

AZ UTOLSÓ VITA HELYETT...

Ismét érezhetjük a sors váratlan csapásaként, hogy az immár tizedik évfolyamába lépő folyóiratunk újabb szerző és szerkesztő társat búcsúztat.

Hosszú, súlyos betegség után, 2001 decemberében elhunyt Szebenyi Péter egyetemi tanár, a neveléstudományok doktora, a hivatásához mindig hű történelemtanár, a minden pedagógus által ismert tantervkutató-fejlesztő szakember.

Halála sok, még vágyott tervét tette így immár örökre álomná, bár mindvégig bízott abban, hogy lesz még egy kis ideje. A csoda azonban ezúttal is csak váratott magára. A nagy módszertani összefoglaló mű, a történelemtanítás nemzetközi tapasztalatairól szóló sem készülhet immár el, de a tantervírói és fejlesztői munkásságának összefoglalója sem. Így nemcsak szakmai, tudományos alkotásait, hanem megvalósíthatatlan terveit is örökül hagyta az utána következő újabb, fiatalabb nemzedékekre.

„Minden könyvemem magamnak írtam” – mondta egyszer. Tette ezt azért, mert tisztán akart látni, ezért igyekezett tisztázni a homályos kérdéseket. Ha ez nem ment, akkor írt egy tankönyvet, egy jegyzetet, hogy megmutassa, ő hogyan gondolja és – főképpen – teszi. Pályája során kezdettől fontosnak tartotta a nemzetközi kapcsolatokat. Azt vallotta, nem tudjuk megoldani saját szakmai problémáinkat, ha nem értjük, mi zajlik a nagyvilágban, legyen ez akár keleten, akár nyugaton.

Sokan elsősorban, mint tantervszerzőt, fejlesztőt ismerték. Az ő szerkesztésében készült el az 1978-as általános iskolai tanterv, de ugyanígy mindvégig ő irányította a Nat szakmai munkálatait is. Teherbírása, szorgalma legendás volt. Folyóiratunkban a Tanterv című számot szerkesztette, a vitákat nemcsak vállalva, hanem megoldást keresve. Kezdetben részt vett a kerettantervek kidolgozásában is, de amikor látta, hogy nem tudja érvényesíteni az általa fontosnak tartott szakmai értékeket, szempontokat, lemondott a további részvételről. Mindig az elfogadható kompromisszumokat kereste, azt, hogy az adott feltételek között mit lehet megvalósítani abból, ami kívánatos lenne. Kiváló vitapartner volt: álláspontjához keményen ragaszkodott, de mindig kíváncsi volt az ellenérvekre, azt mondhatjuk, életeleme volt a demokratikus vita. Ezt a vitakészséget, ezt a lelkes és érzelmeiktől sem mentes szakmaiságot sokáig fogjuk hiányolni.



EZREDFORDULÓ

A NAGY SÁRKÁNY

MEGVALLOM ÓSZINTÉN, NEM IGEN GONDOLKODTAM én ezredfordulóban, már kamasz koromban is úgy éreztem, az újévi elhatározások semmit sem érnek. Annál többet gondolkodom viszont kultúránk állapotán. Egyre inkább úgy érzem, igaza volt Nietzschének, amikor a nihilizmus eljövételéről jövendölt, s igaza volt abban is, hogy az értékek elértéktelenedését összefüggésbe hozta kultúránk, a zsidó-keresztény kultúra alapsajátosságával, azzal, hogy mi mindig Istennek tetszőn kellett, hogy cselekedjünk, többnyire úgy is akartunk cselekedni, s ha mégse tettük, Isten haragjától, a ránk váró büntetéstől féltünk. Az erkölcsi parancsokhoz és tiltásokhoz való viszonyunkból mindig is hiányzott az autonómia: az azért cselekszem így, mert én így akarom, mert számomra csak ez elfogadható. „Melyik a nagy sárkány, akit a szellem nem akar többé urának és istenének hívni? »Neked kell«: így hívják a nagy sárkányt. Ámde az oroszlan szelleme azt mondja: »Én akarok!«” Így azután, miután megöltük Istent, maradtunk mind kellés, mind akaras híján. Azt hiszem, ezt nevezte Nietzsche nihilizmusnak. Azt hiszem, igaza volt Nietzschének, írtam pár sorral fentebb. Ez meg mit jelent? De micsoda az igazság? – kérdezte már Pilátus is Jézustól, attól az egyetlen embertől, akit kultúránk talán azért is tett istenné, mert merete vállalni: az, amit ő képvisel, az az igazság.

*

Kommentárok egy történethez, a görög mitológiának egy sok tekintetben különállónak tűnő részéhez. A mítoszhoz, mely szerint Zeusz beleszeret a szépséges Európéba, Agénór király és Telephassza leányába, s aranyszörű bika képében elrabolja őt, hogy gyermekeket nemzzen véle, akikből aztán hatalmas királyok lesznek. Ami azonban Európé hírét-nevét igazán megőrizte, az nem a nagy krétai királyok, hanem természetesen az a tény, hogy róla nevezték el a földrészt, ahol Zeusz magáévá tette, s ahol élünk. Merthogy Európé nem itt, az akkor még névtelen földrészen, hanem Ázsiában, Phoinikiában született, atyja, a hatalmas király, Agénór, Türosz királya volt.

Aztán Milan Kundera egy híressé, hírhedté vált esszéjéhez: „L’Occident kidnappé ou la tragédie de l’Europe Centrale”.

Hogy miért jutott éppen az említett történet és az említett esszé az eszembe? Valami nyugtalanság okán. Európa elrablásának mítosza is zavarba ejtő, ahogy a címében a mítoszra utaló Kundera esszé is az.

Hogy Kundera esszéje a mítoszra utal, holott címében nem „Európa”, hanem „Nyugat”, „Napnyugat”, „Abendland” szerepel, az nem is lehet vitás. Így kezdődik:

„1956 novemberében, néhány perccel azelőtt, hogy a tüzéség szétlőtte volna irodáját, Magyarország sajtóügynökségének igazgatója kétségbeesett üzenetet indított telexen a világba, a reggel Budapest ellen indított orosz offenzíváról. A távirat ezekkel a szavakkal végződött: »Magyarorszáért és Európáért fogunk meghalni.«”

A nyugtalanság, ami zavarba ejt, talán éppen ebből az azonosításból ered. Európa, ez az alapjában véve földrajzi fogalom azonosítatik a „Nyugat”-tal, ezzel a minden kétséget kizáróan pozitív értéktartalmú kulturális fogalommal. Napnyugatnak ez az értékfogalma persze számos különböző „Napkelet” fogalommal áll szemben, azzal is pl., amely a „mesés” jelzőt érdemelte ki, az *Ezeregyéjszaka* vonzó világával is, de alapjában azért a barbárt, a civilizálatlant jelenti a humanizmust, a civilizációt, a kifinomult kultúrát képviselő Nyugattal szemben. Kunderánál pl. a barbár Oroszországot.

Annak idején (Kundera esszéje 1983-ban jelent meg a *Débat*-ban) mi sem volt természetesebb a számomra, mint az azonosulás Kunderával, aki viszont a maga részéről Magyarország sajtóügynökségének 1956-os igazgatójával, ezzel az általa mitikusá tett figurával azonosult: nem gondolkoztam túlságosan sokat azon, hogy vajon jogosult-e a problémákat csakis és kizárólag a legdurvább erőszak eszközeivel „megoldó” kommunista hatalmat minden további nélkül a pozitív értéktartalmú Európával (a „Nyugattal”) szembenálló keleti barbársággal azonosítani. Még meg is védtem Kunderát a pozsonyi Milan Siemeczkával szemben, aki szemére vetette Oroszország kizárását Európából. Egy kultúra, amely nem tűri a sokszínűséget, melynek jellemzője – ahogy Kundera fogalmazott – a „minimális változatosság – maximális területen”, szemben Európával, amely a „maximális változatosságot” képviseli „minimális területen”, egy kultúra, amely nem toleráns, az nem európai. Nem muszáj azt gondolni, hogy rosszabb az európainál; de vitathatatlanul más.

De vajon őszinte volt-e ez a legutóbbi mondatom? Sikerül-e nekünk, toleráns európaiaknak, akik értékként kezeljük a sokszínűséget, nem tekinteni minden másnál jobbnak azt, amit mi képviselünk? S vajon tényleg jellemző-e Európára a tolerancia? Toleráns volt-e a keresztény egyház a vallás uralmának évszázadaiban? Az a keresztény egyház, melynek szerepét Európa mai arculatának kialakításában ugyancsak nehéz lenne tagadni. S a fasiszta, a nemzeti- meg egyéb szocialista fundamentalizmusok talán nem Európa szülöttei? S Európának a fundamentalizmusoktól való, az utóbbi évtizedekben bekövetkezett – szememben nagyon is pozitív – elfordulása nem jár-e együtt, s megeshet szükségképpen, az egyetemes igazságot kereső európai kultúra eltűnésével? Azzal, amit Nietzsche „nihilizmusnak” nevezett. Tény, hogy annak idején Kundera sem kizárólag a keleti barbárságot tette felelőssé Közép-Európa sorsáért, hanem magát a Nyugatot is, sőt, mindenek előtt a Nyugatot. A Nyugatot, amely lassan teljesen elveszíti kulturális identitását. Hadd idézzem kicsit hosszasan Kunderát: „Közép-Európának nemcsak nagy szomszédja reá nehezedő súlyával kell

... szembeszállnia, hanem az idő anyagtalanságával is, amely helyrehozhatatlanul hagyja maga mögött a kultúra korát ... Közép-Európa igazi tragédiája tehát nem Oroszország, hanem Európa, amely a magyar sajtóügynökség igazgatója számára akkora értéket jelentett, amelyért kész volt meghalni és meg is halt. A vasfüggöny mögött nem tudta, hogy változtak az idők, és Európában már nem érték maga Európa. Nem tudta, hogy a mondat, amit telexen röpített a maga síkvidéken fekvő országából a határokon túlra, már elavult, és soha nem lesz érthető.” Európét ismét elrabolták. Most éppen Európából, s már Kadmosz sem él, aki elindulhatna megkeresni.

Kezdem talán megérteni a magam nyugtalanságát, azt, ami Európáról hallván az utóbbi időkben zavarba ejt? Nem lehetetlen. Európa, a türoszi királyleánnyal elnevezett rész-földrész, mint kulturális egység, kétségtelen érték a szememben. Csakhogy, úgy tűnik, Európa önmegvalósulása egyben önelvesztése is. Vajon szükségképpen az? Ha a legfőbb európai érték a kultúra sokszínűsége, a szó legszűkebb értelmében vett kulturális tolerancia, mindannak elfogadása, ami nem ő maga, vajon következik-e ebből az is, hogy kultúráját, a kultúra szónak most már a szűkebb értelmében, azt, amit, hogy Nietzschevel szóljak, „a nemesek, a hatalmasak, a magas rangúak, az emelkedett gondolkodásúak” teremtettek, ezt az arisztokratikus kultúrát el *kell* hogy nyelje mindaz, ami „alacsony sorú, alantas, közönséges”? Vajon a mások kultúrájának tisztelete azonos-e a kulturálatlanság kultúrájának, a pusztaság kultúrájának is az elfogadásával, amely „kultúra” ráadásul nem is a másoké, hanem a legmélyebben sajátunk?

Ami zavarba ejt, ami nyugtalanít, az az, hogy nem tudok válaszolni ezekre a kérdésekre.

Párizsban, a Marais negyedbeli rue de Thorigny egy palotájában elhelyezett Picasso-múzeummal szemben berendeztek egy másik múzeumot is: az anti-művészetek múzeumát. A benne kimustrált matracokat, botra tűzött kiszáradt baguette-vegeket, horpadt colás- és sörös-dobozokat, és a világ ki tudja hányféle kacatját nem tudom, hány szinten kiállító anti-művészek jelentős részének bizonyára az a titkos hite, hogy valójában ők az európai szellemiség jobbik mozzanatának megtestesülései (jóllehet egy ilyen mondat semmiképpen sem hagyná el szájukat) – szemben azzal a Picassoval, akinek művészete ötven évvel korábban, nem vitás, botrányosnak tűnt volna a második császárság művészetpártoló polgárainak szemében, a maga korában azonban már befogadást nyert a magaskultúra panteonjába és így többé nem tiltakozás a világ elfogadhatatlanul igazságtalan rendjével szemben. Ők, csakis ők, az anti-művészek azok, akik nem engedik az alkotást mint önértéket a hasznosság prózai világának részévé válni. De ha úgy gondolják, hogy az, amit ők alkotnak, soha nem lesz befogadható, nagyon is tévednek. Tévednek, mert míg Duchamps *Fontaine*-je, mint gesztus – megtételének pillanatában – még valóban polgárpukkasztó volt, addig a Picasso-múzeumot áhítattal látogató turista öt perccel később békésen botladozik, néha fél óra hosszat, néha csak néhány percet az anti-művészetek múzeumának kacatjai között, s miközben előnti a szar, nem gondolkodik rajta, hogy vajon tud-e, kell-e tudnia különbséget tenni szép és csúnya, végső soron persze jó és rossz között. Ez van,

ezt kell szeretnem, hiszen kultúrember vagyok. De tényleg, milyen alapon lehet egyáltalán különbséget tenni?

Azt hiszem, elsőnek Nietzsche vette észre, hogy egy olyan kultúrában, amely fanatikusan hisz az embertől független objektív értékekben, az embertől független igazságban, egy ilyen kultúrában az objektivitás egyetlen kritériumának, az isteni kinyilatkoztatásnak a megrendülésével, mindenfajta igazság, mindenfajta érték megszűnik létezni. S Európát határozottan az jellemezte, hogy hitt a maga igazságában, hitt a maga erkölcsi és szépség-eszményeiben – de tette ezt azon az alapon, hogy meg volt győződve róla: ez az igazság és ezek az eszmények képviselik az objektív igazságot, az igazán érvényes értékeket, ezek Isten igazságai és értékei. Ezekért az igazságokért és értékekért nem az ember vállalta a felelősséget: Isten garantálta neki őket. Így aztán Isten halálával nincsen többé igazság és nincsenek többé értékek. De muszáj-e minden igazság és érték hiányát azonosnak tekinteni azzal, hogy hát mindenkinek megvan a maga igazsága, mindenkinek megvannak a maga értékei, s ezek között senkinek sincs joga különbséget tenni? Muszáj-e az igazság és az értékek pluralizmusának nevében akármit igazságként és értékként elfogadni? Nem tudom. S a kérdést, ha talán nem is lehetetlen, biztosan nem könnyű megválaszolni. Husserl pl. meg volt győződve róla, hogy igen. Hogy igazságnak és értékeknek bármifajta relativizálása, akárcsak az emberi nem vagy bármifajta ésszerű lény konstitúciójához kötése olyan végzetes lépés, melynek eredményeként bárkinek az igazságát, bárkinek az értékeit el kell már fogadnunk. „Aki elfogadja ezt a lehetőséget [az igazságnak az emberi nemre vonatkoztatott relativitását – V. M.], azt a legszélsőségesebb szkepticizmustól legfeljebb csak nüanszok választják el; ez esetben az igazság szubjektivitása, az egyes személy helyett a fajra vonatkoztatott ... Különbem nem látom be, miért kellene elképzelt fajkülönbségeknél megállnunk, ha határokat vonunk? Miért ne ismerhetnénk el akkor egyenjogúként a valóságos fajkülönbségeket, az ész és az örület különbségét és végül is az egyéni különbségeket is?”

Husserl maga, ha jól értem őt, soha nem tudta ezt másképpen gondolni, később is, az életvilágok pluralitása mögött is feltételezte azt az univerzális észet, amely képes az abszolút teoretikus belátásra, amelynek abszolút felelőssége önmagáért ezen az abszolút belátáson alapszik. Ez a maga létét az ész eszméi alapján alakító emberiség Husserl szemében az európai örökséget testesíti meg. Azt hiszem nem tévedett, amikor így gondolta. Tisztában volt ugyan azzal, hogy az európai emberiség válsága egy rossz naturalista racionalizmusban gyökerezik. Azt azonban soha nem tudta, soha nem akarta, nem akarhatta úgy gondolni, hogy a racionalizmus eltévelyedése esetleg éppen univerzalizásra törő igényében, a mindenki számára időtlenül érvényes igazság és értékek keresésében rejlik. Abban, hogy az európai ész nem akarja belátni: nemcsak arról van szó, hogy ő nem képes – végessége folytán – mindenre racionális magyarázatot adni.

Nietzschének igaza volt, amikor az európai emberiség nagy fordulatát Thalész mondatában vélte felfedezni: „Minden víz.” A dolgok történetét elbeszélő mítoszról az univerzum (a *minden*) racionális magyarázatára való áttérés – ez teremtette meg Európát. Azt az Európát, amely meg volt győződve róla, hogy a benne megtestesülő

beállítódás egy új és jobb emberiséget teremtett. Hallgassuk csak a lexikon szövegét: Európának „... az emberi nem kulturális és gazdasági életében való szereplése sokkal jelentősebb, mint a többi világrészeké együttvéve ... Ámbár a legősibb művelt államok Ázsiában (Babilónia, Asszíria, India, Kína) és Afrikában (Egyiptom) keletkeztek, mégis Európa volt az a világrész, amely az ősi műveltséggel megismerkedve, népeinek rátermettsége, földrajzi helyzete, éghajlata és sok egyéb természeti tényező következtében azt továbbfejlesztette és magas fokú kultúrájával vezérlő állást szerzett magának a többi világrész felett.” Tulajdonképpen lehetetlen ennek a naiv szövegnek az igazságát kétségbe vonni. Ma már azonban nem lehet nem látni ennek a kulturális fölénynek a fonákját. Azt a pusztítást, melyet a technikai fölényt teremtő mindentudni-akarás végbevitt. Szükségképpen? Nem tudom. Ennek tudni akarása is tipikus megnyilvánulása magának ennek az attitűdnek. Nem tudom, hogy vajon lehetséges-e, lehetséges lett volna-e a felelősséget helyettesítő univerzálisan érvényes belátásra, vagy jobb esetben, mint Husserlnél, az univerzális belátásra épülő univerzális felelőségre épülő európai praxis helyén *a magunk belátásáért viselt felelőségre épülő praxist* választani.

Nos hát, úgy tűnik, Európát ismét elrabolták. Ezúttal Európából, hiszen számára Európa nem érték ma már, hanem a hatékonyabb, gazdaságilag erősebb hatalomkoncentráció helyi megtestesülése.

*

Vajon lehet-e Európé elrablásának görög mítoszát úgy értelmezni mint azoknak az értékeknek a még névtelen rész-kontinensre telepítését, amelyek végül is Európa kultúráját, ezt a nagyszerű, ámde önpusztítónak látszó kultúrát megteremtették?

Európé görög mítoszaról ez áll a lexikonban:

„Európé, a messzire-tekintő eredetileg az észak-görögországbeli Epirus országának fő-istenasszonya, Zeus Euryopa női mása, Okeanos és Thetis leánya. Isteni kultusza utóbb elhomályosodván, Phoix és Perimede leányaként szerepelt, s minthogy Phoixnak eredetileg görög alakját a kisázsiai görögök Phoixia (Foencia) névadó ősének tekintették, Európé főnixi királylánnyá lett és Phoix mellett a főnixi Agenort is atyjaként emlegették. Ily képen az az ősi monda, mely Európénak Zeustól rablás útján való megszerzéséről beszélt, szintén Fönixiába helyeztetett, s azt mesélték, hogy a királyleány Tyrusban vagy Szidonban virágokat tépett a mezőn, s ekkor Zeus bika képében közeledett hozzá, megejtette, s a tengeren át Krétába vitte, hol tőle származtak a sziget hatalmas királyai.”

Nos, e mondának három olvasatban két nagyon eltérő szövegére bukkantam. Az egyikben Európé testvére, aki keresésére indult, „Kadmosz ... ment tovább, míg el nem érkezett Delphi városába, mely a Parnassus alatt fekszik. És ott egy márványoszlopokon nyugvó szép templomot pillantott meg, mely gyönyörűen ragyogott a reggeli napfényben. Kadmosz bement a templomba és ott találta kedves testvérét, Európát.” Azaz Kadmosz végül is rátalál hűgára, együtt alapítják Thébait: „Európa tehát elindult Delhiből testvérel, Kadmoszal, s amint egy kicsit haladtak, egy tehenet

láttak a fűben feküdni. Közeledtükre a tehen fölkel s feljűk tartott; erről mindjárt észrevették, hogy ez az az állat, melyről Phoebus Apolló beszélt. Mentek hát utána messze földre, míg végre egy nagy síkság közepén lefeküdt, s Kadmosz tudta, hogy ez az a hely, melyen neki várost kell építenie. Épített is ott sok házat és a várost Thébének nevezte el. És Kadmosz Thébe királya lett, és testvére, Európa, ott élt vele együtt. Igen bölcs és jó király volt, igazsággal és szeretettel kormányozta népét. Idővel aztán meghalt Kadmosz is, Európa is és meglátták anyjukat, Telephasszát, abban a boldog országban, melybe a jó emberek szoktak költözni halálok után és többé sohase váltak el egymástól.” Nos, ez a „boldogan élnek míg meg nem halnak, s igazán csak azután” – változat nem hangzik valami nagyon görögnek. S nemcsak az hangzik keresztényien, ami le van írva. Hiányzik a szövegből mindaz a nehézség és tragédia, ami Thébai alapításával kapcsolatos, s előrevetíti a Thébai mondakör valamennyi ismert sorstragédiáját.

A másik két változatban a bika, Zeusz nem Delphoiba, hanem Kréta szigetére vitte Európét, ahol is három gyermeket nemzett véle, akik mind nagy királyok lettek. Egyikük maga Mínoz volt. A testvére keresésére induló Kadmosz és két másik fiú-testvérük, Phoinix és Kilix nem is letek rá Európéra, mert nem is vetődtek el Kréta szigetére. „Kadmosz ... anyjával együtt Thrákiában keresett menedéket.” Anyja halála után azután „felkerekedett, hogy ismét szerencsét próbáljon: hátha megtalálja Európét, s akkor megnyílik az út hazája felé.” [Agenór király ugyanis úgy rendelkezett, hogy míg fiai meg nem találják Európét, ne is kerüljenek a szemé elé.] Ekkor megy Kadmosz Delphoiba jóslatért. Apollón azt feleli, hogy ne legyen többé gondja testvéreire, hanem „ha otthonra akar találni, menjen el a pásztorok közé, válassza ki a gulyából azt a tehenet, amelyik a hold jelét viseli az oldalán, azt vásárolja meg és fogadja vezetőjének. Hajtsa maga előtt a tehenet mindaddig, amíg az elfárad, és leheveredik valahol, azon a helyen azután építsen várost magának.” Menne is itt minden rendben, Kadmosz azonban, mielőtt nekifogna felépíteni Thébai városát, fel akarja áldozni Pallasz Athénének a tehenet, amely eddig vezette – s ebből származnak a bonyodalmak. Az áldozathoz tiszta víz kell, a vizet egy rettenetes sárkány őrzi, akit Kadmosz persze végül is legyőz, de emberei szinte mind egy szálíg elpusztulnak. Athéné tanácsára elveti a sárkány fogait, melyből tüstént harcosok nőnek ki, akik „sárkányfog-veteményként” mindjárt egymásnak is esnek, közülük is alig marad valaki életben. A sárkány megöléséért, amely Arész szolgálatában állott, Kadmosznak aztán már csak csekély büntetést kell elszenvednie, végül is megalapíthatja Thébai városát, feleségül veheti Arész és Aphrodité gyönyörű leányát, Harmoniat. Kadmosz életében, ha Thébai városának történetében nem is, ezzel véget is értek a bonyodalmak.

A harmadik változat (Trencsényi Waldapfel Imre) nem sokban, igen kis nüánszokban csupán, különbözik a másodiktól (Szabó Árpád), hacsak nem tekintem lényegesnek azt, hogy Európé, mielőtt Zeusz elrabolná, álmot lát: „a szépséges Európéra csodálattel álmodt bocsátott egy éjszaka Aphrodité, a szerelem istennője. Két világrész versengett érte, asszonyi alakban álltak meg az ágya fölött, az egyik Ázsia, a másiknak akkor még neve sem volt.

– Az én földemen született, én is neveltem őt – mondta Ázsia, és átölelte a leányt.
 – De nekem rendelte Zeus, és róla fognak elnevezni engemet – mondta az ismeretlen, és ellenállhatatlan erővel ragadta magához Európét.

Ekkor felriadt álmából a királyleány. Sokáig ült még szótlannul az ágya szélén, dörzsölte szemét, de nem tudta kitörölni belőle a látomást, olyan mélyen vésődött a szívébe a két asszony alakja.

– Melyik isten küldhette szememre ezt az álmod? – tűnődött magában. – És ki lehet az idegen asszony, hogy máris vágy fogta el a szívemet utána? Milyen szeretettel karolt át, és úgy nézett rám, mintha a leánya volnék! A boldog istenek fordítsák jóra az álmodat!”

Erős a gyanúm, hogy ez az álom is modern betoldás. Ha jól sejtem, a görögök nem nevezték még Európát Európának, pontosabban: elnevezésektől függetlenül eszük ágában sem volt még két földrészben gondolkodni. De nem hiszem, hogy ez lenne számunkra a lényeges. A lényeges inkább a mítosz mai olvasata, álommal vagy anélkül. A legfőbb isten akarata, hogy Ázsia szép szülötte (a kultúra talán?), az istentől megtermékenyülve átkerüljön Európába, s külön nevet adjon a földrésznek. A gondolat, hogy – hogy is mondta a lexikon? – Európa vezető állást szerzett magának a földrészek között. De nem kevésbé lényeges számomra, hogy két alapvetően eltérő változattal találkoztam, még ha sejtem is, hogy a Cox-félének – mert őtől van a krisztianizált változat – kevés köze van az antik forrásokhoz. Még ha semmi köze sincsen, akkor sem lényegtelen viszont, hogy a görög regéknek e szép feldolgozásán több generáció – a magamé is – tanulta a görög mitológiát és sajátította el egy békésen harmonikus-napfényes görögsgéket, ahol minden jó, mert jó a vége, ahol boldogan éltek, míg meg nem haltak, meg még azután is. Egyszóval, hogy a Winckelmann-Goethe-féle görögsgéket interiorizáló Lukácsot idézzem: mily „boldog kor, melynek útját csillagok fénye világítja meg”. Az érzésem szerint a mítosz görög formáját hívebben idéző másik két változatnak azután inkább a Burkhardt-Nietzsche-Heidegger féle görögsgé-kép felel meg: ahol a napfényes apollói mellett (mert az is jelen van, hiszen éppen ebben a változatban veszi feleségül Kadmosz Harmoniát!) a vad dionüszosi is meghatározó szerepet játszik: a polemosz világa, ahol „a háború mindenek atyja és mindenek királya” (Hérakleitosz). Ahol az emberiség „sárkányfog-vetemény”.

*

Nem feledkezhetem meg természetesen arról, hogy nemcsak a huszadik századi keresztény szellemű mítosz-interpretáció, hanem azért maga a történelmi kereszténység is, minden fundamentalizmusa dacára, szelídebbé tette az európai emberiséget. Megszelídítette, aztán fel is szabadította a lázadó rabszolgát. Csakhogy az, megölvén Istent, létrehozta a nihilizmus korát, a kort, melynek eljövételét Nietzsche előre látta, s melytől Husserl rettegett; Husserl, minthogy Isten feltámasztására nem vállalkozott, odaültette valami felhőkakukkvarba az igazságot magát. Reménytelen kísérlet. Az viszont megeshet, hogy Nietzsche jóslata beváljék: „Miután a keresztény becsületesség az egyik következtetést a másik után vont le, végül levonja majd a *legfontosabb követ-*

keztetést is, az önmaga elleni következtetést; ez akkor történik, amikor a következő kérdést teszi fel: »Mit jelent az igazság akarása?« ... És itt térek vissza problémámhoz: ... mi volna az értelme egész életünknek, ha nem az, hogy az igazság akarása bennünk *problémaként* tudatosult? ... Semmi kétség: az igazság akarásának öntudatosodásába fog *tönkremenni* a morál: e százfelvonásos nagy színjáték a következő két évszázadban zajlik le, ez lesz a legszörnyűbb, legkérdésesebb és talán a legreményteljesebb előadás...” A diagnózis tökéletes, a jóslat első része bevált. Miért ne válhatna be teljesen. S akkor talán nem lesz szükség az „ész heroizmusára” ahhoz, hogy Európa ne pusztuljon el „a szellemellenességben és barbárságban” (Husserl).

VAJDA MIHÁLY



MI LESZ VELED, OKTATÁSI RENDSZER?

ÉPPEN NEGYVEN ÉVVEL EZELŐTT, 1961-ben kerültem az egyetemre, mint pedagógusképző és pedagógiai kutató. Ebben az írásban e negyven év legfontosabbnak vélt változásairól, problémáiról próbálok számvetést készíteni. Természetesen a magyar oktatási rendszerről lesz szó a működését, fejlődését szolgáló oktatáspolitikával, a kutató/fejlesztő munkával szembesítve, és viszonyítási alapként tapasztalataimat, jelenlegi ismereteimet, meggyőződéseimet használva. Az évfordulás, különösen az ezredfordulás számvetéseknek a jövőre vonatkozó tanulságok szempontjából van jelentősége. Erre fogok törekedni, de nem a lehetőségeket, a szóba jöhető alternatívákat, fejlesztési forgatókönyveket, kutatótársaim eredményeit, véleményeit fogom vizsgálni, hanem csak a saját elgondolásaimat, meggyőződésemet fogalmazom meg. Az egyszerűség, áttekinthetőség érdekében három címszó (szerkezet, mérés, fejlesztés) alá csoportosítom a fontosnak vélt mondanivalókat.

Szerkezeti problémák és megoldási kísérletek

Az iskolák fokozatos benépesülésének és a demokratizálódás (az esélyegyenlőség) igényének növekedésével újabb és újabb szerkezeti problémák merülnek föl. Ezek közül alapvető jelentőségű a kötelező iskolázás életkorának növelése, az egységes általános képzés (az úgynevezett választási kényszer) kiterjesztése, az általános színvonal és a továbbtanulási kiválasztás eredményességének megőrzése, továbbfejlesztése. Négy év-tizeddel ezelőtt az általános iskola benépesülése befejező szakaszába érkezett. Esedékessé vált a kötelező oktatás életkorának és az általános képzés tanévszámának (a pályaválasztási kényszer életkorának) felemelése. Az oktatáspolitikai kihívásra két szerencsétlen lépéssel válaszolt. Felemelte a kötelező oktatás életkorát 14-ről 16 évre anélkül, hogy az általános képzés évfolyamainak számát is megnövelte volna. Vagyis az iskolarendszer alapszerkezete változatlan maradt. Így csináltunk fából vaskarikát: a 14 éves korig tartó nyolcosztályos általános iskolát követő két kötelező évet a nem kötelező középiskolákban és szakmunkásképzőkben kellett volna megvalósítani.

Ennél is szerencsétlenebb újabb oktatáspolitikai döntés született, mely szerint a hetvenes évek elejéig általánossá kell fejleszteni a középfokú képzést. A közgazdászok, a tervező szakemberek hamar felismerték ennek lehetetlenségét, amit Tímár János hatvanas években publikált írásaiból lehet leginkább nyomon követni. Ahogy a terv kudarca a hatvanas évek közepéig egyre nyilvánvalóbbá vált, megkezdő-

dött a kiútkeresés. Tímár János írásait olvasva az a meggyőződés alakult ki bennem, hogy a szerkezeti problémákat a közgazdasági, munkaerő szükségleti kiindulás mellett pedagógiai szempontból is vizsgálni kellene. Tanulmányozni kezdtem az oktatás-szerkezet változásának nemzetközi folyamatait, okait. A témáról publikált két könyvem¹ és más publikációk egyik következtetése az volt, hogy a 16 éves korig előírt tankötelezettséghez igazodva létre kell hozni az általánosan képző alsó középiskolát. Ennek köszönhetően a pályairány-választási, a pályaválasztási kényszer 14-ről 16 éves korra emelkedhetne, és létrejöhetne az országok többségében működő háromfokozatú közoktatási rendszert (négy- vagy hatéves elemi iskola, hat- vagy négyéves alsó középiskola és a továbbtanulásra felkészítő szakirányú, szakmai 2, 3, illetve 4 évfolyamos felsőiskola. Akkor még nem volt világos, hogy a felsőiskola a „post-secondary” képzés iránti majdani szükségletek kielégítésének is alapjául szolgálhatna.

Ezzel elindult egy végeérhetetlen folyamat. Újabb és újabb nekirugaszkodás, a szerkezetéről szóló szakértői tanulmányok sokaságának írása. Az oktatáspolitikusok minden döntési helyzetben újból és újból elodázták a szerkezeti átalakítást, de nem született végleges elutasítás. Így aztán a következő időszakban folytatódott az előkészítő munka. A hatvanas évek közepétől a hetvenes évek közepéig tízéves kutatói tevékenységem többsége erre irányult. Ez alatt az idő alatt nagyon sokat tanultam, ami sajátos háttérrel adott más irányú kutatási témáimnak. Ennek ellenére ezt tartom életem legnagyobb kudarcának, amit tovább tetézett az újabb forduló.

A nyolcvanas években már úgy láttam, hogy a háromfokozatú közoktatási rendszer nem hozható létre a három fokozat egymásra épülésével. Erről a vonatról végleg lekéstünk. Amikor a nyolcvanas évek végén halaszthatatlanná vált a tantervi reform, fölmerült a kérdés, hogy milyen iskolaszervezetre (fokozatokra és típusokra) készüljön a „core curriculum” típusú tanterv, amit nemzeti alaptantervnek neveztünk el (Nat). Arra a következtetésre jutottunk a hosszú elvetélt vajúdas tapasztalatai alapján, hogy lehetetlenné és értelmetlenné vált közoktatási rendszerünk alapszerkezetének átalakítása. Ugyanakkor mód van arra, hogy a meglévő szerkezetben tartalmilag egymásra épülő szakaszokkal váljon lehetővé az általános képzés, a választási kényszer 16 éves korra emelése. Ennek eszköze lett volna a tizedik évfolyam végére tervezett alapvizsga. Ennek segítségével valósult volna meg a nem kötelező 2–4 évfolyamos felsőiskolai típusok közötti választás a továbbtanulási, szakmatanulási szándékoknak megfelelően.

Elvállaltam az alapvizsgát előkészítő kutató, fejlesztő munkálatok irányítását. Végeredményként kialakult egy sajátos diagnosztikus alapvizsgarendszer terve, és egy kiadványsorozatban megjelentek a tantárgyankénti vizsgakövetelmények. De ismét hiába dolgoztam (és hiába dolgozott a száznál több tantárgyi szakértő és sok ezer gyakorló pedagógus), mert a Rákosi-korszakban létrehozott és a Kádár-érában foggal-körömmel védett, korszerűtlenné vált alapszerkezet tartalmi szabályozással történő korrigálás lehetősége is elakadt. A kutató, fejlesztő szakemberek és a magam felelősségét abban látom, hogy nem sikerült az oktatáspolitikusokat és a pedagógiai köz-

¹ Nagy József: *Az iskolafokozatok távlati tervezése. Iskolarendszerünk alapvető szerkezeti problémái.* Tankönyvkiadó. 1970. Nagy József: *A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése.* Kossuth Kiadó. 1972.

véleményt (a társadalmi közvéleményről már nem is beszélve) eléggé meggyőzni arról, hogy a középfokú képzés általánossá, a felsőfokú képzés tömegessé válásával teljesen új helyzettel: a problémák sokaságával fogunk szembe kerülni. E problémák lényege a képzés általános színvonalának csökkenése és a kiválasztódás problémáinak növekedése, aminek egyik okozója az oktatási rendszer diszfunkcionális szerkezete (beleértve a felsőoktatás szerkezetét is, amire rövidesen visszatérek). A „magunk előtt görgetett” szerkezeti problémákról egyébként nemrégiben született egy kiváló elemzés.²

Az oktatási rendszer alapszerkezetével kapcsolatos kutatások során arról győződtem meg, hogy az esélyegyenlőség szempontjából mereven az életkorhoz kötött beiskolázás sorsdöntő hatással van a tanulók jövőjére. Ezért rugalmassá, az életkor mellett az iskolaérettséget, felkészültséget is figyelembe vevővé kellene alakítani az iskolaszervezet beáramlást szabályozó elemét. A probléma jelentőségéről további megerősítést kaptam egy egyszerű vizsgálat eredményeinek köszönhetően. Kiírtuk elegendő számú nyolcadikos tanuló bizonyítványából az osztályzatokat. Megtudakoltuk a továbbtanulási szándékot (nem tanul tovább, szakmunkásnak készül, szakközépbe, gimnáziumba megy), és felvettük a fontosabb szociális háttérváltozókat. Az eredményekből elég itt néhány adatot felidézni. Az első és a nyolcadik osztályban elért eredmény közötti korreláció $r=0,86$. A továbbtanulási szándék és az 1. osztályos eredmény közötti korreláció $r=0,69$, a nyolcadik osztályos eredménnyel pedig $0,73$.

Vagyis a gyerekek túlnyomó többségének sorsa az induló szinttől, az induló szint pedig a családi miliótól, a szülők iskolai végzettségétől függ. Talán érthető, hogy e döbbenetes adatok hatására a hetvenes években ez lett a fő kutatási témám. Az eredményeket féltucatnyi könyvben publikáltam,³ közöttük egy összefoglaló munkát az UNESCO is kiadott angolul és franciául, amelynek hatására számos országban oldódott a mereven életkor szerinti beiskolázás. Újabban az angolok mutatnak érdeklődést, az idén kétszer is voltak látogatóim a rugalmas beiskolázási modell és az újabb kísérlet, az úgynevezett kritériumorientált fejlesztés tanulmányozása érdekében. Hazánkban 1985 óta működik a rugalmas beiskolázási rendszer. Ennek a kutatásnak jövőbe mutató következményei is vannak.

A fenti kutatások adatai alapján vált nyilvánvalóvá, hogy az iskolába lépő hatévesek között szélsőségesen nagyok a fejlettségbeli különbségek. Az értelmi fejlettséget tekintve 5, a magatartás szerint pedig 6 év (a mintáról leválasztva a fogyatékosokat is magában foglaló alsó 5 és a legfejlettebb felső 5 százalékot). Ez azt jelenti, hogy az iskolába lépő ép gyerekek között vannak, akik a 3–4, a legfejlettebbek pedig a 8–9 évesek átlagos szintjén kezdik meg tanulmányaikat. Később az is tisztázódott, hogy az iskolák benépesülésével ezeknek a különbségeknek a kezelése egyre lehetetlenebbé

2 Halász Gábor: Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés. *Iskolakultúra*, 2000. 10.

3 Nagy József: *Kompenzáló beiskolázási modell*. Akadémiai Kiadó, 1974. Nagy József: *Iskola-előkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, 1974. Nagy József: *PREFER. Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, 1980, 1990. Nagy József: *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, 1980. Nagy József: (társ szerzőkkel) *Iskola-előkészítő kompenzálás*. Tankönyvkiadó, 1982. Nagy József: (UNESCO expert editor) *Entry Competency of Sri Lankan Children*. Maharagama, Sri Lanka; National Institute of Education. 1988. Nagy József: *Articulation of Pre-school with Primary School in Hungary: An Alternative Entry Model*. Hamburg, Germany; UNESCO Institute for Education (franciául is), 1989.

válik: tíz év alatt a különbségek duplájára növekszenek (gondoljon az olvasó egy többszörös évismétlés után az általános iskolából „kinövő”, és egy jeles másodikos gimnazistára).

Ezek a szélsőséges különbségek mindaddig nem okoztak megoldandó problémát, amíg a kevésbé képzetek fizikai energiájukkal földművesként, segéd- és szakmunkásként boldogulni tudtak. Az egyre inkább szellemi energiával működtetett társadalmakban olyan szintű értelmi és szociális fejlettségre van szükség, amit a hagyományos iskola a szélsőségesen nagy különbségek kezelhetetlensége miatt csak a felnövekvők kisebb hányadának képes megadni. A hazánkban működő rugalmas beiskolázási rendszer a kevésbé fejlett hatéveseket visszatartja az óvodában. Ezáltal egy évet kapnak, hogy a következő szeptemberben egy évnivel fejlettebben kezdjék meg iskolai pályafutásukat. Csakhogy a különbségek nem egy, hanem több évet tesznek ki a gyerekek egy meghatározott körében.

Ekkora különbségeket semmiféle korrepetálással, felzárkóztatással, képesség szerinti csoportképzéssel nem lehet eredményesen kezelni. A 20. század kísérleteinek tanulsága abban foglalható össze, hogy *a több évet kitevő alacsonyabb fejlettség esetén a kívánt fejlettség csak években mérhető plusz idővel valósítható meg*. De nem évismétléssel, ami a kutatások szerint a plusz évek ellenére hatástalan. E büntető, korrektív szándékú plusz évek helyett preventív, felkészítő funkciójú plusz évektől remélhetünk eredményt. A rugalmas beiskolázás egy plusz évéhez legalább további két preventív tanévre van szükség: a több évvel alacsonyabb fejlettségűek számára 6–12 fős iskolára előkészítő osztályokra, majd a negyedik osztály eredményei alapján a felső tagozatra felkészítő 6–12 fős osztályokra. Ezen kívül az óvodát minél előbb kötelezővé kellene tenni, mert sajnos éppen azok nem járnak rendszeresen óvodába, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá. A jogi eszközök mellett természetesen a szülők meggyőzése és különösen az is szükséges, hogy a gyerekek jól érezzék magukat az óvodában, oda szívesen, örömmel járjanak.⁴

A tanulságok a jövőre nézve abban foglalhatók össze, hogy a felnövekvő generációk minden ép tagjának az eddigiekhez képest lényegesen magasabban fejlett értelmi és szociális kompetenciára van szüksége ahhoz, hogy a túlnyomóan szellemi energiával működtetett társadalmakban boldogulni tudjanak. Ugyanakkor meg kell teremteni az értelmiségi, a tudományos utánpótlás kiválasztódásának megújított mechanizmusait, eszközeit. A kiválasztás ma még, az átlagos színvonal rovására, úgy-ahogy működik. A középfokú oktatás általánossá és a felsőfokú képzés tömegessé válásával ez egyre nagyobb problémákat okoz, ha nem végezzük el a szükséges strukturális fejlesztéseket. Az eddigieket összefoglalva a hazai oktatási rendszer szerkezetében az alábbi fejlesztéseket tartom szükségesnek.

Kötelezővé kell tenni az *óvodát*, és el kell érni, hogy a gyerekek rendszeresen járjanak is óvodába (kivéve azokat, akiknek a szülei az első két év folyamán felmentést kérnek és kapnak). Tovább kell működtetni a rugalmas beiskolázást, javítva a kiválasztás megbízhatóságát. Létre kell hozni az első osztályra előkészítő évfolyamot 6–

4 A témáról lásd: „A személyiség alaprendszere. A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége.” című tanulmányomat. *Iskolakultúra*, 2001. 9.

12 fős osztályokkal az iskolába lépők legkevésbé fejlett 15–20 százaléka számára. Az *elemi iskola* tanéveinek számáról, a négy vagy hat éves időtartamról ma is határozott oktatáspolitikai nézetkülönbségek léteznek. Hosszú ideig a hatosztályos elemi iskola híve voltam. Ma már ezt a különbséget nem tartom lényegesnek. Ésszerűbb lenne a 6 évfolyam, de a négy is megfelelő lehet még sok évig. A fontos az, hogy lehetőleg minden olyan településen legyen óvoda és elemi iskola, ahol évente átlagosan legalább hat óvodás, iskolás gyerek lakik. Az integrált óvodák jól működnek, és fiatalkori kutatásaim alapján állíthatom, hogy a kis létszámú osztatlan elemi iskolák hatékonyabbak az osztott falusi elemi iskoláknál. Az elemi iskola végéig a leglassabban fejlődők visszaesnek, és veszélybe kerül eredményességük a felső tagozaton (jobb szeretném, ha a nemzetközi szóhasználatnak megfelelően a felső tagozatot „alsó” középiskolának neveznénk). Ezért a negyedik (hatodik?) osztályt elvégző tanulók mintegy 8–10 százaléka számára középiskolára előkészítő 6–12 fős osztályokat kellene működtetni. Ez a legkevesebb, amit a hátrányos helyzetű tanulók megfelelő színvonalú iskolázottsága, a társadalomba való beilleszkedésük elősegítése érdekében meg kell tennünk.

Továbbra is az a meggyőződésem, hogy az egységes általános képzésnek a tizedik évfolyam végéig kellene tartani, amit a diagnosztikus vizsga (erről a következő cím alatt lesz szó) zárna, és ennek segítségével történne meg a továbbtanulási (a tagozatos) irány, illetve a szakirányú, a szakmai, a „post-secondary” funkciót ellátó képzési irányok kiválasztása. A gimnáziumokba (amióta léteznek) a korosztályokból 5–6 százaléknynál kevesebben kerülhettek be, még a huszadik század utolsó évtizedei előtt is csak 15–18 százaléknynian. E szűk, szelektált rétegnek megfelelő iskola szelleme él tovább a középfokú képzés általánossá válásának időszakában is. Nehéz beláttatni, hogy ebben a gyökeresen új helyzetben más módon kell megoldani a továbbtanulásra legalkalmasabbak kiválasztását, felkészítését. Első lépésként a 10. évfolyam eredményei alapján a továbbtanulási szándék szerinti felkészítéssel (a működő tagozatos rendszer kiteljesítésével).

A további kiválasztási lépéseket pedig a tömegessé váló felsőoktatásnak kell megoldania. A tömegessé válás kezelésének léteznek használható nemzetközi tapasztalatai. A szűk elitista képzés szelleme azonban évtizedek óta akadályozza ezek alkalmazását. A tömegessé váló felsőoktatás kiválasztási rendszerének létrehozása, a megkezdett fejlesztések kiteljesítése immáron halaszthatatlanná vált. Létre kell hozni a hároméves szakirányú alapképzést, amit oklevél zár, és aminek birtokában munkaköri képzéssel munkába lehet állni. Továbbá az első három évben elért eredmények alapján ki lehet választani a 2–3 éves diplomászerző szakképzési irányt. A tömegessé válással nem tartható tovább az a rendszer, mely szerint a mi egyetemeink megfelelnek a magiszteri (M. A.) képzés szintjének. Vagyis a diploma után nincsen szükség magiszteri képzésre (korábban ezt oldotta meg az egyetemi doktori fokozat, aminek a felszámolása tovább rontotta a kiválasztás eredményességét). Be kell vezetni a kétéves magiszterképzést (ami az uniós csatlakozás miatt is szükségessé fog válni). A PhD képzést pedig a magiszteri fokozatra építve szigorúan a tudományos utánpótlás céljaira kellene használni.

Mérés: eredmények, problémák és veszélyek

A hatvanas évek elején a nyitottabb légkör kialakulásával lehetővé vált, hogy tesztekkel, méréssel kezdjünk foglalkozni. A szegedi műhelyben két irányban indultak kutatások: a témazáró tudásszintmérés és a készségek fejlődésének feltárása témakörében. Az akkoriban szokásos többéves átfutás ellenére a hetvenes évek legelején megjelentek az első kötetek, amelyek máig több tucatot tesznek ki. A pedagógia első magyar mérésmetodikai (több kiadást megért, nivódíjas) kézikönyvét 1971-ben jelentettük meg, ami alapjául szolgált az empirikus pedagógiai kutatások hazai kibontakozásának.⁵ A mérés, az empirikus kutatás elterjedésével és hasznával kapcsolatos akkori reményeink megvalósultak, és jövőbe mutató lehetőségek, fejlemények is számba vehetők. Sajnos azonban a hasznosulás problémái, veszélyei is figyelmet érdemelnek. Ebben a fejezetben az eredeti két témakörbe ágyazva próbálom megmutatni az eredményeket, a problémákat és a jelenleg látható jövő lehetőségeit, feladatait.

1) A *témazáró tudásszintméréssel* az általános iskola felső tagozatának tantárgyi tudását mértük föl témánként külön-külön. A teljes feltérképezés érdekében témánként tartalomelemzést végeztünk, és egy tanóra alatt megírható ekvivalens tesztváltozatokkal fedtük le a teljes anyagot. Az eredményeket a bemért tesztekkel együtt 16 kötetben adtuk közre. Az 1. és a 18. kötet⁶ a témazáró mérés elméleti és gyakorlati kérdéseit tárgyalja.

Kutatásaink kezdetén a feleletválasztás még világszerte általánosan használt technika volt. Tekintettel arra, hogy a témazáró méréssel részletesen fel kívántuk térképezni, hogy a tananyag mely elemeit milyen szinten tudják a tanulók, amiből információkat nyerhetünk a tantervi követelmények elsajátíthatóságát, a módszertani kultúra fejlesztésével kapcsolatos tennivalókat illetően. Erre a célra kevésbé tartottuk alkalmasnak a feleletválasztás kérdéstechnikáját. Ez az igény vezetett el az úgynevezett alternatív egységekre bontás módszerének kidolgozásához. Ennek köszönhetően úgynevezett nyíltvégű feladatokat használhattunk, amelyeket részekre bontva lehet értékelni a javítókulcs segítségével. Ez a részletesen kidolgozott és ma már általánosan használt technika (vannak tankönyvkiadók, amelyek tankönyveik témáihoz témazáró tesztfüzeteket adnak ki) új értékelési kultúra, a diagnosztikus funkciójú értékelés lehetőségét kínálja. Szemben a feleletválasztás technikájával, amely inkább minősítésre alkalmas, hiszen minden feladat megoldása egyetlen nullával vagy eggyel értékelhető egység (item). Ezért nem tudhatjuk meg, hogy a megoldáshoz szükséges tudás mely elemei, lépései miatt sikertelen a válasz. Az elemekre bontott feladatok értékelésével részletezett *diagnosztikus térképet*⁷ kaphatunk a téma elsajátításának helyzetéről.

Az egyes tanuló szintjén a tartalmi diagnózisnak köszönhetően megtudhatjuk, hogy miért nem sikerült a szóban forgó feladat megoldása, amiből pedig azt, hogy milyen

5 Ágoston György – Nagy József – Orosz Sándor: *Mérések módszerei a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, 1971, 1974, 1979.

6 Nagy József: *A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, 1972. Nagy József: A témazáró tesztek reliabilitása és validitása. *Acta Paedagogica*. JATE, Szeged, 1975.

7 Vidákovich Tibor később e technika funkciójának elméleti feldolgozását is elvégezte. Lásd a témáról megjelent könyvét: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, 1990; valamint a *Diagnosztikus elemzés és visszajelzés* című tanulmányát (*Pedagógiai Diagnosztika*, 1992, 1.).

tanulásra van még szükség. Az osztály szintjén a pedagógus kiszámíthatja, hogy mely elemeket, feladatokat milyen szinten sajátították el a tanulói, vagyis elkészítheti a téma diagnosztikus térképét, és ennek alapján megtervezheti a javító/pótló tennivalókat. Az iskola, a körzet, az ország szintjén a diagnosztikus térképek birtokában feltárhatók a problémák, amelyek hozzájárulhatnak a módszertani kultúra fejlődéséhez, az oktatás színvonalának, minőségének javításához. Annak idején, amikor a szakfelügyeleti rendszer még működött, Kiskunfélegyházán végeztünk egy témakompenzációs oktatásnak nevezett kísérletet. Néhány tantárgyból valamennyi városi és külterületi iskolában minden téma tanítása után témazáró mérést végeztek a pedagógusok. A kapott adatok alapján a diagnosztikus térképeket iskolai, városi szinten is kidolgoztuk és a szakfelügyelők vezetésével megvitattuk a problémákat és az eredményeket. A diagnosztikus térkép birtokában a pedagógusok egy-két tanórás javító/pótló foglalkozásokat iktattak be. A problematikus elemek, résztémák esetében kerestük azokat a pedagógusokat, akiknél az átlagnál sokkal jobb eredmény született, és megpróbáltuk megtudni, hogy minek köszönhető a szóban forgó résztema sokkal jobb eredménye. Az összegyűjtött tapasztalatokat megbeszéltük a kísérletben részt vevő pedagógusokkal. Egy év alatt az oktatás eredményességének 15–20 százalékos javulását regisztrálhattuk.

Az alapvizsga kidolgozásának vezetését nemcsak azért vállaltam el, mert a közoktatás diszfunkcionális alapszerkezetének tartalmi eszközökkel történő korrekciójára kínált lehetőséget, hanem elsősorban azért, mert a fent jellemzett diagnosztikus értékelés módszereivel a vizsgáztatást is diagnosztikussá kívántuk fejleszteni.⁸ Ennek országos szinten az a jelentősége, hogy a vizsgák eredményeit minden évben országos diagnosztikus térképpé feldolgozva megvalósíthatóvá válhatna a folyamatos tantervfejlesztés, a módszertani kultúra adatokra támaszkodó folyamatos fejlesztése. A fenti elvek és technikák felhasználásával a diagnosztikus vizsga kiinduló feltétele, hogy a vizsga valamennyi szóba jöhető alapkövetelményét lefedő ekvivalens tesztsorozatok készüljenek, amelyeket országos reprezentatív mintán be kell mérni.

Második lépésként az így bemért feladatokból számítógépes feladatbankokat lehet szervezni, folyamatosan fejleszteni, működtetni. A feladatbankból a vizsga céljaira ekvivalens tesztsorozatok lehet generálni, amelyek segítségével a vizsgázók minősítése mellett az újabb és újabb országos diagnosztikus térképek is felrajzolhatók. A feladatbankok egyébként a teljes feltöltés után (ami tantárgyanként több ezer elemekre bontott feladatot és azok országos elsajátítási szintjének évenkénti adatait tartalmazzák) nyilvánossá válhatnak, az iskolák tetszés szerint hívhatnak le belőle feladatokat saját diagnosztikus értékeléseik céljaira. A már említett tantárgyankénti vizsgakövetelmények kiadványsorozata a diagnosztikus vizsga alapkövetelményeit (minimumkövetelményeit) is tartalmazza. Vidákovich Tibor vezetésével az ezredfordulóig folyt a feladatbankok évenként ismétlődő feltöltése bemért feladatokkal. A feladatbankok feladatai egyébként az alapvizsga lététől függetlenül is használhatók, és ilyen számítógépes tantárgyankénti feladatbankokat előbb-utóbb fejleszteni, működtetni kell. Most úgy látszik, megszűnik a feltöltés folytatásának finanszírozása. Lás-

8 Vidákovich Tibor: A diagnosztikus vizsgarendszer-kísérlet három éve. *Pedagógiai Diagnosztika*, 1993, 2. 73–86.

suk, mi hasznosult ebből a közel négy évtizedes hatalmas kutató, fejlesztő munkából, és mi lehet a diagnosztikus értékelés és vizsga jövője.

A témazáró tudásszintmérés általánosan használt, bevett gyakorlattá vált. A témazáró feladatlapokat vagy a tanár készíti, vagy a kiadók által felkért szakértő. Sajnos a feladatokká feldolgozandó tartalmak előkészítése, a tartalomnak megfelelő feladattípus megválasztása, a feladatok elemekre bontása, a javítókulcsok kidolgozása nem mindig szakszerű. A feladatok nincsenek kipróbálva, bemérve, ennek következtében nem rendelkeznek jóságmutatókkal, az országos szintet jelző viszonyítási alapokkal. De nem ez a fő baj, hanem az, hogy az eredeti diagnosztikus funkciótól eltérően csak minősítésre, osztályozásra használják. Nincsenek ugyan kutatási adatok a témazáró feladatlapok színvonalának, használatának funkcióira, módjaira vonatkozóan, de a tapasztalatok alapján fő funkciójuk a tanulásra késztetés és az osztályozás, a tanulók minősítése. Terjed az a szokás is, hogy a leosztályozott témazáró feladatlapokat nem látják viszont a tanulók, csak az érdemjegyeket ismerteti a tanár. Ha kiosztja is (és nem hetekkel a megíratás után, amikor már a problémák jórészt feledésbe merültek, a megoldások eredményességével kapcsolatos kíváncsiság kioltódott), a javításra egyre ritkábban kerül sor. Pedig a témazáró mérés egyik jelentős haszna lehetne, hogy a megoldási kísérlethez kapcsolódó javítás egyénre szabott magas motiváltágú tanulást tesz lehetővé. Az pedig az eredeti funkciónak megfelelően alig fordul elő, hogy a problémák alapján korrekciós tanítás, gyakorlás beiktatására is sor kerülne. Az általános alapstratégia: megíratás, leosztályozás, új téma.

A végeredmény nem túl vigasztaló. Hiába dolgoztuk ki a diagnosztikus értékelés és vizsga sajátos elméletét és módszereit, hiába áll rendelkezésre nagyszámú adat, példa, és hiába rendelkezünk félkész feladatbankokkal, mindezek az eredeti funkciók szolgálatában nem hasznosulnak. A jövőt illetően mégis reménykedem, hogy az oktatáspolitikusok előbb-utóbb belátják: az eredményességnek és a hatékonyságnak (ha úgy tetszik, a minőségbiztosításnak) három lábbon kellene állnia. Mindenekelőtt a tantárgyi tartalmak elsajátításának számítógépes feladatbankokkal segített diagnosztikus értékelésén és a diagnosztikus vizsgákon, másodsor a fejlődésértékelésen (erről rövidesen szó lesz), végül pedig az intézményi szintű törvényességi felügyeleten, amelyet régebben az általános felügyelet látott el nem túl hatékonyan, napjainkban pedig a minőségbiztosítás feladata (lenne?).

2) A témazáró méréssel párhuzamosan kezdtük meg az *alapkészségek fejlődésének* (elsajátítási folyamatainak) feltárását. A mérendő készség tartalmi összetevőinek alapos, időigényes elemzése után valamennyi alapvető összetevőre, típusra (komponensre, ahogyan ma nevezzük) feladatot dolgoztunk ki. Ezeket kis mintákon bemértük, majd ha egy tanóránál több időt igényelt volna a mérés, akkor ekvivalens tesztsorozatot készítettünk. Az így kidolgozott eszközökkel a készség tanításának kezdő pontjától az érettségi előtt álló tanulókig évfolyamok metszetein elvégeztük az országos reprezentatív felmérést. Az 1971-ben megjelent első kötet az elemi számolási készség fejlődési folyamatát tárta föl.⁹ Ezt további feltucatnyi alapkészség fejlődésének feltárása követte. Majd a gondolkodási műveletek fejlődésének felmérésére került sor. E mun-

9 Nagy József: *Az elemi számolási készségek mérése*. Tankönyvkiadó, 1971.

kálatok első két kötete a kombinatív képesség struktúráját és fejlődési folyamatát, valamint a rendszerezési képesség (a Piaget-féle osztályok és viszonyok logikájának) szerveződését és fejlődését ismerteti.¹⁰ E kutatások az utóbbi öt évben a Tanszék mellett működő MTA Képességkutató Csoportban folynak újabb és újabb képességek szerveződését és fejlődését feltárandó. Eddig csaknem kizárólag az értelmi képességek kutatására tudtunk vállalkozni. Az utóbbi években folynak az előkészületek a szociális képességek eddigiekhez hasonló jellegű mérésének megkezdése érdekében. Új vállalkozásunk az alapmotívumok fejlődésének feltárási kísérlete. Először az úgynevezett elsajátítási motiváció (mastery motivation) alakulásának vizsgálatára került sor.¹¹

Ezt a munkát abban a reményben végeztük és végezzük, hogy a fejlődési görbék, mint viszonyítási alapok ismeretében és a fejlődésmérő standardizált tesztek birtokában elősegíthető a készség- és képességfejlesztés eredményessége és hatékonysága. Sajnos eleinte az eredményeket közlő kiadványaink csak elismerésre méltó alapkutatásnak minősültek. Legföljebb a kutatói utánpótlás képzésében játszottak szerepet, a készség- és képességfejlesztő gyakorlatra alig hatottak. Talán hozzájárultak az utóbbi évtizedben kialakuló szemléletváltáshoz, mely szerint a készség- és képességfejlesztés jelentősége egyre többet hangoztatott feladattá válik. Ez az igény előtérbe került a tantervfejlesztésben, az eredmények értékelésében, a fejlesztési szándékokban. A nemzetközi és a hazai pedagógiai közgondolkodásban egyre nagyobb szerepet játszik. Talán nem balga remény, hogy a megerősödő és hangoztatott szándékok a jövőben a fejlesztő gyakorlat javulását eredményezik, amihez az eddig vizsgált készségek és képességek szerveződésének és fejlődésének ismerete, a kidolgozott értékelő eszközök hozzájárulhatnak. Tekintsük át a fejlesztés lehetőségeit az eddigi kutatási eredmények ismeretében.

A kritériumorientált fejlesztés szükségessége és lehetősége

A tanulmány elején felidéztem a tanulók közötti szélsőségesen nagy fejlettségbeli különbségeket, amelyeket a benépesülő hagyományos iskola egyre nehezebben tud kezelni. Jelezttem, hogy az oktatási rendszerek szerkezetében milyen fejlesztésekkel lehetne segíteni a probléma kezelését. Ez azonban önmagában véve nem elegendő. Az is szükséges, hogy a fejlesztő hatásrendszerrel is eredményesebben lehessen kezelni ezeket a különbségeket. Ebben a fejezetben ennek három feltételét vázolom. Ezek a következők: személyiségközpontú tanterv, a személyiség alapjai („operációs rendszer”) és az egyéniség közötti különbségtétel, valamint az operációs rendszer kritériumorientált fejlesztése.

1) A 20. század elejéig ismeretközpontú tantervek szabályozták az iskolák életét. A szövegekből, tudományokból kiinduló ismeretközpontú tantervek dominanciája a

10 Nagy József: *A rendszerezési képesség kialakulása. A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Akadémiai Kiadó, 1987, 1990. Csapó Benő: *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Akadémiai Kiadó, 1988.

11 A téma kutatója Józsa Krisztián. Az országos helyzetkép felmérése és feldolgozása befejeződött, az eredmények rövidesen olvashatók lesznek. A témáról lásd az *Új Pedagógiai Szemlében* megjelent ismertetőjét (2000, 10.); valamint Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése című tanulmányát. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó.

mai napig érvényesül. Ennek az a hipotézis az alapja, hogy az előírt tartalmak elsajátításának köszönhetően a felnövekvők okosabbak lesznek, szocialitásuk fejlődik, egyéniségük kibontakozik (ma inkább úgy mondjuk, hogy személyiségük, vagyis a kognitív, a szociális és a perszonális kompetenciájuk az elvártnak megfelelően fejlődik). E hipotézissel két alapvető baj van. Egyre nehezebb kiválasztani a tanítandó tartalmakat, valamint az, hogy a személyiség szükséges és elvárt fejlettsége csak keveseknek valósul meg, és az is főleg a családi hatásrendszer következménye. A 20. század elejétől John Dewey kezdeményező munkásságának köszönhetően¹² behatolt a pedagógiai közgondolkodásba a tevékenységközpontú tanterv, iskola. Ez tulajdonképpen a spontán szocializáció tudatos segítségét jelenti. Ennek nyomán sok ilyen iskola alakult világszerte, de a tömeges elterjedés nem vált lehetővé. Ennek okaira itt nem szükséges kitérni, elegendő annyit rögzíteni, hogy az ismeretközpontú tanterv és iskola kiegészítő elemeként sok ország sok iskolájában jelen van.

Újabban egyre több szó esik képességfejlesztő, személyiségfejlesztő tantervről, iskoláról. A személyiségközpontú tanterv és iskola azt jelenti, hogy a tanterv és az iskola az emberből, a személyiségből indul ki, annak alapkompenciáit (lásd az iménti felsorolást), alapmotívumainak rendszerét, alapképességeinek rendszerét (az alapképességek által működtetett alapkészségeket) tekinti, ezek fejlesztését írja elő az aktuálisan érvényes ismeretek és a működtető tevékenységek által. *A személyiségközpontú tanterv három összetevő egysége a személyiség, az ismeretrendszer és a tevékenységrendszer, amely egységben a személyiség dominál.*

A Nat kidolgozásakor különböző koncepciók ütköztek. Magam a képességfejlesztést középpontba állító tanterv irányába próbáltam befolyásolni a munkálatokat. Az első változatok ismeretközpontú jellegűekre sikerültek. Az utolsó változatok kidolgozásakor már kényelmetlenné váltam a meggyőződéssel, és azért is, mert előzetesen minisztériumi megbízást kaptam arra, hogy dolgozzak ki az elgondolásaimnak megfelelő tantervi koncepciót. Ennek ismeretében kollégáim, mint reménytelen esetet, nem hívtak meg (joggal) az utolsó változat kimunkálói közé. A minisztériumi felkérésre közreműködők sokaságával elkészült egy terjedelmes anyag, amely tulajdonképpen egy személyiségközpontú gyökértanterv lett.¹³ Ehhez a gyökértantervhez tartalmi ajánlásokat adó kerettantervek, valamint értékelési és vizsgakövetelmények készültek volna, amelyek azt határozták volna meg, hogy a fejlesztés eredményeként mit tudjon csinálni a tanuló. Mindezek alapján készültek volna el az iskolai pedagógiai programok. Kifejtettem a személyiségközpontú tanterv elméleti alapjait is.¹⁴

Ez a munkám is felemás eredménnyel járt. Mindenki elismerte, hogy ezek a produktumok komoly eredmények, de koraszülöttek, irreálisak, ilyesmit a pedagógusok még nem képesek befogadni. Volt ebben igazság. Az viszont meglepetésként ért, hogy a Nat utolsó változata kompetenciákról, képességekről, készségekről is beszél. Sajnos az ilyen kijelentések többségükben használhatatlan általánosságok lettek. Ez a szán-

12 Témánk szempontjából lásd a legfontosabb művét: *The Child and the Curriculum*. 1902 (magyarul: *A gyermek és a tanterv*. Kisdednevelés, 1931).

