra járásról való döntés nem a szülő, hanem a tanuló joga – ez azonban semmilyen érzékelhető következménnyel nem járt –, hiszen magyar viszonyok között sem egyik, sem másik jog alapján nem jött létre tényleges órajárási kötelezettség, nem keletkezett államigazgatási tennivaló.

Nagyobb jelentőséggel bírt – elvileg is gyakorlatilag is –, hogy a hittan finanszírozása átalakult. Az első ciklus költségvetési gyakorlata ugyanis a hittant elvileg ugyanúgy finanszírozta, mint a közoktatás többi közszolgáltatását – létszamarányosan, tanulószám után. Ez a megoldás azonban – túl az elméleti, alkotmányos problémákon – gyakorlati ellenőrzési kérdéseket is felvetett, tudniillik a KSH-nak, az államigazgatásnak, a számvevőszéknek semmiképpen nem állt módjában az egyházanként összeített hittancsoport-számokat ellenőrizni. (A hittancsoportok mérete természetesen ugyanúgy különböző lehet, mint az osztályok mérete. A 2001–2002-es tanévben a 43420 hittancsoportba 526063 tanuló járt. A katolikus hittancsoportokban 13, a reformátusokban 10, az evangélikusokban 7 tanuló járt átlagosan. E logika azt tükröznél, hogy minél inkább szórványban él egy felekezet, annál kevesebb tanuló számára szervezik meg az önálló hittanórát. A negyedik legnagyobb – de hát azért még az evangélikushoz képest is nagyon kicsiny – felekezet, a Hit Gyülekezete azonban csak 21 tanulónként szervez hittancsoportot. Az összefüggés kutatása tehát még hosszabb feladat.) (Schanda 2002)

A történelmi nagyegyházak ellenzésével a szociál-liberális többségű parlament a hittanoktatást a hitéleti tevékenység részének nyilvánította és finanszírozását a hitélet finanszírozásának körébe utalta.

Ezt változtatta vissza az 1994-ben hatalomra került kormányzat. A 2002-es költségvetési évben a költségvetés 2,3 milliárd hitoktatási támogatást fizet (Schanda 2002). A FIDESZ-es oktatási kormányzat lehetővé tette, hogy hittanból lehessen érettségizni. Hasonlóképpen a fakultatív hittan tanrendbe integrálásával kapcsolatban is lépéseket tett, ami az 1990-eshez hasonló nyelvezetű, de arányaiban kisebb társadalmi, illetve médiavihart kavart.

Az egyházak által szervezett hittanoktatás a kilencvenes évek egyik fontos expanziós területe. Az 1991/92-es tanévben 31060 hittancsoport működött az országban, ez a szám évről évre nőtt s elsőként az 1994/95-ös tanévben lépte túl a 40000-et, 1996/1997-re elérte a 44020-at. Itt a növekedés úgy tűnik megállt, mert jelenleg 43420 a hittancsoportok száma – az egyházak közlése szerint. A hittant igénybevevők számáról arányáról inkább csak becslésekkel rendelkezünk.

A Tárki – ez idáig még nem idézett – 1992-es felvételében a megkérdezettek visszaemlékeztek arra, hogy milyen volt gyermekkori vallásos nevelésük. Akik a hetvenes években voltak gyerekek, harmadrészen jártak valamilyen hittanra, de az *iskolai* hittanra járók aránya 10% alatt maradt (Nagy 2000).

A kilencvenes évek elején Tomka Miklós adatai szerint a diákok harmadát beíraták hittanra (Tomka 1992). Az 1997/98-as tanévben Andor és Liskó által megkérdezett gyereknépesség 54%-a járt hittanra. A hittanjárók 74%-a római katolikus, 19%-a református, 5%-a evangélikus, és 2%-a kiségyházi volt (Andor & Liskó 2000).

A kérdések és válaszok természetesen arra vonatkoznak, hogy *valamikor* iskolai tanulmányaik során valamennyi ideig részt vett-e a kérdezett – ez pedig nem azonos azzal, hogy *egy adott időpontban* hányan járnak hittanra. Az egyházak saját bevallása szerint a 2000/2001-es tanévben ez 526 ezer fő volt – azaz az általános és középiskolás diáknépesség harmada. (Ennek 70,1%-a katolikus, 21,4%-a református, 3,9%-a evangélikus volt.) (A magyarországi 1997/8; Schanda 1997).

Az iskola és a hittan összeegyeztethetősége „belülről nézve” közel sem olyan magától értetődő, mint a kérdésről elméletileg állást foglaló társadalomban. Amikor 1993-ban arról tájékozódott az oktatásszociológus, hogy a különböző iskolatípusokba járó gyerekek hogyan vélekednek a vallásoktatásról, kiderült, hogy a szakközépiskolásoknak közel 60, a szakmunkásképzősöknek közel 70%-a utasította el az iskolai vallásoktatást – még azoknak sem biztosítva ehhez lehetőséget, akik ezt kifejezetten igénylik (Liskó 2000). (Gimnazisták körében ilyen felvétel nem készült.)

Már idézett kutatásunkban felnőtt fiatalembereket interjúvolunk meg arról, hogy folyt-e általános iskolájukban, középiskolájukban hitoktatás. A kutatás jelen fázisában még nem érdemes egzakt adatokat közölni, de jelzésértékű, hogy azok, akik a rendszerváltás előtt fejezték be általános iskolai tanulmányaikat, még kétharmad részben olyan általános iskolára emlékeztek, ahol nem folyt hitoktatás; akik pedig a kilencvenes évek elejére emlékezettek vissza, azoknak már csak harmada emlékszik ilyen általános iskolára (NPT 1995–2002).

Az iskolai hittanoktatás szempontjából a rendszerváltás évtizedének mérlege kettes: az iskolai hittan „szociológiai értelemben” elfoglalta helyét, azaz a kilencvenes évek végére elérte azt a nagyságrendet, mely „spontán módon”, „közhangulat” eredményeképpen nem növekszik tovább – az igények és lehetőségek tehát találtakoztak. Nincs azonban vége a hitoktatás iskolaszervezési-jogi-finanszírozási helyzetével kapcsolatos vitáknak, hiszen az a kormánytöbbségek minden eddigi megváltozásakor radikálisan átalakult, nincs tehát olyan modell, amelyben a szembenálló politikai erők egyetérténekek.

Egyházi iskolaindítás

Az egyházi iskolaindítás problémája két jól elkülönülő problémára oszlik. Az egyik az ingatlanrendezés ügye, a másik az egyházi iskolafenntartás elhelyezkedése a magyar oktatás rendszerében.

Az egyházi ingatlanok visszaadása a rendszerváltás egyik leghatalmasabb vagyoni folyamata. Az 1989-ben kezdeményezett és 1991-ben elfogadott törvény a nagybirtokok kivételével lehetővé tette, hogy az egyházak ingatlanokat kapjanak vissza. Az 1991-es törvény – és különösen annak alkotmánybíróági értelmezése – hangsúlyozza: nem kárpótlásról, hanem funkcionális elvről van szó, ez azonban gyakorlatilag csak azt jelenti, hogy az egyházaknak meg kell nevezniük valamely hitéleti vagy oktatási, szociális stb. célt, amelyre az ingatlanokat használni fogják, anélkül azonban, hogy a bejelentett funkciókkal kapcsolatos konkrét, helyi társadalmi igényeket az államnak jogában vagy akár lehetőségében állna vizsgálni.

Az egyházi ingatlanok teljes vagy részleges visszaadását 1991 körül mind az MKI, mind a Medián szerint az emberek többsége támogatta, bár a visszaadást támogatók fele – a teljes népesség 37%-a – úgy vélte, hogy csak a hitéleti épületek visszaadása indokolt. Bár helybeni iskolák visszaadásáról több ízben tartottak helyi közvéleménykutatásokat, hol a lakosság, hol az érintett szülők körében, az ingatlanátadási folyamatot döntően nem ez szabályozta, hanem részben a helyi politikai elitek és az egyházak közötti megegyezés, részben az egyházak preferencia-sorrendje. Az éves költségvetés által biztosított pénzalapokat ugyanis e preferencia-rendnek megfelelően lehetett kisebb részben a visszaigényelt, de vissza nem kapott egykori egyházi ingatlanok „helyett” épített felekezeti iskolák építési költségeire fordítani – ennek jellegzetes példája az aszói evangélikus, vagy a zuglói zsidó iskola –, nagyobb részben pedig az ingatlanaikat vesztő önkormányzatok kártalanítására fordítani.

Ez utóbbi, központi tárgyalásokkal folyó folyamatot – annak ellenére, hogy egy jogtechnikai szempontból erősen problematikus törvényről van szó – az ingatlanrendezésért felelős (az egyes korszakokban különböző minisztériumokhoz csatolt) köztisztviselő-csoportnak az egész évtized alatt sikerült a törvényesség betartásával bonyolítania. Ilyen szempontból tehát az 1991-es aggodalmak indokolatlannak bizonyultak: az állami *bürokrácia* nem fonódott össze, nem kezdett alkukba az egyházakkal.

Ugyanakkor a törvény három szempontból is erősen közrejátszott a *politikai pártok* és az egyházak összefonódásában, hiszen

- egyfelől a mindenkori parlamenti többségnek kellett elfogadnia a törvény végrehajtásának tényleges ütemét szabályozó kártalanítási keretösszegeket – ez az első ciklus idején 1,1-ről 4 milliárdra nőtt, a második ciklus idején 4 milliárdon stagnált, a harmadik ciklus idején 6,27 milliárdra nőtt;
- másfelől a lelépő kormányoknak – a törvénybe épített garanciahiányoknak köszönhetően – módjuk volt részben utódjuk mozgásterét korlátozva, részben persze saját parlamenti többségük kimondott akaratát negligálva előre „leköttni” a követ-

kező évek kártalanítási összegeinek hovafordítását. 2001 végéig 34,7 milliárd forintot fizettek ki előző kormányok döntései alapján (*Fedor 2002*);

- harmadrészt pedig a politikai pártok helyi szervezeti és az önkormányzati képviselőcsoportok egyes frakciói „fonódtak össze” egyházakkal, amikor egy-egy intézmény átadásáról döntöttek – ahogy ezt számtalan helyi konfliktus bizonyítja.

A meglévő intézmények egyházi iskolává történő „átalakulásai” fő szabály szerint nem is akkor okoztak a legnagyobb társadalmi konfliktusokat, amikor az ingatlanrendezési törvényt hajtották végre, hanem amikor annak „analogijára” helyi vagy országos politikai döntésekkel adtak át a törvény alá nem tartozó iskolákat. (Az évtizeden belül szándékosan viszonylag régi példákat hozva: a budapesti Deák téri evangélikus iskola államosítása annak idején elmaradt, a szintén nem államosított, hanem megvásárolt Debreceni Tanítóképző külön kormányhatározattal lett ismét állami, s a Dabas-Sári iskola sem ingatlanrendezéssel (Nagy 2000)

1995-től kezdve az egyházi ingatlantörvény fokozatosan egyház-finanszírozási törvénnyé alakult át. Ez a nagypolitikai konfliktusok növekedését hozta, hiszen az, hogy a vissza nem kapott ingatlanok a hitéleti tevékenység folyamatos finanszírozásának jogalapjává váljanak, végképp lehetetlenné tette a „funkcionalitás” érvényesítését. (Ha egy egykori egyházi iskola felkerült a visszaigénylések listájára – elvileg legalábbis –, ki kellett róla jelenteni, hogy ma is lenne rá lakossági igény. Ha viszont csak az épület értéke szolgál egy számítás alapjául, még egy ilyen kijelentésre sincs szükség.) Másrészt pedig miközben e számítási mód lehetővé tette, hogy ne évente kelljen a politikusoknak az egyházak finanszírozásáról dönteni, az esélyét is elvette annak, hogy hosszú távon az egyházakat csak a hívők tartsák el, amely pedig a liberális és baloldali erők egy részének elvi célja volt.

Ugyanakkor e konfliktus átrendezte a politikai frontokat: e finanszírozási mód a „centralizált ingatlantervezéssel” dolgozó katolikus egyháznak megfelelt, a decentralizált tulajdonstruktúrájú és eredetileg is aránytalanul kevesebb ingatlannal rendelkező református és evangélikus egyházaknak nem. A pillanatnyi politikai konfliktus minimalizálásával megelégedő szocialistáknak megfelelt, a hosszú távú szétválasztást szorgalmazó liberálisoknak nem, stb. 1998 után a finanszírozás újabb – a protestánsoknak jobban megfelelő –, de egyben a finanszírozás egész nagyságrendjét tovább bővítő rendezésére került sor, melynek elemzésére itt nincs tér – de nem is érinti közvetlenül az egyházi iskolaindításokat.

Az ingatlanrendezési folyamat – ma már látható – maximum 2011-ig befolyásolhatja az egyházi oktatás részarányát, hiszen eddig kell lezárulnia az 1998-ban véglegesített listán szereplő – s a járulékalaphoz fel nem használt – ingatlanok átadásának. (2002-ben, már a szociál-liberális koalíció idején ismét felmerült, hogy felgyorsítják a rendezési folyamatot...) Összesen az ingatlanok 20%-áról van szó – ebből természetesen nem következik, hogy az egyházi oktatás is éppen húsz százalékkal fog bővülni.

Arról, hogy milyen az ingatlanrendezéssel és nem ingatlanrendezéssel indult iskolák aránya, különböző statisztikákat készíthetünk aszerint, hogy mennyiben tekintjük a 6–8–12 osztályos intézményeket egy vagy két iskolának. Az alábbi számítás úgy

készült, hogy az összes olyan általános iskolát, ahol akár egyetlen 1–4 osztály van, külön iskolának vettük, viszont az OM statisztikában az általános iskolákhoz sorolt olyan iskolákat, melyeknek csak 5–8 osztálya működik, általános iskolaként nem, csak középiskolaként vettük számításba – s ezután összeadtuk az általános és középiskolák számát. (Elvi okoknál fogva a „Másféle egyházi” sort gazdagították azok az intézmények, amelyek ugyan az ingatlanrendezéssel *összefüggésben* jöttek létre, pl. az aszódi evangélikus vagy a zuglói zsidó iskola, de nem egy működő iskola épületének visszaigénylésével.)

5. TÁBLA

Ingatlanrendezési iskolaindítás

| | Római katolikus | Református | Evangélikus | Egyéb | Összesen |
|-------------------|-----------------|------------|-------------|-------|----------|
| Ingatlanrendezési | 64 | 32 | 6 | 4 | 106 |
| Másféle egyházi | 81 | 25 | 10 | 22 | 138 |
| Összesen | 145 | 57 | 16 | 26 | 244 |

Látható, hogy a református egyház iskolái között vannak csak többségben az ingatlanrendezési folyamat eredményeképpen létrejött iskolák, a katolikus szférában – minthogy a másféle egyházi kategóriát logikailag csökkentenünk kell a már 1989 előtt is létezett iskolákkal – a nem ingatlanos módon alapított iskolák enyhe többségben vannak. (Az egyéb kategórián belül az ingatlanos blokkot egyedül a görög katolikus intézmények jelentik.)

A rendelkezésünkre álló terjedelemben együttesen próbálunk mondani valamit az egyházi intézményhálózat sajátosságairól.

A jelenleg működő általános iskolák legnagyobb arányban az első ciklus alatt, azután a második ciklus alatt, s végül a harmadik ciklus alatt jöttek létre. Az iskolaalapítási hajlandóság tehát az évek előrehaladtával csökkent. Az alábbi táblázatokat az OM – általunk átalakított – adatbázisa alapján állítottuk össze. (Az iskolaszervezet fokozatos felbomlása miatt igen nehéz egyetlen táblázatban érzékeltetni a különböző iskolatípusok helyzetét, ezért azt a megoldást választottuk, hogy az 5–8. osztályosok számára szervezett iskolák akkor is bekerültek az általános iskoláról szóló táblázatba, ha valójában hat-nyolcosztályos középiskoláról van szó, az iskolaalapítás évének viszont azt tekintjük, amikortól kezdve a jelenlegi intézmény folyamatosan egyházi-ként működik, függetlenül attól, hogy a működés megkezdésekor vagy később kezdett az 5–8.-os gyerekek oktatásába. Ezért szerepelhet a táblázatban tíz 1989 előtt alapított egyházi általános iskola, miközben ilyen a „valóságban” egy sem létezett.)

A 6. táblázat egy olyan adatbázisból származik, mely csak 2000-ig tekintette át a folyamatokat. Látható, hogy az új egyházi iskolák aránytalanul nagy részét az 1991-es ingatlantörvény utáni, a jobboldali koalíció uralmával jellemezhető években alapították a szociál-liberális kormányzat alatt jóval kevesebb iskolát alapítottak, s ez nem változott a második jobboldali koalíció – itt vizsgált – éveiben sem. E tendenciák nagyjából párhuzamosak az általános iskolai és középiskolai korcsoportot oktató intézményeknél.

6. TÁBLA

Az egyházi iskolák létrejötte

| Alapítási év | 1-8. évfolyam | | Gimnáziumok | | Ebből 6-8 osztályos | |
|----------------------|---------------|------|-------------|------|---------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 1989 előtt | 10 | 5,5 | 10 | 12,0 | 9 | 14,5 |
| 1989 | 1 | 0,5 | 1 | 1,2 | 1 | 1,6 |
| 1990 | 8 | 4,4 | 7 | 8,4 | 7 | 11,3 |
| 1991 | 22 | 12 | 10 | 12,0 | 8 | 12,9 |
| 1992 | 31 | 16,9 | 12 | 14,5 | 9 | 14,5 |
| 1993 | 31 | 16,9 | 14 | 16,9 | 12 | 19,4 |
| 1994 | 18 | 9,8 | 9 | 10,8 | 5 | 8,1 |
| 1995 | 12 | 6,6 | 6 | 7,2 | 4 | 6,5 |
| 1996 | 13 | 7,1 | 7 | 8,4 | 3 | 4,8 |
| 1997 | 13 | 7,1 | 3 | 3,6 | 2 | 3,2 |
| 1998 | 3 | 1,6 | | | | |
| 1999 | 7 | 3,8 | 1 | 1,2 | 1 | 1,6 |
| 2000 | 5 | 2,7 | 3 | 3,6 | 1 | 1,6 |
| nincs adat | 9 | 4,9 | | | | |
| Abszolút szám | 183 | | 83 | | 62 | |

A 4. és 6. oszlop összevetéséből látható, hogy a megalakuló egyházi középiskolák nagy része olyan iskolaként alakult meg, mely hat vagy nyolcosztályos. Másképpen fogalmazva a „tisza általános” iskolák száma jóval alacsonyabb, mint a 1–8. osztályt fenntartó intézményeké.

Kifejezetten általános iskolaként a 2001/2002-es tanévben a NKÖM 153 egyházi általános iskolát tart számon, ez az általános iskolák 4,2%-a; és 95 középiskolát, mely a középiskolák 15,1%-a. A gimnáziumi szférát önmagában vizsgálva az arány lényegesen magasabb. Hogy ez „sok vagy kevés” – egyelőre értéktételel dolga eldönteni, hiszen nincsenek arról konkrét kutatások, hogy az adott településeken hányan választanák az egyházi iskolát, ha ugyanolyan feltételekkel rendelkező, s azonos hírvívű világi iskolakínálat áll rendelkezésre, s minthogy az egyházi iskolák számáról és funkciójáról sincsen társadalmi kontextus, nem lehet pontosan megállapítani, tulajdonképpen országosan hány iskola „lenne indokolt”. (Különböző kutatások szerint az emberek jelentős része nem az iskola feladatának tartja a diákok világnézeti orientálását, tehát önmagában a szülői vallásosság mértéke nem jelzi az egyházi iskolákra formált igényeket, csak a vallásosság mértékének és az iskola világnézeti szerepével való azonosulás mértékének kombinált mutatója. De még ha ez rendelkezésre áll is, akkor sem lehet egzakt kijelentéseket tenni. Ha például úgy tekintjük, hogy az egyházi iskolák arányának a szűkebb értelemben vett egyházas szülők arányának kellene megfelelnie, akkor az általános iskolai szférában alulrepresentációt, a középiskolai-ban felülrepresentációt találunk. Ha úgy ítéli meg valaki, hogy az önkormányzati iskola világnézeti elkötelezett ateista iskola, akkor a nem kifejezetten egyházas, de vallásos szülők számára is „indokolt” egyházi iskolába, vagy nem egyházasan vallásos magániskolába íratni a gyereket – ez esetben a vallásos iskolák aránya erősen alul-

reprezentált. De még az is lehetséges – sok interjúnk van ennek alátámasztására –, hogy valaki igenis az iskola feladatának látja a világnézetit nevelést, de éppen azért akarja a világnézetileg sokszínű iskolába íratni vallásosan nevelt gyerekeit, hogy az időben hozzászokjon egy világnézetileg sokszínű társadalom eszmei kihívásaihoz.)

* * *

Az egyházi iskolák fenntartásáról a kilencvenes évek eleje óta vita folyik. Az 1990-es egyházi törvény és az oktatási törvény 1990-es módosítása szerint az egyházi iskolák csak fejkvótát kapnának, ez azonban természetesen azt jelentette, hogy az egyházaknak – mint bármely más fenntartónak – ki kellett egészítenie ezt, más forrásokból, pl. a hitéleti támogatásból. Ez az állapot nagyjából megfelelt a közvélemény elvárásainak, hiszen a megkérdezettek kevesebb, mint 10%-a kívánta volna elsősorban az állammal fenntartatni az egyházi iskolákat (ez a későbbiekben kissé nőtt), a megkérdezettek kétötöde a költségek ötven százalékos megosztását javasolta. (OI, 1993) Ennek ellenére az 1993-as törvényt előkészítő és végrehajtó politikai elit olyan megoldást alakított ki, mely lényegében az egyházi iskolák teljes körű állami finanszírozását tette lehetővé. A fenntartókkal kötött megállapodásokkal a lelépő kormányzat húsz évre kötelezte erre az államot, s noha a szabaddemokrata oktatási kormányzat ezt felül akarta vizsgálni, a szocialisták nyomására ettől elállt. A következő évek szabályozása a megállapodások helyébe az állami finanszírozás „elvi” teljes körűvé tételéről intézkedett. Az egyházi alkalmazott pedagógusok – az egyházi és állami iskolafenntartás/alkalmazás elvi különbözőségét tagadó jobboldal és a pedagógusok szakszervezeti típusú érdekvédelmét felvállaló baloldal látens kompromisszumaként – gyakorlatilag közalkalmazottakká váltak.

* * *

Az egyházi intézmények sok tekintetben mások, mint az önkormányzatiak, ez most már 10 év elteltével nem kétséges. Erről megint csak monográfiát kellene írni, itt tehát csak tézisszerűen lehet összefoglalni erre vonatkozó eredményeinket, melyek részben a céljaink szerint átalakított OM adatbázis elemzésén, részben saját – egyházi iskolákban folytatott – felvételen alapulnak.

Az egyházi iskolák elsősorban Budapesten és az ország délkeleti részén felülreprezentáltak. Budapest magas aránya logikus: olyan országban, ahol az egyházas emberek-egyházias szülők a népesség tizedét teszik csak ki, nyilvánvalóan biztosabb piacra számíthat az egyházas iskola ott, ahol nagyszámú iskola van, mint ahol ennél kevesebb. Budapest arányát emeli, hogy a kisegyházak gyakorlatilag ide koncentrálnak. A dél-keleti terület magasabb aránya a református egyház nagyobb arányú iskola-visszaigénylésével magyarázható. (A reformátusok a potenciális ingatlanokból relatíve többet kértek vissza, mint a katolikusok. Ennek oka, hogy a katolikus egyházban központosított ingatlan-visszaigénylés folyt, könnyű volt tehát olyan döntést hozni, hogy az igényeknek és kapacitásoknak megfelelően az iskolák bizonyos százalékanak visszaigényléséről lemondanak. A református egyházi ingatlanok azonban

eredetileg is az egyes egyházközségek tulajdonában állottak, az egyházközségek jelentős része tehát csak aközött választhatott, hogy „100%-ban, vagy 0%-ban” igényli vissza egyetlen iskoláját. Ez pedig növelte a visszaigénylés valószínűségét.)

Településtípus szempontjából a kisvárosok felülreprezentáltak. Ennek oka lehet, hogy a nagyobb városokban a szekulárisabb szakmunkásság, illetve a nem helybéli népesség aránya magasabb, a nagyvárosi létforma a multikonfeszionalitásnak és a világnézeti pluralizmusnak, tehát a nem szegregált nevelés iránti igénynek jobban kedvez. A falvakban viszont az intézmények száma kicsi, egyiskolás faluban csak óriási konfliktussal lehet visszaigényelni iskolát, s az egészen kis településeken kisebb presztízsűek voltak a régi egyházi iskolák is, visszaigénylésükre, újraindításukra kisebb a motiváció. Egyébként a kisvárosok felülreprezentációja azzal is összefügg, hogy az Alföld történelmi okoknál fogva gazdagabb kisvárosokban mint falvakban, ugyanakkor ez a terület inkább református, s a református egyház a korábban ismertetett okoknál fogva szorgalmasabb visszaigénylő.

Az egyházi általános iskolák sokkal nagyobb mértékben kapcsolódnak össze hat- és nyolcosztályos középiskolákkal – gyakran éppen e középiskolák alépitményeként jöttek létre, s míg az önkormányzati gimnáziumoknak fele volt szerkezetváltó, addig az egyháziaknak háromnegyede.

Az egyházi általános iskolák között több a gyakorló iskola, hiszen sokkal kevesebb egyházi iskolára jut egy egyházi pedagógusképző intézmény, mint ahány önkormányzati iskolára egy állami pedagógusképző. (Bár egyetemi pedagógusképzéshez csak katolikus általános iskola kapcsolódik.)

Intézményi bővítésre az egyházi iskoláknál sokkal nagyobb arányban került sor, mint önkormányzati iskolákban, melynek egyik oka lehet természetesen az igények fokozatos bővülése, a felmenő rendszer logikája – forrást pedig az egyházi ingatlan-törvény speciális forrásai jelentettek. Az igazgatók adatszolgáltatása alapján az egy iskolára eső beruházás magasabb az „ingatlanos”, mint a „nem ingatlanos” iskolákban, magasabb a protestánsoknál mint a katolikusoknál.

Sem a szakmunkásképzők, sem a szakközépiskolák szférájában nem jellemző az egyházak részvétele, annál inkább a gimnáziumi szférában – a gimnáziumoknak az 1999/2000-es tanévben 15,7%-a egyházi fenntartású.

Az államigazgatás az utóbbi években sajnálatos módon már nem rögzíti a szülők társadalmi státusát, így a társadalmi összetételre csak a közvéleménykutatásokból, ill. áttételes adatokból következtetünk. Ezek azt mutatják, hogy a középiskolai képzést nem folytató egyházi általános iskolák kevesebb cigány, kevesebb veszélyeztetett, kevesebb állami gondozott gyereket tanítanak, mint a hasonló általános iskolák, s ez a különbség a középfokú iskolákkal összekapcsolódó általános iskolákra is igaz. Fokozottan igaz ez az egyházi ingatlanrendezés kapcsán egyházivá vált iskolákra.

Az egyházi iskolaigazgatók becslései szerint az egyetemet végzett szülők százalékarányát tekintve is 14:10 arányban elitebbek a katolikus iskolák. A protestáns középiskolákba járó gyerekek apáinak hatvan százaléka nem szerzett gimnáziumi érettségit, a katolikusoknál ez ötven százalék alatt marad.

A katolikusokon belül az ingatlanos iskolák inkább elit szülők gyermekei, ugyanez a protestánsoknál fordítva van. Mintha ez is azt támasztaná alá, hogy a katolikus iskolák központilag tervezett visszaigénylései egy-egy térség vallásos elitjének méreteihez és igényeihez igazodtak, a protestáns szférában viszont a helyi elit mindenképpen kérte ill. alapította az iskolát – az elit nagyságától szinte függetlenül.

Más adatok viszont mintha azt mutatnák, hogy nincs lényeges különbség az egyházi és nem egyházi gimnáziumok diáknépessége között. Az 1997/1998-as tanév középfokú iskoláinak elsősei alapján – akik közül Andor és Liskó 4356 fős mintát vett – a szerzőpáros úgy találta, hogy az egyházi gimnáziumokba „íratott gyerekek... semmilyen szociológiai jellemzőben nem különböztek a hasonló önkormányzati fenntartású iskolák tanulóitól. Sem a szülők iskolázottságában vagy foglalkozásában, sem a pályaaspirációkban, sem a gyerekek tanulmányi eredményeiben nem találunk különbséget, kivéve egyetlen területet: az egyházi iskolákba járó gyerekek szülei szignifikánsan többen válaszolták azt, hogy a vallás fontos szerepet játszik az életükben” (Andor & Liskó 2000). Úgy tűnik tehát, hogy az iskolák diákösszetételének bemutatása még további kutatásokat igényel.

A hátrányos helyzetű tanulók és az iskolai kudarcok arányának összevetésekor Liskó Ilona megállapítja, hogy a „családi hátrányok kompenzációja tekintetében az egyházi iskolák korántsem bizonyulnak olyan eredményesnek, mint a középiskolai képzést is folytató világi általános iskolák” (Liskó 2001).

Míg a diákösszetétel azt mutatja, hogy az alsóbb társadalmi csoportokat az egyházi iskolákban kevésbé látják szívesen – illetve azok kevésbé törekszenek oda –, addig a pedagógusok esetében a helyzet fordított. Érzékelhető, hogy az egyházi iskoláknak – nyilván, hogy világnézeti szempontból megbízhatóbb pedagógusokat kapjanak – gyakrabban kell kompromisszumot kötniük a minőség egyéb faktoraiban, azaz gyakrabban kell képzés nélküli tanárokat alkalmazniuk. Ugyanennek tudható be az is, hogy az egyházi általános iskolákban előfordul, hogy pedagógiai képzettség nélküli személy vezeti az általános iskolát. A katolikus iskolák gyakrabban vesznek igénybe nyugdíjas pedagógusokat.

Az igazgatók visszaemlékezései alapján elmondható, hogy az ingatlanátadás keretében egyházivá vált iskolák pedagógustársadalmában a világnézeti és felekezeti arculat kevésbé volt markáns, mint a spontán indult iskolákban. A pedagógus-alkalmazásokkor erősebben mérlegeltek a katolikusok, mint a protestánsok. (A szabadon szervezett protestáns iskolák pedagógusgárdájában kétharmados református többség volt, az ingatlanos protestáns iskolákban a reformátusok 31%-os kisebbségben voltak, ami az evangélikusokkal együtt sem ment 40% fölé. Az egyházak sokkal inkább az általános iskolákat, mint a középiskolákat tudták saját felekezetükhöz tartozó pedagógussal megtölteni.)

Az egyházi iskolák némileg kisebbek, mint az önkormányzatiak, de az egyházi iskolákon belül is van eltérés, elsősorban a katolikusok működtetnek nagyobb iskolákat.

Egyházi gimnáziumok magasabb arányban három területen találhatóak, amelynek három különböző magyarázata van: Győr megyében, amely az ország egyik olyan

területe, ahol egyidejűleg magas az egyházas emberek és az iskolázottság aránya, Bács-Kiskunban, ahol a reformátusok többször jelzett erős visszaigénylési hajlandósága a magyarázó faktor, és Pest megyében, ahol Budapest környéki drágább településekre kiköltözött középosztályok által preferált települések kereslete lehet a magyarázat.

Az egyházi gimnáziumok általában megyeszékhelyeken vannak – a történetileg fontosabbnak tartott iskolák ugyanis itt működtek, ezek újjáélesztése volt a meghatározó.

Az egyházi gimnáziumok kevesebb szakképző szolgáltatást indítottak, egyrészt, mert közönségük erre nyilván eleve kevésbé számított, másrészt, mert kevésbé kiszolgáltattak a demográfiai apályból eredő versenynek.

Az idegen nyelvű képzésben az egyházi részvétel alacsonyabb, valószínűleg azért, mert az idegen nyelvű képzéshez szükséges pedagógusok piaci pozíciói jobbak, tehát kevésbé mennek el egyházi iskolába – illetve többen hagyták el az „átadott” intézmény tantestületét. (Ebből persze nem következik, hogy a jövőben az egyházak nem tudják nyelvtanításra kihasználni a nagy nyugati kultúrkörökhöz kötődő speciális kapcsolataikat a jövőben ...)

Az egyházi középiskolák – melyek, mint afféle nemrég alakult intézmények, kisebbek – az osztálylétszámokat, a száz diákra eső pedagógusok számát tekintve előnyösebb helyzetben vannak.

Az egyházi iskolák ambíciójuk szerint tanulmányi értelemben is elitgimnáziumok, nagyobb arányban küldik tanulóikat OKTV-re. Eredményeik azonban nem jobbak, sőt, míg latinból megegyezik eredményességük az országos átlaggal, fizikából némileg, magyarból sokkal gyengébben teljesítettek. Ezen belül főszabályként a katolikus iskolák állnak jobban, egyedül a magyar irodalom – a református egyház ezzel kapcsolatos szimbolikus presztízsrangsorával összhangban – a kivétel.

Az egyházi iskolák a helyi egyházi társadalomhoz és a fenntartóhoz fűződő viszonyuk szerint is megosztottak. Az igazgatók véleménye alapján úgy tűnik, az ingatlanrendezés keretein kívül alakított iskolákra egyfelől markánsabb világnézeti és felekezeti arculat, másfelől az egyházi hatóságtól való nagyobb függetlenség jellemző.

* * *

Összességében megállapítható, hogy az egyházak – az egyházas emberek és az egyházi intézmények – a pártállam első évtizedeiben felhalmozódott – hátránya az elmúlt húsz esztendőben megszűnt. Az azonban, hogy az állam-egyház-oktatás viszony „magyar modellje” – szociológiai és alkotmányos értelemben – milyen lesz, még bizonytalan.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

ADATBÁZISOK:

2001-es saját adatfelvétel egyházi iskolákról.
 NPT/1995–2002 1995 óta készülő saját adatbázis iskolai hittan szervezéséről.
 OI 1993 1993-as OI felvétel a vallásosság és oktatással kapcsolatos kérdések összefüggéseiről.
 OI 2002/1. 2002-es OI felvétel a pedagógusképző intézmények végzős hallgatóiról, kutatásvezető Lukács Péter.
 OI 2002/2 2002 tavaszi OI-s felvétel az elsős egyetemisták/főiskolások körében, kutatásvezető Lukács Péter.
 OM-OI 2001 2001-es OM statisztika alapú saját adatbázis egyházi iskolákról.
 Tárki 1998. Külön köszönet a Tárki-nak, hogy a tulajdonukat képező adatbázist – egy adatbázis csere keretében – rendelkezésemre bocsátották.
 Tárki 1992. 3000 fős Tárki adatbázis.

SZAKIRODALOM:

ANDOR MIHÁLY (2002) Diplomás szülők gyerekei. *Educatio*. No. 3. s.a.
 ANDOR MIHÁLY & LISKÓ ILONA (2000) Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra* (8 és 194. p.)
 BAUER BÉLA (ed) (2001) *Ifjúság 2000*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
 FEDOR TIBOR (2002) *A volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetének rendezéséről*. (Kézirat.)
 GEREBEN FERENC & TOMKA MIKLÓS (2000) *Vallásosság és nemzettudat*. Budapest, Kerkai Jenő Egyházsociológiai Intézet.
 HEGEDŰS RITA (2001) A vallásosság a társadalomban. *Századvég*, Nyár.
 Jelentés a magyar közoktatásról, 1997. Budapest, 1998.
 Kerettanterv. A középfokú nevelés-oktatás kerettanterve I. (gimnázium) – munkanyag, Budapest, 2000.
 KOVÁCS ANDRÁS (2000) Vallás és a vallásosság a mai magyar egyetemisták körében. In: NAGY PÉTER TIBOR (ed) *Oktatáspolitikai és vallásszabadság*. Budapest, Új Mandátum.
 LISKÓ ILONA (2000) A szakmunkástanulók és a vallás. In: NAGY PÉTER TIBOR (ed) *Oktatáspolitikai és vallásszabadság*. Budapest, Új Mandátum.

Magyarországi egyházak, felekezetek, vallási közösségek 1997-98, I. Budapest, ME Hiv., 1997
 NAGY MÁRIA (2000) Pedagógusok, szakmai szervezetek és világnézeti elkötelezettség a kilencvenes évek magyarországi közoktatásában. In: NAGY PÉTER TIBOR (ed) *Oktatáspolitikai és vallásszabadság*. Budapest, Új Mandátum.
 NAGY PÉTER TIBOR (2000) *Járszalag és aréna*. Budapest, Új Mandátum. (236., 282. p.)
 NAT (1994) Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Nemzeti alaptanterv tervezet, 1994 december.
 NAT (1995) Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Nemzeti alaptanterv.
 NAT (1992) Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Nemzeti alaptanterv tervezet, 1992.
 SCHANDA BALÁZS (2000) *Magyar állami egyházjog*. Budapest, Szent István Társulat.
 SCHANDA BALÁZS (2002) *Legislation on Church-State Relations in Hungary*. Budapest, Ministry of Cultural Heritage.
 STUMPF ISTVÁN (1994) Választói magatartás a generációs és vallási törésvonalak mentén. In: BALOGH ISTVÁN (ed) *Törésvonalak és értékaválasztások*. Budapest, MTA PTI,
 SZABOLCS OTTÓ (ed) (1995, 1996) *Történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára*, 7., 8. Bp.
 SZÁNTÓ JÁNOS (2000) Iskolai végzettség és istentisztelet-járás gyakoriság Budapesten. In: NAGY PÉTER TIBOR (ed) *Oktatáspolitikai és vallásszabadság*. Budapest, Új Mandátum.
 SZIGETI JENŐ & SZEMERSZKI MARIANN & DRAHOS PÉTER (1992) *Egyházi iskolák indítása Magyarországon*. Kutatás közben, OI.
 TAMÁS PÁL (1997) Egyházi mozgásterek a társadalomban. In: HORÁNYI ÖZSÉB (ed) *Az egyház mozgástereiről*. Budapest, Vigilia.
 TOMKA MIKLÓS (1996) A vallásszociológia új útjai. *Replika*, No. 21/22.
 TOMKA MIKLÓS (1992) Vallás és iskola. *Educatio*, No. 1
 TOMKA MIKLÓS (1991) *Magyar katolicizmus, 1991*. Budapest, OLI KTA.
 TOMKA MIKLÓS (1998) A vallás és visszatérése a politikába. In: *Magyarország évtizedkönyve*.

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|--|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

A FELSŐOKTATÁS TÖMEGESSÉ VÁLÁSÁT KÍSÉRŐ strukturális változások egyik alapvető eleme az intézményrendszer differenciálódása és diverzifikálódása. A felsőoktatás ilyen típusú átalakulással kívánt alkalmazkodni a gazdaság és a társadalom igényeihez: az egyre heterogénebb összetételűvé váló hallgatói tömeg motivációi, előképzettsége, karriertervei, a korábbinál változatosabb munkahely kínálat mind erre ösztönözték. Az UNESCO 1998-ban kibocsátott deklarációjában – amely a 21. század felsőoktatására vonatkozó elképzeléseket foglalja össze – többször és kiemelten szerepel a „diverzifikálás” fogalom, mint a jövőben is kívánatos tendencia (*World Declaration... 1998*).

A politikusok egyértelműen támogatják ezt a folyamatot, mivel azt remélik, hogy a felsőoktatással kapcsolatos permanens finanszírozási problémák kezelése ezen az úton valósítható meg. Míg az 1960-as, 1970-es évtizedben a társadalmi nyitottság, a továbbtanulási esélykülönbségek csökkentése volt a kiemelt politikai szempont, az 1980-as években a hatékonyság kérdése került előtérbe, az 1990-es évtized fő problémája a minőség megőrzése lett. A felsőoktatás diverzifikálása látszik olyan eszköznek, amely megoldást ígér mindhárom – társadalmi, gazdasági, akadémiai – kérdésre. A komplex igényekre komplex rendszer tud rugalmasan és adekvát módon reagálni (*Teichler 1993*).¹

Egyes kutatók szerint a differenciálódás és diverzifikálódás a felsőoktatási rendszerek immanens tulajdonsága. Ebben meghatározó szerepe van annak, hogy a 20. században – és főleg annak második felében – maguk a tudományok differenciálódtak, új és új tudományok jöttek létre, a korábban egységes tudományokról leváltak a specializálódott részek és önálló státust követeltek maguknak. Ennek következtében a felsőoktatási programok, tantárgyak burjánzása feltartóztathatatlaná vált.

¹ A felsőoktatás-kutatás az 1990-es évek közepétől kiemelt figyelmet fordít a jelenségre. Először is meg kellett teremteni azt az elméleti-fogalmi keretet, amelyben értelmezhető és vizsgálható. Biológiai és szervezetszociológiai háttérből kiindulva megtörtént a két alapvető – és egymástól nehezen elhatárolható – fogalom definiálása. E szerint a differenciálódás olyan folyamatot jelent, amelynek során a korábban egységes egészen belül különböző részek jönnek létre. Tehát a folyamat az „egészet” érinti. A diverzifikálódás viszont a „részek” együttesének jellegré vonatkozik, arra utal, hogy a részek egymáshoz való viszonya változik, távolságuk, eltéréseik növekednek, egyre többfélék lesznek (*Huisman 1995*).

A differenciálódás egyik látványos megnyilvánulása, hogy az oktatási programok széles skálája alakult ki a tanulmányi idő hosszúsága és a képzés irányultsága szerint. A nagy növekedés első szakaszában az egyetemek mellett megjelent a rövidebb (3–4 éves) oktatási ciklusú főiskola, majd tovább szélesedett a skála. Az 1980-as évektől a kontinentális Európában is kiépült a korábban itt ismeretlen PhD képzés, a rendszer másik végpontján pedig sok helyen létrehozták és a harmadfokú képzés szabályos elemévé emelték a rövid (2 éves) felsőfokú szakképzést. Az egyre komplexebbé válás egyértelmű jele, hogy a különböző végzettségi szinteket (fokozatokat) képviselő programokat egyetemi és nem egyetemi státusú intézmények is meghirdetnek. Tehát az intézmények hierarchikus rendet követő szektorai közötti határok elmosódóban vannak és elsősorban a kutatói pályára felkészítő PhD programok tekintetében maradnak meg (amennyiben azokat csak egyetemi státusú intézmények hirdethetik meg) (Hrubos 2002).

A differenciálódás technikai értelemben is bekövetkezett. A hagyományos egyetemi képzési formák mellett megjelent és teret nyert a munka melletti képzés, a távoktatás, az ún. nyitott egyetem és az utóbbi évek számítástechnikai forradalma következtében a virtuális egyetem gondolata. Az „egész életen át való tanulás” egyre inkább elterjedt gyakorlattá válik, ami a továbbképzések, átképzések, a második és további végzettségek elérésének valóságos igényeire adott válasz. Ez értelemszerűen szükségessé teszi a nem hagyományos képzési formák kialakítását (Nyíri 1999).

A kormányzatok szándéka és az irányítási rendszer jellege is erősíti a diverzifikálódást. Az 1980-as évek közepétől az indirekt irányításra való áttérés, a kormányzati támogatás egyre nagyobb részének versenyztetéssel való elosztása, általában a piaci viszonyok térnyerése azzal jár, hogy a felsőoktatási intézmények helyzete, működése a korábbinál nagyobb eltéréseket mutat (Clark 1983, 1996). Amikor már a releváns korcsoport közel fel beléphet a felsőoktatásba és a felsőoktatási intézmények bevételeinek döntő része a hallgatók létszámától függ (tandíj vagy költségvetési fejkvóta formájában), megindul a hallgatókért való verseny. Kialakul és elfogadottá válik az intézmények presztízs-sorrendje (amely Európában korábban ismeretlen volt). Ez a sorrend meglehetősen állandóságot mutat. A régebbi, nagyhírű egyetemek pozíciója általában megrendíthetetlen, és az újabbak csak utánuk következhetnek, legfeljebb a „távolságok” változtatására van lehetőség. Mindazonáltal vannak példák arra is, hogy a leghátrányosabb helyzetű fiatal egyetemek bátor nyitásával, vállalkozói bravúrral ki tudnak törni reménytelennek látszó helyzetükből és jelentősen előre léphetnek a presztízsrangsorban (Clark 1998).

A differenciálódással és diverzifikálódással párhuzamosan ellenkező irányú folyamatok is tapasztalhatók. Az 1980-as években a költségvetési megszorítások kényszerében a gazdasági és szakmai értelemben vett hatékonyság szempontjai előtérbe kerültek. Ennek egyik következménye volt, hogy több országban racionalizálták az intézményhálózatot, ami lényegében a kisebb és szűk szakmai spektrumot képviselő intézmények összevonását, nagyobbakba történő beolvasztását vagy megszüntetését jelentette. Így méretek és szakmai összetétel szempontjából a korábbinál homogénebb intézményhálózat jött létre (Goedegebuure 1992). Az ezzel egy időben megjele-

nő és azóta legalábbis nem enyhülő, a korlátozott erőforrásokért folyó küzdelem ellentmondásos helyzetet teremtett és teremt. Elvileg ugyan diverzifikálódáshoz vezet a kormányzatok által is támogatott piaci elemek térnyerése, a valóságban azonban ennél bonyolultabb a kép és inkább ellenkező hatásra utal. A verseny arra készíti az intézményeket, hogy hasonló taktikát alkalmazzanak, utánozzák a sikereseket (a felsőoktatási intézmények „mimikri képessége” igen fejlett). A tartalmi értelemben vett kormányzati kontroll is inkább egységesítéshez vezet, mint tényleges sokféleséghez. Az indirekt irányítással együtt járó akkreditáció és minőség-ellenőrzés éppen a centralizálás irányába hat, a hasonló követelményeket szentesíti (*Vught 1996*). Más oldalról az „akadémiai sodrás” ereje következtében a felsőoktatási intézmények igyekeznek a magas presztízstű, elit egyetemek standardjaihoz, programkínálatához igazodni, ami ugyancsak a homogenizálódást erősíti (*Huisman 1995*).

Végül is úgy tűnik, hogy a differenciálódás és a homogenizálódás sohasem abszolút értelemben vett folyamat, a kettő egy időben jelentkezik. A felsőoktatás egyes részei (egyes intézmények, szektorok, szakterületek) más-más irányban mozdulhatnak el, és a folyamat iránya időben is változhat (*Neave 1996*).

A differenciálódás és diverzifikálódás magyarországi sajátosságai

A magyar felsőoktatás az 1980-as, 90-es évek fordulójáig őrizte elit jellegét (a beiskolázási arány a releváns kohorszban 10% körül alakult). A hallgatói létszámexpanzió 1990-től indult meg, tehát a fejlett nyugati országokhoz képest mintegy 30 éves késéssel. Egy évtized alatt több mint háromszorosára emelkedett a beiskolázottak száma (1990-ben 102 387, 2000-ben pedig 327 289 fő volt)² Ilyen ütemű növekedés a nyugati országokban általában az expanzió első, leghevesebb szakaszában, két évtized alatt zajlott le. További különbség, hogy az utóbbi régiókban a felsőoktatás ilyen mértékű kiterjedése a nagy gazdasági fellendülés körülménye között ment végbe, amikor is a felsőoktatás kiemelten nagy költségvetési támogatást kapott. Magyarországon ugyanezt a folyamatot a jelentős gazdasági visszaesés és a felsőoktatási támogatás reálértékének csökkenése övezte. Az a sajátos helyzet állt tehát elő az 1990-es évtizedben, hogy Magyarországon időben sűrítetten és erőteljesebben jelentkeztek azok a feladatok és problémák, amelyekkel a nyugati országok felsőoktatása korábban, időben elnyújtottabban és jobb anyagi feltételek mellett nézett szembe. Ebből adódnak a hasonlóságok és a különbségek a differenciálódás és a homogenizálódás tekintetében is.

Bár a mennyiségi növekedés csak 1990-től indult meg, az intézményhálózat bővülésére és bizonyos differenciálódására már korábban sor került. A felsőoktatási intézmények száma először az 1950-es években emelkedett jelentősen, legalábbis jogi és technikai értelemben (ekkor került sor a hagyományos felépítésű egyetemek szak egyetemmé váló szétदारabolására). Nagyobb intézményalapítási hullám az 1970-es

2 A magyar felsőoktatásra vonatkozó statisztikai adatok forrásai: Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás. 1990–91. illetve 2000/2001. MKM illetve OM.

évtizedben volt, amikor kiépült a főiskolák rendszere, ez után 54–58 körül stagnált az intézmények száma egészen 1989-ig. A társadalmi és politikai fordulattal szinte egy időben 77-re, 1992-ben pedig 91-re emelkedett ez a szám (az intézményhálózat átalakítása előtt, 1999-ben 89 felsőoktatási intézmény volt Magyarországon). Az intézmények számának ilyen nagymértékű növekedése döntően abból adódott, hogy új egyházi és alapítványi egyetemek illetve főiskolák jöttek létre. Ez jelentős differenciálódásnak mondható, mivel a korábban fenntartói szempontból egységes rendszer többszektorúvá vált. Diverzifikálódás abban az értelemben kísérte ezt a folyamatot, hogy az új intézmények a korábbiakhoz képest általában kis méretűek, illetve egymástól is jelentősen eltérő méretűek, továbbá, hogy tartalmi értelemben új elemet jelentenek (az intézmények számának növekedése jórészt abból származott, hogy a kisegyházak hoztak létre felsőoktatási intézményeket). 2000-ben a hallgatók 86,8%-a járt állami fenntartású intézménybe, 5,4%-a egyházi, 7,8%-a pedig alapítványi intézménybe.

Az 1990-es évtizedben a korábban két képzési szintet ismerő felsőoktatás tovább differenciálódott. Az 1993-as Felsőoktatási törvény visszaadta a doktori fokozat adásának jogát az egyetemeknek. Ennek alapján megindult a nemzetközi formai és tartalmi követelményeket megcélzó doktori (PhD) illetve mester programok megalkotása. 1995-ben kezdődött meg az ilyen szintű képzés Magyarországon, 2000-ben 6752 hallgatója volt a doktori illetve mester programoknak. A képzési hierarchia még hiányzó alsó szintje, a rövid idejű szakképzés (hivatalos nevén az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés) meglehetősen késéssel kapott helyet a magyar felsőoktatási rendszerben (1998-ban indult az első évfolyam), miközben a nyugati országok jelentős részében a tömegesedés egyik fontos színtere éppen a rövid idejű felsőfokú szakképzés volt. Nyilvánvaló, hogy néhány évnek kell eltelnie, hogy valóban ismertté váljon ez a képzési forma a családok, a hallgatók és a leendő munkáltatók körében. A felsőoktatási intézmények közül sokan nem mozdultak rá erre a lehetőségre, részben érdemi szakmai okokból (hiszen nem minden szakmában indokolt és lehetséges ilyen szintű képzés), részben pedig az „akadémiai sodrás”-nak megfelelő arisztokratizmusból (*Polónyi 2002*). Minden esetre egyelőre meglehetősen kis létszámot (2000-ben 3464 főt) képviselnek ezen képzési szint hallgatói. Megnőtt a súlya és stabilizálódott a státusa az első végzettség utáni szakirányú továbbképzésnek, szakosító képzésnek. (2000-ben 6752 hallgatója volt ennek a képzési szintnek). Végül is a 327 289 fő hallgató megoszlása képzési szintek szerint a következőképpen alakult: AIFSZ 1,1%, főiskola 55,5%, egyetem 34,7%, szakirányú továbbképzés illetve szakosító képzés 6,7%, doktori illetve mester képzés 2,0%. A hallgatói létszámemelkedés üteme képzési szintek szerint eltérő volt. 1990-hez képest 2000-re a főiskolai hallgatók száma 348,5%-ra, az egyetemi hallgatóké 226,1%-ra, a szakirányú továbbképzésben illetve szakosító képzésben résztvevőké pedig 347,8%-ra emelkedett. Tehát a növekedés volumenét tekintve a főiskolai szinten volt a legnagyobb, a szakirányú továbbképzés és szakosító képzés igen nagy ütemű felfutása pedig már egy következő kérdéshez, a hallgatók tagozat és életkor szerinti diverzifikálódásához vezet át. (Ezt megelőzően azonban érdemes hozzátenni az előbbi adatsorhoz, hogy ha csak

a felsőfokú képzés két nagy szintjét, a főiskolát és az egyetemet vesszük figyelembe, akkor szembevetendő, hogy jelentősen megváltozott egymáshoz viszonyított súlyuk. Míg 1990-ben a hallgatók megoszlása 51,0–49,0% volt az előbbi javára, addig 2000-ben a főiskola már 61,5%-ot képviselt az egyetem 38,5%-ával szemben.)

Az 1990-es évtized várhatóan egy nagyon jelentős fordulatot előre vetítő történése – a hagyományos nappali, esti és levelező oktatási forma, tagozat mellett – a távoktatás megjelenése. 2000-ben az összes hallgató 10,3%-a tanult ezen a tagozaton. Figyelemre méltó továbbá a hagyományos tagozatok súlyának változása is. 1990-ben az összes hallgató megoszlása tagozat szerint a következő volt: nappali 74,8, esti 4,6%, levelező 20,6%. 2000-re ezek az arányok a következőkre módosultak: nappali 69,7%, esti 2,9%, levelező 26,9%, távoktatás 10,5%. Az arányok ilyen változása abból adódott, hogy a hallgatói létszám növekedése jóval nagyobb volt a levelező tagozaton (főleg ha a távoktatási tagozatokkal együtt számoljuk), mint a nappali és esti tagozaton. 2000-ben, 1990-hez viszonyítva a nappali tagozat hallgatóinak száma 229,8%, az esti tagozat hallgatóié 182%, a levelező tagozat hallgatóié 376,7% volt (amennyiben pedig a távoktatási tagozatot is a levelező tagozathoz számlálom: 524,3%). Mindez figyelemre méltó diverzifikálódásként minősíthető, amennyiben a hallgatók összetétele a teljes idejű képzés felől a nyilvánvalóan jóval bonyolultabb társadalmi és munkaerőpiaci beágyazottságú munka melletti képzés irányába tolódott el. Ez a változás eltérően érintette a képzés egyes szintjeit. A két legnagyobb volumenű hagyományos és időben összehasonlítható tagozatot tekintve a helyzet a következő. A nappali tagozatos hallgatók létszáma nagyságrendileg hasonló ütemben növekedett a főiskolai és az egyetemi képzésben: 240,4%, illetve 220,9%-ra. (Az esti tagozatra járók mindkét képzési szinten kis arányt képviselnek, így bár a növekedési ütem eltérő volt – a főiskolai szinten 103,8%, az egyetemi szinten 229,7% –, ez nem változtatta meg lényegesen a képzési struktúrát). A levelező tagozat esetében viszont igen nagyok a különbségek. A főiskolai szinten 1990-hez képest 2000-re 421,4%-ra, a távoktatással együtt számítva 637,5%-ra emelkedett a hallgatói létszám. Ugyanez az arány az egyetemi szinten 283,9% illetve 289,6% volt. Összegezve a képzési szintek és a tagozatok együttes elemzését, megállapítható, hogy az expanzió kiemelkedő mértékben a főiskolák levelező illetve távoktatási tagozatain zajlott le.

(A teljesség kedvéért megemlíteném, hogy az 1990-ben még nem létező doktori illetve mester képzésben 2000-ben a hallgatók 67,4%-a nappali, 32,6%-a levelező tagozatra járt, az ugyancsak új AIFSZ képzésben pedig 81,8% volt a nappali, 0,9% az esti és 17,3% a levelező tagozatra járók aránya. A szakirányú továbbképzés illetve szakosító képzés tekintetében nincsenek 1990-es összehasonlítható adatok. 2000-ben a hallgatók 2,0%-a járt nappali, 8,5%-a esti, 76,9%-a levelező és 12,6%-a távoktatási tagozatra.)

Miközben a munka melletti képzési formák térnyerése következtében értelemszerűen fokozódott a nem tipikus életkorú hallgatók részvétele. Kevésbé kézenfekvő, hogy valószínűleg a nappali tagozat esetében is diverzifikálódott a hallgatóság ebből a szempontból. Összehasonlítható adatokkal 1990-re vonatkozóan nem rendelkezünk. Mindazonáltal a 2000-es adatok ezt látszanak alátámasztani. A nappali tagoza-

ton tipikusnak már nem mondható 24 éves és idősebb hallgatók aránya az AIFSZ képzésben 3,4%, a főiskolai képzésben 9,6%, az egyetemiben pedig 2,0%. A főiskolai képzés tehát ebben a tekintetben is eltérő jeleket mutat az AIFSZ és az egyetemi képzéshez képest, amely az előbbi esetében azt jelenti, hogy jelenleg szinte kizárólag a frissen érettségizett korcsoportot vonzza, utóbbinál pedig, hogy megtartotta hagyományos szerepét ebben a tekintetben is. (Megint csak a teljesség kedvéért, tekintjük át ebből a szempontból a további két tagozatot is. A szakirányú továbbképzés illetve szakosító képzés hallgatóinak 69,6%-a 24 éves és idősebb, ami arra utal, hogy sokan igen fiatalon, közvetlenül az első diploma megszerzése után folytatják tanulmányukat. A doktori illetve mester képzés hallgatóinál a 24 évesek és idősebben aránya 93,2%.)

A nyugati országokra vonatkozó elemzések – mint korábban láttuk – a diverzifikálódás fontos elemének tekintik a programok számának látványos emelkedését. Ennek a folyamatnak a követése meglehetősen nehéz a magyar felsőoktatás esetében. A szakok és programok értelmezésére, a kettős illetve többes szakkombinációk számbavételének egységesítésére irányuló törekvések az utóbbi években már hoztak bizonyos eredményeket. Mivel a képzési rendszer az elmúlt tíz év alatt minden tekintetben sokat változott, korrekt módon összehasonlítható adatokat aligha lehet találni, tehát az időbeli változást pontosan nem lehet értékelni. Ami a legnagyobb hallgatói volument képviselő főiskolai és egyetemi szintet érinti, 2000-ben 166 főiskolai illetve 191 egyetemi szintű szakon (programban) folyt oktatás. Egyes becslések arra utalnak, hogy Magyarországon a szakok burjánzása ezen a két képzési szinten nem a nagy növekedés kapcsán, hanem már korábban, az 1980-as években történt meg. Feltehető, hogy a szakirányú továbbképzés illetve szakosító képzés területén viszont éppen a vizsgált évtizedben jelentek meg nagy számban új szakok. Más vonatkozásban a felsőoktatási statisztikák egyre bonyolultabb és gazdagabb volta, valamint az utóbbi években változó felépítése és kategóriarendszere önmagában is mutatja a felsőoktatásban lezajló nagymértékű diverzifikálódást. Pontosabban vélhetően alábecsli azt, mivel a statisztikai rendszer sajátosságai következtében csak bizonyos késéssel tudja követni a reálfolyamatokat. Ennél is lényegesebb, hogy a tartalmi folyamatok értékelése más, bonyolultabb módszereket igényelne, miközben a diverzifikálódás legfontosabb elemei minden bizonnyal éppen a tartalmi kérdésekben keresendők.

Ilyen kérdés az intézmények presztízssorrendje illetve e sorrend esetleges változása. Ennek mérésére Magyarországon még nem alakultak ki legitim módszerek. Összetett kérdésről van szó, amelynek alakulását a felvételi pontszámoktól a túljelentkezési arányokon át a végzett hallgatók elhelyezkedési és előmeneteli lehetőségéig sok mutatóval kellene mérni. Ebből következik, hogy hosszabb időszak szükséges ahhoz, hogy megalapozott ítéleteket lehessen alkotni. Az azonban máris megkockáztatható, hogy a nagyobb múltú intézmények nálunk is magasabb társadalmi megbecsülésnek örvendenek, mint az újabbak. A távolságok esetleges változásáról azonban még nem tudunk számot adni (csupán a túljelentkezési arányok elemzése nagyon leegyszerűsített képet adna). Az egyetemek szabadabb gazdálkodási tevékenységnek, pályázási

aktivitásának, vállalkozói gyakorlatának tulajdonítható diverzifikálódás, esetleges presztízssorrend változás ugyancsak hosszabb távon bontakozhat ki.

A homogenizálódás elemei

A hatásában a homogenizálódást erősítő folyamatok közül a vizsgált évtizedben az intézményhálózat átalakítása tekinthető a legjelentősebbnek. A cél az elaprózott hálózat ésszerűsítése volt, abból a megfontolásból, hogy mind szakmai, mind finanszírozási szempontból hatékonyabb, nagyobb méretű és a tudományok szélesebb körét művelő, szélesebb szakmai spektrumú intézmények jöjjenek létre. 1996 után megindult az ún. intézményi integráció folyamata, amely több elemében hasonló, más elemeiben pedig eltérő volt a nyugati fejlett országokban az 1980-as években végrehajtott összevonásokhoz képest. (A legfontosabb különbség, hogy a nyugati országokban általában nem került sor egyetemek összevonására a több tudományterületen való működés biztosítása céljából, mivel ott korábban nem történt meg a hagyományos egyetemek szakegyetemmé való szétDarabolása. Eltérés továbbá, hogy míg nyugaton a racionalizálásra a növekedés első, leghevesebb szakasza után került sor, addig Magyarországon azzal párhuzamosan. Mindezek következtében Magyarországon nagyobb megterhelést jelentett az érintett aktorok számára a szóban forgó folyamat.)

A korábbi 25 állami egyetemből az összevonások után 17 egyetem jött létre (ebből négy művészeti egyetem). Az így létrejött új egyetemek nagyobbak és összetettebbek elődeiknél. Míg az integráció előtt a 25 állami egyetemből 6 tartozott a tudományegyetem kategóriába, 19 pedig szakegyetem jellegű volt, az átalakítás utáni 13 egyetem (a művészeti egyetemek nélkül) több tudományterületet művelő universitas jellegű egyetem lett (illetve belátható időn belül azzá válik). A főiskolák esetében elsősorban a kisebb méretű intézmények illetve a hasonló szakterületet művelők összevonására, beolvasztására került sor. A korábbi 52 állami főiskolából 13 intézmény lett.

Ez a folyamat egyben méretek szerint is egyenletesebb intézményeket hozott létre. (Az átalakítás nem érintette az egyházi és alapítványi intézményeket, így 5 egyházi egyetem, 21 egyházi főiskola és 6 alapítványi főiskola alkotja a nem állami hálózatot, ott tehát továbbra is fennmaradtak a nagy méretbeli különbségek. Az összes felsőoktatási intézmény száma az integrációs folyamat eredményeképpen 77-ről 62-re csökkent.)

Míg az intézményi integrációnak a hálózat egésze szintjén bizonyos homogenizáló hatása volt, az intézményeken belül jelentős differenciálódást és diverzifikálódást eredményezett. Az új egyetemeknek – korábbi önálló főiskolák csatlakozása következtében – főiskolai karaik is lettek, a több tudományterületet, szakterületet művelő karok értelemszerűen összetettebb intézményt jelenítenek meg mind az egyetemek, mind a főiskolák esetében. Belső diverzifikálódást okoz az elődintézmények bizonyos önállóságát fenntartani szándékozó törekvése is, ami feltehetően hosszabb ideig érvényesülni fog.

A felsőoktatás tartalmi és minőségi értelemben vett homogenizálódását támogatja az akkreditációs rendszer. A Magyar Akkreditációs Bizottság – az európai szokásoknak megfelelően akadémiai típusú közvetítő szervezet – hatáskörébe kerültek a prog-

ramok alapításáról és indításáról szóló döntések. A testület akadémiai szemlélete értelemszerűen áthatja a működését. Ez bizonyos vonatkozásokban zavaró elemet jelent, főleg a gyakorlatiasabb irányultságú programok esetében (pl. az AIFSZ lassú térnyerésének egyik oka az akkreditáció ilyen típusú hozzáállása) (Polónyi 2002).

A pályázati rendszer, mint homogenizáló tényező – valódi hatása értelemszerűen nehezebben mutatható ki, mint az előbbi tényezőké. Mindazonáltal a világbanki pályázatok jó példái a „tanulási folyamatnak”, amely a sikeresekhez való igazodásban, egyben a hasonlóság iránti törekvésben jelenik meg.

A szupranacionális szabályozás kettős hatása

A Római Egyezmény (1967) az oktatást még a nemzeti kormányok hatáskörébe utalta, ezzel szemben a Maastricht-i Egyezmény (1992) értelmében az Európai Bizottság felügyelete kiterjed erre a területre is. Főleg a felsőoktatást érinti az összehangolás követelménye, mivel az Egységes Európai Piac alapelveit követő szabad munkaerő-vándorlásban az eddigi tapasztalatok és az előrejelzések szerint elsősorban a felsőfokú végzettségű munkavállalók vesznek részt.

Ebben a folyamatban fontos esemény volt a Sorbonne Nyilatkozat aláírása 1998-ban (Sorbonne... 1998). A nyilatkozat felhívja Európa országait az Európai Felsőoktatási Térség létrehozására, amelynek kulcsszerepe lehet a munkaerő és a tanárok illetve hallgatók nemzetközi mobilitásának támogatásában. A konkrétabb lépésekről 1999-ben Bolognában állapodtak meg az oktatási miniszterek, aminek eredményeképpen nyilatkozatot írtak alá és hoztak nyilvánosságra (The European Higher Education Area... 1999).

A nyilatkozat leszögezi, hogy a felsőoktatási rendszerek fokozott összehangolására kell törekedni. A fő feladat az európai felsőoktatási rendszerek pozíciójának megtartása és javítása a nemzetközi versenyben, mivel az az európai kultúra életképességének és hatékonyságának egyik mércéje. Felsorolja azokat a konkrét teendőket, amelyek a harmadik évezred első évtizedében esedékesek. A kitűzött célok elérésének alapvető feltétele a végzettségek összehasonlíthatóságának megoldása. Az Európai Kredit Transzfer Rendszer kiteljesítése és a fokozatok rendszerének egységessé tétele a két kulcsfontosságú pont. Míg a kreditrendszer kiépítése és működtetése területén már sok helyen komoly eredmények születtek, és várhatóan – bár sok vitával és sok időigényes munka-ráfordítással – alapvető elemeiben belátható időn belül működni fog a rendszer, a fokozatok rendszerének összehangolása nehezebb feladatnak ígérkezik.

A nyilatkozat szerint az összehangolás abban az értelemben történik meg, hogy az egyetemek mindenütt két, egymásra épülő fokozatot adnak ki (hasonlóan az angolszász világban jellemző többlépcsős – lineáris – rendszerhez). Az első fokozatot 3–4 éves programok alapján lehet megkapni. Ez a fokozat lesz az Európán belül általánosan elismert és összehangolt fokozat, amelynek birtokában tovább lehet tanulni valamely más európai egyetemen a második fokozathoz vezető programokban, és ezt a fokozatot fogja ismerni és elismerni az európai munkaerőpiac. A kontinentális Euró-

pában, ahol általában a duális rendszer szerint épült ki a felsőoktatás, nem kis gondot okoz ez a követelmény. Az eddig egymás mellett működő, jól bevált egyetemi és főiskolai (Fachhochschule, Politechnik stb) szektor egymáshoz való viszonya, oktatási programjaik tantervének felépítése mindenképpen meg kell változzon. A folyamat egyértelmű nyertesének a nem egyetemi szektor látszik, mivel a rendszer átalakítása folytán eltűnik az eddig markánsan elkülönülő két szektor léte. A felsőoktatási rendszer ebben az értelemben egységessé válik, elvileg bármely intézmény indíthat első és második fokozathoz vezető programokat. Ez a főiskolák számára jelentős presztíznövekedést hozhat. Az egyetemek eddig érvényes misszióját, tantervi filozófiáját viszont súlyosan érintheti a változás. A potenciális nyertesek és vesztesek szereposztását azonban erősen befolyásolja a finanszírozás – intézménytípusonként és szintenként esetleg eltérő – megoldása.

A Bolognai Nyilatkozat utáni fejlemények arra engednek következtetni, hogy a jövőben a felsőoktatás szabályozásában megerősödik a szupranacionális szervezetek szerepe és gyengül a nemzeti kormányzatoké. A felsőoktatási intézmények egyre inkább a nemzetközi szinten értelmezik magukat és kevésbé függnnek saját kormányzatuktól. Az egyes intézmények mozgásterét és felelőssége fokozódik. Kérdés, hogy ebben az erőterben a differenciálódás, diverzifikálódás vagy a homogenizálódás irányába történik-e elmozdulás. Az Európai Kredit Transzfer Rendszer bevezetése és a fokozatok rendszerének egységesítése értelemszerűen a homogenizálódás irányába hat, európai szinten. Ugyanakkor a nemzeti oktatásirányítás súlyának csökkenése és az egyes intézmények jelentőségének fokozódása éppen ellenkező hatást válthat ki. Az intézmények közötti verseny európai dimenzióba való emelkedése következtében újabb szinten érvényesülhetnek azok a jelenségek, amelyeket eddig nemzeti keretekben tapasztalhattunk.

Valószínűnek látszik, hogy még összetettebbek lesznek ezek a folyamatok és mindkét irányú változások bekövetkezésére lehet számítani. Néhány első reakció alátámasztani látszik a fenti feltételezést. Lehetséges, hogy egyes rendszerek fognak kialakulni, tehát olyanok, amelyekben az eredeti modellnek megfelelő programok és az új, a két-szintű fokozat logikáját követő programok egymás mellett élnek. Bizonyos szakterületeken olyan nagy (és továbbra is nagy lesz) az egyetemek és a szakmai kamarák ellenállása, hogy nem fogják bevezetni a lineáris rendszert (például az orvosi, a jogi, egyes bölcsész szakokon). Más szakterületeken viszont kevesebb ellenzője akad a változtatásnak és sikeresen megtörténhet az átalakítás (például az üzleti, informatikai, műszaki és agrár képzésben). Az egyetemek – hagyományos presztízsük védelmében – úgy alakítják képzési programjaikat és felvételi gyakorlatukat, hogy az általuk meghirdetett, második fokozathoz vezető programokra gyakorlatilag csak saját hallgatóikat (esetleg más egyetemek hallgatóit) fogják továbbbenedni, a nem egyetemi szektorban első fokozatot szeretteknek erre tömegesen nem lesz esélyük. Másfelől az egyetemek első fokozatot adó programjai megőrzik alapvetően akadémiai jellegüket és kevésbé lesznek relevánsak a közvetlen munkaerőpiaci kilépés tekintetében. Tehát a hallgatók itt eleve azzal a szándékkal kezdik el tanulmányaikat, hogy mindenképpen azonnal továbblépjenek a második szakaszba. A nem egyetemi státusú in-

tézmények viszont kiépíthetik saját második szintű (Master) programjaikat a helyi sajátosságok, a gyakorlatiasabb irányultság figyelembevételével, amelyek idővel vonzóak lehetnek a hallgatók és a munkaerőpiac számára. (A két tendencia nyilvánvalóan összefügg egymással illetve erősíti egymást.) (*Summary... 2000*)

Magyarországon a bolognai követelményeknek való megfelelés hasonló problémákat vet fel, mint általában a kontinentális Európa országaiban. Bizonyos értelemben helyzeti előnyt jelent, hogy az intézményhálózat átalakítása következtében az egyetemek jelenlegi formájukban általában rendelkeznek főiskolai karral, tehát szervezeti értelemben erre lehet építeni. A döntő kérdés azonban nem ez, hanem az érintett szakma sajátossága. Egyes szakmák tekintetében már komoly hagyományai vannak a kétszintű képzésnek (az alapképzés és a kiegészítő képzés létének). Itt már bizonyos vonatkozásban a bolognai követelmények szerint alakult ki a programok és fokozatok rendje. Elsősorban a műszaki, a gazdasági (üzleti) és az agrárképzésben mondható ez el. A Felsőoktatási Konferenciák Szövetsége, a Magyar Akkreditációs Bizottság és a Felsőoktatási és Tudományos Tanács megindította és koordinálja azokat a folyamatokat, amelyek a struktúra átalakítását és az új rendszer korszerű szakmai tartalommal való megtöltését segíthetik. Az intézmények szintjén történő munkának a következő fázisban, az előttünk álló években kell megtörténnie.³

Várható, hogy mindezen folyamatok eredményeképpen a magyar felsőoktatás – más európai országokéhoz hasonlóan – még komplexebb lesz. Ennek kezelése a korábbinál jóval bonyolultabb kommunikációs és szervezési feladatot ad elsősorban az intézményi menedzsmenteknek, de új szemléletet követel az akadémiai stábtól is. Az energiabefektetés remélhetőleg meghozza gyümölcsét és valóban megindul a jelenleginél nagyobb volumenben és most már egyértelműbben intézményesült keretek között a tanárok, a kutatók és a hallgatók nemzetközi mobilitása. Mindez professzionális szervező munkát igényel. Az oktatásirányításnak, az országos szintű adatszolgáltatásnak új módon, új szemlélettel kell betöltenie hivatását.

HRUBOS ILDIKÓ

IRODALOM

- CLARK, B. R. (1993) The Problem of Complexity in Modern Higher Education. In: ROTHBLATT, S. & WITTRICK, B. (eds) *The European and American University since 1800*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CLARK, B. R. (1996): Diversification of Higher Education: Viability and Change. In: MEEK, V. L. (et al) (eds) *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford, Pergamon Press.
- CLARK, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*. IAU Press Pergamon.
- Education at a Glance. OECD Indicators (2000) Paris, CERI.
- The European Higher Education Area. joint declaration of the European ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
- GORDEGEBUURE, L. (1992) *Mergers in higher education. A comparative perspective*. Uiteverij Lemma B. V. Utrecht.

³ Az Oktatási Minisztérium Ekvivalencia és Információs Központja megbízásából az Oktatáskutató Intézetben jelenleg folyik az a kutatás, amely a bolognai követelmények megvalósíthatóságát, a megvalósítás eddigi lépéseit vizsgálja elsősorban Magyarországon, valamint Európai különböző régióiban.

- GOEDEGEBUURE, L. (et al) (1993) *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Oxford, New York, Seoul, Tokyo, IAU Press Pergamon.
- HRUBOS ILDIKÓ (2000) Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, No. 1.
- HRUBOS ILDIKÓ (2002) A rövid idejű felsőfokú szakképzés létrejötte és szerepének alakulása – nemzetközi tendenciák. In: HRUBOS ILDIKÓ (ed) *Az ismeretlen szakképzés*. Budapest, Új Mandátum.
- HUISMAN, J. (1995) *Differentiation, diversity and dependency in higher education*. University of Twente.
- NEAVE, G. (ed) (1991) *The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, Pergamon Press.
- NEAVE, G. & VUGHT, F. A. (eds) (1991) *Prometheus Bound*. Oxford, Pergamon Press.
- NEAVE, G. (1996): Homogenization. Integration and Convergence. In: MEEK, V. L. (et al) (eds) *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford, Pergamon Press.
- NYÍRI KRISTÓF (1999) A virtuális egyetem felé. *Világosság*, No. 8–9.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002) Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés társadalmi, gazdasági integrációját meghatározó tényezők. In: HRUBOS ILDIKÓ (ed) *Az ismeretlen szakképzés*. Budapest, Új Mandátum.
- Sorbonne Joint Declaration. Paris, May 25. 1998.
- Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás. 1990/91. Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás. 2000/2001. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- Summary (2000) Introduction of the Bachelors – Master's system into Higher Education. Recommendation of the Education Counsel issued to the Minister of Education, Science and Cultural Affairs. The Hague.
- VUGHT, F. (1996) Isomorphism in Higher Education? In: MEEK, V. L. (et al) (eds) (i.m.)
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action. adopted by the World Conference on Higher Education 9 October 1998.



EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|---|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSZŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

VALÓSÁG

Hagyományaihoz híven az 1998–2002-es kormányzati ciklus végén az Educatio ismét kerekasztal beszélgetésre hívta meg a kormánypártok, az ellenzéki pártok, valamint a pedagógus szakszervezetek képviselőit. A beszélgetéssel ezúttal is alkalmat kívántunk nyújtani a politikusoknak arra, hogy mérlegeljék az elmúlt négy év oktatáspolitikai hibáit és eredményeit, másrészt arra kértük őket, hogy ismertessék az elkövetkező négy évre vonatkozó elképzeléseiket. A vitában ezúttal Sió László (FIDESZ), Ritterné Vajta Mária (MDF), Csizmár Gábor (MSZP), Horváth Péter (PSZ) és Kerpen Gábor (PDSZ) (a megszólalás sorrendjében) vettek részt.

Kerekasztal beszélgetés az oktatásról

Educatio: Hogyan értékeli az elmúlt négy évet az oktatás szempontjából?

Sió László: Legfontosabbnak azt tartom, hogy az elmúlt négy évben sikerült a legtöbb fontos szakmai kérdésben konszenzust kialakítani. Ez nemcsak az Oktatási Minisztérium érdeme, hanem a partnereké is, tehát az ellenzéki pártoké, a szakszervezeteké is. Olyan fontos területeken sikerült közmegegyezést elérni, mint például a felsőoktatási integráció, a külföldi bizonyítványok elismerésének rendje, a tartalmi szabályozás egyes kérdései vagy a két szintű érettségi. Ez teremtette meg azt a kiszámítható, nyugodt környezetet, úgy is fogalmazhatnánk, hogy a politikamentes oktatásirányítás lehetőségét, ami szerintünk a fejlődés, az előrelépés alapvető feltétele. Ez a nyugalom és kiszámíthatóság természetesen nem azt jelenti, hogy az iskolákban, óvodákban eközben megállt az élet. Nagyon komoly munkát végeztek a pedagógusok az elindított szakmai programok megvalósításán. A nyugalom ebben az esetben azt jelenti, hogy nem akarunk mindent megreformálni, azt szeretnénk, hogy érvényesüljön a folytonosság az oktatásban, ugyanakkor legyünk képesek arra is, hogy az új kihívásokra sikeres válaszokat adjunk.

Egy példát hadd említsék. 1998-ban, amikor a polgári kormánynak lehetősége nyílt arra, hogy az oktatás irányítását a kezébe vegye, nagyon sokan várták, sőt, voltak akik követelték, hogy a nemzeti alaptantervet töröljék el. Mi nem ezt tettük. Ehelyett, a nemzeti alaptantervre építve, kidolgoztuk a kerettantervek rendszerét. Azt gondolom, hogy a kerettanterv meghatározó eleme a közoktatásnak, és nemcsak amiatt a két kérdés miatt, amit ezzel kapcsolatban emlegetni szoktak. A kerettantervnek az én megítélésem szerint csak egyik fontos feladata, hogy minden iskolában egy szakmai minimum lehetőségét teremti meg, és nem is az a lényege, hogy műveltségterületekben, vagy éppen tantárgyakban gondolkodik. Természetesen, ezekről is lehet vitatkozni. De az igazi szemléletbeli váltás abban nyilvánul meg, hogy a tevékenységek leírását emeli tantervi szintre, és ilyen formában a készség és képesség fejlesztést helyezi előtérbe, a klasszikus lexikális tudás átadásával szemben vagy legalábbis mellett.

A közoktatást érintő másik nagyon fontos program a Comenius minőségfejlesztési program. Olyan szabályozási eszköz ez a program, amely egy olyan decentralizált oktatási rendszerben, mint a magyar közoktatás, igen hatékonyan segítheti az intézmények működtetését. Nem direkt szabályozó eszköz, hanem olyan, amelynek segítségével az iskolák, óvodák,

kollégiumok bizonyos paraméterek mentén maguk alakítják ki azokat az elveket, azokat a szabályokat, amelyekkel a saját intézményükben zajló munka hatékonyságát javítani kívánják. Nem véletlen, hogy ennek a programnak ilyen sikere van. Felel ugyanis két olyan elváráshoz, amelyek nyolc-tíz éve léteznek a magyar oktatásban. Az egyik a nyitásra való hajlam erősödése. A korábbi bezárkózás helyett az iskolák egyre inkább hajlandók szóba állni a partnereikkel, legyenek azok a szülők, vagy éppen a fenntartó. A másik sajátosság pedig az innovációra való hajlam, amely 80-as évek vége óta egyre bővülő mértékben jellemzi a magyar közoktatást, a pedagógusokat. A Comenius program ezt a két momentumot erősíti fel, s tesz ezzel egy óriási lépést abba az irányba, hogy a közoktatási intézmények valódi szolgáltató intézményekké váljanak.

A harmadik fontos eredmény, amit érdemes kiemelni, a pedagógusok bérhelyzetének alakulása. Lehet arról vitatkozni, hogy az a béremelés, amely ez alatt a négy év alatt megvalósult, sok-e vagy kevés, elég-e vagy még több kellene. Az azonban biztos, hogy az elmúlt tizenöt évben ez volt az a négy év a magyar közoktatásban, amikor ha utólagos kiegészítéssel is, mint 2000-ben, de minden évben sikerült a reálkereseteket növelni. 1998-ban évi átlagosan 8–10%-os reálkereset növekedési igényt fogalmazott meg a FIDESZ. Most visszatekintve azt látjuk, hogy 1998 és 2002 között kb. 32–34%-kal növekedett a pedagógusok reálkeresete. Ez azt jelenti, hogy teljesült az ígélet, teljesítettük, amire vállalkoztunk. Elkészült a pedagógus életpálya modell, és elég nagy szakmai konszenzus áll mögötte.

Végül az esélyteremtés mint alapelv is megjelent a mi oktatáspolitikánkban, és ez tulajdonképpen végighúzódik az összes intézkedésünkön, a kerettantervektől kezdve a minőségfejlesztési programig. És természetesen megjelenik olyan elemekben is, amelyek nagyon közvetlenül érintik a diákokat, mint például a tankönyvtámogatások kérdése. Eltöröltük a tankönyvek ÁFA-ját, egyetlen évben sem emelkedett a tankönyvek ára az inflációt meghaladó mértékben, a tankönyvtámogatások összege pedig a kétszeresére növekedett. Ezzel elértük azt, hogy ma a tankönyvpiac éves forgalmának 60%-a közpénzből finanszírozzódik. Ezért van mód arra, hogy egy újabb lépést tegyünk, és ingyenessé váljanak a tankönyvek az általános és középiskolákban egyaránt.

A felsőoktatás terén a legfontosabbnak a hallgatók életkörülményeit érintő intézkedéseket tekintem. Négy elemet szeretnék kiemelni. Háromról gyakran szoktunk beszélni, a negyedikről pedig tudunk, de nem emlegetjük. Az első a tandíj eltörlése 1998-ban, amely számunkra szimbolikus ügy volt. A második a diákhitel bevezetése, a harmadik pedig a Bursa Hungarica program. E két utóbbi programba most már mintegy 100 000 hallgató vesz részt, tehát azt lehet mondani, hogy a diákok harmadát elérik ezek az intézkedések. A negyedik elem, amiről nem nagyon szoktunk beszélni, de a hallgatói támogatások alakulásánál mégis mérlegelni kell, az pedig az, hogy a tandíj megszüntetése óta az állami költségvetés visszafótozza a tandíjból keletkező hiányt az egyetemeknek. Ha ezt hallgatói juttatásokra tudnánk odaadni, akkor tulajdonképpen 170 000 Ft-os hallgatói normatíváról beszélhetnénk, miközben a normatíva 70 000 Ft. Ez az összeg tehát szintén a hallgatókat támogatja – hiszen a tandíjat váltja ki –, igaz, közvetett módon.

A felsőoktatás területén a másik nagyon fontos előrelépésnek az új intézményrendszer kialakítását tartom. Az intézmények integrációja egy 10 éves vita végére tett pontot. A parlament nagy többséggel fogadta el az erről szóló törvényt, gyakorlatilag ellenszavazat nélkül. Ez megteremtette a feltételeit annak, hogy megkezdődjék az infrastruktúra fejlesztése, kollégiumok épüljenek – 5000 új kollégiumi férőhely épül 1998 és 2002 között –, informatikai beruházások valósulnak meg, új oktatási létesítmények épülnek.

És ha már az informatikai fejlesztéseknél tartunk: gyakran megfogalmazzák vádként, hogy FIDESZ informatika ellenes, leállította a SULINET programot stb. A tények cáfolják ezeket az állításokat: 910 iskola volt bekötve a hálózatba 1998 májusában, most pedig 2500 körül van a bekötött intézmények száma. És amennyiben lejár az a szerződés, amelyet még az előző kormányzati ciklusban kötöttek, és mód van piaci viszonyok között szerződni, akkor semmi akadálya nincs annak, hogy a következő kormányzati ciklusban valamennyi intézmény bekapcsolódjon az informatikai programba, illetve csatlakozzon az internetre. A felsőoktatás területén még látványosabb fejlesztés valósult meg, egy világszínvonalú hálózat épült ki. Azt szokták mondani hasonlatként, hogy ha korábban egy erdőben egy szűk ösvényen kanyarogtunk, akkor ma egy 8–10 sávós autósztládán száguldozhatunk. A szuperszámítógépek beállítása, és a hálózat fejlesztése együttesen azt eredményezte, hogy ma gyakorlatilag az oktatók és a hallgatók ugyanolyan feltételek mellett használhatják a világhálót, mint Nyugat-Európa, vagy Amerika bármely más egyetemén.

Educatio: Voltak olyan törekvések, amelyek nem valósultak meg?

Sió László: Inkább úgy fogalmaznék, vannak programok, amelyeknek még az elején tartunk, nem értünk a végére. A legtöbb elindított program több kormányzati cikluson is átnyúlik, és ilyen szempontból természetesen vannak még előttünk feladatok. Mivel ezek a programok szakmai konszenzusra épülnek, megengedhetjük magunknak azt a „luxust” – nem csak mi, hanem bárki, aki az oktatásban a jövőre gondol –, hogy normális időtávra tervezünk. A kerettanterv bevezetése négy év alatt történik meg, a kétszintű érettségi 2005-től lép életbe, a mérési-értékelési program a közoktatásban ugyanennyi idő alatt ér végig. Hasonló a helyzet a felsőoktatásban is. Ezért ezt a helyzetet én úgy értékelném, hogy nyugodt, építkező munka zajlik, és a következő kormányzati ciklusban lesz mód ezeket befejezni és kiteljesíteni.