13 Nagy József (szerk.): Fejlesztési követelmények. *Iskolakultúra*, 1994, 1-2.

14 Nagy József: Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 1994, ősz.

dék és szóhasználat a kerettantervekben is jelen van. A Nat-nak ez a sajátága is inspirált arra, hogy megírjam azt a könyvet, amelyben ezek a nagyon fontos fogalmak értelmet nyernek, tartalmassá, használhatóvá, a gyakorlatban alkalmazhatókká válhatnak (legalábbis a reményeim szerint).¹⁵ Ami a jövőt illeti: szilárd meggyőződésem, hogy eljön az idő, amikor a folyamatosan fejlesztett személyiségközpontú tantervvel és diagnosztikus fejlődésértékeléssel működő személyiségfejlesztő iskolákba járnak a jövő generációi. Abban viszont egyáltalán nem vagyok biztos, hogy ezt meg is érem.

2) A 20. században sokféle kísérlet történt a tanulók közötti szélsőségesen nagy különbségek kezelhetősége érdekében. Végül 1963-ban Carroll kidolgozott egy elméleti modellt,¹⁶ mely szerint a problémák fő oka a szükséges és a felhasználható (a rendelkezésre álló) idő különbségében keresendő. Az iskola mindenkivel szemben egységes tartalmi követelményeket támaszt (most tekintsünk el a tartalmi differenciálás kísérleteitől) és ehhez meghatározza a tanévek, napok, tanórák számát, vagyis a mindenki számára egységes felhasználható időt. A tanulók közötti különbségek miatt azonban az elsajátításhoz szükséges idő különböző. A szélsőséges különbségek szélsőségesen különböző felhasználható időt követelnének. Mivel azonban a felhasználható idő mindenki számára azonos mennyiségű, az elsajátítás eredménye, színvonala lesz szélsőségesen különböző. Ebből a modelltől kiindulva kísérletek születtek. Közülük csak a legismertebbet említem, a teljes elsajátítás (mastery learning) stratégiáját, amely az elsajátítás kívánatos szintjét határozta meg egységesen, és az idővel operált. Az ilyen kísérletek szerény eredményei két fő okra vezethetők vissza. Az egyik az, hogy a lassabban tanulók csak kevés plusz időt kaptak. A másik ok pedig az, hogy a teljes tantervi célokra írták elő a teljes elsajátítást, ami mindenki számára eleve lehetetlen és értelmetlen is.

Mindezt megfontolva célszerű különbséget tenni a személyiség alaprendszere (operációs rendszere, amely a személyiség működésének feltételét képezi) és az összes többi pszichikus komponens között. Az általános képzésnek ebből a szempontból kettős célja van: 1) *a mindenki számára szükséges operációs rendszer kompetenciáinak, motívumrendszerének, képesség- és készségrendszerének kifejlesztése.* Ezeket mindenkinek állandósult szinten (bármikor aktiválhatóan) és optimális használhatósággal kell elsajátítani. Vagyis *a cél mellé meg kell adni az optimális elsajátítás kritériumait is.* 2) *A másik fajta cél a szokásos tantervi követelmény, amelyekhez nincsenek hozzárendelve elsajátítási kritériumok.* Ezekből a szokásos módon mindenki annyit és olyan szinten sajátít el, amennyit és amilyen szinten a motiváltsága, adottságai, képességei, előismeretei és a tanítás színvonala lehetővé tesznek. *Ez a fajta cél az egyéniséggé fejlődést szolgálja.* (A téma részletes kifejtését lásd a 4. sorszámú lábjegyzetben hivatkozott tanulmányban.)

3) A személyiség kritériumorientált fejlesztése azt jelenti, hogy az alapmotívumokat, az alapképességeket, az alapkészségeket, valamint az ezek működésének feltételét képező alapismereteket állandósulttá (bármikor aktiválhatóvá) és optimális használhatóságúvá fejlesztjük. Ezek az alapküponensek csak többéves gyakorlással, hasz-

¹⁵ Nagy József: *XXI. század és nevelés.* Osiris, 2000.

¹⁶ Carroll, J. B.: A model of school learning, *Teachers College Record*, 1963/64.

nálattal fejlődhetnek optimálisan működővé. Ezért olyan fejlesztési stratégia kidolgozására és alkalmazására van szükség, amely nem témákhoz, félévekhez, tanévekhez kötötten működik, hanem lehetővé teszi, hogy a fejlesztés mindaddig folytatódjon (függetlenül attól, hogy a növendék hány éves és hányadikba jár), amíg az optimális elsajátítás be nem következik. (Gondoljon az olvasó például az olvasási képességgel kapcsolatos közismert problémára. Az eddigiek értelmében a kritériumorientált fejlesztési stratégia nélkül megoldás nem remélhető.)

A kritériumorientált fejlesztés a fent ismertetett készség- és képességmérési kutatásokból nőtt ki. A négy-öt évvel ezelőtt kialakult koncepció alapján három évvel ezelőtt kezdődtek meg a kísérletek OTKA és KOMA támogatással a Tanszék mellett működő Akadémiai Képességkutató Csoport keretében. Jelenleg az ország különböző helyein 20-nál több óvodában és iskolában folynak kritériumorientált fejlesztések hat alapkészség és egy alapmotívum (az elsajátítási motívum) optimális elsajátítása érdekében. A kísérlet a középső csoportban és az első osztályban indult, és az óvoda, illetve az alsó tagozat befejezéséig fog tartani. További terveink szerint a felső tagozat tantárgyi tartalmaival végzendő kritériumorientált fejlesztési kísérletre 2002-ben nyújtunk be pályázatot. A kísérlet ismertetése és első meggyőzőnek minősíthető eredményei az *Új Pedagógiai Szemlében* olvashatók.¹⁷

*

Az oktatás rendszere hatalmas nagyrendszer, ezért csak lassan változik. A hirtelen, erőszakos beavatkozások leperegnek róla, esetleg több kárt okoznak, mint hasznot. Sajnos az elmúlt évtizedekben elég sok ilyen erőszakos és sehová nem vezető, károkat okozó beavatkozás tanúi lehettünk. Ugyanakkor alapvető jelentőségű fejlesztések tengeri kigyóvá növekszenek. Ilyen például a felsőoktatás reformja, amely harminc évig készülődött. A tömegessé válás kezeléséhez szükséges struktúrák azonban még mindig nem léteznek. Ilyen a közoktatás alapszerkezetének korszerűsítése, ilyenné vált a nyolcvanas évek végén elkezdett tantervi reform, és láthatóan ez a sors vár a diagnosztikus értékelésre és vizsgákra, a személyiségközpontú tantervre és iskolára, valamint más alapvető fejlesztési szükségletre.

Mi lesz veled, oktatási rendszer, és mi lesz veletek, felnövekvő generációk, ha az oktatási rendszer fejlesztése az eddigi módon folyik tovább, ha nem leszünk képesek az elkövetkező évtizedek egyre nagyobb kihívásaira válaszolni? Félő, hogy a mindenkori hatalmon lévőköt ezután sem lehet meggyőzni arról: az oktatási rendszer megfontolt fejlesztésére, a megalapozó kutatásokra az eddigieknél nagyságrenddel nagyobb energiákat kellene fordítani, hogy egyáltalán reménykedni merhessünk.

NAGY JÓZSEF

¹⁷ Nagy József: A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000, 7–9; Józsa Krisztián: A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000, 7–9; Fazekasné Fenyvesi Margit: A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000, 7–9.

MIT TEHET AZ ISKOLA?

A HAZAI TÁRSADALOMKUTATÁSBAN A HETVENES években eresztett igazán gyökeret az oktatási rendszer működésének makro-szemléletű megközelítése és módszeres empirikus vizsgálata. A kezdeményezés a szociológia felől érkezett, ám csakhamar interdiszciplináris jelleget öltött. Közgazdák, demográfusok, pszichológusok és más társadalomtudományos diszciplínák reprezentánsai megkülönböztetett érdeklődéssel fordultak az iskola világa felé, és a hetvenes-nyolcvanas években – többek között – arra a valóban kardinális kérdésre keresték a választ, miként lehetne a hazai iskolarendszer működését a társadalmi reformok, sőt, a kardinális társadalmi változások szolgálatába állítani. A sokféle tudomány nézőpontját ötvöző megközelítések nemcsak figyelmet keltő teoretikus megállapításokat és empirikus ismereteket halmoztak fel, hanem a tudomány embereinek összefogása az oktatás reformját célzó kollektív cselekvésben is megnyilatkozott. A leginkább reprezentatív vállalkozás a Magyar Tudományos Akadémia égisze alatt bontakozott ki, és az oktatás tartalmi korszerűsítésének tudományos megalapozását célozta.

Iskolázási esélyek az államszocializmusban

Társadalmi visszhangot és közfigyelmet azonban elsősorban azok a kutatások keltettek, amelyek magának az ún. szocialista nevelőiskolának az ideológiai doktrínájával ütköztek. Többek között azzal a hatalmi-uralkodó berendezkedés legitimálását célzó állítással, miszerint a szocialista társadalom viszonyai között az oktatási rendszerben az iskolázási esélyek egyenlővé válásának tendenciája érvényesül. A hatvanas évek közepén induló empirikus vizsgálatok ugyanis bizonyították, hogy az esélyegyenlőség ideológiai tézise köszönő viszonyban sincs a reális társadalmi-pedagógiai folyamatokkal. Meglehetősen hosszú időnek kellett eltelnie addig, amíg a hatalmi aktorok kényszerűen tudomásul vették, hogy a hazai közoktatásban nem az esélyegyenlőtlenségek megszűnésének, hanem éppenséggel azok újratermelődésének, sőt, növekedésének tendenciája érvényesül.

A hatvanas-hetvenes évek mértékadó iskolaszociológiai kutatásai a társadalmi struktúra és az iskolarendszer összefüggésének és kölcsönhatásának szisztematikus megis-

merését tűzték célul.¹ Az alapvető kérdés az volt, hogy a hazai államszocialista berendezkedés keretei között a társadalmi tagoltság és az egyenlőtlenségi rendszer hatásai és következményei miképpen jelennek meg a pedagógiai intézményrendszerben, továbbá maga a közoktatási rendszer mennyiben járul hozzá a társadalmi tagoltság és egyenlőtlenség konzerválásához és újratermeléséhez. E kutatások meglehetősen lehangoló konklúziója az volt, hogy az államszocialista oktatási rendszer egyszerűen nem tud mit kezdeni a strukturális gyökerű iskoláztatási esélyegyenlőtlenségekkel. Miközben a rendszer legitimálásának céljait követő programideológia állhatatosan deklarálta az egyenlő esélyek elvét, az oktatási rendszerben a társadalmi esélyegyenlőtlenségek növekvő mérvű újratermelődésének tendenciája érvényesült. A megkülönböztetetten kedvezőtlen szocio-kulturális milióból érkező tanulók jó része funkcionális analfabétaként lépett ki az oktatási rendszerből. Ha a szóban forgó tanulók valamiképpen mégis befejezték az általános iskolát, rendszerint nem tettek szert olyan ismeretekre és képességekre, hogy megfelelhessenek a középfokú oktatás minimális követelményeinek. A tömeges iskolai kudarc következtében egy-egy kohorsz mintegy egynegyede mobilitási esélyek nélkül, tanulatlan segéd munkásként gyarapította a gyakorta feleslegesen foglalkoztatottak igen nagy tömegét. A nyolcvanas években a vezető réteghez és a szakértelmiségiek csoportjához tartozó fiatalok mintegy négyötöde érettségizett. Ez az arány azonban az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportból érkező tanulók körében mindössze egyötödnyi volt. A felsőfokú továbbtanulás szempontjából pedig az empirikus felvételek az említett társadalmi csoportokhoz tartozók között tizenhét-tizenkilencszeres esélykülönbséget regisztráltak.

Mindez összefüggött azzal is, hogy hazánkban rendkívül szűk áteresztőképességű oktatási rendszer működött. Valójában a hetvenes évek közepétől a nyolcvanas évek végéig semmiféle lényeges expanzió nem volt a közép- és elsőoktatásban. Az iskolázási arányok befagyasztása önmagában is felerősítette az oktatási rendszert egyébként is uraló kizorító versenyt. Az erősen preszelektív és sokféleképpen hierarchizált oktatási szisztémában pedig szükségképpen olyan kiválasztási logika érvényesült, ami a társadalmi eredetű esélyegyenlőtlenségek érvényesülésének kedvezett.

Az oktatási rendszer működési zavarainak makro-szemléletű elemzése egyre inkább rendszerkritikai jelleget öltött. A kutatások ugyanis arra vetettek fényt, hogy a funkciózavarként jelentkező problémák jórészt rendszerkötöttek, jelentős mértékben az államszocialista hatalmi-uralmi működés szükségképpeni következményei és kísérőjelenségei. A funkciózavarok ugyanis szorosan összefüggtek azzal, hogy a pártállam az oktatási rendszert elsősorban hatalmi eszközként kezelte. Ennélfogva monopolizálta az oktatást, a pedagógiai intézményeket pedig megfosztotta a szakmai autonómia, az önálló kezdeményezés, a helyi pedagógiai program lehetőségétől. Az állami monopólium univerzális elvként érvényesült. Az intézmények birtoklásában éppúgy kifejeződött, mint a pedagógiai tevékenység tartalmának, az iskola működésmódjának, a pedagógusok tevékenységének szigorú és kizárólagos jellegű szabályozásában.

1 E kutatásokat elsősorban Ferge Zsuzsa, Gázsó Ferenc, Háber Judit, Kozma Tamás, Pataki Ferenc, Táncos Gábor, Várhegyi György részben közös vizsgálatai és tanulmányai reprezentálták.

Az állampedagógiai monolitizmus jogi normaként kezelte a tanterveket, nevelési programokat és módszeres előírásokat, és gyakorta irracionális elképzeléseket oktrojált az oktatási rendszerre.

Az időről-időre meghirdetett nagy reformkampányok általában kudarccal végződtek. Növelték az oktatási rendszer funkciózavarait. Egyre nyilvánvalóbbnak tűnt, hogy sem a közoktatásban, sem a felsőfokú képzésben nem lehet szó semmiféle jelentős fejlődésről az oktatás államszocialista rendjének felbomlása nélkül.

A radikális változások a nyolcvanas évek közepén kezdődtek. A '85-ben elfogadott oktatási törvény megszüntette az iskolai tevékenység direkt hatalmi-államigazgatási vezénylésének lehetőségét, utat nyitott az iskolai autonómia, a pedagógiai pluralizmus kibontakozásához, a helyi igényeknek megfelelő pedagógiai programok megalkotásához és realizálásához. Az oktatásra nehezedő állami monopólium mindenhatóságát, a tantervi, tankönyvi és módszertani egyöntetűséget egyre inkább az alternatív programok kínálata és terjedése válthatta fel. E folyamat szerves elemeként az utolsó szocialista parlament 1990-ben törvénymódosítással biztosította a fenntartói pluralizmus érvényesülését. Az iskolaalapítói jog az egyházakat éppúgy megillette, mint a természetes és jogi személyeket. Ez a döntés újabb lépéssel vitte előre az állami monopólium megszüntetését. A közoktatás államszocialista rendjének felbomlása tehát hazánkban megelőzte, nem pedig követte az államszocializmus összeomlásával összefonódó hatalomváltást. Valójában ezek a változások túlmutattak az oktatási rendszeren, az államszocialista hatalmi berendezkedés egészét gyengítették.

A hatalomváltást követően az iskola makrokörnyezetében kardinális változások történtek. Az egymást váltó kormányzatok jórészt divergáló oktatáspolitikai elképzeléseket és törekvéseket igyekeztek érvényre juttatni. Ennélfogva maga az iskolarendszer számtalan, általában rövid távon érvényes változtatást élt meg. Magát a rendszert azonban mindmáig nem sikerült perspektivikus fejlődési pályára állítani. Az okok sokrétűek. Elemzésük meghaladja a mostani írás lehetőségeit. Ezúttal mindössze arra teszünk kísérletet, hogy a társadalmi makroszerkezet átalakulásának néhány, az iskolázási esélyegyenlőtlenségek alakulása szempontjából kiváltképp fontos hatását és összefüggését elemezzük.

Makroszerkezeti változások és iskolázási esélyek

Az országban zajló rendszertranszformáció eddigi folyamatai mélyreható strukturális megosztottságot eredményeztek. A rendszerváltozás extrém módon polarizált társadalmi szerkezet kialakulásához vezetett. Egy olyan erőteljesen hierarchizált, piramisszerűen felépülő makroszerkezet alakult ki, amelyben a társadalom mintegy egyharmada új underclass-ként egzisztál, reménytelenül kívül reked a társadalmi integráción, és nem birtokol semmiféle olyan javakat, amelyek a kapitalista piacgazdaság körülményei között az egyéni élethelyzetek konszolidálásához vagy javításához minimálisan szükségesek. Ráadásul a kialakult egyenlőtlenségi rendszer konzisztenciája is rendkívül merev, nemcsak az anyagi, hanem a tudásjavak, sőt az ilyen javak megszerzésének esélye is szélsőségesen egyenlőtlenül oszlik el a társadalomban. Az underclass-t alkotó társa-

dalmi csoport gyakorlatilag kiszorult a munkapiacon kereső pozícióra váltható kurrens tudásjavak megszerzésének intézményes lehetőségeiből is.

Mindez olyan társadalomban történt, ahol az állampolgárok túlnyomó többsége a szociális biztonság értékeihez igazodik. Mindennél fontosabbnak tartja a létbiztonságot, továbbá az egyenlőtlenségek elviselhető keretek között tartását, valamint azt, hogy a társadalmat alkotó egyének szocio-ökonómiai státusuktól függetlenül vehessenek részt az esélyt adó iskolázásban és képzésben, hogy valaminő esélye mindenkinek legyen az egyenlőtlen pozíciókért folyó rendkívül kiélezett versenyben. A strukturális átalakulás eddigi menetében tehát a szociális értékek primátusát valló társadalom egy olyan berendezkedés felé sodródott, amit a tömeges elszegényedés, a státusvesztés, az esélyegyenlőtlenségek szinte minden formájának növekedése jellemez. Egybehangzó kutatási tapasztalat, hogy az állampolgárok többsége nem találja a maga helyét és perspektíváját a kialakult struktúrában.

A társadalmi polarizáció hatásait az állampolgári közérzület is adekvátan tükrözi. Az úgynevezett szubjektív struktúrákép a rendszerváltozás folyamatában drasztikus módon módosult. A kilencvenes évek eleje óta lényegében szétolvadt a felső közép- vagy felsőosztályi státust érzékelők csoportja. Ez empirikusan aktuálisan úgy fest, hogy az évtized végén az állampolgárok alig több mint egy százaléka érzel felő közép- vagy felsőosztályi státust. Ezzel szemben a kilencvenes évek elején a lakosság közel egyharmada sorolta magát a felső-középosztályi státuscsoportba. Más kérdés, hogy ez az önbesorolás nem annyira a valóságos státushelyzetet, mint a társadalmi felemelkedés reményét és vágyát fejezte ki. Ezek az ambíciók azonban mostanra szétporladtak és jórészt illuzórikussá váltak.

A szubjektív struktúrákép további jellegzetessége, hogy nagyjából minden második állampolgár konzekvensen a társadalom talapzatán álló alsó osztályok élethelyzetével azonos státusviszonyokat érzel. Voltaképpen ők a rendszerváltozás veszesei, hiszen jó részük nem tudta megőrizni az államszocializmusban birtokolt munkapiaci pozíciót, a valamelyes stabilitást biztosító folyamatos jövedelemszerzés lehetőségét és az esetleges társadalmi emelkedés esélyét. A szubjektív struktúrákép egyúttal fényt vet arra is, hogy miért jellemzi az állampolgárok többségének jövőképét a szkepticizmus, sőt, a kifejezett borúlátás, illetve a személyes vagy családi jövővel kapcsolatos bizonytalanság és ambivalencia. Bár a pesszimista közérzület az utóbbi néhány esztendőben valamelyest enyhült és növekedett a személyi és családi kilátásokat pozitívan minősítők tábora, a többé-kevésbé optimisztikus életérzések jelenleg is legfeljebb a lakosság háromtizedét jellemzik. A szubjektív struktúrákép és társadalmi közérzület tehát igen pontosan kifejezi és leképezi a társadalmi változások makroszintű, de a személyes élethelyzetek alakulását átszövő hatásait és következményeit, amelyek egyelőre jobbra negatívak.²

Természetesen a rendszerváltozás nyerteseket is teremtett. A társadalom jó egytizede az életfeltételek alakulása szempontjából kifejezetten a változások hasznélvezője-

2 Az empirikus adatok a TÁRKI 1992. évi 2998 főt reprezentáló felvételéből, továbbá a Szonda-Ipsos 2000-ben 3000 választópolgár körében elvégzett vizsgálatából származnak.

ként, nyerteseként definiálja önmagát. Elsősorban a tőketulajdonos, a vállalkozó-menedzser, továbbá a banki-pénzforgalmi szférában dolgozó csoportokról van szó. Végeredményben arról a felső decilisről, amelynek a regisztrálható összjövedelme mintegy kilencszerese az alsó jövedelmi tizedbe tartozóknak. A társadalom egytizedének életfeltételei és társadalmi esélyei azonban határozottan javultak, az állampolgárok további kétötöde pedig lényegében megőrizte korábbi társadalmi státusát és életminőségét. Ez utóbbi társadalmi csoportot az jellemzi, hogy pozitív és negatív hatásokat egyaránt érzékelt a rendszerváltozás menetében, e hatások azonban kiegyenlítődték, nem okoztak egyértelmű pozícióvesztést, lesüllyedést, igaz, emelkedést sem.

Mindez igen fontos körülmény a társadalmi stabilitás oki magyarázata szempontjából. Arról van szó, hogy a kollektív cselekvésre és nyomásgyakorlásra leginkább képes társadalmi csoportok jórészt kompenzálni tudták az őket ért veszteségeket, következesképp körükben nem halmozódott fel olyan mérvű elégedetlenség, ami radikális szembenállást vagy nyílt konfrontációt gerjeszthetett volna. A tízszázaléknyi nyertes és a további mintegy kétötödnyi státusórzó az egyéni érdekérvényesítés célravezető módját választotta, a kollektív cselekvés a státusórzásban nem játszott számottevő szerepet. Bár a rendszerváltozás bőségesen termelte a veszteseket, hiszen minden második állampolgár kárvallottnak tekinti magát, a rendszer stabilitása mégsem forgott veszélyben. A kárvallottak által is eltűrt, de el nem fogadott társadalmi berendezkedés alakult ki, s a vesztesek életfeltételeik drasztikus romlása ellenére is tartózkodtak a destabilizáló kollektív megnyilatkozásoktól. A társadalmi elitiek a vesztesek érdekeit konzekvensen kirekesztették a politikai mezőből. Az elmúlt évtizedben nem akadtak olyan aktorok, amelyek felkarolták volna a vesztesek érdekeit, sokkal inkább a vesztesek eszköztelenítésére törekedtek. Mindezt az állampolgárok is érzékelik. Az empirikus felvételek fényt vetettek arra, hogy a parlamenti pártok mint az előnyös helyzetű érdekcsoportok képviselői jelennek meg a társadalmi közmegítélésben.

Maga a rendszertranszformáció egészen más strukturális előfeltevésekkel indult. Az államszocialista hatalmi-uralmi berendezkedés felszámolása azzal a feltételezéssel kapcsolódott egybe, hogy Magyarországon kibontakozhat egy olyan strukturális folyamat, amelynek a társadalom többségét integráló középosztályosodás lesz az alapvető jellegzetessége. Ez a feltételezés igen vonzóvá tette a rendszerváltozást a társadalom többsége számára, hiszen a társadalmi viszonyok gyökeres átalakítása azzal a reménnyel is egybefonódott, hogy szociális piacgazdaság felé haladunk, amelynek keretei között a munkamegosztási pozíciókhoz kötődő kereseti-jövedelmi viszonyok is középosztályi létforma kialakítására adnak lehetőséget. A hazánkban kiépülő új piacgazdaságban tehát az egyének által birtokolt tudás, a munkavégző készségek és képességek olyan társadalmi pozíciókra lesznek válthatók, amelyek egy emelkedő ország képét rajzolják ki, ennél fogva a tömegek élethelyzetének alakulása is perspektivikus növekedési pályára kerül. Voltaképpen ez a feltételezés adta a rendszerváltozás vonzerejét és hitelét, mint ahogy elsősorban ezeknek a reményeknek a megghiúsulásával függ össze az állampolgárok negatív közérzetének kialakulása és rögzülése is. Ebben az új világban az egyén kardinális tapasztalata, hogy az emberi lét bizonyos feltéte-

leinek mindenki számára történi biztosítása nem közös törekvés és cél. Az egyéni és csoportérdekek jobbára egymás rovására és a közérdek ellenében érvényesülnek.

A kibontakozó gazdasági növekedés aligha oldja meg automatikusan a társadalom szerkezeti feszültségeit. Önmagában a növekvő gazdaság nem garantál az állampolgárok számára elviselhető társadalmi berendezkedést, jóllehet a prosperáló gazdaság az egyik legfontosabb feltétele a strukturális folyamatok értékszempontú befolyásolásának. Amennyiben azonban a társadalom strukturális viszonyainak alakulását kizárólag piacgazdasági folyamatok vezérlik, akkor leginkább egy szélsőségesen egyenlőtlen és megosztott társadalom kialakulásával, konszolidálódásával kell számot vetni. Hazánkban sem arról van szó, hogy előbb kiépül a prosperáló modern piacgazdaság, látványosan felvirágzik, s azután jöhet a jóléti elveket is szem előtt tartó társadalmi alternatíva. Egy konszolidálódott és polarizált makrostruktúrát ugyanis igen nehéz módosítani a stabilizálódás periódusát követően.

A strukturális alapprobléma nem a jövedelem-elosztás szférájában keresendő. A probléma gyökere nem az, hogy a korábbi négyszeres jövedelemkülönbség mintegy kilencszeresre növekedett a két szélső decilis között az elmúlt évtizedben. Ez ugyan jelentős feszültségek forrása, hiszen az anyagi szegénység az emberek társadalmi közérzetét és életvitelét rendkívül erőteljesen érinti. A fő probléma azonban – főként a távlatokat tekintve – elsősorban mégis az, hogy az egyének státusz-mobilitásához szükséges erőforrások rendkívül korlátozottan állnak rendelkezésre, ilyenformán nincs mód az esetleg dinamizálódó gazdaság felhajtó erejének személyes felhasználására.

Egy olyan társadalomban, ahol a termelő tulajdon birtoklása erőteljesen koncentrált, az emberek strukturális mozgásterének kijelölésében a tudásjavak játsszák a meghatározó szerepet. Ezek a javak azonban az anyagi javaknál is egyenlőtlenebbül oszlanak el hazánkban. A magyar társadalom kétötöde semmiféle olyan tudástőkét nem birtokol, amit munkamegosztási pozícióra lehetne váltani. Ráadásul ezekre a tudásjavakra saját erőforrásai alapján nem is képes szert tenni. Elképzelhető azonban olyan társadalompolitikai stratégia is, amely a tudásjavakhoz való hozzájutás lehetőségeinek társadalmi méretű kiterjesztését és az esélykülönbségek mérséklésének céljait követi. Ez esetben az oktatási rendszer kiterjesztésével egy olyan restrukturáló mechanizmus léphetne működésbe, amely a státusemelkedést biztosító, illetve a státust stabilizáló tudás megszerzését egyre inkább elérhetővé tenné mindenki számára.

A társadalmi struktúra alakulásának fordulópontja tehát elsősorban a tudásjavakhoz való hozzájutás szelekciós rendszerének működtetésével kapcsolódik egybe. Az olyan hatalmi döntések, amelyek szándékosan, vagy a következményeket nem kalkulálva konzekvensen összekapcsolják a birtokolt szellemi és anyagi erőforrásokat a kurrens tudásjavak megszerzésének lehetőségével, az oktatási rendszert, mint restrukturáló mechanizmust a polarizált társadalmi szerkezet kiépítésének és újratermelésének eszközévé teszik. E folyamat következtében az átváltható tudás megszerzésének lehetősége egyre inkább az egyének vagy családok által birtokolt anyagi-kulturális erőforrások függvényévé válik.

Mit tehet az iskola?

Óriási társadalmi probléma, hogy a hazai oktatási rendszer jelenleg képtelen a strukturális gyökerű iskolázási esélyegyenlőtlenségek enyhítésére. A lakosság mintegy 40 százalékát reprezentáló alsó rétegekhez tartozók jelentős része funkcionális analfabétaként lép ki az oktatási rendszerből. A tömeges iskolai kudarc és a megfelelő képzettség hiánya következtében egy-egy korosztály mintegy egyötöde mobilitási esélyek nélkül, szakképzetlenül jelenik meg a munkaerőpiacon, és egyfolytában gyarapítja a versenygazdaságban alkalmazhatatlan munkaerő tömegét. Az oktatási rendszer egészében érvényesülő és az elmúlt évtized oktatáspolitikája által is gerjesztett szelekciós mechanizmusok oly módon működnek, hogy a polarizálódott társadalmi szerkezet hatásai és következményei akadálytalanul érvényesülnek az oktatási rendszerben. Ilyenformán az iskolarendszer működése voltaképpen összhangba áll a szélsőségesen polarizált társadalom szerkezeti sajátosságaival. Az iskolarendszer társadalmi áteresztő képessége annak ellenére sem javult, hogy a középiskolázásban és a felsőfokú képzésben expanzió zajlott le. A mértékadó empirikus felvételek egyértelműen arra utalnak, hogy az oktatási rendszer felkészületlen az iskoláztatás szempontjából megkülönböztetetten kedvezőtlen társadalmi helyzet következményeinek pedagógiai enyhítésére. A kompenzálás igénye időnként szavakban megfogalmazódott ugyan, az oktatáspolitikai vonalvezetés azonban – kiváltképp a szociálliberális kormányzat működése idején – egyértelműen a szocio-kulturális eredetű iskolázási előnyök érvényesülésének kedvezett.

Természetesen a probléma lényege nem az, hogy a gyermekek egy erőteljesen polarizált társadalomban egyenlőtlen mértékben profitálnak az iskola tevékenységéből, és a kurrens tudásjavak megszerzésének esélyei egyenlőtlenül alakulnak. Nyilvánvalóan nem magát az iskolázási esélyegyenlőtlenséget kell problémának tekinteni, hanem lényegében azt, hogy a szocio-kulturális feltételek hatásai túlságosan egyenes vonalúan érvényesülnek a gyermekek iskolázási esélyeiben. Ez nem csupán a társadalmi tagoltságban leli magyarázatát, hanem szervesen összefügg az oktatási rendszer egészének szerkezeti és tartalmi sajátosságaival, az elmúlt évtizedben érvényesített oktatáspolitikai törekvésekkel, és természetesen az iskolarendszer egészét átható pedagógiai ethos sajátos minőségével és szociális érzékenységével is.

Empirikus felvételek tapasztalatai szerint a különböző társadalmi rétegekhez tartozók iskolázási esélykülönbségei már az alapiskola szintjén oly módon alakulnak és rögzülnek, hogy voltaképpen eldöntik a tudásszerzés nagyon is differenciált esélyét. A budapesti és falusi fiatalok körében az utóbbi években lefolytatott reprezentatív felvétel adatai szerint³ a tanulók mintegy tíz százalékát komoly kudarc éri. A bukásról és osztályismétlésről van szó. Ez a jelenség a fővárosban és a falvakban egyaránt szinte kizárólag az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei között fordul elő. Budapesten például az alapiskolát végzett szülők gyermekeinek egynegyede, a szakmun-

3 A fővárosi és falusi fiatalok körében lefolytatott reprezentatív kutatások eredményeit Gazsó Ferenc – Laki László: „Esélyek és orientációk” Okker Kiadó, Budapest, 1999 című könyve foglalja össze.

kás-képzettségűeknek pedig egyhatoda bukott vagy ismételt osztályt. A falvakban viszont a legfeljebb általános iskolát végzett szülők gyermekeinek egyharmada bukócsonkolt általános iskolai tanulmányai során. Itt nyilvánvalóan az iskolázási esélyegyenlőtlenségek szélsőséges formáiba ütközünk, hiszen arról van szó, hogy az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportok gyermekeinek 15–30 százaléka, a roma tanulóknak pedig több mint fele az iskolai életút első lépcsőfokán olyan kudarcot szenved, ami eleve marginalizált társadalmi helyzetet, esetleg életre szóló munkanélküliséget vagy eltartottságot determinál.

Empirikus szondázások egybehangzó tapasztalata, hogy az általános iskola standard pedagógiai programja, alapszolgáltatása önmagában nem biztosítja kielégítően a tanulók felkészülését a sikeres középiskolai tanulásra. Ez általános jelenség és mindenkit egyaránt negatívan érint. Ezzel függ össze, hogy a szülők a különórák keretei között igyekeznek pótolni az iskolai oktatás hiányosságait. Az igen kiterjedt, a tanulók mintegy 60 százalékát érintő különórák rendszerét az alapiskolai oktatás súlyos funkciózavarának tüneteként értelmezhetjük. Az iskolai oktatási program falun kiváltképp kifejezetten szegényes. Az iskolafenntartó önkormányzatok általában szűkös anyagi erőforrásai sok esetben nem teszik lehetővé a minimálisan szükséges pedagógiai kínálatot sem, és főként nem biztosítják az ismeretek intenzív elsajátításának olyan lehetőségeit, amelyek a kiscsoportos oktatással, az iskolai felzárkóztató tanítással, a szakkörökkel, egyáltalán az intenzív tanulás hatékony módszereinek megfelelő alkalmazásával fonódnak egybe.

E helyzet megváltoztatására mindaddig nincs esély, amíg a jelenlegi finanszírozási rendszer érvényesül. Ennek ugyanis pontosan az a lényege, hogy az iskolai kínálat minősége, tehát a valóban fejlesztő oktatás lehetősége az önkormányzatok anyagi teherviselő képességének, illetve a döntést hozók belátó képességének a függvénye. A településfüggő és mindenféle normativitást nélkülöző finanszírozási rendszer tehát strukturális tekintetben az esélyegyenlőtlenségeket leképző és újratermelő oktatási szerkezet egyik alappillére. Az immár évtizedes negatív tapasztalatot felhalmozó finanszírozás rendkívül differenciálttá tette az alapiskola minőségét, s szükségképpen olyan helyzetet eredményezett, ami önmagában is kielezett formában termeli újra az iskolázási esélyegyenlőtlenségeket.

Ha viszont az oktatási rendszerben továbbra is az a tendencia érvényesül, hogy az oktatás minőségét a fenntartók belátása és anyagi teherviselő-képessége dönti el, akkor számos helyen tovább limitálják az alapiskolai szolgáltatásokat, és arra törekednek, hogy a lehető legkisebb ráfordítással oldják meg a képzési feladatokat. Ebben az esetben a társadalomban az az elv jut érvényre, hogy aki jó minőségű oktatást akar, az fizessen.

Ez az elv voltaképpen oktatáspolitikai céllá vált bizonyos kormányzatok tevékenységében. Nem véletlen hát, hogy a gyengülő pedagógiai kínálat és alacsony hatékonysággal jellemezhető általános iskolák az éleződő szelekciós versenyvizsgák rendszerébe ágyazottan oly módon működtek, hogy egyértelműen és döntő módon meghatározták a középiskolai továbbtanulás esélyét. A tanulmányi eredmények rétegspecifikus szóródása már az általános iskola szintjén döntőnek bizonyult az iskolai

életút további menetében. Az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek zöme a közepes és gyengébb tanulmányi kategóriába tartozott, és tökéletesen esélytelenné vált a jó színvonalú, illetve kedvező munkapiaci pozíciót megalapozó középiskolai továbbtanulásra. Empirikus felvételek alapján egyértelműen azt konstatálhatjuk, hogy az olyan tanulók zöme, akiknek a szülei középiskolánál alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek, már az általános iskolában elveszítik versenyelőnyeiket. Többségük továbbtanul ugyan, azonban jó részük kizárólag a zsákutca jellegű és jórészt munkapiaci relevanciáját veszített hároméves szakmunkásképzőbe léphet be, illetve jelentős részük kihullik a középiskolából tanulmányi kudarc miatt.⁴

A politikai osztálynak és a privilegizált társadalmi rétegeknek is számot kellene vetniük azzal, hogy hosszabb távon nehezen tartható fenn egy olyan társadalmi berendezkedés, amelyben a társadalmi érvényesülés szempontjából legfontosabbnak számító tudásjavak társadalmi privilégiumként léteznek – miközben a társadalom nagy része rosszul képzett és még rosszabbul fizetett munkaerőként jelenik meg a munkapiacon. Előfordulhat tehát, hogy a jelenleg tapasztalható iskolázási esélykülönbségek konzerválódása kiélezett társadalmi feszültségeket generál. Mindez nehezen belátható következményekhez vezethet.

Létezik azonban a problémának további aspektusa is. Bármely társadalom akkor válhat igazából versenyképpé, ha biztosítja az állampolgárok számára az egyéni adottságok és képességek fejlesztésének lehetőségét. Ennek legfontosabb intézményesült eszköze a jó minőségű oktatás. Minél inkább szelektív valamely társadalom oktatási rendszere, annál nagyobb a kockázata annak, hogy a társadalmi képesség-potenciál fejlődése elmarad a verseny követelte szükségletektől. Az elmúlt évek tapasztalatai alapján mindenesetre megérlelődhet a felismerés: hazánkban az államnak kellene gondoskodnia arról, hogy az iskolázási esélyegyenlőtlenségek ne érvényesülhessenek annyira sorsszerűen, hogy tisztán a szociális hovatartozás határozhassa meg a tudásjavak megszerzésének lehetőségét. Az iskolához képest külső társadalomból eredő egyenlőtlenségek hatásait korlátozó, azokat részben kompenzáló rendszer feltételei azonban e pillanatban jórészt hiányoznak. Következésképp a társadalompolitikának nagy erőfeszítéseket kellene tennie, hogy egyáltalán elhárítsa azokat az elmúlt években felhalmozódott akadályokat, amelyek nagy mértékben gátolják, hogy a státus-mobilitási esélyeket biztosító igényes oktatás egyre inkább elérhetővé váljék minden állampolgár számára.

Természetesen számításba veendő, hogy az oktatási rendszer mindenkor leképezi a társadalmi struktúra jellegzetességeit. A makrofolyamatok hatásai és következményei tehát valamilyen módon szükségképpen megjelennek az oktatási rendszerben. Nem determinálják azonban az iskolázási esélyegyenlőtlenségek bővített újratermelését és az oktatási rendszerben érvényesülő társadalmi szegregációt. Következésképp a ma-

⁴ Reprezentatív adatok szerint a befejezetlen általános iskolát végzett szülők gyermekeinek 18–20, az általános iskolai végzettségűeknek 8, a szakmunkás-képzettséggel rendelkezőknek pedig 1–2 százaléka meg sem kísérelte, hogy bármelyik középiskolába bekerüljön. A teljesen esélyt veszített fiatalok a kedvezőtlen tanulmányi eredményekre, továbbá anyagi, családi és egészségügyi okokra hivatkoztak. Az esélyegyenlőtlenségnek ez a kiélezett formája elsősorban a roma népesség körében tömegjelenség.

gyar oktatási rendszert is képessé és alkalmassá lehetne tenni arra, hogy korlátozza a társadalmi gyökerű egyenlőtlenségek érvényesülését. Ez a cél akkor valósulhatna meg, ha a belátható távon olyan közoktatáspolitikai és pedagógiai lépésekre kerülne sor, amelyek fokozatosan megteremtik az újratermelő esélyegyenlőtlenségek valóban hatékony korlátozásának anyagi, szervezeti, intézményi és szakmai feltételeit, s ezáltal lefékeződhetne az esélyegyenlőtlenségek manapság tapasztalható szélsőséges érvényesülése és konzerválódása.

A feladat voltaképpen kettős: mindenekelőtt el kellene érni, hogy az alapiskola képessé váljék az alacsony iskolázottságú társadalmi és etnikai csoportok felkészítésére az érettségit adó oktatásban való részvételre. Biztosítani kellene továbbá, hogy a közép- és felsőfokú képzésben részt vevők arányának globális növekedése – a mostani tendenciától eltérően – a továbbtanulási esélykülönbségek mérséklődésével kapcsolódjon egybe. E célok realizálásának nélkülözhetetlen feltétele, hogy az állam a tudás- és képességtőke általános fejlesztését és az oktatási rendszer társadalmi nyitottságának, áteresztőképességének megteremtését valóban stratégiai feladatként kezelje és ennek megfelelően finanszírozza. Az állam finanszírozási felelősségének visszaállítása nélkülözhetetlen feltétel ahhoz, hogy a mobilizálható szellemi tőkével és anyagi erőforrásokkal nem rendelkező társadalmi csoportok is kurrens tudásjavak birtokába juthassanak.

*

Ha az összegezés szándékával áttekintjük az elmúlt közel négy évtized kutatási tapasztalatait, egyértelműen azt konstatálhatjuk, hogy oktatási rendszerünk mindvégig eszköztelennek bizonyult a szocio-kulturális eredetű iskolázási esélykülönbségekkel szemben. A társadalmi eredetű indulási hátrányokat nem sikerült pedagógiai hatásokkal enyhíteni. A kutatási tapasztalatok e tekintetben egyértelműek. Kevesbé körvonalazott azonban az oki magyarázat. Úgy tűnik fel, hogy a közoktatáspolitikában az elmúlt évtizedekben nem is történt komolyan vehető kísérlet arra, hogy az oktatási rendszert képessé és alkalmassá tegyék a szocio-kulturális gyökerű egyenlőtlenségek valaminő kezelésére, korlátozására. A domináns érdekcsoportok voltaképpen ellenérdekeltek voltak. A hátrányokat elszenvető rétegek pedig eszköztelenek, következésképp sohasem léphettek fel olyan nyomásgyakorló aktorként, hogy kikényszeríthessék iskolázási érdekeik akceptálását. A hazai logokrácia – főként a társadalomtudományos értelmiség – állhatatosan megjelenítette ugyan az alsó rétegek iskolázási szükségleteit kifejező egalitárius nyomást, sőt, szakmai projekteket is kidolgozott az egyenlőtlenségek iskolai kezelésére. Az ilyen programok realizálásának igénye azonban sohasem találkozott a hatalmi elitcsoportok törekvéseivel. Következésképp a társadalmi egyenlőtlenségi rendszer hatásai és következményei mindenkor teljesen szabadon, lényegében akadálytalanul érvényesülhettek az oktatási rendszerben.

Elképzelhető, hogy maguk az egyes pedagógiai intézmények jóval inkább képesek lettek volna megoldást találni társadalmi mikrokörnyezetük sajátos iskolázási anomáliáira. Ehhez azonban szakmai autonómiára, a helyi pedagógiai programok ki-

munkálásának és alkalmazásának lehetőségére, továbbá az ilyen kompenzáló, felzárkóztató pedagógiai tevékenység biztonságos finanszírozására lett volna szükség. Ezzel szemben permanens tapasztalat, hogy a pedagógiai tevékenység tartalmának meghatározására mindenkor a hatalmi aktorok tartottak igényt. A közoktatás korszerűsítésében pedig a döntési pozícióba emelkedett politikai aktorok rendre azt a megoldást tekintették célravezetőnek, hogy az általuk jóváhagyott és rendszerint kötelezővé tett uniformizált pedagógiai programokat mintegy vezényszóra, dátumhoz kötötten zúdítták az oktatási rendszerre.

Hazánkban tehát mély gyökeret eresztett az a szemlélet, mely szerint hatékony működő oktatási rendszert csakis az állampedagógiai előírásokat követő uniformizált iskolai gyakorlat eredményezhet. Miután a hatalmi aktorok egy-egy csoportja az elmúlt évtizedben választási ciklusokhoz kötötten, tehát mindössze rövid néhány esztendeig birtokolhatta az iskola feletti uralom lehetőségét, jószerével a kormánypedagógiai elképzelésekre épülő innováció is megghiúsult. A kormányváltások egyúttal stratégiai irányváltást is jeleztek az oktatáspolitikai törekvésekben. Mindez önmagában is destabilizálta az oktatási rendszert, és jobbra kizárta annak lehetőségét, hogy maguk a pedagógiai intézmények aktívan és célszerűen reagálhassanak az egyébként eléggé nyilvánvaló makrotársadalmi kihívásokra. Egy olyan rendszer, amelyben az innováció intézményi erőforrásainak gyarapítása helyett azok erodálása érvényesül, és ahol az alulról jövő kezdeményezés, tehát a rendszer önfejlődése nem élvez megfelelő támogatottságot, eleve alkalmatlan a kulturálisan erőteljesen tagolt magyar társadalom iskolázási esélyegyenlőtlenségeinek enyhítésére.

GAZSÓ FERENC

MÚLT VAGY JÖVŐ?

EZEKET A FIZIKA ÉRETTSÉGI FELADATOKAT *tűzte* ki a magyar oktatásügy a 21. század első esztendejében.* Önt fölizzgatták ezek a problémák? Vajon ki ejteget 3,3 méter magasságból köveket a Holdon? Ki a csudát érdekelhet, mennyi ott a kő sebessége félúton? A töltött gyöngy esetében még tán izgalmas kérdés lehetett volna: hogyan őrzi meg töltését ennyi herce-hurca közben a gyöngy, és minek csinálta ezt a kísérletet bárki is. Mindenesetre e feladatok megoldásával 200 esztendővel ezelőtt is megbirkózott volna egy fizikában jártas fiatal! De azóta elmúlt a 19. és a 20. század, amelyek a mai fizika nagyobb (és hatékonyabb) részét létrehozták. E századok fizikája bevonult a mindennapi életbe: mobil telefon és parabolaantenna, lézermutató és infravörös tévékapcsoló köznapibb tárgyakká váltak, mint a csigaszor és fogaskerék. (Akkor miért az utóbbiak szerepelnek a hivatalos tantervben?) Ha az iskola a fizikának az imént bemutatott tételekkel jellemzett arculatát mutatja a 21. századba kíváncsian belépő fiataloknak, nem csodálkozhatunk, ha ők inkább közgazdász és pénzforgató pályát választanak.

-
- * 1. A Holdon a nehézségi gyorsulás a földi érték hatodrésze. Milyen magasból esik le a Holdon elejtett kődarab 2 másodperc alatt? Mekkora a sebessége félúton? Mennyi idő alatt nő sebessége 1 m/s-ra?
2. Egy 250 Ω ellenállású fogyasztóval sorba kapcsolunk egy ismeretlen ellenállást. Az egyenáramú áramkörben 230 volt feszültség hatására 0,5 amper erősségű áram folyik. Mekkora az ismeretlen ellenállás? Mekkora teljesítményt vesz fel a 250 Ω ellenállású fogyasztó? Ha az áramkörbe a fogyasztóval párhuzamosan egy 2 kΩ ellenállású voltmérőt kapcsolunk, az mekkora feszültséget mutat?
3. Orvosbiológiai kísérletben egy függőleges tengely körül forgó kamra falához simulva áll egy kísérleti személy, akinek centripetális gyorsulása 10 g, forgástengelytől mért távolsága 2 m. Mekkora a kamra szögsebessége? Mekkora a szöggyorsulása, ha fenti szögsebességet nyugalomból indulva 70 másodperc alatt érte el? Mekkora az ehhez szükséges forgatónyomaték, ha a kamra és a személy együttes tehetetlenségi nyomatéka 1500 kg/m²?
4. Vízszintesen fekvő planparallel üveglemezen 0,3 ns alatt halad át egy fénysugár. A fénysugár az üveglemezen a függőlegessel 30°-os szöget zár be. Milyen vastag a lemez? A lemezből kilépő fénysugár mekkora eltolódással halad tovább a belépő fénysugárhoz képest?
5. Egy mól kezdetben 300 K hőmérsékletű ideális gázt állandó 3×10^5 Pa nyomáson felmelegítettünk. Ezután a gázt állandó hőmérsékleten eredeti hőmérsékletére hűtöttük le. Az állapotváltozások során a gáz 5 kJ hőt vett fel környezetéből. Mennyi tágulási munkát végzett a felmelegített gáz? Mekkora a nőtt térfogata? Mennyi lett végül a gáz nyomása?
6. Vékony függőleges szigetelő szál alsó végére rögzített test elektromos töltése $Q = 10^{-7}$ C A szál mentén súrlódásmentesen mozoghat egy $m = 10^{-4}$ kg tömegű, $q = 10^{-8}$ C töltésű gyöngy. Kezdetben a gyöngyöt a rögzített test fölött 27 cm távolságra tartjuk, majd elengedjük. Mennyire közelíti meg a gyöngy a rögzített testet? Mekkora a köztük lévő távolság egyensúlyi helyzetben?

– *14 éven át tanulhatsz matematikát anélkül, hogy bármely 1800 után született eredménnyel találkoznál* – panaszkodott Kemény János, a Basic nyelv és az e-mail megte-remtője. Ő Amerikában sürgette a matematika tantervek készítőit: ma releváns ma-tematikán mutassák be az iskolában a matematikai gondolkodás erejét.

*

Amit itt hiányolok, nem pusztán a vad újítás. Az 1940-es évek elején jártam gimnáziumba. Genetikát tanultunk a biológiaórán. Fizika érettségi tétele az elektronhul-lám valószínűségi értelmezése, matematika érettségi tétele a határozott integrál volt. Ez nem tanárain szokatlan modernkedését jelezte; mindez tantervi anyag, tanköny-
vi fejezet volt – akkor. Ma hiába keresnök a kerettantervben, abból ellillant a 20. század.

Az 1960-as években Kaliforniában voltam vendégprofesszor. Fiam ott járt általános iskolába. Az irodalomórán nem csak William Shakespeare és Mark Twain volt tananyag, hanem a tanár tanítványaival megbeszélte, kiértékelte (leértékelte) az ak-
kor ott éppen divatos tévé szappanoperákat és (történelmi?) kalandfilmeket. A mai magyar tizenévesekről is tudni lehet, hogy kevesebb időt töltenek 18–19. századi regények olvasásával, mint a tévé bámulásával, vagy – az értelmesebbje – az interneten való kalandozással. Vajon melyik tantárgy tanítja (tanítsa) az internet használatának etikáját és esztétikáját? Magyar- vagy matektanár? Kérdezzük meg gyerekeinket (uno-
káinkat), melyik élő és ma alkotó költő verseit elemezték és tanulták meg az órán?

Most múlt el a millennium éve. Mindenki az elmúlt évezredről beszélt, nem az elkövetkezőről. (Sok történelemtanár inkább otthon érzi magát a 15–19. században, mint a 20–21. században.) Magyar király vezetett kereszties háborút az ozmánok el-
len a Szentföldre, és volt nálunk is törökvész meg tatárdúlás, osztrák császár, német és orosz megszállás. Vajon elbeszélgettek-e a történelemórán a World Trade Center el-
pusztításáról, Irak és a belgrádi tévé bombázásáról, a Nyugat és az Iszlám problémá-
járól? A Globalizáció és a Hit erejéről? Nem azt kinyilvánítva, hogy Ennek vagy Annak van igaza, hanem elgondolkozva az alternatívákon, a kultúrák diverzitásán. Nem végső igazságot osztva (szóval és bombával), hanem tanítványainkat gondolko-
dásra nevelve, hiszen rövidesen nekik kell állást foglalniuk ilyen kérdésekben – ha hiszünk a demokráciában. Milyen lesz Európa mint egységes hatalom? Európa von-
zóereje a többi szuperhatalommal szemben épp kulturális, nyelvi diverzitása lehet. Mert tudjuk a biológiából, hogy a diverzitás módot ad a szelekcióra és evolúcióra.

Hogyan nevelhet az iskola a 21. századra, ha azt még nem ismerjük? Biztosan más lesz, mint a 20. század; a 20. század sem volt a 19. század sima folytatása.

Mai fizika-tudásunk többsége a 20. század ajándéka. De a tanterv és a tankönyv (és sok tantervgyártó pedagógus feje) már megtelt a klasszikus fizika tananyagával. A tényszerű közlés mai gyakorlata nem folytatható tovább, a tananyag a régigt megtartva új ismeretek hozzáadásával nem bővíthető.

Fizikaórán szorgalmasan tanítják a merev testeket, összenyomhatatlan folyadéko-
kat, ideális gázokat, egyenáramot. Pedig az újságok többet írnak, a televízióban töb-

bet látnak mikroelektronikáról és nukleáris technikáról, mint forgatónyomatékról és Ohm-törvényről. Biológiában sem a lepkegyűjtemény az aktuális téma, hanem az AIDS-vírus és a humán genóm. Földrajzból nem 200 ország fővárosait kell megtanulni, hiszen még az országok is változnak, hanem a klímaváltozás hatásainak okait és eloszlását (szárazság, erdőtűz, éhínség, tornádó, árvíz). Ezeket nem lehet olyan egyszerűen levezetni, mint a szabadesés lefolyását. 1999-ben Illetékes Úr kijelentette: „Bocsánat, ez szörnyű kivétel, hazánkban 500 éve nem volt ilyen árvíz.” Akkor megírtam: „De jövőre lesz!” És valóban lőn, azóta minden évben...

*

Mik lesznek azok az égető kérdések, amikkel tanítványainknak (gyermekeinknek, unokáinknak) a 21. században szembe kell nézniük, amikre nekik kell válaszolniuk? Mi hajtja majd autóikat? Mivel vívják majd a háborúkat? Mi lesz hazánk (a magyar mezőgazdaság, ipar, pénzügy, irodalom, tudomány) ereje az egységes Európában? Tanítványainknak mi most nem tudjuk megadni a választ. Segíteniük kell őket, hogy képzetten és erkölcsösen képesek legyenek majd dönteni.

Az iskolai fizika nyilván nem lehet egy még vastagabb képletgyűjtemény és adattár. A fizika szemléletmód. Hatékony módszer a valóság megismerésére, megértésére, alakítására. Ezt a módszert évszázadokon át érlelték ki:

A valóság tisztelete és megfigyelése.

A számunkra lényeges adatok kiválasztása, mérése.

A bennünket érdeklő mennyiségek változási törvényeinek kigondolása.

Elméleti modellünk működtetése, jóslatainak tapasztalati ellenőrzése.

A modell érvényességi határainak tapasztalati felderítése.

A modell műszaki alkalmazása az érvényesség határain belül.

Az érvényességi határokon túli kutatás új, jobb modell után.

A fizika tehát véget nem érő történet, mert az anyagi valóság kimeríthetetlenül gazdag. Ez a 20. század nagy tanulsága. A fiataloknak érdemes tehát fizikusnak jönniük, lesz számukra kutatási terület, munka, alkalmazási lehetőség a jövőben is.

Ezt az egzakt és objektív hozzáállást átvette, átveszi a többi természettudomány is. Sőt Soros György tudatosan és sikeresen használja a közgazdaságban, a tőzsdén. Japánban a fizikus hallgatók jelentős hányada a pénzszakmába megy. Nem volna felesleges ilyen gondolkodásmód politikusok számára sem, saját elvárásaik kontrollálására és hibáik kijavítására. Nem az az okosabb manapság, aki több képletet és adatot tud, hanem akinek fejében alkalmazásra készen benne van a néhány egyetemes összefüggés, aki meg tudja keresni az irodalomban a szükséges adatokat, és mindezt új területeken használni tudja.

*

A 20. század jellemvonása volt az is, hogy a nagy felfedezések a tudományágak határterületein születtek. A DNS kémiai szerkezetének és biológiai szerepének föltárásáért a biológus Watson és a fizikus Crick osztozott a Nobel-díjon. Az emberi genóm

feltérképezésében és megfejtésében kulcsszerepe van a kémiának és az informatikának. A klímakatasztrófa kivédése komplex földrajzi-kémiai-fizikai-biológiai-matematikai program. (Egyre több vezető politikus is klímaszakértőnek mutatja magát.) De hogy az álom valósággá váljék, a demokrácia választópolgárainak is érteniük kell, miről van szó.

Elhalványulnak az egyes tantárgyakat korábban elválasztó határvonalak. Pontosabban szólva: kiszínesednek a szaktudományokat korábban elválasztó ismeretlen fehér foltok.

Következtetés: a fizika, a kémia, a biológia, a földtudomány tényhalmazból mindinkább hatékony szemléletmóddá válik, amire politikusoknak, közgazdászoknak, pénzmozgatóknak, tábornokoknak is egyre nagyobb szükségük van. És szüksége lesz rá minden választópolgárnak, aki szavazatával befolyásolja közössége jövőjét.

Természettudományos műveltség mindenki számára szükséges, aki tudatosan kíván tájékozódni a 21. században. A természettudományos nevelést egy mindenkinek kötelező egységes természettudományi érettségivel lehetne hatékonyan kialakítani. Hiszen a tanárok szeretik tanítványaikat: úgy tanítják őket, hogy jól szerepeljenek az érettségin és felvételin. Ha több száz éves példákat és ismereteket kérünk számon tőlük (erre hajlamos a kerettanterv), azt fogják tanítani. El is megy a tantárgytól a kíváncsi, jövőre nyitott fiatalok kedve, inkább elmennek jogásznak vagy brókernek. Ha viszont hasznos tájékozódási stratégiára nevelik a fiatalokat, a közgázon és az orvosegyetemen is kötelező lesz a természettudományi érettségi letétele. Mi több: a fiatalok szeretni fogják a természettudományt, és segítségével szebb, gazdagabb jövőt fognak építeni.

MARX GYÖRGY

OKTATÁSRÓL ÉS GAZDASÁGRÓL

– VISSZAPILLANTVA –

ÚJRAOLVASOM A GAZDASÁG ÉS OKTATÁS kapcsolatáról negyed százada a Magyar Tudományos Akadémián tartott két előadásomat (melyeket 1978-ban a *Gyorsuló idő* sorozatban *Öt előadás gazdaságról és oktatásról* címen tettem közzé). A negyed százados táv most még nagyobbnak tűnik, hiszen a történelem hatalmasat fordult közben, a világgazdaság új szakaszába lépett, s Magyarország történelme gyökeresen átalakult. Annál meglepőbb, mennyire aktuális ma is akkori mondanivalóm. Kiindulásom az 1970-es évek Magyarországon a Nyugaton lejátszódó oktatási forradalom volt, a nyugati közgazdaságtudomány viszonylag friss felismerése az oktatás meghatározó jelentőségéről a gazdasági fejlődésben, s hazai lemaradásunk e folyamatok mögött. Most átfogóbb képet lehet már festeni az oktatásban a század második felében végbement nyugati forradalomról. Erről adok rövid összegezést az alábbiakban.

*

A huszadik század – különösen annak harmadik negyede – a gazdasági fejlődés különleges eredményeit produkálta Nyugat Európában. Az egy főre jutó bruttó hazai termék (GDP), vagyis átlagosan az egyes ember rendelkezésére álló termékek és szolgáltatások mennyisége több, mint ötszörösére nőtt. Míg a hagyományos közgazdaságtan a gazdasági növekedés forrásait a munkaerő, tőke, és föld tényezőiben kereste, addig a II. világháború utáni növekedési elméletek először leginkább a tőke és beruházás, valamint a munkaerő-bevonás tényezőit emelte ki. Az ötvenes évek végétől azonban a kutatás a növekedés rejtettebb tényezőihez fordult, és ismerte fel – Robert Solow, Moses Abramowitz, Edward Dennison és mások révén – a „reziduális” faktor, „az emberi beruházás,” a produktivitás növekedésének a fenti tényezőkkel nem magyarázható, kiemelt szerepét. Solow a technikai fejlődést emelte ki. Abramowitz azonban felhívta a figyelmet az oktatás, az egészségügy, s általában a munkaerő minőségi tényezőire, bár még azt mondta, hogy „keveset tudunk a produktivitás növekedésének okairól.” Dennison figyelme már teljesen az oktatáshoz fordult. Mi több, számításokat végzett, ami szerint az 1929 és 1957 közötti amerikai gazdasági növekedés több, mint 40 százalékát az oktatás és megnövekedett tudás hozta létre.

Az oktatás forradalmasodása a II. világháborút követően bontakozott ki Nyugat-Európában. Éppen a háború tanulságaként vált nyilvánvalóvá ugyanis a tudomány jelentősége és alkalmazhatósága, ami különleges aktualitást nyert a háború végén meginduló új technikai forradalommal, a számítógép és a nukleáris korszak megnyílásával, s nem utolsósorban a társadalmak erőteljes demokratizálódásával, ami, többek között a lányok iskolázása előtt egyenlően nyitotta meg a közép- és felsőfokú oktatási intézmények kapuit.

Megindult az elemző munka, hogy mennyi tudósra, mérnökre, technikusra, általában magasan képzett szakemberre van szükség a jövőben. A korábbi alapoktatás már nem volt elegendő többé. Amikor az OEEC, az európai kooperáció szervezete 1959-ben Hágában konferenciát tartott a jövő tudományos és technikai szakember-szükségletének témájában, számos résztvevő és kormányzat megdöbben az összehasonlításon: míg az Egyesült Államokban a megfelelő generáció 65%-a volt kvalifikálva felsőoktatási tanulmányokra, s 32% részt is vett benne az 1950-es évek végén, addig Európában a két arány mindössze 7 és 5% volt. Érthető, hogy az oktatási beruházásokat a gazdasági növekedés meghatározó tényezőjének tekintették, s ennek nyomán a háborút követő negyed század során az oktatási befektetések évente 15%-kal nőttek.

Új oktatási törvényhozás törekedett a képzettségi szint emelésére. Megindult az oktatási idő meghosszabbítása, mégpedig mindkét irányban, az előiskolai és a közép- és felsőfok jelentős kiterjesztésével. Figyelmet érdemel, hogy az előiskolázás milyen mértékben terjedt, holott nem vált kötelezővé. Belgiumban például az 1980-as évek elejére a 3–4–5 éves gyermekek 90, 97 és 100 százaléka vett részt benne. Az Európai Unióba készülő Spanyolországban a 2–3 évesek számára megnyitották a *Jardin de Infancia*-t, s a 4–5 évesek előiskolázását szolgáló *Escuela Párvulos*-ban a generáció 90 százaléka kezdte meg tanulmányait. Az európai oktatási miniszterek 1969. évi versailles-i értekezletén megállapodás született arról, hogy a kötelező oktatást 11–12 évre kell kiterjeszteni, mégpedig számos európai országban, különösen a skandináv országokban, az egységes (komprehenzív) iskolázás formájában. A középiskolázás hirtelen tömegessé vált: 1945-ben a középiskolás generációknak mindössze 8–12 százaléka tanult középiskolában, s 1950-ben a középiskolai végzettséggel rendelkezők aránya csupán a megfelelő korosztály 5 százaléka Németországban, Franciaországban, Angliában, Hollandiában és Olaszországban. Angliában és Németországban 10–10, Hollandiában 8 év volt az átlagosan iskolában töltött évek száma a 15-től 64 évesek körében 1950-ben. A dél-európai periférián a helyzet sokkal rosszabb volt. Portugáliában például a lakosság 34 százaléka még 1960-ban is analfabéta volt, s a 8 millió főt számláló országban mindössze 95 000 diák tanult középiskolában. A középiskolai oktatás még szűk elitképzést jelentett. A demokratikus Hollandiában például a középiskolások 94 százaléka a társadalom felsőbb rétegeiből rekrutálódott, s mindössze 4 százaléka jött munkáscsaládokból 1949-ben. A helyzet azonban hamarosan gyökeresen megváltozott. Az 1960-as években, egyetlen évtized leforgása során valóságos középiskolázási robbanás következett be, ami a megfelelő korosztály felét vonta be a képzésbe. Franciaországban az Ötödik Köztársaság bevezette a kötelező

10 éves oktatást, ami két 5–5 éves szakaszra volt bontva. Belgium 1983-ban kötelezővé tette a 12 éves iskolázást 6-tól 18 éves korig, s ezzel elsők között tette kötelezővé a középiskolát.

„A fiatal emberek többsége – állapította meg az OECD elemzése a gazdaság szerkezeti alkalmazkodását vizsgáló nagy tanulmányában 1987-ben – részesül általános vagy szakmai képzésben legalább 18 éves koráig az OECD országok többségében.” A középfokú képzés azonban számos esetben még specializált szakmai kiképzést jelent. A 17 éves fiatalok több mint egyharmada szakmai kiképzésben vesz részt Franciaországban, Dániában és Norvégiában, fele Svédországban, 40 százaléka Hollandiában, egynegyede illetve egyötöde Olaszországban és Ausztriában. Az 1980-as évek közepéig csupán néhány olyan ország volt a világon, ahol a tanulók a középfokon mind általános képzésben részesültek, s jellemző módon az Egyesült Államok, Kanada, Japán, és Belgium tartozott ezek sorába. Mint az elemzések egybehangzóan megállapították, az általános képzés ugyan csak közvetett hatást gyakorol a felnőtt lakosság munkában töltött éveire, mégis a legjobb következményekkel jár a munkaerő kreativitására és a munkában beálló változásokra való reagáló képességre, vagyis nagyobb foglalkozási mobilitást, és az új technika könnyebb elsajátítását biztosítja.