Ritterné Vajta Mária: Azt hiszem, természetes, ha azt mondom, hogy minden tetszik az elmúlt négy év polgári kormánya által megvalósított oktatáspolitikai intézkedésekből, amely az MDF programjában nagyon régóta benne van. Nagy örülünk annak, hogy sokan megváltoztatták korábbi véleményüket; például a tartalmi szabályozás tekintetében, az iskolaszervezet vonatkozásában, a nevelést, kiemelten az erkölcsi nevelést illetően. A Nemzeti Alap-tanterv után mégis elkészültek a kerettantervek, az erkölcsi nevelés újra jelentőséget kapott, az iskolaszervezet viszonylag stabilizálódott. Őszintén azt mondom; az élet mutatta meg, hogy ezek szükséges és hasznos dolgok, és ezért a helyükre kerültek.

Kicsit lírainak tűnik; minden párt a gyermekközpontúságot vallja, de nem biztos, hogy bármilyen jó szándékkal összeállított programja a végén, a gyakorlati megvalósítás során feltétlenül a gyermekek érdekeit szolgálja. Ezt még kiegészítem azzal, hogy mindenki sikeres gyerekeket akar látni, és sikeres gyerekeket akar nevelni. Mi azt gondoljuk, hogy nem elég sikeresnek és versenyképesnek lenni, boldog embereket kell nevelni. Nem biztos, hogy mindaz a törekvés, amelyik nagyon fontos és nagyon szükséges, hogy egy gyerek sikeres legyen, és a versenyben megállja a helyét, az feltétlenül tartalmas és minőségi életvitelhez vezet. Mi kiemelten támogattunk mindig is, minden olyasmit, ami ezt segíti elő.

Educatio: Volt ilyen az elmúlt négy évben?

Ritterné Vajta Mária: Volt ilyen, mert például amiket az előbb említettem, azok ezzel szoros összefüggésben vannak. Nem valószínű, hogy egy gyerek lelki egészségének megőrzését szolgálja, különösképpen egy kisiskolásét, hogyha az iskoláját össze-vissza vonogatják, kicsukják, becsukják, elszakítják a pedagógusaitól, az osztálytársaitól és minden egyébtől, csak finánciális, vagy egyéb okok következtében. Tehát minden olyan törekvés ide vonatkozik,

amelyik stabilizálta az iskolaszervezetet, megpróbálta támogatni a kisebb iskolák, főleg a vidéki kisiskolák fenntartását – és ebben nagyon nagy eredményei voltak a kormánynak –, vagy az olyan programok, amelyek az óvodát megerősítették az oktatási rendszerben. Vagy az a törvényi szabályozás, amelyik lehetővé tette, hogy a nem egészen iskolaérett gyerekek nagyon hosszú ideig maradhatnak az óvodában úgy, hogy saját fejlődési ütemüknek megfelelően kerüljenek az iskolába. Sok ilyen intézkedés már megvalósult, és gyakorlatilag nem is volt olyan bonyolult. Vannak olyan folyamatok, amiket csak nagyon hosszú idő alatt lehetett eredményesen kialakítani. De a gyerekek néhány év alatt kimennek az iskolarendszerekből, vagy legalábbis a tankötelesekor végére érnek, és nagyon nehéz úgy egyensúlyoznia egy oktatási kormánzatnak, hogy a hosszú távon ható stratégiai intézkedéseket is megtegye, de ezzel ne tegye tönkre azt az adott gyerekcsoportot, aki akkor jár iskolába, és akinek nem ismételhető meg ez az életkora. Én korábban láttam olyan törekvéseket, amelyek valamilyen elméleti szinten, kutatói-elméleti szinten még figyelemre méltóak is voltak, de a gyakorlatban nem a vágyott eredményt hozták.

Educatio: Ha az elmúlt négy évet teszi mérlegre, akkor mi az eredmény?

Ritterné Vajta Mária: Az elmúlt négy évben kifejezett törekvést láttam arra, hogy elváljon a kettő egymástól. Tehát a hosszú távú stratégiai gondolkodás ne törje derékba a napi pedagógiai gyakorlatnak és az életrsorsoknak az egyenes vonalát. Idetartozik tehát az iskolaszervezet, a tartalmi szabályozás továbbléptetése és az erkölcsi nevelés. Itt zárójelben megjegyzem, hogy ide tartoznak még azok az egyházi iskolák vonatkozásában tett intézkedések is, amelyek az egyházi iskolákat a pária-sorból kiemelték tanárostól és tanulóستól. Figyelemre méltó az én számomra és az MDF számára a vizsgaközpontok kérdése is. Hiszen nagyon érdekes és sajátos módon sikerült a legelső demokratikus kormány idején felállított tankerületi oktatási központokat közutalat tárgyává tenni. Nincs idő erre kitérni, de a lényeg az, hogy a gyakorlat bebizonyította, hogy szükséges az állami tanügyigazgatás, mert e nélkül olyan mértékben atomizálódik a közoktatás, ami ismereteim szerint a világon egyetlen demokratikus és eredményes oktatásüggyel rendelkező állam esetében sem létezik.

Nem akarok most kitérni a pedagógusbérekkel kapcsolatos vitára. Ugyanis mindenki ígér és utána egy töredékét tudja csak megvalósítani, ami természetes, azonban a tendenciákat kell figyelni. Én egy másik nagyon fontos dologra szeretnék utalni; a taneszköz fejlesztésre, és a közoktatási intézmények épületeinek fejlesztésére. Az önkormányzati iskolafenntartás nagyon jó dolog, az önkormányzatok egy része szívügyének tekinti az oktatást, egy része meg nem annyira. Tehát itt még nagyon sok mindent lehetne tenni. De akár szívügyének tekinti, akár nem, a források szűkössége folytán; első a bér, második az intézmény-épület működtetése és így a taneszköz fejlesztés, könyvtárfejlesztés és minden egyéb általában úgy kerül az utolsó sorba, hogy gyakorlatilag teljes mértékben elmarad. Ez a kormány nagyon bölcsen megtartotta az Oktatási Közalapítványok rendszerét, amelyet az előző kormány állított fel, de megfelelő források nélkül. Ez a kormány viszont nagyon jelentős összegeket utalt át ezeknek a megyei alapítványoknak, amelyek több százmilliós, sőt milliárdos nagyságrendben pályáztattak intézményeket taneszköz- és könyvtárfejlesztésre. Ezzel egy jelentősnek mondható fejlődés indult meg ezen a területen, amelyik még nem fejeződött be. Ez a jelen költségvetési évben is így folytatódik, és az épületfejlesztés súlypontja a következő ciklusra került.

A pedagógus életpályára és a minőségbiztosításra most nem térek ki – másként képzeltük el részleteiben ennek a két kérdésnek a megoldását; de megfelelő módosítással figyelemreméltónak találjuk.

A felsőoktatásra nem tudom, hogy mennyi idő marad még, de a tandíj eltörlése korábban is központi kérdés volt, utána a tandíj visszaállítódott, és most nagyon helyesen, megint eltörlték. Hadd fejezzem be egy olyan személyes tapasztalattal, amelyik nagyon figyelemre-méltó.

Három napja hallottam Bokros Lajost a TV2 éjszakai adásában, akit megkérdeztek arról, hogy ha most lenne lehetősége, mit csinálna. Ő erre azt mondta, hogy visszaállítaná a tandíjat, mert teljesen szükségtelennek tartja, hogy egy kicsi országban ilyen sokan járjanak felsőoktatási intézményekbe. Tehát én megerősödtem abban az elképzelésben – az MDF-et képviselve mondom ezt természetesen –, hogy annak idején helyes irányba indultunk el, és támogatni tudunk mindent, ami folytonosságot képvisel új ötletekkel, új tapasztalatokkal, és új tervekkel kiegészítve, és természetesen előbbre lépve. És hát bizony változatlanul nem tudunk támogatni olyasmit, ami az emberi oldalt, a humán oldalt csak valamilyen piaci tényezőként kezeli és annak bizonyos vonatkozásait egyáltalában nem veszi figyelembe.

Csizmár Gábor: Természetesnek tartom, hogy az államtitkár úr az eredményeket látja és láttatja inkább. Egy ellenzéki képviselőnek ugyanakkor az árnyoldalt is észre kell venni, azt gondolom. Fogadjuk el természetesen, hogy a kormányzati oldal inkább az eredmények irányába tolja el a mérleget, mi meg inkább a hiányosságok irányába.

Az első amit én jeleznek az, hogy ebben a négy esztendőben felerősödtek a közoktatásban a szelekciós folyamatok, és tovább nőttek az esélykülönbségek. Úgy tűnik, hogy három intézményrendszer van ma Magyarországon. Van a gazdasági elitnek illetve a kulturális elitnek egy intézményrendszere, jellemzően a 6–8 osztályos gimnáziumok intézményhálózata. Van a többségnek egy 8 általános + 4 középiskola. És van a lemaradók, leszakadók, hátrányos helyzetűeknek egy gyakorlatilag zsákutcás intézményrendszere. Lényegében háromfelé szakadt az intézményrendszer, és ezek között nincs átjárás. Mi ezt elég komoly problémának látjuk.

A másik ilyen probléma, ami az elmúlt négy esztendő terméke, az oktatásirányításban egy erőteljes újraközpontosítás. Tanterv, tankönyv, források elosztása, döntéshozatali rend, sorolhatnám tovább a példákat, minőségbiztosítás, felvételi rendszer, amelyekben mind-mind olyan lépéseket tett a kormány, amelyekkel hatásköröket vont magához. Lényegében korábbi, demokratikusnak induló, szakmai belső demokráciára építő döntéshozatali eljárásokat szüntetett meg. Megmaradt az OKNT mint tanácsadó testület, de az összes fontos funkciója, vagy szerepköre megszűnt. Lényegében azok a jogszabályok, amelyek a tartalmi irányítás jogszabályai, mind-mind centralizált funkciót kaptak. Ha valaki összehasonlítja a 70-es évek szűk levegőjével illetve rossz levegőjével az oktatásirányítást, rettentő sok hasonlóságot fog látni. Vegyük elő a 76-os tantervi utasítást és nézzük meg a kerettantervet, igen szoros korrelációt fogunk találni benne, és lehet az összes többi elemet is végignézni. Én ezt nem tartom jó tendenciának.

A harmadik ezzel összefüggésben a szakmai innováció. Mondhatnám, hogy ennek az arculcsapása volt az elmúlt négy esztendő, de enyhébben fogalmazva, azt mondanám, hogy az ösztönzésének a megszűnése valósult meg. Ide tartozik a tanterv, ide tartozik a minőségi bér megszüntetése, ide tartozik a minőségbiztosítás ügye is. Az államtitkár úr szerint ezekben szakmai konszenzus van. Én pedig azt gondolom, hogy óriási pénzen létrehozták a minőségbiztosítási rendszert, amely inkább nevezhető tanterv-rendőrségnek, mint minőségbiztosításnak. A világon sehol nem az állam kezében van a minőségbiztosítás, hanem a szakmai önkormányzatok kezében. És sehol nem képzelhető el, hogy az egésznek a pénzügyi része úgy nézzen ki, hogy ahol a pénzre szükség van, vagyis ahol a minőséget produkálják,

ott van a legkevesebb forrás. Úgy gondolom, hogy nem teljesült a FIDESZ-nek az a négy évvel ezelőtti ígérete, hogy megtörténjék a NAT felülvizsgálata – ami egyébként törvényi kötelezettség is lett volna –, és a NAT 12 évfolyamra való kiterjesztése.

Lényegében a helyi pedagógiai programok el sem indulhattak egy adminisztratív döntés eredményeképpen, az egész pedagógustársadalomnak azt üzenve, hogy hiába dolgoztak másfél-két évig a helyi pedagógiai programon, tanterven, lényegében teljesen feleslegesen dolgoztak. Megmondják helyettük, hogy mit kell csinálni.

Negyedikként említeném a tankötelezettség 18-ik életévig szóló kiterjesztését. Ezt 1996-ban a törvénymódosításkor az országgyűlés eldöntötte, a FIDESZ ezzel kampányolt 1998-ban, a 40 pontjában is benne volt. Most is elő-előjön ez a FIDESZ papírokból mint ígéret. De azért a történelmi hűség kedvéért tegyük hozzá, hogy ez 1996 óta, az MSZP-SZDSZ kormányzás óta törvénybe foglalt tétel. Az elmúlt négy esztendőben ennek a feltételrendszeret kellett volna megeremteni. De sem az intézményi feltételei, sem az infrastrukturális feltételei, sem a humán erőforrás feltételei, sem a szakmai feltételei nem mozdultak előre az elmúlt négy esztendőben.

Ami a pedagógus bérhelyzetet illeti: természetesen el fogunk még játszódzni a számokkal sokáig, de azért én is hadd mondjak néhány számot. Megnéztem az OM és a PSZ adatait, itt vannak nálam, hogyha nem jól hivatkozom, majd a kollégák ki fognak javítani. Ezek szerint a pedagógusok reálbér-növekedése egyetlen évben sem érte el az abban az évben produkált GDP növekedést. Tehát a GDP növekedéssel nem tartott lépést a pedagógus reálbér emelkedés. Bűvészmutatvánnyal persze el lehet érni, hogy kijöjjön a 8–10%-os reálbér átlag. De szerintem ez bűvészmutatvány, játék a számokkal. A tény az, hogy a pedagógusbér egyetlen évben sem érte el az adott évi GDP emelkedést.

Ha megnézzük, hogy 1998-ban a szellemi dolgozók átlagbére mennyi volt, ehhez képest a pedagógusok bére 70%-on állt. Most pedig az átlagbérük pontosan ugyanúgy 70%-on áll a szellemi dolgozók átlagbérehez képest. A diplomásokhoz viszonyítottan pedig nagyjából 50%-on áll. Az egy főre eső GDP esetében 0,7–0,8% környékén volt 1998-ban, most is 0,7–0,8% környékén van, holott 1,3% körül kellene lennie. Ha azt nézzük meg, hogy a minimálbér emelésével mit ért el a közalkalmazotti bértáblával kapcsolatban a kormányzat, akkor azt látjuk, hogy lényegében összecsúszott a teljes bérskála, és ma egy kezdő pedagógus pontosan hétezer forinttal keres többet, mint egy takarítónő. Ha a diákoknak azt mutatjuk be, hogy ez a tudás becsülete, hogy a takarítónő és a pedagógus között pontosan hétezer forint a fizetésbeli különbség, akkor beszélhetünk a tudás tiszteletéről, és próbálhatjuk motiválni a gyerekeket, de világos, hogy ennek nem lesz fogantaja. Amit most ígér a kormány meg a FIDESZ a pedagógusoknak, hogy majd a következő ciklus végére elérik az átlagbér 125%-át, ezt négy évvel ezelőtt is ígérte, majd dokumentálhatóan nem teljesítette. Most újabb négy évre ígéri meg ugyanezt. Négy évvel ezelőtt benne volt a kormányprogramban és a FIDESZ-programban, hogy halaszthatatlanul szükség van az önálló pedagógus bértáblára. Tessék elővenni a dokumentumokat. Most négy év után ismét azt ígéri a kormányzat meg a FIDESZ, hogy szükség van önálló pedagógus bértáblára. Tehát ilyen a hitele az ígervényeknek.

Ami a közoktatás finanszírozási garanciáit illeti: érdekes módon konszenzus volt abban, hogy a mindenkor normatívák, a két évvel korábbi tényleges költségek 80%-ára, majd 1999-ben 90%-ára emelkedjenek. Ezt egy év múlva a FIDESZ javaslatára eltörölte az Országgyűlés. Vagyis sajnálatos módon már nincsenek meg a finanszírozási garanciák. Ugyanígy nincsenek meg a pedagógus továbbképzésre, a térségi feladatokra, a közoktatás-fejlesztésre

tésre, a korábban meglévő 3–2–2%-ok. Ezt a jelenlegi kormányzat két lépésben annullálta, egyszer első lépcsőben összevonta, aztán meg gyakorlatilag számonkérhetetlenné tette.

A felnőttképzés ügyében pedig azon kívül, hogy egy törvényt elfogadott az országgyűlés, amely meglehetősen adminisztratív és visszafogja a felnőttképzés szükséges, dinamikus fejlesztését, semmi nem történt. Inkább azt tudnám mondani, hogy mind a tankönyvpiac, mind a felnőttképzési piac esetében olyan törvények születtek, amelyek lehetővé teszik, hogy politikai alapon le lehessen nyúlni ezeket a piacokat. Azt gondolom, hogy nagyon helytelen, hogy ilyen törvények születtek.

Ami a konszenzusokat illeti: olyan reformokat illetően volt konszenzus az elmúlt négy esztendőben, amelyek a korábbi négy évben kezdődtek. Ilyennek tartom a középfok expanzióját. Ezen kívül egy ideig a finanszírozási garanciákban is volt konszenzus, aztán sajnos ezt a kormányzat egyoldalúan felrúgta, illetve nem vette figyelembe az ellenzéki javaslatokat. Az államtitkár úr három dolgot mondott, amiben szerinte egyetértés van a pedagógustársadalom és a tárca vagy a kormányzat között. Én azért megkérdezném a pedagógusokat, hogy valóban így látják-e, hogy valóban nem rángatta-e a rendszert ide-oda ez a kormányzat az elmúlt négy esztendőben. Azt gondolom, hogy éppen ez a pedagógusok problémája, hogy négy évente rángatják a közoktatási rendszert. Hogy sikere van-e a minőségbiztosításnak? Azt gondolom, azok körében, akik ebből pénzt kapnak, sikere van. Akiknek pedig dolgozni kell a minőség érdekében, azoknál sokkal kisebb a sikere. Ami pedig a pedagógus életpályamodellt illeti, azt gondolom, hogy más közegekben jár, aki azt mondja, hogy ennek kedvező a fogadtatása. Az én összes tapasztalatom elutasító, vagy erősen kritikus jellegű véleményekről szól, és úgy gondolom, érdemes lenne a pedagógustársadalommal intenzívebb párbeszédben lenni annak érdekében, hogy valóságosan meg tudják ítélni, hogy bizonyos kormányzati döntéseknek milyen a szakmai fogadtatása.

Horváth Péter: Egy szakszervezet – úgy vélem – nem lehet sem kormánypárti, sem ellenzéki, annak konstruktívnak kell lennie, és együttműködnie mindenkivel, aki/amely arra vállalkozik, hogy fáradozzék rétege – a mi esetünkben az oktatásügyi dolgozók – érdekében. A szokványos mondással ellentétben az ördöggel semmiképpen.

Én az elmúlt négy esztendőt az országos vezetőségünk értékelési alapján ellentmondásosnak érzékelem. Nagyon sok kérdésben sikerült előrelépni, több területen megszülettek a megoldás ötletei, és számos területen továbbra is eredménytelen maradt a próbálkozás. Úgy érzem, hogy a pedagógusok döntő többsége, noha korábbi kreatív munkáját, a helyi tanterveket és a helyi pedagógiai programokat sajnálta, mégis üdvözölte a kerettanterv bevezetését, aminek sok oka van. Többek között, hogy ez átjárhatóvá tette a rendszert, még ha a három intézményrendszeren belül értendő is az átjárhatóság. Másodszor egyértelművé tette azokat a vitákat, amelyeket a pedagógusoknak kellett egymás között folytatni a különböző szakok következtében, a NAT től-ig igazában semmitmondó százalékos arányai végrehajtására. Ugyanakkor a kerettanterv is magában hordozza minden ilyen központi előírás hiányosságát, többek között azt, hogy nem tudta megoldani például a testnevelés kötelező órában való megmaradását.

Ha összehasonlítjuk a különböző reál-, humán-, nyelv- és egyéb képzési arányok megváltozását, akkor azt hiszem, a természettudományos képzés igen jelentős hátrányba került. És ezzel a későbbiekben is küszködni fogunk, és azzal is, hogy mit fogunk csinálni azokkal a pedagógusokkal, akik a pályán vannak, és ráadásul nem is a legrosszabbak. Ennek ellenére úgy vélem, nagyon nagy hiba lenne, ha a kerettanterv bevezetése most megtörne, és bármiféle kormányzatváltás esetén megszünnék.

Nagy hibának érzem egyébként, hogy noha a pedagógusbérek kérdésében kétségtelen léptünk, de nem eleget. Ma sem érjük el a 90-es évek előtti pedagógus átlagbér színvonalát és lehetőségeit. Azt hiszem, ez az egyetlen szakma a világon, ahol az elmúlt időszakban a béremelés óraszámemeléshez kapcsolódott. Úgy érzem, hogy a minőségi bérezés korábbi gyakorlata a pedagógusok számára nagyobb lehetőséget hozott. A mostani kormány elsősorban azok számára ad anyagi lehetőséget, akik a minőségbiztosítást végzik. Az iskoláknak nagyon kis százaléka tud a Comenius-programba bekapcsolódni. Azt kell mondanunk, hogy az a rendelkezés, amely az iskolában a minőségbiztosítási csoport vezetőjének és tagjainak javadalmazását rendezte, tovább rontotta a minőségi bérezés alapelemét. Márpedig akármilyen pedagóguséletpálya-program és bérhelyzet fog kialakulni, valószínűleg ragaszkodni kellene a háromelemű bérrendszerhez amelyben – azt hiszem – bizonyos konszenzus van.

Nagyon sajnálom, hogy a továbbképzési pénzek is csökkentek. Ráadásul azt kell hozzátenni, hogy itt már korábbi ígéretek elhangzottak, sőt megvalósultak. Az intézmények beiskoláztak embereket, vállaltak bizonyos kötelezettséget ezek képzésére több éven keresztül. Ugyanakkor a képzésben résztvevőknek a díja, tehát amit be kellett fizetni ezért az egyes pedagógusnak, emelkedett, az intézmény pénzügyi keretei pedig csökkentek. Azt hiszem, ez ugyancsak hangulatrontó volt.

Ugyancsak hiányolom, hogy az önkormányzatoknak nincs elegendő pénzük arra, hogy az intézményeiket fenntartsák. Az, hogy az intézményeink ma „pisiszagúak”, hogy leromlottak, hogy az intézményeinkben az óvodákkal összehasonlítva óriási a minőségkülönbség, az annak a következménye, hogy az elmúlt időszakokban, a megszorító helyzetek következtében mind a kormányzat, mind az önkormányzat számára elsődleges a felemelt bérek – valamint azok járulékainak – kifizetése volt, ami egyáltalán nem elégítette ki a pedagógusok várakozását. Mindazok az összegek, amelyek felújításra, fenntartásra, könyvtárfejlesztésre, eszközbeszerzésre fordíthatók, vagy szinten maradtak, vagy pedig csökkentek az elmúlt években. Tehát az önkormányzatokat vagy szabad pénzekhez kell juttatni, vagy még erőteljesebben kell növelni az állam hozzájárulását ezekhez a fenntartási költségekhez.

Biztosan történtek beruházások, akár a tornatermek, akár néhány új épület és új iskola esetében. Azonban azt kell látni, hogy egyrészt a tanulói létszám csökkenése miatt ma vagyonszerzés történik, másrészt a fejkvótás rendszer következtében tőke kivonás folyik az oktatásból. Mert teljesen mindegy, hogy 18 vagy 27 tanuló van egy osztályban, a fűtés-világítás, a tanító néni és a nevelés költségei azonosak. Tehát akármennyire is igazságosnak tűnik a fejkvóta szerinti finanszírozás rendszere, ez tőke kivonással jár az oktatásban, és az önkormányzatokra ró olyan nem finanszírozott költség-hányadokat, amelyeket ők, a jövő, a gyermekek érdekében természetesen vállalnak, eddig is vállaltak, de beleroppannak. Ez az oka annak, hogy az önkormányzatok erőfeszítései ellenére is olyanok az iskolák, amilyenek. Hangsúlyozom, hogy ez nem a mostani vagy az előtte lévő, hanem a Németh-kormány óta meglévő ellentmondásos helyzet következménye. De ez egyben azt jelenti, hogy ma már nem igazán lehet esélyegyenlőségről beszélni. Legfeljebb arról, hogy lépéseket teszünk a cél közelítéséhez; hogy több legyen az esély, akár az ösztöndíjakról, akár az Arany János-programról van szó. Azonban e törekvések még mindig nem tömegesek, és nem a tanulók, a pedagógusok nagy részére kiterjedő lehetőségek. Ezeket folytatva, valós lépéseket kell tenni. Ismert, hogy nő azoknak a gyerekeknek a száma az iskola befejező időszakában, akik hátrányos helyzetben vannak. Hetedik-nyolcadik osztályban húzóerők nélkül ezeknek kell versenyhelyzetben maradniuk. A középiskolai beiskolázás során kellene valamit csinálni a gye-

rekek érdekében, meggátolva azt, hogy a többséggel szemben, a gazdasági és kulturális elit számára fenntartott 6 és 8 osztályos iskolákba járók előnybe kerüljenek.

Az életpályaprogramról szólva, ha bárki nagyon szeretne volna, hogy ez megvalósuljon, akkor az a Pedagógusok Szakszervezete volt, és azt hiszem, hogy a PSZ egyik élesztője és kezdeményezője volt egy ilyen modell kidolgozásának. Nagyon sajnáljuk, hogy ennek ellenére a közszolgálati modell előbb született meg, mint a pedagóguséletpálya-modell. Ennek vannak olyan elemei, amelyekkel érdemes foglalkozni a továbbiakban is. Úgy látszik azonban, hogy azok az ígéretések, amelyek 2006-ra és még későbbi időkre tolnák ki a kérdések megoldását, ma már nem elégítik ki a pedagógusokat. Nem hiszem, hogy a minisztériumi tervezet vonzó lenne. Nagyon nehezen tudom elképzelni például, hogy ki lesz mesterjelölt és ki mester. Lehet, hogy másfajta elnevezésekben kell gondolkodni. Azt sem vetem el, hogy a közalkalmazotti megoldásokat, tanácsos, főtanácsos kategóriákra lehetne inkább elővenni, annak az előírárendszerét és a pénzügyi helyzetét megteremteni. Mert ezek a kifejezések, hogy mester, inkább az iparra és a művészetekre vonatkoztathatók, mint a pedagógiára. A mentorrendszer is olyan, hogy lassan már keresni kell a pályakezdőket és a mentorokat, akik el tudják és akarják ezt vállalni, ha így megy tovább. Azután azt sem tudom elképzelni, hogy ha a pályakezdőnek adott ösztöndíjat fölváltja a bér, és ha ő annak szükséges mértékét el akarja érni, akkor azt csak többletmunkával teheti. Tehát nagyon sok kritika illette ezt az életpályaprogramot a pedagógusok részéről. Én mégis azt tartom lényegesnek, hogy a gondolkodás megindult erről, a munka és az elképzelések kidolgozása elkezdődött, és remélem, bárki kerül kormányra, ez az életpályamodell hamarosan megvalósul. Nem szabad abból presztízskérdést csinálni, hogy ki, mit talált ki és mit javasolt. Itt olyasmit kell tenni, ami a bérek mellett visszaállítja a pedagógusok tekintélyét és a pályába vetett hitét. Erre a pályára olyanoknak kell beáramlani, akik alkalmasak lesznek az oktatásra-nevelésre.

Azt is tudomásul kell venni, akármilyen gyors intézkedések következnek, nem biztos, hogy ettől a minőségi munka azonnal megindul. Legfeljebb azoknak ad reményt, akik kreatívak, és „kalandvágyból”, hivatásszeretetből mégis a pályán maradtak. De nagy változásokat csak hosszabb idő során lehet elérni.

Kerpen Gábor: Nagyon sok mindenben tudunk egyetérteni, akár a kormánypártokkal, akár az ellenzékkel. Nézzük előbb a szakmát. Egyenlő esélyeket kell teremteni, ez természetesen mind a szakszervezetek, mind a pártok programjában benne van, de nagyon nem mindegy, hogy hogyan csináljuk. Azt gondolom, hogy ezt csak konszenzus mentén lehetne csinálni. Konkrét példa a kerettanterv bevezetése. A kerettanterv bevezetésével a diákok óraszáma csökkent. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok által tanított óraszám is csökkent. Ezzel párhuzamosan felemelni a kötelező óraszámot, ez nyilvánvalóan gerjeszti a pedagógusok félelmét. Nem azt mondom, hogy közvetlenül vezet elbocsátáshoz, és ebben egyetértünk az asztal körül ülőkkel, hogy ne is legyen közvetlenül köze a munkáltatáshoz. De a kormány előre láthatja, hogy a fenntartók mit fognak ennek következtében lépni. Azt gondoljuk, hogy a kerettantervek bevezetése szükséges volt az esélyegyenlőség megközelítéséhez, azonban egyrészt félelmeket gerjesztett, másrészt az innovációt akadályozta.

A fő problémánk az elmúlt négy évben az volt, hogy rendszerint a sajtóban kellett polemizálni a kormánnyal bizonyos kérdésekben. Most legutóbb például a pedagógus életpályával kapcsolatban. Mi sokszor leszögeztük, hogy nagyon nem szeretjük, hogyha valami először a sajtóban jelenik meg. Nem arra akarunk reagálni, amit a sajtó közöl, hanem arra, amit az oktatási minisztérium. A másik ugyanezzel kapcsolatban: az egyeztetések mentén igazat kell mondani minden szempontból. Erre konkrét példa a pedagógusok számítógéphez juttatá-

sa. Úgy gondoljuk, hogy ez egy nagyon fontos lépés volt az elmúlt négy évben, azonban ahelyett, hogy kimondta volna kormány, hogy itt forrásokat kíván bevonnai a minőségbiztosítás helyi infrastruktúrájának kialakításához, olyan munkavállalók képzéséhez, akik ebben részt kell hogy vegyenek, ahelyett sokkal inkább a PR-ra fektette a hangsúlyt. Tehát a működés módja, udvariasan szólva, nem volt szerencsés.

A bérekre vonatkozóan: Tavaly ősszel volt egy országos konferencia, ahol az OKI is szerepelt, és a főigazgató úr azt mondta, hogy ilyen finanszírozás mellett ellehetetlenül az oktatás. Úgy gondoljuk, hogy igaza volt. És nemcsak a pedagógusok bérezéséről, hanem a nem pedagógusok bérééről is szó van. A legutolsó felmérés szerint tavaly 53%-kal volt elmaradva a piaci szférában dolgozó nem szellemi foglalkozásúak bérértől az oktatásban dolgozó nem szellemi foglalkozásúak bére. Ez ellehetetleníti az oktatást. A kormányprogramban szerepelt, hogy a pedagógusoknak társadalmi presztízszt kíván adni a kormány. Ezt mi teljes szívvel és erővel támogatjuk. Azonban úgy látjuk, hogy ez messzemenőig nem valósult meg. Visszautalnék arra, hogy a kollégák nagy része egyrészt bizonytalanságot érez, másrészt úgy érzi, hogy a fizetése nem emelkedik olyan mértékben, amilyen mértékben a piaci szférában emelkedtek a bérek, és ahelyett, hogy közeledett volna az olló, inkább kinyílt. Még akkor is, hogyha a kormány tényleg növelte a reálbért az elmúlt négy évben.

A pedagógus életpályával kapcsolatban nem szeretnék polemizálni, ezt már megtettük, és remélem még fogjuk is. Csak azt szeretném megjegyezni, hogy egy működőképes modellt kellene készíteni, amely mind munkajogi, mind igazgatási szempontból működik és nem károsít. Az, hogy ki fogadta el és ki nem fogadta el, arról pedig azt gondolom, hogy szükség van olyan felmérésekre, amiket az OM csinál, illetve az OM megbízásából a Tárki. Azonban mindenféle kérdést fel kellene tenni, nemcsak azokat, amelyek abban a felmérésben szerepeltek, és akkor kaphat olyan képet a mindenkori oktatási kormányzat, aminek alapján egy közép- vagy hosszú távú programot készíthet.

A minőségbiztosításról: A minőségbiztosításnak ugye eleme a pedagógus, eleme az épület, amelyben dolgozik mind a pedagógus és a nem-pedagógus. Gondolom, hogy ebben a szülőnek is szava kell, hogy legyen, és a diákoknak is. Azt hiszem, 1990-ben mondta az akkori oktatási miniszter egy TV-s megbeszélésen, hogy nagyon nehéz helyzetben van az oktatásügy. Mi ugyanígy látjuk most ezt a helyzetet. Miközben a kerettantervekkel szűkítik a diákok kötelező óraszámát, hogy ne legyenek annyira terhelve, hiszen a terhelést csökkenteni kell, aközben nagyon nagy mértékű az a szülői elvárás, amely a diák terhelését inkább növelné. Arra kellene inkább gondot fordítani az oktatási kormányzatnak, hogy hogyan lehetne ezt a kettőt – az ilyen típusú szülői elvárásokat és a másmilyen kormányzati, illetve diákelvárásokat – szinkronba hozni.

Educatio: Köszönöm. Most arra kérem a résztvevőket, szíveskedjenek tömören összefoglalni, hogy mi az, amit az elkövetkező négy évre az adott szervezet elképzel az oktatásügy előrehaladása érdekében.

Kerpen Gábor: Amit az oktatásban alapvetőnek gondolok, az az, hogy az egyeztetések mentén igazat kell mondanunk mindkét oldalon, és az egyeztető tárgyalások során kell közös nevezőre jutnunk, nem pedig üzengetések segítségével.

A pedagógus életpálya programban burkoltan benne van az, hogy rossz a pedagógusképzés rendszere. Ezt meg kell változtatni. Ezt ígérte 1998-ban a Fidesz programja, de nyilván nem volt ideje és módja bevezetni. Akkreditált képzések rendszerében ez nem megoldható, tehát a pedagógusképzést teljesen át kell alakítani. Nem akkreditált képzéseken kellene részt venni a pedagógusnak, hanem nagyon nagy hangsúlyt kellene fektetni arra, hogy már az alap-

képzésben megkapják mindazt a tudást, ami később szükséges. Ami nagyon fontos, hogy a pedagógusok bérezését rendbe kell tenni. A PDSZ úgy látja, hogy a pedagógusok alapilletményét kellene megnövelni oly módon, hogy ez megegyezzen az azonos végzettségűek nemzetgazdasági átlagával. Erről eddig nem hallottunk, és nem is láttam a tervben. Ezzel kapcsolatban meg kell különböztetni azokat a plusz feladatokat, amelyek az oktatási intézményben valóban vannak, és el kell őket végezni, de azokra külön forrást kell teremteni.

Visszautalnék arra, amit itt többen is mondtak. Ilyen volt a minőségi bérek kérdése: ezt ott kellett volna hagyni az intézményeknél és pluszban rátenni a Comenius finanszírozását. Azt gondolom, hogy a következő négy évben erre lehet megállapodásokat kötni.

A harmadik: rendbe kell tenni a nem pedagógusok bérét is. Méghozzá ugyanolyan módon, ahogyan a pedagógusokét, tehát az azonos végzettségűeknek megfelelő országos átlagot meg kellene kapniuk.

A negyedik: ugye eredetileg azt tervezték, hogy bevezeti a kormány a taneszközrendeletet, illetve az oktatási intézmények épület szabvány-tervezete is előkerült. Nagyon jó lenne, ha annyi pénzt fektetnének az ágazatba, hogy ne kelljen folyton visszavonni a jó terveket. A mindenkori kormány felelőssége, hogy ne a vitát gerjessze a pénzügy és az oktatásügy között, hanem az oktatási ágazatot fejlessze az azt megillető módon.

Horváth Péter: Sokban egyetértek az előttem szólóval. Annyival egészíteném ki, biztos, hogy hozzá kell nyúlni az önkormányzati törvényhez is, és tisztázni kell az önkormányzatiság valós fogalmát. Hiszen az intézményeket csak így lehet igazán fenntartani. Akkor egyértelművé válik, hogy ezen belül kinek mi a felelőssége. Én stabilitást és nyugalmat várok és szeretnék. Tehát nem örülök semmiképpen, ha egy gyerek esetében, aki az általános iskolában optimálisan 8 évig, középfokúban 4 évig tanul, ez időszak alatt háromszor megváltoztatjuk mindazt, ami az ő iskolai pályafutását illeti.

Még valamit! A mi ágazatunkra jellemző, hogy egyszerre van jelen a pazarlás és a hiány. Föltétlenül szükséges, hogy ez mérséklődjön, és azok a pénzek, amelyek nagyon sok kft-be és satöbbi másba áramlanak, azok egyrészt jussanak el a felsőoktatásba, illetőleg a munka egyedüli és kizárólagos végzésére. Az alapilletményen túl rendezni kell a különböző pótlékok ügyét, amelyek a bérek 20%-át teszik ki. Erről nagyon keveset beszélünk. Nevetségesnek tartom, hogy egy osztályfőnök a magyar oktatásügyben 1900 Ft-ot kap havonta ezért a külön munkavégzésért. Az elkövetkezendő időszakban az intézmények felújításával, helyreállításával is feltétlenül tördődni kell, remélhetően így is történik.

Csizmár Gábor: Mi öt pontban fogalmaztuk meg a következő négy év tennivalóit. Az első az, amit úgy mondhatnék, ahogyan a kolléga említette, hogy a biztonság és a kiszámíthatóság legyen jellemző az oktatásban. Ennek több feltétele van: egyfelől, hogy szülessen végre egy átfogó közoktatásfejlesztési program, ami mögött felsorakoztatható a szakma, a társadalom és a politikai pártok. Ezt sziszifuszi módon végig kell csinálni annak érdekében, hogy ezután lehessen a törvényi szabályozást módosítani. Azt gondolom, hogy ez a normális irány, de ezt még eddig sose járta be a magyar közoktatás. Másrészt helyre kell állítani a demokratikus döntéshozatali eljárásokat, ahogy utaltam rá. Az Országos Köznevelési Tanácsot rangján kell kezelni. Egyetértek azokkal a szakszervezeti felvetésekkel, hogy az egész érdekegyeztetést újra kell gondolni.

Második feladatként mi úgy fogalmazunk, hogy versenyképes munkaerő hagyja el az iskolát. Vagyis egyfelől biztosítani kell a 18 évig való tankötelezettség összes feltételeit, és nyilvánvalóan a szakképzettség megszerzésének a feltételeit is. Ennek keretében kell biztosítani, hogy minden gyerek ingyenesen képes legyen egy középfokú nyelvvizsgát tenni, képes le-

gyen egy számítógép-kezelői vizsgát tenni, és képes legyen jogosítványt szerezni. Ezt a három dolgot kérdezik meg ugyanis bármelyik személyzeti osztályon. Ezt a magyar közoktatás ma nem produkálja, de ezt mindenkinek biztosítani kell, megvan rá a forrás, kiszámoltuk. Ezen kívül egy sor olyan lépést kell tenni, amely a korai szelekció visszaszorítására irányul, és természetesen ösztönözni kell olyan tartalmakat, mint a kommunikáció, a környezettel való együttélés, a társadalomban való eligazodás vagy a fizikai-mentális egészség megőrzésének ismertetése. Ezekhez a tartalmi változásokhoz kell illeszteni a kerettantervi szabályozást. Mi a kötelezőségeit szeretnénk enyhíteni, de nem szeretnénk felszámolni a kerettantervet. Azt gondoljuk, hogy másféle tantervek is elképzelhetők, de úgy gondoljuk, hogy ehhez a szakmai szolgáltató rendszert hozzá kell igazítani, és ehhez kell illeszteni a minőségbiztosítást és a mérési rendszereket.

Harmadikként a pedagóguspálya rekonstrukciója fogalmazódott meg feladatként, ahol mindjárt az első száz napban azt a lépést kívánjuk megtenni, hogy a közalkalmazotti bértábla A1-es kategóriája legyen egyenlő a minimálbérrel. Ez azt a sávösszezsűsítást, amit az 50 ezer Ft-os minimálbér bevezetése okozott, ellensúlyozná és kompenzálná. Mi úgy gondoljuk, hogy egy egyszeri radikális, kb. 50%-os béremelésre van szükség 2002-ben, ami nagyobb mint a tavalyi volt. Ezen felül évente infláció feletti, a GDP növekedését elérő, vagy azt meghaladó pedagógus reálbér emelésre van szükség. Mi három elemű bérrendszerben gondolkodunk, ami áll egy közalkalmazotti bérminimumból, a szakmai feladathoz illeszkedő szakmai bérpótlékból és egy minőségi bérpótlékból. Ezt a bérrendszert szeretnénk érvényesíteni és nem valami fajta pedagógus életpálya modellt. Hétévente szeretnénk egy év szakmai regenerációt biztosítani a pedagógusoknak a továbbképzésre, kutatásra, szakmai fejlesztésre, és természetesen egyetértek azzal, hogy ehhez a pedagóguspálya szakmai rekonstrukcióhoz hozzátartozik az egész pedagógusképzés-továbbképzés újragondolása.

Negyedik feladatként az esélykülönbségek mérséklése fogalmazódik meg. A tennivalókból csak tömondatokban említenék néhányat: ingyenessé kívánjuk tenni az étkezést az óvodában, azért, hogy azokat a társadalmi csoportokat is érdekeltté tegyük az óvodai munkába való bekapcsolódásba, amelyek ma anyagi okokból távol maradnak. Fontosnak tartjuk a kistérségi iskolatársulások ösztönzését, a szakmai természetű és a pénzügyi természetű is. Ilyennek tartjuk az ingyenes tankönyv biztosítását a közoktatásban nyolcadik évfolyamig, a szakközépiskolákban pedig biztosítani kívánjuk azok számára, akik arra rászorulnak. Ilyennek tartjuk az ingyenes helyközi közlekedés biztosítását mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban részt vevő diákoknak. Ilyennek tartjuk a lemorzsolódást megfékező speciális programok kialakítását, lényegében a második „Esély iskola” rendszerének létrehozását. Utolsóként: mi az intézményhálózat működési feltételeiről egy programcsomagot fogalmaztunk meg, és azt gondoljuk, hogy nem lehet halogatni a feltételek, a taneszközök stabil meghatározását, és ehhez az anyagi forrásokat hozzá kell rendelni. Több hosszú távú fejlesztési programra van szükség, hogy a közoktatási infrastruktúra a harmadik évezrednek megfeleljen. Ezt nem lehet egy négyéves kormányzati ciklus alatt megoldani, ezért ebben konszenzusos programot kell kialakítani. De ide tartozónak vélem a szellemi infrastruktúra fejlesztését is, történetesen a pedagógiai asszisztencia – az iskolában a nem pedagógusok ügyének – nemcsak bérügyének, hanem egész ügyének rendezését. Ide tartozik az a szakmai információs bázis, adatbázis, amely mérési módszereket, akkreditált programokat, feladatbankokat foglal magába.

A felsőoktatás helyzetértékeléséről annyit, hogy ugye tudjuk, hogy a hallgatói normatíva sajnálatos módon nem változott az elmúlt négy esztendőben. Tudjuk, hogy a tandíj csak

egy minimális része a tanulmányi költségeknek, mondhatnám egy tizede se lenne egyébként. Ugyanakkor alig változtak, illetve messze nem az inflációnak megfelelően változtak a lakhatási és a tankönyvtámogatások. A tandíj egyébként csak az államilag támogatott férőhelyeken szűnt meg, tehát a költségtérítéses rendszerben nem. Ezeket a pontosításokat ille- ne elvégezni. A szlogent, hogy ingyenes lesz majd a diploma – ugye ez volt az ígéret négy évvel ezelőtt –, egészen pontosan úgy lehetne megfogalmazni, hogy az államilag támogatott helyeken tandíjmentesség van. Akkor talán jobban közeledünk az igazsághoz. Emellett sokkal több a diákok költsége. Úgy gondolom, hogy elmaradt az egész hallgatói juttatási és támogatási rendszer újragondolása. Annak ellenére is, hogy jó elemek is bekerültek a rendszerbe, ilyenek tartom a Bursa Hungaricát. De ahogy kivitelezte a kormány, úgy nem elfogadható. Tehát, hogy az a hallgatói normatíva terhére történik, gyakorlatilag az önkormányzatoknak csak a pénz szükséges a dologhoz, egyébként elég gyenge az együttműködés az önkormányzatokkal. Úgy gondolom, hogy a felsőoktatás integrációjától várt eredmények még nem jelentek meg. A következő időszak tennivalói közül ezt tartom a legkritikusabb tételnek. Az integrációt úgy kell megvizsgálni, hogy hogyan lehet ennek a valóságos szakmai és gazdasági eredményét előhozni, amiben mindenki reménykedett, amikor ez az integrációs döntés 1996-ban megszületett.

A felnőttképzést illetően meglehetősen dinamikus kormányzati programra van szükség. Megítélésem szerint az a felnőttképzési kapacitás, ami ma Magyarországon van, nem felel meg egy fejlett piacgazdaságnak. Lényegében háromszáz-, háromszázötven-ezer ember vesz részt ma felnőttképzésben, és nagyjából nyolcszázszáz-egymillió kapacitás kellene ahhoz, hogy egy korszerű gazdaság átképzési, továbbképzési, ráképzési igényeit teljesítsük. Az emberek életmódjában is meglehetősen nagy szükség van erre. Sajnos a felnőttképzési törvény pont ellene hat ennek a dinamikus mozgásnak. Ezért mi ezt kormányra kerülés után elég gyorsan megváltoztatnánk. Szerintünk ugyanis kulcskérdés a felnőttoktatás.

Ritterné Vajta Mária: Mi azt gondoljuk, hogy most már itt van az ideje átgondolni stratégiai szinten, a stabilitás fenntartása mellett az egész köz-, szak-, és felsőoktatást. Az eltelt több mint 10 évben a világ annyira megváltozott körülöttünk, hogy sok intézkedés a gyakorlatban nem egészen azt eredményezi, ami elvileg helyes lett volna. Ezek között a tanügyigazgatás és az önkormányzati intézményfenntartás jogi szabályozásának átgondolását tartjuk nagyon fontosnak. Utaltam már arra, hogy egyáltalán nem úgy működik, kisebb önkormányzatok szintjén különösképpen, de még nagy önkormányzatoknál sem az oktatási élet, mint ahogy azt az oktatási jogszabályok meghatározzák, vagy ahogy ezt messzebből bárki is elképze- li. Az önkormányzatoknak sok esetben nincsenek megfelelően képzett szakembereik. Ez nem mindenre vonatkozik természetesen. Nem bántani akarom az önkormányzatokat, mert nagyon sokan jól ellátják ezt a feladatot, de sokan nem. Nincsen tehát megfelelően képzett személyzetük, ez esetben egyáltalán nem jogszerűen működnek, és akkor még a szakszerűségről nem is beszéltem, és a sokat emlegetett gyermekközpontúságról sem. Amennyiben nincs mód ezt módosítani, akkor is meg kell erősíteni az önkormányzatok iskolafenntartói tevékenységét szolgáltatással, finanszírozással. De a finanszírozás bővítését egyáltalán nem úgy gondoljuk, hogy amennyiben több pénzt tudna bármely önkormányzat pumpálni a közoktatásba, akkor attól automatikusan jobbak lesznek. Egyáltalán nem lesz jobb a helyzet ilyen igazgatás mellett. Bizonyos szempontból a szabályozás is virtuális, mint ahogy gyönyörű pedagógiai programokat írtak meg az előző ciklusban, de utána betették a szekrénybe, és a világon senkit nem érdekelt, hogy a gyerekek meg az udvaron ugrálnak.

Kiemeltem még két ponton az áttekintés szükségességét: a szakképzésben és a pedagógiai szolgáltatásban, a szakszolgálatok területén. A szakképzésnél a szakképzés kezdő és végpontjait kellene különösen megvizsgálni, tehát a 18 évig tartó tankötelezettség fontossága és jelentősége mellett differenciálni kell. Ha a képességek különbözőek a különböző gyermekcsoportokban vagy egyedekben, mindenkinek meg kell teremteni olyan típusú szakképzési lehetőséget, amire képes. Örömmel hallottam a miniszter urat, aki el is kezdte emlegetni a 9–10. osztály áttekintését. Nekünk mindig az volt a véleményünk, hogy ezt differenciáltban kell megszervezni. A másik nehéz probléma. A moduláris rendszer felé való elmozdulást jónak tartjuk, de továbbfejlesztendőnek. A szolgáltatásnál pedig én teljes zűrzavart látok. Azt gondoljuk, hogy a törvényi alapja megvan. Nem az a gond, hogy a szolgáltatás a piacon nagyon esetlegesen működik, hiszen nincsen forrás arra, hogy megvásárolják, hanem inkább az a baj, hogy ott a jogosítványok valóban összekeverednek. Tehát ennek az áttekintése mind az iskolafenntartók számára, mind pedig a közoktatási intézmények számára nagyon fontos volna.

Utoljára pedig hadd mondjam azt, hogy én egyetértek azzal, hogy nem jó a szétszakadás, de a korábbi intézkedések egy része is, minden szándék ellenére vagy hangoztatott szándék ellenére szétszakadáshoz vezetett. Tehát itt valóban boldogan látnánk azt, hogyha bizonyos alapkérdésekben nemcsak a frazeológia szintjén, hanem a tartalom, a jelentés szintjén is valamilyen egymáshoz közelítő álláspont alakulhatna ki, mint ahogy egy-két esetben talán ez nem is reménytelen.

Egy kicsit kevesebb pártpolitikai propaganda lenne szükséges. Sokszor olyan intézkedéseket támadnak – az elmúlt ciklusban is ez volt észlelhető –, amellyel tulajdonképpen egyet is értene mindenki. Első szinten a stratégiai gondolkodásban kéne megállapodni, az alapkérdésekben, és utána már a megoldás részletein lehetne vitatkozni, az nem veszélyeztetné a stabilitást.

Sió László: Első hozzászólóként nem volt módom reflektálni másokra, így ezt most szeretném megtenni. Van egy fontos elv, amelynek érvényesítése mindenkinek feladata, aki a közoktatás irányításában dolgozik: a kontinuitás és a változásokra való reagálás képességének egyensúlyban tartása. Ez azt jelenti, hogy egyrészt az értékeket őrizzük meg, másrészt ha el kell dönteni valamit, akkor azt nem lehet halogatni, lépni kell. A kontinuitás biztosítására jó példa a kerettanterv bevezetése, amely a NAT-ra épül, az pedig aligha lehet kérdéses, hogy vannak olyan kihívások a magyar közoktatás és felsőoktatás előtt, amelyek szükségessé tesznek bizonyos változtatásokat, s amelyek gyorsan és hatékonyan akkor realizálhatók, ha az állam erőteljesebben jelenik meg, direkt vagy kevésbé direkt eszközökkel ösztönzi ezt a folyamatot. Azt hiszem, hogy a PISA mérés eredményei teljesen egyértelműen jelzik mindenki számára, hogy ez a kihívás valóban létezik. De már a mérések előtt is tudtuk, láttuk, hogy teendőink vannak ezen a területen. Ha úgy tetszik, nyertünk 3 évet azzal, hogy 1998-ban megszülettek döntések például a kerettantervről, az iskolaszervezet stabilizálásáról, a minőségfejlesztési és az átfogó mérési, értékelési program elindításáról. Ez a kihívás nem más, mint az, hogy a releváns tudás tartalma teljes mértékben átalakul. Majdnem mellékes a lexikális tudás mennyisége, ami egyébként bármikor-bárhol hozzáférhető és megszerezhető. A tudás megszerzésnek, továbbépítésének és alkalmazásának képessége az, amely ma a középpontba került, ez az, amire az iskolának fel kell készítenie.

A kihívás óriási, a feladat azt jelenti, hogy sok esetben évtizedes vagy évszázados hagyományokat, értékeket kérdőjelezünk meg, vagy éppen sorolunk hátrébb. Mi úgy gondoltuk 1998-ban, hogy ezt nem lehet úgy megoldani, ahogyan az MSZP-SZDSZ kormány pró-

bálta, nem lehet a lovak közé dobni a gyeplőt, mondván, mindenki azt csinál amit akar. Mert ha mindenki azt csinálja, amit akar, az tulajdonképpen azzal egyenlő, hogy mindenki azt csinálja, amire képes. És itt vitatkoznék Csizmár Gáborral, mert a Nemzeti Alapintertv felülvizsgálata bizony megtörtént. Ennek az eredményeként került bevezetésre a kerettanterv. Oktatókutató intézetek és több tízezer pedagógus vett részt ebben a munkában, és a vélemények megegyeztek: a kerettanterv bekerült az oktatási törvénybe. Mindebből következik, hogy az érettségi, a kerettanterv, a mérési program bevezetése gyakorlatilag egy PISA-kompatibilis oktatási rendszer kialakulását segíti és ösztönzi.

Csizmár Gábor érintette a szelekció kérdését. Én úgy látom, hogy a szelekció, a különbségek inkább stagnálnak, mint növekednek. Ez sem jó, de némi bizakodásra ad okot, hogy legalább megálltak ezek a folyamatok. Ez jól mutatkozik abban, hogy növekszik az érettséggel záródó képzésben részt vevők aránya. Az iskolaszervezet 6–8 évfolyamos intézményekké való spontán átalakulása, a közoktatási törvény módosításának következtében, szintén megállt. Az egyenlő oktatási feltételek kialakítását célzó intézkedések szintén ebbe az irányba visznek.

Néhány, az elmúlt időszak intézkedéseit érintő kritikai észrevétel, a központosítás vádját nem is tudom értelmezni. A minőségbiztosítás teljesen egészében helyi folyamat, abba semmiféle beleszólása nincsen a kormánynak. A kormány egy programot finanszíroz, amely támogató környezetet biztosít az intézmények munkájához. De az, hogy ehhez a programhoz csatlakozik-e egy intézmény vagy sem, ez az ő saját döntése. Az pedig, gondolom, természetes, hogy a közpénzek felhasználását ellenőrizzük, ez a mindenkori kormányzat feladata.

A tankönyvek terén is hasonló a helyzet. Lehet azon vitatkozni, hogy a tankönyvek minőségét kell-e jobban szabályozni vagy sem. Mi – egyébként a pedagógusok véleményével megegyezően – azt gondoltuk, hogy kell, már csak azért is, mert a tankönyvek árát jelentős részben közpénzből finanszírozzuk. A minőségi elvárások szigorodásával ugyanakkor nem csökkent a tankönyvkínálat, de elértük azt, hogy a tankönyvek minősége javult. És ekkor van értelme ingyenes tankönyvről beszélni. Nem az a lényeg ugyanis, hogy ingyen legyen a könyv, hanem hogy olyan minőségű legyen, hogy az minden tanuló számára esélyt jelentsen. Ma előfordul, hogy ha egy önkormányzat vagy egy szülő kevésbé tehető, akkor valaki nem juthat hozzá minőségi tankönyvhöz, mert az olcsóbbat kell választania. Ez az, ami miatt szükséges az ingyen tankönyv, hogy minőségi tankönyvet lehessen biztosítani. A költségvetési támogatások alakulása: elhangzott a normatív szabályozás, illetve bizonyos garanciális szabályok felfüggesztése. Az eredmények azt jelzik, hogy ez a szabályozás jól működik: 1998-ban 62,5% volt a teljes kiadásokon belül a normatív támogatás, ma pedig 74,5%. Ez elég egyértelmű cáfolata az elhangzott állításnak.

Az is tény, hogy reálértékben is növekedtek a közoktatási kiadások. Nem olyan mértékben, mint amilyen mértékben a normatív támogatás emelkedéséből következne, de növekedtek. Azt lehet látni, hogy a normatíva növekedése kiváltott egyes területeken önkormányzati forrásokat, ezért nem olyan mértékű a növekedés, mint ami a normatív támogatásból következne. De hangsúlyozom, reálértékben még így is növekedés történt.

Ugyanez vonatkozik a bérekre. Fel kell hívjam a figyelmet arra, hogy egy olyan országban, ahol a GDP alakulása egy viszonylag szűk sávban mozog, lehet a GDP-hez viszonyítani a béreket. De egy olyan országban, mint Magyarország, ahol az elmúlt tíz évben a GDP igen széles sávban mozgott, ez értelmetlen. Két példát hadd említssek. A '90-es évek elején a GDP-hez képest az oktatási kiadások aránya jelentősen növekedett, mert a GDP zuhant, az

oktatási kiadások pedig stagnáltak. Ebből valaki azt a következtetést vonhatja le, hogy paracicsomi állapotok alakultak ki az iskolákban, miközben ennek az ellenkezője volt a valóság: intézményeket zártak be, pedagógusokat bocsátottak el. Most egy fordított folyamat zajlik. A GDP gyorsabban növekszik, mint ahogy nőnek a kiadások. Ennek több jól meghatározható oka van, ezeket hosszasan most nincs idő elemezni. Sokkal pontosabb képet kapunk a folyamatokról, ha a kiadások vagy a bérek reálértékének alakulását vesszük figyelembe, vagy mondjuk a nemzetgazdasági átlaghoz hasonlítjuk a keresetek alakulását. Ez utóbbi esetben azt lehet mondani, hogy 1998-ban 94%-on álltak a pedagóguskeresetek a nemzetgazdasági átlaghoz képest, és most, 2002-ben 110% körül alakulnak.

A minőségi bérpótlékot nem töröltük el, átalakítottuk a rendszerét, ez kétségtelen. Bizonyos elemeit meg is kötöttük, pontosan a minőségfejlesztési program kapcsán. A minőségfejlesztés egy olyan komplex fejlesztési program, amely nagyon szorosan összefügg a kiemelkedő munkavégzéssel, a minőségi munkával.

Az életpálya-programot illetően nem hiszem, hogy ez a beszélgetés alkalmas lenne arra, hogy ennek részleteit megvitassuk. Két dolgot azonban fontos megemlíteni: A 2006-os időpont minimális célkitűzésként szerepelt a programban. Természetesen mindenki azt szeretné, ha közelebb kerülne ez az időpont, mi is. Ilyen típusú javaslatot terjesztünk egyébként a közeli napokban a kormány elé. A másik elem, amit fontos tisztázni, hogy minek a 125%-áról beszélünk. A FIDESZ programjában az szerepel, hogy a nemzetgazdasági átlagkeresetet 2002–2006 között a kétszeresére növeljük. És ez az, amit még 25%-kal meghalad majd a pedagógusok keresete. Azt gondolom, hogy ebből az aspektusból már egészen más az ígéret, más következtetést lehet ebből levonni.

Fontos, hogy reagáljak a tandíj kérdésére is, illetve a hallgatói támogatások alakulását érintő észrevételekre. Annak idején a világbanki szerződést Medgyessy Péter és Magyar Bálint jegyezte. A világbanki szerződés részét képező tanulmányban pedig az szerepel, hogy az aláírók tudomásul veszik, hogy amikor a tandíj bevezetése kiteljesedik, egy hallgató éves tanulási költsége egy átlagos magyar munkáscsalád éves jövedelmének egy-másfélszeresét fogja kitenni. Ez egyértelműen azt jelentette, hogy bizonyos körök kimaradnak a felsőoktatásból, hiszen ezt nem tudják kifizetni. Nem lehet tehát elbagatellizálni ezt a kérdést. A hallgatói támogatások valóban nem növekedtek, de a folyamatosan növekvő tandíj költséget – amelyet bekalkulált az előző kormány az egyetemek költségvetésébe, amikor a tandíjat bevezette – folyamatosan visszapótoljuk, ellentételezzük. Ilyen formában van egy, nem a hallgatókon keresztül, az egyetemekhez eljutott támogatásnövekedés, hanem közvetlenül az intézményekhez eljuttatott.

Még egy kitétel: Kerpen Gábor kétszer is elmondta, hogy igazat kell mondani. Igen, igazat kell mondani. Ezért kell tájékozódni, mielőtt valaki, valamilyen ügyben megszólal. A pedagógusok számára juttatott számítógépek esetében tipikusan ennek az ellenkezője történt, olyan bírálatok hangzottak el, amelyek minden alapot nélkülöztek. Ennek a programnak ugyanis csak annyi köze van a minőségbiztosításhoz, hogy mint az ezzel az eszközzel is ellátható, választható feladat jelenik meg. A pedagógus PC program célja ugyanis az, hogy azok a pedagógusok, akik a munkakörükhöz kapcsolódva ellátnak bizonyos feladatokat, ezt hatékonyabban, könnyebben tehessék. A számítógépek árának a 75%-át az állam finanszírozza, 25%-át pedig az önkormányzat, a fenntartó, hiszen neki is érdeke, hogy a munka hatékonyabb legyen. Röviden a célokról: az egyik az infrastruktúra fejlesztése. Jelenleg létezik egy infrastrukturális többlet a magyar oktatásban. A szakképzésben különösen jól lehet ezt látni, tavaly a középfokú oktatási intézményekben 25–30 ezerrel kevesebb diák jelentke-

zett, mint ahány számára férőhely biztosítható. Valamit kezdeni kell ezzel a kapacitással. A felnőttképzési törvény azt hiszem, hogy pontosan ezt a kapacitást fogja lekötni. Ezzel részben az intézményeken belüli belső feszültségeket, részben az iskolák közötti presztízs-feszültségeket oldja, részben pedig azt eredményezi, hogy olyan döntően fejlesztési EU forrásokat, amelyek más módon nem lennének bevonhatók a normál képzés javítása érdekében, így megjelenhetnek a foglalkoztathatóság növelését, az esélyteremtést célzó programok mentén. Ezek egy infrastrukturális fejlődést eredményezhetnek. De fontos előny az is, hogy közelebb kerül egymáshoz a legkorszerűbb technikával való oktatás és az iskolarendszerű képzés.

Az infrastruktúra fejlesztését célozza a 21. század iskolája program, melynek prioritásai közül az egyik a szakképzés, a másik oktatási kapacitások létrehozása azokon a területeken, ahol a családtámogatási rendszer, a lakásépítés támogatási rendszer miatt megjelenik egy olyan igény, hogy újabb iskolákat, óvodákat kell építeni. És van egy harmadik eleme is, ez pedig a kiemelt oktatási körzeteknek a létrehozása a hátrányos helyzetű térségekben, ahol nem egyszerűen jó infrastruktúrát, hanem egy speciális infrastruktúrát, speciális oktatási környezetet kell teremteni.

A másik előttünk álló feladat a kétszintű érettségi bevezetése, és ezzel egy normális kapcsolat megteremtése a felsőoktatás és a közoktatás között, ami a felvételi elfogadottságában, az érettségi felvételiként való elismerésében jelentkezik majd. Ugyanakkor az érettségi át is átalakul egy készségfejlesztő, a tudás alkalmazását is számon kérő vizsgává. Az új érettségi megoldja a nyelvvizsga kérdését és a nyelvvizsga ingyenességét is. A kerettanterv biztosítja az óraszámot, az érettségibe való beépülés pedig biztosítja a nyelvvizsga ingyenes megszerzését. A problémát ezen a területen tehát nem ez jelenti, hanem a nyelvtanárok fluktuációja. Ezt a gondot az életpályamodellben lehet kezelni.

Nagyon fontos esélyteremtő eszköz az étkezés, illetve a tankönyvvásárlás támogatása. Mi az étkezési támogatást rászorultság alapján, a bölcsődétől a középiskoláig szeretnénk ingyenesen biztosítani. A tankönyveket pedig általánosan ingyenesen biztosítanánk az általános iskolában és a középiskolában egyaránt.

Folytatni kívánjuk a kistéleplési intézmények kiemelt támogatását. Itt azonban – ahogyan eddig is – megjelenik egy minőségi szempont is. Nem általában támogatjuk a kistéleplési iskolákat, hanem akkor, ha a minőségi oktatás garanciái adottak. Ez akkor biztosítható, ha az óvodát és az általános iskola alsó tagozatát tartja meg egy kistéleplés és a felső tagozatra társul valamilyen formában.

A felsőoktatás területéről egy elemet emelnék ki: az egyik a hallgatói létszám további bővítése. Azt gondoljuk, hogy ez nem tervgazdálkodás, hogy meghatározzuk, hogy hányan tanuljanak tovább. Ilyen szempontból nem értek egyet Polónyi Istvánnal vagy Bokros Lajossal. Azt gondolom, hogy itt a keresletnek kell meghatároznia azt, hogy mennyien tanuljanak a felsőoktatásban. Ennek egy részét az állam finanszírozza a képzésben. A többit pedig rá kell bízni a kereslet alakulására. Úgy látjuk, hogy 2006-ig elérhető, hogy minden második fiatal folytathasson felsőfokú tanulmányokat. A másik elem a kétciklusú képzés bevezetése. Ez nyilvánvalóan egy nemzetközi trendhez való igazodás, ami a hallgatók számára rendkívül előnyös, hiszen nem egy csőszerű képzésben vesznek részt, hanem a pályaválasztás-pályamódosítás lehetősége már a tanulás közben megjelenik, illetve a tudás továbbépíthetősége is sokkal inkább biztosított egy ilyen képzési rendszerben.

Végül azért még egyetlen egy dolgot szeretnék mondani. A tárca legfontosabb döntéseit komoly kutatómunka előzi meg. Ezeket komoly intézetek végzik, az eredményeikre lehet

támaszkodni, megbízhatóak. De általában sem tartom illőnek, ha tudományos kutatások eredményeit kérdőjelezi meg valaki, csak azért, mert a személyes véleménye eltér a közvélekedéstől. Azt hiszem, sokat elárul az elmúlt négy esztendőről, hogy a legutóbbi vizsgálatban, amikor a különböző ágazatokat sorrendbe kellett állítaniuk, az oktatás a közvélemény szerint második helyre került. Azt hiszem, hogy ez részben az ágazat fontosságát tükrözi, részben pedig az elégedettséget. Más kérdések az esélyteremtés, a minőségi oktatás, a bérek, illetve az oktatásfinanszírozás kérdésének alakulását érintették. Amikor összehasonlították az előző kormányzati ciklus és a mostani eredményességét, akkor ötször-nyolcszor többen voltak azok, akik úgy ítélték meg, hogy ezeken a területeken több történt ebben a kormányzati ciklusban mint az előzőben. Nem azt mondták, hogy minden rendben van, de azt igen, hogy elindultak azok a folyamatok, amelyeket ők biztatónak látnak.

Educatio: Köszönöm a beszélgetést.

(a kerekasztal beszélgetés moderátora Tót Éva volt)



EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|---|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSZŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

EURÓPA

EURÓPA TANULMÁNYOK – ÚJ PROGRAM A FELSŐOKTATÁSBAN

A hazai felsőoktatási intézményekben az utóbbi néhány évben rendkívüli mértékben megnőtt az „Európa Tanulmányok” jelentősége. Azon ritka jelenségnek lehetünk tanúi, amikor a *kereslet és kínálat* szinte párhuzamosan mozog: ahogy nőtt az integrációs kérdések iránt érdeklődők száma, úgy bővült a legkülönbözőbb típusú intézmények által felkínált „európai” tárgyak, tantárgyblokkok és szakosodási lehetőségek köre. Az is igen figyelemreméltó, hogy az oktatási piac e szegmensébe – a biztos értékesítés és profit szerzés reményében – nagyon sok, eredendően nem-oktatási intézmény is egyre aktívabban bekapcsolódott. E fejlemények nyomán gyakran hangzott el a kérdés, hogy az oktatási-képzési tevékenység ilyen irányú felfutásának vajon új tudományos diszciplína megjelenése, vagy pusztán bizonyos piaci divathullám követe – kiaknázása – képezi-e az alapját? Ez utóbbi felvetést nyilván az indokolja, hogy az Európa „szakértői”, „menedzseri”, vagy „diplomata” stb. hangzatos elnevezésű diplomát vagy oklevelet ígérő programok soha nem észlelt mértékben léptek a színre. Ugyanakkor az is ismert, hogy nemzetközi szinten, a különböző külföldi egyetemek és főiskolák kínálatában is megtalálhatók az Európa-programok, s számuk a kilencvenes évek folyamán ugyancsak jelentősen növekedett.

A téma iránti felfokozott érdeklődés aligha indokol különösebb magyarázatot. Az európai integráció napjainkban olyan szintre jutott el, amelyre a nemzetközi gazdasági kapcsolatok eddigi történetében nem igen találhatunk példát. Önálló nemzetgazdaságok, illetve politikai-társadalmi egységek teljesen újszerű módon – szuverenitásuk önkéntesen vállalt feladásával – kísérelik meg globális nemzetközi pozíciójuk erősítését, vagy nemzetközi térszűrésük megakadályozását. Az integrációs folyamatot ma már nem tekinthetjük bizonytalan kimenetelű kísérletnek. Az Európai Unió immár félévszázados múltra visszatekintő működése még a legszkeptikusabb szemlélők számára is kellő bizonyítékot szolgáltatott arra, hogy a hivatalosan deklarált integrációs elhatározások és a gyakorlati lépések reális célokra irányulnak. Az elmúlt évtizedek eseményei – az időnként bekövetkező kudarcokkal, a gyakorta felszínre törő belső feszültségekkel és heves vitákkal egyetemben – kétségtelenül bebizonyították, hogy az integrációban részt vevő európai országok – méretüktől és gazdasági fejlettségi szintjüktől függetlenül – valóban komolyan gondolják politikai, gazdasági és pénzügyi szféráik tudatos és sajátos elvek szerint vezérelt integrálását.

Az európai integrációs folyamat gyökerei és mozgatórugói

Az európai egység eszméje, az egységes Európa megteremtését célzó tervek, javaslatok és elméletek az I. világháború előtt nem váltottak ki különösebb visszhangot. Európa egységét, az *európaiság eszméjének* hangsúlyozását általában erőltetett gondolatnak tartották, mivel úgy

vélték, hogy Európa a nemzetállamok ill. a vezető hatalmak közötti tradicionális feszültségek ellenére is a világ politikai és gazdasági életének meghatározó tényezője, s így mint abszolút dominanciával rendelkező régióknak természetesen adott az egysége. Nagyon sokan vélekedtek úgy, hogy az európai államok olyan közös történelmi, kulturális, ideológiai (vallási) gyökerekkel rendelkeznek, amelyek minden különösebb – tudatos – erőfeszítés nélkül is kellően garantálják az egységet. Ezt a nemzetgazdaságok fokozódó érdekellentétei ellenére sem lehet kétségbe vonni. Az egységes Európába vetett hitet másfelől a gazdasági-kereskedelmi kapcsolatok kötelekei tartották fenn. A 19. sz. végéig csak igen szűk körben vélekedtek úgy, hogy a nemzetállamok között fokozódó politikai és gazdasági ellentétek miatt az európai egység megteremtése olyan utópia, amely soha nem valósulhat meg. Az első világháború kitérését követően a helyzet alapvetően módosult. Európának rá kellett döbbsennie arra, hogy az „európaiság” legfeljebb földrajzi értelemben áll fenn, de ez távolról sem tudja megakadályozni a nemzetállamok szembefordulását, nyílt ellenséges viszonyának háborús konfliktushoz vezető felerősödését. Másfelől azt is tudomásul kellett venni, hogy Európa már nincs egyedül, komoly versenytárs jelentkezett, aki nem nézi tétlenül, hogy Európa a világ gazdasági, pénzügyi folyamatait saját érdekei szerint alakítsa. Az évszázadokon át uralt hegemonia elvesztése drámai módon hívta fel az európai államok figyelmét arra, hogy további pozíciógyengülésük megakadályozása érdekében felül kellene emelkedni a vélt vagy valós nemzeti sérelmeken, s minden erőfeszítést vállalva Európa egységének helyreállításán kellene munkálkodni. Az európai egység megteremtését célzó lépéseket már távolról sem csak a mind veszélyesebb versenytárrá váló Amerikai Egyesült Államok színrelépése követelte meg. A kontinensen belül is olyan minőségi változás következett be, amely Európát élesen ketté osztotta: létrejött a nyugati hagyományoktól és nemzetállami modelltől alapvetően különböző Szovjetunió, s színre léptek az Osztrák-Magyar Monarchia összeomlása nyomán kialakuló önálló nemzetállamok is, kétségtelen bizonyítékot szolgáltatva a tradicionális európai egység felbomlására.

Amikor az „európaiság” fogalmát már egyre nehezebben lehetett értelmezni, s az egységes Európa nimbusza szinte teljesen szertefoszlott, egyre többen jutottak el ahhoz a felismeréshez, hogy mindent el kell követni az európai nemzetek széleskörű és tudatos összefogásáért. Felárgáltak a viták, hogy Európa pozíciójának helyreállítása – erősítése – érdekében regionális együttműködésre van-e szükség, avagy egy világméretű, azaz az USA-ra is kiterjedő kooperáció segítségével hozhatók meg a leghatékonyabb védintézkedések? Sokan hivatkoztak az USA példájára. Azzal érveltek, hogy erős központi hatalom nélkül, amelynek alapját a második amerikai alkotmány rakta le, az USA nem juthatott volna el arra a fejlettségi szintre, amely az I. világháború alatt ill. azt követően már a világ vezető hatalmává tette. Az amerikai gazdaság dinamikus fejlődését Európából irigységgel vegyes csodálattal figyelték, és a soknemzetiségű – heterogén lakosságú – USA-ban megvalósított politikai egységet mind többen tekintették követendő modellnek.

Az I. világháború a dezintegráció drámai bizonyítéka volt. Az országok bezárkóztak, nemzeti érdekeik védelmét az autark gazdaságpolitikától remélték. Európa széttöredezését a Versailles-i Szerződés tovább fokozta. A létrejött új kis „nemzetállamok” között azonnal megindult a vita az új határok igazságos vagy igazságtalan voltáról. A nacionalista érzelmek fellángolása nemcsak politikai-ideológiai-eszmei síkon aknáztá alá Európa egységét, de súlyos gazdasági-kereskedelmi és ezekből következően pénzügyi- valutáris következményekkel járt.

Az egységes Európa gondolatának egyik legismertebb szószólója, R. Coudenhove-Calergi osztrák arisztokrata a húszas évek elején fejtette ki nézeteit. Neve szorosan összeforrt a páneurópai mozgalommal, melynek következetes támogatója és ösztönzője volt. Itt említhető meg

Hantos Elemér magyar közgazdász is, aki az 1924-ben létrehozott Európai Vámunió Nemzetközi Bizottságának tagjaként gazdasági-kereskedelempolitikai oldalról bizonyította az egységes Európa kialakításának racionalitását. A politikusok közül Aristide Briand francia államférfi tekinthető az európai eszme legelkötelezettebb hívének. A Locarno-i Megállapodás aláírását követően (1925) javasolta az európai államszövetség létrehozását. Érdemi tárgyalásra nem került sor, mivel a gazdasági válság, a tömegek fokozódó elégedetlensége, a tudatosan gerjesztett nacionalizmus, s végül a német politika locarnói irányának alapvető módosulása, a náci eszmék nyílt meghirdetése teljesen illuzórikussá tette Briand felvetését.

Az európai egységet támogatók között a legkülönbözőbb politikai pártok és ideológiák képviselői is megjelentek. Trockij a forradalmi proletáriátusban vélte azt az erőt, amely képes lehet az európai államok egységesítésére. H. Dietze viszont Németország expanzív nacionalista törekvéseit vezette le az európai egységesítési folyamatból. Giovanni Agnelli, a Fiat cég megalapítója, egy Európai Föderációban látta Európa talpra állításának egyetlen lehetséges módját. Az egységesülésnek sajátos formáját szorgalmazta: a nemzeti határok lebontása helyett, a több gazdaságot átfogó termelési kartellek létrehozásában látta a megoldást.

A II. világháború alatt az ellenállás vezető személyiségei több alkalommal tettek közzé olyan nyilatkozatot, melyben az európai nemzetek megbékélésére és összefogására mozgósítottak. Az 1944-es Genfi Deklaráció egész Európára kiterjedő – Kelet-Közép Európát is magába foglaló – föderatív államszövetség létrehozását sürgette. Számtalan javaslat született, melyek az európai államok egységes alapokon álló, koordinált újjáépítését – újjászervezését – körvonalazták. A szövetséges nyugat-európai országok vezető politikusai szinte kivétel nélkül kiálltak e tervek mellett.

Az európai integráció gondolata, mint új fogalom, a hivatalos politika síkján 1947-ben jelent meg.¹ Machlup szerint amerikai kormányhivatalnokok használták először az integráció kifejezést, amikor az Európai Újjáépítési Program szükségességét „egy erős és gazdaságilag integrált” Európa létrehozásával indokolták. A hivatalos politika nyelvzetében tehát az integráció fogalma Európával összefonódva jelent meg. 1948-ban, a Marshall segély adminisztrálására létrehozott bizottság elnöke már az „európai országok gazdasági integrációjának a felgyorsítását” sürgette.²

Az európai integrációs folyamat nyitányát az 1951-ben aláírt Párizsi Szerződés jelentette, amely létrehozta az Európai Szén- és Acélközösséget. A Robert Schuman és Jean Monnet által szorgalmazott terv nyíltan vallott célja az volt, hogy a stratégiailag fontos iparágakat, a nemzeti irányítás alól kivonva, egy szupranacionális jellegű intézmény felügyelete alá helyezték. Az ESZAK létrehozását és sikeres működését követően mind többen sürgették az együttműködés horizontjának a kiszélesítését. A Spaak Bizottság híres jelentése nyomán született meg a döntés az Európai Közös Piac létrehozásáról, amelynek alapvető célját „a közös alapokon nyugvó

1 Fritz Machlup „The History of Thought on Economic Integration” c. tanulmányában évszázadokra visszanyúlóan vizsgálta a nagy gondolkodók és államférfiak írásait. Szerint Heckscher „Merkantilizmus” c. művében (1931) jelent meg először az integráció fogalma, mint az államok közötti harmonikus gazdasági kapcsolatok, a nemzetgazdaságok összefonódása, fúziója vagy egységesítése. Az eredetileg svéd nyelven megjelent mű angol nyelvű fordításában a gazdasági kapcsolatok felbomlása, szétszakadása kifejezések helyett szerepelt a dezintegráció fogalma. Az Amerikai Közgazdasági Társaság 1942-es közgyűlésén szerepelt először pozitív értelemben a kifejezés: Hilgerdt The Network of World Trade c. előadásában a nemzeti gazdaságpolitikák koordinálását integrációs folyamatként tárgyalta.

[2 Az OEEC Bizottság előtt (Organisation of European Economic Cooperation) elhangzó beszédet kommentálva a The New York Times párizsi tudósítója mindenekelőtt az új fogalomra hívta fel a figyelmet. Az amerikai politikus 15 alkalommal használta beszédében az Európában addig még szinte ismeretlen „integráció” kifejezést.

gazdasági régió létrehozása, a termelés hatékonyságának és folyamatos bővítésének a biztosítása, a térség stabilitásának a fenntartása, valamint az életszínvonal emelése” képezte.

Az 1957-ben aláírt Római Szerződéstől hosszú út vezetett az EMU beindításáig. Számos fontos kormányközi megállapodást kötöttek a résztvevő államok, majd a nyolcvanas évek közepétől több ízben módosították az alapszerződést is (SEA, Single European Act, Egységes Európai Okmány 1986, Maastricht-i Szerződés, TEU, Treaty on the European Union, 1992, Amszterdami Szerződés 1997). Az integráció horizontja folyamatosan bővült. Egyre több ország, egyre szélesebb területen vállalta a mind szorosabb összefonódást eredményező koordinációt. A hat alapító országhoz (Franciaország, NSzK, Olaszország, Hollandia, Belgium, Luxemburg) a hetvenes évektől kezdve minden évtizedben három-három újabb ország csatlakozott, így az ezredfordulón már 15 nemzetállam alkotja az Európai Uniót. Folyamatosan bővült az együttműködési terület, hiszen mind több „politikára” terjed ki a központilag vezérelt koordináció. Az integrációs folyamat jellegében is minőségi változás következett be: a TEU hatálybalépése óta sokkal többről van szó, mint a nemzetgazdaságok „érintkezését” befolyásoló politikák koordinálása. Egyrészt a politikák teljes körű harmonizálását kell vállalniuk a tagállamoknak, másrészt bizonyos területeken fel kell adniuk a szuverén nemzeti politikákat, s minden feltétel nélkül vállalniuk kell a szupranacionális – vagy finomabban fogalmazva „uniós” – irányítást. Az uniós szinten kialakított monetáris- és devizapolitika elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt hihetetlenül izgalmas kérdéseket vet fel. Így makro síkon mindenekelőtt azt, hogy közös pénzhasználat és pénzpolitika mellett beszélhetünk-e még önálló nemzetgazdaságokról? Másként fogalmazva, meddig és hogyan tartható fenn az önálló „államiság” önálló makrogazdasági szabályozás nélkül? Vagy, képes-e és hogyan (meddig, milyen hatékonysággal) működni a gazdasági és monetáris unió a tagállamok politikai uniója nélkül? Megengedhető-e és milyen mértékben az unió gazdasági és monetáris jellegében fennálló aszimmetria? Milyen feladatmegosztás lehetséges – szükséges – a nemzeti kormányok és az uniós intézmények között? Mennyiben tekinthető valamely közösségi intézmény az unió kormányának? A kérdések természetesen nem szűkíthetők le a politikai szférára. A piacok szintjén is számtalan kérdés vár válaszra: mennyiben egységes az EU „egységes” belső piaca? Milyen mérvű árány- illetve árszint-különbségekkel lehet (kell) hosszabb távon számolni? Hogyan alakul ki az egységes piac egységes árszintje? Végbemeget-e a nemzetgazdaságok között szükséges realkonvergencia az oly nehezen elért nominális konvergencia feladása nélkül? Milyen társadalmi következményekkel jár a piaci verseny hatványozott éleződése? Megszülethetnek azok a nemzeti kompromisszumok, amelyek a szociális piacgazdaság európai hagyományainak megőrzéséhez szükségesek? Hol van a költségvetési politikai koordináció optimális szintje, amely a nemzeti kormányok és uniós (közösségi) intézmények számára egyaránt biztosítja a feladatok hatékony ellátását, ill. valóban megteremti a belső piacon az azonos versenyfeltételeket?

Az európai integrációs folyamat menete mindenkit érint. Ennek talán legszemléletesebb példája a közös valuta, az euro bevezetése. Az új pénz használatára való áttérés a társadalmak legszélesebb rétegeit érintette. Mindenkinél „lépnie” kellett, hiszen 12 nemzeti valuta esetében elkerülhetetlenné vált az euro-konverzió. Meghatározott időpontot követően (legkésőbb 2002. február végén) évszázados múlttal büszkélkedő pénzeszközök kerülnek ki a forgalomból. Az euro kizárólagos pénzként való használatára az üzletemberek, az áru- és pénzügyi piacok aktív szereplői természetesen már évek óta készültek. Számukra az átállás technikai egyszerűsítés csupán. Az ő esetükben az euro bevezetésére való felkészülés jóval korábban megkezdődött és üzleti stratégiájuknak komplex újragondolása elemi követelményként je-

lentkezett. Kis- és nagyvállalatok, nemzeti és transznacionális formában működő termelő és szolgáltató cégek, bankok és egyéb pénzüzetek éveken át készülődtek a nagy változásra.

Hasonló – vagy még keményebb – kihívással szembesültek a tagállamok nemzeti intézményei is (kormányok, jegybankok stb.) az integrációs folyamat előrehaladásakor. A közös piactól az egységes belső piacon át a gazdasági és monetáris unió felé vezető úton nem volt egyszerű a tagállamok haladása. A nemzeti kormányok számára gyakran szinte feloldhatatlan ellentmondást jelentett a hazai elvárások és közösségi feladatok teljesítése. Miközben Brüsszel felé egyre több területen kellett vállalni a *közös politikák, közös célok közös eszköztárral* történő megvalósítását, nemzeti oldalról egyre jobban felerősödött a demokrácia hiányára (demokratikus deficit) vonatkozó kritika.

A fentiekből világosan látható, hogy az európai integráció rendkívül sokféle, elméleti, elvi és gyakorlati szempontból egyaránt alapvetően fontos probléma újragondolását igényeli. A felfokozott nemzetközi figyelem magyarázatánál feltétlenül utalnunk kell arra is, hogy a 15 európai állam integrálódása – napjaink mind erőteljesebben globalizált világ gazdaságában – mindenkit érint. Az integrációs folyamat logikájának megértése, s így a folytonos és helyesen prognosztizált változásokhoz való igazodás már régen nem tekinthető az EU tagállamok belső ügyének. Az európai integrációs folyamat követése – a történések megértése s a várható fejleményekre való felkészülése – a kívülálló országok számára alapkövetelménnyé vált. A *kívülálló országoknak* az Unió felé törekvő, az EU-ba minél előbb belépni kívánó csoportja természetesen hatványozott figyelmet tanúsít az integrációs folyamat iránt. Esetükben az EU-hoz való csatlakozás jelenti a gazdaságpolitika legfőbb célját. E tagjelölt országok számára a megfelelő feltételek mellett megvalósuló EU tagság minden egyéb céllal szemben abszolút prioritást élvez.

Nem véletlen tehát, hogy Európában és a tengerentúli országokban egyaránt lendületesen bővült az integrációt magyarázó, az integrációs folyamat mozgatórugóit, irányát, mechanizmusait és eszköztárát elemző oktatási tevékenység köre. Az is érthető, hogy igen eltérő motivációkból eredően – pusztán kíváncsiság, a fontos események követése, karriertörekvések stb. – a társadalmi érdeklődés mértéke is ugrásszerűen növekedett.

Európa tanulmányok – „felsőfokon”

Napjainkban csak elvétve találhatunk olyan felsőfokú intézményt – egyetemet vagy főiskolát –, ahol ne nyílna módja a hallgatónak arra, hogy közvetlen formában jussanak integrációs ismeretekhez. Külföldön és a hazai intézményeknél egyaránt dinamikusan bővült az integrációs, mindenekelőtt az európai integrációval kapcsolatos kurzusok száma. A rendszerváltás előtt még csak szórványosan szerepeltek az oktatási programokban ilyen típusú tantárgyak. (Megtúrt témaként egy-két egyetemi oktató vállalta, hogy megismerteti a hallgatókat e kérdéskör bizonyos összefüggéseivel. A kilencvenes évektől azonban minőségi változás következett be. A külpolitikai-külgazdasági stratégiák irányváltásával párhuzamosan, az Európa Megállapodások aláírását követően mind több oktató és hallgató figyelmé fordult az EU felé.