A középiskolázás forradalmasodásával párhuzamosan vált tömegessé a felsőoktatás is. Svédországban 1950 és 1970 között az egyetemi hallgatók létszáma 17 600-ról 116 100-ra ugrott. Angliában ugyanezen évtizedekben 24-ről 47-re növekedett az egyetemek száma, s a rádiós és televíziós osztályokkal működő Open University mindenki számára megnyitotta a részvételt. A felsőoktatásba bevontak aránya az 1980-as évek közepére a 18–24 évesek egynegyedére-egyharmadára növekedett. A felsőoktatás egyre közvetlenebb kapcsolatba került a gazdasággal, s tartotta szem előtt annak képzési követelményeit. Németország hagyományosan a technikai képzés fellegettségére volt, s már a századforduló óta doktori fokozatot is adott a technikai főiskolákon. A tradicionális *ingenieurschulen* az üzleti élet más ismereteit is tanította. Az amerikai típusú *business school* azonban csak a II. világháború után honosodott meg Európában. Angliában 1965-ben nyitotta meg kapuit a *London Business School* és a *Manchester Business School*. Franciaországban ugyancsak a háború után hozták létre az ENA-t, a gazdasági adminisztrációra képezítő felsőoktatási intézményt.

A 20. század nyugat-európai oktatási forradalmára mi sem jellemzőbb, mint Franciaország példája. 1900-ban a megfelelő generáció 3 százaléka tanult középiskolában és 1,2 százaléka egyetemen. 1945-re ezek az arányok 12 és 4 százalékra emelkedtek. 1992-ben azonban a felnőtt lakosság átlagosan már 16 évet töltött oktatási intézményekben.

*

Angus Maddison számításai szerint a II. világháborút követő évtizedek kiemelkedő gazdasági növekedésében a munkaerő nagyobb felkészültsége évente 0,1–0,5 százalékkal járult hozzá a gazdaság növekedéséhez. Mint az OECD említett tanulmánya joggal állapíthatja meg: „Az emberi tőke az utóbbi években sok szempontból még

fontosabbá vált. A technikai fejlődés, a produktív szektorok állandó változása és növekvő komplexitása és a piacok nemzetköziesedése egyre nagyobb követelmények elé állítja a lakosság dolgozó tömegeit.”

Magyarország, mely mind a gazdaság, mind pedig az oktatás világméretű fejlődésében egész modern történelmében követő ország volt, a 19. század utolsó harmada óta megindult az iparosodás és a népoktatás nyugati útján. Előrehaladása nem volt könnyű és gyors, de minden történelmi korszakban részsikerekkel járt. Amint háromnegyed évszázad alatt a 19. század utolsó harmadától a 20. század közepéig sikerrel számolta fel az analfabétizmust, majd tört előre a közép- és felsőfokú oktatás tömegesítésében századunk második felében, úgy most, a század- illetve ezredforduló körül, az Európai Unióhoz való csatlakozás kapcsán nyert valóságos lehetőséget a fejlettebb országok útjának maradéktalan követésére, s azon belül az oktatás egész rendszerének megfelelő újraformálására.

BEREND T. IVÁN



TALÁLKOZÁS EGY KÖZÉPKORÚ EMBERREL

A HETVENES ÉVEK MAI SZEMMEL

KARINTHY UTÁN? PERSZE EZ GYÖKERESEN más. Számomra a hetvenes évek a magam késő negyvenes és kora ötvenes életkorát jelentik, túl nagy történelmi traumákon, ezt követő lelkes, szép hiteken, túl drámai kiábrándulásokon, de egyáltalán nem reményvesztetten.

Az utolsó megrázkódtatás is megelőzte még a hetvenes éveket: 1968, Prága. Ez tette végleg világossá, hogy a szovjet rendszer javíthatatlan, a reformkommunizmus a maga alapvető ellentmondásaival reménytelen zsákutca.

Már a bevezető is mutatja, hogy itt nem elsősorban az egyéniség öntörvényű alakulása az uralkodó, hanem a társadalomé, történelemé, nevezzük akárhogya is az emberiség önformáló viszonyait. Valószínű, hogy a megkérdendhető többség is így szólal meg, ki tudatosabban, ki csak az őt forgató és a vele forgó eseményeket reflektálva. Háborúk, pusztítások majd mindig beleszóltak az emberek magán életviszonyaiba, de a világ és az ország társadalmi-politikai viszonyainak ilyen aktív átélése eléggé új jelenség. Valójában a demokrácia egyfajta illúziója annak, hogy nemcsak passzív szereplői vagyunk a játéknak, hanem mi is részt vehetünk, időnként akár az életünk árán is. Ez az alapvetően értelmiségi illúzió hatolt elég mélyre a társadalomban felülről is terjesztve, de önszuggesztíóval is, összemossa valódi lehetőségeket és kemény megvalósíthatatlanságokat. Mindez az illúzió, bárhogya is igyekszünk tapasztalatainkat és az ezekhez fűződő megfontolásokat rendezni, mai napig is hat bennünk.

*

A jelenség szépsége és frusztrálósága egyaránt megmutatkozik. Szépsége azért, mert valamiféle közösség iránti elkötelezettséget tükröz és efelé hajt, frusztráló, mert a valós, konkrét, véghezvihető vagy véghezviendő feladatok felől pótcselekvéseket ösztönöz, olyanokat például, mint amelyek ezeknek a reformévtizedeknek a tanulmánygyártásait, bizottsági és nyilvános üléseit, előadásait jellemezték.

Az illúzió a reform lehetősége volt, azaz egy olyan reforménak, amely lehetséges lett volna összes kegyetlen tapasztalatunk ellenére. Az időszak idealistája igyekszik visszatérni az „eredeti” szép eszmékhez, valamilyen módon szocialista berendezkedéshez, megszabadulva a monolit eszmék és monolit társadalmi szerkezetek bilincse-

itól. Ez a fajta reformgondolkodás jelen volt egész Európában, nemcsak a szovjet uralta területen. Erősebben illúziórészeg ága kapaszkodott mindazokba a társadalmi kísérletekbe, amelyek – persze távolról nézve – a maoizmus, a gevaraizmus, a nagy diákmozgalmak felől mutatták bizony eléggé lidércesnek tűnő képeiket, csalóka ígéreteiket. Bár 68-on már túl voltunk ezeknek a mozgalmaknak a csúcspontján is, de a 70-es években is hatottak még egyesekre.

Józanabbjaink igyekeztek a realitásokhoz alkalmazkodni. Megteremtteni a meglévő szerkezeteken belül azokat a csírákat, amelyekből a monolit felbontása elindulhatott. A magyar közgondolkodásban ezért vált népszerűvé az olasz fasizmus által már a 30-as években lejárattott és a kétkamarás parlament gondolatával máig is időnként előtűnő korporativizmus. A szakszervezetek és más professzionális szervezetek – így a magam számára a MTESz – növekvő autonómiája, a különböző helyi autonómiák továbbépítése a gazdaságban, a mezőgazdasági szövetkezetek és iparvállalatok növekvő függetlensége, a közvetlen politikai irányítástól való ésszerű elszakadása volt az a fejlődési kiút-látszat, amely nemcsak látszatként működött, hanem sok mindenben segítette az önállóbb gondolkodást, a monolittól való függetlenedést, kísérletek, kezdeményezések elindítását. Ez kezdett csírázni a kulturális életben is, folyóiratok, pedagógiai és színházi kísérletek, egyéb, sokszor igen színvonalas és előremutató csoportok létrejöttével és számottevő, a világban is figyelemre méltatott teljesítményekkel, amikre a józan emlékezők ma is hivatkozhatnak, időnként persze kényszeredetten magyarázkodva.

A hatalom és az ehhez kapcsolódó félelem görcse ugyanakkor hol ésszerűnek tűnő óvatossággal, hol pedig teljesen ostoba módon rendszeresen megmutatta, hogy ez a játék igen korlátozott és sosem válhat általánossá. Pártfunkcionáriusok megnyíló kiállítások képeit akasztatták le a falakról, vidéki folyóiratok verseiben turkáltak, szerkesztőségek irodáiban szavak megjelenésén lovagoltak. Ez is kettős arcú volt: egyfelől a rabtartók és csatlósai minden ésszerűt elutasító korlátoltsága működött, másfelől a reformhívek rettegése a szovjet beavatkozástól, újabb 56-tól és 68-tól, a kibontakozó nagyobb reformok féltése, így elsősorban a gazdasági mechanizmusa.

Mindez igyekezett részben önkéntes, részben vezérelt módon működni egy-egy, viszonylag szabadnak tűnő rendszeren belül is. Megjelent az önkorlátozás vélt racionalizmusa, ilyen volt a kissé korábbi történelmi múltban a felségsértés vagy nemzetgyalázás elkerülése. A reformok híveinek többsége úgy érezte, hogy az önkorlátozás a reformok érdekében történik, a reformokat is védve a lehetetlen követeléseket támasztó túlzókkal szemben. Ennek a féltésnek súlyos realitása volt. Az úgynevezett Német Demokratikus Köztársaság követségének titkosszolgái, akiket csak gestaposoknak neveztünk, rendszeresen eljárak olyan antikváriumokba, ahol német állampolgárok esetleg olyan könyveket vehettek, amelyek az ő tilalmi listáikon szerepeltek. Ezeket a feketelistákat azután Kelet-Berlinen át Moszkvába továbbították és a rosszálló szóbeli, sőt írásbeli megrovások már a budapesti szovjet követségen keresztül jutottak el a magyar hatóságokhoz. A Bajza utcában, a budapesti szovjet követségen gondosabban olvasták a magyar folyóiratokat, mint a budapesti pártközpontban.

Valahogy úgy éltünk ebben a világban, mint a hosszabb-rövidebb pórázon tartott állatok. Időnként lehetett érezni a póráz lazulását és a szabad mozgás illúzióját, sőt valóságát is, hiszen azért Magyarországról lehetett a leghatározottabban utazni külföldre, Magyarországon lehetett legjobban tájékozódni a világ szellemi mozgásáról, Magyarországon volt a legkisebb beleszólás az emberek magánéletébe, magángondolkodásába; másfelől a póráz mindig megrándult, ha a rabtartó úgy érezte, hogy erre pedagógiai okai miatt is szüksége van. E pedagógusokkal körül voltunk véve, nemcsak Moszkva járt élen, hanem ahogy említettem, első helyen Kelet-Berlin, de nemkülönben csehek, bizonyos vonatkozásban még románok is. A magyar politikai vezetés állandó rettegése vetítette elő egy olyan újabb magyarelles kisantant létrehozását, amelynek elsőrendű célja a magyarországi másképp-gondolkodás, reformizmus kiciánó-zása volt.

*

A remények mégsem voltak teljesen alaptalanok. Ez összefüggött – nem kis mértékben – a Szovjetunióban hullámokban bekövetkező változásokkal, azokkal a reformmozgalmakkal, amelyeket persze perspektívában mi illuzionista módon felnagyítottunk. A legfőbb kapaszkodó a Szovjetunió érzékelhető gyengülése volt. A magam számára, de másoknak is egyre inkább világossá vált, hogy a Szovjetunió elvesztette, méghozzá csata nélkül, a harmadik világháborút a technológiai fejlesztés és ezzel szoros összefüggésben a katonai hegemonia területén. Számomra ez azért adódott könnyen, mert ebben az időszakban már rendszeres kapcsolatomban voltam a világ legfejlettebb technikáját megvalósító laboratóriumokkal, intézményekkel, rendszeres látogatója voltam az Egyesült Államoknak. Az elektronikai-információs forradalom, amelynek hatásait a többség csak a 80-as évek vége felé, sőt sokan csak a 90-es években vette igazán tudomásul, számunkra már a 60-as évek végén, de döntően a 70-es években valóságként, kézzelfogható minőségként szerepelt.

Azt is pontosan megértettük, hogy a szovjet erőfeszítések ennek a gyorsan növekvő technológiai szakadéknak az áthidalására nemcsak azért vannak kudarcra ítélve, mert a befektetésekhez szükséges anyagi ráfordítások egyre inkább meghaladták a Szovjetunió gazdasági erejét, hanem azért is, mert a monolit társadalmi rendszer és az ezzel kapcsolódó általános, mindenre kiterjedő minőséghiány, megvalósítási, fönntartási és használati képtelenség világos korlátot szabott egy olyan fejlődésnek, amiben már nem a tonnák, hanem a mikrogrammok; nem a központilag vezérelt embercsoportok, hanem az egész új szövetben önálló értelemmel és érdekeltiséggel működő ember a középpont.

A konklúzió és a remény tehát az volt, hogy Magyarország a világ technikai fejlődésével valamilyen módon sokoldalúan kapcsolatot tartva, gazdaságilag is egyre inkább leszakad a szovjet rendszerről, amely egyre kevésbé tudja táplálni, egyre inkább befelé fordulva saját nehézségeivel küzd, és így talán szabadabb kezet ad a perifériájának; mint ahogy a nagy gyarmattartó hatalmak a 20. században – felismerve a gyarmattartás egyre nagyobb deficittel járó költségeit –, az utolsó óriás gyarmattartó, a konti-

mentális gyarmatokat láncra fűző Szovjetunió is módosul vazallusaival való kapcsolataiban. Ezt némileg alá is támasztotta az a különös szerep, amit a magyar technológiai fejlődés egyre inkább igyekezett magára vállalni, nevezetesen a nyugati világ technikai eredményeinek az áttemelését és természetesen átcsempészését a Szovjetunióba. Ennek a manővernek Magyarországon a KFKI és a mi intézetünk is cselekvő részese volt és természetesen hasznélvezőjévé vált. Úgy gondoltuk tehát, hogy a monolittól való elszakadást a gazdasági-technológiai elszakadással tudjuk segíteni, előkészíteni, a rés bővüléséből a finnek példájára képesek vagyunk tőkét kovácsolni.

Valójában az események nem is olyan nagy mértékben cáfoltak meg bennünket, és nem is húzták teljesen keresztül illúzióinkat. A Szovjetunió végeredményben a technológiai-gazdasági versenyben vérzett el, és soha nem engedte volna el perifériájának köteleit, ha ez a vereség nem következik be. Magyarország hatalmas előnnyel indult a rendszerváltás után, a 60-as években elkezdett reformok másféleképpen gondolkozó embereket neveltek, önállóbb, vállalkozóbb személyiségeket, előkészítették azokat a technológiai és ismeretbeli alapokat, amelyeket a kilencvenes években Magyarországra érkezett multinacionálisok előnyösebbnek vélhettek a többi utódállammal és ami lehetővé tette, hogy Magyarország hosszú időn keresztül lényegesen nagyobb külföldi befektetést élvezhetett, mint valamennyi volt szovjet ország együttevée. Ez a rendkívüli tőkeinjekció elengedhetetlen volt ahhoz, hogy Magyarország talpra álljon, és a tőkeinjekció döntő hátere ez a legalább két évtizedes csendes előkészítés volt.

A virtuális és kicsit valós közbenső állapotot segítette, hogy a szabad világ légköri-nyhítási akciói, a szovjet külpolitika látvány-gesztusai és a fellazításnak nevezett tudatos nyugati politika igen kedvező helyzetbe hozta Magyarországot és benne a kapcsolatokra éhes és arra kész értelmiséget. Ösztöndíjak és egyéb utazási lehetőségek, közös munkák, konferenciák sora teremtett sokak számára ígéretes pályafutást, nemzetközi nevet. Mi bizony fel akartunk lazulni.

Magyarország abban is egyedi volt, hogy a sztálini rendszer kritikája szabaddá vált az elhatárolódás hangsúlyozásának eszközeként. Ez erősítette az 1956 utáni idők legitimitását, márpedig erre a legitimitásra a rendszernek egyre nagyobb szüksége volt. A sztálini rendszer kritikája viszont óhatatlanul átutalt mindarra, ami ha nem is az eredeti kegyetlen formában, de a struktúra alapjaiban jelen volt: fenyegetésként és figyelmeztetésként a visszatérések lehetőségére.

Az erózió tehát haladt, meggyőződésünk szerint a mi munkánk nyomán is. Eközben az emberek élhették normális életüket, szerettek, és gyermeket szültek, szerényen gyarapodtak, tanultak, Trabantjaikon, majd Ladáikon és Skodáikon világot láttak. Kedvenc idézetem volt, hogy a haza pusztulása frázis, egy tanyáé igazi tragédia, azaz az emberek nyugodt élete, mindennapi öröme értékesebb, mint a nagy hősködések lázas élvezete, senkinek sincs joga ezt a milliókat érintő mindennapot kockáztatni a saját és szűk körének felmagasztalásáért (*Goethe*).

Így újra visszatérhetünk ahhoz, hogy illúziók és valóságok egymásba fonódhatnak, ha azok eléggé racionális talajon működnek, míg minden esetben romboló hatásúak azok az illúziók, amelyek társadalmi, politikai erőviszonyokbeli lehetetlenségeket kergetnek. Az a benyomásom, hogy ebben a vonatkozásban a magyar társadalom többségének a tanulóképessége sokkal erősebbnek bizonyult, mint politikai és főleg ideológiai vezető rétegének. Az itt elmondottak arra utalnak, hogy azt a gondolkodási környezetet, amiben a 70-es években cselekvő módon igyekeztem élni, nincs szükségem akár megtagadni, akár súlyosabb kritikával illetni. Erre azért is van módom, mert a felszabadulás utáni első évtized forrófejű illúzióit és az ebből fakadó tevékenységet is nem önigazolóként, hanem súlyosan bíráló-elhatárolóként tekintem.

Hatalmas, egy ember életében igen jelentősnek mondható lehetőségem volt arra, hogy az általam és barátaim által elképzelt intézetet meg tudtuk valósítani és ennek olyan szerepet tudtunk adni, amivel cselekvő részesei lettünk mindannak, amiről az előbb inkább általánosságban írtam. Ez az intézet kezdettől fogva független volt a helyi politika szűklátókörű uralmától, így az adott hatalmi szervektől, pl. a kerületi és a budapesti pártbizottságtól nem befolyásolt, elsősorban nyugatra tekintő, emberi előítéletektől nagyjából mentes szervezetté válhatott. Itt minden munkatárs hetenként olvashatta a nyugat-német és amerikai politikai folyóiratokat, állandó kitekintést kapott a világra, az intézet a legfiatalabb munkatársakat is utaztatta, még hozzá úgy, hogy ne csak szűk szakmai területükön, hanem gondolkodásbeli, viselkedési normákban is alkalmazkodjanak egy, a jövőre tekintő szabad gondolkodású hazai világhoz. Ebben segítségünkre volt a magyarországi reformmozgalom politikai ága és az a kényszer, hogy legyenek a zárt világnak olyan ablakai, amelyek a versenyben maradás érdekében kifelé tekintenek. Nem egyedi jelenség ez, a történelemben a legzártabb rendszerek is föntartottak ilyesféle speciális ablakokat a maguk számára, legfőljebb időnként szörnyű eszközökkel igyekeztek a betóduló szabad levegőt szabadságcsirátlanítani.

Számot kell adni az illúzióban a legfontosabbról. Ez a társadalom kibontakozásának útja, a szocialista gondolkodás és a realitások, ezen belül a hatékony, újjító törekvések lehetséges vagy lehetetlen összhangjának kérdése. A 70-es években a mi válszunk eléggé világos volt, az észak-nyugati európai országok szociáldemokráciájára tekintettünk, ezen belül is első helyen Svédországra, azokra az országokra, amelyekben a szociális ellátás, a szociális gondoskodás, a társadalmi szolidaritás, az ésszerű kiegyenlítődség az emberiség történetében a legmagasabb fokot érte el és amelyek ugyanakkor gazdaságilag erősek, technológiailag igen fejlettek voltak.

Ez az eszménykép a 80-as években már erősen töredezni kezdett. A globális verseny legsúlyosabb következménye az volt, hogy ezek a korábban technológiailag viszonylag monopolhelyzetű országok szembekerültek a versenyben azokkal, amelyek korábban semmiféle technológiai erővel nem rendelkeztek, de közben azonos technológiai szintre emelkedtek, viszont a szociális berendezkedések és a szociáldemokrata politikai vívmányok híjával a jóléti államokat maguk alá gyűrő versenytársként léptek fel. Ez a kétségtelen visszalépés a jóléti állam ideálja felől nagy elégtételt szerzett mindazoknak, akik a korlátozások nélküli szabad verseny hívei, de gondolkodásra

készítették azokat is, akik a szociáldemokrácia további töretlen és változatlan fejlődését gondolták folytathatóknak.

Kiderült az is, hogy az újraelosztás erősödése is lehet öngerjesztő és ugyanakkor a kezdeményezéseket, az újítást legerjesztőbb folyamat. Nem hunyhattunk szemet afölött sem, hogy bár a szociáldemokrácia a szabadságnak számunkra, Kelet-Európában soha nem tapasztalt kiteljesedését hozta el, de valamilyen szinten túlzott kényszereknek vetette alá a lakosságot. Ha a kelet-európai viszonyokhoz nem is hasonlítható módon, de fokozott beleszólást gyakorolt a magánszférába és mindezt egy növekvő, elhatalmasodó, öntörvényűvé váló állami bürokráciával.

A nagy zajjal és ideológusi „felfedezésekkel” kísért jelenségek távolról sem egyértelműek. A jóléti állam egyáltalán nem szűnt meg, legföljebb bizonyos ésszerűbbnek tűnő korlátozásokba ütközött, ugyanakkor globálisan is terjedni kezdett. Idézem itt Kissingernek egy, még a 70-es évekből való magánmegjegyzését: „A japán versenyt úgy tudjuk amerikai oldalról legjobban korlátozni, ha segítjük Japánban a szakszervezeti mozgalom erősödését.” Azóta Japán és több, korábban igen nyomorultan élő ország éppen a technológiai versenybeli sikerei eredményeképpen a világ legmagasabb munkabéreit felmutató ország lett. Európában a radikális gazdasági liberalizmus helyett egy kiegyensúlyozottabb, az eredeti célkitűzéseket természetesen sokban felülvizsgáló szociáldemokrácia vált dominánssá. Meg kellett tanulnunk éppen hosszú életünk változékony tapasztalatai alapján, hogy a rövid távú, hullámzó tendenciák legföljebb a folyamatok haladási mechanizmusait módosítgatják, nem pedig azok fő irányait. Ezért is válik a résztvevő számára is érdekessé a maga hosszú életének vizsgálódása. A megélt 20. század valóban a nagy illúziók rettenetes kritikájává vált. Ezeket a nagy illúziókat sokféle néven nevezték, a posztmodern virágzása idején nagy narratíváknak, de hát ez eufemizmus, a század iszonyatos, ideologikus vagy ideológikába takaródzó tömegmészárlásaival szemben, amelyek mai világunk nem is annyira periférikus pontjain továbbra is így vagy úgy, fundamentalizmusokban, nacionalizmusokban megvalósulva működnek

*

A józan megfigyelőnek azt kell látnia, hogy az emberi társadalom számára végleges, általános receptként alkalmazható megoldások nem léteznek, mint ahogy ilyen receptek még a páros együttélésben sem működhetnek. Aki a nagy rendszerek elméletével, bonyolultsággal foglalkozik, annak mindez igen természetes. Sőt az tűnik ostobaságnak, rövidlátásnak, ha azt gondoljuk, hogy egyszerű és mindenütt alkalmazható vezérlő elvek és célkitűzések működésképesek lehetnek. Viszonylag egyszerűnek tűnő számítógépes optimalizálási feladatoknak nincs számítástechnikailag akármi is megvalósítható megoldásuk. Vannak kitűnő, de időleges, határok között alkalmazható megközelítések. Ezek jobban működnek, mint a szépséges látszatú, egyértelmű módszerek. Valahol erre van az emberiség lehetséges útja, és a mai gondolkodásban is – folytatva a hetvenes évek megfontolásait – igyekszem a józan lehetőségeket keresni. Nem föladva a szocialisztikus gondolkodás empátiát és szolidaritást

sugalló érzés- és törekvésvilágát, de nem állítva szembe, sőt egyesítve az emberi szabadság minél teljesebb lehetőségeivel, nem feledve mindezek korlátait és néha súlyos kompromisszum-szükségeit. A nagy rendszerek elmélete ilyesféle tanulságokkal van tele: nem optimumokra, hanem robusztus, jó működésre törekszik, azaz olyanra, amelyik nem kihegyezett ideált követ, hanem jól járható, a várható és váratlan külső hatásokra nem reagál hisztérikusan. Olyan szabályozott önmozgást, tanuló rendszert sugall, ami nem nagyon köti meg a működést, hanem tapasztalatokat összegezve folyamatosan, de az alapvető struktúrákat, ha lehet, megőrizve válaszol a külső hatásokra. Olyan szabályozást, ami sokfajta rövid- és hosszú távú célt igyekszik kompromisszumos módon, változó súlyokkal összefogni.

Nincs ebben semmi új felfedezés. Már Arisztotelész is ezt tanítja Politikájában, szemben a platóni ideákkal, kényszerekkel faragott állam képével. Az ember pedig újra és újra nekirugaszkodik a nemtetsző valóságnak, foggal-körömmel, szűrő és hájtófegyverekkel, ágyúkkal és bombákkal; miközben nem a valóságot, hanem ember-társát marcangolja. Pedig használhatná azt a belátó józan észet is, amit leginkább emberinek tekinthet. Kinövi? Ezt az én korosztályom már nem látja meg, de a következő, nem sok generációban mindez elválík. A tét az emberiség léte.

VÁMOS TIBOR



TELEPÜLÉSFORMÁLÓ FOLYAMATOK

IGY KÉPZELTEM-E EL AZ EZREDFORDULÓT? Ez a kérdés azért is feltehető, mivel 15–20 éves előrejelzésekkel már régen foglalkoztam, másrészt, vizsgálataim tárgya a regionális- és településfejlődés folyamatai, hosszú távúak, így előrejelzésre alkalmasabbak, mint a pénzügyi folyamatok, vagy a divat hullámmásai. A válaszom főleg arra irányul, hogy milyenek képzeltem el a 2000 körüli településformáló folyamatokat. Arra vonatkozóan, hogy ilyenek képzeltem-e az ezredforduló magyar társadalmát, rövid a válaszom: nem ilyenek. A világ és Kelet-Közép-Európa társadalmi folyamataiból ez nem volt levezethető. Ilyesmi elképzelésem volt (az utólagos rekonstrukciók persze mindig pontatlanok): a kelet-közép-európai társadalmak – az 1970-es évek elején bizonyítható – gazdasági felzárkózásuk eredményeként közeledni fognak a nyugat-európaihoz (amiben a nyugati szociális piacgazdaság is közrejátszik). Ez együtt jár a területi egyenlőtlenségek és a falu/város feszültségek mérséklődésével. A társadalomban létrejönnek demokratikus szervezetek, a települési önkormányzatok és a vállalati öngazgatás formájában. 1980-ra a felzárkózás illúziói már elvesztek. Megjelent Komai zseniális könyve „A hiány”, amelyből minden figyelmes közgazdász kiolvashatta: az államszocialista gazdasági rendszer hosszú távon életképtelen, önmagát fogja felszámolni. Úgy véltem, hogy a rendszer talán képes lesz önkorrekcióna, vagy ha nem, ez az önfelszámolás (melyet a szűkített újratermelés idéz elő) hosszú idő múlva fog bekövetkezni. Végül, harminc éve feltételeztem, hogy 2000-ben igen öreg ember leszek.

Az olvasó tudja, hogy feltételezéseim nem váltak be. Magyarország nem felzárkózott, hanem leszakadt, a szovjet gazdaságot romló teljesítménye omlasztotta össze a politikai rendszerrel együtt. Én ugyan 2000-ben tényleg 70 éves lettem, de nem mint igen öreg ember! (Ebben a demográfia a kezemre játszott. Az idősorúak európai összehasonlító vizsgálatában megkülönböztették a fiatal idősorúakat – 60 és 80 között – és az idős idősorúakat: 80 év felett. Így most 2010-ig nyugodt lehetek, akkor majd csak kitalálok valamit).

Ami kutatási eredményeimet – a településformáló folyamatok társadalmi mechanizmusának feltárását s előrejelzését – illeti, ezek meglehetősen értékállóak. Ma sem érzek megváltoztatandó, csupán új elemekkel kiegészítendő alaptételt. Az én fő érdeklődésem a területi-települési (földrajzi) egyenlőtlenségek elemzése, modellszerű

megfogalmazása és előrejelzése volt. Munkám néhány előfeltételezésen alapult, melyeket megalapozottnak érzek. Ezek: 1) az egyenlőtlenségek természetesen, a tér mindegyik pontja különböző adottságokkal rendelkezik egy adott korszak gazdasági-társadalmi fejlődése számára. 2) Az egyenlőtlenségeket létrehozó társadalmi-gazdasági tényezők nagytömegű adat matematikai-statisztikai elemzésével feltárhatók, modellekben leírhatók. 3) A modern urbanizáció világ-modellbe foglalható. Az volt a hipotézisem, hogy az urbanizáció szakaszokra bontható s e szakaszokat a gazdaság szintje s szerkezete határozza meg. A szocialista urbanizációt nem tekintettem önálló, a tőkés világtól elkülönülő modellnek. Mivel az urbanizáció térfolyamatai – a lakóterületi szegregációtól az elővárosi fejlődésig – hasonlóak voltak „keleten és nyugaton”, úgy véltem, hogy az e térjelenségeket hordozó társadalmi mély folyamatok is hasonlóak a piacgazdaságban és a – lassan piacosodó – államszocialista gazdaságban. Ez lehetővé tette, hogy a magyar településfejlődést globális folyamatokba ágyazzam, s az értelmzését megkönnyítette.

Az írásban gyakran idézek korábbi publikációimból – ezt a „szembenézés” teszi szükségessé.

A falu/város viszony

Vizsgálataim egyik területe a falu/város egyenlőtlenségek jellege volt. Úgy találtam, hogy az egyén életkörülményei túlzott mértékben függenek lakóhelyétől. Az ország népességének 1980-ban 40 százalékát kitevő falusi népesség mind a közszolgáltatások igénybevételében, mind az infrastruktúra fejlesztésben, mind a költségvetés településfejlesztési támogatásából való részesedésben kirívó hátrányokat szenvedett. A hivatalos párt- és kormány-állásfoglalások a falu/város különbségek kiegyenlítődéését, az egységes szocialista társadalom kialakulását deklarálták. Az iparosodó országban több korábbi falu/város illetve a falusi társadalmon belüli egyenlőtlenség (különbség) valóban mérséklődött. Például csökkent a falusi és városi népesség jövedelemkülönbsége; az agrárfoglalkozások falun is visszaszorultak az ipari-szolgáltató foglalkozások javára; a mezőgazdaság kollektivizálása megszüntette a föld-magántulajdon korábbi differenciáló hatását; javultak a falusi lakásviszonyok (az új falusi lakások 10–15 nm-rel voltak nagyobbak a városiaknál). Ám ezeket az adatsorokat részletesebben vizsgálva, a következő megállapítások fogalmazódtak meg: 1.) a települési egyenlőtlenségek fő megjelenési formái a falusi életkörülményekben lelhetők fel. A foglalkoztatási vagy jövedelemviszonyok különbségei mérsékeltek voltak, ám az alapvető közszolgáltatások elérhetősége kifejezetten romlott a 70-es évek intézmény-központosítási kampánya következtében. Ez nemcsak kényelmetlenséget okozott; az egyéni közlekedési eszközök (személygépkocsi) hiánya és a rossz, ritka tömegközlekedés, a telefon hiánya rontotta az iskolába járás, az orvoshoz jutás esélyeit. 2.) A kiegyenlítő jövedelmek s lakásviszonyok a falusi családok igen nagy munkabefektetését igényelték; kiegészítő mezőgazdasági tevékenység fenntartását. Az a falusi család kerülhetett közel egy városi család jövedelméhez, ahol az egyik kereső a helyi termelőszövetkezetben dolgozott, egy másik nem-mezőgazdasági foglalkozású volt (gyakran nagy

távolságra eljárva) és – a paraszti hagyományoknak megfelelően – az egész család mezőgazdasággal is foglalkozott. A falusi infrastruktúra elmaradása abból is következett, hogy ezt a helyi lakosság jövedelméből lehetett fejleszteni, míg a városi infrastruktúra-fejlesztést a költségvetés fedezte. A helyi lakosság pedig csak lakását volt képes modernizálni (beleértve az ehhez szükséges közösségi infrastruktúrát, pl. vezetékes ivóvíz, gyalogjárda), települését nem. „Országosan az egy főre jutó jövedelmeknek mintegy 30%-a származik társadalmi juttatásokból. A falusi lakosság jövedelmében kisebb a társadalmi juttatások szerepe, mint a városi lakosságéban. A falusi népesség kizárása egy sor társadalmi juttatásból *növeli* a falu-város különbségeket ... A falusi infrastrukturális fejlesztés – elektromos hálózatbővítés, vízvezeték, csatornázás – költségeit zömmel a lakosság fedezi, míg városokban ez a lakosság számára ingyenes. Az még érthetlenebb például, hogy a saját pénzén bevezetett elektromos áramért magasabb díjat fizet, mint a fővárosi fogyasztó” (Enyedi 1980). 3.) Ami különösen foglalkoztatott: a falusi térségen belüli földrajzi különbségek. Ezek igen jelentősek voltak, gondoljunk csak a Dunántúl és Észak-Magyarország apró szemű, középkori faluhálózatára, egybevetve az Alföld nagy- és óriásfalvaival. További differenciáló tényező volt a mezőgazdaság eltérő színvonala, a nem-mezőgazdasági foglalkozások jelenléte, s fokozódó mértékben a földrajzi fekvés: az urbanizációs tengelyekhez, a városi agglomerációkhoz fűződő kapcsolat. A hivatalos településpolitika erről egyszerűen nem vett tudomást. Olyan községi átlagértékek alapján szabályozott vagy osztott el fejlesztési forrásokat, amelyek szinte sehol nem léteztek, szélső értékek átlagából adódtak. Ezért ma is jelentősnek tartom „A falusi életkörülmények területi típusai Magyarországon” c. tanulmányomat (Enyedi 1976), mely módszertani szempontból is érdekes volt. Az életkörülmény-típusok eltérő településpályákat jelöltek s ezek a pályák napjainkig követhetők. A marginalizálódó falvak lecsúszása, helyi társadalmának szétesése, elnéptelenedése – a különböző fejlesztési programok rosszul s gyakran feleslegesen elköltött pénzeszközei ellenére – folytatódik. A hanyatló térségek fő gyengéje ma már – több generáció vesztesége után – nem pénz-, beruházás- vagy infrastruktúra-hiány (e hiányok legfeljebb a hanyatlási folyamatot indították el), hanem az emberhiány: a fejlesztésben részt vevő, kezdeményezni, vállalkozni, tanulni képes ember hiánya.

A magyar falvak e leszakadó csoportja a rendszerváltozás fő vesztese. A munkanélküliség, a szegénység, a leszakadó társadalmi csoportok felhalmozódása erősen sújtja a szegény falvakat. Több kedvezőtlen körülmény játszott ebben szerepet. Elsőnek is az a helyzet, hogy elodázódott a falu/város különbségek alapvető kiegyenlítése egy olyan időszakban (1960-as, 1970-es évek), amikor a nemzetközi urbanizációs folyamatok (a dezurbanizáció a fejlett országokban) ennek kedveztek volna. A falu/város integráció ma piacvezérelt (ezért inkább differenciál, mint kiegyenlít), és a városok gazdasági erőfölénye mellett megy végbe. A kapitalizmus jelenlegi (elmúlt negyedszázadi) szakaszát a gazdaság városi (nagyvárosi) koncentrációja jellemzi. A falvak meggyengüléséhez hozzájárult a mezőgazdaság elhúzódnó válsága, a földkárptlás és privatizáció módja, a nagyüzemi földtulajdon felszámolása és a falusi gazdaság –

beleértve a községekbe települt, az 1980-as évek elején igen jelentős feldolgozóipart – kiszorulása a gazdasági szerkezetváltás folyamatában.

Nagyon jelentős – általam csak mostanában felismert – tényező, hogy a magyar falvakban (általában hazánkban) egy pre-modern, hagyományos, polgárosodás előtti társadalmi rétegződés, értékrend, magatartásforma konzerválódott. A sajátos magyar szocialista agrármodell a korszerű, inkább észak-amerikai, mint nyugat-európai technikai típusú nagyüzemi gazdálkodást kisparaszti, önellátó jellegű gazdálkodással párosította. E kisparaszti jellegű, alapjában családi, kézi munkára alapozott, önellátó gazdálkodásban a falvak gyakorlatilag mindegyik családjá részt vett, fő foglalkozásának jellegétől függetlenül. E hagyományos paraszti felfogás az 1990-es években (az élelmiszer-önellátással) könnyítette a tömeges munkanélküliség kezelését, ám komoly akadálya a falusi gazdaság modernizálásának, amelyhez gyökeresen új ismereteket kellene elsajátítani. A háztáji és kiegészítő gazdálkodás ugyan jelentősen hozzájárult a falusi jövedelmekhez, de – Szelényi Iván véleményétől eltérően – úgy gondolom, hogy nem hozott *polgárosodást*. Az államszocialista rendszerben a piac nem volt valószínűs, csak imitált volt, a gazdaság bővítését erősen korlátozták, a háztáji termelők sem a marketinget, sem a termelési kockázatkezelést, sem az üzleti tervezést, sem a valószínűs gazdasági autonómiát nem ismerték.

Ez utóbbi tétel persze a városlakókra is igaz. A városi társadalom is csak a polgárosodás kezdetén tart, ám jelen vannak azok a társadalmi csoportok, melyek számára a polgári átalakulás vonzó, ehhez képességekkel rendelkeznek. Avagy – fiatal koruknál fogva – ez a természetes, korábban nem szocializálódtak az államszocialista rendszerben. E csoportok a falvak nagy részéből sem hiányoznak. A leszakadó falvak csoportja az, ahol az előregedett, korszerű tudással nem rendelkező népesség modernizációs programokba nemigen vonható be.

A városnövekedés szakaszai

„A településhálózatot dinamikus rendszernek kell felfogni, mely egyensúlyi pályán halad. Valójában a településhálózat átalakulása olyan egyensúlyi helyzet keresése, amelyben a népesség térbeli, településenkénti eloszlása optimális a termelőerők fejlődése szempontjából. Az egyensúlyi pálya meghatározásához eszerint szükséges a termelőerők területi eloszlási tendenciáinak feltárása és általában: településhálózatunk átalakulásának behelyezése a modern urbanizáció tartós globális folyamataiba.”

Az idézet 1982 december 6-án tartott akadémiai székfoglaló előadásomból való, mely 1984-ben jelent meg (*Enyedi 1984*). A modern urbanizáció globális folyamatainak feltárására a bécsi UNESCO Társadalomtudományi Dokumentációs Központjának európai (gyakorlatilag nyugat-európai) összehasonlító vizsgálata és az ettől független észak-amerikai vizsgálatok adtak ösztönzést az 1970-es, 1980-as évek fordulóján. Meg a bosszúság, hogy az európai vizsgálat – az akkori szokás szerint – nem vett tudomást az európai kontinens felét elfoglaló kelet- és közép-európai folyamatokról. Kutatási koncepcióm a következő volt:

„A modern urbanizáció folyamata *szakaszos* jellegű, kapcsolatban a társadalmi-gazdasági fejlődés szakaszos jellegével. E folyamatban *koncentrációs és dekoncentrációs* szakaszok váltják egymást, mégpedig úgy, hogy a magasabb fejlettséget inkább a népesség dekoncentrációja jellemzi. Nem fogadom el azt a gyakori felfogást sem, hogy a gazdaság magasabb szintjéhez automatikusan magasabb városi népességarány tartozik. Végezetül azt állítom, hogy a modern urbanizáció szakaszai a Föld valamennyi részén – a helyi történelmi és földrajzi sajátosságoktól erősen befolyásoltan – megjelennek; a dekoncentrációs jelenségek nemcsak észak-amerikai vagy nyugat-európai sajátosságok” (Enyedi 1988; – az urbanizációs szakaszokat Kondratyev 1926-ban publikált gazdasági ciklus-elméletével kötöttem össze).

A modern urbanizációt (már 1982-ben tartott székfoglalómban is) négy szakaszra osztottam. Ezek rövid jellemzését is meg kell adnom, hogy mai szemmel is ítéletet mondhassunk. Az *első* szakasz: a *városrobbanás* szakasza, mely az ipari forradalomhoz, a gyors, extenzív iparosításhoz kapcsolódik. Gyors nagyvárosi növekedés, tömeges faluról történő elvándorlás, a népesség erős földrajzi koncentrációja jellemzi. A fejlett gazdaságú (nyugat-európai és észak-amerikai) országokban a 18. század végétől az 1930-as, 1950-es évekig tartott; az ún. feltörekvő (latin-amerikai, kelet-ázsiai és kelet-közép-európai) országokban a 19–20. század fordulójától az 1960-as, 1970-es évekig; a fejlődő országokban pedig az 1960-as évektől napjainkig tart.

Hazánkban az 1870-es évektől a városrobbanási időszak mindenekelőtt Budapest kiemelkedését hozta; nem alakította át az egész városhálózatot, mivel e folyamatot az I. világháború s a trianoni békét követő elhúzódo gazdasági válság megszakította. Az 1950-es, 1960-as években indult újra az ún. szocialista iparosítással, s alakított ki egy egyoldalúan ipari szerkezetű, de hierarchikusan viszonylag arányosan felépült közép- városi hálózatot.

A *második* szakasz a *viszonylagos dekoncentráció* szakasza. Az ipari szerkezetváltás, a technológia intenzív fejlődése, a gazdaság nem termelő szektorainak bővülése jellemzi. Lefékeződik a nagyvárosi növekedés, inkább a kisvárosi hálózat bővül, gyors elővárosi (szuburbanizációs) fejlődés, település-együttesek (városi agglomerációk, urbanizációs tengelyek) kibontakozása. A falusi településállomány modernizálódik, népessége stabilizálódik. E szakasz a fejlett országokban az 1930-as, 1950-es évektől az 1960-as évek végéig tartott; „Kelet-Közép-Európa jelenleg lép e szakaszba” – írtam 1988-ban.

Hazánkban az 1960-as évek vége – az 1970-es évek első fele jelentős gazdasági fellendülést hozott, az ipar modern szerkezeti átalakulását. Ismét idézek 1982. évi akadémiai székfoglalómból: „A relatív dekoncentráció jegyei kimutathatóak a településhálózatban is. Lelassult a városok növekedése általában, a nagyvárosoké különösen. Kibővült a kisvárosok köre, s többségüknek gyorsan nőtt a népessége ... A nyolcvanas években a főváros lakossága csökkenni kezdett. A relatív dekoncentráció szakaszára utal a városi agglomerációk általános megjelenése az ország térképén ... 1980-ban az ország lakosságának 60 százaléka lakott különböző fokozatú agglomerációkban (település-együttesekben) s ezekben dolgozott az iparban foglalkoztatottak háromnegyede. Végül a szakasznak megfelelő a falusi településállomány differen-

ciálódása is... Úgy tűnik tehát, hogy a magyar településhálózat átalakulása szabályosan követi a globális urbanizációs szakaszokat.” (Enyedi 1984)

A *harmadik szakasz a dezurbanizációé*, melyet a posztindusztriális gazdaság jellemzett; csak a fejlett országokban jelent meg az 1970-es évektől. A modern urbanizáció kezdete óta először megtorpant a városi népesség-arány növekedés. A nagyvárosok népessége csökkenni kezdett; a nagyvárosi régiókban a lakosság többsége az elővárosokba, néha viszonylag távoli rurális terekbe telepedett. E szakasz meglétét „A városnövekedés szakaszai” c. könyvemben eléggé alapos adatelemzéssel bizonyítottam (Enyedi 1988).

Ami a *negyedik szakaszt* illeti, 1982-ben még ennek nem láttam körvonalait, csak logikusan feltételeztem, hogy előbb-utóbb újabb átalakulás fog bekövetkezni. Nem fogadtam el azt a feltételezést (Van den Berg et al 1982), hogy a városközpontok revitalizációja újabb koncentrációs szakaszt indít el, azzal érvelve, hogy a megújult, átépített városközpont a korábbinál kevesebb lakost képes befogadni. „A városnövekedés szakaszai”-ban már van negyedik szakasz: ezt az *informatika urbanizációjának* neveztem. Jellemzésül a csúcstechnológia általános elterjedését, az informatikai társadalom szervezeti-intézményi átalakulását, a munkahelyek erős dekoncentrációját, egységes civilizációs szintű településrendszer kialakulását, új központok kialakulását véltem. Előfordulását pedig a legfejlettebb tőkés országokban az 1990-es évekre tettem, tehát a dezurbanizációs szakasznak rövid időtartamot tételeztem fel. Ennek az a gyengéje, hogy egy Kondratyev-ciklus ennél jóval hosszabb lefutású.

Ma – a kilencvenes éveket magunk mögött hagyva – úgy vélem, hogy a dezurbanizáció előjátéka, bevezető szakasza volt az informatikai társadalom urbanizációjának, az 1970-es évek első felétől markánsná váló új Kondratyev-ciklusnak. Tévedtem, amikor a fejlett tőkés országok, a félperiférikus (feltörekvő) gazdaságú országok (bennük a kelet-közép-európai országok) és a fejlődő országok elkülönülését tartósan véltem – nem tételeztem fel a globalizációt. A globalizáció – az egységes tőkés világgazdaság kialakulása, az államszocialista rendszer összeomlása s a fejlődő országok zömének gyors kapitalizálódása következtében – összekötötte a világ különböző részeinek városhálózatát, világméretűvé tette a városversenyt, a világgazdaság vezető központjaivá emelte a globális városrégiókat. Az urbanizációs ciklusok így – különböző erősséggel s helyi sajátosságokkal – mindenütt megjelennek s néha egymásra csúsznak. A dezurbanizációt erősíti a városi agglomerációk városrégióvá bővülése, a hagyományos termelési ágazatok szétterülése – beszállítói hálózatok formájában – nagy területen. Az informatikai társadalom egyidejűleg kiemeli, megnöveli a nagyvárosokat. Ide koncentrálja a gazdasági stratégiai döntéshozó központokat, a magas szintű üzleti-pénzügyi szolgáltatásokat, tudásalapú gazdasági vállalkozásokat, az információk begyűjtésének, feldolgozásának, elosztásának központjait.

A modern urbanizáció egyik leglátványosabb terepe ma Kína. Mindegyik urbanizációs szakasz jelen van e páratlanul gyorsan modernizálódó országban – amely 700 millió falusi lakosával a világ legfalusibb országa; ám 600 millió városlakójával a világ legvárosibb országa is! Hazánkban is megjelentek a korábban csak a legfejlettebb országokra jellemző urbanizáció formái. A 2001. évi népszámlálás eredményei

is igazolták régi gyanúnkat a dezurbanizációs jelenségekről az ország fejlett területein; Budapest ismét (akárcsak egy évszázada) egy szakasszal az ország többi része előtt jár: részévé válik az informatikai társadalom globális nagyvárosi rendszerének.

*

Visszapillantva az elmúlt évtizedek szakmai tevékenységére, úgy vélem, eléggé sikeres volt. Szakmailag indokolt kérdéseket tettem fel, a választ tisztességesen, nagy tényanyag elemzésével fogalmaztam meg. Ezek nagy része időtálló, ma is elfogadható. Nem láttam előre fontos folyamatokat: a globalizációt és sajátos következményeit. Nem láttam előre azt, aminek nem voltak még jelei, vagy tudásom korlátai akadályozták az előrelátásban. A világ jelen urbanizációs folyamatai számtalan érdekes új jelenséget produkálnak. Átmeneti kuriózumok vagy új fejlődési pályák kezdetét jelzik? Tovább kérdezek, és keresem a választ.

ENYEDI GYÖRGY

IRODALOM

- ENYEDI GY. (1969) Népgazdaságunk területi fejlődésének problémái. *Valóság*, 12. évf. No. 12.
- ENYEDI GY. (1976) A falusi életkörülmények területi típusai Magyarországon. *Térületi Statisztika*, No. 3.
- ENYEDI GY. (1980) *Falvaink sorsa*. Budapest, Magvető.
- ENYEDI GY. (1984) *Az urbanizációs ciklus és a magyar településhálózat átalakulása*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- ENYEDI GY. (1988) *A városnövekedés szakaszai*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- KORNAI J. (1980) *A hiány*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- VAN DEN BERG (et al) (1987) *Urban Europe*. Oxford, New York, Pergamon Press.

VALÓSÁGORIENTÁCIÓ A NEVELÉSBEN

AZ EZREDFORDULÓI SZÁMVETÉS KÉNYSZERE – így vagy úgy – alighanem mindenkit megérintett. A személyes emlékezések háttérében pedig a „megélt történelem” körvonalai is élesen kirajzolódtak. Remények és illúziók, valóság ihlette elgondolások és utópiák szegélyezik az emlékezések szeszélyes útjait. Az iskolaiügy és a nevelés feletti töprengés mindkettőnek – a valóságalkító szenvedélynek meg a fantázia szülte hiedelmeknek – hálás táptalaja. Arról máskor és más alkalommal volna célszerű tűnődni, hogy a fegyelmezett és felelős gondolkodás miért adja fel oly gyakran hadállásait, ha a nevelés ügyére fordul a szó.

Jómagam a népi kollégiumok világában – ebben a mára már oly messze tűnt és higgadt elemzésre váró pedagógiai vállalkozásban – eszméltem önmagamra. Valami oknál fogva a mozgalomra rátapadt a „*valóság pedagógiája*” elnevezéssel illetett minősítés; meglehet, csupán alkalmas metaforaként. Jogosultsága felett nem itt és most kell vitatkoznunk. Elég ennyi: a szövegezés pusztán arra utalt, hogy a nevelést mindig valóságos emberek valóságos társadalomban zajló eleven ügyének kell tekinteni. 1956 zaklatott és reménytelen őszének vitáiban – talán a Petőfi körben vagy a balatonfüredi nevezetes tanácskozáson – mondta valaki a korszak (a hírhedt „ötvenes évek”) pedagógiájáról szólván: „papiros nevelők nevelnek papiros gyerekeket egy papiros társadalomban”.

Ezzel az ideologikus monopóliummal, külső kényszerrel s ugyanakkor utópisztikus illúziókkal egybefogott és működtetett nevelésüggyel szemben jogosult lehetett a *valóságorientáció* tanúságtételének megidézése. S valóságon itt egyszerre kell értenünk a gyermek és a *gyermeki fejlődés pszichológiai valóságát*, valamint a valóságos társadalom konkrét és kézzelfogható állapotát, jellegzetes „*nevelési alaphelyzetét*” és a nevelési intézményrendszer s a benne dolgozók tényleges – és nem elképzelt vagy normatív módon megfogalmazott – viszonyait.

*

Az 1960-as évek elején – általános iskolai tanárkodás és a Fővárosi Pedagógia Szemináriumban eltöltött rövid buzgólkodás után – az Országos Pedagógia Intézet pedagógiai tanszékére kerültem. Sok tekintetben különös korszak volt ez. Az 1956-ot követő represszió időszaka átadja helyét a „kádári konszolidációnak” nevezett kor-

szaknak, a „puha diktatúra” megalapozásának. Lezajlanak az amnesztia hullámai; a szellemi élet nyitottabb lesz. Korábban kiátkozott vagy mellőzött tudományok nyrik el polgárjogukat (szociológia, szociálpszichológia, kibernetika, genetika stb.). Újra előkerülnek a nevelésügy 1956 után torzóban maradt vitái. Az *iskolakritika* sok tekintetben a *társadalomkritika* rejtett változata lesz; ez egészen a rendszerváltásig jellemző állapot marad, és sok tekintetben megszabja a kutatások tematikus irányait. A viták leginkább az *iskolarendszer* szerkezetét és távlatait, az *iskolai műveltség* tartalmát és az iskola *nevelési hatékonyságát* érintik.

A laikus társadalmi közvélemény érdeklődése is egyre inkább az iskolaügy felé fordul; ennek tünetei a tömegkommunikációban is lecsapódnak. De a tudományos közösség is ráeszmél az iskolaügyért viselt felelősségére: Szentágothai János vezetésével létrejön az Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága, melynek munkássága átfogja a 70-es évtizedet. A munkálatok nyomán született nevezetes „Fehér könyv” kézzelfoghatóan befolyásolta az iskolákban zajló tartalmi munkálatokat, és sok tekintetben mindmáig megőrizte érvényét.

Nos, e vázlatosan jelzett körülmények közepette léptem be az OPI kapuján, és pedig kifejezett *neveléselméleti* érdeklődéssel. Ám ez a vonzalom ezúttal felemás helyzetbe állított. Éppen egy olyan munkálat kellős közepébe csöppentem, amelyet ma már a jótékony feledés homálya takar, de akkortájt messzire hangzó buzgalom övezte. Az ún. „*nevelési terv*” kidolgozásának időszaka volt ez. Az ötlet „importált” szellemi termék volt. Az iskolarendszer súlyosan elégtelen nevelési hatékonyságát látván, a szovjet Pedagógiai Akadémia intézményeinek berkeiben született meg a minden ízében illuzórikus elgondolás: a nevelést is épp olyan racionális-tervszerű folyamatként kell megszervezni, mint a tanítást. Ily módon multhatatlanul szükség van a *tantervek* mellé illeszkedő *nevelési tervre is*. Evégett meg kell fogalmazni a kívánatos *embereszményt*, a belőle levezethető *követelményeket* s a hozzájuk elvezető *tevékenységi formákat*. Mindemellett természetesen módot kell találni a mindenkori *neveltségi szint* mérésére is. Hogyne kapott volna az ötleten a hazai tanügy és neveléstudomány! Az ifjúság szerepe 1956 eseményeiben, a mindegyre emlegetett „kettős nevelés”, az ifjúság körében elkezdett módszeres vizsgálódások világosan jelezték, hogy a „szocialista nevelés” ki nyilvánított eszményei és céljai, valamint a valóság között alig áthidalható ellentmondás feszül.

Megejtő és csábító volt hát a naiv hiedelem: elegendő megfogalmazni egy effajta program-dokumentumot, s egy csapásra megjavul majd a helyzet. Nem kevés iskola és pedagógus ajánlotta fel erőit a kísérleti változatok és a különböző elgondolások kipróbálásához. Ám alig múlt el néhány esztendő, s a dokumentum szinte észrevétlenül – az érintettek csendes egyetértésével – a feledés homályába tűnt. Ezúttal nem feladatunk, hogy a nevelési terv tanulságos történetét részletesen nyomon kövessük; erre majd sort kerít a hazai neveléstörténet-írás.

Inkább az elgondolás különös *katalizátor szerepe* érdemel figyelmet. A vele kapcsolatos munkálatok ugyanis számos pedagógiai kérdést kiéleztek: újszerű tájékozdási irányokat körvonalaztak; kritikai nézőpontokat fogalmaztak; néhány ponton helyreállították a hazai pedagógiai gondolkodás folytonosságát.

Már a nevelési terv alapeszméje körül is máig húzódo viták sűrűsödtek. A dokumentum a voluntarista módon normatív pedagógia és a közoktatás-politika megtestesülése volt. Íme, legfontosabb jellemzői: egyetlen és államilag legitimált, ideologikus mozzanatokkal megterhelt embereszmény; a mindenkire kötelező, együtemű együttthaladás igénye; a nevelési eredmények azonnali, egzakt mérhetőségének gondolata.

Mindemellett felettébb tanulságos, hogy a jelentős nevelési mozgalmak így vagy úgy szembesülnek a normatív mozzanatokot képviselő *nevelési programok* létrehozásának szükségességével. Elegendő cserkészek próbáira, népi kollégiumok normarendszerére s a nevelőintézmények szabályzataira, magatartási kódexekre utalni. S ez érthető is, hiszen a nevelési aktus általában a pedagógiai intenció nem nélkülözheti a *célszerűség mozzanatát* és az *értékképzeteket*. Különösen bonyolult lesz a kép, ha napjaink *pluralisztikus társadalmaira* pillantunk. Az ebből eredő tennivalók sora azonban már nem a történeti emlékidézés, hanem a mai nap gondjai.

*

Midőn az imént a nevelési terv katalizátor szerepét emlegettük, főképpen két kérdéscsoportra utaltunk: *a pedagógia valóságorientációjára* és *a nevelésmódszertani kultúra állapotára*. Úgy látom, hogy – mintegy a nevelési terv „melléktermékeként” – mindkét területen érdekes folyamatok indultak el. Ezek közül számomra a *neveléstudomány* (vagy tágabban: a közoktatásügy) és a *szociológia* kapcsolatai tűntek akkoriban a leginkább időszerűeknek és ígéreteseknek.

A valóságorientáció szükségessége egy felettébb egyszerű és kézenfekvő megfontolásból ered. A *nevelési intenció* sohasem érvényesül a maga „tisztá”, eleve elgondolt alakjában. Két valóságos tényezősor gátolja vagy téríti el: az egyik maga a nevelt, a „gyermek” a maga biopszichológiai és fejlődési jellemzőivel, aktivitásával, a másik a nevelés és a növendék *társadalmi szituációja*. Az előbbi a pszichológiai tudományokra, az utóbbi a szociológiai (társadalmi) tudományokra utalja a pedagógiai gondolkodást és cselekvést. Felsejlett a gondolat: a „papiros pedagógiát” csakis úgy lehet meghaladni, ha a pedagógiai gondolkodás kilép egy különös „szellemi gettóból”, s eleven kapcsolatot teremt *az embert és a társadalmat vizsgáló tudományok nagy csoportjával*.

Ezzel a megfontolással magyarázható, hogy a 60-as évek elején az OPI keretében nevelésszociológiai munkaközösség létesítését kezdeményeztem. Majd ennek elméleti háttereként „Pedagógia és szociológia” címmel nagyobb lélegzetű tanulmányban kíséreltem meg áttekinteni a témakör összefüggéseit (lásd: „Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1963”). A munkaközösség munkásságának első eredményeiről a *Pedagógiai Szemle* 1964. évi 4. száma adott hírt, amelynek vezércikke „Társadalmi valóság és pedagógia” címmel tanulmányom főbb megállapításait ismételte meg. A szám teljes egészében nevelésszociológiai kérdésekkel foglalkozott. Szó esett itt a szociometria iskolai alkalmazásáról, az elvált szülők gyermekeinek példakép választásáról, a külvárosi gyerekek spontán csoportosulásairól, a háztartásbeli anyák gyermekeiről, a fiatalkori bűnözés okairól. A lap közölte a pedagógiai, szociológiai egyetemi

oktatás tervezetét, valamint elemző módon ismertette a német Carl Weiss nagyszabású pedagógiai szociológiájának „hasznosítható gondolatait”.

Említésre érdemes, hogy a hazai nevelésszociológia első művelői e munkaközösség tagjai közül kerültek ki (Gazsó Ferenc, Várhegyi György, Sántha Pál, Katona Katalin, Varga Éva, Tóth László). Azóta ez a kezdeti erecske széles medret vágott, s a *nevelésszociológia* (az oktatásügy szociológiai vizsgálata) polgárjogot nyert, termékeny diszciplínává vált, s kiváló művelőkkel gyarapodott (Ferge Zsuzsa, Kozma Tamás, Csáki Mihály, Bajomi Iván, Liskó Ilona és sokan mások). Az időközben ugyancsak felcseperedett *iffúság- és családszociológia* fontos ösztönzésekkel táplálta a nevelésszociológiai gondolkodást is.

Mіндеzek a fejlemények valójában nem csupán nemzetközi tudományos előzményekhez kapcsolódtak, hanem egy hazai hagyományt is folytattak. 1949-ben jelent meg Faragó László és Kiss Árpád tollából „Az új nevelés kérdései” című kötet, amely az 1945–48 közötti népi demokratikus időszak korszerű pedagógiai eszmélkedését foglalta össze, s a maga módján és témakörében Bibó István ekkoriban írott tanulmányai mellé tehető. E kötetben Kiss Árpád vizsgálja a *pedagógia és szociológia* kapcsolatát is. Aláhúzza, hogy a nevelés *társadalmi funkció*, mivel „maga a tervszerű nevelés sem más, mint azoknak a hatásoknak összessége, amelyeket a társadalmi környezet szándékosan gyakorol a fejlődő lényre”.

A szociológia azt a társadalmat mutatja be, *amelyben és amelyre nevelünk*. A nevelésszociológia rendeltetése ennél szűkebb és egyúttal kézzelfoghatóbb. „A *szociológiai pedagógia* a neveléstudománynak az az ága, amely az érintett kérdéseket módszeresen vizsgálja, és eredményeit a nevelés egészének megreformálása érdekében állandóan feltárja”. Alighanem ma is így fogalmazhatnánk meg a nevelésszociológia legfontosabb hivatását: hozzájárulni a nevelés egészének *szakadatlan megreformálásához*. Hozzátehetjük, hogy a hazai nevelésszociológia így vagy úgy rajta hagyta a maga kézjegyét a magyar *iskolaügy reformtörekvésein* és a pedagógiai gondolkodás *kritikai vonulatán*. Ennek a történeti szálnak a végigkövetése természetesen önálló vizsgáldást igényelne és érdemelne; ez azonban meghaladja a jelenlegi kereteket.

*

A *nevelésszociológia mibenléte* feletti töprengés akkoriban, a 60-as évek első felében azért is fontosnak tűnt fel számomra, mivel közelről érintette a *neveléstudomány néhány alapvető kérdését*. Úgy látom, ezek máig sem veszítették el időszerűségüket. Miről is van szó? A pedagógia lényegét tekintve a *tudományköziséget* (az interdiszciplinaritást) *megtestesítő tudomány*. Ezt annak idején az említett tanulmányban így fogalmaztam: „A pedagógiának mindig együtt kell fejlődnie a tudományoknak azzal a komplex csoportjával, amely – röviden szólva – az embert és a társadalmat vizsgálja”. Ezért a pedagógia fejlődésének „kulcskérdései” közé soroltam azoknak az érintkezési pontoknak a gondos számbavételét, amelyek a neveléstudományt „a kibernetikához, társadalomlélektanhoz, etikához, szociológiához és a társadalomtudományi kutatás más új irányaihoz fűzik”. A felsorolás persze némiképp esetleges; nyilvánvaló, hogy a

biotudományok (genetika, etológia) nagyobb hangsúlyt érdemeltek volna. De akkoriban még nem rajzolódott ki lenyűgöző ütemű fejlődésük.

Ha akár csak egy pillantást vetünk is napjaink pedagógiai eszmélkedésére, kiteszik, hogy az említett igény és prognózis világosan kitapintható lett: az átfogó igényű pedagógiai – főként neveléseméleti – művek bővelkednek a határos tudományok vívmányainak bőséges felvonultatásában. Valóságos genetikai, etológiai, szociológiai, pszichológiai és egyéb diszciplináris fejezetek emelhetők ki belőlük. Mintha a neveléstudomány nem tudná kellően *átalakítani és a maga belső logikájához igazítani*, vagyis *szervesen asszimilálni* a határos tudományok pedagógiai relevanciájú vívmányait.

Általában is elmondhatjuk: egy tudomány *belső érettségén és koherenciáján* is múlik (eltekintve most művelői tehetségének esetlegességétől), hogy mily mértékben képes „megemészteni” és hasznosítani a társtudományok felkínálkozását. Úgy vélem, hogy e tekintetben korántsem megnyugtató a helyzet. Mintha a rázúduló tudás- és ismeretözön nyomása alatt meg-megroppanna a *pedagógia autonómiája* és csak reá jellemző tudományos sajátosságai. Mintha már annak idején is sejthető lett volna ennek kockázata. Íme, ezt írtam: „Némi túlzással elmondhatjuk, hogy a pedagógiának határtudományai („segédtudományai”) bármelyikén elért nagy jelentőségű felfedezéssel, ugrásszerű fejlődéssel párhuzamosan újra és újra neki kell rugaszkodnia, hogy kivívja és megőrizze emancipálódását, markáns és világos vonalakkal megvont szak tudományos rangját, de *együttal* magába ötvözze mindazt, amit e tudományok számára kínálnak”.

Persze meglehet, hogy ez az igény korszerűtlen és túlhaladott. Bizonyos jelek arra vallanak, hogy a zárt határu, szűken értelmezett diszciplinák helyét sajátos *tudománybokrok* (aldiszciplinák halmazai) veszik át. Jól látható ez a pszichológia vagy a szociológia példáján, ahol szaporodó *jelzős kutatási irányok* új és új változatai jelennek meg. Az egységes, koherens tudományok képzetét laza határu „tanulmányok” (psychological studies, sociological studies) veszik át, amelyek sajátos „kommunikációs célak” alakját öltik, amint arról S. Koch oly meggyőzően írt. Meglehet, hogy a neveléstudomány útja is ebbe az irányba vezet.

Ez azonban nem zárja ki, hogy világos választ adjunk arra a módfelett egyszerűnek látszó kérdésre: mi a *pedagógiai jelenség* lényege? Mi a *pedagógiai tény*, amelyről a tudomány szól? Alighanem csakis ennek körvonalazása teremthet belső koherenciát és logikai egységet a különböző területekről származó ismerettömbök között. E végett azonban még nagyszabású elméleti erőfeszítésekre van szükség. Gyanítom azonban, hogy a pedagógiai gondolkodás centrumában a *célzatos nevelői hatás* és az *eredményei (effektusa) közötti kapcsolatok* kérdései állnak. Ezért olyan fontosak a nevelés *módszertani-technikai* összefüggései; ezek alkotják a pedagógiai gondolkodás középonti magvát, logikai tengelyét. A *pszichobiológiai* és a *szociológiai* tények és folyamatok e *pedagógiai-műveleti szférának* a meghatározóiként jönnek számba, s egyúttal annak alaphelyzetét szabják meg.