A felsőoktatási intézményekhez méltó, tehát valóban színvonalas – elméletileg megalapozott, komplex vizsgálódásra épülő – integrációs programok színrelépésében és lendületes fejlődésében igen fontos szerepet játszott az Európai Unió. A X. Főigazgatóság által beindított Jean Monnet programnak az volt a deklarált célja, hogy olyan erkölcsi és anyagi ösztönzést nyújtson az egyetemi oktatóknak, amely tartós alapot biztosít a tudományos igényű Európa Tanulmányok vállalásához. A Jean Monnet programot igen hamar kiterjesztették a két élenjáró társult közép-európai országra, Lengyelországra ill. Magyarországra. Így 1993-tól az érin-

tett országok egyetemi oktatóit rendszeresen meghívták a Jean Monnet programban való részvételre. Különböző típusú pályázatokat lehetett benyújtani: állandó jellegű integrációs tantárgymodulok és kurzusok kidolgozására és oktatására, ill. Európa Tanulmányok oktatására specializálódó tanszékek felállítására. A hazai intézmények közül az ELTE Jogi Kara, valamint a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem jutott először az EU Bizottság által felkínált lehetőséghez. Az EU támogatás erkölcsi és anyagi szempontból egyaránt nagy jelentőséggel bírt, hiszen nemcsak a Jean Monnet professzori címmel rendelkezők (Jean Monnet Chairholder), de az integrációs modul vagy kurzus oktatásával megbízottak is folyamatosan érezhették a Bizottság segítségét. A program keretében külön összeget folyósítottak a szakirodalmi bázis kiépítésére, könyvek és folyóiratok beszerzésére, továbbá nemzetközi konferenciák és szemináriumok szervezésével rendszeres szakmai – konzultációs – fórumot teremtettek az integrációval foglalkozó oktatók számára.

A Phare program keretében a magyar kormány hozzájárulásával 1998-ban Európa Tanulmányi Központokat létesítettek a magyar felsőoktatási intézményeknél. A pályázó intézményeknek öt témakörben kellett megfogalmazniuk stratégiájukat: nappali és másoddiplomás képzés, oktatói és PhD kutatások, célszemináriumok, hálózatépítés. Így került sor 12 ETK felállítására. Az integrációs témákkal hagyományosan foglalkozó fővárosi intézmények mellett (ELTE, BKE) számos egyéb egyetem és főiskola is olyan pénzügyi támogatáshoz jutott, amely lehetővé tette az EU-val kapcsolatos oktatási-kutatási tevékenység lendületes fejlesztését. A Phare-ETK program (1998–2001) meghatározó szerepet játszott Magyarországon az Európa Tanulmányok körének érdemi kibővítésében. Hatása a program időszakon jelentősen túlnyúlik, hiszen a támogatott kurzusok ill. kutatási tevékenységek napjainkban is folytatódnak.

A felsőfokú oktatási intézményeknél folyó Európa képzéssel szembeni legfőbb kritérium, hogy a program színvonalasan, az integrációs folyamatot alakító tényezők komplex elemzésével, a politikai folyamatok mögötti elméleti háttér kellő feltárásával tárgyalja az európai integrációt. Kicsit pragmatikusabban: az európai integráció iránti érdeklődést úgy elégítse ki, hogy a résztvevők a felszíni jelenségek áttekintésétől a mélyebb összefüggések megértéséig jussanak el. Egy program *színvonalának* a megítélése soha nem mentes a szubjektív elemektől. Nyilvánvaló, hogy a „fogyasztók” oldalán a várakozások, ill. azok kielégítéséről alkotott vélemény határozza meg a minősítést. Bár ez nagyon fontos szempont (különösen az önfinanszírozó formában futó programoknál!), e követelményt óvatosan kell kezelni. A fogyasztói „nyomás” kivédésének viszonylag hatékony eszköze, ha az intézmény világosan behatárolja a potenciális hallgatói kört. Világosan jelzi, hogy az adott program milyen témákra fókuszál, milyen irányban kíván haladni, kiknek az igényeit – szükségleteit – tekinti meghatározónak.

Az Európa programok objektívabb – szakértői – minősítése több tényező vizsgálatát igényeli. Kritikus jelentőséggel bír a tartalom: mit, milyen mélységben és összefüggésben kívánunk oktatni. Általános érvényű elvárások aligha fogalmazhatók meg. Abszolút értelemben tökéletes program nem létezik. A tartalmi követelmények attól függően fogalmazhatók meg, hogy milyen típusú szakemberek képzésére – továbbképzésére – irányul a program. Az integrációs folyamat komplex jellegéből következően az Európa programokkal szemben az a jogos elvárás fogalmazható meg, hogy interdiszciplináris jelleggel bírjanak. Ahogy az integrációs folyamat is különböző sférákban zajlik, úgy az oktatásnak is több tudományterületre kell kiterjednie. Bármilyen irányzatú legyen is a program, biztosítani kell a folyamat komplex elemzését, azaz a politika, a jog, a történelem, a közgazdasági-pénzügyi, szociológia stb. diszciplínák együttes kezelését. Nyilvánvaló, hogy jogászok részére szervezett Európa programokban a közgazdasági-pénzügyi elméleti ill. gyakorlati politikai vizsgálódások jóval korlátozott-

tabb szereppel bírnak, mint a jog és politika, de bizonyos mértékű bevonásuk elkerülhetetlen. Hasonlóan, az elsősorban közgazdászok által látogatott kurzusokon sem lehet kikerülni a jogi diszciplínát, mivel az EU jogfilozófiai alapelveinek, jogalkotási gyakorlatának, azaz jogrendszérének ismerete nélkül az integrációs folyamat előrehaladása vagy lefékeződése nem igazán érthető. Politológusok esetében sem lehet kérdéses, hogy ismerni és érteni kell az integráció mozgó egyéb szférák viselkedését is. Az Európa programok interdiszciplináris jellege tehát alapkövetelményként fogalmazható meg, de az egyes tudományterületek részvételi – bevonási – aránya képzési irányonként változó.

Gyakran találkozhatunk olyan erősen vitatható nézettel, miszerint az Európa Tanulmányoknak alapvetően – meghatározó módon! – a jogi témákra kell épülniük. E vélemény szerint az európai integráció gerincét a jogalkotás elvei és mechanizmusa alkotja, minden egyéb kérdés – döntés, politikai gyakorlat, piaci mechanizmus stb. – csak ennek következménye, tehát e tanulmányok szívét az európai jog képezi. Az integráció jogi aspektusának jelentőségét messzemenően elismerve feltétlenül hangsúlyozni kell a téma interdiszciplináris tanulmányozásának a követelményét! Ilyen szempontból ismét utalnunk kell a Bizottság Jean Monnet programjának pozitív szerepére. Az Európa Tanulmányi programok komplexitásához a program igen hatékonyan járult hozzá, hiszen a támogatott diszciplínák között joggal egyenrangú területként említette kezdettől fogva a közgazdasági, történelmi, kulturális, politikai stb. szférákat.

Az Európa Tanulmányok megfelelő színvonalának biztosítása eredendően megköveteli, hogy az oktatási intézmény világosan megfogalmazza célját – divatosabb kifejezéssel élve a *misszióját*. A program beindítása előtt feltétlenül el kell dönteni, hogy kiknek, milyen jellegű integrációs képzést kívánnak felkínálni. Ilyen szempontból talán az a legfontosabb kritérium, hogy nappali hallgatók képzéséről van-e szó, vagy alapidiplomával rendelkező szakemberek továbbképzését tervezik-e, tehát posztgraduális program kialakítása áll a középpontban. A nappali (alap) képzésben részt vevők számára kialakított Európa Tanulmányoknál a misszió alapvetően adott: a kérdéses tudományterületre – jog, történelem, közgazdaságtan stb. – szakosodott hallgatók számára kell olyan tantárgycsomagot felajánlani, amellyel a képzési profiljukhoz kapcsolódó integrációs ismereteket megszerezhetik. Itt sem mellőzhető az interdiszciplinaritás követelménye, de az Európa képzés tengelyében nyilván az adott szakmához legközvetlenebbül illeszkedő témakörök kerülnek, kisebb teret biztosítva az egyéb – közvetett – témák tanulmányozására. Ez teljesen természetes, hiszen csakis az alapidiploma profiljának bizonyos fokú bővítéséről lehet szó. (Így például a BKÁE missziója reálisan úgy fogalmazható meg, hogy olyan közgazdászokat bocsásson ki, akik értik az európai integráció gazdasági-pénzügyi hátterét, reálisan látják a magyar gazdaság EU csatlakozásának feltételeit, feladatait.)

Merőben különbözik a helyzet másoddiplomás Európa Tanulmányok beindításakor. Itt a program célját feltétlenül tisztázni kell, azaz mindenekelőtt a potenciális hallgatói körrel kell dönteni. Alapvetően kétfajta döntés hozható: a programot kizárólag a meghatározott szak-képzettséggel – tehát azonos diplomával – rendelkezők részére kívánják kialakítani, avagy bármilyen diplomával részt lehet venni a képzésben. Nyilvánvaló, hogy e döntés függvényében merőben módosulnak a tartalmi követelmények. Ha például jogászok európai integrációs *továbbképzése* a cél, akkor a szakmai alapok ismertek, jogosan feltételezhető mindenkinél az egységes szakmai háttér, erre építhetők fel a specifikus, alapvetően az európai joggal foglalkozó kurzusok.

Vegyes típusú képzések esetén, ahol a csoportban a legkülönbözőbb felsőfokú ismeretekkel bíró hallgatók vannak jelen (állatorvostól tanárig, jogásztól iparművészig, vagy közgazdásztól

történeuszig), az integrációs ismeretek szélesebb területet ölelnek fel. Az intézményi misszió ekkor reálisan csak az lehet, hogy figyelembe véve (de bizonyos szempontból: kiaknázva) a hallgatók eltérő irányú szakmai felkészültségét, a résztvevőknek az európai integrációs folyamatról komplex, a hatótényezők lehető legszélesebb körű áttekintésére épülő ismeretanyagot biztosítson. Jogászok számára érthetőbbé váljon a jogszabályok mögötti gazdasági-társadalmi ok-okozati összefüggés, a közgazdászok megismerkedjenek a probléma jogi rendezésével, a történész-politológus érezze a folyamat reálszférában jelentkező hatásait stb. A túl széles körből merítésnek közismertek a veszélyei. A tényezők és mechanizmusok teljes körű elemzésére törekvő program jogosan veti fel a felszínesség aggályát. E veszély mérséklését – kivédését, ill. tompítását – hasznosan segíthetik az alternatív formában felkínált ismeretek. A másoddiplomás képzés általános jellemzője a hallgatók specializációs igényének rugalmas kielégítése, azaz a széleskörű alternáció biztosítása. Az Európa Tanulmányok esetében is elengedhetetlen, hogy az *általános integrációs ismereteken túl* a hallgatók olyan speciális ismeretekhez is hozzájuthassanak, amelyek szakmai profiljukhoz – alapismereteikhez – szorosan kötődnek. Újságírók részére nyilván célszerű lehet olyan alternatív tárgyakat meghirdetni, mint az EU és a média, telekommunikációs társadalom stb. Az orvosok viszont jól hasznosíthatják az EU szociális ügyeivel, politikájával, társadalombiztosítási rendszerével stb. kapcsolatos speciális kurzusokat.

Az Európa Tanulmányok általános követelményeként, alap- és másoddiplomás képzésekre egyaránt vonatkozóan említhető továbbá a tematika folyamatos korszerűsítésének igénye. Aligha kíván különösebb magyarázatot, hogy az Európa programok struktúrája – tematikai szerkezete – az elmúlt évtized folyamán nem kis mértékben módosult. Amíg a 90-es évek elején a Maastricht-i Szerződés aláírását követően a monetáris unió lehetőségét és optimális működését vizsgáló elméletek álltak a középpontban, majd az uniós felkészülés elvi és gyakorlati kérdései, a tagállamoktól elvárt nominális konvergencia (árszint-dinamika, kamatszintek közelítése, költségvetés-politikai restrikció) realizálása került a figyelem homlokterébe, az évtized utolsó harmadában a legnagyobb kihívást a mélyítés és bővítés egyidejű felvállalásának lehetősége, módozata, időzítése és hasonló kérdések jelentették.

Világos, hogy az Európa Tanulmányok nem szakadhatnak el az integrációs folyamat aktuális problémáitól. A programnak kellő rugalmassággal kell igazodnia az integrációs folyamat konkrét menetéhez, hogy az alapelméletek, mechanizmusok és politikák bemutatása mellett mindig gondoskodjon az éppen legfontosabb – aktuális – problémák középpontba állításáról. Másfelől viszont a program irányítóinak kellő önmérsékletet kell tanúsítaniuk, hogy csak olyan mértékben adjanak helyet a látványos, de alapvetően felszíni jelenségeknek, ami semmiképpen sem eredményezi a „mélyebb” összefüggések és alapvető trendek indokolatlan háttérbe szorulását. Az EU kibővítésével kapcsolatos – politikai, gazdasági, pénzügyi, társadalmi szempontból egyaránt számos izgalmas vitát kavaráó – kérdések jogosan szerepelnek az Európa programoknak szinte valamennyi kurzusában, s az is érthető, hogy a tagjelölt országokban, így a hazai egyetemeken is mind nagyobb figyelmet kell szentelni a tagfelvételi esélyek, feltételek és feltételezések latolgatására. Ez azonban semmiképpen sem eredményezheti a programok „befelé” fordulását, az integrációs folyamat torz – kizárólag a nemzeti érdekekre szűkített – vizsgálatát.

Az EU-val kapcsolatban oly sokat emlegetett mélyítés-bővítés problematikája napjainkban mindenütt szerepel az Európa Tanulmányokban. Az EU tagállamokban működő intézmények programjai ugyanolyan mértékben foglalkoznak e kérdéskörrel, mint a felvételre váró országokban. Hangsúlyoznunk kell azonban egy lényeges különbséget. A tagállamok egyetemlein/főiskoláin folyó Európa képzés is igen alaposan körbejárja az EU kibővítésének lehető-

ségét, szükségességét és következményeit. Lényegesen kisebb teret ad azonban a tagjelölt országok specifikus felkészültségével összefüggő kérdések tanulmányozására. Az EU tagállamokban, ill. a tagjelölt országokban folyó Európa képzés – a bővítéssel kapcsolatos problémakörtől függetlenül is – lényegesen különbözik. Az EU-hoz csatlakozni kívánó országokban az unió közös és közösségi politikáinak/mechanizmusainak vizsgálatok a programok mindig kitérnek a „hazai” sajátosságokra, a nemzeti politikák és piaci adottságok részletes elemzésére. Ez nem csekély tartalmi különbséget – gyakorlatilag tematikai többletet – jelent.

A posztgraduális Európa Tanulmányok szervezésének egyik kulcskérdése az optimális hallgatói létszám meghatározása. Az intézmények ilyen szempontból ellentétes érdekek között órlódnak. Tekintettel arra, hogy a másoddiplomás képzések Magyarországon önfinanszírozó formában zajlanak, tehát az állami költségvetésből ilyen célra nem igényelhető semmiféle támogatás, a létszám növelése pénzügyi szempontból alapkövetelmény. Minél több hallgatót vesznek fel a programba, annál jelentősebb forrásokra lehet támaszkodni. Ugyanakkor ismert, hogy a nagyobb létszám erősen behatárolja az oktatási formát. Szeminárium jellegű, kiscsoportos, kötetlen megbeszélésekre, a hallgatókat aktivizálni, a vitákba érdemben bevonni képes összejövetelekre aligha kerülhet sor. Tulajdonképpen így határozható meg az optimális hallgatói létszám: addig növelhető a résztvevők száma, amíg a program interaktív jellege nem sérül. Ez körülbelül 30–40 főt jelent. Felvethető természetesen az is, hogy a nagyobb hallgatószám több szemináriumi csoportra bontható. Ennek a megoldásnak azonban az oktatói háttér, az oktatói kapacitás szab gátat. Valószínűleg általánosítható az a probléma, hogy az Európa Tanulmányok szervezőinek a megfelelően felkészült, ismert – elismert – előadói szakembergárda biztosítása óriási gondot jelent. Európai ügyekkel kapcsolatban „szeminarizálni” legalább olyan nehéz – de valószínűleg nehezebb! – mint előadást tartani. A program megítélését hihetetlenül leronthatja, ha a hallgatói kérdésekre nincs vagy erősen vitatható a válasz...

A posztgraduális programokkal kapcsolatban gyakran okoz gondot a helyes követelményszint meghatározása ill. az elvileg előírt követelmények következetes betartása. A hallgatók diplomás szakemberek, a saját területükön gyakran már komoly presztízzsel és pozícióval bírnak, lehet-e náluk is következetesen ragaszkodni a követelmények formális és mérhető teljesítéséhez? Rövidtávon talán úgy tűnhet, hogy célszerűbb a rugalmas nagyvonalúság. Nem szabad túlzottan ragaszkodni a formális követelményekhez, hiszen ez gyakran a hallgató kimaradásához vezet. Ennek pénzügyi konzekvenciái is vannak, tehát valamilyen kompromisszumra kell törekedni... Hosszabb távú gondolkodás esetén e következtetés veszélye azonnal kiugrik. Napjainkban az Európa Tanulmányok piacán folyó hihetetlenül éles versenyben csak az az intézmény tudja megőrizni pozícióját, amely – vállalva az induló létszám némi apadását – nem enged a követelmények általános számonkéréséből.

A hallgatók felkészültségének a nyomon követése azért is igen fontos, mivel ez az alapja a programról kialakuló általános véleménynek, itthon és nemzetközi berkekben egyaránt. Nagyon sokat árthat az intézménynek de az országnak is, ha a résztvevők integrációs ismereteit külföldi vendégprofesszorok elégtelennek tartják.

Az Európa Tanulmányoknak értelemszerűen fontos jellemzője a nemzetközi jelleg. Ez a tematikák nemzetközi összehangolásán, esetleg megvitatásán túl leggyakrabban úgy jelenik meg, hogy az oktatásban a hazai előadók mellett külföldi professzorok is részt vesznek. A külföldi vendégtanárok bevonása természetesen nem egyszerű feladat. Igen komoly pénzügyi, szervezési és tegyük hozzá személyes-szakmai kapcsolati előfeltételei vannak. Mégis törekedni kell arra, hogy legalább eseti jelleggel, egyes tantárgyakon belüli modulok vállalásával külföldi szakértők is bekapcsolódjanak az oktatásba. E nélkül a program valóban nemzetközi szemlé-

letmódja nehezen biztosítható. Részben ide kapcsolható az intézményközi együttműködés szükségessége is. A programok interdiszciplináris jellege feltétlenül megköveteli, hogy az oktatói háttér ne csak az adott – a programot szervező – intézményre épüljön, hanem a profilsajátosságokhoz igazodóan minél több intézmény együttműködésével valósuljon meg. Sem az esetleges szakmai hiúság, sem finánciális érdekek nem szabhatnak gátat annak, hogy az Európa Tanulmányokat a legmegfelelőbb szakemberek oktassák, szervezeti-intézményi hovatartozásuktól függetlenül.

Hogy valóban felsőfokra helyezhessük az Európa Tanulmányokat, igen sokféle követelménynek kell eleget tenniük e programoknak. Némi egyszerűsítéssel természetesen azt is mondhatnánk, hogy e képzési programok színvonalát a kibocsátott hallgatók szakmai tudása, integrációs felkészültsége határozza meg. Köztudott, hogy az oktatási tevékenység teljesítményének mérése igen nehéz, hiszen az „oktatási” szolgáltatás eredményességét a befogadó közeg minősége, képessége, együttműködési hajlandósága nagyban befolyásolja. Némi optimizmussal mégis azt remélhetjük, hogy a kellő oktatói-kutatói háttérre támaszkodó és felelősségteljesen megszervezett Európa Tanulmányok keretében hazánkban is mind több olyan szakember szerzi meg a szükséges integrációs ismereteket, akik tevételesen hozzájárulnak a magyar gazdaság mielőbbi és sikeres EU-csatlakozásához.

Lőrincné Istvánffy Hajna



EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|---|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSZŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

DOKUMENTUM

Az Európai Unió Tanácsának határozata

2002-től indul az Európai Unió 6. Kutatási Keretprogramja. Az Európai Unió Tanácsa ezzel kapcsolatban tette közzé határozatát, amely az európai támogatással folytandó kutatások néhány kiemelt alapelvét rögzíti. A 6. Keretprogram már a 2000-ben meghirdetett Európai Kutatási Térség gondolatának jegyében lép működésbe. A határozat kiemeli, hogy a tudományos kutatásnak (elsősorban a természettudományos kutatásnak) és a tudományos közösségnek nagyobb figyelmet kell fordítania a társadalom igényeire, a tudományos utánpótlás nevelésére. Fontos eleme a határozatnak, hogy felhívja a figyelmet a férfiak és nők egyenlő esélyeinek biztosítására a kutatások területén, a kiválósági szempontok fokozott érvényesítése mellett. Magyarország társult országgént részt vesz a programban (már a most zárult 5. keretprogramhoz is kapcsolódott). A magyar kutatók körében érdeklődésre tarthat számot a határozat, mivel a kutatási pályázatok elbírálásánál az abban foglalt prioritásokat és elveket feltehetően figyelembe fogják venni.

Határozat a tudományos kutatás és a társadalom kapcsolatáról, és a nők részvételéről a tudományos életben

Az Európai Unió Tanácsa

1. *Figyelembe véve* az Európai Közösség alapító okmányának 2. és 3. bekezdéseit, melyekben a Közösség célkitűzéseként fogalmazza meg a férfiak és nők esélyegyenlőségének megvalósítását;

2. *Figyelembe véve* a 2000. március 23–24-én, Lisszabonban, és 2001. március 23–24-én, Stockholmban tartott Európa tanácsi ülés ajánlásait a tudásalapú európai társadalom létrejöttéről, s ezen belül is külön-külön az oktatásnak, a képzésnek és az információfeldolgozás készségeinek valamint a biotechnológia etikai vonatkozásainak tulajdonított jelentős szerepről;

3. *Figyelembe véve* a Bizottság 2000. január 18-i közleményét „Útban az európai tudományos kutatási térség felé” címmel, valamint a 2000. október 4-i közleményt, melynek címe: „Az Európai Tudományos Kutatási Térség létrehozása”, mely a tudomány és a társadalom összefüggései témakör jelentőségére utal;

4. *Figyelembe véve* a 2000. november 16-i tanácsi határozatot, mely a tudományos kutatásra vonatkozó társadalmi párbeszéd elmélyítésének szükségességéről, a felvetődő kérdések egyre szélesebb nyilvánosság elé bocsátásáról valamint a tudományos kutatás és a társadalmi elvárások közti kapcsolat tovább erősítéséről szól;

5. *Tekintettel* a Bizottság 2000. november 16-i „Tudomány, társadalom és az európai polgár” című munkadokumentumára, mely egy sor olyan kérdésre irányítja a figyelmet, melyek mind a politikai döntéshozók, mind az európai polgárok számára fontosak, és a saját kezdeményezésű jelentésre, melyet a Gazdaság és Társadalom Szakbizottság fogalmazott meg 2000. május 30-án e dokumentummal kapcsolatban;

6. *Szem előtt tartva* az oktatási és tudományos ügyek minisztereinek 2001. március 2-án, Uppsalában tartott, nem hivatalos találkozóján zajlott megbeszéléseket tudomány és társadalom kapcsolatáról;

7. *Figyelembe véve* a 2001. május 11-i, lisszaboni találkozót, melynek témája a tudományos és technológiai kultúra volt;

8. *Szem előtt tartva* az Európai Technológiai Értékelési Munkacsoport (*European Technology Assessment Network, ETAN*) jelentését „Tudománypolitika az Európai Unióban: a kiváló eredmények megalapozása a nemek egyenlő esélyeinek főáramba helyezésével” címen, 1999. novemberében;

9. *Figyelembe véve* azt a fejlődést, mely a tagállamokban és a társult országokban tapasztalható a közlemény óta, melyet a Bizottság tett közzé „Nők és tudomány: a nők mobilizálása az európai tudomány gazdagításáért” címen; az 1999. május 20-án hozott Európa tanácsi határozat a nők és tudomány vonatkozásában, valamint az Európa Parlament e közleménnyel kapcsolatban hozott 2000. február 3-i határozata óta, *üdvözölve* a Helsink-i Csoport munkáját;

10. *Tekintettel* a Bizottság 2001. május 15-i munkadokumentumára, melynek címe „A nők és a tudomány: társadalmi nemek, mint a tudományos kutatás reformjának kulcskérdése”, s melyben a nők és a tudomány kérdései kezelésének stratégiáját körvonalazzák;

11. *Tekintettel* a legutóbbi CREST jelentésre Tudomány és társadalom kapcsolatáról;

12. *Elismeri* annak szükségességét, hogy

- a legtágabb értelemben társadalmi szintű dialógust kezdeményezzen azokról a kérdésekről, melyek közérdekűek és érdeklődésre tarthatnak számot a társadalomtudományok körében;
- fenntartsa az érdeklődést a tudományos képzés, kutatás és tudományos pályák iránt a fiatalok körében;
- tovább erősítse a nők szerepét a tudomány világában, ösztönözze karrierlehetőségeiket a tudományos kutatás és a kutatásszervezés területén;
- továbbra is arra koncentrálja az erőfeszítéseket, hogy elősegítse a társadalmi nemek esélyegyenlősége elvének általános érvényesítését európai és nemzeti szinten egyaránt.

13. *Elismeri*, hogy ezek az elvek szerves alkotói a tudományos és technikai haladás minden aspektusának, hangsúlyozza két szempont jelentőségét: a nyitottságét a tudományos haladás tekintetében, valamint a széles társadalom és a közvetlen érintettek nagyobb részvételét a politikaformáló folyamatokban.

14. *Elismeri*, hogy a Hatodik Keretprogram ajánlása hozzájárul az Európai Tudományos Kutatási Térség létrehozásához, és *üdvözl*i, hogy a tudomány és társadalom témakör az ajánlás egyik prioritásaként szerepel; *elismeri*, hogy biztosítani kell a tudomány és társadalom kapcsolata kérdéseinek koherens és koordinált kezelését a Keretprogram egészében.

E cél érdekében a Tanács a tudomány és társadalom témakörrel összefüggésben:

15. *Támogatja* a tagországokat és a Bizottságot abban, hogy tárják fel, milyen keretekben működtethetők eredményesen a munkakapcsolatok, hogy egységes modelleket és eljárásokat alakítsanak ki és a legjobban bevált eljárásokat, tapasztalatokat megosszák a tudomány és társadalom dialógusa javítása érdekében, beleértve ebbe, ahol van rá lehetőség, a közös gyakorlat és irányelvek kifejlesztése iránti igényeket a kockázat-előrejelzés és -kezelés, valamint a kormányzatnak biztosított szaktanácsadás terén.

16. *Támogatja* a Tagországokat és a Bizottságot abban, hogy tegyenek lépéseket a tudományos és technológiai kutatások eredményeinek nagyobb publicitása érdekében, hogy ösztönözzék a tudomány népszerűsítését és ébresszék fel a média érdeklődését e vonatkozásban, ide értve a tudományos és technológiai kultúra európai kezdeményezésének lehetőségeit, kivált azzal, hogy erősítik és koordinálják az európai és nemzeti programokat és politikai irányelveket e téren, s emellett hangsúlyozva azt, hogy szükséges a fiatalokat a tudományos pályákhoz vonzó stratégiák fejlesztése.

17. *Felkéri* a Tagállamokat és a Bizottságot, hogy a tudományos közösséggel szoros kapcsolatban támogassák a nagy nyilvánosságot vonzó és magas színvonalú rendszeres eseményeket, melyek a tudományos és technológiai kutatások kiemelkedő témáit mutatják be és a szélesebb nyilvánosság számára érdekes tudományos és technológiai kutatási eredményeket mutassák be.

18. *Felkéri* a Tagországokat és a Bizottságot, hogy olyan programokat szervezzenek, melyek a tudomány és technológia területén jelentkező etikai kérdések nyilvános vitáját támogatják európai, nemzeti, regionális és helyi szinten egyaránt.

19. *Javasolja* a Bizottságnak, hogy a Tagországok nemzeti szintű intézményei képviselőivel együttműködve és bevonva a jelölt országokat és a társult országokat a Bizottság kutatási programjaiba, tárják fel a területen működő intézmények közti együttműködés elősegítésének lehetséges eszközeit, kilátásba helyezve a társadalmi, etikai és jogi fejlemények nyomon követését, különös tekintettel a releváns tudományos és technológiai kutatási témákra, valamint hogy növeljék az információáramlást e területeken.

20. *Felkéri* a Bizottságot, hogy terjessze a Tanács elé javasolt Akciótervét a Tudomány és társadalom témában még a 2001. év vége előtt.

E cél érdekében a Tanács a nők és a tudomány témájával kapcsolatban:

21. *Felkéri* a Bizottságot, hogy:

- az eddigieknél is erőteljesebben törekedjen a nők helyzetének javítására a tudományos és technológiai kutatás területén, hogy a nemek esélyegyenlőségének általános érvényesítését hatékonyan képviselje a Hatodik Keretprogram keretében és az Európai Tudományos Kutatási Térség létrehozása során;
- kiváltképpen segítse elő a nemek esélyegyenlőségét azokon a területeken, melyek érintettek a humán erőforrás és a mobilitás témájában;

– szenteljen különös figyelmet a társadalmi nemek kérdéseinek az egységes modellek, módszerek kialakítása során.

22. *Hangsúlyozottan javasolja* a Bizottságnak, hogy valósítsa meg a célkitűzést, mi szerint legyen 40%-os a nők részvétele a kutatási programok kivitelezése és szervezése minden szintjén, amellett, hogy a tudományos és technológiai eredmények magas színvonalának biztosítására törekszik.

23. *Felkéri* a Tagállamokat és a Bizottságot, hogy a vállalt erőfeszítéseivel továbbra is támogassa a nők részvételét a tudományos életben nemzeti szinten is, hogy a tudomány és technológia területén végzett és a humán erőforrásra irányuló statisztikai adatfelvételek nemekre vonatkozó bontásban is megjelenjenek, valamint hogy fejlesszenek ki olyan indikátorokat, melyekkel nyomon követhető a férfiak és a nők közötti esélyegyenlőség kialakulásának folyamata az európai tudományos kutatásban.

24. *Felkéri* a Tagállamokat és a Bizottságot, hogy támogassák a Helsinki Csoportot munkája folytatásában, mélyítsék el az együttműködést a nők szerepének előmozdítása érdekében az európai tudományos kutatásban.

25. *Felkéri* a Bizottságot, hogy két év múlva készítsen jelentést arról, hogy milyen eredményeket értek el a „nők a tudományos életben” témában.



EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|---|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSZŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

KUTATÁS KÖZBEN

Informatika alpműveltségi írásbeli vizsgafeladatok országos mérésének tapasztalatai

A mérés célja

Hazánkban a Nemzeti alaptanterv határozza meg a tankötelezettség tíz évfolyamára a nevelés és oktatás közös tartalmi követelményeit. Ezen követelmények alapján lettek kidolgozva az általános és részletes alpműveltségi vizsgakövetelmények. Az alpműveltségi vizsga szabályzata (24/1997. VI. 5. MKM rendelet) meghatározza többek között, hogy az általános követelményekre épülő vizsgatárgyak írásbeli vizsgája a központi vizsgakövetelményeket tartalmazó feladatlapok megoldásából áll. Az informatika vizsga esetében a vizsgaszabályzat úgy rendelkezik, hogy a számítástechnikai tudás értékelésére szolgáló írásbeli vizsgán (feladatlapon) túlmenően gyakorlati vizsga is legyen, amely elsősorban a számítástechnikai készségek és képességek fejlettségének értékelésére szolgál. Jelen mérésünk az írásbeli vizsgafeladatok fejlesztését szolgálja elsősorban.

Az OKSZI alpműveltségi vizsgaközpontjában a vizsgafeladatokat számítógépes feladatbankban tárolják. A feladatbank feladataihoz és feladatelemeihez (itemeihez) különböző adatok tartoznak, többek között a témakörök, a követelmények, a megoldáshoz szükséges készségek és kognitív műveletek, a megoldás időtartama, valamint a reprezentatív és elegendő nagy mintán bemért eredményekből számított különböző jóságmutatók, paraméterek. Ilyen például a teljesítés szintje, azaz a feladat nehézsége vagy a feladat megbízhatósága, amely azt jelzi, hogy mennyire pontosan, megbízhatóan méri a feladat a vizsgázók valóságos tudását, vagy az elkülönítés-mutató, amely arra utal, hogy milyen mértékben különíti el egymástól az adott feladat a tanulókat a tudásuk alapján. A vizsgakövetelményeknek megfelelő feladatokat paraméterekkel kell tehát ellátni annak érdekében, hogy a számítógépes feladatbank segítségével a mindenkorai igényeknek megfelelően olyan feladatlapokat lehessen összeállítani, amelyek nem feltétlenül azonos tartalom esetén is hasonló struktúrájúak és nehézségűek.

Mérésünk elsődleges célja tehát az alpműveltségi vizsga központi feladatbankjának folyamatos fejlesztése eredményeként új írásbeli vizsgafeladatok kifejlesztése, s azok országos mintán történő bemérése és paraméterezése. Az országos bemérés eredményeinek adatai ugyanakkor hasznos visszajelzést adhatnak az iskolai munkához is.

Minták, adatfelvétel

A mérést 2000. év elején kezdtük előkészíteni a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Alpműveltségi Vizsgaközpontjában Szegeden, melynek során az ország összes oktatási intézményébe kiküldtünk egy kérdőívet, s felmértük, hogy mely iskolák hajlandók részt venni az alpműveltségi vizsgaközpont által, 2000 tavaszára szervezett országos reprezentatív mérésben. A visszaérkezett kérdőívek alapján kijelöltük azokat a 8. és 10. évfolyamos

osztályokat, amelyek részt vettek a mérésben. A nyolc feladatlap bemérésében összesen 1921 nyolcadik évfolyamos és 2656 tizedik évfolyamos tanuló képviseltette magát. Az adatfelvétel 2000. május hónap folyamán történt.

A felmérés eszközei

A megfelelő mérőeszközök kifejlesztéséhez elsőként az informatika alpműveltségi vizsga részletes követelményeit kellett kidolgoznunk.¹ A feladatlapokat alkotó vizsgafeladatok megoldásait az egyszerű és objektív értékelhetőség érdekében ún. alternatív elemekre bontottuk. Egy-egy feladatelem (item) egy ismeret felidézését, egy összefüggés, szabály felismerését, alkalmazását, egy művelet, eljárás elvégzését kívánja meg a tanulótól. Az alternatív jelzõt az indokolja, hogy minden feladatelem megoldásáról egyértelműen eldönthető, hogy jó vagy nem. Ezáltal nyílik igazán lehetőség arra, hogy minden olyan ismeret, összefüggés, eljárás számba vehető legyen, amelyet a tanuló elsajátított. Egy 50–60 itemet tartalmazó feladatlap értékelése így az objektív eredmények és a finom különbségek meghatározására is lehetőséget ad. A javítókulcsban minden feladatelemhez megadtunk egy helyes megoldást, illetve azt az útmutatást, hogy mikor fogadható el a tanuló válasza, megoldása. A feladatlapok megoldási időtartama 45 perc volt, és átlagosan 55 feladatelemet tartalmaztak.

A követelményrendszer lefedésére a feladatlapokat két sorozatba szerveztük, sorozatonként négy feladatlap összeállításával. A vizsga egy osztályban egy teljes sorozattal történt, így a sorozatok négy változata (A, B, C, D) párhuzamosan volt használható, javítható és értékelhető. Egy-egy sorozatban a négy feladatlapváltozat szerkezete azonos, a feladatlapokon ugyanazok a főbb témakörök szerepelnek, az egyes változatok viszont kiegészítik egymást, mivel ugyanazon témakörből más-más tudáselemeket mérnek. A feladatlapokat a sorozaton belül azonos nehézségűre terveztük, és ügyeltünk arra, hogy lehetőség szerint nehézségükben a sorozatok ne térjenek el egymástól. A feladatlapokhoz javítókulcsot készítettünk, s a feladatok előzetes kismintás kipróbálása során (2000. év tavaszán) a feladatokkal együtt a javítókulcs használhatóságát is ellenőriztük, és szükség esetén korrigáltuk a hiányosságokat. A feladatlapok összeállításánál törekedtünk arra, hogy a tartalmi, mélységi és nehézségi differenciáltság mellett a feladatok változatosak is legyenek. Így lehetőség nyílt arra, hogy a tanulók felkészültsége az informatika több területén is mérhető legyen. Különös figyelmet fordítottunk arra, hogy az elsajátítás mélysége szerinti feladatok a különböző témakörökben váltakozva, arányosan szerepeljenek. Az egyes feladatok és ezek alapján a teljes feladatlap nehézségét és egyéb statisztikai jóságmutatóit a beméréskor kapott eredmények, adatok alapján tudtuk meghatározni az alábbiak szerint. Az egyes feladatlap-sorozatokkal átfogtuk az informatika vizsgatárgy követelményeiben szereplő főbb témaköröket, amelyek a következők: számítástechnikai alapismeretek; operációs rendszerek, hálózatok; algoritmizálás, alapszintű programírás; szöveg- és ábraszervezés; táblázatkezelés; adatbázis-kezelés.

A mérésben részt vevő tanulók írásbeli számítástechnikai tudásának diagnosztikus térképe

Az 1. táblázat adataiból kitűnik, hogy a tanulók írásbeli teljesítménye a számítástechnikai alapismeretek témakörben a legjobb (54%), az adatbázis-kezelés témakörben pedig a leggyengébb (25,5%). A tanulók összteljesítményéhez képest ezek az értékek s egymáshoz viszonyí-

¹ Hornyák Zoltán (1999) *Alpműveltségi vizsga. Részletes vizsgakövetelmények és a vizsgáztatás eszközei, módszerei. Informatika*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

tott arányuk helyénvalónak tűnik, hiszen a számítástechnikai alapismeretek témakör a legalapvetőbb, s legfontosabb ismereteket foglalja magába, az adatbázis-kezelés témakör pedig az egyik legnehezebb, leginkább elméletigényes és kevésbé begyakorolt témakörök egyike. A felhasználói ismeretek közül a szöveg- és ábrakeresztés témakörből érték el a tanulók a legjobb teljesítményt, a táblázatkezelés témakörben valamivel gyengébb eredmények születtek. Ez az arány is megfelel a várakozásoknak, hiszen a felhasználói programok közül a szöveg- és ábrakeresztők a legelterjedtebben használatosak, s talán a legfontosabbak is a mindennapi életben. Ezzel szemben a táblázatkezelők használata már specifikusabb ismereteket igényel, s elvontabb, összetettebb és elméletigényesebb műveletek alkalmazására épül, bár hasznosságuk terén nehéz különbséget tenni a különböző felhasználói programok között. Az operációs rendszerek, hálózatok témakört 53%-os szinten ismerik a tanulók, amely szintén megfelel az elvárásoknak, hiszen az internet fokozódó szerepe egyre nagyobb jelentőségű az életünkben. Az algoritmizálás, programírás a legnehezebb, legelméletigényesebb, legelvontabb, s legkevésbé begyakorolt témakörök egyike, amelyet jól mutat a 27,5%-os teljesítményszint.

1. tábla: A tanulók teljesítményének átlagos szintje a főbb témakörök szerint

| Témakörök | Átlag %-ban | ALPHA |
|---------------------------------|-------------|-----------|
| Adatbázis-kezelés | 25,5 | 0,85-0,93 |
| Számítástechnikai alapismeretek | 54,0 | 0,58-0,95 |
| Operációs rendszerek, hálózatok | 53,0 | 0,44-0,86 |
| Szöveg- és ábrakeresztés | 47,0 | 0,57-0,87 |
| Táblázatkezelés | 34,0 | 0,71-0,96 |
| Algoritmizálás, programírás | 27,5 | 0,47-0,98 |
| Számítástechnika | 40,2 | 0,85-0,93 |

A mérésben részt vevő tanulók írásbeli számítástechnikai tudásának átlagos teljesítménye 40,2%, ami viszonylag alacsony érték, de ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a számítástechnika elsősorban és alapvetően gyakorlati alkalmazásokra épül, akkor ez az írásbeli teljesítményszint elfogadható. A tanulók többsége várhatóan jóval könnyebben boldogul a számítógép segítségével megoldandó gyakorlati feladatokkal, amelyeknek a jelentősége és súlya nyilvánvalóan nagyobb arányt képvisel a számítástechnikai tudás értékelésében. Mindenképp szükségesnek tartjuk azonban az írásbeli feladatokkal történő értékelést is, hiszen így lehetőségünk nyílik annak mérésére, hogy milyen mértékben válik elméleti tudássá a megszerzett empirikus tudás. Ezen túlmenően pedig azon alapvető elméleti ismeretek elsajátítási szintjét is mérhetjük, amelyek bár némileg alárendeltebb szerepet játszanak, de ugyanakkor nélkülözhetetlenek a számítástechnika gyakorlati alkalmazásaiban.

A mérés eredményeinek főbb témakörönkénti elemzése a klasszikus és a modern tesztanalízis eszközeivel, a feladatlapok működése

Többnyire a klasszikus tesztelméleti módszereket alkalmazzuk a pedagógiai méréseink kiértékelése során. Szinte minden esetben meghatározzuk az alapstatisztikai mutatókat, az átlag, szórás, megbízhatósági együttható, elkülönítés-mutató értékeket. Ezek az úgynevezett jóságmutatók már nagyon sokat elárulnak feladataink működéséről. Az árnyaltabb elemzések érdekében gyakran alkalmazzuk a többváltozós struktúravizsgálatokat, pl. korrelációs számításokat. Az azonos mintán értelmezett két változó adatai között akkor számíthatunk korrelációt,

ha mindkét változó legalább intervallum-skálán elhelyezhető adatokat tartalmaz. Ha az itemek értékeit a teszt-összpontszámmal korreláltatjuk, az itemek elkülönítés-mutatóját kapjuk, amely az egyes itemek elkülönítő erejét mutatja.

A párhuzamosan alkalmazott klasszikus és modern tesztelméleti elemzéseink során a modern tesztanalízis alkalmazásának elsősorban abban láthatjuk előnyét, hogy viszonylag könnyedén tudunk informatív ábrákat, jelleggörbéket közölni a feladatelemekről. Ezen jelleggörbék segítségével nagyon szemléletesen elemezhetők az itemek mérési tulajdonságai. Azokban az esetekben, amikor a klasszikus tesztmodellek alapján nem tudtunk döntésre jutni egy-egy feladatelem jószágát illetően, a modern tesztanalízis során kapott jelleggörbék és a tartalmi elemzések alapján könnyedén eldönthetjük, hogy az adott feladatelemet megtartsuk, módosítsuk vagy szelektáljuk a feladatból. A klasszikus és modern tesztelméleti értékelési eljárás nagyon jól kiegészíti egymást, célszerű tehát a párhuzamos, egymást kiegészítő alkalmazásuk a tanulói teljesítménymérések értékelésére, elemzésére.

A modern tesztelméleti modellilleszkedések mértékét, s ezáltal az itemek mérési tulajdonságait bemutató ábrákat lentebb, a példaként kiemelt adatbázis-kezelési témakörnél közölt feladathoz mellékeljük. Ezek az IRT ábrákon² található széles sáv közepén pontozott vonallal jelenik meg az az elméleti, valószínűségi jelleggörbe (expected plots), amelyhez viszonyítjuk a mért adatok görbéjének illeszkedését. Az elméleti görbével azonos ívben futó szélső pontozott vonalak jelölik ki azt a 95%-os konfidencia-intervallumnak megfelelő statisztikai tolerancia határt, amely kielégítő modellilleszkedés esetén magában foglalja az item megfigyelt (observed), mért értékeinek görbéjét (az ábrákon folyamatos vonallal látható). *Ha tehát a mért, valódi értékeket ábrázoló görbe kívül esik a statisztikai toleranciahatáron, akkor az item modellilleszkedése nem jó, s ennek megfelelően a feladatelem mérési tulajdonságai nem kielégítőek.*

Adatbázis-kezelés

A mérésben szereplő hat témakör közül jelen cikkünkben példaként az adatbázis-kezelés téma elemzését ismertetjük részletesen.

2. tábla: Az írásbeli feladatok alapstatisztikai mutatói (átlag, megbízhatóság) az adatbázis-kezelés témakörben

| Feladatok | Átlag % | Alpha | Témakör |
|-------------------|---------|-------|-------------------|
| a3_1 | 50,0 | 0,93 | Adatbázis-kezelés |
| b3_1 | 34,0 | 0,91 | Adatbázis-kezelés |
| c3_1 | 35,0 | 0,90 | Adatbázis-kezelés |
| d3_1 | 36,0 | 0,92 | Adatbázis-kezelés |
| a4_1 | 15,0 | 0,91 | Adatbázis-kezelés |
| b4_1 | 8,0 | 0,83 | Adatbázis-kezelés |
| c4_1 | 10,0 | 0,86 | Adatbázis-kezelés |
| d4_1 | 16,0 | 0,85 | Adatbázis-kezelés |
| Adatbázis-kezelés | 25,5 | | |

Alapvetően akkor tekinthetünk jónak egy feladatot, ha az megdolgoztatja a tanulót, tehát a feladat megoldása közben cselekednie, dolgoznia kell, problémát kell megoldania, miközben

² Verhelst, N. D. (1996) *One Parameter Logistic Modell*. Cito, Arnhem.

a gondolkodási műveletek egész sorát hajtja végre. Nem lehetünk elégedettek, ha egy feladat csak ismereteket kér számon. E helyett meg lehet szerkeszteni úgy is egy feladatot, hogy annak megoldása a legkülönfélébb műveletek alkalmazását, átalakítását követelje meg a tanulóktól. A feladataink szerkesztése során arra törekedtünk elsősorban, hogy a feladatmegoldások gondolkodásra, majd cselekvésre és műveletvégzések sorozatára készítsék a tanulókat.

A 3. és a 4. sorozatban található négy-négy feladatlap mindegyikében egy-egy adatbázis-kezeléssel foglalkozó, 10 ítemes feladat van. A sorozatokon belül az adatbázis-kezelési feladatok hasonló felépítésűek és azonos szerkezetűek. Az előforduló feladatelemek mindegyike feleletalkotó, amelyek az adatbázis-kezelésre vonatkozó tudást alkalmazásszinten követelik meg.

A 3. sorozatban található adatbázis-kezelési feladatokban megadtuk egy konkrét adatbázis táblázatos elrendezését, amelynek hat mezője és négy rekordja volt. A tanulóknak a következő műveleteket kellett elvégezni az adatbázison: mező törlése, új rekord felvétele, rekordadatainak módosítása, rekordok sorba rendezése, adatok szűrése, összegképzés, átlag képzés, mező típusok megállapítása, az átalakított adatbázis táblázatos elrendezésének lerajzolása.

A következő feladat a tanultak *alkalmazását* igénylő, feleletalkotó adatbázis-kezelési feladatok típusát szemlélteti.

Alakítsd át az I. adatbázist az alábbi szempontok szerint, s készítsd el az így módosított adatbázis táblázatát!

I. adatbázis:

| CIPOMEGN | FFI/NOI | MERET | AR | GY_IDO | ANYAG |
|------------------|---------|-------|--------|------------|--------|
| félcipő | 1 | 37 | 14 500 | 1999.08.21 | bőr |
| magas szárú cipő | 2 | 42 | 7 600 | 1998.05.15 | bőr |
| szandál | 2 | 41 | 9 600 | 1999.02.25 | műbőr |
| tornacipő | 1 | 40 | 4 500 | 1996.11.04 | vászon |

- az adatbázis GY_IDO nevű mezőjének törlése
- egy új rekord felvétele
- az egyik rekord adatainak tetszőleges módosítása
- rekordok sorbarendezése az AR szerint csökkenő sorrendben
- adatok szűrése (csak a férfi cipők [1] maradjanak)
- AR összeg képzése
- MERET átlag képzése

II. adatbázis:

.....

Az adatbázisban szereplő alábbi mezőknek milyen lehet a típusa?

- GY_IDO:
- MERET:
- ANYAG:

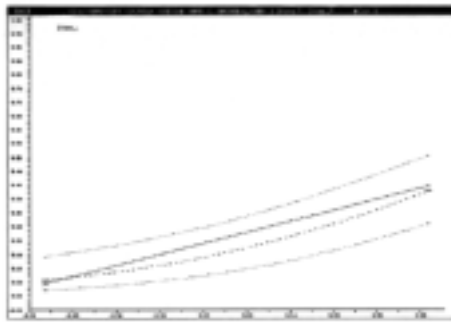
A 4. sorozatban csak az adatbázis mezőit adtuk meg, s az előírt adatbázis-kezelési műveletek (rekord adatainak felvétele, rekordok sorba rendezése, adatok szűrése, összegképzés, átlag képzés) figyelembevételével a tanulóknak kellett megrajzolni az adatbázis táblázatos elrendezését.

Ezután az adatok szűrésére öt különböző bonyolultságú összetett feltételt kellett megfogalmazni a tanulóknak.

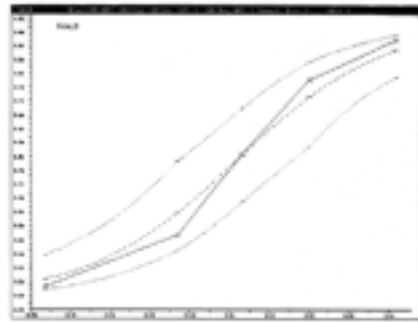
Érdeemes megfigyelni, hogy a 3. sorozatban lévő négy feladat átlagára 38,8%, míg ugyanaz az érték a 4. sorozatban csak 12,3%. A 4. sorozat adatbázis-kezelési feladatai tehát több mint háromszor olyan nehezek voltak, mint az 3. sorozat feladatai. Ezt a jelentős különbséget egyrészt az okozta, hogy a 4. sorozatban a tanulóknak kellett elképzelni, modellezni, majd lerajzolni a megadott adatbázis táblázatos elrendezését, amelyhez az adatokat is maguknak kellett kitalálni. Ez olyan absztrakciós műveleti szintet követelt meg a tanulóktól, amely meghaladta a felkészültségüket és képességeiket. Az adatok szűrésére vonatkozó összetett feltételek megadása még a fentieknél is jóval nehezebbnek bizonyult. Ezen feladatelemeket (4. sorozat 1f, g, h, i, j) mindössze 7,3%-os szinten oldották meg a tanulók, amelyek elfogadhatatlanul alacsony értékek.

A 3. sorozatban szereplő adatbázis-kezelési feladatok mindegyike kifejezetten jó megbízhatósági értékekkel (lásd 2. táblázat, ALPHA=0,9–0,93) rendelkezik, s az itemek elkülönítés-mutatói (Rit=0,36–0,64) is túlnyomó többségükben jónak mondhatók. A feladatelemek mérési tulajdonságainak illusztrálása érdekében a 2. ábrán a leggyengébb elkülönítés-mutatójú item, a 3. ábrán pedig a legjobb elkülönítés-mutatójú item IRT jelleggörbéjét mutatjuk meg.

2. ábra: IRT jelleggörbék, 1.



C31g



A31i

Amint a 2. ábra jelleggörbéi mutatják, s a feladat többi feladatelemének IRT vizsgálata is bizonyítja, hogy a 3. sorozat első feladata mindegyik feladatelemének modellilleszkedése jó, tehát a feladatok mérési tulajdonságai megfelelőek.

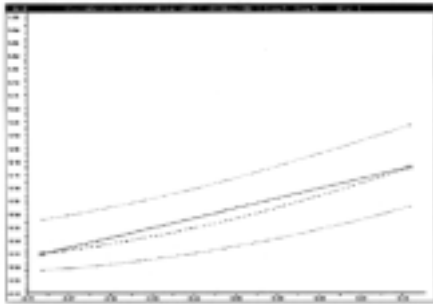
A 4. sorozatban szereplő adatbázis-kezelési feladatok mindegyike szintén jó megbízhatósági értékekkel (lásd 2. táblázat, ALPHA=0,83–0,91) rendelkezik, de az itemek elkülönítés-mutatóiban (Rit=0,15–0,41) már nagy eltéréseket figyelhetünk meg. Természetesen a gyengébb értékek a rendkívül alacsony megoldási szintű itemek között fordulnak elő. A feladatelemek mérési tulajdonságainak illusztrálása érdekében a 3. ábrán a leggyengébb elkülönítés-mutatójú itemek közül ábrázolunk két IRT jelleggörbét.

A 3. ábra jelleggörbéi jól mutatják, s a feladat többi feladatelemének IRT vizsgálata is bizonyítja, hogy a 4. sorozat első feladata mindegyik feladatelemének modellilleszkedése egyértelműen jónak ítéltető meg, tehát a feladatok mérési tulajdonságai a 4. sorozatban is megfelelőek.

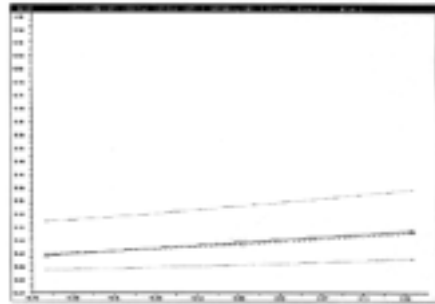
Összességében megállapíthatjuk, hogy az adatbázis-kezelési feladatok mindegyikének jósságmutatói kifejezetten jónak mondhatók, s az IRT modellilleszkedésük is kiváló. Így a mérés-

si tulajdonságaik alapján egyik feladatelem elhagyása vagy módosítása sem indokolt. Megfontolandó azonban a 4. sorozat 1f, 1g, 1h, 1i, 1j itemeinek rendkívül alacsony megoldottság szintje. Egyértelmű, hogy ennek a korosztálynak az ilyen típusú feladatelemek még nagyon nehezek. *E korosztály számára tehát a 4. sorozat 1. feladata f, g, h, i, j itemeinek elhagyását javasoljuk.*

3. ábra: IRT jelleggörbék, 2.



D41e



D41f

Számítástechnikai alapismeretek

A számítástechnikai alapismeretek témakörben különböző típusú, a tanultak felidézését, alkalmazását, értelmezését igénylő feladatok találhatóak, amelyek többségükben feleletalkotók, de néhány esetben alkalmaztunk feleletválasztó típust is.

A feladatok többségének megbízhatósági együtthatója ($\text{ALPHA}=0,58\text{--}0,95$) közel áll, vagy néhány esetben meghaladja a 0,9-es értéket, tehát a számítástechnikai alapismeretek témakörben a feladatok megbízhatóan mérik a tanulók tudását. A feladatok itemeinek IRT modellilleszkedése is megfelelő. A feladatok átlagai a legmagasabb értékeket képviselik az összes feladat között, és a 34% és 67% közötti megoldottság szintek megfelelnek az elvárásoknak. Így az átlagai és a mérési tulajdonságaik alapján egyik feladatelem elhagyása vagy módosítása sem indokolt ebben a témakörben.

Operációs rendszerek, hálózatok

Az operációs rendszerek, hálózatok témakörben a tanultak felidézését igénylő feladatok találhatóak, amelyek részben feleletalkotók, részben feleletválasztó típusúak. A témakör feladatainak jóságmutatói megfelelőek, s a feladatok itemeinek IRT modellilleszkedése jó. A feladatok átlagai a második legmagasabb értékeket képviselik az összes feladat között, s a 26% és 79% közötti megoldottság szintek szintén megfelelnek az elvárásoknak. Így az átlagai (53%) és a mérési tulajdonságaik alapján egyik feladatelem elhagyása vagy módosítása sem indokolt ebben a témakörben sem.

Szöveg- és ábraszerkesztés

A szöveg- és ábraszerkesztés témakörben a tanultak felidézését, alkalmazását, értelmezését igénylő feladatok találhatóak, amelyek többségükben feleletalkotók, de néhány esetben alkalmaztunk a feleletválasztó típust is. A témakörre vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy a feladatok alapstatisztikai jóságmutatói megfelelőek, s a feladatok itemeinek IRT modellilleszkedése

jó. A feladatok átlagai a harmadik legmagasabb értékeket képviselik az összes feladat között, s a 28% és 77% közötti megoldottságszintek megfelelnek a kívánalmaknak. Így a feladatok átlaga (47%), és mérési tulajdonságaik alapján indokolt mindegyik feladat és feladatelem változatlan formában történő megtartása.

Táblázatkezelés

A táblázatkezelés témakörben is a tanultak felidézését, alkalmazását, értelmezését igénylő feladatok szerepelnek, amelyek többségükben feleletalkotók, de néhány esetben előfordulnak feleletválasztó típusúak is. A táblázatkezelési feladatok megoldottság szintje 3% és 61% között mozog. Legnehezebbnek az a feladat bizonyult, amelyben egy megadott táblázat adatainak értelmezését követően kellett a tanulóknak vázlatos diagramot rajzolni. A táblázatkezelés témakörben 34%-os szinten teljesítették a tanulók a feladatokat. A feladatok többségének megbízhatósági együtthatója (ALPHA=0,64–0,96) a 0,8-as érték fölött van, tehát a táblázatkezelés témakörben a feladatok mindegyike megbízhatóan méri a tanulók tudását.

A táblázatkezelés témakörre vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy a feladatok alapstatisztikai jóságmutatói a legjobbak közé tartoznak, s a feladatok itemeinek IRT modellilleszkedése is jó. A feladatok átlagai a harmadik legalacsonyabb értékeket képviselik. *A 3%-os átlaggal rendelkező B3_11-es feladatot azonban, rendkívül alacsony megoldottság szintje miatt, mindenképp szelektálásra javasoljuk.*

Algoritmizálás, programírás

Az algoritmizálás, programírás témakörben szintén a tanultak felidézését, alkalmazását, értelmezését igénylő feladatokat alkalmaztunk, amelyek nagyobb részben feleletalkotók, kisebb részben feleletválasztó típusúak.

Az algoritmizálás, programírás feladatok megoldottság szintje 17% és 39% között változik. E témakör feladatait 27,5%-os átlagos szinten teljesítették a tanulók, amely azt jelzi, hogy a másodszorban legnehezebb feladatok ebből a témakörből kerültek ki. A feladatok többségének megbízhatósági együtthatója (ALPHA=0,47–0,98) a 0,9-es érték fölött van, tehát az algoritmizálás, programírás témakörben a reliabilitási együtthatók szerint a feladatok túlnyomó többsége megbízhatóan méri a tanulók tudását.

Az algoritmizálás, programírás témakörre vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy a feladatok alapstatisztikai jóságmutatói megfelelőek, s a feladatok itemeinek IRT modellilleszkedése is jó. A feladatok átlagai és mérési tulajdonságai alapján semmilyen változtatást nem tartunk indokoltnak ebben a témakörben.

Összegzés

A fenti eredményeinkkel összhangban megállapíthatjuk, hogy a tesztek összességében igényes teszt szerkesztői munkát tanúsítanak. A teszt szerkesztés folyamatába bele nem látók számára is szembetűnők lehetnek a párhuzamos feladatok rendszerei, a tartalmi lefedésre való törekvés. Ugyancsak pozitívként emelhető ki az a törekvés, hogy sokféle feladattípus fordul elő többféle feleletválasztó és változatosan szerkesztett feleletalkotó feladatok formájában. A feladatlapokban különböző típusú, a tanultak felidézését, alkalmazását, értelmezését igénylő feladatok egyaránt találhatóak.

Az egyes feladatok és a feladatlapok mérési tulajdonságainak meghatározásához párhuzamosan alkalmaztuk a klasszikus és modern tesztelméleti eljárásokat. A feladatlapok, a feladatok, s a feladatelemek egyaránt jó méréselméleti mutatókkal rendelkeznek. A feladatlapok

kettő kivételével $\text{Alpha}=0,9$ fölötti megbízhatósági együtthatóval rendelkeznek. A feladatok megbízhatósági értékei is kivétel nélkül mind elfogadhatóak. A feladatelemek mérési tulajdonságait a modern tesztanalízis segítségével vizsgáltuk. Az item jelleggörbék modellilleszkedése minden esetben a megadott toleranciahatáron belül volt, az esetek túlnyomó többségében kifejezetten szoros modellilleszkedéseket tapasztaltunk. Tanulmányunkban csak a leggyengébb elkülönítés-mutatójú itemek IRT jelleggörbéjének bemutatására szorítkozhattunk, ami azt jelenti, hogy a 2–5. ábrákon látható modellilleszkedéseknél jóval szorosabb illeszkedést mutatnak a feladatlapok többi itemeinek jelleggörbéi. Mivel a bemutatott jelleggörbék modellilleszkedése kivétel nélkül megfelelő, az összes többi item mérési tulajdonságai is egyértelműen jónak ítéltethők meg.

A mérésben részt vevő tanulók írásbeli számítástechnikai tudásának átlagos teljesítménye 40,2%, ami viszonylag alacsony érték, de mivel a számítástechnika alapvetően gyakorlati alkalmazásokra épül, ez az írásbeli teljesítményszint elfogadható.

A feladatok többségének megoldottság szintje is a várakozásoknak megfelelően alakult. Megfontolandó azonban a 4. sorozat 1. feladatai f, g, h, i, j itemeinek rendkívül alacsony átlaga (7,3%), ahol az adatbázisban szereplő adatok szűrésére vonatkozó összetett feltételek megadása volt a feladat. Mérésünk során egyértelművé vált, hogy ennek a korosztálynak az ilyen típusú feladatelemek még nagyon nehezek, így ezen itemek elhagyását javasoljuk. Ugyancsak szelektálásra javasoljuk a mindössze 3%-os átlaggal rendelkező B3_11-es táblázatkezelési feladatot, rendkívül alacsony megoldottság szintje miatt.

A mérések során azt tapasztaltuk, hogy a feladatlapok a tanulók számára rendelkezésre álló idő alatt megoldhatók. A tanárok visszajelzései szerint a feladatok megfogalmazása egyértelmű, szakmailag helyes. A feladatok nehézségi szintje megfelel mindazon tanulóknak, akik az ilyen típusú feladatmegoldásban jártasak. A tanulók többsége azonban várhatóan jóval könnyebben boldogul a számítógép segítségével megoldandó gyakorlati feladatokkal. Így nem lehetünk meggyőződve arról, hogy a tesztek eredménye megközelíti a tanulók használható gyakorlati tudásának tényleges szintjét.

A mérőeszközöket alkalmasnak találjuk tehát arra, hogy segítségükkel az informatikát megfelelő óraszámiban tanuló diákoknál mérjük, hogy milyen mértékben válik a megszerzett empirikus tudás elméleti tudássá.

Hornyák Zoltán

Egyetemi hallgatók élethosszig tartó tanuláshoz való viszonya Kelet-Magyarországon

Az 1990-es évek közepétől az Európai Unió különleges hangsúlyt fektet az egész életen át tartó tanulásra. Az Európai Unió felismerte, hogy az oktatásnak alapvető szerepe van a személyes és társadalmi fejlődésben, valamint fontos szerepet kell játszania a szegénység, a társadalomból való kiszakadás, a tudatlanság csökkentésében. Továbbá a nagy mennyiségű új információ, a gyors technológiai és tudományos fejlődés átalakítja a munka természetét. Az új technológiák megjelenésével át- ill. tovább kell képezni a munkaerőt. Egy alapvetően magasabbban képzett lakosság könnyebben képezhető a későbbiekben és nagyobb valószínűséggel adaptálják az új technológiákat és ezek használatával növelik a saját termelékenységüket. Egy

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|---|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSZŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

Egyetemi hallgatók élethosszig tartó tanuláshoz való viszonya Kelet-Magyarországon

Az 1990-es évek közepétől az Európai Unió különleges hangsúlyt fektet az egész életen át tartó tanulásra. Az Európai Unió felismerte, hogy az oktatásnak alapvető szerepe van a személyes és társadalmi fejlődésben, valamint fontos szerepet kell játszania a szegénység, a társadalomból való kiszakadás, a tudatlanság csökkentésében. Továbbá a nagy mennyiségű új információ, a gyors technológiai és tudományos fejlődés átalakítja a munka természetét. Az új technológiák megjelenésével át- ill. tovább kell képezni a munkaerőt. Egy alapvetően magasabbban képzett lakosság könnyebben képezhető a későbbiekben és nagyobb valószínűséggel adaptálják az új technológiákat és ezek használatával növelik a saját termelékenységüket. Egy

olyan folyamat szemtanúi vagyunk, amelyben az európai társadalmak fokozatosan tudásalapú társadalmakká alakulnak át.

Köztudott, hogy a 90-es években Magyarország is felismerte az élethosszig tartó tanulás fontosságát és e szemléletben csatlakozott az európai uniós állásfoglaláshoz. Az elmúlt évtizedben az uniós tagállamok szinte mindegyikében történtek lépések olyan törvények létrehozására, melyek az élethosszig tartó tanulásra vonatkoznak, ezek közül több is foglalkozik az egyetemek helyzetével, szerepével e folyamatban. Magyarországon még nem született eddig konkrétan az egész életen át tartó tanulóval foglalkozó törvény. Az élethosszig tartó tanulás központi szerepét vizsgálva az Európai Unió politikájában felmerül a kérdés, hogy milyen a magyar egyetemi hallgatók viszonya az egész életen át tartó tanuláshoz, és vajon mit tettek ez idáig a magyar egyetemek, hogy felkészítsék hallgatóikat arra, hogy megfelelően helyt tudjanak állni egy tudásalapú társadalomban. Úgy tűnik, hogy a magyar egyetemek még nem készek arra, hogy a hallgatóikat felkészítsék egy olyan életre, ahol az egész életen át tartó folyamatos tanulás és az ezzel járó rugalmasság alapfeltétele a tudásalapú társadalomnak. E kutatás célja összességében az volt, hogy fény derüljön arra, mennyire vannak tisztában a magyar egyetemi hallgatók az élethosszig tartó tanulás fogalmával, együtt tudnak-e élni a gondolatával, milyen mértékben jutnak információhoz, továbbá mekkora az egyetem szerepe azon képességek kialakításában, melyeket megkövetel egy tudásalapú társadalom.

Hipotéziseink igazolásához a mélyinterjúzás módszerét választottuk. Az interjú adatfelvétel a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi-, a Természettudományi-, valamint a Közgazdasági- és Jogi Karának hallgatói körében végeztük. Mintánkat úgy alakítottuk ki, hogy az tükrözze az alapsokaság nemek, évfolyamok és szakok szerinti eloszlását.

Az interjúk lekérdezésére 2001-ben került sor, amelyben összesen tíz hallgatóval készült interjú. A felmérés során egyelőre csak nappali tagozatos hallgatókat kérdeztünk meg, de később a levelező tagozatos hallgatókat is megkérdezzük, mivel ők is résztvevői az egyetemi képzésnek, valamint ha valakik, akkor ők azok, akik úgy vesznek részt az egész életen át tartó tanulás folyamatában, hogy már valamilyen mértékben van munkaerőpiaci tapasztalatuk.

Hipotézisek

A dolgozat kapcsán három hipotézist állítottunk fel, melyeket empirikus vizsgálattal igazoltunk.

Az első hipotézis szerint Magyarországon az egyetemi hallgatók már felismerték az egész életen át tartó tanulás jelentőségét és ennek tudatában lépnek be a jövőben a munkaerőpiacra. Ez a generáció már nem úgy tekint a diplomájára, mint egy szakmára, melyet megszereztek és lezártak, hanem lelkiileg fel vannak készülve arra, hogy a jövőben állandóan fejlesszék, illetve megújítsák ezt a társadalom és a munkaerőpiac változó igényeinek megfelelően. E rugalmasság által csökken annak az esélye, hogy munkanélküliek legyenek, vagy esetleg teljesen kirekesztődjenek a munkaerőpiacról. Ezekből a fiatalokból várhatóan már egy olyan réteg fog kialakulni, akik a későbbiekben tudni fogják kezelni a munkanélküliség állapotát. Flexibilis munkaerő révén könnyen át fogják tudni hidalni a pillanatnyi nehézségeket a munkaerőpiacon, ezáltal is elkerülve a hosszabb távú kirekesztődést.

Második hipotézisünk alapján a magyar egyetem nem megfelelően készíti fel a hallgatókat az egész életen át tartó tanulásra. Az egyetemi képzés még mindig nagyon elméleti és szaktantárgyakra koncentráló. Egyre inkább megfigyelhető, hogy a munkaerőpiac nemcsak szakmai tudást igényel, hanem egyéb olyan gyakorlati képességek elsajátítását is, melyek segítségével

könnyebben szerezhetnek munkát, válhatnak munkahelyet vagy akár szakmát, illetve elkerülhetik a munkaerőpiacról való hosszabb távú kiesést.

Harmadik hipotézisünk szerint Magyarországon az egyetemi hallgatók többsége nem él rendszeresen az információszerezés lehetőségével. Mindez ama tény ellenére történik, hogy feltevésünk szerint a magyar egyetemi hallgatók képesek voltak realizálni, hogy mekkora szerepe van az információnak a további sorsuk tekintetében a munkaerőpiac szempontjából. Ennek a problémának számos oka lehet, melyek közül leggyakrabban a következők fordulnak elő: nem megfelelő hozzáférés az információforrásokhoz, hozzá nem értés a legújabb információszerezési technikákhoz, nem tudják kezelni a rendelkezésükre álló óriási információmennyiséget stb. Az egyén esetében az információhiány esélyegyenlőtlenséget szül, ezáltal kisebb valószínűséggel kerülhetnek be és lehetnek tartós résztvevői a munkaerőpiacnak, ami szintén kirekesztődést eredményezhet.

Az élethosszig tartó tanulás fogalmi meghatározása

Az egész életen át tartó tanulás meghatározása a kutatás szempontjából a lehető legtágabb értelemben történt, vagyis összevetettük az európai uniós, az OECD által meghatározott, az Európai Unió tagállamai által elfogadott és a magyar definíciót. Ennek következtében az egész életen át tartó tanulás fogalma többet jelent, mint az a megállapítás, hogy a tanulás az egész életen át véletlenszerűen és esetlegesen jelen van, és nem köthető gyermekkorhoz és serdülőkorhoz vagy oktatási intézményekhez. Maga a kifejezés általánosabb értelemben használatos, mivel valamennyi olyan oktatással, képzéssel kapcsolatos program kiaknázására utal, melyeket különböző intézmények, ügynökségek (beleértve az ipart, egyházat, politikát, pártokat, szakszervezeteket vagy egyéb továbbképző intézményeket) kínálnak. Ez a kifejezés magában foglalja a szervezeti és didaktikai struktúrákat és stratégiákat, melyek lehetővé teszik a tanulást az újszülött kortól kezdve a felnőtt életszakaszon át, egészen életünk végéig. E fogalom túlmutat a felnőttek számára biztosított második vagy harmadik esélyen, és magában foglal mindenféle egyéni és szociális fejlődést – formális területen: iskola, iskolai szakmai képzés, felsőfokú képzés, felnőttképzési intézmények; valamint nem formális területen: otthon, munkahely és a közösségekbeli képzés. Az élethosszig tartó tanulás irányelve kiterjed az egész rendszerre, és a tudás és képességek minőségére összpontosít, függetlenül az életkortól. Annak a szükségét hangsúlyozza, hogy felkészítsük és motiváljuk a gyereket már kis korában arra, hogy egész életen át tanuljon, továbbá erőfeszítéseket tesz még arra is, hogy minden felnőtt – akár dolgozó, akár munkanélküli –, akinek szüksége van a képességeinek továbbfejlesztésére, lehetőséget kapjon erre. Mint ilyen, ez kapcsolatba hozható további más célokkal, mint: a személyiség fejlesztésének elősegítése, mely magában foglalja a szabadidő felhasználását; a demokratikus értékek megerősítése; a közösségi élet kiművelése; valamint az innováció, termelékenység és gazdasági növekedés elősegítése. Magának az élethosszig tartó tanulásnak a jelentése még mindig alakul és nyitva áll különféle értelmezések adaptálására. De még így is léteznek közös elemek az eddigi értelmezésekben. Ezek elsősorban magukban foglalnak egy erős hitet az emberi képességekben, szembeállítva az oktatás és tanulás eszközi értékeivel. Másodjára, van egyfajta közös igény a tanulási lehetőségekhez való univerzális hozzáférésre, tekintet nélkül a korra, nemre és az egyén munkaviszonyára. Harmadjára, elismerik a nem formális tanulás fontosságát, melyek különféle helyszíneken történnek: az emberek nemcsak osztálytermekben tanulnak, hanem informális módon a munkahelyen, azáltal hogy a kollégák beszélgetnek egymással, tévét néznek, vetélkednek, valamint virtuális módon is szereznek ismereteket. Az egész életen át tartó tanulás elősegíti a tanulóknak azon személyes jellemvonások kialakítását, me-

lyeket a további tanulmányok megkövetelnek. Ezek a követelmények magukban foglalják a motiváció és kapacitás összekapcsolását az egyén által irányított, független tanulással.

Az információszerzés számunkra azt jelenti, hogy a diákok hogyan értesülnek a legújabb hírekről, milyen eszközök, csatornák felhasználásával, illetve egyáltalán igénylik-e a friss hírek megismerését.

A vizsgálat eredményei

1. Az egész életen át tartó tanulás fontosságának felismerése az egyetemi hallgatók körében

A második hipotézis szerint, vagyis hogy a magyar egyetemi hallgatók már felismerték az élethosszig tartó tanulás fontosságát, bebizonyosodott, hogy e téren igen nagy különbségek voltak megfigyelhetők a fogalom értelmezésének tekintetében a hallgatói szakok alapján. Két nagy csoportot különíthetünk el attól függően, hogy milyen is a viszonyuk az élethosszig tartó tanuláshoz. Azok a tanulók, akik jelenleg úgymond piacképes szakokon tanulnak, például jog, közgazdaságtan, üzleti tudományok, külkereskedelem, informatika stb., igen magabiztosak a jövőjüket illetően, nem igazán foglalkoznak a munkanélküliség gondolatával. Az élethosszig tartó tanulást úgy értelmezik, mint egy olyan folyamatot, mely során egész életen át adott szakterületen belül továbbképzéseken vesznek részt. Szerintük az egész életen át tartó tanulás egy eszköz arra, hogy ne veszítsék el munkahelyüket, megtarthassák pozíciójukat, munkahelyi előléptetésben részesülhessenek, de fel sem merült bennük az, hogy szakmát változtassanak. Tudják, hogy egy piacképes szakmát választottak, igény van rájuk a társadalom felől és valószínűleg jól meg is lesznek fizetve a jövőben. Továbbá ezek a tanulók nem veszik figyelembe, hogy a világ állandóan változik és szakterületükön egyre több lesz a diplomások száma. Így lehet, hogy egy nap a túlképzettség lesz jellemző e területekre, sőt, hogy már mutatkozik is ez a probléma, hiszen a regisztrált munkanélküliség már egy évtizede jelen van ezekben a szakmákban is, ami nem meglepő, mivel a többi egyetemi szakhoz képest többszörös számban képeznek például jogászokat, közgazdászokat, informatikusokat.

A megkérdezett hallgatók egy másik csoportja, többnyire a Bölcsészettudományi és Természettudományi Karról, az egész életen át tartó tanulás gondolatát kicsit másképp értelmezi, úgymond sokkal tágabban. Tisztában vannak vele, hogy milyen nehéz is lesz később állást szerezni, és talán ez az, amiért ezek a hallgatók megpróbálnak még az egyetemi évek alatt annyi egyéb jártasságot is elsajátítani, amennyit csak lehet, hogy még sikeresebb résztvevői lehessenek a munkaerőpiacnak. A következőket tartották fontosnak: nyelvtudás, számítógépes ismeretek, specializációk az adott szakterületen, további diploma stb. Azzal a problémával állnak szemben, hogy időlegesen munkanélkülivé válhatnak a jövőben, vagy munkahelyet, esetleg szakmát kell változtatniuk. Ezzel indokolják azt, hogy az egyetemi éveik alatt egyetemen kívüli képzésekben is részt vesznek. Teljesen tisztában vannak azzal, hogy mennyire fontos szerepet játszanak a szakmai tudás mellett az egyéb „piacképes” képességek. Úgy gondolják, hogy minél szerteágazóbb jártassággal és több diplomával rendelkeznek, annál nagyobb az esélyük a munkaerőpiacon való bennmaradásra. Valószínűleg ilyen háttérrel sokkal felkészültebbek lesznek a gazdaság és társadalom jövőbeli változásaira, mint az erre nem számító hallgatók. Őket már nem fogja sokként érni egy esetleges munkanélküliség, hiszen számítottak rá, ezáltal problémamegoldási stratégiákkal rendelkeznek, rugalmasak, mobilak. Természetesnek veszik a változást és alkalmazkodóbbakká is válnak az új kihívásokkal szemben. Ezekre a diákokra inkább jellemző, hogy beszélnek nyelveket, több diplomával rendelkeznek,

vagy egy-két specializációval a szakterületükön belül. Továbbá rendelkeznek olyan képességekkel, mint például önálló ismeretszerzés, önálló egyetemi vagy egyetemen kívüli továbbtanulási képzések és tanfolyamok felkutatása, határozott döntőképesség ezek kiválasztásában, nyelvtanulás megszervezése – milyen nyelvet milyen szinten, kapcsolati tőke kiépítése és kihasználása stb. Ezek a tanulók arra vannak készítve, hogy e fentebb említett képességeket elsajátítsák jövőbeli munkaerőpiaci sikerességük érdekében.

A megkérdezett hallgatók egy harmadik csoportja nem szeretne a szakmájában maradni. Természetesnek vettük, hogy ilyen esetben a hallgatók mindent megtesznek annak érdekében, hogy minél több képességet szerezzenek, több szakon tanuljanak, hiszen már tudják, hogy nem az adott területen kívánnak elhelyezkedni. Meglepetésünkre, ezeknek a hallgatóknak egy része nem az általunk elvárt módon reagált helyzetére. Tisztában voltak az egész életen át tartó tanulás fontosságával, de mégsem tesznek semmit a helyzetük megváltoztatására. Nem módosítanak szakot, nem tanulnak tovább, nem járnak egyéb képzésekre, tanfolyamokra. Tudják, hogy mit nem akarnak, de nem tudják, hogy mit akarnak, ezért várnak. Az interjúk során azt figyeltük meg, hogy nem motiváltak a tanulásban, közepesen vagy gyengén teljesítenek és kiábrándultnak tűnnek. Gyakran említették, hogy „Nem érdemes gondolkodni ezeken a dolgokon, majd a jövő megoldja”. Úgy gondolják, hogy az egyetemi évek hosszúak, sok minden történhet még a későbbiekben, és majd akkor foglalkoznak a problémával, ha ténylegesen szembekerülnek vele, ez pedig a végzésig nem várható. Azzal indokolták látszólagos érdektelenségüket, hogy nem akarnak olyan képzéseken, tanfolyamokon részt venni, amire lehet, hogy nem lesz szükségük a jövőben. Majd meglátják, hogy a végzés időpontjában mihez lesz kedvük, milyen lehetőségeik lesznek, milyen munkaerőpiaci igények merülnek fel, és majd akkor döntenek. Addig várnak és mindenestre megszereznek egy diplomát.

A kutatás folyamán kiderült, hogy a megkérdezett hallgatók szinte mindegyike valamilyen szinten elégedetlen volt a szakjával, vagyis valamin változtatni szeretne. Például egy jogász említette, hogy ő magyar szakra jelentkezett, de nem vették fel, ezért van most jogon. Egy vegyész hallgató nagyon szereti a szakmáját, de már érzi, hogy elhelyezkedési gondjai lehetnek és ezért szeretne váltani. Volt olyan fizikus hallgató, aki eredetileg is ide szeretett volna jönni, fel is vették, de már nem igazán érdekli az egész. Több esetben nem nagymértékű változtatásról van szó, de a megkérdezettek egyharmada megemlítette, hogy elképzelhetőnek tartja, hogy esetleg teljesen más területen helyezkedne el a következőkben, már ha jó megfizetik. Az interjúalanyok közül csak a jogi és gazdasági szakokon tanulók említették, hogy nem igazán áll szándékukban a változtatás.

2. Az egyetem munkaerőpiacra felkészítő funkciója

Az második hipotézisből következően az egyetem egyik funkciója a szakma tanítása mellett, hogy megtanítsa a hallgatókat, hogy hogyan jussanak hozzá olyan képességekhez, melyek birtokában sikeresek lehetnek a munkaerőpiacon. Mind a hallgatók és mind az egyetem már felismerte, hogy a szakma önmagában nem elég ahhoz, hogy állást találjon az ember, hanem speciális képességekre is szükség van.

Megfigyelhető, hogy a megkérdezett hallgatók mindegyike tisztában volt a gyorsan változó munkaerőpiaci helyzettel. Úgy gondolták, ahhoz, hogy sikeren „el tudják adni” önmagukat a munkaerőpiacon és a későbbiekben megtarthassák a pozíciójukat illetve munkahelyüket, a szaktudáson kívül szükség van még különféle általános tudásra is. Az említettek között szerepelt például, a megfelelő nyelvtudás, a számítógépes ismeretek, valamint bizonyos képességek: flexibilitás, mobilitás, határozottság, kitartás, akaraterő, adaptációs képességek, vállalko-

zó szellem, csapatmunkában való dolgozás képessége stb. Amikor megkérdeztük őket, hogy vajon rendelkeznek-e ezekkel a képességekkel, nagyrésztük nemleges választ adott.

A tanulók a legtöbb esetben elmarasztalták az egyetem képességfejlesztő szerepét, de volt néhány, aki szerint ez nem is az egyetem feladata, hanem inkább a családi szocializáció, a kortárs csoport hatása és az egyén személyisége határozza meg. Ezen hallgatók szerint ezek a képességek nem taníthatók, hanem leginkább személyiségfüggők. Mindennek ellenére úgy vélték, hogy ha nem is taníthatók e képességek, de fejleszthetők, amiben talán részt vehet az egyetem.

A megkérdezett hallgatók egy másik csoportja megemlítette, hogy az egyetem lényegében segített a fentebb említett képességek kialakításában, hiszen a magyar egyetemi rendszerben a diáknak magának kell mindenről gondoskodnia a tanulás terén. A hallgatónak kell tanárt, időpontot, tanegységet, idegen nyelvet, vizsgaidőpontot, esetleg vizsgamódot is választania. Amikor ezeket a dolgokat szervezik, senki nem segít nekik, egyedül kell mindent elrendezni, és ha hibáznak, akkor maguknak kell korrigálni. Az egyetemi évek alatt a diákok megtanulják, hogyan kezeljék az életüket, mert erre mindig is rá vannak „kényszerítve”. A tanárok és tanzsékek nem foglalkoznak ilyen jellegű szervezésekkel, ez a szerep ma már teljesen a tanulókra van átruházva. Továbbá arra vannak készítve, hogy megtanulják, hogyan versenyezzenek a tantárgyakért, ösztöndíjakért, tanárokért stb.

Az egyetemi évek alatt a tanulás mellett a hallgató egyéb speciális jártasságokat is elsajátít, mint például azt, hogyan pályázzon, hogyan töltsön ki formanyomtatványokat, hogyan írjon hivatalos levelet, hogyan szerezzen ösztöndíjat, egyáltalán hogyan bonyolítson le hivatalos ügyeket. Ezen folyamatokban számtalan kudarc érheti a hallgatót, melynek kapcsán megtanulja a problémakezelést, problémamegoldást, illetve rutinossá válik, hogy a jövőben elkerülje a negatív helyzeteket.

3. Információszerzés szerepe

A harmadik hipotézist csak részben tudtuk igazolni, hiszen kiderült, hogy többnyire azok a megkérdezett hallgatók használják ki az információs eszközök által nyújtott lehetőségeket, akik aktívan részt vesznek a szaktárgyaikon kívüli egyetemi vagy egyetemen kívüli képzésekben, vagy akiknek komoly előre eltervezett céljaik vannak az adott szakjukkal kapcsolatban. Ők már felismerték a friss információban rejlő értéket, mely számukra elengedhetetlen része a sikeres munkaerőpiaci kapcsolódáshoz. Vallják, hogy mindig naprakésznek kell lenniük, hogy megfelelően tudjanak alkalmazkodni az adott helyzethez, változáshoz, ezzel is hozzájárulva a jobb munkaerőpiaci részvételi esélyükhöz. Ilyen szemlélettel rendelkező hallgatók egyaránt előfordultak mind úgynevezett piac- és nem-piacképes szakokon.

A felmérésből kirajzolódó hírek iránti igény, mely egyébként általában véve nagyon alacsony volt az egyetemisták körében, a megkérdezettek elmondása szerint nagymértékben függ a családi szocializációtól és az egyén fogékonyságától. Azokban a családokban vagy baráti körökben, ahol nagy jelentőséget tulajdonítanak a rugalmasságnak, az úgynevezett „több lábbon állásnak”, nagyobb szerep jut az információnak is. Mindennek ellenére minden megkérdezett fontosnak tartotta az információhoz való hozzájutást, de több oknál fogva nem élt vele, például, érdektelenség, jelenleg nincs rá szüksége munkaerőpiaci szempontból stb. Problémaként merült fel, hogy a hallgatók egy része nem tudja használni az információt nyújtó eszközöket, másrészt pedig nincs hozzáférésük ezekhez az eszközökhöz, sem otthon, sem az egyetemen. Azok a hallgatók, akik értettek a legújabb technikához, azt mondták, hogy leginkább barátoktól tanulták vagy önmaguk sajátították el. A megkérdezettek szerint az egyetem fel-

data lenne, hogy megtanítsák őket a legújabb információs technika felhasználására, főleg ha az egyetemi képzésben már kéri is ezen eszközök alkalmazását, például az internet felhasználása dolgozatíráshoz, kutatáshoz.