Bizonyára nem nélkülöz némi tanulságot, hogy – amint arra már utaltam – a nevelési terv körüli munkálatok egyik fontos kifizása és mellékterméke a *nevelésmódszertani*

kérdések előtérbe kerülése volt. Ma már kevesen emlékeznek rá, hogy a 60-as évek végén három terjedelmes kézikönyv is megjelent – egyik-másik több kiadásban is (Nevelőmunka az általános iskola 1–4. és 5–8. osztályában, valamint a középiskolában). Mai szemmel olvasva, természetesen sok minden – az ideologikus frazeológia, a nevelési tervre orientáltság – elavult és túlhaladott bennük. A *tájékozódás iránya* és a *gesztus* azonban időszerűnek vélhető.

Jól emlékszem rá, hogy akkoriban a nevelési terv munkálatainál jóval termékenyebbek, vonzóbbnak és perspektivikusabbnak tekintettük a *nevelésmódszertani kézikönyvek* előkészítését. Elméleti és gyakorlati szakemberek nagy csoportjai működtek közre létrehozásukban. Figyelemre méltó, hogy mindegyik kötet terjedelmes és gyakorlatközeli *pszichológiai fejezettel* indult, amely részletesen vizsgálta az éppen szóban forgó korosztályt, különös hangsúlyt téve a motiváció, a tanulás és a személyiségmegismerés kérdéseire.

A kötetekben már tükröződtek a pedagógiai szociológiai (és szociálpszichológiai) nézőpontok és kutatási eredmények, éspedig éppen azok, amelyek az iskolában dolgozó pedagógus kezére illenek, az ő gyakorlati szükségleteit szolgálják. A kézikönyv hangoztatta a nevelés „*társadalmi* (szociológiai), *pszichológiai* és *pedagógiai* összefüggéseinek” fontosságát, megismerésük és befolyásolásuk technikai készségeinek elsajátítását.

Ezt a megfontolást egyebek közt azért is időszerűnek tartom, mivel a nevelésszociológia kutatások örvendetes kibontakozása idővel sajátos *egyensúlyhiányhoz* vezetett. Némileg leegyszerűsítve a dolgokat, azt mondhatjuk, hogy ezek a kutatások a „*fosztyók*” két típusával számolhatnak: az *oktatáspolitikussal* és az *oktatásszervezővel*, illetve az iskolai nevelés közvetlen ágensével – a *gyakorló pedagógussal*. Az előbbinek elsősorban a társadalmi *nagyrendszerek és makroviszonyok* (beleértve a regionális, a strukturális és etnikai folyamatokat is) ismeretére van szüksége, míg a pedagógus tevékenysége a *nevelés mikroszférájához*, eleven társas viszonyaihoz kötődik. Csak az utóbbiban hasznosítható és alkalmazható – vagyis számára hozzáférhető – eszközökkel és módszerekkel képes befolyásolni a makroviszonyok alakulását is, legyen bár szó a települési egyenlőtlenségekről, az esélyegyenlőségről vagy a cigányság integrációjáról.

*

Mintha az utóbbi időben kevesebb figyelemben részesülnének az iskola belső viszonyait fürkésző kutatások, ezért azután a pedagógusnak kínált „muníció” is szűkebbnek látszik. A nevelési kézikönyvek programszerűen sürgették az ez irányú kutatásokat és tapasztalati elemzéseket. Tanulságos lehet, ha idézünk néhány ez irányú megállapítást: „... igen sokat várhatunk attól, ha gondosabban vizsgáljuk az iskolaközösségnek mint élő társadalmi organizmusnak a *szociológiai* sajátosságait (a gyerekek iskolán kívüli társas-közösségi kapcsolatainak hatása az iskolai közösségre; a család közösségi viszonyai; az iskola külső kapcsolata; a közösségalakulás társadalmi feltételei és az iskolai kollektíva szociális háttere stb.). Nem kevésbé fontos, hogy

elmélyültebben szemügyre vegyük a gyerekközösség életében érvényesülő *pszichológiai* – főként *társadalom-lélektani* – törvényszerűségeket, mint pl. a közösségi tevékenység és a tanulók életkorának összefüggése, a közösségi kohéziót meghatározó tényezők, a nemek közti kapcsolat sajátos dinamikája, a belső rétegződés, a rangsoralakulás, a kollektíva pszichikus szerkezete, a közösségen belüli érintkezés gyakorisága...”. Persze, a felsorolás igencsak alkalmi és esetleges, emellett túlságosan is beletapad a „közösségi” frazeológiába. A tájékozódás irányának helyénvalósága azonban aligha vitatható.

Csupán érdekességként említem, hogy a felsorolásban ott lappangott a személyes kutatói érdeklődés is. Hiszen Gazsó Ferencsel és Várhegyi Györggyel ekkoriban folytattuk le nagyobb vizsgálatunkat a fővárosi középiskolás diákok *életmódjáról* („Diákéletmód Budapesten”, 1971, Gondolat) és a *pályaválasztás* társadalmi meghatározóiról. Jőmagam pedig első nagyobb szociálpszichológiai kutatásomat a *csoportkohézió*nak szenteltem, és pedig iskolai környezetben. Ezek a kutatások is hozzájárultak ahhoz, hogy úgy vélekedjem: kimerültek a neveléstudomány műveléséhez (s benne Makarenko interpretációjához) mozgósítható ismereteim, erőim és invencióm, s ezért új intézményes keretben kell folytatnom munkámat: a szociálpszichológia kutatásában és oktatásában, nem tévesztvén szem elől a nevelésügyet.

A *szociológia és szociálpszichológiai vértet* sok mindenre megtanított. Egyebek közt arra is, hogy milyen nehéz és bonyolult tudomány a *minden ízében gyakorlati érdekeltsgű* pedagógia, amely mögött ott húzódik a gondjaira bízott *iskolaiügy* és a szélesebb *társadalompedagógia* megannyi feszültségterhelte folyamata. Mert végül is minden azon fordul meg, hogy mi zajlik az iskola eleven életében, mi hasznosul ott a teória erőfeszítéseiből, s viszont: mit tanul a teória a valóságtól. Utóbb sokfélé – esszét is, tanulmányt is – írtam az iskola világáról, ezek javarészt az 1982-ben megjelent „Nevelés és társadalom” (Tankönyvkiadó) című kötetben gyűjtöttem össze. Időközben persze sok minden érvényét veszítette az ott leírtakból, egy és más azonban talán továbbra is megfontolásra érdemes maradt. Egészében véve úgy vélem, hogy a *pedagógiai gondolkodás kitágítása a szociológiai és szociálpszichológiai* (lásd a „Pedagógiai szociálpszichológia” című gyűjteményt, 1976, Gondolat) tudományos távlatok felé, időszerű volt, és igazolta jogosultságát és termékenységet. Még akkor is, ha bőven maradtak adósságok. De ez már legyen az eljövendő kutató generációk gondja.

A nevelésszociológiai szemléletmód valóságorientációjának egyik legfontosabb hozama számomra az *iskola szabadságának és önállóságának eszméjében és gyakorlatában* öltött testet. Mert bár minden *nemzeti nevelésügyi rendszert* valamiképpen egységesnek kell elképzelnünk (hogy miképpen, arról sok esedékes vitát kell majd folytatnunk), e logikán belül minden iskolának meg kell kapnia a lehetőséget, hogy bejárja *szerves és önálló fejlődési útját*, kialakítsa egyéniségét.

Az iskolaügy nem hasonlatos a hadsereghez; itt nem lehet és nem szabad megkövetelni az „egyszerre lépést”, az egyöntetű masírozást. A véletlenektől, a kemény szociológiai tényezőktől és az egybetömörülő és sokra vállalkozó pedagógusok tehetségétől függően mindig is lesznek kiváló, közepes és gyengébb iskolák. Az erőforrásokat persze lehet gyarapítani avégett, hogy a kiváló iskolák száma növekedjék. Ideje, hogy maradéktalanul feltárjuk ennek minden szükséges – egyebek közt szociológiai – feltételét. Az említett tanulmánykötet előszavát a *kívánatos iskolaügy víziójával* fejeztem be, ekképpen: ez az iskolaügy „önálló és alkotó, sokra vállalkozó közösségi műhelyekből épül fel, dinamikus és sokoldalú – ha kell, kritikus – kapcsolatban áll az őt övező társadalommal, s egyre növekvő számú, nagy hatású tanáregyéniségeknek ad otthont”. Ma sem gondolom másképp.

PATAKI FERENC



ÖTVEN ÉV VITÁI AZ OKTATÁSPOLITIKÁRÓL

*„Aki dudás akar lenni,
pokolra kell annak menni.
Ott kell annak megtanulni,
hogyan kell a dudát fújni.”*

HA HAJLAMOS VOLNÉK A MISZTIKUMRA, akkor valamely transzcendens hatalom rendeltetésével magyaráznám fél évszázada kísértő vitáimat az oktatáspolitikáról az oktatáspolitikai irányítóival.

Első találkozásom az oktatáspolitikával; azok az ötvenes évek

A történelmi és a hazai körülményektől befolyásolt ifjúkori bolyongásaim és útkeresésem hosszú évei után, az ötvenes éves vége felé kötöttem ki a munkagazdaságtan tudománykörénél. A következő két évben a Közgazdaságtudományi Intézetben dolgoztam, ahova 1959-ben a jószerecsém vezérelt. Ekkor találkoztam ugyanis Cukor Györggyel, az intézet igazgatóhelyettesével, akit a gépipari vállalatok működésének kutatása véletlenül abba a kis angyalföldi állami kócerájba vezetett, ahol számítástechnika hosszú éveit töltöttem.

Isméltető beszélgetéseink végén Cukor megkérdezte, nem volna-e kedvem az intézetben kutatással foglalkozni. Az igazgató, Friss István emlékezett rám, szívesen fogadna – mondta Cukor. A kérdésre örömmel mondtam igent.

Ezt megelőzően, az érettségi és a gépgyári munkahelyem közötti idő felét a háborús évek, a náciizmus és a nyilas uralom rabolta el tőlem. E pokolból szabadulva, kamaszkori romantikus találkozásom Veres Péterrel vezetett első „komoly” munkahelyemre, a földhöz jutottak új központjába,¹ amelynek 1946-ban Veres Péter volt az elnöke. Őt követte a nagy tehetségű, karizmatikus Erdei Ferenc, aki bizalmába fogadott. Az ő tanácsára vállaltam 1948-ban a szövetkezeti vezetőképzés megszervezését. Az igazat megvallva, e munka kezdeti sikerei nem az én munkámnak, inkább a hallgatók gondos kiválasztásának és lelkes tanulási készségének volt köszönhető. Az eredmények

1 A Földművelésügyi Minisztérium Országos Központjába, a FOK-ba.

azonban arra indították az időközben földművelési miniszterre kinevezett Erdei Ferencet, hogy 1949 végén rám bízsa a mezőgazdasági szakoktatás irányítását.

Erre a feladatra sok biztatás után, nehezen vállalkoztam. Nem csak a gyakorlatom, de a szaktudásom sem volt meg hozzá (bár ezt akkoriban sem igényelték a vezetőktől). Az FM-ben találok először az oktatáspolitikai alapvető problémájával, az oktatás minőségével, és ebbe belegabalyodva történt súlyos bukással végződő első összeütközésem a ninivei hatalmakkal. Konfliktusaim az FM néhány befolyásos politikai vezetőivel azonban nem a gyakorlat és szakértelem gyengeségeiből eredtek. Fiatalkori illúzióim és a veszélyérzet hiánya következtében azt tettem, amit racionálisan tennem kellett, és nem azt, amit a vezetők elvártak tőlem.

Az ötvenes évek elején a „szocializmus építése” a szakképzett munkaerő hiányához vezetett. A politika mindenhatóságának tudatlan hívői a keresletet úgy akarták kielégíteni, hogy csökkentették a képzés időtartamát és a tanulmányi követelményeket. Ez történt az FM-ben is. Az agrártechnikus-képzés idejét négy évről háromra, a traktoros tanfolyamokét hatról két-három hétre csökkentették. Az egyetemek és akadémiák tanáira erős nyomás nehezedett a lemorzsolódás csökkentésére.² Ez az irányzat megfelelt az akkoriban kialakult ideológiai tézisnek, amely szerint az oktatás gyorsított fejlesztése gyorsabb gazdasági növekedéshez vezet, és ezen az úton hamarabb utolérhetjük a gazdaságilag fejlett kapitalista országokat.

Az első egy-két hónap személyes tapasztalatai és hozzáértő munkatársaim³ véleménye alapján elhibáztam vélttem ezt a gyakorlatot. Úgy láttam, hogy a gyorsított képzés növeli a formálisan szakképzett munkaerő számát, de csökken a tudásuk. A fiatal diplomásokról is hallottam ilyen számos gazdaságvezetőtől, de a gépállomások vezetői egybehangzóan panaszolták, hogy a gyorstalpaló traktoros tanfolyamok végzettjeinél nőtt a traktorok meghibásodása, csökkent az üzemidő. Mindezek alapján határozottan felléptem a képzési idő helyreállításáért, az egyetemek vezetőit meg arra bátorítottam, ne engedjenek az indokolt követelményekből. Helytelenítettem továbbá és írásban is felléptem a korabeli állásfoglalással szemben, amely szerint „helyes a tanítás és a tudományos kutatás elválasztása. A legkiválóbb anyagot⁴ a tudományos kutatás fele kell irányítani”⁵

Álláspontomat kezdetben Erdei Ferenc, valamint a pártközpont agrárpolitikai felelőse, az általam még a MADISZ-ból jól ismert Hegedűs András is támogatta. Ez azonban csak növelte a minisztériumon belüli politikai vezetők velem szembeni bizalmatlanságát, különösen, amikor 1951 közepén megtudták, hogy megtagadtam az ÁVO által „felülvizsgált” nagyszámú hallgató kizárását az egyetemekről. A növekvő bizalmatlanságot érezve áthelyezésemet kértem közvetlen főnökömtől, Halász Péter

2 E politikát jellemzi, hogy amikor 1952-ben bevezették a kötelező felvételi vizsgát, a végrehajtási utasítás arra figyelmeztetett, hogy „csak a teljesen alkalmatlanok visszautasításáról lehet szó” (Ladányi 1986).

3 A több mint száz fő létszámú szakoktatási főosztályon kezdetben kevés agrármérnököt találtam. Ezért igyekeztem gyorsan új munkatársakat toborozni. Az odakérült fiatalok többsége, Rédei István, Bálint György, Szőnyi László és mások sikeres szakmai karriert futottak be később, elismert kutatók, egyetemi tanárok lettek.

4 Értsd: a legjobb egyetemi szakembereket.

5 Magyar Tudományos Tanács Pártkollégiuma. Idézi: Ladányi 1986.

személyzeti miniszterhelyettestől, aki akkor azt mondta: „Te csak dolgozzál nyugodtan tovább”. Néhány hónap múlva, 1952 március elején azonban magához hívatott, és közölte: „Eleget teszünk a kérésednek, áthelyezünk a Mezőgazdasági Vízépítő Vállalathoz – segédkönyvelőnek.” Kérdésemre, hogy mikor, azt válaszolta: „Most 10.40. Szedd össze a holmidat, és 11-ig hagyd el az épületet. Szocializmus ellenes cselekedeteid miatt vizsgálat indult ellened.”

Erdei és Hegedűs intézkedésére fegyelmi ügyemet kivették a minisztériumi pártbizottság kezéből és a központi vizsgálat során felmentettek „a szocializmus ellenes cselekedetek” vádjá alól, de mivel a „Párt nem tévedhet,” a „vezetésben elkövetett módszerbeli hibák” miatt elmarasztaltak, majd az említett angyalföldi kis gyárban helyeztek el.

Ezt követően elég nehéz időszakot éltem át, de a gépgyárban töltött közel hat év végül is nagyon hasznosan zárult. Befejeztem a Közgazdasági Egyetem esti-levelező tagozatát. Ezzel párhuzamosan hosszú évekig „tanulmányozhattam” a Gorkij-i „élet-egyetemen” az államszocialista rendszer működési mechanizmusát. Tapasztalataim arra a következtetésre vezettek, hogy ha védeni akarom cselekvési szabadságomat, akkor jól meg kell tanulnom egy szakmát, független szakemberré kell válnom. Emberi és társadalmi vonatkozásai miatt a „munkagazdaságtan” mellett kötöttem ki.

Az események hatására az a véleményem is kialakult, hogy nem jó vezetőnek lenni, mert minél magasabb a beosztás, annál nagyobb a kiszolgáltatottság, különösen az államigazgatásban. Végül, nem akartam többé oktatással foglalkozni.

Kutatómunkám kezdete, és újbóli találkozásom az oktatáspolitikával; az „olvadás” korszaka

Örömmel ragadtam meg tehát – mint már említettem – a rendkívüli alkalmat a szabadulásra, hiszen túl voltam már számos sikertelen próbálkozáson; „kaderjellemzésem” mindenhol utolért, és mindenkit elijesztett a felvételemtől.

A Közgazdaságtudományi Intézetben bizalommal és barátsággal fogadtak. Friss István és helyettese, Cukor György szigorú erkölcsű és emberséges személyiségén túl, a korszak sajátos politikai körülményei magyarázzák, hogy az intézetben találkoztam újra a miniszterelnökségtől felszabaduló, a magyar szociológia felélesztésén munkálkodó Hegedűs Andrással, itt ismertem meg és barátoktunk össze az egyetemről eltávolított, „nem marxista” Varga Istvánnal, a Kisgazdapárt háború alatti szakértőjével. Ekkor kezdődött szoros barátságom az okos, kedves, jó humorú Hoch Robival, és szerettem meg a horthysta és rákosista börtön tízpróbáján átment szigorú tudós marxistát, Erdős Pétert. Az intézet többi munkatársát is sorolhatnám, mert azóta se találkoztam hazai társadalomtudományi kutatóintézetben ennyi tisztességes, toleráns, tudományos ambíciójú, eltérő felfogású, de jól együttműködő kutatóval, mint itt. A végén említem újra Cukor Gyurit, aki leszoktatott a dagályos politikai szólalomokról, és tudományos igényességre, objektív megközelítésre nevelt. Közös munkánk alatt mély barátság alakult ki közöttünk, amit csak korai halála szakított meg.

Cukor Györggyel közös kutatásunk a magyar gazdaság műszaki szakember-ellátását és tervezését vizsgálta (*Cukor & Timár 1959*), ami jó néhány, akkoriban új, de sokak által ma sem ismert módszertan kialakulásához vezetett. Megállapítottuk, hogy a csupán néhány éves távra szóló és a vállalati igényekre alapozott munkaerő-tervezés elkerülhetetlenül súlyos hibákhoz, a kereslet és kínálat szélsőséges ingadozásához vezet; hogy a keresletet és a képzést nem lehet és nem is szükséges részletesen és „pontosan” megállapítani; döntő a fejlődés tendenciáinak, az iskolai kibocsátás, valamint a foglalkoztatási mobilitási egyenlegeinek felmérése. E tanulmányban azonban még mi is kritikátlanul ismételtük az ötvenes évek dogmáját, hogy „a gazdasági fejlődés nagyobb üteme és a legfejlettebb kapitalista országokkal való verseny sikere érdekében ... több szakemberre van szükség”.⁶

A következő munkám a szakmunkás-szükséglet kutatása volt (*Timár 1960*). Azt az újra időszerű megállapítást emelem ki, hogy válság esetén, ha a foglalkoztatottak száma jelentősen csökken, a szakképzett munkaerő aránya átmenetileg automatikusan emelkedik.

Nem sokkal e kutatás befejezése előtt az igazgató átadta az Oktatási Minisztérium meghívólevelét, amely szerint a minisztérium tájékoztatót tart a tudományos élet vezetőinek az induló nagy oktatási reformról. Azt kérte, hogy menjek el helyette az értekezletre. Én szabódtam a megbízástól; elmondtam, hogy nem akarok és évek óta nem is foglalkozom oktatásüggyel. Friss azonban, más elfoglaltságára hivatkozva, ismételten kérte, hogy vegyek részt a tájékoztatón, mivel az intézeti témák közül az én kutatásaim kapcsolódnak az oktatáshoz. Tájékoztatásul kezembe nyomta Ilku Pál miniszter szigorúan titkos KB-jelentését a reformról.

A kérést nem lehetett elutasítani. Elolvastam a jelentést. Megtudtam, hogy a reform célja a középiskolai oktatás gyors és teljes körű kiterjesztése, a Munkaügyi Minisztériumhoz tartozó szakmunkásképzés, a technikumok és a gimnáziumok helyett új, egységes „politechnikai” középiskola kiépítése, továbbá a technikusképzés felsőfokra emelése. Az egész előterjesztés nem tetszett. Rosszkedvűen ballagtam el a Szalay utcába.

A tájékoztatót a miniszter bizalmasa, B. J., a közoktatási főosztály vezetője tartotta. Hosszasan beszélt a politechnikai oktatás pedagógiai elveiről, de semmit sem mondott a reform konkrét céljairól. Erre vonatkozó kérdésem megválaszolása elől kitért. Az értekezlet végeztével gyorsan távozni akartam. Már a folyóson voltam, amikor B. J. utolért, és izgatott hangon megkérdezte, honnan szereztem az információkat a reformról. Figyelmeztetett, hogy a „KB-jelentés szigorúan titkos; nem tartozik a nyilvánosság elé”. Miért nem – kérdeztem –, hiszen az értekezletet éppen tájékoztatás céljából hívták össze. Azért, válaszolta B. J, mert „a reform konkrét céljait szűk körű munkacsoport dolgozta ki, konspiratív módon, a miniszter személyes irányítása alatt, és tartalma egyelőre nem hozható nyilvánosságra”.

Az Intézetbe visszatérve elmondtam Friss Istvánnak, nem értem, hogyan lehet ilyen munkát „konspiratív módon” végezni, és, hogy az egész oktatási reform megalapo-

⁶ Lásd *Cukor & Timár 1959*, 138. old.

zatlannak tűnik. Friss szerint a jelentés benne is kételyeket támaszt, de mivel nem ért a problémákhoz és „Ilku nem szereti, ha beleavatkoznak az ügyeibe”, nem foglalkozik vele. Én sem foglalkoztam tovább az oktatással, igyekeztem mielőbb befejezni szakmunkás-tanulmányomat. Néhány hét múlva, dolgozatom intézeti vitája után, Friss a szobájába hívott, és megkérdezte, nem volna-e kedvem a témát szélesebb területre kiterjeszteni. Elmondotta, hogy a munkaerőkereslet prognosztizálása a Tervhivatalra tartozik, de szakértők hiányában eddig nem tudták megoldani. Ezért azt látná a legjobbnak, ha átmennék az OT-ba, és kutatásaimat ott szervezném meg.

Ijedten tiltakoztam a javaslat ellen. Nem akartam elhagyni az intézet adta értelmű munkát, a nyugalmat és biztonságot. Friss megértően bólintott, de megjegyezte: „1959 nem 1952; az OT mindig egészen más volt, mint a minisztériumok”. Fenntartja javaslatát, és kéri, hogy gondolkodjak az ajánlaton. Azt ajánlotta, menjek át az OT-ba, és legalább mondjam el, hogy képzelném el a munkaerőtervezést.

Néhány nap múlva meghívást kaptam Lázár György elnökhelyetteshez. A szobájában ott volt már Gadó Ottó főosztályvezető is. Lázár elmondta, szeretnének egy új osztályt szervezni a makrogazdasági munkaerőtervezésre. Olvasták a mérnök-tanulmányomat, tetszett nekik, és egyetértenek a javaslatokkal. Gadó hozzáfűzte, szeretnék, ha vállalnám azok megvalósítását. Ehhez 15 fős létszámkeret áll rendelkezésre.

Az általam elképzelt indikatív tervezés – magyarázkodtam – nem illeszkedik a direktív tervezés rendszerébe, nincs szükség vállalati, ágazati tervjavaslatokra. A kereslet távlati tervezése inkább kutatásjellegű munkát és nemzetközi együttműködést igényel. Ez a tervezés nem eredményez kötelező tervmutatókat, és nincs szükség létszám vagy pénzügyi keretszámok elosztására. Itt megálltam, vártam valamiféle elutasító morgást, de Lázár és Gadó megértően bólogattak. Folytattam tehát. Nagy hivatali apparátus sem kellene, inkább kutatási együttműködésre lenne szükség. Rájuk néztem; megint csak egyetértő bólintást láttam. Erre megjegyeztem, hogy e munkához szakmailag felkészült, idegen nyelvet tudó, jó képességű munkatársak kellenének, és ezért jobb lenne, ha az új munkatársakat nem az OT személyzetise választaná ki, hanem a szakmai vezető, és a személyzeti csak az OT-ban szükséges megbízhatóságot vizsgálná meg. Lázár megjegyezte, hogy ő mindezt el tudná képzelni, de érdekelné, miért tartanám fontosnak a szokásos felvételi eljárás megfordítását. Azért – válaszoltam –, mert a szokásos eljárásnál a szakmai vezetőből nehezebb, és esetleg nem jó fogadtatást váltana ki a személyzeti javaslatának elutasítása.

Lázár ismét nagyot bólintott, majd megkérdezte, ha mindezzel egyetértenének, akkor mi az akadály, hogy átmenjek az OT-ba. Anélkül, hogy részleteztem volna az 50-es évek eleji bukásomat, amelyről, úgy látszik, eleget tudtak, elismételtem Frissnek mondott aggályaimat. Lázár szerint a tapasztalat meggyőzne, hogy fenntartásaim ma és az OT esetében nem indokoltak, de megérti problémáimat, és ezért azt ajánlják, menjek át egy éves szerződéssel, és utána eldönthetem, maradok-e, vagy visszamegyek az intézetbe. Lázár és Gadó azzal is egyetértettek, hogy a távlati tervezés annak demokratizmusa és egyben ellenőrzése miatt nyitott legyen; a fontosabb elemzések, jelentések a készítőik neve alatt, szakmai folyóiratokban közlésre kerüljenek.

A megbeszélés légköre, eredménye igazolta OT-s barátom információit, és így igent mondtam. A hónap végén „vizontlátásra” köszöntéssel elbúcsúztam az intézettől, és átmentem az OT-ba.

Demokratikus légkör és alkotó munka az OT agytrösztjében, 1960–1969

A Nádor-utcai OT összetakolt tömbjének hatodik emeleti körfolyosója legvégén, egy valamikori másfélszobás lakásból átalakított helyen kaptam két kis szobát. A konyhából és a mellékhelyiségekből kialakított másik két aprócska szobában dolgozott Jánossy Ferenc és munkatársa, Ehrlich Éva. Amikor megismerkedtünk, még nem sejtettem, milyen gyümölcsöző szakmai együttműködést és tartós barátságot köszönhetek ennek a spártai elhelyezkedésnek.

Pár hét alatt a meglévő két munkatársam mellé további hármat találtam. Ezzel befejeződött a „káderfejlesztés”. Teljes erővel elkezdtek a munkát, és 1967-ig, amikor munkakört cseréltem, együtt dolgoztunk.⁷ Munkatársaim elkezdték a rövid- és középtávú országos és területi foglalkoztatási prognózisok kidolgozását, én a távlati foglalkoztatási stratégiának a kialakítását. A szakirodalom jó részét már ismertem, de jóformán semmilyen információnk nem volt a többi államszocialista ország és a fejlett tőkés országok hasonló munkájáról.⁸

Az 56-os forradalmat közvetlenül követő évek belpolitikáját a megtorlás, a gazdaságot az „olvasás” jellemezte.⁹ Ezért nem okozott problémát, hogy azonnal meglátogassam a lengyel, az NDK és a szovjet, valamint a francia állami tervbizottságokat. Kőrutam tapasztalatai szerint a „tábor” országai közül csak a lengyeleknél találkoztam az általam elképzelhez hasonló indikatív tervezéssel. A francia tervbizottság látogatása járt a legtöbb eredménnyel. Megismerkedtem a sajátos bizottsági szervezettel, a „Munkaerőtervezési Bizottságban” aktívan együttműködő oktatási és munkaerőpiaci szakértők munkájával. Meglátogattam a két minisztérium közös, nagy, „kép-

7 Fiatal munkatársaim mindegyike szép szakmai karriert futott be: Ballai László az MSzMP gazdaságpolitikai osztályának vezetője, Berettyán László az FM személyzeti főosztályvezetője, Fekete György egyetemi tanár, Fóti János a KSH népszámlálás h. vezetője lett. 1967-ben helyettesem, Iván A. Pál vette át és vezette, tragikusan korai haláláig, a munkaerőtervezési osztályt. Négy évtized távlatából is örömmel gondolok vissza a közösen végzett munkára.

8 E cikkben nem térek ki szakmai nemzetközi kapcsolataimra, és csak egyes esetekben utalok idegen nyelven megjelent publikációkra. Meg kell azonban említeni, hogy különösen a szűkebb tudományterületeken és egy kis országban a tudományterület és a kutató egyéni fejlődéséhez nem elegendő a nyelvtudás és a szakirodalom tanulmányozása. Nélkülözhetetlen a szakma nemzetközileg kiemelkedő művelőivel és műhelyeivel való személyes kapcsolat, a különböző nézetek és megközelítések mélyebb ismerete, a gondolatok és nem publikált dokumentumok cseréje. E kapcsolatok kialakításában játszanak nagy szerepet a nemzetközi szervezetek és a konferenciák. Személyes fejlődésben nagy szerepe volt annak, hogy az ehhez szükséges támogatást a hatvanas évektől mindvégig megkaptam mind külföldi partnereimtől, mind munkahelyeim vezetőitől.

9 A mezőgazdaságban korszakváltást jelentett a „begyűjtésnek” nevezett terményadó azonnali eltörlése, és nyilvánosságra került a „Varga-bizottság” javaslata a gazdasági reformra. Ez utóbbi végrehajtására még nem került sor, de a nyilvánosságra hozott tervezet nagy hatást gyakorolt a gazdasági vezetőkre.

zettségkutató” intézetét,¹⁰ ahol már működött az iskolából kilépő fiatalok életpálya-megfigyelési rendszere.¹¹

Hazatérve megkezdtem a távlati foglalkoztatáspolitikai stratégia kidolgozását. E munkának két módszertani újítása volt. Az egyik, hogy ekkor alkalmaztam először szisztematikusan a nemzetközi összehasonlítást a hazai fejlődés előrebecsléséhez. A másik az volt, hogy – az általános gyakorlattal ellentétben – a foglalkoztatási prognózis nem a termelés és a műszaki fejlődés-termelékenység közötti kapcsolat kvantifikálására, hanem a foglalkoztatásra igényt tartó népesség, azaz a munkaerő kínálat előrebecslésére épült. Ez korlátozza a prognózis hibahatárait és szoros kapcsolatot hoz létre a gazdaság értéktelenségének és a népesség életkörülményeinek vizsgálata között,¹² továbbá az elemzés előterébe állítja az oktatás és szakképzés elemzését.

A távlati tervezés programjához és a körülményekhez igazodva, első megközelítésként, csak az összes szakmunkaerőkereslet kielégítésének lehetőségét vizsgáltam az 1961-ben már törvénybe iktatott reform alapján. Ehhez kidolgoztam az iskolarendszer belső folyamatait modellező Schenkey-diagramot, amelynek segítségével megállapítható volt, hogy az 1961-es oktatási reform alapján nem lehet a becsült keresletet kielégíteni az 1961. évi törvényben feltételezett felsőoktatás kiterjesztése és a középfokú oktatás elmaradottsága közötti ellentmondás miatt. Az erről szóló 1962. évi tanulmány (*Erdész & Tímár 1965*) rávilágított a középiskolai oktatás gyors kiterjesztését korlátozó fő tényezőre, a szülők iskolázottsága, foglalkozása és kulturáltsága által meghatározott családi körülményeknek, a lakóhelyi környezet különbségeinek és az egy főre jutó családi jövedelmek szóródásának hatására. Ez a cikk és az ezt követő távlati tervezés évekig tartó konfliktushoz vezetett az OM akkori vezetőivel.¹³

A továbbtanulásban mutatkozó esélyegyenlőtlenség empirikus vizsgálata¹⁴ arra a felismerésre vezetett, hogy a társadalmilag hasznos tudást növelő oktatás kiterjesztését a gazdasági fejlettséghez kapcsolódó társadalmi rétegződés korlátozza. Hatása attól függ, mennyire képes az iskolai nevelés mérsékelni, ellensúlyozni a társadalmi-családi környezetből eredő egyenlőtlenségeket. Ezt a munkát Kiss Árpád, a neveléstudomány akadémiai évkönyvének szerkesztője olyan fontosnak tartotta, hogy az erről szóló terjedelmes tanulmány teljes magyar szövegét közreadta az 1966. évi évkönyvben. A tanulmányban leírt módszert az OM mindmáig nem alkalmazta, noha

10 Centre des Etudes et de Recherche de Qualification (CEREQ).

11 Felismerve ennek jelentőségét az oktatás eredményességének ellenőrzésében és fejlesztésének tervezésében, hazaérkezésem után évtizedeken keresztül javasoltam a mindenkori kormánynak hasonló megfigyelési rendszer kiépítését. Javaslatom csak 1996-ban talált elfogadásra. Nagy késlekedéssel és csak a felsőoktatás körében kezdte meg és folytatja azóta is ezt a megfigyelést az Oktatási Minisztérium által megbízott FIDEV kutatócsoport a Budapesti Közgazdasági Egyetem emberi erőforrás tanszékén.

12 Ennek eredményeit jól jellemzi, hogy ez a módszer vezetett 1961–1962-ben a gyes gondolatára. Ezt a rendszert még a hatvanas évek első felében kidolgoztuk, de bevezetését csak 1967-re javasoltuk, amikor a „Ratkógyerekek” kiléptek az oktatásból és a gyes-t választó anyák munkahelyeit e fiatalok elfoglalhatták. Ez a munka jó példája annak, milyen rendkívüli lehetőséget rejt magában a komplex távlati társadalmi-gazdasági tervezés. Lásd: *Tímár 1962, 1964a*.

13 Ez a konfliktus a hatvanas években több megtorló akciót is vont maga után, amelyekkel szemben azonban a politikai légkör kedvező változása, valamint az OT vezetőinek határozott elutasítása kellő védelmet nyújtott.

14 Ez a munka Erdész Tibornéval, a KSH oktatásstatisztikai osztályának vezetőjével együttműködésben készült.

az önmagában is megóvta volna a hazai oktatáspolitikát az olyan újabb, súlyos hibától, mint a felsőoktatás mennyiségi kiterjesztésének jelenlegi kampánya.

A foglalkoztatáspolitikai stratégia első távlati tervét az OT tervezési munkabizottsága 1961 végén vitatta meg és hagyta jóvá.¹⁵ Ezt követően kezdtünk hozzá az 1980. évi szakemberszükséglet szakirányok és szintek szerint részletezett prognózisának kidolgozásához. Ehhez az akkor még úttörő jellegű munkához rendkívül nagy segítséget nyújtott Kovács János, a Közgazdasági Intézet új munkatársa, a munkaerő és oktatás távlati tervezése számítástechnika felhasználására is alkalmas modelljének kidolgozásával;¹⁶ valamint Révész András kutatómérnök, aki a nemzetközi összehasonlítás alapján történő prognosztizálás módszertanát kidolgozta és a gyakorlatba bevezette.¹⁷

Ez a munka elkerülhetetlenül visszavezetett az oktatáspolitikai aktuális problémáihoz, mivel az oktatás kibocsátásának és a munkaerőkeresletnek az összehangolása az elhibázott 1961-es oktatási reform valamennyi konkrét céljának visszavonását és reális, új fejlesztési irányok meghatározását igényelte.¹⁸

Az 1961-es oktatási reformot felülvizsgáló vezetők felkérésére írt elemzést, javaslatokra – cikk formájában – az Akadémia tudományos folyóirata közölte (*Tímár 1964b*). Ebben a cikkben már teljes egészében elutasítottam az ötvenes évek eleji ideológiai tézist, amely szerint az oktatás gyorsított fejlesztése gyorsabb gazdasági növekedéshez vezet és elősegíti a fejlett tőkés országok utolérését. A távlati prognosztizálást megalapozó vizsgálatok a gazdasági fejlettség oktatást meghatározó általános szerepére világítottak rá. Az oktatás fejlesztésének feltételei közül első helyre kerültek: az „legendó számú, jól képzett pedagógusok”, a továbbtanulásban mutatkozó egyenlőtlenség csökkentése és az alapozó oktatás minősége, valamint a gazdasági hatékonyság követelményei. A tanulmányból – sajnálatos időszere miatt – csupán azt a megállapítást idézem még, hogy „a felsőoktatásnak a szükséges előfeltételek nélküli túlzott ütemi fejlesztése leronthatja az oktatás minőségét, és „az oklevélgyárból” kikerülő fiatal szakemberek tényleges munkakapacitása a remélt szint alatt marad.”

A vizsgálatok szerint teljes tévedés az akkor divatos „tudományos és technikai forradalom” feltételezése, hogy a jövőben sem „manuális szakmunkásokra”, sem középfokú képzettségű „technikusokra” nem lesz szükség. Ezért színvonalas középfokú képzést kell kialakítani. Az akkori, egy fokozatú egyetemi képzés „lefele” történő

15 Az OT dokumentumon a következő hónapokban még sokat dolgoztam, majd az átdolgozott és kibővített tanulmányt kandidátusi értekezésként megvédtem (*Tímár 1964a*), és még az évben a Közgazdasági Kiadó kiadta. A könyvet magyar származású amerikai közgazdászok ajánlása alapján 1966-ban angol nyelven is kiadták (*Tímár 1966*).

16 Ennek az együttműködésnek eredményeként készítettük el 1969-ben az ENSZ Európai Gazdasági Bizottság megbízásából, az 1970 novemberi kormány-főtanácsadói értekezletnek szóló titkársági jelentést. Ennek címe, a titkárság javaslata alapján, „néhány európai szocialista ország” tapasztalatairól szólt, de lényegében a hatvanas években kialakult magyar tervezési módszereket ismertette (*Lásd Kovács & Timár 1971a, 1971b*).

17 Révész András a munkaerő nemzetközi összehasonlításában nemzetközileg is elismert szakértővé vált. Tevékenységének állított emléket legfontosabb módszertani eljárásának ismertetése (*Polónyi & Timár 2001b*).

18 Ezzel kapcsolatos rövid, de átfogó kritikámat a Polónyi Istvánnal együtt írt és 2001-ben publikált könyv 2. számú szövegdobozja tartalmazza (*Tímár 1964b*).

kiszélesítését javasoltam, megadva az itt végzetteknek a „mérnök” vagy „üzemmérnök” címet.

Ebben az időszakban ismerkedtem meg a szegedi egyetem fiatal neveléstudományi tanárával, Nagy Józseffel, aki Jánossy Ferenc és az én egybevágó kutatásaim alapján kezdett hozzá a gazdasági fejlettség és az iskolázás közötti összefüggés nemzetközi tendenciáinak kutatásához, a gazdaság és a közoktatás struktúrája közötti kapcsolatok feltárásához. Kimagaslóan eredményes munkáját és az oktatás fejlesztésére vonatkozó megalapozott javaslatait hasonló előítélettel és elutasítással fogadták az oktatáspolitikai irányítói, mint az én munkámat. Két könyve az oktatási minisztérium ellenállása miatt csak jelentős késéssel jelenhetett meg (*Nagy 1972a, 1972b*). Ez valószínűleg szerepet játszott abban, hogy Nagy József példája azóta sem talált követőkre, és Nagy is visszatért a kevesebb kockázattal járó pedagógiai kutatásaihoz.

A szakmunkaerő-kereslet első távlati prognózisának kidolgozása közel három évet vett igénybe, mivel a tervezés – a szükséges információk összegyűjtése és a módszerek kipróbálása miatt, valamint a társadalmi ellenőrzés és következtetések elfogadása érdekében – szakmai csoportok szerint egymást követő munkaszakaszokban történt, az akkor megalakult OMFB keretei között.¹⁹ Ebben az időben már túl voltunk a műszaki szakember-szükséglet tervezésén, a munkakeresletből levezetett és a fejlett országok tapasztalataira is támaszkodó két fokozatú felsőoktatás elfogadtatásán. Ez akkoriban különösen nehéz feladatnak bizonyult, mivel az oktatási minisztérium nem támogatta, az egyetemek vezetőinek és tanárainak többsége pedig kezdetben ellenezte a szerkezeti korszerűsítést.²⁰

A nemzetgazdaság távlati munkaerőszükségleti prognózisának kidolgozása és ezzel összefüggésben az oktatásfejlesztés fő irányainak meghatározása 1968-ban fejeződött be. További jelentős időt vett igénybe az OT, az OMFB, a művelődésügyi és a munkaügyi minisztériumok közötti egyeztetés. Ennek eredményeként született meg a négy kormányzati főhatóság vezetőinek közös előterjesztése az MSzMP Gazdaságpolitikai Bizottsága számára (*Jelentés 1970*).²¹ Sajnálattal állapítható meg, hogy az értékelések és feladatok nagy része három évtized elmúltával is, oktatáspolitikánk előtt álló, időszzerű kötelezettség maradt.

A távlati társadalmi-gazdasági tervezés; a MÉB és az oktatás távlati terve, 1969–1974

A hatvanas évek vége felé került sor a rendszerváltás előtti korszak makrogazdasági tervezésének jellegesebb, az indikatív tervezés ma is követendő példájának tekint-

19 Az OMFB első elnöke, Kiss Árpád (mérnök, az ismert pedagógus névrokona), már előzőleg, az OT elnökeként különösen fontosnak találta ezt a munkát. Ez magyarázza, hogy a prognosztizálást irányító OMFB szakértői bizottságot személyesen vezette. A bizottság „titkárságának” munkáját az OT munkaerőtervezési osztálya látta el. Az elért eredményekben meghatározó szerepe volt Kiss Árpád személyes támogatásának.

20 A javaslat elfogadtatásában nagy szerepet játszott a MeTESZ h. főtitkára, Turi Istvánné által irányított Oktatási Bizottság, valamint Polinszky Károly, Holló János és Frigyes Andor műszaki egyetemi tanárok aktív támogatása.

21 A már kialakult gyakorlatnak megfelelően a szigorúan titkos dokumentum közel teljes szövegét tartalmazza az előterjesztést megfogalmazó Kiss Árpád (OMFB) és Timár János szerzői neve alatt megjelentett két tanulmány (*Kiss & Timár 1970a, 1970b*).

hető munkaszakaszára, az 1970–1985 közötti időszak társadalmi-gazdasági tervének kidolgozására.²² A munkát a franciákhoz hasonló „távlati tervezési bizottságok” vezették; ezek egyike volt a munkaerő- és életszínvonal távlati tervezési bizottsága, akkori közismert nevén a MÉB.²³

A MÉB munkáját jellemezte, hogy a távlati tervezés kiindulópontját meghatározó, az előző két évtized fejlődését leíró diagnózist (*Kiss & Timár 1970a, 1970b*), több száz példányban kinyomtatva, széles körben, közöttük akkori „ellenzéki” személyeknek is véleményezésre szétküldték, a foglalkoztatás és az életszínvonal jövőbeni alakulására vonatkozó hipotéziseket (*Craveró et al 1971*) pedig a Közgazdasági Társaság gazdaságpolitikai folyóiratában nyilvános vita céljából közzétették. Ezt követte az egyes részterületek távlati tervtanulmányainak kidolgozása. Az oktatás témakörében 12 rész tanulmány készült.²⁴ Ezek közül aktualitása miatt is kiemelném az iskolastruktúra 2000-ig szóló prognózisát (*Nagy 1970*). A rész tanulmányok szintézise (*Barna et al 1971*) került beépítésre a záródokumentumba.

A kormányzati oktatáspolitikai legsúlyosabb kritikája – véleményem szerint – az, hogy az elmúlt három évtized alatt egyetlen nyilvánosságra került minisztériumi dokumentum sem közelítette meg ennek az 1971-es összefoglalónak színvonalát. Ez a következő fontosabb fejlesztési irányokat tartalmazta.

Az ezredfordulóig „a 12 éves iskolázás fokozatos megteremtése során, az alapoktatás időtartamát 10 évre felemelve ... szilárd alapot kell teremteni iskolarendszerünknek.” „A középfokú oktatás két alaptípusa a tagozatos gimnázium és a foglalkozásokra felkészítő szakközépiskola ... amely jellegét tekintve ... a szakmunkásképzéshez közelálló intézmény.” A felsőoktatásban „a kétfokozatú képzés kiépítésének befejezése és a minőségi követelmények előtérbe helyezése” a feladat.

Végül a dokumentum a következő mondattal zárult: „A pedagógusok anyagi-társadalmi helyzetének nagyarányú javítása nélkül az oktatás tartalmi és szerkezeti korszerűsítése megoldhatatlan.”

A hetvenes évek elején már látni lehetett, hogy a helyes diagnózis és terápia, valamint az ezek végrehajtására ösztönző belső és külső erők nem elégségesek ahhoz,

22 E munka kidolgozója és irányítója Hetényi István, az OT államtitkára, a nyolcvanas években a rendszerváltást gazdaságilag előkészítő „kétszintű bankrendszer” és a ma is működő adórendszert bevezető sikeres pénzügyminiszter volt.

23 A MÉB első elnöke Huszár István, a KSH akkori, politikailag is befolyásos elnöke, a távlati tervezés befejező szakaszában Gadó Ottó, az OT elnökhelyettese volt. Mindkettőjük elnökségét jellemezte, hogy – a „reformkor-szak” bizarr módján, a K. B. elvi határozatára hivatkozva – szilárdan védelmezték a tervezés önállóságát és objektív jellegét minden operatív politikai befolyással és akadémikusokkal szemben. A MÉB „titkársági” teendőit az OT életszínvonal távlati tervezési osztálya látta el, amelynek lelkes és odaadó munkatársai az 1968–1974 közötti időszakban a következők voltak: Alpár Ottó, Bertalan Éva, Boldoczki János, Jóhn Ede, Mausecz Zsuzsa, Monigl István, Németh Ili, Péter Gáborné; Timár János.

A jellemzők közé tartozik az is, hogy a munkacsoportokban részt vevők közül számosan a rendszerváltás után lettek vagy maradtak elismert értelmiségiek, például Andorka Rudolf, Benda Kálmán, Buda Béla, Cseh-Szombaty László, Ehrlich Éva, Ferge Zsuzsa, ifj. Fekete Ferenc, Kemenes Ernő, Kiss Árpád (ped.) Lengyel László, Nagy József, Pataki Ferenc, Polinszky Károly, Preisich Gábor, Stark Antal, Szabó Kálmán, Szokolczai György, Szelényi Iván, Vitányi Iván, Vukovich György.

24 A rész tanulmányt (*Barna et al 1971*) kidolgozó munkacsoport tagjai: Barna Gyuláné, Craveró Róbert, Fekete György, Ferge Sándorné, Halmi Livia, Holló Mária, Kovács János, Monigl István, Nagy József.

hogy a problémákat alig érzékelő, a súlyos konzekvenciáit lebecsülő vagy fel sem fogó, személyükben gyakran változó dilettáns oktatáspolitikai vezetőket döntésre késztessek. A harminc év előtti dokumentum ismét világosan mutatja az állami oktatáspolitikát 1990 előtti és a rendszerváltástól napjainkig tartó időszakának adósságait.

Az egyetemi évek; búcsú az oktatáspolitikától, 1974–1989

A Közgazdasági Egyetem meghívására 1974 nyarán, kissé fájó szívvel, megváltam az OT-tól a munkatudományi tanszékért.²⁵ Újra elbúcsúztam – akkor azt hittem, végleg – a hazai oktatáspolitikától, amely az előző tíz évben oly sok munkámat és időmet vette igénybe és kevés eredményt hozott.

A következő másfél évtizedben elsősorban a tanszék és a munkagazdaságtan oktatásának fejlesztése kötötte le figyelmemet. Jó pár évig azonban elég sokat foglalkoztam még az UNESCO/Világbank szakértőjeként néhány afrikai ország távlati foglalkoztatáspolitikai és oktatáspolitikai stratégiájával.²⁶ Ezt a munkát még 1969-ben kezdtem el, és a nemzetközi szervezeteknél szokásos korhatárig, 1982-ig folytattam. Ebben az is szerepet játszott, hogy a fejlődő országokban szerzett tapasztalataim, nem várt módon, rendkívül sok segítséget nyújtottak a „szocialista” gazdaság általános és a hazai oktatáspolitikai különös problémáinak, valamint a foglalkoztatás és oktatás közötti kapcsolatok jobb megértéséhez, gondolataim tisztázásához és rendezéséhez.

Ennek megértését talán a legegyszerűbben segíti elő a fejlődő országbeli tapasztalataimat összegező tanulmány hazai publikálásának bizarr története. „A fejlődő országok oktatáspolitikájának új világválsága” című tanulmányomat 1983-ban írtam az UNESCO felkérésére, és még abban az évben közölték a rangos, soknyelvű folyóiratukban, a *Perspectives*-ben. Ennek angol nyelvű kiadása került Simai Mihály akadémikus kezébe, aki azt kérte, hogy adjam át a tanulmány magyar szövegét a *Valóság* című folyóirat számára. Néhány nap múlva Simai felkeresett, és elmondta, hogy a *Valóság* szerkesztőbizottságában leszavazták javaslatát, és elutasították az afrikai tanulmány közlését azzal az indokolással, hogy „ha valaki bírálni akarja a magyar oktatást, akkor tegye meg nyíltan, és ne ilyen bonyolult virágnyelven.”²⁷

Egyetemi munkám növekvő terhei ellenére néhány évig ismétlődően megkíséreltem, hogy cselekvésre készítsem a hatvanas évek reformjának csúfos bukása után megbénult oktatáspolitikát. 1976-ban írt tanulmányomban (*Tímár 1976*) kísérletet tettem annak bemutatására, hogy a rég elavult magyar iskolastruktúra fenntartása, a munkaerőkereslet piaci nyomását tervszámok formájában közvetítő beiskolázás, valamint a korszerűsítés körüli terméketlen álvita hogyan korlátozzák a középiskolai oktatás fejlesztését. Sürgettem az oktatáspolitikai határozott állásfoglalását és mielőbbi cselekvését.

25 Mai nevén Emberi Erőforrások Tanszéke.

26 1969 és 1982 között összesen több mint harminc afrikai misszióban vettem részt Algériában, Marokkóban, Beninben, (francia)Kongóban, végül Guineában. Az élményekben gazdag tapasztalatok és a tanulások leírása kívül esik e cikk témakörén.

27 Ezt követően adtam át a kéziratot a *Magyar Tudomány* szerkesztőségének.

Néhány évvel később, 1980-ban, arra próbáltam választ adni, hogyan és miért alakult ki az a sajátos helyzet, amelyet Ferge és Gázsó így jellemeztek: „a viták látszólag a par excellence gazdasági, illetve a par excellence társadalmi szempontok képviselői között folynak” miközben „az iskolarendszert alakító fórumok nyilvánosan nem kapcsolódnak be a vitákba” (*Ferge & Gázsó 1979*). Magatartásukat ugyanis – akkori és mai véleményem szerint is – nemcsak a Ferge-Gázsó tanulmány szerinti „téves értelmezések és melléhallások” jellemezték, hanem fontos tények ismeretének és a kidolgozott oktatáspolitikai hiánya is meghatározta. A hatvanas években a tervezés megújítása és ezzel egy időben az 1961-es reform bukása kedvező légkört és feltételeket alakított ki az oktatáspolitikai és az oktatástervezés összekapcsolására, és konstruktív együttműködés kezdett kialakulni az oktatásigazgatás egyes középvezetői, az oktatáskutatók, a tervezés és statisztika szakemberei között. Ennek ellenére nem történt előrehaladás az oktatáspolitikát megalapozó stratégiai tervezés kialakulásában.

Hasonló következtetéseket fogalmazott meg az a későbbi tanulmányom (*Tímár 1984*), amelyben az 1960–1980 közötti időszakra vonatkozó szakmunkaerő-szükségleti terv teljesítését és ezzel kapcsolatban az oktatásfejlesztési stratégia megalapozásának szükségességét hangsúlyoztam, bár hiányának okait akkor még nem fogalmaztam meg.

Ezt követően, már csak ismétlődő kudarcaim és egyetemi kötelezettségeim miatt is, kiléptem az oktatáspolitikai vitákból. Az évek során fiatal munkatársaim egymás után védtek meg tudományos értekezéseiket, majd elismert kutatásaik és oktató munkájuk alapján az egyetemi tanári kinevezést is elnyerték. Így 1987-ben elérkezettnek láttam az időt, hogy a tanszék vezetését átadjam tehetséges és fiatal, elméletileg és módszertanilag korszerűbben képzett munkatársaimnak. Ennek terheitől megszabadulva két könyv megírásához is hozzákezdtem. Az egyik az általam kialakított sajátos munkagazdaságtani kurzus, a munkaerőkínálat gazdaságtanának új tankönyve volt (*Tímár 1990*), a másik pedig a „Hatalom és döntésképtelenség”, amely oktatáspolitikai tapasztalataimat összegezte (*Tímár 1989*).

Oktatáspolitikai remények és az újabb csalódások, 1991–2001

A nyolcvanas évek második felében biztosra vettem, hogy a gyorsuló gazdasági reformok a rendszer mélyreható változásához vezetnek. Arra számítottam, hogy elkerülhetetlenül maguk után vonják a politikai viszonyok fokozatos változását. Az iskolai oktatás működésének és fejlődésének nemzetközi tapasztalatai alapján azonban volt a véleményem, hogy a piaci viszonyok feltételezhető legnagyobb előretörése sem szüntetné meg az állami oktatás dominanciáját, és működésére a piacgazdaság csak közvetve és korlátozott befolyást gyakorolhat. A költségvetési szektor pedig a klasszikus piacgazdaságokban is állami és/illetve önkormányzati döntések függvénye.

Akkoriban azonban azt hittem, hogy az ötvenes évek ideológiájára épült oktatásfejlesztési stratégia fennmaradása és szívós ellenállása minden lényeges tartalmi és strukturális modernizációval szemben a pártpolitikai és kormányzati erők döntésképtelenségére vezethető vissza. Feltételeztem, hogy a gazdasági és politikai viszonyok vál-

tozása megszünteti ezt a bénultságot, és megkezdődik a már évtizedek óta körvonalázódott modernizáció racionális végrehajtása, az oktatáspolitikai megújulása. Ezért azzal véltem lezárni négy évtizedes vitáimat a hivatalos oktatáspolitikával, hogy rendszerezem és összefoglalom a lezáruló korszak oktatáspolitikai és oktatástervezési történéseit és tanulságait, úgy, ahogy ezeket én láttam és megéltem. További naiv feltételezésem volt, hogy bízom az „írás erejében”, és feltételeztem, hogy az ilyen összegező írások elősegítik az oktatás kilépését a négy évtizedes nyomvonalból.

Ez magyarázza, hogy még a nyolcvanas évek vége előtt megírtam az oktatáspolitikai és oktatástervezés négy évtizedes történetét leíró és elemző „Hatalom és döntésképtelenség” című könyvemet (*Timár 1989*). A könyv lényegében mindazt tartalmazza, amiről eddig beszámoltam. Záró következtetése szerint „nem a megoldásra vonatkozó helyes javaslatok és az együttműködési készség hiányzik, hanem az ezeket egységbe foglaló, hozzáértő és felelős oktatáspolitikai és döntési fórum.” Ezzel a könyvvel – gondoltam – végleg elbúcsúzom az oktatáspolitikától.

A következő három év alatt csak a munkaerőpiac problémáival foglalkoztam, és publikáltam. Kedvelt információs forrásaim, a hazai és nemzetközi statisztikák közül is kihagytam az oktatásstatisztikák tanulmányozását. 1992-ben azonban arra kért a felsőoktatás fejlesztési programján dolgozó minisztériumi koordinációs iroda, hogy foglaljam össze a számukra releváns kutatásaim eredményeit és következtetéseit (*Timár 1992*). Később figyelmesen tanulmányoztam az elkészült dokumentumot, amely az első, mindmáig egyetlen kísérlet volt a felsőoktatás átfogó fejlesztési stratégiájának kidolgozására (*Timár 1996*), bár annak jellegét és tartalmát az határozta meg, hogy a felsőoktatás beruházási igényeinek alátámasztására, a PM „rendelésére” készült. Ez a dokumentum előremutató fejlesztési irányelveket fogalmazott meg.²⁸ Alig néhány hónap múlva azonban egy újabb dokumentum már 1996-ig elérhetőnek tartotta a hallgatók számának kétszeres növekedését, és ami még aggasztóbb, a létszámnövekedés struktúrája jelentősen eltért a prognosztizálttól.

Mindez arra készítetett, hogy átnézzem az utóbbi években elhanyagolt oktatási statisztikákat, és megkeressem azokat a „minisztérium számításokat”, amelyekre hivatkoztak. A számításoknak azonban semmi nyomát nem találtam, ellenben a megtudtam, hogy a felsőfokú post-secondary oktatás közeli megkezdésére nem lehet számítani. Az oktatási statisztikák és a demográfiai előrebecslések irreálisnak mutatták, a különböző deklarációk és a napi sajtóban megjelent cikkek viszont nemcsak lehetségesnek, hanem fontos és sürgető feladatnak tartották a felsőoktatás gyorsított fejlesztését. A cikkekben gyakran találok az „informatikai robbanás”, a „szürke agyállomány, mint a magyar nép egyetlen kincse”, a magyar felsőoktatás „végzetes elmárádása” és más hasonló publicisztikai közhellyel, amelyek kísértetiesen emlékeztettek az ötvenes és a hatvanak évek fejlesztési kampányait előkészítő és kísérő hamis szövegekre (*Timár 1992*). Ez növekvő aggodalommal töltött el, mert ugyanakkor, a statisztikák szerint, a felsőoktatás hallgatóinak létszámnövekedése nagyrészt a már a nyolc-

28 Ez – egyebek között – az első évfolyamra felvétellel kerülő hallgatók számának megkétszerezését, ezek között összesen 5000 új típusú, felsőfokú post-secondary típusú hallgató felvételét irányozta elő 1990 és 2000 között.

vanás években elavult struktúrában történt. A minisztérium 1989 óta végzett munkájának áttekintése pedig azt mutatta, hogy – korábbi feltételezésemmel ellentétben – az állam oktatáspolitikai irányítása nem javult, hanem szembetűnően romlott.

Benyomásaim ellenőrzésére felkerestem az általam nagyra becsült Halász Gábort, a Közoktatási Intézet igazgatóhelyettesét, aki osztotta aggodalmaimat. Beszélgetésünk végén arra a következtetésre jutottunk, hogy a problémák megoldását elősegítheti, ha összefoglaljuk és vitára bocsátjuk közös tapasztalatainkat és javaslatainkat. Ez a munka gyorsan elkészült és 1994 októberében az MTA Pedagógiai és Munkatudományi Bizottságának kibővített ülésén megvitatásra került. A vitát levezető Pataki Ferenc, az MTA alelnöke, megnyitójában hangsúlyozta: „létkérdés, hogy oly sok idő és vita után végre széles konszenzus alakuljon ki az oktatásügy fejlesztésében, és akkor még mindig nyitva marad az a kérdés, hogyan találhatjuk meg a Bibó által emlegetett demokratikus technikákat, amelyek a politikai döntések útján a megvalósulásig elvezetnek.”²⁹ Az élénk vita másnapján Báthory Zoltán, az OM helyettes államtitkára azt a kérdést tette fel mindkettőnknek, hajlandók vagyunk-e átadni ezt a vitairatot az OM számára és közreműködni annak továbbfejlesztésén. Az a szándéka, hogy az átdolgozott közoktatás fejlesztési stratégiát országos szakmai vitára bocsátja (*A magyar... 1996*).

Nagy örömmel fogadtuk a javaslatot, hiszen három évtized alatt ez volt az első alkalom, amikor az oktatási minisztérium felelős vezetője együttműködést igényelt a kutatóktól és át is vette az irányítást. Az elkészült dokumentumra (*A magyar közoktatás... 1996*) beküldött nagy számú észrevétel alapján a Báthory Zoltán által vezetett munkacsoport³⁰ 1998-ra majdnem befejezte a végleges stratégia kidolgozását. Meg kell jegyezni, hogy Báthory Zoltánt csak e munka során ismertem meg jobban. A Kiss Árpáddal létrejött hatvanas évekbeli együttműködés óta ez volt az első találkozásom az állami oktatáspolitikai olyan vezetőjével, akit kompetens szakemberként ismertem meg és akitől sokat tanultam az 1994 és 1998 közötti négy év alatt.

A kilencvenes évek első felében a Világbank igen jelentős és kedvező hitelt ajánlott fel az emberi erőforrások fejlesztésére. Ennek egyik feltétele az volt, hogy Magyarország készítse el a munkaerőkereslet távlati prognózisát. Kidolgozását a PM Gazdaságelemző és Informatikai Intézete kezdte el, igen nagy számítástechnikai és módszertani apparátussal, de a prognózisokhoz szükséges szaktudás hiányában 1994-ig alig jutott előre. Ezeket a problémákat jól ismertem a Világbank szakértőitől, akikkel már korábban jó kapcsolataim voltak és idejövételük alkalmával mindig felkerestek. Így amikor 1994-ben Pulay Gyula, a munkaerőtervezésért felelős munkaügy államtitkár megkeresett, hogy vegyem át a prognózis kidolgozását, azért is szívesen eleget tettem a felkérésnek, mert a Világbank szakértője maga is olyan „egyszerűbb” módszerek alkalmazását javasolta, amelyeket a 60-as évek távlati prognosztikai munkáiban az OT-ban alkalmaztam.

29 Az 1994. október 14-i vitailés gyorsírói jegyzőkönyve.

30 Tagjai voltak: Drahos Péter, Farkas Péter, Halász Gábor, Kádárné Filöp Judit, Koller Lászlóné, Kozma Tamás, Lannert Judit, Polónyi István, Radó Péter, Setényi János, Szabó László Tamás, Szép Zsófia, Timár János.

A munkát az oktatási és a munkaügyi minisztériumok közigazgatási államtitkárainak társelnöksége alatt működő Emberi Erőforrások Távlati Fejlesztési Bizottsága irányította, amelynek tagjai külső szakértők, valamint a társmisztériumok és a felsőoktatási testületek képviselői voltak. A rendelkezésre álló idő korlátozottsága, valamint a prognózisokban leginkább érdekelt Oktatási Minisztérium aktív részvételének hiánya miatt nem sikerült teljesen befejezni. A problémák ismertetését, a prognosztizálás valamennyi munkafázisának leírását, valamint az eredmények dokumentációját két kötetes könyv tartalmazza, amelyet a MüM a felsőoktatás irányítóinak és az intézmények vezetőinek megküldött, és a szélesebb közvélemény tájékoztatására több cikk is megjelent.

A kilencvenes évekknek ezt a szakaszát az a vizsgálat zárta le, amelyet az OECD/OM által megbízott ad hoc munkacsoport készített az iskolából a munka világába vezető átmenetről (*Galasi et al 1998*). Az „átmenet” értelmezése annak a nagy jelentőségű változásnak egyik fontos jelzője, ahogyan a fejlett országok és az OECD az oktatás fejlettségét, illetve eredményességét, a korábbiaktól eltérően, nem a hagyományos oktatásstatisztikai mutatókkal (iskolázási arányok stb.) méri, hanem egyfelől az oktatás és képzés által létrehozott tudás és készségek színvonalát, másfelől a stabil foglalkoztatás elérését értékelte az adott vizsgálatban, 14 komplex mutató alapján. A nemzetközi összehasonlítás szerint Magyarország helyezése nyugtalanítóan gyenge. Hazánk az egyetlen ország az összehasonlításban részt vevő 14 ország közül, amelynek egyik mutatója sem került be az élmezőnybe, de három mutatója szerepel a leggyengébb eredményt jelző utolsó csoportba.

Az 1998. évi választások után az Oktatási Minisztérium vezetését Pokorni Zoltán vette át, akivel 1992-ben már találkoztam a közoktatási törvény tervezetét vitató kerekasztal-beszélgetésen. Az új pedagógus szakszervezet megnyerő modorú, fiatal vezetője és én hasonlóan bíráltuk a törvénytervezetet. Nem sokkal azután, hogy miniszteri munkáját megkezdte, egyik bizalmas munkatársától megtudtam, hogy Pokorni olyan ad hoc szakértői munkacsoportot szervez, amely – személyes irányítása alatt – kidolgozza az oktatás évtizedek óta hiányzó stratégiai tervét és azt „Fehér könyv” formájában nyilvánosságra kívánja hozni. A munkába bevont külső szakértőket ismerve áttörő eredményt vártam ettől a munkától, amely minden támogatást megérdemel.

Abban az időben már együtt dolgoztam Polónyi Istvánnal a kutatásaink eredményét összefoglaló tanulmány írásán. Az új helyzetet azonosan értékelve, abban maradtunk, hogy a „Fehér könyv” publikálásáig tartózkodunk a folyó munka bírálatától, és saját munkánkat igyekszünk meggyorsítani. Közben megtudtuk, hogy a Pokorni-munkacsoport a közoktatással kezdte munkáját, ami logikus volt, függetlenül attól, hogy közben egyre aggasztóbb jelek mutatkoztak a felsőoktatásban. Ez azonban nem lepett meg, mivel a felsőoktatás új vezetője kiváló professzor, de – mint annyi elődjének – publikációi nem mutatták oktatáspolitikai érdeklődését és ismereteit.