Összefoglalás

Miután a hipotéziseket igazoltuk, megfigyelhetővé vált, hogy a független változók, mint például életkor, évfolyam, nem, lakóhely, szülők iskolai végzettsége stb. nem voltak meghatározók a különböző vélemények alakulásában, viszont erősen kirajzolódott, hogy a hallgatói véleménykülönbségek leginkább szakonkénti megoszlásban változnak. Ennek következtében az úgynevezett piacképes szakokon tanuló hallgatók másképp értelmezik az egész életen át tartó tanulás gondolatát és másképp is viszonyulnak hozzá. Ők leginkább a továbbképzéseket értik ezen egyfajta munkahely illetve pozíciómegtartó céllal, míg a többiek tágabb értelemben értelmezik, vagyis beleértik még a munkahelymegtartó és szakmai váltást elősegítő funkciót is.

Általánosságban elmondható, hogy azok a hallgatók, akik tisztában vannak az egész életen át tartó tanulás fontosságával, úgy gondolják, hogy az egyetem nem ad át, vagy nem tud átadni olyan speciális képességeket, melyek segítenék a végzett hallgatókat a munkaerőpiacon való részvételben. Ennek ellenére a hallgatók úgy vélik, hogy sokkal nagyobb szerepe van a személyiségnek és a családi vagy baráti szocializációnak e képességek kialakításában, mint az egyetemnek, de egyetértenek abban, hogy azért az egyetem is fejleszthetné ezeket a képességeket. A megkérdezettek majdnem mindegyike megemlítette, hogy szívesen részt venne az egyetem által szervezett különféle képességfejlesztő kurzusokon. Tehát végül is elmondható, hogy viszonylag nagy igény lenne rá, de az egyetem nem képes teljesíteni az igényeket. Végül is az egyetem szerepe az lenne a jövőben, hogy olyan összetételű tudást adjon át a hallgatóknak, olyan képességeket fejlesszen ki az egyénben, mely birtokában a végzett hallgatók aktív és sikeres résztvevői lehetnek egy tudásalapú társadalomnak.

Törkos Katalin

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|---|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSZŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

Screenagerek. Kvalitatív kutatás a középiskolások körében

Jelen tanulmányban egy alkalmazott kulturális antropológiai terepkutatás részeredményeit ismertetjük a neveléstudomány témaköréből. Kutatásom célja egyrészt egy olyan „szubkultúra” leírása, melyben fontos és a mindennapi használatban egyértelműen körülhatárolható szereppel rendelkezik a digitális és elektronikus technológia, másrészt ezen kultúra jellemvonásainak feltárása, megjelenési formáinak vizsgálata a screenager generáció mindennapjaiban és világképében. A screenagerek a televízión, számítógépen, elektronikus zenén felnőtt generáció tagjai, akiknek természetes közeget jelentenek a technikai eszközök, világképükbe beépülve, azok hatására formálódik gondolkodásmódjuk, s ezzel párhuzamosan újfajta képességeik alakulnak ki. A screenager szó három angol szóból tevődik össze: screen (képernyő), teenager (tizenéves), screen-age (képernyőkor). A screenager nem feltétlenül tizenéves, a huszonéves fiatalok között is nagy számban megtalálhatók képviselőik. Három alapvető megkülönböztető jegy jellemzi ezeket a fiatalokat: a techno zenék preferálása, az ehhez kapcsolódó szórakozási formák (partik) előnyben részesítése egyéb lehetőségekkel szemben, a televízió és a számítógép aktív (mindennapos) használata. Ez azt jelenti, hogy információik nagy részét

képernyőkről szerzik, játékaik nagy része is video- vagy egyre inkább virtuális valóságokat is felhasználó számítógépes játékok. „Teljesen tévéfüggő vagyok. Állandóan megy, ha otthon vagyok, és nem hallgatok éppen zenét. Kaja közben, mindig. Már tudom, melyik csatornán mikor mi megy, nem is kell tévéújság.” [Interjúrészlet, 2000. 09. 05. 19 éves lány]

„A számítógépes játékok között például vannak jók, vannak rosszak, én a stratégiai játékokat szeretem. Ezek arról szólnak általában, hogy le kell lőni valakit, el kell foglalni más helyeket. Ezekben a játékokban másként kell gondolkodni, mint az egyszerű egyéb játékokban. Kell tudni előre látni, s ezek akkor a legjobbak, amikor valamilyen problémával kerül szembe, problémát kell megoldani. Ha valamit nem tudok megoldani, akkor felhívom a haverokat, hogy ők hogy csinálták ezt vagy azt a dolgot. Volt olyan, hogy mondjuk az egyik játékban nem jutottam tovább a nyolcadik pályán, ekkor felhívtam az egyik barátomat, aki szintén szokott ezzel játszani; és kiderült, hogy oda kell valami zöld kulcs, amit a hatodik pályán kell megszerezni, amit csak úgy lehet, hogy ha hátulról öled meg a szörnyet, mert akkor kinyílik mögötte egy ajtó, ott egy ládában van egy kulcs, aminek a kulcsát a negyedik pályán kellett megszerezni és így tovább. Most ezeket vagy megkérdezed valakitől, ha már nem bírsz továbblépni, vagy addig kísérletezel a különféle variációkkal, amíg valahogy véletlenül rá nem jössz, hogy lehet továbblépni. Ha rájössz, az nagy sikerélmény. Ami nem egészen ilyesmi, az például a Tetrisz. Bár ott is előre kell gondolkodni valamennyire. Azt nem szeretem, bár egy időben sokat játszottam, és amikor abbahagytam és becsuktam a szememet, akkor is mentek a szemem előtt a dolgok. Pergett a játék a szemem előtt akkor is, amikor már nem játszottam.” [Interjúrészlet, 1998. 09. 15. 23 éves fiú.]

„A tévét és a videót is többnyire csoportosan nézzük. Összejön öt-hat ember, és csapunk egy Twin Peaks partit, elspanglizgatunk. A számítógéphez, internethez ritkán jutok, az e-mail pedig szuper dolog.” [Interjúrészlet, 1998. 09. 10. 23 éves lány.]

Képesek szimultán feldolgozni a világ eseményeit, akár több csatornát egyszerre nézve – ennek technikája a szörfözés (a tévécsatornák folyamatos váltása) –, s mindeközben igénylik a monoton, repetitív, gyors ritmusú, mesterséges hangeffektusokat tartalmazó techno zenéket, s a hétköznapi életben nem tapasztalható fényhatásokat. „...írom a matekházit, közben meg Tricky legújabb cédéjét hallgatom, és megy az MTV hang nélkül, hátha bejön valami jó klipp, mert egyébként sok szemét megy rajta...” [Interjúrészlet. 2001 tavasz, 17 éves középiskolás lány.]

Ez a korosztály olyan technikai körülmények között nő fel, amely módosítja a valóságérzet határait. „Ami a lényeg: energiák bedobása. Arra fordítom, hogy itt táncolok, ahelyett, hogy rajzolnék. Nagyon sok minden eszembe jut erről, beindítja a fantáziámat. Sci-fi irány. Sci-fi filmek látványtervét, űrhajókat akarok tervezni. Amit az ember elgondol, az már van, létezik. Létezik az Alien, a Terminátor, a Robotzsaru. Ezek a régi Sci-fi regények hősei voltak. Amiről ma félve gondolkodunk, az néhány év múlva ugyanolyan valóságos lesz. Életre kelnek a számítógépek, minden felpörög és beindul. Valóság nem létezik. Csak szubjektív valóságok vannak, az, ahogyan te megéled, s így nincs még egyszer. Ez az asztal is annyi asztal, ahány ember kapcsolatba kerül vele. Ha valamit elképzelsz és elhiszed, hogy van, akkor létezik, akkor valós. Így voltam a Lem könyvvel, azt hittem, van ilyen, beszéltem fizikus ismerőseimmel is róla, ők mondták, hogy ilyen nincs, ez csak egy könyv. De ha én kitalálok valamit, bármilyen részecskéket, hogy vannak a levegőben, akkor azok vannak. És ha be tudom neked bizonyítani olyan eszközökkel, hogy elhidd, akkor már neked is léteznek ezek a dolgok. Elmegyek a boltba, veszek kapcsolókat, zsinórt stb., összekötöm, bebizonyítom úgy hogy elhidd, akkor vannak, akkor léteznek azok a dolgok.” [Interjúrészlet, 2000. 04. 27. 22 éves fiú.]

A kutatás során hangsúlyos a világgépi elemek sajátosságainak vizsgálata, és ennek az értelmezési keretnek az összevetése azzal a hagyományos értékrenddel, melyhez képest eltérő jelentéssel bírnak egyes események vagy jelenségek.¹

A szubkultúrára irányuló terepmunka bázisát a techno-partik adták, az itt szerzett ismeretésekből alakultak a különböző kapcsolatrendszerek informátorokkal, adatközölőkkel, kulcsadatközölőkkel. A kutatás elsődleges módszereit a kulturális antropológia metódusai és adatszerezési technikái adják. A vonatkozó szakirodalom feldolgozása mellett az eddig szerzett adatok terepkutatáson alapulnak, az ott alkalmazott elsődleges technika a résztvevő megfigyelés volt, kiegészítve proxemikai megfigyelésekkel és félig strukturált interjúk készítésével. A társ tudományok közül segítségemre van a pedagógia és a pszichológia elméleti és módszertani apparátusa, mely interdiszciplinárisá teszi a kutatást.

A legelső kérdés az volt, hogy ez a téma hogyan közelíthető meg módszertanilag, mi a legjobb módja ez esetben egy kulturális antropológiai kutatás, terepmunka létrehozásának. A témához fűződő „strukturálatlan érdeklődés” miatt nehézségekbe ütközött a változók és attribútumok meghatározása, emiatt a kutatás kezdeti stádiumának a fontosabb változók feltérképezése és kijelölése lett az elsődleges célja. Ez a folyamat nem zajlott problémamentesen, de nem elhagyható kutatási fázisról lévén szó, szembe kellett nézni vele, hiszen bármiféle hozzáteljesítőleges élmény vagy információ nélkül a megfigyelések értelmetlenné válnak, ha nincs egy interpretációs keret, amelybe beilleszthetők lennének.

Két alapvető változóról gondoltam, hogy érdeklődésem szempontjából releváns: a partikra vonatkozóan a helyszínről, az azokat látogatókkal kapcsolatban pedig az életkorról. Mindkettőről kiderült, hogy használhatatlan. Nem találok szignifikáns különbségekkel; kiderült, hogy sem a zene, sem a parti típusa, sem a közönség nem függvénye a helyszíneknek. Az interjúk rávilágítottak arra, hogy a partik közönsége egy virtuális közösség, nem a helyszín, hanem a program vonzza a látogatókat, s így gyakori, hogy az érdeklődők csoportosan utaznak a fővárosba az ország különböző pontjairól egy-egy megmozdulásra. A fiatalok szociális kapcsolat-hálóját szintén nem köthető szűken behatárolt földrajzi helyhez. Ismeretségi körük kiterjedt, aminek oka, hogy lakhelyük, munkahelyük, iskolájuk nem ugyanazon a településen található, így a kapcsolatháló szövevényességének semmi köze a földrajzi megköötöttségekhez.

Az életkorral kapcsolatban először azt gondoltam, hogy ez a jelenség kifejezetten a tizenéves, középiskolás korosztály sajátja. Azonban hamar kiderült, hogy ez a változó is megbukott, hiszen a partikon ugyanolyan arányban található huszonevesek, sőt idősebbek is, mint tizenévesek. A kutatás kezdetén eltekintettem egy fontos változótól, ez pedig a drog. Ennek nélkülözhetetlensége a későbbiekben derült ki, ekkor egészültek ki az interjúk az erre vonatkozó kérdésekkel. Az interjúkból világos, hogy nemcsak a fogyasztás tekintetében, hanem a fogalmi keret értelmezhetősége szempontjából is nélkülözhetetlen a kábítószerrel való kapcsolat vizsgálata.

Az alkalmazandó módszerek sorrendjéről alkotott előzetes terv szintén módosítások során ment keresztül. Első helyen a proxemikai megfigyelés állt, résztvevő megfigyelés keretén belül

1 Erre példa egy 23 éves fiúval készített interjú részlete, amiben arról számol be, hogy ő tulajdonképpen eltévedt, félresiklott az élete, nem ezt várta a saját jövőjétől. Úgy érzi, nincsenek lehetőségei, noha egy befutóban lévő zenekar basszusgitárosa, két szakmával rendelkezik: elektronikai műszerész és intarziakészítő bútorasztalos. Embergyűlölnék tartja magát, utálja, hogy az emberek megításszák magukat, hogy uniformizálódnak. Ezért el akar menni Somogyvámosra, hogy beálljon a Krisnások közé. (A Krisnások közé való beállás: egy zárt uniformizálódás lenne az ellenszere a világ képzelt uniformizálódásának, mindez ellentmondásnak tűnik.) [Az interjú a KOT-TA-fesztiválon készült, Hajdúböszörményben, 1998 nyarán.]

vagy önállóan, mellette tájékozódó interjúk készítése, amely megalapozza a következő lépésben zajló kérdőíves felmérést a releváns kérdések tekintetében, illetve a végkéjfelletnek szánt szemantikai vizsgálatot. A megvalósítás során kiderült, hogy a szubkultúra által használt nyelv sokban különbözik a hétköznaptól a mögöttes jelentés tekintetében, tehát mindenképpen szükséges szemantikai interjúk készítése. Ezek célja a témára vonatkozó szemantikai tartományok feltérképezése és az emikus kategóriák felgyűjtése, azok megmagyarázása.

Az iskolában mint intézményben zajló kutatás alkalmazza a szubkultúra kutatás során megszerzett tanulóifjúságra vonatkozó információkat és tudásanyagot. Azzal a kiinduló hipotézissel közelít a terepkutatáshoz és választja meg további módszereit, mely szerint a tanárok és a diákok nem rendelkeznek közös kulturális nyelvvél. Ennek oka az eltérő szocializációs háttérben keresendő. Feltételezhető, hogy a technikai eszközök jellemezte szocializációs környezet újfajta képességekkel, gondolkodásmóddal és problémakezelési eljárásokkal ruházta fel az abban felnövekvőket, míg az idősebb generációhoz tartozó tarároknak ezek a stratégiák nem sajátjuk, azokat félreértelmezik, melynek következményei intézményi konfliktusok lehetnek.

A tanulói identitás többgyökerű, egyrészt az iskolához, másrészt az osztályhoz, harmadrészt a saját iskolai teljesítményen alapuló pozícióhoz kötődik. A jó tanuló nem feltétlenül tölt be elismertebb szerepet, hanem sok esetben megvetendő és elutasítandó poszttal rendelkezik, ha a hangadó csoportot egy osztályon belül az iskolai ellenkultúra képviselői alkotják. Ez többnyire a szakmunkásosztályokban jellemző. Emellett ha a tanuló az iskola helyszínét jelentő község vagy város egyik kisközösből származik, akkor az adott hely presztízs-viszonyait beviszi az iskolába. Ez azt jelenti, hogy ha valaki a településen kulturálisan elismert családból származik (s ilyen lehet az iskolaigazgató vagy a helyi „maffiavezér” fia egyaránt), akkor hasonlóan elismert presztízs illeti meg az intézmény keretein belül is a tanulói közösségekben; noha a tanárok igyekeznek kiküszöbölni a lehetséges keretek között az ilyen tényezőkből származó különbségtételt.

Az iskola világának részeként tehát megjelenik a természeti és társadalmi környezet valamint a gyermekvilág is. Ilyen közegben a tekintély nem az intézménytől vagy a testülettől kölcsönzött, hanem a tanár saját erőfeszítésének, munkájának eredménye, amelyért, legalábbis úgy érzi, naponta meg kell küzdenie. „Nem zavar engem, hogy ilyen gyerekek között dolgozom évek óta, beletanultam, hogyan lehet kezelni őket. Én még soha senkit nem küldtem az igazgatóhoz, s ez nem jelenti azt, hogy ne lett volna fegyelmezetlenség az órámon. De egyszerűen tudom, hogy ha mással takaroznék, például az ügyeletes mumus igazgatóval, akkor a gyerekekben az fogalmazódna meg, hogy még ezt se tudja megoldani, a dirihez kell rohángálni, aki úgyse tudja majd, miről is volt szó tulajdonképpen. Azokat a kollégákat sajnos ki is röhögik [a diákok], akik folyton az igazgatóiba küldik őket. Ha egyedül le tudod rendezni őket, akkor nyert ügyed van.” [Tanári interjú, 2001. november 18., zempléni középiskola.]

Milyen érzés fiatalnak lenni a 21. század küszöbén, miről ábrándoznak, mitől félnek, mik a céljai ezen generáció tagjainak? Ha az erre vonatkozó kérdésekre adott válaszokat tekintjük, a kívülről joggal érezhet valamiféle úrt, kiábrándultságot, céltalanságot, jövőkép nélkülséget. Mindez azonban nem így van, s ami a félreértés alapja, ami miatt paradoxonok sokaságát tárja fel kutatás, az az alapvető fogalmak eltérő értelmezése, s ezeknek a különböző értelmezések egyidejű jelenléte a kultúrában. Lényeges a virtualizáció szerepének felértékelődése, egyfajta referencia-nélkülség figyelhető meg. Nem áll rendelkezésre egyelőre más módszer, mint egyfajta jellemzés, a klasszikus értelemben vett tudomány nem képes ezt a szintet kezelni. Felértékelte szerepe van a cselekvő attitűdnek, az élmény, átélés kap hangsúlyos szerepet, annak árán is, hogy válasz nélkül hagy bizonyos kérdéseket. A társadalomkutató szempontjából kereteket

kell kijelölni, kiindulópontot, amihez viszonyítani lehet, tehát szorít a definíciókényszer. Azáltal azonban, hogy ez a cselekvő attitűd érvényesül, a probléma individuális síkra helyeződik.

A virtualizációt elsősorban a média segíti elő. A médiumok feleslegessé teszik az eligazodást a fizikai tér-időben, megkímélik használóikat a helyváltoztatás, a testi érintkezés és a gondolkodás fáradalmaitól. Olyan tudás használatára képezik ki őket, mellyel nem rendelkeznek, s olyan kommunikációs helyzetet teremtenek, amiben a megértés a megszerzéssel és tárolással egyenlő. Jelentős változások mennek végbe olyan kategóriákban, mint idő, tér, valóság, kapcsolatok, közösség, nyilvánosság, ideiglenesség, véglegesség, bonyolultság, cselekvés. Más lesz az értelmük, jelentésük, jelentőségük a kultúrában. A tudás és a környezet gyors, generáción belüli változása hatására elvész a szilárd, állandó világnézet.

A screenagerek időszemlélete kiemelt figyelmet érdemel. Az idő érzékelése nem mint folyamat jelenik meg (múlt-jelen-jövő), hanem egy kiterjesztett jelen megéléseként, a mának élés, a pillanatnak élés technikájával. Ez a jelenközpontúság, mint „acid perspektivizmus” jelenik meg a szakirodalomban. Ez a szemlélet rányomja bélyegét a jövőkép megrajzolására is, hiszen ebben az idő múlását az éppen adott feltételek kiélézésével, a jelen elemeinek nagytárával érzékeltetik az emberek. A mai körülmények, a mai viselkedések, a mai értékrendek kerülnek felnagyítva és intenzitásukban megsokszorozódva a jövő ernyőjére. Ez az anticipációs módszer háromféle eredményre vezethet: létrejöhet egy utópista idill, mely az erények megsokszorozásából áll; vagy egy futurológiai világvége, mint apokalipszis, büntetés; vagy semmi nem változik. S mivel a screenagerek jelenében csak rövid távú célok szerepelnek, ezek kivetítődései sem jelennek meg hosszú távú tervekként, s abszurditását attól nyeri, hogy hosszú távú időintervallumra adott válaszként jelennek meg. A jövőre vonatkozó tervek között emiatt szerepelhet tehát teljes joggal a következő válasz: „Meg akarom nézni a Csillagok háborúja befejező részeit.” [Interjúrészlet, 2001. 09. 15. 23 éves fiú.]

A gondolkodásmód alapjaihoz való hozzáférés egyik módszere a jövőkép megismerése, a tanulók saját jövőjéről alkotott és a világ jövőjével kapcsolatos elképzeléseik feltárása, leírása. A jövőképre vonatkozó információk egy része interjúkból származik, és emellett kísérleti jelleggel írásbeli felmérést is végeztem. Egy zempléni szakközépiskolában huszonhárom elsőséves tanuló kérdeztem meg 2001 januárjában tanóra keretében arról, hogy mit gondol a saját jövőjéről; illetve hogyan képzel el a világ jövőjét. A huszonhárom megkérdezett diák egy szakmunkásosztályt alkot, a kérdésekre osztályfőnöki óra keretében válaszoltak. Egy hét múlva közös fókuszcsoporthoz beszélgetés ellenőrizte a témához fűződő tényleges attitűdöket és egyéb véleményeket.

A kérdésekre adott válaszok rávilágítanak a jövőről való gondolkodásmód paradoxonjaira. Tizennégy válaszadó esetében az egyéni jövővel és a világ jövőjével kapcsolatos válaszok nincsenek összhangban egymással. A válaszok jelentős ellentmondásokat mutatnak a jövőről való realiztikus és valóságtól elrugaskodott gondolkodásmód tekintetében is. Kilenc tanuló saját jövőjére vonatkozó válaszai realiztikusnak tekinthetők, ez alatt azt értem, hogy megtörténhetnek, nem tartalmaznak sci-fi elemeket. Tizennégy tanuló saját jövőjéről alkotott elképzelései tartalmaznak sci-fi filmekben és regényekben felbukkanó nem realiztikus elemeket, például néhányan egy másik bolygón képzelik el saját életüket az UFO-k társaságában, vagy maffiafehérként élnek majd egy eddig még fel nem fedezett földrészen. A világ jövőjére vonatkozóan tizenöt tanuló rendelkezik realiztikus elképzelésekkel és nyolc sci-fi elemeket tartalmazó képzetekkel.

A kísérleti felmérés tanulságai egyértelművé teszik, hogy a jövőképre vonatkozó adatgyűjtés összetett módszereket kíván. Az információk szubjektív értelmezési keretei miatt minden eset-

ben szükséges az ellenőrzés, mely személyes interjúk vagy irányított fókuszcsoportok keretében valósulhat meg.

Mivel a kutatás helyszíne egy középiskola, a módszereket igazítani kell az intézmény működési szabályrendszeréhez. A 45 perces tanórai időbeosztás nem sérthető meg, órák utáni tevékenységre pedig a tanulók nagy része nehezen motiválható. Emiatt az órai kereteket toleráló módszerek alkalmazhatók, mint például a különféle megfigyelés-technikák, fókuszcsoportok: irányított közösségi beszélgetések, csoportinterjúk; és olyan speciális kérdőívek, projektív tesztek, melyek időigénye nem több 45 percnél. Lehetőség van különféle kutatószerepek szerinti megfigyeléseket végezni: kívülállóként, egészen megfigyelőként (hospitálás), megfigyelőként résztvevő pozícióban (kérdőíves felmérés közbeni interakció, irányítás), illetve résztvevőként megfigyelőként (saját szervezésű filmklub, fókuszcsoport irányítója).

Az iskolában folyó alkalmazott kulturális antropológiai kutatás eredményeit felhasználhatóvá kell tenni a neveléstudomány számára. Ehhez meg kell találni azokat a speciális módszereket, melyek az iskola intézményes keretei között alkalmazhatóak, ellenőrizhetőek. Az így kapott eredményeknek alkalmasnak kell lenniük olyan javaslatok megfogalmazására, melyek oldják az iskolában jelen lévő kulturális feszültségeket.

A kutatás jelenlegi fázisában az adatgyűjtés nem tekinthető lezárt folyamatnak, az új módszerek tesztelése folyamatban van. Az új technikák alkalmazása során nyert adatok adnak majd lehetőséget a kulturális feszültségek csökkentésére irányuló iskolai foglalkozások és rendezvények kialakítására, ellenőrzésére a multikulturális iskolákon belül.

Horkai Anita



EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|---|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSZŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

SZEMLE

AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ OKTATÁSKUTATÁS KÉRDŐJELEI

Az összehasonlító oktatáskutatás új irányzatainak bemutatását ígérő kötet egy szemináriumi program végterméke, mely az angol Economic and Social Research Council (ESRC) támogatásával, három egyetemi kutatóközpont (Centre for Research in Elementary and Primary Education University of Warwick, Centre for Curriculum and Assessment Studies University of Bristol, Centre for Comparative Studies University of Oxford) szervezésében 1997 és 1999 között zajlott. Az előszót Robin Alexander írta, aki ebben jellemezte az összehasonlító oktatáskutatás közelmúltját és jelen helyzetét.

Az általa megfogalmazott gondolatmenet szerint a 80-as évek gazdasági és technikai globalizálódása vezetett az oktatásról való gondolkodás globalizálódásához a 90-es évekre, melynek legláthatóbb jele a nemzetközi összehasonlító kutatások iránti érdeklődés megnövekedése. Az érdeklődés növekedéséhez hozzájárult az az elmúlt évtizedben széles körben elfogadott feltételezés, mely szerint az oktatás a kulcs a gazdasági növekedéshez éppúgy, mint a politikai stabilitáshoz – ezen kapcsolat kérdése terelődött mára nemzetközi szintre. Sajátos módon azonban miközben az előbbiek következtében az összehasonlító oktatáskutatás reneszánszát kezdi élni, ugyanakkor ezzel egyidejűleg identitásválsággal és a célok elbizonytalanodásával küzd a diszciplína. A kötet erről a sajátos, ellentmondásos helyzetről ad képet – egyfelől eredmények bemutatásáról szól, gazdag kutatási tapasztalat és érdekes eredmények közreadásával, másfelől a dilemmákról, az alapkérdések tisztázatlanságáról, az értelmezési keretek lehetőségeiről és bizonytalanságairól ad reflektív képet.

A kötet már témájában is nagyon sokszínű, különböző írásokat ad közre. Ami az írásokat mégis bizonyos mértékig összekapcsolja, az egyfajta kritikai attitűd, amely termékeny módon kérdez rá alap- és előfeltevésekre, időnként provokatív, de

mindig színvonalas módon mutat rá megkérdőjelezhető pontokra, nyitott kérdésekre. Másik közös elem az összehasonlító kutatások céljaival kapcsolatos szkepticizmus. Az összehasonlító kutatások mögött gyakorta a „jó megoldások” kölcsönzésének szándéka húzódik meg az oktatáspolitikai részéről. Az írások tekintélyes része azt sugallja, hogy mivel az oktatási folyamatok és kimenetek nemzetközi összehasonlítása önmagában problematikus, az oktatásügyi gyakorlatok kölcsönzése egyenesen veszélyes lehet, hiszen milliók oktatási és munkaerőpiaci kilátásait befolyásolja.

A két kötet szerkezete leképezi a szeminárium-sorozat fő témáit, mely elsősorban az oktatás egyes nagy tématerületeit öleli fel (kontextusok, osztálytermi folyamatok, tanulói teljesítmények, tanárok), de számos, ezeket átfogó keresztmetszeti témát is tárgyal (elméleti, módszertani, policy kérdések, a fejlesztés kérdése). Az első kötet nagyrészt az előbbi, a második kötet inkább az utóbbi témákat öleli fel. Itt nincs helyünk minden téma részletes bemutatására, csak az érdekesebb témákból és írásokból emelünk ki néhányat.

A kötet első részében olyan írásokat találunk, amelyek az *összehasonlító kutatások jelen helyzetét* tárgyalják elméleti igényességgel. Patricia Broadfoot írásában (Not so much a Context, more a Way of Life: Comparative Education in the 1990s) az összehasonlító oktatáskutatás elmúlt 20 éves fejlődését furcsának ítéli: az előszó szerzőjéhez hasonlóan ő is hangsúlyozza, hogy egyfelől folyamatosan nagy és növekvő érdeklődés övezi a diszciplínát, másfelől mint tudományágat egyre inkább a marginalizálódás fenyegeti. Ha ezt az ellentmondást meg akarjuk érteni, kissé közelebbről kell megvizsgálni az összehasonlító kutatásokat. Az összehasonlító oktatáskutatásnak – bár régen intézményesült, s ennek következtében jó ideje van szervezete, folyóirata, konferenciái – mégsem könnyű a határait megvonni: a komparatív oktatáskutatásba éppúgy beletartoznak a dekontextualizált nemzetközi mérések, mint az egy távoli országról szóló

részletes leíró jellegű ismertetések. Broadfoot 5 kategóriát különböztet meg (ezek egyben a komparatív kutatások szintjeinek is értelmezhetőek): 1) Egy helyszíni leíró és dokumentáló jellegű tanulmányok. 2) Komparatív, kontextualizált esettanulmányok. 3) Komparatív empirikus kutatások. 4) Elméletileg felkészült, azokra reflektáló komparatív kutatások. 5) Elméletileg felkészült, újat hozó, szemléletformáló komparatív kutatások. Az összehasonlító kutatás nem különálló diszciplína abban az értelemben, hogy önálló tárgya, elmélete, módszerei lennének, inkább egy olyan terület, amelyre jellemző az interdiszciplinaritás, ill. hogy általános társadalomtudományi perspektívából vesz szemügyre jelenségeket.

Az oktatási eredményesség vizsgálata kapcsán Broadfoot az OECD tevékenységét emeli ki, amely INES network-jei segítségével igen komplex indikátorrendszert dolgozott ki, ez azonban figyelmen kívül hagy olyan, az összehasonlítás szempontjából nem lényegtelen területet, mint a kultúra, mely ugyanakkor leképeződik az elvárásokban, az iskola szervezeti környezetében, az iskola és az oktatás társadalmi környezetében, s az erről való beszédben is. Az előremutató út az összehasonlító kutatás számára megítélése szerint annak feltárása lehet, amit a kultúra és alkotóelemei jelentenek a tanulásban és az oktatásban. Broadfoot maga abban látja, hogy az „ismerősre”, a hazai reflektálatlan gyakorlatra is rákérdezni kényszerülünk, s ezzel saját magunkról, pontosabban saját oktatási rendszerünk működéséről tudhatunk meg többet.

Robert Cowen írása (Late Modernity and the Rules of Chaos: An Initial Note on Transistologies and Rims) az összehasonlító oktatáskutatás történetén belül vizsgál paradigmákat. 1946 és 1966 közt a komparatív oktatáskutatók egyfajta egyensúly-elmélet változatait képviselték, melyen belül minden, a kultúra és alkotórészei is egy „nagy narrativa” részeként értelmeződnek – bár találhatók ezen belül nemzeti megoldások is. Feszültség csak a marxista és strukturális funkcionalista megközelítések közt volt, ezen belül jellemzően inkább mindenki csak a magát építette, cél a technikailag hasznos tudás összegyűjtése volt. E paradigma legfontosabb előfeltevése a társadalomfejlődés linearitása, amely szembeállítja a modernitást a tradicionálitással, a színönimaként kezelt kedvező helyzetet a kedvezőtlenel, s mivel nem tesz különbséget különböző fejlődési lehetőségek között, a maga receptjeit alkalmazza a harmadik világra is. Ma a posztmodern paradigma megkérdőjelezte a fentieket, sokan eleve pesszimisták minden egységes le-

hetőséget illetően. A posztmodern a világ újraolvasására hív meg, nem a világtól való elfordulásra. A szerző szerint új egyensúly van kialakulóban a világgazdaságban, ahol a „kozmosz” övezetekből és ezek közti kapcsolatokból áll (tranzitológiák). A „tranzitológia” az összeomlás és rekonstrukció egyidejűségét jelenti az államapparátusokban, a gazdasági és társadalmi rendszerekben, a központi értékrendben, a kaos szabályainak megismerésére s az oktatásügyi következmények feltárására ösztökél.

A nemzetorientált komparatív oktatás, melyben a nemzetek mint kulturális dobozok működnek, nem szolgálja azt a célt, hogy megértse az övezeti kapcsolatok instabil nemzetközi univerzumát, az összeomló gazdasági és kulturális határokat és komplex nemzetközi kapcsolatokat. A komparatív oktatáskutatás sajátos módon éppen a nemzetközi kapcsolatokkal nem nagyon foglalkozott. Nincs megfelelő elmélet az övezetek közötti kapcsolatokra, a korábbi receptek nem működnek az újonnan felmerülő kérdésekben, a saját referenciakeretünkkel nem tudjuk értelmezni a nemzetközi kapcsolatok rendszerét, ezekre nincs elméletünk a kulturális kölcsönzés elméletén kívül.

A kötet második része a *tantermi és iskolai folyamatokra* irányuló írásokat, kutatásokat öleli fel, melyek iránt növekvő érdeklődés tapasztalható. A komparatisták elhanyagolták ezt a területet, maga a pedagógia kimaradt az érdeklődésből, ami feltehetően azzal függ össze, hogy maguk a komparatisták korábban nem ilyen területekről jönnek. David Reynolds írása (Creating new methodology for comparative educational research: the contribution of the international school effectiveness research project.) az iskolai hatékonyság kérdéssel foglalkozik. Az iskolai hatékonyság kérdése az utóbbi időben egyre inkább az érdeklődés homlokterébe került: egyre inkább egy oktatásügyi aldiszciplína jellegét kezdi öltetni, saját folyóirattal, saját évi rendszeres találkozókka. Kritikát is igen hamar kiváltott önmagával szemben, miszerint az aldiszciplína túlságosan magától értetődőnek tekintti az eredményesség fogalmát, ill. hogy nem veszi figyelembe az érintettek, elsősorban a tanárok véleményét, csak a kívülálló kutatók megítélésére épít. Jelentős lépés volt az intézményi szintű folyamatok iránt érdeklődő kutatók részéről az összehasonlító témák felé az ISERP (International School Effectiveness Research Project) megalakítása, melyre a 90-es évek elején került sor, ma kilenc országból vannak képviselőik. 90-es évek kutatásai arról győznek meg, hogy a kontextusnak az ered-

ménységben nagyon nagy szerepe van, még egyazon országon belül is, ill. hogy az eredményesség faktorai különbözőek lehetnek különböző térségekben. Az írás ismerteti egy kutatást, melynek keretében kilenc országban került sor egy kohorsz matematikateljesítményének összehasonlítására. Megfigyelők vizsgálták a kutatás keretében a tanórákat is. A vizsgálat egyik tanulsága az volt, hogy az eredeti elképzelések nem működtek igazán a távolkeleti országokban. Az eredmények azt mutatták, hogy az angolszász országokban nagyobbak a teljesítménybeli különbségek, jobban hatnak a tanulói teljesítményekre a társadalmi háttértényezők mint a távolkeleti övezet országainak esetében. Nagy különbség az angolszász országok és a távolkeleti országok között. Eltérő oktatásfilozófia, oktatási és értékelési gyakorlat van az eltérő eredmények mögött.

A kötet harmadik része a *tanulói teljesítmények*-kel foglalkozik. A rész bevezetője szerint a terület olyan érdeklődésre tart ma számot, amiről húsz éve még nem is álmodtak a képviselői. Ez a lelkesedés azonban nincs arányban a rendelkezésre álló eszközökkel és eredményekkel. A nemzetközi mérések semlegesek, a kérdés az, hogy hogyan használjuk őket, s rendkívüli óvatosságot kíván, hogy a technológiát egy potenciálisan gyümölcsöző irányba terelődjön. A tanulói teljesítményekkel foglalkozó szekció ezt próbálta megvalósítani kritikai beállítódásával, egészséges szkepticizmusával. Hilary Steedman írása (Measuring quality of Educational Outputs) az összehasonlító teljesítménymérésekkel kapcsolatos megoldatlan kérdéseket feszegeti. A tanulói teljesítmények iránti érdeklődés hátterében a globalizálódó világ gazdaság, a világpiacban bekövetkezett strukturális változások állnak: erősödő globális verseny, a harmadik szektor előtérbe kerülése, a technológiai változások – melyek mind magasabb iskolázottságot igényelnek a munkaerőtől. Az összehasonlító kutatásokban jelenleg érvényes megközelítések az emberi erőforrás szerepét tételezik a gazdasági növekedésben. Megújult erőfeszítésekhez vezetett közgazdászok körében, hogy mérjék az egyes országok vagy térségek emberi erőforrását, azonban ezek az erőfeszítések eddig nem hoztak meggyőző eredményt, talán a megfelelő módszerek hiányában. Mindjárt problémát jelent például az iskolázottság mérése nemzetközi összehasonlításban. A bemeneti oldalon többnyire a beiskolázási arányt mérik adott oktatási szinteken, de gyakran nem veszik figyelembe a programok különbözőségeit ill. a programok különböző hosszúságát, az iskolában töltött évek számát stb.

Az oktatási rendszerek diverzifikálódása az összehasonlító kutatás számára is egyre komplexebb feladatot jelent, különösen az oktatási rendszerek felsőbb szintjein. Erre ad választ az ISCED rendszer kidolgozása, azonban ez sem problémamentes. Az ISCED rendszer jó a különböző oktatási rendszerek, programok összehasonlítására, de ha a teljesítményekről van szó, akkor a korlátai rögtön szembetűnnek. Az iskolázottság mérése ugyanis nemzetközileg sok eltérést hordoz: egyes országok az oktatási outputot az elért iskolázottsági szinttel mérik, mások az elvégzett oktatási szinttel (reached/completed), mások a megszerzett végzettséggel, megint mások mindkettővel. (például Svédországban minden tanuló, aki a 9. évfolyam végéig az iskolában marad, megkapja a bizonyítványt, függetlenül az osztályzataitól, ezzel szemben Franciaországban a bizonyítvány megszerzése vizsgához kötődik. A középfok sikeres elvégzését Angliában és Németországban a legmagasabb elért végzettséggel mérik, azaz ez is vizsgához, végzettség megszerzéséhez kapcsolódik). Besorolási problémák miatt az egyes rendszerek még az OECD és az EUROSTAT statisztikáiban sem minden szempontból összevethetőek. A szerző javaslata szerint inkább egy, a végzettségek összehasonlításán, ekvivalenciáján alapuló rendszert kellene kidolgozni. Mióta a tanulmányi utak diverzifikálódtak oly módon, hogy számos tanterv és végzettség vált elérhetővé, az azonos végzettséggel rendelkező egyének már nem szükségképpen tanultak ugyanazokat a tárgyakat, vagy tették le ugyanazokat a vizsgákat. Ezért tantárgyak között is ekvivalencia-döntéseket kell hozni. Országon belül régi tradíciója van ennek – ha a végzettségek különbözőek is, a mögöttük lévő teljesítmény hasonlóknak ítéltető. (Pl. Angliában ekvivalenciáról született döntés a BTEC és a GCE vizsgák között, az USA-ban a GED vizsga ilyen, amelyet az oktatási rendszeren belül elfogadnak mint egyetemi belépésre jogosító bizonyítványt). A legtöbb ipari országnak hasonló a kvalifikációs rendszere, hasonló elveken és kategóriákon alapul, ezt lehetne kihasználni. Ezen kívül természetesen használhatóak még: a nemzetközi mérések, a tantervek, a vizsgafeladatok összehasonlítása, vizsgálatok, kísérletek (azonos kérdések feltevése néhány országban a nemzeti méréseken), riportok is.

Peter Robinson írása (The Tyranny of League Tables: International Comparisons of Education Attainments and Economic Performance) szintén az emberi erőforrások és a gazdasági növekedés közötti kapcsolatot feszegeti. A kapcsolat a tapasz-

talatok szerint csak a szegény, fejlődő országokban mutatható ki egyértelműen, a fejlettebb országokban, az általános alapfokú beiskolázással jellemezhető országokban ez az egyértelmű kapcsolat eltűnik. A fejlett országok TIMSS teljesítményadatai és GNP adatai között nem mutatható ki összefüggés egyértelműen. Ahol korreláció kimutatható az iskolázottság emelkedése és a gazdasági növekedés között, ott sem lehet tudni, hogy mi az összefüggés iránya: valóban az oktatás a gazdasági növekedése egyik összetevője, vagy inkább fordítva: az oktatás egyik az olyan fogyasztási javak közül, amelyet a nagyobb fejlettség, életszínvonal mellett engedhetnek meg maguknak a családok. Az angol tanulói teljesítményadatok a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban nem elég jók. A magyarázatot azonban nehezítik olyan ellentmondások, hogy a viszonylag gyenge matematika teljesítmény mellett viszonylag jó teljesítményt mutatnak fel természettudományban az angol diákok, mivel így nem lehet azt a két eredményt könnyen, azonos módon magyarázni (pl. finanszírozás, átlagos osztálymérték, a tanárok relatíve gyenge státusának különbségeivel, a tanulók leföldözésével a magán-szektor által stb.)

Patricia Broadfoot írása (Comparative Research on Pupil's Attainment. A Search of Validity, Reliability and Utility) egy, az ismert összehasonlító kutatásoktól némileg eltérő irányt mutat fel egy kutatás ismertetésén keresztül (QUEST). Írásában abból indul ki, hogy bár számos vita az ilyen hazai és nemzetközi összehasonlítások módszereiről, eredményeiről, kevés érinti azonban az oktatást. Miért különböznek az egyes országok teljesítményei? A szerző azt állítja, hogy a tanulási teljesítmények különbségeinek mérése csak akkor jelent hasznos policy eszközt, ha az kontextualizált, azaz a nemzeti kultúra, pedagógiai tradíciók, oktatásiügyi prioritások vizsgálatát is felöleli a vizsgált országokon belül. Országon belüli összehasonlítás esetében még nincs feltétlenül szükség ezekre, nemzetközi összehasonlításnál azonban mindenképpen. A tanulmány egy ilyen kutatást mutat be a QUEST project eredményeinek segítségével. A project angol és francia összehasonlításra épül általános iskolai tanulók esetében. A két ország sok tekintetben hasonlít egymásra, de jelentős politikai, gazdasági különbségek is találhatók bennük. A két ország között országos szinten is észrevehető a különbség a politikában: ezek közelednek céljaikban, de a gyakorlat mégis megmarad a megszokott, ami a kulturális beidegződések erejét mutatja. A vizsgálat azt mutatta, hogy nagyok a különbségek

a tanítási gyakorlatban, s nagyok maguk között a tanárok között is. A francia tanárok jobban tartják magukat az előírásokhoz, a produktumhoz, kevésbé differenciálnak, nem úgy az angolok, ők inkább aktív megközelítést képviselnek, a folyamatra figyelnek, s jobban differenciálnak a tanulók igényei szerint.