Még nyugtalanítóbb volt, hogy a felsőoktatás új vezetői nem vették észre, hogy a felsőoktatás mennyiségi fejlesztéséről szóló 1995. évi országgyűlési határozatban 2010-

re előírt fejlesztési cél már régen teljesült, és ennek, valamint a fiatal népesség számának csökkenése ellenére, a hallgatói létszám további növelését irányozzák elő.³¹

Közben az interneten elolvastuk a készülő Fehér könyv néhány résztanulmányát, és örömmel tapasztaltuk a Báthory féle stratégiai tervezet jó irányú továbbfejlesztését. A következő év közepén értesültem a jó hírről, hogy a miniszter a közoktatási tanulmányokat már át is adta a Fehér könyv szerkesztőjének. Ősszel vártuk a híreket a felsőoktatási stratégia kidolgozásának kezdetéről. Jó néhány hónap múlva derült ki, hogy az ad hoc munkacsoport gyakorlatilag elhalt, majd azt is megtudtuk, hogy a közoktatásról szóló „Fehér könyv” még sem kerül kiadásra. A rejtély csak 2001 tavaszán oldódott meg, amikor a sajtó közölte, hogy Pokorni Zoltán a kormánypart új elnökjelöltje, és megválasztását követően lemond a miniszteri posztról.

A következő hónapokban csalódásom teljessé vált. Egymást követték a minisztérium közleményei, a vezetők beszédei és nyilatkozatai, amelyek egyértelműen a felsőfokú hallgatók számának növelését helyezték az oktatáspolitikai középpontjába.³² De semmilyen magyarázatot nem találtam arról, milyen számítások, információk, megfontolások indokolják a korábbinál is gyorsabb mennyiségi fejlesztést.

A legközelebbi találkozónkon abban állapodunk meg Polónyival, hogy meggyorsítjuk könyvünk kéziratának lezárását, és átadjuk a kiadónak, akivel már korábban megállapodtunk. Szerettük volna ugyanis kutatási beszámolóinkat még jóval a választások előtt közreadni. A következő heti megbeszéléseken azonban azzal a váratlan információval szembesültünk, hogy az első, majd a második kiadó is visszalépett könyvünk kiadásától. Végül a más profilú Új Mandátum kiadónak adtuk át a kéziratot. (A könyv megjelenése – részben az anyagi támogatás megszerzése miatt – 2001 tavaszára húzódott át.) Közben múltak a hónapok, és mindketten kíváncsian vártuk, van-e hatása a könyvben foglalt tényeknek és elemzéseknek az oktatáspolitikai állásfoglalásokra. A könyv címe „Tudásgyár vagy papírgyár” világosan jelzi a tartalmát. Arról szól, amit mindketten évtizedek óta mondunk, csak a korábbiaknál alaposabban bizonyítva. És a jelenről is szól, mert amin most járunk, az – a lényeg tekintve – ugyanaz a téves út, amin ötven éve botladozik a magyar oktatáspolitikai.

Oktatáspolitikánk irányítói szerint öt év múlva a felsőoktatás oktatóinak keresete 60%-kal, a közoktatásban 25%-kal fogja meghaladni a nemzetgazdasági átlagot, és ez jelentősen javítja majd a helyzetüket. Ez a cél azonban nyugtalanítóan elégtelen a pedagógus-probléma megoldásához. Jelenleg közel négymillió a foglalkoztatottak száma. Ezek közül mintegy 150 ezer a pedagógus és jóval több mint hárommillió az alacsonyan iskolázott, többségükben még a pedagógusoknál is kevesebbet keresőké. Ehhez a húszszoros tömeghez hasonlítani a csekély arányú diplomás pedagógus keresetét módszertanilag megengedhetetlen. Ilyen viszonyítási alap esetén az is lehetsé-

31 E szerint „A felsőoktatásba bejutók országos arányának el kell érnie a fejlett demokratikus társadalmakban elért szintet, amely általában nem alacsonyabb a korosztály 30%-ánál.”

32 „Azt a célt tűztük magunk elé, hogy 2010-re minden második diák, azaz egy korosztály 50%-a felsőfokú végzettséghez juthasson.” (OM 2000. 23-i honlap); „2010-ben a 18–22 éves korosztály legalább a fele részt vesz a felsőoktatásban”; „2006-ra az adott korosztály 45%-a vegyen részt a felsőoktatásban.” stb., stb.

ges, hogy az ígért béremelés bekövetkezik, de a pedagógusok relatív bérhelyzete a maihoz képest nem javul, hanem romlik. Ennek bizonyítására elég azt tudni, hogy a piacgazdaságban dolgozó diplomások mai átlagos keresete több mint kétszerese a pedagógusok keresetének, noha az utóbbiak munkájának bonyolultsága és felelőssége jóval nagyobb, mint a gazdaságban foglalkoztatott diplomások átlagának.

Emellett senki sem beszél arról, hogy a keresetek stabil rendezéséhez – reálértékben számítva – a közoktatásban a kétszeresére, a felsőoktatásban közel háromszorosára kellene a kereseteket felemelni. Még kevésbé ismerik el, hogy ennek fedezete – ésszerű gazdálkodás mellett – a felsőoktatásban teljes egészében rendelkezésre áll és a közoktatásban is megvan részben, ha az oktatáspolitikai nem pazarolná el a költségvetési támogatás egy részét.

A felsőoktatás hallgatói létszám-növelésével szembeni bírálatokat többféle érveléssel szokták elutasítani. Hosszú időn keresztül az volt a fő érv, hogy a népességhez viszonyított hallgatói arány a fejlett országokhoz képest nálunk nagyon alacsony, Csak ebben az évben derült ki, hogy azonos módon számítva, a hallgatók aránya Magyarországon már tavaly meghaladta a évtized végére javasolt arányt, és ma már számos, két-háromszor gazdagabb ország beiskolázási arányait is meghaladtuk.

A másik kedvelt érvelés, hogy még ma sem tudunk minden jelentkezőt felvenni a felsőoktatásba, tehát a kereslet kényszeríti ki a felsőoktatás kiterjesztését. Az oktatás irányítóinak azonban tudniuk kell, hogy amit keresletnek neveznek, vagyis a felvétel iránti igény, nagy mértékben függ attól, milyen nagyok a tanulmányi követelmények, mennyi a tandíj, miért és mennyi támogatást kapnak a hallgatók és mennyire vannak tisztában azzal, hogy milyen lesz az elhelyezkedési lehetőségük a végzés után. Végig kell nézni, mi történ az elmúlt három-négy évben. Először eltörölték a tandíjakat, ez évben bevezették és széleskörűen hirdetik a diákhitelt, de a kamat, illetve költség egy részét az adózókkal fizettetik meg. A felvételi követelményeknek nincs szigorú, objektív mércéje; a felvételi pontszám a jelentkezésekhez igazodik. Ez magyarázza, hogy a legutóbbi időben számos szakra a korábbinál fele akkora pontszámmal is be lehetett jutni, de közben a lemorzsolódási arányok nemzetközileg kirívóan alacsony szinten maradtak.

Különösen érdekes e szempontból a post-secondary képzés beiskolázási propagandája, helyesebben ellenpropagandája. A legalább tíz éves késéssel beindított akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés csekély férőhelyére még egyetlen évben sem volt elég jelentkező. Okainak felderítése és a mulasztások pótlása helyett azonban az illetékes sikerként állítja be, hogy hány százalékkal nőtt az elmúlt évhez képest a felvettek száma.

És akkor még nem is kérdeztem, hol van a munkaerőpiaci elemzés, amely magyarázatot ad arra, miért olyan feltűnően alacsony Magyarországon a kevésbé képzett munkaerő aránya, a nálunk jóval fejlettebb országok bármelyikéhez képest. Továbbá miért olyan nehéz ma már a pályakezdők egy részének megfelelő munkahelyet találni? Mi a következménye annak, hogy olyan könnyű a tehetséges, nyelvet tudó fiatalnak külföldön elhelyezkedni, és miért olyan nagy itthon a hiány ilyen diplomásokban?

A szokásos érvek többségét a régi rendszerben is hallani lehetett a maihoz hasonló fejlesztési kampányok idején. Új azonban, hogy a választási harcba a rendkívül érzékeny és merev oktatást is belerángatják, ami hosszabb távon súlyos károkat okozó, irreverzibilis folyamatokat von maga után. A felsőoktatás fejlesztési kampánya ezért több kárt okozhat országunk jövőjének, mint az ötvenes és a hatvanas évtized hasonló kampány-korszaka.

*

Itt tartok most, fél évszázad küzdelmes vitái, a sikeresen elfogadott, de végre nem hajtott javaslatok után. Hogyan, merre tovább? Mit lehet még itt tenni?

Madách a 19. század vesztés szabadságharca és forradalma után nem tudta Ádámot az angliai színtéren túl, más országba, más útra vezetni. Korának és személyes hitének megfelelően a zárszót az Úr szájába adta: „Ember, küzdj és bízva bízzál.”

Az én hitem, ötven év és az eddigi sovány eredmények ellenére szilárdabb ma, mint volt ifjúkoromban. Nem hiszem már, hogy ne lennének a jövőben is olyan emberek, akik egyéni érdekből vagy a szükséges szakmai tudás hiányában tévútra vezetnek másokat és az országot is.

Én a magam erkölce és hite szerint próbáltam eddig is Ádám útján járni. Semmi okát nem látom, hogy ne folytassam utamat mindaddig, amíg járni tudok. És eleget éltem és tapasztaltam ahhoz, hogy lássam, mindig voltak és lesznek új adámok, akik új utat keresnek, és a korábbiaknál sikeresebben szállnak szembe a téveszmékkal, az önérdékkel, a gyűlölettel és a gonoszszággal.

És ami nem sikerült a tegnapi fiatalnak, az sikerülhet az utánam jövőknek. Ennek szilárd tudata nekem is elég.

TÍMÁR JÁNOS

IRODALOM

- A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája. 1996. Bp., MKM. (Vita-anyag.)
- BARNA GYULÁNÉ (et al) (eds) (1971) A munkaerő és életszínvonal távlati tervkoncepciója. MÉB.
- CRAVERÓ RÓBERT (et al) (eds) (1971) Az oktatás távlati fejlesztési koncepciója.
- CUKOR GYÖRGY & TÍMÁR JÁNOS (1959) *A mérnökök és technikusok létszámának alakulása és tervezésének kérdései a magyar népgazdaságban*. Bp., KJK (MTA Közgazdaságtudományi Intézet 2. sz. közlemény.)
- ERDÉSZ TIBORNÉ & TÍMÁR JÁNOS (1965) *Le rôle des milieux sociaux et familiaux dans la poursuite des études des jeunes et ses rapports avec le planning de l'enseignement. Les expériences et les conclusions de la réalisation*. Paris, UNESCO IIPÉ.
- FERGE ZSUZSA & GAZSÓ FERENC (1979) A közoktatási rendszer társadalmi funkciói és funkció-zavarai. (Kézirat.)
- GALASI PÉTER (et al) (eds) (1998) *Átmenet az iskolából a munka világába Magyarországon*. OECD országtanulmány.
- Jelentés a népgazdaság szakemberellátásáról, a távlati szakemberszükségletről és az oktatás fejlesztéséről, figyelemmel a tudományos és technikai haladásra és a munkaerőállomány strukturális változásaira. (1970)
- KISS ÁRPÁD & TÍMÁR JÁNOS (1970a) Szakemberellátás – munkaerő-struktúra. *Társadalmi Szemle*, No. 6.
- KISS ÁRPÁD & TÍMÁR JÁNOS (1970b) Munkaerő-struktúra és az oktatás fejlesztése. *Társadalmi Szemle*, No. 7.
- KOVÁCS JÁNOS & TÍMÁR JÁNOS (1971a) A munkaerő és az oktatás távlati tervezésének módszerei néhány európai szocialista országban. *Szigma*, No. 3., 4.

- KOVÁCS JÁNOS & TÍMÁR JÁNOS (1971b) Methods of long-term manpower and educational planning at the national level in socialist economics. In: *Investment in human resources and manpower planning*. New York, United Nations.
- LADÁNYI ANDOR (1986) *Felsőoktatási politika, 1949–1958*. Bp., Kossuth Kiadó.
- NAGY JÓZSEF (1970) Az iskolastruktúra távlati fejlesztéséről. MÉB.
- NAGY JÓZSEF (1972a) A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése. Bp., Kossuth Kiadó.
- NAGY JÓZSEF (1972b) Az iskolafokokozatok távlati tervezése. Iskolarendszerünk alapvető szerkezeti problémái. Bp., Kossuth Kiadó.
- POLÓNYI ISTVÁN & TÍMÁR JÁNOS (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*. Bp., Új Mandátum.
- TÍMÁR JÁNOS (1960) *Az ipari szakmunkások és a tervszerű munkaerőgazdálkodás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet Közleményei, No. 10.
- TÍMÁR JÁNOS (1962) Távlati szakemberszükséglet – szakemberképzés. *Közgazdasági Szemle*, No. 12.
- TÍMÁR JÁNOS (1964a) *Munkaerőhelyzetünk jelene és távlatai*. Bp., KJK.
- TÍMÁR JÁNOS (1964b) Oktatási rendszerünk fejlesztésének néhány problémája. *Magyar Tudomány*, No. 8–9.
- TÍMÁR JÁNOS (1966) *Planning the Labor Force in Hungary*. New York, IASP.
- TÍMÁR JÁNOS (1976) A köznevelési rendszer távlati fejlesztésének néhány kérdése. *Valóság*, No. 1.
- TÍMÁR JÁNOS (1984) Terv és valóság. *Közgazdasági Szemle*, No. 7.
- TÍMÁR JÁNOS (1989) *Hatalom és döntésképtelenség. Az oktatáspolitikai és az oktatástervezés négy évtizede (1948–1988)*. Bp., KJK.
- TÍMÁR JÁNOS (1990) *A munkaerő-kínálat gazdaságtana*. Bp., Aula.
- TÍMÁR JÁNOS (1996) Munkaerő-kereslet 2010-ben – ágazatok, foglalkozások és képzettség szerint. *Közgazdasági Szemle*, No. 11.



VALÓSÁG

A Kádár korszak első felében a magyar társadalomtudományi értelmiség kétféle módon befolyásolhatta az oktatáspolitikai alakulását. Az első az iskola társadalmi hatása- it feltáró szociológiai munkálkodás, a másik pedig az iskolarendszer szakértői vizsgálá- lata. Az első magatartásmódot jellegzetesen képviseli Ferge Zsuzsa, a másodikat Kozma Tamás. Az alábbiakban velük készült interjúkat adunk közre.

Interjú Ferge Zsuzsával

Educatio: Ferge Zsuzsa a 60-as évektől kezdve foglalkozott iskolázottsági egyenlőtlenségekkel. Hogyan kezdődtek ezek a kutatások?

Ferge Zsuzsa: A rétegződés kutatásra való felkészülést a kora 60-as években kezdtük, és 62-ben volt maga az adatfelvétel. Ennek a felkészülésnek a kapcsán átnéztem annyi irodalmat a háború előttről, amennyi lehetséges volt. A 62-es rétegződési vizsgálatnak a fő mozgatója, ami engem motivált és amit sikerült elfogadtatni, az egyszerűen egy ideológiai kérdés volt, hogy igaz-e az az uralkodó ideológia, hogy a szocialista társadalomban van két osztály meg egy réteg (a munkásosztály, a szövetkezeti parasztság, meg az értelmiség), s hogy ezek között egyenlőség van. Ebbe a kérdéskörbe tartozott, hogy mennyire vált mássá az iskola a háború előttihez hasonlítva, mennyire lett a pozíció-átörökítés eszközből a mobilitás eszköze.

Ezek a kutatások 62-ben voltak, de az elemzések nagyon sokáig eltartottak, az akkori technikák mellett, ha jól emlékszem, 69-ben jelent meg az a könyv, amit erről írtam, és amelyben elég nagy szerepe van az iskolának. Időközben annyi történt, hogy elég sokat sikerült az akkor nagyon fontos francia irodalomból és angol irodalomból is összeszedni. A 60-as évek központi kérdése Európa-szerte az volt, hogy a gyerekek esélyegyenlőtlenségei miatt olyan óriásiak, amilyenek. Erről szólt Bourdieu, Bernstein, Thorstein Husén és mások munkássá- ga. Mi végül is egy nagy nemzetközi áramlathoz kapcsolódtunk. Olyannyira, hogy Basil Bernsteint még az iskolakutatások előtt sikerült meghívni Budapestre, amikor Pap Mari és Pléh Csaba kezdtek már érdeklődni a szociolingvisztika iránt.

A kérdés az volt – Európa szerte – hogy a társadalmi mobilitáshoz kötődő vágyak megvaló- síthatók-e? Kiderült hogy nem, és akkor elkezdtek nézni, hogy miért. Természetesen nem én voltam Magyarországon az egyetlen, aki ezzel kezdett foglalkozni. A többiek, akikkel később összetalálkoztunk a 70-es években, a pedagógia világából jöttek. A legbővebb adat- bázis valószínűleg a KSH-é volt, ami még a rétegződéskutatás kapcsán jött létre, de ugyanez az érdeklődés, vagy ha úgy tetszik, szenvedély, hogy ezt a rossz iskolát meg kell változtatni, másoknál is megvolt. Néhányan összetalálkoztunk és elhatároztuk, hogy rendes iskolakuta- tást csinálunk. Akkor engem már elküldtek a KSH-ból, és a Szociológiai Intézetben voltam. Akik első körben összetalálkoztunk: Pataki Ferenc, Várhegyi György, Tánczos Gábor, Gazsó

Ferenc és én – mi először öten ültünk össze Várhegyi szobájában, a Fazekas-ban és ott kezdtük el kifőzni, hogy milyen fajta iskola kéne, 6 osztályos, 8 osztályos, 10 osztályos? Milyen fajta pedagógiával, milyen fajta tartalmakkal? Hogyan kéne megszüntetni az iskolának a hihetetlen tagoltságát, hogyan lehetne korai fejlesztést csinálni? És ebből keletkezett az, hogy jó, akkor csináljunk egy vizsgálatot, amely megmondja, hogy most hol tartunk. Ez lett a MTA Szociológiai Intézetének és a Fővárosi Pedagógiai Intézetnek a közös kutatása, amelynek empirikus alapját általános és középiskolákban, szakmunkásképzőkben végzett felmérések, tanulókkal és pedagógusokkal végzett kérdőívek és interjúk adták. Ehhez a vizsgálatához csatlakoztak Háber Judit, Kravjánszki Róbert, Gábor László, Szalai Júlia, akik közül már csak kevesen vagyunk. Kravjánszki, Szalai, Gázsó, Pataki és én. A többiek – ki fiatalabb, ki idősebb korban – meghaltak. Tehát aki még tanúja volt ezeknek a vívódásoknak és vitáknak, aztán meg a munkáknak, azokat érdemes megkeresni, ők sokat tudnak hozzátenni ahhoz, hogy min vitáztunk, mit véltünk felfedezni. Fokozatosan – az időpontokra nem emlékszem – kapcsolatba kerültünk Csákó Mihállyal és Liskó Ilonával, akik a szakmunkásképzést vizsgálták, Andor Mihállyal, aki azt hiszem akkor kezdett egészen új módon foglalkozni az iskolával, Halász Gáborral, akit akkor a decentralizálás folyamata érdekelt, ha jól emlékszem.

E: Mindez a hatvanas évek, miben különbözött ez a hetvenesektől?

F Zs: A rétegződéskutatás a hatvanas, az iskolakutatás a hetvenes évek terméke. Hogy mi volt a 60-as, 70-es évek között a különbség? Nekem úgy tűnt, hogy 65-től kezdve – talán még korábbról – bizonyos értelemben volt egy folytonossága annak, hogy mindig egy picit többet engedtek meg, egy picit mindig szabadabb lett a világ, miközben a háttérben ott volt a húzd meg-ereszd meg politika. A 70-es évek elején volt egy nagy visszafogás és aztán megint az elengedés. Ma úgy látom, hogy mi azok között a korlátok között, amelyek szinte leküzdhetetlennek látszottak, úgy gondolkoztunk, mintha szabad lenne gondolkozni. A korlátok természetesen ott voltak, részben csendes fenyegetésként (ez az érdektelenebb és kezelhetőbb ügy), részben a háttérben, kimondatlan, de pontosan tudott tabuként. Ez behatárolta, hogy meddig lehet elmenni a nyilvánosság számára szánt kutatásban, és hatással volt a stílusra, például hogy tompítva, vagy botrányként lehet-e elmondani a tényeket? Persze a falak arra valók voltak, hogy próbáljuk tágítani őket, de voltak. Így is rengeteg mindent felszínre tudott hozni a kutatás az általános iskola, a gimnázium, a szakközépiskola, a szakmunkásképzés viszonyairól. Talán hihetetlen, de mind a rétegződést, mind az iskolakutatást a kutatók „találták ki”, egyik sem politikai megrendelésre készült. Ez szinte minden akkori kutatásra igaz. A kérdés az volt, hogy miről sikerül meggyőzni a vezetést.

E: A korabeli politikai élet, akár a minisztérium, akár a pártközpont mennyiben használta ezeket a kutatásokat?

F Zs: Azt hiszem, erre Pataki Ferenc illetékesebb lenne válaszolni, sokkal jobb a memóriája. Én ezekben a folyamatokban hol bizottsági tagként, hol anyagok társszerzőjeként vettem részt, de nem volt különösebb szerepem, és nagyon rossz a memóriám a tekintetben, hogy hogyan is hívták ezeket a bizottságokat és albizottságokat, és kinek az égisze alatt működtek. Azt tudom, hogy kiváló emberekkel találkoztam ekkortájt, Kiss Árpáddal, Mérei Ferencsel, Gáspár Lászlóval, Báthory Zoltánnal. Arra nem emlékszem, hogy milyen bizottsági anyagokat írtunk. Azt azonban tudom, hogy az a könyvem, amely 1974-ben jelent meg az iskolai tudás társadalmi meghatározottságáról, már benne volt a reformfolyamatban. Csak nem hivatalosan. Minthogy a legtöbbször nem volt párttag – ha máskor nem, 56-ban kikerültünk a sodrásból – nem lehettünk túl bennfentesek. A mi akkori kutatásunk egyszerűen

arról szólt, hogy mi történik a gyerekekkel az ilyen-olyan amolyan iskolákban, és azt hiszem, ezt mi korrektilt megcsináltuk. Ez a kutatás leginkább a megtúrt kategóriába (nem a tiltottba) tartozott, időnként igényt tartottak a tevékenységeinkre, és azt hiszem, nagyon sok minden, amit írtunk, valahogy csak bekerült ezekbe a pedagógiai reform bizottságokba. Hogy aztán tovább mi történt velük, erről fogalmam sincs. Sok nem történhetett.

E: Mit gondol arról, hogy ma – nem egyszerűen tudomány-történeti értelemben, hanem a konkrét anyagoknak a felhasználhatósága szempontjából – melyek azok a művek, amelyek ennek a körnek a műveiből leginkább élnek / élhetnének?

F Zs: Azt hiszem, a könyveinket, válogatásainkat (például az Iskola szociológiai problémáit, vagy az én könyvem) az oktatásban ma is használják. Az empirikus vizsgálataink sorsa kicsit bizonytalanabb. Leginkább a pedagógus vizsgálatunknak van eddig utóélete. Az Országos Közoktatási Intézet, tehát Halász Gáborék, és azon belül Nagy Mária megtalálták a korábbi felméréseket, tudnak ezekről az anyagokról, a legutóbbi pedagógus vizsgálatokban fel is használták ezeket összehasonlítási alapként. Alapnak jók ezek is, a többi kötet is, mert mindegyiket részletes, korrekt statisztikai adatok, módszertani leírás egészítik ki. Egészen érdekes lenne például a szakmunkásképzés utódintézményeiben tanulók és tanítók helyzetét, akár időmérlegét összevetni a harminc évvel ezelőttivel. Nagyon sok felhasználható anyag lenne, de a világ nem így működik. Meglepetés és öröm volt, amikor Nagy Mari megtalálta a pedagógus-adatokat és itt-ott összehasonlította az akkori és a mai pedagógus-helyzetet. De ma másképp működik a világ. Egyfelől nem biztos, hogy bárkinek megérné ilyen típusú történeti összehasonlításokat finanszírozni. Másfelől ma mások a kihívások, másképp kell feltenni a kérdéseket, és nem tudom, mennyire érvényesek még a régi kérdések. Egyesek biztos igen, ha új formában is. Mi roppant nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy hogyan fűggenek össze a származás és a párhuzamos osztályokba rendeződés. Az akkori technika mellett sok körmöléssel arra jutottunk, hogy a formális egyenlőségre épülő egységes kötelező általános iskola mögött óriási differenciálódás zajlik iskolák között és iskolán belül is. Jelentős társadalmi differenciáltság lehetett helyileg két egymás mellett működő zenei és nem zenei általános között. Az iskolákon belül a párhuzamos osztályok voltak a társadalmi szelekció eszközei. Le tudtunk vonni olyan következtetést, hogy a kiegyensúlyozottan „vegyes” osztályokban jobban haladnak a rosszabb helyzetű gyerekek is, mint akkor, ha főként rossz helyzetű tanulók vannak együtt, viszont a jobbaknak nem árt némi vegyeség. Manapság ezeknek a kérdéseknek alig van politikai töltése. Akkoriban ezek mind politika-kritikaként jelentek meg, hiszen akkor a politika az egyenlőségelvet hirdette. Ma a politikát nem érdemes ezzel kritizálni, mert a politika célja az, hogy igen, szelektálódjanak a gyerekek, legyenek külön iskolákban. Ezért megengedi a közoktatáson belüli szelekciónkat is, és a pénztől függőeket is. Azt senki nem mondja ki, hogy a köz- vagy magánpénzen fenntartott kiváló iskolák léte egyben azt is jelenti, hogy a rossz helyzetű gyerekeknek még rosszabb lesz. De a következmény – természetesen ez.



Interjú Kozma Tamással

Educatio: Amikor a hetvenes években közel kerültél az akadémiai elnökségi bizottsághoz, akkor mit gondoltál arról, hogy mennyiben van realitása annak, hogy az akadémikusok önálló erőként megjelenjenek ebben az oktatásügyi reform folyamatban?

Kozma Tamás: Ez a 70-es évek végén volt. De kétségtelen, hogy volt egy időszak, amikor az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjában dolgoztam, és amikor valamiféle szerepet én is játszottam. Pontosabban készítettünk egy anyagot, amit Horváth Márton, a kutatócsoport akkori igazgatója nevesített, és amely az oktatási rendszer kívánatos jövőjével foglalkozott. Többé-kevésbé aztán Az ezredforduló iskolája című – méltán vagy méltatlanul elfeledett – könyvünk lapjain csapódtak le ezek a gondolatok. Keresztbe fekdüztünk a sínen, úgy érzem, amelyen a vonat menni akart.

Az egész elnökségi közoktatási bizottság munkájában való részvételt leginkább ezzel lehet jellemezni. Mert akik részt vállaltak ebben a munkában, két célt követtek. Az egyik cél az volt, hogy nyomást akartak gyakorolni egy olyan szervezetre, amelynek nem voltak a beosztottai: ez pedig a Művelődési Minisztérium volt. Az akadémiai kutató csoport abban a sajátos helyzetben volt, hogy kívülről beszélhetett bele az oktatás ügyébe, nem a tárcán belülről. Másfelől az Akadémián belül érvényesíteni akartunk egy szolid reform szemléletét. Azért mondom, hogy szolid, mert ez nem törte volna össze a kerítéseket – nem a diáklázadások ideje volt ez. Szolid modernizációs szemlélet volt, amit a nálunk idősebb akadémikusok föl sem fogtak. Oda sem figyeltek rá, nemhogy érvényesítették volna. Ők abban éltek, hogy az ő dolguk tudományos tekintélyt adni a tantervfejlesztéshez. Nekünk, pedagógusoknak viszont az volt az érzésünk, hogy az akadémikusok tekintélye kell ahhoz, hogy valamifajta áttörést érijünk el a tantervi fejlesztésekben.

Az akadémikusok diszciplinárisan gondolkodtak (leszámítva a leszámítandókat, pl. Marx Györgyöt). A pedagógusok azonban ezen már túl voltak. Így aztán kompromisszum született: azok a bizonyos „műveltségi területek”. De az akadémikusok változatlanul konzervatív szemléletet képviseltek, vagyis: konzervatívak voltak tartalmi kérdésekben és szervezeti kérdésekben is. Akkor kezdtük népszerűsíteni – átvéve a stafétabotot a korábbi népszerűsítőktől – azt a bizonyos „komprehenzív” vagy „közös” középiskolát, amiről az akadémikusok hallani sem akartak, sőt nem is tudták, hogy miről van szó. Így aztán az ifjú titánok – a 70-es évek „ifjú titánjaira” kell gondolni, akik korántsem lobogtak úgy, mint akár a 80-asok vagy pláne a 90-esek – olyasmiről beszéltek, olyasminek akartak keretet teremteni, amit az akadémikusok nem akartak kitölteni. Nem gondolkodtak „közös középiskoláról”, ők igazából gimnáziumban gondolkodtak. Mi pedig egyfolytában nem gimnáziumról beszéltünk, hanem közös középiskoláról, amelyből persze hiányzott a szakképzés. Szóban nem hiányzott, de a tartalmakban – ugye, az akadémiai tartalmakban – szó sem volt szakképzésről, csak az általános képzésnek a területeit rajzoltuk körül, úgy-ahogy. Ezért aztán a mi közreműködésünk, szerényen szólva, nem ért el a magas fülekig, és akinek elért a füléig, az sem értette meg, hogy mi miről beszélünk.

Educatio: Amit mondtál, az azt jelenti, hogy a ti tevékenységeteknek az Akadémián belüli támogatottsága sem volt 100%-os?

K T: Egyáltalán nem. Emlékszem egy beszélgetésre, annak idején, ez nem volt szorosan a közoktatási bizottsággal kapcsolatban, hanem sokkal inkább a pedagógiai kutatócsoport tevékenységével volt kapcsolatos – s azt hiszem, hogy már előszele volt a kutatócsoport felszámolásának. A kutatócsoportnak, amely kereste azokat a kitörési pontokat, elemeket, ahol a pedagógiai kutatócsoport újat tudna mondani, vagy más jellegűt, eltérőt, mint az

Oktatási Minisztérium. Emlékeim szerint, ezen a beszélgetésen a kutatócsoport vezetői voltak jelen, és talán a 70-es évek végén, a 80-as évek legelején történhetett. A beszélgetést Berend T. Iván elnökölte, aki egyébként az Ezredforduló mostani számában megírja, ahogy maga is most látja azt, amivel hozzájárult mindehhez a munkához. Akkor Berend T. Iván gondosan felsorolta a szerinte szükséges és lehetséges kitörési pontokat. Egy idő után, miután hallgattuk őt, több-kevesebb vehemenciával, – én a vehemensebbek közé tartoztam –, odaadtam neki azokat a munkákat, amelyeket éppen végeztünk. Az volt a benyomásom, hogy nem veszi észre, hogy mi ezt már csináljuk.

Ezzel csak azt akarom mondani, a fenntartónk részéről oly mértékben kis figyelmet keltettünk, hogy amikor aztán arról volt szó, hogy valamit le kell adni, akkor is racionalizálásban éltünk, és akkor is, amikor a kutatócsoportot az akadémia egy könnyed mozdulattal összevonta.

Educatio: Az Oktatási Minisztérium részéről milyen figyelmet kaptatok?

KT: Mi azt éltük meg abban a nem egészen tíz évben, amikor én a kutató csoportban dolgoztam, hogy a pedagógiai kutató csoport tételesen is – bár én ezt nem tudom dokumentálni, de elég egyértelműek voltak a ráutaló magatartások és az elszólások és a függöny mögötti beszélgetések – azért jött létre, hogy egy fajta közvetlen bejárás legyen a pártvezetésnek, vagy talán Aczélnek és körének, az oktatási minisztériumba anélkül, hogy végig kellene járni az egyébként a Kádár rendszerben gondosan tiszteletben tartott hivatali utat. Ebben a helyzetben egy törzskari szervezetként létesült a pedagógiai kutató csoport, kifejezetten azért, hogy a 72-es párthatározat után az Oktatási Minisztériumban folyó kvázi-reform tevékenységekbe, reform imitáló tevékenységekbe kívülről belebeszéljen. Nos, ezek a kívülről való belebeszélések, teljesen hatástalannak látszottak éveken keresztül, és úgy éreztük, hogy fűrészpont eszünk, és nem volt semmiféle visszhangunk. Egy időben azt a benyomást keltették, különösen a 70-es évek végétől, a minisztériumban készülődő fiatal pártkáderekben, hogy ott vannak szintek, ahova érdemes odafigyelni.

Ugye, ez kétféle jelentett: egy fajta büszkeséget is, hogy végre, addig sikerült az alvó elefántot, dinoszauruszt piszkálni, ameddig észre vette hogy ott vagyunk, és az ígéretet, hogy akkor talán X-ből, Y, Z-ből nagy ember lesz, de többek között épp belőlünk is, ha akarunk, másrészt azt a félelmet, hogy atya isten, akkor lenyelnek. Ezt a vonzás-taszítást többször is végigéltem, akkor a legélesebben. Hosszú beszélgetések voltak, a pártközpontból a minisztériumba átkerült káderekkel, tehát Hanga Máriával, később Török Imrével és másokkal, akik akkoriban közeledtek a minisztériumhoz. Bennünket kerestek meg, akik szintén kívülről jöttünk, de talán részletekben többet láttunk, hogy a mi segítségünkkel is kontrollálják azt, amit belülről hallanak. Ilyen formában tehát akkor jelentős figyelmet keltettünk és azt hiszem, ez is közrejátszott abban, hogy a kutató csoport úgy szűnt meg hogy meghosszabbították a létét és átkanalazták az Oktatáskutatóba.

Educatio: A kvázi-pluralista oktatáspolitikának egyéb szereplőibe való viszonyról kérdeznének. Országos Pedagógiai Intézet?

KT: A Pedagógiai Kutató Csoport nem egész tíz éves történetének két szakasza volt, az egyiket Vajó Péter nevesíti, a másikat Horváth Márton. Én mindkettőben részt vettem, de nem kezdettől, mert Vajó Péter hívott ugyan az intézetbe, de nem a kezdet kezdetén, hanem kicsit később. Vajó is kívülről került az egész ügybe, a KISZ KB-ból és hozott magával egyrészt KISZ-kadereket, másrészt egy szemléletmódot, amely teljesen idegen volt attól, amit itt megszokott, mind az akadémia, mind a minisztérium, és amely elég furá módon találkozott Vajó Péter törekvéseivel. Nem is egészen pontosan értettem – még ma sem értem – hogy Vajó hogy került oda? Minden esetre ezek a törekvések frissnek, fiatalosnak tűntek akkoriban, és abszolúte outsidereknek. Outsider volt, de nemcsak az oktatásügyben,

hanem a fenntartók szemében is, az akadémián is, ami azt jelenti, hogy magában hordozta a bukást. Biztosan lehetett látni, hogy ez a kutató csoport nem fog tudni talpra állni. Nem is jött semmiféle neves kolléga. Az egy másik kérdés, hogy ennek a szakmának a mai névadói közül számosan ott kezdték a munkájukat Mihály Ottó, Mesterházi Zsuzsa, Forray Katalin, Halász Gábor, Ritoókné és még lehetne sorolni.

Ez volt az első szakasz, aminek a vége a fejrőlés volt, azután jelent meg Horváth Márton. Ő saját korábbi pártkapcsolatai révén bizonyos akadémiai körökben is ismertebb volt. Ez azért jelentette a második szakaszt, mert akadémiailag pozicionáltabb volt, hiszen akadémiai doktorként került oda, és ez nagyon sokat számított. Abban a térben, amit ennek következtében kialakított magának, ő sokkal jobban mozgott, mint Vajó Péter. Ő gondosan ügyelt arra, hogy a hozzá hasonlóképpen pozicionált kollégáit odahozza az intézetbe, és ennek következtében az intézet kétségtelenül kapott egy fazont. Amellett Horváth Márton sokkal rutinosabb vezető volt. Tehát ez a tingli-tangli, ami kellemes volt, de hatástalan, ez elég gyorsan megszűnt és fazont kapott az intézet. Egy másik kérdés, hogy ez a Horváth Márton politikai pályájának a margója volt. Általában az akadémia mindenki számára egy bizonyos menedékvárta jelentett. Horváth Márton ugyan nem futott be sem egy Friss István-karriert, sem egy Nyers Rezső-karriert, de egyfajta karriert kétségtelenül befutott.

Ebből is adódott, hogy a pedagógiai kutató csoportot gyanakodva szemlélték a céhbbeliek. A legvilágosabb kapcsolatunk az OPI-val volt, mert munkamegosztás volt. Mi a rendszerrel foglalkoztunk, – ezt mindenki elismerte, és elfogadta – ők pedig a tartalommal. Voltak ugyan átfedések, pl. hogy Nagy Józsefet Horváth Márton – az én javaslatomra – alkalmazta és Nagy érdeklődése tartalom-orientált volt, és kvázi ellen-tartalmat javasolt. Pl. teljesítményméréseket, amiknek egy darabig nem volt helyük, az OPI munkájában sem, és amit én nagyon szerettem volna. Nagyon csodáltam azt a technikát, és azt a teljesítményt, amit Báthory Zoltán és az IEA csináltak, de azt pl. nem sikerült behozni. Igaz, hogy Báthory és a körülötte lévő kollégák nem is akartak egyáltalán odakerülni. De egy hálót sikerült azért felépíteni, tehát volt egy átjárás, de csak ebben a korszerűsített OPI-ban, a hagyományosban nem.

A kutatócsoport nem kapott kormányzati feladatokat, tehát az igazgatástól távol lévén nem volt átjárása az igazgatás felé. Az OPI viszont éppen azért, mert a káder-állománya más volt, és az irányítási vonalban más volt az elhelyezkedése, a feladatokat hajtotta végre. A kérdés mégis azért nagyon helyes mert az akadémiai elnökség közoktatási bizottsága, amely most készül újra alakulni az akadémián, kifejezetten tartalom orientált volt. Ahhoz mi, a pedagógiai kutató csoport azért sem tudtunk igazán kapcsolódni, mert mi viszont nem voltunk azok. Holott akkor az akadémia azt várta volna tőlünk, hogy mi vagyunk az OPI meghosszabbított ága, és mi jobban tudjuk, kvázi az akadémián belül, hogy ott hogyan mennek a dolgok és mi ezt elmondjuk nekik. Az OPI általam ismert kvalitásos képviselői akkor azt a játékot próbálták játszani, hogy majd ők megmondják, hogy néz ki egy tantervi struktúra, és azt az akadémia töltsse meg.

Az akadémikusok maguk nem foglalkoztak ezekkel a kérdésekkel. Inkább ifjú munkatársakat mozgósították, az ifjaknak pedig rémálmaik voltak, amelyek később vagy megvalósultak, vagy elhanyagoltak. Tulajdonképpen a tartalomban a diszciplináris szemléletmódban hozták azt az integrációt, amit mi egyfolytában sugalltunk a szerkezetben. A Marx György által képviselt szemlélet is integratív szemlélet volt, de volt ugyanilyen nyelvészeti is. Ez példa volt arra, hogyan lehet integratívan szemlélni tantárgy-közi tevékenységeket, de ezt nem az akadémikusok csinálták, hanem az ő fiatal munkatársaik, akiket ők vagy általános kutatásra állítottak rá, vagy nem törődtek velük. És ehhez mi hoztuk az iskolaszerkezet integratív szemléletmódját.

Megvalósult itt egy munkamegosztás, de az már más kérdés, hogy ebben a munkamegosztásban a pedagógiai kutató nem azt csinálta, amit az akadémia várt volna tőle, következésképpen itt az intézet fokozatosan a margóra sodródott.

Educatio: Egy következő szereplő a Tervhivatal volt – milyen kötődés volt vele ?

K T: A tervhivatal jópofa helyzetben volt a 70-es években. Két olyan szervezetet ismertem meg, amelyekben az államigazgatás úgy folyt, amit akkor úgy képzeltem, hogy korszerű államigazgatás, és egyik sem volt valóságos államigazgatási szervezet. Egyik a pártközpont volt, a másik a Tervhivatal.

A Tervhivatal azért volt jópofa, mert nagyon gondosan kijelölte a saját határvonalát, kompetenciáját és azt mondta, hogy innen kezdődik a tudomány, ezt már a tudomány mondja meg, majd mi hozzátesszük a magunkét. A tervhivatal számára mi voltunk a tudomány. Nem is annyira a pedagógiai kutatócsoport, hanem az a néhány ember, aki az akadémia ernyője alatt talált menedéket az eső elől. Mi a tervhivatal számára szabadabbak és kezelhetőbbek voltunk, mint olyan kollégák, akik idősebbek voltak, és a minisztérium irányította őket, vagy olyanok, mint az FPK, ahol viszont kifejezetten ellenzékiek voltak, tehát nem volt érdemes őket használni, főleg nem a közgazdászoknak, akik csinálni akarták a dolgokat.

A közgazdászok „csináljuk az országot egy kicsit jobban” – szellemisége jól klappolt ahhoz a marginális helyzethez, amiben mi voltunk. Ezért a Tervhivatallal való együttműködés néhányunknak, pl. Forray Katalinnak, Nagy Józsefnek, Benedek Andrásnak, és nekem is, legálábbis kielégítően alakult. Ott mi igazán nagyon sokat tanultunk, és lehet hogy mondtunk is olyan dolgokat, amelyet addig előttünk senki.

Educatio: A rendszer nagy belső konfliktusaihoz való viszonyotok milyen volt?

K T: Tudni kell valamit, amit én is csak most tanultam meg. Minél távolabb van egy tudományos műhely a konkrét intézendőktől, mondjuk a társadalmi gyakorlattól, annál tisztábban tud képviselni tudományos elveket. Ezért aztán az egész piacosítás nóta, a neoliberais nóta mindenütt a világon, Magyarországon is biztosan, tudományos műhelyekben készült és nem az életben. Lehet az elveket képviselni, de amikor ki kell próbálni, akkor hirtelen fejreállnak, mert hogy az elvek nem arra valók, hogy kipróbáljuk őket, hanem arra, hogy irányító keretek legyenek, amelyek jegyében dolgozhatunk, amelyeket közelítünk, de sosem érjük el őket, mert akkor vége az egésznek.

Educatio: Kicsit másra gondoltam. Arra, hogy a 68-as gazdasági reformnak a 70-es évek elején megkezdődött a lefékezése. 50 nagyvállalat kiemelése, a gazdasági mechanizmus alól, és a többi. Ilyen értelemben hova tagozódott politikailag ez az intézmény? Hogy Biszkuékhoz állt-e közelebb vagy inkább Havasiékhoz?

K T: Számunkra a közgazdász vonalat hosszú időn keresztül Tímár János képviselte. Tehát e tekintetben is elefántcsonttoronyban voltunk. Amit érzekeltünk, az is inkább csak a PKCS második szakaszában volt érzékelhető, ez pedig az volt, hogy ún. szabadon lebegő értelmiségiek is megjelentek, a PKCS környezetében, és kezdték a PKCS arcukat felvenni. Kezdték felfedezni ezt a helyet. Volt azonban, valami, amit nem említettünk, ami még fontos. Mi mellett foglaltunk állást, hogy meg kell tartani a 12 évfolyamos iskolázást és másképpen kell szervezni. E tekintetben nagyon konzervatívak voltunk. De volt egy dolog, amit még ott fedeztünk fel, és ez a területfejlesztés ügye. Megismerkedtünk olyan emberekkel, akik szintén ez irányban munkálkodtak, a későbbi regionális kutató központtal az Enyedi-féle osztállyal, a Földrajztudományi Intézetben. A szociológiának a beemelése az oktatás-kutatásba is a PKCS-val kezdődött. Ez annak idején sokat számított a pedagógus szakmában, de én nem mondanám hogy ennek nagy politikai összefüggései lettek volna.

Educatio: Úgy érzed-e hogy abba az irányba ment a világ a makro-tendenciák szintjén, mint ahogy gondoltátok?

K T: Nekem 1989/90 személyes okokból is egy óriási törésvonal volt, és nagyon boldog vagyok, hogy a másik partra kerültem. Mindaz, ami a 90-es években történt, jó és rossz dolog, óriási személyes élmény volt. Amit a 70-es években írtam vagy csináltam, az Ezredforduló iskoláját – az kétségbeesés volt. Legalábbis nekem kétségbeejtő volt, hogy olyanokat írtam. Megálmodtunk egy világot, és hogy a világ merrefelé megy de a világ nem arra ment. 89–90-ben még talán idejében jött a változás ahhoz, hogy az operációból felkelve egy normális világ folyamataiba beilleszkedni képes ország legyen Magyarországból. Illetve jöjjön egy új generáció amelyik már ebben élhet. Persze vannak dolgok, amelyeket jól eltrafáltunk. Pl. a településhálózat mozgásirányát, fejlődési irányát jól eltaláltuk.

Az hogy az önkormányzatok és a helyi kezdeményezések határozzák meg ezt az egyébként nagyon zárt társadalmat, világos felismerés volt. Azután a 80-as évek elején megjósoltuk, hogy a 90-es évek elején lesz egy felsőoktatási boom. Ez nagyon jó előrejelzés volt. Látnyos volt az is ahogy a középiskolák átalakultak. Nem egészen úgy ahogy mi elképzeltük, de ezt kétségtelenül, publikáltam is az Iskola és település c. kötet végén Ezt senki nem tűzte a zászlajára, de az iskolák megvalósították, alulról jövő mozgás volt. Amit az ezredforduló iskolájában barkácsoltunk, az kétségbeesés volt. Jól lehet látni, milyen módon akartunk egyszerre lojálisak lenni és felhívni magunkra a figyelmet, hogy milyen rendkívüli forradalmárok vagyunk. Ami persze hülyeség volt, mert nem voltunk azok. Jó alapot sem adtunk a tervezetnek. Sok kacskaringó és vargabetű viszont előfordul benne, hogy ne kelljen világosan állást foglalni az ellenzék vagy kormány mellett – ahogy ezt a pozíciónk és a törekvéseink diktálták. Úgy foglalnám össze, hogy valahogy fel akartuk hívni magunkra a figyelmet, de mégis illeszkedni akartunk a fő vonalba.

De az 1990-ig terjedő életművemnek így is három nagy telitalálata volt a sok melléfogás mellett: a felsőoktatási boom előre jelzése, (erre egyébként először Surányi Bálint hívta fel a figyelmet), a helyi elit megjelenése a politikában és a közös középiskola. Ezek olyan dolgok, amelyekre idejekorán ráérettünk. Ha azt keressük, hogy én személy szerint miben járultam hozzá ehhez, akkor azt gondolom, hogy a területi kutatásaimmal. Ezen kívül alighanem a szervezetkutatásokat is én kezdeményeztem, ami mára a minőség biztosítás mindennapi zsargonja lett. Ezt már egy új generáció használja, akik természetesen nem olvasták az előző generáció írásait, akik mindezeket már leírták, hiszen ők vették át a nyugati szakirodalomból.

Educatio: Az akadémiai elnökségi bizottság más tagjai az idők során elsodródtak az oktatásügyről. Ezt mivel magyarázod? Ők eleve kevésbé voltak involválva, mint Te, vagy ennek az elnökségi bizottságnak a kudarca volt az, ami inkább más területre terelte őket?

K T: A kulcsfigurák bekerültek a politikacsinálásba. Gondolj pl. Szabolcsi Miklósrá és környezetére, akár Rét Rózsára, aki aztán a kutatási irodát vezette és nagy energiával szerkesztett egy könyvsorozatot. Vagy Szépe György is, aki igaz, hogy egyetemi tanár lett, de ezen a réven lett az. Király Tiborra is lehet utalni, vagy Herman Józsefre. Azok, akik fél szívvel csinálták és csak úgy beleléptek, azért tehetők ezt meg, mert pozíciójuk volt, amelybe visszamehettek. Azok hagyták ott, akiknek volt pozíciójuk, amit már korábban megalapoztak. Azok, akik itt csináltak karriert, bekerültek az oktatásügybe.

Az interjúkat Nagy Péter Tibor készítette

DOKUMENTUM

A BOLOGNAI FOLYAMAT

Bologna. Az európai országok felsőoktatás-politikai vitáinak, értekezéseinek manapság valószínűleg ez az egyik legtöbbet emlegetett fogalma. Szűkebb jelentésében a Bolognai Nyilatkozatot értjük alatta, amelyet 1999-ben írtak alá az oktatási miniszterek, hogy benne elkötelezék magukat az európai felsőoktatási térség kialakítása mellett. A Nyilatkozat azonban nem előzmények, következmények nélküli. A Párizsban összejött négy európai nagyhatalom – az Egyesült Királyság, Franciaország, Németország és Olaszország – egy évvel korábbi ún. Sorbonne-i Nyilatkozata már lefektette az alapelveket. A bolognai, immár 29 ország részvételével megrendezett konferenciát Salamanca, illetve Prága követte, 2003-ban pedig Berlinben fogtak az érintettek találkozni. (A helyszínek kiválasztása mellesleg nem véletlen, jelentős szimbolikus tartalommal bír, hisz mindegyik esetében nagy múltú egyetemi városról van szó.) Tágabb értelemben tehát Bologna jelenti ezeket a különböző konferenciákat, az ott megszületett dokumentumokat, illetve azok kihatásait az egyes országok felsőoktatására, más szóval: a bolognai folyamatot.

Első ránézésre a bolognai folyamat kétszeresen is felülről jövő kezdeményezésnek tűnik. Egyrészt, ahogy említettük, a Sorbonne-i Nyilatkozatot az Európai Unió gazdaságilag legerősebb négy országa írta alá. Ők azok, akik kijelölték a követendő utat, a többi országnak csak statisztaszerep jut; kénytelenek csatlakozni, ha nem akarnak lemaradni. Másképp fogalmazva, rövid ideig mintha e négy ország testesítette volna meg Európát. (Persze nem új egy ilyen szemlélet, gondoljunk csak a londoni Albert-emlékműre. Az ezt körülvevő szobrok közül egy kis csoport Európát szimbolizálja, jóllehet csupán négy alakot fog össze: Nagy-Britanniát, Németországot, Franciaországot és Itáliát.) Másrészt az első két konferencián miniszterek vettek részt. A ténylegesen érintettek, az egyetemek képviselői csak Salamancában bukkantak fel. Négy ország mint Európa, egy-egy felsőoktatásért felelős miniszter mint hazája felsőoktatásának pars pro totoja? Bizonyos fokig helytálló egy ilyen megállapítás. Nem szabad azonban megfeledkezni arról, hogy a nyilatkozatokban lefektetett célok nem hirtelen pattantak ki valakik agyából, hanem maguk is egy szerves folyamat részei. Így a kreditrendszer létrehozása lényegében mindenütt folyik, a kétszintű képzések bevezetésével is már évek óta kísérleteznek több országban annak ellenére, hogy ezek (leginkább a duális jellegű) felsőoktatási rendszerek gyökeres átalakítását vetítik elő. Ebben az értelemben az említett nyilatkozatoknak a szerepe nem annyira a kezdeményezésben, mint inkább egy meglévő folyamat felgyorsításában rejlik.

A jelen számunkban közölt négy írás részben már megjelent magyarul, de úgy gondoljuk, érdemes egyszer a szövegeket egymás mellé helyezve, mintegy csokorba szedve, az olvasó elé tárni.

Sorbonne

*Közös nyilatkozat az európai felsőoktatási rendszer harmonizációjáról
Sorbonne, Párizs, 1998. május 25.*

Az európai egység folyamatát rendkívüli jelentőséggel bíró események vitték előre a közelmúltban. Bármennyire is fontosnak tartjuk ezeket, mégsem feledkezhetünk meg arról, hogy számunkra Európa nem csak az eurót, a bankokat és a gazdaságot jelenti: a tudás Európája is kell, hogy legyen. Földrészünk intellektuális, kulturális, társadalmi és technikai dimenzióit tovább kell építenünk és erősítenünk. Ezt a feladatot az egyetemek tudják jobbra elvégezni, melyek kulcsszerepet töltenek be e fejlődésben.

Az egyetemek bölcsője Európa volt több mint hétszáz éve. A mi négy országunk büszkélkedhet azzal, hogy a legrégebbi egyetemek közül többnek is otthont adott, melyek mostanában ünneplik nevezetes évfordulóikat, ahogy például most a Párizsi Egyetem. Akkoriban akadálytalanul áramlottak az ismeretek az egyetemi hallgatók és tudósok között, a tudást gyorsan terjesztették az egész földrészen. Manapság túl sok az olyan hallgató, aki anélkül szerez diplomát, hogy tanulmányai egy részét országa határain kívül folytatta volna.

Az oktatás és a munka világának döntő változásai előtt állunk, a szakmai életpályák diverzifikációja várható, melyhez az egész életen át tartó nevelés és képzés elengedhetetlen feltétel. Olyan felsőoktatási rendszerrel tartozunk hallgatóinknak és tágabb értelemben társadalmunknak, mellyel biztosíthatjuk a legkedvezőbb feltételeket az egyéni képességek kibontakoztatásához.

A felsőfokú tanulás európai régiója a lehetőségek gazdag tárháza, melyben természetesen tiszteletben tartjuk a sokféleséget, másrészt folyamatosan törekszünk arra, hogy elmozdítsuk az akadályokat, és úgy alakítsuk a tanulás és tanítás kereteit, hogy ezzel segítsük a mobilitást és a szorosabb együttműködést.

Az európai felsőoktatás nemzetközi elismertsége és a benne rejlő lehetőségek közvetlen kapcsolatban állnak azzal, hogy a külső és belső összefüggései jól átláthatók. Minden jel szerint olyan rendszer van kialakulóban, melyben két szintet, egy alap- (undergraduate) és egy egyetemi (graduate) képzést lehetne nemzetközi összehasonlításban és megfeleltetésben vizsgálni.

E rendszer eredetiségét és rugalmasságát a kreditrendszer (mint például az ECTS – European Credit Transfer System, Európai Kreditátváltási Rendszer) és a szemeszterek alapozhatják meg. Így lehetővé válik a szerzett kreditek érvényesítése azok számára, akik különböző európai egyetemeken folytatják az alapképzésük vagy az alapvizsga utáni tanulmányaik egy részét és szeretnének fokozatot elérni az annak megfelelő időben a későbbiekben. Természetesen követelmény az, hogy a hallgatók be tudjanak kapcsolódni a tudomány világában szakmai életpályájuk bármely szakaszában és a legkülönbözőbb háttérrel is.

Az alapképzés hallgatói férhessenek hozzá sokféle képzési programhoz, ide értve a multidiszciplináris tanulmányokat, a nyelvi készségek és az új információ-feldolgozó technológiák felhasználásában való jártasság fejlesztését is.

Az első diplomások választhatják a rövidtávon megszerezhető „master” vagy a hosszú távon megszerezhető doktori fokozatot, fenntartva a kettő közötti átjárhatóságot. A kutatásnak és az önálló munkának mindkét fokozat esetében megfelelő hangsúlyt kell adni.

Mind az alap-, mind a diplomás képzésben kapjanak a hallgatók késztetést arra, hogy legalább egy szemesztert töltsenek külföldi egyetemen. Ugyanakkor több oktató és kutató dolgozzék külföldön. A lehető legjobban kell kihasználni az Európai Unió egyre gyorsab-

ban növekedő támogatási lehetőségeit, melyekkel a hallgatók és oktatók mobilitását kívánják elősegíteni.

A legtöbb országban, és nem csak Európában, tisztában vannak azzal, milyen fontos a fejlődési folyamat támogatása. Az európai rektorok, egyetemi vezetők, szakértői csoportok és tudósok tanácskozásain országainkban már elkezdődött a gondolatok széles körű megvitatása.

Tavaly Lisszabonban már elfogadták azt az egyezményt, mely meghatározza az európai tudományos élet kereteiben az egyetemi minősítési rendszert. Az egyezményben lefektették az alapvető követelményeket és elfogadták, hogy az egyes országok ennél még konstruktívabb tervet is kidolgozhatnak. E megállapításokra alapozva lehet tovább lépni, tovább fejlődni. Az Európai Unió megfelelő direktívái szerint máris jól megalapozott a felsőoktatásban adható fokozatok kölcsönös elismerése a szakmai képzés területén.

Mindemellett kormányaink továbbra is jelentős szerepet játszanak abban, hogy a megszerzett tudás megfelelően érvényesülhessen és a megszerzett fokozatokat jobban elismerjék. Arra számítunk, hogy ezzel tovább segítik az egyetemek közötti megállapodások létrejöttét. A felsőoktatás szektorait és tudományos fokozatait egységbe foglaló keretek megvalósítását a már létező tapasztalatok, közös diplomák kezdeményezések és az összes érintett dialógusai további erősítésével segíthetjük.

Mi, az itt megjelentek arra kötelezzük magunkat, hogy erősítjük azokat a közös működési kereteket, melyek célja a hallgatói mobilitás és a foglalkoztathatóság külső elismerésének és támogatottságának a javítása. A Párizsi Egyetem évfordulója ma itt a Sorbonne-on nagyszerű alkalom arra, hogy elindítsuk közös vállalkozásunkat az európai felsőoktatási régió megteremtésére, ahol a nemzeti identitás és a közös érdekek egymással összefüggenek és Európa, valamint annak egyetemi hallgatói, általánosabban minden polgára javára egymást erősítik. Felhívjuk az Európai Unió többi tagállamát és Európa többi országát, hogy csatlakozzanak hozzánk a cél elérésében, és felhívunk minden európai egyetemet arra, hogy biztosítsák a polgároknak a folyamatosan tovább fejlesztett, mai igényeinkhez igazított képzést, s ezzel segítsenek fenntartani azt a státust, melyet Európa kivívott magának a világban.

Aláírók

Claude Allègre, miniszter, Oktatási, Kutatási és Műszaki Fejlesztési Ügyek Nemzeti Minisztériuma, Franciaország

Luigi Berlinguer, miniszter, Közoktatási, Felsőoktatási, Tudományos és Műszaki Fejlesztési Minisztérium, Olaszország

Tessa Blackstone, miniszter, Felsőoktatási Minisztérium, Egyesült Királyság

Jürgen Rüttgers, miniszter, Oktatási és Kutatási Ügyek Szövetségi Minisztériuma, Németország

* * *

Bologna

*Az európai felsőoktatási térség
Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata,*
Bologna, 1999. június 19.*

Az utóbbi évek rendkívüli vívmányainak köszönhetően az európai folyamat, egyre növekvő fontosságú, az életet ténylegesen befolyásoló realitássá vált az Európai Unió és annak polgárai számára. A kitáguló lehetőségek és a többi európai országgal mélyülő kapcsolatok ennek a realitásnak szélesebb dimenziót kölcsönöznek. Mindemellett tanúi lehetünk a politikai és az akadémiai világban, valamint a közvéleményben annak a növekvő tudatosságnak, amely egy teljesebb és kiszélesedő Európa megalapítására vonatkozik, amely felépíti, és fokozatosan erősíti intellektuális, kulturális, szociális, tudományos és technológiai dimenzióit.

A Tudás Európája ma már széleskörűen elismert nélkülözhetetlen eleme a társadalmi és emberi fejlődésnek, az európai polgári lét megszilárdításának és gazdagodásának. Olyan elhanyagolhatatlan komponens, amely lehetővé teszi, hogy a polgárok elsajátíthassák azokat a legfontosabb tulajdonságokat, amelyek által képessé válnak arra, hogy a közös értékek vállalásával és a közös társadalmi és kulturális térhez való tartozás tudatosságával szembenézzenek a közelgő új évezred kihívásaival.

Ma már általánosan elismert az oktatás és az oktatásban történő együttműködés fontossága egy stabil, békés és demokratikus társadalom kifejlesztésében és megerősítésében, különös tekintettel Délkelet-Európa helyzetére.

Az 1998. május 25-i Sorbonne Nyilatkozat, amelyet ezek a megfontolások támasztanak alá, hangsúlyozza az egyetemeknek Európa kulturális dimenziói kifejlesztésében betöltött központi szerepét. A Nyilatkozat határozottan állást foglal az európai felsőoktatási térség létrehozása mellett, amely kulcstényező a polgárok mobilitásának és munkaerőként való alkalmazhatóságának elősegítésében és az európai kontinens általános fejlesztésében.

Számos európai ország elfogadta a Nyilatkozatban foglalt célkitűzések megvalósításához történő hozzájárulásra való felkérést, és aláírásával fejezte ki a benne foglalt alapelvekkel történő egyetértését. Az Európában, az utóbbi időben véghezvitt és folyamatban lévő felsőoktatási reformok híven tükrözik több európai kormányzat ez irányú elkötelezettségét.

Az európai felsőoktatási intézmények elfogadták ezt a kihívást, felvállalva az európai felsőoktatási térség kiformalásának fontos szerepét, híven követve az 1988-as Bolognai Egyetemi Magna Chartában megfogalmazott alapelveket. Mindez különlegesen fontos, mivel az egyetemek függetlensége és autonómiája biztosítja, hogy a felsőoktatási és a tudományos kutatási rendszerek folyamatosan kövessék a velük szemben támasztott változó elvárásokat, a társadalmi igényeket és a tudományos ismeretek fejlődését.

A megteendő utat a helyes irányban jelöltük ki értelmes célok elérése érdekében. A felsőoktatási rendszerek fokozottabb összeegyeztethetőségének és összehasonlíthatóságának megvalósítása mindazonáltal folyamatos elkötelezettséget igényel. Ezt a folyamatot konkrét intézkedések megtételével támogatnunk kell, hogy tényleges haladást érzünk el. A június 18-án megtartott ülés, amelyen országaink mindegyikének szakértői és tudósai vettek részt, nagyon hasznos javaslatokat tett elénk a kezdeti lépésekre vonatkozóan.

Részleteiben is figyelmet kell fordítanunk az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességének a fokozására. Bármely civilizáció életképessége és hatékonysága azzal a vonz-

* A Nyilatkozat e magyar fordítása megtalálható az Oktatási Minisztérium honlapján.

erővel mérhető, amelyet kultúrája más országok számára gyakorol. Gondoskodnunk kell arról, hogy az európai felsőoktatási rendszer világméretben rendkívüli kulturális és tudományos hagyományainkhoz hasonló mértékű vonzerőt gyakoroljon.

Miközben megerősítjük elhatározásunkat a Sorbonne Nyilatkozatban lefektetett általános elvek elkötelezett támogatására, hozzákezdünk ahhoz, hogy felsőoktatási politikánkat rövid időn belül, de mindenképpen a harmadik évezred első évtizedében koordináljuk annak érdekében, hogy az alábbi olyan célokat elérjük, amelyeknek elsőrendű fontosságot tulajdonítunk az egyetemes európai felsőoktatási térség kialakításában és az európai felsőoktatás világméretű fejlesztésében:

Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése, – akár a diploma-kiegészítés alkalmazásával – annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.

Alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását.

Az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon.

A második képzési ciklusnak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie.

Kreditrendszer – mint amilyen az ECTS rendszer – bevezetése, amely a legmegfelelőbb módon elősegíti a legszélesebb hallgatói mobilitást. Legyen lehetőség a kreditek megszerzésére felsőoktatáson kívüli, például az élethosszig való tanulás keretei között, feltéve, hogy azt felsőoktatási intézmények is elfogadják.

Segítsük az egyenlő eséllyel megvalósuló mobilitást a tényleges akadályok leküzdésével, különös figyelemmel:

- a hallgatók viszonylatában a tanuláshoz, a gyakorláshoz és az ehhez kapcsolódó szolgáltatásokhoz való hozzájutásra,
- a tanárok, kutatók és az adminisztratív dolgozók viszonylatában a kutatással, oktatással és gyakorlattal az európai kapcsolatban eltöltött időszakra vonatkozó társadalombiztosítási jogok előfeltétel nélküli figyelembevételére.

A minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása.

A felsőoktatás szükséges európai vonatkozásainak támogatása, különösen a tantárgyfejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre, és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal.

Intézményi kompetenciáink keretén belül, de kellő tekintettel a kultúrák, nyelvek, nemzeti oktatási rendszerek sokféleségére és az egyetemi autonómiára, azért vállaljuk ezeknek a kitűzött céloknak a megvalósítását, hogy megszilárdítsuk a felsőoktatás európai térségét. E célból törekszünk a kormányközi kapcsolatok kialakítására és fejlesztésére az összes európai, a felsőoktatással kapcsolatban álló nem kormányzati szervezettel együttműködésben. Azt várjuk, hogy az egyetemek ismét azonnal és pozitívan reagálnak javaslatainkra, és aktívan hozzájárulnak célkitűzéseink sikeres megvalósításához.

Meggyőződésünk, hogy a felsőoktatás európai térségének kiformálása folyamatos támogatást, értékelést és a folyamatosan fellépő szükségletek állandó adaptációját igényli, ezért elhatároztuk, hogy két év múlva ismét találkozunk abból a célból, hogy értékeljük az elért eredményeket és meghatározzuk az újabb lépések irányát.

Aláírók

- Caspar Einem*, a Tudományos és Közlekedési Ügyek minisztere, Ausztria
Gerard Schmit, főigazgató, Felsőoktatási és Kutatási Ügyek Osztálya, Francia Közösség Minisztériuma, Belgium
Jan Adé, főigazgató, Oktatási Osztály, Flamand Közösség Minisztériuma, Belgium
Anna Maria Totomanova, miniszterhelyettes, Oktatási és Tudományos Ügyek Minisztériuma, Bulgaria
Eduard Zeman, miniszter, Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium, Cseh Köztársaság
Margrethe Vestager, miniszter, Oktatási Minisztérium, Dánia
Tonis Lukas, miniszter, Oktatási Minisztérium, Észtország
Maija Rask, miniszter, Oktatási és Tudományos Ügyek Minisztériuma, Finnország
Claude Allègre, miniszter, Oktatási, Kutatási és Műszaki Fejlesztési Ügyek Nemzeti Minisztériuma, Franciaország
Ute Erdsiek-Rave, miniszter, Oktatási, Tudományos, Kutatási és Kulturális Ügyek Tartományi Minisztériuma, Schleswig-Holstein
Wolf-Michael Catenhusen, államtitkár, Oktatási és Kutatási Ügyek Szövetségi Minisztériuma, Németország
Gherassimos Arsenis, miniszter, Közoktatási és Vallási Ügyek Minisztériuma, Görögország
Adam Kiss, helyettes-államtitkár, Oktatási Minisztérium, Magyarország
Gudridur Sigurdardottir, főtitkár, Oktatási Minisztérium, Izland
Pat Dowling, fősztályvezető, Oktatási és Tudományos Ügyek Minisztériuma, Írország
Ortensio Zecchino, miniszter, Felsőoktatási, Tudományos és Műszaki Fejlesztési Minisztérium, Olaszország
Tatjana Koke, miniszter, Felsőoktatási és Tudományos Ügyek Minisztériuma, Lettország
Kornelijus Platelis, miniszter, Oktatási és Tudományos Ügyek Minisztériuma, Litvánia
Erna Hennicot-Schoepges, miniszter, Nemzeti Oktatási és Szakképzési Minisztérium, Luxembourg
Loek Hermans, miniszter, Oktatási, Kulturális és Tudományos Ügyek Minisztériuma Hollandia
Wilibald Winkler, államtitkár, Nemzeti Oktatási Minisztérium, Lengyelország
Andrei Marga, miniszter, Nemzeti Oktatási Minisztérium, Románia
Louis Galea, miniszter, Oktatási Minisztérium, Málta
Jon Lilletun, miniszter, Oktatási, Kutatási és Egyházügyi Minisztérium, Norvégia
Eduardo Marcal Grilo, miniszter, Oktatási Minisztérium, Portugália
Milan Fiacnik, miniszter, Oktatási Minisztérium, Szlovák Köztársaság
Pavel Zgaga, államtitkár, Oktatási Minisztérium, Szlovénia
Agneta Bladh, államtitkár, Oktatási és Tudományos Minisztérium, Svédország
Tessa Blackstone, miniszter, Oktatási és Foglalkoztatási Minisztérium, Egyesült Királyság
D. Jorge Fernandez Diaz, államtitkár, Oktatási, Felsőoktatási, Kutatási és Fejlesztési Minisztérium, Spanyolország
Charles Kleiber, államtitkár, Tudományos és Kutatási Ügyek Szövetségi Minisztériuma, Svájc

Salamanca

*Az európai felsőoktatási térség kialakítása
Salamanca, 2001. március 29–30.*

Több mint 300 európai felsőoktatási intézménynek és fő szervezeteinek a képviselője találkozott Salamancában, 2001. március 29–30. között. A céljuk az volt, hogy hozzájáruljanak a bolognai folyamatban részt vevő országok felsőoktatásért felelős miniszterei prágai találkozójának előkészítéséhez. A következő célokban, elvekben és prioritásokban egyeztetek meg.

A jövő formálása

Az európai felsőoktatási intézmények ismételten megerősítik, hogy támogatják a Bolognai Nyilatkozat alapelveit, elkötelezettek az európai felsőoktatási térség kialakítása mellett, mely az évtized végéig meg fog valósulni. Úgy tekintik, hogy az Európai Egyetemek Szövetsége (European University Association, EUA) salamancai megalapítása szimbolikus és gyakorlati jelentőséggel is bír, mivel erőteljesebben hangoztathatják véleményüket mind a kormányok, mind a társadalom előtt, s így hatékonyabban közreműködhetnek saját jövőjük formálásában az európai felsőoktatási térségben.

I. Elvek

Elszámoltatható autonómia

A fejlődés megkívánja, hogy az európai egyetemek az elszámoltatható autonómia alapjával összhangban működhessenek. Autonóm és felelős jogi, oktatási és társadalmi entitásként nyilvánítják ragaszkodásukat az 1988-as Magna Charta Universitatum alapelveihez, kivált a tudomány szabadságához. E szerint az egyetemek maguk alakítják ki stratégiájukat, választják meg prioritásaikat az oktatásban és kutatásban, határozzák meg forrásaikat, körvonalazzák a kurrikulumaikat, és fogalmazzák meg a professzorok és hallgatók felvételi követelményeit. Az európai felsőoktatási intézmények tudomásul veszik mindazokat a problémákat és feladatokat, melyek abból származnak, hogy a verseny feltételei között kell működniük otthon, Európában és a világban, de ehhez a működtetés szabadságára van szükségük, világos és támogató szabályozó rendszerre és méltányos finanszírozásra, másképp hátrányos helyzetbe kerülnek a kooperáció és verseny területén. Az európai felsőoktatási térség megteremtéséhez szükséges dinamika elhal vagy egyenlőtlen versenyt eredményez, ha fennmarad a több ország felsőoktatásában jelenleg tapasztalható túlszabályozás, aprólékos adminisztratív és pénzügyi ellenőrzés.

A verseny a minőséget szolgálja a felsőoktatásban, mely nem zárja ki a kooperációt, és nem értelmezhető pusztán piaci viszonyok alapján. Európa néhány országában az egyetemek még nincsenek abban a helyzetben, hogy egyenlő eséllyel szálljanak versenybe, és különösen sújtja őket a nem kívánatos, Európán belüli brain drain.

Az oktatás mint közös felelősség

Az európai felsőoktatási térséget az európai hagyományoknak megfelelően a képzés közösségi felelősségére kell építeni; arra, hogy az alap- és egyetemi képzés is legyen hozzáférhető széles körben; arra, hogy a képzés a személyes fejlődést és az élethosszig tartó tanulást szolgálja, arra, hogy megegyezzen a polgárrá válás értékeivel valamint a rövid- és hosszú távú társadalmi elvárásokkal.

A kutatásra alapozott felsőoktatás

Mivel a kutatás a felsőoktatás hajtóereje, az európai felsőoktatási térség kialakítása elképzelhetetlen az európai kutatási térség megteremtése nélkül.

A sokszínűség rendszere

Az európai felsőoktatást a nyelvek, nemzeti rendszerek, intézménytípusok, szakmák és kurikulumok sokfélesége jellemzi. Ugyanakkor a jövője azon múlik, hogy sikerül-e ezt az értékes sokszínűséget hatékonyan úgy megszervezni, hogy problémák helyett pozitív eredményeket hozzon, zűrzavar helyett rugalmasságot. A felsőoktatási intézmények a konvergenciára kívánnak építeni, különösen arra a közös nevezőre, mely országhatárokon túl is egységbe foglal egy-egy adott képzést vagy szakot; és a sokféleséget nyereségként, nem pedig az értetlenség és elzárkózás ürügyeként kezelik. Elkötelezettek amellett, hogy a minimális kohézió biztosítására alkalmas önszabályozást hozzanak létre, s így elkerülik a szélsőségeket a kreditek, fontosabb fokozatok és minőségi kritériumok meghatározásában és alkalmazásában.

II. Kulcskérdések

A minőség mint az alapzat része

Az európai felsőoktatási térséget a tudomány központi értékeire kell építeni, miközben meg kell felelnie a befektetők igényeinek, más szóval minőséget kell létrehozni. Természetesen a minőség ellenőrzésekor figyelembe kell venni az intézmények és képzési programok céljait és feladatait. Fenn kell tartani az egyensúlyt az újítás és a hagyomány, a tudományos kiválóság és a társadalmi-gazdasági igényeknek való megfelelés, a kurikulum koherenciája és a hallgatók választási szabadsága között. Az európai felsőoktatási térség kialakítása átfogja az oktatást és a kutatást, valamint az igazgatást és az adminisztrációt, a hallgatói igények iránti fogékonyságot és az oktatáson kívül eső szolgáltatásokat. A minőség önmagában nem elég, azt fel is kell mutatni és igazolni, hogy ezáltal a hallgatók, a partnerek és a társadalom elismerje és megbízon benne, akár otthon, Európában vagy a világban.

A minőség kialakításának alapvető feltétele a bizalom, a relevancia, a mobilitás, az összeegyeztethetőség és az attraktivitás az európai felsőoktatási térségben.

Bizalomteremtés

A kutatások értékeléséhez hasonlóan a felsőoktatás minőségbiztosításának is van nemzetközi dimenziója. A minőségbiztosítás alapja Európában nem lehet egyetlen hatóság, mely mindenkire kiterjeszt egy általános követelményrendszert. A jövő útja az, ha európai szinten olyan mechanizmusokat tervezünk meg, melyek a minőségbiztosítás eredményeinek kölcsönös elfogadásán alapulnak, ahol az egyik lehetséges megoldás az „akkreditáció”. Mind e mechanizmusoknak tiszteletben kell tartaniuk a nemzeti, nyelvi és tudományszervezési különbségeket és nem terhelhetik túl az egyetemeket.

Relevancia

A kurikulumoknak különbözőképpen tükrözniük kell az európai munkapiac elvárásait aszerint, hogy a megszerzett kompetenciák az első vagy a második fokozat megszerzése után teszik lehetővé a foglalkoztatást. Az élethosszig tartó tanulás perspektívájában a foglalkoztatottságot leginkább a minőségi oktatás belső értékei, az értelmezés és a szakok tartalmának sokfélesége, a különböző be- és kilépési ponttal rendelkező képzési programok rugalmassága, valamint az

általános alapozó készségek és kompetenciák (például a kommunikatív és nyelvi készségek, az ismeretek mobilizálásának képessége, a problémamegoldás, a csapatmunka és a társas folyamatok megértése) fejlesztése szolgálják.

Mobilitás

A hallgatók, az alkalmazottak és a diplomások szabad mobilitása az európai felsőoktatási térség lényeges dimenziója. Az európai egyetemek a mobilitás határozottabb támogatását akarják, mind „horizontális”, mind „vertikális” irányban, és az a véleményük, hogy a virtuális mobilitás nem helyettesítheti a fizikai mobilitást. Szándékukban áll a kölcsönös elismerés és a mobilitás létező eszközeit (ECTS, Lisszaboni Nyilatkozat, Diploma-kiegészítés, NARIC/ENIC hálózat) pozitívan és rugalmasan hasznosítani. Az egyetemek csökkenteni szeretnék a nemzeti sajátosságok, egyéb akadályok és korlátozó tényezők hatását az európai tudományos pályák vonatkozásában azért, mert az oktató gárda európai tapasztalatainak gazdagítása fontos szempont számukra. Szükség van azonban a virtuális mobilitás és a transznacionális nevelés közös európai értelmezésére is.

Összeegyeztethető fokozatok az alap- és az egyetemi képzésben

A felsőoktatási intézmények támogatják azt a folyamatot, melynek célja egy összeegyeztethető fokozatszerzési rendszer létrehozása a világosan két szakaszra osztott, alap- és posztgraduális képzés szerint. Széles körű egyetértés tapasztalható a tekintetben, hogy az első fokozat megszerzéséhez 180–240 ECTS kreditpont szükséges, melynek különböznie kell aszerint, hogy a munkába állást vagy a további, posztgraduális tanulmányokra való felkészítést szolgálja. Bizonyos feltételek mellett az egyetem eldöntheti, hogy olyan integrált kurrikulumot hoz létre, mely egyenesen a „master” fokozathoz vezet. Az ehhez hasonló döntések kialakításában fontos szerepet játszanak a szakok köré létesült hálózatok. Az egyetemek meg vannak győződve egy olyan kreditakkumulációs és -transzfer rendszer előnyeiről, mely az ECTS-re épül és az egyetemek alapvető jogára, hogy eldönthessék, elfogadhatók-e a máshol szerzett kreditek.

Attraktivitás

Az európai felsőoktatási intézmények olyan pozícióba szeretnének kerülni, hogy a világ minden részéről vonzzák a tehetségeket. Ehhez intézményi, országos és európai szintű cselekvésre van szükség. Az erre vonatkozó szabályozásnak ki kell terjednie a kurrikulumok adaptációjára, az Európában és Európán kívül is értelmezhető fokozatok kialakítására, a hiteles minőségbiztosítási szabályozásra, a világnyelveken előadott képzési programokra, a megfelelő információkra és marketing tevékenységre, a külföldi hallgatók és oktatók számára biztosított otthonos körülményekre, valamint a stratégiai hálózati munkára. A siker kulcsa az is, hogy milyen gyorsan sikerül megszabadulni a mobilitást és a munkapiacot korlátozó intézkedésektől.

Az európai felsőoktatási intézmények elismerik, hogy hallgatóiknak olyan képesítésekre van szükségük, melyeket hatékonyan tudnak felhasználni tanulmányi és szakmai célból egész Európában. Az intézmények és hálózataik valamint szervezeteik elismerik szerepüket és felelősségüket e tekintetben, és megerősítik szándékukat, hogy e szerint szervezik munkájukat a továbbiakban, az autonómia keretein belül.

A felsőoktatási intézmények felszólítják a kormányokat, hogy mind nemzeti, mind európai összefüggésben segítsék és bátorítsák a változást és biztosítsák a kereteket a konvergencia irányába tartó összehangoláshoz és irányításhoz. Megerősítik szándékukat és képességüket, hogy

a közös vállalkozás kereteiben a fejlődést kezdeményező és támogató szerepet vállaljanak annak érdekében,

- hogy újrafogalmazzák a felsőoktatás és a kutatás szerepét összeurópai keretek között;
- hogy megreformálják és megújítsák a kurrikulumokat és a felsőoktatás egészét;
- hogy növeljék és továbbfejlesszék a kutatás szerepét a felsőoktatáson belül;
- hogy kölcsönösen elfogadható mechanizmusokat alkalmazzanak a minőség értékelésében, biztosításában és igazolásában;
- hogy az európai dimenzió mentén közös alapra építkezzenek és biztosítsák a kompatibilitást a különböző intézmények, kurrikulumok és fokozatok között;
- hogy segítsék a hallgatók és alkalmazottak mobilitását és a diplomások európai foglalkoztathatóságát;
- hogy támogassák az egyetemek modernizációs törekvéseit azokban az európai országokban, ahol az európai felsőoktatási térség kialakítása a legnehezebb feladatot jelenti;
- hogy megfeleljenek azoknak a követelményeknek, melyeket az átláthatóság, az attraktivitás és a versenypésség jelent otthon, Európában és a világban; s végül
- hogy a felsőoktatást továbbra is alapvető közös felelősségnek tekintsék.

* * *

Prága

Az európai felsőoktatási térség felé

Az európai felsőoktatásért felelős miniszterek prágai közleménye

Prága, 2001. május 19.

Két évvel a Bolognai Nyilatkozat, és három évvel a Sorbonne-i Nyilatkozat aláírása után a harminckét felsőoktatásért felelős európai miniszter Prágában találkozott, hogy áttekintsék az eddigi eredményeket, valamint hogy kijelöljék a folyamat irányát és prioritásait a következő évekre. A miniszterek újra kinyilvánították elkötelezettségüket, hogy 2010-ig kialakítják az európai felsőoktatási térséget. Prága mint helyszín kiválasztása szimbolikus jelentéssel bír, mely közvetíti szándékukat, hogy egész Európát bevonják e folyamatba, előrevetítve ezzel az Európai Unió bővülését. A miniszterek üdvözölték és áttekintették a „Bolognai folyamat továbbfejlesztése” című jelentést, mely a konferencia után létrejött operatív csoport megbízása alapján született. A résztvevők megállapították, hogy a Bolognai Nyilatkozatban lefektetett célokat széles körben elfogadták és a felsőoktatás továbbfejlesztése alapelveként használják maguk az aláírók, valamint az egyetemek és más felsőoktatási intézmények. A miniszterek ismét megerősítették, hogy tovább kell javítani a mobilitás feltételeit, hogy ezáltal mind a hallgatók, mind az oktatók, a kutatók és az adminisztratív dolgozók hasznára váljon az európai felsőoktatási térség gazdagsága, benne a demokrácia értékei, a kultúrák és a nyelvek sokszínűsége és a felsőoktatási rendszerek sokfélesége.

A miniszterek emlékeztettek az Európai Felsőoktatási Intézmények Konferenciájára, amit március 29–30-án tartottak Salamancában, az idén március 24–25-én, Göttingenben tartott Európai Egyetemi Hallgatók Konferenciájának ajánlásaira, valamint nagyra becsülését fejezték ki azért az aktív szerepért, amelyet az Európai Egyetemi Szövetség (European University

Association, EUA) és az Európai Hallgatói Szervezetek (National Unions of Students in Europe, ESIB) vállaltak a bolognai folyamatban. Nagybecsüléssel utaltak továbbá sok kezdeményezésre, mely ugyancsak tovább segítette a folyamatot. A miniszterek megemlékeztek az Európai Bizottság konstruktív segítségéről is.

A miniszterek tapasztalatai szerint sok országban intenzíven és széles körben foglalkoztak a Nyilatkozat azon javaslataival, melyek a fokozati rendszerről és az ezzel kapcsolatos teendőkről szóltak. Különösen nagyra értékelték azt, ahogy a minőségbiztosítási rendszer kialakításán végzett munka halad. A miniszterek úgy tapasztalták, hogy erős igény van az együttműködésre, mellyel a transznacionális oktatás kereteiben létrejövő problémákat kell kezelni. Tapasztalták azt az igényt is, mely az élethosszig tartó tanulás alapján fogalmazódik meg a felsőoktatás felé.

További teendők a bolognai folyamat hat célkitűzése értelmében

Összhangban a Bolognai Nyilatkozat megállapításaival a miniszterek megerősítették, hogy az európai felsőoktatási térség létrehozása feltétele annak, hogy Európa felsőoktatási intézményei tovább növeljék versenyképességüket, és még attraktívabbak legyenek. Támogatták azt az elképzelést, hogy váljon a felsőoktatás a közjó és a közös felelősség részévé most és a jövőben (szabályozásban stb.), legyenek a hallgatók teljes jogú tagjai a felsőoktatás társadalmának. E szempontok alapján a folyamat további jellemzőit a következőkben foglalták össze:

Jól átlátható és összehasonlítható fokozati rendszer kialakítása

A miniszterek határozottan arra bíztatták az egyetemeket és más felsőoktatási intézményeket, hogy használják fel mind a nemzeti törvényeket, mind az európai szintű eszközöket, melyek a tanegységek, fokozatok és egyéb értékelési formák tudományos és szakmai elismerésére szolgálnak, annak érdekében, hogy a polgárok hatékonyan használhassák végzettségüket, kompetenciáikat és készségeiket az európai felsőoktatási térség teljes egészében.

A miniszterek felhívást intéztek a jelenlegi szervezetekhez és hálózatokhoz, például a NARIC-hoz és az ENIC-hez, hogy segítsék a hatékony és méltányos eszmecserét, melyben elismerik a fokozati rendszer napjainkban tapasztalható sokféleségét intézményi, országos és európai szinten is.

Lényegileg két szakaszból álló képzési rendszer kialakítása

A miniszterek meglepéssel nyugtázták, hogy a két szakaszos képzési rendre épülő fokozati rendszer, mely a felsőoktatást alapképzésre és egyetemi képzésre tagolja, a fő megvitatni való kérdések között szerepelt. Néhány országban már alkalmazzák ezt a szerkezeti modellt, több országban pedig alaposan tanulmányozzák. Fontos megjegyeznünk, hogy sok országban a „bachelor” és a „master” fokozat, vagy az ezekhez hasonló egyetemi fokozatok nemcsak egyetemeken, hanem más felsőoktatási intézményekben is megszerezhetők. Lehetséges és természetesen kívánatos, hogy a fokozat elnyeréséhez szükséges képzési program több orientációs lehetőségnek és különböző szakmai irányoknak feleljen meg, mellyel teljesíteni tudja az egyéni, a tudományos és a munkapiaci igényeket, és ez a követelmény egybecseng a 2001 februárjában, Helsinkiben az alapképzésről tartott nemzetközi szeminárium megállapításaival is.

A kreditrendszer bevezetése

A miniszterek hangsúlyozták, hogy szükséges a minősítési rendszer általános alapelveinek leszögezése, mely az ECTS-re vagy egy azzal kompatibilis rendszerre épül, és biztosítja mind az átválthatóságot, mind az akkumulációt, hogy ezzel lehetővé váljon a tanulmányok és a minő-

sítési folyamat nagyobb rugalmassága. A kölcsönösen elismert minőségbiztosítási rendszerekkel együtt, e feltételek megteremtésével megkönnyítik az egyetemi hallgatók számára, hogy megjelenjenek az európai munkapiacon, és lehetővé teszik, hogy az európai felsőoktatás vonzereje, versenyképessége és összeegyeztethetősége tovább erősödjön. A kreditrendszer és az ezt kiegészítő diploma általános elterjedése ebbe az irányba fogja tovább vinni a folyamatot.

A mobilitás serkentése

A miniszterek újfent megerősítették, hogy a Bolognai Nyilatkozatban megfogalmazott cél, mely a hallgatók, oktatók, kutatók és adminisztratív dolgozók mobilitásának javításáról szól, rendkívüli jelentőségű. Ezért megerősítették elkötelezettségüket, hogy elgördítenek minden akadályt a hallgatók, oktatók, kutatók és adminisztratív dolgozók szabad mozgása előtt, s hangsúlyozták a mobilitás szociális vetületét. Emlékeztettek az Európai Unió programjaira, melyek jó feltételeket teremtenek a mobilitáshoz, valamint az e téren elért eredményekre, például a Mobilitás Cselekvési Terv (Mobility Action Plan) beindítására, melyet az Európa Tanács hagyott jóvá Nizzában, 2000-ben.

Az európai együttműködés támogatása a minőségbiztosításban

A miniszterek kiemelték, hogy a minőségbiztosítási rendszer kulcsszerepet játszik a magas szintű követelmények biztosításában és a minősítések összehasonlíthatóságában egész Európára kiterjedően. A minőségbiztosítás hálózatait szorosabb együttműködésre bíztatták. Hangsúlyozták, hogy szoros európai együttműködés és a nemzeti minőségbiztosítási rendszerek kölcsönös bizalma és elfogadása szükséges. Továbbá arra bátorították az egyetemeket és a felsőoktatás más intézményeit, hogy tegyék közzé a legjobban bevált gyakorlati példákat, valamint tervezzék meg az akkreditációs/értékelési mechanizmusok kölcsönös elfogadásának forgatókönyvét. A miniszterek felhívták az egyetemeket és más felsőoktatási intézményeket, országos hatóságokat és az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Hálózatot (European Network of Quality Assurance in Higher Education, ENQA) együttműködésben azon országok megfelelő intézményeivel, melyek nem tagjai az ENQA-nak, hogy együtt munkálják ki a közös normarendszert és tegyék közzé a legjobb gyakorlati eljárásokat.

A felsőoktatás európai dimenziójának erősítése

A miniszterek felhívást intéztek a felsőoktatási ágazathoz, hogy a modulok, szakok és kurikulumok „európai” tartalmát, orientációját vagy szervezését minden szinten tovább bővítsék, hogy ezzel tovább erősítsék a felsőoktatás fontos európai dimenzióit és a diplomások munka-lehetőségeit. Ez elsősorban azokat a modulokat, szakokat és fokozatszerzéshez szükséges kurikulumokat érinti, melyeket több ország intézményei partnerkapcsolatok alapján kínálnak, és elismert közös fokozat adományozása a céljuk.

A miniszterek hangsúlyozták a továbbiakat:

Élethosszig tartó tanulás

Az élethosszig tartó tanulás az európai felsőoktatási térség alapvető eleme. A jövő Európája a tudásközpontú társadalomra és gazdaságra épül, ahol az élethosszig tartó tanulás stratégiájára van szükség ahhoz, hogy megfelelhessünk a versenyképesség és az új technológia követelményeinek, valamint hogy tovább javítsuk a társadalmi kohéziót, az egyenlő esélyeket és az életminőséget.

A felsőoktatási intézmények és a hallgatók

A miniszterek nyomatékosan kijelentették, hogy az európai felsőoktatási térség létrehozásába, kialakításába kompetens, aktív és konstruktív partnerekként kell bevonni az egyetemeket és más felsőoktatási intézményeket, valamint az egyetemi hallgatókat. Az intézmények már bizonyították, milyen nagy jelentőséget tulajdonítanak a kompatibilis és hatékony, ugyanakkor sokszínű és a sajátosságokhoz alkalmazkodó európai felsőoktatási térség létrehozásának. A miniszterek arra is rámutattak, hogy az európai felsőoktatási térség iránti bizalom, kompatibilitás és attraktivitás alapvető feltétele a minőség. A miniszterek kifejezték nagyrabecsülésüket mindazoknak, akik hozzájárultak olyan tanulmányi programok létrehozásához, melyek egyesítik a tudományos minőséget a hosszú távú munkapiaci lehetőségekkel, és további aktív szerep vállalására szólították fel a felsőoktatási intézményeket.

A miniszterek megerősítették, hogy a hallgatók vegyenek részt és éljenek eszközeikkel, hogy befolyásolják az oktatás szervezését és tartalmának meghatározását az egyetemeken és más felsőoktatási intézményekben. A miniszterek újfent hangsúlyozták a hallgatók igényét a bolognai folyamat szociális dimenziójának figyelembevételére.

Az európai felsőoktatási térség attraktivitásának növelése

A miniszterek egyöntetűen fontosnak tartották, hogy vonzóbbá kell tenni az európai felsőoktatási térséget mind az európai, mind a világ más részeiből érkező hallgatók számára. Az európai felsőoktatás átláthatóságát és összehasonlíthatóságát világszerte erősíteni kell a minősítési rendszer közös kereteinek kialakításával, valamint koherens minőségbiztosítással, akkreditációs/értékelési mechanizmusokkal és hatékonyabb információáramlással.

A miniszterek különösen hangsúlyozták azt, hogy a felsőoktatás és kutatás hatékonysága fontos meghatározója Európa nemzetközi megítélésének és versenyképességének, és ennek a jövőben is így kell lennie. A miniszterek egyetértettek abban, hogy nagyobb figyelmet kell szentelni annak a haszonnak, amit az európai felsőoktatási térség az intézmények és képzési programok sokféleségéből nyerhet. Felhívták Európa országait, hogy szorosabban működjenek együtt a transznacionális nevelés lehetséges alkalmazásainak és perspektíváinak kidolgozásában.

További feladatok

A miniszterek elkötelezték magukat, hogy továbbra is együttműködnek a Bolognai Nyilatkozatban meghatározott célok értelmében, a nyelvek, kultúrák és nemzeti rendszerek közti hasonlóságokra építve és a sokféleségből származó előnyöket kihasználva. Felhasználják minden lehetőséget, melyet a kormányközi együttműködés, az európai egyetemek és más felsőoktatási intézmények, hallgatói szervezetek, valamint a Közösség programjai között folyó dialógus kínál.

A miniszterek üdvözölték a bolognai folyamathoz újonnan csatlakozó országokat. Az Európai Közösség Socrates, Leonardo vagy Tempus programjaiban már résztvevő országok miniszterei nyújtják be pályázatukat felvételre, melyek közül Horvátország, Ciprus és Törökország kérelmét fogadták el.

A miniszterek úgy határoztak, hogy 2003 második felében, Berlinben tartják a következő találkozót, hogy áttekinthessék az eredményeket és meghatározzák a további irányt és prioritásokat az európai felsőoktatási térség megteremtésének folyamatában. Megfogalmazták, hogy a további munka szervezéséhez szükséges egy operatív és egy előkészítő csoport felállítása. Az

operatív csoport tagjai között legyen egy-egy képviselő minden aláíró ország részéről, az új tagországokból és az Európai Bizottságból, az elnököt az EU soros elnöksége jelölje. Az előkészítő csoport tagjai között legyenek az előző és a következő találkozót szervező országok képviselői, két EU-tagállam és két nem EU-tagállam képviselői, ez utóbbi négy képviselőt az operatív csoport választja meg. A soros EU-elnökség és az Európai Bizottság ugyancsak részt vesz az előkészítő csoport munkájában. Az előkészítő csoport elnöki tisztét a következő miniszteri találkozót szervező ország képviselője tölti be.

Az Európai Egyetemek Szövetségével (European University Association), az Európai Felsőoktatási Intézmények Szövetségével (European Association of Institutions in Higher Education, EURASHE) az Európai Hallgatói Szervezetekkel (National Unions of Students in Europe) és az Európa Tanáccsal kell konzultálni az operatív munka során.

A folyamat további támogatása érdekében a miniszterek azt kérték az operatív csoporttól, hogy szervezzenek szemináriumokat a következő témakörök felderítésére: kooperáció az akkreditációban és minőségbiztosításban; a kreditek egyeztetése és működési mechanizmusa a bolognai folyamatban; közös fokozatok létrehozása; a szociális dimenzió, különös tekintettel a mobilitás akadályaira; a bolognai folyamat kiszélesítése; élethosszig tartó tanulás, a hallgatók bevonása.

(a Bolognai Nyilatkozat kivételével a szövegeket Zsigovits Gabriella fordította)



KUTATÁS KÖZBEN

Felsőoktatási akkreditáció, európai trendek

Az oktatással kapcsolatban, de más vonatkozásban is az egyik leggyakrabban felbukkanó fogalom manapság a minőségbiztosítás. Nemcsak a közoktatás, vagy a felsőoktatás szempontjából, hanem az oktatás egész vertikumát tekintve beszélünk róla.

Annak, hogy a minőség a felsőoktatásban ennyire a figyelem előterébe került három fő oka van:¹

Egyre több helyről hangzik el a vád, hogy a képzés színvonalával komoly problémák vannak, miközben a tudás a társadalomban egyre inkább felértékelődik. Mindez – többek között – az oktatás expanziójának a következménye, amely mára Kelet-Közép-Európát tekintve is elérte a felsőoktatási szektort is.

A másik fő okot a globalizációban látjuk. Az egyre komplexebb és heterogénebb rendszerben követelményként jelenik meg az átláthatóság. A hallgatói mobilitás következtében növekszik az elszámoltathatóság, a fokozatok elismertetésének és az intézmények közötti átjárhatóság biztosításának az igénye. Gondot jelent emellett a kreditek elszámolása is. Fokozódik a verseny a felsőoktatási piacon, a hallgatók csalogatásánál pedig a színvonal fontos szerepet játszik. Új fenntartók jelentek meg, magánegyetemek és -főiskolák létesültek, amerikai intézmények kihelyezett tagozatokat hoztak létre. A képzés, a módszerek egyre sokrétűbbek lettek, elterjedt a távoktatás. Liberalizálódtak az oktatási szolgáltatások is.

A minőségbiztosítás előtérbe kerülésének harmadik fő oka az állam és az intézmények közötti viszony megváltozásában kereshető. Az állammal szemben az intézmények a korábbinál nagyobb autonómiára tettek szert, az állam azonban – érdekelt lévén a színvonal megtartásában – értékelő szerepben jelenik meg.

A minőségbiztosítás követelménye az európai oktatási miniszterek közös nyilatkozásában is megjelent, amelyet a bolognai találkozón fogalmaztak meg. Azok a célok között, amelyeknek elsőrendű fontosságot tulajdonítanak az európai felsőoktatási rendszer versenyképességének fokozása érdekében (pontosabban az egyetemes európai felsőoktatási térség kialakításában és az európai felsőoktatás világméretű fejlesztésében) a minőségbiztosítás is szerepel. Deklarálták, hogy támogatni fogják (a minőségbiztosítás területén) egy összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló együttműködés kialakítását. A Bolognai Fórum háttéranyagaként szolgáló tanulmány (Intézményi struktúrák alakulásának trendjei a felsőoktatásban c. projekt) amellett, hogy több helyütt foglalkozik a minőség és a minőségbiztosítás kérdésével, külön fejezetet szentelt ennek a kérdésnek a Minőségbiztosítás és akkreditációs eljárások címmel.

A tanulmány leszögezi, hogy a felsőoktatási intézmények és fokozatok elismerésének, illetve elfogadásának eljárásai országonként jelentős különbséget mutatnak. Ennek oka az oka, hogy

¹ Van Damme, Dirk: Policy Making in Europe: Convergence or Conflict? („Accreditation of Higher Education: Comparative Policies in Europe” Vienna, 27th April 2001.) www.iff.ac.at

az állami szabályozás és ellenőrzés mértéke eltérő. Úgy tűnik azonban – állapítják meg a szerzők –, hogy az intézmények egyre nagyobb szabadságot kapnak a tanulmányok szervezésével és a programok tartalmával kapcsolatos ügyekben. Az állam a korábbi input jellegű ellenőrzéssel szemben egyre inkább az output ellenőrzést helyezi előtérbe, amely a különböző minőségellenőrzési eljárásokra és egyéb mechanizmusokra alapul. Ezért van az, hogy az intézményi szinten működő és kialakuló minőségbiztosítási eljárások mellett egyre több országban hoznak létre külső minősítő és minőségbiztosítási intézményeket és testületeket. Ezen a ponton meg kell jegyezni, hogy Magyarországon éppen ellenkező folyamatnak lehetünk tanúi, a szervezett belső minőségbiztosítást kívánják most a külsővel, vagyis az akkreditációval szemben megerősíteni. Egy 1998-ban elkészült tanulmányra hivatkozik a szerző, amely megállapította, hogy 11 országban jöttek létre országos szintű értékelő eljárások. (Három országban az eljárások bevezetése most van folyamatban, és mindössze három olyan ország van, ahol ezt nem tervezik.) Az eljárások azonban szintjük és terjedelmük szerint különböznek. Abban sincs egység, hogy az értékelő eljárás kiterjed-e egyaránt az egyetemi és a főiskolai szektorra, vagy a kétféle intézményre különböző eljárások vonatkoznak.

A tanulmány gondolatmenetét folytatva a minőségbiztosításért felelős szervezetek összehasonlítására vállalkozunk. Négy ország (Nagy-Britannia, Németország, Ausztria és Magyarország) akkreditációs testületeit vetjük össze a következő szempontok alapján: a testületek jogállása, kialakulása, hatásköre, a tagságuk összetétele, az akkreditálási eljárás bírálati kritériumai. Végül arra a kérdésre keresünk választ, léznek-e akkreditációs modellek. Az elemzésből kitűnik, hogy az akkreditációs eljárás hasonló struktúrája ellenére jelentős különbségek vannak az egyes rendszerek között. Megállapítható azonban, hogy összehangolásukra egyre nagyobb igény mutatkozik, és már meg is tették az első lépéseket ebbe az irányba.

A minőségbiztosítási eljárások közül általában megkülönböztetünk belső és külső minőségbiztosítási eljárást. Az akkreditációt ez utóbbihoz soroljuk. Azonban fontos leszögezni, hogy más külső eljárások is léteznek. Ezek lényege, hogy a program (vagy az intézmény) vezetése felkér szakértőket (peers), akik általában egyetemi vagy főiskolai tanárok, valamint a felhasználói szféra tagjai. A peersek még a látogatás megkezdése előtt megkapják az önértékelési jelentést, hogy előkészülhessenek a látogatásra. Ezután következik a több napos látogatás, amelynek záróülésén megjelennek a szak tanárai és hallgatói. Végül a szakértők ajánlásokat is tartalmazó jelentést készítenek. A belső és külső eljárás mellett a minőségértékelésnek más formái is vannak. Így például bevett dolog a hallgatók – általában kérdőíves – megkérdezése a képzési struktúráról, az oktatás minőségéről, a módszerekről, a tanárokról stb. Németországban ezen kívül a törvény előírja a német felsőoktatási intézményeknek, hogy a nyilvánosságot tájékoztassák a képzés és a tudományos tevékenység eredményeiről (Lehrberichte). Ezekből a tudósításokból azonban általában nem von le a vezetés messzemenő következtetéseket.

Az akkreditáció először az Egyesült Államokban jelent meg a 19. század végén. Európában az 1968-as diákmegmozdulások után jelent meg a minőségbiztosításnak ez a rendszere. A nyolcvanas-kilencvenes évekre a legtöbb nyugat-európai országban létrejöttek a felsőoktatási minőségértékelő szervezetek, és kialakult az intézmények minőségértékelésének legelterjedtebb modellje: intézményi önértékelés, majd külső szakértői szemle és jelentés. Az akkreditáció széles körű „elterjedése” azonban csak a '90-es évekre tehető.

Az egyes nemzeti eljárások között nagy a hasonlóság, a különbség az akkreditációs testületek jogállásában rejlik, hogy az ún. minőségügyi háromszög, amelynek a három csúcsa az állam, az intézmények és az akkreditációs bizottság, milyen képet mutat. A kérdés tehát az, hogy mennyire függetlenek ezek a testületek, rendelkeznek-e döntési kompetenciával. Ma-

gyarországon a MAB mindössze a doktori iskolák tekintetében dönthet, egyéb esetekben csak javaslatot tesz a minisztériumnak. Ausztriában például a Fachhochschulrat (FHR) önállóan dönt a programok akkreditálásával kapcsolatban, azzal a megszorítással, hogy indításukhoz az államnak is hozzá kell járulnia. Esetében a függetlenséget a kinevezési rendszer csorbítja. Ha más akkreditációs testületeket is megvizsgálunk, világossá válik, hogy ezek olyan puffer szervezetek, amelyek elhatárolódnak a politikától, szakmaiságukat akarják erősíteni és teljes függetlenségre törekednek. Valójában azonban ezt nem tudják maximálisan elérni.

Eltérőek az egyes országos akkreditációs rendszerek a kialakulásukat illetően is. Magyarországon az egyetem doktori fokozatadásának visszaadásával kötötték össze az akkreditáció bevezetését. Németországban a bachelor és a master fokozatok bevezetése kapcsán állították fel az Akkreditierungsratot. Ausztriában pedig a Fachhochschule intézményének megjelenése következtében jelent meg a minőségbiztosításnak ez a formája. Az általunk ismert esetek alapján az akkreditáció létrejöttének két mögöttes okát különböztethetjük meg. Egyrészt a magasabb fokú autonómiára való törekvés húzóerője meg egy (többé-kevésbé) független testület felállítása mögött, másrészt az újonnan létesített programok vagy intézmények egy külső testületre, tekintélyre hivatkozva próbáltak elismerést szerezni maguknak.

Vegyes a kép abból a szempontból is, mely területekre terjed ki az akkreditációs bizottság hatásköre. Míg Magyarországon például, mind a főiskolai, mind az egyetemi szektort hitelesíti a MAB, addig Ausztriában a Fachhochschulrat, mint azt a neve is mutatja, csak a Fachhochschulék és programjaik akkreditálását végzi. Abban is különböznek az egyes rendszerek, hogy az akkreditáció során csak a programokat vagy az intézményeket is értékeli. Nagy Britanniában a CNAА (Council for National Academic Awards) először csak a politechnikumok programjait minősítette, és csak 1986-tól értékelt az intézményeket is. A CNAА egyik feladata a képzés fejlesztése volt, ezért amikor 1992-ben a politechnikumokat és néhány egyéb college-t egyetemi rangra emelték, meg is szüntették a bizottságot. Ausztriában és Magyarországon egyaránt akkreditálják az intézményeket és a programokat, ezzel szemben például Németországban (és számos más országban, így Chilében, vagy Argentínában) csak programokat.

Egyes akkreditáció bizottságok csak a szakterületükhöz tartozó intézményeket és programokat minősítik, vagy csak egy bizonyos régióra terjed ki hatáskörük. Az Amerikai Egyesült Államokban háromféle akkreditációs testület van: regionális, szakmai és országos testület. Németországban is hasonló rendszert alakítottak ki. Az Akkreditierungsrat területi és szakmai irodákat akkreditálhat. Regionális iroda jött létre Niedersachsenben és Bajorországban, valamint külön testület a kémikus, biológus és vegyészmérnöki; a műszaki és informatikai; valamint gazdasági programok akkreditálására. Magyarországon, Ausztriában, Franciaországban (és egy sor egyéb államban) országos hatáskörű bizottságokat szerveztek meg.

	Nagy-Britannia	Németország	Ausztria	Magyarország
Akkreditációs testület neve	Council for National Academic Awards	Akkreditierungsrat	Fachhochschulrat	Magyar Akkreditációs Bizottság
Alapítás éve	1964	1998	1993	1992
Felsőoktatás mely területén működik	Politechnikumok és college-ok	Felsőoktatás egésze	Fachhochschulék	Felsőoktatás egésze
Feladat (akkreditálás)	Programok (és később intézmények)	Akkreditációs testületek valamint programok	Programok	Programok és intézmények

Eddigi kutatásaink alapján úgy látjuk, hogy az akkreditációs testületek összetétele is némileg eltér egymástól. Magyarországon a MAB plénuma 30 tagból áll, mindegyiküknek legalább doktori (mester) fokozattal kell rendelkeznie. 15 főt a felsőoktatási intézmények, 8 főt a kutatóintézetek, a különböző felhasználói szervezetek pedig 7 főt jelölhetnek. A tagokat az oktatási miniszter felterjesztésére a miniszterelnök bízza meg. A MAB ülésein tanácskozási joggal a HÖÖK (Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája) egy tagja is részt vesz. A tudományterületi szakbizottságok tagjait a MAB elnöke kéri fel. A tudományági bizottságok összetétele a plénuméhoz hasonló. A Látogató Bizottságok (LB) elnökét az illetékes tudományterületi szakbizottság elnökének előterjesztésére a MAB elnöke kéri fel, a tagokra pedig maga a LB vezetője tesz javaslatot. Ausztriában a Fachhochschulrat tagjai felének kell legalább habilitációval vagy ezzel egyenrangú minősítéssel rendelkeznie. A további 8 tagnak bizonyítványosan több éves szakmai múlt kell, hogy mögöttük legyen. 50%-os tehát a felhasználói és érdekképviseleti oldal részvétele a testületben. Németországban kiemelik a hallgatók bevonásának fontosságát, ezért az Akkreditierungsratban ők is helyet kaptak (4 kutató vagy oktató, négy fő a felhasználói oldalról, 1–1 egyetem vagy Fachhochschule vezetője, a tartományok két képviselője). A regionális és a szakmai akkreditációs testületekben – teljesen változó arányban – az egyetemek, a Fachhochschulék, a felhasználói oldal és a hallgatók vannak képviselve. A CNAA az elnökből és 25 tagból állt, akiket az oktatási minisztérium nevezett ki, valamint a választott tagokból, és azokból, akik hivataluknál fogva voltak tagjai a testületnek. A kinevezett tagok közül heten az egyetemeket, tízen a nem-egyetemi szektort, hatan az ipart és a kereskedelmet, ketten pedig a helyi hatóságokat képviselték. Valójában a munkát a nagyszámú bizottság végezte, amelyekben a politechnikumok és a college-ok egyre nagyobb súllyal szerepeltek.

A bírálati kritériumok területén is alapvető különbségeket találhatunk. Mind Ausztriában mind Németországban lényeges az eltérés a beküldött önértékelés tekintetében a magyarországi rendszerhez képest. (Zárójelben fontos megemlíteni, hogy mindkét országban lényegesen jobban kidolgozott a bírálati kritériumrendszer, mint hazánkban.) Ausztriában a jelentés részeként a végzősök elhelyezkedési esélyeiről is szólni kell. Németországban a tananyaggal kapcsolatban nagy hangsúlyt kap, hogy a programon a képzés nemzetközileg magas színvonalon legyen, a hallgatók megismerjék a tudomány legújabb eredményeit, a legkorszerűbb módszereket alkalmazzák kutatásuk során.

Az osztrák eljárás sajátossága, hogy ők az akkreditációban a belső és a külső önértékelés összekapcsolására törekszenek, az intézmények vagy a programok által elkészített jelentés nem csupán helyzetleírás, és a kért adatok összessége, hanem egyben a belső minőségbiztosításnak egy formája is.

Mivel az egyes országos rendszerei a felvázolt különbségek ellenére hasonló képet mutatnak, felmerülhet a kérdés, hogy léteznek-e modellek? Az ausztriai akkreditációs rendszer – és ezt nyíltan kimondják – a brit mintára támaszkodott. Ennek elsősorban az volt az oka, hogy az akkreditáció teljesen idegen volt az osztrák hagyományoktól, ahol az egyetemek mindig erős állami szabályozás alatt álltak. Németországot tekintve olykor Hollandiára hivatkoznak. Magyarországon a MAB ezzel szemben a sajátosságát hangsúlyozza. Mindenesetre valószínű, hogy példaként előttük állhatott, mind az amerikai, mind a brit szisztéma.

Mivel az akkreditációs eljárás bevezetésének fő céljai között az átláthatóság és a hallgatói mobilitás elősegítése szerepelt, a különböző időpontokban más és más hatáskörrel létrejött országos rendszerek összehangolására is egyre nagyobb igény mutatkozik. Megjelentek az országok feletti nemzetközi akkreditálási testületek. Az egyes bizottságok részéről pedig érzékel-

hető az együttműködés igénye. 1989-ben Ausztrália, Kanada, Írország, Új-Zéland, Nagy Britannia és az Egyesült Államok közös nyilatkozatot írt alá (Washington Accord), amelyben vállalták, hogy kölcsönösen elismerik egymás műszaki alapképzési akkreditációs eljárásának egyenértékét. A megállapodáshoz később csatlakozott Dél-Afrika és Hong Kong is. Várható, hogy az eljárások még inkább közelíteni fognak a jövőben, és a felvázolt különbségek elhalványulnak.

Rébay Magdolna



Óvodaválasztás

2001-ben – az országos óvodavizsgálat részeként – az Oktatókutató Intézet kérdőíves megkérdezésén alapuló vizsgálatot szervezett az óvodás korú gyermekek szüleinek körében. A vizsgálatot az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközponttal valamint az Országos Közoktatási Intézettel kialakított feladatmegosztásban valósítottuk meg.

A szülők kérdőíves megkérdezésének fontosságát az adta, hogy az óvodai nevelés társadalmi kontrolljának legfontosabb gyakorlói minden bizonnyal azok a polgárok, akik gyermeküket vagy gyermekeiket óvodába járatják. Elvárásaik, igényeik, észrevételeik, illetve különféle módon megvalósuló hozzájárulásuk az óvodai nevelőmunkához fontos tényezői az egyes óvodák életének, sőt esetenként alapvető motivációt jelenthetnek az óvodai nevelés fejlesztéséhez is. Maga az Óvodai nevelés országos alpprogramja is hangsúlyozza a szülők nevelői szerepének fontosságát: „a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő szerepet játszanak”. Úgy gondoljuk, hogy az óvodák akkor tölthetik be a családi nevelést kiegészítő szerepüket, ha törekszenek megismerni a szülők véleményét, élő kapcsolatot tartanak fenn velük. A kutatással többek között e cél megvalósulását is segíteni szándékoztuk.

A szülőkre kiterjedő vizsgálat elsődleges célkitűzése az volt, hogy empirikus adatok tükrében kapjunk képet az óvoda és szülők közötti kapcsolattartás módzatairól és tartalmáról. Vizsgáltuk a kapcsolattartás leginkább elterjedt formáit és azonosítottuk azokat a tényezőket, melyek jelentős befolyásoló erővel rendelkeznek a szülő-óvoda kapcsolat alakulásában. Igyekeztünk feltárni a szülők által megfogalmazott legjellemzőbb elvárásokat, valamint azt, hogy a szülők milyen szempontok alapján értékelik az általuk ismert óvoda munkáját. A szempontok jelentőségének mérése mellett értékeltettük is a szülőkkal gyermekük óvodáját, így számos mutató tükrében láthatjuk az óvodáztatás irányában megmutatkozó társadalmi elégedettséget is.

Az adatfelvételt, mely 470 óvodát érintett, 2001. április hónapjában került sor.* Az adatfelvétel során a kérdezőbiztosok véletlenszerű kiválasztással intézményenként 10–10 szülőt kértek fel a kérdőív kitöltésére, azaz összesen 4700 kérdőívet jutattunk ki a gyermekük óvodáztatásában érdekelt szülőkhöz.

A vizsgálat eredményességének markáns bizonyítéka, hogy a szülők válaszadási aránya a visszaérkezett kérdőívek alapján 88%-os volt, ami lényegesen magasabb, mint a hasonló módszerekkel folytatott kutatások esetén az megszokott. (A kutatási terv szerint felkeresett 470 intézmény közül csupán 3 fővárosi, 2 megyeszékhelyi, 2 városi és 4 kistéleplési óvoda szülői köréből nem kaptunk vissza kérdőívet.) A kiemelkedően magas válaszadási arány annak jeleként fogható fel, hogy a szülők készségesen nyilatkoznak meg a gyermekük számára óvodai

* Az adatrögzítés az Országos Közoktatási Intézet közreműködésével valósult meg.

hető az együttműködés igénye. 1989-ben Ausztrália, Kanada, Írország, Új-Zéland, Nagy Britannia és az Egyesült Államok közös nyilatkozatot írt alá (Washington Accord), amelyben vállalták, hogy kölcsönösen elismerik egymás műszaki alapképzési akkreditációs eljárásának egyenértékét. A megállapodáshoz később csatlakozott Dél-Afrika és Hong Kong is. Várható, hogy az eljárások még inkább közelíteni fognak a jövőben, és a felvázolt különbségek elhalványulnak.

Rébay Magdolna



Óvodaválasztás

2001-ben – az országos óvodavizsgálat részeként – az Oktatókutató Intézet kérdőíves megkérdezésén alapuló vizsgálatot szervezett az óvodás korú gyermekek szüleinek körében. A vizsgálatot az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközponttal valamint az Országos Közoktatási Intézettel kialakított feladatmegosztásban valósítottuk meg.

A szülők kérdőíves megkérdezésének fontosságát az adta, hogy az óvodai nevelés társadalmi kontrolljának legfontosabb gyakorlói minden bizonnyal azok a polgárok, akik gyermeküket vagy gyermekeiket óvodába járatják. Elvárásaik, igényeik, észrevételeik, illetve különféle módon megvalósuló hozzájárulásuk az óvodai nevelőmunkához fontos tényezői az egyes óvodák életének, sőt esetenként alapvető motivációt jelenthetnek az óvodai nevelés fejlesztéséhez is. Maga az Óvodai nevelés országos alpprogramja is hangsúlyozza a szülők nevelői szerepének fontosságát: „a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő szerepet játszanak”. Úgy gondoljuk, hogy az óvodák akkor tölthetik be a családi nevelést kiegészítő szerepüket, ha törekszenek megismerni a szülők véleményét, élő kapcsolatot tartanak fenn velük. A kutatással többek között e cél megvalósulását is segíteni szándékoztuk.

A szülőkre kiterjedő vizsgálat elsődleges célkitűzése az volt, hogy empirikus adatok tükrében kapjunk képet az óvoda és szülők közötti kapcsolattartás módzatairól és tartalmáról. Vizsgáltuk a kapcsolattartás leginkább elterjedt formáit és azonosítottuk azokat a tényezőket, melyek jelentős befolyásoló erővel rendelkeznek a szülő-óvoda kapcsolat alakulásában. Igyekeztünk feltárni a szülők által megfogalmazott legjellemzőbb elvárásokat, valamint azt, hogy a szülők milyen szempontok alapján értékelik az általuk ismert óvoda munkáját. A szempontok jelentőségének mérése mellett értékeltettük is a szülőkkal gyermekük óvodáját, így számos mutató tükrében láthatjuk az óvodáztatás irányában megmutatkozó társadalmi elégedettséget is.

Az adatfelvételre, mely 470 óvodát érintett, 2001. április hónapjában került sor.* Az adatfelvétel során a kérdezőbiztosok véletlenszerű kiválasztással intézményenként 10–10 szülőt kértek fel a kérdőív kitöltésére, azaz összesen 4700 kérdőívet jutattunk ki a gyermekük óvodáztatásában érdekelt szülőkhöz.

A vizsgálat eredményességének markáns bizonyítéka, hogy a szülők válaszadási aránya a visszaérkezett kérdőívek alapján 88%-os volt, ami lényegesen magasabb, mint a hasonló módszerekkel folytatott kutatások esetén az megszokott. (A kutatási terv szerint felkeresett 470 intézmény közül csupán 3 fővárosi, 2 megyeszékhelyi, 2 városi és 4 kistéleplési óvoda szülői köréből nem kaptunk vissza kérdőívet.) A kiemelkedően magas válaszadási arány annak jeleként fogható fel, hogy a szülők készségesen nyilatkoznak meg a gyermekük számára óvodai

* Az adatrögzítés az Országos Közoktatási Intézet közreműködésével valósult meg.

ellátást nyújtó intézménnyel kapcsolatos kérdésekről. Fontos megjegyeznünk azonban, hogy a válaszadók jellegzetes megoszlást mutattak nemek szerint: 93,2%-ban a gyermekek édesanyja töltötte ki a kérdőívet. (Az édesapák csupán 6,8%-ban képviseltették magukat.) Az édesanyák kiugróan magas aránya a válaszadók körében egyértelműen jelzi, hogy az óvodával való kapcsolattartás elsőrendűen az anyák feladata.

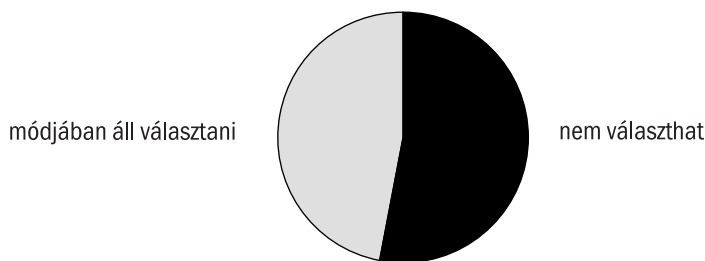
A vizsgálati eredmények értelmezésének általános előfeltevése, hogy a vizsgálat közvetlenül a szülőkre vagy a szülői közvéleményre vonatkozóan szolgáltat adatokat, így csak másodsorban – közvetetten – adhat képet az óvodáról, mint nevelő intézményről. Ennek alapján a szülővizsgálatból levonható következtetések az intézményekre vonatkozóan csak egyéb – pedagógiai, intézményi és fenntartói szintű – vizsgálatok eredményeivel összevetésben értelmezhetőek.

Az adatok feldolgozottságának jelen állapotában nem térhetünk ki az óvodaválasztás kérdéskörének részletes elemzésére: elsősorban országos adatok tükrében, általánosságban tárgyaljuk a témát. Ennek velejárója, hogy az elmondottak korlátozottan értelmezhetőek regionális, megyei illetve települési szinteken. Az óvodaugy iránt érdeklődő olvasók számára azonban – úgy gondoljuk – hasznos támpontokat nyújt intézményük sajátosan egyéni helyzetének pontosabb megismeréséhez a szülők motívumainak itt következő bemutatása.

A szülők óvodaválasztási lehetősége

Az oktatási intézmény megválasztásának – és így az óvodaválasztásnak – törvényileg garantált lehetősége az óvodáskorúak szüleinek körében végzett országos vizsgálat eredményei szerint a szülők 47%-a számára jelent valóságos választási lehetőséget (1. ábra). A csekély mértékű többség (53%) úgy nyilatkozott, hogy számukra nincs reális esélye annak, hogy több óvoda közül válasszák ki a számukra leginkább megfelelőt.

1. ábra: A szülők óvodaválasztási lehetősége



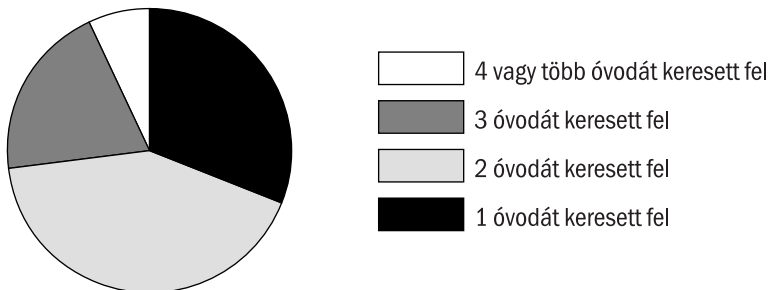
Az óvodaválasztás lehetőségének megoszlása a szülők körében szoros összefüggést mutat lakóhelyük a településtípusával. (1. táblázat.) A fővárosban, a megyei jogú nagyvárosokban illetve a kisebb városokban élők közelítőleg $\frac{4}{5}$ része állította, hogy több óvoda közül választhat. A nagyközségekben élők közel fele (46,6%) jelezte, hogy módjában áll több intézmény között választani. A kistelepüléseken, községekben élők körében azonban mindössze 11,3% azoknak az aránya, akik élhetnek az óvoda megválasztásának lehetőségével.

1. tábla: A szülők óvodaválasztási lehetősége településtípusonként

	Igen (%)	Nem (%)	Összes (%)	Szülők száma
Főváros	82,4	17,5	100	405
Megyei jogú városok	78,8	21,1	100	639
Egyéb városok	78,5	21,4	100	917
Nagyközség	46,6	53,3	100	371
Község	11,3	88,6	100	1770
Összesen:				4102

Vizsgáltuk, hogy milyen mértékben használják ki az óvodaválasztás lehetőségét azok a szülők, akik több intézmény közül is választhatnak gyermeküknek óvodát. 31%-nak adódott azoknak az aránya, akik döntésük előtt mindössze egy óvodát kerestek fel személyesen, tehát az óvodaválasztás lehetőségét csupán korlátozott mértékben használják ki (2. ábra). A szülők több mint 2/3 része azonban nem csupán egy intézménybe látogat el az óvodaválasztás idején. 42% azoknak az aránya, akik két óvodát is felkeresnek. Közel fele – 20% – mondta magáról, hogy három intézménybe is ellátogatott. 7% azoknak az aránya, akik alaposan tájékozódnak végleges döntésük előtt. Ők négy vagy annál is több intézmény kerestek fel, hogy gyermekük számára kiválaszthassák az általuk leginkább megfelelőnek ítélt óvodát. Az eredmények összességében azt jelzik, hogy a szülők nagy részét már gyermekük óvodáskorában jellemzi az a fajta tudatosság, amely később az iskolaválasztás alkalmával mutatkozik meg. Megfontolt döntéssel igyekeznek gyermekük számára a legjobb nevelési/oktatási szolgáltatást felkutatni, és igénybe venni.

2. ábra: A szülők megoszlása a személyesen felkeresett óvodák száma szerint



Óvodaválasztás – iskolaválasztás

Az óvodaválasztás és iskolaválasztás összevetésének jogosultságát alátámasztja az a kutatási eredmény is, mely tükrözi a szülők véleményét az óvoda oktatási – iskola előkészítő – szerepéről. A szülőknek csaknem a fele (49,1%) nyilatkozott úgy, hogy megítélése szerint az óvoda döntően meghatározza a gyermekének későbbi iskolai előmenetelét (2. táblázat). Közel ugyanennyien (48,6%-ban) mondták – ha nem is döntőnek, de – jelentősnek az óvoda iskola-előkészítő funkcióját. A számadatok újra csak azt igazolják, hogy a szülők már az óvodaválasztás során figyelembe veszik azokat a szempontokat, melyek az iskolaválasztás alkalmával vál-

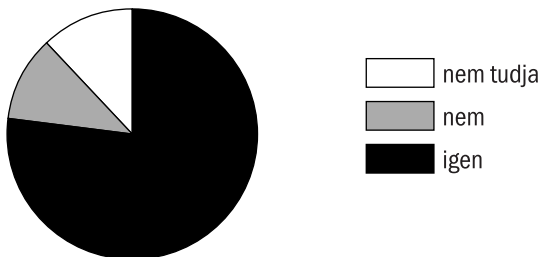
nak különösen fontosá: megkísérlük felmérni, hogy várhatóan milyen kognitív teljesítményekre készíti fel gyermeküket a választott intézmény.

2. tábla: Az óvoda hatása a gyermek iskolai előmenetelére – szülői vélemények

A szülők véleménye	A szülők száma	A szülők aránya (%)
Az óvoda döntően meghatározza a gyerek iskolai előmenetelét	1980	49,1
Az óvodának jelentős szerepe van a gyerek iskolai előmenetelében	1961	48,6
Az óvodának csekély hatása van a gyerek iskolai előmenetelére	76	1,9
Az óvodának nincs érzékelhető hatása a gyerek iskolai előmenetelére	17	0,4
Összesen:	4031	100,0

A szülők egyéb véleményeiben is markánsan megmutatkozott, hogy az óvodáztatás iskola-előkészítő funkcióját fontosnak ítélik (3. ábra). Több mint háromnegyed részük (77%) jelezte, hogy beíratná gyermekét játékos iskola-előkészítő foglalkozásra, ha efféle különórát az óvoda felkínálna. Csupán minden 10. szülő ítélte úgy, hogy az óvodai nevelésben amúgy is megvalósuló készségfejlesztés mellett nincs szüksége gyermekének további iskola-előkészítésre.

3. ábra: Beíratná-e gyermekét játékos iskola-előkészítő foglalkozásra?



Az óvodai külön foglalkozások iránti igény vizsgálata már jelezte, hogy a szülők jelentős százaléka igényelne olyan szolgáltatásokat gyermeke részére, amelyek – közvetve vagy közvetlenül – a kognitív képességeket fejlesztik (3. táblázat). Bár a legtöbb szülő gyermeke fizikális adottságainak fejlesztését jelölte fontosnak (73,5%), mindenképpen jelentős azoknak az aránya is, akik gyermekeik számára már óvodáskorban biztosítanának olyan jellegű képzéseket, melyek pedagógiai szakmai okokból egyelőre az iskolai tantervekben – s nem az óvodai nevelési programokban – kapnak helyet.

3. tábla: Az óvodai különfoglalkozások iránti szülői igény (N = 4138)

Óvodai különfoglalkozás	Beíratná gyermekét (%)
Vízhez-szoktatás („úszásoktatás”)	73,5
Játékos idegennyelv-tanítás	57,3
Rendszeres külön torna („sport”)	49,5
Ismerkedés a számítógéppel	34,7
Vallási jellegű foglalkozás („hittan”)	19,4

Az óvodák oldaláról mérlegelve az adatokat mindez azt jelenti, hogy a szülők nagy része az óvodát több tekintetben is ugyanazon szempontok mentén ítéli meg, melyeket az általános iskola alsó tagozatán folyó nevelő/oktatómunka véleményezésekor alkalmaz vagy alkalmazna. Az óvodáról megfogalmazott szülői vélemények, illetve az óvoda irányában támasztott szülői elvárások ily módon óhatatlanul az iskolásítás irányába terelhetik az óvodai nevelést. Mindez természetesen ellensúlyozható és ellensúlyozandó az óvodapedagógusok szakmai tudatosságá révén, mely az iskolásítás irányába ható szülői elvárásokat helyes mederbe terelheti, vagy szükség esetén azok túlzott érvényesülésének akár útját is állhatja.

Az óvodaválasztást befolyásoló tényezők

Az óvodaválasztás során a szülőket az óvodáról szerzett személyes tapasztalatuk befolyásolta a legjelentősebb mértékben. A szülők valamivel több, mint kétharmada jelezte, hogy döntésében fontos szerepet játszott az óvoda felkeresése, és az ott szerzett személyes benyomás. Emellett az óvodaválasztás másik döntő szempontjának az óvoda közelsége bizonyult. A szülők 60% értékelte fontosnak az óvoda gyors elérhetőségét. E szempont érvényre jutásának – valamint az óvodahálózat kiterjedtségének – köszönhetően az óvodába járó gyermekek átlagosan 11 perc alatt érik el óvodájukat reggelente. Ugyanezt mutatja más megközelítésben, hogy a gyerekek 98,8%-a 30 percen belül eléri óvodáját; 86,2%-uk pedig olyan előnyös helyzetben van, hogy 15 percen belül óvodába jut reggelente. A településtípusok szerint vizsgálva ugyan ezen szempontot azt tapasztaltuk, hogy a kistélepléseken, illetve a községekben élő gyermekek előnyösebb helyzetben vannak az óvodába jutás időtartamának tekintetében. Az átlagszámokat figyelembe véve közel 2 perccel rövidebb idő alatt érik el óvodájukat, mint a városban lakó társaik. A szülők írásbeli visszajelzései – bár statisztikailag nem szignifikánsak – tovább árnyalják a képet az óvodába jutás vonatkozásában: az óvoda nélküli kistélepléseken élők jelezték, hogy vannak olyan 3–5 éves korú gyermekek, akik kísértő nélkül kényszerülnek utazni a helyközi autóbuszjáraton reggelente, hogy eljussanak óvodájukba a szomszédos településre. Bár az utazási idő az ő esetükben minden bizonnyal rövidebb, mint sok városi óvodásé, annak stressz-keltő hatása minden bizonnyal nagyobb.

A többgyermekes családok óvodáztatási szokásainak jellegzetessége, hogy második, harmadik gyermeküket szívesen íratják ugyanabba az óvodába, ahova idősebb gyermekük járt. A megszokott hely, az ismerős óvodapedagógusok megkönnyítik a szülők számára választást, fiatalabb gyermekük óvodába szoktatását. Emellett hatni kezdenek – főleg a lakosság összetételében lassan változó zártabb településeken – a hagyományok is. A szülők közül többen jelezték, hogy szívesen választják saját egykori óvodájukat gyermekük számára. Ilyen esetekben általában a múlt pozitív emlékei jelentik a döntő motívumot az óvodaválasztó szülő számára.