A kutatás abból az előfeltevésből indul, hogy a nemzeti kultúra és hagyományok a tanulói attitűdökön, tanári és szülői elvárásokon keresztül befolyásolják az osztálytermi folyamatokat, ami kihatással van a tanulmányi teljesítményekre is. A QUEST project ezért igyekezett olyan módszereket választani, ami ezeket a kapcsolatokat fel tudja tárni, amivel egy új megközelítést képvisel a nemzetközi teljesítmény összehasonlításokon belül. A kutakodás során 800 tanulót vizsgáltak, 9-11 éveseket, 4-4 iskolában, 2-2 különböző társadalmi, és földrajzi körülmények között. Összességében hasonló volt az elért teljesítményük, de a francia tanulóké egyenletesebb volt, kevesebb volt a gyenge, az angol tanulók teljesítménye jobban szórt. Ez a tanítási gyakorlatra vezethető vissza: a francia gyakorlat a differenciálatlan oktatás és az egységes elvárások mellett van, az angol differenciált és problémaorientált. Az angol gyerekek szabadabban fejezték ki magukat, egyénibbek, kreatívabbak voltak. A kutatás számos más téren is jelentős különbséget tárt fel: például a motiváltságban, tanári beállítottságban. Jellemzőnek mondható különbség, hogy az angol tanulók autonómabbak, individualistábbak, a franciák passzívabbak, tekintélytisztelőbbek voltak. A tanítási és a tanulási stratégiák itt összefüggnek: a franciáknál egy formális, didaktikus hagyományos tanítás egy passzívabb tanulásal párosul, az angoloknál egy individualisztikusabb pedagógia az autonóm és kreatív tanúlással. Az értékelésen keresztül közvetítendő tanári elvárások az angolok esetében bátorítják a különbözőséget, a kritikai érzéket, a franciák inkább a nemzeti kultúrára helyeznek nagyobb hangsúlyt.

A második kötet írásai közül Val D. Rust munkája (Education Policy Studies and Comparative Education): az összehasonlító kutatók által igen elhanyagolt *oktatáspolitikák* összehasonlító elemzését a globalizációs és a lokalizációs tendenciák tárgyalásával kapcsolja össze. Úgy véli, hogy a teljes globalizálódás egyelőre nem reális, az Európai Uniót kívül nincs számottevő regionális politikai erő, ez nem mérhető össze a gazdasági globalizálódással. A globalizációs és lokalizációs tendenciáknak komoly hatásuk van az oktatásra. Az oktatási rendszerek ugyan a globalizációs erők folytán egy-

re inkább hasonlónak válnak, ugyanakkor erős lokalizációs erők is működnek az oktatásban a helyi kultúrák és gazdaságok revitalizálódásának érdekében, s ezek a lokális narratívák már a különbözőséget ösztönzik. A lokalizációs tendenciák ellenére a nemzetállam fontos marad, jelentős oktatásügyi felelősséggel és politikaformáló erővel. A globalizációs és lokalizációs tendenciák újraértékeltek a változásokat elemző paradigmákat is a társadalomtudományokban. Az a kutatási hagyomány, amely mereven elválasztotta egymástól az egyes szinteket, a folyamatokat a helyi csoportoktól, intézményektől és egyénektől, s a makroszintet a közép- és mikroszinttől elválasztva vizsgálta (vagy fordítva), nemcsak hogy önkényes, de eltorzítja azt a képességünket, hogy megérthessük a társadalmi folyamatok valódi természetét. Az új paradigma az kívánja a kutatótól, hogy egyidejűleg vegye figyelembe a globális, az országos és a helyi szintű tendenciákat.

Joanna le Métais írása (Snakes and Ladders: Learning from International Comparisons) három jellemző veszélyre figyelmeztetett a policy kérdéssel kapcsolatban: a *gyors megoldás*, az *importált vagy transzplantált megoldás* és a *vegyes csomag* veszélyére, mindegyikre példát is hozva: a gyenge TIMSS eredményt követően a gyors megoldás az lett, hogy megemelték a matematikaórák számát. Az importált megoldásra vagy transzplantációra példa, mikor a jó távol-keleti eredményekre alapozva szakértők az osztálytanítás módszerének átvetelét javasolják a kontextuális tényezők és egyéb elemek figyelembevétele nélkül. A vegyes csomagban a másutt bevált programok önkényesen összeválogatott elemeit igyekeznek átültetni, egy hátrányos helyzetű csoport számára kidolgozott program átvétele, a kontextuális tényezőkkel itt is csak a legritkább esetben számolnak. A remélt eredmény a fenti esetekben nagy valószínűséggel elmarad, vagy nem egészen a várakozásoknak megfelelően alakul.

Összességében a kötet valami mást nyújt, mint a megszokott, gyakran a mechanikus összevetéseken csak kismértékben túlmenő, nemzetközi adatokat közreadó kiadványok vagy az elemzéstől szintén ódzkodó tematikus, leíró jellegű nemzetközi áttekintések. Sajátos módon azonban épp ezzel a nagyobb igényességgel született elemzések engedik látni az összehasonlító kutatások eredményei mögött meghúzódó kérdőjeleket.

(R. Alexander, P. Broadfoot, M. Osborn, D. Phillips: *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Educational Research. Vol. 1.: Contexts, Classrooms, and Outcomes. Vol 2. Policy, Professionals*

and Development. Cambridge, Symposium Books, Cambridge University Press, 2000).

Imre Anna



EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|---|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSZŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

HELYMEGHATÁROZÁS ÚJ DIMENZIÓKKAL

Az összehasonlító pedagógia tudománytörténetében korszakhatár kijelölésére vállalkozó tanulmánykötet már címolásával is valami rendkívüli erőkk összefogására utal: az egyszerű fehér borítón fekete-fehér fotó látható, a Földgolyó súlya alatt görnyedő Atlasz. A felvétel a Frankfurt Main vasútállomás épületét díszítő szoborról készült. A vizuálisan értelmezhető üzenet kézenfekvő értelmezése a jelenkori nemzetközileg is meghatározó társadalmi trendekre utal, az oktatás kutatóit is új kérdések megfogalmazására készítetõ világtársadalom létrejöttére, a globalizáció folyamatára. Mondhatjuk persze, hogy az összehasonlító tudomány eleve a nagy nemzetközi trendekre való irányultságot jelzi. A komparatista számára már száz évvel ezelõtt is a világtársadalom (Weltgesellschaft, world society) vizsgálata volt a cél.

Mégis mi készítette arra a kötet szerkesztõjét és szerzõit, hogy újragondolják az összehasonlító pedagógia elméleti és módszertani lehetõségeit a huszadik század végén?

A kérdésre Jürgen Schriewer, a kötet szerkesztõje válaszol bevezetõjében. Vállalkozásuk lényege az, hogy újratereptsék elmélet és gyakorlat egységét egy olyan nézõpontból, mely az ortodox metodológiát relativizálja, a véglegesnek és lezártnak elfogadott fogalmi rendszert pedig historizálja, történelmi kontextusba helyezi. Más szóval az összehasonlító pedagógia posztmodern újrafogalmazási kísérletével állunk szemben. Erre utal a könyv címében található kifejezés: „Discourse Formation” is. Vizsgálódásunk középpontjában a tudomány áll, mely az adott politikai-gazdasági-társadalmi közeggel a háttérben, adott intézményi keretek között, különféle elméleti irányzatok lenyomataként jelenik meg.

A kötet tanulmányai problémacentrikusak, az elmélet és a módszertan kérdéseit célozzák meg, hol nagyobb, hol kisebb elszántsággal.

Hogy a címben megfogalmazott nagy igényû célkitûzésnek megfeleljen, az igényesen átgondolt szerkesztés további lehetõségeket ad az olvasó kezébe,

hogy túl az egyes tanulmányokon, a kötet egészében kibontakozó rendszer segítségével fedezzen fel új összefüggéseket, válaszlehetőségeket.

A tanulmányok négy fejezetbe sorolódnak, melyből az első és a negyedik mintegy szerkezeti keretbe foglalja a két középsőt. Az első részben Jürgen Schriewer tanulmányát olvashatjuk, aki tudománytörténeti alapon vizsgálja az általános komparatív kutatások eredményei és az interdiszciplinaritás elméleti fejlődése közötti összefüggéseket. Ezzel iránytűt ad az olvasó kezébe, melynek segítségével a történeti időben és a tudomány terében nyomon követheti a komparatiztika útját.

A komparatív tudománytörténet fejlődésében a teória és a metodológia egymáshoz való viszonya jelenti az értelmezés fő dimenzióját. A hagyományos, fogalmi meghatározások szintjén mozgó, inkább leíró jellegű tudományt mára felváltotta az elemző összehasonlítás. Az elemzések nem korlátozzák az összehasonlító szemléletet a makroszintű társadalomelméletek pusztá tesztelésére, sem a szociokulturális jellegzetességek száraz számba vételére. Azok a vizsgálódások, melyek a „teoria-cum-methodologia” hagyományát követik, olyan sajátosan komparatív ismeretrendszert tárnak fel, mellyel lehetőség nyílik a kijelölt témakör mély elemzésére, s így többet tudunk meg a kultúrák közötti összefüggésekről és a különböző társadalomtörténeti formációk változatos kapcsolatrendszeréről. Az új komparatív tudományban a figyelem középpontjába a társadalmi mobilitás különböző változatainak létrejötte kerül, s a kérdés, hogy a társadalmi mobilitás hogyan befolyásolja a válaszlehetőségeket, melyek a modernizáció új feltételeire reflektálnak, s hogy e válaszlehetőségek hogyan hatnak az egyidejűleg keletkező, különböző típusú, poszt-tradicionális társadalmi, politikai és kulturális rendben. E szemlélet szerint az összehasonlító kutatások azt mutatják be, hogy milyen bőséges variációs lehetőségek rejlenek az emberiség szociokulturális környezetében, s az új fogalmi háló segítségével azt is, hogy e megvalósult szerkezeti formák a rendszerszerű szerkezeti minták logikáját követik. E vizsgálatok tehát rendszerszerű tudásunkat gyarapítják, míg a társadalmi praxis evolúciós nyitottságának elméletét erősítik. A tanulmány befejező részében Jürgen Schriewer az összehasonlító tudomány és a praxis kapcsolatát, etikai kereteit körvonalazza. Különösen izgalmas ez a kérdés az összehasonlító politikatudomány esetében, ahol szembetűnőbb a relevancia kérdése a tervezés és a döntéshozás szempontjából. Itt a relevancia tényezői a sajátos szociokulturális korlátok, szemben a programalkotás és

döntéshozás alternatív lehetőségeivel; az összehasonlító kutatások elméleti értelmezési kereteiben létrehozott alternatív megoldási formák, szemben az adott társadalmi közeg rugalmasságával és alakíthatóságával. A felismerés, hogy az egyes problémamegoldási eljárások direkt átültetése egyik közegeből a másikba a valóságban lehetetlen, szükség-szerűen fogalmazódik meg. A tanulmány végkövetkeztetése szerint „a komparatív társadalom- és oktatáskutatás legitím feladata kizárólag a praxis informálása, nem pedig irányítása lehet.” Bár az első rész tanulmánya nem az oktatás valamely konkrét területéről szól, hanem tudományelméleti okfejtés az elmélet és a módszertan új összefüggéseiről, melyek elsősorban az alternatívák kezelését teszik lehetővé, mégis kiindulópontja lehet minden társadalomtudományos, tehát oktatási vonatkozású vizsgálat számára is, amennyiben a rendszerszemlélet, az alternatívák kutatása aktuális problémája az oktatáskutatásnak is.

A rendszerszerűséget saját szerkesztettségében is képviselő kötet keretét adó, negyedik részében Rolland G. Paulston ugyancsak az értelmezési keret kidolgozására és belső összefüggéseinek feltárására vállalkozik, de eszközeiben egyedülálló módon a vizualításra épít. A tanulmányban ismertett módszer elméleti vonatkozásban is új, a vizuális ábrázolás lehetőségeit a posztmodern világlátás elvárásaival hozza összhangba. Rolland G. Paulston a posztmodern tudomány előrejelzéseinek némiképp ellentmondva a társadalmi észlelés vizuális ábrázolásának lehetőségét bizonyítja, a reflexív társadalmi térképábrázolás perspektívájában. Számára az értelmezési keret az „ironia”, ami a kvantummechanika új felismeréseire épít és azt állítja, hogy a jövő tudománya egyre inkább a feltételezések és elméletek világába költözik, ilyen értelemben „ironikus” válik. A valóság tehát a részvételen keresztül értelmezhető jelenség, ahol magát az értelmezést már a megfogalmazott kérdések magukban hordozzák, s így a részvételen keresztül a térbeliség is új jelentőséget nyer. Olyan térbeli látásmód kialakítására törekszik a szerző, amelyben lehetőség nyílik az új értelmezés vizuális ábrázolására. Olyan teret tár elénk, melyben egyenlő eséllyel juthat érvényre minden lehetséges nézőpont. Ezzel az elméleti és módszertani kerettel a kötet egésze is új értelmezési szempontot kap. Mindahhoz, amit a verbalításra tréningezett, nyugati szemléletmódunk látni enged, a vizualitás keleti, térbeli asszociációival új távlatokat nyithatunk. Ehhez persze bőven van szükségünk gyakorlásra, s ebben segít a tanulmány nagyobb felét kitevő ábra- és táblázatgyűjtemény.

mény. A szerző az összehasonlító pedagógia nemzetközi szakirodalmából válogatott, csaknem harminc példával illusztrálja azokat a vizuális ábrázolási lehetőségeket, melyekkel az oktatás fogalmi rendszereit bemutathatjuk. Így az ábrázolás lehetőségeiből példákat kapunk a társadalmi és oktatási differenciálódás összefüggéseire, a különböző típusú iskolai rendszerek ikonográfiai leírásához, az iskolai reform modelljeihez a tudományos elmélet és kutatás tükrében valamint a tanár meghatározásában, az etnikai oktatás tipológiájához, az oktatás és az autoritás különböző formáinak kapcsolati rendszeréhez a női emancipáció és iskolai nevelés perspektívájában.

Verbalitás-vizualitás keretében foglalnak helyet az egyes kérdésekkel foglalkozó tanulmányok. Mind a második, mind a harmadik fejezet tanulmányírói egyes elméleti irányzatok kritikai elemzésére helyezik a hangsúlyt. Minden tanulmány központi törekvése, hogy napjaink modern társadalmi és oktatási rendszereit komparatív kutatási szemlélettel vizsgálják.

A második fejezetben a világrendszer kialakulására vonatkozó elméletek képviselői és kritikusai szólnak meg. Így oktatás-gazdaságtani elemzést olvashatunk Kondratyev ciklikusság-elméletére alapozva Claude Dieboltól. E tanulmány az oktatásügyre szánt közkiadások ciklikus változásait vizsgálja Franciaország és Németország összehasonlításával, a tizenkilencedik és a huszadik században. A kutatás alapján kimutatható, hogy az oktatásügy közkiadásai inverz ciklust írtak le 1945 előtt, összefüggésben a gazdasági növekedés hullámszáásával, és megállapítható Franciaország relatív elmaradása e téren Németország mögött. Ez a trend 1945 után megváltozott. Az oktatásügyben a közkiadások erőteljesen növekedtek a következő harminc évben, majd 1973 után az ütem lelassult. Claude Diebolt központi következtetése, mely hipotézise egyúttal az oktatásügyi közkiadások változásaival kapcsolatban, hogy a grafikusán ábrázolt mozgások dinamikája is, szintje is a visszájára fordulhat, mert létezik az a finanszírozási és gazdasági határ, ami semmilyen körülmények között nem haladható meg. Ebből az állításból következik, hogy a társadalmi-gazdasági életben tapasztalható fluktuáció nem bizonyítható és nem cáfolható pusztán csak az időbeliség mentén végzett elemzések alapján. A hosszú idejű, lefelé tartó ciklus idején a társadalmi-gazdasági rendszert szabályozó törvényszerűségek megváltoznak, mégpedig úgy, hogy nagyobb hangsúly kerül a személyes fejlesztés új követelményeire és körülményeire, ezen be-

lül is különösen az oktatással szemben támasztott elvárásokra. Ennek a tendenciának az empirikus vizsgálatára jó „terep” Németország és Franciaország oktatásügyi kiadásainak vizsgálata a tizenkilencedik század végétől az 1950-es évekig.

Manapság az ipari korszakot felváltó „tercier szektor paradicsomában” a gazdasági válság sajátos jellegét adja a munkaerő és a tőke között zajló ellentét. A mindenkor történelmi tapasztalathoz képest most jobban, mint bármikor az élő munkaerő fejlesztése a válság leküzdésének elsődleges eszköze. Ebben a helyzetben ugyancsak az emberi erőforrásba történő beruházás legfontosabb eszközei között van az oktatás. S mégis, míg azt tapasztalhatjuk, hogy a tőzsdépiaci árfolyamok az égből szöknek, függetlenül materiális háttérüktől, a tőke ez irányú felhasználásában nem tapasztalható változás. Nincs jele annak, hogy a strukturális devalorizáció folyamata elindulna, nem indult meg a tőke beáramlása az oktatási rendszerbe és általában azokba a szektorokba, melyek a hosszú távú gazdasági fellendülést alapoznák meg. Claude Diebolt szerint a helyzet most hasonló a húszas évekbelihez, amikor a túltermelés és az ezzel párhuzamosan növekedő elszegényedés, a nem adekvát vásárlóerő a szabad verseny szigorú kritikáját vonta maga után.

Roger Dale a világrendszer-elméletek nézőpontjából vizsgálja a globalizáció jelenségét és annak az oktatásra gyakorolt hatását. A globalizáció a paradigmaváltás jeleként kezelhető az ő véleménye szerint is, ám ez nem jelenti azt, hogy a világrendszer kevésbé lenne „nemzetállam-alapú”, sem azt, hogy az oktatási rendszerek eltávolodnának saját állami kereteiktől. Az sem szükségszerű, hogy a globalizáció homogenizációhoz vezessen, vagy hogy növelné az egyes államok oktatási rendszerének hasonlóságát. Roger Dale szerint nem megalapozott az a feltételezés, hogy a sokféleség ebben a folyamatban drámai véget ér. Egyszerű megfogalmazásban az a véleménye, hogy a globalizációhoz államokra van szükség, az államoknak pedig oktatási rendszerre van szükségük. Ezzel nem a változás tényét zárja ki: míg ugyanis az egyes államoknak ugyanazokkal az alapvető problémákkal kell megküzdeni, s amíg ezek a problémák kiemelt helyet foglalnak el az oktatás napirendjén, az a forma, ahogy a problémák jelentkeznek, valamint az állam hajlandósága és döntésképesége abban, hogy reagáljon-e egyáltalán és mi módon e problémákra, mind megváltozott. Mindezek közöttve és közvetlenül tükröződnek az oktatásban. Az oktatási rendszerek belülről fakadó sokfélesége, egyedisége mind a globalizáció hatása alatt áll, és ez a továb-

biakban is így lesz. Az új egyensúlyi állapot globális és lokális között még nem alakult ki. Tágabb érvényességgel fogalmazva azt mondhatjuk, hogy a kapitalizmus fejlődésében olyan pontra jutott, ahol ez az egyensúlyi állapot többé már nem előre jelezhető vagy feltételezhető. A tanulmányban a globalizáció néhány kulcselemét is jellemzi a szerző, valamint azokat a tényezőket, melyek korlátozók vagy közvetítik ezek hatását az oktatási rendszeren belül.

A fenti állásponttal vitatkozó neo-institucionalista iskola nevében értelmezi (át) az előbbi trendet az irányzat vezető képviselője, John W. Meyer és munkatársa, Francisco O. Ramirez. Kiindulópontjuk szerint a modern elit- és tömegoktatásban mindig is megfigyelhető volt nemzetközi összehasonlító szinten a homogenitásra törekvés mozzanata. A világtársadalom kereteiben kialakuló nemzetállamok egymás közti versenye oda vezetett, hogy jellegzetesen hasonló programokat és szándékokat adaptáljanak kevésbé jellegzetesen hasonló technológiákhoz, így például az oktatáshoz. Ez a folyamat az intézményi izomorfizmus irányába hatott erőteljesen a tizenkilencedik és a huszadik században.

A második világháborút követő korszakot a már sokkal relevánsabb nemzetközi szervezeti struktúrára jellemezte, ekkor már felülkerekedett az elfogadottabb és a világot behálózó tudományos és szakmai csoportok és ideológiák tekintélye. E fejlemények óriási mértékben felerősítették az oktatási modellek nemzetközi diffúzióját és standardizációját. Az oktatási programok típusai, az oktatási folyamat felépítése és differenciálódása szembevetően homogén és azonos módon változik az egész világon. Ez érvényes mind a tömegoktatás, mind az elitoktatás kurrikulumaiba, de talán kevésbé érvényes az egyes oktatási rendszerek szerkezetének vonatkozásában. Az oktatási rendszerek alsó szintjén erős izomorfizmus tapasztalható világszerte, ha az iskolavezetésben vagy akár az osztályteremben használt módszereket tekintjük. Az oktatási rendszer legfelső szintjén azonban több variációval találkozunk, különösen az oktatáspolitikai és az egyetemi menedzsment különböző szintű kapcsolatai terén. Ma már a nemzetközi oktatási szervezetek is határozottabb szerepet játszanak az egyéni és a nemzeti fejlődést szolgáló oktatási modellek kidolgozásában és közvetítésében. E tanulmány végkövetkeztetése között az egyik legfontosabb, hogy az oktatás fejlődésében a meghatározó lett az egyéges emberiség, a Föld minden lakosa.

A neo-institucionalista iskola nézőpontjából az összehasonlító kutatások nem oldották meg a

világrendszerek kutatásának módszertani feltételét. Az oktatáskutatók általában olyan szintű adatgyűjtést végeznek, mely a mikroszintű elemzésnek felel meg, nem felelnek meg az átfogóbb összehasonlító vizsgálatok számára. E kutatások az egyénekről vagy sajátos társadalmi csoportokról adnak ismereteket. Ebben a hagyományban az összehasonlító oktatáskutatás eredményei egy olyan könyvben összegeződnek, mely egymáshoz nem kapcsolódó esettanulmányok sorát tartalmazza. E tanulmányok nem teszik lehetővé, hogy országokat átfogó trendeket, folyamatokat vizsgáljunk, vagy ellenőrizzük azokat a hipotéziseket, melyek az országok közötti változások magyarázatát keresik – vonják le kutatásaik egyik fontos tanulságát a szerzők.

A második fejezet negyedik tanulmánya a weberi történeti szociológiai iskola képviselője, Brend Zymek tollából született, melyben a szerző hatalom és legitimitás kapcsolatát elemzi az oktatási rendszeren belül. Ha weberi kategóriák segítségével a hatalom szociológiájának alapján elemezzük az iskola deregulációjának szükségességét, több olyan kritikus kérdés is fel kell vetnünk, melyek további kutatásokat eredményeznek. Választ kell adnunk például arra a kérdésre, hogy konkrétan miben áll a dereguláció? Célja-e a racionális bürokrácia felszámolása az iskolákban és az egyetemeken? Mi a célja e reformprogramoknak és feladatoknak? Vajon a dereguláció egyben visszatérés a hagyományos oktatási rendszerhez, azaz ahhoz az iskolatípushoz, mely megegyezik az adott helyi, vallási és szakmai környezet kultúrájával? Létezik-e még egyáltalán ezek a hagyományos közegek és kultúrák? Vajon szolgáltatnak-e még alapot a modern társadalmakban is ahhoz, hogy higgyünk az autoritás legitimitásában? Vagy talán a dereguláció nem más, mint kísérlet arra, hogy az iskolákat és egyetemeiket karizmatikus csoportok és közösségek váltsák föl? Brend Zymek a weberi úton tovább haladva keresi a választ. Az ő gondolatmenetében a dereguláció nem egyenlő a bürokratikus és szakmai racionalizmus felszámolásával. Értelmezése szerint a cél inkább az, hogy a konvencionális és nyilvánvalóan drága vagy nem elég hatékony állami bürokráciát váltsa fel a modern vállalkozás bürokratikus racionalizmusa és a modern tanácsadó cégek stratégiája. A jövőben ez nem feltétlenül vezet az iskolák nagyobb autonómiájához és a tanulók, a családok, a tanárok és a közösségek nagyobb választási szabadságához, mint azt várhatnánk. Épp ellenkezőleg, a szupervízió, az értékelés és a verseny új, személytelen szabályai és rendszere olyan mértékben szigorodhatnak, hogy azok

igen könnyen akár felül is múlhatják a tanítás, oktatás és tanulás irányításának szigorúságát az állami bürokrácia időszakában. Eltekintve az idő és költségek hatékonyságának még koránt sem tisztázott kérdéseitől, a hasonló reformok egyéb, előre fel nem tételezett következményeit is alapos vizsgálat tárgyává kell tennünk. Hosszú távon a nemzeti oktatási rendszerek intézmények konglomerátumává omlhatnak össze, melyben lesznek egyes társadalmi vagy etnikai közeg sajátos kultúrájához kötődő intézmények, mások kemény versenybe bocsátkoznak a legkiválóbb szakemberek képzésének terén, s még mások karizmatikus közösségek fenntartására törekednek valamely Új, vagy Progresszív Oktatásügyi Proféta elméletére alapozva. Brendt Zymek véleménye szerint összehasonlító vizsgálat szükséges ahhoz, hogy e tervezett vagy nem tervezett következményeket bármely „deregulációs” nevezett program esetében elemezni lehessen. Ezen összehasonlító vizsgálatok nélkülözhetetlen eszköze lehet Max Weber szociológiai és történeti módszere.

A harmadik, ugyancsak a keretbe foglalt fejezet tanulmányai a nevelélmélet kérdéseit vizsgálják a posztmodern tudományos elmélet különböző kereteiben. Gita Steiner-Khamsi a transzformációkutatások eredményei alapján elemzi az oktatási reformok átültetésének lehetőségét; Anthony Welch posztmodern filozófiai alapokon, a kritikai hermeneutika eszközeivel vizsgálja az összehasonlító pedagógia lehetőségeit; Nelly P. Stromquist a feminista elmélet képviselőjében fogalmazza újra az összehasonlító pedagógia elméleti és módszertani kérdéseit, s végül Thomas S. Popkewitz tudásszociológusként tudás, politika és hatalom viszonyát vizsgálja. A felsorolt témákból kitűnik, hogy míg a második rész tanulmányai makro-szintű elemzést adtak a bürokratizálódás, racionalizálódás és standardizálás folyamatáról, egyszerűen szólva arról, hogyan alakul a tradicionálisan széttagolt társadalmak világa modern világgá, addig a harmadik rész összességében a társadalomtudományok látóterében érzékelhető szakadékok, különbségek vizsgálatát helyezi előtérbe. Így sorolódnak ide a hatalom, az egyenlőtlenség, a differenciáltság megnyilvánulási formái, a különbözőség jogának „interdiszciplináris megfogalmazása” is.

Atlasz a Földgolyónál is nagyobb terhet cipel. Nem csak Hellasz korához képest kitágult világunkat, hanem e világ hasonló mértékben megnövekedett belső ellentmondásait is. A kötetben felvázolt tudománytörténeti körkép impozáns. Időbeli kiterjedésében pillanatfelvételt ad a tizenharmadik századi komparatív tudományok létrejöttétől a tár-

sadalomtudományok legújabb kori fejlődésén keresztül a pedagógia önálló tudománnyá válásáig. Térben pedig sorra veszi a jelentős vitakérdéseket a globális-lokális dualitás tengelye mentén. Ugyanakkor stabilitást biztosít a kötet belső koherenciája, a tanulmányról-tanulmányra visszaköszönő kérdésfelvetés és a szerkesztés interaktív módja, mely lehetővé tette, hogy ne pusztán egymás mellett elhelyezkedő tanulmányok sorozatát olvassuk, hanem az szerzők egyéni mondandója mintegy egymás közti párbeszédben szólaljon meg, olyan kontextusban, ami a továbbértelmezés lehetőségét nyitja meg előttünk.

(*Jürgen Schriewer (szerk.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2001.*)

Zsigovits Gabriella



EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

| | | |
|---|----|--------------------------|
| OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ | 3 | <i>Kozma Tamás</i> |
| EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON | 13 | <i>Forray R. Katalin</i> |
| AZ AUTONÓMIÁK KORA | 28 | <i>Sáska Géza</i> |
| A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI | 49 | <i>Liskó Ilona</i> |
| AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI | 63 | <i>Imre Anna</i> |
| EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN | 73 | <i>Nagy Péter Tibor</i> |
| DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSZŐOKTATÁSBAN | 96 | <i>Hrubos Ildikó</i> |

FELNŐTTOKTATÁSI KALAUZ EURÓPÁBA

A felnőttoktatás nagykorúvá vált Magyarországon. Nagyon sok apró vagy éppen jelentősebb mérföldkő jelzi az évek alatt ezt a folyamatot. A nagykorúság egyik bizonyítéka a nemrég elfogadott felnőttképzési törvény, amely a gyakorlatban is hozhat áttörést, még ha ez jelenleg egy kerettörvény szintjén értelmezhető is. A nagykorúvá válás viszont azt is jelenti, hogy az ügy megvalósulásának ettől kezdve lesz tétje, értékelhetősége. Ez a törvény hosszú évek érési folyamatának eredménye, amely megannyi konferencia, szeminárium, szakmai vita, tervezés és halogatás után valósulhatott meg. Jelen recenzió viszont nem a törvénnyel, hanem egy a közelmúltban megjelent kézikönyvvel akar foglalkozni, amely a felnőttképzésben, közművelődésben tevékenyek, vagy éppen csak (még) érdeklődők számára tűnik hiánypótlónak. A kötet Sz. Tóth János főszerkesztésével a Magyar Népfőiskolai Társaság gondozásában és a Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar Társadalomelméleti, Közművelődési és Felnőttképzési Intézetével megvalósuló együttműködésben jelent meg 2001-ben. A felnőttoktatás nagykorúvá válását ez, a Nemzeti Kulturális Alapprogram, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány támogatásával megszületett könyv is segíti.

Az ember életében a nagykorúvá válás időszaka az, amikor egyre többet kell tanulni, egyre több információra van szüksége. Az általános információs ellátás ugyanúgy napjaink valósága, mint a tematikus tájékozódás megvalósíthatósága. Csakhogy az esetek zömé-

ben nem látjuk a fától az erdőt. Magyarán nem tudunk tájékozódni az információs dzsungelben. Ilyen téma természeténél fogva a felnőttképzés területe is. Az ehhez a területhez kapcsolódó intézmények, „mozgalmak”, programok, törvénykezések, projektek száma hihetetlenül feldúsult az elmúlt öt évben. Jelen könyv szerkesztői sokakhoz hasonlóan megéreztek ezt, de másoktól eltérően arra is vállalkoztak, hogy rendet tegyenek az információs áramlatok között. Hogy hiánypótló anyagról van szó, az nem vitás, de ennél többet is elér. A könyv felhívja a figyelmünket arra is, hogy tekintetünket – legalábbis egy részét – ne csak vessük, de tartsuk is az Európai Uniót. Ez legyen egy szelekciós-adaptációs tekintet. A másik a határainkon belüli fejlesztő, ráható tekintet kell, hogy legyen.

A könyv információs és adatbázis-jelleget erősíti, az információk ezen könyven túli elérhetősége(i) fel van tüntetve, s az olvasó a lifelong learning autodidaxis formáját is megvalósíthatja azáltal, hogy tovább bővítheti ismereteit a lifelong learning szerteágzó világában. A kötet előnye, hogy ötvözi az enciklopédikus akadémikus magatartást egy adatbázis szolgáltatással és információs gyűjteménnyel. Magyarán aki többet akar tudni, járjon utána a megadott postai és a mára még fontosabbnak számító internetes csatornákon. Úgy érezzük, hogy az előbb felsoroltak adják a kötet igazi értékét.

A kiadvány öt nagy fejezetre tagolódik. Az első rész a „Dokumentumok az élethosszig tartó tanulásról 1996–2000”. A „dokumentumtár”-fejezet részei a következők: az Európai Unió és az UNESCO dokumentumai; dokumentumok az emberi erőforrás fejlesztésről; társadalompolitika, civil társadalom; ifjúság Európában és Magyarországon. Ezekhez a területekhez kapcsolódó törvények, rendeletek, ajánlások az elkövetkezendő időszak fejlesztési politikáival együtt fogják meghatározni a felnőttképzés és kapcsolódó területeinek a fejlődését, mozgásterét. Ezek azok a legfontosabb politikaformáló dokumentumok, amelyek mérföldkövei a lifelong learning-nek. Ezáltal ezek a nyilatkozatok, ajánlások, dokumentumok megkerülhetetlen alkotói az élethosszig tartó tanulás koncepcionális és stratégiai fejlesztésének, ezért ezek a leggyakrabban citált források. Olyan alapvetőnek számító koncepciókba kapunk betekintést, mint a szakmai berkeken belül Fehér Könyvnek titulált Tanítani és tanulni, A kognitív társadalom felé, vagy a nem kevésbé sokat hangoztatott Delors jelentés, esetleg a Hamburg-i Nyilatkozat a felnőttek tanulásáról. Ezekhez hasonlóan kap helyet az elmúlt két évben széles körben megismert Memorandum vagy az Európai Felnőttképzési Társaság stratégiai nyilatkozata az élethosszig tartó tanulásról. Ezekben a hónapokban érezhetjük meg először, hogy mi-

lyen fontos szerepe lehet az Európai Szociális Alapnak, ugyanis hazánk hátrányos régiói számára a Phare programon keresztül lehetőség van az Alap támogatásának igénybe vételére. Természetesen a manifesztáló politikák sorai között nem mindig könnyű értelmezni vagy éppen konkrét cselekvési programokat felvázolni. Ezekről majd a III. és IV. fejezetben találunk útmutatást. A források gyűjteménye ugyanakkor legalább olyan gyors ütemben bővül, mint ahogyan a téma bővül, s ezek a nemzetközi, és a remélhetőleg növekvő számú magyar források is igénylik a strukturált feldolgozást.

A dokumentumok eltérő szempontok és célok alapján tárgyalják a felnőttkori tanulást, mindazonáltal abban egyetértenek, hogy ez kulcstevékenységé fog válni a 21. században. Ez a fajta tanulási expanzió azonban egyelőre nem jelenik meg jelentős mértékben. Vagyis a formalizált tanulás intézményesülése nem áll egyenes arányban a tanulás-tevékenységek növekedésével, annál sokkal lassabb és kevésbé átfogó. Az intézményesülés hiányosságai részben akadályozhatják a tanulás sikerességét, de magát az expanziót nem.

Minél inkább „konglomerátum” tudományterülettel van dolgunk – mint jelen esetben –, annál nagyobb az esély arra, hogy kicsúsunk a koncentrált értelmezhetőségi keretből. Erre a fejezetre, de a többire is igaz, hogy ezt a problémát megoldva és jól manőverezve ezen kereteken belül marad a könyv.

„Információ-források, felnőttképzési-közművelődési intézmények, szervezetek”-ről szól a második fejezet. Terjedelmében ez a másik legnagyobb egység, mely az európai együttműködési információs forrásai és intézményei, a magyar szervezetek az élethosszig tartó tanulás és az európai együttműködés terén, valamint a szakterületi, szervezetek Európában részekre tagolódnak. A dokumentumok után tehát azokról a szervezetekről olvasunk, amelyek különböző formákban – társaság, hálózat, intézet, alapítvány, központ, szolgálat, hivatal – és eltérő célokkal – kutatás, információs szolgáltatás, fejlesztés, oktatás, önkéntes mozgalom – működve mintegy megjelenítik az első fejezetben ismertett politikákat. Ők a szócsövei a felnőttképzésnek. A már korábban is látott minden téren meglévő heterogenitást látjuk bizonyítva ebből az adatbázisból is. Az is érdekes lehet a magyar olvasó számára, hogy az Európai Unió által létrehozott intézmények mellett a legnagyobb hangsúllyal a páneurópai hálózatok jelennek meg. Azt, hogy világunk és mozgásterünk növekvő mértékben hálózatokban fejlődik, konstatálnunk kell. A tanulás és épülés egyik legbiztosabb módjának tekinthetjük ezt. A könyv gyűjteményén keresztül nézve az is szembetűnő, hogy a legtöbb szervezetrel, a legtöbb hálózat-központtal az angolok, németek, belélux államok és skandinávok rendelkeznek. A kötetben megjelentett

néhány szervezet a teljesség igénye nélkül: UNESCO Oktatási Intézete, Európai Szakképzési Fejlesztési Intézet (CEDEFOP), Európai Képzési Alapítvány (ETF), Világbank, OECD, Európai Felnőttképzési Társaság (EAEA), a Felnőttképzés Nemzetközi Tanácskozása (ICAE), Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézet (IIZ/DVV).

A nemzetközi szervezetek mellett a legfontosabb hazaiak is szerepelnek a listán, úgymint Eurydice magyar képviselete, Tempus Közalapítvány (megjegyzésként csak annyit, hogy a felnőttoktatás egyre nagyobb jelentőségű a programban, erre bizonyíték, hogy a Tempus esernyője alatt beindult legfrissebb program a Grundtvig felnőttképzési program), Nemzeti Szakképzési Intézet, a Magyar Népfőiskolai Társaság. A listát nem folytatjuk, de még megemlíthetjük az itt nem szereplő felnőttképzési kutatásokkal is foglalkozó Oktatáskutató Intézetet, az Országos Közoktatási Intézetet, vagy az időközben létrejött Debreceni Egyetemhez kapcsolódó Lifelong Learning Központot, és a közeljövőben kialakítandó Nemzeti Felnőttképzési Intézetet.

A harmadik egység a „Nemzetközi együttműködési programok”-ról szól. A partikuláris, lokális vagy éppen hazai környezetből és cselekvési keretekből ezen programok segítségével léphetünk ki. Ezek a keretek kapcsolják az intézményeket, egyéneket, szakmai konzorciumokat az EU vérkeringésére. Ezek a programok adják meg számunkra azokat a nemzetközi csatornákat, amelyekkel a témához kapcsolódó fejlesztéseket megvalósítjuk, megvalósíthatjuk. A fejezet a magyar állampolgárok és intézmények számára elérhető együttműködési lehetőségeket és pályázati forrásokat taglalva egyben az EU prioritásait is számba veszi. Azaz az együttműködési lehetőségek megteremtésével, illetve e közben megtanulunk „európaiul” is, ha nem is azonnal és nem is a legkiválóbb fokon. Az ebben a részben felsorolt Uniók programok Magyarország számára is hozzáférhetőek. A legfontosabbak a Phare programok, a Socrates, a Leonardo Program, Kultúra 2000 és az itt nem említett, de időközben számunkra is megnyíló Európai Szociális Alap programjai. Az előző fejezetekben láttuk azt a hálózatosodási folyamatot, amely Európa számításta vehető szervezeteit mutatja be. Mind ezekhez, mind pedig az európai nemzetközi projektekhez növekvő aktivitással csatlakozhatunk. Örömmel realizálhatjuk az elmúlt három-négy évben végbement lehetőségnövekedést, melynek során teljes jogúként kapcsolódhatunk ezekhez a programokhoz.

Bár a funkcionalitás és pragmatizmusorientáltság a kézikönyvön végigvonul, a negyedik fejezet mégis kiemelt ilyen irányultságú. Ez azért roppant hasznos rész, mert a tanulásra kényszerített világunkban

kincset ér a tapasztalat és a módszer átadása és ennek átvétele. Általánosságban igaz az, hogy országunk és régióink felzárkózásának egyik legfontosabb eszköze az adaptációra és a know-how-ra irányuló tanulások. Ezen tanulás az alkalmazhatóság- és gyakorlatcentrikusságot jelenti. A gyakorlati segédeszközök,

részfogalmak, terminológiai kérdések tisztázására vonatkozó próbálkozásokból mutat be egy csokrot. Ennek során különböző interpretálásokat mutat be, mégis az egész nem a definiálások tárházát jelenti, hanem az eligazodást segíti. Ilyen részek a fejezetben a leggyakrabban használt kulcsszavak rövid gyűjteménye, a CEDEFOP-hoz kapcsolódó Glosszárium, mely a definíciók sorában nem döntnöki, hanem választási lehetőségeket kínál, vagy az EU miniszortár, mely a szinten leggyakrabban használatos fogalmakat interpretálja.

A fejezet második része pedig a projekt menedzsment – sokszor igen bonyolult – világába nyújt betekintést. A nemzetközi projektek világát egyszer ki kell tanulni. A jelentések, a beszámolók elkészítése idő- és energiaemésztő teendők, de elkerülhetetlen elemek. Ehhez ad segítséget az anyag azáltal, hogy a projektmenedzsmenthez kapcsolódó kifejezéseket értelmezi. Sőt olyan praktikus megfontolásokat is ajánl, melyek strukturáltabb, tervezhetőbb munkát biztosítanak.

Ha eddig nem volt hiányérzetünk az adatok, információk területén, akkor a könyv utolsó, rövid fejezetében nem is lesz, hiszen további tudásbővítő információt ajánl a válogatott bibliográfián, az angol nyelvű nemzetközi szakirodalmon keresztül egy internetes címkatalógusig. A válogatott bibliográfia az Európai Unióra vonatkozó legfontosabb magyar nyelvű folyóiratokat és könyveket tünteti fel. Ez a felsorolás a fellelhető szakirodalom tekintetében átfogó, annak ellenére, hogy nem részletezi teljességgel az egyes szakterületekhez kapcsolódó irodalmat. Ezért is tekinthetjük válogatott bibliográfiának.

A fejezet második része az 1998 és 2000 között megjelent angol nyelvű nemzetközi szakirodalmat illetve dokumentumokat mutatja be internet elérhetően keresztül. A 212 url forrást feltüntetett lista is az élethosszig tartó tanulás széles horizontjára szolgál bizonyítékként. Ezekben a forrásokban az OECD, az UNESCO, a European Training Foundation, a CEDEFOP, a Világbank, a European Association for the Education of Adults (EAEA) szerepel legfontosabb dokumentum-forráshelyként, vagyis ezeken keresztül jutunk el a legtöbb hasznosítható információhoz.

Mint minden kézikönyv, úgy ennek is legfőbb célja, hogy informatív legyen és kalauzoljon. Ezeket a célokat maradéktalanul teljesíti. Reméljük, hasznát vesszük a kutatás, tanítás, és kapcsolatépítés területein is. A

tanításban érdekelt saját tanulóiknak ismertethetik a számukra legfontosabb információkat. A tapasztalat azt mutatja, hogy egyre többen kapcsolódnak be európai uniós programokba – bár még többen szeretnének –, számukra a kézikönyv információs mankóként szolgál. Az oktatásban, a tanárok számára ezen túl menően, fontos szerepe van az egyes dokumentumok ismeretének, amelyből megismerhetik a legfontosabb uniós politikákat és lifelong learning fejlesztési tendenciákat is. Ez a terület másfelől az oktatáspolitikában érdekeltek számára is relevanciával bír, tekintettel arra, hogy felnőttoktatási politikánk euro-konform módon fejlesztesse. A kutatási szakemberek két megfontolásból értékelhetik a kézikönyvet. Egyrészt kutatási jelentések-

hez, anyagokhoz is hozzáférhetnek. Nagyon sok olyanhoz is, mely csak internetes formában lelhető fel vagy legalábbis számunkra ez a leggyorsabb és legolcsóbb megszerzési módja ezeknek. Másrészt az adatbázison keresztül olyan partnerségi kapcsolatokat építhetnek ki, melyek európai horizontú kutatást indíthatnak el, ezáltal a tudományos szemlélet komparatiztikai gyakorlatát is erősíthetik.

(Sz. Tóth János [szerk.]: Európa Kézikönyv az élet-hosszig tartó tanulásról. Magyar Népfőiskolai Társaság, Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar Társadalomelméleti, Közművelődési és Felnőttképzési Intézete, 2001.)

Erdei Gábor