Az ismerősök, barátok ajánlását a szülők 41,5%-a jelezte fontosnak az óvodaválasztás tekintetében, ami közel kétszeres rangot jelez az óvodában dolgozók ajánlásához viszonyítva (22%). Figyelembe véve azt a tény, hogy az óvodaválasztás során csaknem valamennyi szülő személyesen ellátogat egy vagy több intézménybe, az adatok azt jelzik, hogy a szülőket az óvodában dolgozók kevésbé képesek befolyásolni döntésükben, mint amilyen mértékben ismerőseik, barátaik tehetik azt. Az óvodaválasztásra tehát jelentősebb hatással vannak azok a diskurzusok, melyeket a szülők a tágabb értelemben vett szociális környezetük tagjaival folytatnak az óvodaválasztás témakörében, mint azok a hatások, melyek az óvodai dolgozók részéről közvetlenül érik őket. Leegyszerűsítve dolgot azt is mondhatnánk, hogy a szülők az óvodaválasztáskor inkább adnak más szülők (ismerőseik, barátaik) véleményére, mint az óvodapedagógusokéra, akik érthető módon elfogultak saját óvodájuk irányában.

Az óvodák oldaláról vizsgálva a kérdést mindez azt jelenti, hogy az óvodapedagógusok közvetett módon valamivel hatékonyabban népszerűsíthetik óvodájukat, mint ha azt közvetlen módon tennék. A szülők számára – mint láttuk – az az óvoda bizonyul vonzóbbnak, amelyikről más szülők is jót mondanak, és nem az, amelyik jót mond magáról. Az egyes intézmények népszerűségét, vonzerejét tehát a szülői diskurzusok során terjedő elismerő vélemények hatékonyabban megalapozzák, mint az PR tevékenység, mellyel az óvoda önmagáról kíván pozitív képet kialakítani. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy az óvodákat bemutató írásos tájékoztató anyagok hatástalanok lennének a szülői választások megkönnyítésére, illetve befolyásolására. Az adatok jelzik, hogy a szülők közel 1/5-öd részére (27,2%) jelentős hatást gyakorolt az óvodáról olvasott írásos tájékoztató.

4. ábra: Az óvodaválasztás egyes tényezőit fontossként jelölő szülők aránya



Említésre méltó eredménye a kutatásnak, hogy az egy gyermeket nevelő szülők nagyobb arányban ítélték fontosnak az óvodára vonatkozó külső információforrások igénybevételét az óvodaválasztás alkalmával, mint a több gyermeket nevelők. Az ismerősök, barátok ajánlásának például 7%-kal többen tulajdonítottak nagy fontosságot az egy gyermekesek körében, mint a több gyermekesek közt. Az egy gyermekesek a védőnő, gyermekorvos ajánlásának, illetve az óvodáról olvasott írásos tájékoztató anyagoknak ugyancsak nagyobb fontosságot tulajdonítottak, mint a több gyermeket nevelők. Mindez magyarázható azzal, hogy az első gyermeküket nevelő szülők – életkorukból adódóan is – nyitottabbak azokra információforrásokra, melyek segítik őket döntéseik meghozatalában. A több gyermeket nevelők esetében a döntések sok esetben az első gyermek óvodáztatásakor szerzett tapasztalatokra épülve születnek.

Az óvodák értékelésének szempontjai

A szülők óvodaválasztását befolyásoló tényezők feltárása mellett vizsgáltuk azt is, hogy a szülők milyen szempontok figyelembe vételével értékelik a látókörükbe került óvodákat. A barátok, ismerősök körében folytatott diskurzusok alkalmával, illetve az óvoda személyes felkeresése alkalmával szerzett információk ugyanis nyilvánvalóan eltérő súllyal esnek a latba a végleges döntés kialakításakor.

Az óvodaválasztás alkalmával a szülők által figyelembe vett legjelentősebb mérlegelési szempontnak az óvodapedagógusok személyisége bizonyult. A megkérdezettek több mint 4/5 része (4. táblázat) tartotta nagyon fontosnak az óvónők személyiségét. A második helyen a dajkák személyisége szerepelt, melyet a szülők 68%-ban mondtak nagyon fontosnak. Az óvodák vonatkozásában is igazolódni látszott tehát, hogy a szülők elsősorban nem óvodát, hanem óvónőt (dajkát) választanak gyermeküknek.

Az óvodai különfoglalkozásokra vonatkozó szülői igények felmérése is jelezte (3. táblázat), hogy a szülők kitüntetett fontosságot tulajdonítanak gyermekük egészséges testi fejlődésének. E szempont jelentősége mutatkozik meg abban is, hogy az óvoda udvarának használhatóságát a megkérdezettek 61%-a tartotta nagyon fontosnak. Az óvoda környéke, környezete a szülők 43%-ának, az óvoda épületének állapota, pedig csupán 26%-uk számára volt nagyon fontos. Az említett szempontok jelentősége annak függvényében csökken (udvar: 61%, környezet: 43%, épület: 26%), hogy azok – a szülők megítélése szerint – mennyiben befolyásolják a gyermek egészségének alakulását, fizikai fejlődését.

A gyermek irányában tanúsított egyéni bánásmód szempontjának fontossága kis mértékű ingadozást mutatott annak függvényében, hogy a válaszadó szülő milyen településtípus lakosa. A községekben élők 54,5%-ban mondták nagyon fontosnak gyermekük egyéni bánásmódban részesítését, míg a városokban élők átlagosan 67,4%-ban ítélték nagyon fontosnak ugyanezt a nevelési szempontot. (Az egyes várostípusok kevesebb, mint 1%-on belül tértek el a városokra számított átlagtól.) A jelenség megítélésünk szerint arra utal, hogy a kisebb településeken élők körében a kollektív értékrend fokozottabban érvényesül, mint a városi lakosság körében.

A településtípus változója a gyermekek számára felkínált programok szempontjánál is érezette hatását. A községekben illetve a nagyközségekben a szülők 56,4 illetve 60%-a mondta nagyon fontosnak a gyermekek számára felkínált programok meglétét. Ugyanezt a nagyvárosokban a megkérdezettek 48%-a tartotta fontosnak. A kisebb településeken működő óvodák irányában tehát valamelyest nagyobb igény fogalmazódik meg a szülők részéről, hogy a gyermekek tartalmas programokon vehessenek részt.

4. tábla: A szülők véleményeinek megoszlása óvodaválasztási szempontonként (%)

Szempontok	Nagyon fontos	Fontos	Kevésbé fontos vagy nem fontos
Az óvónők személyisége	85	15	1
A dajkák személyisége	68	29	2
Egyéni bánásmód a gyermeke irányában	62	31	7
Az óvoda udvarának használhatósága	61	37	1
Nyitottság a szülők, családok irányában	59	39	2
A gyerekek számára felkínált programok	54	43	3
Az óvoda környéke, környezete	43	53	4
Az óvoda épületének állapota	26	62	11

Összegzés

Az óvodák kiegyensúlyozott működésének egyik alapfeltétele a szülők érdekeinek figyelembevétele és bevonásuk az óvoda életébe. A szülők óvodaválasztási szempontjainak vizsgálata ugyanakkor feltárta, hogy az óvodák egyfajta csapdahelyzetbe kerülhetnek, ha a szülői elvárásoknak való túlzott mértékű megfelelés útját járják. A szülői elvárások egy része ugyanis az iskolásítás irányába tereli az óvodai nevelést, azaz a szülők olyan tevékenységek végzését, olyan módszerek használatát várják el az óvodapedagógusoktól, melyek valójában az általános iskola első tagozatán lennének időszerűek. Az óvodapedagógusok ellentmondásos helyzetbe kerülhetnek: miközben a nyitottabbá válás célkitűzésének jegyében igent mondanak a szülők által megfogalmazott elvárásokra, azonközben szembe kerülhetnek azokkal a pedagógiai normákkal, melyek az óvodai nevelés országos alapprogramja, illetve a helyi nevelési program formájában keretét alkotják a napjainkban kívánatos óvodai nevelésnek.

Bár a szülők óvodaválasztását leginkább azok a tapasztalatok befolyásolják, melyet az óvoda személyes felkeresése során szereznek, ez nem jelenti azt, hogy az óvodapedagógusoknak vagy óvodavezetőknek a látogatás alkalmával módjukban állna meghatározóan befolyásolni a szülői döntéseket. A szülők legnagyobb része ugyanis az ismerősök és barátok körében folytatott diskurzusok során alakítja ki végső álláspontját. Ennek következménye, hogy az óvoda helyi társadalomban terjedő jó híre nagyobb hatással lehet a szülők óvodaválasztására, mint azoknak az instrukcióknak melyek maguktól az óvodapedagógusoktól származnak.

Az óvodaválasztás alkalmával a szülők által figyelembe vett legjelentősebb mérlegelési szempontnak az óvodapedagógusok személyisége bizonyult. Az óvodák oldaláról értelmezve az adatokat elmondható, hogy az egyes óvodák legjelentősebb értékadó tényezője a hivatását örömmel végző óvodapedagógus. Az egyik válaszadó szülő megfogalmazásában: „legfontosabb az óvónő szereteteli rátermettsége, ezt egyetlen tanulni nem lehet. Az én óvónőim csodálatosak, mert meg tudják adni a szeretetet.”

Török Balázs



Értékek és habitusok, erdélyi középiskolások cselekvési stratégiáiban

A tanulmány célja erdélyi fiatalok egy csoportjának (négy erdélyi nagyváros elméleti líceumaiban tanuló) cselekvési és jövőstratégiáinak bemutatása. A kérdést kétféleképpen tematizáljuk, nevezetesen Pierre Bourdieu habitusorientált, illetve Max Weber érték-rationális cselekvése segítségével. Bourdieu tétele szerint a cselekvést általában a stabilizálódott habitus irányítja. Ugyanakkor amellet keresünk érveket, hogy egy földcsuszamlásszerű strukturális váltás, amilyenek Romániában a totális rendszert követő átalakulási folyamatot feltételezzük „összevarhatja” az egyes csoportok reprodukciós stratégiáit. Olyan „diszfunkcionális habitusok” jöhetnek létre, amelyek nem képesek az egyéni cselekvések és a struktúra közötti problémamentes viszonyra a megteremtésére. E viszony problematizálódása azt eredményezheti, hogy az egyéni életvezetés explicit módon megjelenő értékekhez kapcsolódik. Ezek után arra keresünk választ, hogy az általunk vizsgált fiatalok esetén melyek lehetnek ezek a kitüntetett értékek.

Összegzés

Az óvodák kiegyensúlyozott működésének egyik alapfeltétele a szülők érdekeinek figyelembevétele és bevonásuk az óvoda életébe. A szülők óvodaválasztási szempontjainak vizsgálata ugyanakkor feltárta, hogy az óvodák egyfajta csapdahelyzetbe kerülhetnek, ha a szülői elvárásoknak való túlzott mértékű megfelelés útját járják. A szülői elvárások egy része ugyanis az iskolásítás irányába tereli az óvodai nevelést, azaz a szülők olyan tevékenységek végzését, olyan módszerek használatát várják el az óvodapedagógusoktól, melyek valójában az általános iskola első tagozatán lennének időszerűek. Az óvodapedagógusok ellentmondásos helyzetbe kerülhetnek: miközben a nyitottabbá válás célkitűzésének jegyében igent mondanak a szülők által megfogalmazott elvárásokra, azonközben szembe kerülhetnek azokkal a pedagógiai normákkal, melyek az óvodai nevelés országos alapprogramja, illetve a helyi nevelési program formájában keretét alkotják a napjainkban kívánatos óvodai nevelésnek.

Bár a szülők óvodaválasztását leginkább azok a tapasztalatok befolyásolják, melyet az óvoda személyes felkeresése során szereznek, ez nem jelenti azt, hogy az óvodapedagógusoknak vagy óvodavezetőknek a látogatás alkalmával módjukban állna meghatározóan befolyásolni a szülői döntéseket. A szülők legnagyobb része ugyanis az ismerősök és barátok körében folytatott diskurzusok során alakítja ki végső álláspontját. Ennek következménye, hogy az óvoda helyi társadalomban terjedő jó híre nagyobb hatással lehet a szülők óvodaválasztására, mint azoknak az instrukcióknak melyek maguktól az óvodapedagógusoktól származnak.

Az óvodaválasztás alkalmával a szülők által figyelembe vett legjelentősebb mérlegelési szempontnak az óvodapedagógusok személyisége bizonyult. Az óvodák oldaláról értelmezve az adatokat elmondható, hogy az egyes óvodák legjelentősebb értékadó tényezője a hivatását örömmel végző óvodapedagógus. Az egyik válaszadó szülő megfogalmazásában: „legfontosabb az óvónő szereteteli rátermettsége, ezt egyetlen tanulni nem lehet. Az én óvónőim csodálatosak, mert meg tudják adni a szeretetet.”

Török Balázs



Értékek és habitusok, erdélyi középiskolások cselekvési stratégiáiban

A tanulmány célja erdélyi fiatalok egy csoportjának (négy erdélyi nagyváros elméleti líceumaiban tanuló) cselekvési és jövőstratégiáinak bemutatása. A kérdést kétféleképpen tematizáljuk, nevezetesen Pierre Bourdieu habitusorientált, illetve Max Weber érték-rationális cselekvése segítségével. Bourdieu tétele szerint a cselekvést általában a stabilizálódott habitus irányítja. Ugyanakkor amellet keresünk érveket, hogy egy földcsuszamlásszerű strukturális váltás, amilyenek Romániában a totális rendszert követő átalakulási folyamatot feltételezzük „összevarhatja” az egyes csoportok reprodukciós stratégiáit. Olyan „diszfunkcionális habitusok” jöhetnek létre, amelyek nem képesek az egyéni cselekvések és a struktúra közötti problémamentes viszonyra a megteremtésére. E viszony problematizálódása azt eredményezheti, hogy az egyéni életvezetés explicit módon megjelenő értékekhez kapcsolódik. Ezek után arra keresünk választ, hogy az általunk vizsgált fiatalok esetén melyek lehetnek ezek a kitüntetett értékek.

Fejtegetéseinket két kérdőíves adatfelvételtre és részben interjúkra alapoztuk. A kérdőíves adatfelvételekre a Max Weber Szociológiai Szakkollégium szervezésében került sor. Az első, 1999-ben négy erdélyi nagyváros, Kolozsvár, Marosvásárhely, Nagyvárad és Szatmárnémeti elméleti líceumaiban tanuló, román és magyar fiatalokra terjedt ki. A mintába 404 román és 432 magyar nyelven tanuló, vagyis összesen 836 fiatal került. A második adatfelvételt 2000 májusában bonyolítottuk le. Ez összesen 309 fiatalra terjedt ki, akik kolozsvári, marosvásárhelyi és szatmári szakiskolákban tanultak. Az interjúk, a Márton Áron Szakkollégium megbízásából készültek, olyan erdélyi fiatalokkal, akik '98-ban illetve '99-ben valamely magyarországi felsőfokú tanintézményben szereztek diplomát.

„Diszfunkcionális” habitus

Kiindulópontul szolgáljanak az „ifjúsági korszakváltásra” vonatkozó elméletek. Velük kapcsolatos kérdésünk az volt, hogy a folyamat, amely Nyugat Európában a '60-as évektől a '80-as évekre lejátszódott, és amelynek jelei a '90-es évek posztkommunista társadalmában is mutatkoztak, milyen fázisban van és milyen sajátosságokkal rendelkezik Erdélyben. Milyen megkötésekkel alkalmazhatóak a mintául szolgáló nyugat-európai importból származó gondolatok a vizsgált helyzet leírására?

Gondolatmenetünk szempontjából az tűnik célszerűnek, ha azon intézményi-strukturális változás-együttes felől közelítünk, amelyek átformálták az ifjúsági életszakasz jelentéstartamát. E változás-együttesből, amely az ipari társadalom felbomlását kísérte, három analitikusan szétválasztott szempontot emelünk ki:

1) Az első a termelés szerkezeti átalakulása. Megszűnik a teljes foglalkoztatottság, amit Zinnecker szavaival élve a rugalmas alulfoglalkoztatottság rendszere követ.² A kialakuló strukturális munkanélküliség következményeit a posztindusztriális társadalmak úgy próbálják enyhíteni, hogy a fiatalokat a különböző részmunkaidős foglalkozások, időszakos állások és az oktatási intézmények közötti lavírozásra készítetik. Ezzel a fiatalkor és a felnőttkor (munkába állás időpontja) közötti határ elmosódik. A felnőtté válás már nem köthető egyértelműen egy adott naptárral jól meghatározható biográfiai eseményhez.

2) A második tényező, hogy a posztindusztriális társadalmakban a nemzetállamok központosított intézményrendszere elveszíti hegemónisztikus helyzetét. Az ifjúság szempontjából lényegbevágó a képzési-oktatási rendszer decentralizációja. Az iskolai életpályák sokasodásával megnő a választható alternatívák száma. A fiatalok a rugalmas alulfoglalkoztatottság rendszere mellett az oktatási rendszeren belül is lavírozhatnak.

3) A harmadik tényező a felsőoktatási rendszer expanziója, az iskolai évek meghosszabbodása, amely természetesen a strukturális munkanélküliséggel való kölcsönhatásban érthető meg. A jelenség velejárója, a képzettségi szint emelkedése mellett a diplomák és szakképesítések inflációja.

A folyamat következményeként a de-institucionalizálódott (vagyis az egységes intézményi szabályozottságról leválasztott) és meghosszabbodott ifjúsági életszakasz új kihívásokkal szembesít. A fiataloknak az addigi vertikálisan szervezett viszonyok helyett most inkább sokrétűbb és gyorsabban változó struktúrába kell beilleszkedniük. Ennek megfelelően az új helyzetben ifjúsági szerepek kevésbé rigidek. A fiatalok jelentős autonómiára tesznek szert, ami leginkább

2 Zinnecker, J. (1992): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. In Gábor K. (szerk) *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*, Szociológiai Műhely, Szeged, 1992.

a fogyasztás, a szabadidő-eltöltés világára terjed ki. A végeredményt Erickson nyomán úgy értékelhetjük, hogy az iskolához kötött moratórium (amit egyfajta türelmi időként foghatunk fel, amikor a társadalom az oktatási intézmények falai között lehetővé teszi a fiatal számára, hogy a felnőtt szerepbe beletanuljon) átalakul pszicho-szociális moratóriummá. A pszicho-szociális moratórium egy olyan időszak, amikor a fiatal számára lehetővé válik, hogy különböző felnőtt-szerepeket próbáljon ki, hogy megtalálja azt a szerepet, amelyik számára leginkább megfelel. Ez új helyzet abban az értelemben, hogy a próbálkozásoknak és kiigazításoknak az ipari társadalom centralizáltabb keretei között nem volt helyük. Az ifjúkort így egyfajta normatív identitásválság uralja, amit ugyanakkor a fiatal a várakozás és a remény időszakaként él meg. A strukturális munkanélküliség és az intézményrendszer decentralizációja azzal jár tehát, hogy a felnőtté válás folyamata nehezebbé, összetettebbé válik és mindenképpen elmosódottabb kontúrokkal és időbeli kitolódással jellemezhető.

Jürgen Zinnecker Bourdieu fogalmi rendszeréből kiindulva jut hasonló következtetésekre. Szerinte az ipari társadalomban a felső rétegekre jellemző reprodukciós stratégia, amelynek során a „hosszú gyepelőre eresztett” ifjúsági életszakasz (amely a pszicho szociális moratóriumhoz hasonlóan időben kevésbé korlátozott illetve kevésbé köthető konkrét intézményhez) valószínűleg, elterjed a társadalmi struktúra különböző pontjain. Ezzel párhuzamosan válnak diszfunkcionálissá a kispolgári rétegek reprodukciós stratégiái, amelyeket az ifjúsági életszakasz oktatási intézményekhez kötöttsége jellemez. Könnyen belátható, hogy olyan körülmények között, amikor a diplomák inflálódnak, az intézményrendszer decentralizálódik, folyamatosan változik és átláthatatlanná válik, emellett pedig megjelenik a strukturális munkanélküliség, a rajt-cél elképzelések (oktatási intézménybe való felvétel – diplomaszerezés – minél hamarabb munkába állás) veszítenek a hatékonyságukból.

Véleményünk szerint az erdélyi fiatalok ma hasonló kihívásokkal néznek szembe, mint amiket a fentiekben leírtunk, ha lehet még élesebb formában. Az oktatási rendszer decentralizációja felemás módon történt meg. A felsőoktatás expanziója nyomán egy sor magán-egyetem és egyéb szakmailag igen képes színvonalú képzési pálya jelent meg. A diplomák inflálódása és konvertálhatatlansága hirtelen és váratlan következett be, azt a társadalmi csoportok jelentős része nem tudta feldolgozni. Nem tudatosult, hogy megváltozott az oktatási rendszer reprodukciós szerepe. Ilyen körülmények között kell szembenézni a jelentős strukturális munkanélküliséggel, amit esetünkben talán helyesebb rugalmatlan alulfoglalkoztatottnak nevezni.

Eredményeink szerint a vizsgált középiskolás rétegnél nem beszélhetünk általános pszicho-szociális moratóriumról,³ a Bourdieu-Zinnecker féle szóhasználattal élve továbbra is centralizált oktatási rendszerhez kötött „kispolgári” stratégiák a dominánsak. Vagyis a szabadidő-eltöltés és fogyasztás terén igen korlátozott autonómiával rendelkező fiatalok jövőstratégiáiban az egyetem, esetleg főiskola elvégzését és a diplomaszerezést a minél gyorsabb munkába állás és családalapítás követi. Ez értelmezésünk szerint a totális rendszer értelmiségi életútmodelljéből lecsapódott habitus továbbélését jelenti. Ezt egy interjúrészlettel illusztráljuk:

„Rangsorolva volt, hogy ki hol tanul tovább. Rangsorolva volt, hisz be volt határolva ahova mehettünk. Nem tudom hány, de nagyon sok órában tanultuk a matematikát és a fizikát. Ugyanúgy nehezen volt elképzelhető, hogy valaki orvosira megy, holott orvosira elég sokan mentek. Ennek meg volt az ára. Külön a tanároknak szólni kellett, hogy ez és ez orvosira megy

3 A vizsgálati eredményeket itt nem ismertetjük részletesen. Erre egy korábbi tanulmányunk során kitértünk: Kiss T. (2000) Ifjúsági életszakasz és jövőstratégiák az észak-erdélyi nagyvárosok középiskolási körében. In Veres V. (szerk.) *Nemzeti vagy nemzetközi integráció?* – Limes – Új Mandátum.

és akkor lehetőleg ne öljék meg a matekórán. De ugyanúgy tudták rólunk is, hogy az osztály többsége a matek-vonalon megy tovább. Nem gyilkoltak minket biológiából. Azokkal foglalkoztak intenzíven, akiről tudták, hogy orvosira mentek. Ezen már gondolkodtam, hogy ha ne adj Isten, történelem-magyar osztály lettünk volna és ezt nyomják négy éven keresztül, akkor az osztály 90%-a magyar-történelem szakos lenne. Annyira formálható korban kaptak el minket, hogy nem igazán volt választási lehetőségünk. (...) Mikor idejöttem természetes volt, hogy hazamegyek. Ezen nem is gondolkodtam. 18 éves koromban kerültem el otthonról, tudtam, hogy bárhova elmegyek visszamegyek Szatmárra. Nem volt más verzió. Jó, most egy ideig máshol leszek, de aztán hazamegyek. Ugyanez lett volna, ha Temesvárra megyek. Természetes volt, hogy végzek és Szatmárra hazamegyek. Nem volt olyan elképzelésem, hogy Magyarországon maradok. Még csak azt sem mondhatnám, hogy szépen fokozatosan döntöttem így, hiszen nem gondolkodtam ezen. Első évtől negyed-ötödév elejéig nem gondolkodtam azon, hogy mit fogok csinálni és, hogy mi lesz a későbbiekben. Ez ötödév végére dőlt el, hogy maradok, amikor már a szüleim is elég sűrűn érdeklődtek, hogy most mi lesz. „Most maradni akarok, hazamegyek mi lesz. De találjak ki valamit, mert állás után kell nézni bárhogy döntök”. Azt szeretnék volna, ha én kijelentem, hogy ezt vagy azt csinálom, de miután látták, hogy semmit nem jelentek ki és azt sem tudom mi lesz próbálták sürgetni a döntést. Ez borzasztóan zavart, hisz annyira tanácstalan voltam és nem tudtam, hogy most... Az még egy plusz teher volt, hogy el kellett dönteni, hogy maradok, vagy hazamegyek, amellett, hogy az ember az egyetemmel a saját végét érezte”

Explicitté váló értékek

Pierre Bourdieu megközelítésében tehát az egyéni cselekvést a (stabilizált) habitus irányítja. Pokol a Bourdieu féle habitus-fogalom tudattalan-nem reflexív voltát hangsúlyozza, „amely szemben a tudós értékelésével, aki korrigálja magát minden tapasztalat után, a kalkulus szigorú szabályainak megfelelően, gyakorlati hipotézis-féléket tartalmaz, amelyek a múlt tapasztalatain alapulnak, és amelyek az átlagon felüli súlyt adva viszik át a régi ítéleteket az új tapasztalatokra.”⁴

Weber klasszikussá vált problémakezeléséhez kapcsolódunk.⁵ Szerinte az értékek nem kollektív, hanem individuális perspektívában, az egyéni életvezetéshez kapcsolódóan értelmezhetők. Az életvezetés akkor kapcsolódik explicit módon értékekhez, amennyiben annak addig reflektálatlan, nem problematikus formái felbomlanak. Szükséges kiemelni, hogy a jelenség fokozottan jellemző olyan átmeneti időszakokra, amikor az egyénnek megváltozott struktúrákhoz, életkörülményekhez kell alkalmazkodnia, amikor a stabil értelmezési keretek és referenciapontok felbomlanak. Ilyenkor kerülhet előtérbe az értékválasztás, a cselekvési stratégiák és értékek egymásra vonatkoztatásának motívuma. Az így végiggondolt döntések nyomán kiválasztott cselekvési minták azután szükségszerűen ismét rutinná válnak, vagy ha visszatérünk a Bourdieu féle fogalomhasználathoz habituálódnak. Az értékírányítottság előtérbe kerülése a Heller felvetésében a társadalmi evolúció szükségszerű velejárója. Szerintük a modernitás egy permanens átalakulási folyamatnak tekinthető, ahol a referenciapontok és a releváns cselekvési minták folyamatosan problematizáltak.⁶ Tematikánk szempontjából az értékek orientációs pontként való figyelembe vétele az előbbi megfontolás mellett azért is indokolt, mert a

4 Pokol Béla (1997): Bourdieu elméletének alapkategóriái. In *Szociológiai elmélet*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.

5 Weber, M. (1987): *Gazdaság és társadalom, I.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

6 Heller (1995): *A modernitás ingája*. T-Twins, Budapest.

vizsgált életszakasz önmagában is mint változó strukturális keretekhez való alkalmazkodási folyamat értékelhető.

Erdélyi középiskolások értékrendje

Vizsgálatunkban a Milton Rokeach féle értékesztből indultunk ki. Rokeach 18 ún. cél illetve eszközértékből álló tesztet dolgozott ki. Ezeket kell az eredeti elképzelés szerint a megkérdezettnek rangsorolnia. Felmérésünkben ez a módszer nem látszott alkalmasnak, mivel a teszt ilyen módon való kitöltése mindegy 15–20 percet vesz igénybe. Ezért a tesztet átalakítottuk egy ötértékű Lickert-skálává.⁷ További változtatást jelentett az ifjúságra illetve a specifikus erdélyi helyzetre való adaptáció: olyan itemeket bevéve, amelyek hipotézisünk szerint a vizsgált populációnál jelentékeny szerephez jutnak. Itt leginkább, kulturális „Tradíció” illetve a „Nemzet” érték-szerepére gondolunk, amelyek vegyes etnikumú és társadalmi-kulturális változásnak kitett régiókban kihangsúlyozottan lehetnek jelen. Középiskolás kérdőívünk a cél-értékekre koncentrált. Ezeket, mint az egyéni életvezetéshez kapcsolódó életcélokat tekinthetjük, szemben az eszközértékekkel, amelyek a viselkedés és a cselekvés módjára vonatkoznak. A célértékek az eszközértékeknél tudatosabbak ez utóbbiak inkább a szokásokhoz vagy a Bourdieu féle megközelítésben a habitushoz kapcsolhatók.⁸ A szakiskolás kontrollmintán elvégzett felmérésben az eszközértékekre is rákérdeztünk. Az így kapott értékrend-skála egyes kérdései jelentésükben egymástól függetlenek, ugyanakkor az egyéni életvezetésben összefügghetnek egymással. Ezeket az összefüggéseket faktor-elemzéssel igyekeztünk felszínre hozni.

A középiskolások értékpreferenciáira vonatkozó faktorstruktúra elemzése arra enged következtetni, hogy az értékpreferenciák négy mag körül csoportosulnak (1. táblázat). Ezeket privátszféra-biztonság, közösségi-tradicionális, materiális önmegvalósítás és posztmateriális értékrend-faktornak nevezzük.

Az első értékcsoport a privátszféra biztonságára, biztosítottságára vonatkozik. A privátszférára vonatkozó individuális értékek megelőzik a tradicionális közösségi értékeket, ami ugyanakkor nem biztos, hogy hasonlóan nézne ki a teljes korosztályra reprezentatív mintán. Legfontosabb cél-értékeként a barátság, a családi biztonság, a szerelem jelenik meg. Ezek egészülnek ki a békés, konfliktusmentes világgal, a belső harmóniával és a társadalmi renddel. A faktorstruktúra tanúsága szerint a szabadság (ami szintén elég fontos célérték) szintén a privát-szférához kapcsolva értelmezhető. A privátszféra előtérbe kerülésére több lehetséges magyarázati modell társítható. Elképzelhető, hogy egy individualizációs folyamat kiindulópontja a közsférától való elfordulás, ami egyben az azt domináló közösség-centrikus diskurzusok térvesztését jelentheti az egyéni életvezetés szintjén. Magyarországon a hetvenes évek elejétől kezdődően pontosan egy ilyen folyamatnak lehettünk tanúi.⁹ Ekkor a hatalom, mintegy ki-egyezve a társadalommal, depolitizálta a privátszférát, illetve félhivatalosan teret engedett az anyagi önmegvalósításnak. Mivel a nyilvános szféra továbbra is szigorúan ellenőrzött maradt az egyéni életvezetések szintjén egyfajta „privatizált orientáció” erősödött meg, ami erősen összekapcsolódott a második (fekete, szürke) gazdaságban való tevékenységgel. Gábor Kálmán szerint a Magyarországon bekövetkezett rendszerváltás gyökereit itt és nem a (underground-ellenzéki) politikai szférában kell keresni. A privátszféra politikumtól való függése

⁷ Az alapváltozat Gábor Kálmántól származik.

⁸ Szakolczai-Füstös (1998): Kontinuitás és diszkontinuitás az értékpreferenciákban. In: Mészlivecz F. (szerk.) *Közép-Európai változások*. Savaria University Press.

⁹ Gábor Kálmán (1992): Az ifjúsági kultúra és a fiatalok orientációs mintái. In: Gábor K. (szerk.) *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szociológiai Műhely, Szeged, 1992.

Romániában csak a totális rendszer 1989-es bukása után lazult, ekkor is csak részlegesen, ha arra gondolunk, hogy a mindennapok továbbra is meglehetősen áteticizáltak. Ugyanakkor a faktorstruktúra alapján a privátszféra-értékekkel nem kapcsolható össze a materiális gyarapodás iránti erős igény. Az anyagi gyarapodás a faktorstruktúra szerint nem válik áll ellentétben a közsférára vonatkozó cél-értékektől (hatalom, döntéshez való jog). A privátszférához kapcsolódó célértékek a szakiskolába járó fiatalok körében is hasonlóan fontosak. A fiatalok esetén a közsférától való elfordulásról, a magánszféra de-politizálódásáról és de-ideologizálódásáról beszélhetünk, ami Erdélyben a nemzeti/tradicionális értékek, a nemzethez való tartozás elbeszéléseinek orientációs pontként való háttérbe szorulását jelenti.

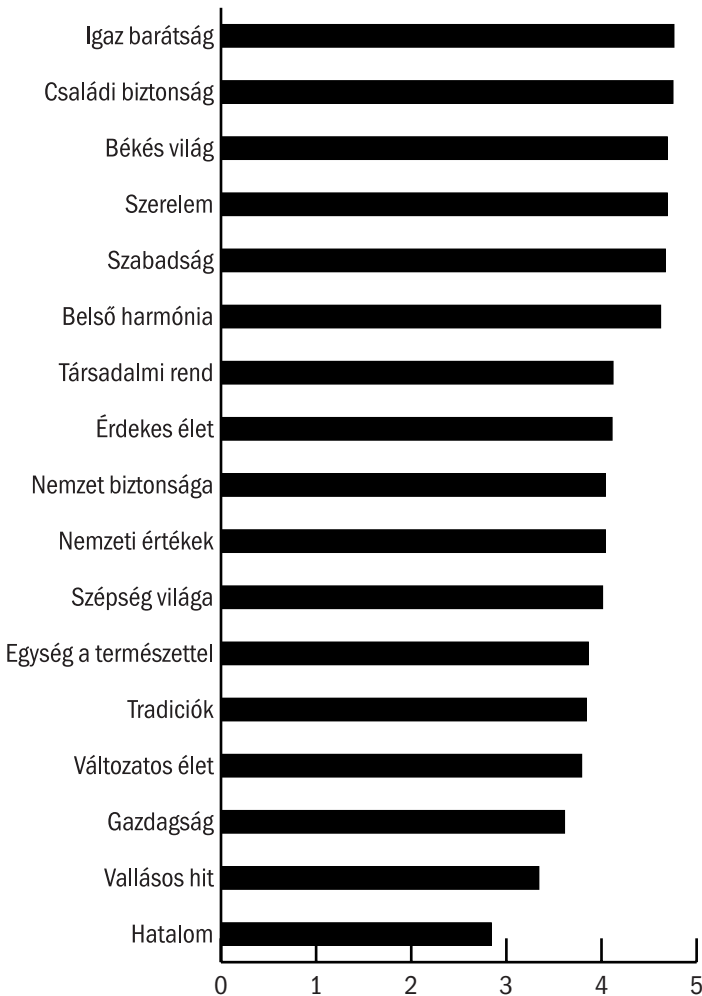
1. tábla: A középiskolások értékpreferenciái

Faktorok	Itemek	Faktor súlyok
Privátszféra-biztonság (27,3%)	Családi biztonság (szeretett személyek biztonsága)	721
	Igaz barátság	721
	Szerelem, boldogság	718
	Szabadság	707
	Belső harmónia (béke önmagammal)	704
	Békés világ (háborúktól, konfliktusoktól mentes)	612
	Társadalmi rend (stabilitás a társadalomban)	393
Tradicionális/ közösségi értékek (10,9%)	Nemzeti értékek megőrzése	795
	Tradíciók megőrzése	763
	Nemzetem védelme, megtartása	691
	Egység a természettel (beilleszkedés a természetbe)	522
	Elszakadás az evilági terhektől (vallásos hit)	483
	Szépség világa (a természet és a művészetek szépsége)	434
	Társadalmi rend (stabilitás a társadalomban)	314
Materiális önmegvalósítás (8,6%)	Hatalom	775
	Anyagi javak	685
	Döntésre, vezetésre való jog	672
	Társadalmi rend (stabilitás a társadalomban)	356
Poszt-materiális értékek (6,9%)	Változatos élet (kihívások, új dolgok)	860
	Érdekes élet (érdekes tapasztalatok)	659

Ugyanakkor továbbra is megfigyelhető egy közösségi értékekre fókuszáló minta. A főkomponens elemzés szerint egy faktorba tömörülnek olyan cél-értékek, mint a nemzeti értékek megőrzése, nemzet védelme, megtartása, tradíciók megőrzése, ezekhez esztétikai értékek kapcsolódnak (művészetek, természet szépsége). Ebben a faktorba kerül a vallásos hit mint célérték. Látható, hogy itt egy konzervatív értékrend rajzolódik ki, amelyben a nemzeti-partikularitások kapnak kiemelkedő helyet. Norbert Elias a kultúra-civilizáció fogalmi páros jelentését elemezve azt emeli ki, hogy olyan területeken, ahol a modernizáció a nyugati modell követését jelenti a saját teljesítmények fölötti büszkeséget a kultúra címszó alatt foglalják össze. A kultúra olyan „lényegiségként” jelenik meg, ami szemben áll a felszínes (technikai-formális) civilizációval. A német szellemtörténeti hagyomány által kimunkált megkülönböztetés átkerült a kelet-európai értelmiségi nyelvhasználatba is, szembeállítva a modellkövető modernizációt a

helyi autochton értékekkel. Hipotézisünk szerint itt olyan, anti-modernista nézetrendszerrel van dolgunk, ami reprezentatív ifjúsági mintán valószínűleg kisebb súllyal lenne jelen. Ezt látszik alátámasztani a szakiskolás mintán elvégzett kontroll-vizsgálat, ahol kirajzolódik, hogy hagyományok tisztelete, a nemzeti értékek megőrzése kisebb súllyal van jelen, mint cél-érték.

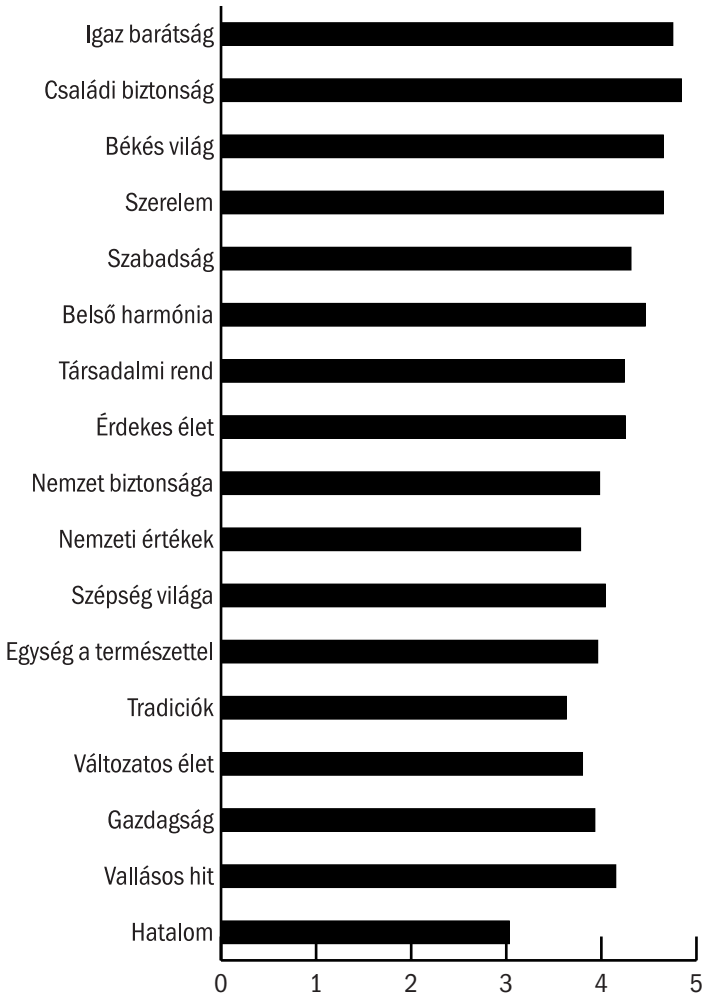
1. ábra: Mennyire fontosak az egyes értékek (elméleti liceumok; átlagértékek, 1 = egyáltalán nem, 5 = nagyon fontos)



A középiskolás fiatalok értékrendjében elkülönülnek a materiális és a posztmateriális értékek. A harmadik faktorba gazdagság, a hatalom és a döntésre, vezetésre vonatkozó jog csoportosul, míg a negyedikben a változatos kihívásokkal teli illetve az eseménydús, érdekes élet kerül mint célérték. A „materiális önmegvalósítás”-faktor erősen kötődik a közszférához.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a középiskolások esetén az értékválasztásokban elkülönülnek az individuális és a közösségre irányuló orientációk. Az individuális orientáción belül szétválik a privátszféra biztonságát előtérbe helyező a posztmaterális, változatosságot, újdonságot igénylő irányultság. A közösségi értékorientáció egy tradicionális és nemzeti partikularitás központú: „kulturista” és egy hatalom és gazdagságközpontú értékrendre tagolódik.

2. ábra: Mennyire fontosak az egyes értékek (szakiskolák; átlagértékek, 1 = egyáltalán nem, 5 = nagyon fontos)



Az érték rangsorában egyértelműen a privátszféra biztonsága vezet. A tradicionális értékeknek ezeknél kisebb jelentőségük van. Ugyanakkor, ha a közszférára vonatkozó értékeket tekintjük megállapítható, hogy ott a konzervatív-közösségi értékek dominálnak. A közéleti politikai cselekvést, amely a fiatalok többsége számára egyre kisebb relevanciával bír valószínűleg to-

vábbra nagymértékben meghatározzák. A hatalom, a gazdagság és a vezetésre, döntésre való jog, mint célértékek valahol a rangsor végén jelennek meg. Az individualista orientáció inkább jelenti a privátszféra biztonságára való igényt, mint a poszmateriális értékek fele való orientációt. A középiskolások esetén a vallás nem jelenik meg, mint jelentős társadalmi orientációs tényező.

A továbbiakban megkísérlünk néhány következtetést levonni a szakiskolás kontrollmintával, valamint a középiskolás mintán belül a különböző nemzetiségű és nemű megkérdezettek válaszainak összehasonlítása nyomán.

A szakiskolásokkal való összehasonlításból elsőként az emelhető ki, hogy a tradicionális-közösségi értékek náluk kisebb relevanciával bírnak. Mint azt már jeleztük, a nemzeti értékek megőrzése, a tradíciók ápolása egy olyan értelmiségi diskurzus részeiként tekinthetők, amelyek fenntartásában a mára etnikailag szegregált középiskoláknak jelentős szerepük van. Így érthető módon az elméleti középiskolában tanulók értékrendjében hangsúlyosabban van jelen. Ugyanakkor vallás szerepe jelentősebb. Ezzel párhuzamosan nagyobb súllyal jelenik meg a másik közszférára irányuló (hatalom, gazdagság központú) értékcsoport, ami nyilván szintén annak tudható be, hogy itt kisebb szerepet játszik a közszférára vonatkozó értelmiségi retorika. A privátszféra bebiztosítása a szakiskolásoknál is a legfontosabb célértéknek tekinthető.

A román és a magyar középiskolások összehasonlításából kitűnik, hogy a magyarok inkább előnyben részesítik a privátszférára vonatkoztatható célértékeket. Különösen igaz ez a poszmateriális értékorientációra. A román középiskolásoknál ezzel szemben hangsúlyozottabb szerepet kap a vallás, a hatalom, a nemzet védelme és biztonsága. Az eltérés kevésbé nyilvánvaló akkor, amikor a tradíciók vagy a nemzeti értékek védelméről van szó.

A középiskolás fiúk és lányok értékrendjében nincs számottevő eltérés, megfigyelhető ugyanakkor, hogy a lányok számára valamivel fontosabb a privátszféra biztonság, míg a orientációikban hangsúlyozottabban van jelen egy gazdagság és hatalom-centrikus beállítottság.

Az értékrendek vizsgálatából az derült ki, hogy a fiatalok számára a privátszféra felértékelődik. A közösségi elbeszélések fokozatosan veszítenek relevanciájukból, ugyanakkor a közszférában változatlanul dominálnak. A fiatal generáció értékrendjében nem jelenik meg ezzel szembeni alternatíva. Egyelőre nem prognosztizálhatjuk politikailag is releváns ifjúsági értékek megjelenését. Ha ilyenek megjelennek nagyobb eséllyel kapcsolódnak majd egy egyéncsoportú diskurzushoz, mind az Erdélyben hagyományos nemzeti retorikához.

Kiss Tamás

SZEMLE

SZÁZADOK, FORDULÓK

Samuel Huntington, akinek a könyve 2001 szeptembere óta lett világláger, néhány évvel a kelet-európai politikai fordulat után bejelentette, hogy a világ megszokott rendje alapvetően megváltozott. Ezt ugyan sokan mondták előtte is, de korántsem kaptak akkora vihart vele, mint a szerző, amikor a *Foreign Affairs* című amerikai folyóiratban ezt az írását publikálta. Így aztán az esszéből könyv kerekedett, amely, stílszerűen, most már magyarul is olvasható.

Huntington szerint fél évszázadnyi Kelet-Nyugat konfrontáció után kezdenek kirajzolódni azok a vonások a világpolitika arculatán, amelyek valójában rejtetten bár, de mindig is meghatározták. Azok a bizonyos „hosszú távú tendenciák”. Ezek a tendenciák pedig másfajta elrendeződést mutatnak, mint amit a világpolitikára az elmúlt ötven év orosz-amerikai konfrontációja erőltetett. Úgy tűnik, mondja Huntington, hogy a szembenállást globális tényezők határozzák meg, mint, mondjuk, a mindenkori orosz / amerikai politikusok akarata, szándéka. Sőt, ezek az akaratok és szándékok maguk is csupán kifejeződései a világot mozgató átfogó erőknél. Ezek az erők – a gazdaság megváltozása, a környezet fölélése, a demográfiai robbanás, az informatika forradalma, a javak egyenlőtlen eloszlása Észak és Dél között – a belátható jövőben nem az európai gyökerű marxizmus álcájában fognak megjelenni, hanem a világot valójában szervező civilizációk álcájában. Megszokott világrendünket nem egy marxista forradalomtól vagy az azt exportáló orosz ügynököktől (és az amerikai ellenügynököktől persze) kell majd feltennünk, hanem a civilizációk összecsapásától.

Huntington könyve 1996-ban jelent meg az Egyesült Államokban. Öt évvel később, 2001 szeptember 11. után, sokan jelentkeztek riadtan, hogy vajon most kezdődött-e el ez a bizonyos összecsapás. Huntington is, mások is siettek kijelenteni, hogy nem, még nincs itt az a bizonyos idő (lesz egyáltalán? – kérdezhetnők). Ez még nem a civilizációk

összecsapása – ők még csak az iszlám fundamentalisták. Vagy más fundamentalisták. Még csak előkészítik a civilizációk összecsapását, ami még mindig csak közeledik.

Huntington nagy körülményességgel járja körül a világrend „újja alakítását”. Az eredeti tanulmány azért volt mozgósító, mert tele volt friss, az adott összefüggésben még végig nem gondolt ötletekkel. Ez adta a Huntington-tanulmány eredeti töltetét. A könyv, amely mindebből született, legalábbis elgondolkodtató. Történeti, világpolitikai és művelődési (ideológiai) olvasmányok imponáló mennyiségben fordulnak elő benne; hiányzik belőle azonban az összetartó erő, a Nagy Látomás. Ami elegendő volt egy fölrázó tanulmányhoz, bizony, kevés még egy közepesen vastag könyvhöz is. Huntington víziója körülbelül annyi, mint amennyit fiatal bölcsészek (európaiak) egy-egy szigorlat után, még friss ismereteik birtokában a vizsgadrukktól fáradtan fantáziálhatnak. A könyv sikerét minden bizonnyal az adta, hogy ilyen „fiatal bölcsészek” ma már ritkák, különösen is az Egyesült Államokban. Nem várható el, hogy egy amerikai politológus olyan műveltséget mozgósítson, mint akik Európából származtatják a tudásukat (egy Kissinger, egy Brzezinski, egy Schmidt). Huntington könyve csalódás.

*

Zbigniew Brzezinski Nagy Sakktablá-ja, bár rövidebb, de jóval átütőbb, legalábbis a magyar nyelven olvasóknak. Miért? Részben a kultúra miatt, amelyet magával vitt Európa keleti feléből az Egyesült Államokba, részben pedig (vagy főleg) a tapasztalatok miatt, amelyeket egyetemi emberként a politikaformálásban szerzett. Brzezinski amúgy is a klasszikus professzort formázza; azt, aki nem tud (és nem is akar) megszabadulni a katedrától, amelyre ráállva mindenkit mindig tanítani akar.

A könyv egykorú Huntingtonéval (1997-ben jelent meg). A szerző szerint egyetemi és más előadásainak és az azokra kapott hallgatói reagálásoknak a

hatására. Ez meg is látszik rajta. Helyenként annyira egyszerűsít, amennyire csak tudósi ízlése engedi (vagy egy kicsit azon is túl). Azt keresi, hogy mi minden következik abból a helyzetből, amelybe Amerika került most, hogy elvesztette utolsó, „meghitt” ellenfelét, a Szovjetuniót. Ebből, véli Brzezinski, súlyos geostratégiai föladatak következnek; olyan felelőségek, amelyeket Amerika egyszerűen nem oszthat meg.

Ez a könyv konkrét (helyenként túlon túl is az). Az összefogott terjedelem nem engedi, hogy a szerző bármiben is elmélyüljön. Csakugyan, mintha sakk-táblánál ülne. S mintha azt elemezné, hogy ki mit fog lépni. Pontosabban, hogy kinek milyen lépés állna az érdekében (bár lehet, hogy a lépést nem teszi meg). „Ázsia ma az új, izmos nemzeti törekvések legnagyobb központja a világon”. Japán „nem érzi magát jól ázsiai szerepkörében”. „Ukrajna számára fő kérdés...” „Moszkva abból indul ki...” stb. Kibicként ülünk a sakkozók háta mögött, vagy tévében figyeljük a közvetítést.

A közvetítést helyenként ábrák – főként sematikus térképek – és statisztikai táblázatok egészítik ki. Illusztrálnak, nem bizonyítanak. Arra szolgálnak, hogy a „Nagy Sakk-táblát” és a rajta folyó játékot szemléletesé tegyék. Brzezinski elhítheti velünk, hogy értjük, ami körülöttünk történik. Sajnos, európai módra, egyben le is fegyverez. Mire végére érünk ennek a könyvnek – meg a hozzá hasonlóknak –, úgy érezzük, hogy belefáradtunk a jövőbe nézésbe. Nincs erőnk többé már szembeszállni vele. Ezt a jövőt nem mi csináljuk – ez a jövő megtörténik velünk.

*

A jövőbe nézés valószínűleg nem az amerikaiaknak, hanem az európaiaknak áll jobban. Helmuth Schmidt a düsseldorfi egyetem meghívására 1997/98 fordulóján három előadásban foglalta össze, amit a globalizációról alapvetően tudni érdemes. Vendégprofesszor volt, Reich-Ranitzki (irodalom), Biermann (irodalomkritika), von Weizsäcker (politika és tudomány) után a negyedik. „Az előadóteremben megjelentek az egyetem tanárai és diákjai, valamint számos vendég.” Múlt századi életkép a klasszikus német egyetemről (jóllehet a düsseldorfi nem éppen az). A szerző is professzorosan néz reánk a magyar változat borítójáról. S a könyv „a szabadon elmondott előadások rögzített átírata”. Tudósok, értő hallgatóság egymás közt; egy nemzet elítje. Épp csak hogy utána le nem ültek a hallba, hogy Schmidt zongorajátékába is belehallgassanak (a szerző nagy műkedvelő).

Schmidt előbb a globalizáció jelenségét elemzi. Sok példát hoz, közkeletűeket (nekünk persze korántsem azok – CNN egy közel-keleti szállodában, a brémai hajóipar összeomlása és kivonulása Ázsiába, kisbefektetők japán részvényeket vásárolnak Zürichben vagy Amsterdamban stb.). Mindegy – kö-zérthetők. A második előadásban végre a saját terepén mozog: a gazdasági és politikai kihívásokra tér rá; sűrűn ostromozva angolszász jelenségeket (mint pl. a jóléti állam hiányát vagy a puritanizmusból fakadó ridegséget). Ebben a fejezetben mozgósítja Schmidt mindazt a tudást, amelyet formálisan és nem épp formálisan („az Élet egyetemén”) mint politikus elsajátított. És mozgósítja azt az értékrendet, amelyet észak-német szociáldemokrataként mindvégig vallott, divatot teremtve Európa-szerte a tengerész sapkának (meg a felelős politikus mentalitásának).

A harmadik fejezet a víziók. Vannak Nagy Víziók – bár nem annyira látomásosok (ezt inkább egy mediterrán politikai kultúra jellemzője), mint inkább követelmények. A harmadik fejezet ugyanis a kultúra és a globalizáció jelenségeit foglalja össze. És itt Schmidt elsősorban az oktatásról beszél, neki ez a kultúra középpontja. S mivel egyetemen van, mindeneke előtt az egyetemi oktatásról. „Az egyetemeknek az egyik leglényegesebb erőforrása kell válniuk, hogy segítségükkel megóvhassuk kulturális identitásunkat”.

Schmidtet olvasni könnyű. Schmidtet olvasni, hogy úgy mondjam, fölemelő. Nem a gondolatisága az – az korrekten szakmai, egyben könnyen követhető –, hanem a magatartása. Az a felelősség, ami a szavakból és az azokat kimondó-leíró emberből sugárik. Itt nincs értelmiségi vívódás, egyfelől-másfelől, dialektika. Itt lapidáris megfogalmazások vannak. Itt olyan valaki beszél, aki már teljesített, és tudja is. Nem keresi a mondanivalóját, nem bizonyítani akar. Hanem üzenetet közvetít. Majdnem mindegy, hogy mi is ez az üzenet. Fontosabb, hogy aki közvetíti, abban megbízunk. Így a rossz hír is jó hírré válhat.

*

A nagy jövőlátó előd persze Oswald Spengler. A Nyugat Alkonya két történelmi korszakkal korábbi: 1918-ban jelent meg először (a teljes könyv magyarul azonban csak 1995 óta olvasható). Mindkét különbség lényegi és alapvető. Az első világháború egy más világot rázott meg, mint 1990, más primátusokkal és más veszteségekkel. Akik végigélték, szintén mások voltak, más előzményekkel és más tapasztal-

latokkal. Legalább ilyen fontos azonban, hogy akik írtak róla, azok is mások voltak (Spengler filozófusként tartják számon, magyar nyelvű fordítói is filozófusok). Nemcsak filozófus azonban, hanem német filozófus – abból a nemzedékből, amely a századfordulón indult, fiatalon érte meg a háborút, és a két világháború közti idő azzal telt, hogy élményeit és tapasztalatait igyekezett földolgozni magában.

Spengler könyve valóban filozófia: a világtörténelem morfológiáját ígéri nekünk, annak is csak a körvonalait (ma „tendenciákat” mondanánk). Megérintve a 19. század nagy fizikai vízióitól a mozgásban az állandóságot, a jelenségek mögött a lényeket, a történések hátterében modelleket keres. Mondani valóját hatalmas filozófiai olvasottsággal fogalmazza meg; elképesztő mennyiségű – mára csaknem elavult vagy avított tünő – műveltségi anyaggal. Korszakok táblázatai bomlanak ki a könyvből, akkorák, hogy nem is férnek bele a megszokott formátumba. Világtörténet, művelődéstörténet, tudománytörténet, számmisztika, geográfia kavargó ebben a műben – vagyis dehogyan kavargó, mind szépen rendbe van rakva. Goethe a mottó: „A mindig-egy a végtelenben hömpölyög örökkön tovább...”

Hatása a közép-európai értelmiségre egykor drámaian nagy volt – különösen az a jóslata, hogy a Nyugatnak bealkonyult. Kötve hisszük, hogy ma bárki is végigolvasná. Pedig Spengler a politológusok őse. Csejtei Dezső, fordító és az utószó szerzője, elmondja, mennyire népszerű publicista és előadó volt a weimari köztársaság idején. Egyszer kihallgatást kért Hitlertől, hogy meglátásaival formálja a vezér nézeteit. Hitler azonban nemcsak hogy nem juttatta szóhoz, hanem attól kezdve elszántan és nyilvánosan polemizált vele. Spengler Goethe Faustjával és Nietzsche Zarathustrájával temették el (1936); még mielőtt maga a rendszer temette volna el.

*

Aki ilyesmire van beállítva, első pillanatban nem tudja, mit is kezdjen ezek után az *Economist* 2002-re szóló jóslataival: nevéssen vagy bosszankodjék. A különszám szerkesztője, miután regisztrálja az afganisztáni háborút, a világgazdaság kilátásait, az euró körüli vitákat, a közel-keleti válságot, egy lélegzettel „megjósolja” azt is, hogy jelen különszám 14 nyelven 90 országban fog megjelenni. J. Ledgard szerint Európa keleti problémája többek közt, hogy „a mobilfónia térhódítása folytatódik Közép-Európában, sőt üteme megelőzi a legtöbb EU-országét”.

Továbbá hogy még mindig kisebbfajta vállalkozásnak számít, hogy, mondjuk, cseh nyelven bepötyögtessek az SMS-ünket (a magyarról már nem is beszélve). A fiatalok mégis „több SMS-t küldenek majd itt, mint bárhol a világon”. S a miniszterek (mondjuk, Szlovéniában) „hivatalos ügyeik egyre nagyobb hányadát SMS-ek révén intézik”. Az afganisztáni háborút az *Economist* 2001-re tényleg „bejósolta”. 2002-re további merényleteket jósol (vagy legalábbis egy jó nagyot), aminek a hatása azonban kisebb lesz, mint 2001-ben. Ez már komoly (ha némileg dodonai is). Azt nem vállaljuk, mondja D. Fishburn komolytalanokdva, hogy a labdarúgó világbajnokság győztesét megtippeljük. De azt igen, folytatja komolyan, hogy megtippeljük, hányan fognak nézőként asszisztálni hozzá (mondjuk, egymilliárdnyian).

Mintha egy jó fényképezőgéppel (teleobjektívvel) közelről fotóznánk a témát. Hát persze, hogy torz lesz. Hiszen a teleobjektívet nem közeli felvételhez csinálták. Torzítanunk kell, hogy normális képet kapjunk. Jövőt kutatni vagy a jóskor tudnak, vagy a bohócok. A jövőbe látás nem „normális” mesterség. A jövőre „szakosodni” csak akkor lehet egynémeleknek – keveseknek –, ha sokan és szorgosan viszont csinálják a jövőt. Azok pedig nemigen figyelnek ránk; ha csak föl nem hívjuk valahogy magunkra a figyelmet. Nagyon mondással, hókuszt-pókusszal. Riasztó statisztikákkal, nevetséges abrakadabrákkal.

Ilyen abrakadabrákból van is jó néhány ebben a számban. Az összevetésekben egy hivatalnok (Nyugat) meg egy farmer (Kelet) ábrázolja Európa két felét). Ezek az összehasonlítások magukért beszélnek (munkanélküliség, mezőgazdasági részesedés, informatika, gazdasági növekedés). Persze, az alakok nem arányosak; inkább csak sugallják, hogy mi lesz az EU-val, ha a „nagy durranás” bekövetkezik (ti. mindenkit fölvennének 2004–2005-ben, kivéve Romániát, Bulgáriát és Törökországot). Szlovénia és Magyarország, mondja a cikk szerzője, csalódnia fog, hiszen hiába voltak az embereket próbáló erőfeszítései. Lengyelország viszont velük együtt bekerül az Unióba, (de legalábbis a foci világbajnokság esélyesei közé is, szúrja közbe megint csak komolytalanul). 2002 választási év lesz Lengyelországban, Csehországban, Szlovákiában, Magyarországon és Szlovéniában is (elnökválasztás). Csehországban és Magyarországon a jobbközép, Lengyelországban vagy Szlovákiában viszont a balközép az esélyesebb. Csak sajnálhatjuk, hogy legalább ebből nem próbál távolabbi kilátásokra következtetni, mint a Skodák növekvő népszerűségére. S gyanakodni kezdünk, hogy nem is akar. A közép-európai régió igazából nem

számít (ezért nem is nevezik nevén, még ha külön szólnak is róla). Távolilag Oroszország, illetve a közel- és közép-kelet számít. Annyira, hogy egyes összehasonlításokban – például az életszínvonal-statisztikákban – vissza is érkezünk az 1990-es években nemzetközileg elterjedt Kelet-Európa és Közép-Ázsia megjelölésekhez.

A londoni *Economist* jövődömondó különszámát akár szilveszteri tréfának is vehetnénk. A benne közölt 2002-es jóslatokban a komoly kilátások – az euró hatásáról, a világrecesszióról, az Európa-szerte terjedő migrációról (befogadásában magasan Svédország jár elől), a terrorizmusról – csiklandóan komolytalan megjegyzésekkel vegyülnek. És mégis: amikor már-már félretennénk, mint szilveszteri mulatságot, beleütközünk egy-egy cikkbe, és gondolkodóba esünk. Mondjuk egy írásba az Európába irányuló bevándorlásról. Németországba 1955 óta több mint 30 millió bevándorló érkezett, s bár azóta sokan hazatértek. Németország például ma is Európa legnagyobb befogadó országa, amelyben a külföldiek aránya megközelíti a 10 százalékot, miközben maguk a németek 2050-re várhatóan 80 helyett már csak 60 millióan lesznek.

Vagy egy másik, többé-kevésbé ugyancsak eldugott írása a civil társadalomról, ebben a mobilfóniás, migráló, számítógépek révén össze (és gúzsba) kötött világban. A civil társadalom „az a fórum, ahol polgárok találkoznak, hogy közös érdekeiket képviselhessék”, vagy még ennél is általánosabban: a „harmadik szektor” család és állam között (kivéve az üzletet). A mafia tehát nem tartozik ide, mondja J. Grimond, de az al-Kaida (!) igen. A civil szervezetek a nem kormányzati szervek „fedőneve”. Fedőnévnel azonban többről is szó van. A konszolidált tömeg-társadalomban – és ez Kelet-Európára különösen érvényes – a kormányzat könnyen túlhatalomra tehet szert. Kezében összpontosul információ, kapcsolatok és anyagi erő. S ami még veszélyesebb, a politizáló elit „tematizálja” a közéletet. Ha a civil szervezetek a kormányzati túlhatalomra figyelmeztetnek, rögvést az ellenzék oldalán találják magukat (és viszont) – azaz maguk is a politikai elit függvényeivé válnak mint egyik vagy másik oldal támogatói. S ezekkel elveszítik azt a kijózanító és kiegyensúlyozó szerepüket (a harmadik oldal szerepét), amelyet be kellene tölteniük. A civil társadalom valamiképp összeszövődik bennünk azzal a jövőképpel, amelyet vagy harminc esztendeje „aktív társadalom”-nak hívtak, mert a hivatalos és hivatásos politika mellett, azon kívül, azt kontrázva aktivizálta magát. És finctorok ide vagy oda, egy lendülettel máris a jövő

világába kerültünk át – amelyben már nem a hivatásosok kormányozni minket, hanem mi magunk.

Mi magunk – akik egyre kevésbé vagyunk „piacoló” (marketers), ehelyett egyre inkább „dacoló” (shedders). A „dacoló” – fejtegeti J. Quelch – nem annyira termékeket, mint inkább szolgáltatásokat „fogyasztanak”, mégpedig a turisztika, az egészségügy, a sport, a kultúra, összefoglalóan a művelődés szolgáltatásait. A „dacolóknak” nem annyira az újabb lakás, mint inkább a hagyományos lakás a fontos; nem annyira a lakás mérete, mint inkább a belbelső. Nem vásárolják az autót, csak épp bérbé veszik, ha kell; nem mügyűjtenek, inkább műalkotnak; nem veszik a zenét (CD-n, DVD-n), hanem játsszák. Ha ajándékozássra kerül sor, inkább egy szép nyaralást vagy egy jó programot vesznek szeretteiknek, semmint újabb értéktárgyat. Mennél többen lesznek, annál nagyobb kihívást jelentenek a kultúrában és az oktatásban – s annál jobban fenyegetik a mára kommercializálódott kultúrát és oktatást. Ha 2002 még nem is, de a távolabbi jövő mindenképp az övék, prognosztizálja a Harvard Egyetem tanára.

*

A fenti írásokból egy dolog világos: ellentmondásos viszonyunk a jövőhöz. Miközben várjuk, aközben mi magunk csináljuk. Mennél inkább várjuk, annál kevésbé csináljuk. Amikor pedig csináljuk, nem gondolkodunk azon, hogy most épp a jövőt csináljuk. Csak utólag látszik a megtett út. Csak utólag próbáljuk belelátni „a Sorsot”.

Minden század- és ezredforduló csalódás. Amint várunk, az nem, vagy nem akkor és nem úgy következik be. De ez a csalódás valamiképp mégis pozitív. Ember voltunkra ébreszt: arra, hogy a jövőt mi csináljuk. Vagy, ha több már a tapasztalatunk s bölcsőbbek lettünk tőle – a jövőt magunk is csináljuk. Közreműködünk benne. „Veletek s átlalatok, ha lehet – nélkülötek és ellenetekre, ha kell.”

(S. P. Huntington, *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása. Európa, 2001*; Z. Brzezinski, *A nagy saktábla. Európa 1999*; H. Schmidt, *A globalizáció. Európa 1999*; O. Spengler, *A Nyugat alkonya. Európa, 1995*; D. Fishburn, *The World in 2002. London, 2001*.)

Kozma Tamás



A TÖRTÉNETI ANTROPOLÓGIA MODERN ENCIKLOPÉDIÁJA

A vaskos monográfia címe legalább annyira meg-hökkentő, mint kihívó. A Berlini Freie Universität professzora, Christoph Wulf *Vom Menschen* címet adta a népes szerzőgárda által létrehozott kézikönyvnek. A mindinkább felparcellázódó tudományok világában kétszavas címet adni már önmagában kihívás, lehet akár nagyvonalúságnak, elnagyoltságnak vagy akár nagyképűségnek is minősíteni. Pedig az alcímében a *Történeti antropológia kézikönyve*ként megjelöltetett igényes és sokrétű munka egyáltalán nem az. Sokkal inkább nevezhető egy sokféle tekintő, a világ számos pontjával napi kapcsolatot tartó, termékeny professzor és az általa menedzselte egyetemi tudományos műhely rangos produktumának.

A kézikönyvet szerkesztő és jegyző Christoph Wulf majdnem ismeretlen a hazai tudományos közvélemény előtt, hiszen mindössze a József-egyetem jóvoltából ismerkedhettünk meg egy kisebb kötetével ill. tanulmányával (*Antropológia az ember halála után*. Bp., 1998.). A pedagógiai antropológia művelői ismerhetik németül többször kiadott *Pädagogische Anthropologie* című tankönyvét, amely néhány éve már angolul és franciául is hozzáférhető. A Berlini Egyetem Neveléstudományi Intézete széles nemzetközi elismertségnek örvendő professzora igen aktív és termékeny tudós, honlapja szerint évente mintegy 20–25 tétellel gyarapítja bibliográfiáját, amelyben könyvek, tanulmányok, általa szerkesztett kötetek ugyanúgy szerepelnek, mint konferencia szereplések produktumai.

A *Vom Menschen* is e termékenység egyik bizonyítéka, a kötet szerkezete érzelmetti a vállalkozás interdiszciplinaritását és a rendkívül sokszínű tárgyválasztást. Az egyetemesség jegyében született kézikönyv felülkerekedik azokon az egyoldalúságokon, melyet gyakorta tapasztalhat a téma kutatója vagy oktatója. Ez a munka nem filozófiai antropológia, nem pedagógiai antropológia, nem etnológiai-etnográfia elemeket hangsúlyozó kulturális antropológia, hanem mindezek ötvözete. A szerkesztők kifejezésre juttatták, hogy *történeti antropológiai kézikönyvük* megírása során támaszkodtak a filozófiai antropológia német úttörőire (Arnold Gehlen, Helmuth Plessner és Max Scheler) és a francia mentalitástörténet kutatóira, a nálunk leginkább Annales iskolaként emlegetett szerzőkre és műveikre, valamint a kulturális antropológia újabb keletű kutatási eredményeire.

Az egyes fejezetek címe önmagában is érzelmet egyfajta történeti szemléletmódot és egymásra épü-

lést: a *kozmológia*; a *világ*, *ember*, *teremtés*; *eredet és nem*; *test*; *médiumok és képzés*; *véletlen és végzet és a kultúra*. Az *ember nélküli*, majd az *emberrel benépesülő világ kérdéseit* taglaló a *kozmológia* c. fejezet alcímei elemek, tűz, víz, föld, levegő; élet; növényzet; állatvilág; ember és természet. A *világ*, *ember*, *teremtés* c. emlékeztet leginkább a hagyományos szociológiai, etnográfia ill. etnológiai vonatkozásokra, hiszen itt bolygónkkal, a föld jelenkorával, a társadalommal, az intézményekkel, a térrel, az idővel, a mobilitással, az utcával, várossal, házakkal, öltözködéssel és élelmézzel foglalkoznak a szerzők. Az *eredet és nem* fejezet híven tükrözi, hogy a modern antropológiai szemléletmód a szaporodás és a genetika; a szexualitás, a generációk, a család, a szülők, az anyák, az apák; a születés; a nemek (társadalmi nemek); a gyerekek, a nők; a férfiak és a korok problematikájára is kiterjedhet és ki is terjed. A *test* alfejezet témái – az előbbivel szinkron módon – az átöröklés és a gének; az agy; a bőr; a szemek; a fül; az orr; a száj; a kéz; az ülés; a mozgás; a gesztus; az érzület; eksztázis és az obszcenitás kérdéseit taglalják. A *médiumok és képzés* cím alatt megint több hagyományosnak mondható alfejezet található. Ugyanakkor akad a fejezetben néhány meglepő, de egyáltalán nem funkciótlan párosítás, hiszen a kép; a nyelv; a ritmus; a számok; az írás; a rajzolás; a kommunikációs eszközök, az új médiumok mellett itt esik szó a pénzről, az identitásról; az individuumból és a cselekvésről is. Az igen sokféle problémát érintő fejezetben tanulmányozható még a munka; a gépek az emlékeztet és az emlékezés; a tapasztalat; az erény; a nevelés és képzés; az iskola és a tanítás nem mindennapinakin minősíthető társágában. A *véletlen és a végzet* témái a vendég, a szerencse; a tehetség; a szépség; a szerelem; a fájdalom; a félelem; az egészség és a betegség; a vágy és szenvedély; az örület; erőszak; háború és béke; a harag és a halál kérdéseit ölelik fel. Befejezésül egyfajta mérlegelés és a távlatok vázolása jegyében fogant a *kultúra* c. rész, ahol szintén akad néhány meglepő párosítás hiszen a vallás; a lélek; az óhaj; a fantázia; az ünneplés; az idegenek; a mítoszok; utópiák; a tudás; a titkok; a terhek mellett itt és önálló alfejezetként jelenik meg a színház; a zene; a mimézis; a rítus és a játék.

A leltárszerű áttekintés után érdemes külön kiemelni néhány szempontot. Elsőként a kötet egyetemességét, hiszen ebben is esik szó filozófiai, történelmi, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, kulturális antropológiai (etnológiai) és egyéb kérdésekről, de nem felparcellázva, szembehelyezkedve, egymásról tudomást nem véve, hanem egyfajta ötvözet-

ként, egyetemes módon szemlélve az ember történetileg alakuló, igen sok oldalról determinált problematikáját. Az egyetemlegesség további megnyilvánulása a szerzői kollektíva megválogatása és munkáltatása. A kiadó-főszerkesztő maga is írt hat alfejezetet, melyek többségét különböző főfejezetekben helyezte el. A felszáz közreműködő többsége a társadalomtudományok művelője és különböző német egyetemek oktatója. Velük szemben akad a gárdában orvos, agykutató, pszichoanalitikus, a művészetek és művészettudományok művelője és kutatója, teológus is.

Ha valaki tankönyvként, hasznos segédletként vagy egyszerű érdeklődőként veszi kézbe a kötetet, igen fontos tájékozódási pontokat találhat magának. Lépésről lépésre tájékozódási pontokat találhat magának. Lépésről lépésre tájékozódási pontokat találhat magának. Lépésről lépésre tájékozódási pontokat találhat magának.

A kötet mind a címszavakban, mind azok feldolgozásában Európa központúságot tükröz, amit pontosítva nyugodtan nevezhetünk EU vagy Nyugat-Európa központúságnak, tehát a posztoszocialista kelet-európai térség annak átalakulása, esetleges felzárkózása nemigen kerül előtérbe. A legtöbbit idézett szerzők (Bourdieu, Elias, Freud, Foucault) tekintetében viszont szinkronban vagyunk, így e tekintetben nem érezhetünk különösebb lemaradást. Ezzel szemben mifelénk ritkábban szokás idézni a klasszikusokat (Aristotelest, Platont, Rousseaut, Descartest, Hegelt, Kantot) és különösen Marxot, akivel esetenként szenvedélyesen vitáznak a szerzők, de nem kerülnek meg említését.

Külön kiemelendőnek érzem a történeti elv következetes érvényesítését és érvényesülését. Ha valaki kronológiai rendet keres a kötetben, olyat nemigen talál. Ezzel szemben a legkülönfélébb – akár a legmodernebb – problémák megvilágítása során is idézik és elemzik a Bibliát, az ókori és középkori klasszikusokat. A szemléletmód másik eleme, hogy nem kerül meg a legújabbban felmerült, legaktuálisabb kérdések megvilágítását sem legyen szó akár a számítógép szerepéről, a nemek és generációk folyamatosan változó helyzetéről, a munka vagy éppen a szexualitás kérdéseiről.

Az áttekintő bemutatás után néhány szócikket kiemelve közelebbről is érzékeltethetők a kézikönyv által követett elvek és az alkalmazott munkamódszerek. Az *eredet és nem* című alfejezetben a család szerepét taglalják. A szócikk szerzője bevezetőül leszögezi, hogy a család absztrakt fogalma nem, vagy

nehezen kezelhető, hiszen azon különféle szituációkban mást és mást értünk. Bizonyos esetekben gazdasági-gazdálkodási egységet, máskor a működő hierarchia következtében leginkább politikai alakulatot, a tulajdoni, öröklési elemek előtérbe kerülésekor pedig leginkább jogi képződményt jelent. A nemek és generációk közötti viszonyok miatt a szociális elemek válnak hangsúlyossá, megint más esetekben a család önálló kulturális egységet képez. A szerző részletesen elemzi a polgári család hozadékait és felvázolja a jövőbeni kilátásokat. Kiemeli, hogy a polgári családban alapvetően megváltoztak a szülői szerepek és még inkább az egyre kisebb létszámú gyerekek, akik a család reményeiként jelennek meg annak jövőjét biztosítják.

A szerkesztők által felvállalt törekvések teljesítése és annak sajátosságait tükrözi, hogy a *mediu-mok és képzés* c. alfejezetben helyezték el a pénz és munka szócikkeket. Az előbbi szerzője kiemeli, hogy a pénz nemcsak gazdasági, hanem eredeti rendeltetése szerint csere-, értékközvetítő eszköz és különféle összevetésekre, összehasonlításokra alkalmazható számtani ill. számolási egység. A továbbiakban kifejti, hogy a pénz médiumként is megjelenik, külön részletezi annak patológiáját és pszichológiáját, valamint kritikáját. Külön hangsúlyozza a pénz bizalmi, interszubjektív, önértékelő, világképalakító funkcióját. „In God We Trust” analógiájára használja az „In Money We Trust” alapelvet, ami aktualitása miatt is figyelemre méltó, hiszen a németek számára a nemzeti szimbólumok egyikeként a bizalmi tőkét jelképezte a Deutsche Mark, amely napjainkban sikeresen változott euróvá.

A munkát elemző szócikk előbb a munka és hivatás összefüggéseit és összhangját taglalja, melyben a weberi protestáns etika képezi a csúcspontot. Az ipari forradalommal majd a modernizációval a hivatás és a munka egyre jobban eltávolodik egymástól, a Ford szisztémában szalagjain dolgozók – beleértve a számítógépek kiszolgálóit is – számára a munka inkább a fogyasztói társadalomhoz való kapcsolódás szimpla eszközevé válik. Velük szemben egyre kevesebb ember számára jelent a munka önbecsülést fokozó hivatást. Másfajta dilemma a munka, mint kereső tevékenység átalakulása, jelentőségének megváltozása. Sajátos probléma, hogy a kereső tevékenység követelményeinek teljesítése nem jelent semmiféle biztosítékot, ahhoz munkán kívül eső elemeket, a képzést kell segítségül hívni. (Az élethosszig tartó tanulás problematikáját a tanítás című fejezet tartalmazza.) A szerző víziója szerint azonban előrevelni, hogy a kereső tevékenységet folytatók közül egyre kevesebben fognak mind magasabb felkészültségű

munkát fognak végezni, míg velük szemben kialakul egy eltartott szektor, amelynek egyik legfőbb jellemzője az instabilitás lesz.

Végül az évekre elnyúlóan készülő lexikonok, felbomradó kézikönyvekkel jellemezhető hazai tudományosság apropóján érdemes megemlíteni néhány szervezési kérdést. A szóban forgó monográfia hátterében egy modern tudományos-szervező erő, a Berlieni Egyetem Történeti Antropológiai Interdiszciplináris Központja (*Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie*) áll. A központnak – amely se nem tanszék, se nem akadémiai tudományos intézet – 15 állandó és 4 társult tagja van. A professzorok és kutatók társulása gondolja a történeti antropológia című könyvsorozatot, melyből 1988-tól 1997-ig 26 önálló kötet látott napvilágot. (*Reihe Historische Anthropologie*) Emellett – hogy további lényeges feltételeket is megemlítsünk – Wulf professzor a főszerkesztője a *Paragrana* című nemzetközi, történeti antropológiai című folyóiratnak, amely évente két alkalommal jelentet meg tematikus számokat. Ez tehát a háttér, a műhely, ahol a Von Menschen című kötetben közreműködő félszáz tudós folyamatosan együttműködik, véleményt, gondolatot, információt cserél, vitatkozik és mivel az egyetem is „kéznél van”, oktat és újabb tanítványokat nevel, „híveket toboroz”. A kötet lefordításával és megjelentetésével érdemes lenne mifelénk is híveket szerezni ennek a megannyi tekintetben követésre érdemes szemléletmódnak.

(*Vom Menschen: Handbuch historische Anthropologie*. [Ed. Christoph Wulf Weinheim] Basel, Beltz, 1997.)

Pethő László



JÖVŐ ÉS NEVELÉS

„Ez a könyv a személyiség, a nevelés és a pedagógia fejlődési lehetőségeiről szól.” – szól a bevezető mondat. S talán ebben az egy bevezető sorban benne van mindaz, amit az alábbi hasábkon összefoglalóként le lehetne írni. A könyv írója kiemeli a nevelést, mint gyakorlatot és a pedagógiát, mint elméletet érő kihívásokat és ezekre próbál megoldási módokat kínálni a személyiség önfejlesztési lehetőségeinek szemszögéből. Melyek ezek az új kihívások? Milyen kérdésekre kell választ keresni? S egyáltalán miért kell megoldási lehetőségek után kutatni? Ez a könyv azért született meg, hogy választ találjon a

21. század sürgető kérdéseire. Nagy József szerint szükségszerű, hogy kiutat keressünk a jelenlegi helyzetből, mivel egy sor olyan (válság)jelenség figyelhető meg, amely felett nem hunyhatunk szemet. Az egyik ilyen jelenség, a globalizáció, melynek kibontakozásával a társadalmak fejlődésük új, kritikus szakaszához érkeztek. A múlt századi tudományos-technikai fejlődés gyökeresen megváltoztatta az egyén életfeltételeit, módosította válaszadási-kezelési lehetőségeit. A felgyorsuló és az egész Földet behálózó pénzügyi, gazdasági, informatikai folyamatok az egyénen túl az emberiség egészét érintik. Mindannyiunk érdeke, hogy közös megoldásokat találjunk a fokozódó társadalmi és ökológiai problémákra. Melyek ezek a problémák? A szerző – többek között – megemlíti az évszázadokig összetartó kis közösségek lazuló szálait, a családok, a helyi társadalmak kohéziós erejének gyengülését, mely jelenségek hosszú távon súlyos következményekkel járhatnak, ha nem alakul ki egy új, planetáris értékrend, mely figyelembe veszi az egymástól eltérő kultúrák sajátosságait. Az író feltételezi, hogy a közeljövőben megszüldül ez a globális értékrend, mely elősegítheti a sajátos szokásrendszerek, értékrendek és ideológiák békés együttélését. Ehhez azonban az kell, hogy a pedagógia elmélete és gyakorlata alkalmazkodni tudjon a gyorsuló társadalmi változásokhoz. Ezzel a kitételrel el is érkezünk a következő ponthoz – a nevelés és a pedagógia válságához – mely egyúttal indukálta a 21. század és nevelés című könyv megírását is.

A szerző szerint napjainkban a nevelés, mint gyakorlat és a pedagógia, mint tudományág válságban van. A múlt század gyors technikai fejlődése lassulóban van, mivel a világ népességének szellemi potenciálja nem nő olyan ütemben, ahogyan ezt a felgyorsult civilizációs fejlődés megkívánná. Néhány évtizede a fejlett és ma már a felzárkózó országokban a középfokú illetve a felsőfokú oktatás expanziójával kielégítették a gazdaság felől érkező szükségleteket. Az élethosszig tartó tanulás szlogenjére fűzve mobilizálták a felnőtt korosztályt is. Az expanzió lehetőségei azonban előbb-utóbb kimerülnek és az információs társadalom növekvő szükségleteit ezen az úton már nem lehet kielégíteni. A szerző szerint megoldást csak az jelenthet, ha az oktatás egész rendszerében növelni lehetne az oktatás, a képzés hatékonyságát, eredményességét. Az oktatás válságánál azonban jóval nagyobb a szociális és a personális nevelés válsága, mivel a szociális kohézió fellazulásával a pozitív irányú szociálisációs folyamatok eltűnőben vannak. Az oktatási intézmények – ha egyáltalán felvállalják ezt a feladatot –

munkát fognak végezni, míg velük szemben kialakul egy eltartott szektor, amelynek egyik legfőbb jellemzője az instabilitás lesz.

Végül az évekre elnyúlóan készülő lexikonok, felbomradó kézikönyvekkel jellemezhető hazai tudományosság apropóján érdemes megemlíteni néhány szervezési kérdést. A szóban forgó monográfia hátterében egy modern tudományos-szervező erő, a Berlieni Egyetem Történeti Antropológiai Interdiszciplináris Központja (*Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie*) áll. A központnak – amely se nem tanszék, se nem akadémiai tudományos intézet – 15 állandó és 4 társult tagja van. A professzorok és kutatók társulása gondolja a történeti antropológia című könyvsorozatot, melyből 1988-tól 1997-ig 26 önálló kötet látott napvilágot. (*Reihe Historische Anthropologie*) Emellett – hogy további lényeges feltételeket is megemlítsünk – Wulf professzor a főszerkesztője a *Paragrana* című nemzetközi, történeti antropológiai című folyóiratnak, amely évente két alkalommal jelentet meg tematikus számokat. Ez tehát a háttér, a műhely, ahol a *Von Menschen* című kötetben közreműködő félszáz tudós folyamatosan együttműködik, véleményt, gondolatot, információt cserél, vitatkozik és mivel az egyetem is „kéznél van”, oktat és újabb tanítványokat nevel, „híveket toboroz”. A kötet lefordításával és megjelentetésével érdemes lenne mifelénk is híveket szerezni ennek a megannyi tekintetben követésre érdemes szemléletmódnak.

(*Vom Menschen: Handbuch historische Anthropologie*. [Ed. Christoph Wulf Weinheim] Basel, Beltz, 1997.)

Pethő László



JÖVŐ ÉS NEVELÉS

„Ez a könyv a személyiség, a nevelés és a pedagógia fejlődési lehetőségeiről szól.” – szól a bevezető mondat. S talán ebben az egy bevezető sorban benne van mindaz, amit az alábbi hasábkon összefoglalóként le lehetne írni. A könyv írója kiemeli a nevelést, mint gyakorlatot és a pedagógiát, mint elméletet érő kihívásokat és ezekre próbál megoldási módokat kínálni a személyiség önfejlesztési lehetőségeinek szemszögéből. Melyek ezek az új kihívások? Milyen kérdésekre kell választ keresni? S egyáltalán miért kell megoldási lehetőségek után kutatni? Ez a könyv azért született meg, hogy választ találjon a

21. század sürgető kérdéseire. Nagy József szerint szükségszerű, hogy kiutat keressünk a jelenlegi helyzetből, mivel egy sor olyan (válság)jelenség figyelhető meg, amely felett nem hunyhathatunk szemet. Az egyik ilyen jelenség, a globalizáció, melynek kibontakozásával a társadalmak fejlődésük új, kritikus szakaszához érkeztek. A múlt századi tudományos-technikai fejlődés gyökeresen megváltoztatta az egyén életfeltételeit, módosította válaszadási-kezelési lehetőségeit. A felgyorsuló és az egész Földet behálózó pénzügyi, gazdasági, informatikai folyamatok az egyénen túl az emberiség egészét érintik. Mindannyiunk érdeke, hogy közös megoldásokat találjunk a fokozódó társadalmi és ökológiai problémákra. Melyek ezek a problémák? A szerző – többek között – megemlíti az évszázadokig összetartó kis közösségek lazuló szálait, a családok, a helyi társadalmak kohéziós erejének gyengülését, mely jelenségek hosszú távon súlyos következményekkel járhatnak, ha nem alakul ki egy új, planetáris értékrend, mely figyelembe veszi az egymástól eltérő kultúrák sajátosságait. Az író feltételezi, hogy a közeljövőben megszüldül ez a globális értékrend, mely elősegítheti a sajátos szokásrendszerek, értékrendek és ideológiák békés együttélését. Ehhez azonban az kell, hogy a pedagógia elmélete és gyakorlata alkalmazkodni tudjon a gyorsuló társadalmi változásokhoz. Ezzel a kitételrel el is érkezünk a következő ponthoz – a nevelés és a pedagógia válságához – mely egyúttal indukálta a 21. század és nevelés című könyv megírását is.

A szerző szerint napjainkban a nevelés, mint gyakorlat és a pedagógia, mint tudományág válságban van. A múlt század gyors technikai fejlődése lassulóban van, mivel a világ népességének szellemi potenciálja nem nő olyan ütemben, ahogyan ezt a felgyorsult civilizációs fejlődés megkívánná. Néhány évtizede a fejlett és ma már a felzárkózó országokban a középfokú illetve a felsőfokú oktatás expanziójával kielégítették a gazdaság felől érkező szükségleteket. Az élethosszig tartó tanulás szlogenjére fűzve mobilizálták a felnőtt korosztályt is. Az expanzió lehetőségei azonban előbb-utóbb kimerülnek és az információs társadalom növekvő szükségleteit ezen az úton már nem lehet kielégíteni. A szerző szerint megoldást csak az jelenthet, ha az oktatás egész rendszerében növelni lehetne az oktatás, a képzés hatékonyságát, eredményességét. Az oktatás válságánál azonban jóval nagyobb a szociális és a personális nevelés válsága, mivel a szociális kohézió fellazulásával a pozitív irányú szociálisációs folyamatok eltűnőben vannak. Az oktatási intézmények – ha egyáltalán felvállalják ezt a feladatot –

nem képesek megfelelő mértékben fejleszteni a felnövekvő generációk szociális és személyes kompetenciáit.

Az ezredfordulón a pedagógia, mint tudományág fordulóponthoz érkezett. A közeljövőben eldől, hogy eltűnik, illetve megmarad szerteágazó empirikus kutatások alig hasznosított adattömegénél vagy megragadja a kínáló paradigmatválts lehetőségét. A pedagógia tudománnyá válása nehéz folyamat és napjainkban sem teljes ez a fejlődés, mivel hiányoznak a lényeg megragadását, a folyamatos haladást végigkövető, értékelhető elméleti alapok. A pedagógia mellett felnövő interdiszciplínák – habár „segédtudományként” neveződtek meg – segíthetik a paradigmaváltás megvalósulását. A pedagógiai pszichológia, a pedagógiai szociálpszichológia, a pedagógiai szociológia, valamint a pedagógiai antropológia mind-mind megindultak a tudománnyá válás útján és a közelmúltban a forrástudományok talaján egy sor új, korszerű ismeretet, tudást halmoztak fel. Ezekre a tudáskészletekre a pedagógiának is szüksége van, hatékony integrálásukkal létrejöhetne a kikerülhetetlen paradigmaváltás. Ez a váltás pedig egyben elősegítheti az oktatás és a nevelés válságának a megoldását.

Az ezredforduló pedagógiáját érintő rövid helyzetfeltárás után a szerző azokat a lehetőségeket keresi, melyek megmutatják a többirányú válságból kivezető utat. A mű hátralévő részeiben sorra veszi a lehetséges megoldásokat, kezelési módokat, melyekre a 21. században felnövekvő generációknak szüksége lehet.

A könyv a bevezető összegző ismertetésen túl három fő részre tagolható. Minden egyes fejezet a nevelés különböző ágaival foglalkozik. Az oktatási intézményekben domináló értelmi nevelésen felül az író kiemelt figyelmet szentel a szociális- és a perszónális nevelésnek. Maga a személyiség és a személyiséget alakító szocializációs rendszer hierarchikus komponensrendszer, a pedagógia pedig csak akkor válhat értelmező tudománnyá, ha ezzel összefüggésben hierarchikus multidiszciplínává fejlődik. A pedagógia eddig szinguláris diszciplínaként működött és elsősorban leíró, előíró tudomány volt. A kialakuló diszciplínák révén sok tudást átvett a forrástudományokból, de ezek legtöbbször alkalomszerűek voltak és így nem épültek be szervesen az elméletalkotásba. Most elérkezett az idő, hogy magába integrálja a személyiség és a szocializációs rendszer szintjeit kutató diszciplínák pedagógiai jelentőségű elemeit, hasznosítható eredményeit. Így egy olyan hierarchikus multidiszciplína alakulhat ki, mely a jelzett paradigmaváltással már önmagában is képes megállni

helyét a tudományos életben és válaszokat tud adni a 21. század globalizációs kihívásaira.

A pedagógia paradigmaváltásának lehetséges irányait, módjait a neveléstudomány kutatói évek óta keresik. Nagy József a komponensrendszer elméletét tartja az egyik követendő megoldásnak, mivel ez lehetővé teszi a személyiség és a szocializációs rendszer újraértelmezését. Az újraértelmezéssel párhuzamosan ezek a rendszerek megismerhetőbbé, érthetőbbé válnak és így a pedagógiai interdiszciplínákban felhalmozódó ismeretek hatékonyabb integrálására nyílik lehetőség. A komponensrendszerek szerepe éppen abban áll, hogy egy eszközt nyújt egy távolabbi cél – a pedagógia megújulása – elérése érdekében.

A komponensrendszer olyan hierarchikus rendszer, melynek összetevői maguk a komponensek, s ezeknek szintén lehetnek komponenseik, elemi alkotórészeik. A komponensek folyamatosan keletkeznek, módosulnak és bomlanak egy átfogóbb rendszer részeként. Így ilyen rendszer annál komplexebb, minél többszintű a belső felépítettsége és ezáltal fejlődőképesebb, adaptívabb környezetéhez. Egy komponensrendszer tehát akkor fejlődik, ha növelni tudja komplexitását és egyre strukturáltabbá alakítja komponenseit. Komponensrendszer például minden élőlény, az egyén, az egyén személyisége, a faj, az egész ökológiai rendszer, a bioszféra stb. A komponensrendszer organizmusként működik, alkotórészei folyamatosan újratermelik önmagukat, melyek vagy lebomlanak, vagy a rendszer viszonylag tartós komponenseivé alakulnak. Egy állandó kölcsönhatás játszódik le, a keletkezés az átalakulás és a felbomlás folyamata. Ez a folyamat azonban csak a nagy átfogó rendszer „kódja”, belső szabályai szerint történhet, miáltal egy sajátos funkcionális viszony alakul ki a szerveződési szintek között. Egy adott szerveződési szint csak alsóbb szintjei révén működhet, mozgásterét azonban a felső szerveződési szintek jelölik ki. A hierarchiában tehát az alsóbb szintek járulnak közvetlenül hozzá a működéshez, a felsőbb szintek pedig a viselkedés korlátjait, hatókörét képezik. Így lehetővé válhat, hogy a szerveződési szintek (pl.: személyiség, szocializációs rendszer) megismerésével foglalkozó diszciplínák értelmezési tartományukat ne csak egy adott szintre szűkítsék le, hanem az eredményesebb megismerés és hasznosítás érdekében az alsóbb és a felsőbb szerveződési szinteket együtt kutassák. A szerző szerint pedagógiai szempontból – a tudományos megismerés új módszerén túl – azért nagy jelentőségű ez az elmélet, mert az egyén, mint személyiség és azt létrehozó szocializációs és perszonalizációs rendszer – kom-

ponensrendszer. Így az elmélet segítségével ezek a rendszerek megismerhetőbbé, átláthatóbbá válnak és ezzel együtt további fejlesztésük – a nevelésméлет szempontjából is – eredményesebb lehet.

A komponensrendszerek és komponenseik azonban csak a létüket biztosító kompetenciáik révén létezhetnek. A létfenntartás funkcióit tehát a rendszer alkotórészeként működő különböző kompetenciák töltik be. Ilyen kompetencia lehet például; a kognitív kompetencia, a szociális és a személyes kompetencia. A kompetencia egy meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság. Az alkalmasság pedig a döntések és a kivitelezések révén érvényesül. A döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezése a képesség – írja a könyv szerzője.

Minden élőlény elsődleges létfunkciója a túlélés. Az ember esetében ez kiegészül életminőségének megőrzésével és javításával. Milyen tényezőktől függ ennek a törekvésnek a sikeressége? Elsősorban az egyén személyes és szociális kompetenciáinak fejlettségétől függ, hogy törekvései miként érvényesülnek. Ezek a képességeken felül azonban nélkülözhetetlen az információfeldolgozásra való képesség, melyet más szóval kognitív kompetenciának is nevezhetünk. E három általános kompetenciából a munkamegosztás során több ezer ún. speciális kompetencia alakult ki, mint például a foglalkozás, a szakma, a hobbi stb. A személyiség három alapvető kompetenciája egyúttal kijelöli a 21. századi nevelés, a pedagógia számára a kikerülhetetlen feladatot. Ezek a következők: a kognitív kompetencia fejlesztése vagy másképpen az értelmezésre nevelés; a szociális kompetencia fejlesztése, a proszocialitásra nevelés, a személyes kompetencia fejlesztése, az önfejlesztésre nevelés; s végül a speciális kompetenciák fejlesztése, a szakma művelésére nevelés.

A könyv a személyiség általános kompetenciáit tárgyalja részletesen, mégpedig annak tükrében, hogy ezeknek a komponensrendszereknek a megismerésével a későbbiekben lehetőség nyílik a fejlesztés eredményességének a javítására. A szerző célja, hogy ezeket az irányokat megmutassa.

A szerző leelőször a kognitív kompetencia jellemzőit írja le és ezzel párhuzamosan fejlesztési módjait is vizsgálja. A kognitív kompetencia olyan információkezelő készség, mely az információk felvételével, feldolgozásával, új ismeretek kialakításával járul hozzá az emberi egyed életminőségének javításához. A köznyelv értelemként határozta meg ezt a szakszót. A nevelés egyik feladata éppen abban áll, hogy az érteleme, az értelmezésre nevelje a felnövekvő generációkat. Ehhez azonban először tisztában kell lennie a kognitív kompetencia sajátos je-

gyeivel, például azzal, hogy ez a rendszer öröklött és tanult komponensekből áll. A kutatások szerint az értelem fejlődése az öröklött kognitív rutinok sajátosságaitól erősen függ, így a pedagógia számára fontos ezeknek alaposabb ismerete.

Az 1960-as években induló „kognitív forradalom” tudáskészlete jelentős mértékben segítette a nevelés szempontjából lényeges kognitív komponensek működésének, szerveződésének megértését. Számos kutatás boncolgatta a pszichikum, az értelem belső folyamatait, s így mára már olyan új ismereteknek lehetünk birtokában, melyek alapvetően megváltoztatják szemléletünket a gondolkodás, a tanulás folyamatairól stb. Ez az új látásmód utat mutathat a pedagógiának ahhoz, hogy mely kompetenciákat, készségeket érdemes fejleszteni, hogyan kell elősegíteni a kognitív motívumok létrejöttét. Az intézményes értelmi nevelés célja ettől kezdve elsősorban nem az ismeretek átadásában van, hanem a képességek, készségek fejlesztésében, az értelmezésre nevelésben. Ez a feladat tapasztalati úton, kizárólag spontán szocializáció által nem valósítható meg. Az értelmező szint csak szándékos intézményes neveléssel érhető el – írja a szerző.

A könyv *Kognitív kompetencia fejlesztése* című részében tanulmányozhatjuk az ún. PDP-modellt (Parallel Distributed Processing), olvashatunk a különböző kognitív (pl. egységfelismerő, szófelismerő, viszonyító stb.) rutinokról, azok pedagógiai jelentőségéről. Itt – kihasználva az egyszerűbb értelmezés lehetőségét – inkább a különböző típusú kognitív készségeket említeném meg. Ez emberben öröklötten illetve tanultan többféle kognitív készség van jelen. Az egyik ilyen a merev kognitív készség, mely zárt és feltételfüggetlen. Ez annyit jelent, hogy az egymást követő rutinok közé nem ékelődnek be mások és az előző rutin eredményétől nem függ, hogy azután mi következik. Ezek például mindennapos tevékenységeink, a kifejezések, szólások, a memoriterek, a történelmi évszámok stb. Az oktatási intézmények többnyire hatékonyan fejlesztik ezeket a készségeket, de nagyobb jelentőséget tulajdonítanak ezeknek a szükségesnél, mivel sokszor csak a véletlenül működik, hogy a hatalmas mennyiségű adathalmazból mi állandósul kognitív készséggé.

A ciklikus kognitív készségek nyitottak, mivel a ciklusok korlátlanul ismétlődhetnek és az előzőhöz hasonlóan feltételfüggetlenek. Ide sorolható a járás, a számlálás, mint olyan készség, melyet egy előző rutin váltott ki. A szerző írása szerint ennek a készségnek az optimális elsajátítása 2-10 éves korra tehető. A fejlődés spontán folyamat és a gyerekek között megfigyelhető fejlődésbeli különbségek min-

denhol jelentősek. A rugalmas kognitív készségek korlátozott számú komponensből állnak és működésük az előző komponens eredményétől függ. A rendszer leállhat, újraindulhat, új készségek léphetnek be a folyamatba. Rugalmasságát ezen felül a referenciaképhez való kapcsolódásnak köszönheti. Ilyen készség az ételkészítés, de a helyesírási készség is, ahol több ezer vizuális referenciaképet hasznosítunk. A komplex kognitív készségek nagyszámú egyszerű készségekből, rutinokból állnak. Az elemek egy átfogó tevékenységet szolgálnak és ennek tartalmától függően lép egyikük vagy másikuk működésbe. Ide tartozik az írás, az olvasás, a következtető gondolkodás, a mértékváltás stb. A kognitív készségek egy összefüggő, logikus rendszert alkotnak. Nagy József szükségesnek tartja, hogy a rendszer egészét és a különböző kognitív készségek elsajátítási folyamatait feltáró kutatások jöhessenek létre. Pedagógiai szempontból ez alapvető jelentőségű lenne, elsősorban a fejlesztési irányok megtalálása érdekében.

A következő fejezetekben a kognitív képességek rendszerét összegzi a rendelkezésére álló tudományos ismeretek alapján. A komponensrendszer négy alapvető összetevőjét különbözteti meg – a gondolkodási képesség, a tudásszerzés képessége mellett a kommunikációs és a tanulás képességét. A tanulás komplex képességének sajátossága, hogy komponensrendszerként képes átfogni a többi kognitív készséget. Fejlettsége pedig a rendszerét alkotó kognitív képességek fejlettségétől függ, melyek speciális pedagógiai módszerekkel hatékonyan fejleszthetők. A tanulás képessége abban is különbözik a többitől, hogy a folyamat során olyan pszichikus aktivitás játszódik le, amelynek során a pszichikumban tartós változás következik be.

A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése című fejezet kiemelt figyelmet érdemel. A szerző célja, hogy a motivációs folyamatokra irányuló kutatások eredményeit felhasználva – a pedagógia nézőpontjából – összegezze a kognitív motívumok fejlődési tendenciáit. Ebben a részben nemcsak arra találhatjuk meg a választ, hogy hogyan lehet rávenni a diákokat a tanulásra, hanem arra is; hogyan lehet a kognitív-, tanulási motívumokat fejleszteni. Ha ez utóbbit sikerül a gyakorlatban megvalósítani, akkor megvan a remény arra, hogy a tanulás belső késztetéssé válik, mely hosszú távú, hatékonyabb eredményeket hoz.

A kognitív motívumrendszernek négy (al)rendszerét ismerhetjük meg; konkrétan a gondolkodási motívumok, a tudásszerző motívumok, a kommunikációs motívumok és a tanulási motívumok összetételével ismertet meg a szerző. Ezek közül az elsőd-

leges tudásszerző motívumok keltették fel érdeklődésemet. Ide tartozik az ingerszükséglet, a kíváncsiság, az érdeklődés. Az iskolai nevelésnek alapvető érdeke, hogy a gyermekben öröklötten meglévő kíváncsiság energiaforrásait kihasználja, leépülését megakadályozza. „A legfontosabb feltétel hogy ne hagyjuk a gyerekeket unatkozni.” – írja Nagy József. Az iskola feladataként jelöli meg, hogy a szülőkkel és a helyi civil szervezetekkel karöltve fejlesztő hatású foglalatosságot tudjon kínálni a különböző életkorú gyerekeknek, fiataloknak. A szerző a személyiségfejlődés egyik legnagyobb gátjának a semmittevést, a feladatnélküliséget és a céltalan lódörgést tartja. Az új ismeretek iránti érdeklődés felkeltése és fenntartása – köztudottan – a pedagógusok egyik kiemelt törekvése. A könyv szerint az oktatási intézmények nevelési feladata ennél differenciáltabb. A cél az, hogy néhány szakterületen mély, erős érdeklődés alakuljon ki a tanulóban, de ezzel együtt több másodlagos érdeklődés is jöjjön létre. A tudásszerző motívumok leírásánál a szerző fontosnak tartja az alkotásvágy és a játékszeretet szerepét a fiatalok életében. Az iskolák nagy része azonban nem szentel ennek elég figyelmet, csak néhány alternatív iskola fejleszti tudatosan a gyerekek alkotásvágyát. Az alkotótevékenység pedig kiválthat egy fel fokozott aktivitást (flow), mely nagyon hatékony tanulást eredményez. A tanulási motívumok (elsajátítási motívum, tanulási sikervágy és kudarcfélelem, a költődés, tanulási igény szint, tanulási ambíció, a tanulás gyakorlati értéke, továbbtanulási szándék, tanulási életprogram, önfejlesztési igény) olvasásakor eddig megszerzett ismereteink új megvilágításba kerülnek. Az író reménye szerint azonban nem merül ki ebben továbblépési törekvésünk, hanem a gyakorlatban is megvalósulnak ezek a célok. A kognitív készségek és képességek fejlesztése című fejezetben megmutatja azokat a pedagógiai módszereket, eszközöket, melynek segítségével a elérhető az értelmezésre nevelés magas szintje. Ebből a nagy témakörből – kognitív kompetencia fejlesztése – végül kiemelnék egy ismert jelenséget, a funkcionális analfabétizmus problémáját. A kutatások szerint a kognitív képességek csak sok év alatt érik el a kívánt fejlettséget. Ha az iskola nem tud, vagy nem szándékozik megfelelő idő szakítani ennek fejlesztésére, akkor tanulók tömege fog – a 21. században is – hiányos kognitív készségekkel kilépni az iskolából. Számottevő javulás csak akkor következhet be, ha az alapvető kognitív készségeket mindaddig fejlesztjük – függetlenül a tanuló életkorától – míg az optimális szintet el nem éri – írja a szerző.

Nagy József a könyv hátralévő részében részletesen ír a nevelésnek arról a feladatáról, melyet az oktatási intézmények többsége tudatosan nem vállal fel. A proszociális értékrend elfogadására és az önfejlesztési igényre nevelés a kognitív készségek fejlesztésénél nagyobb kihívást jelent a pedagógusok számára. Ez a feladat azonban csak akkor vállalható, ha a pedagógia tudománya kutatásai eredményeként módszereket, eszközöket nyújt a gyakorlat számára. A kiindulópont – miért fontos a proszocialitásra nevelés? A 21. század lazuló társadalmi kötődései, az antiszociális tendenciák akkor haladhatók meg, ha a felnövekvő nemzedéket pozitív szocializációs hatások érik. Az író hipotézise szerint a kulturális evolúció eredményeként a proszocialitás (olyan erkölcsi szokás- és értékrendszer, amely az egyén és a másik fél érdekeit egyaránt figyelembe veszi) fokozatosan tért hódít a világban. A szocialitás skáláján az antiszociálíst meghaladva, a lojalitáson keresztül az emberiség eléri és elsajátítja a proszocialitási értékrendjét. Az iskola azonban eddig kevés lehetőséget tudott nyújtani a tapasztalati szintű proszocializációs hatások befogadására. A 21. század nevelési gyakorlatában már tudatosan kell fejleszteni a tanulók szociális kommunikatív képességét, az együttműködési készséget, a csoportmunkában való hatékony közreműködés képességét, a demokratikus vezetés és a sportszerű versengés (fair play) képességét is. A szerző fontos szerepet szán a kötődési háló fejlettségének, mert ez nagymértékben meghatározza az egyén szociális viselkedését, értékrendjét és ezeken keresztül életminőségét. A tanárok, tanítók hozzáállása meghatározó, hogy milyen szintű kölcsönösségen alapuló (másodlagos) kötődési hálók alakulnak ki az iskolán belül. Ez nemcsak a szociális viselkedést befolyásolja, hanem jelentősen kihat a kognitív képességek fejlődésére is. Ebben a témakörben alig született kutatás, így a neveléstudomány kevés hasznosítható ismeretet, tudást tud nyújtani a gyakorló nevelők számára.

Az emberek közti együttműködés fejlesztésének hatékony terepe lehetne az iskola, ahol célzott csoportfoglalkozásokkal, nagy- és kiscsoportok kombinálásával megvalósítható a csoportlétre nevelés. A

csoportméretek meghatározásában az etológiai és a szociálpszichológiai kutatások nyújtanak segítséget. Nagy József szerint egy oktatási intézmény tanulóinak száma optimálisan 120–130 főt tenne ki, ebben a 25–35 fős létszámú osztályok, 4–6 elemi csoportból állnának össze. Egy elemi csoport, melynek összetétele heterogén és önkéntes jellegű, ideális csoportmunkák lebonyolítására. A falusi osztatlan osztályok szintén elemi csoportként működnek és a pedagógus ebben a körben optimálisan tud alkalmazkodni a tanulókhöz. Kiterjedt kutatások eredményei bizonyítják, hogy az osztatlan pedagógiai módszerrel jobb eredmények érhetők el. Itt a tanulók változatos formában tanulnak és a különböző korcsoportok egymás szocializációs hatását is megélik.

A pedagógia alapfunkciója a személyiségfejlődés segítése. Az iskolai nevelés szándékos szocializációs hatásával hatékonyan hozzájárulhat ahhoz, hogy a felnövekvő generációkban kifejlődjön az önfejlesztési igénye. Ez a végső cél, melyet elérhet a pedagógus, hogy az iskolapadból kilépőknél ne záruljon le soha az önfejlődés, a tanulás, az ismeretek gazdagításának igénye. A könyv utolsó fejezete adja meg a válaszokat a „hogyan” kérdéseire. A lényeg az, hogy a diákokban az előnyös személyes motívumokat kell erősíteni és a hátrányos – az önpusztító jellegű – komponenseket lebontani. Az együttműködésre nevelésnek nem ellentmondva – a szerző kiemeli az önállóságra nevelést, mint az önfejlesztés felé tett első lépést. Így fogalmaz: „A nevelés végcélja, hogy az önállóság növekedésével, az önfejlesztő személyiséggé válás elősegítésével önmagát fokozatosan fölöslegessé tegye.”

A 21. század társadalmi, gazdasági kihívásait a pedagógia csak akkor képes kezelni, ha újraértelmezi önmagát, megújul és beépíti az interdiszciplinák kutatási eredményeit. A szerző a könyv megírásával megtette az első lépést, melyet továbbiaknak kell követni. A pedagógia, mint tudományág így töltheti be feladatát, mely – többek között – a személyiségfejlesztés megismerését és a nevelői munka eredményességét szolgálja.

(Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris, 2000.)

Imre Nóra

SUMMARIUM

THE MILLENNIUM

This issue of *EDUCATIO* is unusual as we asked experts from several fields of science to answer the same question: how much of their prognoses of the millennium has come true? We invited them to compare their expectations and plans they used to have as young researchers, with their assessment of the present situation. The experts we have asked to formulate their opinions have influence now on issues of education, and used to have influence on the articulation of educational policies, were agents of the long term planning in the 70s, and they attached great importance to school and education.

The slogan of the educational policists in the 70s was long term planning. Their one reason was to help educational policy escape from the constraints of the measures of yearly plans. Their other reason was to join education with the reform processes initiated by economists in the 60s during the period of „Kádár consolidation“. After the economy centered 70s, the slogan of educational reforms was political science. They wanted to reform educational policies by reforming the organisation of education, referring to structural reforms in the 1970s, as the bases of educational reform was the newly founded political science in the 1980s.

The author of the first article, *Tibor Vámos*, is the father of computer science in Hungary. He developed information technology and made it competitive in the international field against the embargos after the 1960s. Now, looking in the eyes of „a middle-aged man“, who was himself in the 1970s, gives up his generation's and his own hopes. It was almost obvious at the end of the 1970s, that the two blocks could not compete with each other. But it was fairly probable that socialism might be reformed even among the given circumstances. The youth seemed to have the key role in the reform process. The author argues that his idea of reforms proved illusion after 1989 except for the youth. The fact that the change in 1989-90 went ahead without disturbances was due to the youth. And they, as we know are the „products“ of the former educators.

Ferenc Pataki represents the former „people's colleges“, which were the radical rural young men's higher educational institutes in Hungary during and after the world war. The author describes how the radical young people turned their attention towards the critical social sciences later in the 1960-70s. They wanted to explore the reality of the young and school with these critical social sciences (sociology, social psychology) in order to root educational theory in reality. As a result, education had become more based on reality but in the meantime had lost its aims and values. The task for the future is to find and redefine them in relation to schools and educational policies.

György Enyedi is the pioneer of urban studies (ecologic geography) in Hungary. Long term plans could be adjusted to reality by emphasizing the viewpoints of regions in the 1970s. The differences between regions in Hungary were huge and heavy, applying one plan to all was impossible. Some of the plans came true, for example the urban network, involving educational

network, has become stronger. At the same time the gap between rural and urban Hungary became wider. New inequalities appeared for example between „Dunántúl- Tiszántúl”, the regions along the western and the eastern borders. This situation raised new problems for educational policies to solve.

Ivan T. Berend, as the president of the Hungarian Academy of Sciences some time ago discussed the European contexts and Hungarian experiences of economic development and the development of education. Now, as a university professor in California, looks back upon his prognoses and argues that the contexts still hold true. Moreover, they hold true for the whole world not only for Europe in the consequence of the globalisation process. So former learnings today are even more enforcing. The only possibility for Hungary in order to catch up with the developed world is developing education.

János Timár was the founder and still internationally reputed representative of Hungarian educational economics. He describes in his paper how reform economists prepared for restructuring Hungarian economy with the elements of market economy in the period of „Kádár consolidation”. He shows how long term planning was started in the context of bureaucratic planned economy. Long term planning forecast the tensions educational policies struggled with in Hungary. And they still struggle with them – overeducation, diminishing values, graduated unemployment, underfinanced system of institutions etc. These plans projected the future properly. Unfortunately changing educational policies and politicians have been able to perform only little of them.

József Nagy was one of the initiators of assessment of pedagogical performance in Hungary. Looking back upon his theory of a nationwide assessment of performance that is comparable internationally, argues that this kind of assessment is demanded by life more and more, and they are realised. But today he finds the young generation's social competence more important than their mere knowledge. Young people can be successful in life and work only with social competence, being trained to enter and integrate in society. On the threshold of a new century, the question is how pedagogy and teachers can develop these social competences.

György Marx, Nobel prize nominee physicist, has been the propagator of integrated science education in school since the 1970s. In this paper he focuses on some of the dramatic inventions, for example in information technology, and opposes them to the present world of school. While we could follow, although a little lagged, the development of science in Hungary, but schools could not adjust to the new views. Humans learn in a different way from we had supposed, he emphasises. We need a school that can be adopted to this new view on the turn of the century.

Ferenc Gazsó gained reputation as a sociologist in Hungary (social mobility, educational success). He summarises and underlines his earlier publications now. Social mobility was politically blocked in Hungary before the change in 1989-90. This blocked mobility was helped by school to some extent. Social changes took dramatic speed after the change in 1989-90. The task of the school would be to do justice where social and economic changes have caused new inequalities. The school of our day cannot come up to this expectation, however. It is still the big challenge of schools, and as such is heavier than before.

(text of Tamas Kozma – translated by Gabriella Zsigovits)

JAHRTAUSENDWENDE

Im ersten Jahr des neuen Jahrtausends (2001) suchten wir Experten auf, um ihre Meinung zu hören, wieviele von ihren ehemaligen Plänen, die sie auch als eine Vorhersage für die Jahrtausendwende aufgestellt hatten, tatsächlich verwirklicht wurden. Wir bezweckten also eine Art Gegenüberstellung mit ihren früheren Vorstellungen. Die Autoren, deren Texte der Leser in unserer jetzigen Ausgabe findet, sind Bildungsexperten sowie sich für bildungspolitische Fragen interessierende Intellektuelle, die in den Anfängen der „langfristigen“ Pläne (etwa ab den siebziger Jahren) wichtige Rolle spielten und die dabei den Schulen und dem Bildungswesen allgemein eine wichtige Funktion zuerkannten. Als Antwort auf unsere Ersuchung erhielten wir Aufsätze, die wir wir hiermit gerne als eine Art „Quintessenz“ veröffentlichen.

Das Schlüsselwort der Experten, die sich Fragen der Bildungspolitik hingaben, war die sog. langfristige Planung. Dadurch wollten sie einerseits die Bildungspolitik aus den Händen der Jahrespläne befreien, andererseits beabsichtigten sie, sich jener Reformströmung anzuschließen, die sich in den sechziger Jahren (in den Jahren der Konsolidation unter Kádár) sich zu formieren begann. Das Zauberwort hieß in den achtziger Jahren Politologie, in den Siebziger Ökonomie, in den Sechziger Psychologie. In den sechziger Jahren wollte man die Bildungspolitik mit psychologischer Phraseologie reformieren (häufig gab es Verweise auf inhaltliche Fragen); in den siebziger Jahren mit Bildungsplanung (Verweise auf Strukturreformen) erneuern, in den achtziger Jahren schließlich mit der sich damals entfaltenden Politikwissenschaft.

Tibor Vámos zählt zu den Vätern der Computertechnologie. Er brachte die Informatik in Ungarn zur Entfaltung und machte sie auch international kompatibel – trotz des damaligen Embargos. Heute rechnet er mit seiner eigenen Illusionen sowie deren seiner Generation ab. Bereits in den siebziger Jahren konnte man die Vermutung hegen, dass sich die zwei Weltmächte eines tatsächlichen Wettstreitens nicht mehr fähig sind. Allerdings hielt man den Sozialismus – auch unter den damaligen Mächteverhältnissen – noch für reformierbar. Der Kern der Reforme schien in der Jugend zu liegen. *Tibor Vámos* zufolge erwies sich diese Reformvorstellung nach 1989 als eine Illusion – außer was die Jugend anbelangt. Dass die Wende von 1989/1990 ohne Holper vonstatten ging, verdankt sie nämlich der Jugend, so der Autor. Diese ist aber, wie wir wissen, ein „Produkt“ der Bildungspolitik vorangegangener Generation.

Ferenc Pataki schreibt über die ehemaligen „Volkskollegen“ (das waren Hochschulinstitutionen radikal gesinnter Bauernjugendlicher). Er zeigt, wie sich das Interesse einst radikaler Jugendlicher sich in Richtung Sozialwissenschaften verlegte. Mit Hilfe der kritischen Gesellschaftswissenschaften (Soziologie, Sozialpsychologie) wollten die Jugendlichen die tatsächliche Lage des Schullebens aufdecken, erziehungswissenschaftliche Theorien auf den Boden der Realität stellen. Demzufolge wurde Erziehung tatsächlich wirklichkeitsnäher, verlor dabei allerdings ihre Ziele und Werte. In der Zukunft haben die Schule und die Bildungspolitik deshalb die Aufgabe, zu diesen zurückzukehren.

György Enyedi zählt zu den Begründern der ungarischen Urbanistik (wirtschaftlichen Geographie). Die langfristigen Pläne der siebziger Jahre konnte man dadurch der Wirklichkeit annähern, dass man die regionalen Aspekte betonte. Regionale Unterschiede waren in Ungarn immer sehr groß und gewichtig: ein einziger Plan konnte deshalb nicht genügen. Einige der damaligen Prophezeiungen erwiesen sich als richtig: so erstärkte sich zum Beispiel das Städtennetz (und damit auch das Schulnetz) des Landes. Zugleich wuchs der Graben zwischen den städtischen und ländlichen Regionen. Es entstanden auch neue Ungleichheiten (Gebiete westlich der Donau vs. Gebiete östlich des Theisses). Das neue Jahrtausend bedeutet neue Aufgaben für die Bildungspolitik.

T. Iván Berend, ehemaliger Präsident der Ungarischen Akademie, fasste die Zusammenhänge und die Erkenntnisse der wirtschaftlichen Entwicklung und der Bildungsförderung ehemals in einer Vortragsreihe zusammen. Als heutiger Universitätslehrer (in Kalifornien) stellt er rückblickend fest, dass die damaligen Zusammenhänge auch heute noch bestehen. Durch die Globalisation haben sie sogar nicht nur in Europa, aber auch auf der ganzen Welt vermehrt ihre Gültigkeit. Die damaligen Erkenntnisse zwingen sich deshalb heute noch dringender auf. Ungarn kann seinen Abstand zu den entwickeltesten Ländern nur durch die Förderung der Bildung mildern.

János Tímár war der Begründer der Bildungsökonomie in Ungarn und gilt heute noch als einer ihrer auch international bekannten Vertretern. Tímár beschreibt die Anfangsschritte, die die damaligen Reformökonomien unternahmen, um die einheimische Wirtschaft in den Konsolidationsjahren der Kádár-Ära zu reformieren. Er zeigt unter anderem wie die „langfristigen“ Pläne im Schoße der bürokratischen Planwirtschaft sich in Bewegung setzten. Diese sagten eine Verstärkung jener Spannungen voraus, die in der damaligen ungarischen Bildungspolitik spürbar waren. Mit diesen Spannungen plagt sie sich übrigens immer noch ab (Überqualifizierung, Sinken des Niveaus, arbeitslose Hochschulabgänger, Unterfinanzierung der Institutionen). Nach Tímár sah man in den Plänen die Zukunft richtig voraus. Leider kann die sich ständig ändernde Bildungspolitik, können die sich wechselnden Bildungspolitiker nur wenige dieser Ratschläge befolgen und verwirklichen.

József Nagy war einer der Initiatoren schulischer Leistungsmessungen. Indem er auf seine ehemaligen Vorstellungen zurückblickt (er führte unter anderem eine das ganze Land umfassende, international vergleichbare Untersuchung), stellt er fest, dass solche Untersuchungen nicht nur immer häufiger gefordert, aber auch vermehrt verwirklicht werden. Heute schätzt er allerdings die soziale Kompetenz wichtiger als das bloße Wissen ein. Die Jugendlichen behaupten sich in der Arbeitswelt und im Leben nicht nur durch ihr erworbenes Wissen. Dazu benötigen sie auch eine soziale Kompetenz, also die Fähigkeit, sich in die Gesellschaft reibungslos einzutreten, einzuliedern. Die große Frage an der Schwelle des neuen Jahrhunderts ist, wie die Pädagogik, wie die Lehrer diese Kompetenzen fördern können.

György Marx, der früher einmal für den Physik-Nobelpreis nominiert wurde, war in den siebziger Jahren ein Propagator und Verbreiter naturwissenschaftlicher Anschauungen in den Schulen, unter den Lehrern. In seiner jetzigen Arbeit beschreibt er einige dramatische Entwicklungen, die seit den siebziger Jahren unsere Welt veränderten (z. B. die Informatik), und stellt diese dem schulischen Alltag gegenüber. Obwohl man in Ungarn mit den naturwissenschaftlichen Entwicklungen – wenn auch verspätet – mithalten konnte, erwiesen sich die Schulen unfähig, sich den neuen Ideen anzupassen. Der Mensch lerne anders, als wir früher glaubten, betont Marx. Das neue Jahrhundert braucht deshalb Schulen, die diese Erkenntnisse anwenden können.

Ferenc Gazsó wurde einst durch seine soziologische Untersuchungen über gesellschaftliche Mobilität und Schulerfolg berühmt. In seiner jetzigen Schrift fasst er seine früheren Erkenntnisse zusammen. Vor der Wende war gesellschaftliche Mobilität durch die Politik im Keime erstrickt. Die Erstrickung der Mobilität wurde durch die Schule sogar noch gewissermaßen berstärkt. Nach 1989/1990 beschleunigten sich allerdings die gesellschaftlichen Veränderungen in Ungarn dramatisch. Aufgabe der Schule wäre, Gerechtigkeit dort zu liefern, wo die gesellschaftlichen und politischen Veränderungen zu Ungleichheiten geführt haben. Die Schule von heute kann diese ihre Pflichten aber nicht erfüllen. An der Schwelle des neuen Jahrhunderts hat die Schule weiterhin eine schwere Aufgabe, die sogar immer größer wird.

(Text von Tamas Kozma – Übersetzt von Gábor Tomasz)

NOUVEAU MILLÉNAIRE

Arrivés au seuil du troisième millénaire, nous avons demandé en 2001 à des experts de faire le bilan de ce qui s'est réalisé des pronostics à long terme qu'ils avaient formulés jadis en tenant compte de l'horizon de l'an 2000. Nous les avons priés se confronter à la personne qu'ils étaient y a vingt ou trente ans et aussi aux projets dont les conjectures concernaient la fin du second millénaire. Nous nous sommes adressés à des experts et à des intellectuels impliqués dans le développement du système éducatif. Il s'agissait de personnes qui aux débuts de la planification à long terme – aux alentours des années 1970 – étaient très présents dans les débats et avaient une influence sur la politique éducative et qui en formulant des conjectures avaient accordé une grande importance à l'école et/ou à l'éducation. La présente livraison de notre revue publie en guise témoignages les réponses que nous avons reçu des personnes contactées.

Durant les années 1970 les intellectuels s'intéressant à la politique éducative mettaient l'accent sur la planification à long terme. Ceci faisant ils voulaient d'une part soustraire la politique éducative du dictat des plans annuels. D'autre part ils voulaient se joindre au courant de réforme qui avait été lancé par des économistes dans les années 1960, au moment de consolidation politique du régime de János Kádár. Si au cours des années 1980 on faisait avant tout référence à la science politique, les années 1970 étaient placées sous le signe des sciences économiques tandis que durant les années 1960 c'est la psychologie, cette discipline en pleine phase de reconstitution qui assumait ce rôle. En effet, durant les années 1960 on voulait réformer la politique éducative par le biais de la psychologie et ceci en faisant on faisait maintes références aux contenus. Durant les années 1970 on pensait qu'il fallait réformer la politique éducative à l'aide de la planification à long terme (et on parlait aussi très souvent de la nécessité de réformer la structure du système scolaire), tandis que durant les années 1980 les propositions de réforme se référaient avant tout aux sciences politiques qui étaient en train de s'imposer.

Considéré comme père du développement informatique survenue en Hongrie, Tibor Vámos a exercé à partir des années 1960, à une époque marquée par des politiques d'embargo une influence décisive sur le développement de ce secteur qui est finalement devenu compétitif sur le plan international. En faisant face à cet homme d'âge moyen qu'il était à l'époque, l'auteur se défait des illusions qu'il partageait avec de nombreux autres membres de sa génération. A l'époque on pouvait déjà deviner que les deux systèmes mondiaux ne pourront rester en éternelle compétition. Mais à cette époque on avait encore de fortes raisons de penser que le socialisme pouvait être réformé et ceci malgré les rapports de force de l'époque. On pensait que le principal acteur de cette réforme sera la jeunesse. Selon Tibor Vámos après 1989 ces pensées se sont avérées illusoire exceptées celles qui concernaient le rôle de la jeunesse. Si le tournant des années 1989/90 a pu se produire sans heurts majeurs, cela est avant tout dû à la jeunesse. A cette jeunesse, qui, comme on le sait, a été formée par la génération précédente.

Ferenc Pataki est le représentant des "collèges populaires", de ces institutions d'enseignement supérieur d'inspiration radicale qui avaient été créées pendant la seconde guerre mondiale et durant la période qui a immédiatement suivi la guerre. L'auteur nous montre comment durant les années 1960 et 1970 l'intérêt des jeunes radicaux d'autrefois s'est tourné vers les sciences sociales critiques. C'est à l'aide de certaines disciplines critiques telles que la sociologie ou la psychologie sociale qu'ils avaient voulu donner une authentique vision de la situation de la jeunesse et des écoles et ceci en vue de pouvoir asseoir la théorie de l'éducation sur le terrain de la réalité. Ils pensaient que grâce à cette démarche une pédagogie plus proche de la réalité pourrait naître. Par ce biais l'action pédagogique s'est en effectivement rapprochée de la réalité

mais entre temps elle avait perdu les objectifs et les valeurs qui devaient l'orienter. Dans l'avenir il faudrait retrouver ceux-ci afin de pouvoir les faire apparaître tout aussi bien au sein des écoles qu'au niveau de la politique éducative.

Pionnier des recherches hongroises en géographie économique et en urbanisme, György Enyedi affirme que durant les années 1970 les plans à long terme avaient été rapprochés de la réalité en mettant l'accent sur les aspects régionaux. En effet, les différences régionales étaient grandes et préoccupantes en Hongrie à cette époque et cette situation rendait difficile le recours à un seul plan. Par ailleurs, certains pronostics formulés à cette époque ont pu être effectivement réalisés, notamment ceux qui concernaient le développement du réseau urbain (et à l'intérieur de celui-là le réseau scolaire). Par contre on doit constater que le fossé séparant la Hongrie des villes de la Hongrie des campagnes s'est élargi. De nouvelles inégalités opposant la région située à l'ouest du Danube (Dunántúl - Transdanubie) à la région située à l'Est de la Tisza (Tiszántúl) ont également fait leur apparition. Au seuil du nouveau millénaire ces données constituent de nouveaux défis que devrait relever la politique éducative.

Iván T. Berend, ancien président de l'Académie des Sciences de Hongrie a présenté autrefois dans une série de conférences sur les liens observables entre l'évolution économique et le développement de l'éducation en présentant les leçons qui pouvaient être tirées de ce constat pour la Hongrie. Ce professeur d'université travaillant actuellement en Californie note que le constat qu'il avait formulé est toujours valable. Et on peut même dire qu'à la suite des processus de globalisation celui-ci s'applique désormais non seulement à notre continent mais aussi à l'ensemble de la planète. On peut même dire que tirer les leçons du constat susmentionné est encore plus important de nos jours qu'autrefois. En effet, la Hongrie ne pourra combler le fossé qui la sépare des pays développés sans moderniser son système éducatif.

Fondateur des recherches hongroises en économie de l'éducation et représentant bien connu hors de nos frontières de cette discipline, János Tímár décrit dans son article comment durant la consolidation politique du régime de János Kádár les économistes avaient voulu réformer l'économie en y introduisant certains mécanismes de marché. Il montre aussi comment la planification à long terme a pu naître à l'intérieur des cadres de la planification bureaucratique. La planification à long terme s'est montrée capable de prédire les tensions qui apparaîtront dans le domaine de l'éducation. D'ailleurs même de nos jours on peut observer celles-ci (sur-qualification, baisse du niveau, chômage des diplômés, sous-financement du réseau de formation, etc.). Si les conjectures avaient présenté une juste vision de l'avenir, les politiques éducatives souvent modifiées ainsi que les décideurs en matière de politique éducative maintes fois renouvelés n'ont guère pu faire bon usage de ces pronostiques.

József Nagy était parmi les premiers à se préoccuper en Hongrie de l'évaluation pédagogique. En reconsidérant son projet d'autrefois qui consistait à procéder à l'échelle nationale à des évaluations rendant possibles des comparaisons internationales, l'auteur présente un double diagnostic. D'une part il est clair qu'il est de plus en plus nécessaire de procéder à de telles évaluations. D'autre part on peut constater que l'on procède réellement de plus en plus souvent à celles-ci. Cependant l'auteur a tendance à penser aujourd'hui qu'il est tout aussi important de mesurer les compétences sociales des jeunes que d'évaluer simplement leurs connaissances. Dans son travail et dans sa vie personnelle le jeune s'affirme en effet non seulement par le biais de ces connaissances mais aussi à l'aide de ces compétences sociales. Celles-ci jouent même un rôle déterminant du point de vue de son intégration à la vie sociale. Actuellement la grande question est de savoir comment la pédagogie et les enseignants peuvent développer ces compétences sociales.

György Marx, ce physicien qui fut autrefois proposé comme candidat pour le prix Nobel déploie de grands efforts depuis les années 1970 en vue de diffuser dans les écoles et parmi les enseignants une approche globale regroupant l'ensemble des sciences naturelles. Dans cet article il mentionne certaines découvertes fondamentales apparues et largement diffusées depuis les années 1970 tels que l'informatique puis il étudie ensuite quelles étaient les répercussions de ces évènements sur la vie des écoles. Tandis que dans le domaine de la science on a pu suivre - certes avec un certain retard - le développement scientifique, les écoles n'ont pas pu s'adapter au nouveau mode de pensée. En effet, l'homme apprend d'une manière différente que l'on le croyait autrefois. De nos jours on a besoin d'une école qui tient compte de cette vérité.

Dans son texte Ferenc Gázsó, ce sociologue qui avait acquis sa renommée grâce à ses recherches sociologiques portant sur les liens observables entre la mobilité sociale et la réussite scolaire synthétise et confirme les résultats de ses recherches. Même si avant le tournant survenu en 1989/90 la mobilité sociale était bloquée en Hongrie, l'école a pu tant bien que mal contribuer à la mobilité sociale. Puisque après 1989/90 les changements sociaux se sont accélérés de façon dramatique en Hongrie, de nos jours l'école devrait jouer un rôle particulièrement important afin de pouvoir rendre justice dans les domaines où les transformations économiques et sociales ont créé de nouvelles inégalités. Cependant l'école n'est pas en mesure de faire face à ce défis. Au seuil du nouveau siècle la responsabilité de l'école est encore plus grande qu'autrefois.

(texte de Tamás Kozma – traduit par Bálint Bajomi)

